

Georg Lind¹

Perspektive “Moralisches und demokratisches Lernen”²

Eine Demokratie ist mehr als eine Form der Regierung; sie ist vor allem eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam kommunizierten Erfahrung. Eine demokratische Gesellschaft muss daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren.

(John Dewey, 1964)

Die öffentliche staatliche Schule soll mithelfen, moralisch-demokratische Lebensformen und Institutionen zu erhalten und weiter zu entwickeln. Das ist ihr Auftrag im Rahmen unserer Verfassungen und Gesetze. Schüler, Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker wünschen sich das gleichermaßen. Was aber leistet die Schule tatsächlich in Bezug auf diese moralisch-demokratische Zielsetzung? Was sollte und könnte sie leisten?

Im täglichen Schulleben treten die “moralischen” Ziele der Schule als Institution den Kindern oft nur als Unterricht (Ethik, Religion) entgegen, wo versucht wird, den Kindern und vor allem den heranwachsenden jungen Menschen abendländische Werte, die Begründung und Bedeutung der Menschenrechte, die Prinzipien des demokratischen Regierungssystems und ähnliches mehr zu vermitteln. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Versuch der Vermittlung von bestimmten Einstellungen und Werthaltungen, sowie von Kenntnissen über ethische, rechtliche und religiöse Texte und Institutionen, in der Hoffnung, dass dies zu einem moralischen und demokratischen Verhalten der Kinder und Jugendlichen jetzt und

¹ Kontakt: Georg.lind@moralcompetence.net. Internet: [http\[s\]://moralcompetence.net](http[s]://moralcompetence.net)

² Erschienen als: Lind, G. (2006). Perspektive ‘Moralisches und demokratisches Lernen’. In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken, Hg. (2006). *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 296-309.

vor allem später im Erwachsenenalter führen wird. In neuerer Zeit tritt die Diskussion von Prinzipien und Normen und von Fallgeschichten hinzu, anhand derer die richtige Anwendung des Gelernten vertieft und überprüft wird.

Als Frage einer konkreten, erlebbaren, buchstäblich am eigenen Leibe erfahrenen Handlungskompetenz hingegen treten Moral und Demokratie den Kindern und jungen Leuten in der Schule bislang kaum entgegen. Was heißt es, im moralischen Sinne “gut” zu sein? Wie komme ich zu einer “gerechten” Entscheidung? Warum sollte ich mich wie verhalten, wenn die moralischen Werte von mir zwei völlig unvereinbare Handlungsweisen verlangen, also ein Dilemma vorliegt? Oder ganz konkret: Wie soll ich mich verhalten, wenn ich Zeuge werde, wie mein bester Freund einen Diebstahl begeht? Oder: Warum darf Folter nicht erlaubt sein, wenn es darum geht, einen Menschen zu retten?

Wie schwierig die Antworten auf diese Fragen sind, wie viel Menschen im Lauf ihres ganzen Lebens lernen müssen, um mit diesen Fragen angemessen umgehen zu können, und wie gut Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden müssen, um Kindern beim moralischen und demokratischen Lernen zu helfen, wird meist unterschätzt (Edelstein & Fauser, 2001; Reinhardt, 1999). Was sind die Gründe dafür?

Vielleicht liegt die Handlungsferne der heutigen Moral- und Demokratieerziehung daran, dass richtige pädagogisch-didaktische Absichten sich mit der Zeit ins Gegenteil verkehrt haben. Die Schule sollte ein Ort der Muße (lateinisch: scholae) sein, an dem Menschen befreit von Nützlichkeitsabwägungen (immer nur nach dem Nützlichen zu fragen, ziemt sich gar nicht für großzügige und freie Menschen, Aristoteles, Politik VIII, 3, 2), von Zeitdruck, von Emotionen und der Verantwortung für ihr Tun im Alltag optimale Bedingungen für das Lernen vorfinden. Indem die einst der Oberschicht vorbehaltene Schule sich allen Mitgliedern der Gesellschaft öffnete, wurde die Abschottung der Schüler hinter dicken Schulmauern verstärkt zu einer Behinderung des Lernens. Schule wurde

größtenteils zum Selbstzweck, wie bereits Seneca beklagt hat: Wir lernen (ja nur) für die Schule, nicht für das Leben! (Epistulae 106, 12).

Eine völlig vom Leben abgetrennte Schule kann dem Heranwachsenden wichtige Kompetenzen für ihr Leben jedoch nicht mehr vermitteln: das selbstverantwortliche Handeln unter Zeitdruck, das vernünftige Denken und Kommunizieren in emotional geladenen Situationen, die umsichtige, verantwortungsvolle Entscheidung in Konfliktsituationen. Zeitdruck, starke, mit dem Lernen verwobene Gefühle und Verantwortungsübernahme sind aber charakteristisch für unseren Lebensalltag, nicht nur in einer Demokratie.

Vielerorts bemühen sich Schulkollegien bereits, auf die moralisch-demokratischen Lernbedürfnisse der Kinder einzugehen, indem sie die Schule für die angedeuteten Themen und Probleme öffnen, den Umgang mit wirklichen Problemen fördern und die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen im Unterricht erhöhen. Genau dasselbe taten die Landeserziehungsheime seit Lietz' Zeiten, also vor mehr als 100 Jahren. So nehmen an dem BLK-Modellprogramm *Demokratie lernen und leben* derzeit über 160 Schulen teil (Edelstein/Fauser, 2001).

Aber schon droht neues Unheil durch vergleichende Schulleistungstests, die, sobald die Ergebnisse solcher Tests öffentlich gemacht werden, zu Sanktionen unterschiedlicher Art einladen und dazu führen werden, dass sich das Bildungsangebot unserer Schulen wieder auf den Erwerb rezeptiven, deklarativen Wissens verengt, also auf solches Wissen, **das nur aus dem Erkennen von Worten besteht** (Brügelmann, 2004; Herrmann, 2004). Das prozedurale Wissen, das erst zum produktiven, verantwortlichen Handeln befähigt, droht, kaum nachdem es als Lehraufgabe entdeckt wurde, schon bald wieder ein Luxusgut zu werden. Die Frage ist, welches Bildungssystem wir wollen: eines, das moralisches Urteilen und Verhalten und demokratisches Handeln erfahrbar macht und allen Kindern moralisch-demokratische Fähigkeiten vermittelt, oder eines, das den Schülern Moral und Demokratie nur in Form von Bücherwissen und Testfragen näher bringt.

Ein kurzer Rückblick auf die Schulgeschichte aus moralisch-demokratischer Perspektive

Die Kluft zwischen den Idealen schulischer Bildung auf der einen Seite und dem schulischen Alltag auf der anderen Seite spiegelt unterschiedliche Entwicklungen in unserem Denken, unserer Gesellschaft und unseren Schulen seit Gründung der Demokratie in Deutschland wider.

Vor über fünfzig Jahren gab es in Westdeutschland (und zunächst auch in der sowjetisch besetzten Zone, der späteren DDR) einen gewaltigen Umbruch vom NS-Regime zur Demokratie. Für uns Deutsche war Demokratie damals etwas Neues, auf das wir nicht vorbereitet waren. Mit Ausnahme von zwei kurzen Phasen (um 1848 und in der Zeit von 1919 bis 1933) gab es in unserer Geschichte kaum Möglichkeiten für die Entfaltung einer demokratischen Kultur. Für unsere Vorfahren bestand "Moral" zumeist darin, den Anordnungen jeder Obrigkeit Folge zu leisten.

Der Umbruch nach dem Zweiten Weltkrieg bestand zunächst nur aus einer neuen Rechtslage und dem Auftrag, diese mit Leben zu füllen. Zuhause mussten wir Kinder beim Essen schweigen und durften den Eltern nicht widersprechen; in der Schule gab es zwar schon eine "Schülermitverwaltung" – und wo sie konkret als zu weitgehend betrachtet wurde: nur eine Schüler-"mitverantwortung", als der (im übrigen untaugliche) Versuch, uns ins autoritäre Nachkriegssystem der "Ära Adenauer" hinein zu sozialisieren, und es gab (meist nur argwöhnisch kontrollierte) Schülerzeitungen, aber der Versuch, zu sagen, was wir dachten, scheiterte allzu häufig an Zensur und Publikationsverbot.

Inzwischen, vor allem infolge des Epochenumbruchs von 1968, hat sich in vielen Familien, in der Öffentlichkeit und auch in Schulen ein Umbruch vollzogen. Kinder bekommen heute größere Freiheiten für die eigene Entwicklung eingeräumt und mehr Verantwortung übertragen (wer verklagt heute noch die Eltern eines Fünfjährigen wegen unterlassener Aufsichtspflicht?). Ihre Meinung hat bei alltäglichen Entscheidungen mehr Gewicht als noch in meiner Kindheit (Kultur des Aushandelns nennt man das heute). Dennoch ist die Schule bezüglich ihrer Organisation und ihrer Zielsetzung immer noch weitgehend hierarchisch strukturiert. Die Gründe hierfür reichen weiter in die Geschichte zurück.

Die Organisation der Schule hat in vordemokratischen Zeiten in erster Linie den Erfordernissen der Obrigkeit, der Kirche und des Staates gedient, und kaum nach den Bedürfnissen der Kinder gefragt. Insbesondere die Einführung der staatlich verordneten allgemeinen Schulpflicht hat

besonders der Volksschule einen offenbar mentalitätsgeschichtlichen Stempel aufgedrückt, denn sie wurde nach den Prinzipien des Militärs und der Manufakturbetriebe organisiert: unbedingte Disziplin, unangefochtene Autorität des Lehrers, Arbeiten und Lernen im Gleichtakt und Gleichschritt, Wertschätzung von Ordnung, Fleiß, Betragen und Mitarbeit (den berühmten “Kopfnoten” auf den Zeugnissen) bei mäßigen sachlichen Anforderungen. Nebenbei sei bemerkt dass die Schulen des Bürgertums – Realschulen und Gelehrtenschulen (Gymnasien), besonders in kommunaler Trägerschaft – diesen Prinzipien formal ebenfalls folgten, aber den Schulzweck doch auch (bis heute) anders verstanden haben. Dieser Geburtsfehler der öffentlichen Schule wirkt bis heute nach: Lerneinheiten im 45-Minutentakt, die Ausrichtung der Bänke, die Einteilung des Lernens in Fächer, Testdrill, Rangreihungen der Schüler über Noten, das Lernen im Gleichschritt und neuerdings Bildungsstandards, die von den *Standarten* abstammen, die beim Militär der Truppe vorangetragen werden. Diese Standards schreiben nicht nur vor, was einer lernen soll, sondern auch mit welcher Geschwindigkeit und in welcher Reihenfolge. Angeblich ist das kindgemäß und entwicklungslogisch begründet. In Wahrheit drückt sich hier bürokratisches Machtdenken aus. Jedes Kind lernt auf seine Weise, was die Methode, die Geschwindigkeit, die Reihenfolge, die Inhalte und die Zielsetzungen des Lernens angeht (Bauersfeld, 2003; Brügelmann, 2000; Kohn, 2000; Peschel, 2002, 2006; Zehnpfennig & Zehnpfennig, 1995). Ironischerweise führen gerade diese individuellen Entwicklungspfade nicht nur zu besseren Lernleistungen, sondern meist auch zu einem homogeneren Leistungsniveau der Schüler während der bürokratische Versuch, alles zu standardisieren, wie es scheint, am Ende starke Ungleichheiten produziert (Sacks, 2000; Baumert et al., 2001; Jürgens, 2004).

Entsprechend hat sich das Berufsritual des Lehrers seit der verbindlichen Einführung und Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht mit der Weimarer Verfassung von 1919 kaum geändert, auch wenn die Vorbereitung auf diesen Beruf heute anders aussieht als damals. Heute stehen junge Lehrerinnen und Lehrer oft vor der paradoxen Aufgabe, ihre modernen pädagogisch-didaktischen Einsichten zu leugnen und sich in eine a-pädagogische Institution einzupassen. Noch immer entspricht dem Lernen in der Schule eine dominierende Uniformität des Unterrichts, dem immer nur eine Minderheit der Schüler entsprechen kann: Lehrpläne (jetzt: Bildungspläne) werden erlassen, Unterrichtsstunden minutiös geplant und diese Pläne werden dann exekutiert. Für individuelle Lernanforderungen und Lernwege bleibt kaum Raum. Eltern und die Kinder selbst haben keinerlei Einfluss darauf, was in der Schule wann und wie mit wem wodurch gelernt wird. Die Mehrzahl der Kinder, die an *anderem* interessiert sind als dem von der Schule Geforderten (das müssen nicht nur die Schwachen sein, sondern vielleicht auch die

sog. Hochbegabten), und diejenigen Kinder, die an *mehr* interessiert sind, und schließlich diejenigen, deren Interessen und Fähigkeiten im schulischen Programm nicht vorkommen, werden permanent frustriert, (Peschel, 2002; Zehnpfennig & Zehnpfennig, 1995) bis sie sich in ihr Schicksal fügen oder aber der staatlichen Schule den Rücken kehren.

In dieser Schul-Ordnung manifestiert sich ein bestimmtes Moral- und Demokratieverständnis jenseits von offiziell erklärten Absichten: als “versteckter Lehrplan” (Jackson, 1967) prägt sie das moralisch-demokratische Verhalten der nachwachsenden Generation stärker als dies moralische oder religiöse Texte tun können. Wenn sie diese Texte ernst nehmen, wird ihnen vielleicht die Unmoralität ihrer Lernumwelt und ihre eigene Ohnmacht bewusst, aber kein alternatives Handlungsmodell geboten. Zwar hören die Schüler von Kants Kategorischem Imperativ, der uns lehrt, dass unser Handeln im wohlverstandenen eigenen Interesse sich an allgemein gültigen Regeln zu orientieren habe, die von jedem Menschen respektiert werden können sollten, und dass Menschen immer auch als Zweck für sich selbst und nicht bloß als Mittel zur Durchsetzung eines bestimmten Machtwillens anderer dienen dürfen. Aber in ihrem konkreten Schulalltag erleben Schüler statt dessen die Herrschaft der Macht und die vollständige Unterwerfung ihres Denkens und Lernens unter einen fremdbestimmten Lehrplan mittels Strafe und Belohnung (Kohn, 1999). Zwar hören die Schüler von dem Philosophen Voltaire, ich mag nicht mit dir einer Meinung sein, aber ich werde bis zu meinem Tod dein Recht verteidigen, es zu sagen. Wer dich dazu bringen kann, etwas Absurdes zu glauben, kann dich auch dazu bringen, Ungeheuerliches zu tun), aber die Förderung der Fähigkeit zur eigenen Urteilsbildung findet dort ihre Grenzen, wo der einzelne Lehrer oder die Schulverwaltung ihren Machtanspruch in Gefahr sehen, zum Beispiel bei der Frage der Bestimmung der Lerninhalte und Lernwege sowie der sog. Leistungsbeurteilung, bei der es ausschließlich darum geht, wie gut die Schüler von außen (von oben) gesetzte Anforderungen erfüllen, aber nicht darum, ob sie ihre eigenen Leistungs- und Lernziele erreichen.

Auch das Fach Ethik entspricht oft nur der Zielsetzung nach dem demokratischen Grundkonsens unserer Gesellschaft. Die Weise, wie es gestaltet wird, entspricht eher einem autoritätsbezogenen Moralbegriff als einem autonom-demokratischen. Statt die individuelle moralische Urteilskraft zu stärken, wie Kant es forderte, wird den Schülern erklärt, was Experten für Ethik als richtiges Verhalten und Denken erachten. Ethik als die Wissenschaft von der Moral unterstellt in gewissem Sinne, dass ethische Urteile nur einer Elite zusteht und der einfache Mensch ethisch belehrt, richtiger: bevormundet werden muss.

Zwar hat sich in den meisten Schulen im Alltag heute ein starker Wandel eingestellt, der dem Wandel der Kindheit in einer demokratischen Gesellschaft stärker Rechnung trägt, als es die von außen sichtbaren Strukturen vermuten lassen. Vielerorts ist der Unterricht geöffnet, ja sogar in Richtung eines Offenen Unterrichts fortentwickelt worden, und das nicht nur mit Wissen, sondern auch mit Billigung und Ermutigung der Schulbehörden. Aber die vor-demokratischen Strukturen existieren weiter. Wo der demokratische Wandel des schulischen Lernens bereits vorangeschritten ist, wirken diese Strukturen anachronistisch, wo nicht, wirken sie entmutigend und retardierend. Sie untergraben die Lernmotivation von Kindern, sie behindern sie in der Ausbildung von Eigenverantwortung und sie machen Kinder empfänglich für unmoralische und undemokratische Ideen, statt sie mit jenen moralisch-demokratischen Fähigkeiten auszustatten, die für das Leben in einer Demokratie unverzichtbar sind. Um über den notwendigen Wandel sprechen zu können, bedarf es jedoch der Klärung dessen, was wir heute unter Moral bzw. moralischem Urteilen und Verhalten verstehen bzw. verstehen sollten.

Moral, Demokratie und Bildung

Demokratie ist auf Moral und damit direkt auch auf Bildung angewiesen. Moralische Prinzipien haben die Leitfunktion übernommen, die in autokratischen Gesellschaftsformen die Obrigkeit inne hatte. Allerdings ist nicht jede Art von Moral und Bildung für die Demokratie förderlich. Moral (wie Religion) hat für das Verhalten von Menschen eine einschränkende bzw. orientierende Funktion. Man soll nicht beliebig handeln, sondern sein Handeln an bestimmten Regeln, Prinzipien oder Geboten ausrichten. Jedoch gab und gibt es grundverschiedene Ansichten darüber, wer diese Regeln definieren, in welchen Fällen sie befolgt und wer ihre Einhaltung wodurch überwachen und Verstöße ggf. sanktionieren soll.

Autoritäre Moral: Nach autoritärer Ansicht werden die Regeln von wenigen auserwählten Menschen (oder Gremien) erlassen und überwacht. Nach diesem Verständnis kann der einfache Mensch nur moralisch sein (oder moralisch genannt werden), wenn er den Befehlen einer moralischen Autorität gehorcht bzw. die von ihr erlassenen Gebote und Verbote genau beachtet. Ähnlich verhält es sich mit einer dogmatischen orthodoxen Religionsauffassung, die dem einzelnen Menschen das Recht selbst zu denken und zu urteilen abspricht. Legitimiert wird diese Art von Moral durch den Verweis auf eine "höhere Ordnung", Gott, Traditionen und ähnliches.

“*Romantische*” *Moral*: Zu den frühen Alternativen zur autoritären *Moral* gehörte die Vorstellung, dass nicht mächtige Menschen, sondern moralische Prinzipien allein die Richtschnur für unser Handeln sein sollten. Diese Vorstellung von *Moral* wird vor allem in der Literaturgattung der Romantik der autoritären *Moral* gegenübergestellt. In seinem Roman *Schuld und Sühne* vertritt Dostojewski diese Art der *Moral* als Gegenstück zur autoritären *Moral* der Zarenzeit. Friedrich Schiller bringt sie in seinen “*Räubern*” in der Figur des Karl Mohr auf die Bühne. Die romantische *Moral* (wie auch der Glaube an einen persönlichen Gott und die Möglichkeit eines unmittelbaren Zwiegesprächs mit ihm) war ein Wegbereiter der Demokratie, gleichzeitig aber auch eine Bedrohung für sie. Widersprüche und Unklarheiten zwischen *Moral*prinzipien und auch zwischen “moralischen Subjekten” konnten nicht durch Vernunft und Dialog ausgeräumt werden, sondern meist nur durch Kampf und rohe Gewalt.

Der Gegensatz zwischen autoritären und romantischen *Moral*vorstellungen prägte auch lange Zeit die Auseinandersetzungen um Erziehung und Bildung. Die ersten formalen Schulen und Hochschulen waren zum einen Bibelschulen, in denen der klerikale Nachwuchs nach Gottes Willen (vermittelt durch die Lehrmeinung der Kirche) *erzogen* wurde, und zum anderen Grammatikschulen, in denen die Kinder des Adels und gut “betuchter” Bürger die Sprache und das Denken der Oberschicht lernen konnten. Anfang des 19. Jahrhunderts schließlich wurde in Preußen die allgemeine Schulpflicht eingeführt, um die Wirtschafts- und Militärmacht des Königs gegenüber anderen europäischen Großmächten zu stärken. Der autoritätsbezogenen Zielsetzung der Schule entsprach der Begriff der “Erziehung”, der das Kind zum Objekt statt zum Subjekt seiner Entwicklung machte. Dem Begriff der Erziehung wurde der aufklärerische Begriff der Bildung, als die Herausführung des Menschen aus seiner “selbstverschuldeten Unmündigkeit” (Kant), gegenübergestellt. Dieser Begriff führte Ende des 19. Jahrhunderts zu verschiedenen Bemühungen um alternative Schulkonzepte, der so genannten Reformschulpädagogik, der Landschulheimbewegung, der von A.S. Neill (1960) begründeten Schule Summerhill sowie den Waldorf-Schulen nach der Philosophie von Rudolf Steiner und mündete schließlich in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in die “Antipädagogik” (von Braunmühl, 1975). Die gegensätzlichen Vorstellungen vom Auftrag der Schule kumulierten in den 70er Jahren in der Auffassung, dass Erziehung und Demokratie sich gegenseitig ausschließen, einer Auffassung, die von Linken wie Rechten gleichermaßen geteilt wurde. Sie schlugen daher eine *Ent-Schulung* der Gesellschaft vor, in der Kinder nur nach den unmittelbar erlebten Erfordernissen ihres Lebens lernen sollten (Illich, 1983). Für die anderen schloss Erziehung jede Art von Demokratie aus. Sie wollten Demokratie aus der Schule verbannen. Lehrer sollten mehr “Mut

zur Erziehung“ zeigen und ihre Schüler wieder strikter nach dem Lehrplan unterrichten und auf Disziplin achten.

Gemeinsam ist beiden Moralvorstellungen, dass der Einzelne einen Konflikt zwischen widerstreitenden Regeln oder Prinzipien nicht durch Nachdenken oder Diskurs mit anderen lösen kann, sondern nur durch Inanspruchnahme einer übergeordneten Instanz.

Demokratische Moral: Urteils- und Diskursfähigkeit

“Sapere aude!“ – Traue dich selbst zu denken! lautete Kants Leitspruch für das demokratische Zeitalter der Aufklärung. In der Tat ist die Demokratie, deren Schicksal in den Händen der Bürger und nicht einer mächtigen Klasse liegt, darauf angewiesen, dass jeder Einzelne die Fähigkeit entwickelt, selbst moralisch zu urteilen und zu handeln (Kohlberg, 1964; Apel, 1976; Habermas 1983; Oser, 1983). Diese Fähigkeit beinhaltet zum Beispiel die Fähigkeit, Dilemmas und Konflikte auch unter (Zeit-)Druck und emotionaler Anspannung durch Vernunft und Dialog, nicht aber durch den Einsatz von Gewalt und Macht zu lösen, und dabei verantwortungsbewusst, also möglichst vorausschauend und umsichtig vorzugehen. Sie beinhaltet also weit mehr als nur die “Fähigkeit zur moralischen Empörung“ (Breit & Eckensberger, 2004).

Die Einführung des demokratischen Moralbegriffs in die psychologische Forschung und die pädagogische Praxis ist eng mit zwei Personen verknüpft: Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Piaget und seine Mitarbeiter beobachteten Genfer Kinder beim Murmelspiel, um herauszufinden, welche Regeln ihr Spiel leiten, wie sie auf Regelübertretungen reagieren und welches Bewusstsein sie von der Gültigkeit dieser Regeln haben. Im Laufe der Entwicklung, so fand Piaget heraus, folgt auf die Phase der fremdbestimmten Moral (*Heteronomie*) die Phase der selbstbestimmten Moral (*Autonomie*), “die Regeln eines Spiels erscheinen dem Kind nicht länger als ein Gesetz, das von außen kommt, [...] sondern als das Ergebnis eines freien Entschlusses, der in dem Maß geachtet wird, als er auf gegenseitiger Übereinstimmung beruht“ (Piaget, 1973, S. 66). Wenn Schüler Dilemmas diskutieren, kann man oft direkt miterleben, wie einige von ihnen diesen Schritt vollziehen.

Kohlberg (1987; 1995) legte Untersuchungsteilnehmern moralische Dilemmas vor und fragte sie nach ihrer Entscheidung und nach ihren Gründen. Hier ist ein Dilemma-Beispiel, aus der Unterrichtspraxis:

Susanne, 13, hat ein Problem. Sie ist mit Uli, ihrer besten Freundin, in ein Warenhaus gegangen, um Einkäufe zu machen. Sie schauen sich verschiedene Kleider an. Da sieht Uli eine Bluse, die ihr sehr gefällt. Sie sagt zu Susanne, dass sie die Bluse anprobieren will. Inzwischen schaut Susanne sich andere Sachen an. Als Uli aus der Umkleidekabine kommt, hat sie ihren Mantel an. Sie winkt Susanne kurz zu und sieht dann kurz herunter auf die Bluse unter ihrem Mantel. Dann dreht sie sich um und verlässt schnell das Geschäft. Wenig später kommen der Detektiv des Geschäfts, ein Verkäufer und der Geschäftsführer auf Susanne zu und wollen ihre Tasche sehen. Als sie sehen, dass Susanne nichts gestohlen hat, verlangen sie, dass sie sagt, wer das andere Mädchen war. Der Geschäftsführer sagt: "Sie hat eine wertvolle Bluse gestohlen. Du musst uns den Namen nennen, sonst informieren wir die Polizei und deine Eltern. Du kannst wegen Mithilfe bei einer kriminellen Tat auch bestraft werden." Susanne beschließt aber, ihre Freundin nicht zu verraten. (Oser/Alterhof, 1992)

War das eine schwere oder eine leichte Entscheidung? War es richtig, wie Susanne entschieden hat? Was sind die Gründe für deine Meinung?

Aus heteronomer Sicht gibt es für Susanne aus diesem Dilemma keine vernünftige, diskursive Lösung. Entweder sie folgt dem Gesetz oder dem Gebot der Freundschaft, je nachdem, welche Ansicht die Oberhand gewinnt. Vielleicht erlebt sie noch nicht einmal einen moralischen Konflikt, weil sie gewohnt ist, solche Fragen immer in einer für sie typischen Weise zu entscheiden, der Autorität gehorchend oder rebellisch ihrem Gewissen folgend. Wer einen Konflikt verspürt, zeigt damit schon, dass ein Abwägungsprozess stattfindet, eine notwendige Vorstufe jedes rational-diskursiven Vorgehens.

In den vielen Diskussionen, die ich im Laufe der Jahre bei Schülern veranstaltet habe, haben die meisten, wenn nicht alle Teilnehmer, das Dilemma erkannt, das in der von mir präsentierten Geschichte steckte. Fast alle Kinder empfanden sehr deutlich, a) dass bei dieser Geschichte mehrere moralische Prinzipien involviert sind, b) dass diese sich widersprechen und c) dass es keine einfache Lösung gibt. Solch hohe moralische Sensibilität ist nicht selbstverständlich. Kinder entwickeln sie nicht von alleine. Sie verdanken sie ihren Eltern und in einem vielleicht noch höheren Maß ihrer schulischen Bildung (Lind, 2002). Dies wird mir immer wieder bewusst, wenn ich in anderen Ländern (wie Italien, Mexiko, Kolumbien und in den USA) mit Schülern und Studierenden Dilemmadiskussionen führe. Dort treffe ich immer wieder auf einen hohen Prozentsatz von Jugendlichen und sogar von Erwachsenen, die in den von mir präsentierten

Dilemmageschichten kein Dilemma erkennen können und sich daher auch unwillig zeigten, darüber nachzudenken und zu diskutieren. Von den einen wird gesagt, man könne hierüber nicht diskutieren, da es doch verboten oder ungesetzlich sei, was der Protagonist in der Geschichte getan hat; von den anderen, dass sie sich nicht an der Diskussion beteiligen könnten, da ihr Gewissen oder ihr Glaube ihnen keine Wahl lasse und sich daher jedes Nachdenken erübrige. Auf den ersten Blick wirkt eine solch einfache Lösung moralischer Dilemmas attraktiv und in der Tat ist sie auch in vielen Situationen angemessen, wo es um übersichtliche Entscheidungssituationen geht, wie sie bei uns vor einigen hundert Jahren anzutreffen waren und vielleicht noch bei einigen Naturvölkern anzutreffen sind. In unserer Gesellschaft wäre aber überhaupt kein friedliches Miteinander mehr möglich. Unser heutiges Leben würde sich in Chaos auflösen, wenn wir den Konflikt zwischen Freundschaft und Gesetz, der in Susannes Fall eine zentrale Rolle spielt, nur noch auf eine bestimmte Weise lösen würden. Wie wäre eine rechtstaatliche Ordnung möglich, wenn alle Entscheidungen nur nach dem Freundschaftsprinzip getroffen würden, wie eine humane, freiheitliche Lebensform, wenn nur noch das Gesetz gelten dürfte und sonst nichts? Und was würde aus unserer Gesellschaft werden, wenn sich zwei nicht mehr miteinander kommunizierende Lager bilden würden, von denen das eine nur Freundschaft und das andere nur das Gesetz gelten lassen würde?

Mit der Vermittlung moralischer Werte ist es also nicht getan. Je mehr Werten wir in unseren Handlungen gerecht werden müssen, umso größer ist das Risiko, dass wir uns mit einem Dilemma konfrontiert sehen, aus dem es keinen leichten Ausweg gibt. Mit jeder Regel, die wir für unsere Kinder als verbindlich erklären, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit einer bereits bestehenden Regel in Konflikt gerät. Zudem fordern außermoralische Bedürfnisse wie Schlaf, Hunger, Neugier, Liebe etc. ihren Tribut. Hierbei die "richtige" Entscheidung zu treffen stellt sehr hohe Anforderungen an unsere moralischen Fähigkeiten, höhere Anforderungen als vielen Moralerziehern bewusst zu sein scheint.

Moral ist also wahrlich keine leichte Aufgabe:

- Moralische Prinzipien sind sehr allgemeiner Natur: Du sollst gerecht sein! Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst! Du sollst Menschen in Not helfen! Du sollst wahrhaftig sein! Was bedeuten diese Prinzipien aber im konkreten Fall? Was bedeutet hier gerecht?

- Moralische Prinzipien können zueinander und sogar mit sich selbst in Widerspruch geraten, indem sie Handlungen erfordern, die sich gegenseitig ausschließen. Wie löst man unter diesen Umständen ein moralisches Dilemma?
- Moralische Erwägungen stehen oft in Konkurrenz zu banalen menschlichen Bedürfnissen wie Ruhe und Sicherheit oder dem Bedürfnis, an einer einmal gefassten Meinung festzuhalten. Wenn ich der Meinung bin, dass Sterbehilfe unmoralisch und gegen ‘Gottes Wille’ ist, steht es mir dann noch zu, zu fragen, ob meine Entscheidung zu dieser Frage mit den moralischen Prinzipien in Einklang steht, die ich für wichtig halte?
- Moralische Erwägungen kommen oft auch in Konflikt mit Machtpositionen. Was soll ich als junge Ärztin in der Ausbildung tun, wenn mein Professor mir die Anweisung gibt, illegalerweise von einem frisch Verstorbenen ein Organ zu entnehmen, das für eine Operation benötigt wird? Kann ich es wagen, an meinen moralischen Überzeugungen festzuhalten, wenn dabei meine berufliche Zukunft auf dem Spiel steht?
- Schließlich sind moralische und demokratische Perspektiven immer eng mit fachlichen Sachkenntnissen verknüpft und umgekehrt. Das heißt, beide Perspektiven menschlichen Handelns sind eng verwoben und bedürfen im Unterricht auch einer gemeinsamen Behandlung. Um handlungsrelevant werden zu können, sollte die Schule Moral und Demokratie als *Querfach* anbieten. Mithin sollten alle Lehrpersonen fähig sein, dieser Anforderung in ihrem Fach gerecht zu werden, und bedürfen einer Ausbildung in der Förderung moralisch-demokratischen Lernens.

Damit wird auch verständlich, warum wir moralische und demokratische Fähigkeiten dringend benötigen, warum diese im alltäglichen Leben eine weit größere Rolle für unser Verhalten spielen, als wir bislang annahmen, und warum die Schule hier ein wichtiges Aufgabenfeld hat. Schon Charles Darwin hat beobachtet, dass die “moralischen Fähigkeiten gewöhnlich und mit Recht höher geschätzt werden als die intellektuellen.” (Darwin 1966, S. 270). Zudem forderte er bereits, diese Fähigkeiten in der Schule zu fördern. Umso erstaunlicher ist es, dass es lange Zeit kaum systematische Bemühungen gab, diese Fähigkeit in den Schulen zu fördern. Erst jetzt wird man sich bewusst, dass “die Förderung moralischer und demokratischer Kompetenzen [. . .] ein wesentliches Element der Bildungsreform und damit des Bildungsplans 2004 [ist], der in

der Einführung Leitfragen zu den Bereichen 'In Gemeinschaft leben' und 'Demokratie lernen' formuliert, die verbindlichen Charakter haben." (S. 2)³ Immerhin gibt es an vielen Schulen bereits einige Ansätze, moralisches und demokratisches Lernen zu fördern und so dem Wandel unseres Moralverständnisses Rechnung zu tragen. Dieser Wandel dokumentiert sich zunächst symbolisch in der Auflösung des alten Antagonismus zwischen (autoritärer) Erziehung und (individueller) Bildung. Wir tendieren heute immer mehr dazu, diese Begriffe als Synonyme zu verwenden, so wie es im Angelsächsischen immer schon nur einen Begriff (*education*) für beides gegeben hat. Dieser Wandel dokumentiert sich auch in vielfältigen Ansätzen zum *schülerorientierten* Unterricht, zur "Öffnung" des Unterrichts, der eine umfassende Selbstbestimmung des Lernens durch die Kinder anzielt, und zur Förderung von moralischem und demokratischem Lernen durch Methoden wie Dilemmadiskussion und demokratische Schulgemeinschaft (Kohlberg, 1987; Higgins, 1987; Lind, 2003; Oser/Althof, 1992).

Leider gibt es für solche Ziele noch kaum Ausbildungsangebote in der Lehrerbildung, und wo es sie gibt, wird die pädagogische Aufgabe, moralisches und demokratisches Handeln zu fördern, oft stark unterschätzt. Eine Sammlung für hungernde Kinder und die Ableistung eines sozialen Dienst können wichtige Bestandteile einer moralisch-demokratischen Bildung sein, aber solche Aktivitäten reichen bei weitem nicht aus, um jene Fähigkeiten zu vermitteln, die für das Zusammenleben in einer Demokratie und für ihre Weiterentwicklung notwendig sind (Westheimer/Kahne, 2002; Kahne/Westheimer, 2003; Barber, 1992).

Moralisches und demokratisches Lernen in der Schule

Eine besonders effektive Form der Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten stellt die Methode der Dilemmadiskussion und der "gerechten Gemeinschaft" dar (Blatt & Kohlberg, 1975; Kohlberg, 1987; Higgins, 1987; Lind, 2003; Oser & Althof, 1992). Diese Methoden wurden bislang vor allem bei älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen angewandt (Higgins, 1987). In dem Projekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" in Nordrhein-Westfalen wurden sie auch mit Erfolg bereits ab der fünften Klassenstufe eingesetzt (vgl. Lind & Raschert, 1987; Lind, 2002). Sie wurden inzwischen unvergleichlich intensiv untersucht (Lind, 2002). Besonders die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD), die aus der Methode von

³ Antwort des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport von Baden-Württemberg auf die Anfrage der SPD-Landtagsfraktion (Abgeordnete Dr. Caroli, Zeller, et al.) vom 16.2.2004.

Blatt und Kohlberg (1975) hervorgegangen ist, hat sich in den letzten Jahren als sehr effektive Methode erwiesen (Lind, 2003; 2004). Sie wird zunehmend in Schulen und Hochschulen eingesetzt und findet auch vermehrt Eingang in die Lehrerbildung. Es gibt auch abgewandelte Formen, die im Kindergarten und in der Grundschule eingesetzt werden können (Lind, Moral- und Demokratypsychologie-Webseite <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>).

Die beiden wichtigsten Säulen dieser Methode sind: a) die unbedingte, wechselseitige Achtung zwischen Lehrer und Schüler in der pädagogischen Interaktion, die jedem Beteiligten Denk- und Diskursfreiheit erfahrbar machen, und b) die Konzeption der abwechselnden Phasen der Unterstützung und Herausforderung, die für ein hohes Aufmerksamkeitsniveau der Lernenden sorgen.

Der Ausgangspunkt der Dilemmadiskussion nach der Konstanzer Methode bildet die Darstellung eines moralischen Dilemmas wie das oben beschriebene Dilemma von Susanne, das vom Lehrer dramatisch eingeführt und in der Gruppe sorgfältig analysiert wird. Die Schüler müssen darüber nachdenken: "Wo liegt der moralische Kern des Problems?" Die stärkste Herausforderung an das Denk- und Diskursvermögen der Teilnehmer bildet die Abstimmung über den Fall und die anschließende Verteidigung des eigenen Standpunktes gegenüber anders denkenden Teilnehmern im Plenum: "Warum sind Sie der Meinung, dass?" Die verbleibende Zeit wird genutzt, um die aufgebrochenen Gegensätze zu versöhnen: "Welches Argument der Gegenseite war das Beste?" und um die Erfahrung ins Bewusstsein zu heben: "Was haben Sie bei der Diskussion gelernt?"

Auf die Frage, was sie durch die Dilemmadiskussion gelernt haben, erhalten wir natürlich nicht die üblichen Angaben zum Stoffwissen. Die Schüler sagen vielmehr, sie hätten gelernt, sich fair zu streiten, einander zuzuhören, in einer Gruppe ihre Meinung zu sagen, mal in Ruhe über ein schwieriges Thema nachzudenken, und ihre eigene Meinung zu überdenken. Schüler bemerken auch immer wieder, dass sie erstaunt sind, dass es während der Diskussion gesittet und ohne Gewalt zugeht, obwohl starke Emotionen beteiligt waren. Schüler heben auch hervor, dass sie sich nach einer solchen Diskussion besser auf ähnliche Situationen vorbereitet fühlen, denen sie einmal in der Realität begegnen könnten. Damit haben sie eigentlich viele der wesentlichen Lernziele angesprochen, die mit der Methode der Dilemmadiskussion und ähnlichen Methoden angestrebt werden. Schließlich wird oft erwähnt, dass man es gut fand, dass man genügend Zeit zum Denken und Reden hatte. Nicht selten kommt es vor, dass die Schüler auf dem Pausenhof und auch daheim weiter über den Problemfall diskutieren und noch Wochen später davon berichten, dass sie immer noch über den Fall nachdenken. In einer Schulklasse, die mich gebeten

hatte, wieder zu kommen, konnten die Schüler auch ein Jahr später noch den Fall haargenau erzählen und schildern, wie sehr sie dieser beschäftigt hat. Wie kann die Nachhaltigkeit von Unterricht besser demonstriert werden?

Die einzelnen Schritte der Konstanzer Methode sind bei Lind (2003) näher erläutert. Dort finden sich auch weitere Beispiele für Dilemmas und Vorlagen für den Unterricht und die Selbstevaluation. Die Öffnung der Methode für eigenkonstruierte Dilemmafälle, für Dilemmas, die Schüler einbringen, für die Behandlung wirklicher Konflikte und folgenreicher Entscheidungen sowie für Variationen der Methode erfolgt sukzessive und meist über einen längeren Zeitraum. Diese Öffnung gelingt umso besser je gründlicher die Methode in ihrem Kern verstanden und von anderen Diskussionsmethoden unterschieden wird. Obschon sie sich mit "hypothetischen" Fällen befasst, ist die KMDD kein Rollenspiel. Sie hat auch nur oberflächliche Gemeinsamkeiten mit den Falldiskussionen, die inzwischen vielerorts üblich geworden sind. Diese sind meist auf die Vermittlung von Fachwissen und die Herstellung eines Konsens auf der Grundlage von normativen Vorgaben ausgerichtet. Die KMDD hingegen gibt keine "richtige" Lösung vor, auch nicht indirekt, sondern soll die Fähigkeit der Teilnehmer fördern, selbst eine gute Lösung zu finden. Sie setzt auch kein Fachwissen voraus, sondern will auf Fachwissen neugierig machen, was auch oft gelingt, wie Lehrer bezeugen und wie auch unsere Forschungsergebnisse belegen.

Wie kann man lernen, die Methode der Dilemmadiskussion zu lehren?

Demokratie als Lebensform ist keine einfache Sache. Konflikte friedlich, durch Nachdenken und Diskussion zu lösen, ist viel schwieriger als durch Gewalt und Machtanwendung. Ebenso wenig sind die Methoden zur Förderung der dafür notwendigen Fähigkeiten einfach erlernbar. Aber gerade hierbei sind Lehrer, und zwar Lehrer aller Fächer, als Vorbilder gefordert. Wie wir gesehen haben, müssen Moral und Demokratie eng mit fachlichen Themen verbunden werden und muss das Unterrichtshandeln selbst diesen Prinzipien entsprechen. Sonst bleiben Moral und Demokratie leere, unverbindliche Schlagworte. Moral darf nicht von "oben herab", von einer theoretischen, akademischen Warte gelehrt werden, sondern muss "bottom-up", also von den Erfahrungen und Erlebnissen der Schüler her, "rekonstruiert" werden, und zwar von den Schülern selbst. Das geschieht teilweise "naturwüchsig", aber eben nur teilweise. Wie die Forschung übereinstimmend zeigt, ist die Entwicklung moralisch-demokratischer Fähigkeiten auf die

Hilfestellung von Pädagogen (Eltern und Lehrern) angewiesen. Sie helfen am Besten, wenn sie den Kindern einen geeigneten Erlebnisrahmen bieten, der sie moralisch herausfordert, ohne sie zu überfordern, und der sie unterstützt, ohne sie zu bevormunden.

Methoden wie die Dilemmadiskussion stellen einen solchen “quasi-realen” Erlebnisrahmen dar. Ihn einzurichten stellt hohe Anforderungen an die Qualifikation der Lehrerin oder des Lehrers. Ihre volle Wirksamkeit entfalten diese Methoden erst, wenn die Lehrperson in der Zielsetzung und der Anwendung dieser Methode gründlich ausgebildet ist. Dafür habe ich in den letzten zwanzig Jahren systematisch ein Ausbildungskonzept entwickelt und in vielen Workshops und Seminaren erprobt, das MODEL-Konzept, (Moralisches und Demokratisches Lernen) für das auch ein Handbuch (Lind, 2003) und eine Internetseite zur Verfügung stehen (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>).

Unsere Schulen leisten bereits einen großen Beitrag zum moralisch-demokratischen Lernen (Lind, 2002), aber sie könnten mehr tun und sie sollten mehr tun angesichts der wachsenden moralischen Herausforderungen unserer Zeit. Wir können die Heranwachsenden kaum erreichen, wenn wir moralisch-demokratische Bildung nur als akademische Unterweisung in demokratischen Prinzipien und Institutionen begreifen. Die Bedeutung moralisch-demokratischer Prinzipien und Institutionen erschließt sich ihnen erst, wenn sie selbst Erfahrungen mit demokratischen Regeln und Vorgängen machen können. Aber auch bloße Gemeinschaftserfahrungen reichen hierfür nicht aus. Es sollte die Erfahrung einer *gerechten Gemeinschaft* (Kohlberg, 1987; 1995; Oser & Althof, 1992) sein. Schließlich dürfen wir moralische Gefühle nicht aus vermeintlicher Rationalität aus dem Lerngeschehen ausklammern. Emotionen und Vernunft sind eng aufeinander angewiesen (Piaget, 1976; Damasio, 2004; Spitzer, 2002). Als demokratische Lebensform und als moralisch-demokratisch organisierte Institution könnten unsere Schulen für die SchülerInnen zu einem wirklichen Haus des moralisch-demokratischen Lernens werden. Eine Schlüsselrolle fällt dabei pädagogisch-psychologisch gut ausgebildeten Lehrern und Lehrerinnen zu.

Vom Gelingen dieser Bildungsaufgabe wird es abhängen, wie gut die Bürger lernen für sich selbst Entscheidungen zu treffen, und wie Demokratie als Lebensform (Dewey) erhalten und ausgebaut werden kann. Versagen unsere Schulen in dieser Hinsicht, werden viele Bürger sich von der Verantwortung für eigene Entscheidungen überfordert fühlen. Sie werden sich gar von der Gesellschaft abwenden oder wieder nach “starken Führern” Ausschau halten.

Literatur

- Apel, K.-O. (1976). Transformation der Philosophie. Band 2, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Barber, B. (1992). A place for us: How to make society civil and democracy strong. New York: Hill and Wang.
- 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.
- Bauersfeld, (2003): Wie offen soll offener Unterricht sein? – Erwartungen und Möglichkeiten. In: Fritz-Stratmann, A., Hofmann, & Ricken, G. (Hrsg.): *Kinder und ihre Lernwege*.
- Baumert, J. et al. (2001). Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohl, T. (2000): *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braunmühl, E.v. (1975). *Anti-pädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Brügelmann, H. (2000). Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein, Hrsg., *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung*, Band 3, 2000 (zitiert nach dem Manuskript).
- Brügelmann, H. (2001): *Öffnung des Unterrichts. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und praktische Hilfen*. In: H. Haberl, Hrsg.: *Wie verlässlich ist die Montessori-Pädagogik? "Krimmler Montessori-Tage 2000". Tagungsbericht*. Verlag Jugend und Volk: Wien.
- Brügelmann, H. (2004). *Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“* [Ms. für das Themenheft „Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft und Pädagogik“ der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik.]
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Damasio, A.R. (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List Taschenbuch. (Original 1994).
- Darwin, C. (1966). *Die Abstammung des Menschen*. Übersetzt von Heinrich Schmidt-Jena. (Originaltitel, *The Descent of Man*. 2. Auflage, 1874). Stuttgart: Kröner Verlag.

- Dewey, J. (1964). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Georg Westermann Verlag (Original 1915).
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben“ – Gutachten für ein Modellprogramm der BLK. Bonn.
- Breit, H. & Eckensberger, L. (2004). Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat. *dipf* informiert, Ausgabe Nr. 6 / Juni 2004, 6-11.
- Habermas, J. (1983). Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.
- Herrmann, U. (2004). Schule im Jahre IV nach PISA Ein 10-Punkte-Programm gegen illusionäre Bildungsstandards? [Ms. für Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/04].
- Higgins, A. (1987). Moralische Erziehung in der Gerechte Gemeinschaft-Schule. Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In: G. Lind & J. Raschert, Hrsg., Moralische Urteilsfähigkeit - eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie, S. 54-72. Weinheim: Beltz.
- Illich, I. (1984). Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck'sche Reihe, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage (Original 1970).
- Jackson, P.W. (1967). Life in the classroom. New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Jürgens, E. (2000). Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin, 5. Aufl.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. Phi Delta Kappan. 84(1). September.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, Hrsg., Review of Child Development Research, Vol. I, S. 381-431. New York: Russel Sage Foundation
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert, Hrsg., Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie, S. 25-43. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohn, A. (2000). The schools our children deserve. Moving beyond traditional classrooms and 'tougher standards'. [Die Schule, die unsere Kinder verdienen. Auf dem Weg jenseits von traditionellen Klassenzimmern und 'strengerer Maßstäben'.] New York: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (2000). Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. [Bestraft durch Belohnung. Das Problem der Goldmedaillen, Anreizpläne, Einsen, Liebe und anderen Bestechungen.] Boston: Houghton Mifflin.

- Lind, G. & Raschert, J. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Zweite Auflage. Edition. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar*. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2004). *Unterstützung und Herausforderung: die Konstanzer Methode der Dilemmasdiskussion*. In: Landesinstitut für Schule, Hg., *Erziehungskultur und soziales Lernen*. Soest: LSW, S. 82-108.
- Lind, G. (o.J.): *Offener Unterricht*–Webseite: [http\[s\]://moralcompetence.net/lernen/offener-unterricht.htm](http[s]://moralcompetence.net/lernen/offener-unterricht.htm)
- Lind, G. (o.J.): *Moral- und Demokratiepсихologie*–Webseite: [http\[s\]://moralcompetence.net](http[s]://moralcompetence.net)
- neu: Lind, G. (2019). *Moral ist lehrbar*. Berlin: Logos.
- Neill, A.S. (1960). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. (Original 1960). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxisnahes Konzept zur Diskussion*. Teil I und II. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Peschel, F. (o.J.). *Offener Unterricht* – Webseite: <http://paed.com/offu/phoffu/i-offu.htm>
- Peschel, F. (2006). *Didaktische Prinzipien des offenen Unterrichts auf dem Prüfstand*. In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahmann & G. Ricken, Hg. (2006). *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 228-240.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp (Original: 1932).
- Piaget, J. (1976). *The affective unconscious and the cognitive unconscious*. In: B. Inhelder & H.H. Chipman: *Piaget and his school*, S. 63-71. New York: Springer.
- Oser, F. (1983). *Strukturen und Ebenen des Moralischen Diskurses*. In: G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*. S. 137-151. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Regel, G. & Wieland, A.-J., Hrsg. (1993): *Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort*. Hamburg.
- Reinhardt, S. (1999). *Werte-Bildung und politische Bildung, Zur Reflexität von Lernprozessen*. Opladen: Leske + Budrich.

- Sacks, P. (2000). Standardized minds. The high price of America's testing culture and what we can do to change it. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Spitzer, M. (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. Political Science & Politics. 38 (2). April.
- Zehnpfennig, H. & H. (1995). Der „schwierige“ Schüler im Offenen Unterricht. Grundschulunterricht 42, 2, S. 7-10.