

Eric Hultsch
ANGEWANDTE ETHIK [ETHIK 3]
Materialbox zum Skriptum

Die Materialbox enthält Texte, die zur vertiefenden Lektüre der Abschnitte des Skriptums und der Diskurse im Seminar sinnvoll sind sowie als Unterlagen für Seminararbeiten, Referate und eigenständiges Arbeiten.

Übersicht

10 Müssen Lehrer/innen besonders tugendhaft sein?	2
02 Beispiele für Dilemma-Geschichten	6
03 Ann Higgins: Die „just-community-school“	8
04 Fritz Oser / Wolfgang Althof: Die Gerechte Schulgemeinschaft	19
05 Lawrence Kohlberg: Moralstufen und Moralerwerb	34
06 Lawrence Kohlberg: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung	53
07 A. Pieper: Gut und Böse in der Alltagssprache	64
08 A. Pieper: Der Mensch gut oder böse durch ursprüngliche Selbstdetermination?	67
09 John Dewey: Demokratie und Erziehung (Auszüge)	69

01 Müssen Lehrerinnen und Lehrer besonders tugendhaft sein?

Bitte lesen Sie die einzelnen Texte genau durch und skizzieren Sie in eigenen Worten den wesentlichen Inhalt.

Markieren Sie am besten, was Sie daran für besonders gut und für besonders schlecht halten.

Versuchen Sie, die „guten“ und „schlechten“ Aspekte nun noch in zwei Gruppen zu teilen:

a) für mich „gut“ bzw. „schlecht“ b) allgemeingültig „gut“ bzw. „schlecht“

Wir wollen anschließend Ihre Ergebnisse gemeinsam diskutieren.

Müssen Lehrerinnen und Lehrer besonders tugendhaft sein?

„Experten zeigen nach Berliner (1992) folgende Merkmale: a) sie haben ein spezielles Feld, in dem sie Spezialisten sind; dieses ist abzugrenzen von anderen Feldern, wo sie es nicht sind; b) sie entwickeln für bestimmte wichtige Aktivitäten Automatismen; c) sie haben eine hohe Sensitivität für die Anforderungen und sozialen Risiken einer bestimmten Aufgabe; d) sie sind gute Problemlöser in ihrem Feld; e) sie haben eine außerordentliche Fähigkeit, sich das Problem vorzustellen; f) sie können Probleme gut erfassen und kognitiv bearbeiten, und g) sie können die Bedeutungshaftigkeit ihres Handelns richtig einschätzen. Nun hat Berliner diese Fähigkeiten nicht auf die moralische Expertise angewandt, sondern nur auf didaktisches Handeln im Sinne der Instruktion.“ (S. 214) vgl. Berliner, D.C.: The nature of expertise in teaching. In: Oser, F. / Dick, A. / Patry, J.-L., Hg.: Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey-Bass. S. 227-248.

„Puka (1990) versucht, seine Schüler in Ökonomie und Philosophie mit Menschen zusammenzubringen, die ihre altruistischen und ‚vorbildlich‘ moralischen Lebensgeschichten erzählen. Vier Ziele sollen damit erreicht werden: a) Junge Menschen sollen konfrontiert werden mit den Schwierigkeiten, die moralisches altruistisches Handeln unter sozialen Randbedingungen hervorbringt; b) sie sollen ins Gespräch mit ‚Helden‘ kommen, um diese entmythologisieren zu können, aber auch das eigene moralische Ideal zu entwickeln; c) junge Menschen sollen mit verschiedenen Lebensbedingungen konfrontiert werden, damit sie ihr eigenes Leben moralisch gestalten lernen; und d) junge Personen sollen sensibilisiert werden für altruistisches Engagement am Menschen (z.B. für die Arbeit in lokalen sozialen Diensten). [...] Zwar hat Puka keine Daten erhoben, trotzdem schafft er das einzige Modell, bei dem nicht bloß von Vorbildern erzählt und über sie gesprochen wird, sondern wo Vorbilder in persönliche Kontakte treten und zum Handeln auffordern, indem sie dies ermöglichen. (S. 214-215) vgl. Puka, B. (1990): Be your Own Hero. Careers in Commitment. Project proposal. Troy, NY: Rensselaer Polytechnic Institute.

„Das Lernen durch Vorbilder hat an sich aber viele Schwächen; zu nennen sind die Wirkungslosigkeit, denn wie viel Positives haben wir in unserer Erziehung gehört und es nicht getan, und wie viel Negatives, ja Verbrecherisches haben wir gesehen und gehört, z.B. im Fernsehen, und wir haben es auch nicht getan. Wir wissen noch wenig über die wirklichen Gründe, wann und warum der Mensch komplexe Eigenschaften nachahmt. Der zweite ist, dass Nachahmung die eigene Identitätsentwicklung behindern kann. Dies wäre allerdings ein neues Kapitel zu diesem Problembereich.“ (S. 215)

„Welche Variablen im Persönlichkeitsansatz bestimmen nun aber die Lehrerpersönlichkeit im Sinne des Ethos? Wir wissen die Antwort kaum. Merz (1980) macht hierzu einen Vorschlag und nennt die folgenden schulspezifischen Variablen: wertschätzende Einstellungen gegenüber Schülern, Willenseinwirkung auf Schüler, Fähigkeit, Schülerkollektive zu organisieren, distributive Aufmerksamkeit etc. Dann werden aber auch allgemeine Merkmale genannt: emotionale Stabilität, positives Selbstkonzept, Flexibilität, verbale Intelligenz, partnerschaftliche Einstellung zu Schülern etc. Man unterscheidet also generelle Persönlichkeitseigenschaften von berufsspezifischen, welche wiederum in handlungsorientierte und nicht handlungsorientierte eingeteilt werden. [...] Für uns ist Ethos eben ein Plan, eine Prozessvariable und nicht so sehr eine Eigenschaft (Trait).“ (S. 204) vgl. Merz, J. (1980): Die Lehrerpersönlichkeit als Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen.

In: Gröschel, H. Hg.: Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München: Ehrenwirth, S. 23-35.

Ein schönes deutsches Beispiel stammt von Fritz Schneider in seinem Aufsatz „Methodik des Volksschulunterrichtes“ (Schneider 1966). Er schreibt, der ideale Lehrer sei „ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnell bereiten Gedächtnis, einer reichen Phantasie, einem tiefen Gefühl und der Fähigkeit zur Unterdrückung der unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen, voller Aktivität und Unternehmungslust, charakterisiert durch ein schnelles, psychisches Tempo, aber auch durch innere Ruhe und Bedächtigkeit, gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinn, nämlich: Neigung, mit Kindern umzugehen, mit ihnen zu spielen, sie zu belehren und zum Guten zu leiten, unverwischte Jugendlichkeit, Mitteilungsbedürfnis und Darstellungsgabe, Fähigkeit zur Erfassung der Schülerindividualität und der Anpassung an dieselbe, pädagogischer Takt, Fähigkeit der Klassenführung, wozu besonders persönliche Energie, Gefühl der Überlegenheit und distributive Aufmerksamkeit gehören. Stellen wir uns alle diese Eigenschaften vereinigt in der großen, für alles Gute und Schöne aufgeschlossenen, wesenhaften Persönlichkeit vor, auf dem Goldgrund einer tiefen Religiosität, so haben wir das Bild des idealen Lehrers und Erziehers nach seiner geistigen Seite“, und weiter: „Körperliche Verfassung: Gesunder, kräftiger Körper, Widerstandsfähigkeit gegen die Beschwerden des Berufes, also vor allem gesunde Nerven und kräftige Atemwege, normale Gestalt und achtenswerte äußere Erscheinung, Leichtigkeit und Anstand der Bewegung aller Gliedmaßen und gesellschaftliche Gewandtheit.“ (Schneider, in Ackermann, 1966, S. 181-185)

vgl. Schneider, F. (1966): Eigenschaften des Lehrers. In: Ackermann, E. Hg.: Methodik des Volksschulunterrichtes. Hochdorf, CH, Martinusverlag, S. 181-185.

„Zum Ethos des Lehrers der Naturwissenschaften sollten also gehören, I die Faszination des Neuentdeckens, II Genauigkeit des Experimentierens, III Exaktheit des Denkens, IV Wahrheit, V Kritisches Denken, VI Bescheidenheit, VII Offenheit für Transparenz, VIII Offenheit für Gott, IX Bereitschaft zum Grundvertrauen, X Verantwortung für den Menschen, XI Bereitschaft zur verantwortungsvollen Weltgestaltung.“ Saxler & Neumann, 1985, S. 67, zit. N. Oser S. 206. vgl. Saxler, J. / Neumann, G.-H. (1985): Gibt es ein Ethos des Lehrers der naturwissenschaftlichen Fächer? Einleitende Referate. In: Dikow, J. Hg.: Vom Ethos des Lehrers, Münsterische Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Münster Aschendorff, 2. Auflage, S. 75-79.

„Ausgesprochen deutlich akzentuiert Brezinka (1986a, b,c) das Berufsethos des Lehrers. So sehr zu begrüßen ist, dass dieses Thema so intensiv aufgegriffen wird, so problematisch ist das Resultat seiner Analyse. Für diesen Autor ist Berufsethos „die relativ dauerhafte Neigung, bestimmte moralische Wertungsgrundsätze und Normen anzuerkennen und ihnen gemäß zu denken, zu fühlen, zu werten und zu wollen. (Brezinka, 1986a, S. 171) vgl. Brezinka, W. (1986): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München Reinhardt.

Brezinka, 1986, S. 22: „Die traditionelle Pädagogik, die bis vor einer Generation im Zentrum der Lehrerausbildung stand, war eine praktische Disziplin, die auf die beruflichen Anforderungen an die Lehrer zugeschnitten war. In ihr wurden neben dem Erfahrungswissen über die Schüler und ihre Erziehung unter schulischen Bedingungen auch die weltanschaulichen Überzeugungen und die moralischen Normen gelehrt, ohne die Erziehung nicht möglich ist.

Dazu gehören selbstverständlich auch Lehrstücke über die Tugenden und Pflichten der Lehrer. Es war eine Praktische Pädagogik, keine wissenschaftliche Erziehungstheorie. Eine gute Praktische Pädagogik, die die einschlägigen Ergebnisse der Wissenschaft berücksichtigt, wird für die Lehrerbildung immer unentbehrlich bleiben. Sie ist jedoch zum Schaden für Lehrer und Schüler ungefähr seit 1960 mehr und mehr aus den Lehrerbildungseinrichtungen verdrängt und durch die so genannte Erziehungswissenschaft ersetzt worden. So treffen die Studenten heute in ihrem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil auf ein sehr verworrenes Gedankenfeld, auf dem rivalisierende Gruppen von eng beschränkten und häufig praxisfremden Spezialisten, aber auch philosophierende oder politisierende Phantasten mehr leeres Stroh dreschen als je zuvor in der Geschichte des Faches.“

Kommentar Oser: „Spätestens hier zeigt sich, dass für Brezinka die alte, gute Erziehung nichts anderes als eine „Übertragung der wesentlichen geistigen Güter einer Gemeinschaft auf ihre Nachkommen“ (vgl. Brezinka, 1986, S. 172) bedeutet [...] Berufsethik ist eben nicht bloß eine Sache der Einstellung, sondern auch Prozess und konstruktive Handlung. [...] findet sich [...] ein Konzept von Bildung bzw. Wertübertragung, das nicht verwirklichtbar ist, weil es im Kern Wertübertragung und nicht Wertkonstruktion fordert.“ [...] Oser geht auf die Kritik von Terhart (1987) an Brezinka ein: „... dass Brezinka aus strategischen Gründen die Lehrerschaft zwar das Berufsethos erarbeiten, dessen inhaltliche Prüfung aber Sache des Staates sein lässt“ [...] Er schließt daraus, dass „die ganze Argumentation zum Ende hin gerade nicht auf mehr Autorität (und damit auf tatsächliche Professionalität), sondern inhaltlich in Richtung auf eine administrationskonforme Gesinnungsvermittlung zugespitzt“ werde. (Terhart, 1987, S.20) (Oser, 2008) vgl. Terhart, E. (1985): Der Beruf des Lehrers. Vorlesungen, Universität Osnabrück. Und ders.: Vermutungen über das Lehrerehos. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, 1987, S.787-804

„In den USA geht mit der Forderung der Charakterbildungsbewegung (Wynne & Ryan, 1993; Wynne 1997), bei der bestimmte (manchmal festgelegte, manchmal zufällige) Werte übertragen werden sollen, eine Art des Lehrerehos einher, die verlangt, dass derjenige, der sie überträgt, sie selber haben müsse.“ [...] „Professionelle Ausbildung bestehe im Erlernen eines Rucksacks voller Tugenden.“ (S. 209)

„Tugendkataloge als Ethos des Lehrers haben immer schon zur Mythologisierung der Lehrerrolle und zur sozialen Überlastung der Lehrperson hinsichtlich unterschiedlicher Erwartungen geführt.“ (S. 209)

„In Kapitel 9 haben wir festgehalten, dass das moralische Urteil nicht professionsspezifisch sein kann, dass aber ‚realistische Diskurse‘ je besser sie im Sinne der Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte gelingen, ein höheres moralisches Urteil evozieren. Konventionalität und Postkonventionalität (sensu Kohlberg, Anm.Hu) sind somit nur notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungsstücke für deren Gelingen.“ (S. 210)

Hinweis auf Bebeau et al. (1985), die Untersuchungen zur moralischen Entwicklung (sensu Kohlberg) bei Zahnärzten durchgeführt haben. Sie ermittelten vier Komponenten: I Fähigkeit, eine Situation zu interpretieren; II Fähigkeit moralisch zu urteilen, dies im Sinne moralischer Kompetenz, III: Entscheidung, was man tun will; IV Ausführung und Anwendung eines moralischen Plans. (S. 211)

Beebau et. Al. Entwickelten den Dental Ethical Sensitivity Test (DEST) mit drei Wertniveaus: a) Wissen um die Schmerzen des Patienten, aber nichts tun; b) Wissen um die Schmerzen des Patienten, etwas tun, aber mehr um die Sache des Zahnarztes bekümmert sein; c) hohes Kümmern um die Schmerzen des Patienten. (S. 211)

vgl. Bebeau, M. J. / Rest J.R. / Yamoore, C.M. (1985) Measuring dental students' ethical sensitivity. In: Journal of Dental Education, 49, No. 4, S. 225-235.

„Wir haben nämlich festgestellt, dass sich Lehrpersonen, sobald sie die Theorie der moralischen Entwicklung kannten, nicht gerne einschätzen ließen. Von einer Lehrperson zu sagen, sie befinde sich eben ‚nur‘ auf Stufe 3 der moralischen Entwicklung, ist verhängnisvoll.“ (S. 213)

vgl. Rösel, M. (1974, S.37f.): Was heißt „Lehrerrolle“? Materialien zur Veranschaulichung einer sozialwissenschaftlichen Kategorie. In: Neue Sammlung, 14, S. 34-52 der 10 Prämissen aufstellt, die die Möglichkeit einer Erziehung in emanzipatorischer Absicht sichern sollen:

1. Erziehung verweist auf Diskurse, die ein (normatives) Kriterium für gelingende oder scheiternde pädagogische Kommunikation darstellen.
2. Diskurse erfordern die (vorübergehende) Aufhebung von Entscheidungs- und Handlungszwängen.
3. Diskurse dürfen nicht durch unlegitimierte ‚Geltungsansprüche‘ präformiert werden; kein Sachverhalt und keine Norm sind a priori der Problematisierung entzogen.

4. Diskurse supponieren die ‚Zurechenbarkeit‘ und ‚Gleichwertigkeit‘ der Beteiligten.
5. Diskurse setzen für alle Teilnehmer die gleiche Chance voraus, ‚Sprechakte zu wählen‘ (gleichberechtigte Partizipation) und ihre Intentionen zu entfalten.
6. Diskurse verlangen die Anerkennung zweier Grundsätze: des ‚zwanglosen Zwangs‘ zum besseren Argument und der Bereitschaft zur kooperativen Verständigung.
7. Diskurse verweisen auf sanktionsfreies Lernen, das dem einzelnen ermöglicht, Meinungen und Überzeugungen zu revidieren.
8. Diskurse intendieren die Herstellung eines tragfähigen Consensus, der die Vorstellungen (möglichst) aller betroffenen Subjekte ‚aufhebt‘ (im Sinne Hegels).
9. Diskurse unterstellen die ‚Wirksamkeit‘ einer ‚idealen Sprechsituation‘, die keine Verzerrungen durch Herrschaft, Manipulation, Leistungsdruck (u.ä.) einerseits und Angst, psychische Barrieren, verdrängte Motive (u.ä.) andererseits kennt.
10. Diskurse stellen keinen Selbstzweck dar, sondern zielen auf Problematisierung und ‚Verbesserung‘ bestehender Praxis (zit. N. Oser, 216)

Kommentar Oser: „In diesen zehn Punkten fehlen zentrale Dinge, nämlich die Initiierung des „Runden Tisches“, die Stützung der Schwächeren, Scheuen, das Lernen von Rede und Gegenrede, die Hilfe bei Missverständnissen, die „Kleinheit“ der kindlichen Themen etc. [...] So ansprechend die zehn Punkte sind – die sich mit unseren Vorstellungen in vielerlei Hinsicht decken –, so stellen sie doch nur einen ersten Schritt in Richtung realistischer Diskurs dar.“ (S.216-217)

Aus: Oser, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.

02 BEISPIELE FÜR DILEMMA-GESCHICHTEN

1 Susanne hat ein Problem

Sie war mit Uli, ihrer besten Freundin, in ein Warenhaus gegangen, um Einkäufe zu machen.

Sie hatten sich verschiedene Kleider angeschaut. Da sah Uli eine Bluse, die ihr sehr gefiel. Sie sagte zu Susanne, dass sie die Bluse anprobieren wollte.

Inzwischen schaute sich Susanne 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 Geschäftsleiter auf Susanne zu und wollen ihre Tasche sehen. Als sie sehen, dass Susanne nichts gestohlen hat, verlangen sie, dass sie sagt, wer das andere Mädchens 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.

Was sollte Susanne tun? Begründe deine Antwort!

2 Jürgens Problem

Jürgen und Sebastian sind gute Freunde. Sebastian wird „Kick“ genannt, weil er andere oft tritt. Er ist auch oft mit anderen in Kämpfe verwickelt. Aber mit Jürgen hat er nie Probleme gehabt. Auch Jürgen mag ihn. Sebastian hat ihm schon oft gegen Stärkere beigestanden.

Eines Tages sieht Jürgen, wie Sebastian einen jüngeren Schüler aus einer anderen Schule verprügelt und erst aufhört, als der ihm seinen Geldbeutel gibt.

Sebastian rennt davon, bevor Jürgen etwas tun konnte.

Am nächsten Tag kommt die Polizei mit dem beraubten Jungen in die Schule. Sie fragt, wer gesehen habe, wie der Junge verprügelt und beraubt wurde. Der Junge entdeckt Jürgen.

Er deutet auf ihn und sagt, dass er Jürgen gesehen hat und Jürgen den Überfall auch gesehen haben muss. Der Polizist fordert Jürgen auf, den Namen des Täters zu nennen, sonst würde er sich als Mitwisser strafbar machen.

Was sollte Jürgen tun? Begründe deine Antwort! (1-2 Sätze genügen!)

Aus: Sterba-Philipp, Christoph: Dilemma-Geschichten zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit einer Förder- und Hauptschulklasse einer Schule für Körperbehinderte, Staatsexamensarbeit, Uni Leipzig, 2003. Text aus. www.foedpaed.net [10.10.2007]

3 Das Heinz Dilemma

In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 2.000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung

durch die Behörden. Doch er bekam nur 1.000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: "Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen." - Heinz hatte nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.

Überlegen Sie bitte die folgenden Fragen: *Sollte Heinz das Medikament stehlen? – Warum oder warum nicht? – Ist es wichtig, dass Menschen alles versuchen, was sie können, um das Leben eines anderen zu retten? – Es ist gegen das Gesetz, wenn Heinz einbricht. Ist diese Handlungsweise deshalb moralisch falsch? – Sollten Menschen im allgemeinen alles versuchen, um dem Gesetz Folge zu leisten?*

Dilemma-Fortsetzung: Wachtmeister Braun

Heinz brach in die Apotheke ein. Er stahl das Medikament und gab es seiner Frau. Am folgenden Tag war ein Bericht über den Raub in der Zeitung. Herr Braun, ein Polizeibeamter, der Heinz kannte, las den Bericht. Er erinnerte sich, dass er Heinz von der Apotheke fortlaufen gesehen hatte, und ihm wurde klar, dass es Heinz gewesen war, der das Medikament gestohlen hatte. – Wachtmeister Braun überlegt, ob er melden soll, dass Heinz der Räuber ist.

Überlegen Sie bitte die folgenden Fragen: *Sollte Wachtmeister Braun Heinz wegen des Diebstahls anzeigen? – Warum bzw. warum nicht? – Einmal unterstellt, dass der Polizist eng mit Heinz befreundet sei, sollte er ihn dann anzeigen? – Warum bzw. warum nicht?*

Dilemma-Fortsetzung: Gerichtsverhandlung

(Heinz brach in die Apotheke ein. Er stahl das Medikament und gab es seiner Frau.) Heinz wurde (von Wachtmeister Braun angezeigt), verhaftet und vor Gericht gestellt. Die Geschworenen kommen zu dem Schluss, dass Heinz im strafrechtlichen Sinne schuldig ist. – Es ist jetzt Aufgabe des Richters, ein Urteil zu fällen und über eine Strafe zu befinden.

Überlegen Sie bitte die folgenden Fragen: *Sollte der Richter Heinz zu einer Haftstrafe verurteilen, oder sollte er diese Strafe auf Bewährung aussetzen und Heinz auf freien Fuß setzen? – Warum? – Wenn Sie aus der Perspektive der Gesellschaft denken: sollten Menschen, die gegen das Gesetz verstoßen, bestraft werden? – Warum bzw. warum nicht? – Als Heinz das Medikament stahl, tat er, was sein gewissen ihm befahl. Sollte ein Gesetzesbrecher verurteilt werden, wenn er aus Gewissensgründen handelt? – Wenn Sie noch einmal an das Dilemma (den Ausgangskonflikt) zurückdenken: Was wäre das Verantwortungsvollste, was der Richter tun könnte? – Warum?*

Aus: Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 495-498.

03 Higgins, Ann: Moralische Erziehung in der „Gerechte-Gemeinschaft-Schule“ – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA.¹

(54) Ich werde in diesem Beitrag eine demokratische Schule vom Typ der "Gerechten Gemeinschaft" und ihre Einrichtungen beschreiben. Im Anschluss daran werde ich einen Versuch schildern, eine herkömmliche große High School zu demokratisieren. Am Ende meines Beitrags werde ich das Konzept der "moralischen Atmosphäre" vorstellen, das wir verwenden, um zweierlei zu verstehen: die Unterschiede zwischen Just Community-Schulen und herkömmlichen Sekundarschulen und die Zusammenhänge zwischen der moralischen Atmosphäre in der Schule als ganzer und der individuellen Entwicklung des moralischen Urteils bei den Schülern. Lassen Sie mich zunächst schildern, wie wir die Unterschiede zwischen traditionellen und demokratischen Schulen sehen. Die ersteren behalten hierarchische Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern und auch innerhalb des Lehrkörpers bei. Diese Schulen sind große Institutionen mit einer formalen, bürokratischen Struktur, in denen Probleme durch die Verwaltung und die Lehrer beigelegt werden. Sie legen kein Schwergewicht auf informellen sozialen Umgang.

Im Gegensatz dazu ermutigen die demokratischen Schulen vom Typ der Gerechten Gemeinschaft stärker zu gleichheitsorientierten Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern. Diese Schulen sind klein (etwa 100 Schüler und 6 Lehrer), informell und weniger bürokratisiert. Schulprobleme werden durch offene Diskussion in Versammlungen gelöst, an denen Schüler wie Lehrer teilnehmen. Dem informellen Umgang wird explizite Aufmerksamkeit gewidmet. Schulen der Gerechten Gemeinschaft stellen alternative Programme dar, die öffentlich sind und innerhalb der großen High Schools bestehen. Solche Schulen existieren zur Zeit in Cambridge und Brookline (beides im US-Bundesstaat Massachusetts), in Scarsdale (im Staat New York), zwei neue nehmen im New Yorker Stadtteil Bronx gerade ihre Arbeit auf. Das Hauptziel bei der Schaffung einer solchen Schule ist es, eine Umwelt zur Verfügung zu stellen, in der Fragen der Fairness, der Gerechtigkeit und der Gemeinschaft erörtert und Regeln mittels aktiver Beteiligung aller Mitglieder - Lehrer wie Schüler, jeder mit dem gleichen Stimmrecht - eingeführt und durchgesetzt werden. Wir halten die Partizipation der Schüler und Lehrer an einer derartigen komplexen, regelgeleiteten und demokratischen Organisation für den geeigneten Weg zur Verstärkung der sozialen und moralischen Entwicklung der einzelnen Schüler wie auch für das angemessene Mittel dafür, die Schule selbst zu einem gerechteren Ort zu machen, an dem man unter besseren Bedingungen lernen und arbeiten kann.

Einige theoretische Erläuterungen

Bevor ich beschreibe, wieder Ansatz der Gerechten Gemeinschaft in der Praxis ausschaut, sind mir einige Erläuterungen des theoretischen Grundgedankens wichtig. Dieser Ansatz verkörpert das Bestreben, "Gerechtigkeit" und "Gemeinschaft" in ein Gleichgewicht zu bringen, die machtvolle Anziehungskraft des Kollektivs in die Schule einzubringen und zugleich die Rechte der individuellen Schüler zu schützen und ihre moralische Entwicklung zu fördern. In einem "idealen" Just Community-Programm erarbeiten sich Schüler und Lehrer ihre eigenen Wertpositionen durch moralische Diskussion und übersetzen diese Position über demokratische Entscheidungsfindung in Regeln und Normen des Gruppenverhaltens. Die Lehrer erleichtern und fördern nicht nur die Diskussion unter den Schülern, sondern weisen auch Wege zur Entscheidungsfindung, indem sie Partei für bestimmte wertbezogene Standpunkte ergreifen, die sie als die im Interesse der Gruppe besten ansehen. Die Lehrer sind sich allerdings des Unterschieds zwischen Parteinahme und Indoktrination bewusst. Sie bringen Standpunkte vor, die kritisiert werden können; sie ermutigen die Schüler, ihre eigene Sichtweise der Probleme zu formulieren, und sie akzeptieren die demokratische Mehrheitsentscheidung der Gruppe als bindend. Unverkennbar haben die Lehrer kraft ihrer Position eine besondere Autorität; sie versuchen aber, als formal gleiche Mitglieder einer demokra-

¹ Aus: Lind, Georg / Raschert, Jürgen, Hg. (1987): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Beltz, Weinheim, S. 54-72. Der Beginn der Seiten im Original wird in (...) angegeben.

tischen Gruppe auf diese einzuwirken und Autorität kraft ihrer Weisheit auszuüben, sie suchen den Weg der Zustimmung und nicht den Rückgriff auf Status und Zwang. Lehrer müssen einen Weg zwischen übermäßiger Nachsicht und übermäßiger Parteinahme, die sich der Indoktrination nähert, finden. Um eine gerechte Gemeinschaft zu (56) schaffen, muss ihre moralische Parteinahme durch die Sicherungen des demokratischen Prozesses strikte gebunden werden, damit ein Umschlagen ins Indoktrinative vermieden wird. Der demokratische Prozess muss strukturiert sein, ihm muss eine konkrete institutionelle Form gegeben werden, damit er nicht zur Herrschaft der Menge, der Starken oder der Eloquenten wird. Der *Gerechtigkeits-Aspekt* der Gerechten Gemeinschaft-Schule verkörpert sich im demokratischen Prozess und den Institutionen des Programms, sowie in der Konzentration auf moralische Diskussion, auf die Berücksichtigung von Fairness, Rechten und Pflichten in Auseinandersetzungen. Der *Gemeinschafts-Aspekt* besteht in dem Versuch, eine ideale Form der schulischen Gesellschaft ins Leben zu rufen, in der die pragmatischen Aspekte des Zusammenseins während der Schulzeit (Teilnahme am Unterricht, Lehren und Lernen, Einhalten der Ordnung, Bildung von Cliques etc.) durch einen "Geist der Gemeinschaft" transformiert werden, der den Mitgliedern gemeinsam ist. Diese beziehen sich auf die genannten Themen deshalb nicht einfach als schulische Routinen, mit denen man fertig werden muss, sondern als Aspekte des Gemeinschaftslebens, an dem man teilhaben sollte. Der Gemeinschaftscharakter spiegelt sich auch in der Fähigkeit des Kollektivs, ein Unterstützungssystem für Schüler bereitzustellen. "Gemeinschaft" ist somit eine Aufforderung an Schüler und Lehrer, an der Schule so zu partizipieren, dass die Regeln und Angelegenheiten des Programms zu den persönlich empfundenen und gemeinsam geteilten Verantwortlichkeiten aller Mitglieder werden. Gemeinschaft wird, zusammen mit Gerechtigkeit, der moralische Hauptinhalt, für den der Just Community-Ansatz Partei nimmt.

Die Cluster-Schule

In der Cluster-Schule in Cambridge (Massachusetts) konnte der Just Community-Ansatz erstmals auf eine Schulumgebung angewendet werden. Cluster wurde als Alternativschule innerhalb einer herkömmlichen, öffentlichen High School gegründet; die Schule leistete fünf Jahre lang bahnbrechende Arbeit für unseren Ansatz, bevor sie als hochrangiges Kursprogramm innerhalb der High School anerkannt wurde. Die Alternativschule begann ihren Betrieb mit 50 Erstsemestern und 10 höherklassigen Schülern sowie mit sechs Lehrern, die zum Teil hier, zum anderen Teil in der umgebenden High School unterrichteten. Es wurden drei Klassenräume zur (57) Verfügung gestellt; die Schule "existierte" jeweils für drei Unterrichtsstunden am Tag, die Hälfte der täglichen Unterrichtszeit. Während der ersten drei Stunden besuchten die Schüler jeweils die regulären Fächer der High School, danach folgte ein doppelstündiger Kernkurs und ein Wahlkurs an der Cluster-Schule. Jeder Tag war auf diese Weise geteilt. Der zweistündige Kernkurs konzentrierte sich im ersten Semester auf zwei Themen: "Herrschaft, soziale Verantwortung und Werte", sowie: "Berufslaufbahnen in einer Gesellschaft im Wandel". Die Lehrer entwarfen in den folgenden Jahren jeweils besondere Kernkurse, die einen Schwerpunkt auf Demokratie und Gemeinschaft im Kontext einerseits der amerikanischen Geschichte und Institutionen, andererseits der englischsprachigen, speziell der amerikanischen Literatur legten. Die Doppelstunde wurde in der beschriebenen Form, mit den Kernkursen, während der ersten drei Wochentage durchgeführt. Donnerstags wurde sie für Treffen der Beratungsgruppen, freitags für die Gemeinschaftsversammlung genutzt, die ich beide später noch beschreiben werde. Während der letzten Unterrichtsstunde des Tages boten die Cluster-Lehrer Wahlfächer an, etwa zur Geschichte des Schwarzen Amerika oder über kreatives Schreiben. Die Cluster-Schule kann folglich als ein Lehrprogramm beschrieben werden, an dem Schüler und Lehrer während der Hälfte des Schultagesteilnahmen. Dem gleichen Modell werden die 1985 in der Bronx, New York, beginnenden Just Community-Programme folgen. Bei meiner Beschreibung der institutionellen Komponenten des Ansatzes der Gerechten Gemeinschaft werde ich auf ein weiteres Modell - nämlich das in Scarsdale erprobte - zurückgreifen, und ich werde ein drittes Modell vorstellen, wenn ich danach über die Demokratisierung einer ganzen, großen, öffentlichen Sekundarschule spreche.

Institutionelle Komponenten einer Gerechten Gemeinschaft

Die strukturellen Hauptkomponenten einer Gerechten Gemeinschaft, die zur Schaffung einer regelgeleiteten, partizipatorischen Demokratie notwendig sind, sind für uns Orientierung, Kerngruppe, Gemeinschaftsversammlung und Disziplin- oder Fairnesskomitee (vgl. Tabelle 1). Ich werde diese Komponenten so beschreiben, wie sie in der *Scarsdale Alternative School* bestehen. Diese Alternativschule verfügt über eine achtjährige Praxis des Ansatzes der Gerechten Gemeinschaft.

(58) Die Scarsdale Alternative School ist wirklich eine Schule und nicht nur ein innerschulisches Kursprogramm. Die anschließend beschriebenen Institutionen bestehen zwar in allen Schulen dieser Art; manche von ihnen können, wie Scarsdale, aber auch die gesamten Unterrichtsfächer bestreiten, die die Schüler besuchen müssen, während andere dies nicht können. Die Schüler der Cluster-Schule besuchten den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern, in Mathematik und Sprachen an der großen High School. Die 100 Schüler der Scarsdale Alternative School können ihren gesamten Unterricht von den acht Lehrern der Alternativschule erhalten; auf Wunsch steht es ihnen jedoch frei, weitere Kurse an der großen High School zu besuchen.

Die *zweiwöchige Orientierung* führt neue Schüler in die Idee der Schule ein, gibt ihnen Gelegenheit, die für die Beteiligung notwendigen Fertigkeiten zu üben: genaues Zuhören, wirksames Sprechen, kritische Erwägung und Lösung von Problemfragen. Dies ist auch eine Zeit, in der gegenseitiges Vertrauen aufgebaut wird – eine unentbehrliche Grundlage, die es den Schülern erlaubt, heikle Themen anzuschneiden, Auseinandersetzungen zu führen und schwierige Entscheidungen zu treffen.

Die Hauptaktivität während der Orientierungsphase besteht für Schüler und Lehrer darin, an Treffen teilzunehmen, in denen die Grundregeln der Schule begründet und neu festgelegt werden. Spezielle Treffen dienen der Diskussion und Entscheidung über eine Regel zum (gegen den) Konsum von Drogen und Alkohol. Sie sind vor allem gerichtet auf die dreitägige Gruppenreise, auf der die Schüler am Ende der Orientierungsperiode sozusagen in Klausur gehen. Die Offenheit, die in diesen Diskussionen herrscht, und die von älteren Schülern und von Lehrern öffentlich ausgedrückten hohen Erwartungen wirken auf neue Schüler häufig schockierend. In herkömmlichen Schulen besteht ja – im Gegensatz dazu – gewöhnlich ein unausgesprochenes Einvernehmen, solche Gefühle und Verhaltensweisen, die zu Konfrontationen führen könnten, schlicht nicht zu erwähnen. Im Just Community-Programm wird die Haltung ermutigt, kontroverse Anschauungen auszudrücken; dahinter steht das Ziel, neue und starke Normen aufzubauen, die von allen Mitgliedern der Gemeinschaft getragen werden.

Die dreitägige "Klausur" ist vor allem dazu gedacht, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft aufzubauen; sie soll dem Aufbau einer starken, fürsorglichen Gemeinschaft dienen, die ein Gleichgewicht gegenüber den mit demokratischer Entscheidungsfindung verbundenen Spannungen und Konfrontationen bilden kann.

(59) Die wichtigste Institution ist die *Gemeinschaftsversammlung* (CommunityMeeting). Während des Schuljahres werden wöchentliche Gemeinschaftsversammlungen abgehalten, die jeweils ein bis zwei Stunden lang dauern. Alle Mitglieder sind aufgefordert, teilzunehmen. Gewöhnlich führen zwei Schüler den Vorsitz in der Versammlung, die von einem Lehrer assistiert werden. Eine kurze Zeitspanne am Anfang steht für Bekanntmachungen zur Verfügung, danach gibt einer der Versammlungsleiter die Tagesordnung bekannt. Diese ist das Ergebnis der Diskussionen und Entscheidungen eines speziellen Komitees, das vorher abgeklärt hat, welche Probleme anstehen, und sie in der Reihenfolge ihrer Bedeutung für die Gemeinschaft geordnet hat. Dieses Tagesordnungskomitee besteht aus 6 bis 10 Schülern und 2 oder 3 Lehrern. In der Gemeinschaftsversammlung ist die Diskussion jedes Tagesordnungspunktes eine moralische Diskussion, was bedeutet, dass sie einen mehrfachen Zweck hat: das jeweilige Problem zu lösen, andererseits kognitive Konflikte und empathische Rollenübernahme hervorzurufen, mit dem Ziel einer Konsolidierung der Grundnormen der Gerechtigkeit und der Gemeinschaft. Wenn es beispielsweise einen Fall von Diebstahl gegeben hat, sollte ein fairer Beschluss gefasst werden; darüber hinaus könnte eine Regel gegen das Stehlen und für die Einrichtung von Sanktionen auftauchen. Durch diesen Prozess wird das Vertrauen unter den Mitgliedern gestärkt.

Einmal wöchentlich treffen sich die Schüler in kleineren "Beratungsgruppen" (Advisory Groups). Diese bestehen aus 10 bis 15 Schülern und einem Lehrer/Berater. Diese Kleingruppen sind ausdrücklich dazu da, eine informelle Atmosphäre zu schaffen, in der Probleme der Schule ebenso wie persönliche Angelegenheiten einzelner Schüler diskutiert werden können.

Die engen Beziehungen, die sich zwischen Lehrer und Schülern in der Beratungsgruppe entwickeln, stellen eine Basis dar, auf der die Schüler ein Verständnis der Probleme gewinnen und die Art und Weisesondieren können, wie sie ihre Gesichtspunkte und Vorschläge der Gesamtgruppe bei den Versammlungen vortragen sollten. In der Beratungsgruppe werden die stillen Schüler nicht eingeschüchtert, der Dialog wird erleichtert.

Da die Schule vom Typ der Gerechten Gemeinschaft ihre Regeln selbst aufstellt, muss sie auch für eine Struktur Sorgetragen, die es der Gemeinschaft ermöglicht, faire Konsequenzen für diejenigen festzulegen, die die Regeln brechen. Dies ist ein Hauptzweck des *Disziplin* oder *Fairness-Komitees*. Wenn jemand die Regeln nicht einhält, sind die Fragen nach fairen Konsequenzen - auch Strafen - nicht nur (60) theoretischer Art, sondern sie bringen Entscheidungen über reale Folgen für die eigenen Freunde und für andere Mitglieder der Gemeinschaft mit sich. Die meisten Jugendlichen akzeptieren nur sehr zögernd die Verantwortung, Regeln unter persönlichen Freunden und Klassenkameraden durchzusetzen, selbst wenn es sich um solche Regeln handelt, auf die sie selbst sich verpflichtet haben und (61) von denen sie meinen, dass ihnen Geltung verschafft werden sollte.

Tabelle1: Institutionelle Komponenten einer Gerechten Gemeinschaft-Schule

Institution	Mitglieder	Aufgaben
Tagesordnungskomitee	10-12Lehrer/innen und Schüler/innen	Zusammenstellung der Tagesordnung
Beratungsgruppen	1 Lehrer/Berater,10-15Schüler	Schaffung einer informellen Atmosphäre
		a) zur Besprechung <i>persönlicher</i> Probleme
		b) für Diskussion von jeweils 1-2 moralischen Themen
Eine dieser Gruppen	(wöchentlich wechselnd)	c) organisiert die Gemeinschaftsversammlung und wählt die beiden Versammlungsleiter
Gemeinschaftsversammlung	Alle Schüler und Lehrer bzw. gewählte Repräsentanten	a) "Moralische" Diskussion und b) "pragmatische" Diskussion der aufgeworfenen Themen
Disziplin- oder Fairness-Komitee	2 Lehrer und 6-8 Schüler (einer aus jeder Beratungsgruppe)	a) Moralische Diskussionsgruppe b) "pragmatische" Diskussion von Disziplinproblemen

Unter diesen Umständen wären sie anfänglich einverstanden, ja sind sie sogar erpicht darauf, dass die Erwachsenen die angemessene Strafe verabreichen. Der Konflikt beginnt für viele Schüler, wenn sie von einer Regelverletzung wissen und die Wahl haben, diese zu ignorieren oder ihr

nachzugehen. Die Existenz des Disziplin- oder Fairness-Komitees im Alltagsleben der Schule (es trifft sich allwöchentlich) entpersönlicht und entmystifiziert die Beziehung zwischen den Prozessen der Regelerstellung und der Regeldurchsetzung. Angemessene Sanktionen für ihre Kameraden zu diskutieren und zu beschließen, hilft den im Disziplin-Komitee vertretenen Schülern, eine Balance zwischen der Aufrechterhaltung der Loyalität gegenüber einem Freund und der Erfüllung der eigenen Verantwortlichkeit gegenüber der Gruppe zu verwirklichen.

In jeder Just Community-Schule entwickeln sich die Rolle und die Pflichten des Disziplin- bzw. Fairness-Komitees mit der Zeit. Da das Komitee für die Schule oder das Programm handelt, wird es verständlich, dass die Individuen, aus denen es sich zusammensetzt, eine schulweite Verantwortung erfüllen. In diesem Sinne wird die Mitgliedschaft als eine Pflicht gesehen, nicht als etwas, zu dem man sich aus Interesse freiwillig meldet. Das bedeutet, dass die meisten Schüler und Lehrer eine gewisse Zeitspanne während des Schuljahres einen Dienst in diesem Komitee leisten. Da das Disziplin- oder Fairness-Komitee die Gemeinschaft repräsentiert, kann gegen die von ihm getroffenen Entscheidungen auch Berufung vor der gesamten Gemeinschaft eingelegt und eine Überprüfung und erneute Behandlung erzwungen werden. Die gravierendste Entscheidung, der Ausschluss eines Schülers oder einer Schülerin aus dem Programm, wird - nach einer Ausgangsentscheidung im Disziplin- oder Fairness-Komitee - immer der Gemeinschaftsversammlung vorgelegt.

Es war in allen Just Community-Schulen so, dass die Pflichten dieser Komitees sich mit dem zweiten oder dritten Jahr des Bestehens der Schule ausweiteten und dann auch die Anhörung von Streitfällen zwischen Schulmitgliedern einschlossen. In solchen Fällen agiert das Komitee eher als Vermittlungsinstanz und als Gruppe wohlwollender Zuhörer, die den beteiligten Personen helfen, ihren Konflikt dadurch beizulegen, dass sie sich in den Blickwinkel des jeweils anderen versetzen und zu einem wirklichen Verständnis der anderen Position gelangen.

Die letzte institutionelle Komponente will ich nur kurz erwähnen. Die Anwendung von Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung auf (62) die Erziehung begann mit der Diskussion hypothetischer Moraldilemmas in der Schulklasse. Es wurden dann Curricula in Englisch, Sozialkunde, Geschichte und Biologie entwickelt, in denen einige der zentralen Ideen und Probleme in Form moralischer Dilemmas vorgestellt werden, und die die Technik der Moraldiskussion als Unterrichtsmethode nutzen. Jedes der hier beschriebenen Schulprogramme hat wenigstens einen Kurs- oft in Zusammenhang mit dem Englischunterricht - ins Leben gerufen, in dem das grundlegende Element darin besteht, moralische Dilemmas zu diskutieren, selbst zu schreiben und in literarischen Texten zu identifizieren.

In Anbetracht der Ziele und der Natur dieses Erziehungstyps ist die Rolle der Lehrerin entscheidend. Sie muss jemand sein, die eine gedankenreiche Diskussion erleichtert, und sie muss zugleich eine Advokatin der Gemeinschaft sein, ihres Wohlergehens und ihrer Regeln. (Abgesehen davon muss sie natürlich eine qualifizierte Fachlehrerin sein.) Lehrer müssen sich ihres eigenen Denkens und ihrer Meinungen über Werte und Fragen von "richtig" und "falsch" bewusst sein, und sie müssen fähig sein, sie in der Öffentlichkeit zu artikulieren, zu reflektieren und manchmal zu ändern – im Lichte der Probleme und Ziele der Gerechten Gemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt. Lawrence Kohlbergs Beschreibung des Falles von Laurie (in diesem Band), der sich an der Scarsdale Alternative School ereignet hat, ist ein Beispiel dafür.

Lehrerfortbildung ist ein integraler Bestandteil der Vermittlung eines auf moralischer Diskussion beruhenden Curriculums, und sie ist Voraussetzung dafür, dass jemand Lehrer in einem Just Community-Programm werden kann. Kohlberg führt gemeinsam mit praktizierenden Lehrern aus diesen Schulen jeden Sommer an der Harvard-Universität einen entsprechenden Intensivkurs durch. Edwin Fenton von der Carnegie-Mellon Universität in Pittsburgh hat ähnliche Kurse durchgeführt. Zur Fortbildung liegen diverse Bücher und Manuale vor, mehrere Schulen und Universitäten bieten Workshops in diesem Bereich an. Ralph Mosher von der Bostoner Universität sendet,

ebenso wie Kohlberg, interessierte Doktoranden in die Just Community-Schulen, wo sie praktische Erfahrungen sammeln und eine weitere Ausbildung erhalten.²

(63) Das Modell der demokratischen Alternativschule vom Typ der Gerechten Gemeinschaft mit etwa 100 Schülern hat immer noch einen experimentellen Status. Wir sind jedoch überzeugt, dass die Partizipation an der Leitung und dem Leben der Schule eine für die Entwicklung der Schüler bedeutsame Erfahrung ist. Die Schule ist die eine sekundäre Institution in unseren Gesellschaften, die die Schüler aus erster Hand erleben. Wenn sie sich selbst als wirkungslos empfinden und es ihnen erlaubt ist, in der Schule nicht-verantwortlich zu sein, dann verringern sich- so meinen wir- die Chancen, dass sie als Erwachsene engagierte und verantwortungsvolle Bürger werden.

Die Demokratisierung einer großen High School³

Wir haben die Gelegenheit gehabt, mit ein paar großen, herkömmlichen High Schools zusammenzuarbeiten. Eine von ihnen ist die Brookline High School. Im Jahre 1975 gingen Ralph Mosher und Lawrence Kohlberg auf den leitenden Schulrat in Brookline mit der Idee zu, moralische Erziehung in den Primar- und Sekundarschulen zu institutionalisieren. Der Schulrat war begeistert. In der Folge bauten viele Lehrer moralische Dilemmadiskussionen als Teil ihres

Lehrplans in den Unterricht ein; die schon bestehende alternative High School (genannt *School-Within-A-School*, S.W.S.), die bis dahin der von A. S. Neill ausgehenden Ideologie der "freien Schule" gefolgt war, wandte sich der demokratischen Moralerziehung als einem Weg des Umgangs mit Leitungsproblemen zu.

Fünf Jahre später wurde die moralische Diskussion in den Klassen von Brookline, insbesondere in der High School, nur mehr in geringem Maße praktiziert. Viele Lehrer hatten die Moralerziehung aufgegeben; sie hielten sie für ineffektiv, vor allem weil sie im Verhalten der Schüler wenig Veränderung sahen. Die Alternativschule - S.W.S. - aber gedieh. Als in der großen Brookline High School rassistische Spannungen eskalierten und im Tod eines ausländischen Schülers kulminierten, an dem angeblich vier amerikanische Schüler beteiligt waren, führte die High School eine intensive Selbstprüfung durch. Diese Untersuchung zeigte, dass die kleine (100 Schüler umfassende) Alternativschule eine signifikant positivere Atmosphäre und, im Vergleich zu den Problemen in der restlichen (64) Schule, buchstäblich keine Disziplinprobleme aufwies. Die Autoren der Studie empfahlen die Alternativschule als Vorbild für die Reform der großen High School. Sie schlugen vor allem vor, Schritte zur Ausweitung der Schülerbeteiligung an Entscheidungen und zur Stärkung des Gefühls zu vollziehen, einer Gemeinschaft anzugehören und nicht nur Teileiner unpersönlichen und anomischen Umwelt zu sein, wie sie die High School damals darstellte. Die positivere Atmosphäre der S.W.S. spiegelte sich auch in einer eigenen Untersuchung, die wir zum Vergleich von Just Community-Schulen und -programmen mit Regelschulen durchführten. Ich werde einige unserer Ergebnisse später wiedergeben.

Zunächst möchte ich die Art beschreiben, wie die Brookline High School mit ihren Disziplinproblemen und dem bei den Schülern verbreiteten Geist der Gleichgültigkeit umging, wie die Erfahrungen waren, die die Schule mit demokratischer Partizipation und Entscheidungsfindung machte. Besorgnis wegen disziplinarischer Probleme hat herkömmlicherweise mit einem Interesse für die normativen Strukturen der Schulkultur, die das Verhalten der Schüler durchdringen und leiten, nichts zu tun. Wenn wir von der "moralischen Atmosphäre" sprechen, dann meinen wir eben diese normativen Strukturen der Schulkultur.

² Lesern, die an einer intensiven Diskussion dieses Ansatzes und seiner Entwicklung in drei praktischen Schulprogrammen sowie an vergleichenden Analysen der Just Community-Programme und der herkömmlichen amerikanischen High School interessiert sind, sei das in Kürze erscheinende Buch "Democracy and Schooling" (von Clark Power, Ann Higgins, Joseph Reimer und Lawrence Kohlberg) empfohlen.

³ Dieser Teil des Textes beruht auf gemeinsamen Arbeiten mit meinem Kollegen Clark Power (vgl. Power 1986).

Große Schulen haben den Vorteil, eine größere Zahl von Einrichtungen und ein vielfältigeres Kurs- und Betätigungsangebot bereitstellen zu können; andererseits aber vermögen sie gewöhnlich keine Atmosphäre zu schaffen, die dem sozialen Zusammenhalt und der Kooperation förderlich ist. So verhindert die Größe der Brookline High School- in der zwar eine umfangreiche Auswahl an Kursen und Betätigungen angeboten wird - die Entwicklung sozialer Kohäsion über das Maß hinaus, das in den einzelnen Klassen (für jeweils ein Semester) und in verschiedenen Clubs und Sportvereinen besteht. Selbst innerhalb von Klassen und weiteren Aktivitäten führen die Differenzierungen des Unterrichtsprogramms und die informellen Regeln der Mitgliedschaft und Selektion in Clubs und Sportmannschaften zu einer Isolation der Schüler unterschiedlicher sozialer, rassistischer oder ethnischer Herkunft voneinander. Die großen High Schools fördern nicht nur abgesonderte Gruppierungen, sondern isolieren und entfremden auch besonders leicht die marginalen Schüler, gewöhnlich mit niedrigerem sozio-ökonomischen Hintergrund, denen es an den sozialen Fertigkeiten mangelt, die es braucht, um sich in einer konkurrenzorientierten, unpersönlichen Organisation durchzusetzen. Die hochgradigbürokratische und zentralisierte Organisationsstruktur der großen öffentlichen High Schools in Amerika, (65) die die Schüler von Entscheidungsprozessen ausschließt, begünstigt nur deren Gefühl, untergeordnet und nicht verantwortlich zu sein. Solche Strukturen tragen auch zur Entfremdung der Lehrer bei, da sie auch deren Beteiligung an Entscheidungen beschränken.

In einer solchen Schule haben Lehrer, Verwaltungs- und Beratungskräfte jeweils ihre spezialisierten Funktionen, und sie achten sorgfältig darauf, nicht in Bereiche einzudringen, die sie als in der Verantwortung des anderen liegend erachten. Disziplinarische Angelegenheiten, die in den Just Community-Programmen leicht zu den Hauptthemen der demokratischen Diskussion und Partizipation werden, liegen an den großen Sekundarschulen ausschließlich in der Verantwortung einer administrativen Zentrale. Disziplin wird in erster Linie als praktisches Management-Problem gesehen; die politische Linie im Umgang mit Disziplinfragen wird fast ausnahmslos nach pragmatischen Kriterien bewertet. Als die Schulleitung der Brookline High School beispielsweise überlegte, wie man mit dem Diebstahlproblem umgehen sollte, wurden verschiedene Sicherheits- und Abschreckungsstrategien diskutiert, etwa Wachen einzustellen, neue Schlösser zu kaufen und beim Diebstahl erwischte Schüler bei der Ortspolizei anzuzeigen. Die Argumente für diese Strategien hatten eine rein pragmatische Grundlage, beruhten nur auf Mittel-Zweck-Erwägungen. Die einzige als relevant angesehene Frage war, welche Strategie oder Kombination von Strategien am effektivsten zum angestrebten Ziel führen würde, die Zahl der Diebstahlsvorfälle in der Schule zu verringern. Solche Strategien konnten die moralische Atmosphäre, die an dieser Schule bereits mangelhaft war, nur noch weiter schwächen. Lehrer, Berater und Schüler fühlten sich nicht für die Lösung des Diebstahlproblems verantwortlich, wie beklagenswert es auch immer war.

Nach dieser kurzen Skizze der Probleme dieser großen, bürokratisch organisierten Schule möchte ich nun die Bemühungen beschreiben, an der Brookline High School durch die Einrichtung demokratischer Institutionen eine positivere moralische Atmosphäre aufzubauen. Es wurden zwei konkrete Schritte zur Veränderung unternommen: Man verpflichtete sich erstens, das System der "Häuser" - der verwaltungsmäßigen Untereinheiten der Schule (mit je 400 Schülern und eigener Verwaltung)- dafür zu nutzen, den Schülern Erfahrungen zu ermöglichen, wie sie kleine Schulenvieten. Zweitens wurden Strukturen sowohl der repräsentativen wie der partizipatorischen Demokratie entworfen. Den neuen institutionellen Strukturen lagen die folgenden Grundannahmen zugrunde: (66)

1. Partizipatorische Demokratie wird als eine zentrale Verbindlichkeit für die ganze Schule gesehen und nicht bloß als Zeichen oder als symbolische Bemühung, den Schülern das Gefühl zu geben, anerkannt und unterstützt zu werden.
2. Die einer demokratischen Lösung zugeführten Probleme müssen einen für das Leben und die Disziplin in der Schule entscheidenden Stellenwert haben. Der Schwerpunkt, der bei diesen Problemen gesetzt wird, muss ein moralischer sein; den Fragen von Gerechtigkeit und Gemeinschaft muss also Priorität eingeräumt werden.

3. Die erzieherische Funktion der partizipatorischen Demokratie muss gesehen werden; sie muss zu einer wesentlichen Komponente des schulischen Curriculums werden.
4. Partizipatorische Demokratie muss als ein Herangehen an Fragen der Schuldisziplin und der Unterrichtsführung (classroom management) gesehen werden, das - im Unterschied zum vorher beschriebenen pragmatischen Herangehen - der Sache der Gerechtigkeit und der Sache der Gemeinschaft Priorität einräumt.
5. Partizipatorische Demokratie muss als Medium der Integration der ethnischen und rassischen Subgruppen innerhalb der Schule betrachtet werden.

In der ersten Phase des "Demokratie-Projekts" in Brookline wurden ein Fairness-Komitee und eine regelmäßige Gemeinschaftsversammlung eingerichtet. Das *Fairness-Komitee* besteht aus einer Freiwilligengruppe von etwa 15 Schülern und Lehrkörpermitgliedern und hat die Aufgaben, Streitigkeiten zwischen Einzelpersonen und Gruppen beizulegen und Einsprüche gegen disziplinarische Entscheidungen anzuhören. Komplementär zur konfliktlösenden Instanz des Fairness-Komitees wurde die *Gemeinschaftsversammlung* als legislatives Gremium gegründet.⁴ Es setzt sich aus 45 Schülern und 30 Mitarbeitern der Schule (aus Kollegium, Verwaltung, sowie Wachpersonen und Beschäftigten in der Cafeteria) zusammen. Alle Sitze in der Gemeinschaftsversammlung werden durch Wahl besetzt, ausgenommen zwei oder drei, die für Vertreter von Minderheitengruppen unter den Schülern reserviert sind, die bei der Wahl unterrepräsentiert waren.

(67) Der Schulleiter räumte der Gemeinschaftsversammlung weitgesteckte Kompetenzen beim Umgang mit Fragen ein, die die ganze Schule betreffen. Er reklamierte zwar ein Vetorecht, das aber von einer Zweidrittelmehrheit des "Town Meeting" aufgehoben werden konnte. Anfänglich äußerte der Lehrkörper Besorgnis im Hinblick auf das Verhältnis von *Town Meeting* und den anderen Entscheidungsstrukturen in der Schule. Der Schulleiter und der wissenschaftliche Berater, Clark Power, drangen darauf, dass diese Fragen in der Praxis gelöst werden sollten, statt die Privilegien der Gemeinschaftsversammlung *a priori* zu definieren.

Nachdem die Gemeinschaftsversammlung und das Fairness-Komitee etabliert waren, wurde die zweite Phase des Projekts in Angriff genommen. In dieser Phase gab es zwei Hauptziele: (1) Alle Schüler und Mitarbeiter sollten in Formen demokratischer Diskussion und Entscheidungsfindung einbezogen werden; (2) es sollte durch die Nutzung kleiner schulischer Untereinheiten ein Gemeinschaftsgeist entwickelt werden. Der erste Schritt, der unternommen wurde, bestand in der Einrichtung periodischer Diskussion von wesentlichen Schulproblemen- etwa Diebstahl und Anwesenheit bzw. Fehlen im Unterricht - in kleinen "Homeroom"-Gruppen⁵ von ungefähr 25 bis 30 Schülern. Diese Diskussionen dienten u.a. dazu, Schüler und Lehrer auf schulweite Abstimmungen über Hauptregeln und Verfahrensweisen vorzubereiten. Der Vorteil der "Homeroom"-Gruppen besteht darin, dass die Schüler ihnen nach Zufallsprinzip zugeteilt sind und nicht nach der Zugehörigkeit zur Schulklasse oder Teilnahme an anderen Aktivitätsbereichen. Die "Homerooms" (Schülerzimmer) sind auch der bestehenden administrativen Struktur der "Häuser" zugeteilt - also den überschaubareren schulischen Teilsystemen, die wir stärken wollten. Die Mitglieder jedes Schülerzimmers (auch Lehrer) treffen sich hier täglich für eine Stunde. Die Diskussionen in den "Homerooms" sollten moralischen und nicht pragmatischen Charakter haben; der wissenschaftliche Berater entwarf aus diesem Grunde während des ersten Jahres "Lehrpläne" für die Lehrer. Diese formulierten das Problem als ein moralisches (68) Dilemma und ermutigten Schüler und Lehrer, über

⁴ Die Gemeinschaftsversammlungen in der Just Community-Schule werden oft als "town meetings" (Gemeinde-Versammlungen) oder einfach als "meeting" bezeichnet. Bei kleinen Schulen ist es die Versammlung aller Mitglieder einer Schule, bei größeren ist es die Versammlung von gewählten Schülern.

⁵ Die High School besteht in diesem Fall aus vier verwaltungsmäßigen Einheiten, den "Häusern" mit je 500 Schülern aller Jahrgangsstufen. Die Häuser sind nochmals geteilt in 20 "homerooms" oder Schülerzimmer, die kleine organisatorische Zentren und Stützpunkte darstellen, an denen die Schüler die Stunden ohne Unterricht verbringen und Teile ihrer Hausaufgaben erledigen können. Die Gruppen dieser "homerooms" treffen sich normalerweise täglich kurz zum Zweck der Informationsübermittlung. Die Zuteilung der Schüler zu diesen Gruppen erfolgt nach Zufallsprinzip und nicht entsprechend den Klassenverbänden.

Leitlinien und Regeln nachzudenken, die nicht nur das Problem beseitigen könnten, sondern den Maßstäben der Gerechtigkeit entsprächen und die zu einem gewachsenen Gefühl der Gemeinschaft und der Verantwortlichkeit gegenüber der Gruppe führen würden.

Während dieses ersten Jahres traf sich der wissenschaftliche Berater alle zwei Wochen mit Lehrern, unterrichtete sie über den Just Community-Ansatz zur Moralerziehung und informierte sie über Kohlbergs Theorie der Individualentwicklung und über andere Interventionen und Forschungen zum Ansatz der Gerechten Gemeinschaft. Er zeigte ihnen, wie man moralische Dilemmas schreibt und Moraldiskussionen durchführt, und er erweiterte ihre Vorstellungen über die Rolle des Lehrers, indem er zu vermitteln versuchte, was es bedeutet, ein demokratischer Erzieher zu sein.

Der zweite Schritt, der unternommen wurde, um die Partizipation an Entscheidungen auszuweiten und kleinere Gemeinschaften innerhalb des Systems der "Häuser" aufzubauen, bestand in der Einrichtung von *Disziplin-Komitees* in den einzelnen "Häusern". Diese setzen sich aus etwa 8 oder 9 Schülern und 2 Lehrern zusammen und haben den Zweck, Entscheidungen über die Durchsetzung von Regeln zu treffen. Jedes "Haus" hat mehrere Disziplin-Komitees, von denen jedes für 4 bis 6 "Homeroom"-Gruppen zur Verfügung steht. Die Mitgliedschaft wird über Zufallswahl geregelt, die Mitglieder rotieren alle halbe Jahre. Projekte wie das "Demokratie-Projekt" in Brookline brauchen ein starkes Engagement von Seiten des Schulleiters, der weiteren Verwaltung, der Lehrer wie auch der Schüler, wenn sie erfolgreich sein wollen. Eine von DeVos und Higgins (1980) am Ende des ersten Jahres durchgeführte Evaluation zeigte, dass eine solide Mehrheit der Mitarbeiter die Projektziele und die Institutionen befürwortete, die in dieser Zeit ins Leben gerufen worden waren. Drei Viertel der Lehrer hatten den Eindruck, dass das Projekt zum Demokratieverständnis der Schüler beitrüge; zwei Drittel meinten, durch das Projekt seien das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zur Schule und ihr Sinn für Kooperation gewachsen. Allerdings bestand noch ein beachtlicher Grad an Ambivalenz bezüglich der Demokratisierung von Entscheidungsprozessen. Ein Lehrer drückte dies mit den Worten aus: "Ein Teil von mir hat das Gefühl, die Geschäfte der Schule sollten von den verantwortlichen Erwachsenen betrieben werden. Ein anderer Teil ist sich im klaren darüber, dass wir, wenn wir die Schüler nicht an Entscheidungen beteiligen, nicht unseren Teil geleistet haben, ihnen bei der Entwicklung zu verantwortungsvollen (69) Individuen zu helfen." Dieser Lehrkörper kämpft immer noch mit Problemen der Teilung von Macht und mit der Rolle der Lehrer als demokratischen Erziehern in Versammlungen, die über Entscheidungskompetenzen verfügen. Die fortdauernde Bereitschaft der Mitarbeiter zur Beteiligung am Projekt hing in hohem Maße von der gewachsenen Zahl von Gelegenheiten für sie und die Schüler ab, in die Leitung der High School auf bedeutungsvolle Weise einbezogen zu werden.

Individuelle Moralentwicklung und moralische Atmosphäre

Bevor ich zum Schluss komme, möchte ich einige der wesentlichen Resultate unserer Forschung darstellen. Ein konsistentes und empirisch robustes Ergebnis besteht darin, dass das moralische Urteilen von Schülern sich um 1/3 bis 1/2 Stufe voranentwickelt (gemessen mit Kohlbergs Standardinterview-Maß), wenn sie sich während mindestens eines halben Jahres an einem Programm mit Moraldiskussionen in der Schulklasse beteiligen. Dieses Ergebnis fand sich in über 100 Einzelstudien (Power et al. 1986; vgl. auch Leming 1981; Lind & Link 1985; Higgins 1980). Ein Anwachsen der individuellen Urteils Kompetenzen in etwa dem gleichen Umfang stellten wir auch in unseren Forschungen in demokratischen Just Community-Schulen fest. Ein ebenso konsistentes Ergebnis in allen Untersuchungen ist, dass jene Schüler, die an anderen Gruppen ohne Programm teilnehmen, sich während der gleichen Zeitspanne in ihrem moralischen Denken weit weniger entwickeln.

Die Forschung weist auch darauf hin, dass der in der High School erarbeitete Zuwachs des moralischen Denkens eine langfristige Bedeutung hat. Bei den Experimentalgruppen - ob in Diskussions- oder Just Community-Programmen - bleiben diese Zunahmen auch nach einem weiteren Jahr erhalten. Einige Studien zeigen sogar, dass sich die Lücke zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppen noch verbreitert, weil das moralische Urteilen der Schüler aus dem Experimentalprog-

ramm sich weiterhin in einem schnelleren Tempo kaum langsamer als während der Intervention selbst - entwickelt.

Wir haben Programmteilnehmer aus drei Just Community-Schulen untersucht und mit Kontrollgruppen verglichen. In dieser Forschung, die zwischen 1976 und 1981 durchgeführt wurde, erhoben wir sowohl Veränderungen in der Schule wie Veränderungen bei den einzelnen Schülern. Im Anschluss an Durkheim gehen wir von der Vorstellung (70) aus, dass Institutionen wie Schulklassen oder Schulen kollektive Normen und Loyalitätsbindungen an die Gruppe erzeugen. Dieses, normative Muster und den Geist des Gruppenzusammenhalts, nennen wir die "moralische Atmosphäre". Wir erarbeiteten drei Methoden, um zu erheben, ob sich die moralische Atmosphäre einer Schule entwickelt: (1) eine Bewertung der tatsächlichen Gruppeninteraktion, Entscheidungsfindung und Diskussion während der Versammlungen; (2) ein "ethnographisches" offenes Interview über die Perzeption, die die Schüler von Schulregeln, Leitungsstrukturen und sozialen Beziehungen haben; (3) ein Interview anhand einer Reihe von schulbezogenen moralischen Dilemmas; diese konzentrieren sich auf normative Fragen und Verantwortlichkeiten in Bezug auf Diebstahl und Drogenproblematik, positive Akte der Beteiligung an der Hilfe für andere Schüler und an der Förderung der praktischen Verfassung der Schule insgesamt.

Wir halten im Zusammenhang mit der moralischen Atmosphäre zweierlei für besonders wichtig: Verhaltensnormen und Gemeinschaftssinn- die Wertschätzung der Schule als Gemeinschaft ebenso wie als Bildungsinstitution. *Verhaltensnormen* können sich auf dreierlei Weise unterscheiden. Erstens können sie nach dem Grad der Kollektivität variieren, der ihnen zugeschrieben wird: von "überhaupt nicht kollektiv" bis "von allen Gruppenmitgliedern voll geteilt". Zweitens haben Normen verschiedene *Phasen*, von einer schwachen bis hin zu einer starken Verhaltensdeterminierung. Drittens können die der Gruppennorm zugrunde liegenden oder sie abstützenden Argumente in moralischer Hinsicht unterschiedlich wahrgenommen werden. Hier verwendeten wir ein Auswertungsschema, das parallel zu Kohlbergs Stufen des individuellen moralischen Urteilens konstruiert war.

Zur Erhebung von Unterschieden im *Wert*, der der *Gemeinschaft* zugeschrieben wird, konstruierten wir eine Skala, die - im positiven Bereich- von extrinsisch bis zu intrinsisch motivierter Wertschätzung reicht. Die Vorstellung oder Konzeption von Gemeinschaft versahen wir mit einem Stufenwert, wobei wir wiederum ein Schema benutzten, das dem zur individuellen Entwicklung des Moralurteils analog war.

Auf all diesen Dimensionen schnitten die in unserer Untersuchung berücksichtigten Just Community-Programme signifikant besser ab als die Vergleichsgruppen aus den jeweils zugehörigen herkömmlichen High Schools. Sie wiesen nicht nur eine - relativ gesehen - positivere moralische Atmosphäre auf; die traditionellen Schulen hatten eine untereinander überraschend ähnliche, und zwar eine (71) schwache oder sogar negative moralische Atmosphäre. Die moralische Atmosphäre einer Schule hat mit anderen Kriterien, die oft zur Beurteilung von Schulen benutzt werden, nichts zu tun, und sie kann von diesen anderen Kriterien nicht vorhergesagt werden. Beispielsweise hat die traditionelle Scarsdale High School einen blendenden amerikanischen Ruf, und buchstäblich jeder ihrer Schüler geht weiter aufs College oder auf die Universität, viele auf die besten Universitäten der Vereinigten Staaten. Im Gegensatz dazu übergibt die traditionelle High School in Cambridge nur weniger als die Hälfte ihrer Schüler an höhere Bildungseinrichtungen. Die Vergleichsschulen wiesen auch sehr unterschiedliche Schülerschaften auf, gemessen an sozialer Schichtung, rassischer und ethnischer Herkunft und städtischer bzw. vor- oder kleinstädtischer Wohnlage. Ihre gemeinsamen Merkmale jedoch waren die beträchtliche Schulgröße, eine bürokratische Struktur - und eben eine schwache bis negative moralische Atmosphäre.

Die demokratischen Just Community-Programme sind untereinander in einer wichtigen Hinsicht vergleichbar, und in eben dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von den herkömmlichen Schulen: in der Stufe des moralischen Urteilens, mit der die Normen der Schule begründet werden. Die Moralstufe, die in den demokratischen Schulen zur Bekräftigung der Normen¹ verwendet wird, ist die gleiche, wie sie die Schüler im Durchschnitt bei der Lösung der Kohlbergschen hypothetischen Dilemmas anwenden. Es gibt Evidenzen dafür, dass die Schüler ihre höchste moralische Urteils-

kompetenz benutzen, wenn sie ihre Schulnormen formulieren und im Hinblick auf sie argumentieren. Die entsprechenden Urteile sind auf den konventionellen Stufen 3 und 3/4 zu lokalisieren. Im Gegensatz dazu gaben die Schüler der traditionellen Schulen Urteile zur Unterstützung ihrer Schulnormen ab, die strukturell zwischen einer halben und einer ganzen Stufe unter dem Urteilsniveau lagen, das sie in der Lösung hypothetischer Dilemmas zeigten. In zwei der drei Schulen waren diese Begründungen der Schulnormen dem Übergangsniveau zwischen präkonventionellem und konventionellem Denken (Stufe 2/3) zuzuordnen, während die Schüler bezüglich nicht-schulischer Dilemmas auf konventionellem Niveau urteilten (also auf den Stufen 3, 3/4 oder 4). Wir glauben, dass diese nach unten gerichtete Diskrepanz in der Stufe des Denkens über die Normen und das Leben der Schule ein bedeutsamer Faktor dafür ist, dass Schüler traditioneller Schulen (wie wir sie hier als Vergleichsgruppen zur Verfügung hatten) sich auf Kohlbergs allgemeinem Maß des moralischen Urteilens weniger entwickeln.

(72) Welche wichtige Rolle die schulische Umgebung für die Förderung individueller Moralentwicklung spielt, lässt sich auch an der Tatsache ersehen, dass die Schüler einer Just Community-Schule (nämlich der Cluster-Schule) in der Regel zunächst eine höhere Urteilsstufe bei der Lösung schulischer Konflikte einsetzten und diese höhere Stufe erst später auch auf Kohlbergs hypothetische Dilemmas anwandten. Wenn Schüler von einer positiven moralischen Atmosphäre umgeben sind, in der kollektive Normen mit Begründungen auf hohem Niveau öffentlich vertreten und verteidigt werden, dann wird das Leben der Schule zu einem Bereich, der die moralische Entwicklung der Schüler herausfordert und unterstützt.

Ich möchte zusammenfassen: Unser Ansatz der Gerechten Gemeinschaft konzentriert sich auf die Verbesserung des sozialen Klimas der Schule, im Interesse sowohl der Schüler wie des Lehrkörpers; er ist dadurch ein Mittel zur Lösung von Problemen, die häufig nur als Disziplinprobleme betrachtet werden. Wenn die Aufmerksamkeit auf Fragen der Disziplin und des sozialen Klimas gerichtet wird, dann üblicherweise im Sinne von Maßnahmen zur Abhilfe bei offensichtlichen Problemen, d.h. von wünschenswerten Verbesserungen im Interesse der Bildungsfunktionen der Schule. Aus dem Blickwinkel der Theorie der Gerechten Gemeinschaft stellt der Umgang mit diesen Fragen ein Erziehungsziel in sich selbst dar, das der langfristigen Entwicklung von moralischem Denken und von staatsbürgerlichen Werten dient. Durch die Prozesse der moralischen Diskussion, der demokratischen Entscheidungsfindung und der Kultivierung eines Geistes der moralischen Gemeinschaft werden die Disziplinpraxis und die Sorge um das soziale Klima einer Schule selbst erzieherisch.

Übersetzung aus dem Amerikanischen von Wolfgang Althof.

04 Fritz Oser / Wolfgang Althof: Die Gerechte Schulgemeinschaft⁶ (Auszüge)

1. Was geschieht in einer Gerechten Schulgemeinschaft?

[235] Um zu verstehen, welche Schwerpunkte eine Gerechte Schulgemeinschaft setzt, möchten wir in diesem Abschnitt zuerst ein Beispiel aus einer Realschule in Nordrhein-Westfalen vorstellen und das Modell skizzieren.

Kernpunkt ist die so genannte Gemeinschaftsversammlung, die hier alle zwei bis drei Wochen stattfindet und an der sämtliche Lehrpersonen der Schule und sämtliche Schüler und Schülerinnen teilnehmen. Die Versammlung wird von einer Vorbereitungsgruppe, die wir weiter unten noch beschreiben werden, gestaltet. Meistens wird die Sitzung von zwei Schülern und zwei Lehrpersonen der Vorbereitungsgruppe geleitet. Lehrer und Schüler unterschiedlicher Altersstufen, Knaben und Mädchen sitzen frei durcheinander in der Aula. Das Thema wird von der Vorbereitungsgruppe vorgebracht. Es lautet diesmal "Diebstahl in der Schule". Die leitenden Schüler zeigen sich betrübt darüber, dass immer wieder kleinere und größere Diebstähle vorkommen. Einige Schülerinnen und Schüler beschreiben, wie es ihnen ergangen ist, als man ihnen einen teuren Kugelschreiber, eine Jacke, ein Portemonnaie usw. geklaut hatte. Nach einigen Wortmeldungen wird der Vorschlag gemacht, dass man einen gemeinsamen Fonds anlegen soll, eine Kasse, aus der den bestohlenen Kindern geholfen werden könnte. Dieser Vorschlag regt die Gemüter. Sobald der Vorschlag angenommen würde, müsste jeder etwas geben, auch wenn es nur ein Pfennig wäre. Nach der Gruppendiskussion wird heftig und kontrovers für und gegen den Vorschlag geredet. Es gibt Schüler, die die Gemeinschaftsidee betonen: Wir gehören doch zusammen und sollten einander helfen (Argument der Stufe 3)! Andere wieder bringen vor, dass man auf diese Weise Diebstahl nur [236] unterstützen würde, weil jeder kommen und einen Diebstahl melden könnte (Argument der Stufe 2).

Die Schüler werden immer aufmerksamer und wacher. Lehrer und Lehrerinnen nehmen an der Debatte teil; auch ihre Meinung ist keineswegs einhellig. Während die einen für den Unterstützungsfonds plädieren, betonen die anderen ebenfalls die Gefahr des Missbrauchs, oder aber machen den Vorbehalt des Gesetzes geltend, das nicht zulässt, dass jemand gezwungen wird, Geld zu geben. Es gab Schülerinnen und Schüler, die gerade dies zum Anlass nahmen aufzuzeigen, wie sehr es die Schule nötig habe, Gemeinschaft zu pflegen, und wie wenig bisher einer für den anderen da gewesen sei (Stufe 3-Argument). Viele andere sind dagegen der Meinung, die Verhandlung gehe überhaupt nur die etwas an, die stehlen oder bestohlen würden (Stufe 2-Argument). Es wird eine Abstimmung durchgeführt. Eine knappe Mehrheit setzt sich gegen eine große Minderheit durch; der Fonds wird angenommen. Nachdem noch über einige klärende Zusatzbeschlüsse verhandelt - wie die Gründung eines Fundbüros und die Einführung gewisser Kontrollregeln (da ja manchmal vermeintlich Gestohlenes einfach nur verloren oder liegen gelassen wurde) - und die Versammlung dann geschlossen wird, legt sich die Aufregung unter den Schülern nicht; besonders einige Schüler der höheren Klassen (7. und 8. Klassenstufe) sind noch sehr mit dem Grundsatzbeschluss beschäftigt. Sie fragen, ob es denn keine Möglichkeit gebe, sich der Entscheidung zu entziehen, sie haben ja nicht dafür gestimmt. Ich (der Erstautor) versuche ihnen zu erklären, dass es eine solche Möglichkeit nicht geben dürfe; wenn eine Demokratie funktionieren soll, dann muss die Minderheit sich einer legal zu Stande gekommenen Mehrheitsentscheidung fügen. Allerdings könnten sie ein Referendum beantragen bzw. eine Initiative starten, eine Unterschriftensammlung für eine erneute Befassung mit dem Thema in der nächsten Versammlung. Diese Idee leuchtet ihnen ein. In allen Klassen wird das Ergebnis nochmals diskutiert. Viele Schüler kämpfen verbissen für einen Antrag auf erneute Befassung. Sie sammeln Unterschriften, versuchen Lehrer und Schüler für ihren Standpunkt zu gewinnen.

⁶ Aus: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hg) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Beltz, Weinheim, S. 235-252 und 262-265. Die Seitenzahlen des Originals sind in [...] eingefügt, die Grafiken wurden bearbeitet.

In der nächsten Versammlung liest ein Schüler den Antrag vor. Die Vorbereitungsgruppe hatte gehofft, eine Abstimmung umgehen zu können, indem sie ohne weitere Diskussion auf diesen Antrag einging. Aber der Schüler fordert eine Abstimmung, und der Antrag wird angenommen. Nun stellen einige Schüler und Schülerinnen, die für den Fonds waren, ihre vorbereiteten Begründungen vor, nachher einige Schüler, die dagegen waren. Wieder wird in kleinen Gruppen diskutiert. (Ich - F. O. - habe in einer Kleingruppe sieben Schüler um mich versammelt, die alle gegen den Fonds sind. Sie bezeichnen mich als einen Utopisten, einen Träumer. Sie haben andere Erfahrungen gemacht im Leben. Sie seien oft genug betrogen worden. Ich erkläre ihnen, dass jemand mit dem Guten anfangen müsse, und dass bei einem Unfall der betreuende Arzt auch nicht zuerst untersuchen lässt, ob das Unfallopfer ein Terrorist sei.) Im Plenum wogt die Diskussion heftig hin und her. 120 Schüler und 30 Lehrer nehmen äußerst diszipliniert, aber gespannt und motiviert an der Diskussion teil. Plötzlich, auf dem Höhepunkt, macht ein Schüler den Vorschlag, dass [237] man zwar für Opfer von Diebstählen sammeln solle, aber nicht einen Fonds anlegen müsse, sondern von Fall zu Fall entscheiden könne, ob der Betroffene tatsächlich Hilfe brauche. Das würde dem Einzelnen mehr Freiheit geben, mit zu entscheiden, ob es sich um einen echten oder einen unechten Fall handle. Dieser Vorschlag wirkt sehr befreiend. Es kommt zur Abstimmung. Aber jetzt steht die Frage an, wie abgestimmt werden solle.

Wiederum gibt es eine heftige Diskussion: Sollte man zuerst über den Grundsatz abstimmen, ob etwas getan werden sollte oder nicht; oder wäre es besser, einfach die zwei Vorschläge ohne weitere Diskussion zur Abstimmung zu stellen? Der zweite Vorschlag, nur im Notfall eine Sammlung vorzunehmen, kommt schließlich mit hoher Stimmenmehrheit durch.

Erschöpft, aber auch wie erlöst standen Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen noch lange in Gruppen in den Gängen und auf dem Pausenhof und diskutierten das Ereignis. Die Schüler hatten das Gefühl, dass dies *ihr* Beschluss sei und die Schule *ihre* Schule, in der man fair mitbestimmen könne. Die Lehrer diskutierten, was man hätte besser machen können, wo die pädagogischen Fehler lagen. Alle jedoch waren erregt und zugleich begeistert, denn diese Zusammenkünfte machten die Schule lebendig, das Denken des Einzelnen sichtbar, kristallisierten Meinungsbilder und Meinungsgruppen heraus, schafften gemeinsame Handlungspläne und die Möglichkeit der Herausbildung gemeinsam geteilter Normen.

Dieses Beispiel einer Versammlung der Gerechten Gemeinschaft an der Johann-Gutenberg-Schule in Langenfeld unter Direktor Hans Henk zeigt das Prinzip und die Praxis dieses Schulmodells: Durch Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme wird die Schule zu einem Lebensraum, mit dem sich Schüler und Lehrer identifizieren. Dieser Lebensraum wird zum Kernbereich demokratischen Verhaltens, prosozialen Handelns, moralischen Urteilens und der Entwicklung von so genannten geteilten Normen, selbst hervorgebrachten und dadurch leichter internalisierbaren Sollensvorstellungen. Von gerechter Gemeinschaft wird nicht gesprochen, weil andere Gemeinschaften weniger gerecht sind, sondern weil hier auf der Basis eines partizipatorischen Demokratiemodells in bestimmten, das allgemeine Schulleben betreffenden Fragen Gerechtigkeit "geschaffen", das heißt hervorgebracht wird.

2. Geschichte und Prinzipien der Gestaltung der Gerechten Schulgemeinschaft

1983 kam Kohlberg mit Higgins auf Initiative von Lind und Brockmeyer nach Nordrhein-Westfalen, um sein Modell vorzustellen (vgl. Lind & Raschert, 1987). Ermutigt durch eine Reihe von Workshops, die von Oser, Schirp, Reinhardt, Lind und anderen anschließend durchgeführt wurden, meldeten sich drei Schulen für das Modellprojekt, ein Gymnasium in Düren, eine Hauptschule in Hamm und eine Realschule in Langenfeld. So entstand das Programm "Demokratie und Erziehung [238] in der Schule". Die DES-Schulen waren unterschiedlich erfolgreich. Die Daten zeigen, dass sich Demokratievorstellungen, das handlungsbezogene Engagement, das Ausmaß an gemeinsamen Normen (Schulkultur) und die Stufenhöhe des moralischen Urteils in unterschiedlicher Weise veränderten (vgl. Döbelstein-Osthoff u.a., 1991). Die qualitativen Daten zeigen ein hohes Einverständnis mit dem Projekt auf Seiten von Lehrpersonen, Eltern und Schülern, eine starke Ausei-

nersetzung mit Fragen der moralischen Sensibilität und auch eine gute strukturelle Führung des Projektes durch staatliche Unterstützung, die Schulleitungen und pädagogischen Betreuer.

Ohne dass wir an dieser Stelle die Genese des Schulmodells im Allgemeinen analysieren können (vgl. dazu Oser & Althof, 1997, S. 337-457), seien hier einige Gestaltungsprinzipien erwähnt. Damit meinen wir generalisierte pädagogische Regelsysteme, die unter bestimmten Bedingungen zu bedeutsamen Erfolgen führen.

(a) Entwicklung als Ziel der Erziehung. Statt die praktische Vernunft des Schülers nur an künstlichen, hypothetischen moralischen Dilemmata zu schulen und auf diese Weise zu ermöglichen, eine höhere Stufe des moralischen Urteilens zu erreichen, wird hier die Urteilsbildung an realen Problemen des Schul- und Klassenlebens angeregt. Dies ermöglicht nicht bloß eine Ausdifferenzierung der Urteilsfähigkeit entsprechend der universellen Stufentheorie, sondern mit dieser Ausdifferenzierung auch eine Integration substantieller Inhalte. Man kann nun nicht mehr behaupten, dass auf dem langen Weg zur höchsten, der postkonventionellen Stufe die Inhalte gleichgültig seien, was für Kohlbergs Entwicklungspsychologie der Fall war. Im Gegenteil, die Inhalte sind die Gestaltungsfelder des Lebens, und an ihnen wird die je höhere Reversibilität des moralischen Urteils erprobt (vgl. Kohlberg & Turiel, 1978; Oser & Althof 1997, S. 35 ff.).

(b) Das Verhältnis von Urteil und Handeln verbessern. Studien zur Entwicklung des moralischen Urteilens und zur Bereitschaft, ein Urteil auch in Handeln umzusetzen, zeigen, dass dieses Verhältnis von Urteilen und Handeln noch keineswegs befriedigend geklärt ist (vgl. die Überblicke bei Blasi, 1980, 1983; Garz, Oser & Althof, 1999; Kohlberg & Candee, 1995, 1999; Oser, 1987; Oser & Althof, 1997). Die Annahme, dass eine höhere Stufe eine größere Garantie für ein begründet gutes Handeln darstelle, dass sich also mit der höheren Stufe mehr oder minder automatisch ein moralisch adäquateres Handeln einstelle, ist nicht gesichert (vgl. Oser, 1999b). Damit dieses Handeln auch tatsächlich eintritt, muss eine Reihe weiterer, auch außermoralischer Bedingungen erfüllt sein. Bei Testergebnissen zum Experiment von Milgram (1974), wo zum - angeblichen - Lernen von Vokabeln bei falschen Antworten Elektroschocks verabreicht werden, und genauso bei alltäglich relevanteren Fragen wie etwa der Einhaltung von vertraglichen Vereinbarungen oder der Frage, ob man in angetrunkenem Zustand Auto fahren soll, klaffen Urteil und Handeln auch auf den höheren Stufen der moralischen Entwicklung auseinander, wenn dort auch signifikant weniger als auf niedrigen Stufen. In einer Schule vom Typ der Gerechten Gemeinschaft fallen Urteil und Handeln dagegen eher zusammen; das reflektierte, diskutierte, begründete und beschlossene Urteil wird institutionell [239] in Handeln umgesetzt. Handeln wird geübt. Damit keine Kluft zwischen diesen beiden Größen entsteht, werden schulische Garantien eingebaut, und jeder Beteiligte weiß, dass ein Beschluss immer einen Zwang zum Handeln beinhaltet. Eine dieser Garantien besteht darin, dass ein gewählter Vermittlungsausschuss in unterstützender Weise die Handlungsausführung kontrolliert.

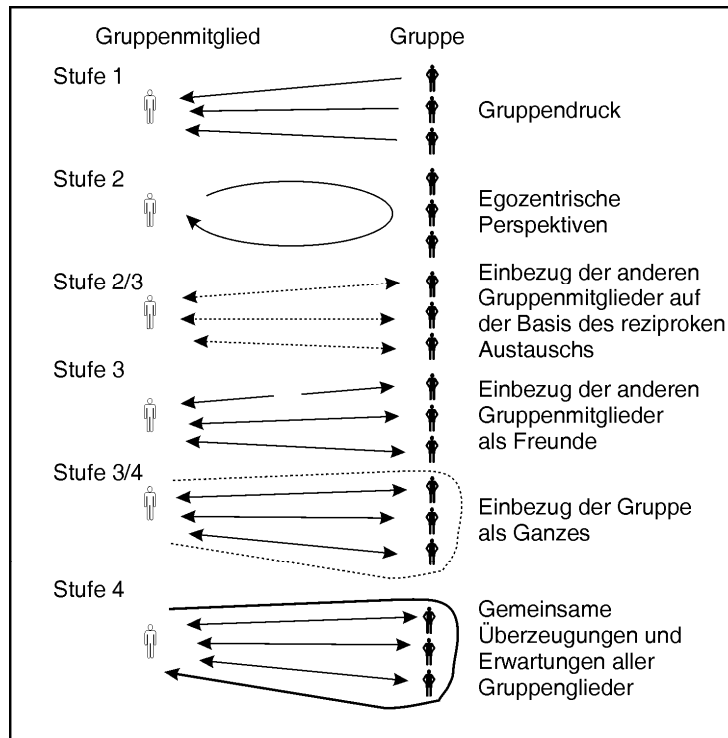


Abb.2: Die Entwicklung der gemeinsamen Norm des Helfens als Entwicklung der sozialen Perspektive (aus Korte, 1987, S.78)
[Grafik 2 Oser, 2001, S.240]

(c) *Geteilte Normen entwickeln.* Im Klassenzimmer werden immer wieder Regeln für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen formuliert und oft plakativ an die Wand geheftet. Aber oft genug hält sich niemand daran, es sei denn, die Lehrperson erzwingt diese Einhaltung. Anders in der Gerechten Schulgemeinschaft. Da die Normen durch Partizipation und gemeinsame Beschlüsse entstehen, werden sie auf ganz andere Weise integriert, das heißt, sie werden zu gemeinsam geteilten Normen. Sie existieren im Bewusstsein eines jeden Schülers. Sie sind das vertragliche Moment, das die Individuen bei aller Verschiedenheit ihrer Standpunkte und Interessen zusammenhält. Sie stellen die gemeinsame Verankerung, den unsichtbaren Kern der Übereinstimmung dar. Es gibt Messinstrumente zur Einschätzung dieser geteilten Normen bzw. der jeweiligen Normakzeptanz (vgl. Althof, 1998; Korte, 1987; Lind, 1988; Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Solomon u.a., 1988). Die normativen Werte "Gemeinschaft", "Gruppenleben", "Gerechtigkeit", "Helfen", "Teilen" usw. werden durch die Auseinandersetzung mit den anstehenden Problemen und durch echte Partizipation qualitativ je anders rekonstruiert. Ein Beispiel für die Entwicklung der gemeinsamen Normen hinsichtlich des Helfens stellt Abbildung 2 dar.

Korte (1987) hat im Jugendwohnheim der Salesianer Don Boscos in Berlin-Wannsee eine Intervention zur Verbesserung der moralischen Atmosphäre durchgeführt und bemerkenswerte Ergebnisse erzielt. 103 männliche Jugendliche zwischen 10 und 20 Jahren lebten dort in sieben Wohngruppen. Die Jugendlichen wurden von den Jugendämtern der Berliner Bezirke meist bei familiären Defiziten eingewiesen. An acht sehr sorgfältig geplanten Abenden wurden heimbezogene, echte Dilemmata und moralisch relevante Probleme des sozialen Umgangs im Heim diskutiert und eine Art "gerechte Gemeinschaft" eingerichtet, in deren Versammlungen die Gemeinschaftsnormen des "Sich-umeinander-Kümmerns", die Erfahrung von "Vertrauen und Offenheit" und Werte wie "Gemeinschaft", "Solidarität", "Gerechtigkeit" im Mittelpunkt standen. Da wir es hier mit einer wissenschaftlichen Untersuchung zu tun haben, ging es um einen Vergleich. Welche Art der Durchführung von gemeinsamen Treffen der Heimbewohner hat die größeren Effekte? Während die einen Gruppen ein mehr diskussionsorientiertes Rollenübernahme-Treatment erfuhren, hatten die zweiten Treatmentgruppen eher gruppenspezifisch gestaltete Zusammenkünfte. Die Kontrollgruppe erfuhr während der Interventionszeit keine Beeinflussung. Das Interessante an Kortees Arbeit ist,

dass er nicht so sehr die Stufen des moralischen Urteils, sondern Stufen der *gemeinsamen* normativen Werte "Gemeinschaft", "Ordnung" und "Gerechtigkeit" stimulierte und maß, wobei diese Art der Sichtweise der *shared norms* auf Power (1979) zurückgeht. Abbildung 3 zeigt als Beispiel ein Strukturmodell des gemeinsamen normativen Werts "Gemeinschaft".

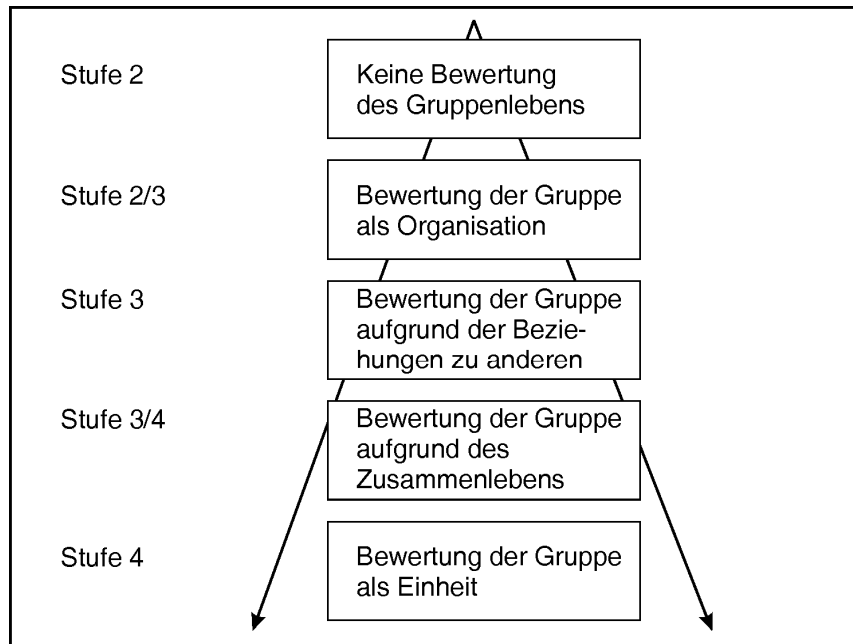


Abb.3: Ein Strukturmodell des gemeinsamen normativen Werts "Gemeinschaft" (aus Korte, 1987, S.91) [Oser, 2001, S. 241]

[241⁷] Der Erfolg der Studie ist bemerkenswert. Abbildung 4⁸ zeigt als Beispiel die graphische Darstellung der Differenzierung nach Experimentalgruppe I und II und nach Kontrollgruppe. Die Experimentalgruppe zeigt die höchste Zunahme der Werte im Posttest (Gruppe x Zeit: $p = 0.013$).

Ähnliche, etwas weniger starke Effekte finden sich für die Dimensionen "Gerechtigkeit" und "Ordnung" (bzw. Regelmäßigkeit).

(d) "Abfälle des Lebens als Eigenerfahrungen". Das vierte Prinzip besagt, dass, was normalerweise durch Lehrpersonen und Schulleitung "geregelt" wird, weil es störend und dysfunktional ist, zum eigentlichen *Movens* für Lernprozesse gemacht werden muss. Es stellt jenes Verbrauchsmaterial dar, das Strukturen erzeugt und den Aufbau von Verhaltensnetzen in der Gemeinschaft ermöglicht. Wir sprechen von "Sozialabfällen" des Schullebens, die üblicherweise nur aufgeräumt und weggekehrt, hier aber zum eigentlichen Humus für Entwicklung werden.

Wenn also Schülerinnen und Schüler in unterschwelliger Aggression die Tische und Stühle im Klassenzimmer verkratzen und bemalen, so liegt die Gefahr nahe, dass dies Lehrer oder Schuldirektoren zunächst nur als Verhalten betrachten, das [242] unterbunden werden muss, und dementsprechend "durchgreifen". Solche Erzieher sind häufig im Kollegium und bei den Behörden als "Regler" und "Manager" sehr beliebt; sie genießen auch gesellschaftliches Ansehen. Aber unter dem Gesichtspunkt der Genese "geteilter Normen" sind sie Verhinderer von Lernprozessen; aus Strafe und Strafpredigt erwächst selten Einsicht - es sei denn die Einsicht, sich beim nächsten Mal besser nicht erwischen zu lassen. Wird dagegen dieses "abweichende" Verhalten, etwa das Beschädigen von Tischen, zum Thema einer Versammlung der Gerechten Gemeinschaft gemacht, ohne diese zu einem Kindergericht werden zu lassen, dann besteht die Chance, das Verhalten und

⁷ Im Original nimmt die Grafik 2 die gesamte Seite 240 ein.

⁸ Die Abbildung 4 wurde in diese Transkription nicht übernommen.

seine Folgen aus einer Gemeinschaftsperspektive zu sehen. Schüler, die später möglicherweise am gleichen malträtierten Tisch sitzen müssen, werden sich sehr als Betroffene vorkommen. Über das Problem der "Beschädigung gemeinsamen Eigentums" und die partizipatorische Bearbeitung des Falls kann Gemeinschaftssinn erst entwickelt werden.

(e) *Demokratisierung als soziales Prinzip und als Lernangebot.* Ein weiteres Prinzip zeigt sich im Willen der Verantwortlichen der Schule, diese zu demokratisieren. Auch wenn dies den wohl zwiespältigsten Begriff des ganzen Ansatzes darstellt, so wird darin eine ganz spezifische Transformationsart deutlich, nämlich die sehr langsame, aber wohlgedachte Übergabe von Entscheidungsmacht an die Schüler. *Demokratisierung der Lebenswelt* bedeutet, dass eine Gemeinschaft selbst bestimmen darf, was im öffentlichen Diskurs (Versammlung der Gerechten Gemeinschaft) im Abstimmungsverfahren und im Ausführungswillen der Beschlüsse [243] zum Ausdruck kommt. Foren für - auch kontroverse - Argumentation und Beratung schaffen ein Bewusstsein des gemeinsam Beschlossenen, dessen Umsetzung und Anwendung und der damit verbundenen Verantwortung. Selbstredend muss dabei das Spektrum und die Komplexität der zu behandelnden Themen auf die Altersgruppe und den Entwicklungsstand der beteiligten Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden, der Weg vom Erstklässler zum Abiturienten ist lang. Selbstredend kann auch eine Schule - wenigstens eine Regelschule - ihren Grundauftrag und den gesetzlichen Rahmen, in dem sie sich bewegt, nicht zur Debatte stellen; sie kann auch nichts daran ändern, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen gern zur Schule gehen und diese als den Ort ansehen, an dem sie ihre Talente verwirklichen können. Die Koinzidenz lebensübergreifend geteilter und zur Anerkennung gebrachter Richtlinien für das Verhalten in der gemeinsamen Lebenswelt Schule ist auch in dieser Hinsicht gebunden an die Besonderheiten der jeweiligen Schule; sie ist partikulär, aber immer reflektiert auf den Hintergrund kultur- bzw. schulübergreifender, universeller Prinzipien, was in der Verantwortung der sich an der *Just Community* beteiligten Lehrpersonen und der Schulleitung steht. Wir sprechen vom "Orestes-Effekt" der Normentstehung, welcher darin besteht, dass die Verpflichtung gegenüber dem durch die eigene Gruppe oder kommunale Gemeinschaft geschaffenen Gesetz größer ist als gegenüber tradierten Gesetzen (Oser, 1999a, S. 358). Dies mahnt zur Vorsicht. Jeder Beschluss muss daraufhin überprüft werden, ob er dem geltenden Recht und den bisher geltenden gesellschaftlichen Regeln widerspricht. Insofern die so entstehende Demokratie in der Verantwortung der Schule steht und auf dem Boden einer partikulären Situation entsteht, ist sie relativ und unvollständig, ein zerbrechliches Gebilde; insofern sie an in der Gesellschaft geltenden oder philosophisch begründeten Normen gemessen wird, hat sie einen begrenzten Status. Das Überlieferte und Entstehende wird akzeptiert, auch wenn es niemals vollständige Geltung und eine genügend umfassende, gar universelle Rechtfertigung haben kann.

Die so erstellte Demokratie der Gerechten Gemeinschaftsschule ist nicht ein strukturell von oben nach unten Auferlegtes oder Geschaffenes; sie stellt vielmehr ein zerbrechliches Gleichgewicht der entstehenden öffentlich gemachten Moralität und der durch kontroverse Aushandlung erzeugten jeweiligen Beschlussfassung dar. Es ist eine in Teilbereichen wahrgenommene und ausgeübte Macht, an der man lernen kann, wie diese in die partikulären täglichen Verhaltensmuster einer Gemeinschaft eingreift. Es ist der politisch gefärbte relevante Teil des ganzen auf Veränderung der Schulwirklichkeit von unten angelegten Wandels.

Reichenbach (1999, S. 448 ff.) spricht von der Unvermeidlichkeit, dass wir als politisch Handelnde Dilettanten bleiben. Wir stehen vor der Notwendigkeit, mit einer Kultur der Imperfektion zu leben, mit der ewigen Baustelle "Demokratie", die nur durch die Wichtigkeit der diskutierten Inhalte, die Relevanz der Entschlüsse und dem Willen, diese aus der zusammengekommenen Gemeinschaft herauszuarbeiten, zusammengehalten wird. Ganz ähnlich erinnerte Mosher - neben Kohlberg ein weiterer Pionier der amerikanischen *Just Community-Schulen* - im Titel eines [244] Aufsatzes (1979) an ein Wort von Brogan, der autoritäre Regime mit majestätischen Schiffen verglich, die versinken, sobald sie mit Wucht auf einen Felsen laufen; dagegen: "Demokratie ist wie ein Floß. Es sinkt nie, aber, verdammt, deine Füße sind dauernd im Wasser." Es ist im Grunde genommen nicht eine Demokratie, die entsteht, sondern ein Prozess der partikulären demokratischen Willensbildung, der so sehr im Einzelnen stecken bleibt, dass er in der Tat nur ein Übungsfeld zur Erfah-

rung möglicher Irritationen, möglicher Widersprüche und möglicher Konsense auf dem Hintergrund eines erahnten Ideals ist.

(f) *Rollenübernahme praktizieren.* Das Prinzip der Rollen- bzw. Perspektivenübernahme ist das am wenigsten klar formulierte Leitmotiv des *Just Community*-Ansatzes. Die Idee ist, dass sich Schüler in der öffentlichen Versammlung durch den Prozess der Darlegung und Offenlegung von Bedürfnissen und Sichtweisen mit dem und den anderen emotional, aber auch inhaltlich identifizieren. Die Entwicklung des sozialen Verstehens, der Aufbau der Fähigkeit zur Übernahme von Perspektiven (vgl. Edelstein & Keller, 1982; Selman, 1984) in der Familie und der Peergruppe - der ausreichende *Gelegenheiten* zur Rollenübernahme erfordert - wird als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung des moralischen Urteils gesehen (vgl. Edelstein, 1995; Hoffinan, 1970; Keller, 1976; Kohlberg, 1995; Lempert, 1993). Die vielfältigen klassen- und schulübergreifenden Aktivitäten in einer Gerechten Gemeinschaft sind darauf angelegt, dass die einzelnen Mitglieder sowohl die Motive als auch die Intentionen, Gefühle und Handlungsstrategien anderer zum eigenen Urteil in Beziehung setzen und so das Argument, der Standpunkt, die Bedürfnisse von anderen (a) "verstehbar", (b) "nachvollziehbar" und schließlich (c) sogar "akzeptierbar" für sie wird. In diesen drei Begriffen zeigen sich die im Kampf der Auseinandersetzung analytisch nie ganz unterscheidbaren Intensitäten der Annäherung an den Anderen, die letztlich, jenseits der schon vorhandenen kollektiv-solidarischen Tradition und der immer vorhandenen – und legitimen - Eigeninteressen, zu neuer Solidarität führt. Somit trägt der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Argument des Anderen und die damit einhergehende Rollenübernahme zur Entstehung solidarischer Handlungsorientierungen im Kontext Schule bei. Nicht bloß die gemeinsam entwickelten Normen und Handlungsrichtlinien, sondern auch diese verstehende, nachvollziehende und den Anderen anerkennende Argumentation schafft Solidarität und ein Gleichgewicht der moralischen, klimatischen und innenpolitischen Kräfte der Schule. Nichts von alledem lässt sich aber ein für alle Mal institutionalisieren. Die beschriebene Haltung kann sich nur behutsam entwickeln, und sie muss immer wieder mit Leben erfüllt werden, muss sich im Alltag beweisen. Die Aufforderung zur Orientierung am Anderen darf dem Einzelnen nicht die Luft zum Atmen nehmen - die Freiheit, auch einmal einfach den eigenen Bedürfnissen zu folgen (solange sie andere nicht daran hindern, ihre Bedürfnisse zu realisieren). Das erhoffte Gleichgewicht ist immer fragil, das gemeinsame Netz muss immer wieder neu geknüpft werden. Und doch ist gerade das gemeinsame Projekt "Unsere Schule" und ist insbesondere die gemeinsame Versammlung - sofern es gelingt, sie als inhaltlich wichtig zu erfahren [245] - der Nährboden für die Genese und die Transformation dieses zerbrechlichen Gleichgewichts (vgl. auch Krettenauer, 1998).

(g) *Eine Welt möglicher sozialer Selbstwirksamkeit schaffen.* Angesichts der Festigkeit und der erfahrenen Unbeweglichkeit des Schulsystems kommen sich Kinder und Jugendliche in der Schule im Allgemeinen recht hilflos vor. Die Vorstellung, dass es da nichts zu verändern gäbe und dass die Zustände nun einmal einfach zu akzeptieren seien, beruht auf der Erfahrung der Tyrannei des Status quo im Bildungssystem und Erfahrungen abgeblockter Initiativen über Generationen hinweg. Wenn Schule nicht bloß eingerichtet wurde, damit Kinder Inhalte lernen, sondern damit sie in sinnvoller Weise in die Gesellschaft hineinsozialisiert werden (vgl. Fend, 1980), dann ist sie genau der Ort, wo diese Sozialisation oft sehr auf Konformismus und traditionelle Werte hin orientiert umgesetzt worden ist. Eben dies aber schafft und bestärkt die erwähnte Vorstellung.

Der *Just Community*-Ansatz ermöglicht nun die Entwicklung einer sozialen (und politischen) Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Denn mit jeder vorgenommenen Veränderung steigert sich die empfundene Zuversicht, dass gemeinsame Anstrengungen zu einem gewollten Ergebnis führen. Das System wird als veränderbar erfahren, und es wird die Überzeugung herausgebildet, es gäbe durchaus die Möglichkeit, einen ungerechten Zustand zu verändern, ein Problem der Gemeinschaft zu lösen und eine an äußere Autoritäten gebundene, bislang immer wieder realisierte unsinnige Verhaltensgewohnheit aufzulösen (vgl. Oser, 1995, S. 63 ff.). Herausgebildete höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezüglich des Systems Schule kann aber nur durch ausgeführte und gemeinsam gestaltete Kontrolle aufrechterhalten werden. Bandura (1997, S. 37) meint, dass "efficacy beliefs operate as a key factor in a generative system of human competence". Das bedeutet, dass auch die Person als Teil eines erlebten Systems (hier die Schule) durch Teilhabe an

diesem jene Fähigkeiten entwickeln und jene prozeduralen Wege verstehen lernen muss, die dieses in Bewegung setzen und ihm langsam und transformativ eine partizipativere Struktur ermöglichen (oder sanft aufzwingen).

Ein selten ausgesprochenes Problem bezüglich dieser zu entwickelnden Fähigkeit betrifft die notwendige, komplementäre Bereitschaft. Gerade Jugendliche zeigen oft Resistenz, Verantwortung zu übernehmen und tatsächlich Mitentscheidungen durch öffentliche Diskurse herbeizuführen. Schüler äußern sich dann etwa dahingehend, dass sie zum Ausdruck bringen, dass der Schulleiter oder der Projektbetreuer viel besser entscheiden könne und letztlich ja dazu da sei, die Dinge zu regeln ("Herr Oser, Herr Althof entscheiden sie doch für uns, wozu brauchen sie dazu unsere Versammlung? Sie sind doch gescheite Menschen und wissen, was sich gehört."). Wie bei der Abstimmungsabstinenz junger Erwachsener geht es hier oft nicht um bösen Willen oder Desillusionierung, sondern um eine Zufriedenheit mit dem System, die genau dessen Weiterentwicklung verhindert.

(h) *"Zu-Mutung" praktizieren.* Das Prinzip der Zu-Mutung ist ein Element der Lösung von Problemen am "runden Tisch", dem Forum der Gemeinschaftsversammlung, das im Allgemeinen viel zu wenig in Betracht gezogen wird. Dieses [246] Phänomen der "Als-ob-Unterstellung", das wie ein Motor für das Übernehmen von Verantwortung wirkt, kann als eine der wichtigsten pädagogischen Grundhaltungen bezeichnet werden (vgl. dazu Oser, 1998), denn hier wird "ernsthaft" so getan, als ob das Kind das, was man ihm zutraut, schon apriori könne, beherrsche oder bewältige. Lehrpersonen trauen somit ihren Kindern zu, beim "großen Palaver" der Gerechten Gemeinschaft zu argumentieren, aufmerksam und vorurteilsfrei zuzuhören, authentisch zu votieren und auf diese Weise moralisch und sozial überzeugend das Leben der Schule mitzugestalten - obwohl sie wissen, dass dieses Zutrauen oft kontrafaktischer Natur ist. Die gemeinte Fähigkeit oder Bereitschaft ist tatsächlich längst noch nicht vollständig vorhanden. Aber nur dadurch, dass man den entsprechenden Erwartungen Ausdruck gibt, bekommt sie eine Chance dazu. Untersuchungen zum Pygmalion-Effekt (Brophy & Good, 1976; Rosenthal & Jacobson, 1968) zeigen, dass über das Prinzip der sich selbst erfüllenden Prophezeiung Kinder, an die Lehrpersonen die höhere Erwartung stellen, auch höhere Leistungen vollbringen (und umgekehrt). Wendet man dieses Prinzip auf die *Just Community* an, dann stellt es die Durchbruchkraft schlechthin für die Ausgestaltung der erwünschten demokratischen und soziomoralischen Fähigkeiten und Handlungsbereitschaften dar. Denn in dem Maße, wie Menschen gegen das offensichtliche Nichtvorhandensein von Fähigkeiten die Bereitschaft unterstellen, diese Fähigkeiten zu erwerben, in dem Maße entstehen sie gegen die Widerstände der offensichtlichen Unreife, des Unvermögens und des entwicklungsbedingten Egoismus. Nur zwei Möglichkeiten haben Lehrpersonen gegen die kindliche Vernunft einmal den Zwang, und dann die Kraft gelebter Präsupposition von demokratischen und solidaritätsbildenden Fähigkeiten - wenn sie kontrafaktisch glauben, dass Kinder und Jugendliche eine Gerechte Gemeinschaft bilden und leben können.

Diese Prinzipien sind miteinander verbunden, und sie stellen Leitlinien für pädagogisches und organisatorisches Handeln im Rahmen der *Just Community* dar (vgl. Oser & Althof, 1996a).

3. Die Struktur des Schulmodells der "Gerechten Gemeinschaft"

Es ist nun notwendig, die äußere Struktur des Schulmodells aufzuzeigen und seine integrative Adaptation in unser Schulsystem transparent zu machen. Dazu dient Abbildung 5. Sie zeigt, dass die verschiedenen Gremien um den Kern, die Gemeinschaftsversammlung, angeordnet sind. Die einzelnen Komponenten sollen kurz dargestellt werden.

(a) *Die Gemeinschaftsversammlung.* Hier ist das Zentrum des Meinungsaustauschs, der gemeinsamen Planung und Beschlussfassung aller Schulangehörigen (der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte, des Hauswirts). In unterschiedlichen Schulen haben sich verschiedene Zeitraster für die Durchführung dieser Schulversammlung bewährt. Wichtig ist Kontinuität: Die Existenz und Bedeutung des Plenums muss den Schülerinnen und Schülern präsent sein. In manchen [247] Schulen findet die Versammlung übers Jahr hinweg regelmäßig statt, etwa alle 14 Tage. Andere Schu-

len - vor allem Grundschulen - haben bessere Erfahrungen damit gemacht, im Jahr mehrere projektorientierte "Parlamentszeiten" einzuführen: Innerhalb weniger Wochen finden zwei oder drei Versammlungen statt, die ein bestimmtes Thema vom ersten Brainstorming bis zur Entscheidung und Ausführung behandeln, danach widmet man sich für eine Weile den „Alltagsgeschäften“, und die Versammlung tritt nur aus besonderen, aktuellen Anlässen zusammen. Der Vorteil ist, dass man bestimmte Jahreszeiten, in denen alle Schulangehörigen angespannt oder müde sind (speziell die Adventszeit und den Monat vor den großen Schulferien), von zusätzlichen Aktivitäten entlasten und so vermeiden kann, dass diese zur bloßen Pflichtübung degenerieren.

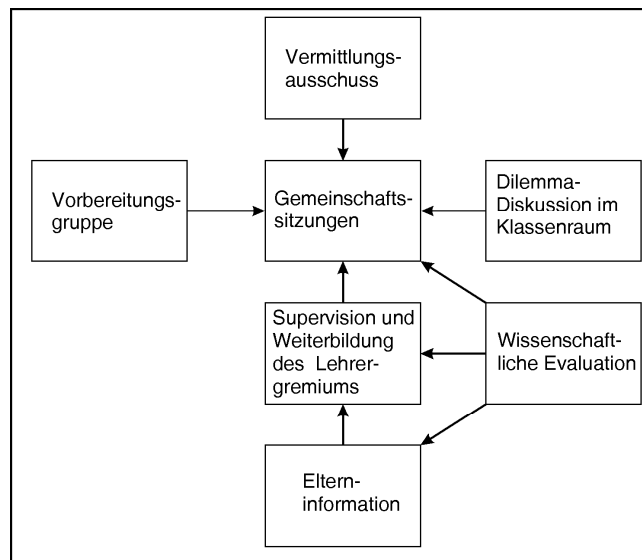


Abb.5: Elemente der Struktur einer Gerechten Gemeinschaft (nach Oser & Althoff, 1997, S.365) [Oser, 2001, S.247]

Auch die Tageszeit für die Versammlung muss den lokalen Bedingungen angepasst werden. Die Versammlungen der Gerechten Gemeinschaft sind integrativer Bestandteil des Lehrplans. Sie werden nicht auf "freiwilliger Basis" durchgeführt; Schüler, die daran teilnehmen, sollen nicht durch Mehrbelastung bestraft werden. Die Versammlung findet deshalb nicht nach der Schule, in der Freizeit, sondern während des normalen Schultags statt. An manchen Schulen wird sie ans Ende des Vormittags oder ans Ende der Schulzeit gelegt (an der Gutenberg-Realschule fiel die Gemeinschaftsversammlung meistens in die fünfte und sechste Stunde, anschließend hatten die Schüler frei); andere Schulen vermeiden bewusst Randstunden, [248] in denen möglicherweise nicht alle Schülerinnen und Schüler Unterricht haben. Längere Versammlungen können durch eine Pause und Essenseinnahme unterbrochen werden; bei jüngeren Schülern empfiehlt sich eine Durchführung ohne Pause, dafür mit einer Dauer von nicht länger als 45 bis 60 Minuten.

Ein gravierender Faktor ist die Größe der Schule. Eine gemeinsame Versammlung kann nur stattfinden, wenn es einen Versammlungsort gibt, in den alle hineinpassen. So ergeben sich Probleme, wenn die Schule deutlich mehr als 200 Schüler umfasst. Hier müssen andere Modelle entwickelt werden, etwa Gemeinschaftstreffen der Jahrgangsklassen, die dann, wenn sie parallel das gleiche Thema behandeln, eine Koordination der Ergebnisse durch Repräsentanten verlangen oder, wie es später in den nordrhein-westfälischen Projektschulen geregelt wurde, im Sinne einer teilpartizipatorischen und teilrepräsentativen Demokratie mit je der Hälfte der Schüler der Klassen, die dann jeweils die andere Hälfte informieren und gegebenenfalls überzeugen muss (unter Mitarbeit der Klassenlehrer). Dieser letzte Vorschlag ist deshalb pädagogisch interessant, weil die Schüler im Sinne des Kollegialprinzips Entscheidungen der Gerechten Gemeinschaft nochmals rekonstruieren und verteidigen müssen, die Funktionen der Demokratie (Initiativen, Anträge zur erneuten Befassung usw.) werden auf diese Weise aktiviert und für die Regelungen anstehender Probleme zu Hilfe genommen.

(b) *Die Vorbereitungsgruppe.* Sie wird gewählt aus Personen, die alle Klassen repräsentieren, zum Beispiel pro Klasse ein oder zwei Schüler und zwei Lehrpersonen für die Gesamtheit des Kollegiums. Das Mandat wechselt regelmäßig, zum Beispiel bleiben ein Schüler und ein Lehrer über zwei Versammlungender Gerechten Gemeinschaft hinweg in der Gruppe, dazwischen wechseln je ein Schüler und ein Lehrer (rotierendes Verfahren). Die Aufgabe der Vorbereitungsgruppe ist es, die Themen für die nächste Versammlung in den Klassen zu sammeln, die Tagesordnung vorzubereiten, die Gestaltung des Ablaufs zu planen und die Versammlung zu leiten. Themen in der Sekundarstufe I waren zum Beispiel Rauchen in den Toiletten, Zerstörung von Tischen und Bänken, Rache durch Zerstörung von Fahrrädern, Planung einer Weihnachtsfeier, das Zuspätkommen von Lehrern usw. In Grundschulen sind die Themen oft ähnlich. Allerdings sollte man hier besonders darauf achten, nicht zu viele Versammlungen aneinander zu reihen, die sich mit der Einführung und Kontrolle von Regeln beschäftigen. Die Kinder nehmen mit größerer Freude teil, wenn es zwischendurch genügend Anlässe für Formen der Mitgestaltung des Schullebens gibt, die nicht aus Konflikten entstehen und nicht auf Konflikte gerichtet sind, etwa eine gemeinsam geplante und realisierte Verschönerung der Flure oder des Schulhofs oder die gemeinsame Planung und Durchführung eines schulweiten Ausflugs oder Schulfests. Gelegenheiten zum sozialen Lernen gibt es auch hier allemal, zum Beispiel wenn bei diesen Aktivitäten speziell darauf geachtet werden muss, dass die Jüngeren wie die Älteren kooperieren und ein gemeinsamer Nenner gefunden werden muss, der den Bedürfnissen aller gerecht wird.

(c) *Der Vermittlungsausschuss.* Es ist das ausführende und beratende Organ. Im Gegensatz zum Vorbereitungsausschuss muss hier die Gruppe über längere Zeit [249] stabil beisammen bleiben, das heißt, die Wahl der Mitglieder muss sehr sorgfältig vorbereitet sein, da sie über längere Zeiträume hinweg die Aufgabe wahrnehmen müssen.

Dieser Vermittlungsausschuss (in den amerikanischen *Just Community-Schulen Fairness Committee* genannt) achtet darauf, dass die Beschlüsse des Parlaments ausgeführt werden, berät Schüler, die solche Beschlüsse übertreten, oder andere Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, und - daher der Name - er vermittelt im Streit zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen (etwa zwischen zwei Klassen). Auch der Schulleiter ist im Vermittlungsausschuss präsent. Der Vermittlungsausschuss ist ein sehr wirksames Instrument der Verhaltensreflexion. Denn die Schüler und Schülerinnen ziehen es meist vor, von den Lehrern bestraft zu werden, als sich vor dem Vermittlungsausschuss zu rechtfertigen und Ratschläge von Klassenkameraden anhören zu müssen. In einer Sitzung des Vermittlungsausschusses der Gutenbergschule wurden folgende drei Themen behandelt: Ein Schüler hatte Schwierigkeiten, die Regeln des "Friedenstiftens" einzuhalten. Er wollte beständig überall kleine Streitigkeiten beginnen. Er musste sich rechtfertigen. Es wurde beschlossen, ihm einen anderen Schüler als Paten oder als Hilfe beizugeben. Ein zweiter Schüler hatte Konflikte mit einem Lehrer. Beide wollten vor dem Vermittlungsausschuss sprechen. Ein dritter Schüler war nicht fähig, sich nach der Beschädigung von Gegenständen vor anderen zu entschuldigen. Weil dies zwei-, dreimal vorgekommen war, wollte die Klasse, dass er sich vor dem Vermittlungsausschuss rechtfertigt. - In den seltensten Fällen spricht der Vermittlungsausschuss Strafen aus. Die Forschergruppe um Kohlberg hat ein Manual mit Verhaltensregeln für das *Fairness Committee* ausgearbeitet (Wasserman u.a., 1979). Jeder, der hinein gewählt wird, muss lernen, vertrauenswürdig zu sein. In keinem Fall ist der Vermittlungsausschuss ein Kindergericht. Es hat sich erwiesen, dass es eher umgekehrt ist: Kinder suchen mit der Zeit Hilfe für ihre Sorge beim Vermittlungsausschuss. Und dieses Gremium versucht, gemeinsam mit den Kindern Lösungen zu finden.

Eine erfolgreich praktizierte Analogie auf Klassenebene hinsichtlich der Vermittlungsaufgaben findet sich in pädagogischen Mediationskonzepten, insbesondere in den so genannten Streitschlichter-Programmen (z.B. Faller, 1998; Faller, Kerntke & Wackmann, 1996). Eine schweizerische *Just Community-Grundschule* hat ein solches Programm zum Zentrum ihrer Arbeit gemacht. In den Versammlungen wurde zuerst über Streitfälle gesprochen, um die Kinder für die Entstehung von Gewalt zu sensibilisieren, dann darüber, wie man Konflikte ("Streit") vermeiden und wie man intervenieren kann. Danach wurde in den Klassen das Amt des "Streitschlichters" eingeführt. Die Auswirkungen auf das Schulklima waren beeindruckend: Mehr und mehr wurden die "Rowdys"

nicht mehr - je nachdem - gefürchtet oder bewundert, sondern sie gerieten in den Ruf, etwas Wesentliches nicht verstanden zu haben; der Zeitgeist an dieser Schule drehte sich, die Fähigkeit, Konflikte friedlich beizulegen, hat dort einen hohen Status.

(d) *Fächerspezifische Dilemma-Diskussion.* Jede Klasse sollte regelmäßig, möglichst sogar einmal pro Woche an Dilemma-Diskussionen teilnehmen, in denen [250] moralische Probleme bearbeitet und auf moralische Fragen moralische Antworten gesucht werden. Ein Dilemma entsteht dann, wenn sich in einem Entscheidungskonflikt zwei Werte gegenüberstehen, die man nicht preisgeben möchte, von denen aber einer unweigerlich verletzt werden muss, wenn man sich zu einer Entscheidung durchringt. Dies ist das Grundmuster der Tragödie. Bei vielen Wertkonflikten geht es aber nicht um Leben und Tod. Auch Kinder erleben Dilemmata, etwa wenn sie entscheiden müssen, ob sie einen Freund "verpetzen", der etwas ausgefressen hat (dies ist das Dilemma zwischen freundschaftlicher Loyalität und Wahrheit bzw. Gesetzestreue, siehe Faller, Kerntke & Wackmann, 1996). Der erzieherische Wert der Beschäftigung mit verschiedenartigen Dilemmata im Kontext der Unterrichtsfächer besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler argumentieren lernen, dass sie die moralisch relevanten Seiten der Fächer kennen lernen und dass sie Anregungen zur Entwicklung zu einer höheren Stufe des moralischen Urteils erhalten. Wir haben seinerzeit über die drei am DES-Projekt teilnehmenden Schulen hinweg eine Arbeitsgruppe gegründet, die fachspezifische Dilemmata entwickelte. Ihre Aufgabe war es, im Zusammenhang mit den lehrplanmäßig vorgesehenen Themen in Deutsch, Religion, Sozialkunde, Geschichte, Biologie, Sport usw. jene Konflikte herauszukristallisieren, die eine sinnvolle Dilemma-Diskussion mit den Schülern zulassen (vgl. Reinhardt, 1999; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1992). Andererseits trafen sich Lehrer mit dem Projektbegleiter in Klassen, beurteilten gemeinsam die Dilemma-Stunden und halfen sich gegenseitig bei der Vorbereitung. Ein Beispiel eines solchen Dilemmas im Bereich der Literatur war ein Text, in dem dargestellt wurde, dass eine Familie mit drei Kindern mit finanzieller Unterstützung des Großvaters endlich eine größere Wohnung kaufen konnte. Jedes Kind hat nun ein eigenes Zimmer. Sobald dieses eingerichtet war, wurde der Großvater schwer krank. Doch er wollte absolut nicht in ein Pflegeheim. Er hatte Angst davor. Dieses würde allerdings weniger kosten als die Pflege zu Hause, weil dann die Mutter nicht mehr arbeiten könnte. Das Ziel der Dilemma-Diskussion bestand nicht darin, eine schlaue Lösung zu finden, sondern die besten, gerechtesten, fürsorglichsten und wahrhaftigsten Argumente für einen Lösungsvorschlag zu generieren.

Bei diesen und ähnlichen Dilemma-Diskussionen gibt es nun allerdings eine Reihe von Problemen, die manchmal fast unüberwindlich erscheinen. Einige davon sollen hier angedeutet werden: *Ers- tens* ist die Konstruktion von Dilemmata mit zwei sich wirklich widersprechenden Grundwerten eine äußerst zeitaufwendige Sache. Denn diese zwei Werte müssen ja in etwa die gleiche Valenz aufweisen, damit durch die Wahl des einen Wertes der andere in schockierender Weise verletzt wird. Man muss sich stets klarmachen, dass solche Dilemmata letztlich nicht auflösbar sind, dass sie aber einen Sprung in die Entscheidung mit nachheriger exhaustiver Begründung stimulieren. Sie sind moralische Kontingenzerzeuger, die ein je neues kognitives Gleichgewicht erfordern. Dieses kann nur durch echte Kontroverse und Abarbeitung erreicht werden. Wirklich kräftige moralische Dilemmata können - wie gesagt - ethisch-philosophisch nicht vollständig harmonisiert werden, und man schleppt sie als Unruhestifter [251] in seinem moralischen Urteil mit herum. Sie sind denn auch eher als Mittel der Diskursintensivierung zu verstehen denn als moralische Wirklichkeiten, die die Menschen in ihrer Kommunität immer schon gelöst haben.

Zweitens ist es für Lehrpersonen äußerst schwer, das Basismodell der Dilemma-Diskussion durchzuführen und den Schluss einer solchen Stunde offen zu lassen und damit der immer wiederkehrenden Irritation anheim zu geben. Unter Basismodell verstehen wir die Kette der Schritte (a) Dilemma-Erfahrung, (b) Kontroverse, (c) +I-Konvention (Konfrontation mit Argumenten, die eine Stufe höher anzusiedeln sind als die Stufe des eigenen Denkens), (d) Prozessreflexion, die notwendig ist, um wirksam in Richtung der nächsthöheren Stufe des soziomoralischen Urteils zu entwickeln. Unter Offenlassen der Dilemmadiskussion verstehen wir den bewussten Verzicht auf eine "Auflösung", auf das Bekanntgeben der so genannt richtigen Lösung nach der Kontroverse. Wenn Lehrpersonen die Gewohnheit haben, beim Aufbau von Wissen auf Fragen Antwort zu geben und Experte/Expertin im Wissensmanagement zu sein, haben sie nicht selten Schwierigkeiten mit der

ganz anderen unterrichtlichen Fähigkeit, die hier zählt, nämlich die Unterstützung der gegensätzlichen - gleichwohl respektvollen - Argumentation, die die Legitimationskraft jedes Schülers und jeder Schülerin in Gang zu setzen hilft.

Drittens besteht die Gefahr, dass das Argumentationsmaterial einer höheren Stufe, das Lehrpersonen unter Umständen vorbringen, in eine moralisierende Bewertung der Schülerargumente abrutscht. Statt zu entgegnen, auf neue Gesichtspunkte hinzuweisen, stellt man dann Fragen wie: "Meinst du das wirklich so?", "Sollte diese Frau wirklich so handeln?" usw. Indirekte Moralisierung bedeutet immer zweierlei. Zum einen zeigt sie, dass man eine "richtige" Lösung wüsste, sie aber nicht zum besten geben möchte. Zum anderen signalisiert man der Schülerin oder dem Schüler, dass man sie in ihren Gedankengängen und Argumenten nicht ernst nimmt. Der Effekt wird gegebenenfalls der gleiche sein, wie wenn man sich verleiten lässt, am Ende der Stunde eine Lösung als die richtige zu präsentieren: Die Schüler vertrauen nicht mehr darauf, dass die Übung "Suche nach den besten Argumenten" ernst gemeint ist. Sie stellen über kurz oder lang das Denken ein, exponieren sich nicht mehr und beschränken sich auf das, was der "heimliche" Lehrplan an Schulen ihnen sowieso als kluges Verhalten empfiehlt: frühzeitig die erwünschte Meinung aufspüren und im richtigen Moment bei der Lehrperson Punkte machen.

(e) *Die Begleitung des Lehrerkollegiums.* Das Lehrerkollegium muss einerseits das ganze Modell kennen, verstehen und mittragen, andererseits muss das Kollegium die theoretischen Grundlagen verstehen. Für die Dilemma-Diskussion zum Beispiel gilt der Grundsatz "Entwicklung als Ziel der Erziehung" und nicht etwa "Wissensvermittlung als Ziel der Didaktik". Dies immer neu zu erarbeiten, ist die Aufgabe des Projektleiters in Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium. Zwei Schwerpunkte wurden im DES-Projekt deshalb für die alle zwei bis drei Wochen stattfindende Lehrerweiterbildung gewählt: (1) die Aufarbeitung der Probleme, die in der Versammlung der Gerechten Gemeinschaft aufkamen (Analyse des Verlaufs, Rekonstruktion des Denkens der Schüler, Analyse des Lehrerverhaltens), oder die [252] Aufarbeitung von Problemen der Arbeit in den Klassen, und (2) die Erarbeitung neuer theoretischer Anhaltspunkte für das Gesamtkonzept. Einige seien hier genannt: Die Funktion des Demokratiemodells, das dem Ansatz zu Grunde liegt; Entwicklung als Ziel der Erziehung; universelle Werte; moralische Entwicklung sensu Kohlberg; die Generierung gemeinsamer Regeln und Normen (*shared norms*); der Aufbau moralischen Wissens im Unterschied zum strukturtheoretischen Ansatz der Entwicklung. Es hat sich als sehr hilfreich erwiesen, wenn ein Schulprogramm dieser Art nicht nur von einer internen Projektleitung organisiert wird, sondern darüber hinaus von externen Fachleuten betreut, auf dem Wege zur Assimilation des Verfahrens der Entwicklung einer Gerechten Gemeinschaftsschule begleitet wird. So bekommen die einzelnen Lehrpersonen eine zusätzliche Hilfe dabei, ihre Ängste, Besorgnisse und Unsicherheiten zu überwinden, Phasen der Müdigkeit zu überstehen, in denen man dazu neigt, betriebsblind zu werden und die eigentlichen Ziele aus den Augen zu verlieren, aber auch ihre Erfolge miteinander austauschen zu lernen.

In diesem Sinn ist die schulinterne Lehrerfortbildung ein nicht zu verletzendes Gebot der Begleitung der Entstehung einer Gerechten Schulgemeinschaft. Lehrer und Lehrerinnen müssen den theoretischen Hintergrund eines jeden Schritts kennen, um Misserfolge zu verstehen, Erschütterungen zu ertragen, Krisen zu meistern und aus ihnen zu lernen. Eine Gerechte Gemeinschaft entsteht nicht von selbst, sie ist ein mitunter schmerzlicher Prozess, der das eigene moralische Ich infrage stellt. Soweit also die wichtigsten strukturellen Elemente der Adaptation des Modells der "Gerechten Gemeinschaft" in einer Schule in unseren Breitengraden. Diese Elemente beziehen sich aufeinander: Der Vermittlungsausschuss beeinflusst die Themenfindung für die nächste Versammlung der Gerechten Gemeinschaft. Diese wiederum beeinflusst die fachspezifische Dilemma-Diskussion. Das Verstehen des theoretischen Hintergrunds, das Verstehen der Entwicklung und des Prozesses der Normintegration hilft, den Vermittlungsausschuss besser zu gestalten und so fort. Vom Gesamt dieser Prozesse kann man erwarten: erstens eine entscheidende Verbesserung der moralischen Atmosphäre der Schule, zweitens eine stärkere Identifikation mit der Schule, drittens die nachhaltige Intensivierung des Normaufbaus und der Demokratisierung, und viertens die Förderung der Entwicklung des sozialen Verstehens, des moralischen Urteilsvermögens und der

moralischen Sensibilität des Einzelnen. Wir werden diese Ziele im Zusammenhang mit der Evaluation nochmals kurz aufgreifen. [Die Seiten 252 unten bis 262 sind hier ausgelassen]

5. Schwierigkeiten bei der Realisierung des Modells

[262] Trotz des Erfolgs des Schulversuchs und der deutlich feststellbaren Transformation dieser Schule gibt es eine Anzahl von Schwierigkeiten, aus denen wir lernen müssen und die bei der Planung und Durchführung eines Modells der "Gerechten [263] Gemeinschaft" in Rechnung gestellt werden müssten. Wir möchten fünf solcher Schwierigkeiten zum Schluss ansprechen und kurz behandeln:

(a) *Die Integration fachspezifischer Dilemmata in den Fachunterricht.* Dass es für viele Lehrpersonen nicht einfach ist, angemessene Dilemmata zu entwickeln und die Dilemma-Diskussionen auf angemessene Weise zu führen, haben wir am Ende des Abschnitts 2 (d) bereits dargestellt. Die Aufgabe ist ungewohnt und muss sorgfältig angepackt werden. Lehrer müssen die Strategie des Stimulierens einer höheren Stufe einerseits und die Merkmale eines Dilemmas andererseits im Langzeitgedächtnis speichern. Mit diesen beiden Elementen im Sinn entwerfen sie den Unterricht inhaltlich. Sobald nun etwa in einem geschichtlichen Kontext die Protagonisten vor gleichwertigen, aber nicht gleich moralischen Alternativen stehen, sollte der Unterrichtende ohne die Ankündigung einer "Dilemma-Stunde" fähig sein, die Basisstrategie "Stimulierung einer höheren Stufe der sozial-moralischen Entwicklung" zu aktivieren. Statt Wissensaufbau oder Erlebnisunterricht durch Erzählung usw. gilt es jetzt, "Entwicklung als Ziel der Erziehung" zu praktizieren - eingebaut in den Gesamtablauf des Kurses. Das erfordert schnelle methodische Differenzierung. Und es erfordert zugleich, dass der Unterrichtende erkennt, für welche unterrichtlichen Situationen welche Ziel- und Inhaltsstrukturen modifiziert werden müssen, und das in seiner Vorbereitung und in der Durchführung der Stunde berücksichtigt. Die Erkenntnis des Dilemmas und der Einsatz der Strategie sind folglich Leistungen, die im Unterricht einen "Experten" erfordern. Dieser muss fähig sein, Ziel und Inhalt durch die Verwendung der neuen Strategien sinnvoll zu koordinieren und in den Unterricht insgesamt einzuordnen.

(b) *Bürokratische oder juristische Regelungen verbieten angeblich die Diskussion konfliktueller Situationen.* Oft ist es, als ob sich Bürokratie und Schulrecht miteinander verschwägern, um Reformen zu verhindern. Es wird gesagt, es sei verboten, zum Beispiel das Euthanasiedilemma mit Schülern zu diskutieren. Es wird gesagt, dass es an bestimmten Schulen keine Probleme gebe, keine Diebstähle, keinen Streit, keine Vorurteile; aber falls es dies gäbe, sei es die Aufgabe des Direktors, es zu regeln. Man wendet ein, dass die Kinder in Versammlungen der Gerechten Gemeinschaft die Würde und Intimität anderer verletzen können. Dieselben Personen fragen freilich nicht, wie Kinder die Würde und Intimität anderer achten lernen sollen. Wo soll dies gelernt werden, wenn nicht dort, wo gelegentlich ein Kind sich weigert, über etwas zu reden, weil es davon persönlich betroffen ist; oder wo ein Lehrer beide Hände erhebt (sofortige Verfahrensintervention; Geschäftsordnungsantrag!) und darum bittet, spöttische Bemerkungen zu unterlassen; oder wo der Schulleiter die Grenzen der Veränderungsmöglichkeiten zeigt? Rechtliche oder bürokratische Regelungen dürften nicht verhindern, die Schulkultur weiterzuentwickeln, die Eigenerfahrung zu fördern, die Schule zu öffnen, zum Beispiel die Beziehung zur Arbeitswelt zu vertiefen. Insbesondere dürfen sie die Gerechte Gemeinschaft in ihrem Funktionieren nicht hemmen.

(c) *Die Außenseiter in der Lehrerschaft gefährden die Realisierung des Modells.* Wenn ein Kollegium beschließt, in einen solchen Versuch einzusteigen, gibt es je [264] nach Größe der Schule stets einzelne Kolleginnen oder Kollegen, die sich nicht beteiligen möchten. Ihre Gründe können sehr unterschiedlicher Natur sein. Die Innovationsfeindlichkeit mag allgemeiner Art sein und sich eigentlich nicht speziell gegen dieses Projekt richten; vielleicht geht sie zurück auf frühere, gescheiterte Reformvorhaben. Bei vielen Lehrkräften ist ein Gefühl dominant, sowieso schon überlastet oder in Bezug auf andere Aufgaben noch zu unsicher zu sein, um sich noch eine zusätzliche Verpflichtung aufzuhalsen. In anderen Fällen ist der schulische Konsens hinsichtlich pädagogischer Leitziele noch nicht weit genug gediehen, und die skeptischen Kollegen sind diejenigen, die

unterrichtliche Wissensvermittlung als einzig wesentliche Hauptaufgabe der Schule und soziales Lernen bzw. Persönlichkeitsentwicklung als peripher betrachten.

Kommt es zu einer solchen Konstellation der Uneinigkeit mit einer Minderheit im Kollegium, ist dies zunächst bedauerlich, weil ja gerade die Gemeinschaft und die Kultur der gesamten Schule verbessert werden sollten. In einem solchen Falle muss vertraglich vereinbart werden, dass diese Kollegen weder bei Schülern noch öffentlich gegen das Projekt agitieren; aber auch dass die Träger des Modells nichts gegen sie und ihre Einstellung unternehmen - weder gegenüber den Schülern in der Klasse oder der Gemeinschaftsversammlung noch gegenüber Dritten - und dass sie nicht abwertend über sie reden.

(d) Schulorganisatorisch findet sich weder Zeit noch Raum für ein solches Modell. Gründe für eine solche Meinung liegen etwa in der häufig beklagten Stoffüberlastung. Die Ausrede, dass die Integration der Gerechten Gemeinschaft mit ihren Hauptelementen von den schulischen Aufgaben zu viel Zeit wegnehme, beruht auf Wertsetzungen wie "Die Erfüllung der Vorschriften über den Durchgang durch den Stoff ist wichtiger als moralische Erziehung" bzw. auf Einkapselung in konventionellen Zielen. So vertraut man der Forschung nicht, die zeigt, dass verantwortungsbewusste Schüler, Schüler auf höheren moralischen Stufen oder Schüler, die sich mit der Schule stärker identifizieren, bessere Leistungen erbringen als Schüler mit niedrigeren Punktwerten für diese Bereiche - obwohl all dies gut belegt ist (Hanson & Ginsburg, 1988). Es ist durchaus möglich, Modelle der Gerechten Gemeinschaft in den Stundenplan einer Schule so einzufügen, dass die Organisation der Schule nicht auf den Kopf gestellt wird. Dabei ist eine positive Rückwirkung von der Schulkultur auf die Arbeit in den Fächern deutlich zu spüren. Die Arbeit am Modell wird zur übergreifenden Klammer der gemeinsamen Arbeit und dient der moralischen Durchdringung des Fächerunterrichts, dessen Aufsplitterung Lehrpersonen sonst häufig beklagen.

(e) Schulleiter und Lehrer müssen eine Haltung einnehmen, die das Modell in Krisen trägt. Eine solche Haltung bezeichnen wir als pädagogische Diskurshaltung (vgl. oben). Darin kommt die Bereitschaft zum Ausdruck, sich auf den Prozess der Konfliktregelung so einzulassen, dass den Schülerinnen und Schülern oder einem erwachsenen Gegenüber stets unterstellt wird, dass sie ebenfalls ihre Vernunft gebrauchen und bei der Offenlegung der Geltungsansprüche bei einem Thema der Gemeinschaftsversammlung die Dimensionen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit [265] ausbalancieren können. Ein Schulleiter, der das Modell unterstützt, muss es eine Zeitlang tragen und die Lehrer in ihren Schwierigkeiten überzeugt schützen und ermutigen. Ein Berater sollte zur Verfügung stehen, das Modell als Intervention auffassen und dafür sorgen, dass die Wirkungen der Intervention zuverlässig festgestellt und an die Beteiligten zurückgemeldet werden. Der Berater muss also zugleich Wissenschaftler und Fortbildungsexperte sein. Die Zusammenarbeit muss von gutem Einverständnis mit der Schulleitung und dem Kollegium geprägt sein. Ohne diese Voraussetzungen bricht das Modell zusammen (vgl. Edelstein, 1999).

Dies sind Schwierigkeiten, mit denen sich - in dieser oder jener Form - jedes Schulreformprojekt auseinander setzen muss. Diese Schwierigkeiten kann nur überwinden, wer vom Grundgedanken des Modells überzeugt ist und es als wünschenswert in vielen Schulen realisieren möchte. Dieser Grundgedanke, der dem Ganzen Kraft und Stärke verleiht, ist der Gedanke des (eingeschränkten) Konstruktivismus. Kinder und Jugendliche sind selbst Gestalter ihrer Entwicklung. Der Aufbau ihres Denk- und Urteilsvermögens und ihres zwischenmenschlichen Handlungsrepertoires ist ihre ganz eigene Leistung - obgleich sie in diesem Prozess natürlich auf das Wissen zurückgreifen und die unterstützenden Angebote nutzen, die wir, die Erzieherinnen und Erzieher, ihnen vermitteln oder anbieten. In gleichem Sinne ist auch die Entwicklung einer gelebten Demokratie und Gemeinschaft in der Schule das generative Werk der Beteiligten selber. Piaget hat einen ähnlichen Grundgedanken bereits 1948 in seinem Bericht über Erziehung an die UNESCO formuliert. Er bekräftigt dort, dass nur mithilfe von Modellen ethisch-generativer Erziehung sinnvolle Ergebnisse zustande kommen können:

It becomes evident that neither the teacher's authority nor the best lessons he can give on the subject suffices to engender living dynamic relationships comprised of both, independence and reciprocity. Only a social life among the students themselves - that is, self government taken as far as

possible and parallel to the intellectual work carried out in common - will lead to this double development of personalities, masters of themselves and based on mutual respect. (Piaget, 1973, S. 110)

Die Schule müsste von einer auf postkonventioneller Moral ruhenden gemeinschaftlichen Konstruktion ihrer Werte, Normen und prosozialen Geltungskriterien durchdrungen sein. Nur so kann sie *Demokratie verwirklichen* und *demokratisches Handeln als Lernprozess* auch für später ermöglichen. [Literaturnachweise im Original auf den Seiten 265-268]

05 Lawrence Kohlberg: Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976)⁹

[35] In dieser Arbeit werde ich einen Überblick über die kognitiv-entwicklungsorientierte Theorie des Moralerwerbs geben, wie sie in Untersuchungen über Moralstufen von mir selbst und meinen Kollegen ausgearbeitet wurde. Zunächst werde ich die sechs Stufen theoretisch beschreiben, um dann darzulegen, wie sich unsere Methoden zur Identifizierung der Stufen bzw. der Ermittlung der Stufenzugehörigkeit von Denkäußerungen entwickelt haben. Nach diesem Umriss der Moralentwicklung und der Erhebungsmethoden werde ich die Theorie des Moralerwerbs präsentieren, die diesem Bild von moralischer Entwicklung am besten gerecht wird; und schließlich werde ich diese Theorie mit Ansätzen konfrontieren, die Moralentwicklung als Ergebnis von Sozialisation und sozialem Lernen begreifen. In gewisser Weise bietet diese Arbeit eine "aufgefrischte" Version früherer Darstellungen meiner Theorie (Kohlberg, 1974). Es wird hier jedoch nicht versucht werden, den Forschungsstand umfassend zu diskutieren, da Forschungsübersichten schon früher veröffentlicht worden sind (Kohlberg, 1964) bzw. vorbereitet werden. Auch die philosophischen Voraussetzungen und Implikationen unserer Stufen werden nur kurz abgehandelt, nachdem sie an anderer Stelle bereits sorgfältig diskutiert worden sind (Kohlberg, 1971).

Der Stellenwert des moralischen Urteils in der Gesamtpersönlichkeit

Um die Moralstufen zu begreifen, wird es hilfreich sein, sie in eine Abfolge der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit einzuordnen. Wir wissen, dass die Individuen die Moralstufen Schritt für Schritt durchlaufen, wenn sie von der Grundlinie (Stufe 1) in Richtung der Spitze (Stufe 6) voranschreiten. Es gibt auch noch andere Stufen, die die Menschen durchlaufen müssen, wobei die grundlegendsten vielleicht die von Piaget untersuchten Stufen des logischen Denkens bzw. der Intelligenzentwicklung sind (Piaget, 1972). Nachdem das Kind sprechen gelernt hat, findet man drei Hauptphasen der Entwicklung des Denkens: intuitives, konkret-operatorisches [36] und formal-operatorisches Denken. Etwa im Alter von sieben Jahren treten die Kinder in das Stadium des konkreten logischen Denkens ein und können dann logisch schließen, Gegenstände klassifizieren und quantitative Relationen zwischen konkreten Dingen handhaben. In der Adoleszenz erreichen viele, jedoch nicht alle, Individuen das Niveau der formalen Operationen; auf dieser Ebene können sie in abstracto denken. Mithilfe formal-operatorischen Denkens können alle Möglichkeiten durchgespielt, die Beziehungen zwischen Elementen in einem System bedacht, Hypothesen gebildet, aus ihnen Implikationen abgeleitet und diese an der Realität überprüft werden. Viele Jugendliche und Erwachsene erreichen die Stufe der formalen Operationen nur teilweise; sie berücksichtigen alle tatsächlichen Beziehungen, die zu einer bestimmten Zeit zwischen einer Sache und einer anderen bestehen, sie erwägen jedoch nicht alle Möglichkeiten und bilden keine abstrakten Hypothesen.

Im Allgemeinen wird fast kein Jugendlicher oder Erwachsener mehr ganz dem konkret-operatorischen Denken verhaftet sein, viele werden das formal-operatorische Denken teilweise beherrschen, und die meisten werden die höchste Stufe der formalen Operationen erreicht haben (vgl. Kuhn u.a., 1977). Da moralisches Denken natürlich auch Denken ist, hängt ein fortgeschrittenes moralisches Denken von einem fortgeschrittenen logischen Denken ab. Es besteht eine Parallelität zwischen der logischen Stufe eines Individuums und seiner Moralstufe. Eine Person, die nur konkret-operatorisch denkt, kann über die präkonventionellen Moralstufen (Stufen 1 und 2) nicht hinauskommen. Eine Person, deren Denken nur "knapp" formal-operatorisch ist, bleibt auf die konventionellen Moralstufen (Stufen 3 und 4) beschränkt. Die logische Entwicklung ist eine notwendige Bedingung für Moralentwicklung, sie ist aber keine hinreichende Voraussetzung. Viele

⁹ Text aus: Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter, Hg. (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis, Beltz, Weinheim, S. 35-61. Das Literaturverzeichnis ist hier nicht enthalten. Der Seitenbeginn ist jeweils in [...] angegeben. Der Text entspricht mit kleinen Veränderungen demselben Text in: Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 123-146 und 160-174.

Individuen haben eine höhere logische, aber noch nicht die parallele moralische Stufe erreicht; dagegen befindet sich so gut wie niemand auf einer höheren moralischen als logischen Stufe (vgl. Walker, 1980).

Nach den Stufen der logischen Entwicklung sind jene der sozialen Wahrnehmung oder sozialen Perspektiven- bzw. Rollenübernahme (vgl. Selman, 1982) zu beachten. Wenn wir die Moralstufen definieren, ist darin eine teilweise Beschreibung dieser Stufen der Rollenübernahme enthalten. Sie erfassen das Niveau, auf dem die Person andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und Gefühle interpretiert und ihre Rolle bzw. Stellung in der Gesellschaft versteht. Diese Stufen hängen sehr eng mit den Moralstufen zusammen, sind jedoch allgemeineren Charakters, da sie nicht nur mit Fairness und Entscheidungen zwischen "richtig" und "falsch" zu tun haben. Es ist schwieriger, ein Gerechtigkeitsurteil eines bestimmten Niveaus zu fällen, als die Welt einfach auf dieser Ebene wahrzunehmen. Somit geht, wie im Falle der Logik, die Entwicklung der sozialen Kognition eines bestimmten Stadiums der Entwicklung der parallelen Stufe moralischen Urteilens voran - sie ist weniger schwierig. So wie es eine vertikale Abfolge von Schritten in der Aufwärtsbewegung von der ersten zur zweiten und dann zur dritten Moralstufe gibt, so gibt es auch eine horizontale Abfolge von Schritten in Form einer Bewegung von der Logik zur sozialen Wahrnehmung und dann zum moralischen Urteil. Zuerst erreichen [37] die Individuen ein logisches Stadium, etwa das der partiellen formalen Operationen, das es ihnen erlaubt, "Systeme" in der Welt zu erkennen, eine Reihe miteinander verknüpfter Variablen als System zu identifizieren. Danach erreichen sie ein Niveau der sozialen Wahrnehmung bzw. der Rollenübernahme, auf dem sie erkennen, wie andere Menschen einander unter Rekurs auf den Ort jedes Einzelnen innerhalb des Systems verstehen. Schließlich erreichen sie die Stufe 4 des moralischen Urteils, auf der das Wohl und die Ordnung der Gesamtgesellschaft zum Bezugspunkt des Urteils über "fair" und "richtig" werden. Wir haben festgestellt, dass Personen, die in unseren Programmen zur moralischen Erziehung Fortschritte machen, bereits über die logischen und oft auch die sozialkognitiven Fähigkeiten für die höhere Moralstufe verfügen, auf die sie sich zu bewegen (vgl. Walker, 1980). In dieser horizontalen Sequenz gibt es einen abschließenden Schritt: moralisches Verhalten. Um moralisch anspruchsvoll handeln zu können, bedarf es moralischer Urteile eines fortgeschrittenen Niveaus. Man kann nicht prinzipienorientiert handeln (Stufen 5 und 6), wenn man Prinzipien nicht versteht oder nicht an sie glaubt. Man kann allerdings in der Begrifflichkeit derartiger Prinzipien denken oder argumentieren, ohne nach ihnen zu leben. Ob eine bestimmte Person in einer bestimmten Situation den ihr jeweils - mit ihrer moralischen Urteilsstufe - zugänglichen moralischen Einsichten nachkommt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab; immerhin jedoch hat sich die Moralstufe in verschiedenen experimentellen und natürlichen Kontexten als Variable erwiesen, die Handeln gut vorherzusagen erlaubt (vgl. Kohlberg, 1974).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die moralische Stufe mit vorausgehenden kognitiven Entwicklungen und mit dem moralischen Handeln zusammenhängt; die Bestimmung einer moralischen Stufe muss jedoch allein auf dem moralischen Urteilen gründen.

Eine theoretische Beschreibung der Moralstufen

Die sechs moralischen Stufen werden drei Hauptebenen zugeteilt: der präkonventionellen (Stufen 1 und 2), der konventionellen (Stufen 3 und 4) und der postkonventionellen Ebene (Stufen 5 und 6). Man versteht die einzelnen Stufen besser, wenn man zuvor eine Vorstellung von den drei moralischen Niveaus gewonnen hat. Die präkonventionelle Ebene ist die moralische Denkebene der meisten Kinder bis zum neunten Lebensjahr, einiger Jugendlicher und vieler jugendlicher und erwachsener Straftäter. Der konventionellen Ebene sind in unserer und in anderen Gesellschaften die meisten Jugendlichen und Erwachsenen zuzurechnen. Die postkonventionelle Ebene wird von einer Minorität von Erwachsenen erreicht - und das in der Regel erst nach dem 20. Lebensjahr. Der Begriff "konventionell" bedeutet, dass man den Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft oder einer Autorität eben deshalb entspricht und sie billigt, weil sie die Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft sind.

[38/39] Tabelle I: Sechs Stufen des moralischen Urteils

Inhalt der Stufe		Soziale Perspektive der Stufe
Was rechtens ist	Gründe, das Rechte zu tun	
Niveau I – Präkonventionell		
<i>Stufe 1 – Heteronome Moralität</i>		
Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert. Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zuzufügen	Vermeiden von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten.	<i>Egozentrischer Gesichtspunkt.</i> Der Handelnde berücksichtigt die Interessen anderer nicht oder erkennt nicht, dass sie von den Seinen verschieden sind, oder er setzt zwei verschiedene Gesichtspunkte nicht miteinander in Beziehung. Handlungen werden rein nach dem äußeren Erscheinungsbild beurteilt und nicht nach den dahinter stehenden Intentionen. Die eigene und die Perspektive der Autorität werden miteinander verwechselt.
<i>Stufe 2 – Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch</i>		
Regeln zu befolgen, aber nur dann, wenn es irgendjemandes unmittelbaren Interessen dient; die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handel oder ein Übereinkommen ist.	Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, dass auch andere Menschen bestimmte Interessen haben.	<i>Konkret individualistische Perspektive.</i> Einsicht, dass die verschiedenen individuellen Interessen miteinander im Konflikt liegen, sodass Gerechtigkeit (im konkret-individualistischen Sinne) relativ ist.
Niveau II – Konventionell		
<i>Stufe 3 – Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität</i>		
Den Erwartungen zu entsprechen, die nahe stehende Menschen oder Menschen überhaupt an mich als Träger einer bestimmten Rolle (Sohn, Bruder, Freund usw.) richten. „Gut zu sein“ ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben und sich um	(1) Das Verlangen, in den eigenen Augen und in denen anderer Menschen als ‚guter Kerl‘ zu erscheinen; (2) die Zuneigung zu anderen; (3) der Glaube an die ‚Goldene Regel‘; (4) der Wunsch, die Regeln	<i>Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht.</i> Der Handelnde ist sich gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen bewusst, die den Vorrang vor individuellen Interessen erhalten. Mittels der ‚konkreten

<p>andere zu sorgen. Es bedeutet, dass man Beziehungen pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet.</p>	<p>und die Autorität zu erhalten, die ein stereotypes ‚gutes‘ Verhalten rechtfertigen.</p>	<p>goldenen Regel‘ bringt er unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung, indem er sich in die Lage des jeweils anderen versetzt. Die verallgemeinerte ‚System‘- Perspektive bleibt noch außer Betracht.</p>
<p>Stufe 4 – Soziales System und Gewissen</p>		
<p>Die Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat. Gesetze sind zu befolgen, ausgenommen in jenen extremen Fällen, in denen sie anderen festgelegten sozialen Verpflichtungen widersprechen. Das Recht steht auch im Dienste der Gesellschaft, der Gruppe oder der Institution.</p>	<p>Um das Funktionieren der Institution zu gewährleisten, um einen Zusammenbruch des Systems zu vermeiden, ‚wenn jeder es täte‘, oder um dem Gewissen Genüge zu tun, das an die selbst übernommenen Verpflichtungen mahnt. Leicht zu verwechseln mit dem für die Stufe 3 charakteristischen Glauben an Regeln und Autorität.</p>	<p><i>Macht einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonalen Übereinkunft bzw. den auf einzelne Individuen gerichteten Motiven.</i> Übernimmt den Standpunkt des Systems, das Rollen und Regeln festlegt. Betrachtet individuelle Beziehungen als Relationen zwischen Systemteilen.</p>
<p>Niveau III – Postkonventionell oder prinzipiengeleitet</p>		
<p>Stufe 5 – Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte</p>		
<p>Sich der Tatsache bewusst zu sein, dass unter den Menschen eine Vielzahl von Werten und Meinungen vertreten wird, und dass die meisten Werte und Normen gruppenspezifisch sind. Diese ‚relativen‘ Regeln sollten im Allgemeinen jedoch befolgt werden, im Interesse der Gerechtigkeit und weil sie den sozialen Kontrakt ausmachen. Doch gewisse absolute Werte und Rechte wie <i>Leben</i> und <i>Freiheit</i> müssen jeder Gesellschaft und unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden.</p>	<p>(1) Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarung, zum Wohle und zum Schutz der Rechte aller Menschen Gesetze zu schaffen und sich an sie zu halten; (2) Ein Gefühl der freiwilligen vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen; (3) Interesse daran, dass Rechte und Pflichten gemäß der rationalen Kalkulation eines Gesamtnutzens verteilt werden nach der Devise ‚Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl‘.</p>	<p><i>Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive.</i> Perspektive eines rationalen Individuums, das sich der Existenz von Werten und Rechten bewusst ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorgeordnet sind. Integriert unterschiedliche Perspektiven durch die formalen Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrags, der Unvoreingenommenheit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Betracht, anerkennt, dass sie gelegentlich in Widerspruch geraten, und sieht Schwierigkeiten, sie zu integrieren.</p>

<i>Stufe 6 – Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien</i>		
<p>Selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen. Spezielle Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte sind im Allgemeinen deshalb gültig, weil sie auf diesen Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze gegen diese Prinzipien verstoßen, dann handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Bei den erwähnten Prinzipien handelt es sich um universale Prinzipien der Gerechtigkeit: Alle Menschen haben gleiche Rechte, und die Würde des Einzelwesens ist zu achten.</p>	<p>Der Glaube einer rationalen Person an die Gültigkeit universaler moralische Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber.</p>	<p><i>Perspektive eines ‚moralischen Standpunkts‘</i>, von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten. Es ist dies die Perspektive eines jeden rationalen Individuums, das das Wesen der Moralität anerkennt bzw. anerkennt, dass jeder Mensch seinen (End-) Zweck in sich selbst trägt und entsprechend behandelt werden muss.</p>

[40] Das Individuum auf präkonventionellem Niveau ist noch nicht so weit, dass es die konventionellen oder gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen wirklich verstehen oder unterstützen könnte. Jemand auf postkonventionellem Niveau versteht die Regeln der Gesellschaft und akzeptiert sie grundsätzlich, aber dieses grundsätzliche Einverständnis leitet sich daraus ab, dass die allgemeinen moralischen Prinzipien, die den gesellschaftlichen Regulierungen zu Grunde liegen, formuliert und anerkannt werden. Gelegentlich kommen diese Prinzipien mit den Regeln der Gesellschaft in Konflikt, und dann hält das postkonventionelle Individuum sich an das Prinzip und nicht an die Konvention.

Man kann sich die Bedeutung der drei Niveaus auch so plausibel machen, dass man sie als drei unterschiedliche Typen von Beziehungen zwischen dem *Selbst* und den *gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen* begreift. Aus dieser Perspektive hat das präkonventionelle Subjekt (Ebene I) ein Selbst, dem die sozialen Normen und Erwartungen äußerlich bleiben; Ebene II bezieht sich auf die konventionelle Person, deren Selbst mit den Regeln und Erwartungen anderer, speziell der Autoritäten, identifiziert ist bzw. diese internalisiert hat; und Ebene III bezeichnet die postkonventionelle Person, die ihr Selbst von den Regeln und Erwartungen anderer unabhängig gemacht hat und die ihre Werte im Rahmen selbstgewählter Prinzipien definiert.

Innerhalb jedes der drei Moralniveaus gibt es zwei Stufen, wobei die zweite Stufe jeweils eine fortgeschrittenere und besser organisierte Variante der allgemeinen Perspektive des jeweiligen Hauptniveaus darstellt. Tabelle 1 definiert die sechs moralischen Stufen in drei Dimensionen: (1) Was gilt als richtig, (2) mit welchen Gründen wird das Richtige vertreten und (3) welche soziale Perspektive steht im Hintergrund der jeweiligen Stufe? Mit dem Begriff der sozialen Perspektive ist ein zentrales Konzept berührt, dem unser Bemühen um eine Definition des moralischen Urteilens sich nun zuwendet.

Die Sozialperspektiven der drei moralischen Niveaus

Um die Entwicklung des moralischen Denkens strukturell zu beschreiben, brauchen wir ein einzelnes, vereinheitlichendes Konstrukt, aus dem sich die strukturellen Hauptmerkmale einer jeden Stufe ableiten lassen. Selman (1982) schlug für die Suche nach einem derartigen vereinheitlichenden Konstrukt einen Ausgangspunkt vor; er hat Ebenen der Rollenübernahme definiert, die unseren Moralstufen parallel laufen und die eine kognitiv-strukturelle Hierarchie bilden. Selman definiert Rollenübernahme vor allem mit Bezug auf die Art, wie das Individuum die eigene Perspektive von anderen Perspektiven unterscheidet und diese Perspektiven miteinander verknüpft. Unseres

Erachtens gibt es jedoch ein allgemeineres strukturelles Konstrukt, das sowohl der Rollenübernahme wie dem moralischen Urteil zu Grunde liegt. Dies ist das Konzept der *soziomoralischen Perspektive*, das sich auf den Standpunkt bezieht, den das Individuum bei der Vergegenwärtigung sozialer Fakten wie der Bestimmung soziomoralischer Werte, also von Sollensvorstellungen einnimmt. [41]

In Entsprechung zu den drei Hauptniveaus des moralischen Urteils postulieren wir drei Hauptniveaus der sozialen Perspektive:

Moralisches Urteil	Soziale Perspektive
I. Präkonventionell	Konkret-individuelle Phase
II. Konventionell	Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft
III. Postkonventionell bzw. prinzipienorientiert	Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive

Wir wollen nun die Bedeutung der Sozialperspektive an der Einheitsstiftung veranschaulichen, die sie für die verschiedenen Vorstellungen und Thematiken eines moralischen Niveaus ermöglicht. Die konventionelle Ebene unterscheidet sich zum Beispiel von der präkonventionellen durch die Verwendung der folgenden Begründungen: Besorgt-Sein um (1) soziale Zustimmung, (2) um die Loyalität gegenüber Personen, Gruppen und der Autorität und (3) um das Wohlergehen anderer und der Gesellschaft. Wir müssen die Frage stellen, was diesen Charakteristika des Urteilens zu Grunde liegt und sie zusammenhält. Es ist die *Sozialperspektive*, eine gemeinsame Sichtweise der Partner einer Beziehung oder der Mitglieder einer Gruppe, die die Besonderheiten des Denkens auf der konventionellen Ebene in grundlegender Weise definiert und vereinheitlicht. Das konventionelle Individuum ordnet die Bedürfnisse des Einzelnen dem Standpunkt und den Bedürfnissen der Gruppe oder der gemeinsamen Beziehung unter. Zur illustrativen Veranschaulichung der konventionellen Sozialperspektive mag die Antwort des 17-jährigen Joe auf folgende Frage dienen:

F: Warum sollte man keinen Ladendiebstahl begehen?

A: Das ist eine Frage des Gesetzes. Zu unseren Regeln gehört, dass wir versuchen, jedermann zu schützen, das Eigentum zu schützen, nicht nur ein Geschäft. So etwas benötigt man in unserer Gesellschaft. Wenn wir diese Gesetze nicht hätten, würden die Leute stehlen, sie müssten nicht für ihren Lebensunterhalt arbeiten, und unsere ganze Gesellschaft würde kaputtgehen.

Joe sorgt sich um die *Einhaltung der Gesetze*, und der Grund für seine Sorge ist, dass ihm am *Wohl der Gesellschaft als Ganzem* gelegen ist. Er redet unzweideutig als Mitglied der Gesellschaft: "Es ist eine *unserer* Regeln, die *wir* zum Schutze eines jeden in *unserer* Gesellschaft erlassen." Diese Sorge um das Wohl der Gesellschaft ergibt sich daraus, dass er den Standpunkt von "uns Mitgliedern der Gesellschaft" einnimmt, der den Standpunkt von Joe als einem konkreten, individuellen Selbst übersteigt.

Lassen Sie uns *diese konventionelle Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft* mit der *präkonventionellen, konkret-individualistischen Perspektive* vergleichen. Letztere ist die Sichtweise der individuell Handelnden, die in der gegebenen Situation über die eigenen Interessen und die anderer, deren Wohl ihnen am Herzen [42] liegt, nachdenken. Sieben Jahre früher, als er zehn Jahre alt war, hatte Joes Antwort auf die gleiche Frage die konkret-individuelle Perspektive verkörpert:

F: Warum sollte man in einem Laden nichts stehlen?

A: Es ist nicht gut, in einem Laden zu stehlen. Das verstößt gegen das Gesetz. Irgendjemand könnte dich beobachten und die Polizeiholen.

"Gegen das Gesetz" zu verstoßen, bedeutet also auf den beiden Ebenen ganz etwas Verschiedenes. Nach dem Verständnis von Ebene II ist das Gesetz - wie Joe mit 17 angibt - durch und für „jedermann“ gesetzt worden. Auf Ebene I dagegen erscheint das Gesetz einfach als etwas, das

von der Polizei durchgesetzt wird, und infolgedessen liegt der Grund für Gesetzestreue im Bestreben, Strafen zu vermeiden. Diese Begründung hat ihren Ursprung in der Begrenztheit einer Ebene I-Perspektive – als der Perspektive des Individuums, das nur die eigenen Interessen und die anderer, isolierter Individuen in Betracht zieht.

Betrachten wir nun die Perspektive der *postkonventionellen Ebene*. Sie ähnelt der präkonventionellen darin, dass sie zum Standpunkt des Individuums zurückkehrt und nicht mehr zunächst den Blickwinkel eines Gesellschaftsmitglieds einnimmt. Der individuelle Standpunkt, der auf dem postkonventionellen Niveau eingenommen wird, ist jedoch universalisierbar; es ist der eines *jeden rationalen, moralischen Subjekts*. Die postkonventionelle Person kennt die Perspektive des Mitglieds der Gesellschaft und befragt und revidiert sie aus einer individuumbezogenen moralischen Perspektive, sodass soziale Verpflichtungen in einer Weise definiert werden, die gegenüber einer jeden moralischen Person gerechtfertigt werden kann. Die Bindung des Individuums an eine fundamentale Moralität oder grundlegende moralische Prinzipien gilt gegenüber der Übernahme der Perspektive der Gesellschaft oder der Verpflichtung auf die gesellschaftlichen Gesetze und Werte als vorrangig, als deren notwendige Voraussetzung. Die Gesetze und Werte der Gesellschaft sollten ihrerseits derart beschaffen sein, dass sich jede vernünftige Person - welche Position auch immer sie in der Gesellschaft einnehmen sollte und zu welcher Gesellschaft sie auch immer gehören mag - auf sie verpflichten könnte. Die postkonventionelle Perspektive *geht somit der Gesellschaft voraus*; sie verkörpert den Standpunkt eines *Individuums, welches die moralischen Verpflichtungen eingegangen ist bzw. die Maßstäbe vertritt, denen eine gute oder gerechte Gesellschaft genügen muss*. Dies ist eine Perspektive, an der (1) einzelne Gesellschaften oder soziale Praxen gemessen werden können und von der her sich (2) eine Person auf rationaler Grundlage für eine Gesellschaft engagieren kann.

Als Beispiel mag wieder unser "longitudinaler" Proband Joe dienen, den wir als 24-Jährigen erneut befragten:

F: Warum sollte man keinen Ladendiebstahl begehen?

A: Man verletzt damit die Rechte einer anderen Person, in diesem Fall ihr Recht auf Eigentum.

F: Kommt dabei das Gesetz ins Spiel?

A: Nun, in den meisten Fällen basiert das Gesetz auf dem, was moralisch richtig ist, somit ist das kein separates Thema, sondern ein Aspekt, der berücksichtigt werden muss. [43]

F: Was bedeutet "Moral" oder "moralisch richtig" für dich?

A: Dass man die Rechte anderer Individuen respektiert, und zwar erst mal ihr Recht auf Leben, dann ihr Recht, zu tun und zu lassen, was sie wollen, solange sie dabei nicht die Rechte von jemand anderem beeinträchtigen.

Diebstahl ist deshalb ein Unrecht, weil damit die moralischen Rechte von Personen, die gegenüber Gesetz und Gesellschaft vorrangig sind, verletzt werden. Eigentumsrechte ergeben sich aus universelleren Menschenrechten (wie z.B. den Freiheiten, die mit gleichen Freiheiten anderer kompatibel sind). Die Geltungsansprüche von Gesetz und Gesellschaft leiten sich von universellen moralischen Rechten her, und nicht umgekehrt.

Man sollte vermerken, dass die Verwendung der Wörter "Rechte", "moralisch richtig" oder "Gewissen" nicht schon zwangsläufig die postkonventionelle von der konventionellen Moralität unterscheidet. Wenn sich jemand dafür ausspricht, sich am moralisch Richtigen zu orientieren oder dem Gewissen statt dem Gesetz zu folgen, muss dies nicht unbedingt auf die postkonventionelle Perspektive des rationalen, moralischen Individuums hinweisen. Die Begriffe "Moral" und "Gewissen" können gebraucht werden, um sich auf Gruppenregeln und -werte zu beziehen, die mit den bürgerlichen Gesetzen oder Majoritätsnormen kollidieren. Für einen Zeugen Jehovas, der aus "Gewissensgründen" ins Gefängnis gegangen ist, mag "Gewissen" für das Gesetz Gottes stehen, so wie es von seiner religiösen Sekte oder Gruppe verstanden wird, und eben nicht für den Standpunkt eines jeden Individuums, das sich an universellen moralischen Prinzipien oder Werten orientiert. Um als Indikatoren für Postkonventionalität zu gelten, müssen solche Vorstellungen und Begriffe

auf eine Weise benutzt werden, die deutlich macht, dass sie für ein rationales oder moralisches Subjekt als fundiert gelten können - ohne dass dieses sich schon irgendeiner Gruppe, Gesellschaft oder deren Moralität verschrieben hätte. "Vertrauen" beispielsweise ist sowohl auf konventionellem als auch auf postkonventionellem Niveau ein grundlegender Wert. Der konventionelle Denker erwartet von anderen Mitgliedern seiner Gesellschaft Vertrauenswürdigkeit. Dies bringt Joe mit 17 folgendermaßen zum Ausdruck:

F: Warum sollte man ein Versprechen überhaupt halten?

A: Freundschaft ist auf Vertrauen gegründet. Wenn du jemandem nicht vertrauen kannst, bleibt kaum eine Grundlage für eine Beziehung. Man sollte versuchen, so verlässlich wie möglich zu sein, denn die Leute merken sich das, und man genießt mehr Achtung, wenn andere auf einen bauen können.

Auf dieser konventionellen Ebene betrachtet Joe Vertrauen als jemand, der vertraut, aber auch Vertrauen brechen könnte. Er erkennt, dass der Mensch vertrauenswürdig sein muss, um Respekt zu erlangen und um seine sozialen Beziehungen aufrechtzuerhalten, aber auch, weil er als Mitglied der Gesellschaft im Allgemeinen von anderen Vertrauen erwartet.

Auf dem postkonventionellen Niveau gehen die Individuen einen Schritt weiter. Sie unterstellen nicht automatisch, dass sie in einer Gesellschaft leben, in der sie auf die Freundschaft und den Respekt anderer angewiesen sind. Vielmehr überlegen sie [44] sich, warum jede Gesellschaft oder soziale Beziehung Vertrauen voraussetzt und warum Menschen, wenn sie in die Gesellschaft eintreten wollen, vertrauenswürdig sein müssen. Mit 24 Jahren argumentiert Joe postkonventionell, als er erläutert, warum Versprechen gehalten werden müssen:

Ich glaube, dass Beziehungen zwischen Menschen generell auf Vertrauen und dem Glauben an andere aufbauen. Wenn man an überhaupt niemanden glauben kann, kann man mit niemandem umgehen, und jeder steht für sich allein. Was immer du im Verlauf eines Tages unternimmst, steht mit irgendjemandem in Beziehung, und wenn du da nicht auf einer fairen Basis (ver)handeln kannst, hast du das Chaos.

Wir haben eine postkonventionelle moralische Perspektive mit Blick auf die Begründungen definiert, *warum* etwas für das Individuum richtig oder falsch ist. Wir müssen nun illustrieren, wie diese Perspektive in eine tatsächliche Entscheidung bzw. in die Bestimmung dessen, *was richtig ist*, eingeht. Die postkonventionelle Person ist sich des moralischen Standpunkts bewusst, den sich jeder in einer moralischen Konfliktsituation zu Eigen machen sollte. Statt Erwartungen und Verpflichtungen von gesellschaftlichen Rollen her zu fassen, wie das jemand auf konventionellem Niveau täte, geht das postkonventionelle Subjekt davon aus, dass die Rolleninhaber sich an einem "moralischen Standpunkt" orientieren sollten. Der postkonventionelle moralische Standpunkt erkennt auch festgelegte rechtlichsoziale Verpflichtungen durchaus an, doch kann die Befolgung der moralischen Verpflichtungen den Vorrang genießen, wenn Moral und Recht in Widerspruch geraten.

Im Alter von 24 Jahren bedenkt Joe den postkonventionellen moralischen Standpunkt im Sinne einer Entscheidungsrichtlinie. In Antwort auf das Heinz-Dilemma in dem es um die Frage geht, ob Heinz ein Medikament stehlen sollte, um das Leben seiner Ehefrau zu retten (vgl. Text des Forschungsdilemmas im Anhang) - hält er zunächst fest:

Der Ehemann hat die Pflicht, seine Frau zu retten. Die Tatsache, dass ihr Leben in Gefahr ist, übersteigt jeden denkbaren anderen Maßstab, an dem sein Handeln gemessen werden könnte. Leben ist wichtiger als Eigentum.

F: Angenommen, es handelte sich um einen Freund, nicht um die Ehefrau?

A: Ich denke nicht, dass das, moralisch betrachtet, einen erheblichen Unterschied machen würde; da ist immer noch ein menschliches Leben in Gefahr.

F: Angenommen, es handelte sich um einen Fremden?

A: Folgerichtigerweise ja., von einem moralischen Standpunkt aus.

F: Worin besteht der moralische Standpunkt hier?

A: Ich glaube, jeder Mensch hat ein Recht auf Leben, und wenn es eine Möglichkeit gibt, einen Menschen zu retten, sollte das geschehen.

F: Sollte der Richter den Ehemann bestrafen?

A: Normalerweise fallen moralische und rechtliche Gesichtspunkte zusammen. Hier geraten sie in Konflikt. Der Richter sollte dem moralischen Standpunkt mehr Gewicht einräumen, aber trotzdem das Recht wahren, indem er Heinz milde bestraft.

Die Sozialperspektiven der sechs Stufen

[45] In diesem Abschnitt sollen die Unterschiede zwischen den Sozialperspektiven der Stufen innerhalb der verschiedenen Ebenen erläutert werden. Dabei soll versucht werden zu zeigen, inwiefern die zweite Stufe jeder Ebene die Entwicklung der Sozialperspektive, die mit dem Übergang zur jeweils ersten Stufe begonnen wurde, vervollständigt.

Beginnen wir mit dem Stufenpaar, das sich dieser Strategie am leichtesten fügt: den Stufen 3 und 4, die zusammen das konventionelle Niveau bilden. Im vorangehenden Abschnitt haben wir Beispiele für die Perspektive des isolierten Individuums der Ebene I angeführt und sie der flügge gewordenen Perspektive "des" Mitglieds der Gesellschaft gegenübergestellt, die Joe im Alter von 17 Jahren einnahm, einer Perspektive, die für Stufe 4 steht. Joes Aussagen über die Wichtigkeit von Vertrauen im Umgang mit anderen Menschen spiegeln deutlich die Sichtweise eines Subjekts wider, das sich auf den Standpunkt des sozialen Systems stellt. Aus der Sozialperspektive von Stufe 3 ist man sich des gesellschaftlichen Standpunkts oder des Wohls der Gesellschaft als Ganzem weniger bewusst. Nehmen wir als Beispiel für Stufe 3 Andys Reaktion auf ein Dilemma, in dem zu entscheiden ist, ob man dem Vater von einem ungehorsamen Verhalten des Bruders erzählen soll, nachdem der Bruder einen ins Vertrauen gezogen hat.

Er sollte an seinen Bruder denken, aber wichtiger ist es, ein guter Sohn zu sein. Dein Vater hat so viel für dich getan. Ich hätte ein schlechtes Gewissen, wenn ich es nicht sagen würde, mehr als meinem Bruder gegenüber, weil mein Vater mir nicht mehr trauen könnte. Mein Bruder würde es verstehen, weil der Vater auch für ihn so viel getan hat.

Andys Perspektive baut nicht auf der Vorstellung eines sozialen Systems auf. Sie richtet sich eher auf zwei Beziehungen: der zu seinem Bruder und der zu seinem Vater. Sein Vater steht als Autoritätsperson und Helfer an erster Stelle. Andy erwartet, dass sein Bruder diese Sichtweise teilen wird, insoweit auch für ihn der Vater im Mittelpunkt steht. Auf die generellen Aspekte der Familienorganisation wird nicht Bezug genommen. Ein guter Sohn zu sein, gilt als wichtiger; aber nicht deshalb, weil dies gesamtgesellschaftlich oder gerade für eine als System verstandene Familie die wichtigere Rolle (als die des guten Bruders) wäre. Die für Stufe 3 charakteristische Perspektive eines Gruppenmitglieds ist die der durchschnittlich guten Person, sie richtet sich nicht auf die Gesellschaft oder eine Institution als Ganzes. Man sieht die Dinge aus dem Blickwinkel gemeinsamer Beziehungen (der Fürsorge, des Vertrauens, der Achtung usw.) zwischen zwei oder mehr Individuen, nicht vom Standpunkt institutioneller Ganzheiten. Insgesamt ist die Sozialperspektive von Stufe 3 also die eines Teilnehmers an gemeinsamen Beziehungen oder Gruppen, während die Perspektive des Mitglieds der Gesellschaft von Stufe 4 das System vor Augen hat.

Wir kommen zum präkonventionellen Niveau. Während auf Stufe 1 der Standpunkt des konkreten Einzelnen beherrschend ist, gehört zur Stufe 2 das Bewusstsein, dass es eine Reihe anderer Individuen gibt, von denen jedes seine eigene Sichtweise [46] hat. Wenn ich auf Stufe 2 meinen Interessen folge, antizipiere ich die – positive oder negative - Reaktion der anderen Person, und sie antizipiert meine. Solange wir kein "Geschäft" machen, stellt jeder seinen eigenen Standpunkt an erste Stelle. Treffen wir eine Übereinkunft, wird jeder für den anderen etwas tun. Der Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 zeigt sich an einer Veränderung der Einschätzung der Reaktionen anderer, die bei einem unserer Befragten im Alter zwischen 10 und 13 Jahren erfolgte. Im erwähnten Dilemma, bei dem es darum geht, ob der ältere Bruder eine Missetat des jüngeren, die dieser ihm

unter dem Siegel der Verschwiegenheit offenbart hatte, dem Vater berichten sollte, gibt der Proband mit zehn Jahren eine Stufe I-Antwort:

Einerseits war es richtig, die Sache zu erzählen, weil sein Vater ihn verhaften könnte. Andererseits war es falsch, weil sein Bruder ihn verhaften wird, wenn er es sagt.

Mit 13 hat er den Schritt zur Stufe 2 getan:

Der Bruder sollte das nicht erzählen, weil er seinen Bruder sonst in Schwierigkeiten bringt. Wenn er möchte, dass sein Bruder ein andermal für ihn den Mund hält, sollte er jetzt besser nicht petzen.

In der zweiten Antwort wird die Thematik auf das Wohl des Bruders, soweit es im vor weggenommenen Austausch die eigenen Interessen berührt, ausgeweitet. Es herrscht ein viel klareres Bild davon, welche Sichtweise der Bruder hat und wie diese in Beziehung zur eigenen steht.

Wenden wir uns nun dem postkonventionellen Niveau zu. Eine für Stufe 5 typische Orientierung unterscheidet zwischen moralischem und rechtlichem Gesichtspunkt, hat jedoch Schwierigkeiten, eine moralische Perspektive unabhängig von legal kontraktuellen Rechten zu gewinnen. Joe, der ein fortgeschrittenes Denken von Stufe 5 verkörpert, sagte mit Blick auf das Dilemma von Heinz, der das Leben seiner Frau nur mit einem Diebstahl retten kann:

Normalerweise fallen moralische und rechtliche Gesichtspunkte zusammen. Hier geraten sie in Konflikt. Der Richter sollte dem moralischen Standpunkt mehr Gewicht einräumen(...).

Für Joe geht der moralische Standpunkt dem rechtlichen noch nicht voraus. Sowohl Gesetz wie Moral leiten sich für ihn aus individuellen Rechten und Werten ab, und beide liegen mehr oder weniger auf der gleichen Ebene. Auf Stufe 6 werden Verpflichtungen unter Rekurs auf universelle ethische Gerechtigkeitsprinzipien definiert.

Hier eine Reaktion auf das Heinz-Dilemma, die der Stufe 6 zugerechnet werden kann:

Es ist rechtlich falsch, aber moralisch richtig. Rechtssysteme sind nur insoweit gültig, als sie die Art von moralischem Gesetz widerspiegeln, die alle rationalen Menschen akzeptieren können. Man muss die personale Gerechtigkeit berücksichtigen, die hier angesprochen ist und die die Wurzel des Sozialvertrags darstellt. Eine Gesellschaft wird erschaffen, um individuelle Gerechtigkeit herzustellen, nämlich das Recht einer jeden Person auf gleiche Berücksichtigung ihrer Ansprüche in allen Situationen zu gewährleisten, nicht nur in solchen, die sich gesetzlich kodifizieren lassen. Personale Gerechtigkeit bedeutet: ‚Behandle jede Person als Zweck, nicht als Mittel.‘

In dieser Antwort drückt sich ein sehr klares Bewusstsein von einem moralischen Standpunkt aus, der auf einem Prinzip ("Behandle jede Person als Zweck, nicht als [47] Mittel") ruht, das fundamentaler ist als der sozio-legale Standpunkt und aus dem letzterer abgeleitet werden kann.

Vier moralische Orientierungen und die Bildung eines stabileren Gleichgewichts innerhalb der Stufen

Bei der Erörterung der Sozialperspektiven haben wir bisher die *Perzeption* nicht von der *Präskription*, die Wahrnehmung sozialer Tatsachen (Rollenübernahme) nicht von normativen Vorstellungen über das Richtige oder Gute (Moralurteil) unterschieden. Worin bestehen aber die unterscheidenden Merkmale von Stufen des moralischen Urteilens gegenüber der Sozialperspektive im Allgemeinen?

Um das spezifisch Moralische herauszuarbeiten, wenden wir uns nun den moralischen Kategorien zu, wie sie von der Moralphilosophie analysiert worden sind. Diese umfassen "Modalkategorien" (wie Rechte, Pflichten, das moralisch zu Billigende, Verantwortung) und "Elementkategorien" (wie Wohlfahrt, Freiheit, Gleichheit, Reziprozität, Regeln und soziale Ordnung). Zur Typologisierung moralphilosophischer Theorien analysiert man gewöhnlich die zentralen Begriffe der jeweiligen Theorie, aus denen die übrigen Kategorien abgeleitet werden. Es gibt vier denkbare Gruppen von Hauptkategorien, die man *moralische* Orientierungen nennen kann. Sie lassen sich auch auf jeder unserer moralischen Stufen ausmachen, und sie definieren dort vier Arten von Entscheidungsstra-

tegien, wobei jede auf eine von vier universellen Elementen von sozialen Situationen abstellt. Diese Orientierungen und Elemente sind die folgenden:

- (1.) *Normative Ordnung*: Orientierung an den (bzw. Ausrichtung auf die) vorgeschriebenen Regeln und Rollen der sozialen und der moralischen Ordnung. Bei der Entscheidungsfindung kreisen die Grundüberlegungen um das Element der *Regel*.
- (2.) *Nutzen-Implikationen*: Orientierung an den guten oder schädlichen *Folgen* des Handelns in der gegebenen *Situation für das Wohlergehen* von anderen und/ oder einem selbst.
- (3.) *Gerechtigkeit oder Fairness*: Orientierung an (bzw. Ausrichtung auf) *Relationen* der Freiheit, Gleichheit, Reziprozität und des Vertrags, die zwischen Personen herrschen.
- (4.) *Ideales Selbst*: Orientierung an einem Bild, das der oder die Handelnde von sich *selbst* als *gutem* Menschen oder als jemand mit Gewissen entwirft, und an den eigenen Motiven und Tugenden (relativ unabhängig von der Zustimmung anderer).

Bei der Abgrenzung des spezifischen Bereichs der Moral heben einige Autoren den Begriff der Regel und der Achtung vor den Regeln hervor (Kant, Durkheim, Piaget). Andere identifizieren die Moralität mit dem Abwägen von Konsequenzen für das Wohl anderer (Mill, Dewey). Wieder andere setzen sie mit einem idealisierten moralischen Selbst gleich (Bradley, Royce, Baldwin). Manche schließlich [48] (Rawls und ich) identifizieren Moral mit Gerechtigkeit. Tatsächlich können Individuen jede einzelne dieser Orientierungen oder auch sie alle benutzen. Beispielsweise findet man auf Stufe 3 die folgenden Einstellungen zur Frage des Eigentums:

Warum sollte man eigentlich keinen Ladendiebstahl begehen?

- (1.) *Normative Ordnung*: Stehlen ist immer falsch. Wenn man anfinge, die Regeln (Normen) gegen Stehlen zu brechen, würde alles zusammenbrechen.
- (2.) *Utilitaristisch*: Man schädigt andere Menschen. Der Ladenbesitzer muss eine Familie ernähren.
- (3.) *Gerechtigkeit*: Der Besitzer hat hart gearbeitet für sein Geld - du nicht. Warum solltest du es haben?
- (4.) *Ideales Selbst*: Jemand, der nicht redlich ist, taugt nicht viel. Stehlen und Betrügen laufen beide auf dasselbe hinaus: Unredlichkeit.

Ogbleich Individuen alle Orientierungen benutzen mögen, behaupten meine Mitarbeiter und ich, dass die wesentlichste Struktur von Moral eine Gerechtigkeitsstruktur ist. In moralischen Situationen geraten Perspektiven oder Interessen in Widerstreit; Gerechtigkeitsprinzipien sind Lösungskonzepte für diese Konflikte, sie dienen dazu, jedem das Seine zu geben. In gewissem Sinne kann sich Gerechtigkeit auf alle vier Orientierungen beziehen. Man kann die Erhaltung von Gesetz und Ordnung als Gerechtigkeit verstehen (normative Ordnung), und man kann die Maximierung der Gruppenwohlfahrt als Gerechtigkeit fassen (Nutzen-Prinzip). Letztlich jedoch besteht der Kern von Gerechtigkeit in der Verteilung von Rechten und Pflichten, die durch Vorstellungen von Gleichheit und Reziprozität geleitet wird. Gerechtigkeit begriffen als "Balance" oder Äquilibrium entspricht dem strukturellen Fließgleichgewicht, wie es Piaget (1972) für die Logik aufgezeigt hat. Gerechtigkeit ist die normative Logik, das Gleichgewicht, sozialer Handlungen und Beziehungen.

Der Gerechtigkeitssinn eines Menschen ist das, was am ausgeprägtesten und fundamentalsten moralisch ist. Man kann alle Regeln infrage stellen und doch moralisch handeln. Man kann das größere Wohl infrage stellen und doch moralisch handeln. Aber man kann nicht zugleich moralisch handeln und die Notwendigkeit der Gerechtigkeit infrage stellen.

Was hat die entwicklungspsychologische Forschung im Hinblick auf die vier Orientierungen ausmachen können? Stützen die Befunde unsere These vom Primat der Gerechtigkeit? Unsere Längsschnittdaten ermöglichen eine Teilantwort. Wir fassen die Orientierungen an der normativen Ordnung und am Nutzenprinzip auf jeder Stufe, die wir - für diesen Zweck - als einander durchdringend verstehen, zu einem Typ A zusammen. Typ B vereinigt die sich durchdringenden Orien-

tierungen der Gerechtigkeit und des idealen Selbst. TypA fällt eher beschreibende und vorhersagende Urteile, wobei die entsprechende Person sich eher auf die äußeren Gegebenheiten stützt. Die Urteile von Typ B sind eher präskriptiv: Etwas soll sein, wird von der Person innerlich akzeptiert. Eine Orientierung dieses Typs setzt sowohl ein Regelbewusstsein wie eine Beurteilung der Fairness der Regeln voraus. [49]

Unsere Longitudinaldaten untermauern tatsächlich die Vorstellung, dass die beiden Typen relativ klar abgegrenzte Unterstufen bilden. Die B-Unterstufe ist in dem Sinne reifer als die A-Unterstufe, dass sich ein Individuum von 3A nach 3B, aber niemals von 3B nach 3A hin bewegen kann (wohl aber nach 4A). Es ist möglich, die B-Teilstufe zu überspringen; wenn es jedoch zu einem Wechsel der Unterstufe kommt, dann immer von A nach B. In gewisser Weise stellt das B-Teilstadium somit eine Konsolidierung oder Äquilibration der Sozialperspektive dar, die zunächst auf dem A-Teilstadium erarbeitet wurde. Die "Bs" verfügen über eine besser balancierte Perspektive. Ein „3A“ überlegt sich bei seiner Entscheidung, was ein guter Ehemann tun, was eine Ehefrau erwarten würde. Ein „3B“ denkt darüber nach, was ein Ehemann tun würde, der sich als Partner in einer guten, wechselseitigen Beziehung versteht, und was die beiden Eheleute voneinander erwarten. Die beiden Seiten der Gleichung sind ausgewogen; das ist Fairness. Auf Unterstufe 4A fragt man nach den Anforderungen des Systems; auf 4B danach, was das Individuum im System und was das System selbst fordern und mit welcher Lösung ein Ausgleich gefunden werden könnte. So tritt auch jemand auf Unterstufe 4B für ein System ein, aber es ist dies ein "demokratisches" System mit Individualrechten.

Aufgrund dieser Ausgewogenheit der Struktur argumentieren die "Bs" stärker präskriptiv und innenorientiert, sie konzentrieren sich eher auf ihre Urteile über das moralische Sollen. Sie denken auch universalistischer und sind somit eher bereit, die Implikationen von Wertbegriffen wie dem Wert des Lebens zu Ende zu denken. So gab beispielsweise ein Proband auf Stufe 3 im Heinz-Dilemma die für Unterstufe A typische Antwort: "Ein guter Ehemann würde seine Frau genug lieben, um es zu tun." Auf die Frage, ob man das Medikament auch für einen Freund stehlen würde, sagte er zunächst: "Nein, ein Freund steht einem nicht so nahe, dass man den Diebstahl riskieren muss." Doch dann fügte er hinzu: "Aber wenn ich es mir recht überlege, scheint das nicht fair zu sein; sein Freund hat genauso ein Recht auf Leben wie seine Frau."

Hier macht sich - ausgehend von einer Orientierung an Gerechtigkeit – eine Tendenz bemerkbar, die Verpflichtung gegenüber dem Leben zu verallgemeinern und sie von Rollenstereotypen zu trennen. Zusammenfassend kann man sagen, dass die vollständige Entwicklung und Konsolidierung des moralischen Urteils auf jeder Stufe durch Gerechtigkeitsstrukturen und -begriffe definiert sind, wengleich bei allen vier moralischen Orientierungen eine Stufenentwicklung stattfindet.

In welchem Sinne sind die Stufen "wahr"?

Wenn wir den Anspruch erheben, dass unsere Stufen "wahr" sind, meinen wir damit erstens, dass die Stufendefinitionen den strikten und empirisch gehaltvollen Beschränkungen des Stufenbegriffs unterliegen: Man kann sich viele mögliche Stufenmodelle ausdenken, aber nur von einer Gruppe von Stufen lässt sich *zeigen*, [50] dass eine longitudinal invariante Abfolge vorliegt. Wir behaupten, dass jeder, der Kinder zu moralischen Dilemmata befragen und im Längsschnitt verfolgen würde, auf unsere sechs Stufen und keine anderen stoßen würde. Ein anderes empirisch gehaltvolles Kriterium besteht im Postulat der "strukturierten Ganzheit", demzufolge Individuen, wenn sie nicht gerade im Übergang zu einer neuen Stufe begriffen sind (Stufenmischung), konsistent auf einer Stufe urteilen und argumentieren. Die Tatsache, dass fast alle Individuen mit über 50 Prozent ihrer Aussagen auf eine Stufe liegen und der Rest sich auf angrenzende Stufen verteilt, spricht für die Triftigkeit dieses Kriteriums.

Zweitens meinen wir mit der Behauptung, die Stufen seien "wahr", dass die begriffliche Struktur der Stufen nicht von einer spezifischen psychologischen Theorie abhängig ist. Sie ergeben sich eher aus einer angemessenen logischen Analyse. Damit wollen wir Folgendes sagen:

- (1.) Die in die Stufendefinitionen eingehenden Ideen stammen von den Probanden, nicht von uns. Die logischen Beziehungen zwischen den Vorstellungen definieren die jeweiligen Stufen. Die logische Analyse der Verknüpfungen im Denken von Kindern ist in sich theoretisch neutral. Sie ist von psychologischen Theorien nicht abhängiger als eine philosophische Untersuchung der logischen Verbindungen im Denken des Aristoteles.
- (2.) Die Tatsache, dass eine spätere Stufe die frühere einschließt und voraussetzt, ist wiederum Gegenstand einer logischen Analyse, nicht der psychologischen Theoriebildung.
- (3.) Die Behauptung, dass die Vorstellungen eines Kindes in einer stufenförmigen Weise *zusammenhängen*, lässt sich nur durch logische Analyse der internen Verbindungen zwischen den einzelnen stufenspezifischen Begriffen belegen.

Kurz gesagt, die Richtigkeit der Stufenbeschreibungen ist eine Sache empirischer Beobachtungen und logischer Analysen von Verknüpfungen im kindlichen Denken, nicht eine Sache sozialwissenschaftlicher Theoriebildung.

Obwohl *die Stufen selbst keine Theorie ausmachen*, haben sie als Beschreibungen von moralischer Entwicklung doch sehr definitive und radikale Implikationen für eine sozialwissenschaftliche *Theorie des Moralerwerbs*. Dementsprechend werden wir nun (1) die Grundzüge einer an der Theorie der kognitiven Entwicklung orientierten Theorie des Moralerwerbs herausarbeiten, die die Fakten der sequentiellen Moralentwicklung erklären kann, und diese Theorie (2) mit Sozialisations-theorien des Moralerwerbs konfrontieren.

Typen von Theorien des Moralerwerbs: Theorien der kognitiven Entwicklung, Sozialisations-theorien und psychoanalytische Modelle

Eine Erörterung der kognitivistischen Theorie der Moralentwicklung lässt unmittelbar an die Arbeit von Piaget (1973) denken. Piagets Konzepte betrachtet man [51] jedoch am besten als nur eine Variante des kognitiv-entwicklungsorientierten Ansatzes in der Beschäftigung mit Moralität, zu dem auf verschiedene Weise auch Baldwin (1900), Bull (1969a, 1969b), Dewey und Tufts (1932), Harvey, Hunt und Schroeder (1961), Hobhouse (1906), Kohlberg (1964), McDougall (1928) und Mead (1973) beigetragen haben. Das auffälligste Merkmal von Theorien der kognitiven Entwicklung besteht darin, dass sie alle irgendein Stufenkonzept bzw. irgendeine Vorstellung von einer altersbezogenen, sequentiellen Reorganisation in der Entwicklung moralischer Einstellungen verwenden. Weitere gemeinsame Grundannahmen von kognitiv-entwicklungsorientierten Theorien sind:

- (1.) Moralentwicklung enthält eine grundlegende kognitivstrukturelle oder moralische Urteils-komponente.
- (2.) Moralität beruht auf einer generalisierten motivationalen Basis: Anerkennung, Kompetenz, Selbstwertgefühl und Selbstverwirklichung sind ausschlaggebend, nicht aber die Befriedigung biologischer Bedürfnisse und die Reduktion von Angst oder Furcht.
- (3.) Wichtige Aspekte der Moralentwicklung sind kulturübergreifend, weil sich alle Kulturen aus den gleichen Quellen von sozialer Interaktion, Rollenübernahme und sozialen Konflikten speisen, die durch Moral integriert werden müssen.
- (4.) Fundamentale moralische Normen und Prinzipien sind Strukturen, die aus Erfahrungen in sozialer Interaktion aufgebaut und nicht einfach durch die Internalisierung von - als äußere Gegebenheiten vorhandenen - Regeln erworben werden. Moralstufen werden nicht durch internalisierte Regeln definiert, sondern durch Strukturen der Interaktion zwischen dem Selbst und anderen.
- (5.) Einflüsse der Umwelt auf die Moralentwicklung vollziehen sich eher über die allgemeine Qualität und das Ausmaß kognitiver und sozialer Anregung im Verlauf der Entwicklung des Kindes als über spezifische Erfahrungen mit den Eltern oder Erlebnisse von Disziplinierung, Bestrafung und Belohnung.

Diese Annahmen stehen in scharfem Gegensatz zu Theorien der Moralität, die mit Begriffen der "Sozialisierung" oder des "sozialen Lernens" operieren. Unter dieser allgemeinen Rubrik können die Arbeiten von Aronfreed (1968), Bandura und Walters (1959, 1963), Berkowitz (1964), Hoffman (1970), Miller und Swanson (1960), Sears, Rau und Alpert (1965) sowie Whiting und Child (1953) subsumiert werden. Die Theorien sozialen Lernens fußen auf folgenden Annahmen:

- (1.) (1) Moralentwicklung besteht eher in zunehmender Konformität mit moralischen Regeln auf der affektiven und der Verhaltensebene als in kognitiv-struktureller Veränderung.
- (2.) (2) Die Grundmotivation von Moralität ist in jeder Phase der Moralentwicklung in biologischen Bedürfnissen oder dem Streben nach sozialen Belohnungen und dem Wunsch der Vermeidung sozialer Bestrafungen verwurzelt.
- (3.) (3) Moralentwicklung bzw. Moralität sind kulturell relativ.
- (4.) (4) Grundlegende moralische Normen werden durch Internalisierung von äußerlich vorgegebenen, kulturellen Regeln erworben. [52]
- (5.) (5) Einflüsse der Umwelt auf die normale Moralentwicklung werden gefasst als quantitative Abstufungen der Stärke von Belohnungen, Bestrafungen und Verboten oder als Modell-Lernen am Beispiel regelkonformen Verhaltens von Eltern und anderen Sozialisationsagenten.

Auch die an der klassischen Freudschen Theorie orientierte Forschung kann der sozialisations-theoretischen Kategorie zugeschlagen werden. Die ursprüngliche psychoanalytische Theorie der Moralentwicklung (vgl. Flugei, 1955) kann zwar nicht mit den lerntheoretischen Modellen des Moralerwerbs gleichgesetzt werden, sie teilt mit ihnen aber die Annahme, dass die Aneignung von Moral sich als Prozess der Internalisierung von kulturellen oder elterlichen Normen vollzieht. Weiter: Obgleich die Freudsche Theorie (wie der kognitiv-entwicklungsorientierte Ansatz) Stufen postuliert, sind diese Stufen doch eher libidinös-instinktiver als moralischer Natur; und Moralität (wie sie sich im Über-Ich ausdrückt) wird als etwas gefasst, das sich schon zu einem frühen Entwicklungszeitpunkt durch die Internalisierung der elterlichen Normen ausbildet und verfestigt. Im Ergebnis hat die an Freuds Moraltheorie orientierte systematische Forschung Stufenkomponenten der moralischen Entwicklung vernachlässigt und sich auf die "Internalisierungs"-Aspekte der Theorie konzentriert (vgl. Kohlberg, 1963).

Im nächsten Abschnitt soll dargelegt werden, wie die soziale Umwelt in der Sicht der Theorie der kognitiven Entwicklung die stufenförmige Moralentwicklung anregt.

Wie beschreibt die Theorie der kognitiven Entwicklung die Stimulierung der Moralentwicklung durch die Umwelt?

Moralentwicklung hängt von Stimulierung ab, die man kognitiv-strukturell aufschlüsseln kann, die aber auch eine soziale Stimulierung sein muss, wie sie durch soziale Interaktion, moralische Entscheidungen, moralischen Dialog und moralisches Miteinander zu Stande kommt. "Rein kognitive" Anregung ist ein notwendiger Hintergrund der Moralentwicklung, bringt diese jedoch nicht unmittelbar hervor. Wie weiter oben vermerkt, haben wir festgestellt, dass das Erreichen eines Moralstadiums kognitive Entwicklung voraussetzt, dass sich aber letztere nicht direkt in Moralentwicklung umsetzt. Das Fehlen der für den Übergang zum formaloperatorischen Denken notwendigen Anregungen kann allerdings ein wichtiges Moment für die Erklärung von "Decken-Effekten" bei der Moralentwicklung sein. So stellte sich beispielsweise in einem türkischen Dorf voll entwickeltes formaloperatorisches Denken als extrem selten heraus (unterstellt, die Piagetschen Messverfahren lassen sich in dieser Umgebung überhaupt als brauchbar erachten). Dementsprechend konnte man nicht erwarten, dass sich in diesem kulturellen Kontext ein prinzipienorientiertes moralisches Denken (Stufe 5 oder 6), das formales Denken zur Voraussetzung hat, entwickeln kann.

Von größerer Bedeutung als die Faktoren, die die rein kognitive Entwicklung fördern, sind die von uns *Rollenübernahme-Gelegenheiten* genannten Faktoren der [53] generellen sozialen Erfahrung und Anregung. Die soziale Erfahrung unterscheidet sich vom Umgang mit Dingen dadurch, dass

sie Rollenübernahme einschließt: Man vollzieht die Haltung anderer nach, vergegenwärtigt sich ihre Gedanken und Gefühle, versetzt sich in ihre Lage. Wenn die emotionale Seite der Rollenübernahme hervorgehoben wird, nennt man sie in der Regel *Empathie* (oder *Sympathie*). Der von Mead (1973) geprägte Begriff der *Rollenübernahme* ist jedoch vorzuziehen, weil er (1) die kognitiven ebenso wie die affektiven Aspekte betont, (2) eine organisierte, strukturelle Beziehung zwischen Selbst und anderen impliziert, (3) Gewicht darauf legt, dass die entsprechenden Prozesse es erforderlich machen, alle Rollen der jeweiligen Gesellschaft zu verstehen und einzubeziehen, und weil er schließlich (4) hervorhebt, dass sich Rollenübernahme in *allen* sozialen Interaktionen und Kommunikationssituationen vollzieht, nicht nur in jenen, in denen Gefühle der Sympathie oder Empathie erregt werden.

Moralische Urteile erfordern Rollenübernahme - man muss sich in die Lage der verschiedenen, am moralischen Konflikt beteiligten Leute versetzen; dennoch ist, wie oben ausgeführt, das Erreichen einer bestimmten Stufe der Rollenübernahme nur eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für moralische Entwicklung. So besteht beispielsweise der für Stufe 2 des moralischen Urteilens erforderliche Fortschritt der Rollenübernahmefähigkeit in der Erkenntnis, dass jede Person in einer Situation die Intentionen und Standpunkte aller anderen Beteiligten an dieser Situation in Betracht zieht bzw. dies wenigstens könnte. Ein Kind mag dieses Niveau der Rollenübernahme erreichen und trotzdem noch an der Vorstellung von Stufe 1 festhalten, Rechtmäßigkeit oder Gerechtigkeit bestehe im automatischen Gehorsam gegenüber feststehenden Regeln. Wenn das Kind aber moralische Richtigkeit bzw. Gerechtigkeit als Balance oder Ausgleich zwischen den Interessen der einzelnen Akteure sehen soll (Stufe 2), dann muss es die erforderliche Ebene der Rollenübernahme erreicht haben. Das jeweilige Niveau der Rollenübernahme ist somit eine Brücke zwischen den logischen bzw. kognitiven und den moralischen Urteilsfähigkeiten; es ist das Niveau der sozialen Kognition.

Um die Auswirkungen der sozialen Umwelt auf die Moralentwicklung zu begreifen, müssen wir also untersuchen, welche Gelegenheiten zur Rollenübernahme eine Umwelt für das Kind bereithält. Kinder haben unterschiedliche Rollenübernahmegelegenheiten in ihren Beziehungen zur Familie, zur Gruppe der Gleichaltrigen, zur Schule und durch ihren sozialen Status in der umfassenderen politischökonomischen Struktur der Gesellschaft.

Was die Familie angeht, so ist die Bereitschaft der Eltern, Diskurse über Wertprobleme zuzulassen und zu ermuntern, eine der deutlichsten Determinanten der Moralentwicklung der Kinder (Holstein, 1968). Ein derartiger Austausch von Sichtweisen und Einstellungen ist integraler Bestandteil dessen, was wir "Gelegenheiten zur Rollenübernahme" nennen. Was die Gruppe der Gleichaltrigen betrifft, so sind Kinder, die ausgiebig an Peer-Aktivitäten beteiligt sind, hinsichtlich ihrer Moralstufe fortgeschrittener als solche, die dazu kaum Gelegenheit haben. Der sozioökonomische Status in der Gesamtgesellschaft schließlich ist in vielen Kulturen mit [54] Moralentwicklung assoziiert. Dies verdankt sich, wie wir meinen, dem Umstand, dass Mittelschichtkinder eher die Möglichkeit haben, die Standpunkte der entfernteren, unpersönlicheren und einflussreicheren Rollen in den Grundinstitutionen der Gesellschaft (Recht, Politik, Ökonomie) nachzuvollziehen, als dies für Kinder der Unterschicht gilt. Allgemein gilt, dass Kinder umso mehr Gelegenheiten haben, andere soziale Perspektiven einzunehmen, je stärker sie an einer sozialen Gruppe oder Institution teilhaben. Aus dieser Sicht ist nicht die umfassende Beteiligung an irgendwelchen bestimmten Gruppen für Moralentwicklung ausschlaggebend, sondern die Teilnahme am Gruppenleben überhaupt. Und nicht nur Teilnahme ist unerlässlich, sondern auch Wechselseitigkeit der Rollenübernahme. Wenn beispielsweise Erwachsene dem Standpunkt des Kindes keine Aufmerksamkeit schenken, kann sich das Kind nicht mitteilen und mag unwillig oder außer Stande sein, die Perspektive des Erwachsenen zu übernehmen.

Um ein Bild von Umwelten zu geben, die in der Dimension der Rollenübernahmegelegenheiten die entgegengesetzten Extreme verkörpern, wollen wir ein amerikanisches Waisenhaus und einen israelischen Kibbuz einander gegenüberstellen. Unter all den Umwelten, die wir untersucht haben, hatte das amerikanische Waisenhaus die Kinder mit dem niedrigsten Entwicklungsstand, nämlich Stufe 1 und 2, und zwar selbst noch in der Adoleszenz (Thrower, o.J.). Unter allen untersuchten Umwelten am höchsten rangierten die Kinder eines israelischen Kibbuz, dessen Jugendliche

überwiegend auf Stufe 4, zu einem beträchtlichen Anteil sogar auf Stufe 5 urteilten (Reimer, 1977). Sowohl im Kibbuz als auch im Waisenhaus war die Interaktionsdichte mit den Eltern gering, in anderer Hinsicht gab es jedoch dramatische Unterschiede. In dem amerikanischen Waisenhaus fehlte es nicht nur an der Interaktion mit den Eltern, sondern es fand auch wenig Kommunikation und Rollenübernahme zwischen erwachsenem Personal und den Kindern statt. Die Beziehungen unter den Kindern selbst waren fragmentarisch: Es gab wenig Kommunikation und keine Anregung oder Beaufsichtigung der Peer-Interaktion von Seiten des Personals. Aus der Tatsache, dass die Waisenhaus-Jugendlichen bei einer Textaufgabe zur Rollenübernahme versagten, die fast alle Kinder ihres chronologischen oder geistigen Alters bewältigen, lässt sich schließen, dass der Entzug von Rollenübernahmegelegenheiten sowohl die sozial-kognitive als auch die moralische Entwicklung verzögert. Im Gegensatz dazu interagierten die Kibbuz-Kinder intensiv miteinander und wurden dabei von Gruppenleitern betreut, denen es ein Anliegen war, die jungen Leute als aktive, engagierte Mitglieder in die Kibbuz-Gemeinschaft hineinzuführen. Zu den im Alltag als wesentlich betrachteten Aktivitäten gehörte es, zu diskutieren, zu argumentieren, sich Gefühle mitzuteilen und in der Gruppe Entscheidungen zu treffen.

Offensichtlich unterschied sich der Kibbuz als moralische Umwelt auch in anderen Hinsichten vom Waisenhaus. Welche Definitionsmerkmale gehören, neben dem Bereitstellen von Rollenübernahmegelegenheiten, noch zum Konzept einer *moralischen Atmosphäre* von Gruppen oder Institutionen? Wir haben gesagt, dass ein Gerechtigkeitsinn den Kern oder die spezifisch moralische Komponente des [55] moralischen Urteils ausmacht. Während durch Rollenübernahme die in einer moralischen Situation miteinander konfligierenden Standpunkte erfasst werden, sind die "Prinzipien" zur Lösung dieser Konflikte auf jeder Moralstufe Gerechtigkeitsprinzipien - Prinzipien, die dazu verhelfen, jedem das Seine und jeder das Ihre zukommen zu lassen. Der Kernbestand der moralischen Atmosphäre einer Institution oder sonstigen sozialen Umgebung besteht mithin in ihrer Gerechtigkeitsstruktur, nämlich der „Art, wie die wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen Grundrechte und -pflichten und die Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit verteilen" (Rawls, 1975, S. 23).

Nach unseren Untersuchungen scheint es, dass Gruppen oder Institutionen von ihren Mitgliedern tendenziell als Verkörperungen bestimmter Moralstufen gesehen werden. Unsere empirische Arbeit zu diesem Punkt stützt sich in erster Linie auf die Wahrnehmung der Atmosphäre verschiedener Gefängnisse durch die Insassen (Kohlberg, Scharf & Hickey, 1978). Zwar verunmöglichen es Verständnisschranken, dass Häftlinge eine Institution angemessen wahrnehmen könnten, wenn sie mehr als eine Moralstufe über ihrer eigenen läge; sie *können* aber erkennen, wenn sie ein niedrigeres Niveau aufweist. So perzipierten die Insassen eine Besserungsanstalt als Verkörperung von Stufe I, eine andere von Stufe 2 und eine dritte von Stufe 3. Ein Gefangener, der selbst auf Stufe 3 urteilt, beschreibt die Wärter einer Institution desselben Stufenniveaus folgendermaßen: "Sie sind ziemlich nett und zeigen Interesse. Ich habe das Gefühl, dass sie sich ein bisschen mehr um uns kümmern, als es die meisten Leute tun." Ein Beispiel, wie ein Stufe 3-Häftling das Personal einer Stufe 2-Institution als auf Stufe 2 stehend wahrnimmt, liest sich wie folgt. "Wenn ein Typ irgendwie Mist baut oder ihm nicht genug, in den Arsch kriecht", dann wird der Berater keinen Finger für ihn rühren. Es ist eine einzige Günstlingswirtschaft. Wenn du für einen Typ keine Mühe scheust, wird er für dich keine Mühe scheuen."

In noch extremerer Form zeigte sich in der Waisenhaus-Studie, wie die Welt der Befragten, bzw. die Institution, als niedrigstufig gesehen wird. Über seine Eltern sagte beispielsweise ein 15-jähriger Junge:

F: Warum sollten Versprechen gehalten werden?

A: Sie werden's nicht. Meine Mutter rief an und sagt: ‚Ich bin in zwei Wochen da‘, und dann sehe ich sie acht Monate lang nicht. Das bringt dich wirklich um, so etwas.

Im moralischen Urteilstest zeigten sich bei diesem Jungen die Anfänge der für Stufe 3 typischen Beschäftigung mit Zuneigung, Versprechen usw.; aber er lebte in einer Welt, in der diese Dinge nichts bedeuteten. Seine Mutter ist der Stufe 2 zuzurechnen, doch das Waisenhaus bietet auch keine höherrangige moralische Welt. Während die Nonnen, die dieses Waisenhaus leiten, als Per-

sonen moralisch „konventionell“ sind, übersetzt sich ihre moralische Ideologie in eine Gerechtigkeitsstruktur, die diesem Jungen als Stufe 1 erscheint:

Es bricht einem wirklich das Herz, die Wahrheit zu sagen, weil man sich damit manchmal Schwierigkeiten einhandelt. Ich habe beim Spielen einen Stein geworfen und ein Auto getroffen. Es war keine Absicht, aber ich habe es der Schwester gesagt. Ich bin dafür bestraft worden. [56]

Gefängnisse und Waisenhäuser sind natürlich insofern außergewöhnlich, als sie monolithische, homogene Umwelten auf niedriger moralischer Stufe darstellen. Man wird jedoch plausiblerweise allgemein davon ausgehen dürfen, dass die moralische Atmosphäre einer Umwelt mehr ist als die Summe der einzelnen moralischen Urteile und Handlungen ihrer Mitglieder. Plausibel dürfte auch sein, dass die Teilhabe an Institutionen, bei denen die Möglichkeit besteht, dass Kinder sie als auf einer höheren Stufe befindlich als der eigenen wahrnehmen, eine grundlegende Determinante von Moralentwicklung ist.

Die Vorstellung, dass eine höherstufige Umwelt die moralische Entwicklung anregt, stellt eine nahe liegende Verallgemeinerung experimenteller Befunde von Turiel (1966) und Rest (1973) dar, denen zufolge Jugendliche dahin tendieren, moralische Argumente, die um eine Stufe über ihrem eigenen Urteilsniveau liegen, zu assimilieren, während sie darunter liegende verwerfen. Das Konzept der Konfrontation mit einer höheren Stufe muss jedoch nicht auf Urteilsstufen beschränkt werden; es kann auch in einer Konfrontation mit moralischem Handeln und institutionellen Arrangements zum Ausdruck kommen. Die von uns zitierten Untersuchungen zur moralischen Atmosphäre zeigen, dass die Individuen eine Mischung aus moralischen Urteilen, moralischen Handlungen und institutionellen Regeln als relativ einheitliches Ganzes behandeln und ins Verhältnis zum eigenen Moralstadium setzen.

Ausgehend von der Vorstellung, dass die Schaffung einer institutionellen Atmosphäre mit höherem Stufenrang zu moralischer Veränderung führen wird, haben Hickey und Scharf (1980) und ich in einem Frauengefängnis eine "gerechte Gemeinschaft" aufgebaut, zu der sowohl demokratische Selbstbestimmung durch gemeinschaftliche Entscheidungen als auch Kleingruppendiskussionen über moralische Fragen gehörten. Dieses Programm bewirkte Verbesserungen der moralischen Urteilsfähigkeit ebenso wie Veränderungen im späteren Lebensstil und Verhalten.

Neben den Rollenübernahmegelegenheiten und dem moralischen Niveau, das eine Institution in den Augen ihrer Angehörigen aufweist, hebt die kognitiventwicklungsorientierte Theorie einen dritten Faktor hervor: *kognitiv-moralische Konflikte*. Die strukturelle Theorie betont, dass der Übergang zur jeweils nächsten Stufe durch eine reflektierende Reorganisation vollzogen wird, die aus der Empfindung von Widersprüchen innerhalb der augenblicklichen Stufenstruktur hervorgeht. Erfahrungen von kognitiven Konflikten können entweder gemacht werden, wenn man Entscheidungssituationen ausgesetzt ist, die innere Widersprüchlichkeiten in den eigenen moralischen Urteilsstrukturen zu Tagetreten lassen; oder sie resultieren aus der Begegnung mit einem Denken bedeutsamer Bezugspersonen, das in Struktur oder Inhalt dem eigenen Denken widerspricht. Dieses Prinzip ist für das stark auf moralische Diskussionen ausgerichtete Unterrichtsprogramm, das wir in Schulen auf den Weg gebracht haben, von zentraler Bedeutung (vgl. Blatt & Kohlberg, 1975; Colby, 1972). In Diskussionen von moralischen Dilemmata unter Gleichaltrigen wird durch die Konfrontation mit Argumenten der nächsten Urteilsstufe eine Stufenveränderung [57] ausgelöst; Diskussionen ohne eine solche Konfrontation können aber den gleichen Effekt haben. Colby (1972) fand beispielsweise, dass ein Programm, das mit Moraldiskussionen operierte, bei einer Gruppe von Studenten des konventionellen Urteilsniveaus, die im Vortest keine Argumente der Stufe 5 verwendeten, im Nachtest zu einer gewissen Entwicklung von Stufe 5-Denken geführt hatte.

Handlungssituationen und Entscheidungen im realen Leben unterscheiden sich drastisch in ihrem Potential an moralisch-kognitiven Konflikten, die die Person wirklich betreffen. Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus unseren Längsschnittdaten zum Übergang, den Individuen von der konventionellen zur prinzipienorientierten Moral vollziehen (vgl. Kohlberg & Higgins, 1984). Ein Faktor scheint den Beginn dieses Umschwungs besonders beschleunigt zu haben: die für das College-Moratorium charakteristische Erfahrung der Eigenverantwortung und der Unabhängigkeit von Au-

toritäten, und zugleich die Begegnung mit manifest widersprüchlichen und relativistischen Werten und Urteilsmaßstäben. In Konflikt gerieten hier die konventionelle Moral der Person und eine Welt voll von Handlungsmöglichkeiten, welche mit konventioneller Moral nicht zusammengingen. Manche unserer anderen Probanden veränderten sich in zugespitzteren moralischen Situationen, die einen Konflikt über die Angemessenheit der konventionellen Moral entfachten. Einer ging beispielsweise vom konventionellen zum prinzipienorientierten Denken über, als er als Offizier in Vietnam diente - ersichtlich deshalb, weil er sich des Widerspruchs bewusst wurde, in dem die „Armee-Moral“ und ihre auf „Gesetz und Ordnung“ ausgerichtete Mentalität mit den universelleren Rechten der Vietnamesen standen.

Moralentwicklung und Ich-Entwicklung

Wenn man von den allgemeinen Merkmalen einer Umwelt zu den besonderen Lebenserfahrungen der Individuen, die moralische Veränderungen fördern, übergeht, dann beginnt eine Theorie der kognitiven Entwicklung in ihrer Abstraktheit als relativ begrenzt zu erscheinen. An diesem Punkt fängt man an, sich Theorien wie derjenigen Eriksons (1973, 1971) zuzuwenden, in denen alterstypische emotionale Erfahrungen der sich entwickelnden Persönlichkeit (oder des "Selbst") geschildert werden. Es wird dann hilfreich, neben der Moralstufe auch das Ich-Niveau des Individuums zu betrachten. Theorien der Ich-Entwicklung stellen in dieser Hinsicht mögliche Erweiterungen der kognitiv-entwicklungsorientierten Theorie bei ihrem Aufbruch zur Untersuchung individueller Leben und Lebensgeschichten dar. Es gibt in der Entwicklung der sozialen Wahrnehmung und Werte eine umfassende Einheit, die man zu Recht mit dem Terminus "Ich-Entwicklung" belegt. Diese Einheit stellt man sich vielleicht besser als eine Sache von Niveaus denn von strukturellen Stufen vor, da die Einheit der Ich-Niveaus anderer Natur ist als die der logischen oder moralischen Stufenstrukturen. Die Konsistenzanforderungen sind im Bereich von Logik und Moral viel strikter als im Bereich der Persönlichkeit, die eine psychologische und eben keine logische Einheit darstellt. Obendrein gibt es in logischen und moralischen Hierarchien [58] relativ eindeutige Kriterien für zunehmende Angemessenheit, die hinsichtlich der Ich-Entwicklung fehlen.

Da die Moralstufen eine straffere, vereinheitlichende Struktur aufweisen, wäre es falsch, sie einfach als Spiegelungen der umfassenderen Ich-Niveaus zu begreifen. Dennoch haben Autoren wie Peck und Havighurst (1960) oder Loevinger und Wessler (1970) die Moralentwicklung als Teil, ja sogar als Bezugsgröße allgemeiner Stufen der Ich- oder Charakter-Entwicklung behandelt. Wenn man die Ich-Entwicklung als sukzessive Umstrukturierung der Beziehung zwischen dem Selbst und normativen Standards begreift, dann liegt es von der Natur der Sache her nahe, Veränderungen im Bereich der Moral als Bezugsgröße für Ich-Entwicklung zu verwenden. Man geht ja auch davon aus, dass es in den Beziehungen des Selbst zu Werten in anderen Bereichen wie Arbeit, Geselligkeit, Kunst, Politik, Religion usw. zu ähnlichen Umstrukturierungen kommt.

Wir vertreten demgegenüber die Auffassung, dass den Moralstrukturen eine besondere Einheitlichkeit und Konsistenz zukommt, dass die formale Moralphilosophie die Kennzeichen definiert hat, die allein moralischen Strukturen eigen sind, und dass man einen großen Teil der besonderen Probleme und Merkmale von Moralentwicklung verfehlt, wenn man sie einfach als Facette der Ich-Entwicklung (oder der kognitiven Entwicklung) behandelt. Wir glauben, dass

- (1.) kognitive Entwicklung und kognitive Strukturen von allgemeinerer Natur sind als die Strukturen des Ich bzw. Selbst und als das moralische Urteil, und dass sie sich in letzteren niederschlagen;
- (2.) generalisierte Ich-Strukturen (Weisen der Wahrnehmung des Selbst und sozialer Beziehungen) von allgemeinerer Natur sind als Moralstrukturen und in diesen zum Ausdruck kommen;
- (3.) kognitive Entwicklung eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung von Ich-Entwicklung ist;
- (4.) bestimmte Merkmale von Ich-Entwicklung eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Entwicklung moralischer Strukturen sind;

(5.) Moralstufen sich umso mehr von den parallelen Ich-Stufen unterscheiden, je höher sie sind.

Obgleich diese Setzungen hohe Korrelationen zwischen Maßen für Ich-Entwicklung und für Moralentwicklung nahe legen, wäre mit der Bestätigung solcher Korrelationen nicht impliziert, dass Moralentwicklung einfach als Teilbereich, als Unterkategorie von Ich-Entwicklung definiert werden könnte. Von Ich-Strukturen verschiedene Moralstrukturen können jedoch nur identifiziert werden, wenn man die Moralstufen zunächst in spezifischerer Weise definiert, als es für die Charakterisierung der Ich-Entwicklung üblich ist. Baut man diese Spezifikation nicht gleich in die Anfangsdefinition von Moral ein, wird man wie Peck und Havighurst (1960) und Loevinger und Wessler (1970) zwangsläufig zu dem Ergebnis kommen, dass Moralentwicklung schlicht ein Aspekt der Ich-Entwicklung ist. Dass Loevinger nicht in der Lage war, in ihrem Messinstrument für Ich-Entwicklung zwischen den moralischen und den außermoralischen Items zu unterscheiden, zeigt [59] ganz einfach, dass ihre Kriterien für Moralentwicklung nicht spezifischer gefasst waren als ihre allgemeinen Kriterien für Ich-Entwicklung.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass eine psychologische, kognitiv-entwicklungsorientierte Theorie des Moralerwerbs, wenn man sie breiter anlegt, zu einer Theorie der Ich-Entwicklung wird. Überdies muss man, will man die konkrete Funktionsweise von Moral begreifen, die Moralstufe des Einzelnen in den weiteren Kontext seines Ich-Niveaus stellen. Sieht man die Moralstufen aber lediglich als Widerspiegelungen des jeweiligen Ich-Niveaus, dann begibt man sich der Fähigkeit, die Ordnungsgesetze in der spezifisch moralischen Sphäre der menschlichen Persönlichkeit theoretisch zu definieren und empirisch zu belegen.

06 Lawrence Kohlberg: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung¹⁰

Ich möchte in einem Überblick die Theorie vorstellen, die unserer Arbeit im Bereich der Moralerziehung seit 1969 zugrunde liegt. Diese Arbeit hat sich auf einen Ansatz schulischer Erziehung konzentriert, den wir den der "Gerechten Gemeinschaft" (*just community*) nennen. Ann Higgins wird in ihrem Beitrag detaillierter schildern, wie die entsprechenden Schulen in den Vereinigten Staaten arbeiten. Meine Erziehungsphilosophie geht auf diejenige von John Dewey zurück. Psychologisch konkret ist diese Philosophie durch das Werk Piagets und meine eigene Forschung geworden; hier in Europa haben Jürgen Habermas, Wolfgang Edelstein, Georg Lind, Gertrud Nunner-Winkler und Fritz Oser wichtige Beiträge geleistet. 1972 schrieb ich einen langen Artikel (der nun in deutscher Sprache erscheint¹¹), in dem ich unter dem Titel *Entwicklung als Ziel der Erziehung* eine moderne Neuformulierung der Erziehungsphilosophie John Deweys versuchte. Nach Dewey ist das Ziel der Erziehung Wachstum oder Entwicklung, sowohl im Intellektuellen wie im Moralischen. Ethische und psychologische Prinzipien können der Schule bei der *größten aller Gestaltungen* Hilfestellung leisten - *dem Aufbau eines freien und starken Charakters. Nur die Kenntnis der Ordnung und Verbindung in den Stufen der psychischen Entwicklung kann dies sicherstellen.* Erziehung ist die Arbeit, die die *Bedingungen bereitstellt*, durch die die psychologischen Funktionen in der freiesten und vollständigsten Weise reifen können (vgl. Dewey 1964b, S. 207). Dewey postulierte drei Niveaus der moralischen Entwicklung: (1) das *prä-moralische* oder *prä-konventionelle* Niveau des durch biologische und soziale Impulse motivierten Verhaltens mit Folgen für die Sitten, (2) das *konventionelle* Niveau des Verhaltens, auf dem das (26) Individuum die Maßstäbe seiner Gruppe ohne größere kritische Reflexion akzeptiert, sowie (3) das autonome Niveau des Verhaltens, auf dem das Handeln durch individuelles Denken und durch persönliche Urteile darüber geleitet wird, ob eine Zwecksetzung gut ist; die Maßstäbe der Gruppe werden nicht unreflektiert akzeptiert. Deweys Denken über Stufen der Moral war theoretisch. Jean Piaget bemühte sich als erster, auf der Grundlage seiner vorherigen Untersuchungen der kognitiven Entwicklung Stufen des moralischen Denkens bei Kindern zu definieren, indem er tatsächlich Kinder interviewte und (bei Regelspielen) beobachtete. Unter Verwendung dieses Interviewmaterials definierte Piaget (1932; dt. 1983) folgende Entwicklungsniveaus: (1) die *prä-moralische Stufe*, auf der es kein Gefühl der Verpflichtung auf Regeln gibt; (2) die *heteronome Stufe*, auf der das moralisch Richtige in buchstäblichem Gehorsam gegenüber Regeln und in einer Gleichsetzung von Verpflichtung mit Unterwerfung unter Macht und Strafe besteht (ungefähres Altersspektrum: 4 – 8 Jahre); (3) die *autonome Stufe*, auf der der Zweck und die Konsequenzen einer Regelbefolgung erwogen werden und Verpflichtung auf Reziprozität und Austausch beruht (ungefähr 8- 12 Jahre). Deweys und Piagets Niveaus bzw. Stufen nahm ich zur Grundlage, als ich 1955 begann, Stufen der moralischen Entwicklung neu zu definieren und (durch Längsschnittuntersuchungen und transkulturelle Forschung) zu validieren. Tabelle 1 gibt die Definitionen dieser Stufen wieder (vgl. Kohlberg & Turie 1978, S. 18f.).

Tabelle 1: Die Stufen der Moralentwicklung

PRÄ-KONVENTIONELLE EBENE

STUFE I: Die Orientierung an Bestrafung und Gehorsam. Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt ab von ihren physischen Konsequenzen und nicht von der sozialen Bedeutung bzw. Bewertung dieser Konsequenzen. Vermeidung von Strafe und nicht hinterfragter Unterordnung unter Macht gelten als Werte an sich, nicht vermittelt durch eine tiefer liegende, durch Strafe und Autorität gestützte Moralordnung (letzteres entspricht Stufe IV).

¹⁰ Aus: Lind, Georg / Raschert, Jürgen, Hg. (1987): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Beltz, Weinheim, S. 25-43. Die Seiten des Originals sind jeweils in (...) angegeben.

¹¹ Fassung im ersten Band einer Kohlberg-Werkausgabe im Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Wolfgang Althof.

STUFE II: Die instrumentell-relativistische Orientierung. Eine richtige Handlung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die eigenen Bedürfnisse - bisweilen auch die Bedürfnisse anderer - instrumentell befriedigt. Zwischenmenschliche Beziehungen erscheinen als Markt-Beziehungen. Grundzüge von Fairness, Gegenseitigkeit, Sinn für gerechte Verteilung sind zwar vorhanden, werden aber stets physisch oder pragmatisch interpretiert. Gegenseitigkeit ist eine Frage von "eine Hand wäscht die andere", nicht von Loyalität oder Gerechtigkeit.

(27)

KONVENTIONELLE EBENE:

STUFE III: Orientierung an personengebundener Zustimmung oder "guter Junge/nettes Mädchen"-Modell. Richtiges Verhalten ist, was anderen gefällt oder hilft und ihre Zustimmung findet. Diese Stufe ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen von mehrheitlich für richtig befundenem oder "natürlichem" Verhalten. Häufig wird Verhalten nach der Absicht beurteilt: "Er meint es gut," wird zum ersten Mal wichtig. Man findet Zustimmung, wenn man "nett" ist.

STUFE IV: Orientierung an Recht und Ordnung. Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt, seine Pflicht tun, Autorität respektieren und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten.

POST-KONVENTIONELLE, AUTONOME ODER PRINZIPIEN-GELEITETE EBENE:

STUFE V: Die legalistische oder Sozialvertrags-Orientierung. Im allgemeinen mit utilitaristischen Zügen verbunden. Die Richtigkeit einer Handlung bemisst sich tendenziell nach allgemeinen individuellen Rechten und Standards, die nach kritischer Prüfung von der gesamten Gesellschaft getragen werden. Man ist sich der Relativität persönlicher Werthaltungen und Meinungen deutlich bewusst und legt dementsprechend Wert auf Verfahrensregeln zur Konsensfindung. Abgesehen von konstitutionellen und demokratischen Übereinkünften ist Recht eine Frage persönlicher Wertsetzungen und Meinungen. Das Ergebnis ist eine Betonung des legalistischen Standpunktes, wobei jedoch die Möglichkeit von Gesetzesänderungen aufgrund rationaler Reflektion sozialen Nutzens nicht ausgeschlossen wird (im Gegensatz zur rigiden Aufrechterhaltung von Recht und Ordnung, wie sie für Stufe IV charakteristisch ist). Außerhalb des gesetzlich festgelegten Bereichs basieren Verpflichtungen auf freier Übereinkunft und Verträgen.

STUFE VI: Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien. Das Recht wird definiert durch eine bewusste Entscheidung in Übereinstimmung mit selbst gewählten ethischen Prinzipien unter Berufung auf umfassende logische Extension, Universalität und Konsistenz. Diese Prinzipien sind abstrakt und ethischer Natur (die Goldene Regel, der Kategorische Imperativ), nicht konkrete Moralregeln wie etwa die Zehn Gebote. Im Kern handelt es sich um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte und des Respekts vor der Würde des Menschen als individueller Person. (28)

Wir behaupten, dass diese Stufen valide sind. Die Vorstellung, dass Stufen durch longitudinale Forschung *validiert* werden können, impliziert, dass man anhand genau umgrenzter empirischer Merkmale feststellen kann, ob eine Stufe existiert oder nicht. In der Verwendung bei Piaget und mir beinhaltet das Konzept der Stufen die folgenden charakteristischen Merkmale: 1. Stufen sind "strukturierte Ganzheiten" oder organisierte Systeme des Denkens. Individuen weisen ein *konsistentes* Niveau moralischen Urteilens auf. 2. Stufen bilden eine *invariante Sequenz*. Die Bewegung ist unter allen Bedingungen, mit Ausnahme extremer Traumata, nach vorn, nie rückwärts gerichtet. Individuen überspringen nie eine Stufe; die Bewegung geht immer zur nächst höheren Stufe. 3. Stufen sind "hierarchische Integrationen". Denken auf einer höheren Stufe schließt das Denken auf einer niedrigeren Stufe ein. Es besteht eine Tendenz, auf der höchsten verfügbaren Stufe zu urteilen bzw. diese - bei einer vergleichenden Beurteilung unterschiedlicher Argumentationsniveaus - zu bevorzugen.

Bei den Moralstufen wurde jedes dieser Merkmale bewiesen. Diese Stufen wurden anhand der Antworten auf eine Reihe von verbal präsentierten, moralischen Dilemmata definiert; die Antworten werden gemäß einem aufwendigen Auswertungsschema klassifiziert. Zu den Validierungsstudien gehören (a) eine über 30 Jahre durchgeführte Längsschnittuntersuchung an 50 männlichen Arbeiter- und Mittelschichtangehörigen aus der Region Chicago; die Probanden wurden im Alter zwischen 10 und 16 Jahren zum ersten Mal befragt, danach in regelmäßigen Intervallen von 3 Jahren; (b) eine sich über 10 Jahre erstreckende Längsschnittuntersuchung an türkischen Dorf und Stadtjungen vom gleichen Ausgangsalter; (c) eine ebenfalls über 10 Jahre durchgeführte Untersuchung in Israel, diesmal mit weiblichen und männlichen Probanden. In Bezug auf das Kriterium der strukturierten Ganzheit bzw. der Konsistenz fanden wir, dass mehr als zwei Drittel des moralischen Urteilsverhaltens eines Individuums immer einer Stufe, der Rest der unmittelbar angrenzenden Stufe (die es gerade verlässt oder auf die hin es sich bewegt) zuzuordnen ist. In Bezug auf das Kriterium der invarianten Sequenz zeigen unsere longitudinalen Ergebnisse (Colby et al. 1983), dass die Probanden zu jedem Nachtest-Zeitpunkt entweder auf der gleichen Stufe wie drei Jahre vorher waren oder sich um eine Stufe voranentwickelt hatten. Dies galt in der Türkei und in Israel ebenso wie in den Vereinigten Staaten. Bezüglich des Kriteriums der hierarchischen Integration konnte z. B. bewiesen werden, dass Jugendliche, denen schriftliche Äußerungen auf jeder der sechs Stufen vorgelegt wurden, alles auf (29) oder unterhalb ihrer jeweils eigenen Stufe verstehen und in eigenen Worten richtig wiedergeben konnten, es jedoch nicht vermochten, irgendwelche Äußerungen zu verstehen, die mehr als eine Stufe über ihrer eigenen lagen. Konsistent bevorzugt (d.h. als die beste beurteilt) wird die höchste Stufe, die verstanden werden kann. Um Stufen des moralischen Denkens verständlich zu machen, ist es wichtig, ihre Beziehungen einerseits zu Stufen der Logik oder der Intelligenz, andererseits zum moralischen Verhalten zu klären. Die Reife des Moralurteils korreliert nicht stark mit IQ und verbaler Intelligenz (die Korrelationen bewegen sich zwischen .30 und .40 und erklären etwa 10% der Varianz). Die kognitive Entwicklung ist jedoch bedeutsamer, als solche Korrelationen schließen lassen. Piaget fand, dass das Kind, nachdem es sprechen gelernt hat, drei Hauptstufen des (logisch-mathematischen) Denkens durchläuft: die intuitiv-anschauliche, die konkret-operationale und die formal-operationale Stufe. Etwa im Alter von 7 Jahren betritt das Kind die Stufe des konkreten logischen Denkens: Es kann logische Schlüsse ziehen, klassifizieren und mit quantitativen Relationen zwischen konkreten Dingen umgehen. Der Übergang zur Stufe der formalen Operationen findet in der Regel während der Adoleszenz statt. Auf dieser Stufe kann die Person abstrakt urteilen, d.h. verschiedene Möglichkeiten in Erwägung ziehen, Hypothesen bilden, Implikationen aus Hypothesen ableiten und einer Realitätsprüfung unterziehen. Moralisches Denken ist eindeutig *Denken*; fortgeschrittenes moralisches Denken hängt deshalb von fortgeschrittenem logischem Denken ab. Die Stufe des logischen Denkens, die eine Person erreicht hat, setzt der Moralstufe, die sie erreichen kann, eine bestimmte Höchstgrenze. Wer in logischer Hinsicht nur konkret-operational denkt, dessen moralische Entwicklung begrenzt sich auf die präkonventionellen Stufen 1 und 2. Wessen logische Entwicklung die formal-operationale Stufe nur teilweise erreicht hat, dessen moralisches Denken kann die konventionellen Stufen 3 und 4 nicht überschreiten. Die logische Entwicklung ist notwendige Voraussetzung der moralischen Entwicklung und setzt dieser Grenzen. Die logische Stufe der meisten Menschen ist aber höher als ihre moralische Stufe. Beispielsweise sind im späteren Jugendalter und im Erwachsenenalter über 50% der Menschen in der Lage, vollständig formal zu denken; nur 10% der Personen mit entwickelten formalen Operationen zeigen jedoch prinzipienorientiertes moralisches Denken (Stufen 5 und 6).

Die Moralstufen sind *Strukturen moralischen Urteilens* oder Denkens. *Strukturen* moralischen Urteilens müssen vom *Inhalt* moralischer Urteile unterschieden werden. Nehmen wir als Beispiel die (30) Antworten auf ein Dilemma, das wir in einer Vielzahl von Untersuchungen zur Identifikation der Moralstufen benutzt haben. Dieses Dilemma - das "Heinz-Dilemma" - wirft die Frage auf, ob man ein Medikament stehlen sollte, um eine sterbende Frau zu retten. Der Erfinder des Mittels verkauft es zu einem Zehnfachen der Herstellungskosten. Der Ehemann der todkranken Frau kann das geforderte Geld nicht aufbringen, und der Verkäufer weigert sich, den Preis zu senken oder auf die Bezahlung zu warten. Was sollte der Ehemann tun? Die vom Befragten gutgeheißene Wahl (stehlen oder nicht stehlen) nennen wir den *Inhalt* seines moralischen Urteils. Die Art, wie er diese

Wahl begründet, definiert die *Struktur* seines Urteilens. Dieses Argumentieren konzentriert sich auf zehn universelle moralische Werte oder Themen, die für die Akteure in den Dilemmata von Belang sind. Eine moralische Wahl bedeutet die Entscheidung zwischen zweien (oder mehreren) dieser Werte, die in der konkreten Wahlsituation konfliktieren. Die Stufe (Struktur) des Moralurteils einer Person definiert erstens, *was* sie an diesen moralischen Themen . (z. B. Leben, Gesetz) wertvoll findet, d.h. wie sie den Wert definiert, und zweitens, *warum* sie ihn wertvoll findet, d.h. welche Gründe sie dafür gibt, ihn hoch zu bewerten. Um ein Beispiel zu geben, wird das Leben auf der Stufe 1 relativ zu Macht und Eigentum des fraglichen Akteurs geachtet, auf der Stufe 2 wegen seiner Nützlichkeit für die Befriedigung der Bedürfnisse anderer (im Falle unserer Dilemma-Geschichte vor allem der Bedürfnisse des Ehemanns). Der Wert des Lebens wird auf der Stufe 3 an den Beziehungen eines Individuums zu anderen und an deren Wertschätzung für den Betreffenden festgemacht, auf der Stufe 4 am sozialen oder religiösen Gesetz. Nur auf den Stufen 5 und 6 wird jedes Leben als unabhängig von anderen Überlegungen in sich selbst wertvoll betrachtet.

Moralisches Urteilen und moralisches Handeln

Nach der Klärung der Natur von Stufen des moralischen *Urteilens* müssen wir die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischer *Handlung* ins Auge fassen. So wie logisches Denken eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für reifes moralisches Urteil ist, so ist reifes moralisches Urteil eine notwendige, jedoch noch keine hinreichende Bedingung reifen moralischen Handelns. Man kann moralischen Prinzipien nicht folgen, wenn man sie nicht versteht (oder nicht an sie glaubt). Allerdings kann man prinzipienorientiert argumentieren, ohne dann diesen Prinzipien gemäß zu leben. Beispielsweise fanden Richard Krebs und ich in (31) einer Studie (vgl. Krebs & Kohlberg 1985), dass nur 15% derjenigen Teilnehmer an einem Test, bei denen sich einiges prinzipiengeleitete Denken feststellen ließ, betrogen, wenn sich die Gelegenheit dazu bot; bei den konventionellen und den präkonventionellen Personen dagegen waren es 55% bzw. 70%. Immerhin betrogen auch 15% der prinzipienorientierten Personen. Das weist darauf hin, dass es über das moralische Urteil hinaus zusätzliche situative oder persönliche Faktoren geben muss, damit prinzipienorientiertes moralisches Denken in "moralische Handlung" übersetzt wird. Als ein wichtiger Faktor hat sich die individuelle Entschlusskraft oder "Ich-Stärke" bewiesen. In der Untersuchung von Krebs betrogen etwas mehr als die Hälfte der konventionellen Probanden in einem entsprechenden Test. Teilte man diese Gruppe nach einem Maß der Aufmerksamkeitsstärke und des Willens ein, so zeigte sich, dass von den "willensstarken" konventionellen Probanden ganze 26% betrogen, von den "willensschwachen" jedoch 74%.

Moralpsychologie und Moralphilosophie

Moralpsychologie beschreibt, was moralische Entwicklung ist; sie geht empirisch vor. Moralerziehung muss auch Moralphilosophie in Betracht ziehen, die bestrebt ist, uns zu sagen, wie moralische Entwicklung idealerweise *sein sollte*. Die Psychologie fand eine invariante Sequenz von Stufen des moralischen Urteilens; zur Beantwortung der Frage, ob eine spätere Stufe eine bessere Stufe ist, muss man sich (auch) an die Moralphilosophie wenden. Die "Stufe" des Alterns und Sterbens folgt der "Stufe" des Erwachsenenalters, ohne dass dies bedeutete, dass Altern und Sterben das Bessere sind. Unsere Behauptung, die spätesten, prinzipienorientierten Stufen moralischen Denkens seien moralisch bessere Stufen, muss sich also auf moralphilosophische Erwägungen stützen. Die Tradition der Moralphilosophie, auf die wir uns berufen, ist die liberale und rationale, insbesondere die "formalistische" und "deontologische" Tradition, die von Immanuel Kant ausgeht und bis John Rawls und Jürgen Habermas reicht. Im Mittelpunkt dieses Denkansatzes steht die Behauptung, eine angemessene Moral *sei prinzipienorientiert*, *derartige* Moralurteile erfolgten also unter Verwendung *universeller* Prinzipien, welche auf die ganze Menschheit anwendbar sind. *Prinzipien* müssen von *Regeln* unterschieden werden. Konventionelle Moral beruht auf Regeln, vor allem Verboten ("Du sollst nicht .."), die sich auf bestimmte Handlungsweisen beziehen; solche Regeln sind z. B. in den Zehn Geboten verkörpert. Prinzipien sind keine Regeln, (32) vielmehr universelle Leitlinien für moralische Entscheidungen. Ein Beispiel ist Kants Kategorischer

Imperativ, von dessen verschiedenen Formulierungen zwei besonders wichtig sind. Die eine drückt die Maxime der Achtung vor der menschlichen Persönlichkeit aus: "Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst" (Kant 1980, S. 61). Die andere Formulierung des kategorischen Imperativs formuliert die Maxime der Universalisierung: "handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde" (S. 51). Prinzipien, wie die von Kant, geben die formalen Bedingungen moralischer Wahl oder Handlung an. In dem Dilemma, in dem eine Frau zu sterben droht, weil der Apotheker sich weigert, sein Medikament für weniger als den einmal festgesetzten Preis abzugeben, handelt dieser Apotheker nicht moralisch, obwohl er die üblichen moralischen Regeln nicht verletzt (er stiehlt nicht und begeht keinen eigentlichen Mord). Aber er verletzt Prinzipien: Er behandelt die Frau einfach als Mittel zu seinen Profitzwecken, und er entscheidet nicht so, wie er jedermann zu entscheiden wünschte; er könnte nicht wollen, dass seine Handlungsmaxime zum allgemeinen Gesetz würde: Wäre er an der Stelle der sterbenden Frau, würde er nicht wollen, dass ein Apotheker so wählt, wie er selbst. Unter den meisten Umständen decken sich Entscheidungen, die auf der Grundlage konventioneller moralischer Regeln getroffen werden, mit prinzipiengeleiteten Entscheidungen. Gewöhnlich schreiben Prinzipien nicht vor zu stehlen. (So zu handeln, wie man es von jedermann möchte, und so zu handeln, dass man andere als Zweck und nicht als Mittel behandelt, impliziert, Diebstähle zu vermeiden.) In einer Situation jedoch, in der Stehlen zum einzigen Mittel wird, ein Leben zu retten, widersprechen Prinzipien den gewöhnlichen Regeln; hier würden sie das Stehlen gebieten. Anders als die Regeln, die von einer sozialen Autorität begründet und gestützt werden, sind Prinzipien vom Individuum frei und aufgrund ihrer intrinsischen, moralischen Gültigkeit gewählt. Die Vorstellung, dass eine im eigentlichen Sinne moralische Entscheidung eine in Begriffen von Moralprinzipien getroffene Entscheidung ist, steht in einem Zusammenhang mit der Behauptung liberaler Moralphilosophie, moralische Prinzipien seien letzten Endes Prinzipien der Gerechtigkeit. Moralische Konflikte sind im Kern Konflikte zwischen den Ansprüchen von Personen; Prinzipien der Entscheidung über solche Ansprüche sind Gerechtigkeitsprinzipien, die dazu dienen, "jedem das Seine zu geben". Von zentralem Stellenwert für Gerechtigkeit sind die Forderungen nach (33) *Freiheit*, *Gleichheit* und *Reziprozität*. Ein Interesse an Gerechtigkeit gibt es auf jeder Moralstufe. Die Feststellung, mit der ein Schulkind seinen Lehrer am heftigsten verdammen kann, ist, er sei "nicht fair". Mit dem Wechsel auf jede höhere Stufe wird die Konzeption von Gerechtigkeit jedoch neu gestaltet. Auf der Stufe 1 bedeutet Gerechtigkeit die Bestrafung der Bösen nach der Regel "Auge um Auge und Zahn um Zahn". Auf der Stufe 2 besteht sie in einem Austausch von Gefälligkeiten und Vorteilen, von dem die Beteiligten gleich viel Nutzen haben. Auf den Stufen 3 und 4 drückt sich Gerechtigkeit darin aus, dass man, orientiert an konventionellen Regeln, alle Menschen so behandelt, wie sie es wünschen. Auf der Stufe 5 wird erkannt, dass alle Regeln und Gesetze sich aus der Gerechtigkeit ergeben, von einem Sozialvertrag zwischen den Regierenden und den Regierten herrühren, der entworfen wurde, die gleichen Rechte aller zu schützen. Auch die persönlich gewählten moralischen Prinzipien auf der Stufe 6 sind Gerechtigkeitsprinzipien, nämlich die Prinzipien, die jedes Mitglied einer Gesellschaft für diese Gesellschaft wählen würde, wenn es nicht wüsste, welches seine Position in der Gesellschaft sein würde und ob es nicht das am wenigsten Begünstigte sein könnte. Rawls (1979) legt dar, dass sich aus diesem Gesichtspunkt zwei Prinzipien wählen lassen: erstens das der höchstmöglichen Freiheit, die mit der gleichen Freiheit anderer vereinbar ist, zweitens das Prinzip, dass es keine Ungleichheiten von Gütern und Achtung geben darf, die nicht zum Nutzen aller sind, einschließlich der am wenigsten Begünstigten.

Ziele der Moralerziehung

Wir haben die moralische Entwicklung als ein vorrangiges Ziel staatsbürgerlicher und moralischer Erziehung gekennzeichnet und begründet. Dieser Ansatz entgeht den Gefahren, die mit zwei anderen, in den USA und anderswo populären Ansätzen der Werterziehung verbunden sind. Die erste jener Positionen wird in Amerika *values clarification* (Wertklärung) genannt und mit den Namen von Louis Rath und Sidney B. Simon identifiziert (Rath et al. 1976; Simon et al. 1972). Dieser Ansatz beansprucht, wertneutral zu sein, und eine Stellung expliziten Wertrelativismus. Der zweite

Ansatz, dessen Gefahren unser entwicklungsorientiertes Modell vermeidet, ist eine Form der Indoktrination, die in den Vereinigten Staaten "Charaktererziehung" genannt wird; ihn hat sich die amerikanische Lehrervereinigung (*American Federation of Teachers*) in ihrem Curriculum zu eigen gemacht, das den Titel trägt: "Wiederherstellung (34) traditioneller Werte". Moralische Werte werden im Rahmen der "Charaktererziehung" vor allem gepredigt und als etwas gelehrt, das man als ein "Bündel von Tugenden" bezeichnen könnte. Die in den klassischen Charakteruntersuchungen von Hugh Hartshorne und Mark A. May (Hartshorne & May 1928; Hartshorne, May & Maller 1929; Hartshorne, May & Shuttleworth 1930) näher analysierten Tugenden waren Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstbeherrschung. Es ist einfach, hinsichtlich eines solchen Tugendbündels einen oberflächlichen Konsens zu erreichen - bis man beginnt, die Liste der aufgeführten Tugenden und die Einzelheiten ihrer Definition genauer zu untersuchen. Ist das Tugendbündel von Hartshorne und May angemessener als das der Pfadfinder (die ehrlich, treu, ehrerbietig, sauber, tapfer usw. sein sollten)? Der Konsens wird, wie gesagt, ebenso unsicher und schwierig, wenn man sich den Definitionen der Tugenden jeweils im einzelnen zuwendet. Meint Ehrlichkeit, dass man nicht stehen dürfe, um ein Leben zu retten? Bedeutet sie, dass Schüler einander nicht bei den Hausaufgaben helfen dürfen? Charaktererziehung und andere Formen indoktrinativer Moralerziehung hatten im Sinn, im Unterricht universelle Werte zu vermitteln (es wird angenommen, dass Ehrlichkeit oder Hilfsbereitschaft für alle Menschen in allen Gesellschaften wünschbare Eigenschaften seien), aber die im einzelnen verwendeten Definitionen sind nicht universell, sondern relativ. Werte werden durch die Auffassungen der Lehrer und der konventionellen Kultur bestimmt, und sie stützen sich in ihrer Rechtfertigung auf die Autorität des Lehrers. In diesem Sinne kommt die Charaktererziehung den unüberlegten Bewertungen durch die Lehrer nahe, die den "heimlichen Lehrplan" der Schule ausmachen. Indoktrinative Ansätze zur Moralerziehung sind gegenwärtig populär. Weil ihr der Ruf vorausgeht, nicht-indoktrinativ zu sein, ist stattdessen eine andere Gruppe von Ansätzen für Lehrer attraktiv geworden: die *Wertklärung* (value clarification). "Wertklärung" macht den ersten Schritt, der sich aus einer rationalen Herangehensweise an Moralerziehung ergibt: das Urteil oder die Meinung des Kindes selbst (über Problemfragen oder Situationen, in denen Werte im Konflikt stehen) zum Zuge kommen zu lassen, statt dem Kind die Meinung des Lehrers aufzudrängen. "Wertklärung" versucht aber, nicht weiter zu gehen als bis zur Weckung von Wertbewusstheit. Es wird unterstellt, es sei ein Ziel in sich selbst, sich seiner Werte stärker bewusst zu werden. Im Grunde entspringt die Definition, das Ziel von Werterziehung bestünde in Selbst-Bewusstheit, einem von vielen "Wertklärern" vertretenen Glauben an die ethische Relativität von Werten. Einer von ihnen drückte dies so aus: (35) "Man muss Wertklärung und die Einschärfung von Werten gegeneinander abheben. Wertklärung impliziert den Grundsatz, dass es in der Betrachtung von Werten keine einzelne richtige Antwort gibt." Ein dementsprechender Unterricht lässt die Schüler - immer von der Prämisse ausgehend, es gäbe keine "richtige" Antwort - Dilemmata so diskutieren, dass sie unterschiedliche Werte aufdecken und ihre Differenzen untereinander diskutieren. Der Lehrer ist angehalten zu betonen, dass "unsere Werte verschieden sind", nicht etwa, dass ein Wert adäquater sei als andere. Wird dieses Programm systematisch verfolgt, lässt es die Schüler selbst zu Relativisten werden, die meinen, es gäbe keine "richtigen" moralischen Antworten. Beispielsweise könnte ein Schüler, den man beim Mogeln erwischt hat, dann argumentieren, er habe nichts Falsches getan, denn seine eigene Werthierarchie, die sich von der der Lehrerin unterscheiden dürfe, sage, für ihn sei es richtig zu betrügen.

Der kognitiv-entwicklungsorientierte Ansatz zur Moralerziehung legt, wie die "Wertklärung", Nachdruck auf die offene, "sokratische" Diskussion von Wertkonflikten unter Gleichaltrigen. Solche Diskussion hat jedoch ein Ziel: Stimulation einer Voranbewegung zur nächsten Stufe des moralischen Denkens. Wie die "Wertklärung" bekämpft der Entwicklungsansatz jede Indoktrination. Stimulation einer Entwicklung zur nächsten Urteilsstufe ist nicht indoktrinativ, und zwar aus den folgenden Gründen: (1) Veränderungen betreffen die Art des Urteilens, und nicht so sehr die enthaltenen spezifischen Überzeugungen. (2) Die Schüler einer Klasse urteilen auf unterschiedlichen Stufen. Das Ziel besteht darin, jedem zur Entwicklung auf die nächst höhere Stufe hin zu verhelfen; es besteht nicht in Annäherungen an ein gemeinsames Schnittmuster. (3) Die Meinung der Lehrerin wird weder als maßgeblich hervorgehoben noch in diesem Sinne angerufen. Sie kommt nur als eine von vielen Meinungen ins Spiel, hoffentlich als eine derjenigen auf (nächst-) höherer Stufe. (4)

Der Schüler wird ermutigt, einen Standpunkt zu artikulieren, der ihm selbst angemessen erscheint, und die Angemessenheit der Argumentation anderer zu beurteilen. Hier meint Angemessenheit die philosophische Begründbarkeit und nicht die bloße Übereinstimmung mit einer Mehrheitsmeinung. Der moralische Entwicklungsansatz hat also eindeutiger Ziele als die "Wertklärung"; das gilt auch insofern, als er sich in der Werterziehung auf das beschränkt, was moralisch ist, spezifischer gesagt: auf die Gerechtigkeit. Zwei Gründe sind hierfür leitend. Zum einen kann man kaum sagen, dass die gesamte Sphäre der persönlichen, politischen und religiösen Werte nonrelativ sei, dass diese alle also in den Bereich gehörten, in (36) dem Universalien gelten und in dem es eine klare Richtung der Entwicklung gibt. Zum anderen ist es zweifelhaft, dass die öffentliche Schule ein Recht oder Mandat hätte, Werte im allgemeinen zu entwickeln. Nach unserer Ansicht sollte die Werterziehung an den öffentlichen Schulen auf das begrenzt werden, was zu entwickeln die Schule das Recht und das Mandat hat: ein Bewusstsein der Gerechtigkeit, der in unserer Verfassungsordnung garantierten Rechte der Mitmenschen. Der (amerikanische) Grundrechtekatalog (*Bill 01 Rights*) verbietet das unterrichtliche Beibringen von religiösen Überzeugungen oder von spezifischen Wertsystemen; er verbietet aber nicht die Vermittlung von Bewusstheit der Rechte und Gerechtigkeitsprinzipien, die für die Verfassung selbst grundlegend sind.

Anerkennt man, dass Gerechtigkeit im Mittelpunkt der Moralerziehung steht und dass diese sich von Werterziehung oder affektiver Erziehung unterscheidet, dann ist es einleuchtend, dass moralische Erziehung und politische Bildung- bzw. staatsbürgerliche Erziehung - weitgehend dasselbe sind. Diese Gleichsetzung, die die klassischen Erziehungsphilosophen von Platon und Aristoteles bis Dewey als selbstverständlich annahmen, ist grundlegend für unsere Behauptung, dass eine Berücksichtigung der Moralerziehung von zentralem Stellenwert für die Erziehungsziele des sozialkundlichen Unterrichts sei. Wir verwenden den Begriff "staatsbürgerliche Erziehung", um darauf zu verweisen, dass Sozialkundemehr enthält als das Studium der Fakten und Konzepte aus Sozialwissenschaften, Geschichte und Staatsbürgerkunde. Sie ist Erziehung zu dem analytischen Verstehen, den Wertprinzipien und der Motivation, die der Bürger einer Demokratie notwendig braucht, wenn Demokratie ein wirkungsvoller Prozess sein soll. Sie ist politische Erziehung. Ob wir nun von staatsbürgerlicher oder von politischer Erziehung sprechen: gemeint ist die Entwicklung fortgeschrittener Urteilmuster hinsichtlich politischer und sozialer Entscheidungen und ihre Umsetzung in Handlungen. Wir haben mit Schülern und Studenten aus High Schools und Colleges Interviews über konkrete politische Situationen durchgeführt, u.a. zur Frage des zivilen Ungehorsams als Beitrag für den Frieden in Vietnam, zur Einkommensverteilung durch Besteuerung und darüber, ob eine freie Presse das Recht haben sollte, etwas zu veröffentlichen, was die rationale Ordnung stören könnte. Unser Ergebnis ist, dass das Urteilen über derartige politische Entscheidungen entsprechend den Moralstufen klassifiziert werden kann und dass die Stufe eines Individuums bei politischen Konflikten die gleiche ist wie bei nicht politischen moralischen Dilemmata (Verletzung von Autorität zur Aufrechterhaltung von Vertrauen in der Familie, (37) Stehlen eines Medikaments zur Rettung des Lebens der sterbenden Ehefrau). Edwin Fenton von der Carnegie Mellon Universität in Pittsburgh, einer der weltweit führenden Fachleute für sozialkundliche Curricula, hat in solche Curricula auch moralische Diskussionen integriert. Alan Lockwood von der Universität von Wisconsin in Madison entwickelte zusätzliche, fachspezifische Curricula für den Geschichtsunterricht, Edwin Fenton und Andrew Garrod Ähnliches für den Literaturunterricht. Die Verwendung solcher Curricula (und der dazugehörige Einsatz moralischer Diskussion) führt zu einer Voranentwicklung des moralischen Denkens um bis zu einer knappen halben Stufe im Verlaufe eines Schuljahres; normaler sozialkundlicher Unterricht ohne derartige Diskussionen dagegen bewirkt keine Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Lockwood (1978) und Higgins (1980) haben systematische Übersichten der Forschungsliteratur über moralpädagogische Interventionen vorgelegt, die diese Ergebnisse bestätigen.

Ich habe die Entwicklung des moralischen Urteilens zuletzt als ein Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung diskutiert. Diese Entwicklung ist in einer konstitutionellen Demokratie das natürliche Erziehungsziel. In den Vereinigten Staaten wird der Rahmen dieser Demokratie in den Formulierungen der Unabhängigkeitserklärung und der Verfassung ausgedrückt. Diese Dokumente brauchten Denken auf der Stufe 5 bei ihren Verfassern und erfordern Stufe-5-Denken für ein aktives Verständnis. Unsere Unabhängigkeitserklärung sagt uns, dass alle Menschen gleich geschaffen sind,

mit gleichen Rechten auf Leben, Freiheit und Streben nach Glück oder - wie wir vielleicht heute sagen würden - Chancengleichheit. Sie sagt uns, dass das Regierungssystem ein Sozialvertrag ist, der auf der Einwilligung der Regierung beruht, diese Rechte zu schützen. Die Erklärung ist Stufe 5, weil sie Konflikte zwischen zwei einander widersprechenden moralischen Systemen lösen musste, dem der britischen Monarchie und dem System der Regeln und Loyalität der amerikanischen Kolonisten. Nur durch eine Stufe-5-Berufung auf Menschenrechte konnte in diesem Konflikt eine universellere Perspektive eröffnet werden. Thomas Jefferson, der Verfasser der Unabhängigkeitserklärung und Begründer des öffentlichen Schulwesens in Amerika, hatte den Eindruck, dass öffentliche Erziehung für die Bürger einer freien und demokratischen Gesellschaft wesentlich war. Nur durch staatsbürgerliche und moralische Erziehung, so Jefferson, (38) können wir eine demokratische Gesellschaft haben. Monarchische, diktatorische und autokratische Gesellschaften beruhen nicht auf Zustimmung der Regierten; eine demokratische Gesellschaft aber, so Jefferson, braucht diese Grundlage. Wenn Jefferson Recht hatte und unsere Forschungsergebnisse richtig sind, dann muss ein Hauptziel der öffentlichen Bildung sowohl an den höheren Schulen wie an den Universitäten darin bestehen, die Fähigkeit zu Stufe-5-Urteilen zu erreichen. Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung an den öffentlichen Schulen der USA muss wenigstens beginnendes Sozialvertragsdenken sein, mit dem man die Unabhängigkeitserklärung und die Verfassung in wohlinformierter Zustimmung unterschreiben könnte. Tatsächlich ist dieses Ideal in Amerika nicht verwirklicht; dort sind die meisten gesetzestreuen Erwachsenen auf Stufe 4, andere auf Stufe 3. Jedes Jahr wird Amerika die Grundrechteerklärung von Meinungsbefragern (Gallup Poil) vorgelegt, ohne kenntlich zu machen, dass dieser Katalog der Verfassung entstammt. Jedes Jahr erklärt sich Amerikas Mehrheit gegen viele der Rechte, die in der *Bill of Rights* enthalten sind, solange sie "inkognito" auftreten. Präsident Nixon verletzte die Verfassung mit seinem Watergate-Einbruch. Harry Truman hatte uns lange vorher gesagt, dass Nixon die Verfassung nicht verstand, wenn er auch ein Rechtsanwalt war. Sein höchstes Denkniveau in öffentlichen Reden und Interviews ist Stufe 4. Hier besteht allerdings kein Anlass, schockiert und entrüstet zu sein: Eine Studie meines Kollegen Daniel Candee zeigte, dass die Mehrheit der befragten Amerikaner den Watergate-Einbruch nicht als Verletzung von Verfassungs- und Menschenrechten verstand (Candee 1975); sie könnten dies nur so verstehen, wenn sie auf Stufe 5 wären.

Erziehung durch Demokratie

Nachdem ich über die Entwicklung des moralischen Denkens als eines Teiles der öffentlichen staatsbürgerlichen Erziehung gesprochen habe, wende ich mich nun einem zweiten Thema zu, das ich von John Dewey übernommen habe. Wenn für Dewey, genauso wie für mich, Entwicklung das Ziel der Erziehung ist, dann ist Demokratie das Mittel der Erziehung. Dewey (1964) führt dies in seinem großen Buch "Demokratie und Erziehung" aus. Ich möchte an einer Binsenweisheit ansetzen, die jeder in der Erziehung akzeptiert, um die sich aber wenige Erzieher besonders scheeren. Ich meine die Binsenweisheit, dass Schüler nur durch Erfahrungen, durch das Tun - in einem weiten Sinne des Wortes - wirklich etwas lernen, das über auswendig gelernte, und schnell wieder vergessene Fakten hinausgeht. Mit achtzehn Jahren wird der Jugendliche zum Bürger einer Demokratie, mit dem Recht zu wählen und der Pflicht, Waffendienst zu leisten. (39) Wo und wie soll der Achtzehnjährige gelernt haben, ein an der Demokratie aktiv teilnehmender Bürger zu sein? Zuhause nicht. Es ist wünschenswert, wenn in der Familie demokratische Grundsätze herrschen. Aber selbst wenn dem so ist, kann die Familie keinen demokratischen Bürger hervorbringen, denn sie ist nur eine kleine Gruppe - eine Primärgruppe, um die Berufssprache der Soziologen zu verwenden. Auch in der Kirche können Jugendliche nicht lernen, demokratische Bürger zu werden. Die Kirche dient wichtigen moralischen Funktionen, aber sie kann den Jugendlichen nicht in aktives Demokratielernen verwickeln, und sie tut das auch nicht. Ganz bestimmt lehren das Fernsehen und die anderen Medien nicht Demokratie; sie tun es nicht, und sie könnten es nicht. Lernen mit Hilfe des Fernsehens ist passiv, nicht aktiv. Nur die Schule, vor allem die Sekundarschule - bei uns die High School-, kann Demokratie so lehren, dass der Jugendliche aktiv beteiligt ist. Anders als das Elternhaus ist die Schule eine sekundäre Institution, eine komplexe, regelgeleitete Institution. Im Unterschied zur Gesellschaft im breiten politischen Sinne ist sie jedoch kleiner, leichter zu

lenken, und sie kann einen Geist der Gemeinschaft haben, der - wie wir sehen werden - in der Entwicklung einer allgemeinen Übereinstimmung in Bezug auf Fragen des öffentlichen Wohlergehens sehr wichtig ist.

Seit 1974 habe ich direkt in und mit demokratischen Schulen gearbeitet, und zwar gemeinsam mit meinen Kollegen Ralph Moshern Brookline (Massachusetts), Judy Coddington in Scarsdale (New York) und Edwin Fenton in Pittsburgh (Pennsylvania). Diese Arbeit begann hauptsächlich mit Alternativschulen (die jeweils Teil von regulären, öffentlichen Schulen waren) in Cambridge, Brookline und Scarsdale, an kleinen Schulen mit 60 bis 100 Schülern. Wir gingen davon aus, dass Moralerziehung am besten in einem System partizipatorischer Demokratie vor sich geht: ein Mensch - eine Stimme, ob Schüler oder Lehrer. Der Vorrang, den wir der Demokratie einräumen, ist zum Teil philosophisch begründet. In einer demokratischen Schule treten die Lehrer durchaus für bestimmte Standpunkte ein; sie indoktrinieren oder verkündigen aber nicht Werte auf Grundlage ihrer Autorität als Lehrer. Ihre Auffassungen setzen sich nur dann durch, wenn sie - was üblicherweise der Fall ist - die Stimme der höheren Stufen und der Vernunft repräsentieren. Unsere Präferenz für Demokratie hat auch psychologische Hintergründe. Mit der Idee der sich im demokratischen Prozess ausdrückenden Fairness eng verbunden ist die Idee der Verantwortlichkeit. Um sich gerecht zu verhalten, müssen die Schüler nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung (40) der Gerechtigkeit unternehmen. Die Verantwortung dafür Regeln aufzustellen und ihnen Geltung zu verschaffen, bewirkt echte Verantwortlichkeit, die mehr ist als das Nachvollziehende Blickwinkel von anderen - aber bereits dieser Rollenübernahmeprozess ist wesentlich für das Wachstum eines Sinns für Fairness. Wir nennen unseren Ansatz den Ansatz der "Gerechten Gemeinschaft" (just community), weil er den Akzent nicht nur auf Demokratie und Fairness legt, sondern auch auf das Gefühl der Fürsorge füreinander und auf den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, der stolz auf sich sein will - wir sprechen zusammenfassend von einem Gemeinschaftssinn. Für einen Teil der heutigen Jugendlichen, die so genannte narzisstische Generation, besteht ein zentrales Anliegen in einem übermäßigen "Privatismus", in Sorge um das eigene Wohl. Ein Schüler der High School in Scarsdale - einer Regelschule, die der öffentlichen Alternativschule, in der wir arbeiten, benachbart ist - drückte seine Unzufriedenheit mit diesem weit verbreiteten Privatismus in einem anonymen Brief an die Lokalzeitung aus. Er sagte unter anderem:

"Das größte Problem von Scarsdale (der Scarsdale High School; d. Hrsg.) ist, dass niemand glücklich ist. Während man sich damit brüstet, eine großartige Vorbereitungsschule (für akademische Laufbahnen; d. Hrsg.) zu sein, haben sie eine höllische Atmosphäre erzeugt. ... Im letzten Jahr haben mehrere Schüler versucht, sich umzubringen, und wenigstens vier (von denen ich weiß) kamen wegen ihrer Probleme in die Psychiatrie. . . . Die meisten dieser Probleme waren auf den unerträglichen Druck zurückzuführen. Dieser Druck ist in vielen Facetten der Schule klar ersichtlich. Es ist nicht zu glauben, was Leute für gute Noten alles tun. Offensichtlich gibt es in Scarsdale viel Betrug. Ich schätze, dass annähernd 95 Prozent der Schüler schwindeln werden, wann immer es für sie von Vorteil ist. Diese Gewohnheit ist etwas, was ihnen von der Schule beigebracht wird, von dem sie dort ganz und gar nicht abgebracht werden. . . . Das Alkoholproblem an der Schule lässt das Drogenproblem wie ein Nichts erscheinen. Jeder - und ich meine jeder (mich eingeschlossen) - trinkt. ... Auch die soziale Struktur der Schule ist destruktiv. Alle in der Schule sind in Cliquen verteilt; der Maßstab ist meist die äußere Erscheinung, die sportlichen Fähigkeiten oder einfach eine einzelne Erfahrung in der Vergangenheit des Betreffenden. Ein Brief wie dieser könnte jemandes Ansehen ruinieren. Jeder in der Schule ist kalt gegenüber Leuten aus anderen Cliquen, und Beziehungen zu jemand aus einer anderen Clique kannst du vergessen. ... Hier sorgen sich Schüler um nichts außer sich selbst, und das gilt für fast jeden."

Lassen Sie mich diesem Bild ein Treffen der Schulgemeinschaft der *Scarsdale Alternative School* entgegenstellen, dem ich kürzlich beiwohnte. (41) Dort wurde die Frage behandelt, ob man Laurie, eine Schülerin der zehnten Klasse, die im ersten Jahr auf dieser Schule war, von ihr wieder verweisen solle oder nicht. Ein solcher Schulverweis hätte die Rückkehr auf die gewöhnliche High School bedeutet, wo Laurie sehr unglücklich gewesen war und sehr schwache Leistungen gezeigt hatte. Der Lehrkörper war in einer eigenen Konferenz einmütig zu dem Schluss gekommen, dass

eine derartige Rückkehr für die Schulgemeinschaft und möglicherweise auch für Laurie selbst das Beste wäre. Bevor sie des drohenden Schulausschlusses gewahr wurde, hatte Laurie trotz häufiger Mahnungen regelmäßig den Unterricht versäumt; sie hatte sich auch dem Lehrkörper gegenüber häufig beleidigend geäußert - etwas, das es in dieser Schule praktisch nie gegeben hatte. Die Lehrer standen unter dem Eindruck, sie habe das notwendige Engagement gegenüber der Alternativschule nicht aufgebracht, zu dem wirkliche Mitarbeit gehört; sie hatten das Gefühl, Laurie stehle ihnen Zeit und Energie, die für andere Schüler zur Verfügung stehen sollte. Vor dem Gemeinschaftstreffen der Scarsdale Alternative School, das üblicherweise etwa zwei Stunden lang dauert, treffen sich Lehrkörper und Schüler zunächst für anderthalb Stunden in kleinen Kern- und Beratungsgruppen. Dann wurde Laurie um eine Stellungnahme gebeten. Jetzt kamen ihr die Tränen, sie sprach von dem Wunsch, noch eine Chance zu bekommen und auf der Schule zu bleiben. Es war, als wüchse in ihr ein erwachendes Stufe-3-Bewußtsein, was die Schule für sie sein könnte: ein Ort, an dem sich Leute umeinander kümmern. Unter den Schülern erhob sich Diskussion, es klänge ja gut, eine Gemeinschaft der Fürsorge zu sein, wer aber würde tatsächlich die Verantwortung auf sich nehmen? Eine Reihe von Schülern und Schülerinnen stellten sich unaufgefordert eben hierfür zur Verfügung. Die Alternativen, über die zu entscheiden war, wurden auf der Wandtafel skizziert: Verbleib auf der Schule ; Verbleib auf Probe, auf der Grundlage eines besonderen Vertrags, der mit dem Lehrkörper ausgearbeitet werden müsste; Schulverweis mit der Möglichkeit, bei gutem Abschneiden in der Regelschule nach einem Jahr zurückzukehren. Laurie wurde gefragt, wofür sie selbst stimmen würde. Sie antwortete: "Auf Probe in der Schule bleiben."

Es folgte eine ausgedehnte Debatte, in der sich andeutete, dass manche Lehrer ihre Meinung änderten. Nach zweieinhalb Stunden wurde eine Abstimmung beantragt. Laurie bat darum, den Raum verlassen zu können, um nicht zu erfahren, wer gegen sie stimmte; sie willigte aber schließlich ein, zu bleiben. Von den 76 Stimmberechtigten stimmten mit Ausnahme von vieren alle dafür, dass Laurie auf der (42) Schule verbleiben sollte. In den Tagen nach der Versammlung wurde ein Vertrag zwischen Laurie, ihrem Beratungslehrer und einer Unterstützungsgruppe von Schülern ausgearbeitet. Laurie trifft sich einmal in der Woche mit dieser Gruppe. Sie hat seitdem nicht nur regelmäßig am Unterricht teilgenommen, sondern auch ihre Arbeit hat sich verbessert, und ihre unhöfliche und beleidigende Sprechweise ist verschwunden. Außerhalb der Schulzeit trafen sich eine Reihe der Beobachter, die Lehrer und ich zu einer Auswertungssitzung. Ein als inoffizieller Gast anwesender Chef einer Schulbehörde fragte mich: "Dr. Kohlberg, macht es Ihnen keine Sorgen, wenn Erwachsene, die ja nun ein bisschen älter sind, so viel Macht in die Hände von Schülern legen?" Die Lehrer antworteten für mich, in diesem speziellen Fall seien sie davon überzeugt worden, dass die Schüler eine fairere, gerechtere Entscheidung getroffen hatten als die, zu der sie selbst gelangt waren. Die Gerechtigkeit dieser Entscheidung beruhte jedoch nicht allein auf demokratischer Diskussion, sondern auf dem starken und hoch entwickelten Gemeinschaftssinn der Schüler.

An den meisten Schulen steht ein Lehrer oder schulpolitisch Verantwortlicher in vergleichbaren Situationen vor einer Wahl, bei der es nichts zu gewinnen gibt. Entscheidet er sich für die Bedürfnisse eines Problemkindes, schwächt er die Regeln und das Wohlergehen der größeren Gruppe. In Lauries Situation dagegen stärkte die für die Problemschülerin beste Wahl in Wirklichkeit den Gemeinschaftsgeist der Gruppe und ihren Sinn der Verantwortlichkeit für ihre Regeln, wie der der Anwesenheit und Partizipation. Vielleicht war es durchaus klug von den Lehrern, dass sie sich auf diese Lösung erst einließen, als sie sie wirklich von den Schülern ausgehen sahen. Lassen Sie mich zum Schluss betonen, dass die hier angesprochenen Fragen der Demokratie in Scarsdale wie an *anderen Just Community*-Schulen ein fortdauernder Gegenstand der Uneinigkeit sind: die Balance zwischen dem Willen der Mehrheit - dem, was Rousseau den allgemeinen Willen genannt hat - und den Rechten der Minderheit. Dieses und andere Probleme werden von Judith, einer älteren Schülerin der Scarsdale Alternative School, auf eine Weise herausgearbeitet, die der Stufe 5 entspricht. Ich möchte Judith in einem längeren Interviewausschnitt zu Wort kommen lassen.

"Die Schule ist in diesem Jahr eindeutig besser, sie befasst sich mehr mit den wirklichen Problemen, und sie ist „demokratischer“. Im letzten Jahr lagen noch eine Menge Entscheidungen in den Händen der Lehrer, und es bestand ein gewisser Zwiespalt. Jetzt existiert eher eine Atmosphäre,

in der die Leute (43) aufeinander reagieren, ein Gefühl des Zusammenhalts, und jeder kümmert sich darum, was mit uns allen geschieht. Frage: Nun, was ist so gut an dieser ganzen Demokratie? Sie bewirkt, dass du dich mit den Dingen beschäftigst. Leute beklagen sich oft über Regeln, die andere Leute machen; aber in dem Fall kannst du sie brechen und dir sagen: "Ich hab sie nicht gemeint", oder: "Sie waren ungerecht", wie auch immer. Das ist es, was dir an der normalen High School vermittelt wird, wenigstens bei mir ist es so angekommen. Da kommst du rein, und es ist ein Schweinestall, und niemanden kümmert es, und als ich dort war, hab ich mich auch nicht drum gekümmert, wohin man den Abfall tat. Da gab es einfach so eine blöde Regel, die nichts mit mir zu tun hatte. Jetzt geschehen große Veränderungen in meinem Denken. Ich weiß nicht, ob es gut ist oder schlecht, aber ich denke mehr nach über andere Leute, aber auch über meine Einstellung. Wie bei den Gemeinschaftsversammlungen- ich weiß, es gibt da große Unterschiede. Bevor ich darüber nachdachte, welche seine gute Form für die Versammlung ist, hab ich nicht bewusst selbstsüchtig geurteilt. Ich meinte einfach, jeder sollte nach dem stimmen, was er selbst wollte, und das würden wir dann kombinieren, und irgendwie kommt das Beste raus. Nun versuche ich zu unterscheiden: was, glaube ich, ist das Beste für mich, und was ist das Beste für alle Schüler oder für die ganze Gemeinschaft, und gewöhnlich bemühe ich mich, zu denken, was das Beste für die Gemeinschaft wäre. Ich sehe das so, dass man auf die Interessen anderer Leute mehr achtet. Ich hätte früher nie daran gedacht, die Dinge so zu sehen, dass ich drauf achte, was mein Anteil an der ganzen Gruppe ist."

Frage: "Gibt es eine Grenze dafür, was die Gruppe von Dir erwarten sollte?" "Ich glaube, wenn du tatsächlich in der Schule bist, wenn du dich tatsächlich auf etwas einlässt, dann gibst du bestimmte Rechte und Freiheiten auf, für die Chance dazuzugehören. Aber es gibt klare Grenzen. Auf keinen Fall sollte die Gemeinschaft alles entscheiden, viele Sachen sollten der individuellen Entscheidung überlassen bleiben. Ich denke nicht, dass Leute ihre Rechte aufgeben sollten; aber ein bestimmtes Maß an Verpflichtung gehört dazu, wenn man hier ist. Einige Entscheidungsrechte hast du dann in die Hände der Gruppe gelegt, nie aber alle."

In Judiths Äußerungen drückt sich ein Fortschreiten ihres Denkens in Richtung unserer fünften Stufe aus, in Richtung eines expliziten Durchdenkens der Sozialvertragsidee, des Schutzes individueller Rechte im Kontext bewusster Erwägung des öffentlichen Interesses. Was vielleicht von noch größerer Bedeutung ist: Sie fühlt sich als Mitglied einer moralischen Gemeinschaft. In diesem Zeitalter des Privatismus und der "narzisstischen Generation" hat die heranwachsende Jugend dies vielleicht am stärksten nötig.

07 Pieper, Annemarie: Gut und Böse in der Alltagssprache¹²

[11] Es fällt auf, dass wir in unseren alltags sprachlichen Urteilen über Menschen und Handlungen das Wort *böse* selten verwenden. Stattdessen sagen wir lieber, X habe *falsch* gehandelt, oder schreiben Z einen *schlechten* Charakter zu. Damit wird die negative Aussage abgeschwächt, denn eine falsche Handlung kann die Folge eines Irrtums, ein schlechter Charakter besserungsfähig sein. Die Bezeichnung einer Handlung oder eines Menschen als böse hingegen hat etwas Endgültiges, weil damit zum Ausdruck gebracht wird, dass der Täter wissentlich und willentlich so gehandelt hat, wie er gehandelt hat, und man ihm daher unterstellen muss, er habe das Nichtgute als solches gewollt. Diese Unterstellung scheint jedoch so extrem zu sein, dass wir uns scheuen, ein so hartes Urteil über jemanden zu fällen, und nach Ereignissen in der Biographie des Betroffenen oder unglücklichen Umständen Ausschau halten, die sein Verhalten, so schlimm es auch sein mag, wenn nicht entschuldigen, so doch verstehbar machen.

Hinsichtlich der Verwendung des Wortes *gut* haben wir weniger Skrupel. Ganz im Gegenteil kann man ihm einen fast inflationären Gebrauch bescheinigen, insofern es das Wertwort schlechthin ist, das eine positive Eigenschaft von Menschen, Handlungen und Gegenständen ausdrückt – auch dann, wenn der als gut bezeichnete Mensch, die Handlung, der Gegenstand an sich selber negativ bestimmt ist: Ein guter Dieb zeichnet sich innerhalb der Zunft der Diebe aufgrund seiner Fingerfertigkeit und Geschicklichkeit in der Aneignung fremden Eigentums vor den anderen aus. Eine gute Lüge ist dadurch qualifiziert, dass sie andere erfolgreich zu täuschen vermag. Ein gutes Mordinstrument ist daran kenntlich, dass es für die Tötung von Menschen bestens geeignet ist.

Diese Beispiele zeigen, dass wir das Wort *gut* sowohl beschreibend als auch wertend verwenden, je nachdem, ob wir es in einem Urteil dem Subjekt des Satzes als Prädikat zusprechen, weil es den Gütestandards entspricht, die für die Klasse [12] von Dingen, zu denen es gehört, festgelegt wurden - unabhängig davon, welchen Wert wir dieser Klasse von Dingen an sich selber beimessen -, oder ob wir das Subjekt des Satzes an sich selber als gut qualifizieren, weil es zu einer Klasse von Dingen gehört, denen wir einen Wert beimessen – unabhängig davon, ob dieser Wert im Einzelfall realisiert wird oder nicht. Gute Diebe, Lügen und Mordwerkzeuge betrachten wir nicht als wertvoll, wie perfekt auch immer sie den für sie festgesetzten Gütestandards entsprechen mögen. Ärzte, Hilfeleistungen und Nahrungsmittel hingegen zählen wir zu den wertvollen Dingen, die wir als gut erachten, selbst wenn ein Arzt eine Fehldiagnose stellt, eine Hilfeleistung scheitert, ein bestimmtes Nahrungsmittel eine Allergie auslöst.

Gleichsam quer zu der Unterscheidung zwischen beschreibender und wertender Verwendung des Wortes *gut* steht die Unterscheidung zwischen *gut an sich selbst* und *gut als Mittel* zu etwas anderem. Eine Tätigkeit, die um ihrer selbst willen ausgeübt wird, ist für den Betroffenen ein Selbstzweck und daher in sich gut: musizieren, spaziergehen, sinnliche Genüsse, rätsellösen, andere beglücken, wissenschaftliche Forschung. Im instrumentellen Sinn ist etwas für sich betrachtet Wertneutrales gut, wenn es dazu dient, etwas in sich Gutes zu bewirken oder zu verwirklichen. So ist Fingerhut für sich betrachtet nichts Gutes; doch als Medikament dient er zur Wiederherstellung der Gesundheit, die ein Gut an sich ist. Auch die Aneignung von Wörtern einer ‚toten‘ Sprache ist für sich selber betrachtet nichts Gutes, sehr wohl aber die dadurch erworbene Fähigkeit, Texte alter Kulturen zu verstehen und zu interpretieren. Gleichwohl ist nicht alles, was um seiner selbst willen getan wird, *schlechthin gut*, ebenso wenig wie das instrumentell Gute durch die Erreichung des Zwecks einen Wert erlangt. Wer aus Freude am Betrug seine Mitmenschen um des Betrügens willen betrügt, fasst zwar den Betrug als Wert an sich auf, kann ihn aber nicht als schlechthin gut ausgeben, weil seine Freude dann rasch ein Ende fände, denn erfolgreich betrügen kann man nur, wenn die meisten Betrug als Unwert deklarieren. In einer Gesellschaft von betrogenen [13] Betrügern zu betrügen macht keinen Spaß mehr. Und dass ein Mittel nur so gut ist wie sein Zweck, ist eine Binsenweisheit. Arsen ist gut zum Heilen und zum Töten; mit einem Küchenmesser kann man Kartoffeln schälen und Menschen verletzen.

¹² Aus: Pieper, Annemarie (1997): Gut und Böse. C.H.Beck, München, S. 11-17. Die Seiten des Originals sind in [...] angegeben.

Der Zweck heiligt die Mittel - so wird im Volksmund oft behauptet. Aber erlaubt ein noch so guter Zweck, dass man ihn mit unlauteren Strategien zu erreichen trachtet, wenn andere Mittel versagen? Ist für einen guten Zweck jedes Mittel recht, auch das böse? Wird nicht letztlich der Zweck korrumpiert, wenn er nur mit List und Tücke, möglicherweise gar gewaltsam durchgesetzt werden kann? Wie prekär die Abwägung im Konfliktfall sein kann, zeigt Albert Camus in seinem Drama *Die Gerechten*. Eine Gruppe russischer Revolutionäre hat beschlossen, den mit totalitärer Gewalt herrschenden Großfürsten zu töten, um gerechte Zustände herbeizuführen. Sie wollen töten, um eine Welt zu schaffen, in der niemand mehr töten wird. Der erste Anschlag kommt nicht zustande, weil der Attentäter in dem Augenblick, als er die Bombe werfen will, sieht, dass sich der Großfürst in Begleitung von zwei Kindern befindet. Beim zweiten Mal ist er erfolgreich, wird gefasst und zum Tode verurteilt. Er akzeptiert das Todesurteil, um zu signalisieren, dass nicht einmal im Extremfall, wenn Freiheit und Gerechtigkeit eines Volkes auf dem Spiel stehen, der Zweck die Mittel rechtfertigt, geschweige denn *heilig*. Der Einsatz böser Mittel um des Guten willen ist nur ausnahmsweise, als *ultima ratio* zulässig: unter der Bedingung, dass der so Handelnde seine Tat nicht durch Bezugnahme auf den Zweck aufwertet und als etwas Gutes hinstellt - eine Tötung bleibt auch in Notwehrsituationen eine schlechterdings negative Handlung, da sie einen Menschen, wie verwerflich er auch sein mag, das Leben kostet -, sondern darauf beharrt, dass sie zur Klasse der unbedingt zu unterlassenden Handlungen gehört, und bereit ist, die Konsequenzen für sein Tun zu tragen.

Dass umgekehrt auch die Mittel den Zweck nicht heiligen, liegt auf der Hand, obwohl der Nachweis, dass jemand mit guten Handlungen einen bösen Zweck verfolgt, in der Regel [14] schwer zu führen ist. Seine bösen Absichten hinter guten Taten zu verstecken, setzt schon ein beträchtliches schauspielerisches Talent voraus. Aber die Verstellungskunst beherrschen wir alle bis zu einem gewissen Grad, denn wer möchte schon gern als der Egoist entlarvt werden, der er eigentlich ist. Es schadet dem Image, wenn sich herausstellt, dass man nur an sich selbst interessiert ist; daher gilt es, dies so gut wie möglich zu kaschieren, indem man unter dem Anschein der Uneigennützigkeit kollektive Interessen zum Vorwand nimmt, um desto besser auf das Eigenwohl hinzuwirken. So mancher großzügige Mäzen oder freigebige Sponsor hat es erfolgreich verstanden, durch Unterstützung kultureller Anliegen davon abzulenken, dass sein letztes und höchstes Ziel die Mehrung seines Reichtums oder die Profitsteigerung seiner Firma ist. Was diese an sich ja keineswegs als böse einzustufende Absicht bedenklich macht, ist die Scheinheiligkeit, mit welcher vom Management in der Industrie manchmal die Kosten z. B. einer rationellen Betriebsführung (Umweltverschmutzung, Verlust von Arbeitsplätzen etc.) verharmlost und auf die Bevölkerung abgeschoben werden, die staunend immense Gewinnsteigerungen vermerkt und gleichzeitig zur Kenntnis nehmen muss, dass diese steuerlich kaum zu Buche schlagen. Ein einleuchtendes Beispiel für die Verfolgung böser Absichten mit guten Mitteln findet sich bei Aristoteles, der meint, ein Tyrann, der seine Begierde nach unermesslicher Macht möglichst lange befriedigen möchte, wäre am besten beraten, wenn er sie unter dem Deckmantel eines guten, um das Wohl seiner Untertanen überaus besorgten Herrschers verfolgen würde (vgl. *Politik*: V, 10-11). Während Mephisto als Repräsentant jener Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft, die erfolglose Umsetzung seiner bösen Absichten, die paradoxerweise ihr absolutes Gegenteil bewirken, als unfreiwillig beklagt, will der Aristotelische Tyrann ausdrücklich das Gute, das er als Mittel für seine sich ins Immense steigenden Machtgelüste bewusst einsetzt. Je mehr Gutes, desto größer sein boshafter Selbstgenuss, der nur einer einzigen Beschränkung unterliegt: Er darf als solcher nicht offenbar werden.

[15] Gut und Böse gehören in einem engeren Sinn zum Sprachspiel der Moral. Ein guter Mensch ist ein solcher, der sich in seinen praktischen Überlegungen und Handlungen von moralischen Wertvorstellungen leiten lässt, denen in unserer Kultur traditionell ein hoher Stellenwert zukommt: Freiheit, Selbstbestimmung, Gerechtigkeit, Menschenwürde, psychische und physische Integrität sind Grundwerte eines demokratischen Selbstverständnisses, die als unverletzlich gelten und das moralische wie rechtliche Fundament menschlicher Gemeinschaft bilden. Eine Menschenhorde, die das Recht des Stärkeren praktiziert und damit das Gewaltprinzip favorisiert, ist untermenschlich und weniger als ein Tierrudel, das aufgrund seiner Instinktgebundenheit die Gesetze seiner Natur nicht zu überschreiten vermag, wohingegen der Mensch imstande ist, sich über das Diktat seiner Vernunft hinwegzusetzen, um seine Ziele mit schierem Terror gegen das Kollektiv durchzusetzen. Gut und Böse stecken in ihrer moralischen Bedeutung den Horizont ab, vor dem eine In-

teraktionsgemeinschaft ihr Selbstverständnis als ein humanes zur Geltung bringt, indem sie die Rechte und Pflichten gleichberechtigter Individuen in Form von Normen artikuliert, deren handlungsregulierende Kraft auf ein theologisch oder ethisch verbürgtes Sittengesetz zurückgeführt wird. Verstöße gegen diese Normen werden mit moralischen und rechtlichen Sanktionen belegt, die von Missbilligung und Tadel bis hin zu Geldbußen und Freiheitsentzug reichen.

Im Unterschied zu *gut* und *böse* als Prädikaten, die eine Charaktereigenschaft oder eine Handlungsqualität bezeichnen, verweisen die Ausdrücke *das Gute* oder *etwas Gutes* (bzw. *das Böse/etwas Böses*) in ihrer alltagssprachlichen Verwendung auf Vorstellungen umfassender Wert- und Sinnhaftigkeit (bzw. deren Perversion), wobei die inhaltliche Konkretisierung dieser Vorstellungen individuell verschieden ist. Das Gute als Inbegriff alles Wünschenswerten figuriert auf einer Skala, die von einem Leben in Saus und Braus bis hin zu einer friedlich verkehrenden Weltgesellschaft eine große Anzahl von Lebensformen verzeichnet, die als begehrenswert erscheinen. [16] Mit *etwas Gutes* ist dann eine Teilmenge dieses gesamthaft Guten gemeint: Ansehen, Ruhm, Reichtum, Tüchtigkeit, Klugheit, Mitleid, Toleranz, Solidarität, Multikulturalität. Die bunte Vielfalt der Vorstellungen vom Guten ist das Spiegelbild pluralistischer Interessen, deren kleinster gemeinsamer Nenner der Wert der Freiheit ist. Dieser Grundwert gestattet es jedem Individuum, nach seiner Façon selig zu werden, vorausgesetzt, es verletzt dabei nicht die Freiheitsrechte anderer und ist grundsätzlich bereit, in Interessenskonflikten für deren einvernehmliche Lösung Sorge zu tragen.

Diese Voraussetzung wird durch *das Böse* sabotiert. Das Böse ist mehr als *das Gute*, *das man lässt* (Wilhelm Busch), denn die Unterlassung des Guten kann aus Schwäche oder Bequemlichkeit erfolgen, doch zum Bösen gehört, dass ausdrücklich und mit Nachdruck das Widergute an die Stelle des Guten gesetzt wird, das Gute also nicht nur verhindert, sondern in sein kontradiktorisches Gegenteil verkehrt wird. Dies geschieht, wenn der Grundwert der Freiheit für alle durch den der Unfreiheit für die meisten ersetzt wird. In der Folge dokumentieren sämtliche Formen von Unterdrückung, Grausamkeit, Verbrechen gegen die Menschlichkeit *etwas Böses*. Dieses Böse wird im allgemeinen personifiziert vorgestellt: *der Böse in Gestalt des bösen Mannes*, vor dessen *Annäherung* man Kinder warnt, oder des Mafioso, der durch unkontrollierbare Machenschaften im Rahmen organisierter Kriminalität die Grundlagen des Rechtsstaats untergräbt. Eher als Karikatur figuriert die böse Schwiegermutter, deren seelische Grausamkeit für das Scheitern von Ehen verantwortlich gemacht wird.

Mancher Erwachsene hat das einfache Schema, mittels welchem er in seiner Kinderwelt die Guten von den Bösen schied, in einem Schwarz-weiß-Denken handfester Vorurteile habitualisiert, dessen Undifferenziertheit und Starrheit den unzähligen Nuancen des Guten und Bösen nicht gerecht wird. Kontrastierende Figuren bevölkern die Märchen, die Literatur und die Filme: die gute Fee - die böse Hexe; der *law and order* vertretende Sheriff - der brutale Gangster; der reine Tor – der [17] Intrigant. Die Einteilung in Helden und Bösewichte suggeriert, dass es nur diese beiden Sorten von Menschen gibt und nichts dazwischen. Darüber wird vergessen, dass *der/die Gute* in der Wirklichkeit eine ebensolche Ausnahme darstellt wie *der/die Böse*. *Der ‚Normalmensch‘ ist jederzeit durch das Böse anfechtbar* und muss sich das Gute immer wieder neu erkämpfen. Er ist ständig in Gefahr, sich zu verfehlen, aber er hat auch jederzeit die Möglichkeit, sein Streben anders auszurichten und seinen Hang zum Bösen zu überwinden. Ob die Bosheit den Menschen angeboren ist, was erklären würde, warum es manchmal so schwer fällt, das Gute zu tun, oder ob sie durch schlechte Umstände begünstigt wird, ist, wie sich zeigen wird, ebenso wenig eindeutig entscheidbar wie die Frage, ob es Anlagen zum Guten gibt, die mangels Förderung oder aufgrund schlechter Vorbilder unentwickelt bleiben. In jedem Fall empfiehlt es sich, zu seiner eigenen Sicherheit nicht auf eine gewisse Naivität oder Leichtgläubigkeit zu setzen, sondern lieber genau darauf zu achten, wo man sich niederlässt: Auch böse Menschen haben ihre Lieder.

08 Annemarie Pieper: Der Mensch gut oder böse durch ursprüngliche Selbstdetermination?¹³

[48] Gott trat dem ersten Menschen nicht nur als Urheber alles Seins, sondern auch alles Sollens gegenüber, indem er mittels der Kategorien des Erlaubten und des Verbotenen die Art der Nahrungsaufnahme regelte. Warum er gerade den Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen mit einem Tabu belegte und nicht den Baum des Lebens oder irgendein anderes Gewächs, bleibt offen, denn Gott begründet seine Anweisungen nicht. Als allmächtiges Wesen steht er nicht unter Rechtfertigungszwang. Da man aber davon ausgehen kann, dass er als die Quelle alles Guten [49] keine willkürlichen Anordnungen erlässt, ist anzunehmen, dass er mittels des Verbots die ersten Menschen vor ihnen selber schützen wollte. Aber warum hat er dann überhaupt etwas geschaffen, das für Adam und Eva schädlich sein könnte? Vermutlich ließ es sich nicht vermeiden. Wenn Gott den Menschen als sein Ebenbild wollte, dann ist wohl auch im Original das Gute keine seit Ewigkeit unverrückbar feststehende Eigenschaft des göttlichen Seins gewesen, sondern Resultat einer Leistung: Indem Gott, bevor er die Welt erschuf, sein potentiell Böses überwand und (in Gestalt des Teufels) aus sich ausstieß, brachte er seine Güte allererst hervor, die wiederum als Qualitätsmerkmal in die Schöpfung mit einging. Da er für das ihm ähnlichste Geschöpf nicht weniger wollte als für sich selbst, musste er die mit der Freiheit verbundene Gefahr der Selbstverfehlung in Kauf nehmen, versuchte aber durch sein Verbot auf sie aufmerksam zu machen. [...]

[50] Im Zentrum des Mythos vom Paradies steht der Sündenfall als Ursprung des Bösen. Doch es ist schwer zu verstehen, worin genau die Verfehlung der ersten Menschen besteht, die zwar ihrem Schöpfer nicht gehorchten, aber doch, wenn vielleicht auch leichtfertig und naiv, daran glaubten, etwas zu wissen zu bekommen, das zu wissen sich lohnt. Sie wussten ja noch nicht, was gut und böse ist - außer, dass die Befolgung des göttlichen Gebots gut war und der Verstoß dagegen böse. Was damit jedoch gemeint war, entzog sich ihrem Vorstellungsvermögen, so dass ihnen die Tragweite ihres Handeins und der damit verbundenen Schuld nicht bewusst sein konnte. So gesehen erscheint die Vertreibung von Adam und Eva aus dem Paradies als eine Überreaktion Gottes, die ihren Grund darin haben könnte, dass Gott die Menschen nur als ihm ähnliche, nicht aber als ihm gleiche Wesen wollte: "Siehe, der Mensch ist geworden wie unsereiner, insofern er weiß, was gut und böse ist; nun soll er nicht auch noch seine Hand ausstrecken und vom Baum des Lebens essen und ewig leben!" (Gen., 3, 22).

Selbst wenn man nicht so weit gehen will, Gott eine gewisse Eifersucht auf die Menschen zu unterstellen, sondern annimmt, dass er ihr Bestes wollte, bleibt die Frage, was sie durch den Sündenfall zu wissen bekamen und worin sich ihr Wissen von Gut und Böse von demjenigen Gottes unterschied. Aufschlussreich ist das Bild der Nacktheit, das in positiver und negativer Bedeutung vorkommt. Nachdem Gott Eva aus Adams Rippe geschaffen hat und ihnen verkündet, dass sie "zu einem Fleische werden" , heißt es: "Und sie waren beide nackt, der Mann und sein Weib, und sie schämten sich nicht" (Gen. 2,25). Kaum hatten sie vom Baum der Erkenntnis gegessen, gingen ihnen die Augen auf, und sie entdeckten, dass sie nackt waren, woraufhin sie mit Feigenblättern ihre Blöße bedeckten und sich schamvoll verbargen (Gen., 3,7). Vor dem Sündenfall kannten sie also keine Scham; in ihrer Nacktheit präsentiert [51] sich die Unschuld des Fleisches, das sich in seiner Reinheit dem Blick unverhüllt darbietet. Dass dieselben nackten Körper nach dem Sündenfall mit anderen Augen gesehen werden und dem Blick entzogen werden müssen, deutet darauf hin, dass das Fleisch nun als verdorben erscheint. Dies macht nur dann Sinn, wenn man im Genuss der verbotenen Frucht eine Verabsolutierung des Prinzips der Sinnlichkeit sieht. Die Schlange, als Symbol jenes Begehrens, das in Eva die Lust an dem köstlich aussehenden Apfel weckt, der außerdem auch noch Klugheit verspricht, stellt den naturwüchsigen Trieb in Eva dar, der durch das göttliche Verbot besonders gereizt wird, seinen Anspruch auf Befriedigung geltend zu machen und unter Aufbietung aller Überredungskünste durchzusetzen. Die Frage, ob Gott alles kann, ob er z. B. das Böse in der Welt hätte verhindern können - wenn ja: warum tat er es nicht; wenn nein: warum konnte er es nicht? - wurde nach Auschwitz und Hiroshima dringlicher als je zuvor. Zwar

¹³ Pieper, Annemarie (1997): Gut und Böse. S. 48-51. München: C. H. Beck

hatte man schon in den alten Theologenparadoxa - ‚Kann Gott einen Stein schaffen, der so schwer ist, daß er ihn nicht aufzuheben vermag?‘ - an der göttlichen Allmacht gekratzt, aber erst die im 20. Jahrhundert verübten Verbrechen an der Menschheit machten eine Neubesinnung auf die Frage der Mitschuld Gottes am Bösen nötig und legten den "Abschied vom allmächtigen Gott" nahe (Günther Schiwy). Damit scheidet die andere Möglichkeit einer Erklärung des Bösen, nämlich dass Gott zwar allmächtig, aber nicht absolut gütig ist, aus, da die Vorstellung eines das Böse wollenden und absichtlich herbeiführenden Gottes unannehbarer scheint als die eines ohnmächtigen, sein Wollen des Guten nicht durchsetzen könnenden Gottes. Hans Jonas geht daher davon aus: "nicht weil er nicht wollte, sondern weil er nicht konnte, griff er nicht ein"; denn die "Güte, d.h. das Wollen des Guten, [ist] untrennbar von unserem Gottesbegriff und kann keiner Einschränkung unterliegen" (*Der Gottesbegriff nach Auschwitz*: 41, 38f.). Gott wollte das Böse, das er voraussah, nicht, aber er konnte es nicht verhindern außer um den Preis der den Menschen geschenkten Willensfreiheit. Obwohl die Vorstellung eines schwachen, leidenden Gottes durchaus mit der christlichen Auffassung verträglich ist, dass Christus aus Liebe zu den Menschen kam und am Kreuz starb, um sie zu erlösen, hält der neue Katechismus der Katholischen Kirche an der Allmacht *und* der Güte Gottes fest und bestreitet, dass Gott in irgendeiner Weise eine Mitschuld am moralisch Bösen treffe, dessen Urheber allein der Mensch sei.

Schiwy, Günther (1985): *Abschied vom allmächtigen Gott*. München.

Jonas, Hans (1987): *Der Gottesbegriff nach Auschwitz. Eine jüdische Stimme*. Frankfurt/Main.

09 John Dewey: Demokratie und Erziehung¹⁴

Kap. 2.4. Die Schule als eine Umgebung besonderer Art

[37] Die Hauptbedeutung der obigen Feststellung über den von selbst und ungewollt ablaufenden Erziehungsvorgang liegt darin, dass sie uns zu einer wichtigen Einsicht führt: dass nämlich die einzige Möglichkeit für die Erwachsenen, diese Art der Erziehung zu beeinflussen, in der Beeinflussung der Umgebung besteht, innerhalb deren die Unreifen handeln und deshalb auch denken und fühlen. Wir erziehen niemals unmittelbar, sondern mittelbar, und zwar durch das Mittel der Umgebung. Worauf es ankommt, ist, ob wir einer zufälligen Umgebung das Werk überlassen oder eine besondere Umgebung für diesen Zweck schaffen. Nun ist jede Umgebung hinsichtlich ihres erzieherischen Einflusses zufällig, wenn sie nicht im Hinblick darauf planvoll reguliert ist. Ein verständiges Heim unterscheidet sich von einem unverständigen hauptsächlich dadurch, dass die Gewohnheiten des Lebens und des Verkehrs der Mitglieder untereinander ausgewählt oder zum [38] mindesten gefärbt werden im Gedanken an ihre Bedeutung für die Entwicklung der Kinder. Die Schule aber bleibt natürlich das typische Beispiel einer Umgebung, die ausdrücklich im Hinblick auf die Beeinflussung der geistigen und moralischen Dispositionen ihrer Mitglieder angelegt und eingerichtet ist.

Schulen entstehen, grob gesagt, dann, wenn die sozialen Überlieferungen so verwickelt geworden sind, dass ein beträchtlicher Teil davon niedergeschrieben und durch schriftliche Symbole weitergegeben werden muss. Schriftliche Symbole sind noch künstlicher und konventioneller als gesprochene; sie können nicht in zufälligem Wechselverkehr mit anderen zufällig angeeignet werden. Überdies besteht bei der schriftlichen Niederlegung die Neigung, Stoffe auszuwählen und aufzuzeichnen, die dem alltäglichen Leben verhältnismäßig fremd sind. Die von Generation zu Generation aufgesammelten Leistungen bleiben in den schriftlichen Berichten niedergelegt, auch wenn manche von ihnen zeitweilig außer Gebrauch gekommen sind. Sobald daher eine Gemeinschaft in erheblichem Maße von dem abhängig ist, was jenseits ihres eigenen Gebietes und des lebenden Geschlechtes liegt, muss sie sich auf die feste Einrichtung der Schule verlassen, um eine angemessene Weitergabe aller ihrer Hilfsmittel zu sichern. Um ein deutliches Beispiel zu geben: das Leben der alten Griechen und Römer hat unser eigenes tiefgehend beeinflusst; aber die Kanäle, durch die dieser Einfluss wirkt, liegen in unserer gemeinen Erfahrung nicht offen zutage. In ähnlicher Weise haben gegenwärtig lebende, aber räumlich ferne Völker, die Briten, die Deutschen, die Italiener, Bedeutung für unsere eigenen sozialen Angelegenheiten; aber die Natur dieses Hineinwirkens ist ohne ausdrückliche Darstellung und besondere Aufmerksamkeit nicht zu verstehen. In ganz ähnlicher Weise kann es nicht unseren täglichen Beziehungen überlassen bleiben, den Jungen die Rolle klarzumachen, die fernliegende physische Kräfte und unsichtbare Organisationen in unseren Handlungen spielen. Deshalb wird die Schule als eine besondere Form sozialen Wechselverkehrs eingerichtet, um sich dieser Dinge anzunehmen.

Diese Form der menschlichen Beziehungen zeigt im Vergleich mit anderen gewöhnlichen Lebensbeziehungen drei besondere [39] Funktionen, die beachtet werden müssen. Erstens: eine komplizierte Kultur ist zu vielseitig, um auf einmal angeeignet zu werden; sie muss in Portionen zerlegt und in Abschnitten allmählich und gradweise erworben werden. Die Beziehungen innerhalb unseres heutigen sozialen Lebens sind so zahlreich und so vielfältig verwoben, dass ein Kind, selbst wenn es in die günstigste Lage gebracht würde, an vielen auch nur der allerwichtigsten nicht teilnehmen könnte. Wenn es aber an ihnen keinen Teil hätte, würde ihm ihr Sinn nicht übermittelt werden, sie würden nicht in sein geistiges Leben eingehen. Das Kind würde den Wald vor Bäumen nicht sehen. Wirtschaft, Politik, Kunst, Wissenschaft, Religion würden alle zugleich seine Aufmerksamkeit beanspruchen - das Ergebnis wäre Verwirrung. Die erste Aufgabe des sozialen Organs,

¹⁴ John Dewey (1993): Demokratie und Erziehung (1916), hg. von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz. Die Auszüge stammen aus: Kap. 2 Erziehung als Funktion der Gesellschaft (S. 37-41); Kap. 7 Der demokratische Gedanke in der Erziehung (S. 120-122) und Kap. 11 Erfahrung und Denken (S. 186-203). Der Text ist der neuen Rechtschreibung angepasst, lediglich sprachliche Wendungen wurden original übernommen. Die gesperrten Textteile wurden aufgelöst. Die Seiten des Originals sind jeweils in [...] angegeben.

das wir Schule nennen, besteht deshalb darin, eine vereinfachte Umwelt bereitzustellen. Sie wählt diejenigen Züge aus, die einigermaßen grundlegend sind, und die den Fähigkeiten der Jungen entsprechen. Ferner stellt sie eine fortschreitende Ordnung her, indem sie die zuerst angeeigneten Faktoren als Mittel verwertet, um Einsicht in verwickeltere Gegenstände zu gewinnen. Die zweite Aufgabe der Schule besteht darin, den Einfluss wertloser und wertwidriger Züge der existierenden Umwelt auf die geistigen Gewohnheiten nach Möglichkeit auszuschalten. Sie schafft eine gereinigte Atmosphäre des Handelns. Die Auswahl bezweckt nicht nur eine Vereinfachung, sondern auch ein Ausjäten des Unerwünschten. Jede Gesellschaft ist durchsiebt mit Wertlosem, mit toten Überresten der Vergangenheit und mit positiv Schlechtem. Die Schule hat die Pflicht, solche Dinge aus der Umwelt, die sie herstellt, auszuschalten und dadurch zu tun, was sie kann, um ihrem Einfluss in der gewöhnlichen sozialen Umgebung entgegenzuwirken. Indem sie ausschließlich das Beste für ihren Gebrauch aussucht, bemüht sie sich, seine Macht zu verstärken. Wenn eine Gesellschaft aufgeklärter wird, erkennt sie, dass es ihre Pflicht ist, nicht alle ihre gegenwärtigen Leistungen weiterzugeben, sondern nur diejenigen, die im Sinne einer besseren Gesellschaft der Zukunft wirken. Die Schule ist die wichtigste Einrichtung im Dienste dieser Aufgabe.

[40] Die dritte Aufgabe der Schule besteht darin, die verschiedenen Faktoren in der sozialen Umgebung gegeneinander auszubalancieren und dafür zu sorgen, dass jeder einzelne Gelegenheit findet, sich den Beschränkungen derjenigen sozialen Gruppe, in die er hineingeboren ist, zu entziehen und in lebendige Berührung mit einer breiteren Umgebung zu kommen. Begriffe wie "Gesellschaft" und "Gemeinschaft" sind irreführend, weil sie uns leicht auf den Gedanken bringen, dem einzelnen Wort entspreche ein einzelnes Ding. In Wirklichkeit ist eine moderne Gesellschaft ein Gewebe vieler, mehr oder weniger innig verbundener Gesellschaften. Jeder Haushalt mit seinem nächsten Freundeskreis bildet eine Gesellschaft; die Dorf- oder Straßengruppe von Spielgefährten ist eine Gemeinschaft; jede wirtschaftliche Gruppe, jeder Klub ist eine solche. Über den Rahmen dieser festeren Gruppen hinaus gibt es in einem Lande eine große Mannigfaltigkeit von Rassen, religiösen Gemeinschaften, wirtschaftlichen Gruppen. Innerhalb einer modernen Stadt gibt es - trotzdem sie dem Namen nach eine politische Einheit darstellt - mehr Gemeinschaften, mehr verschiedene Sitten, Überlieferungen, Wünsche und Formen der Herrschaft und Unterordnung als in früheren Zeiten in einem ganzen Erdteil.

Jede dieser Gruppen übt einen formenden Einfluss auf die Handlungsdispositionen ihrer Mitglieder aus. Eine Clique, jeder Klub, jede Bande, ein Diebshaushalt, die Gefangenen in einem Gefängnis stellen eine erziehlige Umgebung für diejenigen dar, die in ihre Gesamt- oder Gemeinschaftsbetätigung eintreten genau ebenso wie eine Kirche, eine Gewerkschaft, ein Geschäftskonzern oder eine politische Partei. Sie alle sind Formen des Zusammenlebens, ganz so wie eine Familie, eine Stadt oder ein Staat. Es gibt auch Gemeinschaften, deren Glieder wenig oder gar keine unmittelbare Berührung miteinander haben, wie z. B. die Künstlerschaft, die Republik der Wissenschaften oder die Klasse der höheren akademischen Berufe, deren Mitglieder über die ganze Erde verstreut sind; sie sind in der Tat Gemeinschaften, denn sie haben gemeinsame Ziele, und das Handeln jedes ihrer Mitglieder wird unmittelbar beeinflusst durch das Wissen um das, was andere Mitglieder tun.

[41] In alter Zeit war die Verschiedenheit der Gruppen im Wesentlichen eine geographische. Es gab viele Gesellschaften, aber innerhalb ihres eigenen Gebietes war jede im Wesentlichen einheitlich. Aber mit der Entwicklung des Handels, des Transportwesens, des Schreib- und Sprechverkehrs, der Auswanderung hat sich dies geändert. Länder, wie die Vereinigten Staaten, sind heute aus einer Menge verschiedener Gruppen mit sehr verschiedenen überlieferten Sitten und Gewohnheiten zusammengesellt. Gerade diese Sachlage hat - wahrscheinlich mehr als alles andere - dazu gezwungen, etwas wie eine einheitliche und wohl ausgewogene Umgebung für die Jungen bereitzustellen. Nur auf diesem Wege kann man den auseinanderstrebenden Kräften, die durch das Nebeneinander verschiedener Gruppen innerhalb derselben politischen Einheit ausgelöst werden, entgegenwirken. Das Miteinander der Jugend verschiedener Rassen, Religionen und Sitten in der Schule schafft für alle eine weitere und reichere Umwelt. Der gemeinsame Lehrstoff gibt allen den einheitlichen Ausblick auf einen weiteren Gesichtskreis, als ihn die Mitglieder irgendeiner der beteiligten Gruppen besitzen, wenn sie isoliert sind. Die vereinheitlichende Kraft der amerika-

nischen Schule ist ein beredtes Zeugnis für die Wirksamkeit einer gemeinsamen und wohl ausgewogenen Umgebung.

Die Schule hat auch die Aufgabe, innerhalb der Dispositionen des Individuums die verschiedenen Einflüsse der verschiedenen sozialen Umgebungen, in die die einzelnen eintreten, zu koordinieren. In der Familie gilt ein anderes Gesetz als auf der Straße; ein drittes gilt in der Werkstatt oder dem Laden, ein viertes in der religiösen Gemeinde. Wenn ein Mensch aus einer Gruppe in die andere übergeht, ist er Kräften unterworfen, die einander entgegenwirken, und kommt in die Gefahr, aufgespalten zu werden in ein Wesen, das für die verschiedenen Gelegenheiten verschiedene Normen des Urteilens und wertenden Fühlens besitzt. Diese Gefahr verpflichtet die Schule zum Ausgleich und zur Vereinheitlichung.

Zusammenfassung

Die Haltungen und Dispositionen, die für das ununterbrochene und fortschreitende Leben einer Gesellschaft notwendig sind, können [42] in der Jugend nicht durch direkte Übertragung von Glaubenssätzen, Gefühlen und Erkenntnissen entwickelt werden. Diese Entwicklung vollzieht sich vielmehr durch das Medium der Umwelt. Die Umwelt besteht in der Gesamtsumme aller Bedingungen, die in der Ausübung der für ein lebendes Wesen kennzeichnenden Betätigungen eine Rolle spielen. Die soziale Umwelt besteht aus allen denjenigen Betätigungen der Mitmenschen, die in den Ablauf der Betätigungen irgendeines ihrer Mitglieder verwickelt sind. Sie übt echte Erziehungswirkungen aus in dem Grade, in dem ein Individuum Anteil hat an einer gemeinsamen Betätigung. Indem es in dieser gemeinschaftlichen Betätigung seinen Anteil ausführt, macht es die Zwecke dieser sozialen Umwelt zu den seinigen, wird es mit ihren Methoden und ihrem Verhalten vertraut, erwirbt es notwendige Fertigkeiten und wird von ihren Gefühlen durchdrungen.

Die tiefere und feinere erzieherische Formung der Anlagen erfolgt, ohne bewusste Absicht, in dem Maße, in dem der Jugendliche schrittweise an den Betätigungen der verschiedenen sozialen Gruppen teilnimmt, zu denen er gehört. Wenn jedoch eine Gesellschaft komplizierter wird, so erweist es sich als notwendig, eine besondere soziale Umwelt zu schaffen, die die Aufgabe der Fürsorge für die Fähigkeiten der Unreifen im Besonderen übernimmt. Drei der wichtigeren Aufgaben dieser besonderen Umwelt sind: die Vereinfachung und die Ordnung der einzelnen Faktoren derjenigen Anlagen, deren Entwicklung erwünscht ist; die Reinigung und Idealisierung der existierenden sozialen Gewohnheiten; die Schaffung einer reicheren und besser ausgeglichenen Umwelt als diejenige, unter deren Einfluss die Jugendlichen wahrscheinlich stehen würden, wenn sie sich selbst überlassen blieben.

Kap. 7.2. Das demokratische Ideal

[120] Beide Elemente unseres Kriteriums verweisen uns auf die Demokratie. Das erste bedeutet nicht nur zahlreichere und mannigfaltigere gemeinsame Interessen, sondern auch größere Zuversicht darauf, dass das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt wird. Das zweite bedeutet nicht nur freiere Wechselwirkung zwischen verschiedenen sozialen Gruppen (die einst so streng getrennt wurden, wie es bewusster Absicht irgend erreichbar war), sondern auch dauernde Umgestaltung des sozialen Verhaltens, seine beständige Neuanpassung an die durch mannigfaltige Wechselwirkung entstehenden neuen Sachlagen. Und genau diese beiden Dinge sind es, die eine demokratisch aufgebaute Gesellschaft kennzeichnen.

Mit Bezug auf die Erziehung bemerken wir zunächst, dass eine Form des sozialen Lebens, bei der sich die verschiedenen Interessen wechselseitig durchdringen und Fortschritt oder Neuanpassung ein wichtiges Moment ist, ein stärkeres Interesse der (demokratischen) Gemeinschaft an planmäßiger Erziehung erzeugt als eine anders geartete, bei der weniger Grund für ein solches Interesse vorhanden ist. Dass sich die Demokratie der Erziehung in besonderem Maße hingibt, ist eine bekannte Tatsache. Die oberflächliche Erklärung dafür ist, dass eine auf dem allgemeinen Wahlrecht beruhende Regierung nicht erfolgreich sein kann, wenn diejenigen, die die Regierung wählen und

ihr zu gehorchen haben, nicht erzogen sind. Da eine demokratische Regierung den Grundsatz der von außen her wirkenden Autorität zurückweist, muss sie sie durch freiwillige Bereitschaft zur Unterordnung aus Interesse [121] ersetzen; diese kann nur durch Erziehung geschaffen werden. Der letzte Grund liegt jedoch tiefer. Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung. Die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, dass jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und die Vergrößerung des Raumes, über den sie verteilt sind, bedeutet den Niederbruch jener Schranken zwischen Klassen, Rassen und nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen. Diese zahlreicheren und mannigfaltigeren Berührungspunkte bedeuten eine größere Mannigfaltigkeit der Reize, auf die ein Individuum zu antworten hat, und setzen daher einen Preis auf die größere Mannigfaltigkeit seines Handelns. Sie bewirken eine Befreiung der Kräfte, die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden.

Die Ausweitung des Gebietes gemeinsamer Interessen und die Entbindung einer größeren Mannigfaltigkeit persönlicher Fähigkeiten, die eine Demokratie kennzeichnen, sind natürlich nicht das Ergebnis von Überlegung und bewusster Bemühung. Sie wurden im Gegenteil veranlasst durch die Entwicklung neuer Formen der Industrie, des Handels, des Reisens, durch Völkerwanderungen und internationalen Gedankenaustausch, die aus der Herrschaft der Wissenschaft über die Naturkräfte erwachsen. Nachdem jedoch eine stärkere Individualisierung einerseits, eine breitere Gemeinsamkeit der Interessen andererseits entstanden sind, ist es Sache wohlüberlegter Bemühungen, sie zu erhalten und auszudehnen. Eine Gesellschaft, für die eine Spaltung in getrennte Schichten verhängnisvoll werden würde, muss offenbar darauf bedacht sein, dass die geistigen Möglichkeiten allen gleichmäßig und leicht zugänglich bleiben. Eine in Klassen gegliederte Gesellschaft braucht nur der Erziehung ihrer herrschenden Elemente besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Eine bewegliche Gesellschaft, die von [122] zahllosen Kanälen durchzogen ist, durch die eine irgendwo innerhalb ihres Bereiches entstehende Veränderung überallhin wirkt, muss darauf halten, dass ihre Mitglieder zu persönlicher Initiative und Anpassungsfähigkeit erzogen werden. Sonst werden sie durch die Umgestaltung, in die sie verwickelt werden, überwältigt, weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen. Das Ergebnis wäre eine allgemeine Verwirrung, in der sich einige wenige die Ergebnisse der blinden und von außen her geleiteten Betätigungen der anderen zunutze machen würden.

11. Kapitel

Erfahrung und Denken

1. Das Wesen der Erfahrung

[186] Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, dass dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese bei den Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, umso größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar. Sie wirkt zerstreugend, zentrifugal. Erfahrung als Probieren umfasst zugleich Veränderung - Veränderung aber ist [187] bedeutungsloser Übergang, wenn sie nicht bewusst in Beziehung gebracht wird mit der Welle von Rückwirkungen, die von ihr ausgehen. Wenn eine Betätigung hinein verfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas. Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz, den es infolgedessen erlebt, in Zu-

sammenhang gebracht wird. In die Flamme greifen bedeutet für das Kind von nun an "sich verbrennen". - Ebenso gilt das Umgekehrte: eine Verbrennung eines Körperteiles ist ein bloß physischer Vorgang genau so wie das Verbrennen eines Stückes Holz, wenn sie nicht als die Folge irgendeiner anderen Handlung oder Betätigung erkannt wird.

Blinde und launische Impulse treiben uns gedankenlos von einem Gegenstande zum anderen. Was dabei geschieht, ist wie in Wasser geschrieben. Es erfolgt dabei nichts von jenem aufspeichernden Wachstum, das wir unter "Erfahrung" im lebendigen Sinne dieses Wortes verstehen. Andererseits geschieht uns viel Angenehmes oder Unangenehmes, das wir nicht mit irgendeiner eigenen vorausgegangenen Handlung in Beziehung bringen. Dass uns und gerade uns dies geschieht, ist reiner Zufall. Das Geschehen dieser Art hat keine Ursachen und Folgen für uns, es gibt keine Vorausschau und keinen Rückblick darauf. Wir entnehmen daraus nichts, das verwertet werden kann, um die wahrscheinlichen Ereignisse der nächsten Zukunft vorzuberechnen, oder um uns an die kommenden Geschehnisse anzupassen – wir gelangen zu keiner besseren Beherrschung der Welt. Solches Geschehen Erfahrung zu nennen ist allzu gutmütig. Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung. Das sonst bloß passive "Erleiden" wird zum "Belehrt werden", d. h. zur Erkenntnis des Zusammenhanges der Dinge.

[188] Daraus folgen zwei pädagogisch wichtige Schlüsse.

1. Erziehung ist in erster Linie eine Sache des Handelns und Erleidens, nicht des Erkennens.

2. Der Maßstab für den Wert einer Erfahrung liegt in der größeren oder geringeren Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt. Der Bildungsvorgang umschließt Vorgänge des Erkennens insoweit, als sie etwas zurücklassen, was sich anderem hinzufügt, was sinnvoll ist. Gewöhnlich betrachtet man die Schüler in der Schule so, als ob es für sie lediglich darauf ankäme, als unbeteiligte Zuschauer Kenntnisse zu erwerben, als ob sich ihr Geist Wissen aneigne durch unmittelbare geistige Bemühung. Das Wort "Schüler" bedeutet geradezu jemanden, der damit beschäftigt ist, Wissen aufzunehmen, nicht aber fruchtbar zu handeln. Ein Etwas, was "Geist" oder Bewusstsein genannt wird, wird als von den körperlichen Organen der Betätigung wesensverschieden und völlig abgetrennt betrachtet. Der Geist wird zum "reinen Intellekt"; seine Aufgabe beschränkt sich darauf, von den Dingen Kenntnis zu nehmen; die körperlichen Organe erscheinen als ein unbedeutender oder störender Faktor. Die lebendige Einheit zwischen der Betätigung und dem Erleiden ihrer Folgen, die zur Entwicklung von "Bedeutungen" führt, wird gelöst; an ihrer Stelle haben wir zwei Bruchstücke, hier bloße körperliche Betätigung, dort den durch unmittelbares Zugreifen des Geistes aufgenommenen "Sinn".

Es wäre unmöglich, die üblen Folgen dieses Dualismus von Geist und Körper angemessen darzustellen oder gar zu übertreiben. Einige der am meisten in die Augen fallenden Auswirkungen mögen jedoch aufgezählt werden.

a) Körperliche Betätigung erscheint vielfach als Eindringling. Da sie nach dieser Auffassung mit geistiger Tätigkeit nichts zu tun hat, so wird sie zu einer Ablenkung von der angeblich allein wichtigen Aufgabe, und muss darum bekämpft werden. Der Schüler hat aber nun einmal einen Körper und bringt ihn mit zur Schule. Und dieser Körper ist notwendig eine Quelle von Energien; er muss sich betätigen. Da aber seine Betätigungen nicht nutzbar gemacht werden in Beschäftigungen mit Dingen, die sinnvolle Ergebnisse zeitigen, so müssen sie notwendig scheinbar angesehen [189] werden. Sie lenken den Schüler ab von den Lehrstoffen, mit denen sich sein "Geist" beschäftigen sollte; sie sind Quellen des Unheils. Die Hauptwurzel des sogenannten "Problems der Schulzucht" liegt darin, dass der Lehrer oft den größten Teil seiner Zeit auf die Unterdrückung der körperlichen Betätigungen verwenden muss, die den "Geist" von dem ihm zugewiesenen Lernstoff ablenken. Körperliche Unbeweglichkeit, Ruhe, strenge Einheitlichkeit in Haltung und Bewegung, die äußerliche Vortäuschung verstehenden Interesses werden gelobt. Aufgabe des Lehrers ist es, die Schüler zu diesen Dingen anzuhalten und die unvermeidlichen Verstöße gegen diese Forderungen zu bestrafen.

Eine notwendige Folge der unnatürlichen Lage, die sich aus der Auseinanderreißung der körperlichen Betätigung und der Vorgänge des Aufnehmens von Bedeutungen ergibt, ist starke Nervenanspannung bei Lehrern und Schülern. Stumpfe Gleichgültigkeit und aus der Überanstrengung geborene Ausbrüche wechseln miteinander. Der vernachlässigte Körper, für dessen Betätigung keine geordneten und fruchtbringenden Möglichkeiten geschaffen werden, bricht in sinnloses Ungestüm aus, ohne zu wissen warum und wozu, oder versinkt in ebenso sinnlose Torheit - beides weit entfernt von normalem Kinderspiel. Kinder, die stark zu körperlicher Aktivität neigen, werden rastlos und unbeherrscht; die ruhigeren, angeblich gewissenhafteren, verbrauchen alles, was sie an Kraft besitzen, zur Unterdrückung ihrer Betätigungstrieb- und -neigungen, anstatt sie zu positiver Arbeit, schöpferischem Planen und Ausführen zu verwerten, und werden so nicht zur Verantwortlichkeit für sinnvollen und schönen Gebrauch der körperlichen Kräfte erzogen, sondern zu dem unfreien Gefühl, dass es ihre Pflicht sei, sie zu unterdrücken. Man muss allen Ernstes darauf hinweisen, dass die griechische Erziehung niemals durch falsche Begriffe zum Versuch einer Trennung von Körper und Geist verführt worden ist, und dass darin einer der Hauptgründe für ihre bemerkenswerten Leistungen lag.

b) Nun sind freilich selbst für die Dinge, die durch die Verwendung des "Geistes" gelernt werden müssen, gewisse körperliche Betätigungen erforderlich. Die Sinne - besonders Auge und [190] Ohr - müssen gebraucht werden, um das aufzunehmen, was das Buch, die Karte, die Tafel und der Lehrer darbieten. Die Sprechwerkzeuge und die Hände müssen benutzt werden, um in Sprache und Schrift das wiederzugeben, was aufgespeichert worden ist. Die Sinne werden dann als eine Art geheimnisvollen Kanals betrachtet, durch den das Wissen aus der äußeren Welt in den Geist hineingeführt wird; man nennt sie die Pforten und die Zugangsstraßen der Erkenntnis. Die Augen auf das Buch zu heften, die Ohren den Worten des Lehrers zu öffnen, gilt als geheimnisvolle Quelle geistiger Formung und Begnadung. Außerdem verlangen Lesen, Schreiben und Rechnen - wichtige Schulfertigkeiten - eine gewisse Schulung der Muskeln und der Bewegung. Die Muskeln des Auges, der Hand und der Sprachwerkzeuge müssen geübt werden als die Auslässe, durch die die Erkenntnis aus dem "Geist" in die Welt der äußeren Handlungen zurückströmt. Denn es ist zufällig so, dass die wiederholte, gleichartige Verwendung der Muskeln eine automatisch wirksame werdende Neigung zur Wiederholung in ihnen festlegt.

Das klar erkennbare Ergebnis ist ein mechanischer Ablauf derjenigen körperlichen Betätigungen, deren Anwendung (trotz des im Allgemeinen unerwünschten und hinderlichen Charakters der körperlichen für die geistigen Betätigungen) mehr oder weniger unvermeidlich ist. Denn die Sinne und die Muskeln wirken bei dem Erwerb belehrender Erfahrung nicht als lebendige Glieder im Gesamtvorgang mit, sondern gelten lediglich als Eingangs- und Ausgangspforten des Geistes. Ehe das Kind zur Schule geht, lernt es mit Hand, Auge und Ohr, weil sie die Werkzeuge sind, mit denen etwas getan wird, aus dem immer neue Bedeutungen erwachsen. Der Knabe, der einen Drachen steigen lässt, muss ihn im Auge behalten, muss die wechselnde Stärke des Zuges beachten, den die Schnur auf seine Hand ausübt. Seine Sinne sind Wege zur Erkenntnis nicht deswegen, weil durch sie hindurch irgendwelche äußere Tatsachen dem Geiste zugeführt werden, sondern weil sie bei der Ausführung einer zweckvollen Tätigkeit gebraucht werden. Die Eigenschaften der gesehenen und gehörten Dinge haben Bedeutung für das, was getan wird, und werden deswegen mit wacher Aufmerksamkeit wahrgenommen; sie sind sinnvoll. Wenn jedoch [191] erwartet wird, dass die Schüler ihre Augen benutzen, um bloße Wortformen - unabhängig von ihrer Bedeutung - wahrzunehmen, damit sie sie beim Lesen oder Buchstabieren wiedergeben können, so führt dies lediglich zur Übung isolierter Sinnesorgane und Muskeln. Gerade diese Ablösung einer Tätigkeit von einem Zwecke macht sie mechanisch. Wie oft fordert der Lehrer die Schüler auf, "mit Ausdruck" zu lesen, d. h. so, dass der Sinn hervortritt! Wenn sie aber ursprünglich die sensorische Technik des Lesens - d. h. die Fähigkeit, die Schriftbilder zu erkennen und die Laute hervorzubringen, die sie bedeuten - nach Methoden erlernt haben, die auf die Beachtung der Bedeutungen kein Gewicht legten, so haben sie dadurch eine mechanische Gewöhnung erworben, die den Übergang zum verständigen Lesen sehr schwierig macht. Die Stimmwerkzeuge sind geübt worden, ihren eigenen abgesonderten Weg zu gehen, und der Bedeutungsgehalt lässt sich nachträglich nicht nach Belieben anknüpfen. Zeichnen, Singen und Schreiben lassen sich in derselben mechanischen Weise lehren; denn - wir wiederholen - jeder Weg, der die körperliche Betätigung so

einengt, dass der Körper vom "Geist", d. h. von der Erkennung des Bedeutungsgehaltes, getrennt erscheint, ist mechanisch. Sogar die höhere Mathematik und die Naturwissenschaft können an dem gleichen Übel leiden, wenn die Rechentechnik ungebührlich betont wird, oder wenn die Übungen im Laboratorium um ihrer selbst willen angestellt werden.

c) Im Gebiete des Geistigen wird durch die Trennung des Geistes von der unmittelbaren Beschäftigung mit den Dingen der Nachdruck von den Beziehungen und Zusammenhängen auf die Gegenstände verlegt. Es ist ein ganz allgemeiner Brauch, Wahrnehmungen und selbst Begriffe von Urteilen zu sondern, als ob die letzten erst zu den ersten hinzukämen und sie miteinander in Beziehung setzen, verglichen usw. Es wird behauptet, dass der Geist die Dinge unabhängig von ihren Beziehungen zueinander erfassen, dass er Begriffe bilden könne abgesehen von den Zusammenhängen, in denen die Dinge erscheinen, von dem, was vorher und nachher kommt. Dann wird das Urteil oder das eigentliche Denken herbeigerufen, um die voneinander ursprünglich getrennten Gegebenheiten der Erkenntnis miteinander so zu [192] verbinden, wie es ihrer Ähnlichkeit oder dem Gesetz von Ursache und Wirkung entspricht. In Wirklichkeit ist jede Wahrnehmung und jeder Begriff ein Erfassen der Bedeutung, des Nutzens, der Ursachen eines Gegenstandes. Wir lernen in Wirklichkeit einen Stuhl nicht dadurch kennen, wir gewinnen einen Begriff von ihm nicht dadurch, dass wir seine verschiedenen einzelnen Eigenschaften feststellen und aufzählen, sondern nur dadurch, dass wir diese Eigenschaften zu etwas anderem in Beziehung setzen, zum Beispiel zu dem Zweck, der ihn zu einem Stuhl und nicht zu einem Tisch macht, oder zu den anderen beschafften Stühlen, die wir kennen, oder zu dem Zeitabschnitt, aus dem er stammt - usw. Wir nehmen keinen "Wagen" wahr, wenn wir alle seine Teile summieren; sein Wesen liegt in der charakteristischen Verbindung aller seiner Teile. Bei dieser Verbindung handelt es sich nicht um ein bloß körperliches Nebeneinander und Aneinander, sondern zu ihr gehört auch die Bezugnahme auf ein Tier, das den Wagen zieht, auf die Dinge, mit denen er beladen wird, usw. In jeder Wahrnehmung wird zugleich geurteilt; sonst handelt es sich lediglich um einen Sinnesreiz oder um die Wiedererweckung der Ergebnisse eines früher gefällten Urteils, wie etwa bei wohlbekanntem Gegenständen.

Allzu leicht werden jedoch die Worte, die Bezeichnungen der Begriffe, für die Begriffe selbst genommen. Worte und Sinnbilder setzen sich in demselben Maße an die Stelle der Begriffe, in dem die geistige Betätigung von aktiver Berührung mit der Welt, von der Einwirkung auf die Gegenstände und der Verknüpfung des Tuns mit dem Erleiden der Rückwirkungen abgesondert wird. Die Unterschiebung ist umso schwerer erkennbar, als ein gewisser Betrag an Bedeutung erhalten bleibt und erkannt wird. Aber wir werden allzu leicht darin geübt, uns mit einem Mindestmaß an Sinn und Bedeutung zu begnügen und ganz zu übersehen, wie eng unsere Erkenntnis der bedeutsamen Beziehungen ist. Wir gewöhnen uns so gründlich an eine Art von Pseudo-Begriffen, eine halbe Erfassung, dass wir gar nicht bemerken, wie halbtot unsere geistige Tätigkeit ist, und wie viel schärfer und umfassender unsere Beobachtungen und Begriffe sein würden, wenn wir sie bilden würden im Zuge einer [193] lebendigen, aktiven Erfahrung, die zum Urteilen, zum eifrigen Suchen nach Beziehungen der Dinge zwingt.

In der Theorie dieser Dinge gibt es keine Meinungsverschiedenheit. Alle Sachverständigen stimmen darin überein, dass die Heraussonderung der Wechselbeziehungen die eigentliche intellektuelle und damit die bildende Aufgabe ist. Der Fehler erwächst aus der Annahme, dass Beziehungen erkannt werden können ohne jenes miteinander verknüpfte Handeln und Erleiden, von dem wir gesagt haben, dass es die "Erfahrung" darstelle. Man nimmt an, dass der Geist Wechselbeziehungen erfassen könne, wenn er nur darauf achte, und dass er darauf achten könne, wenn er nur wolle, unabhängig von der gegebenen Sachlage. Daher rührt die Sündflut der halben Beobachtungen, der inhaltsarmen Begriffe, der hohlen Wortklänge, des unverdauten Wissens, unter der die Welt leidet. Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfange erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden. Sie wird leicht zu einer bloßen sprachlichen Formel, zu einem Schlagwort, das verwendet wird, um das Denken, das rechte "Theoretisieren" unnötig und

unmöglich zu machen. Dank unserer "Bildung" verwenden wir Worte, die wir für Begriffe halten, um Probleme zu "lösen" - während die "Lösung" in Wirklichkeit die Auffassung der Dinge so verdunkelt, dass wir die Schwierigkeiten nicht mehr erkennen.

2. Das Denken in der Erfahrung

Unsere Darlegungen enthielten bereits eine Feststellung, die wir nun noch ausdrücklich aussprechen müssen: das Denken ist die Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuche ergibt. Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte. Mit Rücksicht auf den Anteil des [194] Denkens können wir jedoch zwei Arten von Erfahrung einander gegenüberstellen. Alle unsere Erfahrungen haben etwas vom Probieren in sich, von dem, was man die Methode des "abgeänderten Reagierens" nennt. Wir tun irgend etwas, und wenn es fehlschlägt, so tun wir etwas anderes, und so fort, bis wir auf etwas verfallen, was zum Ziele führt - und dies halten wir dann fest als eine Art von Faustregel für zukünftiges Handeln. Manche Erfahrungen bestehen aus wenig anderem als den Ergebnissen solches Handelns auf gut Glück. Wir sehen, dass eine gewisse Form des Handelns zu einem gewissen Ergebnis führt, aber wir sehen nicht, in welcher Weise im Einzelnen beide miteinander verknüpft sind - es fehlt uns die Kenntnis der Zwischenglieder. Unsere Unterscheidungsfähigkeit ist sehr gering. In anderen Fällen dringt unsere Beobachtung tiefer; wir zergliedern das Geschehen, um zu erkennen, welche Glieder zwischen unserem Handeln und dem erzielten Ergebnis liegen, wodurch Ursache und Wirkung, Handlung und Erfolg aneinandergelknüpft sind. Diese Ausweitung unserer Einsicht gestattet uns genauere und umfassendere Voraussicht. Soweit das Handeln lediglich auf den Ergebnissen früheren Probierens beruht, ist es von den Umständen abhängig; ändern sie sich, so bewirkt die Handlung vielleicht nicht mehr das, was sie früher bewirkte, und was wir erwarten. Wenn wir aber im Einzelnen wissen, worauf das Ergebnis beruht, so können wir feststellen, ob die notwendigen Vorbedingungen erfüllt sind. Diese Methode erweitert unsere praktische Beherrschung der Welt. Denn wenn einige der notwendigen Vorbedingungen fehlen, so können wir für ihre Herbeiführung sorgen; oder wenn die gegebenen Vorbedingungen solcher Art sind, dass sie zugleich unerwünschte Wirkungen ergeben, so können wir einige der überflüssigen Vorbedingungen beseitigen und Zeit, Kraft oder Mühe sparen.

In der Herausarbeitung der Einzelbeziehungen zwischen unseren Handlungen und ihren Folgen tritt der Denkgehalt klar hervor, der auch in der durch "Probieren auf gut Glück" gesammelten Erfahrung liegt. Der anteilige Betrag und Wert des "Denkbestandteiles" ist bei der ersten Form der Erfahrung wesentlich größer. Mit der Zunahme dieses Anteils des Denkens ändert [195] sich auch der Charakter der Erfahrung, und zwar in so bedeutsamer Weise, dass wir die erste Form der Erfahrung als "denkende" Erfahrung - d. h. denkende in ausgesprochenem Maße bezeichnen können. Die planmäßige Pflege dieser "Denkseite" der Erfahrung führt dazu, dass das Denken zu einer besonderen Form der Erfahrung wird. Das Denken ist mit anderen Worten das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im Einzelnen aufzudecken, so dass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen. Ihre Trennung voneinander und die Zufälligkeit ihres Zusammenhanges wird beseitigt; an die Stelle der Zweiheit tritt eine sich einheitlich entwickelnde Situation. Der Hergang wird "verstanden" und "erklärt"; es wird "begreiflich" - so sagen wir -, dass die Dinge sich so abspielen, wie sie es tun.

Das Denken besteht also darin, dass wir die intellektuellen Bestandteile unserer Erfahrung herausheben und klar ersichtlich machen. Es gibt uns die Möglichkeit, im Hinblick auf ein ins Auge gefasstes Ziel zu handeln. Es bildet die Voraussetzung dafür, dass wir Ziele verfolgen. Sobald ein Kind etwas zu erwarten beginnt, fängt es an, gegenwärtige Vorgänge als Hinweise auf irgendwelche später kommenden zu benutzen; es urteilt, wenn auch in ganz einfacher Weise, denn es erfasst ein Gegebenes als Hinweis auf ein Anderes, erkennt also eine Beziehung. Alle spätere Entwicklung, wie weit sie immer getrieben werden mag, ist nichts als eine Ausdehnung und Verfeinerung dieses einfachen Aktes des Aufeinanderbeziehens zweier Dinge oder Vorgänge. Auch der weiseste Mann kann nicht mehr tun als die gegebenen Vorgänge umfassender und genauer beobachten und aus dem festgestellten Tatbestande diejenigen Einzelheiten, die auf kommende Vor-

gänge hinweisen, sorgfältiger auswählen. Die Gegenstücke des verständigen Handelns sind, um es noch einmal zu sagen - Routine und planloses, den Einfällen des Augenblickes folgendes Verhalten. Die Routine kennt keine Möglichkeiten außer dem Herkömmlichen und lässt die Einzelbeziehungen der Handlungen und ihrer Folgen außer acht. Planloses, aus der Laune geborenes Handeln wertet nach den Gesichtspunkten des Augenblickes und übersieht die Beziehungen zwischen dem eigenen Tun und den Kräften der [196] Umgebung. Es geht aus von der - meist unausgesprochenen Auffassung: die Sache muss sich so verhalten, wie ich es in diesem Augenblick gern möchte; während beim routinierten Handeln der Gedanke zugrunde liegt: lasst die Dinge so gehen, wie sie früher immer gegangen sind. Bei beiden Verhaltensweisen weigert sich der Handelnde, die Verantwortung für die zukünftigen Folgen seines gegenwärtigen Handelns anzuerkennen. Wer denkend oder verständig handelt, übernimmt diese Verantwortung.

Der Ausgangspunkt jedes Denkvorganges ist ein Vorgang, der sich im Augenblicke vollzieht, etwas, das im gegebenen Augenblick und Zustand unvollkommen und unvollendet ist. Die Bedeutung, der Sinn dieses Vorganges liegt im Kommenden, in seinem Ausgang. Im Augenblicke, da diese Zeilen niedergeschrieben werden, ist die Welt vom Getöse der Waffen erfüllt. Es unterliegt keinem Zweifel, dass für einen tätigen Teilnehmer am Kriege der Ausgang, die zukünftigen Folgen dieses oder jenes einzelnen Ereignisses das Wichtige sind. Er identifiziert sich - zurzeit wenigstens - mit dem Ausgange; von dem Laufe der Dinge hängt sein Schicksal ab. Aber auch für den Zuschauer in einem neutralen Lande hängt die Bedeutung jeder einzelnen Bewegung, jedes Vorrückens hier, jedes Rückzuges dort, davon ab, was diese Vorgänge für die Zukunft bedeuten. über die Meldungen nachdenken, die zu uns kommen, bedeutet nichts anderes, als den Versuch, herauszufinden, welchen wahrscheinlichen oder möglichen Ausgang sie erwarten lassen. Sein Gedächtnis wie ein Notizbuch anfüllen mit Tatsachen, die als abgeschlossen und erledigt angesehen werden, ist nicht denken. Wer so verfährt, arbeitet wie ein Registrierapparat. Denken heißt erwägen, welchen Einfluss die gegenwärtigen Vorgänge auf die in Zukunft möglichen haben können und haben werden. Dieselben Überlegungen gelten für die "denkende Erfahrung", wenn wir für Zeitunterschiede räumliche Abstände einsetzen. Nehmen wir an, der Krieg sei vorüber, und ein zukünftiger Geschichtsschreiber wolle ihn darstellen. Alle Einzelereignisse des Krieges sind vorüber; aber er kann keinen verständigen Bericht darüber geben, ohne die zeitliche Aufeinanderfolge dieser Einzelereignisse für seinen Bericht beizubehalten; der Sinn jedes Teilgeschehens liegt in dem, was im Augenblicke [197] desselben zukünftig war, wenn es auch für den Geschichtsschreiber nicht mehr Zukunft ist. Ein Teilereignis lediglich für sich betrachten heißt, es gedankenlos, ohne Nachdenken hinnehmen.

Das Denken setzt aber auch ein persönliches Interesse am Ergebnis eines Geschehens, eine gewisse - wenn auch vielleicht nur unwirkliche - Identifizierung unseres eigenen Geschickes mit dem Laufe der Dinge voraus. Für den General oder einen Soldaten, für einen Bürger der kämpfenden Nationen bedeuten die Kriegereignisse einen unmittelbaren und nachdrücklichen Anstoß zum Denken. Für den Neutralen wirkt dieser Anstoß mehr mittelbar auf dem Wege über das Vorstellen und die Phantasie. Aber die offenkundige Parteilichkeit der menschlichen Natur beweist klar, wie stark die Neigung ist, einen bestimmten Lauf der Dinge zu bejahen, gleichsam zu dem seinigen zu machen, und einen anderen als uns widerstrebend zurückzuweisen. Wenn wir nicht in offenem Handeln Partei ergreifen und unser Gewicht in die Waagschale werfen können, um den endlichen Ausgang mitzubestimmen, so tun wir dies in unserem Fühlen und Denken. Wir wünschen diesen oder jenen Ausgang. Jemand, dem der Ausgang völlig gleichgültig ist, folgt den Ereignissen überhaupt nicht, denkt auch nicht über sie nach. Aus dieser Abhängigkeit des Denkens von dem Gefühl des Beteiligtseins an den Folgen eines Vorganges erwächst einer der wichtigsten Scheinwidersprüche in bezug auf das Denken: während es aus der Parteilichkeit geboren ist, kann es seine Aufgabe nur erfüllen, wenn es sich bis zu einer gewissen Unparteilichkeit loslöst und durchringt. Der General, der seinen Wünschen und Hoffnungen Einfluss auf seine Beobachtungen und Auffassungen der gegebenen Lage gestattet, begeht zweifellos Rechenfehler. Auch für den Beobachter des Krieges in einem neutralen Lande sind Hoffnung und Furcht die Haupttriebfedern dazu, die Ereignisse denkend zu verfolgen - aber, auch er wird in demselben Maße in die Irre gehen, in dem seine Wünsche und Neigungen die Ergebnisse seiner Beobachtung oder seiner Gedankengänge beeinflussen. Wir haben also die beiden Tatsachen, dass der Antrieb zum Denken in persönlicher

Anteilnahme an den Vorgängen liegt, während der Erfolg des [198] Denkens gerade davon abhängig ist, dass das Ergebnis nicht im Sinne persönlicher Wünsche und Hoffnungen gefärbt wird. Beide Tatsachen sind zwar keineswegs unvereinbar; aber die fast unüberwindliche Schwierigkeit dieser Ablösung des Ich liefert den klaren Beweis, dass das Denken aus Sachlagen hervorgeht, in denen der Denkablauf ein wirkender Teilvorgang in dem Gang der Dinge ist, dazu bestimmt, das Endergebnis zu beeinflussen. Nur allmählich - mit dem Wachstum unserer sozialen Verknüpfungen - entwickelt sich das Denken dahin weiter, dass es auch Vorgänge außerhalb unseres unmittelbaren Interessenkreises einschließt, eine Tatsache, die für die Erziehung von großer Bedeutung ist.

Die Feststellung, dass das Denken in noch unabgeschlossenen, noch in der Entwicklung begriffenen Sachlagen entsteht, bedeutet, dass es dann eintritt, wenn etwas noch zweifelhaft, unsicher, problematisch ist. Nur was abgeschlossen und vollendet ist, ist vollkommen sicher. Wo Nachdenken ist, da befindet sich etwas in der Schwebelage. Das Denken hat den Zweck, einen bestimmten Abschluss erreichen zu helfen, auf der Grundlage der bereits gegebenen Tatsachen einen möglichen Ausgang zu entwerfen. Damit hängen gewisse andere Wesenszüge des Denkens zusammen. Da die Sachlage, aus der das Denken geboren wird, zweifelhaft ist, ist der Vorgang des Denkens ein Befragen, ein forschendes Betrachten, ein Erkunden der Dinge. Die Aneignung von Gedachtem und Erdachtem kommt erst in zweiter Linie, ist ein Hilfsmittel für das Befragen und Erforschen der Dinge. Denken heißt nach etwas fragen, etwas suchen, was noch nicht zur Hand ist. Wir drücken uns oft so aus, als ob "eigenes Forschen" ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.

Ebenso folgt aus diesen Gedankengängen, dass das Denken immer ein Wagnis umschließt. Richtigkeit kann nie im Voraus zugesichert werden; wir müssen immer eines Einbruches des Unbekannten, eines Abenteuers gewärtig sein; wir sind der Dinge [199] nie von vornherein sicher. Solange die Denkergebnisse nicht durch den Gang der Dinge bestätigt sind, sind sie stets mehr oder weniger hypothetisch, mehr oder weniger "versuchsweise". Ihre Richtigkeit dogmatisch zu behaupten, ist fehlerhaft. Die Griechen stellten die spitzfindige Frage: Wie ist Lernen möglich? Entweder wissen wir schon, um was es sich handelt, oder wir wissen es nicht. In keinem von beiden Fällen ist Lernen möglich, im ersten Falle nicht, weil wir schon wissen und darum nicht mehr zu lernen brauchen, im zweiten, weil wir nicht wissen, wonach wir suchen und deswegen selbst dann, wenn wir zufällig finden, nicht sagen können, ob das Gefundene auch das Gesuchte sei. Für den Fall, dass wir zu einem neuen, bisher nicht gewussten Wissen kommen, bleibt anscheinend kein Raum. Der Fehler liegt darin, dass nur zwei Möglichkeiten vorausgesetzt werden: volle Erkenntnis oder völlige Unkenntnis. In Wirklichkeit aber besteht außerdem das Zwielflichtgebiet des Forschens, des Denkens. Die Griechen übersahen die Möglichkeit hypothetischer Schlüsse, versuchsweiser Annahmen. Die Verwicklungen der gegebenen Sachlage weisen auf gewisse Auswege hin. Wir beschreiten diese Wege versuchsweise; führen sie aus den Schwierigkeiten hinaus, so wissen wir, dass wir das Gesuchte gefunden haben; wird die Sachlage unklarer und verwickelter, so wissen wir, dass wir noch nicht zur Erkenntnis gelangt sind. Eine Annahme machen heißt etwas probieren, tastend einen Ausweg suchen. Für sich genommen ist der griechische Gedankengang ein hübsches Beispiel formaler Logik. Tatsache aber ist dies: solange die Menschen so dachten, solange sie Erkenntnis und Nichtwissen scharf schieden, haben die Wissenschaften nur langsame und gelegentliche Fortschritte gemacht. Der geregelte Fortschritt in Erfindungen und Entdeckungen setzte erst dann ein, als die Menschen erkannten, dass der Zweifel für Forschungszwecke nutzbar gemacht werden könnte, indem man Vermutungen als Hinweise auf versuchsweise Entdeckungszüge benutzte, deren Verlauf diese leitenden Annahmen entweder bestätigte oder widerlegte oder abänderte. Während für die Griechen fertige Erkenntnis höher stand als der Vorgang des Erkennens und Lernens, betrachtet die moderne Wissenschaft die abgeschlossene [200] Erkenntnis nur als ein Mittel zum Lernen, zu neuen Entdeckungen.

Kehren wir zu unserem Beispiel zurück! Ein kommandierender General kann sein Vorgehen weder auf völliger Gewissheit noch auf völliger Unkenntnis aufbauen. Es steht ihm ein gewisser Betrag an

Daten zur Verfügung, von denen wir annehmen, dass sie einigermaßen zuverlässig sind. Aus diesen Gegebenheiten versucht er gewisse zukünftige Bewegungen abzuleiten und legt auf diese Weise einen bestimmten Sinn in die gegebene Lage. Seine Ableitungen sind mehr oder weniger zweifelhaft und hypothetisch. Aber sie bilden die Grundlage seines Handelns. Er entwickelt ein Programm, einen Plan seines Vorgehens angesichts dieser gegebenen Sachlage. Die Folgen, die sich aus seinem so und nicht anders Handeln ergeben, sind eine Probe auf das Exempel, zeigen den Wert oder Unwert seiner Überlegungen. Was er bereits weiß, kommt zur Wirkung in dem, was er hinzulernt, ist von Wert für dieses Hinzulernen. - Trifft dies aber auch zu im Falle des neutralen Beobachters, der den Ereignissen denkend folgt, so gut er kann? Allerdings nicht dem Inhalte, wohl aber der Form nach. Selbstverständlich können seine durch die augenblicklichen Tatsachen bestimmten Vermutungen über die zukünftige Entwicklung, durch die er in eine Vielheit unzusammenhängender Angaben Sinn zu bringen versucht, nicht als Grundlage eines Verfahrens dienen, das in den Krieg eingreifen soll. Aber das ist auch nicht sein Problem. In demselben Grade jedoch, in dem er den Lauf der Dinge aktiv durchdenkt, nicht bloß passiv hinnimmt, kommen seine Vorausberechnungen in einer Weise zur Geltung, die seiner Lage angepasst ist. Er sieht gewisse zukünftige Ereignisse voraus und ist gespannt darauf, ob sie eintreten oder nicht. Soweit seine Intelligenz ins Spiel gezogen wird, ist er aktiv auf der Wacht. Er tut gewisse Schritte, die zwar nicht den Gang des Feldzuges, wohl aber sein zukünftiges Handeln beeinflussen. Wäre das nicht so, so hätte sein späteres "Hab' ich's nicht gesagt?" keinerlei Sinn; es würde nicht eine Bestätigung oder Widerlegung des früher Gedachten sein, sondern lediglich ein zufälliges Zusammentreffen, das zwar ein gewisses Gefühl der Befriedigung auslöst, das aber viel Selbsttäuschung enthält.

[201] In einer ähnlichen Lage ist ein Astronom, der auf Grund gewisser Gegebenheiten eine zukünftige Sonnenfinsternis vorausberechnet. Wie groß auch die mathematische Wahrscheinlichkeit sein mag - die Vorausberechnung bleibt hypothetisch, eben wahrscheinlich.¹⁵ Die Annahme über Zeit und Ort der vorausgesehenen Finsternis wird als Material benutzt, um das zukünftige Verhalten zu regeln. Es werden Apparate aufgestellt; vielleicht wird eine Reise zu einem weit entfernten Punkt auf der Erde unternommen. Jedenfalls: es werden gewisse äußere Schritte getan, die die äußere Sachlage in irgendwelchen Punkten abändern. Sieht man von solchen Schritten und der aus ihnen folgenden Umgestaltung der äußeren Lage ab, so kommt der Akt des Denkens nicht zum Abschluss, sondern bleibt in der Schwebe. Erst das wirkliche, vollendete Wissen beweist, widerlegt, kontrolliert das Denken und macht es fruchtbar.

Soviel über die allgemeinen Züge der denkenden Erfahrung. Sie sind: 1. Befremdung, Verwirrung, Zweifel - sie treten auf, weil man in eine unabgeschlossene, ihrem Wesen nach noch nicht völlig bestimmte Sachlage verwickelt ist; 2. eine versuchsweise Vorausberechnung - eine probeweise Deutung der gegebenen Elemente, durch die ihnen die Tendenz zu gewissen zukünftigen Folgen zugesprochen wird; 3. eine sorgfältige Erkundung (Erforschung, Feststellung, Prüfung, Zergliederung) aller erreichbaren Umstände, die der bestimmten Erfassung und der Klärung des vorliegenden Problems dient; 4. eine versuchsweise Ausgestaltung der vorläufigen Annahme, durch die sie bestimmter und in sich geschlossener wird, weil sie nun einer größeren Zahl von Tatsachen Rechnung trägt; 5. Entwicklung eines Planes für das eigene Handeln auf der Grundlage der so durchgearbeiteten Annahme, Anwendung dieses Planes auf die gegebene Sachlage, d. h. Handeln in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme nachzuprüfen. Es sind der [202] Umfang und die Genauigkeit des dritten und des vierten Schrittes, durch die sich eine denkende Erfahrung von einer solchen beim Handeln "auf gut Glück" unterscheidet. Diese beiden Stufen sind es, durch die das Denken selbst zu einer Erfahrung wird. Trotzdem gelangen wir niemals völlig über das "Gutglückverfahren" hinaus. Auch unsere bis ins äußerste durchgearbeiteten und in sich widerspruchsfreien Gedanken müssen an der Wirklichkeit nachgeprüft und damit erprobt werden. Und da unser Denken niemals alle Beziehungen in Rechnung stellen kann, kann es niemals alle Folgen mit vollkommener Sicherheit umfassen. Dennoch ist eine denkende Erforschung der Sachlage so sorgfältig, die Vorausberechnung der Folgen dabei so viel besser

¹⁵ Es ist für die Anwendung der Wissenschaft sehr bedeutsam, dass wir in vielen Fällen den Grad der Wahrscheinlichkeit und den in Frage kommenden wahrscheinlichen Fehler berechnen können; das ändert jedoch nichts an den wesentlichen Zügen der beschriebenen Sachlage; es verfeinert sie nur.

gesichert, dass wir berechtigt sind, die denkende Erfahrung von den roheren „Gut-Glück-Formen“ des Handelns zu unterscheiden.

Zusammenfassung

Indem wir die Rolle zu bestimmen suchten, die das Denken in der Erfahrung spielt, bemerkten wir zunächst, dass der Begriff der Erfahrung eine Beziehung einschließt zwischen einem Handeln und Probieren mit einem "Erleiden", das die Folge davon ist. Die Abtrennung der aktiven Phase des Tuns von der passiven des Erleidens zerstört die Bedeutung einer Erfahrung für das Leben. Denken bedeutet die planmäßige und sorgfältige Herstellung von Beziehungen zwischen Handlungen und ihren Folgen. Es begnügt sich nicht mit der Feststellung, dass solche Beziehungen vorhanden sind, sondern versucht alle Einzelheiten dieser Beziehungen zu erfassen. Es stellt die verbindenden Glieder klar heraus in der Form von Relationen. Wir finden uns zum Denken angeregt, wenn wir die Bedeutung einer ausgeführten oder beabsichtigten Handlung zu bestimmen wünschen. In diesem Falle berechnen wir ihre Folgen voraus. Dies hat zur Voraussetzung, dass die Sachlage, so wie sie gegeben ist, entweder tatsächlich oder für uns unabgeschlossen und daher unvollständig ist. Die Vorausberechnung der Folgen bedeutet eine vorgeschlagene oder versuchte Lösung. Um diese "Hypothese" auszubauen, müssen die [203] gegebenen Bedingungen sorgfältig studiert, muss ihr Inhalt im Einzelnen klar herausgeschält werden - ein Vorgang, den wir als "überlegen" bezeichnen. Dann muss die in Aussicht genommene Lösung - die Annahme oder Theorie - erprobt werden, indem wir auf Grund derselben handeln. Wenn dabei gewisse Folgen, bestimmte Veränderungen in der Welt, eintreten, so haben sie sich bewährt, werden als gültig anerkannt, werden "angenommen". Im anderen Falle werden sie abgeändert, und es folgt eine neue Erprobung. Das Denken schließt alle diese Schritte in sich: das Erblicken eines Problems, die Beobachtung der gegebenen Tatsachen, die Formung und Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses und die handelnde Erprobung. Wenn auch alles Denken in Erkenntnis ausmündet, so ist ihr Wert ans ich doch lebten Endes geringer als ihr Wert für das Denken. Denn wir leben nicht in einer abgeschlossenen und fertigen Welt, sondern in einer, die sich ständig wandelt. Unsere Hauptaufgabe liegt in der Zukunft; der Wert der Rückschau in dieser Welt - und alle vom Denken abgesonderte Erkenntnis ist Rückschau - besteht in der festen Grundlage, der Sicherheit und Fruchtbarkeit, die sie unserer Auseinandersetzung mit der Zukunft verleiht.