

Friedrich Schweitzer

Moralerziehung und Praktisches Lernen in der Schule

Die Verbindung zwischen Moralerziehung und praktischem Lernen, wie ich sie im folgenden aufzeigen will, wird noch wenig gesehen. Es geht mir nicht so sehr um die repräsentative Beschreibung einer derzeitigen Praxis als um eine Perspektive für die Entwicklung der Schule. Ein Verständnis praktischen Lernens werde ich dabei nicht im einzelnen entfalten¹. Gemeint ist ein Lernen, das sich durch praktische – sinnliche ebenso wie soziale – Erfahrungen vollzieht und bei dem das eigene Tätigsein der Schüler im Vordergrund steht. Ein weiteres wichtiges Merkmal praktischen Lernens ist dabei, daß – bei Projekten oder anderen Unternehmungen – immer wieder die institutionellen Grenzen der Schule überschritten und daß außerschulische Handlungspartner gefunden werden.

I.

Im Grundgesetz, in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder und in offiziellen Verlautbarungen herrscht in der Bundesrepublik weithin Einigkeit, daß die Schule nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen soll. Die Schule hat demnach einen Erziehungsauftrag, den sie zusammen mit der Familie und anderen gesellschaftli-

1) Vgl. dazu Fauser u.a. 1983, Projektgruppe Praktisches Lernen 1986, Gidion u.a. 1987, Münzinger/Liebau 1987

chen Gruppen erfüllt². Erziehung ist in diesem Zusammenhang im weitesten Sinne zu verstehen: Sie umfaßt die Entwicklung der Persönlichkeit im ganzen, sie zielt aber besonders auf die Ausbildung moralischer Fähigkeiten, von Tugenden also, von Werthaltungen und von moralischer Urteilskraft.

Wie die Aufgaben der moralischen Erziehung im einzelnen zu bestimmen sind, ist politisch umstritten. Seit Mitte der siebziger Jahre und der konservativen Wende, die das Forum "Mut zur Erziehung" für die Pädagogik ausgerufen hat³, wird vermehrt eine Besinnung auf grundlegende Werte gefordert. Häufig sind mit solchen Werten allerdings nur Sekundärtugenden wie Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit gemeint, während die tatsächlichen Herausforderungen unserer Zeit – Fragen der Ökologie, der Friedenssicherung, der Wahrung demokratischer Rechte also – gar nicht angesprochen werden.

Eine verstärkte Beachtung des Erziehungsauftrags fordern von der Schule jedoch nicht nur die konservativen Parteien; auch gesellschaftskritische Gruppierungen und Parteien klagen heute den Beitrag ein, den die Schule zu ethischen Fragen leisten soll. Gedacht wird dann nicht an bürgerliche Tugenden oder an eine konservative Werterziehung; gemeint sind vielmehr die Friedenserziehung und die Ausbildung eines ökologischen Verantwortungsbewußtseins⁴.

Auch wenn die Ziele sehr unterschiedlich bestimmt werden, herrscht also über die politischen Fronten hinweg Einigkeit in der Forderung nach einer moralischen Erziehung durch die Schule. Wie aber sieht die moralische Erziehung aus, die in der Realität der bundesrepublikanischen Schule zu finden ist?

2) Nipkow/Schweitzer 1985, Häberle 1981, dazu Nipkow 1986

3) Forum "Mut zur Erziehung" 1978, Herrmann 1978

4) v. Dick 1986

II.

Die Schule stellt sich in der Bundesrepublik weithin dar als ein bloß organisatorischer Rahmen für Unterricht. Beherrschend ist die Abfolge kurzer Einheiten von jeweils 45 Minuten Dauer, deren Ende die Schulglocke laut und deutlich signalisiert. Häufig wechselt dann nicht nur das Thema, sondern zugleich auch der Lehrer und manchmal auch die Lerngruppe. Während der Schulstunden selbst ist der frontale Unterricht noch immer die geläufigste Form. Andere Sozialformen wie Gruppenarbeit oder Projektlernen bilden die Ausnahme.

Üblicherweise wird die moralische Erziehung mit den Fächern Gemeinschaftskunde und Religion verbunden, neuerdings auch mit dem Fach Ethik, das in den siebziger Jahren als verpflichtende Alternative zum Religionsunterricht eingeführt wurde⁵. Manchmal wird auch an die Fächer Deutsch und Geschichte gedacht, deren literarischer und historischer Stoff schon in der Tradition als gesinnungsbildend angesehen wurde. Nur in Ausnahmefällen – die sich allerdings angesichts der wachsenden ökologischen Probleme deutlich mehrern wird auch dem naturwissenschaftlichen Unterricht ausdrücklich eine ethische Dimension zugesprochen.

Moralisches Lernen wird dabei vor allem als Information und als Verarbeitung von Information betrieben. Durch Lehrervortrag, Schulbücher oder andere Medien werden die Schüler eingeführt in moralisch und politisch (mehr oder weniger) bedeutsame Themen, die dann in Diskussion und schriftlicher Arbeit weiter vertieft werden.

In seiner "Theorie der Schule" hat Theodor Wilhelm in dieser Form der moralischen Erziehung die wichtigste Aufgabe der Schule gesehen⁶. Wilhelm spricht von der "Vorstellungsbildung", die er als die sachliche und ethische Durchdringung von Informationen versteht. In einer neueren Äußerung hat Wilhelm diese Auffassung

5) Vgl. Schmidt 1983

6) Wilhelm 1969

weiter zugespitzt⁷: Gerade in einer Zeit, in der Information auch außerhalb der Schule – vor allem durch die neuen Medien – im Überfluß vorhanden sei, liege in der geordneten Verarbeitung und Bewertung von Information im Sinne der Vorstellungsbildung die spezifische Chance und Aufgabe der Schule.

Andere Erziehungswissenschaftler wie beispielsweise Jürgen Zinnecker halten dieser Auffassung entgegen, daß die Unterrichtsschule gar nicht in erster Linie moralische Vorstellungen bilde, sondern daß sie durch ihre soziale und institutionelle Gestalt ganz andere, im wesentlichen unmoralische Einstellungen erzwingen und einprägen⁸. Die Unterrichtsschule als Institution verkörpere einen "heimlichen Lehrplan", dessen Lernziele als individualistische Konkurrenzorientierung und als politische Anpassungshaltung zu beschreiben wären.

Beide Auffassungen, die der Vorstellungsbildung und die des heimlichen Lehrplans, gehen offenbar von einem unterschiedlichen Verständnis moralischen Lernens aus. Bei der Vorstellungsbildung erscheint moralisches Lernen als Aufnahme von Wissen und als begriffliche Durchdringung dieses Wissens. Es geht, anders gesagt, um eine intellektuelle Tätigkeit, die in curricularen Sequenzen aufgebaut ist. Demgegenüber geschieht moralisches Lernen für die Theorien des "heimlichen Lehrplans" als direkte Beeinflussung der Schüler durch die institutionelle Struktur. Moralisches Lernen ist hier ein weithin unbewußter Anpassungsvorgang, der sich über das – erzwungene – Verhalten vollzieht.

Für eine genauere Einschätzung des Lernverständnisses sind diese Betrachtungsweisen allerdings noch nicht zureichend. Eine weitere Klärung kann sich aus der psychologischen Moralentwicklungsforschung und aus deren Lernverständnis ergeben.

7) Wilhelm 1984

8) Zinnecker 1975, dazu Fauser/Schweitzer 1985

III.

Die Aufnahme psychologischer Erkenntnisse über moralische Entwicklung und Erziehung erfolgte in Deutschland nicht in Form einer konsequenten und geordneten Rezeption, sondern eher in wechselnden Phasen des Interesses und der Aufmerksamkeit⁹. Schon im 19. Jahrhundert war zwar die herbartianische Pädagogik eine enge Verbindung mit der Assoziationspsychologie eingegangen. Gerade diese Psychologie aber verschmolz restlos mit dem didaktischen Modell, das sich auf eine "Bildung des Gedankenkreises" beschränkte und das auch dem bis heute vorherrschenden Verständnis von moralischer Erziehung als Vorstellungsbildung zugrunde liegt. Eine kritische Klärung des schulischen Lernverständnisses oder neue Impulse für die Gestaltung der Schule als Institution erwachsen aus dieser Psychologie nicht oder nur in geringem Maße.

Solche Impulse kamen erst aus der neuen Kinderpsychologie, wie sie sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte, sowie aus der nach der Jahrhundertwende entstandenen Psychoanalyse. Für die reformpädagogische Rezeption wurden vor allem der Gruppengedanke wichtig sowie die institutionelle Gestalt der Schule, die nun – etwa bei P. Petersen – als ein gemeinschaftlich getragener sozialer Organismus verstanden und gestaltet wurde¹⁰. Bedeutsam wurde auch der – vor allem bei J. Piaget formulierte – Gedanke, daß die kindliche Entwicklung ihrer eigenen, von der Schule nicht beliebig zu bestimmenden Richtung folgt und daß die moralische Erziehung diese Entwicklung beachten und berücksichtigen muß¹¹. – Den reformpädagogischen Ansätzen zu einer Neugestaltung der Schule und der Moralerziehung setzte der Nationalsozialismus ein frühes Ende. Aus Moralerziehung wurde Indoktrination – mit dem Ziel einer einheitlichen Formierung der Volksgenossen. Nach dem Zweiten Weltkrieg war dann das Moralverständnis, auf das sich die Pädagogik in der Bundes-

9) vgl. Nipkow/Schweitzer 1985

10) Petersen 1927 5₄/55, 1974

11) Piaget 1932/1973

republik bezog, stärker von geisteswissenschaftlichen Theorien über Prinzipien, Normen und Werte geprägt. Eine Aufnahme entwicklungspsychologischer Sichtweisen, die sich auch auf empirische Ergebnisse stützen konnte, erfolgte in breiterer Form erst Mitte der sechziger Jahre. Entscheidende Impulse kamen damals aus der Psychoanalyse, deren Theorien über die Bildung des Über-Ich am ehesten an die geisteswissenschaftlichen und theologischen Auffassungen des Gewissens anschließen konnten, wie sie damals in der Pädagogik weithin verbreitet waren¹². Anschlußfähig war darüber hinaus auch die vor allem von A. Bandura vertretene Theorie sozialen Lernens¹³, die sich mit ihrem Verständnis des "Lernens am Modell" gut mit der traditionellen Auffassung vom Erzieher als Vorbild verbinden ließ.

Beiden Theorien, der Psychoanalyse und der sozialen Lerntheorie, ist gemeinsam, daß sie moralisches Lernen als einen vor allem personalen Prozeß beschreiben. Moralisches Lernen geschieht demnach durch die Identifikation mit - positiven, aber auch negativen - Vorbildern. Voraussetzung für die Identifikation ist die persönliche Bedeutung einer Person, sei es auf Grund ihres Prestiges, ihrer Attraktivität oder auf Grund freundschaftlicher und familiärer Bindung. Wichtig für das moralische Lernen erschienen in dieser Sicht die Familie, die für die klassische Psychoanalyse Sigmund Freuds überhaupt den wichtigsten Ort moralischen Lernens darstellt, sodann die Gleichaltrigengruppe oder die Medien, deren Helden auch eine moralische Vorbildfunktion übernahmen. Der Beitrag der Schule ließ sich mit diesen Theorien jedoch nur schwer bestimmen. Über die bekannte Vorbildfunktion des Lehrers oder anderer Personen führten diese Theorien kaum hinaus.

Der wesentliche Beitrag, den die Psychoanalyse zum Verständnis und zur Gestaltung der Moralerziehung geleistet hat, ist wohl in der von ihr angestoßenen Kritik des autoritären Denkens und einer autoritären

12) Überblick bei Kürzdörfer 1982

13) Bandura 1979; vgl. auch Stachel/Mieth 1978

Erziehung zu sehen¹⁴. Diese Kritik war bedeutsam und hat auch in die Schulen hineingewirkt. Sie erlaubte jedoch kein differenziertes Verständnis einer Moralerziehung, die nicht mehr autoritär, sondern demokratisch sein wollte.

Heute kommen Untersuchungen zum moralischen Lernen und zur moralischen Entwicklung in der Bundesrepublik nur noch selten aus der Psychoanalyse oder aus der sozialen Lerntheorie. Den wichtigsten theoretischen Hintergrund bildet inzwischen der kognitionspsychologische Ansatz J. Piagets, wie er dann – im Bereich der moralischen Entwicklung – von L. Kohlberg aufgenommen und weitergeführt wurde¹⁵. Das Verständnis moralischen Lernens, das aus diesem Ansatz erwächst, läßt sich in fünf Punkten zusammenfassen:

– *Moralisches Lernen als tiefenstrukturelles Lernen:* Moralisches Urteilen ist in dieser Sicht nicht in erster Linie abhängig von Information oder Wissen, sondern zuallererst von den Strukturen, die dem Urteil bei unterschiedlichen Inhalten seine Form geben. Eine Erweiterung des Wissensbestandes allein bleibt deshalb unzureichend. Wirksam gelernt wird erst, wenn sich die Tiefenstrukturen des Erkennens und Verstehens verändern. Moralisches Lernen ist deshalb auf ein Lernangebot angewiesen, das dem – durch die Struktur definierten – Entwicklungsstand entspricht bzw. diesen gezielt überschreitet, um eine weitere Entwicklung zu ermöglichen.

– *Moralisches Lernen als aktives Lernen:* Entwicklungsbedeutsames moralisches Lernen vollzieht sich weder als passive Aufnahme von Information noch als unbewußte Anpassung des Verhaltens an institutionelle Strukturen. Solches Lernen kann nur geschehen in Form einer aktiven Auseinandersetzung zwischen inhaltlichen, sozialen und institutionellen Vorgaben

14) Weltweit am stärksten beachtet waren die Arbeiten A.S.Neills (1965)

15) Kohlberg 1981, 1984; ein Überblick zu neueren deutschen Veröffentlichungen bei Schweitzer 1986

einerseits und den individuellen Strukturen andererseits. Dies bedeutet nicht, daß der Einfluß institutioneller Voraussetzungen überhaupt geleugnet würde. Aber genauso wenig wie die bloße Zur-Kennntnis-Nahme von Information schon moralisches Lernen darstellt, bedeutet ein erzwungenes Verhalten auch eine Veränderung von moralischen Urteilsstrukturen. Allerdings können individuelle und institutionelle Strukturen in fataler Weise konvergieren. Beispielsweise werden sich eine institutionelle Konkurrenzsituation und eine individuelle Orientierung im Sinne der Instrumentalisierung aller anderen für die eigenen Bedürfnisse und Ziele wohl wechselseitig verstärken. Individuelle und institutionelle Strukturen verbinden sich jedoch nur in den seltensten Fällen so harmonisch zu einer geordneten Anpassungshaltung, wie das die Theorien des heimlichen Lehrplans unterstellen und befürchten.

- *Moralisches Lernen als kindgemäßes Lernen*: Gemeint ist der notwendige Bezug des Lernens zum jeweiligen Entwicklungsstand und der Entwicklungsstufe des Schülers. Wichtig ist die Betonung der qualitativen Differenz zwischen dem Denken und Verstehen von Kindern und von Erwachsenen: Kinder verstehen nicht einfach weniger oder schlechter als Erwachsene - sie denken anders und im Rahmen einer anderen Logik.

Aus einem etwas veränderten Blickwinkel läßt sich die kindgemäße Form auch als Differenz zwischen Entwicklung und Lernen bestimmen: Nicht alles kann zu jeder Zeit gelehrt werden - es kommt eben nicht nur auf die richtige Methode an, sondern immer auch auf die entwicklungsbedingten Voraussetzungen beim Schüler.

- *Moralisches Lernen als handlungsbezogenes Lernen*: Dieses Prinzip hat vor allem bei J. Piaget seinen Ausdruck gefunden; bei L. Kohlberg findet es sich erst in den letzten Jahren. Handlungsbezogenes Lernen bedeutet hier die enge Verbundenheit handelnden Erfahrens und reflexiven Verstehens, zum Teil sogar eine direkte Abhängigkeit des Verstehens vom Handeln. Erkennen baut auf dem Handeln auf. Lernen ist deshalb von vornherein nicht von einem Lehr-Lern-Prozeß her zu

definieren, sondern durch den erfahrenden Umgang mit Menschen und Dingen.

- *Moralisches Lernen als lebenslanger Prozeß*: Moralische Entwicklung und moralisches Lernen beginnen in der Kindheit, sind aber nicht auf diese begrenzt. Neue Entwicklungsstufen werden auch im Jugendalter und sogar im Erwachsenenalter erreicht. Im durchschnittlichen Fall ist das moralische Urteil im Kindesalter präkonventionell und nimmt im Jugendalter eine konventionelle Form an. Ziel ist die Überwindung des bloß konventionellen Denkens durch ein postkonventionelles Urteil, das im späten Jugendalter oder - häufiger erst im Erwachsenenalter erreicht wird. - Lebensalter und Entwicklungsalter können dabei weit auseinandergehen. Dennoch bestimmt die jeweilige Stufe die Lernmöglichkeiten in wesentlicher Weise mit, weshalb die moralische Erziehung zu jeder Zeit auf den Entwicklungsstand des Lernenden bezogen sein muß.

In dem Verständnis moralischen Lernens, wie es aus den kognitionspsychologischen Theorien erwächst, kommt auch dem Jugendalter und damit der Schulzeit eine entscheidende Bedeutung für die moralische Entwicklung zu. Zugleich erscheint die Schule stets in der Gefahr, ihr Lernangebot auf den Erwerb von Wissen zu beschränken und so das Strukturlernen zu verfehlen: Wo sich die Schule nur als Unterrichtsanstalt versteht, geht sie am Entwicklungsbezug moralischen Lernens vorbei.

IV.

Die vor allem in den USA, zum Teil aber auch in der Bundesrepublik unternommenen Versuche, das kognitionspsychologische Lernverständnis pädagogisch fruchtbar zu machen, richteten sich zunächst auf die Didaktik¹⁶. Dabei konnten die im letzten Abschnitt genann-

16) Kohlberg/Turiel 1978, Aufenanger u.a 1981, Oser 1987a, b; das im folgenden wiedergegebene Heinz-Dilemma entnommen aus Kohlberg 1978

ten Prinzipien des kognitiv-strukturellen Lernverständnisses nur teilweise zum Zuge kommen.

Inhaltlich bedeutete diese didaktische Umsetzung der Entwicklungstheorie eine Konzentration auf moralische Probleme, die in Form sogenannter Dilemma-Geschichten präsentiert wurden. Diese Geschichten waren jeweils so konstruiert, daß sie mit einer - dilemmatischen - Entscheidungsfrage endeten. Die Struktur solcher Geschichten entspricht dem sogenannten "Heinz-Dilemma", das Kohlberg bei der Untersuchung des moralischen Urteils einsetzt:

"In Europa drohte eine Frau an einer besonderen Form der Krebserkrankung zu sterben. Es gab nur ein Medikament, von dem die Ärzte noch Hilfe erwarteten. Es war eine Radium-Verbindung, für die der Apotheker zehnmal mehr verlangte als ihn die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, versuchte, sich bei allen Bekannten Geld zu leihen, aber er bekam nur die Hälfte der Kosten zusammen. Er sagte dem Apotheker, daß seine Frau zu sterben drohe und bat darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder Kredit zu gewähren. Der Apotheker sagte: 'Nein. Ich habe das Medikament entwickelt, und ich will damit Geld verdienen.' In seiner Verzweiflung drang Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament.

Sollte der Ehemann dies tun? Warum?"

Unterrichtsmethodisch wurden diese Dilemma-Geschichten in Diskussionen bearbeitet, wobei der Lehrer die Diskussion nur anregen sollte. Der Lehrer sollte sich auf gezielte, den Entwicklungsstand der Schüler leicht überschreitende Fragen beschränken und die Diskussion nicht durch eigene Entscheidungsvorgaben beeinflussen.

Es ist nun interessant, wie dieses weithin bekannt gewordene Modell der Diskussion moralischer Dilemmata (sog. "Plus-1-Methode" oder "Konvention") in der

schulischen Praxis modifiziert wurde¹⁷. Diese Modifikationen weisen nämlich in eine Richtung, die sich im Sinne praktischen Lernens verstehen läßt.

Inhaltlich erwies es sich als notwendig, die abstrakten und lebensfernen Dilemma-Geschichten, die zunächst zum Einsatz gekommen waren, durch Problemstellungen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler und zum Teil direkt aus dem schulischen Alltag zu ergänzen oder gar zu ersetzen. Der Erfahrungsbezug der Diskussionen soll sicherstellen, daß nicht nur ein lebensfernes Rasonieren, sondern ein handlungs- und personbezogenes Urteilsvermögen ausgebildet werden kann.

Methodisch bewährte sich ein moralisch engagiertes Lehrerverhalten mehr als die Zurückhaltung und Selbstbegrenzung des Lehrers auf eine nur diskussionsanregende Rolle ohne inhaltliche Akzentsetzung. Bei den Schülern war es erforderlich, über die im engeren Sinne urteilsbezogenen kognitiven Fähigkeiten hinaus auch die Willensbildung und die Schulung der Gefühle einzuschließen. Entsprechend werden nun Gruppenprozesse und Interaktionsstile stärker beachtet.

Als deutlichste Schwäche des Diskussionsansatzes stellten sich jedoch die *institutionellen Grenzen* heraus: Moralische Diskussionen im Klassenzimmer waren in ihrer Wirkung höchst beschränkt, solange die Schule selbst unmoralisch, also ungerecht und undemokratisch funktionierte oder wenigstens so wahrgenommen wurde. Die Antwort auf dieses Defizit bestand in dem Versuch, Schulen als "gerechte Gemeinschaften" (just communities) auszugestalten¹⁸. Dieser Versuch beruht im wesentlichen auf der Einführung einer direkten Demokratie, bei der Lehrer und Schüler gleichberechtigt sind und über "alle wichtigen Fragen" per Abstimmung bei einer Vollversammlung entscheiden. Ausschüsse zum Beispiel für Disziplinfrauen kommen dazu. Ziel ist, wie

17) Zu diesen Weiterentwicklungen vgl. Oser/Fatke/Höffe 1986, Oser 1987a, b

18) Kohlberg u.a. 1978, Kohlberg 1986, Power 1986

Kohlberg es formuliert, die "Übereinstimmung zwischen offenem und heimlichem Curriculum."

V.

Der Versuch einer Ausgestaltung von Schulen als "gerechten Gemeinschaften", wie er jetzt auch in der Bundesrepublik probeweise unternommen werden soll¹⁹, hat allerdings auch eine Kontroverse ausgelöst. Diese Kontroverse bezieht sich zunächst auf einzelne Aspekte des Just-Community-Ansatzes. Im Zentrum steht aber die grundsätzliche Frage nach den Aufgaben, die sich die Schule heute stellen kann und soll: Kann die Schule tatsächlich zu einer Lebenswelt werden, die von Kindern und Jugendlichen als sinnerfüllte Gegenwart zu erfahren ist? Geht eine solche Zielperspektive nicht an der realen Gestalt von Schule und an ihren eigentlichen Aufgaben der Vermittlung von theoretischen Kenntnissen und Fertigkeiten vorbei? Muß sich die Schule nicht auch bei der Moralerziehung viel mehr auf den Unterricht konzentrieren als auf soziale Beziehungen und Aktivitäten, die den Rahmen des Unterrichts und des herkömmlichen Kanons sprengen?

In diesem Sinne einer Schule, die sich selbst ganz vom Unterricht her versteht, haben die Kritiker des Just-Community-Ansatzes besonders zwei Argumente ins Feld geführt:

- Eine Ausgestaltung der Schule als "gerechte Gemeinschaft" gehe an Struktur und Funktion der Schule vorbei und stelle eine Überforderung der Schule dar. Dem ganzheitlichen Anspruch, wie er dem Just-Community-Ansatz zugrunde liegt, stehe entgegen, daß die Schule alles Wissen in Fächer und Unterrichtsstunden zerteile, daß sie auf autoritären Strukturen beruhe und schließlich alles Lernen auf den Lehrer zentriere. Der Unterricht bleibe beim Just-Community-Ansatz aber ganz außer acht, weshalb diesem Ansatz in der Schule kaum Chancen eingeräumt werden könnten. Mehr Erfolg als

19) Vg. Lind/Raschert 1987

dieser Ansatz verspreche eine Konzentration auf den Unterricht und auf die Gestaltung des Curriculums. Eine "Sozialpädagogisierung der Schule" dagegen gebe deren aufklärerischen (universalistischen) Anspruch preis²⁰.

- Der zweite Einwand richtet sich gegen die Gefahr einer Abkapselung der Schule und gegen ein Demokratieverständnis, das mehr auf "überschaubare Verbände" als auf die "Repräsentativdemokratie" moderner westlicher Gesellschaften baue. So bestehe die Gefahr, daß sich nur eine Binnenmoral ausbilden könne, ohne daß der Gesellschaft und den in ihr gültigen Normen die nötige Beachtung geschenkt werde²¹.

Nun kann man die kritische Beschreibung der Schule und ihrer derzeitigen Gestalt durchaus teilen - man muß daraus aber keineswegs die von den Kritikern vorgeschlagenen Konsequenzen ziehen. Statt Reformbemühungen nur der Struktur der Schule anzugleichen, kann auch umgekehrt versucht werden, die herkömmlichen Schulstrukturen wenigstens ein Stück weit den Reformzielen anzupassen²². Im folgenden möchte ich nun zeigen, daß praktisches Lernen ein zentrales Element in der Weiterentwicklung des Just-Community-Ansatzes bilden könnte. Denn wie die im letzten Abschnitt beschriebenen Ansätze zu einer entwicklungsbezogenen Moralerziehung zielt auch praktisches Lernen auf einen Lebensbezug der inhaltlichen Fragestellungen, auf engagierte Arbeitsformen, bei denen Lehrer und Schüler mit einer gemeinsamen, für sie selbst bedeutsamen Zielperspektive arbeiten, schließlich auf eine Ausgestaltung der Schule, die ein persönliches Verhältnis zu dieser Institution und eine aktive Teilhabe an ihr ermöglicht. Darüber hinaus könnte praktisches Lernen auch eine Lösung für die von den Kritikern bezeichneten Probleme bieten, die in den Ansätzen

20) Edelstein 1986, S. 334, 340 ff.; 1987, S. 188 ff.; Leschinsky 1987, S. 34, 40

21) Leschinsky 1985, S. 102; 1987, S. 33, 40

22) So auch in der Diskussion mit Edelstein und Leschinsky: Schreiner 1987, Lind 1987, Oser 1987a, b

einer entwicklungsbezogenen Moralerziehung und einer Ausgestaltung der Schule zur "gerechten Gemeinschaft" noch keine angemessene Beachtung gefunden haben.

Die als "gerechte Gemeinschaft" bezeichnete Schule, wie sie von Kohlberg u.a. beschrieben wird, ist vor der Gefahr einer nur formalen Demokratie und einer nur administrativ-organisatorischen Teilhabe tatsächlich nicht gefeit. Die Einrichtung von Schülerparlamenten und von anderen Organen der Schülermitbestimmung oder -selbstbestimmung muß deshalb durch weitere, stärker inhaltliche und erfahrungsbezogene Formen der Teilhabe ergänzt werden. Blicke die Schule im wesentlichen eine Unterrichtsanstalt, so könnte auch die Einführung einer partizipatorischen Schulverfassung nicht mehr bedeuten als die gemeinsame Verwaltung oder Steuerung eines gleichwohl anonymen Systems, das sich von den Schülern und Lehrern nur wenig beeinflussen läßt.

Auf der methodischen Ebene wiederholen sich diese Schwierigkeiten in ähnlicher Form: Der für die Moralerziehung notwendige Gruppenprozeß, die kooperative Arbeit für ein gemeinsames Ziel, läßt sich ernsthaft nur realisieren, wenn das Lernangebot der Schule über den Unterricht hinaus erweitert wird. Der Unterricht allein bietet für ein solches Arbeiten weder genügend Anlaß noch Raum.

Das dritte Problem für eine Schule, die sich als "gerechte Gemeinschaft" verstehen will, liegt in ihren Außenbeziehungen: Wie verhält sich eine Schule zu der Gesellschaft, die sie umgibt? - Begrenzt sie die Gerechtigkeit auf sich selbst, auf den Raum innerhalb der Schule also, und wird sie so - wie die Kritiker meinen - zu einer selbstgerechten Gemeinschaft? Oder thematisiert sie die Frage gesellschaftlicher Ungerechtigkeit nur abstrakt und erzeugt so den - gefährlichen Eindruck einer unveränderlichen Gesellschaft und fördert damit bei den Schülern eine zynische Haltung? - Solche verfehlten Alternativen lassen sich nur überwinden, wenn sich der Maßstab der Gerechtigkeit, um den es der moralischen Erziehung geht, über die Schule hinaus auch auf die Gesellschaft erstreckt. Auch hier ist dann

allerdings die abstrakte Vermittlung gesellschaftlicher Ziele - von Grundrechten in der Verfassung oder von Traditionen der philosophischen und theologischen Ethik - noch nicht ausreichend. Vielmehr bedarf es der Erfahrungen, die die Schüler selbst im Umgang mit gesellschaftlichen Problemen gewinnen.

Zusammenfassend weisen diese Überlegungen in Richtung auf eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Inhalten - sowohl im Rahmen des Unterrichts wie bei Aktivitäten, die den Unterricht bewußt überschreiten. Die Konsequenz liegt in einer Öffnung der Schule - im inhaltlichen Sinne einer Aufnahme von Problemstellungen, die nicht nur für die Schule selbst von Bedeutung sind, und im institutionellen Sinne einer Kooperation mit außerschulischen Handlungspartnern. Auf diese Weise können die Einwände gegen den Just-Community-Ansatz aufgenommen werden, ohne in einer bloß reformkritischen Haltung zu verharren, und könnte dieser Ansatz selbst weiterentwickelt werden in Richtung auf ein Schulmodell, das die moralische Erziehung nicht isoliert, sondern in einen erfahrungsbezogenen Unterricht und eine zur Gemeinde hin offene Schule zu integrieren vermag.

VI.

In die hier aufgezeigte Richtung einer Verbindung von Moralerziehung und praktischem Lernen weisen nun auch Äußerungen von Lehrern, die bisher allerdings nicht systematisch gesammelt oder ausgewertet sind. In solchen Äußerungen, wie sie bei Schulbesuchen oder Fortbildungsveranstaltungen häufig zu hören sind, berichten Lehrer davon, daß Projekte eine Art natürlichen Rahmen bilden für die Übung von Tugenden. Das gelte für die herkömmlichen Sekundärtugenden wie Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Ordnungsliebe, in ähnlicher Weise aber auch für moralische Haltungen der Zusammenarbeit und der Hilfsbereitschaft, die in traditionellen Tugendkatalogen oft übergangen werden. Gerade hier könne auch eine Verbindung von Kritikfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein gelingen. Die Schüler erfahren selbst, daß es wichtig ist, sich auf

andere und auf deren Arbeit verlassen zu können; zugleich spüren sie die Erwartung der anderen, selbst ebenso verlässlich zu sein. Selbstgesteckte Ziele oder Aufgaben, die den Schülern wichtig sind, erzeugen dabei ein Maß an Engagement, das der Unterricht sonst kaum erreichen kann.

Beispielhaft für die Verbindung von Moralerziehung und praktischem Lernen sind eine Reihe von Projekten, die an verschiedenen Schulen durchgeführt wurden. Bei einem Projekt über "Schule im Dritten Reich" zum Beispiel sammelten Schüler Informationen über die Schulerfahrung der damaligen Jugendlichen, durchstöberten das Schularchiv, entdeckten längst verloren geglaubte Akten und schrieben Briefe an Politiker und an Vertreter der Öffentlichkeit. Die moralischen Fragen des Umgangs mit dieser Vergangenheit – nicht nur mit der "Schule im Dritten Reich", auch mit den Verbrechen, die aus dieser Zeit und Kultur erwachsen kamen den Schülern auf diese Weise sehr nahe.

Mit ökologischen Fragen beschäftigte sich ein Projekt über den Zustand des Waldes in der eigenen Region sowie über die Ursachen für das Waldsterben. Die Bedrohung der Umwelt durch die Abgase und Abwässer wurde den Schülern bei ihren Nachforschungen – bei biologischen Beobachtungen und chemischen Analysen sowie einer Erfassung der örtlichen Industrie und ihrer Emissionen – anschaulich als ein Problem im eigenen Nahbereich. Eine Ausstellung, bei der die Schüler ihre Beobachtungen und Ergebnisse der lokalen Öffentlichkeit vorstellten, beteiligte die Schüler an der Aufgabe einer ökologischen Erziehung und Öffentlichkeitsarbeit und wies damit einen Weg aus der Lähmung, in die Schüler wie Lehrer angesichts übergroßer Probleme leicht geraten.

Zu nennen sind aber nicht nur Projekte, die sich direkt auf ethische Fragestellungen richten. Wichtig ist auch der Beitrag, den ein Projekt zur Ausbildung moralisch bedeutsamer Fähigkeiten wie etwa Einfühlungsvermögen leistet. So gesehen kann beispielsweise auch das Vorhaben, mit Schülern ein Kinderbuch zusammenzustellen oder eine Zeitung für Kinder zu gestalten, wichtige

Möglichkeiten für die Moralerziehung bieten. Denn solche Vorhaben bringen es mit sich, daß sich die Schüler intensiv mit den Interessen und Bedürfnissen von Kindern befassen und so ein Verständnis für Kinder entwickeln, das dann zur Grundlage für ein verantwortliches Verhalten werden kann. – Für fast alle Projekte gilt wohl, daß sie den Handlungsbezug des Lernens gewährleisten. Das Lernen wird hier in dem wörtlichen Sinne praktisch, daß nicht nur diskutiert und analysiert, sondern gemeinsam gehandelt wird.

VII.

Nicht alles moralische Lernen kann jedoch praktisch sein. Zum einen gibt es Bereiche und Fragestellungen, die für die Moralerziehung zwar höchst bedeutsam sind, die aber die Erfahrungsmöglichkeiten der Schule überschreiten. Das gilt zum Beispiel für die Sexualerziehung, die – im engeren Sinne – in der Schule nur theoretisch vorkommen kann. Zum anderen stehen eine Reihe der heute dringlichsten ethischen Probleme der Friedenssicherung und des Überlebens oder der gerechten Verteilung von Gütern in der Ersten und der Dritten Welt – in einem weltweiten Zusammenhang, der von den Schülern nur in einem sehr geringen Maße auch praktisch erfahren werden kann. Der Zusammenhang weltweiter Märkte und die Bedingungen und Funktionsweisen komplexer Systeme sind nicht nur in der schulischen Behandlung, sondern in sich selbst abstrakt. Modellhafte Anschauungen aus dem Erfahrungs- und Handlungsraum der Schüler greifen deshalb oft zu kurz.

Zwar ist auch bei diesen Problemen ein erfahrungsbezogener Zugang erforderlich und bedarf es praktischer Anstöße, wie mit solchen Problemen umgegangen werden kann. Dennoch erweist sich hier das Recht auch einer Moralerziehung, die sich als Vorstellungsbildung versteht: Die weltweiten Zusammenhänge müssen weiterhin theoretisch erarbeitet und begrifflich durchdrungen werden. Allerdings erhält die Moralerziehung als Vorstellungsbildung ein anderes Gewicht, wenn sie auf ein praktisches Lernen zumindest im Nahbereich und in der

eigenen Region aufbauen kann und wenn sie eingebettet ist in eine Schule, die sich selbst als ein moralischer Erfahrungsraum versteht.

Literatur

- AUFENANGER, S./GARZ, D./ZUTAVERN, M.: Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München 1981.
- BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979.
- DICK, L.v. u.a. (Hrsg.): Ideen für grüne Bildungspolitik. Weinheim/Basel 1986.
- EDELSTEIN, W.: Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: OSER u.a. 1986, S. 327-349.
- EDELSTEIN, W.: Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 185-206.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen - Schultheoretische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 339-363.
- FORUM "Mut zur Erziehung". Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1979.
- GIDION, J./RUMPF, H./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim/Basel 1987.
- HÄBERLE, T.: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981.
- HERRMANN, U.: "Mut zur Erziehung". Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 221-240.
- JAHRESHEFT "LERNEN - EREIGNIS UND ROUTINE". Friedrich-Verlag 1986.
- KOHLBERG, L.: Essays on Moral Development. Vol. I. San Francisco 1981. (a) Vol. II. San Francisco 1984.

- KOHLBERG, L.: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth ²1981, S. 107-117. (b).
- KOHLBERG, L.: Der "Just Community" - Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: OSER u.a. 1986, S. 21-55.
- KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE 1978, S. 13-80.
- KOHLBERG, L./WASSERMANN, E./RICHARDSON, N.: Die gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: PORTELE 1978, S. 215-259.
- KÜRZDÖRFER, K.: Pädagogik des Gewissens. Geschichtlich-systematische Analysen zu seiner Interdisziplinaritätsproblematik. Bad Heilbrunn 1982.
- LESCHINSKY, A.: Werterziehung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (1985), S. 98-108.
- LESCHINSKY, A.: Warnung vor neuen Enttäuschungen- Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. In: Die Deutsche Schule 79 (1987), S. 28-43.
- LIND, G.: Ansätze und Ergebnisse der "Just-Community" - Schule. In: Die Deutsche Schule 79 (1987), S. 4-12.
- LIND, G./RASCHERT, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim/Basel 1987.
- MÜNZINGER, W./LIEBAU, E. (Hrsg.): Proben aufs Exempel. Weinheim/Basel 1987.
- NEILL, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. München 1965.
- NIPKOW, K. E.: Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation. In: Theologia practica 21 (1986), S. 98-119.
- NIPKOW, K. E./SCHWEITZER, F.: Moral Education in West Germany. In: Journal of Moral Education 14 (1985), S. 194-203.
- OSER, F.: Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des KOHLBERGschen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: LIND/RASCHERT 1987, S. 44-53. (a)

- OSER, F.: Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts. Eine Einleitung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 143-148. (b)
- OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a. M. 1986.
- PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan. Weinheim/Basel (1927) ^{54/55}1974.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M. (1932) 1973.
- PORTELE, G.(Hrsg.): Sozialisation und Moral: Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978.
- POWER, C.: Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School. In: OSER u.a. 1986, S. 297-324.
- PROJEKTGRUPPE Praktisches Lernen: Praktisches Lernen in der Schule - Erfahrungen und Perspektiven. Ein Werkstattbericht. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 426-436.
- SCHMIDT, H.: Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen. Stuttgart u.a. 1983.
- SCHREINER, G.: Schule als "moral democracy"? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen gerechte Gemeinschaften einzurichten. In: Die Deutsche Schule 79 (1987), S. 13-27.
- SCHWEITZER, F.: Soziales Verstehen und moralisches Urteil - Kognitive Entwicklungstheorien und ihre pädagogische Bedeutung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 12 (1986), S. 5-19.
- STACHEL, G./MIETH, D.: Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung. Zürich 1978.
- WILHELM, Th.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart ²1969.
- WILHELM, Th.: Das Ende des Schulmonopols. Die Schule muß ihre neue gesellschaftliche Funktion erst noch finden. In: Die Deutsche Schule 76 (1984), S. 59.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel 1975.