

**Friedrich Schweitzer**

## **Moralisches Lernen – Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte**

Im folgenden möchte ich einen Beitrag zu zwei Problemkreisen leisten: *Erstens* geht es mir um das *Verständnis moralischen Lernens*, an dem sich eine der moralischen Erziehung verpflichtete Didaktik orientieren kann. Dabei möchte ich mich auf die Frage konzentrieren, was die sozialwissenschaftlichen Theorien des moralischen Lernens und der moralischen Entwicklung

nicht nur für die Wahl der *Unterrichtsmethoden*, sondern auch für die *didaktische Erschließung von Unterrichtsinhalten* austragen. Zeigen möchte ich *zweitens*, welche Bedeutung den im Anschluß an J. Piaget von L. Kohlberg u. a. vertretenen *kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien* für die Didaktik zukommen könnte. Hier möchte ich über die prinzipielle Kritik, wie sie in Deutschland etwa von H.-G. Heimbrock, H.-J. Fraas oder D. Stoodt formuliert wurde<sup>1</sup>, hinauskommen. Dieser Kritik ist zwar zum Teil durchaus zuzustimmen (auch ich selbst habe mich an dieser Kritik beteiligt<sup>2</sup>). Man muß die kognitiv-strukturellen Theorien aber nicht im ganzen – mit ihren manchmal fragwürdigen anthropologischen Annahmen und Zielen – übernehmen, um von ihnen für ein angemesseneres Verständnis moralischen Lernens zu profitieren. Und man muß dazu auch nicht behaupten, daß eine kognitiv-strukturelle Theorie *allein* alle Antworten zu geben vermag.

Wenn ich im folgenden nach den Unterrichtsinhalten aus der Perspektive des moralischen Lernens frage, so folge ich, im Bereich der *moralischen Erziehung*, einem Anliegen, das in der Diskussion über *Elementarisierung* eine Parallele im Bereich des *Bibelunterrichts* besitzt. In beiden Fällen geht es darum, die Unterrichtsinhalte didaktisch so zu erschließen, daß sie in den Erfahrungshorizont der Schüler rücken<sup>3</sup>. In diesem Sinne lassen sich die hier vorgetragenen Argumente auch als Vorüberlegungen zu einer *Elementarisierung moralischer Inhalte* verstehen.

Ich beginne mit Überlegungen zum *moralischen Lernen in der Schule* (1) und einigen Hinweisen zum *heutigen Stand der kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien* (2). Dann komme ich zur Frage der *didaktischen Erschließung moralischer Inhalte* (3), die ich anhand eines *Unterrichtsprotokolls* zu konkretisieren versuche (4).

---

<sup>1</sup> H.-G. Heimbrock, *Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens*, Göttingen 1984, S. 148 ff.; H.-J. Fraas, *Zur Dynamik von Glauben und Lernen in theologischer und psychologischer Perspektive. Teilaspekte der Persönlichkeit oder Bedingungsstruktur der Ich-Entwicklung?*, in: Ders./H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Erträge der 3. Internationalen Arbeitstagung „Religionspädagogik und Religionspsychologie“*, Göttingen/Zürich 1986; D. Stoodt, *Kohlberg und die christliche Erziehung in den USA am Beispiel von C. A. Dykstras Dissertation von 1978*; in: Fraas/Heimbrock, a.a.O., S. 85 ff.

<sup>2</sup> F. Schweitzer, *Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan*, in: *Z.f.Päd.* 26 (1980), S. 931 ff.; Ders., *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?*, Weinheim/Basel 1985, bes. Kap. IV; Ders., *Soziales Verstehen und moralisches Urteil – Kognitive Entwicklungstheorien und ihre pädagogische Bedeutung*, in: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, H. 12 (1986), S. 5 ff.

<sup>3</sup> Vgl. dazu vor allem K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen*, Gütersloh 1982, S. 185 ff.; jetzt auch P. Höffken, *Elementarisierung – Ausweg oder Sackgasse für den Bibelunterricht?*, in: *Ev. Erz.* 38 (1986), S. 168 ff. (dort weitere Literatur).

## 1. Moralisches Lernen in der Schule

Die Vorstellung moralischen Lernens, die unser Schulwesen am stärksten geprägt hat, ist die des *erziehenden Unterrichts*. Nach dieser Vorstellung vollzieht sich moralisches Lernen vor allem im *Unterricht*, und zwar als ein *lineares Fortschreiten* im *begriffsbildenden* Durchgang durch die *Inhalte* des Unterrichts. Diese Vorstellung wurde am deutlichsten von den Herbartianern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formuliert<sup>4</sup>. Sie findet sich aber bereits bei J. F. Herbart, für den moralisches Lernen den Aufbau eines moralisch gebildeten „*Gedankenkreises*“ bedeutet: „Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen“<sup>5</sup>. Insofern kann für Herbart der Unterricht, indem er den Gedankenkreis der Schüler bildet, auch moralisch erziehen.

Häufig vergessen, auch schon von den Herbartianern, wurde allerdings, daß diese *intellektualistische Auffassung* moralischen Lernens für Herbart selbst durchaus den Charakter einer *Notlösung* besaß. Viel wichtiger war ihm nämlich das *moralische Handeln*, dem allein er eine willensbildende Kraft wirklich zutraute. Nur seine Skepsis gegenüber der Schule, die ein solches Handeln kaum ermöglichen könnte, bewog ihn dann dazu, im „*Handeln in der Phantasie*“ die geeignetste Methode moralischen Lernens in der Schule zu sehen<sup>6</sup>. Im Herbartianismus trat der Handlungsaspekt dann vollends zurück. Auf Grund der Assoziationspsychologie, an der man sich damals orientierte, wurde die unterrichtliche Bildung des Gedankenkreises zum Königsweg moralischen Lernens.

Trotz der Einwände und auch der alternativen Modelle, die von der *Reformpädagogik* zu Beginn des 20. Jahrhunderts – im Rückgriff vor allem auf Pestalozzis ganzheitliche Methode der moralischen Erziehung – versucht wurden<sup>7</sup>, blieb die Herbartianische Vorstellung moralischen Lernens bis heute weithin leitend. Mit der „realistischen Wendung in der Pädagogik“ wurde diese Vorstellung zwar nachhaltig in Frage gestellt; auf die Praxis der Schule hat sich dies jedoch nur zum Teil ausgewirkt. Aufgenommen wurden vor allem die Impulse zu einer Veränderung der *Unterrichtsmethode*, das heißt des *Unterrichtsstils* und der *Sozialformen* des Unterrichts. Weit weniger Beachtung fanden dagegen die Anstöße zu einer moralpädagogischen Ausgestaltung der *Schule als Institution* sowie die – zunächst auch weniger ausge-

<sup>4</sup> Vgl. bes. T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* (1864), zweite verbesserte Auflage, hg. v. Th. Vogt, Leipzig 1884; vgl. dazu K. E. Nipkow/F. Schweitzer, *Moral Education in West Germany*, in: *Journal of Moral Education* 14 (1985), S. 194 ff.

<sup>5</sup> J. F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806), in: Ders., *Pädagogische Schriften*. Bd. 2: *Pädagogische Grundschriften*, hg. v. W. Asmus, Stuttgart 1982, S. 23; vgl. K. E. Nipkow, *Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten*, Gütersloh 1981, S. 48 f.

<sup>6</sup> Herbart a.a.O., S. 111 ff.

<sup>7</sup> Vgl. etwa die Arbeiten von F. W. Foerster und P. Petersen.

fürten – Überlegungen zu einer moralpädagogisch reflektierten Erschließung der *Unterrichtsinhalte*.

Um diese Einschätzung zu verdeutlichen, möchte ich noch einmal an die *sozialwissenschaftliche Kritik* am erziehenden Unterricht Herbartscher Prägung erinnern. Ich konzentrierte mich dabei auf das Verständnis moralischen Lernens und kann auf den politischen Horizont dieser Kritik (Demokratisierung, Emanzipation usw.) nur hinweisen, ohne ihn hier auszuführen.

Gegen die Konzentration auf die begriffliche Erschließung der Lerninhalte als Kern des erziehenden Unterrichts richtet sich von seiten der Psychoanalyse, aber auch von der sozial-kognitiven Lerntheorie A. Banduras und dem Empathie-Lernen im Sinne von M. L. Hoffman her, die Forderung nach „*Affektbildung*“ und „*Sozialbildung*“<sup>8</sup>. An die Stelle der intellektualistischen trat eine – der Intention nach<sup>9</sup> – ganzheitliche Auffassung moralischen Lernens, die neben dem Denken auch das Fühlen, Wollen und Handeln einbezog.

Gegen die Vorstellung eines linearen Fortschreitens von Unterrichtsstunde zur Unterrichtsstunde und von Schuljahr zu Schuljahr, wie sie der Lehrplan sinnfällig verkörpert, wendet sich der Nachweis einer *lebensgeschichtlichen Einbindung und Entwicklung* moralischer Tugenden, wie ihn etwa E. H. Erikson zu führen versucht hat<sup>10</sup>. Demnach ist moralisches Lernen auf den Zusammenhang mit der sich lebensgeschichtlich wandelnden Erfahrung und Erfahrungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen angewiesen.

Gegen die Auffassung des Unterrichts als primärer Ort moralischen Lernens wird die Bedeutung der *Schule als Institution* herausgestellt, sowie die der Lernerfahrungen in der *Gesellschaft* im ganzen. Mit dem Stichwort des „heimlichen Lehrplans“ verband sich eine vielfach nur schulkritische Diskussion<sup>11</sup>, deren weiterführende Bedeutung jedoch weniger in dieser Schulkritik als in dem Hinweis auf die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen moralischen Lernens zu sehen ist<sup>12</sup>. Den gesellschaftlichen Charakter moralischen Lernens hat dann vor allem die Jugendforschung her-

---

<sup>8</sup> A. Mitscherlich, Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, München 1963, bes. Kap. II; A. Bandura, Sozialkognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979; M. L. Hoffman, Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität, in: G. Schreiner (Hg.), Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983, S. 235 ff.

<sup>9</sup> Diese Einschränkung ist wichtig. Sie muß auch für den im folgenden gebrauchten Begriff der „Ganzheitlichkeit“ gemacht werden, da die sozialwissenschaftlichen Theorien sich selten wirklich auf den ganzen Menschen beziehen. Besonders die religiöse Dimension kommt kaum in den Blick.

<sup>10</sup> E. H. Erikson, Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse, Frankfurt 1971.

<sup>11</sup> J. Zinnecker (Hg.), Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975.

<sup>12</sup> P. Fauser/F. Schweitzer, Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen, in: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 339 ff.; F. Schweitzer, Moralisches Lernen und Ökologie, in: Lernen. Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV (1986), S. 72; zum schultheoretischen Hintergrund vgl. H. v. Hentig, Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973; Projektgruppe praktisches Lernen, Das Lernen erweitern und die Schule öffnen. Zur Bedeutung praktischen Lernens, in: Lernen. Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV (1986), S. 121 ff.

ausgearbeitet, zunächst ebenfalls mit dem Akzent der Kritik an diesem Lernen, heute dagegen oft in dem Bewußtsein, daß gesellschaftliche Bewegungen einen wichtigen Ort moralischen Lernens darstellen können<sup>13</sup>.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik lassen sich positiv vier Aspekte benennen, die zwar kein vollständiges Verständnis *moralischen Lernens* ergeben, die aber als *notwendiger Bestandteil* eines solchen Verständnisses angesehen werden können:

*Erstens*, die *Ganzheitlichkeit* moralischen Lernens, die allerdings mit der bloßen Addition der seit der Curriculumtheorie üblich gewordenen Aspekte *kognitiv – affektiv – enaktiv* nur unzureichend umschrieben wird. Angemessener wäre es, davon zu sprechen, daß moralisches Lernen den *ganzen Menschen* betrifft und fordert.

*Zweitens*, die *lebensgeschichtliche Einbindung und Entwicklung* moralischen Lernens, die einerseits die *Diskontinuität* und andererseits die nur *eingeschränkte Lehrbarkeit* dieses Lernens bedingt. Positiv formuliert geht es um den Bezug, der zwischen dem schulischen Lernen und den lebensgeschichtlichen Entwicklungsprozessen gewährleistet sein muß. – Die Schüler bringen immer schon ein bestimmtes Verständnis moralischer Probleme mit. Moralisches Lernen kann deshalb nicht als Weg vom *Nicht-Verstehen* zum *Verstehen*, sondern muß als Übergang von *einer* Form des Verstehens zu einer *anderen* angesehen werden.

*Drittens*, die *institutionelle Dimension* moralischen Lernens, die immer über das einzelne Fach hinausgeht, aber auch den Unterricht im *ganzen* übergreift. Aus dieser Dimension ergibt sich die Forderung, die *Schule als einen sozialen und moralischen Erfahrungsraum* auszugestalten.

*Viertens*, die *gesellschaftliche Bedingtheit* moralischen Lernens, die über die Schule hinaus auf die Erfahrungskontexte und Problemstellungen der Gesellschaft verweist. Auf diesen Kontext muß sich auch das Lernen in der Schule – positiv oder negativ – beziehen.

Aus diesen Punkten ergibt sich ein *Aufgabenkatalog* für die moralische Erziehung in der Schule. Vordringlich erschiene mir heute neben der didaktischen Erschließung moralischer Inhalte, auf die ich im folgenden eingehen möchte, vor allem die Aufgabe, die Schule bewußt als einen sozialen und moralischen Erfahrungsraum auszugestalten<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Vgl. z. B. H. Schelsky, *Die skeptische Generation*, Düsseldorf 1958; heute vor allem die Diskussion zum Thema „Wertwandel“ (s. zuletzt *Jugendwerk der Deutschen Shell, Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*, 5 Bände, Leverkusen 1985).

<sup>14</sup> Dieser von mir vertretenen Forderung stellt K. Dienst (Amtsblatt der Ev. Kirche in Hessen und Nassau Nr. 5/1986, S. 39 f.) die Erfahrungen, die die Schüler heute in der Schule machen, entgegen. Ich sehe in solchen Erfahrungen keinen Einwand gegen meine Forderung, sondern eher eine Bestätigung für ihre Berechtigung.

## 2. Moralisches Lernen und kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie

Im Vergleich zu dem Verständnis moralischen Lernens, wie es im letzten Abschnitt dargestellt wurde, könnte der kognitiv-strukturelle Ansatz zunächst eher als Rückfall zu einer Beachtung nur des intellektuellen Aspekts erscheinen. Vielfach haben die Kritiker diesen Ansatz wohl auch so verstanden. Trifft sich das von Kohlberg favorisierte Diskussionsverfahren<sup>15</sup> nicht eher mit dem intellektualistischen Verständnis der Herbartianer als mit der Ganzheitlichkeit des Lernens, wie sie heute in der Pädagogik angestrebt wird? Und kommen Kohlbergs Entwicklungsstufen nicht einem linearen Lehrplandenken weit entgegen?

Die damit angezeigten Einwände sind in gewisser Hinsicht berechtigt. Das zeigen nicht zuletzt die von Kohlberg selbst angestrebten Erweiterungen seines Ansatzes. Zu Unrecht übergangen wird von den Kritikern jedoch zumeist, daß ein lineares Lernverständnis auch der kognitiv-strukturellen Auffassung zutiefst widerspricht. Die Entwicklungsstufen zeigen nicht nur an, wie Lernprozesse weitergehen (können), sondern halten auch die *qualitative Differenz* zwischen den Stufen fest<sup>16</sup>. Ein lineares Lernverständnis ist damit ausgeschlossen.

Ich möchte die Kohlbergsche Theorie und ihre pädagogische Anwendung in der Form von Diskussionsverfahren hier aber nicht verteidigen. Wichtiger scheint mir ein Hinweis auf die theoretischen und praktischen Erweiterungen, die Kohlberg schon seit Mitte der siebziger Jahre anstrebt, die aber hierzulande bisher noch zu wenig bekannt sind. – Zu nennen ist zunächst die *Erweiterung seines pädagogischen Ansatzes*. Kohlberg geht es bei seinen pädagogischen Bemühungen nicht mehr um die Diskussion abstrakter, mit der Erfahrung der Schüler nicht vermittelter Dilemmata. Statt dessen strebt er nun die Ausgestaltung der Schule als einer „gerechten Gemeinschaft“ an<sup>17</sup>. Dieser Ansatz bei der „moralischen Atmosphäre“, wie Kohlberg es nennt, entspricht dem institutionellen Charakter moralischen Lernens, wie er von den soziologischen Theorien des „heimlichen Lehrplans“ herausgearbeitet wurde.

<sup>15</sup> Zunächst hatte Kohlberg in der Diskussion moralischer Dilemmata die hauptsächliche Anwendung seiner Entwicklungstheorie auf die Schule gesehen (vgl. L. Kohlberg/E. Turiel, *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*, in G. Portele (Hg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, Weinheim/Basel 1978, S. 13 ff.).

<sup>16</sup> L. Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*, Frankfurt am Main 1974.

<sup>17</sup> L. Kohlberg/E. Wasserman/N. Richardson, *Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School*, in Portele, a.a.O., S. 215 ff.; L. Kohlberg, *Der „Just Community“ – Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis*, in: F. Oser/ R. Fathke/O. Höffe (Hg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, Frankfurt am Main 1986, S. 21 ff.; C. Power, *Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School*, in Oser u.a., a.a.O., S. 297 ff.; zu Recht weisen auch Nipkow (Anm. 5), S. 29 ff. und Heimbrock (*Intellektuelle Problembewältigung oder verstehendes Erschließen?*, in: Fraas/Heimbrock, a.a.O., S. 144) auf diese Erweiterung hin.

Mit der „*moralischen Atmosphäre*“ ist die von den Schülern und Lehrern wahrgenommene, institutionell und organisatorisch verkörperte Moral der Schule gemeint. Sie schließt den Unterricht ebenso ein wie das Schulleben, disziplinarische Maßnahmen ebenso wie die Verwaltung der Schule. Der Ansatz bei der „*moralischen Atmosphäre*“ entspringt bei Kohlberg der Erkenntnis, daß das Nebeneinander moralischer Diskussionen im Unterricht, bei denen die Schüler als moralische Subjekte gefragt sind, und der Schule als Institution, die sich der Mitbestimmung und Mitgestaltung der Schüler entzieht, moralpädagogisch fragwürdig ist.

Weiter zu nennen ist eine *Öffnung des Lern- und Entwicklungsverständnisses* über den kognitiven Bereich im engeren Sinne hinaus. Vor allem von solchen Autoren, die – wie etwa C. Gilligan – den kognitiv-strukturellen Ansatz um den psychodynamischen Aspekt erweitern, aber auch von Kohlberg selbst werden nun stärker die persönlichen Erfahrungen betont, auf die auch die kognitive Entwicklung für ihren Fortgang angewiesen ist<sup>18</sup>. Gerade die höheren Stufen gelten nicht mehr als Ergebnis allein der kognitiven Entwicklung, sondern werden in Abhängigkeit von lebensgeschichtlichen Erfahrungen gesehen.

Diesem veränderten Verständnis der moralischen Entwicklung und ihrer pädagogischen Förderung entspricht als vorläufig letzter Schritt die *Erweiterung des theoretischen Verständnisses* selbst. Moralische Entwicklung wird von Kohlberg nun ausdrücklich nicht mehr auf die Entwicklung des moralischen *Urteils* beschränkt<sup>19</sup>. Auch wenn Kohlberg dies in seiner eigenen Forschung bisher nur teilweise einholen konnte, betont er in neueren Veröffentlichungen das Recht und die Notwendigkeit von Untersuchungen, die sich, wie die seiner Kritiker, auf das moralische *Handeln* und den Aspekt von *Verantwortung* und *Fürsorge* richten.

Mit diesen knappen Hinweisen sind die vielschichtigen Fragen der Theorieentwicklung, die durch die angesprochenen Veränderungen aufgeworfen werden, kaum mehr als angedeutet. Wichtig ist mir hier jedoch nur, daß es angesichts dieser Veränderungen nicht mehr als sinnvoll erscheinen kann, sich in der Religionspädagogik *prinzipiell* nur auf psychoanalytische oder sozialpsychologische Theorien zu stützen, etwas auf Grund der kognitiven Einseitigkeit des Kohlbergschen Ansatzes. Angemessener wäre es statt dessen, kognitiv-strukturelle Theorien der moralischen Entwicklung und Erzie-

---

<sup>18</sup> C. Gilligan, Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz, in: F. Schweitzer/H. Thiersch (Hg.), *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben.* (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1983, S. 94 ff.; C. Gilligan, *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München/Zürich 1984; L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. II: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco 1984, S. 426 ff.

<sup>19</sup> Kohlberg, a.a.O. (Anm. 18), S. 212 ff.; A. Higgins/C. Power/L. Kohlberg, *The Relationship of Moral Atmosphere to Judgements of Responsibility*, in: W. M. Kurtines/J. Gewirtz (Hg.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, New York u.a. 1984, S. 74 ff.

hung – ebenso wie auch andere sozialwissenschaftliche Ansätze – im Bewußtsein ihrer *Schwächen* und *Stärken* religionspädagogisch zu rezipieren. Den Beitrag, den die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie zum Verständnis moralischen Lernens zu leisten vermag, sehe ich derzeit, das heißt, dem Stand dieser Theorie entsprechend, vor allem in einer *Bereicherung der lebensgeschichtlichen Dimension* um eine weitere *Entwicklungsperspektive*. Während sich etwa die Psychoanalyse auf den Wandel der sozialen und persönlichen Beziehungen im Rahmen der körperlichen Reifung und Triebentwicklung konzentriert, untersucht die kognitiv-strukturelle Psychologie das *sich entwickelnde Verstehen* kognitiver, sozialer und moralischer Probleme. Eine wichtige Bestätigung und Konkretion erfährt durch die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie darüber hinaus die im letzten Abschnitt genannte Auffassung, daß Kinder und Jugendliche immer schon ein bestimmtes Verständnis moralischer Zusammenhänge mitbringen. In der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie wird dies mit der Betonung des *aktiv-konstruktiven Charakters* des Verstehens zum Ausdruck gebracht.

Im Blick auf die pädagogische und religionspädagogische Anwendung wird von den kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien allerdings besonders zwei Fragenkreisen noch zu wenig Beachtung geschenkt: *Zum einen* ist das die *Rolle des Lehrers*. Trotz der von Kohlberg neuerdings vertretenen Forderung nach einer moralisch engagierten Position des Lehrers<sup>20</sup> müßte die weitreichende Bedeutung des Lehrers auch für das moralische Lernen noch stärker gewürdigt und genauer untersucht werden. *Zum anderen* fehlt in den kognitiv-strukturellen Ansätzen ganz allgemein eine *Reflexion auf die Inhalte* der moralischen Erziehung<sup>21</sup>. Diese Reflexion müßte einerseits die *Auswahl der Inhalte* betreffen, das heißt die Aufgabe einer materialen Ethik. Sie müßte sich andererseits auf den Umgang mit Unterrichtsinhalten richten und auf deren *didaktische Erschließung*. Wie ich nun zeigen möchte, besteht allerdings in didaktischer Hinsicht durchaus die Möglichkeit, Untersuchungsergebnisse aus der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie fruchtbar zu machen.

### 3. Zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte

Fragt man nach Möglichkeiten einer didaktischen Erschließung moralischer Inhalte, die den heute verfügbaren Erkenntnissen über das moralische Lernen gerecht wird, so stößt man zunächst auf Schwierigkeiten. *Moral-didaktische Darstellungen* beschränken sich häufig ganz auf die Unterrichtsmethoden, das heißt, auf den Unterrichtsstil oder die Sozialformen des Unterrichts, oder sie stellen die Unterrichtsinhalte dar, ohne sie an das Lern-

<sup>20</sup> L. Kohlberg, Der „Just Community“-Ansatz . . . , a.a.O.

<sup>21</sup> Vgl. dazu Fauser/Schweitzer a.a.O., S. 351 f.

verständnis rückzubinden<sup>22</sup>. Auch die vorherrschenden Modelle der *Unterrichtsvorbereitung* helfen hier kaum weiter: In diesen Modellen haben die Theorien moralischen Lernens noch kaum Eingang gefunden. Die Fragen nach dem Verständnis der Schüler sind deshalb zu allgemein oder bleiben vage.

So entsteht der Eindruck, daß der erziehende Unterricht heute in *zwei unverbundene Teile* auseinanderzufallen droht: einerseits in die unterrichtlichen *Sozialformen* und den *Unterrichtsstil*, die moralpädagogisch reflektiert werden, und andererseits in die *Inhalte*, die als nur fachwissenschaftlich zu bestimmende Information behandelt werden. Auch wenn die moralpädagogische Reflexion und Ausgestaltung der Sozialformen und des Unterrichtsstils von erheblicher Bedeutung sind, bleibt eine *nur* fachwissenschaftliche Erschließung der Inhalte hinter den Erfordernissen moralischen Lernens weit zurück. Denn auch bei der Erschließung von Inhalten muß das moralische Lernen in seiner lebensgeschichtlichen Einbindung und Entwicklung und in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit mitbedacht werden.

Im Unterschied zur allgemeinen Didaktik kann man für die Religionsdidaktik allerdings mit einem gewissen Recht darauf verweisen, daß eine Öffnung für gesellschaftliche Themen bereits mit dem problem- und themenorientierten Unterricht vollzogen wurde. Diese Öffnung war zwar zunächst nicht moralpädagogisch motiviert und bedeutete in erster Linie eine Erweiterung des Themenbestandes. Sie kann aber in dem auch moralpädagogisch entscheidenden Sinne einer Erschließung der Unterrichtsinhalte von der gesellschaftlichen Erfahrungswelt der Schüler her verstanden werden.

Weniger Berücksichtigung auch in der Religionsdidaktik hat dagegen der *lebensgeschichtliche Aspekt* gefunden, zumindest was das moralische Lernen betrifft<sup>23</sup>. Hier kommt es mir darauf an, über das besonders von der Berliner Didaktik angestoßene Denken in der Begrifflichkeit *allgemeiner Lernvoraussetzungen* hinaus das *Vorverständnis* der Schüler in den Blick zu nehmen<sup>24</sup>. Dem oben dargestellten Verständnis moralischen Lernens zufolge darf sich die didaktische Reflexion nicht auf die Frage der Motivation der Schüler beschränken. Sie muß vielmehr davon ausgehen, daß die Schüler bereits Ver-

---

<sup>22</sup> Vgl. K. Biller, *Unterrichtsvorbereitung und Erziehungsauftrag*, in: H.-K. Beckmann/K. Biller (Hrsg.), *Unterrichtsvorbereitung. Probleme und Materialien*, Braunschweig 1978, S. 33 ff.; G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich 1978; K. E. Maier, *Grundriß moralischer Erziehung*, Bad Heilbrunn 1986.

<sup>23</sup> Eine erfreuliche Beachtung findet inzwischen die religiöse Entwicklung, vgl. vor allem Nipkow, a.a.O. (Anm. 3); H.-J. Fraas, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983; H.-G. Heimbrock, *Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie*, in: JRP 1 (1985), S. 67 ff.

<sup>24</sup> Ansätze dazu finde ich auch bei H. Schmidt (*Religionsdidaktik*. 2 Bände, Stuttgart 1982/1984), allerdings mehr in seinen materialen Ausführungen zu den Unterrichtsinhalten (Bd. 2) als in seinen grundsätzlichen Überlegungen (s. jedoch Bd. I, S. 57 ff.).

ständnis moralischer Zusammenhänge mitbringen und daß Lernprozesse nur unter Einbezug dieses Vorverständnisses sinnvoll zu planen sind. Diese Forderung läßt sich anhand der klassischen Figur des *hermeneutischen Zirkels* verdeutlichen: Verstehen bzw. Lernen ist nur in Form einer wechselseitigen Klärung und Korrektur von Vorverständnis und Gegenstand möglich.

Für den Versuch, dem lebensgeschichtlichen Aspekt bei der didaktischen Erschließung von Unterrichtsinhalten gerecht zu werden, bieten sich als sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen vor allem die *Psychoanalyse* und die *kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie* an. Von diesen Disziplinen her läßt sich zum einen der *lebensgeschichtliche Erfahrungshintergrund* und lassen sich zum anderen die den Schülern eigenen *Formen des Verstehens* beleuchten. Allerdings bleibt das bei den Schülern zu erwartende Vorverständnis noch reichlich blaß und unbestimmt, solange man sich nur an die übergreifenden Entwicklungsstufen Eriksons oder an die allgemeine Entwicklung der Intelligenz im Sinne Piagets hält. Für die Sekundarstufe erhalten wir dann kaum mehr als die noch wenig aufschlußreiche Auskunft, daß die Schüler eine mehr oder weniger krisenhafte Identitätsbildung zu bewältigen haben und daß sie vielleicht über formal-operationales Denken verfügen. Solche Beschreibungen bleiben gerade im Blick auf die Unterrichtsinhalte noch zu allgemein. Weiter führen hier die inhaltsbezogenen Untersuchungen über das Verständnis einzelner Themenbereiche, die in der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie inzwischen in beachtlicher Anzahl vorliegen (zu Themen wie dem Verständnis von Personen, von Freundschaft, Gesellschaft, Geld, Armut usw.).<sup>25</sup> Von solchen Untersuchungen her lassen sich auch konkretere Erwartungen für das Vorverständnis der Schüler formulieren.

Als Beispiel dafür, was solche Untersuchungen für die didaktische Erschließung moralischer Inhalte zu leisten vermögen, wähle ich das Thema „*Leben*“, das sich in Form unterschiedlicher Konkretionen (Sterbehilfe, Todesstrafe, Sinn des Lebens, Glück usw.) in den Lehrplänen für die Sekundarstufe findet.

Von zentralem Interesse sind hier die Ergebnisse, zu denen R. Döbert und G. Nunner-Winkler in einer Studie über „*Selbstmordtheorien Jugendlicher*“ gekommen sind<sup>26</sup>. In dieser Studie wurden den 14- bis 22jährigen Jugendlichen

---

<sup>25</sup> Auf eine Literaturübersicht muß ich hier aus Raumgründen verzichten. Wichtige Beiträge enthält u.a. der von W. Edelstein und M. Keller herausgegebene Band: *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*, (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit), Frankfurt am Main 1982.

<sup>26</sup> R. Döbert/G. Nunner-Winkler, *Formale und materiale Rollenübernahme: Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter*, in: Edelstein/Keller, a.a.O., S. 320 ff. (dort die im folgenden angeführten Zitate); dies., *die Bewältigung von Selbstmordimpulsen im Jugendalter. Motiv-Verstehen als Dimension der Ichentwicklung*, in: W. Edelstein/ J. Habermas (Hg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit)*, Frankfurt am Main 1984, S. 348 ff.

u. a. folgende Fragen gestellt: „Hast Du selbst schon einmal an Selbstmord gedacht? Gibt es für Dich einen annehmbaren Grund für Selbstmord, bzw. findest Du es richtig, daß jemand Selbstmord begeht?“ – Bei den Antworten lassen sich nach Döbert/Nunner-Winkler *fünf Stadien* der Entwicklung hin zu angemesseneren Erklärungen unterscheiden:

*Stadium 1: Punktuelle objektive Anlässe.* Hier werden nur äußere, punktuelle Ereignisse (Liebeskummer, Schulschwierigkeiten usw.) als Motive genannt. Auf die Wahrnehmung dieser Ereignisse durch die Personen wird nicht reflektiert.

*Stadium 2: Punktuelle Anlässe und Auslöser in Leerperspektive.* Das Problem, daß nicht alle Menschen gleich auf schwierige Ereignisse reagieren, das heißt, nicht alle bei Liebeskummer o. ä. Selbstmord begehen, wird erkannt. Die inhaltlichen Motive können aber noch nicht konkretisiert werden (daher „Leerperspektive“).

*Stadium 3: Sozialkontextuierte, subjektiv vermittelte Anlässe im erweiterten Zeithorizont.* Dieses Stadium wird so beschrieben: „die konkreten Anlässe werden unmittelbar subjektiv gebrochen, auf lebensbereichspezifische Dispositionen und Standards bezogen und in einen weiteren Zeithorizont gestellt“ (S. 350, im Orig.gesp.). Der situative Aspekt herrscht jedoch auch hier noch vor.

*Stadium 4: Zurücktreten von Anlässen zugunsten übergreifender Motivationslagen.* Selbstmordmotive werden jetzt weit stärker in der Person als ganzer gesucht. In diesem Rahmen wird die Wirkung einzelner Ereignisse in neuer Weise einsichtig.

*Stadium 5: Vertiefung der Motivationskonzepte und multifaktorielle Erklärungen.* „Motive können detaillierter expliziert werden; objektive, *historisch gesellschaftliche Voraussetzungen* werden thematisiert; die *Konsequenzen des Selbstmords* für die soziale Umwelt des Selbstmörders treten in den Blick; die *Prozeßhaftigkeit* wird noch stärker herausgearbeitet. Man hat auch den Eindruck, daß die *Urteilsdimensionen des Verstehens und Erklärens und des Bewertens* klarer auseinandertreten“ (S. 354).

Auch wenn ich auf die von Döbert/Nunner-Winkler aufgeworfene Frage nach der besseren „Angemessenheit“ der höheren Stadien hier nicht eingehen kann, scheint mir an diesen Ergebnissen doch ein sehr einleuchtender Trend in der Reflexion über lebensbezogene Sinnfragen ablesbar: Demnach wird der Sinn des Lebens immer stärker auf die Person im ganzen und auf ihre überdauernde, innere und äußere Befindlichkeit bezogen. – Wichtig ist allerdings, daß wir es hier mit Formen der *Reflexion*, nicht gleichermaßen der *Erfahrung* zu tun haben. Denn auch Döbert/Nunner-Winkler gehen davon aus, daß die Erfahrung von Lebenssinn bzw. das Zerbrechen dieses Sinns immer schon von der gesamten Befindlichkeit des Menschen abhängt.

Von Interesse beim Thema „*Leben*“ sind weiterhin die Vorstellungen über den „*moralischen Wert des menschlichen Lebens*“, wie sie von L. Kohlberg und D. Elfenbein erhoben wurden<sup>27</sup>. Entsprechend den sechs Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils unterscheiden Kohlberg/Elfenbein auch hier *sechs Stufen*:

---

<sup>27</sup> L. Kohlberg/D. Elfenbein, *Moral Judgements about Capital Punishment: A Developmental-Psychological View*, in: H. A. Bedau/C. M. Pierce (Hg.): *Capital Punishment in the United States*, New York 1976, S. 247 ff., S. 361 f.; der Text wurde von mir ins Deutsche übertragen.

*Stufe 1:* Eine Unterscheidung zwischen dem moralischen Wert des Lebens und seinem Wert im physischen Sinne oder im Blick auf den sozialen Status wird nicht gemacht.

*Stufe 2:* Der Wert des menschlichen Lebens wird als instrumentell für die Bedürfnisbefriedigung seines Inhabers oder anderer gefaßt. Die Entscheidung, das Leben zu retten, hängt von seinem Inhaber ab oder muß von ihm getroffen werden. (Unterscheidung zwischen dem physischen und interessenbezogenen Wert des Lebens, seines Werts für die eigene Person und für andere.)

*Stufe 3:* Der Wert des menschlichen Lebens beruht auf Empathie und Zuneigung der Familie und anderer. (Der Wert beruht auf sozialer Teilhabe, Gemeinschaft, Liebe; er wird vom instrumentellen und hedonistischen Wert unterschieden, der auch auf Tiere angewandt werden kann.)

*Stufe 4:* Das Leben wird als heilig angesehen, und zwar auf Grund seiner Stellung in einer kategorischen moralischen oder religiösen Ordnung von Rechten und Pflichten. (Der Wert in bezug auf eine moralische Ordnung wird von dem Wert für bestimmte andere in der Familie usw. unterschieden. Teilweise hängt der Wert jedoch immer noch davon ab, daß der Gruppe, dem Staat, Gott usw. gedient wird.)

*Stufe 5:* Der Wert des Lebens wird zugleich auf Grund seines Bezugs zur gemeinsamen Wohlfahrt bestimmt und auf Grund der Tatsache, daß es sich um ein universelles Menschenrecht handelt. (Die Verpflichtung, das Grundrecht auf Leben zu achten, wird von der verallgemeinerten Achtung für die soziomoralische Ordnung unterschieden. Der allgemeine Wert des unabhängigen menschlichen Lebens ist ein primärer, autonomer Wert, der nicht von anderen Werten abhängt.)

*Stufe 6:* Das menschliche Leben ist nun auf Grund des universellen Prinzips der Achtung für das Individuum heilig. (Der moralische Wert eines menschlichen Wesens als Objekt eines moralischen Prinzips wird nun von der formellen Anerkennung seiner Rechte unterschieden.)

#### **4. Konkretion**

Was mit der didaktischen Erschließung moralischer Inhalte gemeint ist und worin die Bedeutung einer solchen Erschließung liegt, möchte ich nun am Beispiel einer von G. Stachel dokumentierten Unterrichtsstunde verdeutlichen<sup>28</sup>. Es handelt sich um eine Stunde zum Thema „Darf der Arzt Sterbehilfe gewähren?“. Die Stunde wurde im 8. Schuljahr einer Realschule gehalten.

Am Verlauf dieser Stunde zeigt sich zunächst, wie das Fehlen einer moral-didaktischen Erschließung des Themas zu einem Unterricht führen kann, der an den Schülern vorbeigeht, bzw. im vorliegenden Fall zu einer Diskussion unter den Schülern, auf die sich der Lehrer mit seinen Impulsen nicht zu beziehen vermag. Im Ergebnis kommt der Lehrer mit seiner Unterrichtsplanung nicht zum Zuge und dreht sich die Diskussion der Schüler weithin im Kreise, weil sie selbst dieser Diskussion keine Struktur zu geben vermögen.

Welche Erwartungen lassen sich anhand der im letzten Abschnitt referierten Untersuchungen von Kohlberg und Döbert/Nunner-Winkler für eine solche

---

<sup>28</sup> G. Stachel (Hg.), *Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts. (Studien zur Praktischen Theologie. Bd. 15),* Zürich u.a. 1977, S. 82 ff. (Die Verweise im folgenden beziehen sich auf die von Stachel vorgenommene Zählung); vgl. auch die Unterrichtsanalysen in diesem Band.

Unterrichtsstunde mit 14jährigen formulieren? – von den Stufen Kohlbergs kommen vor allem die Stufen 2–4 in Betracht. Zu erwarten wäre demnach eine Orientierung am *individuellen Genuß des Lebens* (Stufe 2), an den *Familienangehörigen und Freunden* (Stufe 3) sowie an den *einschlägigen Gesetzen* (Stufe 4). Von dieser Erwartung her käme es vor allem auf ein deutliches Herausarbeiten der stufenspezifischen Standpunkte an, so daß insbesondere eine Überwindung der hedonistisch-individualistischen Betrachtungsweise – gerade auch mit Hilfe der unterschiedlichen Standpunkte der Schüler – angebahnt werden könnte.

Die Ergebnisse von Döbert/Nunner-Winkler lassen erwarten, daß bei den Schülern noch die Gleichsetzung des Lebenssinnes mit *punktuellen und situativen Ereignissen oder Umständen* vorherrscht, was sich in etwa mit den Stufen 2 und 3 von Kohlberg deckt. Ein Teil der Schüler dürfte jedoch bereits in stärker übergreifenden Zusammenhängen denken, so daß sie über die objektiv beschreibbare Situation hinaus auch die Wahrnehmung dieser Situation durch den Patienten selbst sowie die Einbettung dieser Situation in sein Leben im umfassenderen Sinne mitbedenken. – Auch von hier aus könnte sich die Chance bieten, durch die Diskussion der Schüler eine Erweiterung des Sinnverständnisses anzubahnen, wenn in der Diskussion die weiterführende Sicht entsprechend akzentuiert wird.

In dem Unterrichtsprotokoll, auf das ich mich hier beziehe, werden diese Erwartungen größtenteils bestätigt. Die Diskussion der Schüler kreist zunächst ganz um die Frage, ob dem Patienten nicht ein gleichsam natürliches Entscheidungsrecht über sein Leben zukommt, das angesichts seiner *Schmerzen* gar nicht mehr zu hinterfragen ist (012 ff.). Demgegenüber suchen andere Schüler nach einem „*tiefen*“ oder „*größeren*“ Grund, der eine Entscheidung von solcher Tragweite erst rechtfertigen könnte (019 f.). Schließlich stoßen einige Schüler sogar auf die – gerade wegen der Schmerzen – *fragliche Zurechnungsfähigkeit* des Patienten (133 f.).

Während wir die bisher genannten Diskussionspunkte als Problematisierungen des Standpunktes von Kohlbergs Stufe 2 bzw. des ersten Stadiums von Döbert/Nunner-Winkler verstehen können, tendiert ein weiterer Diskussionsstrang deutlich in Richtung auf Kohlbergs Stufe 4. Einige Schüler argumentieren nämlich mit dem hippokratischen Eid, den der Arzt geschworen habe und der ihm das Töten verbiete (108, 117 ff.). Für manche Schüler ist diese Sicht zwingend – wobei bezeichnenderweise die Frage nach einem universellen, nicht auf eine Berufsgruppe beschränkten Tötungsverbot (Kohlbergs Stufen 5 und 6) gar nicht auftaucht. Andere Schüler dagegen verstehen die für alle Ärzte bindende Kraft des hippokratischen Eides nicht und sehen die Schwierigkeit mehr in der Willkür des einzelnen Arztes: „Ja, aber dann kann ich mir 'n anderen Arzt suchen“ (111).

Der Verlauf der Diskussion läßt sich zum Teil auch aus *psychoanalytischer Perspektive* deuten. Daß für die Schüler die Frage nach der *Selbstbestimmung* des Patienten und

nach seinem *Entscheidungsrecht* im Vordergrund steht, findet in der adoleszenten *Ablösung* von den Eltern und der damit beanspruchten *Selbstbestimmung* sowie dem *Streben nach einer eigenen Identität* eine direkte Entsprechung. Erkennen lassen sich auch Züge des von Erikson für die Adoleszenz beschriebenen „ideologischen“ *Denkens*, das eine *eindeutige* Sicht der Wirklichkeit durch vereinfachende Deutungen gewinnt<sup>29</sup>.

Die Impulse des Lehrers, die sich in der vorliegenden Diskussionsstunde freilich auf wenige Äußerungen beschränken, gehen an dem skizzierten Vorverständnis der Schüler eher vorbei. Dem Lehrer ist es, wie man aus seinen Äußerungen erschließen kann, in dieser Stunde darum zu tun, die Sicht der Beteiligten (des Kranken, des Arztes, des Angehörigen) zu erschließen (073) sowie grundlegende Unterscheidungen (aktive Sterbehilfe – passive Sterbehilfe) einzuführen (126). Beide Anliegen ließen sich durchaus auf das Vorverständnis der Schüler beziehen. Aber als nicht weiter spezifizierte Impulse ergeben sie noch keine Strukturierung des Unterrichtsgesprächs.

Wie das vorliegende Unterrichtsprotokoll weiter erkennen läßt, läge die Bedeutung einer moraldidaktischen Erschließung des Themas keineswegs nur in der Unterrichtsplanung, sondern mindestens ebenso sehr in der gesteigerten Fähigkeit des Lehrers, auf Schülerbeiträge angemessen zu reagieren und die Diskussion durch gezielte Zusammenfassungen weiterzutreiben. Auch in einer bewußt offen geplanten Diskussionsstunde ließe sich dann die erforderliche Konfrontation zwischen dem Unterrichtsgegenstand und dem Vorverständnis der Schüler erreichen.

## Schluß

Ausgehend vom sozialwissenschaftlichen Verständnis des moralischen Lernens in der Schule habe ich versucht, Möglichkeit und Notwendigkeit einer *didaktischen Erschließung moralischer Inhalte* aufzuweisen und beispielhaft zu verdeutlichen. Zugleich wollte ich zeigen, welche Chancen für eine solche Erschließung nicht nur die *sozialwissenschaftliche Jugendforschung* oder die *psychoanalytische Entwicklungslehre*, sondern auch die *kognitiv-strukturelle Untersuchung* einzelner Bereiche des Verstehens bietet. Die hier angestrebte didaktische Erschließung moralischer Inhalte verstehe ich im Sinne einer *moraldidaktischen Elementarisierung*. Wie bei den Elementarisierungsversuchen im Rahmen der Didaktik des Bibelunterrichts geht es mir um eine Form der didaktischen Erschließung, die auf ein erfahrungs- und lebensbezogenes Verstehen und Sich-Aneignen von Inhalten zielt.

Von einer *Elementarisierung moralischer Inhalte* zu sprechen bedeutet zugleich, den Elementarisierungsansatz als ein didaktisches Modell zu verstehen, dessen Geltung über den Bibelunterricht hinausgeht. Dies scheint mir zumindest dann gerechtfertigt, wenn man das Anliegen der Elementarisierung – wie ich es anstrebe – als Konkretion des hermeneutischen Zirkels ver-

---

<sup>29</sup> Vgl. F. Schweitzer, *Identität und Erziehung*, a.a.O., bes. Kap. II u. III.

steht. Die Notwendigkeit einer Elementarisierung auch im Bereich der moralischen Erziehung sehe ich in der verstärkten Bemühung um ein *erfahrungsbezogenes Lernen* und in der größeren Offenheit für den Aspekt des sich *lebensgeschichtlich entwickelnden Verstehens*, die dem Elementarisierungsmodell im Vergleich zu den herkömmlichen Modellen der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsanalyse zu eigen sind.