

Nunner-Winkler, Gertrud

Detlef Garz: Lawrence Kohlberg – An Introduction. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich 2009. 112 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 443-446

urn:nbn:de:0111-opus-72941



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Einführung in den Thementeil	303
<i>Wolfgang Seitter</i> Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze	305
<i>Gert Biesta/John Field/Michael Tedder</i> A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions of learning through the lifecourse	317
<i>Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer</i> Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen	328
<i>Matthias Herrle/Sigrid Nolda</i> Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion	340
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung	355
<i>Burkhard Schäffer</i> Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder von „Babyboomern“	366
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“	378

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen
im schulischen Alltag 384

Klaus Zierer

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken
in der Pädagogik 402

Torsten Schwan

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das
Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der
Jenaplan-Pädagogik nach 1933 414

Besprechungen

Maya Kandler

Werner Michl: Erlebnispädagogik 437

Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen 437

Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik 437

Klaus Zierer

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung 440

Gertrud Nunner-Winkler

Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction 443

Frauke Stübig

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur
und was dann? 446

Klaus Prange

Margit Stein: Allgemeine Pädagogik 449

Bernhard Schmidt

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der
Forschung 451

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009	454
Pädagogische Neuerscheinungen	492
Impressum	U 3

sieren und erste Denkanstöße liefern. Vor allem die Kenntnis der Forschungslandschaft, sowohl im nationalen als auch internationalen Raum, ist eine der Argumentationsstärken von Terhart. Es besteht aber kein Zweifel daran, dass er Partei für einen Fortbestand der Allgemeinen Didaktik ergreift und eine Annäherung an empirisch orientierte Disziplinen und internationale Diskurse fordert.

Abschließend sei noch auf drei Schwierigkeiten bei der Lektüre des Buches hingewiesen: Erstens ist an eine Einführung sicherlich ein anderer Grad an didaktischer Aufbereitung zu richten, als wie vergleichsweise an ein Lehrbuch. Aber: Das Buch von Terhart kommt nahezu ohne unterrichtspraktische Beispiele aus. Richtig ist zwar, wie er bemerkt, dass „die erfolgreiche Durcharbeitung von Einführungen ... nicht die praktische Fähigkeit zum Unterrichten“ vermittelt. Diese kann „nur in konkreten Klassenzimmern erlernt werden“ (S. 16). Aus der Didaktik wissen wir aber auch, dass Veranschaulichung und Situationsorientierung wichtige Hilfen im Lehr-Lernprozess sein können. Ein Zuviel an didaktischer Hilfestellung, vor allem, wenn man an die Zielgruppe der Leser denkt, die keine Erfahrungen mit Fachliteratur zu haben brauchen, liegt eindeutig nicht vor. Zweitens verwendet Terhart eine Reihe von Disziplinbezeichnungen, die selbst für Kenner des Faches nur schwer auseinander zu halten sind: Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung und auch traditionelle beziehungsweise empirische Unterrichtsforschung, Lehr-Lern-Forschung, Lernpsychologie, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Psychologie, Unterrichtspsychologie usw. Ob dieses Sammelsurium an Begriffen nötig gewesen wäre, bleibt offen. Was aber zweifellos fehlt, ist eine gründliche Klärung des Begriffes „Didaktik“. Drittens merkt man es dem Buch an, dass es aus Studienmaterial für die Fernuniversität Hagen entstanden ist. Positiv bedeutet dies, dass die einzelnen Kapitel auch für sich gelesen werden können. Negativ gewendet hat dies zur Folge, dass ein umspannendes Band, das die verschiedenen Teile zusammenführt, doch eher fehlt.

Summa summarum lässt sich sagen, dass das Buch von Terhart eine gelungene Einführung darstellt. Es lässt sich nur hoffen und

dank des Preises ist dies auch zu erwarten, dass das Buch viele Studenten als Leser finden wird. Es spricht aus inhaltlicher Sicht wichtige Faktoren an, wie sich Allgemeine Didaktik in Zukunft entwickeln kann und sich zu ihren Nachbardisziplinen, vor allem zur Lehr-Lernforschung, verhalten muss. Warnen muss man meines Erachtens aber vor einer umgreifenden „Psychologisierung“ und „Empirisierung“ der Allgemeinen Didaktik. Denn dies wäre eine Verkürzung der Allgemeinen Didaktik, da es darin zahlreiche Fragen gibt, die nicht auf einem entsprechenden Weg bearbeitet werden können. Allgemeine Didaktik hat einen Wert jenseits einer „Psychologisierung“ und „Empirisierung“.

PD Dr. Klaus Zierer
Menzinger Straße 23
80638 München
E-Mail: KlausZierer@gmx.de

Detlef Garz: Lawrence Kohlberg – An Introduction. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich 2009. 112 S., EUR 12,90.

Detlef Garz hat eine kurze englischsprachige Einführung in Kohlbergs theoretische Überlegungen und empirische Forschungen zur moralischen Entwicklung vorgelegt mit dem Ziel, Fehldeutungen zu korrigieren, um so „erstmalig eine angemessene Bewertung“ (S. 8) seiner Arbeiten zu ermöglichen.

Im Eröffnungskapitel wird die Verzahnung von Kohlbergs persönlicher und intellektueller Entwicklung nachgezeichnet: 1927 geboren, wuchs er als Sohn eines sehr erfolgreichen, extrem konservativen Vaters in einer liberalen jüdischen Gemeinde auf. Nach Beendigung des College heuerte er 1945 bei der Handelsmarine an, wechselte aber bald als unbezahlter Ingenieur auf einen Frachter, der jüdische Flüchtlinge nach Palästina einschleuste. Er wurde von britischen Truppen gefangen genommen und während der langen Phase ‚erzwungenen Nachdenkens‘ beschloss er, sein weiteres Studium und Leben Fragen von Moral und Politik zu widmen. An der Universität

von Chicago kam er in Berührung mit dem Pragmatismus (Dewey), mit humanistischen, behavioristischen und psychoanalytischen Strömungen der Psychologie (Rogers, Gewirtz, Bettelheim), mit Entwicklungspsychologie (Havighurst) und Soziologie (Anselm Strauss). In seiner Dissertation setzte er sich dann insbesondere mit Baldwin, Mead und Piaget auseinander. Sein Engagement für eine gerechte Gesellschaft verstand er als Entscheidung, die er angesichts der faschistischen Katastrophe bewusst und zwar im Geiste der republikanischen Tradition getroffen hatte. Bei einem Forschungsaufenthalt in British Honduras infizierte er sich 1972 mit einer unheilbaren Krankheit, an der jahrelang litt. Im Januar 1987 setzte er seinem Leben ein Ende.

Der erste Teil behandelt theoretische und epistemologische Grundlagen. Kohlberg orientierte sich an den seinerzeit herrschenden Traditionen pragmatischen und evolutionstheoretischen Denkens und verknüpfte philosophische und sozialwissenschaftliche, theoretische und empirische Zugangsweisen. Kompetenztheoretische und strukturalistische Grundannahmen integrierend rekonstruierte er die Ontogenese des Gerechtigkeitsdenkens in einem entwicklungslogischen Modell. Danach entfaltet moralische Urteilsfähigkeit sich in einer invarianten und irreversiblen Abfolge qualitativ unterschiedener, ganzheitlich strukturierter, aufeinander aufbauender Stufen, wobei auf höheren Stufen moralische Probleme ‚besser‘ gelöst werden.

Der zweite (Haupt-)Teil widmet sich der Psychologie der moralischen Entwicklung. Die Stufen werden prägnant beschrieben und durch Zitate aus Interviews wie auch aus literarischen Werken anschaulich illustriert. Ausführlich dargestellt wird die im Verlaufe einer heftigen Adoleszenzkrise häufig beobachtete Regression beim Übergang vom konventionellen zum postkonventionellen Niveau (Stufe 4 ½) samt ihrer relativistischen Implikationen. Es folgt eine detaillierte Erläuterung der methodischen Vorgehensweise: Mehrere Dilemmata werden mitsamt den Fragen präsentiert, das hermeneutisch-rekonstruktive Interview wird eingehend diskutiert und schließlich das Auswertungsverfahren anhand von Auszügen aus dem Manual gut nachvollzieh-

bar vorgeführt. Im letzten Abschnitt greift Garz drei Problembereiche auf – Universalismus, Urteil und Handeln, Geschlechterdifferenzen im Moralverständnis. Den Universalismusanspruch diskutiert er exemplarisch anhand von drei Studien. Kohlbergs Längsschnittstudie belegt die entwicklungslogisch rekonstruierte Stufenabfolge. Eine Untersuchung in der Türkei repliziert die Abfolge der ersten 4 Stufen und eine Studie in Israel zeigt, dass postkonventionelle Urteile auch in nicht-westlichen Gesellschaften vorkommen. Die Konsistenz von Urteil und Handeln nimmt nach Kohlberg mit der Entwicklung zu – es steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Probanden die gewählte Dilemmalösung universell rechtfertigen können, sich moralische Verantwortlichkeit zuschreiben und gemäß ihrer Einsicht handeln. Was die moralischen Geschlechterdifferenzen anlangt, so ist Gilligans Behauptung, Frauen würden nach Kohlbergs Manual niedriger eingestuft als Männer empirisch widerlegt – Niveauunterschiede korrelieren nicht mit dem Geschlecht, sondern mit Bildung und Berufstätigkeit. Ihre Unterscheidung zwischen einer allein an Rechten und Pflichten und am abgegrenzt autonomen (männlichen) Selbst orientierten Gerechtigkeitsmoral und einer an Bindung und Verantwortlichkeit und am beziehungsbezogenen (weiblichen) Selbst orientierten Fürsorgemoral hat Kohlberg anerkannt, allerdings eine klarere Abgrenzung gegen eine konventionelle Weiblichkeitsstereotypisierung angemahnt.

Im letzten Kapitel geht es um Erziehungsziele und deren theoretische Fundierung. Zunächst werden unterschiedliche pädagogische Theorien vorgestellt – die romantische Theorie (z.B. Rousseau, A. S. Neill), die Entwicklung als Entfaltung angeborener Anlagen und Erziehung als Eröffnung von Freiheitsspielräumen versteht, die Theorie kultureller Transmission, nach der das Kind in die je kulturell herrschende Wertordnung durch gezielt eingesetzte erzieherische Maßnahmen (Strafe und Belohnung) einzusozialisieren ist und den kognitiv-interaktionistische Ansatz, nach dem das Kind in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt aktiv und eigenständig seine Denkstrukturen erarbeitet, wobei kognitiver Konflikt als Motor und die Idee universeller Mo-

ralprinzipien als Ziel der Entwicklung fungieren. Sodann wird Kohlbergs pädagogische Konzeption dargestellt. Gegen Aristotelische Tugendlehren setzt er ein Sokratisches Modell: Moral ist nicht ein Satz von Regeln, sondern ein einheitliches Prinzip (Gerechtigkeit). Das Rechte verstehen heißt, es auch tun wollen. Das Gute lehren verlangt nicht die Vermittlung von Anweisungen, sondern mäeutische Gesprächsführung: Der selbst an universellen Prinzipien orientierte Erzieher fördert durch kluge Fragen und Einwände das Denken und treibt somit die Entwicklung, letztlich den Aufbau postkonventioneller Denkstrukturen, voran. Dieses Ziel beurteilte Kohlberg später als zu voraussetzungsreich und anspruchsvoll. Stattdessen suchte er durch demokratische Mitbeteiligung den Erwerb der Stufe 4 als solide Basis für Staatsbürgerschaft zu befördern. Das Sokratische Erziehungsmodell wird abschließend detaillierter diskutiert: Es geht weder um manipulative Indoktrination, noch um therapeutische Selbstklärung, sondern um Welteinsicht. Diese wächst durch die Erfahrung kognitiver Konflikte, die stellvertretend in Rollenspielen oder real in persönlichen Krisen erlebt werden. Zwei Formen pädagogischer Intervention werden vorgeschlagen: Die Diskussion moralischer Dilemmata – hypothetisch entwickelter oder der Literatur entnommener Dilemmata – treibt die Entwicklung der Urteilsfähigkeit voran. Einflussreicher sind Auseinandersetzungen mit wirklichen Dilemmata und das ‚moralische Klima‘ in Gruppen. Kohlberg gestaltete Schulen und Gefängnisse als ‚Gerechte Gemeinschaften‘: Alle Beteiligten genießen gleiches Stimmrecht und tragen gleiche Verantwortung für die Festsetzung und Befolgung der Regeln des Zusammenlebens sowie die Sanktionierung von Übertretungen. Die demokratische Selbstbestimmung steigert die Urteilsfähigkeit und die Bereitschaft zur Normbefolgung.

Im Anhang findet sich eine Literaturliste mit fast allen von Kohlberg allein oder in Koautorenschaft verfassten Publikationen und unveröffentlichten Manuskripte, einer eng begrenzten Auswahl von Sekundärliteratur sowie Würdigungen von Kohlbergs Leben und Werk. Ein knappes Personen- und Sachregister bildet den Abschluss.

Das Bändchen liefert eine kompakte, gut verständliche und informative Einführung in Kohlbergs Denken. Erhellend und bewegend ist die einleitende biographische Notiz, hilfreich die klare Beschreibung der einzelnen Entwicklungsstufen und die ausführliche Dokumentation der empirischen Vorgehensweise und überzeugend schließlich ist die Darlegung von Kohlbergs pädagogischer Konzeption.

Unvermeidlich gibt es in einer solch knappen Darstellung Leerstellen, von denen einige besonders bedauerlich sind. So fehlt eine Diskussion der Entwicklung der Rollenübernahmefähigkeit, die bei Kohlberg den strukturellen Kern der Moralentwicklung ausmacht und die größere Angemessenheit höherstufiger Urteile begründet. Mit erweiterter Rollenübernahme können zunehmend mehr Perspektiven berücksichtigt werden: Ausgehend von der egozentrischen Perspektive des isolierten Aktors (Kohlberg Stufe 1) über die Dyade (Stufe 2), die Kleingruppe (3) und eine gegebene Gesellschaft (Systemperspektive: Stufe 4) kann auf postkonventionellem Niveau schließlich ein Problem aus der Sicht aller Vernunftwesen überhaupt beurteilt werden (prior-to-society perspective). Dies ermöglicht ‚bessere‘ Lösungen, sofern Moral im Umgang mit sozialen Konflikten nicht auf Gewalt oder Macht, sondern auf das Einverständnis aller potenziell Betroffenen setzt. Auch fehlt das in späteren Arbeiten entwickelte Konzept der ‚intuitiven Postkonventionalität‘. Es bezeichnet den Befund, dass es auf allen Stufen neben eher heteronom (pragmatisch, partikularistisch) argumentierenden Probanden auch solche mit eher autonomen (intrinsischen, universalistischen) Orientierungen gibt. Diese typologische Differenzierung hat hohe Relevanz für das Problem Urteil-Handeln, sofern autonome Orientierungen größere handlungsmotivierende Kraft besitzen. Besonders misslich ist die Beschränkung auf eine rein immanente Diskussion. So fehlen jegliche Hinweise auf neuere Forschungen und Überlegungen (die jüngsten der angeführten Referenzen stammen aus den 1990er Jahren), die u.a. Fragen der Bereichsdifferenzierung und der moralischen Motivation, die Bedeutung des soziohistorischen Wandels im Moralverständnis und der Inhaltsabstrenzung der Moraldefinition betreffen und zu erheblichen Revisionen von

Kohlbergs Ansatz Anlass geben. Damit bleibt die vorgelegte Einführung ein historisches Werk, das sich ganz im Rahmen der damaligen, und zwar der amerikanischen Debatten bewegt. Das ist verdienstvoll. Zweifellos ist Kohlberg einer der bedeutendsten und einflussreichsten sozialwissenschaftlichen Theoretiker des 20. Jahrhunderts. Aber der einleitend erhobene Anspruch, eine ‚erstmalig angemessene Bewertung‘ von Kohlbergs Theorie zu ermöglichen, ist so nicht einzulösen.

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler
Mozartstraße 6
82049 Pullach

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. (Reihe: Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 34) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. 349 S., EUR 39,90.

Wie soll es nach dem Abitur weiter gehen? Studium oder berufliche Ausbildung – diese Entscheidung wird für die Absolventen zunehmend schwieriger. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die das Abitur als höchsten schulischen Abschluss anstreben, wächst zwar kontinuierlich an, aber die jungen Erwachsenen sehen im Erwerb des Abiturs in erster Linie die Option, sich alle Wege offen zu halten. Der Erwerb der Studienberechtigung steht als Motiv deutlich dahinter zurück. Bis in die 1970er-Jahre hinein herrschte eine enge Kopplung zwischen Abitur und Studium vor. Diese löste sich aber als vorrangiges Muster der Berufs- und Lebenslaufplanung in der nachfolgenden Zeit auf. Dagegen besteht heute eine Vielzahl an Möglichkeiten. Die beschleunigten Entwicklungen im Bereich der arbeitsorganisatorischen, technischen und ökonomischen Strukturen lassen zum einen neue Tätigkeitsfelder entstehen, zum anderen relativieren oder entwerten sie bisherige berufliche Qualifikati-

onen und Berufsbilder in ihrer Bedeutung. Die jungen Leute müssen in einem quantitativ und qualitativ neuen Ausmaß Entscheidungen selbst treffen und Verantwortung übernehmen. Angesichts der Unübersichtlichkeit und Komplexität dieser Anforderungen kommt der Berufsorientierung eine erhebliche Bedeutung zu. Sie wird zu einer institutionellen Kernaufgabe, wenn die Schule der Anforderung nachkommen will, die jungen Erwachsenen in der Phase der Identitätsfindung zu unterstützen und die Statuspassage in weitere Ausbildung bzw. in die Arbeitswelt zu begleiten. Als wissenschaftlicher Gegenstand aber genießt Berufsorientierung wenig Aufmerksamkeit. Um so verdienstvoller ist es, dass Mechtild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke und Elke Rosowski sich dieses Themas in gründlicher Weise angenommen haben. Im Zentrum ihrer Untersuchung „steht die Rekonstruktion subjektiver Orientierungen und Handlungsstrategien von jungen Erwachsenen im Hinblick auf die anstehenden biografischen Berufs- und Studienwahlentscheidungen kurz vor dem Abitur sowie die Analyse ihrer Wahrnehmung und Bewertung des Einflusses von Schule und Elternhaus auf ihre Orientierungsprozesse“ (S. 46).

Dazu unterteilen die Autorinnen ihre Studie nach den einleitenden Kapiteln über Fragestellung, theoretische Rahmung sowie Forschungsdesign und Methoden in fünf große Kapitel. Sie haben 2002 eine schriftliche standardisierte Befragung an allgemeinbildenden Schulen sowie an Gymnasialen Oberstufen in einem Regierungsbezirk in NRW durchgeführt, die es erlaubt, die institutionellen und schulstrukturellen Kontexte der Berufsorientierungsangebote genauer zu erfassen. Dabei wurden typische Angebotsstrukturen identifiziert, die zu einer exemplarischen Auswahl von sechs Schulen führten. An diesen Schulen wurden mit einem standardisierten Kurzfragebogen Schülerinnen und Schüler zu ihrem schulischen und sozialen Hintergrund sowie zum Stand ihrer beruflichen Pläne befragt. Auf dieser Basis wurde eine gezielte Stichprobe für qualitative Interviews gebildet. Zusätzlich zu diesem Querschnitt wurden in einer Längsschnittstudie über fünf Jahre in mehreren Erhebungswellen die weiteren beruflichen Ori-