

Oser, Fritz

Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung?

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 489-502



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz: Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 489-502 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143994 - DOI: 10.25656/01:14399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143994>

<https://doi.org/10.25656/01:14399>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 4 – August 1986

I. Thema: Allgemeinbildung

Öffentliche Vorträge zum Thema des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- WOLFGANG KLAFKI Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung 455
- ADALBERT RANG Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung 477
- FRITZ OSER Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? 489
- HANNELORE FAULSTICH- WIELAND „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit 515
- VOLKER LENHART Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber 529

II. Diskussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs schulversuchs 557

III. Besprechungen

- EWALD TERHART WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7 und 8 579
- JAKOB MUTH THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation 582
- HARTMUT TITZE BRUNO HAMANN: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang 587
- HEINZ-ELMAR TENORTH HANS-GUENTHER THIEN: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918) 590
- ACHIM LESCHINSKY HEINER ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners 592

IV. Dokumentation

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung 597

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Contents

I. Topic: General Education

Public Lectures – 10th Congress of the German Society for Educational Research
(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- WOLFGANG KLAFKI The significance of classical theories of education for a
modern concept of general education 455
- ADALBERT RANG The meaning of ‘general’ in the concept of general
education 477
- FRITZ OSER Is general education too general and moral education
too moralistic? 489
- HANNELORE FAULSTICH-
WIELAND Computer education – The general education of the
21st century? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT General education in societies with expanded leisure
time 515
- VOLKER LENHART General education and specialized training in the
works of Max Weber 529

II. Discussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE A controversy on Rudolf Steiner’s educational
theory 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Students on their way to tertiary studies and vocations
– Research on school careers in the North Rhine-
Westphalia college school experiment 557

III. Book Reviews 579

IV. Documentation

German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Ethical standards of educational research 597

New Books 603

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the “Zeitschrift für Pädagogik” VI/VII

Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung?

Zusammenfassung

Allgemeinbildung ist gerichtet auf verantwortliches Handeln von Betroffenen in Referenz auf einen universalistischen Kern. Ihr Ziel ist es, in Übereinstimmung von Urteil und Handeln soziale Gegebenheit zu verbessern. Es stellt sich die Frage, ob ein solches Programm konkretisierbar ist und ob nicht die implizite Moralisierung seiner Elemente dieses gefährden. Als mögliche Abwehr der erwähnten Gefahren wird in diesem Aufsatz a) die entwicklungspsychologische Fundierung der Erziehung vorgeschlagen; ihre Voraussetzung ist die Nachzeichnung verschiedenster kultureller Kompetenzen in ihrer je möglichen oder wahrscheinlichen Genese; b) die konkrete Partizipation und Verantwortungsübernahme von Schülern; deren Voraussetzung ist die Präsupposition, daß Kinder stets in der Lage sind, vernünftig an einer Gemeinschaft zu partizipieren. Allgemeinbildung ist somit nicht mehr bloß ein Ausweis für kulturelles Wissen, sondern für verantwortliches Handeln in der jeweiligen sozialen Situation.

1. Ein heuristischer Entwurf: Allgemeinbildung fördern heißt . . .

Denken Sie sich folgende Erziehungssituation vom Kinde her: Ein Vierjähriges stellt sich hinter ein stehendes Auto und möchte den Auspuff betrachten. Das Ding bewegt sich, ist lebendig, der Motor läuft. Die Mutter geht zum Kind und nimmt es aus der Nähe des Auspuffes weg. Sie sagt: Was da herauskommt, ist giftig. Ein etwas älteres Kind kommt dazu und sagt: Mein Vater hat gesagt, wenn man nicht zu nahe dran steht, dann ist es nicht giftig. Die Frau sagt: Es ist giftig, und es ist überhaupt gefährlich für alle Menschen. Das Kind fragt: Warum fahren dann alle mit dem Auto, wenn es giftig ist? Die Mutter meint: Das ist eben ein Problem. Später, vor dem Kindergarten, stellt sich ein anderes Kind hinter das Auto, um den Auspuff zu betrachten. Das erste Kind geht hin, zerrt es weg und sagt: Du darfst nicht dahin. Das ist gefährlich. Es ist giftig.

Die wichtigsten Elemente dieser Szene sind: Mutter und Kind lassen sich denkend und handelnd auf eine Sache ein. Sie sind selber betroffen, und sie verallgemeinern ihre Erfahrung. Sie ermöglichen einen Diskurs, der wahrhaftig ist und auch das Richtige erfragt. Was sie tun, ist keineswegs die volle Sache, sondern nur ein Teil davon. Trotzdem weiß zum mindesten die Mutter, daß es eine optimale Lösung gäbe, während dies das Kind bloß ahnt. Das Kind übernimmt Verantwortung für ein anderes Kind. Ob die Mutter so handelt, wie sie denkt, ist keinesfalls gewiß. Das untergeordnete Ziel dieser Situation betrifft die Verhinderung einer Vergiftung. Das übergeordnete Ziel ist die Verbesserung eines gesellschaftlichen Zustandes, der uns alle bedroht. Die Situation hat allgemeinbildenden Charakter.

Allgemeinbildung fördern heißt,

- Bedingungen der Möglichkeit schaffen für wirkliches Hervorbringen von verantwortlichem und respektvollem Handeln (Betroffenheit, Engagement),
- dies in Auseinandersetzung mit allgemeinen Inhalten und Situationen der Betroffenen,

- in Referenz auf einen universalistischen und universalisierbaren Kern (z.B. Menschenrechte),
- unter dem Aspekt der Übereinstimmung von Urteil und Handeln,
- mit dem Ziel, soziale Gegebenheiten induktiv positiv zu verändern.

Diese fünf Elemente einer Allgemeinbildung seien heuristisch meinem Aufsatz vorangestellt. Ich muß dies tun, um mich der eigentlichen Fragestellung schnell annähern zu können. Diese lautet: Selbst wenn wir wüßten, was Allgemeinbildung ist, hätten wir die Kraft oder die Möglichkeiten, sie zu realisieren? Das Allgemeine wird zu allgemein und bleibt unterwegs stecken, das Moralische hat schon verloren, bevor es sich zu Worte melden darf, denn mit ihm gehen alte Vorstellungen über Ambivalenz, Indoktrination, Bigotterie usw. und neue Vorstellungen über Moralerziehung als restaurativer Akt, der hinter die kritische Erziehung zurückfällt, einher. Das Gute, Richtige und Verantwortliche, das man zwar will, verfällt der Antinomie, daß Allgemeinbildung, wie immer sie definiert wird, eine abstrakte Idee bleiben muß, daß aber notwendige Versuche, diese Idee zu operationalisieren – etwa als Hochschulreife, als Absteckung eines festgelegten, notwendigen Wissens, als Verweis auf das Exemplarische – andererseits immer nur Teilleistungen sind. Hinzu kommt, daß die Moralerziehung das suspektteste der neuen Kinder erziehungswissenschaftlicher Forschung ist.

Ich möchte versuchen, das *zu* Allgemeine abzubauen und das *zu* Moralische zu entkräften. Ich möchte die beiden Dinge zusammenbringen und sagen: Sofern Allgemeinbildung Bildung im Modus des Respektes und der Gerechtigkeit ist, von den Betroffenen geleistet wird und trotzdem einen universalistischen Kern besitzt, die Freiheit der Veränderung der Schule impliziert und das Engagement des Einzelnen berücksichtigt (Systeme können nur gute oder schlechte Voraussetzung für unser Tun sein), habe ich einen Schritt in Richtung dieses Zieles getan.

2. *Zu allgemein die Allgemeinbildung*

Der Begriff der Allgemeinbildung ist in der wissenschaftlichen Diskussion in den letzten 40 Jahren sehr unterschiedlich definiert worden (vgl. PREISLER 1950; ROMBACH 1960; LOCH 1970; WILHELM 1985). Eines aber hat sich nicht geändert, nämlich, daß er immer zu „allgemein“, das heißt, unfaßbar geblieben ist. Es handelt sich immer wieder um neue Abstufungen und Grade eines Nicht-Greifbaren, Nicht-Meßbaren, und das beschwört letztlich den Mythos: „Es“ geschieht von selbst, oder durch Inhalte ist es uns implizit gegeben. Bei BALLAUFF spitzt sich dies zur Aussage zu: „Alles, ‚wozu‘ erzogen werden muß, bleibt der Erziehung entzogen“ (1966, S. 136). Bei JASPERS heißt es gar: „Die Erziehung ist abhängig von dem sie *übergreifenden ursprünglichen* Leben einer *geistigen Welt*“ (1977, S. 66). WILHELM (1985, S. 148) spricht vom Weg der subjektiven Erfahrung zur Sachlichkeit. (Dies ist schon weitgehend vorstellbar und feststellbar.) Und schließlich, wenn man Lehrer befragt, erhält man oft die Antwort, es seien die wichtigen aktuellen, künstlerischen, ästhetischen, religiösen Inhalte, die, wenn man sich mit ihnen auseinandersetzt, prägende Wirkung hätten. Dies könne geschichtlich nachgewiesen werden. Es scheint ein „Mehr“ auf, ein geheimes „Zusätzliches“, „Verborgenes“, „Wichtiges“.

Nun gäbe es genug Möglichkeiten zu zeigen, wie in der Geschichte der Pädagogik versucht worden ist, dieses Mystische abzubauen. Ich nenne nur PESTALOZZIS Begriff der „nächsten Nähe“, ich nenne den Versuch des Fribourger Pädagogen GIRARD, der erstmals 1809 die Fächer Geographie, Geschichte, Zeichnen und Naturgeschichte in der Volksschule des Kantons Solothurn aufgenommen hat, dies ausschließlich im Dienste der Muttersprache und um das verpönte Auswendiglernen zu verhindern. SPRANGER und KERSCHENSTEINER führten einen Dialog, wie Allgemeinbildung in die Berufsbildung zu integrieren wäre. Wir könnten viele Ansätze der Reformpädagogik nennen, Modellschulen unserer Zeit, Unterricht auf werktätiger Grundlage, Lernen am Gegenstand, Projektunterricht usw. Und im Hintergrund winkt die Curriculumforschung mit dem Anspruch der Operationalisierung und Begrenzung. Trotz dieser Versuche bleibt die Frage, wie das Allgemeinbildende sich artikuliere, auch hier offen. Es ist als Resultat wenig feststellbar; es taucht entweder im pädagogischen Mythos oder im Praktischen unter: es ist aber als Prozeß mindestens vorstellbar: Erfahrung *und* ordnender Vorgang, Auswahl *und* horizontal-genetisches Sich-Einlassen auf eine Sache, WAGENSCHNIG *und* AEBLI.

3. *Der strukturgenetische Ansatz der Erziehung*

Ich habe ausgeführt, daß Allgemeinbildung, sofern sie im Modus der Verantwortung geschieht, dem Postulat der Realisierbarkeit unterliegt und einen universellen Kern besitzt. Was heißt nun das letztere? Wie findet es seinen Platz im täglichen Lernen durch Auseinandersetzung mit Geltungsansprüchen?

Dieses Problem ist verbunden mit der Frage nach dem Erwerb von Identität als situationsorientierter Handlungsfähigkeit einerseits und nach einer im entwicklungspsychologischen Sinne höchstmöglichen Form der kommunikativen Bewältigung in jedem Inhalts- und Situationsfeld andererseits. Der Erwerb läßt sich durch die strukturgenetische Rekonstruktion nachzeichnen. Die höchste Stufe ist stets ein Konglomerat aus Erkenntnislehre, Logik und Fachdisziplin. In vielen Fällen ist sie umstritten (vgl. EDELSTEIN/NUNNER-WINKLER 1986, im Druck).

Die entwicklungspsychologische Forschung kommt zu erstaunlichen, von der Pädagogik in ihrer Praktikabilität noch kaum wahrgenommenen Resultaten. Ich spreche vom Diskontinuitätsansatz, der darin besteht, nicht bloß einen Alterstrend, sondern je eine logisch ausdifferenziertere ganzheitliche Stufe des jeweiligen Erkenntnisbereiches zu erfassen. Was Entwicklungspsychologen zeigen, ist eine kompromißlose Ausdeutung des Mottos unseres beginnenden Jahrhunderts geworden: Kinder sind anders. Sie erkennen nur mit den schon erworbenen kognitiven Strukturen, nicht mehr und nicht weniger. Und es fragt sich, wie die Erziehungswissenschaft die Ausdifferenzierung des jeweiligen Reflexionsniveaus technologisch/praxeologisch verwendet und stimuliert und so prognostisches Wissen über mögliche kulturelle Leistungen erwirbt.

Ich möchte dies an einem Beispiel erläutern:

Im Zusammenhang mit einem größeren Forschungsprojekt über die Entwicklung religiöser Vorstellungen in einer postindustriellen Welt sind wir darauf gestoßen, daß Schüler verschiedene Erklärungsweisen für ein und denselben Sachverhalt oft nicht miteinander koordinieren

konnten. Zum Beispiel beunruhigte es sie, wenn jemand behauptete, Heilung durch den Geist sei das Wichtigste, während jemand anderer die klassische Medizin als einzig wirkungsvolle Quelle für Heilungen betrachtet. Oder wenn jemand behauptet, die Welt sei im Urknall entstanden, eine andere Person hingegen auf den biblischen Schöpfungsbericht verweist, können sie die beiden „Theorien“ nicht koordinieren. Zuerst waren dies für uns Daten, die nicht in unser Theoriemodell paßten. Einer unserer Mitarbeiter aber, HELMUT REICH, ein Physiker, hatte nun die Idee, gerade diese Fragestellung als hochrelevant (im Sinne der Allgemeinbildung) zu untersuchen.

Es handelt sich also um das Problem, wie Kinder gegensätzliche Erklärungsweisen miteinander verbinden können. Mit anderen Worten: wie entwickelt sich Komplementarität? Diese Fähigkeit gehört zu den großen menschlichen Erkenntnisleistungen, und es war kein geringerer als BOHR, der gezeigt hat, daß komplementäre Theorien zusammengehören, insofern sie zur Erkenntnis desselben Phänomens notwendig sind; sie schließen jedoch Gleichzeitigkeit aus. Nach ihm heißt komplementäre Rationalität, daß verschiedene, sich nicht widersprechende, sondern ergänzende Aspekte ein und desselben Tatbestandes erst zusammen den ganzen, in der (mathematischen) Theorie völlig erfaßten Sachverhalt ausmachen. Im Bereich sozialwissenschaftlichen Denkens ist der Begriff „Toleranz“ oder geistige Offenheit für diese geistige Beweglichkeit angebracht, im philosophischen Bereich könnte man von dialektischer Weisheit sprechen.

Nun aber zum konkreten Projekt: Wir haben Kindern zu bestimmten Fragestellungen je zwei sich ergänzende Erklärungen vorgelegt und gefragt, welche dieser Erklärungsweisen richtig sei. Wir wollten damit untersuchen, wie sie diese Erklärungsweisen aufeinander beziehen, ineinander verweben und koordinieren. Im einfachsten Falle waren es Beispiele wie dieses: Nach einem Klavierkonzert meint Frau X: Diese Person hat aber gut gespielt, sie hat eben viel geübt (A). Herr Y aber entgegnet: Ja tatsächlich, sie hat gut gespielt, aber das ist reine Begabung (B). – Im komplizierteren Fall geht es darum, daß der eine Wissenschaftler den Menschen als automatisch funktionierender Zellhaufen (*man as machine*, A), der andere aber den Menschen als ein von Geist und Seele selbst gesteuertes Wesen bezeichnet (B). Viele andere Beispiele liegen dazwischen.

Was wir nun gefunden haben, ist eine Niveauhierarchie mit etwa folgenden „Meilensteinen“ (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Vermutete Niveaus der Entwicklung des Denkens in Komplementarität (Beziehung A ↔ B, Begründung)

Ni- Beschreibung
veau

- I A und B werden jeweils für sich allein betrachtet; Spontanreaktion: „richtig“ oder „falsch“. (Alternative, nicht Komplementarität, als Konzept stark im Vordergrund). Je nach Kenntnissen bzw. Sozialisation gewöhnlich einspurige Wahl von A oder B, gelegentlich beide, wobei diese Wahl jedoch nicht differenziert begründet werden kann.
Meist externe Begründung: von Mutter (oder Vater), in der Schule usw. gehört; am Fernsehen gesehen; „einfach so im Kopf“. Aber auch Begründung mittels singulärer, unmittelbar relevanter eigener Erfahrung.
- II Die Möglichkeit, daß A und B beide gelten können, wird ausdrücklich in Betracht gezogen. A kann richtig sein, B kann richtig sein, beide können (mit im Grenzfall sehr unterschiedlichem Gewicht) richtig sein.
Begründung mittels übernommener, aber selbständig formulierter Sachargumente.

- III Die Notwendigkeit, daß sowohl mittels A als auch mittels B erklärt werden muß, wird überprüft. Weder A noch B werden generell (allein) als richtig anerkannt, beide sind nötig (evtl. teilweise).
Begründung: Selbst erlebt und verallgemeinernd reflektiert.
- IV Bewußtes Zusammenbringen von A und B, explizite Erklärung der Beziehung zwischen beiden. Weder A noch B hat (allein) recht. Die Beziehung zwischen A und B wird reflektiert (z. B. „B erlaubt A auszunutzen“, „B kann nicht ohne A bestehen“, usw.)
Begründung: Externe/interne Begründungskette; im Laufe der Zeit gebildete Meinung.
- V Verallgemeinerte Supertheorie für die Rollen von A und B, deren komplexe Beziehung verstanden wird, z. B. A und B sind komplementäre Auffassungen (sensu BOHR).
Begründung: Wissenschaftliche Argumentation, verstärkt durch persönliche Erfahrung und Reflexion sowie Ergebnisse von Diskurs.

Die Hauptbefunde (wie in *Abbildung 1* dargestellt) sind (vgl. ausführlicher OSER/REICH 1986):

- a) Es ergibt sich ein eindeutiger Alterstrend: die Niveaus werden in stetig steigender Reihenfolge erreicht.
- b) Der besonders wichtige Fortschritt zum Niveau III findet zwischen etwa 11 und 14 Jahren statt.
- c) Die Entwicklung geht auch nach Aufbau der formal-operatorischen Struktur weiter.

Niveauanteile

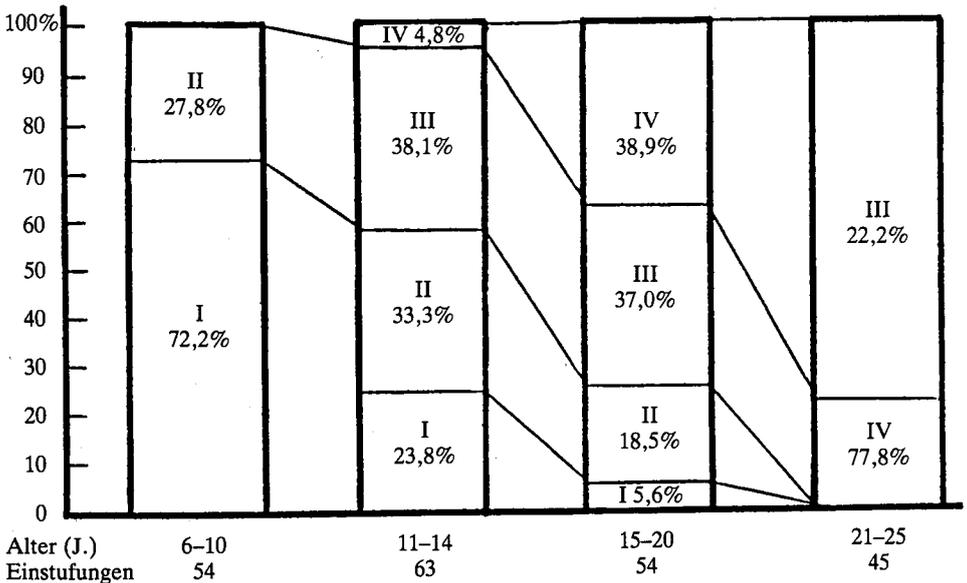


Abbildung 1: Prozentuale Anteile der Niveaueinstufungen je Altersgruppe für alle neun Probleme

Hat man das allgemeinbildende Lernziel, die Schüler zu komplementärem Denken erziehen zu wollen oder – allgemeiner gesagt – die Schüler zu tolerantem und integrativem, Gegensätzlichkeiten überwindenden Denken zu erziehen, muß man die Inhalte und Situationen kennen, an und in denen die Schüler dies konkret zu leisten vermögen, und man muß die entwicklungspsychologischen Stufen der Diskontinuität kennen, dies um zu verstehen (nicht um zu beurteilen), zu welcher Erkenntnisleistung das Kind in einem bestimmten Bereich fähig ist, und man muß die psychischen Grundbedingungen des Handelns in Komplementarität erforschen.

Erst jetzt wird deutlich, was ich mit einem universalistischen Kern einerseits und mit konkreten Auseinandersetzungs- und Verstehungsprozeduren in einer erzieherisch relevanten Situation andererseits meine. Nämlich: a) Der Kern ist jene höchste Stufe, die zwar selten in einem Gebiet erreicht wird, die aber logisch und empirisch faßbar ist. b) Die Situationen sind jene zu schaffenden Bedingungen, in denen sich Strukturen artikulieren und verändern können. Auch wenn eine höchste Stufe nicht erreicht wird, muß ich trotzdem mit den Grenzen der jeweiligen Leistung leben lernen. Andererseits muß ich so tun „als ob“, das heißt, unterstellen, daß der andere, das Kind, fähig wäre, seine Strukturen zu verändern bzw. die Reversibilität entsprechend den nächsthöheren, aber auch der höchsten Stufe zu verstehen. Dieses erzieherische Ethos des „So-Tun-Als-Ob“ er/sie es könnte, bei gleichzeitigem Wissen um die entwicklungsmäßige Beschränkung, realisieren Mütter und Väter, wenn sie vernünftig mit einem sechsjährigen Kinde argumentieren.

Ich plädiere hier also für eine strukturgenetische Fundierung der Pädagogik. Sie besteht darin, daß es Kinder sind, die generativ in den unterschiedlichsten Bereichen der Allgemeinbildung diejenigen Erkenntnisleistungen hervorbringen, die Verantwortung implizieren, und daß wir, die Erzieher, bloß die Bedingungen dafür schaffen. Ich plädiere dafür, daß der universalistische Kern erkennbar ist: Entwicklung verläuft auch dann ähnlich, wenn je andere Inhalte zur Verfügung stehen und das höchste Entwicklungsniveau, die adäquateste Form der Bewältigung eines Problems, die jeweilige realutopische Ausrichtung für globale Erziehungsziele abgibt. Strukturgenetische Fundierung der Pädagogik besteht ferner darin, daß empirisch faßbar gemacht wird, wie das Verhältnis der obersten Stufe zu den in der realen Situation Betroffenen bzw. ihrer Wirklichkeitsbewältigung ist.

Wenn ich also für eine strukturgenetische Fundierung der Pädagogik plädiere, so im Wissen, daß auf den verschiedensten Feldern Entwicklungslinien sauber nachgezeichnet worden sind, paradigmatisch bei KOHLBERG (1981, 1984) mit seinen Stufen der moralischen Entwicklung, bei SELMAN zur sozialen Perspektivenübernahme (1984), bei HOPPE-GRAFF zum Verstehen von Texten (1986), bei BUCHER (1986) zum Verstehen von Gleichnissen, bei SZAGUN (1983) zur Bedeutungsentwicklung, bei KELLER (1982) zum sozialen Verstehen, bei YOUNISS (1982) zu Freundschaftskonzepten, bei DREHER/OERTER (1986) zur Vorstellung über Erwachsensein, bei MUSSEN/EISENBERG-BERG (1979) zum prosozialem Verhalten, bei OPPENHEIMER (1980) zum rekursiven Deuten, bei FLITNER/VALTIN (1985) zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs, bei OSER/REICH (1986) zur Entwicklung des Denkens in Komplementarität, bei FETZ (1985) zum ontologischen und ästhetischen Denken usw.; dies je unter dem normativen Anspruch, daß keine Stufen übersprungen werden können, daß keine Regressionen möglich sind, daß die Struktur schwer bzw. nur über eine Strukturtransformation zu verändern ist.

Aussagen über den Status von allgemeinbildenden Lernprozessen sind also stets strukturgenetisch zu differenzieren, sonst bleiben sie abstrakt wie die allgemeinen Lernziele in den traditionellen Lehrplänen. Es besteht die Gefahr, daß „die Fähigkeit zur Ordnung der Vorstellungswelt“ (WILHELM) nur eine abstrakte Richtlinie bleibt und so auf ein zu Allgemeines hin reduziert wird. Diese Gefahr wird umgangen, wenn durch Inhalte und Situationen der Lebenswelt hindurch die jeweilige optimale Struktur simuliert wird und dabei das höchste Niveau einer Entwicklungslinie als Ziel im Blick bleibt. Es geht um die strukturalen (nicht formalen) Komponenten der Allgemeinbildung, die der Basler Humanist VISCHER im letzten Jahrhundert so angedeutet hat: „Allgemeinbildung ist das, was übrig bleibt, wenn man vergessen hat, was man gelernt hat“.

4. Zu moralisch die Moralerziehung

KOHLBERG hat in seinen frühen Schriften etwas grobschlächtig drei Ansätze der Moralerziehung unterschieden: Da ist *erstens* der romantische Ansatz, bei dem die Vorstellung gilt, das Kind sei aus sich heraus gut; die Gesellschaft, die Schule, die Erwachsenen aber seien verdorben. Erziehung bestehe darin, das schon vorhandene Gute zu fördern und dafür zu sorgen, daß der Mensch zu sich selber fände.

Ein Produkt dieser pädagogischen Ideologie ist der Wertklärungsansatz. Der Mensch muß zum Beispiel durch gruppenspezifische Kurse, also durch Austausch von Gefühlen, durch Ausdrücken einzelner Bedürfnisse usw. zu sich selbst finden. Dies ist ein sehr verführerischer Ansatz, und Praktiker lieben ihn heiß. Niemand kommt sich in die Quere, jeder Konflikt wird bewußt gemacht und verliert so seine Relevanz, jeder Wert hat seine Geltung, universalistisches „Großgerede“ erübrigt sich. Jeder wird auf seinen eigenen Maßstab zurückgeworfen. Die Gefährlichkeit liegt auf der Hand: Es gibt keinen Maßstab, und Wertbedürfnisse können autoritär oder erobernd oder ideologisch verfälscht sein. Der Glaube an das Bewußtsein ist mythologisch verankert. Die Gleichstellung von Bewußtsein und Gutsein ist eine unseriöse Formel. Die neueste Form dieses theoretischen Modells ist die sogenannte Animatoren- oder Animationspädagogik in der Erwachsenenbildung, die – ohne verbindliche Lernziele, Methoden, Lehrkontrollen – einfach Menschen zum Beispiel in Moral „unterhalten“ will (Moral als Quiz).

Der *zweite* von KOHLBERG beschriebene Ansatz, die Wertübermittlung, ist sehr bekannt. Diese „Ideologie“ meint, man könne Werte wie Pünktlichkeit, Ordnung, Gerechtigkeit, Verantwortung usw. einfach übertragen auf das Kind. Besonders groß ist diese Vorstellung bei Bildungspolitikern. Werterziehung – natürlich ja! Wie? – Durch Einbringen entsprechender Maßnahmen. Der Lehrer sorgt dafür. Die Schüler werden angehalten. Das Resultat ist ein Rucksack voll Tugenden (vgl. auch *Mut-zur-Erziehung-Debatte*, 1978).

KOHLBERG verweist auf frühere Untersuchungen von HARTSHORNE und MAY (1928–1930), die gezeigt haben, daß Schüler, die auf diese Weise trainiert worden sind, in verschiedenen Betrugstests nicht besser abgeschnitten haben als nicht trainierte Schüler. Die Geschichte lehrt dasselbe: Aufoktroierte Moral verliert ihre Wirkung in der Realität; und das ist logisch. Es kann ein anderer kommen und eine andere Moral aufdrängen, und es entsteht ein anderer Rucksack voll Tugenden, zum Beispiel Mitmacherei, entstellende Kritik, bloßes Gehorchen, im richtigen Moment die Augen zudrücken usw. Es werden so je nach Staat und Erziehungskontext kleine Tugenden verabsolutiert. Insbesondere wird aber auch die von HÖFFE

vorgenommene Unterscheidung zwischen a) instrumentalen, funktionalen Normen und Werten (z. B. Konzentration, Pünktlichkeit, Fleiß, Sparsamkeit), b) pragmatischen Normen und Werten (z. B. auf Gesundheit achten, „Triebe, Bedürfnisse und Leidenschaften im Interesse des eigenen langfristigen Wohlergehens zu kontrollieren“) (1984, S. 30) und c) unbedingten sittlichen Werten und Normen (z. B. Schutz für fremdes Leben und Hilfsbedürftige, in Situationen von Interessenskonflikten Gerechtigkeit gegen Andersdenkende, Toleranz usw.) nicht nur nicht beachtet, sondern sogar so ausgelegt, daß die niedriger rangierenden Tugenden des Wert- und Normsystems eher absolut gesetzt werden als die höher rangierenden. HÖFFE spricht denn auch von der Verschiebungsgefahr, und TURIEL (1983) hat empirisch bestätigen können, daß dies bei Kindern nicht, bei Erwachsenen aber wohl der Fall ist.

Der *dritte* von KOHLBERG genannte Ansatz trägt das Etikett progressiv. Progressiv bedeutet – nach J. DEWEY – „auf Entwicklung bezogen“. Es bedeutet aber auch generativ bzw. auf Kompetenz hin orientiert. Das Kind bewältigt seine Umwelt mit den ihm zur Verfügung stehenden moralischen Urteilsstrukturen und verändert diese zugleich wieder durch ihren Gebrauch. Im extremsten Fall würde dann Erziehung dazu da sein, die nächsthöhere Stufe zu stimulieren (vgl. KOHLBERG 1981; BERKOWITZ u. a. 1980; BERKOWITZ 1982, 1985). Im besten Fall aber realisiert sie sich durch die beteiligte Schaffung gerechter Zustände, die selbst wiederum eine Veränderung der Urteilsstruktur bewirkt.

Im Sog der Kohlbergschen Entwicklungstheorie sind viele Schulexperimente zur Stimulierung und Erhöhung des moralischen Urteils (Übersichtsaufsätze vgl. OSER 1981; ALTHOF 1984; SCHLÄFLI/REST/THOMA 1985; OSER 1986) und zur Etablierung sogenannter Gerechter Gemeinschaften entstanden (vgl. KOHLBERG 1986; POWER 1986; das Land Nordrhein-Westfalen überlegt sich Mittel und Wege zur Einführung dieses Ansatzes in Schulen). KOHLBERG hat ja nicht bloß Stufen des moralischen Urteils entwickelt, sondern auch ein Erziehungskonzept mit einem Erklärungsmodell dafür, wie Transformation zustandekommt. Man muß also unterscheiden zwischen dem, was voraussetzend zu messen ist, und der Veränderung, das heißt der Erziehung.

KOHLBERG hat ebenfalls ein normatives Modell dafür entwickelt, woraufhin beeinflusst werden soll, und warum dies wünschenswert ist. Dieses Modell ist komplexer, als allgemein angenommen wird. Es enthält nicht bloß das moralische Urteil, sondern auch Kategorien wie die des Ausmaßes der Verantwortungsübernahme, der Fürsorge, der Übereinstimmung mit Normen usw. Kernstück dieses Modells ist die Frage, wie Handeln zustandekommt und wie es begründet wird. In diesem Zusammenhang wird die empirische Stärke der Grundagentheorie erweitert: auf der Basis der Kritik von BLASI (z. B. 1980), von GILLIGAN (1982), von HELKAMA (1985) wird das jeweilige Handeln nicht mehr nur bloß im Kontext von subjektiver Begründung verstanden, sondern auch im Kontext von situationalen Vorgegebenheiten, Zwängen und Möglichkeiten. Die Bildungsarbeit ist jetzt das Gefängnis, die Schule, die Belegschaft einer Firma usw. Neues und wichtigstes Element ist die Verantwortungsübernahme. Es hatte großen Neuigkeitswert, als HELKAMA (1979) auch empirisch nachwies, daß Menschen unterschiedliche Verantwortungsqualitäten innerhalb des gleichen Urteilsniveaus verwendeten.

Moralerziehung ist nicht zu moralisch, wenn Fragen der Geltungsansprüche der Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit an konkreten Inhalten und Situationen ausgetragen werden, wenn wir erlauben, daß das Kind diese Strukturen durch Eigentätigkeit und Verantwortungsübernahme aufbaut und wenn wir die Beschränkungen des Beeinflußbaren, wie sie der strukturgenetische Ansatz aufzeigt, ernst-

nehmen. Der moralische *point of view* in sehr verschiedenen inhaltlichen Feldern ist ein Kernelement der Allgemeinbildung, und dieses Element läßt sich nicht einmal durch die schulischen Zwänge wegdiskutieren.

5. Das Problem der konkreten Realisierung: ein Programm

Ich möchte nun auf zwei Beispiele hinweisen, bei denen der Modus der Allgemeinbildung die moralische Erziehung ist, der universalistische Kern berücksichtigt wird (lebensgeschichtliche Identität und Integrität) und die geistige Tätigkeit in Feldern geschieht, die für jedermann Gültigkeit haben. Dabei wird jeweils die Einsicht in Wissen und Fakten in unterschiedlicher Weise stark in eine humane Praxis eingebaut, oder, umgekehrt, die kommunikative Praxis und ihre ethischen Implikationen werden in und über die Arbeits- und Lernwelt gelegt. Allerdings werden durch die Beispiele selber alte Antinomien wie Bildung und Ausbildung wachgerufen. Das Schwergewicht möchte ich aber nicht darauf legen, sondern auf die Spannung von egozentrischer und soziozentrischer Identitätsformation durch das Einbringen des sozial-moralischen *point of view* in die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Lernwelt.

Erstes Beispiel:

Ich habe eine Interventionsstudie mit Lehrlingen in einer Bank durchgeführt (vgl. SCHLÄFLI 1986). Wir arbeiteten also mit Lehrlingen an ihrem konkreten Arbeitsort, in ihrem unmittelbaren Lernfeld. Unser Ziel war es, a) ihre Konflikt-Lösefähigkeit zu erhöhen, b) sie zu sensibilisieren für den sozial-moralischen Kern ihrer Arbeit, c) Toleranz und Offenheit zu fördern, damit sie die moralische Interaktion und Kontroverse mit Regeln steuern lernen, und d) das sozial-moralische Urteil zu stimulieren. Dreierlei Maße standen zur Verfügung: a) allgemeine Maße zur Persönlichkeit, zur Berufseinstellung und zur sozial-moralischen Komponente, b) Maße zum Prozeß der Intervention und zum Klima; c) Maße, die Prä-Post-Resultate wiedergeben.

Die Ergebnisse lassen sich so zusammenfassen: Wir fanden in allen Maßen eine positive Zunahme, außer im entscheidenden Entwicklungsmaß, moralisches Urteil, dies unmittelbar nach der Intervention, dort aber später, das heißt, in zeitlicher Verschiebung. Was bedeutet dies nun im Zusammenhang Allgemeinbildung-Moralerziehung?

(1) Das Allgemeine lag in den die Schüler absolut betreffenden Inhalten, die wiederum in ein großes soziales Gefüge eingebettet waren. Ein Inhalt sei hier erwähnt: Das Recht des Lehrlings, im Konfliktfall mit dem Verantwortlichen für die Lehrlingsausbildung sprechen zu dürfen. Ein anderes Beispiel: Die Verantwortung des Lehrlings gegenüber einem Kollegen, der Drogen nimmt.

(2) Das *prozessuale* sich Einlassen auf Themen, die im Raume stehen, und die Form dieses kommunikativen Prozesses. Beispiel: Rollenspiel über die Armut eines einzelnen Lehrlings gegenüber dem Reichtum der Bank. Es war interessant festzustellen, daß von Tag zu Tag die Themen konkreter wurden. Am ersten Tag legten wir Themen zur Bearbeitung vor, am letzten Tag lagen Themen da, die die

Lehrlinge selbst beschäftigt. Das veränderte auch die erwähnte Form, die mehr und mehr diskurs-orientiert wurde.

(3) Die Verantwortung für konkrete Entscheidungen stand im Mittelpunkt einer jeden zu diskutierenden Situation. Immer wurde der moralische Gesichtspunkt herausgearbeitet.

(4) Der universalistische Kern war gegeben durch die Stufenhierarchie des sozial-moralischen Urteils. Es wurde induktiv auch den Lehrlingen vorgestellt.

(5) Veränderung im Interaktionssystem kam zustande, als die Lehrlinge ein Gespräch mit Lehrern und Lehrmeistern führten, wobei unterschiedlichste eingespielte Denkschemen verändert wurden.

Hier geschah Allgemeinbildung im Modus der Verantwortung. Lehrlinge verändern konkret ihre Einstellung *und* ihre Situation. Änderungen der Einstellungen waren zum großen Teil stabil über ein Jahr. Durch das Bewußtsein um reale Probleme innerhalb des strukturell Möglichen (Grenzgängersyndrom) verloren sie nicht den Boden unter den Füßen. Allgemeinbildung in diesem Sinne ist harte Arbeit. Nicht nur die zu Anfang vorgestellten Elemente aber müssen, wie in diesem ersten Beispiel dargestellt, vorhanden sein, auch die Selbstregulierung bzw. die volle generative Gerechtigkeitsübernahme durch die Beteiligten müßte angestrebt werden.

Dazu das zweite Beispiel:

KOHLBERG hat eine Reihe von Gerechten Gemeinschaften in Schulen und Gefängnissen etabliert und diese mit Prozeß- und Produktmaßen sehr sorgfältig überprüft. Eine *Just Community* ist eine demokratisch orientierte Gruppe von Schülern und Lehrern, die neben der Diskussion von *moral issues* innerhalb der Fächer Geschichte, Literatur, *social studies* usw. auch tatsächlich alle wichtigen Entscheidungen, die ihr Schulleben betreffen, durch partizipatorische Demokratie mittragen und mitverantworten. Bei dieser Form, die sehr eindrücklich ist und die zum Beispiel dazu führt, daß Geltungsansprüche zwischen ethnischen Gruppen wirklich ausgetragen werden, halten die Beteiligten die Beschlüsse ein, dies zum großen Teil aus Überzeugung, aber auch weil man die Verantwortung für das Ganze gemeinsam trägt.

Ich möchte an dieser Stelle ein Element hervorheben: Die *Just Community* verändert sich tatsächlich nur sehr langsam. Jeder Entschluß des *Just Community-Meetings* führt zur Systemgefährdung von unten. Die Schüler übernehmen mehr und mehr selbstregulierend die Lage. Urteil und Handeln fallen immer weniger auseinander, und die Identifikation mit den geschaffenen demokratischen Zuständen wird immer größer.

Zwei Einwände seien dazwischen angefügt und besprochen:

(1) Es handelt sich nicht, wie oft gesagt wird, um eine neue Art von „Kindergericht“ (REGENBRECHT 1986). Es gibt zum Beispiel keinen Ausschluß ohne mögliche Verteidigung, und Ausschlüsse bedeuten immer, daß zum Beispiel eine Gruppe von Schülern die Verantwortung übernehmen muß für den Betroffenen. In einem Vortrag, den KOHLBERG in Nordrhein-Westfalen gehalten hat, bespricht er das

Schicksal einer Schülerin, die ausgeschlossen zu werden droht und den Weg zur Gemeinschaft mit der Hilfe der Mitschüler wiederfindet. Die Darstellung macht darauf aufmerksam, wie bewußt hier eine ganze Gruppe junger Menschen die Pflicht auf sich nimmt, gemeinsam Konsequenzen zu tragen.

(2) Die Warnung, die PETER M. ROEDER in seinem hervorragenden Aufsatz „Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler“ (1980) ausspricht, ist hier nicht etwa wegdiskutiert, sondern bedacht. Schüler brauchen Zeit, um zu lernen, Verantwortung zu übernehmen, die subjektive Bedürfnisbefriedigung in den Willen der Kommunität einzuordnen, Entscheidungsspielräume zu entdecken usw. Dies alles muß gelernt werden. Die *Just Community* ist nur Bedingung der Möglichkeit dafür. Allerdings wird hier nicht Selbständigkeit, sondern Identifikation mit einem Norm- und Wertsystem gemessen, zum Beispiel mit der Regel, keine Drogen zu nehmen.

Eine Kritik aber sei hier angebracht: Durch die ganze Anstrengung verbessert sich der Unterricht noch nicht.

Immer wieder bin ich fasziniert vom letzten großen Schweizer Schulreformer KARL STIEGER (1962, 1973), der, in Übereinstimmung mit Schule, Betrieb und Gewerkschaft, seine Schüler im 3. Sekundarschuljahr zwei Tage pro Woche je ein Vierteljahr in einen Sozialbetrieb, in einen Bedienungsladen, in eine Werkstatt und in eine Fabrik geschickt hat. Die Erfahrungen wurden ausgewertet, der Unterricht dadurch auch didaktisch enorm verbessert. Die gleichen Ziele, die wir mit unseren Banklehrlingen hatten, wurden verfolgt. Aber es fehlte die *Just Community*. Bei KOHLBERG fehlt hingegen diese didaktische Komponente. Sie bedeutet nichts für ihn. Beides müßte miteinander verbunden werden.

Zurück zur *Just Community*: Sie ist ein Setting für Allgemeinbildung. Wiederum wurden hier konkret (nicht zu allgemein) alle Elemente der Allgemeinbildung realisiert, und wieder ist nichts zu moralisch, weil alles, was Entscheidung fordert, auf den moralischen Kern hin befragt wird.

Was zeigen diese Beispiele? Der Allgemeingebildete *handelt* entsprechend seinem Urteil. Er ist integer, weil er nicht *über* die Sache spricht, sondern *in* der Sache ist. Dies kann an dem gesuchten Maß der Übereinstimmung von Handeln und Urteil festgemacht werden.

Alle diese Modelle lösen die Frage allein nicht, wie wir Schüler dazu bringen zu überprüfen, ob ihr Handeln mit ihrer begründeten Überzeugung zusammenfällt. Es gibt sogenannte „allgemeingebildete“ Menschen, die in entscheidenden Situationen in unkluger Weise handeln und gerade den Zusammenhang von Urteil und Handlung mißachten. Es gibt geschichtliche Situationen, in denen sogenannte Gebildete nicht entsprechend ihrer Überzeugung handelten. Die Ohnmacht des Sollens kommt dadurch zustande, daß oft die äußeren Bedingungen für die Handlungsrealisierung nicht gegeben sind. Die Transformation der Erziehung zum Bewußtsein dieses Hiatus scheint mir eine der wichtigsten Aufgaben der Allgemeinbildung zu sein. Reflexives ethisches Handeln ist nur so gerichtet auf die Realisierung menschenwürdiger Daseinsform. Die Selbstregulierung im *Just-Community*-Ansatz muß allerdings als wichtiges erzieherisches Element gesehen werden.

Ich habe gesprochen von wirklichem Hervorbringen von verantwortlichem und respektvollem Handeln. Ich habe gesprochen von langsamer Veränderung von Zuständen durch konkrete Auseinandersetzung mit den Inhalten, die jeden betreffen. Ich habe gesprochen vom universellen Kern und von der Übereinstimmung von Urteil und Tun. Und dies bezeichnen ALTHOF/GARZ in ihrem schönen Aufsatz „Zugänge zum moralischen Menschen – Moralische Zugänge zum Menschen“ (1986) als eine Art übergeordnete Tugend, nämlich *Integrität*. Integrität beinhaltet nicht bloß die erwähnte Übereinstimmung, sondern bindet diese an ein Maß von Verantwortung zurück: Dazu gehört das Ausmaß an Erfahrungen von Wertsein, das Ausmaß an Unterstützung eines Mitmenschen, das Ausmaß an Eigen- und Fremdfürsorge usw. Aber letztlich muß dieses Maß noch gefunden werden. Und das wird die Aufgabe des nächsten Jahrzehnts sein. Vielleicht müssen wir dann von einem vierten, über den progressiven Ansatz hinausgehenden Modell sprechen, das wir am besten mit Diskursansatz bezeichnen. Wir haben ihn oben angedeutet (vgl. auch OSER 1986). Hier wird davon ausgegangen, daß in der konkreten Situation der Lehrer dem Schüler immer und überall „unterstellt“, daß dieser Verantwortung übernehmen kann, daß dieser wahrhaftig ist, daß dieser sich beteiligt, daß dieser sein Urteils-Handlungsgefälle überprüfen kann, dies als *a priori* Präsupposition, immer neu realisiert und gelehrt, dies als Beweis jeglicher Allgemeinbildung. Wir sprechen dann vielleicht wieder, nicht überheblich und nicht pathetisch, vom Ethos des Arztes, des Juristen, des Erziehers, des Lehrers, aber ganz besonders vom Ethos jenes Kindes, das das andere davor bewahrt hat, giftige Auspuffgase einzuatmen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Wie kann man den Einfluß von Lehrerurteilen über Schüler auf das Lehrhandeln, auf das Schülerverhalten und die Lernresultate erfassen? Interner Projektbericht, Göttingen 1985.
- ALTHOF, W.: Moralerziehung in der Schule: Theorie und Praxis. Ein Literaturbericht. In: REGENBOGEN, A. (Hrsg.): Moral und Politik – Soziales Bewußtsein als Lernprozeß. Köln 1984, S. 148–212.
- ALTHOF, W./GARZ, D.: Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. Schlußbetrachtungen. In: OSER, F./ALTHOF, W./GARZ, O. (Hrsg.): Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. München 1986.
- BALLAUF, T.: Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. Heidelberg 1966.
- BERKOWITZ, M. W.: The role of discussion in ethics training. In: Topics in clinical nursing. Aspen 1982, S. 33–47.
- BERKOWITZ, M. W.: The role of discussion in moral education. In: BERKOWITZ, M. W./OSER, F. (Hrsg.): Moral education: Theory and application. Hillsdale (N. J.) 1985, S. 97–218.
- BERKOWITZ, M. W./GIBBS, J. C./BROUGHTON, J. M.: The relation of moral judgment stage disparity to developmental effects of peer dialogues. In: Merrill-Palmer Quarterly 4 (1980), S. 341–357.
- BLASI, A.: Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. In: Psychological Bulletin 88 (1980), S. 1–45.
- BUCHER, A.: Wenn zwei das Gleiche tun, ist es nicht das gleiche. Universität Fribourg: Lizentiatsarbeit 1986.
- COLBY, A./KOHLEBERG, L./GIBBS, L./LIEBERMANN, M.: A longitudinal study of moral judgment. Monograph for the Society of Child Development. Vol. 48, no. 4. Chicago 1983.

- DREHER, E./OERTER, R.: Children's and adolescents' concept of adulthood: A changing view of a crucial development task. In: SILBEREISEN, R. K./HEYFERTH, K./RUDINGER, G. (Hrsg.): *Development as action in context*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio 1986.
- EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral: Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt a. M., im Druck.
- Entgegnungen zum Bonner Forum „Müt zur Erziehung“*. München, Wien, Baltimore 1978.
- FETZ, R. L.: Die Himmelssymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie. In: ZWEIG, A. (Hrsg.): *Schriften zur Symbolforschung*. Bd. 2. Bern 1985, S. 111–150.
- FLITNER, E. H./VALTIN, R.: „Das sage ich nicht weiter“. Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 701–717.
- GILLIGAN, C.: *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge (Mass.) 1982. Dt.: *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München, Zürich 1984.
- HARTSHORNE, H./MAY, M. A.: *Studies in the nature of character*. Vol. 1: *Studies in deceit*. New York 1928.
- HELKAMA, K.: *The development of the attribution of responsibility: A critical survey of empirical research and a theoretical outline*. Research Reports of the Department of Social Psychology. University of Helsinki 3, 1979.
- HELKAMA, K.: *Concrete operations and subjective responsibility in moral judgment*. University of Helsinki: ISSBD-Paper 1985.
- HÖFFE, O.: *Umriss einer praktischen Philosophie der Erziehung*. In: BENEDIKT, E. u. a. (Hrsg.): *Philosophische Aspekte im Unterricht der AHE*. Wien 1984.
- HOPPE-GRAFF, S./SCHELL, M.: *Zur Entwicklung des Verstehens literarischer Texte*. Unveröffentlichtes Manuskript 1986.
- JASPERS, K.: *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*. München 1977.
- KELLER, M.: *Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte*. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt a. M. 1982, S. 266–285.
- KOHLBERG, L.: *Essays on Moral Development*. Vol. I (1981): *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Vol. II (1984): *The psychology of moral development*. San Francisco.
- KOHLBERG, L.: *Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis*. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt a. M. 1986, S. 21–55.
- LOCH, W.: *Vorwort des Herausgebers*. In: BRUNER, J. S.: *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin 1970, S. 7–15.
- MUSSEN, P. H./EISENBERG-BERG, N.: *Helfen, Schenken, Anteilnehmen*. Stuttgart 1979. *Mut zur Erziehung*. Stuttgart 1978.
- OSER, F.: *Moralische Erziehung als Intervention*. In: *Unterrichtswissenschaft* 3 (1981), S. 217–224.
- OSER, F.: *Moral education and values education: The discourse perspective*. In: WITTRICK, M. C. (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. New York, London 1986, S. 917–941.
- OSER, F./REICH, K. H.: *Zur Entwicklung von Denken in Komplementarität*. Bericht zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg Nr. 53, 1986.
- OPPENHEIMER, L.: *Die Beziehung zwischen rekursivem Denken und sozialer Perspektivenübernahme. Eine Entwicklungsstudie*. In: ECKENSBERGER, L. H./SILBEREISEN, R. K. (Hrsg.): *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart 1980.
- POWER, C. P.: *Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School*. In: OSER, F./FATKE, R./HÖFFE, O. (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt a. M. 1986, S. 297–323.

- PREISSLER, G.: Allgemeinbildung. In: KLEINERT, H. u. a. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 1. Bd. Bern 1950, S. 22–25.
- REGENBRECHT, A.: Moralische Erziehung in der Schule. In: Schule heute (1986), Heft 2, S. 18–24.
- ROEDER, P.M.: Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In: GROHS, G./SCHWERTFEGGER, J./STROHM, T. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion (DIETRICH GOLDSCHMIDT zum 65. Geburtstag). Stuttgart 1980, S. 179–200.
- ROMBACH, H.: Allgemeinbildung. In: ROMBACH, H. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 1. Bd. Freiburg i. Br., Basel, Wien 1964, S. 71–75.
- SCHLÄFLI, A.: Förderung der sozialmoralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien. Frankfurt a. M., Bern, New York 1986.
- SCHLÄFLI, A./REST, J.R./THOMA, S.: Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies. In: Review of Educational Research 55 (1985) S. 319–352.
- SELMAN, R.L. Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M. 1984.
- STIEGER, K.: Die Schule als Brücke zur Arbeitswelt. Stuttgart 1962.
- STIEGER, K.: Die Schule von morgen beginnt heute. Eine Handreichung für die Unterrichtspraxis. Olten, Freiburg i. Br. 1973.
- SZAGUN, G.: Bedeutungsentwicklung beim Kind. München 1983.
- TURIEL, E.: The development of social knowledge. Morality and Convention. Cambridge 1983.
- WILHELM, T.: Die Allgemeinbildung ist tot – Es lebe die Allgemeinbildung! In: Neue Sammlung 25 (1985), H. 2, S. 120–150.
- YOUNISS, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt a. M. 1982, S. 78–109.

Abstract

Is general education too general and moral education too moralistic?

The German term "Allgemeinbildung" (general education) alludes to responsible action of people based on an universalistic core. It aims at improving social reality through the increased agreement between judgement and action. The question arises whether such a program can be realized. Does the implicit moralization of its elements endanger the whole idea? The author suggests that these problems can be avoided in two ways: a) education should be grounded on developmental psychology; it is a presupposition of education to reconstruct the different cultural competencies in their possible and probable development; b) students should participate and take responsibility in a very concrete manner; this requires the assumption that children are always able to participate rationally in a community. "Allgemeinbildung" then not only becomes a certificate of cultural or educational knowledge but a proof of responsible action in given situations.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Fritz Oser, Institut de Pédagogie, Rte des Fougères, CH-1700 Fribourg