

Althof, Wolfgang; Zutavern, Michael

Politische Erziehung auf entwicklungspsychologischer Basis: Curriculare Überlegungen

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 65-68. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Althof, Wolfgang; Zutavern, Michael: Politische Erziehung auf entwicklungspsychologischer Basis: Curriculare Überlegungen - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 65-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226177 - DOI: 10.25656/01:22617*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226177>

<https://doi.org/10.25656/01:22617>

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

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

c) A steht im Widerspruch zu B;

A wird zunächst positiver bewertet:

$A \leftrightarrow B \quad A+$

Neues Argument für eine Seite führt zu positiver Bewertung von B:

$a_1(B) \rightarrow B \quad B+$

Negation des Arguments a_1 und seine Weiterführung in das Argument a_2 :

$\bar{a}_1 \rightarrow a_2$

Der positive Aspekt der Seite B wird verstärkt, Widerspruch zwischen beiden Seiten wird nicht aufgehoben:

$A+ \leftrightarrow B+$

Zum Schluß kommt Rolf Oerter auf pädagogische Konsequenzen zu sprechen, die vor allem aus Erfahrungen mit Diskussionsgruppen gezogen werden können. Das Hauptergebnis ist, daß „Probanden in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Widersprüchen sensibilisiert werden können. Analog zur Wirkung moralischer Diskussionen kann politisches Verständnis durch Diskurs am Widerspruch weiterentwickelt werden. Aus den bisherigen Ergebnissen lassen sich neben dem Erkennen von Widersprüchen vor allem drei Themen ausmachen, auf die sich theoretisch eine Förderung dialektischen Denkens konzentrieren könnte:

1. Widersprüche im politischen Bereich sind auch moralische Dilemmata. Auseinandersetzung mit Politik ist daher in dem Sinne auch eine Auseinandersetzung mit Moral. Auf diese Weise können Verkürzungen des moralischen Verständnisses auf persönliche individuelle Beziehungen aufgefangen werden.
2. Wie läßt sich das Recht auf Individualität und Selbstverwirklichung in selbstgewählten Bereichen mit der moralischen Verpflichtung zu öffentlichem/politischem Engagement vereinbaren?
und
3. etwas unerwartet: Wie läßt sich das Verhältnis von Verstand und Gefühl (gefühlsmäßiger Erkenntnis) im politischen Handeln verbinden?“

WOLFGANG ALTHOF (Universität Fribourg)

MICHAEL ZUTAVERN (Erziehungswissenschaftliche Hochschule Koblenz)

Politische Erziehung auf entwicklungspsychologischer Basis: Curriculare Überlegungen

Althof und Zutavern konzentrieren ihren Beitrag auf eine Verteidigung des Kohlberg-Ansatzes im Bereich der politischen Bildung.

„Unser Ausgangspunkt war die Tatsache, daß (...) seit den 70er Jahren die Arbeiten der Forschergruppe um L. KOHLBERG zur Entwicklung des moralischen Urteilens auch in der

politischen Bildung und Politikdidaktik der BRD im Gespräch sind. (...) Was sind die Argumente für eine Beschäftigung mit moralischer Entwicklung in der Politikdidaktik? Politische Themen, insbesondere politische Konflikte, bergen moralische Konflikte. Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglicht, komplexe Sozialstrukturen zu verstehen, sind für moralisches und für politisches Bewußtsein zentrale Voraussetzungen. Und schließlich gibt es Hinweise, daß politisches Engagement mit dem Entwicklungsstand moralischen Urteilens zusammenhängt.

Wenn es also gerade einer kritischen Politikdidaktik darum geht, ‚subjektzentrierte Reflektionsprozesse‘ (CLAUSSEN) anzuregen und Schüler zu kritischem politischem Handeln zu befähigen, dann ist der Rückgriff auf eine kognitive Entwicklungstheorie, die Möglichkeiten dazu aufdeckt, naheliegend – aber gerade unter Autoren, die sich der kritischen Theorie verpflichtet fühlen, wird die Skepsis gegenüber einer Aufnahme solcher Theorien in Modelle politischer Sozialisation und Bildung deutlich.“ (...)

Der erste Hauptteil des Beitrags setzt sich mit Argumenten gegen die KOHLBERGSche Entwicklungspsychologie auseinander und versucht dabei, die Diskussion wieder stärker an den Theoriebereich zurückzubinden, von dem die KOHLBERG-Gruppe ausging: der psychologischen Darstellung und Überprüfung einer Entwicklungslogik moralischen Urteilens, um die Notwendigkeit einer entwicklungspsychologischen Grundlegung politischer Erziehung zu verteidigen.

„1) Der ‚moralische Zeigefinger‘

Zumindest unterschwellig erscheint in Auseinandersetzungen mit dem KOHLBERG-Ansatz immer wieder eine Gleichsetzung von Moral mit Tugendkatalogen, deren Übernahme und Befolgung den Kindern und Jugendlichen möglichst effektiv beizubringen sei. (...)

Mit dem Moralbegriff der KOHLBERGSchen Theorie hat dies nichts zu tun – im Gegenteil: (...) Moral ist für Kohlberg das Urteilsvermögen jedes Individuums, das es ihm ermöglicht, sich in Konfliktsituationen, in denen Interessen, Perspektiven, unterschiedliche Werte einander konträr gegenüberstehen, um eine gerechte Entscheidung zu bemühen. Unter den dabei prinzipiell dem Urteilenden zur Verfügung stehenden Orientierungen sieht Kohlberg in der Ausrichtung ‚an den Beziehungen von Freiheit, Gleichheit, Reziprozität und an Verträgen zwischen Personen‘ (KOHLBERG 1976), also in der Gerechtigkeitsorientierung, seinen normativen Bezugspunkt, der vor allem auf ihrer Universalisierbarkeit beruht. (...)

2) ‚Die stufenmäßige Zumutung‘

CLAUSSEN (...) wirft den Rezipienten des KOHLBERG-Ansatzes vor, mit der Zielsetzung, ‚die Schüler auf die höchste Stufe moralischen Urteilens zu fördern, würde (...) dem Politikunterricht zugemutet, nacheinander niedere Stufen des moralischen Urteils hervorzubringen.‘

Diese Kritik verkennt u. E. den Stellenwert der Entwicklungslogik und ihrer empirischen Grundlegung. In einer abduktiven Verschränkung von philosophischer Reflexion und empirischer Analyse geht KOHLBERG der Frage nach, was Menschen verschiedenen Alters und in verschiedenen Kulturen in einer moralischen Entscheidungssituation als gerechte Problemlösung betrachten. Er belegt, daß (...) mit jedem Entwicklungsfortschritt die Fähigkeit des Kindes oder Jugendlichen wächst, den komplexen Bedingungen von Konfliktsituationen Rechnung zu tragen. Ihre Handlungsfreiheit wird größer. (...) Ein kritischer Politikunterricht kann ein solches entwicklungspsychologisches Modell als Beleg dafür

nehmen, daß eine Förderung von Entwicklung mit dem Ziel, postkonventionell urteilende Persönlichkeiten zu erziehen, möglich ist. Eine pädagogische Aufgabe wird es damit, zu verhindern, daß Lernende auf niedrigeren Stufen stehenbleiben. Die Tatsache, daß in der Entwicklung vorkonventionelle und konventionelle Strukturen des Denkens durchlaufen werden, als Rechtfertigung eines gestuften Schulsystems bzw. einer Elitförderung (so bei CLAUSSEN unterstellt) zu interpretieren, ist absurd. (...)

In einem dritten Punkt wenden sich Althof und Zutavern gegen die von Politikdidaktikern geäußerte Kritik, KOHLBERGS Theorie sei „endogenistisch“, ihr sei eine „biologistische Blindheit“ vorzuwerfen. Die Autoren sagen: „Diese Sicht will den interaktionistischen Ausgangspunkt der Theorie nicht akzeptieren“, der das Lernen anhand von Widersprüchen und Konflikten betont.

„3) Der ‚Verlust der Inhalte‘

(...) Es wird von einer Reihe Politikdidaktikern, die den KOHLBERG-Ansatz kritisieren, befürchtet, daß politökonomische und gesellschaftskritische Analysen durch Moralerziehung verdrängt und kritische Faktenvermittlung verhindert werden sollen. (...)

Wie bereits geschildert, steht im Mittelpunkt der KOHLBERG-Theorie ja nicht die inhaltliche Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, sondern die Erforschung der Strukturen, nach denen Urteile über moralische Probleme zustande kommen. (...) Insoweit steht natürlich auch im Zentrum der erzieherischen Überlegungen die Förderung der Entwicklung hin zu differenzierteren kognitiven Strukturen. Über die Bereiche, in denen die dazu notwendigen moralischen Konfliktsituationen angesiedelt sind, (...) ist dabei noch nichts ausgesagt. Das Aufgreifen von Themen wie My Lai, Watergate, Rüstungswetlauf zeigte aber, wie gerade wichtige aktuelle Probleme für moralische Erziehung im Sinne KOHLBERGS herangezogen werden können.

Genausowenig wird behauptet, daß mit der Förderung moralischer Urteilsstrukturen schon die Aufgabe einer emanzipativen Erziehung zu politischer Identität und autonomer Handlungsfähigkeit vollbracht sei, oder kritische Wissensvermittlung überflüssig würde. Aber diese Zielsetzungen können fundierter angegangen werden: Dem Wort, ‚daß der Lehrer den Schüler auf der Ebene des Schülers‘, abholen‘ sollte, kann ein präziser und operatorischer Sinn gegeben werden, (...)‘ (James Rest).“ (...)

Im zweiten Hauptteil ihres Beitrags stellen Althof und Zutavern einige curriculare Überlegungen an, die sich auf die Anwendbarkeit der von Kohlberg entwickelten Pädagogik beziehen. Sie sagen u. a.:

„Aus der entwicklungspsychologischen Theorie heraus haben sich Ansätze der Erziehung zur Gerechtigkeit entwickelt. Dabei sind sich gerade die Vertreter des strukturgenetischen Ansatzes bewußt, daß sich die theoretische Grundlegung dieser Erziehungsüberlegungen im Vergleich zu ihrer psychologischen Basis noch wesentlich unsicherer und lückenhafter darstellt. Trotzdem sollen im folgenden einige optimistische Anmerkungen zur Stimulierung moralischer Entwicklung in der Schule gemacht werden. (...)

1) Dilemmadiskussion und ‚Plus-Eins-Stimulation‘: schon passé?

Während der ersten Jahre des KOHLBERG-Ansatzes zur Moralerziehung konzentrierten sich die curricularen Überlegungen auf die Einführung moralischer Diskussionen in den Unterricht. Die gezielte Intervention des Lehrers und die heterogene Schüler-Zusammensetzung

führen dazu, daß die Argumentationen auf verschiedenen Stufen zu einem moralischen Dilemma zusammenprallen und die für Entwicklung notwendige anregende Interaktion erzeugen. Dahinter steht die Idee, moralisches Denken durch ‚sokratische‘ Diskussion moralischer Dilemmata zu stimulieren. Die *Untersuchungen von Berkowitz* zum ‚transaktiven Dialog‘ belegen, daß auch und gerade Diskussionen unter den Schülern selbst entwicklungsfördernd sind. (...)

Auch in der Politikdidaktik geläufige Methoden und Unterrichtsvorschläge, wie z.B. Entscheidungsfindungen zu politischen Konflikten, die sich an Tribunale oder Gerichtsverfahren anlehnen, können zu solchen Dilemmadiskussionen führen – der Entwicklungsaspekt wird in solchen Vorschlägen allerdings nicht gesehen. Eben hierum bemüht sich z.B. ein neues von *Alan Lockwood* entwickeltes *Curriculum*, das sich auf den Geschichtsunterricht konzentriert und die Diskussion authentischer Dilemmata mit entwicklungsangemessenen Aufgaben zur Problemanalyse verbindet. (...)

2) Just Community – keine reale Utopie?

(...) Eine konsequente Weiterentwicklung auf der Institutionenebene waren die Modellschulversuche der ‚Just Communities‘. Hier wird versucht, das Alltagsleben der Schüler, soweit es sich in der Schule abspielt, unter Berufung auf die Erkenntnisse über die Moralentwicklung so umzugestalten, daß Konflikte unter Beteiligung aller gerecht gelöst werden. Dadurch soll ein Schulklima erzeugt werden, das eine Fülle an stimulierenden Situationen für den einzelnen bietet. Vor allem wird ein praktisches Verständnis für komplexere gesellschaftliche Institutionen und insbesondere praktische Demokratieerfahrung ermöglicht. (...) Aber auch die Konflikte, die sich aus dem Widerspruch solcher Schulstrukturen zu den konventionellen Erwartungen an Schulen sowie den Machtverhältnissen der Gesellschaft ergeben, sind für die Betroffenen als Erfahrung unvermeidlich. Wir setzen gerade solche Lernprozesse nicht nur aus Entwicklungsgesichtspunkten, sondern auch in bildungspolitischer Hinsicht gegen die Skepsis über eine breitere Verwirklichung solcher Strukturveränderungen und die Gefahr einer Verschleierung realer Machtverhältnisse. (...)

3) Moralische Atmosphäre – der goldene Mittelweg?

Durchgängige Voraussetzungen für eine Förderung moralischer Entwicklung (...) ist die Schaffung einer positiven moralischen Atmosphäre. Offene Diskussionen und die faire, kontroverse Auseinandersetzung müssen möglich sein, jede Meinung ist zugelassen und wird ernst genommen. Gemeinsam werden konsensfähige Lösungen angestrebt. (... Es) werden echte Konflikte in den Mittelpunkt gerückt. Die Verantwortung des einzelnen für die anderen und für die Gruppe als ganze soll verstärkt werden. Dem Lehrer kommt dabei u. a. die Rolle eines Anwalts für zentrale Grundwerte der Demokratie und Gerechtigkeit zu, wobei Indoktrination durch eine konsequente Institutionalisierung partizipatorischer Demokratie in der Klasse ausgeschlossen werden soll. (...)

Eine der nicht zu vernachlässigenden Voraussetzungen all dieser Versuche scheint es uns zu sein, daß die Theorie – ihre Kernpunkte und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung – bei Eltern, Lehrer, Erziehern, Lehrplanmachern breiter bekannt und ernsthaft diskutiert wird.“ (...)