

Schreiner, Günter

Kohlberg und das Problem der Indoktrination

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. 84-86. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Schreiner, Günter: Kohlberg und das Problem der Indoktrination - 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. 84-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226212 - DOI: 10.25656/01:22621*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226212>

<https://doi.org/10.25656/01:22621>

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

Mißverständnisses zu liegen, das auch bei KOHLBERG immer wieder anzutreffen ist, das auch von HABERMAS übernommen worden ist. Bei ihm als Philosophen fällt es natürlich nicht so ins Gewicht wie bei Pädagogen, die ja – wenn ich richtig sehe – diese Konstitutionsthese im Hinterkopf haben müssen, um pädagogische Situationen schaffen zu können, in denen eine strukturelle Latenz zur Manifestation kommt.

Bezüglich der Moralentwicklung läuft m. E. das moralische Verhalten (nicht das moralische Bewußtsein; da muß man im PIAGETSchen Sinne unterscheiden) sozusagen „zwischen den Zeilen“ ab. Je jünger die Kinder sind, desto weniger ist dieses moralische Verhalten nach unseren Beobachtungen von Problemlösungskontexten gebunden an Begrifflichkeiten. Ich will dazu ein Beispiel nennen. Wir haben Kinder in einen Problemlösungskontext gestellt (...), in dem es um eine geometrische Aufgabe ging (Flächenmaximierung bei gegebenem Umfang). (...) (*Die Kinder, in unterschiedlichen Entwicklungsphasen, waren verschiedener Meinung über die richtige Lösung.*) „Schließlich hatten drei der vier Kinder keine Lust mehr weiterzumachen; der vierte begriff das und sagte: ‚Wir stimmen ab, was jetzt das Richtige ist (...)‘, woraufhin ein anderes Kind, das vorher deutlich gesagt hatte, daß es keine Lust zum Weitermachen mehr hatte, sozusagen gegen sein eigenes Interesse sagte: ‚Also, davon stellen wir’s auch nicht fest.““

So eine interpersonal-affektive und diskursive Auseinandersetzung um ein Problem würde ich die Genese moralischen Verhaltens nennen, die „zwischen den Zeilen liegt“ und die auch nichts mit irgendwelchen Begrifflichkeiten zu tun hat.

Ich will zum Schluß kommen (...). Bei KOHLBERG kann ich nicht erkennen, wie er das Konstitutionsproblem, das ein wesentliches und zentrales pädagogisches Problem ist, in den Griff bekommt. Meiner Ansicht nach kann er das gar nicht empirisch durch Segmentierungen von Urteilen usw. deuten. Wir haben gestern von Herrn LEMPERT von Unterscheidungen zwischen Struktur und Inhalt gehört (...). Ich meine, daß wir es meistens mit Inhalten und nicht mit Strukturen zu tun haben. Auch das, was Kohlberg als strukturelle Veränderung ausgibt, scheint mir auf der Basis von PIAGET eigentlich keine strukturelle Veränderung zu sein. Die ganze Problematik hängt auch damit zusammen, daß KOHLBERG das Logik-Argument PIAGETS für die Moralerziehung parallelisiert. Das ist nach PIAGET (...) eigentlich nicht möglich; da gibt es auch wissenschaftstheoretische Probleme zu lösen.

GÜNTER SCHREINER (Universität Göttingen):

Kohlberg und das Problem der Indoktrination

Die Frage, der ich in meinem Beitrag nachgehen möchte, ist, ob ein sich an der KOHLBERG-Theorie orientierendes pädagogisches oder didaktisches Handeln vor Indoktrination gefeit ist oder ob es auch indoktrinär sein kann, vielleicht auch sein muß. (...) Unter Indoktrination verstehe ich die bewußte oder unbewußte Be- oder Verhinderung von selbständiger, vernünftiger Urteilsbildung zugunsten eigener Wertvorstellungen und Überzeugungen (vgl. Schreiner 1986).

Indoktrinäres Erziehverhalten ist also dem Anspruch einer demokratischen, emanzipatorischen Erziehung diametral entgegengesetzt. Da der KOHLBERG-Theorie aber von Anfang an ein demokratischer Impetus zu eigen war, braucht es auch nicht zu verwundern, daß ihr auch von Anfang an ein konter-indoktrinärer Charakter zugesprochen wurde, und gerade deshalb wurde sie für viele Pädagogen so attraktiv. Zwischenzeitlich hat aber KOHLBERG selbst in dieser Hinsicht für einige Verwirrung gesorgt, indem er in einem kurzen Beitrag in *The Humanist* (KOHLBERG 1978) bekannte, daß er aufgrund seiner neugewonnenen, schulpraktischen Erfahrungen keine so negativen Einstellungen gegenüber einer „indoctrinative moral education“ mehr hätte und daß er nun glaube, daß die Leitvorstellungen moralischer Erziehungen „must be partly ‚indoctrinative‘“ (ebd., S. 15). Das müsse notwendigerweise für eine Welt gelten, „in which (...) one cannot wait until children reach the fifth stage to deal directly with moral behavior“ (ebd., S. 15). Seine Ausführungen an dieser Stelle enden mit dem Glaubensbekenntnis, daß moralische Erziehung die Form von Parteinahme („advocacy“) oder „Indoktrination“ annehmen könne, ohne daß die Rechte des Kindes verletzt würden, wenn ausdrücklich anerkannt würde, daß Lehrer und Schüler gleiche Rechte besäßen, und so lange die Parteinahme demokratisch sei (...). Diese in der Tat unklaren und widersprüchlich erscheinenden Äußerungen von KOHLBERG wurden von Sympathisanten seiner Theorie zurückgewiesen (z. B. von BLAIR 1983), und Kritiker seiner Theorie stellten sie mit triumphierender Geste heraus, wobei sie manchmal allerdings KOHLBERGS abschließendes Plädoyer für eine partizipatorische Schuldemokratie unter den Tisch fallen ließen (so z. B. CLAUSSEN 1984, S. 72). In einer neueren Publikation hat KOHLBERG (1986) seine Stellungnahme zum Indoktrinationsproblem präzisiert und eine klärende Begriffsentmischung vorgenommen. Er unterscheidet jetzt den indoktrinären Ansatz *vom* parteinehmenden Ansatz!

Diese neue Erörterung des Indoktrinationsproblems durch KOHLBERG erscheint mir wesentlich gehaltvoller und eindeutiger, aber möglicherweise ist sie immer noch verkürzt. KOHLBERG fächert jetzt das Problem nach drei Aspekten auf, die ich – von der Terminologie KOHLBERGS etwas abweichend – wie folgt bezeichnen möchte:

- (1) der Aspekt der Lernziele und -inhalte;
- (2) der Aspekt der Lehrmethoden;
- (3) der Aspekt der Einstellung des Lehrers gegenüber dem Schüler.

(1) Zum Aspekt der Lernziele und -inhalte begnügt sich KOHLBERG mit der Aussage: „Ich glaube, daß Prinzipien der Gerechtigkeit, wenn man sie weit faßt, Inhalte repräsentieren, über die ein vernünftiger Konsens möglich ist...“ (ebd., S. 27). Die Frage, die sich aber gerade von seiner Entwicklungstheorie her stellt, ist, was der Lehrer tun soll, wenn die Schüler aufgrund der moralischen Denkstruktur, die ihnen entwicklungsmäßig zur Verfügung steht, eben noch nicht fähig sind, sich dem „vernünftigen Konsens“ anzuschließen, den er seinen Lehrzielen unterstellt. (...) An dieser Stelle muß doch die Versuchung klar und deutlich gesehen werden, die Vorwegnahme der selbständigen Urteilsbildung beim Kind als Vorwand zu benutzen, eigene Wertvorstellungen und Überzeugungen demselben selbstgerecht aufzudrücken.

(2) Nicht ausreichend erscheinen mir auch KOHLBERGS Ausführungen zum Aspekt der Lehrmethoden: „Bezüglich der Methode besteht moralische Parteinahme für Gerechtigkeit eher in Appellen an Gründe, die der Lehrer selbst akzeptiert, als im Pochen auf seine Autorität“ (KOHLBERG 1986, S. 27). Nun ist KOHLBERG nicht so blauäugig, daß er die faktischen Machtverhältnisse in der Schule (...) übersieht.

Er fordert deshalb, daß diese Machtverhältnisse zum Gegenstand ständigen Dialogs zwischen Lehrern und Schülern werden sollten. Offen bleibt dabei für mich allerdings die Frage, inwieweit ein solcher Dialog tatsächlich gelingen kann. Denn gefordert wird ein Diskurs zwischen Nicht-Gleichmächtigen. Das aber bringt die – seit der Aufdeckung der heimlichen Lehrpläne nicht mehr unbekannte – Gefahr mit sich, daß sich faktische Macht im scheinbar symmetrischen Dialog verschleiert durchsetzt und vielleicht nicht nur Scheinanpassungen, sondern über machtorientiertes Modell-Lernen auch „latente Indoktrinationen“ auf seiten der Schüler produziert.

(3) Welche indoktrinäre Macht solchen verborgenen Strömungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis zukommt, wird nicht zuletzt auch davon abhängen, welche Einstellungen der Lehrer gegenüber dem Schüler manifestiert. Welche Forderungen erhebt KOHLBERG also in Hinsicht auf diesen Aspekt? „Bezüglich der *Intention* kann und sollte die Parteinahme des Lehrers für Gerechtigkeit auf einer Haltung des Respekts vor dem Schüler als einem moralisch autonom Handelnden beruhen“ (ebd., S. 27). Diese Forderung ist zweifellos wohlwollend, aber konfliktiert doch mit der Wahrnehmungsweise des sich gerade an der KOHLBERG-Theorie orientierenden Lehrers, dem die beschränkte, entwicklungsbedürftige moralische „Autonomie“ eines Schülers wahrscheinlich deutlicher vor Augen steht als einem Lehrer, in dessen pädagogische Alltagstheorie die KOHLBERG-Stufen noch nicht integriert sind. Gegen moralische Arroganz, die zu einer voreiligen Indoktrination verführen könnte, helfen nicht gutgemeinte, schülerfreundliche Appelle, sondern nur ernstgenommene Relativierungen des Geltungsbereiches der eigenen theoretischen Orientierung. Für die KOHLBERG-Theorie sind damit folgende relativierende Zuschreibungen gemeint:

- daß die KOHLBERG-Theorie nur grobe Markierungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit angibt;
- daß moralisches, autonomes Urteilen nicht erst auf dem postkonventionellen Niveau möglich ist, sondern bereits in Sozialräumen, die von Kindern und Jugendlichen konkret-operatorisch erfaßt werden können;
- daß zwischen moralischer *Rhetorik*, moralischem *Urteilen* und moralischer *Identität* zu unterscheiden ist, wobei die KOHLBERG-Theorie zur Aufklärung der moralischen Identität wahrscheinlich nur einen bescheidenen Beitrag leisten kann.

Und diese Relativierungen und Präzisierungen der eigenen theoretischen Orientierung wiederum können zu einem vertieften moralischen Selbstverständnis helfen. Das heißt konkret: die eigenen moralischen Brüche, Widersprüche und Segmentationen verstehen und sich selbst als immer auch entwicklungsbedürftig begreifen lernen. Nur auf diese Weise wird man m. E. dem Kind und Jugendlichen nicht als hilfloser moralischer Entwicklungshelfer mit einer vielleicht doch tendenziell indoktrinären Subattitüde begegnen können, sondern als jemand, der vielleicht hier und da einen Entwicklungsvorlauf haben mag, der aber grundsätzlich weiß, daß die Entwicklung der Moral eine gemeinsame Sache ist, zu der jeder etwas beitragen und bei der jeder etwas gewinnen kann.