

Oser, Fritz

Das Innenleben einer moralerzieherischen Intervention. Über Struktur und Anordnung von Inhalten, die entwicklungsfördernde Kontroversen ermöglichen

Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 2, S. 9-22



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz: Das Innenleben einer moralerzieherischen Intervention. Über Struktur und Anordnung von Inhalten, die entwicklungsfördernde Kontroversen ermöglichen - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 2, S. 9-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296217 - DOI: 10.25656/01:29621

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296217>

<https://doi.org/10.25656/01:29621>

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

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
16. Jahrgang/Heft 2/1988

Thema:

Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung

Verantwortlicher Herausgeber: Frank Achtenhagen

Frank Achtenhagen:

Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung: Einführung 2

Fritz Oser:

Das Innenleben einer moralerzieherischen Intervention:
Über Struktur und Anordnung von Inhalten, die entwicklungs-
fördernde Kontroversen ermöglichen 9

Frank Achtenhagen, Ernst G. John, Sigrid Lüdecke,
Peter Preiß, Heiko Seemann, Detlef Sembill, Tade Tramm:
Handlungsorientierte Unterrichtsforschung in ökonomischen
Kernfächern — am Beispiel eines Einsatzes einer arbeits-
analogen Lernaufgabe und eines Planspiels 23

Lothar Reetz:

Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschafts-
lehreunterricht 38

Frank Achtenhagen, Dagmar Schneider:

Projekt „Lernbüroarbeit“: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten
der Lernbüroarbeit unter Nutzung der neuen Technologien 56

Allgemeiner Teil

Eva Terhorst, Gert Rickheit, Hans Strohner, Jan Wirrer:
Entwicklung mentaler Textmodelle im Grundschulalter 74

Berichte und Mitteilungen 86

Buchbesprechungen 88

Fritz Oser

Das Innenleben einer moralerzieherischen Intervention: Über Struktur und Anordnung von Inhalten, die entwicklungsfördernde Kontroversen ermöglichen

The characteristics of a moral-education intervention:
on structure and sequence of contents facilitating
socio-moral development

Lernorte und Lerninhalte zur Veränderung des sozial-moralischen Urteils sind so zu strukturieren, daß das jeweilige kognitive Ungleichgewicht durch die Auseinandersetzung mit je gegensätzlichen Werten so lange als möglich erhalten bleibt bzw. zu Argumentation und Widerspruch anregt. Von Bedeutung ist ferner, daß die Aktualität der Dilemmata gewährleistet wird, daß mehr und mehr echte Dilemmata die künstlichen ablösen und daß schließlich der Lehrling oder Schüler die Dilemmata seiner Arbeitsumgebung selber generiert, bearbeitet und löst. Dadurch stellt er ein sozial-moralisches Regelsystem auf, das eine fruchtbare Interaktion im beruflichen Kontext garantiert. In Interventionsstudien zur sozial-moralischen Entwicklung werden diese Fakten meistens ungenau dargestellt. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, daß auch bei kognitiv-strukturgenetischen Ansätzen Fragen der inhaltlichen Sozialisation ungelöst bleiben, daß aber umgekehrt bei Sozialisationstheorien die Eigenaktivität der Lernenden ungenügend reflektiert ist.

In order to change the socio-moral competence, the learning situation and the content to be taught must be structured in such a way that the resulting cognitive disequilibrium due to the conflict between incompatible values lasts as long as possible or stimulates argumentation and contradiction. Further, it is important that the dilemmas that are used are of a high actuality, and more and more the artificial dilemmas should be replaced by real ones. In the last part the apprentice or the student should be able to generate dilemmas from his or her own experience and to solve them. This way, the apprentice or student develops his or her own system of rules which guarantees an adequate communication within his or her professional context. In most intervention studies on the socio-moral development, the description of these functions is not precise enough, probably because questions of content-related socialisation remain unresolved in cognitive structural-genetic approaches. In theories on socialisation, on the other hand, the importance of the activity of the learner is insufficiently taken into account.

1. Das Innenleben einer erzieherischen Intervention

Interventionsstudien zur Veränderung des sozial-moralischen Urteils von Kindern, Lehrlingen oder Erwachsenen bedienen sich zur Gestaltung des Treatments dreier wichtiger Voraussetzungen, nämlich a) eines Materials, das mit hoher Wahrscheinlichkeit die Kontroverse stimuliert, b) eines psychologischen Transformationsmodells, das sowohl die Ziele als auch die Lernvoraussetzungen festlegt, und c) des technischen oder me-

thodischen Sachwissens zur Gestaltung der erwarteten Interaktion. In Untersuchungen sind diese drei Voraussetzungen meistens schlecht repräsentiert oder wenig transparent gemacht (vgl. Oser 1981, Schläfli, Rest & Thoma 1986, Schläfli 1986, Oser & Patry 1986). Auf dem Hintergrund der Frage, wie Forschung für die Praxis fruchtbar gemacht werden kann, sind es aber genau jene drei Voraussetzungen, die dazu dienen könnten, die erzieherischen Urteile, die im Anschluß an die Resultate eines bestimmten Forschungsprojektes entstehen, fruchtbar zu machen. Allerdings ist auch zu sagen, daß die drei Voraussetzungen keineswegs auseinander folgen oder in eine bestimmte Reihenfolge zu bringen wären. Sätze der Art „Weil das Transformationsmodell mit Ungleichgewichts- und Gleichgewichtsprozessen im Zusammenhang steht, sind den Kindern, will man sie zu höherer Stufe führen, Dilemmata vorzulegen“, haben vorerst keine zwingende Logik. Denn es gibt ja vielleicht andere Formen der Ungleichgewichtssetzung der Strukturen, und es hängt von den Experten der Unterrichtspraxis ab, ob sie uns zeigen können, daß moralische Dilemmata bei Kindern tatsächlich „fruchtbare“ moralische Ungleichgewichte erzeugen. Kohlberg hat diesen Sachverhalt als psychologischen Trugschluß (1978, 1981) gebrandmarkt.

Vermutlich liegen den genannten drei Voraussetzungen auch drei unterschiedliche Theoriesorten zugrunde. Der Stellenwert der Theorie, die a) fundiert, ist apriorischer Art. Es wird angenommen, daß bestimmte Inhalte bestimmte Denkprozesse auslösen und so Bildung bewirken. Der Stellenwert der Theorie zu b) ist psychologischer Art. Transformationen geschehen in dieser oder jener Weise. Oder anders gesagt: Wenn Transformationen bewirkt werden, laufen sie in dieser oder jener Weise ab. Die Theorie, die c) zugrunde liegt, ist erzieherischer Art. Wenn ich x tue, bewirke ich y. Oberflächlich gesehen hat sie technologischen Charakter. Unter dem Gesichtspunkt einer die rationale Autonomie der Person berücksichtigenden Bildungsidee muß sie dahingehend abgeschwächt werden, daß man für x nur die Bedingungen der Möglichkeit setzen kann.

2. Die Inhalte einer entwicklungsorientierten Studie: Banklehrlinge und moralische Erziehung

In diesem Aufsatz möchte ich nur Stellung beziehen zu a), dem Problem der inhaltlichen Auswahl. Wir haben andernorts über eine Studie berichtet, in der Lehrlinge einer Bank 1) zu höherem moralischen Urteil, 2) zu größerer Sensibilität für den moralischen Standpunkt, 3) zu einer Veränderung des moralischen Wertsystems (in Richtung auf Akzentuierung von geistigen, im Gegensatz zu materiellen Werten), 4) zu einer besseren Konfliktlösekapazität, 5) zu einer größeren Wertschätzung bestimmter Normen (wie Offenheit, Toleranz, Würde) und 6) zu besserem sozialen Klima geführt werden sollten (Oser, Schläfli 1986, S. 217-251). Die inhaltliche Strukturierung zu dieser Studie sieht folgendermaßen aus (aus Schläfli 1986, S. 148-151):

1. Lehrziel: Förderung des sozial-moralischen Urteils

Teillehrziele:

- Verschiedene moralische Begründungen unterscheiden und produzieren lernen.
- Qualitativ verschiedene moralische Begründungen in eine Hierarchie bringen können.
- Zu moralischen Problemen argumentieren und diskutieren lernen.
- Konsequenzen einer Entscheidung und entsprechende sozial-moralische Begründungen für die Handlung beachten lernen.

Vermittelte Inhalte und behandelte Themen

Die den Lehrlingen vorgestellten Dilemmata behandelten folgende Themen:

Mutterdilemma: Soll ein Richter das Kind der echten Mutter, die es aus Not abgegeben hat, oder den Adoptiveltern, die es während dreier Jahre liebevoll erzogen haben, zusprechen?

Spitalregel: Soll eine Krankenschwester ihrem süchtigen Bruder Drogen herausgeben, obwohl sie sich dabei strafbar macht?

Sharondilemma: Soll Sharon ihre Freundin verraten, die soeben einen Pullover gestohlen hat?

Peyerdilemma: Soll der Telefonseelsorger einen Jugendlichen, der aus Verzweiflung aus dem Gefängnis ausgebrochen ist und mit Selbstmord droht, trotz dabei erfolgender Verletzung des Gesetzes bei sich aufnehmen?

Fahrerflucht: Ein Betrunkener hat eine Person angefahren und nachher Fahrerflucht begangen. Was soll der Freund tun?

Milgramexperiment: Soll die Versuchsperson nach Aufforderung des Experimentators einem Schüler bei falschen Antworten Stromstöße geben?

Persönliche Dilemmata der Lehrlinge: Generationenproblem, Umweltschutz, Sexualität u.a.

Außerdem standen auf dieses Lehrziel bezogen folgende weitere Inhalte im Mittelpunkt von Diskussionen:

- Informationen über die Handlungs-Urteilsproblematik anhand des Milgramexperimentes;
- z.T. Behandlung des Gerechtigkeitsbegriffes (Frage der gerechten Verteilung von Gütern).

2. Lehrziel: Förderung der moralischen Wertsensibilisierung

Teillehrziele:

- Vergleich ideeller und materieller Werte.
- Kennenlernen bzw. Reflexion ideeller Werte (z.B. gesellschaftliche und demokratische Werte).
- Vergleich der individuellen Werthierarchie mit Werthierarchien anderer.

- Einbezug weiterer moralischer Gegenstandsbereiche (Issues) in die individuelle sozial-moralische Argumentation.
- Erkennen und Bestimmen konfligierender moralischer Gegenstandsbereiche in einem Dilemma.
- Kennenlernen von Normen und Regeln und deren Funktion für das Zusammenleben von Menschen.

Hauptsächlich behandelte Themen und Werte

- Vergleich der Werthierarchie von Lehrlingsbetreuern und Lehrlingen.
- Behandeln der von den Lehrlingen vorgebrachten Werte.
- Vergleich der vorgebrachten Werte unter den Teilnehmern wie Liebe, Sexualität, Autorität, Gehorsam, gewaltloser Widerstand, Umweltschutz, Geld, Freizeit, Freundschaft, Gerechtigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Gesetze u.a.
- Entwicklung und Veränderung von Werthierarchien im Verlaufe der Zeit, Generationenwechsel.

3. Lehrziel: Förderung von Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich

Teillehrziele:

- Lernen, einen Konflikt als elementaren Bestandteil unseres Lebens zu sehen (Konflikttoleranz).
- Vermeiden von Konfliktverdrängung.
- Konflikthafte Situationen auf eine konstruktive Art lösen.
- Konstruktive von destruktiver Kritik unterscheiden lernen.
- Techniken der Konfliktlösung anwenden lernen.

Hauptsächlich behandelte Themen und Inhalte

- Definition von Konflikt und Kommunikation.
- Anhand Eltern-Teenager-Problematik und anhand von Konflikten konstruktive vs. destruktive Kritik aufzeigen.
- Konfliktlösungsschritte nach der Theorie von Gordon (1977) übermitteln.
- Probleme der Lehrlinge und/oder bestehende Gruppenkonflikte als Inhalte in den Kurs einbeziehen.

4. Lehrziel: Metakognition — Reflexion über das Gelernte, Anwendung des Gelernten

Teillehrziele:

- Lernen, vermittelte Inhalte zu reflektieren und in eine Beziehung zur eigenen Person zu bringen.
- Stufenkonzept von Kohlberg kennenlernen und in Diskussionen zur Anwendung bringen.
- Behandelte Inhalte (Stufen, Gesprächsregeln, Konfliktlösung) für eigenes Leben umsetzen.

Behandelte Themen und Inhalte

- Vermittlung des Stufenkonzeptes.
- Differenzierung der Stufen aufzeigen, indem die sozialen Perspektiven auf die Stufen bezogen werden.
- Beispiele aufzeigen, wie Wissen über Stufen, Werte, Gesprächsregeln und Konfliktlösestrategien in der Praxis eingesetzt werden.

5. Lehrziel: Förderung der Toleranz und Offenheit

Teillehrziele:

- Gesprächsregeln in Diskussionen anwenden lernen.
- Lernen, andere, gegenteilige Meinungen zu akzeptieren und zu tolerieren.
- Positive Beeinflussung der Kursatmosphäre durch die Einhaltung der Gesprächsregeln
- Lernen, Kommunikationen in einer Gruppe offen zu gestalten, um sich auch in andere Ansichten einfühlen zu können.

Behandelte Themen und Inhalte

Es wurden folgende Gesprächsregeln vermittelt:

Gesprächsregeln vom Sprechenden aus gesehen:

- Eigene Meinung vertreten.
- Beim Thema bleiben.
- Möglichst in Ich-Form sprechen, Ich-Botschaften aussenden.

Gesprächsregeln vom Zuhörenden aus gesehen:

- Elemente des aktiven und konzentrierten Zuhörens lernen.
- Andere Meinungen respektieren.
- Ausreden lassen, aber bei Unklarheiten nachfragen.
- Bei Langeweile melden.
- Kontrolle, ob diese Gesprächsregeln auch eingehalten und eingesetzt werden.

Welche Struktur steht hinter dieser Anordnung des Materials, welche Reflexionen begründen diese Anordnung?

3. Die Struktur eines moralischen Dilemmas

Ich habe angedeutet, daß das Material, das die Kontroverse stimuliert, unter bestimmten Gesichtspunkten „konstruiert“, aber auch in einer bestimmten Weise angeordnet werden muß. Die Konstruktion des Materials muß so vorgenommen werden, daß mindestens zwei Werte gegeneinander stehen, daß aber auch die Möglichkeit des Ausweichens aus dem Dilemma in einen Kompromiß oder in eine Konsenssituation oder in eine Regulierung des Konflikts mit anderen als moralischen Mitteln verunmöglicht wird. Dieser Aspekt soll weiter unten noch problematisiert werden. Wenn wir sagen, zwei Werte stehen gegeneinander, so ist

damit gemeint, daß die Wahl des einen Ausgangs eine Verletzung des zweiten Wertes bedeutet und umgekehrt die Wahl des zweiten Ausgangs eine Verletzung des ersten Grundwertes. Das dadurch entstehende Ungleichgewicht muß durch eine „Rechtfertigung“ wieder hergestellt werden. Wird allerdings diese Rechtfertigung in Zweifel gestellt, so muß durch Widerspruch diese Rechtfertigung entweder unterstützt und verteidigt oder aber verändert werden.

Dies möchte ich am Beispiel „Selbstmordgefahr“ illustrieren, einem Dilemma, das in der oben erwähnten Bankstudie mit äußerst großem Erfolg eingesetzt worden ist. Erfolg meint hier, daß die Lehrlinge dieses Dilemma mit viel Engagement besprochen und zu lösen versucht haben. Das Dilemma lautet folgendermaßen:

„Als Leiter des Sorgentelefon hat sich Herr P. viele Sympathien erworben. Jeden Tag wenden sich viele Hilfesuchende an ihn, da sie ihm vertrauen. Eines späten Abend klingelt es an der Tür. Eine durchnäßte Gestalt steht vor ihm. Herr P. erfährt, daß der junge Mann aus der Strafanstalt geflohen ist und nicht weiß, wo er schlafen soll. Herr P. ist sich bewußt, daß er sich strafbar macht, falls er den Entflohenen nicht sofort der Polizei meldet gemäß den Vorschriften des Strafgesetzbuches. Doch der Sträfling spricht verzweifelt von Selbstmord. Herr P. bietet ihm deshalb an, ihn in die Strafanstalt zurückzufahren. Falls er in die Strafanstalt zurückgebracht werde, droht der Entflohenen, werde er sich sofort umbringen. Herr P. glaubt deshalb, daß dem Entflohenen in der psychiatrischen Abteilung des naheliegenden Spitals am besten geholfen wäre. Doch der junge Mann gerät wegen dieses Vorschlags in Panik und reagiert verschüchtert, denn er befürchtet, von den Spitalärzten sofort wieder ins Gefängnis abgeschoben zu werden.“

Herr P. läßt deshalb diese Idee fallen. Er weiß, daß die Polizei den Sträfling früher oder später fassen wird, und er sich strafbar macht.

Was soll er tun?

- a) die Polizei benachrichtigen, den Sträfling wegschicken?
- b) dem Sträfling ein Nachtlager anbieten?

(vgl. Schläfli 1986, S. 91).

Es hat Lehrlinge gegeben, die für den Ausgang a) plädiert haben; eine Mehrheit jedoch (insbesondere Mädchen) votierten für den Ausgang b). Da sich die Geschichte in der Realität abgespielt hat, Zeitungsberichte vorgelegt werden konnten, und der Leiter des Sorgentelefon für sein Verhalten (Wahl des Ausgangs b) schwer bestraft worden war, entbrannte eine heftige Kontroverse, die nicht so leicht zur Ruhe gebracht werden konnte. Die Verletzung des Rechts durch die Entscheidung für den Häftling wurde genau so heftig verurteilt wie die Verletzung des Lebens des Häftlings unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung einer gewissen legalen Ordnung. Die Aufsummierung der Gründe für den einen oder anderen Ausgang wurde begleitet durch Aspekte der Werthierarchisierung und durch heftige Billigung oder Mißbilligung bestimmter Argumente der einen oder andern Seite.

4. Die Flucht vor der moralischen Entscheidung: Zweckmäßiges kontra moralisches Handeln

Wie oben angedeutet, ist die Möglichkeit des Ausweichens aus dem Konflikt aber auch hier gegeben. Da waren Lehrlinge, die versuchten, sofort eine Lösung auf der sozialen Ebene zu finden, indem sie z.B. vorschlugen, der Häftling möge doch dazu überredet werden, freiwillig ins Gefängnis zurückzugehen. Dann wäre natürlich der Leiter des Sorgentelefons fein heraus. Ebenfalls wurde vorgeschlagen, der Leiter möge vom Gefängnisdirektor die Erlaubnis erhalten, der Häftling dürfe eine Nacht bei ihm übernachten. Solches Ausweichen durch Regulierung von konfligierenden Fällen auf der Handlungsebene, durch verschobene Sanktionierung oder durch Verschiebung der Lösung in einen nichtmoralischen Bereich oder durch Abtreten der Verantwortung an eine höhere Instanz usw. führen oft dazu, daß die Kontroverse beendet wird ohne Rekonstruktion der Wirklichkeit unter moralischen Gesichtspunkten. Wir finden diesen Ausweichversuch oft auch bei den sog. standardisierten Dilemmata, z.B. beim Heinz-Dilemma, wo es darum geht, daß der arbeits- und mittellose Heinz in ein Chemielabor einbricht, um sich ein Medikament zu beschaffen, das die Krebskrankheit seiner Frau heilt. Versuchspersonen können sich unter Umständen darüber erregen, daß die Versicherung die Kosten für dieses Medikament zu übernehmen hätte oder daß Heinz nicht alles getan hätte, um auf reguläre Weise zu Geld zu kommen. Sie weichen damit der moralischen Entscheidung, wie gesagt, aus und verlagern den Konflikt in die Richtung zweckmäßigen versus nicht zweckmäßigen Handelns. Es geht in diesem Falle nicht mehr um das Erlaubte oder Nichterlaubte, um Fairneß und Unfairneß, um Verletzung oder Schutz persönlicher Rechte, sondern um Fantasie und Kreativität im Lösungsbereich oder um die Fähigkeit, zwischen Ansprüchen einen Kompromiß oder einen Konsensus zu erreichen.

Natürlich können Erzieher auch das Ziel haben, diese Form der Fantasie schulen zu wollen. Sie können der Ansicht sein, daß die Lebenswelt so wenig als möglich zu moralisieren sei und daß alle Konflikte letztlich einen Kompromiß erforderten. Diese Auffassung unterstellt allerdings menschliches Handeln einem einzigen Kriterium, demjenigen der Effektivität. Es wird geglaubt, daß der Kompromiß jene Form sei, die letztlich dem Bestehen der Sozietät die größte Chance einräumt, weil die Effektivitäten gegenseitig eingeschränkt würden. Das Problem besteht nun aber darin, daß Moralität nicht mit Effektivität verwechselt werden darf. Das moralische Urteil orientiert sich gerade eben nicht am Prinzip des Eigeninteresses, da es nicht im Eigeninteresse der Menschen insgesamt liegt, daß ein jeder nur aus Eigeninteresse handelt. Vielmehr besteht die Moralität darin, daß ihre Handlungsgründe vernünftig und an universellen obersten Prinzipien der Menschlichkeit gewollt werden bzw. daß sie von der Voraussetzung ausgehen, daß jene, die handeln, nebst dem Kriterium der Effektivität dasjenige der Gerechtigkeit, des Schutzes von Leben, der Verteidigung des Friedens u.a. akzeptieren.

5. Weitere Kriterien eines echten moralischen Dilemmas: Die Wahl des einen Wertes bedingt die Verletzung des anderen

Harding (1987, S. 282-290) hat Kriterien entwickelt, die ein echtes moralisches Dilemma kennzeichnen. Sie meint, die Grundstruktur sei

Entweder p oder q.
Wenn p, dann r.
Wenn q, dann s.
Deshalb, entweder r oder s.

Dieser Grundstruktur liegt (1) ein valider Streit zugrunde, der in der Wahl einer von gleichwertigen Alternativen endet. Es wird angenommen (2), daß es keine Möglichkeit gibt, diese Wahl zu umgehen. Die Prämissen des richtigen Handelns können (3) nicht zum vornherein gewußt werden, da die vorhandene Wissensbasis dazu nicht ausreicht. Allerdings muß (4) ein Dilemma im Verlauf des täglichen Lebens aufgelöst werden können.

Aus dieser Beschreibung geht nun aber noch nicht hervor, wie sich aus der Lösung des beschriebenen Streites durch Argumentation eine moralische Erkenntnis entwickelt. Diese kann jedenfalls nicht durch irgendeine Form des Ausweichens bewerkstelligt werden; denn der anzustrebende Konstruktionsprozeß moralischer „Wahrheit“ (Richtigkeit) hält sich ja nur solange in Gang, als die beiden Werte nicht miteinander versöhnt werden können. Argumentation bedeutet also exhaustive Legitimation der Verletzung des nicht gewählten Wertes angesichts der Wahl des einen Ausgangs und dadurch reflexive Rekonstruktion der moralischen Kompetenz am zur Diskussion stehenden Beispiel. Harding meint deshalb, daß die stufenmäßige Fähigkeit, die Negierung der einen Aussage zu legitimieren, stets zunimmt. Sie meint:

„At one level, potentially conflictual events are not seen as inconsistent but rather as independent. It is only through the cognitive construction of a link between the two events, in this case a link based on the negation of one event by the other, that they become contradictory and, in fact, indissociable from each other in their contradiction. It is this inability to dissociate an action and its negation that allows for the recognition of dilemmas. For example, recognition of the dilemma posed by abortion requires not only the recognition that the fetus's right to life conflicts with the pregnant woman's right to life conflicts with the pregnant woman's right to free choice, it also requires the interpretation that, in each instance, an action in support of one human right negates the other — and that the negation of any human right poses a contradiction for the principled thinker. The dilemma does not exist, however, for those who either do not consider the removal of a fetus from the uterus as a violation of its rights or the denial of choice to a woman as a violation of her freedom. The decision to abort or not to abort becomes, in those cases, either right or wrong“ (S. 289).

Das Erkennen der Negierung eines Wertes durch die Wahl und die Rechtfertigung dieser Wahl auf, wie gesagt, möglichst exhaustive und qualitativ differenzierte Weise sind Voraussetzung für die Sichtbarmachung und Veränderung kognitiver moralischer Strukturen.

6. Unterrichtliche Attraktivität moralischer Inhalte

Wenn es dem Unterrichtenden nun gelingt, das Ausweichen von Probanden zu verhindern, so ist die Chance der Sichtbarmachung und Veränderung ihrer moralischen Urteilsstruktur größer. Das Gelingen hängt aber zusätzlich von dreierlei Bedingungen ab: 1. muß der Unterrichtende die Dilemmata so gestalten, daß die beiden Werte *prima facie* gleich attraktiv sind bzw. tatsächlich kontrovers einander gegenüberstehen. Besonders in den Fachbereichen Geschichte, Literatur, Religion, Politik sind sie oft so zu verändern, daß diese Ausbalancierung der Gewichte der Werte deutlich wird. 2. ist das Dilemma so zu aktualisieren, daß Bedeutungen im Kontext des Betroffenen zur Regelung des vorhandenen Ungleichgewichts motivieren. Dies kann durch Querverbindungen zur gegenwärtigen Situation, zur Aktualität des Tages, zu Problemen aus dem Leben des Probanden geschehen. Das Dilemma des Leiters des Sorgentelefon endete mit der Begegnung mit diesem persönlich: Er wurde von den Lehrlingen zu einem Gespräch eingeladen. Seine Argumente wurden mit denjenigen der Lehrlinge verglichen. 3. soll die Darbietung des Dilemmas von Veranschaulichungen begleitet werden. Bilder, Filme oder Skizzen können dazu beitragen, die Situation zu dramatisieren, den Wertkonflikt besonders herauszustellen und auf diese Weise die Stellungnahme, den Widerspruch, die Billigung und Mißbilligung der beteiligten Lehrlinge herauszufordern.

7. Zur Anordnung der Lerninhalte

Die Vorbereitung von Interventionen zur Veränderung des moralischen Urteils, der Werthierarchie, der Wertsensibilität etc. erfordert aber nicht bloß eine Antwort auf die Frage nach der Struktur des Materials an sich, sondern auch nach der Struktur seiner Anordnung. Verhältnismäßig wenig ist hierüber aus der Kohlbergschule zu erfahren. Die wesentlichen drei Elemente sind: a) Echte, aus der Situation sich ergebende moralische Dilemmata sind wirksamer als künstliche (vgl. Power et al. 1987); b) die Wiederholung ist entscheidend, sie muß einer bestimmten Gesetzmäßigkeit unterliegen; c) die Kontext- und Klimabedingungen für den Argumentationsverlauf sind konkret zu bedenken.

Zu a): Echte versus künstliche Dilemmata rufen je andere Fähigkeiten im Subjekt ab und ergeben ein Maß für die Validität des Veränderungsprozesses. Künstliche Dilemmata werden stets unter dem Gesichtspunkt der Handlungsdruckentlastung eingeführt. Sie stimulieren die mögliche,

handlungsdruckfreie moralische Kompetenz des Subjekts. Die Person x soll y tun, weil y unter allen Umständen richtig und moralisch gesollt ist. Echte Dilemmata hingegen bewirken die Analyse der Durchführbarkeit der Optionen. Intentionen und Konsequenzen sind eingebettet z.B. in die berufliche Arbeit oder berufliche Interaktion von Personen. In unserer Interventionsstudie mit Landwirtschaftslehrlingen waren echte Dilemmata solche über das Düngen (Mehrertrag versus Ökologie), über den Konflikt mit Lehrmeistern (hohe Freizeit versus die Verpflichtung in Hof und Stall), über den Aufkauf kleiner Bauernbetriebe durch Großbauern etc. In unserer Bankstudie beinhalten solche Dilemmata feste negative Urteile von Lehrern oder Lehrmeistern gegenüber Lehrlingen, Konflikte der Lehrlinge untereinander, Lohnforderungen der Lehrlinge etc. Wichtig ist, daß die echten oder real-life-Dilemmata von den Lehrlingen selber „produziert“ und diskutiert worden sind. Walker et al. (1987, S. 855) zeigen in einer sehr sorgfältig angelegten Studie, daß echte Dilemmata überzufällig häufiger unterschiedliche Stufenscores hervorbrachten als künstliche, daß echte Dilemmata viel weiterreichende moralische Implikationen hervorrufen als künstliche, die Alters- und Geschlechtsspezifitäten extremer lagen, ganz besonders aber, daß die Standard-Dilemmata (künstlich) eine höhere moralische Stufe evozierten als die künstlichen. Dieser Effekt kann mit der Feststellung erklärt werden, daß bei den künstlichen Dilemmata eine Ausdifferenzierung des moralischen Urteils ohne Integration von Beständen der Lebenswelt stattfindet. Diese Feststellung ist aber vorerst nur hypothetisch, sie muß empirisch noch verifiziert werden.

Ad b): Wenn Schüler Dilemmata diskutieren, Dilemmata künstlicher Art, Dilemmata aus ihrem Lebensfeld und Dilemmata, die sie selber konstruieren, ist die Wiederholung dieses Vorganges von entscheidender Bedeutung. Tiefenstrukturen des moralischen Urteils können nur aufgelöst und verändert werden, wenn in wiederholtem Maße der Schüler oder der Lehrling spürt, daß seine bisherigen Denkstrukturen nicht ausreichen, um eine wohläquilibrierte Antwort auf seine Frage zu finden. Die Wiederholung ist ein Motor der je neuen Beunruhigung und gleichzeitigen Aktualisierung bestehender Schemata zur Beantwortung der anstehenden Ungleichgewichte. Schüler arbeiten innerlich weiter, zuhause, auf dem Wege. Ihre Gedanken zur Lösung des Problems durch Integrierung bisher nicht gesehener Elemente sind dauernd aktiv, bis sie selber zu neuen Antworten vorstoßen bzw. bis sie bisher beunruhigende Antworten aktiv aufnehmen und verarbeiten. Schläfli, Rest & Thoma (1985) haben gezeigt, daß die Wiederholungen mittlerer Reichweite von 2-3 Monaten am erfolgreichsten sind. Unterhalb dieser Zeitspanne sind keine Effekte zu erwarten, darüber hinaus keine Zunahme von moralischen Urteilsscores mehr. Erst nach einer Unterbrechung sollte wiederum eine mittelfristige Intervention gestartet werden.

Ad c): Der Glaube, daß bei Interventionsstudien echte Dilemmata in jedem Fall wirksamer seien als unechte, wird spätestens dann erschüttert,

wenn man am Anfang einer erzieherischen Intervention steht und mit Lehrlingen echte moralische Gegebenheiten eruiert: Sie wollen dies nicht, sie wollen nicht, daß man ihre Gefühle analysiert, daß man über ihre Probleme redet, daß sie sich psychisch exhibitionieren sollen. Deshalb ist es von größter Wichtigkeit, daß diejenigen, die solche Interventionen durchführen, zuerst mit künstlichen, fremden Dilemmata beginnen, dann durch Schaffung einer guten Atmosphäre immer mehr Bedingungen der Möglichkeit zur Eigeninitiative bieten, selber bei Beispielen immer mehr den Kontext berücksichtigen, schließlich die Lehrlinge selber den Ablauf der Sitzungen gestalten lassen und dadurch die Möglichkeit zur Behandlung echter moralischer Probleme, Konflikte oder Dilemmata bieten. In unserer Bankstudie haben Lehrlinge jeweils den letzten Tag nicht bloß inhaltlich, sondern auch im Durchführungsmodus völlig selbständig gestaltet.

Allerdings bedarf es einer Voraussetzung hierfür, die nicht vergessen werden darf, nämlich die Veränderung der Klimavariablen über die Interventionszeit. Es konnte eindeutig gezeigt werden, daß das Interventionsklima in der Bankstudie von Tag zu Tag besser wurde, wobei die großen Sprünge jeweils am zweiten oder dritten Tag geschahen (vgl. Oser, Schläfli 1986, S. 217). Diese Variable steht direkt im Zusammenhang mit dem oben genannten Phänomen des Hinüberführens des Diskussionschwerpunktes von artifiziellen zu echten Dilemmata und schließlich zu solchen, die die Lehrlinge selber entwickelten. Vermutlich steht auch der Erfolg bei allen abhängigen Variablen, insbesondere aber beim Niveau des moralischen Urteils in direktem Zusammenhang mit der Verbesserung des Interaktionsklimas im Interventionsverlauf. Dies konnte aber empirisch nicht belegt werden.

Wenn man nun fragt, was denn das Interaktionsklima verbessere, so sind es folgende Gegebenheiten: a) Die jeweilige Aktualität und inhaltliche Überführung künstlicher zu echten Dilemmata. b) Die Form der Teilnahme des Leiters. Er muß einerseits die Kontroverse unterstützen und steuern und andererseits Stellung beziehen, teilnehmen, ein Gesprächspartner sein. c) Die Grundhaltung des Leiters als eine Position der Autonomievermittlung: Der Lehrling wird als jemand betrachtet, der teilnehmen kann, der argumentieren kann, der entscheiden und Verantwortung übernehmen kann. Von diesen drei Punkten scheint mir der letzte am schwierigsten zu sein.

Erziehungsphilosophisch steht die Frage der Autonomieunterstellung als grundsätzliche erzieherische Haltung zur Debatte. Erziehungspsychologisch sind damit die Erwartungseffekte gemeint, die in den bisherigen Forschungsansätzen viel zu wenig auf systematischen und zu einseitig auf zufällig gefundenen Effektivitätskriterien beruhen, dies im Sinne der Definition: „*Mit 'Lehrererwartungen' meinen wir Schlüsse, die Lehrer über gegenwärtige und zukünftige Schulleistungen und das allgemeine Klassenzimmer-Verhalten ihrer Schüler ziehen*“ (Brophy & Good 1976, S. 52). Unterschiede zeigen sich dort, wo nur festgestellt wird, daß Lehrer

Erwartungen über die Leistung ihrer Schüler haben, oder wo eben gefordert wird, Lehrer sollten jedem Schüler prinzipiell „unterstellen“, daß er wahrhaftig ist, Verantwortung übernehmen und vernünftig argumentieren, Gerechtigkeit ausüben, Wahrheit suchen kann etc.

8. Das Problem der Verschränkung von Inhalt und Lernort

Aber zurück zur Frage des Interaktionsklimas, das als Grundlage für die Intervention im Werterziehungsbereich gilt. Der erstgenannte Punkt, die Aktualität der Dilemmatexte, hängt natürlich auch mit ihrer Einbettung in den Kontext der Lehrlingsarbeit und der Schule zusammen. Letztlich sollten die Dilemmata direkt aus diesem Kontext stammen und in diesem Kontext behandelt werden. Dies wäre die optimale Form der Zielerreichung: Höhere Moralstufe, größere Sensibilisierung für Wertfragen, höhere Konfliktlösefähigkeit, größere Toleranz etc. können als Ziele auf diese konkrete Weise viel besser und valider anvisiert und erreicht werden. Die Möglichkeit aber der Behandlung von Dilemmata in diesem Sinne müßte dann auf einer demokratischen Grundstruktur des Lehrlingssettings ruhen. Wir haben diese in den sog. Gerechten Gemeinschaften gefunden (vgl. Oser 1988). Hier bilden die Mitglieder eine konstitutionelle Vereinigung, in der mittels regulärer Sitzungen die Grundregeln des Zusammenlebens und des Zusammenarbeitens gefunden und praktiziert werden. Auf diese Weise wird gelernt, was demokratische Regulierung der Arbeits- und Lebenswelt bedeutet. Eine Reflexion der Einsetzbarkeit von Inhalten würde sich in diesem Falle erübrigen, denn sie entstünden ja aus der Situation, und das einzige Kriterium der Auswahl wäre die Notwendigkeit ihrer Umsetzung für das Bestehen der betreffenden Gemeinschaft.

9. Interdependenz von sozial Gegebenem und individuell zu Schaffendem

Meine letzte Bemerkung macht auf eine Kontroverse aufmerksam, die nun schon einige Jahre ungelöst weiterschwelt, nämlich die Frage, ob das Individuum letztlich doch vorgegebene Inhalte unter dem Zwang der sozialen Anpassung übernimmt oder ob es tatsächlich die sozial-moralische Wirklichkeit rekonstruiert. Es ist der Streit zwischen einem Sozialisationsverständnis, wonach mit Techniken des Liebesentzuges oder der Machtzuweisung das Individuum zur Integration in eine gegebene Ordnung durch Induktion angeregt wird, und der strukturgenetischen Theorie, die dem Individuum die aktive Rekonstruktion einer sozial-moralischen Wirklichkeit zubilligt und ihm zumutet, daß es dies auch könne (vgl. Gibbs & Schnell 1985). Gibbs & Schnell plädieren für eine Integration von beidem: *„In other words, there is an inextricable interdependence between moral development and socialization approaches. Neither approach*

by itself provides a sufficient account of sociomoral development and behaviour, but together they provide complementary emphases within a relatively comprehensive representation of morality" (S. 1079). Diese Aussage überspielt die Schwierigkeit, daß die Sozialisierungstheorie vermutlich ihr Augenmerk eben doch mehr auf die Struktur der Inhalte legt bei x-beliebigen Adaptionsformen, und die kognitive Entwicklungstheorie ihr Augenmerk auf die assimilierende und akkommodierende Aktivität des Individuums bei x-beliebigen Inhalten. Wenn man beides verbinden will, dann ist man genötigt, die moralische Autorität, die nach Durkheim den Geist der Disziplin garantiert, anders einzusetzen als zur Unterstützung der Übernahme von Bestehendem, nämlich als Garantie der Zumutung, daß die Rekonstruktion der Wirklichkeit den Geist der Disziplin eben verbessern kann. Umgekehrt ist die Gleichgültigkeit der Inhalte schon dadurch in Frage gestellt, daß alle, die moralerzieherisch tätig werden, immer schon voraussetzend annehmen, daß Intimität geschützt werden muß, daß jedem Gerechtigkeit widerfahren soll, daß Wahrhaftigkeit getätigt werden muß etc. Oder allgemein, daß die Basis der Moralerziehung letztlich die universellen Prinzipien der Moralität sind, ob diese vorausgesetzt werden oder ob man annimmt, daß sie je im Diskurs neu entstehen.

Literatur

- BROPHY, J.E., GOOD, T.L. (1976), *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München, Berlin, Wien: Urban & Schwarzenberg.
- DURKHEIM, E. (1973), *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied am Rhein und Darmstadt: Luchterhand.
- GIBBS, J.C., SCHNELL, S.V. (1985), Moral development „versus“ socialization: A Critique. *American Psychologist*, 40, 1071-1080.
- HARDING, C.G. (1987), A developmental model for the invention of dilemmas. *Human Development*, 30, 282-290.
- KOHLBERG, L. (1978), Foreword. In: P. Scharf (ed.), *Readings in Moral Education*. OakGrove: Winston Press, 2-15.
- KOHLBERG, L. (1981) *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper & Row.
- OSER, F. (1981), Moralische Erziehung als Intervention. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 207-224.
- OSER, F. (1988), Die Gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64, 59-79.
- OSER, F., PATRY, J.-L. (1986), Interventionsstudien für sozial-kognitive Kompetenz. Beispiele und theoretische Überlegungen zur Transformations-Validität. *Unterrichtswissenschaft*, 14, 254-268.
- OSER, F., SCHLÄFLI, A. (1986), Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In: F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Entwicklung und Transformation. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt: Suhrkamp, 217-251.
- POWER, C., HIGGINS, A., KOHLBERG, L. (1987), *Moral Education Through Democratic Schooling*. University of Notre Dame: Manuskript.
- SCHLÄFLI, A. (1986), *Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien*. Bern: Lang.

- SCHLÄFLI, A., REST, J.R., THOMA, S. (1985), Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- WALKER, L.J., DeVRIES, B., TREVETHAN, S.D. (1987), Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. hc. Fritz Oser, Univ. Fribourg, Kybourgstr. 12, CH-1700 Fribourg.