



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Bedeutung von Partizipation
in demokratischen Schulen:
Zur Aktualität der „Just Community“
von Lawrence Kohlberg“

Verfasserin

Barbara Turin

angestrebter akademischer Grad

Magistra

Wien, im September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297 295 502
Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik
Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Karl Garnitschnig

Für Mara

Inhaltsverzeichnis

1. Relevanz des Themas für die Erziehung	7
2. Ziele und zentrale Fragestellungen	13
3. KOHLBERGs Theorie der moralischen Entwicklung – Kritik und Weiterentwicklung	17
3.1 Biografische Einflüsse KOHLBERGs auf sein Theoriemodell	17
3.2 Das Entwicklungsmodell nach KOHLBERG	20
3.2.1 Strukturgenetischer Ansatz	21
3.3 KOHLBERGs Methode zur Erfassung des moralischen Urteils - hypothetische Dilemmata.....	22
3.4 Das Modell der moralischen Stufen	24
3.4.1 Die Idee der Entwicklung.....	24
3.4.2 Die sechs Stufen der moralischen Entwicklung	25
3.5 Universalitätsanspruch der Stufen	28
3.5.1 Entwicklungsrelevante Faktoren	29
3.6 Der progressive Ansatz der Moralerziehung.....	33
3.7 Gerechtigkeit als Voraussetzung für Teilhabe / Partizipation	34
3.8 Kritik an KOHLBERGs Theorie der moralischen Entwicklung	35
3.8.1 Systematischer Fehler nach GARNITSCHNIG	37
3.8.2 Kritik am Stufenmodell	40
3.8.3 Kritik an der Konzeption und Durchführung der Dilemma-Methode..	41
3.9 Zusammenfassung	43
4. Begriffsklärung: „Partizipation“ und „Demokratisierung“ im Schulkontext	45
4.1 „Soziale Partizipation“ bei KOHLBERG	46
4.2 Demokratisierung in der Schule	47
4.3 Partizipation in der Schule	50
5. Schule und Demokratie - demokratische Schulen.....	53
5.1 Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen	54
5.2 Demokratische Schulen	56
5.3 Ziele demokratischer Schulen.....	56
5.4 Kriterien einer demokratischen Schule	57
5.5 Wie kann demokratisches Verhalten umgesetzt werden?	59
5.6 Argumente gegen eine demokratische Schule	61

5.7 Modell einer gerechten Schulgemeinschaft: „Just Community“	63
5.7.1 Ausgangssituation	63
5.7.2 Erste Umsetzungsversuche: Die Schulprinzipien.....	64
5.7.3 Der Begriff „Just Community“	66
5.7.4 Die Idee des Just Community Ansatzes.....	67
5.7.5 Gestaltungsprinzipien in einer Gerechten Schulgemeinschaft.....	68
5.7.6 Umsetzungskriterien einer „Gerechten Schulgemeinschaft“	70
5.7.7 Mitbestimmung: Leitprinzip der Just Community School.....	72
5.7.8 Pädagogische Konsequenzen für die Umsetzung in die Praxis	73
5.7.8.1 Lernziele in einer demokratischen Schulgemeinschaft.....	74
5.7.9 Grenzen des Just Community Ansatzes	75
5.7.9.1 Anforderungen an das Lehrpersonal	76
5.7.9.2 Organisatorische Einschränkungen	76
5.7.9.3 Segmentierte Moral.....	77
5.7.10 Weiterentwicklung des Just Community Ansatzes	78
5.7.10.1 Die Diskurspädagogik nach Fritz OSER.....	78
5.7.10.2 Das Kooperationsmodell nach LICKONA	79
5.7.10.3 Das „Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung“.....	80
5.8 Zusammenfassung	81
6. Partizipation im Unterricht.....	83
6.1 Die Rolle des Lehrenden in der Vermittlung von Partizipation	84
6.2 Verantwortungsvolle Teilhabe – ein Erziehungsziel	86
7. Schlussbemerkungen / Ausblick	89
8. Literaturverzeichnis	91

1. Relevanz des Themas für die Erziehung

In den letzten Jahren wird viel über Mitbestimmung und Partizipation diskutiert, weil auch Kinder und Jugendliche immer mehr in Politik und Gemeinwesen eingebunden werden: die Einrichtung von Kinderparlamenten und die Wahlaltersenkung von 18 auf 16 Jahre ist eine Maßnahme, die der Jugend eine weitere Gelegenheit zum Mitbestimmen gibt, wenngleich auch nur in Form von Abstimmung. Es wurde erkannt, dass man Kinder und Jugendliche vom Prozess der Mitbestimmung nicht ausschließen darf, denn dies kann zu Politikverdrossenheit und in weiterer Folge zur Schwächung der Demokratie führen.

Mein persönliches Interesse am Thema wurde schon in meiner eigenen Schulzeit geweckt. War doch für uns SchülerInnen die Möglichkeit mitzubestimmen ein wesentlicher Maßstab dafür, ob ein/e LehrerIn in unseren Augen als „gut“ oder „schlecht“ galt. Durch den Pflegesohn meines Freundes, der in der SchülerInnenschule im WUK, einer demokratischen Alternativschule unterrichtet wurde, hat sich mein Interesse verstärkt. Ich habe dort an den Plena, Elternabenden usw. teilgenommen. Vor allem das nun zitierte Plakat veranlasste mich, mich mit dem Thema Demokratie und Schule näher zu beschäftigen:

„Mitbestimmung, Verantwortung und Politik:

Unsere Schule ist politisch. Das muss von allen Beteiligten weitergegeben werden um ein Bewusstsein für Mitbestimmung/ Verantwortung in der Schule zu entwickeln.

Individuelles Denken und Handeln muss einen zentralen Platz in der Schule haben, ebenso wie gegenseitiger Respekt, in dem Bewusstsein, dass die Schule eine Gemeinschaft darstellt.

Jedes Mitglied der Gemeinschaft hat die Pflicht, das Wohlbefinden der Gemeinschaft aufrecht zu erhalten. Die Grenzen der/des einzelnen müssen wahrgenommen und respektiert werden. Es muss die Grundlage für klare Regeln, klare Konsequenzen und klare Verantwortung geschaffen werden.“

(Plakat aus WUK-SchülerInnenschule: Vorschlag für das Leitbild vom 9.3.2004)

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes enthält neben anderen Rechten auch das Recht auf Partizipation, also das Recht auf Beteiligung. Im Artikel 12 (1) wird dieses Recht näher ausgeführt:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“

Am 25. Juni 1992 beschloss der österreichische Nationalrat die UN-Kinderrechtskonvention anzuerkennen, damit wird dem Kind das Recht auf freie Meinungsäußerung und das Recht gehört zu werden zugestanden. Nicht näher definiert wird jedoch dieses „Fähig-Sein“, was genau damit gemeint ist und wie es beim Kind gefördert werden kann. Auch bleibt offen, wie weit diese Meinung „angemessen“ berücksichtigt wird und wer diese Meinung genau berücksichtigen soll. Weiters stellt sich die Frage wie und woran die Reife des Kindes gemessen wird. Wie reif hat z.B. ein achtjähriges Kind zu sein? Ist es reif, wenn es seine Meinung, seinen Willen äußert und mit Argumenten untermauert oder wenn es im Sinne einer Gemeinschaft argumentiert und danach handelt?

Ein erprobtes Modell zur Feststellung der „Reife“ und des „Fähig-Seins“ ist Lawrence KOHLBERGs Entwicklungsmodell der moralischen Erziehung, da es sowohl theoretisch begründet als auch praktisch durch die Förderung ethischen Handelns von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Schulmodellen erprobt wurde, wie zum Beispiel der Cluster Schule, in der KOHLBERG selbst seine ersten Erfahrungen sammelte. Durch zahlreiche empirische Untersuchungen wurde diese Entwicklungstheorie abgesichert, „ihre Anwendung auf den Erziehungsbereich ist nahe liegend und vernünftig“ (OSER 2001, S. 73).

Helmut FEND¹ (1981, S. 340 f.), der sich in den 1980er Jahren mit Schulforschung beschäftigt, weist darauf hin, dass es wichtig ist, Heranwachsende mit demokratischen Wertorientierungen zu konfrontieren, um die Bereitschaft zur politischen Beteiligung auch ins Erwachsenenalter hinein zu gewährleisten und die Demokratie nicht zu schwächen. Kinder und Jugendliche sollen ermutigt werden mitzubestimmen, sie müssen lernen, dass sie auf ihre Lebensumstände Einfluss nehmen können.

Ebenso fordert Dietrich BENNER (2007, S. 135), Professor für Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität Berlin, in aktuellen Diskussionen, die Entwicklung von Bildungsstandards zu stärken. Dazu gehört für ihn die Urteils- und Partizipationskompetenz von SchülerInnen in Lehr-Lern-Prozessen. Diese Basiskompetenzen können für ihn im Unterricht ermöglicht werden.

Der Anspruch zu Möglichkeiten der Mitbestimmung hat also nicht an Gültigkeit verloren. Vor dieser Forderung können sich Schulen nicht verschließen. Die Schule ist die erste größere Gemeinschaft, in der Kinder und Jugendliche außerhalb der Familie sozialisiert werden, der Kindergarten wird zwar von vielen Kindern besucht, allerdings ist er, im Gegensatz zur Schule, eine freiwillige Einrichtung. Gabriel NAGY (2000), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin, stellt fest, dass die Freundschaften und die in der Schule entstehenden sozialen Kontakte geeignete Schauplätze sind, um die Interaktionen unter Altersgenossen für die Entwicklung und Förderung der sozialen Kompetenz zu nutzen (BÁBOSIK / OLECHOWSKI 2003, S. 153). Ruth MITSCHKA (1998, S.1), Schulberaterin und LehrerInnenfortbildnerin, formuliert in diesem Zusammenhang im „Handbuch zum Demokratie lernen im Schulalltag“², dass „die Schule der Ort ist, wo Wissen und Können erworben wird, (sic!) wo soziale Erfahrung ermöglicht wird, wo handelnd geübt wird und wo Identität (weiter-)entwickelt wird.“

¹ Sein Buch „Theorie der Schule“ entstand während der neu gegründeten Universität Konstanz, an der eine sozialwissenschaftliche Fakultät neu aufgebaut wurde. In dieser war die erfahrungswissenschaftliche Forschung verankert (FEND, 1981, S. VIII).

² In diesem Handbuch, das vom BM für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten herausgegeben worden ist, werden Unterlagen zusammengestellt, die als Service, Hintergrundinformation, Hilfestellungen und praktische Anregungen für Schulgemeinschaften dienen (aus dem Vorwort: Gehrer, Elisabeth, ehem. Ministerin für Unterricht).

Vor allem demokratische Schulen³ und Schulen mit reformpädagogischen Hintergrund haben den Anspruch, Mitbestimmungsrechte von Kindern und Jugendlichen in ihren Ansätzen aufzugreifen und stärker zu betonen. In vielen Konzepten (z.B. von Maria MONTESSORI, Janusz KORCZAK, Célestin FREINET) steht das Kind im Mittelpunkt der Pädagogik; die Handlungskompetenz der Kinder, wie zum Beispiel soziales Lernen, Verantwortung für sich und die Gruppe übernehmen, Selbständigkeit und Selbstverwaltung soll erweitert, gelernt und eingeübt werden (EICHELBERGER⁴ 1997, S. 200 f.)

Daher muss in einer Demokratie auch in logischer Konsequenz jede Schule demokratisch sein und es müssen demnach Mitbestimmungsmöglichkeiten geschaffen werden, damit wichtige Entscheidungen unter Einbeziehung der SchülerInnen getroffen werden können. Ein wichtiges Ziel von Schule muss demnach auch das Erlernen von Mitbestimmung sein, damit Kinder und Jugendliche zu sozial engagierten und verantwortungsbewusst handelnden Menschen heranwachsen können.

Wolfgang EDELSTEIN (2001, S. 8), emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik, ist der Meinung, dass nur dann, wenn diese Werte praktisch erlebt und gelebt werden, sie aus bewusster eigener Erfahrung verstanden werden können. SchülerInnen werden die Schule nur dann positiv erleben, wenn ihnen kollektive Gestaltungsrechte und Verantwortung übertragen werden. Verantwortliches Handeln muss erlernt und eingeübt werden und kann nicht vorausgesetzt werden.

Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule die Möglichkeit erhalten, verantwortlich mitzugestalten, ihre Belange zu regeln, so ist das ein hervorragendes Feld zur Einübung von Mitbestimmung und in weiterer Folge

³ Demokratische Schulen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Mitbestimmung, soweit sie noch nicht von Kindern aber auch Eltern, letztlich auch von LehrerInnen nicht wahrgenommen wird, zu ermöglichen. Dies würde bedeuten, dass mindestens eine Person in diesem System die Kompetenz hat, Mitbestimmung auf allen Ebenen zu fördern.

⁴ Dieses Werk beschäftigt sich mit den unterschiedlichsten reformpädagogischen Ansätzen und deren Umsetzung in der Praxis.

zum Erlernen von demokratiefähigem Verhalten. Durch eine Mitbestimmungskultur in der Schule haben SchülerInnen die Möglichkeit, schon früh an demokratischen Entscheidungsprozessen teil zu nehmen und erleben Demokratie als etwas Lebendiges, Gestaltbares. Um sich später an der Gesellschaft zu beteiligen, Mitbestimmungsrechte wahrzunehmen, verantwortungsbewusst handeln zu können, bedarf es eines Lernprozesses, der schon in der Kindheit beginnt. Für Hildegard HAMM-BRÜCHER (1997, zit. in: KLEMM 2001, S. 41), Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, danach Staatsministerin im auswärtigen Amt in Deutschland, beginnt die Bürgergesellschaft bereits in der Schule. Eine demokratische Gesellschaft auf die aktive Mitwirkung ihrer BürgerInnen angewiesen ist. Darum sind sowohl die Auseinandersetzung in einer Gruppe, als auch die Konsensbereitschaft, wichtige Fähigkeiten, die von den Menschen erlernt werden müssen (AURIN 1994, S. 12).

Zahlreiche Philosophen und Pädagogen haben sich schon von der Zeit der Griechen an mit der Thematik Demokratie und Erziehung beschäftigt, das Leitbild einer demokratischen Schule beschrieb spätestens der amerikanische Erziehungsphilosoph, Pädagoge und Schulreformer John DEWEY, der sich für die Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche einsetzte (AURIN 1994, S.159).

Letztlich werden auch am Arbeitsmarkt durch immer komplexer werdende Arbeitsfelder, Qualifikationen wie eigenverantwortliches Arbeiten im Team, die eigene Meinung bei Entscheidungen formulieren und sich dann auf eine Konsenslösung zu einigen, organisatorische und planerische Fähigkeiten, vernetztes Denken und gemeinsame Verantwortung vorausgesetzt.

Fritz OSER (1994, S. 48), Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg in der Schweiz, setzt voraus, dass man, will man sich wissenschaftlich mit moralischer Erziehung auseinandersetzen, an Lawrence KOHLBERG nicht vorbeikommt. Der von KOHLBERG entwickelte „strukturgenetische Ansatz“ moralischer Mündigkeit ist erziehungstheoretisch begründet, psychologisch abgesichert und in der Praxis erprobt.

Die von PIAGET entwickelte Theorie zum „moralischen Urteil beim Kinde“ hat KOHLBERG weiterentwickelt und systematisch einen Zusammenhang zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung dargestellt (SCHERB 2004, S. 61). Das überzeugende an KOHLBERGs Forschungen ist die Verknüpfung der Theorie mit empirischen Forschungen. In seinem Modell der moralischen Entwicklung und in weiterer Folge dem Modell der Just Community School nehmen die Begriffe „Partizipation“ und „Gerechtigkeit“ einen hohen Stellenwert ein.

Schließlich möchte ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bei Prof. Dr. Karl GARNITSCHNIG bedanken, der mir immer Mut gemacht hat, meine schon lange ausständige Diplomarbeit zu schreiben. Ohne ihn wäre mir das vielleicht nie gelungen.

2. Ziele und zentrale Fragestellungen

In wie weit ist das Entwicklungsmodell von Lawrence KOHLBERG dafür geeignet, um eine gerechte, partizipative Schulgemeinschaft zu schaffen, in der Kinder und Jugendliche aktiv an der Gestaltung der Schule teilnehmen können? Unter welchen Voraussetzungen sind Kinder fähig, diese Mitbestimmungsrechte wahrzunehmen? Können Kinder demokratisches Verhalten erlernen? Was benötigen sie dazu? Wo sind die Grenzen?

Da von vielen Autoren (vor allem die Gruppe der Schweizer Pädagogen um Fritz OSER, Wolfgang ALTHOF, u.a.) das von KOHLBERG entwickelte Modell der gerechten Schulgemeinschaft „Just Community“ als besonders geeignet angesehen wird, um SchülerInnen in der Schule möglichst gerechte Mitbestimmungsstrukturen zu ermöglichen, wird gerade diese nach ihren Chancen und Grenzen in dieser Arbeit überprüft.

Obwohl KOHLBERGs Definition von Moral über Gerechtigkeit problematisch gesehen werden muss, kann doch die Praxis seines Just Community Ansatzes dazu beitragen, dass Individuen zu Selbstbestimmung und zur Reflexion ihrer Vorstellungen eines guten Lebens miteinander kommen. Weiters wird sein Ansatz in der Hinsicht relevant, als er die Entwicklungsstufen über die Entwicklung der Perspektivenübernahme und über Vorstellungen von „gut“ beschreibt. Problematisch bei KOHLBERG ist, dass er diese Vorstellungen von „gut“ auf den ersten fünf Stufen in einen vormoralischen bzw. rechtlichen Zusammenhang bringt.

Im Anschluss an die von KOHLBERG angestoßenen Theorien zur Just Community wird davon ausgegangen, dass in demokratischen Schulen eine aktive Teilnahme aller am Schulleben beteiligten Personen erfolgt. Soll dies gelingen, müssen Fähigkeiten wie Mitbestimmungsfähigkeit, Emanzipation, soziale Kompetenz, Gerechtigkeit und Anteilnahme gelebt werden, wodurch diese zugleich entwickelt werden. Dabei brauchen Kinder und Jugendliche Unterstützung, die eben nur in der Praxis stattfinden kann.

Die, aus den oben formulierten Fragen, abgeleitete Hypothese lautet nun:
Der Just Community Ansatz ist wegen seiner Begründung auf der Basis der Perspektivenübernahme geeignet, demokratische Strukturen in der Schule zu entwickeln. Die theoretischen Annahmen des Just Community Ansatzes werden nach ihren impliziten Einstellungen erklärt und daraufhin analysiert, wie weit eine Umsetzung zu demokratischem Bewusstsein geführt hat.

In dieser Arbeit werden unter Verwendung hermeneutischer Verfahren sowohl wissenschaftliche Werke, als auch Quellen von Praktikern (aus reformpädagogischen Ansätzen) zur besseren Veranschaulichung der Praxis herangezogen. Diese gehen immer auch von theoretischen Annahmen aus und rekurren auf Praxisreflexion.

Zuerst werden durch Bearbeitung von Primär- und Sekundärliteratur die theoretischen Grundlagen dargestellt. Aus diesen Theorieansätzen werden die für diese Arbeit relevanten Aspekte unter dem Gesichtspunkt der Partizipations- und Demokratieförderung herausgearbeitet.

Nach einer Einführung in KOHLBERGs Biografie, unter Berücksichtigung partizipatorischer Elemente, wird sein Theoriemodell der moralischen Stufen überblickartig dargestellt. Danach wird auf KOHLBERGs oberstem Prinzip, dem der Gerechtigkeit und das was er darunter versteht genauer eingegangen. Schließlich wird eine kurze Zusammenschau kritischer Beiträge zu seiner Theorie dargestellt. In diesen Theorieteil fließt auch Kritik am Stufenmodell ein, indem ein ausgewählter Kurzüberblick über den aktuellen Forschungsstand skizziert wird.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit Definitionsarbeit zu den beiden, für die Arbeit zentralen Begriffe „Partizipation“ und „Demokratisierung“. Weiters wird auf Partizipation im Zusammenhang mit Schule näher eingegangen. Auch der Begriff „soziale Partizipation“ von KOHLBERG wird näher erklärt. Danach, im vierten Kapitel, kommt es zur Begriffsklärung durch Definitionsarbeit.

Im Anschluss wird das Prinzip einer demokratischen Schule erörtert. Danach werden die im Schulunterrichtsgesetz festgelegten Mitbestimmungsrechte von SchülerInnen herausgearbeitet. Im nächsten Teil wird an Auszügen aus dem Schulunterrichtsgesetz gezeigt, wie Mitbestimmung und partizipative Elemente in den Unterricht einfließen können.

Im Kapitel 6 wird das Modell der gerechten Schulgemeinschaft von KOHLBERG dargestellt, wie es zu seiner Entwicklung kam und wie es in die Praxis umgesetzt werden kann. Die Weiterentwicklung durch Fritz OSER wird ebenfalls vorgestellt.

Schließlich wird Partizipation in Zusammenhang mit Erziehung gebracht und die dafür erforderlichen Maßnahmen, wie auch deren Konsequenzen dargestellt. Ausgewählte Lernziele demokratischer Schulen werden hinsichtlich partizipativer Regelungen angeführt.

3. KOHLBERGs Theorie der moralischen Entwicklung – Kritik und Weiterentwicklung

Zu Beginn folgt eine kurze Zusammenfassung von KOHLBERGs Leben, um durch einige Momente seiner Biographie, sein Interesse an einer Theorie der Moral der Gerechtigkeit als oberstes Prinzip anschaulich zu machen. Es zeigt sich, dass ihn das Thema der Gerechtigkeit in seinem Modell sehr stark beschäftigte, er forschte mehr als dreißig Jahre lang, und erprobte seine Theorie auch in der Praxis. Anschließend wird KOHLBERGs Theoriemodell der moralischen Entwicklung in seinen Grundzügen vorgestellt, um in den späteren Kapiteln, in denen die Umsetzung seiner Theorie in die Praxis nachgegangen wird, aufbauen zu können. Die Darstellung in dieser Arbeit erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit. In zahlreichen anderen Publikationen wird aber sehr genau darauf eingegangen, z.B. sehr umfassend in dem von OSER / ALTHOF herausgegebenen Werk „Moralische Selbstbestimmung“.

3.1 Biografische Einflüsse KOHLBERGs auf sein Theoriemodell

Lawrence KOHLBERG wurde am 25. Oktober 1927 in Bronxville, New York als jüngstes von vier Kindern einer wohlhabenden jüdischen Familie geboren. Nach der Trennung seiner Eltern, fünf Jahre nach seiner Geburt, entschied er sich, beim Vater zu leben, der wieder heiratete. KOHLBERG übernahm schon als Kind in der Familie die Rolle desjenigen, der alle auftretenden Spannungen besänftigte.

In einer Rede von 1985 beschreibt sich KOHLBERG als einen Schüler, der sich selbst ständig Verwarnungen einhandelte, da er „wenig Respekt für die Regeln zeigte[n], auf die wir keinen Einfluss hatten. Die Regeln, die ich übertrat, waren für mich eher willkürlich festgelegte Konventionen als Regeln, die Gerechtigkeit gewährleisten oder die Rechte und das Wohl der Allgemeinheit schützen sollten.“ (KOHLBERG in seinem Vortrag am Institute of Moralogy in Tokio, 1985, zit. nach KUHMERKER 1996, S. 21) Trotz seiner Unzufriedenheit war Kohlberg ein guter Schüler und er las auf Anraten eines Lehrers Dostojewskis

„Die Brüder Karamasow“, ein Werk, dessen moralische und religiöse Fragen ihn sehr stark beschäftigten. Weiters widmete er sich der Lektüre von Emerson, Whitman und Sandburg.

Nach dem Collegeabschluss 1945 meldete er sich zur Handelsmarine und kam so nach Europa. Als Sohn jüdischer Eltern war er von den Auswirkungen des Krieges stark erschüttert und über die große Ungerechtigkeit, der Not und dem Elend der Menschen in Europa schockiert. Nach seiner Dienstzeit meldete er sich freiwillig als Maschinist auf Schiffen, die jüdische Flüchtlinge illegal nach Palästina brachten. Bereits auf seiner ersten Fahrt wurde der Frachter von der englischen Marine aufgegriffen und KOHLBERG wurde zusammen mit den Passagieren in einem Lager auf Zypern interniert. Während der zweijährigen Gefangenschaft und der Zeit danach in einem Kibbuz in Palästina dachte er über Moral und Gerechtigkeit nach, vor allem beschäftigte ihn die Frage: Wann die Ziele ein Mittel rechtfertigen und ob man Gewalt und Tod für ein als gerecht empfundenes Ziel in Kauf nehmen darf. Er entschloss sich nach seiner Entlassung 1947, zurück in Amerika, zu einem Studium der Psychologie an der Universität von Chicago (OSER / ALTHOF 1994, S. 84).

1969 besuchte er ein weiteres Mal einen Kibbuz in Israel, um Jugendliche dort mit anderen Jugendlichen, aus einem amerikanischen Waisenhaus, bezüglich ihrer moralischen Entwicklung zu vergleichen. Kinder aus dem Waisenhaus hatten durchgehend einen Entwicklungsstand auf Stufe eins und zwei im Stufenmodell⁵ von KOHLBERG, im Vergleich dazu waren die Kinder aus dem Kibbuz auf den Stufen vier und fünf, allerdings hatten die Kinder aus beiden Gruppen wenig Interaktionen mit ihren Eltern. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen lag in den Gelegenheiten zur Rollenübernahme der Kinder. Während im Waisenhaus wenig Kommunikation und Rollenübernahme zwischen dem Personal und den Kindern stattfand und es auch keine Anregung zu Peer-Interaktionen seitens der Erwachsenen gab, interagierten die Kinder aus dem Kibbuz sehr viel miteinander. Die BetreuerInnen förderten

⁵ Das Stufenmodell der Moralentwicklung von KOHLBERG ist in drei Ebenen (präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Ebene) mit jeweils 2 Stufen unterteilt. Demnach ist Stufe 1 die unterste und Stufe 6 die höchst zu erklimmende Stufe der moralischen Entwicklung.

Diskussionen und Gruppenentscheidungen und legten großen Wert darauf, dass sich die Kinder in der Gruppe ihre Gefühle mitteilten.

Das Ergebnis beeindruckte KOHLBERG so sehr, dass er in seinem später entwickelten Schulkonzept Just Community den Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Gemeinschaft, also einer sozialen Umgebung, in der Gelegenheiten zur Rollenübernahme möglich sind, in sein Erziehungsmodell einfließen lies (KOHLBERG 1996, 166 ff.).

Er setzte sich mit den Werken von PLATON, ARISTOTELES, John DEWEY und vor allem Jean PIAGET auseinander, studierte bei Bruno BETTELHEIM Psychoanalyse, humanistische Psychologie bei Carl ROGERS und setzte sich auch mit dem Behaviorismus bei Jacob GEWIRTZ auseinander. „Zwar konnte ich von jedem dieser Ansätze lernen, jedoch schien mir keiner ausreichend die moralischen Probleme der Patienten und die für Fragen der Gerechtigkeit wesentlichen Strukturen der Institutionen zu berücksichtigen.“ (KOHLBERG 1985, zit. nach KUHMERKER 1996, S. 25)

1958 beendete er sein Studium mit seiner Doktorarbeit mit dem Thema „The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16“, in der er eine Querschnittsuntersuchung mit 75 Jungen zum moralischen Urteil durchführte. Danach arbeitete Kohlberg als Assistent im Bereich klinische Psychologie an einer psychiatrischen Klinik, von der er sich nach zwei Jahren wieder verabschiedete. Grund dafür war ein Erlebnis, in dem ein Chefarzt eine Patientin mit Elektroschocks „bestrafte“, da sie sich von diesem ungerecht behandelt fühlte und dies KOHLBERG gegenüber formulierte. 1967 bekam er eine Professur der Psychologischen Abteilung an der Universität Harvard und begründete das „Zentrum für moralische Entwicklung und Erziehung“, das er bis zu seinem Tod führte.

KOHLBERGs Überzeugung von der Universalität der moralischen Entwicklung, veranlasste ihn, Feldforschungen in verschiedenen Ländern durchzuführen. Dabei reiste er auch nach British Honduras, dem heutigen Belize, wo er sich mit einer Parasitenerkrankung, die ihm mehr als zwanzig Jahre große Schmerzen

verursachte, infizierte und die seinen Körper enorm schwächte. Im Februar 1987 nahm sich KOHLBERG das Leben (GARZ 1989, S. 134 ff.).

3.2 Das Entwicklungsmodell nach KOHLBERG

Im nächsten Schritt wird nun KOHLBERGs Konzept der Stufentheorie der moralischen Entwicklung vorgestellt und es werden die ersten partizipativen Aspekte herausgearbeitet.

KOHLBERGs Stufenmodell des moralischen Urteils bildet den Mittelpunkt seiner psychologischen Arbeiten. Er setzte sich bereits in seiner Doktorarbeit mit der Studie von PIAGET „Das moralische Urteil beim Kinde“ auseinander. Darin überprüfte er die Hypothese von PIAGET, die besagt, dass Kinder im Alter von ungefähr zwölf oder dreizehn Jahren ihr moralisches Urteil vom heteronomen zum autonomen Denken ausgebildet und abgeschlossen hätten (GARZ 1996, S. 53). Nach PIAGET (1954, S. 223) gibt es zwei Arten der Moral: „eine Moral des Zwanges oder der Heteronomie und eine Moral der Zusammenarbeit oder der Autonomie.“ Unter heteronomen Denken wird fremdbestimmtes, also autoritätsbestimmtes Denken verstanden; das, was andere Personen für gut befinden, ist gut. Autonomes Denken ist selbstbestimmtes Denken unabhängig von der Meinung der Bezugspersonen. Vor KOHLBERG beschäftigte sich auch PIAGET mit dem Gerechtigkeitsbegriff, den er den rationalsten unter den moralischen Begriffen nennt. Das Gerechtigkeitsgefühl wird weniger durch Vorschriften und praktische Beispiele der Erwachsenen verstärkt, sondern durch die gegenseitige Achtung und Solidarität der Kinder untereinander entwickelt (PIAGET 1954, S. 221 f.).

3.2.1 Strukturgenetischer Ansatz

Strukturgenetisch wird KOHLBERGs Theoriemodell deshalb genannt, weil sich KOHLBERG, so wie PIAGET auch für die Genese von Strukturen interessierte. Seine Stufentheorie des moralischen Urteils ist eine Theorie über eine bestimmte Reihung moralisch-kognitiver Strukturen und basiert auf der Annahme, dass bei jedem Menschen in gleicher Weise moralisch-kognitive Strukturen entwickelt werden (OSER / ALTHOF 1994, S. 44). Mittels seiner Dilemmamethode konnte er die einzelnen Probanden einer moralischen Stufe zuordnen, um die Struktur oder Form des moralischen Denkens vergleichen zu können. Diese Zuordnung zu einer Stufe sagt allerdings nichts über den Entwicklungsstand eines einzelnen Menschen aus. Es sind nicht die Antworten, sondern deren Begründungen, die KOHLBERG für die Zuordnung zu seinem Theoriekonzept heranzog (OSER / ALTHOF 1994, S. 46).

KOHLBERG befragte mit der „Dilemmamethode“ für seine empirische Untersuchung großteils weiße Jungen aus den Vororten von Chicago. Mit 60 der befragten Teilnehmer führte er mindestens zwei Interviews, bei denen die Probanden auf neun moralische Dilemmata Antworten und Begründungen für diese abgeben mussten. Diese Begründungen wurden dann zu einer der sechs moralischen Stufen zugeordnet. Diese Dilemmata erfand KOHLBERG selbst bzw. bezog er sich auf literarische Vorlagen, wie zum Beispiel aus Victor Hugos Roman „Les Misérables“. Die aus seiner Studie resultierenden Ergebnisse sowie theoretische Arbeiten von John DEWEY, George H. MEAD und James Mark BALDWIN veranlassten KOHLBERG, die Phasen der moralischen Entwicklung von PIAGET weiter auszubauen. Er war mit der von PIAGET postulierten Anordnung bezüglich der moralischen Entwicklung in einer vormoralischen, einer heteronomen und einer autonomen Stufe nicht ganz einverstanden und entwickelte das Modell weiter. Daraus entstand KOHLBERGs Stufenmodell, das er in je zwei Stufen auf drei Ebenen unterteilte und so zu insgesamt sechs Stufen gelangte (GARZ 1989, S. 137). Dieses Modell wurde von KOHLBERG ständig überarbeitet, verbessert und weiterentwickelt. Mehr als dreißig Jahre lang beschäftigte er sich immer wieder damit.

3.3 KOHLBERGs Methode zur Erfassung des moralischen Urteils - hypothetische Dilemmata

Das von KOHLBERG entwickelte „Moral Judgment Interview“ besteht aus neun hypothetischen Dilemmata zur Erfassung der kognitiv-strukturellen Komponenten des moralischen Urteils.

Was genau ist nun ein Dilemma? KOHLBERG versetzt seine Probanden in eine fiktive Entscheidungssituation, bei der die Wahl zwischen zwei Handlungsweisen mit negativem Ausgang entschieden werden muss. Es kann also keine optimale Lösung geben, der/die Befragte befindet sich in einem Wertekonflikt. Diese Dilemmata sind so gewählt, dass sie den Befragten nicht direkt anbelangen und dadurch emotionale Betroffenheit, Angst oder Leid ausgeschlossen werden kann, damit das Ergebnis nicht emotional beeinflusst wird. Ein Dilemma muss weiters altersgerecht sein, verständlich sein und jeweilige kulturelle Unterschiede berücksichtigen, da KOHLBERGs Untersuchungsinstrument Anspruch auf Universalität hat.

Nachdem das Dilemma vom Probanden beantwortet wurde, folgen weitere standardisierte Fragen, das Kernstück des Interviews. Ziel ist es nun herauszufinden, warum die befragte Person diese Antwort gegeben hat. Die Begründung der eigenen Meinung, warum sich der/die Befragte für diese Lösung entschieden hat, wird für die Auswertung der Befragung herangezogen und nicht der Inhalt. Erst die soziale Perspektive der Begründung ist von Interesse, nicht das Urteil selbst. Diese Begründungen werden dann in einem Auswertungsverfahren nach bestimmten Kriterien mit dem Hauptaugenmerk auf zwischenmenschliche Beziehungen und der sozialen Gerechtigkeit einer bestimmten Stufe zugeordnet.

KOHLBERG verwendet dazu die mündliche Befragung, die mit Tonband aufgezeichnet und später transkribiert wird. Der Interviewende kann somit seine volle Aufmerksamkeit auf den/die Befragten richten und darauf achten, dass dieser das Dilemma verstanden hat. Nach der ersten Beantwortung folgen viele Warum-Fragen anhand eines festen Fragenkataloges, dem strukturalen

Interview. Diese Begründungen sind entscheidend und geben Auskunft über die moralische Entwicklung des/der Befragten (HÄUSLER 2007, S. 21 ff.)

Folgende Voraussetzungen müssen bei dieser Untersuchungsmethode gegeben sein:

- Aufrichtigkeit: Die Befragten müssen über das Interview und dessen Ziele aufgeklärt sein.
- Klarheit: Das vorgestellte Dilemma muss klar formuliert sein und von den Befragten eindeutig verstanden werden.
- Präskriptivität: Die Lösung und deren Begründung muss eindeutig die Meinung des/der Befragten widerspiegeln.
- Maximale Kompetenzausschüttung: Die Befragten werden durch Nachfragen des Interviewers/der Interviewerin herausgefordert, die Antworten noch einmal zu reflektieren und gegebenenfalls auszuweiten (GARZ 1996, S. 81).

Voraussetzung für die Befragung ist, dass der/die ProbandIn bereit für das Interview ist. Er/sie muss dialogbereit sein. Nimmt er/sie das Interview nicht ernst, so fehlt auch die Grundlage für ein vernünftiges Gespräch. Eine Person, die ihre Meinung äußert, muss sich mit der Umwelt auseinandersetzen und einen aktiven Verlauf anstreben (HÄUSLER 2007, S. 21 ff.).

Anhand des *Standard Issue Scoring Manuals* (COLBY, KOHLBERG et al., 1987) werden dann die Begründungen, also die moralischen Urteile der ProbandInnen bestimmten Kriterien zugeordnet und ausgewertet (OSER / ALTHOF 1994, S. 173). Diese Antworten werden sogenannten „Musterantworten“ zugeordnet, die KOHLBERG mittels Längsschnittuntersuchungen und jahrelangen Diskussionen ermittelt hat (GARZ 1996, S. 84).

3.4 Das Modell der moralischen Stufen

Vorauszuschicken ist, dass KOHLBERG mit dem Begriff der Stufe keine Wertungen oder eine Messung von Leistungen vornimmt, es handelt sich um einen strukturalen Ansatz⁶, bei dem es um das Verstehen von Denkmustern und nicht um deren Beurteilung geht (OSER / ALTHOF 1994, S. 49). Die Bestimmung der moralischen Stufe einer Person erfolgt durch das moralische Urteil, hängt aber mit vorausgegangenen kognitiven Entwicklungen und mit dem moralischen Handeln zusammen (KOHLBERG 2001, S. 37). Das strukturalgenetische Konzept der Stufen ist der Kern von KOHLBERGs Entwicklungstheorie.

3.4.1 Die Idee der Entwicklung

Der einzelne Mensch steht in Beziehung, in Wechselwirkung zwischen seiner Umwelt und sich selbst. Kinder können nur durch Erfahrungen ihre Denkstruktur ändern und weiter vorantreiben. Sie sind nicht unfertige kleine Erwachsene, sondern haben sich ihre Urteile und Begründungen auf dem bisher Erlebten aufgebaut. Dieses Prinzip des „Lernens am Gegenstand“, damit ist gemeint, dass Kinder nur anhand von Erfahrungen, die sie selber praktisch erlebt haben, ihre eigene Entwicklung vorantreiben können, haben schon viele Pädagoginnen vor KOHLBERG erkannt. Durch eine immer komplexer werdende Verarbeitung von Sachverhalten auf einer höheren Stufe des Gleichgewichts zwischen inneren Schemata, wird das Denken differenzierter und reversibler. Dieser Entwicklungsprozess kann aber nicht in der Theorie vermittelt werden, sondern nur anhand von praktischen Erfahrungen bei jedem einzelnen vollzogen werden. Je mehr solche praktischen Erfahrungen im sozialen Miteinander von Heranwachsenden gemacht werden können, desto unzufriedener werden sie mit ihren aktuellen Denkmustern, eine Änderung der Denkorganisation ist

⁶ Der Begriff strukturaler Ansatz meint die Tatsache, dass, wie PIAGET nachweisen konnte, Kinder mit unterschiedlichen Vorwissen bei zu lösenden Problemen dennoch auf „bestimmte Typen von Denkschritten zurückgreifen und die einzelnen kognitiven Akte sich zu bestimmten Mustern von Denkopoperationen fügen.“ (OSER / ALTHOF 1994, S. 43)

notwendig und kann Schritt für Schritt weitergeführt werden (OSER / ALTHOF 1994, S. 39 ff.).

Anhand der Dilemma-Diskussionen wird folgendes Modell für die Erziehungspraxis umgesetzt, das veranschaulicht, wie ein Wandel von einer Entwicklungsstufe in die nächst höhere vollzogen werden kann:

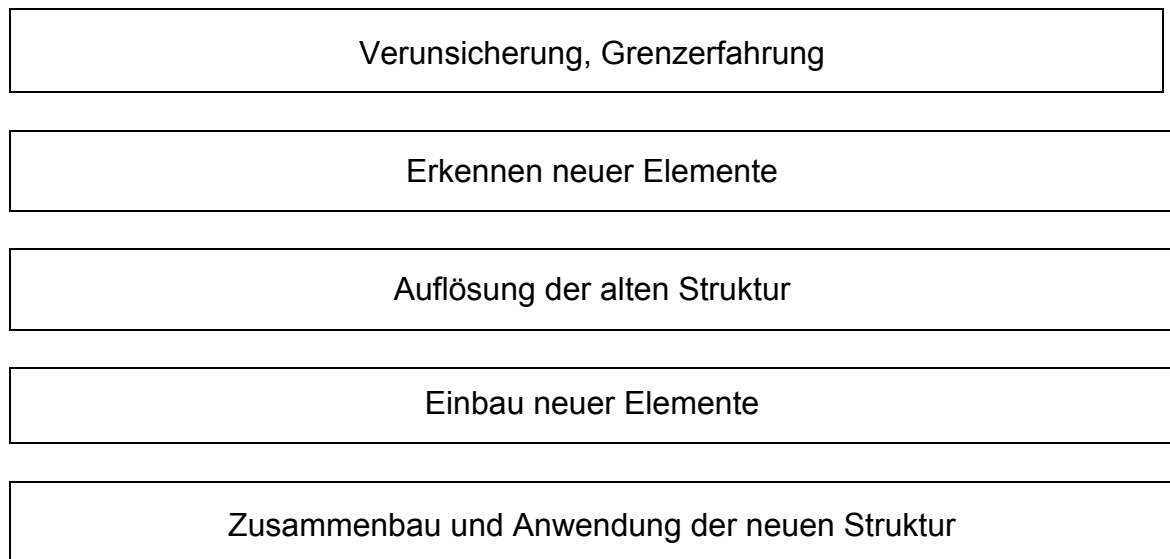


Abbildung 1: Strukturelle Übergänge (OSER / ALTHOF 1994, S. 105)

Durch die Erfahrung, dass vorhandene Schemata nicht ausreichen, um einen Sachverhalt zu erfassen, entsteht der Druck, vorhandene zugunsten komplexerer Strukturen zu transformieren und eine neue Struktur zu bilden.

3.4.2 Die sechs Stufen der moralischen Entwicklung

KOHLBERG beginnt mit der Stufe 1, die bereits schon moralisches Verhalten beinhaltet und frühestens bei vier-/fünfjährigen gegeben ist. Kein Mensch wird aber mit einer moralischen Denkstruktur geboren. Zu Beginn findet die moralische Entwicklung fast unmerklich statt. Nach dem britischen Psychologen Thomas LICKONA beginnen etwa Dreijährige damit, sich an sozialen, gemeinsamen Regeln zu orientieren und aufeinander zu achten. Sie wollen sich integrieren und Teil einer Gemeinschaft sein. Es kann also eine Stufe 0, wo Kinder noch egozentrisch denken, eingefügt werden (OSER / ALTHOF 1994, S. 50 ff.).

KOHLBERG unterscheidet im Anschluss an PIAGET drei Ebenen oder Phasen, die er in je zwei Stufen gliedert: In der präkonventionellen Ebene werden Regeln und Erwartungen als etwas aufgefasst, das sich außerhalb des eigenen Selbst befindet. Das Individuum ist autoritätsorientiert. In der konventionellen Ebene werden Regeln und Erwartungen der Gesellschaft internalisiert; Entscheidungen werden aus der Sicht eines Gruppenmitglieds gefällt, die eigene Entscheidung wird durch die Meinung, die in der Gruppe vorherrscht, beeinflusst. In der postkonventionellen Ebene werden Regeln unter dem Blickwinkel von universalen Grundsätzen betrachtet, man argumentiert prinzipienorientiert und hat sich unabhängig von den Regeln und Erwartungen anderer gemacht (KOHLBERG 2001, S. 40).

Präkonventionelle Ebene	Stufe 1:	An Strafe und Gehorsam orientiert
	Stufe 2:	An instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert
Konventionelle Ebene	Stufe 3:	An interpersonalen Erwartungen, Beziehungen und an Konformität orientiert
	Stufe 4:	An der Erhaltung des sozialen Systems orientiert
Postkonventionelle Ebene	Stufe 5:	Am Sozialvertrag orientiert
	Stufe 6:	An universellen, ethischen Prinzipien orientiert

Tabelle 1: Stufen der moralischen Urteilsbildung (GARZ 1996, S. 55)

Das Theoriekonzept der Stufen ist in sich geschlossen und weist charakteristische Merkmale auf. Man kann die Stufen nur eine nach der anderen, vorwärtsgerichtet erklimmen. Menschen mit extremen Traumata bilden eine Ausnahme. „Denken auf einer höheren Stufe schließt das Denken auf einer niedrigeren Stufe ein.“ (KOHLBERG 1987, S. 28)

Das Theoriekonzept der Stufen ist in sich geschlossen und weist charakteristische Merkmale auf. Man kann die Stufen nur eine nach der anderen, vorwärtsgerichtet erklimmen. Menschen mit extremen Traumata bilden eine Ausnahme. „Denken auf einer höheren Stufe schließt das Denken auf einer niedrigeren Stufe ein.“ (KOHLBERG 1987, S. 28)

Stufe 1 – Gehorsamsmoral: In dieser Stufe kann noch nicht von einer aktiven Teilnahme gesprochen werden, außer vielleicht insoweit, dass Kinder beginnen, sich an vorgegebene Regeln zu halten, die sie allerdings nicht beeinflussen können, um eventuelle Strafen zu vermeiden (KOHLBERG 1974, S. 69; im Folgenden ebenso).

Stufe 2 – Tauschmoral: Nicht nur die eigenen Bedürfnisse, sondern häufig auch die Bedürfnisse anderer sind für eine Handlung oder Meinung maßgeblich. Am besten kann man Stufe 2 mit dem Sprichwort „Wie du mir, so ich dir“ beschreiben. Wenn du mir Gutes tust, dann mache ich das auch, dann werde auch ich dich gut behandeln. Das eigene Handeln ist durch den Wunsch nach Belohnung geprägt (ebd.).

Stufe 3 – Primär-Gruppenmoral: In Stufe drei wird das eigene Handeln „dem was ein Richtiges Verhalten ist“ unterstellt; man möchte Zustimmung finden und schließt sich gerne Mehrheitsmeinungen an (KOHLBERG 1987, S. 27). Dabei werden eigene Interessen zugunsten der Harmonie zurückgestellt. Das Individuum entscheidet sich zugunsten des Wohls der eigenen Gruppe, der individuelle, persönliche Vorteil tritt dabei in den Hintergrund. Soziale Anerkennung und die Zugehörigkeit zur Gruppe sind also wichtiger als der eigene Nutzen. Auf dieser Stufe ist das einzelne Individuum also auch leicht ausnutzbar (OSER / ALTHOF 1994, S. 56 f.).

Stufe 4 – Moral des sozialen Systems: Auf dieser Stufe orientiert man sich gerne an Recht und Ordnung. Man handelt dann richtig, wenn man die soziale Ordnung respektiert und aufgestellte Regeln einhält (KOHLBERG 1987, S. 27) Im Konfliktfall sind festgeschriebene Gesetze unabdingbar der Maßstab der Gerechtigkeit.

Stufe 5 – Moral des Sozialvertrages: Man handelt zwar gerne im Rahmen der Gesetzgebung, kann diese aber schon kritisch betrachten. Die Möglichkeit Gesetze zu verändern oder zu umgehen zugunsten der Achtung vor dem Menschen rückt ins Zentrum des Denkens und Handelns (Kohlberg 1987, S. 27). Menschenrechte werden als gerechtes Kriterium herangezogen, auch wenn dabei ein bestehendes Gesetz übertreten werden muss. Selten erreichen Kinder und Jugendliche diese Stufe und auch nur wenige Erwachsene erreichen dieses Denken (OSER / ALTHOF 1994, S. 61).

Stufe 6 – Moral universaler ethischer Prinzipien: Auf der letzten Stufe orientiert sich das Individuum an allgemeingültigen ethischen Prinzipien. Es werden nicht mehr Moralregeln für das eigene Verhalten als Maßstab herangezogen, sondern universelle Prinzipien der Gerechtigkeit (KOHLBERG 1987, S. 27). Ziel dieser Stufe ist die Aufrechterhaltung der Achtung vor anderen Personen. Diese Haltung wird durch ein Gerechtigkeitsdenken und Wohlwollen gegenüber anderen Personen erlangt. Diese Haltung muss hier durch wechselseitige Rollenübernahme und Universalisierung eine prinzipielle Form erlangen (KOHLBERG et al. 1986, S. 207).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Fortschreiten auf diesen moralischen Stufen durch die kognitive Entwicklung nur in Zusammenhang mit dem moralischen Handeln der Heranwachsenden möglich ist. Die Bestimmung, auf welcher Stufe sich ein Mensch befindet, wird aber ausschließlich aus den Begründungen der Person festgestellt (KOHLBERG 2001, S. 37).

3.5 Universalitätsanspruch der Stufen

KOHLBERG und seine MitarbeiterInnen haben das Stufenmodell in verschiedenen Ländern getestet und es zeigte sich, dass es in allen Kulturen gültig ist. Es hat also universalen Charakter, allerdings verläuft die Entwicklung eines Individuums nicht in allen Kulturen gleich schnell. Gewisse Faktoren der Entwicklung haben einen Einfluss auf das Erreichen der postkonventionellen Ebene. Die ersten vier Stufen des Schemas sind für alle Kulturen gleich gültig.

Die fünfte Stufe erreichen aber meist nur Menschen, die in komplexen städtischen Kulturen und in Ländern mit hoch entwickelten Bildungssystemen leben (HÄUSLER 2007, S 106; im Folgenden ebenso).

3.5.1 Entwicklungsrelevante Faktoren

Nach KOHLBERG ist die Fähigkeit der Rollenübernahme oder sozialer Perspektivenübernahme ein wesentlicher Motor in der Entwicklung eines Menschen. Schon PIAGET und DEWEY weisen auf die Bedeutung der sozialen Umwelt hin. Es ist also die Gemeinschaft oder das Umfeld, die Einfluss auf die Entwicklung eines Individuums nehmen (ebd.).

Auf das von PIAGET entworfene Modell der Intelligenzentwicklung baut Robert L. SELMAN sein Modell der sozialen Perspektiven auf, das wiederum KOHLBERG mit seinem Modell des moralischen Urteils in Zusammenhang bringt. Um auf eine jeweils nächst höhere Stufe zu gelangen, muss zwischen diesen drei Modellen eine horizontale Entwicklung stattfinden. Ohne den Erwerb weiterer kognitiver Fähigkeiten und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme ist eine Weiterentwicklung des moralischen Urteils nicht möglich. PIAGET(1954, S. 453) beschreibt den Zusammenhang zwischen der moralischen und der intellektuellen Entwicklung folgendermaßen: „Die Logik ist eine Moral des Denkens, wie die Moral eine Logik des Handelns ist.“

Stufen der Intelligenzentwicklung (Piaget)	Stufen der sozialen Perspektivenübernahme (Kohlberg/Selman)	Stufen des moralischen Urteils (Kohlberg)
--	---	---

Tabelle 2: Stufenmodelle im Zusammenhang (HÄUSLER 2007, S. 101)

Zu den drei Ebenen des moralischen Urteils haben KOHLBERG/SELMAN drei Hauptniveaus der sozialen Perspektive hinzugefügt (KOHLBERG 2001, S. 40 ff.).

<u>Moralisches Urteil</u>	<u>Soziale Perspektive</u>
1. Präkonventionell	Konkret-individuelle Perspektive
2. Konventionell	Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft
3. Postkonventionell bzw. prinzipienorientiert	Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive

Tabelle 3: Phasen und Sozialperspektive (KOHLBERG 1996, S. 133)

Die Ebenen der sozialen Perspektive zeigen, „wie sich eine Person selbst und andere betrachtet, Gefühle und Gedanken interpretiert und Stellungen bzw. Rollen in der Gesellschaft einordnet“ (HÄUSLER 2007, S. 101). Folgende vier Kategoriegruppen lassen sich zur Unterscheidung des moralischen Urteils und der sozialen Perspektive einteilen. Diese moralischen Orientierungen sind:

1. Normative Ordnung: vorgeschriebene Regeln und Rollen sind das Kriterium nach dem entschieden wird.
2. Nutzen-Implicationen: das Wohlergehen von einem selbst und der eigenen Gruppe ist entscheidend.
3. Gerechtigkeit oder Fairness: man orientiert sich nach den Grundsätzen von Freiheit und Gleichheit und Verträgen die zwischen Personen bestehen.
4. Ideales Selbst: man hat ein Bild vom „guten“ Menschen vor Augen und orientiert sich nach eigenen Motiven und Tugenden unabhängig davon, ob andere zustimmen oder nicht (KOHLBERG 1996, S. 142 f.).

In nachfolgender Tabelle werden anhand der 3 Fragen: 1. Was gilt als richtig? 2. Mit welchen Gründen wird das Richtige vertreten? und 3. Welche soziale Perspektive steht im Hintergrund der jeweiligen Stufe? die sechs moralischen Stufen in den drei Dimensionen näher definiert. (KOHLBERG 1996, S. 127 ff.)

Tabelle 1: Sechs Stufen des moralischen Urteilens

Inhalt der Stufe		Soziale Perspektive der Stufe
Was rechtens ist	Gründe, das Rechte zu tun	
Niveau I – Präkonventionell		
<i>Stufe 1 – Heteronome Moralität</i>		
Regeln einzuhalten, deren Übertretung mit Strafe bedroht ist. Gehorsam als Selbstwert. Personen oder Sachen keinen physischen Schaden zuzufügen.	Vermeiden von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten.	<i>Egozentrischer Gesichtspunkt.</i> Der Handelnde berücksichtigt die Interessen anderer nicht oder erkennt nicht, dass sie von den Seinen verschieden sind, oder er setzt zwei verschiedene Gesichtspunkte nicht miteinander in Beziehung. Handlungen werden rein nach dem äußeren Erscheinungsbild beurteilt und nicht nach den dahinter stehenden Intentionen. Die eigene und die Perspektive der Autorität werden miteinander verwechselt.
<i>Stufe 2 – Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch</i>		
Regeln zu befolgen, aber nur dann, wenn es irgendjemandes unmittelbaren Interessen dient; die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu befriedigen und andere dasselbe tun zu lassen. Gerecht ist auch, was fair ist, was ein gleichwertiger Austausch, ein Handel oder ein Übereinkommen ist.	Um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, wobei anerkannt wird, dass auch andere Menschen bestimmte Interessen haben.	<i>Konkret individualistische Perspektive.</i> Einsicht, dass die verschiedenen individuellen Interessen miteinander im Konflikt liegen, sodass Gerechtigkeit (im konkret-individualistischen Sinne) relativ ist.
Niveau II – Konventionell		
<i>Stufe 3 – Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität</i>		
Den Erwartungen zu entsprechen, die nahe stehende Menschen oder Menschen überhaupt an mich als Träger einer bestimmten Rolle (Sohn, Bruder, Freund usw.) richten. ‚Gut zu sein‘ ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben und sich um andere zu sorgen. Es bedeutet, dass man Beziehungen pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet.	(1) Das Verlangen, in den eigenen Augen und in denen anderer Menschen als ‚guter Kerl‘ zu erscheinen; (2) die Zuneigung zu anderen; (3) der Glaube an die ‚Goldene Regel‘; (4) der Wunsch, die Regeln und die Autorität zu erhalten, die ein stereotypes ‚gutes‘ Verhalten rechtfertigen.	<i>Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht.</i> Der Handelnde ist sich gemeinsamer Gefühle, Übereinkünfte und Erwartungen bewusst, die den Vorrang vor individuellen Interessen erhalten. Mittels der ‚konkreten goldenen Regel‘ bringt er unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung, indem er sich in die Lage des jeweils anderen versetzt. Die verallgemeinerte ‚System‘-Perspektive bleibt noch außer Betracht.

Stufe 4 – Soziales System und Gewissen

Die Pflichten zu erfüllen, die man übernommen hat. Gesetze sind zu befolgen, ausgenommen in jenen extremen Fällen, in denen sie anderen festgelegten sozialen Verpflichtungen widersprechen. Das Recht steht auch im Dienste der Gesellschaft, der Gruppe oder der Institution.

Um das Funktionieren der Institution zu gewährleisten, um einen Zusammenbruch des Systems zu vermeiden, 'wenn jeder es täte', oder um dem Gewissen Genüge zu tun, das an die selbst übernommenen Verpflichtungen mahnt. Leicht zu verwechseln mit dem für die Stufe 3 charakteristischen Glauben an Regeln und Autorität.

Macht einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonalen Übereinkunft bzw. den auf einzelne Individuen gerichteten Motiven. Übernimmt den Standpunkt des Systems, das Rollen und Regeln festlegt. Betrachtet individuelle Beziehungen als Relationen zwischen Systemteilen.

Niveau III – Postkonventionell oder prinzipiengeleitet

Stufe 5 – Die Stufe des sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit, zugleich die Stufe individueller Rechte

Sich der Tatsache bewusst zu sein, dass unter den Menschen eine Vielzahl von Werten und Meinungen vertreten wird, und dass die meisten Werte und Normen gruppenspezifisch sind. Diese 'relativen' Regeln sollten im Allgemeinen jedoch befolgt werden, im Interesse der Gerechtigkeit und weil sie den sozialen Kontrakt ausmachen. Doch gewisse absolute Werte und Rechte wie *Leben* und *Freiheit* müssen in jeder Gesellschaft und unabhängig von der Meinung der Mehrheit respektiert werden.

(1) Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Gesetz aufgrund der im Gesellschaftsvertrag niedergelegten Vereinbarung, zum Wohle und zum Schutz der Rechte aller Menschen Gesetze zu schaffen und sich an sie zu halten;
(2) Ein Gefühl der freiwilligen vertraglichen Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen;
(3) Interesse daran, dass Rechte und Pflichten gemäß der rationalen Kalkulation eines Gesamtnutzens verteilt werden nach der Devise 'Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl'.

Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive. Perspektive eines rationalen Individuums, das sich der Existenz von Werten und Rechten bewusst ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorgeordnet sind. Integriert unterschiedliche Perspektiven durch die formalen Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrags, der Unvoreingenommenheit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Betracht, anerkennt, dass sie gelegentlich in Widerspruch geraten, und sieht Schwierigkeiten, sie zu integrieren.

Stufe 6 – Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien

Selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen. Spezielle Gesetze oder gesellschaftliche Übereinkünfte sind im Allgemeinen deshalb gültig, weil sie auf diesen Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze gegen diese Prinzipien verstoßen, dann handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Bei den erwähnten Prinzipien handelt es sich um universale Prinzipien der Gerechtigkeit: Alle Menschen haben gleiche Rechte, und die Würde des Einzelwesens ist zu achten.

Der Glaube einer rationalen Person an die Gültigkeit universal moralischer Prinzipien und ein Gefühl persönlicher Verpflichtung ihnen gegenüber.

Perspektive eines 'moralischen Standpunkts', von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten. Es ist dies die Perspektive eines jeden rationalen Individuums, das das Wesen der Moralität anerkennt bzw. anerkennt, dass jeder Mensch seinen (End-) Zweck in sich selbst trägt und entsprechend behandelt werden muss.

Tabelle 4: Sechs Stufen des moralischen Urteilens (Kohlberg 2001, S. 38 f.)

3.6 Der progressive Ansatz der Moralerziehung

KOHLBERG bevorzugt den progressiven Theorieansatz als pädagogische Ideologie in Anknüpfung an DEWEYs Erziehungsphilosophie. DEWEY stellt in seinem demokratischen Ansatz die Förderung der Interaktion zwischen dem Menschen und seiner Umgebung, damit ist die Gesellschaft gemeint, in den Mittelpunkt. Er meint weiter, dass ein Individuum, das mit anderen in Beziehung steht, sein eigenes Tun nicht durchführt ohne das Tun anderer in Betracht zu ziehen. Es ist abhängig von den Erwartungen und Forderungen anderer (HÄUSLER 2007, S. 106 f.).

Der Erwerb von Wissen führt zu einer aktiven Änderung in den Denkmustern. GARZ erklärt KOHLBERGs „Konzept der aktiven Änderung“ folgendermaßen:

„Die organisierende und sich ausbildende Kraft in der kindlichen Erfahrung ist das aktive Denken des Kindes, und das Denken wird durch die Problematik, durch den kognitiven Konflikt, stimuliert [...]. [Dazu] bedarf es einer pädagogischen Umwelt, die die Entwicklung aktiv durch die Bereitstellung von lösbaren, aber echten Problemen oder Konflikten stimuliert.“
(GARZ 1996, S. 111)

KOHLBERGs kognitiv-entwicklungspsychologischer Ansatz sieht als Ziel der Moralentwicklung weder Indoktrination noch Tugendlehre, es geht vielmehr um die Stimulierung des nächsten Entwicklungsschritts. Nur wenn das Denken und Urteilen immer neu herausgefordert wird und neue Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, können sich Kinder und Jugendliche zur nächst höheren Stufe entwickeln (OSER 2001, S. 75).

Aufgabe der Erziehung ist also die Entwicklung selbst. Auf das Stufenmodell bezogen ist das Ziel das Erreichen einer nächst höheren Stufe, wodurch dem Individuum eine höhere moralische Urteilskompetenz möglich ist (GANTNER 1990, S. 35; im Folgenden ebenso). So wird das Prinzip der Gerechtigkeit, das moralische Hauptprinzip in KOHLBERGs Theorie, Stufe für Stufe umfassender verstanden. Ein Kind kann die nächst höhere Stufe erklimmen, indem es erkennt, dass die eigenen, bisherigen Werte und Normen nicht mehr

ausreichen, um ein Problem zu lösen. Es erlebt sein eigenes Denkmuster als ungenügend und orientiert sich an neuen Werten. Das Kind ist aber, mehr als der Erwachsene auf verbindliche Vorgaben von der Gesellschaft angewiesen, um ein Sicherheitsgefühl aufbauen zu können. Moralische Erziehung beim Kind besteht also aus zwei wichtigen Komponenten: Zum einen aus dem Tolerieren und Ernstnehmen der aufgebauten Werte des Kindes und der Möglichkeit der Reflexion dieser und zum anderen im Einüben von Tugenden (ebd.).

3.7 Gerechtigkeit als Voraussetzung für Teilhabe / Partizipation

KOHLBERG setzt für die Verwirklichung von Partizipation, also der aktiven Teilhabe, Gerechtigkeit voraus. Dieser Begriff ist für ihn das oberste Kriterium in seiner moralischen Entwicklungstheorie und Erziehung. Alle moralischen Entscheidungen werden stets auf dem Prinzip der Gerechtigkeit gefällt. „Man kann alle Regeln infrage stellen und doch moralisch handeln. Man kann das größte Wohl infrage stellen und doch moralisch handeln. Aber man kann nicht zugleich moralisch handeln und die Notwendigkeit der Gerechtigkeit infrage stellen.“ (KOHLBERG 2001, S. 48) Gerechtigkeit wird von KOHLBERG im weitesten Sinne, nämlich dem „...menschlichen Zusammenleben, das unter gleichen Bedingungen gleiche Forderungen sowohl an das Verhalten des einzelnen wie auch der sozialen Gemeinschaft darstellt“ (GANTNER 1990, S. 36), verstanden. Entscheidend in Institutionen ist, wie Rechte und Pflichten beschlossen werden und in welcher Form die Menschen in diesen Mitbestimmen können. „Eine soziale Umwelt, die solche Möglichkeiten verweigert, bewirkt moralischen Stillstand auf den unteren Stufen [...]“ (OSER / ALTHOF 1994, S. 72)

Der Mensch steht also in Interaktion mit der Gemeinschaft und die Gemeinschaft hat Auswirkungen auf das Verhalten des Menschen. KOHLBERG versteht unter Gerechtigkeit Anteilnahme, Fairness, Gleichheit, Gegenseitigkeit, Reversibilität und soziale Partizipation. Diese Begriffe sind Teilaspekte in seinem Gerechtigkeitsbegriff:

KOHLBERG verwendet den Begriff „care“, der, in seinem Sinne, am besten mit „**Anteilnahme**“ übersetzt wird. Mit diesem Begriff meint er das Zusammenspiel von rational begründeten und emotional betonten Entscheidungen in einem sozialen System. Es geht darum, in der jeweiligen Situation vernünftig zu entscheiden und beide Komponenten nicht aus den Augen zu verlieren. Im englischen Sprachgebrauch sind unter dem Begriff „**Fairness**“ die Bereiche Redlichkeit, Billigkeit, Ehrlichkeit, Anständigkeit und Unparteilichkeit subsumiert. Damit ist das Verhalten gemeint, sich jedem Menschen gegenüber recht und billig zu verhalten auch wenn dabei der eigene Vorteil verloren geht. Unter dem Begriff „**Gleichheit**“ versteht KOHLBERG die gegenseitige Achtung und Wertschätzung aller beteiligten Personen einer Gruppe, um die Übereinstimmungen innerhalb dieser zu gewährleisten. Als „**Gegenseitigkeit**“ wird die Wechselwirkung zwischen Geben und Nehmen bezeichnet. Ziel in einer sozialen Gruppe ist es, größtmögliche Übereinstimmungen von Wünschen und Erwartungen aller Beteiligten zu haben und diese auch zu artikulieren. Der Blick für das Ganze ist wichtiger als die einzelnen Eigeninteressen. Unter „**sozialer Reversibilität**“ wird die Gleichwertigkeit in Bezug auf gegenseitige Achtung, Wohlwollen und Wertschätzung aller beteiligten Personen innerhalb einer Gemeinschaft verstanden (GANTNER 1990, S. 82 ff.) Was KOHLBERG unter „**sozialer Partizipation**“ versteht, darauf wird im nächsten Kapitel, bei den Definitionen, genauer eingegangen.

3.8 Kritik an KOHLBERGs Theorie der moralischen Entwicklung

Aufgrund der umfassenden und intensiven Auseinandersetzung mit diesem „Klassiker“ der Entwicklungspädagogik in zahlreichen Werken beschränke ich mich auf eine Auswahl kritischer Ansätze, diese haben allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Grundsätzlich lassen sich zwei Arten von KritikerInnengruppen unterscheiden: Die fundamentalen KOHLBERG-KritikerInnen, die seine Theorie gänzlich ablehnen und diejenigen, die seine Theorie als überarbeitungswürdig einschätzen. Hauptkritikpunkt sind dabei einige offenen Fragen bezüglich

KOHLBERGs Stufentheorie, dem Messinstrument und der Art und Weise der Ergebnisauswertung (OSER 2001, S. 76).

Einige Kritikpunkte betreffen ganz allgemein die kognitive Entwicklungstheorie, wie sie von PIAGET oder KOHLBERG entwickelt wurde, nämlich dass sie krisenhafte Umbrüche in der Entwicklung innerhalb dieses Stufenmodells nicht fassen kann. Es wird angenommen, dass ein Individuum mehrere Entwicklungsmöglichkeiten hat und wenn auch Entwicklung im Allgemeinen nicht umkehrbar ist, so ist sie doch nicht implizit progressiv (OSER / ALTHOF 1994). Weiterer allgemeiner Kritikpunkt, besteht in der universalistischen, formalistischen und kognitiven Konzeption dieser Theorien, die kulturspezifischen Regeln und emotionalen Faktoren zu wenige Beachtung schenken.

So kritisierte die amerikanische Psychologin Carol GILLIGAN (1999) KOHLBERGs Gerechtigkeitsvorstellung ganz grundsätzlich, weil die geschlechtsspezifischen Unterschiede vernachlässigt würden. Sie beanstandete eine mangelnde Berücksichtigung des Erfahrungshintergrunds von Frauen⁷, der sich in einem abstrakten Gerechtigkeitsverständnis ausdrückt, wohingegen Frauen sich stärker an konkreter Fürsorge und Verantwortung orientieren.

„Während also in KOHLBERGs Modell die moralische Entwicklung ihren Höhepunkt in einem autonomen, moralischen Selbst hat, will GILLIGAN letztlich ein moralisches und sozial wirksames Gleichgewicht zwischen Selbst und Anderen finden.“ (ULRICH 2005, S. 32) Diese Fürsorge-Ethik verbleibt lediglich auf der dritten Stufe, da sie sich stark an der Wertigkeitsvorstellung anderer orientiert, hingegen erreicht man die Gerechtigkeitsmoral erst auf der fünften Stufe. GILLIGAN sieht darin eine Abwertung weiblicher Moralvorstellung und quasi eine „wissenschaftliche Bestätigung“ für die oftmals geäußerte moralische „Minderwertigkeit“ der Frau. Die Autorin muss innerhalb der differenzfeministischen Debatten in den 80er Jahren beurteilt werden, die auch innerhalb der feministischen Wissenschaftstheorie sehr umstritten war, zumal

⁷ Ein weiteres Indiz für die Geschlechterblindheit liegt auch in der Nicht-Einbeziehung von Mädchen bei den empirischen Befragungen zu seinem Stufenmodell (KÄRN 1978, S. 93).

dieser Ansatz der „Andersartigkeit“ der Frau in bestimmter Weise weibliche Rollenvorstellungen fortschreibt. Dennoch weist sie auf wichtige blinde Flecken in KOHLBERGs Theorie hin, obwohl sie selbst empirisch nur unzureichend die objektiven Ansprüche an ihre Fürsorgeethik nachweisen kann.

Thomas LICKONA (1983, S.176; im Folgenden ebenso) wiederum fordert statt der KOHLBERGschen Gerechtigkeits- eine Kooperationsorientierung, die speziell für das Thema der Partizipation in der Schule von Bedeutung ist, sich aber längst nicht auf SchülerInnen allein beschränkt. „Wenn Schulmoral und Schülerprogramme leiden, weil Lehrkörper und Verwaltung ein feindseliges und unkooperatives Verhältnis pflegen, dann ist dieser Mangel an Kooperation unmoralisch.“ (ebd.) Kooperation und moralische Urteilsfähigkeit ergänzen einander, indem über kooperatives Lernen und Leben Moral konstruiert wird. Die moralisch stärkende Kraft der Kooperation wird besonders deutlich bei Klassen- oder Schulversammlungen, wo die Gruppe selbst in der Lage sein muss, Probleme zu lösen und Regeln aufzustellen. Selbstverständlich bleibt die Bedeutung des Gerechtigkeitsprinzips zur grundlegenden Ausrichtung, insbesondere in der postkonventionalem Phase aufrecht, allerdings betont LICKONA (1983, S. 207) die Bedeutung der Ethik der Kooperation liege in der Einsicht, dass das Schicksal der Menschen miteinander verwoben sind.

KOHLBERGs Theorie der Moralentwicklung beruht auf der Grundvorstellung, dass Moral lehr- und lernbar ist. Aus historischer Perspektive war diese Überzeugung progressiv und befreiend, vor allem gegenüber religiös motivierten Moralvorstellungen und rassistischen Ideen vom guten oder schlechten Menschen. Dennoch gibt es vielfältige Kritik an seinem Modell, welche das Theoriegebäude in seinen Grundfesten in Frage stellt.

3.8.1 Systematischer Fehler nach GARNITSCHNIG

So sieht Karl GARNITSCHNIG (ULRICH 2005, S. 30) einen zentralen systematischen Fehler KOHLBERGs in der Verkoppelung von „gerecht sein“ mit „gut sein“. Dies ist ein naturalistischer Fehlschluss. „Gut“ ist ein

undefiniertes Prädikat, das nicht durch ein Prädikat definiert werden darf (GARNITSCHNIG

<http://homepage.univie.ac.at/Karl.Garnitschnig/studenten2.htm>, S. 10).

KOHLBERG fehlt ein epigenetischer Entwicklungsbegriff, der von einem prozess- und entwicklungsorientierten Moralbegriff getragen wird.

Gerechtigkeit stellt eben nur eine Dimension moralischen Handelns dar, wohingegen Achtung und Anerkennung den Kern jeder Moral ausmacht. Will man jemanden den moralischen Gehalt einer Handlung erklären, mitteilen, was man für gut oder schlecht hält, ist dies nur möglich, indem die intuitive Einsicht auf konkrete Handlungsentscheidungen übertragen wird. Für GARNITSCHNIG liegen Motor und Ziel moralischer Entwicklung im Prinzip der gegenseitigen Anerkennung. Die kindliche Entwicklung geschieht im Austausch mit der Umwelt, in der Auseinandersetzung, Interaktion mit anderen, durch die Welt angeeignet wird. Die Pädagogik kann in diese Entwicklung insofern positiv eingreifen, indem sie das Subjekt stärkend wirkt, Prozesse anleitet, die das Individuum zu einer handlungsfähigen Person ausbilden. Speziell in der frühkindlichen Entwicklung nimmt die emotionale Komponente viel Raum ein, weil zwischen kognitiver Entwicklung und emotionalem Reifen ein enger Zusammenhang besteht (a.a.O., S. 13).

Folgende Merkmale des moralischen Urteils unterscheidet GARNITSCHNIG (<http://homepage.univie.ac.at/Karl.Garnitschnig/studenten2.htm>, S. 17 f.):

- Gegenseitige Achtung und Anerkennung – Verstehen und Perspektivenübernahme

Aufbauend auf dem Kantschen kategorischen Imperativ wird die Notwendigkeit betont, den Menschen als Selbstzweck zu begreifen. Ein Aspekt der gerade aktuell, bei der fortschreitenden Ökonomisierung des Sozialen längst keine Selbstverständlichkeit mehr ist, ebenso wie die Ablehnung *einer* Moralvorstellung. Wenn Moralität über gegenseitige Anerkennung definiert wird, dann kann das Ziel nur sein, Prinzipien für ein moralisches Handeln als Basis gemeinsamen Wollens, ein gutes Zusammenleben zu gestalten, aufzustellen und nicht eine Moral für alle zu konstruieren (a.a.O., S. 19).

- Autonomie

Um andere anzuerkennen, ist zunächst erfordert, sich selbst anzuerkennen und für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Hinsichtlich der pädagogischen Relevanz von Autonomie, also Freiheit, sei auf zwei Aspekte besonders hingewiesen:

- 1) Der Entscheidungsprozess muss nach eigenen Prinzipien und Regeln vollzogen sein.
- 2) Der Einzelne muss mit diesen Regeln, Bestimmungen einverstanden sein.

An diesem Punkt wird besonders deutlich, wie demokratisches und moralisches Verhalten sich gegenseitig in Gang bringen, einander bedingen.

- Das Abwägen der Folgen von Entscheidungen

- Betroffenheit

Diese beiden Merkmale sind eng miteinander verknüpft. Erst eine Sensibilisierung für Situationen zum moralischen Leben kann Betroffenheit erzeugen. Dazu gehört es, sich von einer Situation „betreffen zu lassen“, was wiederum Bewusstheit seiner selbst voraussetzt.

- Universalisierung

Ist eine Voraussetzung, um ein Urteil als moralisch bezeichnen zu können; die Konsequenzen einer Entscheidung müssen prinzipiell auf alle Menschen bezogen werden können.

- Selbstverpflichtung

Geht von der Absicht des Menschen aus, gute Entscheidungen zu treffen, also moralisch Handeln zu wollen.

- Bewusstheit

Ist notwendig, um sich von Routinen und „zufällig“ guten Handlungen abzugrenzen. Eine Handlung ist moralisch nicht gut, wenn sie lediglich etwas ausführt, „was man immer schon so gemacht hat“.

GARNITSCHNIGs Merkmale des moralischen Urteilens bieten eine differenziertere und entwicklungsgerechtere Sichtweise auf moralisches Urteilen, die sich dahin gehend von dem relativ rigiden Stufenmodell KOHLBERGS unterscheidet. Wie aus der Aufzählung hervorgeht, greifen einzelne Merkmale ineinander (wie Autonomie und Bewusstheit oder Betroffenheit) und sind daher nicht isoliert voneinander zu betrachten. In diesem Sinne definiert er moralisches Handeln folgendermaßen: „Moralisch sind jene Handlungsentscheidungen, die autonom, unter Abwägung ihrer Folgen für potentiell alle Menschen unter dem Prinzip gegenseitiger Achtung und Anerkennung getroffen werden.“ (GARNITSCHNIG <http://homepage.univie.ac.at/Karl.Garnitschnig/studenten2.htm>, S. 9)

3.8.2 Kritik am Stufenmodell

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Annahme eines Entwicklungsparadigmas des Stufenmodells, dass es ein vormoralisches Stadium, das auf heteronomen (also fremdbestimmtem) statt auf autonomen (also selbst bestimmtem) Denken fußt. Erst indem dieses Stadium überwunden und die verschiedenen Entwicklungsphasen vom Kind durchlaufen sind, ist das Ziel der moralischen Entwicklung erreicht. Diese heteronome Erfahrung entwickelt sich aber nur bei einem Kind, dem sein Selbst genommen wurde bzw. es aufgeben musste, das also eine schädigende Sozialisation durchgemacht hat, wodurch es über keine eigene Bewertungsgrundlage verfügt. Demgegenüber betont GARNITSCHNIG die Förderung der Autonomie des Kindes als Grundstein der Entwicklung einer moralischen Bewertungsgrundlage. Im Mittelpunkt moralischer Entwicklung steht also das autonome Selbst.

In den 80er Jahren formulierte der am Institut for Human Development in Santa Cruz tätige Elliot TURIEL eine Grundkritik an KOHLBERGS Stufenmodell, die er an der frühkindlichen Moralentwicklung festmachte (vgl. OSER / ALTHOF 1994, S. 193). So ist bei Kindern bereits lange vor dem Schuleintritt ein moralisches Bewusstsein feststellbar, also lange vor dem Zeitpunkt bei dem KOHLBERGS Stufe der konventionellen Moralentwicklung ansetzt. Aus den Kinder-

Befragungen (NUNNER-WINKLER 1993) ist zu schließen, dass diese bereits zwischen „der intrinsischen Geltung universeller moralischer Regeln von Spielregeln, sozialen Konventionen und Klugheitsregeln“ unterscheiden können (zit. nach ULRICH 2005, S. 28).

3.8.3 Kritik an der Konzeption und Durchführung der Dilemma-Methode

Zwei grundlegende Probleme wirft die Dilemma-Methode auf: Erstens, besteht ein Unterschied zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln, dem die Methode von KOHLBERG nicht gerecht wird. Eine rein sprachliche „Lösung“ eines Dilemmas, sagt noch lange nichts über moralisches Handeln aus. Es stellt sich daher die Frage, welche Funktion das moralische Urteil haben soll. Dieses Urteil soll nicht auf eine intellektuelle Übung reduziert werden (vgl. LIND 1991).

Zweitens ist offen, wie sozialisationsbedingte Einstellungen und Weltanschauungen, die alle Entwicklungsphasen betreffen, Einfluss auf die Beantwortung der Dilemmata nehmen. Auch inwieweit darauf bei der Auswertung Rücksicht genommen werden kann und muss, wird von KOHLBERG nicht berücksichtigt (GANTNER 1990, S. 73 f.).

Die Dilemmata sind so gewählt, dass sie universelle Gültigkeit haben, d.h. in allen Gesellschaften gleich anwendbar sind. In Kulturen, in denen es eine Tugend ist, zu sich selbst härter zu sein als zu anderen, fällt die Lösung eines Problems aber sicher anders aus als in einer Kultur, in der man nur sich selbst versorgt. Das Dilemma müsste also so formuliert werden, dass es nach dem Anspruch der Universalität dem Inhalt nach in jeder Kultur anwendbar ist. Das heißt, es müsste zu kulturell abhängigen, unterschiedlichen Formulierungen kommen (KÄRN 1978, S. 85 f.).

Auch GARNITSCHNIG erkennt Defizite in der Art der Befragungsdurchführung. So sind die hypothetischen Dilemmata zu abstrakt formuliert und orientieren sich zuwenig an dem Lebensalltag der Kinder. Aber erst beunruhigende,

realitätsnahe Probleme würden zeigen, dass Kinder sehr wohl über eigenständige Moralansichten verfügen (GARNITSCHNIG 1995, S. 22).

Die rein sprachliche Ebene wirft sowohl bei der Formulierung des Dilemmas im Frage-Antwort-Stil als auch bei der Auswertung Probleme auf. Nach welchen Kriterien wird die Stufenzuordnung vorgenommen, wie wird zwischen den einzelnen Stufen unterschieden und wie werden die Aussagen interpretiert? Für Michael KÄRN liegt der größte Mangel der Methode in der konkreten Anweisung, wie die Aussagen ausgewertet werden sollen, was zulässige und unzulässige Antworten sind. „Diese Frage hat KOHLBERG leider nicht beantwortet, ja nicht einmal gestellt.“ (KÄRN 1978, S. 88)

Es gibt auch keine Hinweise, auf welcher Stufe die InterviewleiterInnen selbst stehen müssen/sollen. Aus wissenschaftlicher Sicht müssten sie zumindest auf Stufe 5 stehen, damit die Antworten der ProbandInnen auch richtig verstanden werden können. Denn wie soll jemand der z.B. auf Stufe 3 steht, die Antworten einer Probandin/eines Probanden auf Stufe 5 verstehen und beurteilen? (GANTNER, 1990, S. 75).

3.9 Zusammenfassung

Grundlegend muss KOHLBERG als der Begründer der kognitiven entwicklungspsychologischen Moralforschung gewürdigt werden. Er revolutionierte die behavioristische orientierte Lerntheorie, die im Menschen eine „black box“ sah und ermittelte den subjektiven Anteil an Lern- und Entwicklungsprozessen. KOHLBERG und seine MitarbeiterInnen (wie Ann Higgins) am „Center for Moral Education“ (an der University of Harvard) erforschten die Theorie der moralischen Entwicklung umfassend, die empirisch abgesichert wurde. Sein progressiver Ansatz der Entwicklung besagt, dass moralische Erziehung durch eine aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt gefördert werden kann. Die Vernachlässigung der handlungstheoretischen Komponente in Kohlbergs Ansatz führte zu einigen Neuinterpretationen des Stufenmodells. Gegen Ende seines Schaffens erkannte KOHLBERG selbst, dass es sich bei der sechsten Stufe des moralischen Urteilens zwar um eine philosophisch begründbare letzte Stufe der moralischen Entwicklung handle, die aber empirisch nicht nachweisbar ist. Die sechste Stufe erweist sich also jenseits einer pädagogischen Wirklichkeit und wurde somit zu einem philosophisch begründeten Ideal, das in seinem pädagogischen Konzept der „Just Community“ Eingang fand.

Aufbauend auf PIAGET entwickelte KOHLBERG ein Stufenmodell der moralischen Entwicklung. Zur Erprobung dieses Modells konfrontierte er Kinder und Jugendliche mit hypothetischen, moralischen Konfliktsituationen (Dilemma-Methode) und analysierte die Reaktionen, um eine Zuordnung zu den einzelnen Stufen vorzunehmen. Grundsätzlich wird zwischen sechs Stufen auf drei Ebenen unterschieden. Auf der präkonventionellen Ebene orientiert sich das Kind an fremdbestimmten Moralvorgaben, an Strafe und Gehorsam; auf der konventionellen Ebene passt es sich in erster Linie an den Moralvorstellungen der Peer-Gruppe an; auf der höchsten Ebene, der postkonventionellen, verfügt der Mensch über ein differenziertes Moralbewusstsein mit universellen Werten und Prinzipien. Allerdings erkannte KOHLBERG mit der Zeit, dass eine rein theoretische Diskussion moralischer Dilemmata zur Förderung der moralischen Entwicklung nicht ausreicht, weil sie die Kluft zwischen moralischen Urteil und

Handeln ausblendet. Daher integrierte KOHLBERG in den 80er Jahren die praktische Komponente in seinen „Just Community- Ansatz“.

In Deutschland führte Georg LIND unter dem Titel der „Konstanzer Methode“ die Dilemmamethode und die Just Community an deutschen Schulen weiter, die unter dem Titel „Demokratie und Erziehung in der Schule“ in den 90er Jahren erprobt wurden. Allgemein geht es bei den Dilemma-Diskussionen nicht um die „richtige“ Lösung, sondern um die Begründungen der Lösung. Erst jene werden für die Einordnung auf eine moralische Stufe herangezogen. Unter Moral versteht KOHLBERG „jene Normen und Begründungen, die von den allgemein menschlichen Tendenzen der Gerechtigkeit (als Streben nach Gleichheit und Gegenseitigkeit) sowie der Empathie (als die aus Einfühlung und Wohlwollen resultierende Besorgtheit um die Mitmenschen) bestimmt sind.“ (WEBER 1996, Band I, Teil 2, S. 99)

KOHLBERGs Theoriemodell beinhaltet einige zentrale Kritikpunkte, welche die Weiterentwicklung seines Stufenmodells in Frage stellen. GILLIGAN kritisiert die Vernachlässigung geschlechtsspezifischer Unterschiede bei den Auswertungen. LICKONA fordert statt der Gerechtigkeits- eine Kooperationsorientierung speziell in Schulen. GARNITSCHNIG sieht einen systematischen Fehler in der Konzeption von Moral in der Gleichsetzung von Moral mit Gerechtigkeit und im fehlenden epigenetischen Entwicklungsmodell. TURIEL übt eine grundlegende Kritik am Stufenmodell und schließlich stellt KÄRN Ungenauigkeiten bei der Auswertung auf sprachlicher Ebene fest.

4. Begriffsklärung: „Partizipation“ und „Demokratisierung“ im Schulkontext

Begriffe wie „Partizipation“ und „Demokratisierung“ sind gemeinhin vertraut; sie nehmen aber innerhalb der Schulpädagogik einen zentralen Stellenwert ein, der auf ein differenziertes Verständnis hinweist.

Der Begriff „**Partizipation**“ ist zwar eher neu, bei John DEWEY und anderen ReformpädagogInnen ist noch häufig von Demokratisierung der Schule die Rede. Etymologisch geht „Partizipation“ auf die lateinischen Worte „pars“(Teil) und „capere“ (nehmen, ergreifen) zurück (KLUGE 1989, S. 529). Im „kleinen Stowasser“ wird die Nennform „participare“ mit „teilnehmen lassen“ bzw. „teilhaben an“ übersetzt (PETSCHENIG 1972, S. 358 f.).

In der 21. Ausgabe des Brockhaus wird Partizipation wie folgt beschrieben: „Die mehr oder minder anerkannte bzw. berechtigte Teilhabe einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder Handlungsabläufen in Organisationen und Strukturen.“ (Brockhaus 21. Aufl., S. 65; im Folgenden ebenso) Allgemein ist also ein Vorgang gemeint, in dem jemandem Teilhabe verschafft wird. Im Brockhaus heißt es weiter: Partizipation ist eine „Bezeichnung für ein auf kollektive Ziele hin orientiertes soziales Verhalten, das in einem komplexen Zusammenspiel zw. institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppenbindungen und individuellen Merkmalen zustande kommt.“ (ebd.)

Allgemein gewinnt man den Eindruck, dass Partizipation speziell im politischen Kontext verwendet wird, deshalb wird zwischen politischer und sozialer Partizipation unterschieden: Unter politischer Partizipation versteht man die Einflussnahme der Bevölkerung auf politische Entscheidungsprozesse (wie z.B. das Wählen). Soziale Partizipation hat die Identifikation und Beteiligung bei gesellschaftlichen Institutionen zum Ziel; dazu zählen Familie, Freundeskreis oder Schule.

Die Erfahrung alltäglicher Aushandlungsprozesse, gerade auch unter Gleichaltrigen, stellt eine wichtige und wertvolle Erfahrung von Mitbestimmung dar. Auch in der pädagogischen Psychologie etabliert sich der Begriff der Partizipation und wird als eigenständiges Forschungsgebiet anerkannt (vgl. EDEL-STEIN / FAUSER 2001). Dieser Zweig der Pädagogik beschäftigt sich mit Methoden und Theorieansätzen, wie soziale Partizipation in Schulen gefördert werden kann, um erste konkrete Möglichkeiten des „Demokratie Lernens“ zu fördern.

Weiters impliziert Partizipation stets eine Frage „Woran soll teilgenommen werden?“ und bindet damit bereits einen Aspekt ein, der später in der KOHLBERGschen Auslegung von Partizipation wichtig wird, nämlich das Übernehmen von Verantwortung. Teilhabe und Verantwortung stellen für ihn zwei Säulen dar, worauf Partizipation beruhen soll. Durchblättert man die pädagogische Literatur zum Thema Partizipation wird schnell deutlich, das es ein unscharfer Begriff ist, der Beziehungen zu vielen anderen aufweist, wie neben Teilnahme, Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung auch Selbstbestimmung, Selbstverwaltung und Autonomie. Ebenso werden in diesem Zusammenhang die Begriffe „Demokratisierung“, „Mündigkeit“ und „Emanzipation“ verwendet.

4.1 „Soziale Partizipation“ bei KOHLBERG

Es wurde schon erwähnt, wie wichtig die wechselseitige Beziehung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umgebung, also einer Gemeinschaft in KOHLBERGs Theoriemodell ist, um sich entwickeln zu können. Diese Beziehung bezeichnet KOHLBERG unter sozialer Partizipation. In einer Gemeinschaft werden Rechte und Pflichten definiert und, um zu dieser Gemeinschaft dazuzugehören, von ihren Mitgliedern anerkannt. Man handelt so, dass man am sozialen Geschehen teilnehmen kann und nicht ausgegrenzt wird. Innerhalb dieser sozialen Gruppe finden auch Lernprozesse statt, die Gemeinschaft entwickelt sich aktiv weiter. Voraussetzung für soziale Partizipation ist es, als einzelner aktiv am Gelingen oder zur Veränderung

beizutragen und nicht nur die eigenen Interessen bzw. die eigenen Vorteile umsetzen zu wollen. Alle Gruppenmitglieder müssen vom gemeinsamen Ziel überzeugt sein, die gemeinsamen Abmachungen dürfen nicht vergessen oder übergangen werden. Um eine Anerkennung der Rechte und Pflichten sicherzustellen, erfordert es eine aktive Bereitschaft zur Übernahme mit selbst reflektierter Begründung. Negativ auf die moralische Entwicklung kann sich sowohl ein Zuviel als auch ein Mangel von Aktivität auswirken (GANTNER 1990, S. 91 ff.). Es ist wichtig, dass das Individuum mit sich selbst und seiner sozialen Umgebung in Balance steht. KOHLBERG erklärt sich mit dem Grundprinzip allen moralischen Handelns und Urteilens von John RAWLS, Vorstellung einer fairen Gerechtigkeit einverstanden. So spricht auch der Rechts- bzw. Moralphilosoph John RAWLS in seinem Werk „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ von einer Gerechtigkeit als Fairness. Eine Gesellschaft, die die Ambition hat „gerecht geordnet zu sein“ muss nach RAWLS zwei Grundsätze anerkennen: „Jedermann soll gleiches Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten haben, daß (sic!) mit dem gleichen System für alle anderen verträglich ist und soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, daß (sic!) (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen, (b) sie mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen.“ (RAWLS 1975, S. 81) Der Aspekt der Gerechtigkeit und die unter diesem Begriff untergeordneten und bereits erwähnten Teilaspekte wie Fairness, Teilnahme, Gleichheit sind für KOHLBERG das wichtigste Kriterium für die Verwirklichung moralischer Erziehung.

4.2 Demokratisierung in der Schule

„**Demokratisierung**“, griech. „Demos“ (das Volk), wortwörtliche Übersetzung Volksherrschaft, ist ein, meist als politische Forderung formulierter Prozess, der eine Teilhabe aller Beteiligten bzw. Betroffenen an Entscheidungsprozessen verlangt. Demokratisiert sollen neben politischen Kernbereichen auch andere gesellschaftliche Bereiche, wie beispielsweise die Schule, werden. Demokratisierung kann aber nicht von oben verordnet werden, sondern es

muss vielmehr ein Prozess der Demokratisierung bei jedem einzelnen stattfinden, der durch Einsicht und Moral gekennzeichnet ist.

KOHLBERG sieht in Erziehung eine unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Demokratie und in der Demokratisierung der LehrerInnen-Lernenden-Beziehung eine notwendige Bedingung für erfolgreiche Erziehung. Ohne hier die Geschichte der Demokratisierung der Schulen nachvollziehen zu können, wird doch auf die wichtigsten geschichtlichen Etappen hingewiesen, um ein tieferes Verständnis für KOHLBERGs Theorieansätze zu gewinnen. So lag die längste Zeit die Erziehung in den Händen der Kirche, geprägt von einem Verständnis des Lehrers/der Lehrerin als „Hirte und Schäfer“, der/die wusste was er/sie der „Herde“ der Lernenden beizubringen hätte. Erst mit der Aufklärung im 18. Jahrhundert kommt es zu einer fortschreitenden Trennung von Schule und Kirche, die aber inhaltlich noch lange von dem kirchlichen Autoritätsverständnis geprägt war. Als „liberale Erziehung“ galt damals noch die verstärkte Einbindung von Naturwissenschaften in den Unterricht. Eine Partizipation von SchülerInnen galt damals noch als „utopische“ Vorstellung, wie sie Johann Gottlieb FICHTE entwickelte. Erste Ansätze der (formalen) Beteiligung von Kindern entwickelte die Reformpädagogik im 19. Jahrhundert (vgl. OELKERS 1996). Die reformpädagogischen Bestrebungen in den 70er Jahren, ausgehend von den USA, forderten eine umfassende Demokratisierung der Schule als Voraussetzung für emanzipatorische und gesellschaftliche Bestrebungen.

Wer von SchülerInnen erwartet, dass sie später als BürgerInnen, aktiv ihre demokratischen Rechte wahrnehmen, muss demokratische Grundprinzipien wie Gleichheit, Freiheit und Selbstbestimmung bereits in der Schule umsetzen; die Schule wird dann zu einem echten Einübungsfeld für demokratische Verhaltensweisen. Diese Meinung ist keineswegs neu, schon DEWEY fordert, die Schule als einen Lebens- und Gestaltungsraum zu betrachten. Er kritisiert insbesondere die deutsche idealistische Philosophie wie auch Hegel oder Pestalozzi, die stark von Menschenbildung und Menschenerziehung geprägt ist. DEWEY lehnt die Vermittlung nationaler Ideale als auch ewiger Ideen und

Werte ab; „gelehrt“ werden soll ein modernes, demokratisches Verständnis von Teilhabe (vgl. OELKERS 1996).

DEWEY (1993, S. 113) stellt fest, dass „Erziehung eine soziale Funktion ist, die die Leitung und Entwicklung der Unreifen durch ihre Teilnahme am Leben ihrer Gruppe sicherstellt ...“ Diese Form des sozialen Lebens stärkt das Interesse der (demokratischen) Gemeinschaft an Erziehung. Sie hat zum Ziel, dass Kinder demokratische Lebensformen einüben können. Für ihn ist Demokratie nicht nur eine Regierungsform, sondern eine Lebensform⁸, „der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (DEWEY 1993, S. 121). Diese gelebte Demokratie oder „Demokratie als Lebensform“ ist für DEWEY auch in der Schule umzusetzen. „Durch demokratische Formen des Schulgeschehens lebt die Schule ein Stück Demokratie vor und fördert demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen. Sie bereitet so die Menschen auf die verantwortliche Teilhabe an der Gesellschaft vor.“ (AURIN 1994, S. 164)

Die Bandbreite der Umsetzungsmöglichkeiten von Demokratie im Unterricht und in der Schule reicht vom totalen Herrschaftsabbau bis zu einer Abstimmungsdemokratie für z.B. Organisationsfragen. Nach WEBER ist „...die Schule (...) ein soziales System, in dem Lernende und Lehrende sich gemeinsam um optimale Erziehung und Bildung bemühen sollen.“ (KÖCK / OTT 1997, S. 127)

Heute wird das Konzept von „Demokratie als Lebensform“ vor allem von dem Pädagogen - mit dem Fachgebiet der politischen Bildung - Gerhard

⁸ Nach Bellmann (2007, S. 19) haben die Begriffe Demokratie und Erziehung bei Dewey eine spirituell-religiöse Dimension, „...da sie auf die Hervorbringung von Gemeinschaft zielen.“ Dabei legt Dewey ein Hauptaugenmerk auf Partizipation. Aber auch deutschsprachige PädagogInnen betonen in der Erziehung Partizipationsfähigkeit als ein wesentliches Merkmal ihrer Erziehungsvorstellung, wie z. B. Schleiermacher mit seiner „Mitgesamttätigkeit“. Der Demokratiebegriff bei Dewey umfasst die Begriffe Partizipation und Bürgergemeinschaft und hat damit der institutionalisierten Form von Demokratie (Repräsentation, Gewaltenteilung und Machtkontrolle) kaum etwas gemein. Nicht nur dadurch ergeben sich bei Deweys Texten verschiedene Lesearten, einer reformpädagogischen und einer kritisch-rationalistischen (Bellmann 2007, S. 10). Die deutsche Reformpädagogik legt den Demokratiebegriff nach Dewey aus (Bellmann 2007, S.19 f.). In diesem Text wird DEWEY hermeneutisch im reformpädagogischen Sinn gedeutet. Für OELKERS fehlt im deutschen Pädagogikdiskurs, wie im europäischen Sprachraum auch, eine Theorie demokratischer Erziehung. Deshalb legitimiert er den Ansatz aus der amerikanischen Pädagogik, wobei man die Definitionen der verwendeten Begriffe klären muss.

HIMMELMANN vertreten. Mit der Wahl dieser Begrifflichkeit will er sich von Theorien abgrenzen, die in einem oft künstlich geführten „Tugenddiskurs“ enden, den er als „Lernen durch Appell, statt Lernen am Modell“ umschreibt. „Es geht dabei nicht um *Belehrung*, sondern um die Ermöglichung der Sammlung von konkreten *Erfahrungen* mit Demokratie in der vielfältigsten Form und es geht um das *Wachstum dieser Erfahrung*“. (HIMMELMANN 2001, S. 28 f.) Dieses Konzept kombiniert Formen des kooperativen und individuellen Lernens mit institutionell gebundene Formen, also ein nebeneinander von Lernen in der Schule mit außerinstitutionellen Lernformen wie es beispielsweise Kinderparlamente und Kinderunis bieten.

4.3 Partizipation in der Schule

Unter dem Begriff „Partizipation“ werden, auf das Schulwesen beschränkt, alle Formen der Beteiligung von Betroffenen (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) in Bezug auf Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte subsumiert (LENZEN 2005, S. 1052). Im Wörterbuch für Erziehung und Unterricht heißt es: „Partizipation bedeutet Teilhabe, Teilnahme, in der Unterrichtstheorie vor allem diskutiert als altersgemäße Teilhabe der Schüler an didaktischen und methodischen Entscheidungen für ihren Unterricht, wodurch ein Lerninhalt erst voll und ganz zu ihrer Sache wird.“ (KÖCK / OTT 1997, S. 530) Partizipation in der Schule heißt, die Lernenden in alle das Zusammenleben betreffenden Bereiche einzubinden.

Partizipation bedeutet also in Beziehung sein. Beginnend beim sozialen Verhalten der SchülerInnen und endend in einer aktiven Teilhabe von Demokratie. Damit Demokratie auch umgesetzt werden kann, müssen alle an dem Ort Schule beteiligten Personen wie SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und alle nicht unterrichtenden Personen sich in der Schulgemeinschaft anerkannt fühlen, mitwirken können und mitverantworten dürfen (RAUSCHER 1998, S. 25). Es geht also um die Beteiligung aller an einer Schule Betroffenen an Entscheidungsgremien und Entscheidungsprozessen.

Zusammenfassend stellt dieser Abschnitt eine Verbindung zwischen den Vorstellungen von gesellschaftlicher Partizipation, Demokratisierungsbestrebungen und moralischem Handeln dar. Im nächsten Kapitel wird gezeigt, dass demokratische Schulen den Anspruch haben, diese Lehrziele in der Schulgestaltung umzusetzen.

5. Schule und Demokratie - demokratische Schulen

Es stellt sich die Frage, wie denn eine Schule, in der die SchülerInnen mitbestimmen und mitentscheiden, aussehen kann und welche Qualifikationen SchülerInnen in einer solchen erwerben. Es ist schwierig, ein genaues Anforderungsprofil von „der“ demokratischen Schule zu machen, da demokratische (Privat)schulen unterschiedliche Merkmale aufweisen. Außerdem bedeutet Demokratie ja auch permanente Veränderung und somit kann es notwendig sein, dass festgesetzte Strukturen und Merkmale neuen Bedürfnissen angepasst werden. Es wird nun versucht, die Gemeinsamkeiten und Voraussetzungen herauszuarbeiten. Weiters wird auch überlegt, welche Kriterien für eine demokratische Schule notwendig sein könnten. Vorausgesetzt werden kann jedoch, dass Partizipation von SchülerInnen ein zentrales Element und Ziel von Demokratiepädagogik sein muss (GIESEL 2007, S. 159).

In einer Studie über die demokratische Alltagskultur an Schulen (1996/97 in Auftrag vom BM für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und von der Universität Linz durchgeführt) wird von vier wesentlichen Merkmalen der Alltagsdemokratie ausgegangen:

- „partnerschaftlicher Umgang in sozialen Situationen, (...)
- aktives Bemühen um Transparenz und Öffentlichkeit der relevanten Informationen,
- aktive Einbeziehung aller Betroffenen in Entscheidungen, und
- Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt.“ (EDER 1998, S. 168 f.)

In dieser Studie wird ein Zusammenhang zwischen sozialem Lernen, einem positiven Schulklima und demokratischer Alltagskultur belegt (MITSCHKA / FISCHL 1998, S. 1).

5.1 Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen

Im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SchUG-1986) sind demokratische Mitbestimmungsstrukturen von SchülerInnen genau festgelegt. So heißt es unter § 57 a.:

„Der Schüler hat außer den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit (§43) an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen.“

Partizipation ist zwar im Schulunterrichtsgesetz verankert, die Auslegung und Durchführung lässt aber einen großen Spielraum zu. Ähnlich wie in der UN-Kinderrechtskonvention wird hier das Kriterium der Fähigkeit von SchülerInnen verwendet, um zu bestimmen ob und ab wann diese mitbestimmen und mitentscheiden dürfen. Nicht näher ausgeführt wird allerdings, welcher Kriterien es für die Teilnahme an Entscheidungen bedarf, um „fähig zu sein“. Auch die nicht näher beschriebene Formulierung bezüglich des Rechts auf Anhörung und der Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen erklärt nicht, wie denn diese Rechte real eingebracht werden können, und auch nicht wer zuhören muss.

Es kann also sehr Unterschiedliches unter diesen Mitbestimmungsmöglichkeiten von SchülerInnen verstanden werden, es ist abhängig von der Auslegung des Gesetzes. Häufig wird Demokratie mit Abstimmungsdemokratie gleichgesetzt, so werden in diesem Rahmen zum Beispiel Klassen- und SchulsprecherInnen gewählt, über diesen gesetzlichen Rahmen hinaus wird aber die Demokratiefähigkeit von SchülerInnen oftmals in Frage gestellt.

Auch die Übernahme von Verantwortung von SchülerInnen in der pädagogischen Praxis ist mit Einschränkungen nach dem Schulunterrichtsgesetz möglich:

§ 58 (1): Die Schüler einer Schule haben das Recht der Schülermitverwaltung in Form der Vertretung ihrer Interessen und der Mitgestaltung des Schullebens. (...)

(2): Im Rahmen der Interessensvertretung gegenüber den Lehrern, dem Schulleiter und den Schulbehörden stehen den Schülervetretern folgende Rechte zu:

1. Mitwirkungsrechte:(...)

e) das Recht auf Mitsprache bei der Gestaltung des Unterrichtes im Rahmen des Lehrplanes,

f) das Recht auf Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel;

2. Mitbestimmungsrechte:

a) das Recht auf Mitentscheidung bei der Anwendung von Erziehungsmitteln (...)

b) das Recht auf Mitentscheidung bei der Antragstellung auf Ausschluss eines Schülers,

c) das Recht auf Mitentscheidung bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln.

(3): Im Rahmen der Mitgestaltung haben die Schüler gemeinsam jene Aufgaben wahrzunehmen, die über die Mitarbeit des einzelnen Schülers hinausreichen. Als solche kommen Vorhaben in Betracht, die der politischen, staatsbürgerlichen und kulturellen Bildung der Schüler im Sinne demokratischer Grundsätze dienen, ihr soziales Verhalten entwickeln und festigen und ihren Neigungen entsprechende Betätigungsmöglichkeiten in der Freizeit bieten.

Das Schulunterrichtsgesetz lässt Formen der Mitbestimmung von SchülerInnen zu. Die Umsetzung hängt von formalen Möglichkeiten ab und es gibt einen großen Unterschied zwischen dem, was möglich wäre und dem was praktiziert wird. Aufgabe wäre es, das festgeschriebene Recht auf Demokratie mit Leben zu füllen, denn gesetzliche Festlegungen alleine garantieren noch nicht die Existenz von Demokratie und Mitbestimmung (FISCHL 1998, S. 10 f.). Dazu bedarf es eines „gemeinsamen Wollens“ aller Beteiligten; lassen sich die Lehrkräfte auf eine Beziehung mit den SchülerInnen ein, dann können demokratische Strukturen in die Praxis umgesetzt werden. Das „In-Beziehung sein“ schließt Rechte und Pflichten und alle anderen Teilaspekte von Mitbestimmung und Partizipation ein.

5.2 Demokratische Schulen

Weltweit gibt es etwa 100 sich dezidiert „demokratisch“ nennende Schulen, die sich jährlich zu der „International Democratic Education Conference“ treffen und vernetzen. Die Hauptidee und oberste Priorität einer demokratischen Schule ist es, Kinder zu respektieren. Weiters wird der Forderung der Gleichberechtigung aller an der Schule beteiligten Personen nachgegangen. Dabei wird nicht die Frage der Umsetzung von Demokratiepädagogik, also der didaktischen Umsetzung, in den Mittelpunkt gestellt, sondern es soll eine Bildung möglich gemacht werden, „in welcher der Lernende Subjekt seines Lernprozesses bleibt und nicht zum Objekt von Lehrplänen und Bildungsstandards gemacht wird.“ (GRANER 2007, S. 23, im Folgenden ebenso)

Alle an der Schule Beteiligten haben das Recht an allen Entscheidungen teilzunehmen. Meist geschieht dies in wöchentlichen Schulversammlungen. Es werden organisatorische Dinge, die Rechte und Pflichten und deren Einhaltung bis hin zum Lehrplan geregelt. Je mehr Entscheidungskompetenzen die an der Schule beteiligten Personen haben, desto ernster wird Demokratie in dieser Schule genommen. Dies kann so weit führen, dass sich SchülerInnen dazu entscheiden, gar keine von den Lehrkräften angebotenen Kurse oder Lehreinheiten zu besuchen und ihre Zeit in der Schule anders verbringen (ebd.).

5.3 Ziele demokratischer Schulen

Ein Ziel von demokratischen Schulen ist es, Kindern die Gelegenheit zu geben, Verpflichtungen zu übernehmen und Verantwortung für ihr Tun tragen zu lernen (FISCHER-KOWALSKI, 1993, S. 33). Das Gemeinschafts- oder Gruppengefühl der Kinder ist eine wichtige Voraussetzung, damit diese kollektive Entscheidungen treffen können. Das einzelne Kind muss verstehen lernen, dass Entscheidungen nicht abhängig vom eigenen Vorteil gefällt werden, sondern im Sinne eines „Wir-Gefühls“ zum Nutzen für die ganze Gruppe. Das demokratische Instrument, kollektiv Entscheidungen zu treffen und auch die

Fähigkeit, danach zu handeln, kann in Diskussionen wie zum Beispiel bei Plena oder Gruppensitzungen eingeübt werden (FISCHER-KOWALSKI, 1993, S. 126 f.)

Als übergeordnetes Ziel von alternativen Schulansätzen kann die kollektive Emanzipation von SchülerInnen genannt werden. Bereits im Grundschulalter sollen Kinder dazu befähigt werden „über ihre Lernprozesse selber zu bestimmen und ihre Beziehungskonflikte untereinander wie mit den Erwachsenen selbständig zu regulieren.“ (KEMPER 1991, S. 28) Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit diese Schulen den Forderungen zwischen ihren innovativen Ansprüchen und den traditionell gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen gerecht werden können.

Für GARNITSCHNIG kann das im Schulunterrichtsgesetz geforderte Ziel, dass SchülerInnen demokratisches Bewusstsein erlangen nur umgesetzt werden, wenn sie an demokratischen Entscheidungen teilhaben können. Damit dies passieren kann, müssen die Schulen dereguliert werden und „...ihnen ein hohes Maß an Autonomie eingeräumt werden.“ (GARNITSCHNIG 1995, S. 24)

5.4 Kriterien einer demokratischen Schule

Neben den gesetzlichen Bestimmungen sind weitere Festlegungen und Einigungen an den Schulen notwendig, damit demokratische Prinzipien auch gelebt werden können. Im „Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag“, einem Werk, das von Autoren zusammengestellt wurde, die sich in der Praxis mit der Umsetzung von demokratischen Schulformen beschäftigen, dies aber nicht weiter wissenschaftlich verfolgt haben, setzt sich das „Haus der Demokratie“ aus drei Stützpfeiler zusammen: a) Gleichwertigkeit der Personen, b) Informationsvernetzung und c) Partizipation der betroffenen Personen (MITSCHKA / FISCHL 1998, S. 11). Diese drei Merkmale demokratischer Institutionen sind zugleich Merkmale demokratischer Prozeduren, die eine solche Lebensform ermöglichen.

PORTMANN / STUDENT (2005) gehen noch einen Schritt weiter: „Wer Kinder zu demokratischen Bürgerinnen und Bürgern erziehen will, muss ihre Partizipation also nicht nur zulassen, sondern bewusst fördern.“ (zit. nach: GIESEL et al. 2007, S.159) Es ist also die Aufgabe der Lehrkräfte, Mitbestimmung zu ermöglichen und bewusst zu fördern.

Das wichtigste Kriterium einer demokratischen Schule ist die Gleichberechtigung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, wobei jede Person eine Stimme hat. Dies schließt das Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht von SchülerInnen auf allen Ebenen ein, sowohl auf der organisatorischen Ebene, wie zum Beispiel beim SchülerInnenplenum, als auch inhaltlich.

Harald EICHELBERGER (1997, S. 5), Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien und Reformpädagoge, hat in seinem Werk „Freiheit für die Schule“ folgende Kriterien aufgelistet, die er aus reformpädagogischen Ansätzen als gemeinsame Postulate demokratischer Schulen herausfiltert : „Wir möchten eine Schule gestalten,

- in der sich die Individualität eines Kindes in einem Prozess der *Selbstentfaltung* entwickeln kann,
- in der sich Gemeinschaftsgefühl und Verantwortung für die Gemeinschaft gemeinsam mit der Persönlichkeitsentwicklung vollziehen können,
- in der Schlüsselqualifikationen, wie „die Initiative ergreifen können“, „Aktivität“, „selbständiges Arbeiten und Denken“, „Selbststeuerung und Selbstorganisation“, „Selbstbeurteilung“, und „Teamfähigkeit“, um nur einige zu nennen, die Orientierungspunkte für die didaktisch-methodische Arbeit einer Schule darstellen,...“

All diese Fähigkeiten von Kindern werden in demokratischen Schulen nicht bereits vorausgesetzt, sondern, durch tägliche Anwendung erlernt. Dabei bedarf es eines respektvollen Umgangs aller (vor allem LehrerInnen und SchülerInnen), damit demokratische Beteiligung umgesetzt werden kann.

5.5 Wie kann demokratisches Verhalten umgesetzt werden?

Alternativschulen mit reformpädagogischem Ansatz und demokratische Schulen haben maßgeblich zur Umgestaltung und didaktischen Erneuerung des öffentlichen Schulwesens beigetragen. Nicht nur in Bezug auf Mitbestimmungsstrukturen von SchülerInnen nehmen sie daher eine Vorreiterrolle ein, auch die Ideen von fächerübergreifendem Lernen, selbsttätiges Lernen, freies Arbeiten Gruppenunterricht und Projektarbeit sind in die offiziellen Lehrpläne der Regelschulen übernommen worden (KLAßEN / SKIERA 1993, S.24). Die Umsetzung und Erprobung solcher Ideen ist in kleinen „Schulmodellen“ wesentlich einfacher als in einer staatlichen Regelschule, bedarf es doch einiger struktureller und inhaltlicher Änderungen des Lernens und Lehrens.

„Eine Pädagogik, die von den Rechten junger Menschen ausgeht, braucht entsprechende Qualifikationen.“ (KNAUER / BRANDT 1998, S. 180) Damit angehende LehrerInnen Beteiligungsprozesse im Unterricht anregen können, ist es notwendig, dass sie neben den fachlichen Qualifikationen und methodischem Wissen auch die Kompetenz zur Partizipationsfähigkeit in ihrer Ausbildung erwerben. Da die Ausbildungsstätten (wie z.B. Universität, Fachhochschule) wichtige Erfahrungs- und Sozialisationsfelder sind, hat das Lernen dort einen Einfluss auf das Verhalten in der späteren Berufsausübung. Somit wäre es notwendig, wenn angehende LehrerInnen bereits in ihrer Ausbildung partizipativ mitgestalten könnten. (a.a.O.; S. 180 f.)

Ein weiterer Aspekt einer demokratischen Schule ist die Kommunikationsfähigkeit von Kindern. Damit SchülerInnen ihre eigenen Interessen und Meinungen formulieren, sich in Gruppendiskussionen einbringen, Kritik äußern und all dies auch argumentativ verfolgen können, bedarf es einer gewissen sprachlichen Kompetenz (KLAFFKI 1996, S. 226 f.). Auch diese wird nach dem Prinzip „Learning by doing“, also durch Anwendung im Alltag, erlernt und eingeübt.

Im Handbuch für Demokratieerziehung des BMUK befassen sich mehrere AutorInnen aus der Praxis mit der Umsetzung von demokratischen Strukturen in Schule und Unterricht. Demokratielernen soll bei der Übernahme von Selbstverantwortung der SchülerInnen beginnen und in weiterer Folge zum Mitbestimmen befähigen. Ruth MITSCHKA (1998, S. 24) hat darin eine Checkliste verschiedener Instrumentarien erstellt, an der man sich orientieren kann, will man demokratische Strukturen in einer Klasse oder Schule umsetzen. Wenn SchülerInnen von ihren LehrerInnen demokratisches Verhalten zum Vorbild haben, besteht die Möglichkeit Demokratie zu (er)leben. Es gibt vier Bereiche von demokratischen Verhaltensweisen, die wesentliche Merkmale einer demokratischen Schule oder Klasse enthalten:

- **„Beziehungskultur:**

- Anwendung von Ich-Botschaften und aktivem zuhören; Zeit für das Wichtignehmen von Gefühlen (...)
- Anerkennung für „Selbstverständliches“
- Verschiedenheiten als Bereicherung definieren, Uneinigkeit zulassen und Konflikte (...) austragen

- **Gleichwertigkeit:**

- verständliche Sprache
- Redezeit beachten
- Minderheiten berücksichtigen
- Gemeinsam erstelltes Regelwerk
- Weibliche und männliche Vertretung
- Wechselseitige Rückmeldungen

- **Informationsvernetzung:**

- Dialogbox auf dem Gang, für alle nutzbar
- Schülerzeitung (sic!)
- Pinnwand, Wandtafeln
- Teamstunden
- Reflexionsrunden (...)
- Tag des Innehaltens

- **Partizipation:**

- Schülerparlament (sic!)
- Klassenrat
- Disziplinarkomitee
- Arbeitsausschüsse aus Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen
- Geldverwaltung der Klassenkassa durch Schüler/innen
- Klassenlehrer/innenteam statt Klassenvorstand
- Beteiligung der Schüler/innen bei der Unterrichtsgestaltung.“
(MITSCHKA 1998, S. 24)

5.6 Argumente gegen eine demokratische Schule

Die Institution Schule bedarf einheitlicher Bestimmungen seitens der Gesetzgebung, damit qualitätssichernde Evaluierungen und damit ihr Fortbestand garantiert werden kann. Wenn nun alle Schulen autonom über Inhalte, Methoden und Unterrichtsverständnis entscheiden würden, wäre dies nur mehr sehr eingeschränkt möglich. Es wäre für Eltern sehr viel schwieriger zu entscheiden, was eine gute Schule ist. Weiters wäre nicht mehr klar, worauf eine Schule vorbereiten muss bzw. welche Inhalte (Lernziele) sie vermitteln soll. Ließe man den Aspekt außer betracht, dass in einer demokratisch geführten Schule die gegenseitige Anerkennung aller Beteiligten (GARNITSCHNIG) unbedingt notwendig ist, damit eine solche Schule funktionieren kann, könnte ein solches Schulmodell zum Scheitern verurteilt sein. Da Schule jedoch eine von Staat und der Gesellschaft in Auftrag gegebene Ausbildungsstätte ist, kann sie nicht als Experimentierfeld allen möglichen Ideen überlassen werden, sondern hat den Wissenserwerb von Kindern und Jugendlichen zu erfüllen.

Demokratische Schulen sind in der Regel Privatschulen und somit ist von den Eltern Schulgeld zu bezahlen. Dies ist sicher ein Nachteil, da aus diesem Grund nur bestimmte soziale Schichten diese Schulform wählen können und somit nicht die ganze Bandbreite der gesellschaftlichen Schichten in solchen Schulen vertreten ist.

Ein weiteres Gegenargument ist das Alter der Kinder. Um sich sinnvoll an Entscheidungen zu beteiligen, fehle vielen Kindern das nötige Wissen und sie seien daher nicht reif, demokratische Entscheidungen zu treffen. Diesem Argument kann allerdings entgegnet werden, dass gerade in der Schule diese Fähigkeit erlernt werden kann.

Ein hoher zeitlicher und organisatorischer Aufwand ist nötig, um zu demokratischen Entscheidungen zu kommen. Vollversammlungen oder Plena können sehr lange dauern, bis es zu Entscheidungen kommt, mit denen alle Beteiligten leben können. Dies kann sehr mühsam sein und es besteht die Gefahr, dass Kinder die Lust an solchen Versammlungen verlieren.

Ein weiteres Argument gegen demokratische Entscheidungen in der Schule ist das fehlende Vertrauen von Erwachsenen, zumeist der Eltern, in ihre Kinder. Die Befürchtung, dass Kinder nur Entscheidungen treffen, die ihre eigenen Bedürfnisse befriedigen und zu ihrem eigenen Vorteil sind, wird angeführt. So könnten SchülerInnen, da sie im Gegensatz zu den Lehrkräften, in der Mehrheit sind, unbeliebte Fächer einfach „abwählen“. Auch diese Bedenken können ausgeräumt werden, da sich in empirischen Studien, z.B. von EDER⁹ (1996) gezeigt hat, dass in funktionierenden demokratischen Schulen die SchülerInnen sich ihrer Verantwortung sehr bewusst sind und eher ein hohes moralisches Niveau vorherrscht und eine positive Einstellung zur Schule vorhanden ist (EDER 1998, S. 18 f.).

Ein weiteres Argument gegen Demokratisierung in den Schulen ist, dass Schule schon zahlreiche Aufgaben zugeschrieben bekommt, dass ihre Kernaufgabe als Institution, nämlich Wissen zu vermitteln immer mehr von anderen Aufgaben verdrängt wird (ROLFF 1993, S. 134). Es hat oft den Anschein, dass Schule immer mehr Ziele zugeteilt werden, derer sie sich annehmen soll. Das sind teilweise Aufgaben, die vom Elternhaus vernachlässigt werden (z.B. Drogenprävention) oder dem Gemeinwesen dienen sollen, wie eben z.B. Förderung von Partizipationsfähigkeit bei Kindern.

⁹ Forschungsbericht im Auftrag des BMUK, 1998

5.7 Modell einer gerechten Schulgemeinschaft: „Just Community“

Es wird nun das von KOHLBERG entwickelte Modell „Just Community“ als Beispiel einer demokratischen Schule vorgestellt. Dieses Modell beschäftigt sich explizit mit Maßnahmen zur Förderung der moralischen Entwicklung innerhalb der Schule. KOHLBERG ging davon aus, dass moralisches Handeln nur in der Praxis, in realen Situationen gelernt werden kann.

5.7.1 Ausgangssituation

Ausgehend von den Erfahrungen einer Balance zwischen Gerechtigkeit und Gemeinschaft, die KOHLBERG in einem Kibbuz machte, versuchte er diese auch für amerikanische Schulen fruchtbar zu machen. So sah er in Anlehnung an die Organisationsform des Kibbuz das richtige Erziehungsmodell in einer Gemeinschaftsform, die gleichermaßen die individuelle wie kollektive Entwicklung von allen Gruppenmitgliedern berücksichtigt. Ein wichtiges Merkmal ist, dass die Gemeinschaft Verantwortung für den/die einzelne/n trägt und auch umgekehrt, die einzelne Person am Wohlergehen der Gemeinschaft mitzuwirken hat. Voraussetzung dafür ist, dass alle Mitglieder innerhalb einer Institution, sei es nun ein Kibbuz oder eine Schulgemeinschaft, partizipierend an demokratischen Entscheidungsprozessen teilnehmen können (HÄUSLER 2007, S. 264 f.). Unter Erziehung durch Demokratie versteht KOHLBERG (1987, S. 39): „Mit der Idee der sich im demokratischen Prozess ausdrückenden Fairness eng verbunden ist die Idee der Verantwortlichkeit. Um sich gerecht zu verhalten, müssen die Schüler nicht nur über Fairness nachdenken, sondern sie müssen verantwortliche Handlungsschritte in Richtung der Gerechtigkeit unternehmen.“

KOHLBERG sieht als vorrangiges Ziel von gerechten Schulen die moralische und staatsbürgerliche Erziehung. Diese will er aber unterschieden wissen, von einer „Wert- bzw. Charaktererziehung“, die lediglich ein „Tugendbündel“ wie bei den Pfadfindern vermittelt. Darin sieht er indoktrinative Ansätze, denen er den Ansatz der „Just Community“ gegenüber stellt. Hier stünde „Wertklärung“ am

Anfang, die sich aus einem rationalen Zugang zur Moralerziehung ergibt. Wertklärung soll den SchülerInnen vermitteln, dass es keine „richtige“ oder gar nur einzige Antwort bei Wertfragen gibt. Analog zu seiner Dilemma-Methode, ist nicht die „richtige“ Antwort, sondern die Argumentation und der Erkenntnisprozess für die Auswertung von Bedeutung. „Der kognitiv-entwicklungsorientierte Ansatz zur Moralerziehung legt, wie die „Wertklärung“, Nachdruck auf die offene, „sokratische“ Diskussion von Wertkonflikten unter Gleichaltrigen.“ (KOHLBERG 1987, S. 35)

Die staatsbürgerliche Erziehung (oder politische Erziehung) an den Just Community Schulen sollen Konflikt- und Kooperationsfähigkeit fördern. Dies bezieht sich aber nicht auf Sachkenntnisse, beispielsweise über gesetzgebende Prozesse, sondern auf die Einübung von Demokratie. Am Beispiel der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung führt Kohlberg ein Dilemma-Beispiel an: Wäre es moralischer gegenüber der britischen Monarchie loyal zu sein oder gegenüber den amerikanischen Siedlern? Um diese Situation moralisch lösen zu können, muss man bereits auf Stufe 5 stehen, damit man in Bezug auf die Menschenrechte das Dilemma lösen kann (KOHLBERG 1987, S. 36 f.).

Nach OSER / ALTHOF (1994, S. 86) stellt die Idee der „Just Community School“ den Kern von KOHLBERGs Schaffen dar. Denn nur durch die Möglichkeit moralischen Handelns, also dem Umsetzen der eigenen moralischen Vorstellungen in die Praxis, kann eine moralische Entwicklung beim Heranwachsenden gefördert werden.

5.7.2 Erste Umsetzungsversuche: Die Schulprinzipien

KOHLBERG wurden 1974 Geldmittel bewilligt, um an den Cambridger Schulen zwei Projekte zu verwirklichen: Einerseits um LehrerInnen Unterrichtsmaterialien näher zu bringen, die auf Diskussionen moralischen Fragens abzielen, den Dilemma-Diskussionen. In diesen Kursen lernten die Lehrkräfte, wie man eine Diskussion sinnvoll animiert, jedoch brachen viele TeilnehmerInnen nach einem Jahr diese Kurse ab, da sich nicht so schnell ein

Erfolg einstellte, wie sie erwartet hatten. Andererseits waren die Geldmittel dafür bestimmt, um ein Modell der gerechten Schulgemeinschaft - eine demokratische Schule zu gründen. Der Pädagoge Günter Schreiner erklärt diese fortschrittliche wie frühe Entscheidung damit, dass es in vielen amerikanischen High Schools große Disziplinprobleme gab (SCHREINER 1989, S. 62).

Die erste Schule, an der KOHLBERG sein Modell anwandte, war eine bereits bestehende Alternativschule, die später in Cambridge Cluster Schule umbenannt wurde. Während des 5 jährigen Bestehen dieser Schule wurden die Grundmerkmale einer gerechten Schulgemeinschaft geschaffen und von später gegründeten Schulen teilweise übernommen. Alle diese Schulen förderten die moralische Entwicklung der SchülerInnen und waren demokratisch selbstverwaltet, d.h. dass alle an der Schule beteiligten Personen in die demokratischen Entscheidungsprozesse eingebunden waren. Es gab wöchentliche Gemeinschaftssitzungen, die von Kerngruppen oder BeraterInnenteams vorbereitet wurden und deren Aufgabe es war, auf Gerechtigkeit und Fairness zu achten (KUHMERKER 1996, S. 144 ff.).

Gemeinsam mit dem LehrerInnenteam legte KOHLBERG (1989) vier Hauptprinzipien fest, die wichtig sind, um sein Schulmodell umzusetzen.

- „1. Die Schule sollte konkret demokratisch geführt werden. Über jedes wesentliche Anliegen sollte bei einem wöchentlichen Zusammentreffen der gesamten Gemeinschaft diskutiert und entschieden werden, wobei alle Teilnehmer (Schüler und Lehrer) jeweils eine Stimme haben sollten.
2. Zusätzlich wurde eine Reihe von ständigen Komitees geschaffen, die sich aus Schülern, Lehrern und Eltern zusammensetzten.
3. Zwischen den Mitgliedern würden soziale Verträge abgeschlossen, mittels derer eines jeden Pflichten und Rechte geregelt würden.
4. Schülern und Lehrern würden die gleichen Grundrechte gewährt, wozu Redefreiheit, Achtung seitens anderer und Schutz vor körperlicher und verbaler Verletzung gehörten.“ (zit. in: KUHMERKER 1996, S. 143)

Nach anfänglichen Schwierigkeiten organisatorischer Art sowie mit dem ungewohnten Umgang der SchülerInnen mit den neuen „Freiheiten“ und Mitbestimmungsmöglichkeiten, waren bereits die ersten „Just Community“ Ansätze ein Erfolg.

5.7.3 Der Begriff „Just Community“

Der von KOHLBERG gewählte englische Begriff „Just Community“ wird im Deutschen mit „Gerechte Schulgemeinschaft“ oder früher „Gerechte Schulkooperative“ übersetzt. Diese Übersetzung ist aber ungenügend, da der Begriff mehr umfasst. Eine Gemeinschaft zeichnet sich dadurch aus, dass „ihre Mitglieder durch gemeinsame Interessen, gemeinsame Ziele, gemeinsame Werte verbunden sind (...).“ (HUNYADY 2003, S. 155) Sie ist also eine soziale Gruppe, in der sich das Verhalten jedes einzelnen auf die Gemeinschaft auswirkt und umgekehrt. KOHLBERG meint mit Just Community eine Gemeinschaft, in der Gerechtigkeit durch Einigung aller Beteiligten entsteht. Strukturelle Veränderungen innerhalb einer Schule werden somit von allen Menschen an der Schule mit entschieden, wobei jede Person eine Stimme hat, gleichgültig ob es sich um eine Lehrkraft oder eine/n SchülerIn handelt. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist Fairness im demokratischen Prozess. Damit ist verantwortliches Handeln gemeint. Es werden Regeln verantwortlich ausgemacht und auch auf deren Umsetzung geachtet. Auch die Fähigkeit, sich in andere Personen und deren Argumentationsweisen, die eine abweichende Meinung vertreten, hineinzusetzen, verlangt ein faires Verhalten. Demokratie und Fairness sind also zwei wichtige Merkmale, wie auch der Gemeinschaftssinn und das Bewusstsein, Teil einer Gruppe zu sein. Denn „eine Gerechte Gemeinschaft entsteht nicht von selbst, sie ist mitunter ein schmerzlicher Prozess, der das eigene moralische Ich infrage stellt.“ (EDELSTEIN / FAUSER 2001, S. 252) Dies ist in der Praxis nicht immer leicht und setzt eine bestimmte Reife der Persönlichkeit voraus.

5.7.4 Die Idee des Just Community Ansatzes

KOHLBERG und seine MitarbeiterInnen begnügten sich nicht damit, in der Theorie weiterzuforschen, sie wollten auch Erfahrungen in der praktischen Umsetzung dieser Theorie sammeln. Sein Ziel war es, stärker aus der pädagogischen Praxis zu lernen; deshalb setzte er sein Konzept der Erziehung in einer gerechten Schulgemeinschaft, in der gemeinschaftliche und demokratische, also partizipative Grundsätze verwirklicht werden um. Somit war die Idee des Just Community Ansatzes geboren.

Ausgehend von den hypothetischen Dilemmata und der daraus resultierenden Unzufriedenheit, dass diese Dilemmata eben nur hypothetische Probleme behandelten, aber keine realen Schwierigkeiten darstellten, kam KOHLBERG zu dem Schluss, dass SchülerInnen direkt in das Geschehen des moralischen Lernens eingebunden werden müssen. Reale Probleme werden von SchülerInnen viel konkreter und ernsthafter aufgenommen und dies wirkt sich positiv auf das soziale Verstehen aus. Beispiele für Probleme waren hauptsächlich Disziplinarverstöße wie Schwänzen, Stehlen, Marihuana-Rauchen, aber auch besondere Probleme wie Rassenintegration und SchülerInnencliquen (SCHREINER 1989, S. 65). Nach den Lösungen der Probleme wird in Gruppendiskussionen gesucht. Das Innovative besteht in der gleichberechtigten und selbstverantwortlichen Teilnahme von SchülerInnen, LehrerInnen und dem Direktorat. Die Grundidee besteht in der Überzeugung, dass Gerechtigkeit durch Teilhabe an gleichberechtigten Aushandlungsprozessen entsteht. Es ist die Verankerung des Diskursprinzips, dass durch rationales Argumentieren zu einem moralisch-gerechten Handeln gefunden werden kann. Die Idee war, durch Partizipation und in demokratischen Diskursen einen Zusammenhang zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln zu finden, dies legte den Grundstein von KOHLBERGs Erziehungsmodell für die Schule.

In diesen Modellschulen wurde versucht, alle schulischen Angelegenheiten demokratisch und durch Mitbestimmung aller daran Beteiligten zu entscheiden. Kennzeichnend für die „Gerechte Schulgemeinschaft“ ist die Einbindung der

SchülerInnen über Kleingruppen und gleichzeitig über gruppenübergreifende Instanzen und Ausschüsse, womit demokratische Entscheidungsstrukturen sichergestellt werden.

Ausgangspunkt des KOHLBERGschen Ansatzes, den aber bereits PIAGET formuliert hat, bestand in der Erkenntnis, dass Moral nicht einfach über Regeln und Verhaltensvorgaben von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden kann; sondern dass der/die Einzelne als aktives Subjekt angesprochen werden muss, um sich anhand einer moralischen Ordnung, also dem Stufenmodell, zu entwickeln (SCHUSTER 2001, S. 177).

Verstehen, moralische Einsicht ist für Heranwachsende eine Voraussetzung, um moralisches Handeln zu erreichen, allein die vorgegebenen Regeln zu befolgen reicht nicht aus, sondern die moralischen Prinzipien müssen verstanden und verinnerlicht werden. Um aus moralischen Überzeugungen, abseits situativer oder persönlicher Faktoren, moralisches Handeln zu machen, braucht das Individuum individuelle Entschlusskraft, also „Ich-Stärke“ (vgl. KOHLBERG 1987, S. 30 f.). Nicht die Vermittlung von moralischen Werten kann demnach Ziel der Erziehung sein, sondern der Erwerb eigener Urteilskompetenzen in jedem Menschen selbst (SCHUSTER 2001, S. 178). Kinder und Jugendliche brauchen bei dieser Entwicklung Unterstützung von Erwachsenen, sie wollen ernst genommen werden. „Pädagogisch bedeutsam ist, dass die Moralerziehung KOHLBERGs das Gleichgewicht zwischen der Anerkennung der erreichten Logik und der sich noch in Entwicklung befindlichen Logik sucht.“ (a.a.O., S. 177)

5.7.5 Gestaltungsprinzipien in einer Gerechten Schulgemeinschaft

Der von KOHLBERG und seinen MitarbeiterInnen entwickelte Ansatz der gerechten Schulgemeinschaft ist einer der wenigen erprobten Ansätze zur partizipativen Schule. Die Frage, wie bei Heranwachsenden moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit gefördert werden kann, war Hauptinteresse und Motor der Entwicklung und Forschung.

OSER / ALTHOF (2001, S. 238 ff.) formulierten die wichtigsten Gestaltungsprinzipien einer gerechten Schulgemeinschaft:

- Entwicklung als Ziel der Erziehung:

Es reicht aber nicht aus durch hypothetische Dilemmadiskussionen diese Entwicklung zu stimulieren. Es werden deshalb reale Konflikte und Probleme bearbeitet, um die praktische Urteilsfähigkeit anzuregen. Die Inhalte kommen aus dem praktischen Alltag, aus dem realen Zusammenleben.

- Moralisches Urteilen und Handeln enger aneinander binden:

Um ein Auseinanderdriften zwischen Urteilen und Handeln zu vermeiden, wird der Vermittlungsausschuss auch in die Handlungsausführung eingebunden.

- Geteilte Normen entwickeln:

Diese entstehen indem Normen auf Basis der Partizipation aller entwickelt werden und gemeinsame Beschlüsse gefällt werden.

- „Abfälle des Lebens“ als Eigenerfahrungen:

Wenn Verhaltensübertretungen wie Vandalismus in der Schule zum Versammlungsthema werden, besteht die Chance durch den Diskurs eine Verhaltensänderung einzuleiten.

- Rollenwechsel/-übernahme einüben:

Um die Intentionen und Bedürfnisse anderer Mitglieder besser kennen zu lernen; ihre Argumente „verstehbar“, „nachvollziehbar“ und schließlich sogar „akzeptierbar“ zu machen.

- Demokratisierung als soziales Prinzip und als Lernangebot

- Entwicklung einer sozialen Selbstwirksamkeit:

So wie die Herstellung von Ohnmachtgefühlen eine politische Strategie ist, ist es die Entwicklung von partizipativer Selbstwirksamkeit ebenso.

- „Zu-Mutung“ praktizieren:

Meint die tatsächliche Konfrontation mit dem Gegenüber. Es ist die Kraft der Präsuppositionen, also der positiven Erwartungen, um die SchülerInnen in das Handeln im Rahmen der Just Community einzubinden.

5.7.6 Umsetzungskriterien einer „Gerechten Schulgemeinschaft“

Bei der Schaffung einer gerechten Schulgemeinschaft müssen zwei Voraussetzungen berücksichtigt werden, um eine Entwicklung von Regeln und Verantwortung durch Partizipation gewährleisten zu können:

1. Es muss eine Person die Initiative ergreifen, klassenübergreifende Treffen abzuhalten. Beide Gruppen, LehrerInnen wie SchülerInnen, müssen Diskurserfahrungen machen und dies auch ausprobieren dürfen.
2. Der Lehrkörper muss gemeinsam mit dem/r SchulleiterIn Überlegungen anstellen, wie ein Modell der Just Community School in ihrer Schule aussehen könnte. Denn „für jede Schule sieht die Struktur der Just Community anders aus.“ (OSER / ALTHOF 1994, S. 362) Es kann nicht einfach ein Modell übernommen werden, jede Schule muss selbst herausfinden, wie sie so ein Modell umsetzen kann.

Es werden sieben Elemente oder Komitees genannt, die für das Funktionieren des Ansatzes einer gerechten Schulgemeinschaft geschaffen werden müssen. Es ist dies die äußere Struktur, die in ein Schulsystem eingebaut werden muss:

Die **Gemeinschaftsversammlung** bildet den Kern des Meinungsaustausches. In dieser Versammlung werden alle Beschlüsse und Planungen gefasst, die für die ganze Schule Geltung haben. Zur Vorbereitung der Gemeinschaftsversammlungen sollte die Klasse regelmäßig Dilemma-Diskussionen veranstalten, worin moralische Probleme bearbeitet werden. Zum Einstieg können zunächst eigene Erfahrungen mit Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit thematisiert werden.

Es ist wichtig, dass alle zur Schule zugehörigen Personen anwesend sind, wobei natürlich die Größe einer Schule eine Rolle spielt. KOHLBERG ist der Meinung, dass ab 200 SchülerInnen die Treffen anders organisiert werden müssen, da eine sinnvolle Gesprächskultur nicht mehr gewährleistet ist. Wichtig

ist die Regelmäßigkeit dieser Treffen, damit den SchülerInnen die Bedeutung dieser Treffen bewusst gemacht wird. Wie oft eine solche Versammlung stattfindet, wird der einzelnen Schule selbst überlassen. Diese Treffen sind fixer Bestandteil des Lehrplans und finden in diesem Sinne auch während der Unterrichtszeit statt.

Die **Vorbereitungsgruppe** besteht aus gewählten Personen, SchülerInnen und LehrerInnen, die aber ständig wechseln, wobei darauf geachtet wird, dass immer aus jeder Klasse jemand vertreten ist. Diese Gruppe hat die Aufgabe Themen für das nächste Treffen zu sammeln und ist für dessen Ablauf verantwortlich. In diesen Versammlungen werden nicht nur Regelübertretungen, sondern auch Planungen von Festen, u. s. w. beschlossen.

In den **Vermittlungsausschuss**, dem Fairness Committee, werden die Personen über einen längeren Zeitraum gewählt. Dieser Ausschuss hat die Funktion, darauf zu achten, dass Beschlüsse eingehalten werden, er vermittelt im Streit und manchmal verhängt er Strafen. Er ist aber nicht mit einem Kindergericht zu verwechseln, es wird eher versucht, gemeinsam mit dem Kind eine Lösung zu finden und ist somit eher eine Möglichkeit, dass das betreffende Kind sein eigenes Verhalten reflektieren lernen kann.

Bei den **fächerspezifischen Dilemma-Diskussionen** werden moralische Probleme behandelt, d.h. es werden auf moralische Fragen moralische Antworten gesucht. Ziel ist es, die beste, also gerechteste und fürsorglichste Antwort für ein Problem zu finden. Dabei lernen SchülerInnen das Argumentieren und üben dies auch regelmäßig. Dies ist eine gute Möglichkeit, sich auf eine nächst höhere moralische Stufe entwickeln zu können. Bei diesem Problemlösen kommen Elemente wie entdeckendes Lernen, Nachahmungslernen, das Ordnen neuer Informationen und Versuch und Irrtum zum Tragen. Denn: „Immer dort, wo durch äußere oder innere Handlung dem Schüler ermöglicht wird, Aktivitäten innerhalb der Beziehungsfelder der Elemente vorzunehmen, entstehen kognitive Schemata.“ Die Rolle des Lehrpersonals ist dabei nicht ganz einfach, hat es doch ansonsten oft die Aufgabe, Fragen zu beantworten und nicht offen stehen zu lassen. Dies ist bei

solchen Diskussionen aber nicht zielführend, da die SchülerInnen, bei Auflösen der Probleme durch die Lehrperson, ihre eigenen Argumentationsweisen als unrichtig verstehen würden.

Die **Weiterbildung des LehrerInnenteams** gehört ebenfalls zu einer wichtigen Funktion des Schulmodells. Einerseits müssen sie in die richtige Methode der Dilemma-Diskussionen eingeführt werden und andererseits verstehen, dass es sich dabei um die Entwicklung selbst als Ziel der Erziehung handelt und nicht um den Erwerb von Wissen. Auch die Entwicklung von entsprechenden Lehrmaterialien ist notwendig. Andererseits tragen solche Fortbildungen zu einer besseren Atmosphäre in der Schule bei und es kommt beim Lehrpersonal zu einer höheren Identifizierung mit der eigenen Arbeit.

Um den Erfolg eines solchen Schulmodells feststellen zu können, ist es notwendig, die Schule **wissenschaftlich zu begleiten**. Außerdem sollen die Eltern über das Schulmodell und ihre Ziele informiert werden (OSER / ALTHOF 2001, S. 246 ff.).

5.7.7 Mitbestimmung: Leitprinzip der Just Community School

Hauptprinzip einer Gerechten Schulgemeinschaft ist das Prinzip des „Lernens am Gegenstand“ (OSER / ALTHOF 1994, S. 354; im Folgenden ebenso). Oder, um es mit den Worten von DEWEY zu sagen: „Learning by doing“. Es müssen also von außen nicht erst Themen oder Lernmaterialien eingebracht werden, in einer Schule sind vielfache Gelegenheiten gegeben, an Problemen als „lebendiges Lernmaterial“ lernen zu können und Erfahrungen zu sammeln. Diese Idee teilt KOHLBERG mit fast allen ReformpädagogInnen, wie zum Beispiel bei Maria MONTESSORI, Alexander S. NEILL, Janusz KORCZAK, Célestin FREINET, Peter PETERSEN. So wie er, haben sie alle versucht, die Theorie praktisch umzusetzen. PIAGET meint, „dass Handeln im Kontext eine Voraussetzung für den Aufbau geistiger Operationen ist.“ (ebd.)

Nach Wolfgang LEMPERT (1989), Erziehungswissenschaftler am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, können folgende Faktoren als Voraussetzungen die Entwicklungsprozesse begünstigen:

- „stabile emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung,
- offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten,
- Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen,
- Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen,
- Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens sowie für andere Personen.“ (OSER / ALTHOF 1994, S. 72 f.)

Diese Faktoren nennen wichtige Merkmale der Umwelt und wie sie beschaffen sein muss, damit Kinder die Stufen der moralischen Entwicklung erklimmen können. Eine Umgebung, die aktive Teilhabe ermöglicht und in der das Individuum sich mit sich selbst und der Umwelt auseinandersetzen kann, ist der Motor der Entwicklung. Auf die Schule und den Unterricht bezogen sind dies erste Bedingungen, damit eine gerechte, partizipative Schulgemeinschaft umgesetzt werden kann.

5.7.8 Pädagogische Konsequenzen für die Umsetzung in die Praxis

Es stellt sich die Frage, durch welche Methoden das Modell von KOHLBERG in die Praxis umgesetzt werden kann und was es für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen leistet. Heranwachsenden wird im Unterricht durch optimale Bedingungen für ihre Entwicklung die Möglichkeit geboten werden, höhere moralische Stufen zu erreichen. Der entwicklungsorientierte Ansatz der Moralerziehung schließt die Förderung des Argumentierens bei den Heranwachsenden ein (OSER 2001, S. 76 ff.).

Damit ein Modell der gerechten Schulgemeinschaft umgesetzt werden kann, bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen. Eine wesentliche Voraussetzung ist die Bereitschaft des Lehrkörpers, an einem solchen Schulprojekt aktiv mitzuarbeiten. Um die Dilemma-Diskussionen leiten zu können, braucht die

Lehrperson eine besondere Fortbildung und bei Bedarf Coaching oder andere Form der Unterstützung. Den Lehrkräften verlangt der „Just Community“ Ansatz einiges ab, er verlangt eine grundlegende Neudefinition ihrer Rolle. Da auftretende Konflikte nicht mit Autorität, sondern in diskursiver Auseinandersetzung gelöst werden, kann es auch passieren, dass von den SchülerInnen das moralische Ich der Lehrkraft in Frage gestellt wird.

5.7.8.1 Lernziele in einer demokratischen Schulgemeinschaft

„In einer demokratischen Schulgemeinschaft soll der Heranwachsende lernen:

- die eigene Meinung öffentlich kund zu tun und über existentielle, persönlich wichtige Fragen mit anderen, sogar mit Fremden reden zu können (*authentische Kommunikation*),
- an einer Auseinandersetzung über Meinungen teilzunehmen, das heißt, Gleichgesinnte und Gegner zu haben (*Mut zum Diskurs*),
- Anerkennung in der eigenen Meinung und der Meinung anderer, gegenseitige Unterstützung (*Solidarität*),
- durch andere argumentativ herausgefordert zu werden (*Streit*),
- an wichtigen Entscheidungen der Institution, der man angehört, mitzuwirken (*Verantwortungsübernahme*),
- andere argumentativ zu überzeugen und in ihrer Entscheidung beeinflussen zu können (*Macht der Argumente*),
- die eigene Meinung unter dem Eindruck von neuen Informationen und Argumenten begründet zu verändern (*Rationalität*),
- Das Aufstellen von Regeln ist die Grundlage und das Ergebnis sozialer Interaktionen (*Konstruktion des Sozialen*),
- dass Diskussionen und Streit die eigene Entwicklung fördern (*Metakognition*).“ (LIND 2003, S. 98)

Durch vier verschiedene Faktoren können sich Kinder und Jugendliche entwickeln: Durch das Einbauen von **moralischen Dilemmata** in den Unterricht fördert man bei SchülerInnen ein Nachdenken über das bessere Argument. Diese Dilemmata können sich auf den Fachunterricht beziehen oder ein

hypothetisches, besser aber noch ein reales Dilemma aus dem sozialen Alltag der SchülerInnen darstellen. Es sollte aber als fixer Bestandteil in den Unterricht eingebaut sein. Ein Dilemma stellt immer eine Konfliktsituation dar, für die es vorerst keine Lösung zu geben scheint. Die Heranwachsenden werden mit dem Problem konfrontiert und versuchen gemeinsam, durch Diskussionen, eine zufrieden stellende Lösung zu finden. Eine weitere Methode ist die **+1 Konvention**, damit SchülerInnen zu einer Weiterentwicklung ihrer Urteilskompetenz gelangen können. Dabei werden sie, mit für sie neuen Argumenten auf der jeweils nächsthöheren Stufe konfrontiert. Kurzfristig geraten die Heranwachsenden in einen Konflikt, da sie mit ihrem eigenen Erklärungsmuster nicht mehr ganz einverstanden sind, die Lösung auf der nächsten Stufe aber noch nicht ganz erfassen können. Allmählich kann der Heranwachsende aber das neue Denkmuster übernehmen. Diese Argumente können entweder von SchülerInnen, die schon eine Stufe weiter sind, oder von der Lehrperson eingebracht werden. Innerhalb der Schulgruppe sollen durch diese Konflikte Wertklärungen angeregt werden und die SchülerInnen ermuntert werden, eine Position bzw. Stellung zu beziehen und ihre Entscheidung zu begründen, wodurch die moralische Weiterentwicklung positiv beeinflusst wird. Im **transaktiven Dialog** geht es um die Fähigkeit, ein Argument zu transformieren und selbst aufzunehmen. Beim **induktiven Argumentevergleich** sammelt die Lehrperson während einer Dilemmadiskussion alle pro und contra Argumente, um SchülerInnen danach zu ermöglichen, sich in die Gegenposition zu versetzen und so die Reversibilität in der Argumentation zu steigern und eine soziale Perspektivenübernahme zu ermöglichen (OSER 2001, S. 76 ff.).

5.7.9 Grenzen des Just Community Ansatzes

Trotz der ausführlichen Planung und Erprobung des „Just Community“ Ansatzes tauchen bei der Umsetzung einige Schwierigkeiten auf, auf die nun näher eingegangen wird:

5.7.9.1 Anforderungen an das Lehrpersonal

In der Praxis auftauchende Dilemmata sollen nicht von den Lehrpersonen erklärt werden, sondern sie sollen einen Diskurs darüber bei den SchülerInnen anregen. Wichtig hierbei ist es, nicht die Lösung des Problems zu erklären, sondern, im Sinne der „Entwicklung als Ziel der Erziehung“ den Unterricht umzugestalten und in eine Diskussion münden zu lassen. (OSER / ALTHOF 2001, S. 262 f.; im Folgenden ebenso). Die Lehrperson müsste vorausschauend Ziel und Inhalt richtig einschätzen können, um die neue Strategie sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen einzubauen, dabei wird von der Lehrperson ein hohes Maß von Spontaneität gefordert. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts kann es aber dadurch zu Schwierigkeiten kommen. Diese Voraussetzungen können aber nicht einfach so vom Lehrpersonal erwartet werden, es bedarf Schulungen in der Aus- und / oder Fortbildung, um die Umsetzung zu gewährleisten. Zu klären ist auch die Finanzierung dieser Aus- und Weiterbildungskurse.

Es gilt auch zu berücksichtigen, dass nicht alle an einer Schule tätigen Lehrpersonen einer Reform positiv gegenüber eingestellt sind. Oft sind die LehrerInnen verunsichert oder haben Bedenken wegen zusätzlicher Belastungen, wenn neue Ideen umgesetzt werden sollen (ebd.). Oder sie bevorzugen einen autoritären Erziehungsstil, der das „Lernen am Gegenstand“ verhindert und es SchülerInnen nicht ermöglicht, selbst Verantwortung zu übernehmen (OSER / ALTHOF 1994, S. 355). Die Bereitschaft aller am Unterricht beteiligten Personen ist aber wichtig, um die Umsetzung des Modells zu gewährleisten.

5.7.9.2 Organisatorische Einschränkungen

Auch bürokratische und juristische Hürden gilt es zu überwinden, die teilweise Reformen verhindern können. Die Schule muss, angefangen von der Schulleitung, bereit sein, sich den notwendigen Änderungen zu öffnen, damit ein Funktionieren einer gerechten Schulgemeinschaft ermöglicht werden kann

(OSER / ALTHOF 2001, S. 263). Die Bereitstellung von ausreichend Platz für die Schulversammlungen stellt ein weiteres Problem dar. Ein anderer Grund gegen dieses Modell der gerechten Schulgemeinschaft ist der Zeitfaktor. Aufgrund straffer Lehrpläne und der Fülle des Stoffvolumens, zweifeln manche an der Umsetzung der moralischen Erziehung in der Schule. Mehrere Untersuchungen, z.B. von Hanson & Ginsburg haben aber gezeigt, dass SchülerInnen auf höheren moralischen Stufen sich stärker mit der Schule identifizieren und somit auch bessere Leistungen erbringen können (OSER / ALTHOF 2001, S. 264). Die Studie besagt weiter, dass die höhere Motivation der SchülerInnen, sich positiv auf das Arbeitsklima im Unterricht auswirkt und es zu keinen Verzögerungen des Lehrplanes in den einzelnen Fächern kommt. Durch Fortbildungen für das Lehrpersonal und Umstrukturierungen an der Schule kommt es nicht nur zu organisatorischem sondern auch finanziellem Mehraufwand, der gelöst werden muss.

All diese Schwierigkeiten lassen sich jedoch überwinden, wenn die Schule und insbesondere Direktion und Lehrkörper vom Projekt überzeugt sind. Hilfreich ist es für Krisenzeiten eine/n BeraterIn zur Seite zu haben, der/die von außen bei auftauchenden Problemen intervenieren kann. „Die Schule müsste von einer auf postkonventioneller Moral ruhenden gemeinschaftlichen Konstruktion ihrer Werte, Normen und prosozialen Geltungskriterien durchdrungen sein. Nur so kann sie Demokratie verwirklichen und demokratisches Handeln als Lernprozess auch für später ermöglichen.“ (OSER / ALTHOF 2001, S. 265)

5.7.9.3 Segmentierte Moral

Darunter ist die Gefahr zu verstehen, dass allein die Einübung in moralisches Handeln durch die Dilemma-Methode zu einer Trennung in Schul- und Lebensmoral führt. So ginge es bei der „Just Community“ viel um „Gemeinsinn“, wenn sich allerdings die Gemeinschaftserziehung nicht mit gesellschaftlich relevanten Problemen (wie beispielsweise Globalisierung, Ausländerfeindlichkeit u. ä. beschäftigt) würde zwischen moralischem Verhalten in der Schule und im wirklichen Leben unterschieden. Beispielgebend dafür ist die Aussage eines

Mädchens einer „Just-Community-Schule“: „Wenn du klauen willst, klaue in deiner Freizeit, nicht in der Schule, nicht in der Cluster School.“ (POWER zit. in MÜLLER 2005, S. 180)

Lawrence KOHLBERG und seine langjährige Forschungskollegin Ann HIGGINS diskutierte mit PädagogInnen aus Deutschland intensiv das Problem der segmentierten Moral (LIND / RASCHERT 1987, S. 78 ff.). Wolfgang LEMPERT verlangt eine genauere Definition von moralischer Segmentierung. Handelt es sich dabei um eine Trennung nach Lebensphasen oder nach –bereichen? Sehr kritisch fragt er sich: „Welchen Sinn hat es von einer Fähigkeit zu sprechen, wenn diese permanent in bestimmten Bereichen nicht angewandt wird?“ (LIND / RASCHERT 1987, S. 87)

5.7.10 Weiterentwicklung des Just Community Ansatzes

Die Einarbeitung kritischer Punkte im Theoriemodell KOHLBERGs führt noch immer zu Verbesserungen durch seine Anhänger.

5.7.10.1 Die Diskurspädagogik nach Fritz OSER

Bei der Weiterentwicklung der „Gerechten Schule“ im Konzept des Bildungsforschers Fritz OSER liegt die zentrale Rolle im Lehrpersonal, um moralisches Handeln zu vermitteln. In seinem Ansatz der Diskurspädagogik sollen Lehrende für verantwortungsvolle Konfliktlösung sensibilisiert und eigens fortgebildet werden. Das Ziel der Diskurspädagogik besteht in der Unterstützung der moralischen Weiterentwicklung der SchülerInnen. Dafür müssen vier Voraussetzungen erfüllt sein:

- Lehrende, die sich am Diskursprinzip orientieren, müssen den SchülerInnen grundsätzlich zugestehen, Verantwortung in verschiedensten Situationen übernehmen zu können. OSER / ALTHOF (1994 S. 119 ff.) nennen dies eine „ethische

Präsupposition“, worin eine Bedingung besteht, um der Lehrmethode der „diskursiven Gesprächserziehung“ zu entsprechen.

- Didaktische Maßnahmen: Um den Auszubildenden die Möglichkeit zu handelndem, denkendem und entdeckendem Tätigsein zu bieten, muss der/die LehrerIn dafür die Voraussetzungen schaffen, indem er/sie geeignete Situationen eröffnet, damit gerechtes Handeln eingeübt werden kann. Die Lehrkraft muss aufhören, den „Conferencier zu spielen“ (PIAGET) und den gängelnden Frageunterricht durch Unterrichtsformen ersetzen, die die Kluft zwischen Wissen und Nicht-Wissen überwindet. Lösungen müssen gemeinschaftlich in der Gruppe erarbeitet werden.
- Obwohl es zunächst verwunderlich klingt, weist KOHLBERG aufs Schärfste moralisierendes Verhalten zurück. Die Grundlage für moralisches Verhalten sollen kognitiv-rationale Entscheidungen sein. Es ist das von Gerhard PORTELE (1978) so pointiert zusammengefasste: „Du sollst das wollen - Paradox“, dabei wird deutlich, dass sozialer Zwang und demokratische Mündigkeit nicht zusammengehen. Darum muss das Lehrpersonal dahingehend gebildet werden, die Fähigkeit zu fördern, gemäß universeller Moralprinzipien zu denken und zu handeln (LIND 2003, S. 37).
- Der Lehrer muss gegenüber den SchülerInnen eine positive, aufgeschlossene Einstellung haben.

5.7.10.2 Das Kooperationsmodell nach LICKONA

Thomas LICKONA (1983, S. 177) wiederum fordert statt der KOHLBERGschen Gerechtigkeits- eine Kooperationsorientierung. Diese beschränkt sich nicht auf die Partizipation im Unterricht, sondern umfasst ebenso das Verhältnis zwischen Lehrkörper und Schuladministration. „Wenn Schulmoral und Schülerprogramme leiden, weil Lehrkörper und Verwaltung ein feindseliges und unkooperatives Verhältnis pflegen, dann ist dieser Mangel an Kooperation unmoralisch.“ (LICKONA 1983, S. 176) Kooperation und moralische Urteilsfähigkeit ergänzen einander, indem über kooperatives Lernen und Leben

Moral konstruiert wird. Als negatives Gegenbeispiel greift LICKONA auf KOHLBERGs Untersuchungen über ein amerikanisches Waisenhaus in den 60er Jahren zurück, wo die Mehrzahl der Kinder über die niedrigsten Moralstufen verfügten. Dies liegt an der geringen Kommunikation und Rollenübernahme zwischen dem Personal und den Kindern. Im Gegensatz dazu standen Kinder, die in einem Kibbuz aufgewachsen sind, auf der Stufe 4 und 5, weil es intensive Auseinandersetzungen, Diskussionen in der Gruppe und zwischen den Jugendlichen gab.

Die moralisch stärkende Kraft der Kooperation wird besonders bei Klassen- oder Schulversammlungen deutlich, bei denen die Gruppe selbst in der Lage sein muss, Probleme zu lösen und Regeln aufzustellen. Selbstverständlich bleibt die Bedeutung des Gerechtigkeitsprinzips zur grundlegenden Ausrichtung, insbesondere in der postkonventionellen Phase aufrecht. Demgegenüber betont LICKONA (1983, S. 207) die Bedeutung der Ethik der Kooperation, die in der Einsicht liegt, dass das Schicksal der Menschen miteinander verwoben ist. Damit möchte er die Kluft zwischen moralischem Urteilen und Handeln aufheben.

5.7.10.3 Das „Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung“

Unter dem Titel der „Konstanzer Methode“ brachte Georg LIND die Ansätze der „Gerechten Schule“ an einige deutsche Schulen. In seinem „Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung“ führt er die Dilemma-Methode weiter in den so genannten „Moralischen Urteil-Test“ (m-u-t). Dieser Test berücksichtigt die kognitive wie die affektive Entwicklungsdimension. Das Modell wird unter dem Titel „Demokratie und Erziehung in der Schule“ in deutschen Schulen seit den 90er Jahren erprobt (OSER / ALTHOF 1994, S. 204 ff.).

5.8 Zusammenfassung

Bereits Mitte der 80er entwickelte Lawrence KOHLBERG in den USA das Schulmodell der Just Community. Sein Ziel war es, in der Schule moralisch-demokratisches Verhalten jenseits religiöser Überzeugungen zu vermitteln. Moralisches Handeln kann nur erreicht werden, wenn die betreffenden Personen „...in echte Entscheidungsprozesse eingebunden sind.“ (GARNITSCHNIG 1995, S. 25) Es ist ein partizipatorisches Modell, das mittels bestimmter Gestaltungsprinzipien (Community Versammlungen, Ausschüsse, Dilemma-Diskussionen) die SchülerInnen in ihrer moralischen Entwicklung unterstützen soll. Moral ist also eine Fähigkeit, die erlernt werden kann. Die Schule ist eine Institution, in der nicht nur Fachwissen vermittelt werden soll, sondern unter anderem auch die Förderung individueller Urteilsfähigkeit bei den SchülerInnen. Dies ist Voraussetzung, um Kinder und Jugendliche in ihren Belangen mitbestimmen und mitentscheiden zu lassen. Im demokratischen Gemeinschaftsansatz wird beidem, Bildung und Erziehung, gleichermaßen große Bedeutung beigemessen (LIND 2003, S. 97).

Will man also entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention und dem österreichischen Schulunterrichtsgesetz Kinder in ihren Belangen mitbestimmen und mitentscheiden lassen, so ist es gemäß der Eigenschaft des „Fähig-Seins“ unabdingbar, Kindern auch die Möglichkeit zu geben, dieses „Fähig-Sein“ erlernen zu können. Dies kann nur unter der Bedingung ermöglicht werden, wenn die Schule und der Unterricht demokratisch aufgebaut sind. Die - vergleichsweise zu Regelschulen – radikale Grundausrichtung von so genannten demokratischen Schulen besteht darin, dass alle Beteiligten LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen, administratives Personal mit der Ausrichtung einverstanden sein müssen. Um dies in öffentlichen Schulen umzusetzen und damit SchülerInnen zu ermöglichen, dass sie ihre Mitbestimmungsrechte wahrnehmen können, bedarf es einiger Änderungen.

Es dauert aber sehr lange bis die dafür notwendigen gesetzlichen Änderungen, die entsprechend geänderte LehrerInnenausbildung, die Strukturen in den

Schulen bis hin zum Elternhaus, das schließlich auch in Entscheidungen eingebunden werden muss, verändert und informiert wird, um neue Wege des Lernens und Unterrichtens einschlagen zu können, geschaffen worden sind. Harald EICHELBERGER (1997, S. 201) erwähnt, dass zwar die Konzepte zur Öffnung der Schule keineswegs neu sind, jedoch in Österreich diese bisher nur wenig diskutiert wurden bzw. in der LehrerInnenausbildung soweit Beachtung finden, dass sie auch umgesetzt werden könnten. Um die Öffnung der Schule im Sinne einer Community Education und die Einbeziehung von (reform)-pädagogischen Konzepten umzusetzen, bedarf es noch einiger Arbeit und Diskussionen.

6. Partizipation im Unterricht

Lawrence KOHLBERG sieht in seiner Theorie der „Gerechten Schule“ einen Ansatz, moralische Vorstellungen von einem gerechten Handeln und Urteilen unauflöslich mit Partizipation von SchülerInnen zu verknüpfen. „Das heutige Hauptproblem in der Entwicklung der Jugendlichen ist der Privatismus - seine zentrale pädagogische Lösung heißt Partizipation.“ (GARZ 1996, S. 128) Durch Partizipation sieht er eine Lösung, den negativen Tendenzen zur Vereinzelung an Schulen entgegenzuwirken.

KOHLBERG versteht moralisches Handeln als Entwicklungsprinzip – entlang der bekannten moralischen Stufen, dem zu Folge muss auch die Fähigkeit zur Partizipation als eine zu entwickelnde verstanden werden. „Die Umsetzung der Theorie Kohlbergs kann nur dann zum Unterrichtsprinzip werden, wenn insbesondere die moralischen Dimensionen in den Zielen der einzelnen Fächer Berücksichtigung finden.“ (GANTNER, 1990, S. 82)

Wird Partizipation als Entwicklungsprinzip verstanden, so ist es notwendig die Phasen des Partizipationslernens mit den Entwicklungsphasen des Kindes in Beziehung zu setzen. Gerhard PORTELE (1978) verwies auf die Notwendigkeit, Lernprozesse mit Entwicklungsstufen zu verbinden. Für die Lehrpraxis heißt dies, Partizipationsformen differenziert und entwicklungsgerecht anzubieten, um die SchülerInnen weder unter- noch zu überfordern. Einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung leisten nach KOHLBERG die Dilemma-Diskussionen. Um Kinder in ihrer soziomoralischen Entwicklung zu fördern, sind konkrete Anstöße, durch hypothetische Dilemma-Debatten, die aus vorhandenen konkreten Konflikten aus der Schule oder Klasse aufgegriffen werden, um diese kompetent zu bearbeiten, um Defizite der eigenen Strategien sichtbar zu machen und Weiterentwicklung anzuregen, geeignet. „Für moralisches Lernen ist jedoch die Einbettung der Diskussionen in die sozio-emotionale Atmosphäre der Klasse und der Schule außerordentlich wichtig. Denn nur so können kognitive und affektive Aspekte und die Prinzipien der Gerechtigkeit und der Fürsorge gleichermaßen Berücksichtigung finden.“ (KELLER 2001, S. 136)

Für ein Partizipationslernen bedeutet dies, dass die aktive Auseinandersetzung mit anderen und ein Lernen in einer Gleichaltrigengruppe zentrale Voraussetzungen für die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit sind. Die Moralentwicklung hängt von Stimulierungen ab, die kognitiv-struktureller wie sozialer Natur sind (KOHLBERG 2001, S. 52).

6.1 Die Rolle des Lehrenden in der Vermittlung von Partizipation

In demokratischen Schulen und partizipativen Unterrichtsmodellen kann die Bedeutung des Lehrpersonals kaum unterschätzt werden. Partizipation in der Schule umfasst zwei Themenfelder: Zunächst sind es klassische Mitbestimmungsformen wie z.B. die Einsetzung von KlassensprecherInnen, Mitwirkung bei Schul- und Unterrichtsgestaltung bis zur konkreten Umsetzung im Unterricht. Dies erfordert recht unterschiedliche Qualifikationsprofile der Lehrenden. Partizipativ gestalteter Unterricht benötigt eine große Wertschätzung in den Umgangsformen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Wie bereits mehrmals angesprochen, braucht moralische Handlungsfähigkeit eine Kultur der Anerkennung, um die Selbstentfaltung, Ich-Stärke und Autonomie der SchülerInnen zu ermöglichen. Daher muss ein Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung auf der Ermöglichung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit liegen. BOPPEL / KOLLENBERG betonen die Bedeutung der Vermittlung demokratischer Umgangsformen im Unterricht, der sich gerade im Verhältnis LehrerIn – SchülerIn niederschlägt. „Diese Haltung muss auch erlernt werden im Verhältnis von LehrerInnen untereinander und zum/r SchulleiterIn sowie zwischen Schulverwaltung, Kollegium, SchülerInnenschaft und Eltern.“ (BOPPEL / KOLLENBERG 1991, S. 41) Hier wird deutlich, dass partizipativer Unterricht nicht ohne umfassende Demokratisierung der Schule realisierbar ist. Das Autorenteam verfasste zehn Ergebnisthesen zu mehr Mitbestimmung in der Schule. Die für diese Arbeit relevante These lautet:

Die Mitbestimmung in der Schule ist in besonderem Maße auf den/die LehrerIn und seine/ihre Kooperationsgemeinschaft angewiesen. Dafür brauchen Lehrpersonen den dafür nötigen Freiraum und dürfen nicht auf die Funktion eines „Vollzugsbeamten“ herabsinken. Damit LehrerInnen diesen neuen Forderungen gerecht werden können, muss Mitbestimmungsmanagement in die LehrerInnenausbildung eingebaut werden.

Die Lehrenden sind insbesondere bei der Leitung und der Gestaltung der Dilemma-Methode gefordert. Speziell wenn konkrete Konflikte dafür herangezogen werden, brauchen die Erziehenden ein Schema zur konstruktiven Bearbeitung. KELLER (2001, S. 134) bietet folgende Herangehensweise an:

- 1) Beschreibung des Problems
- 2) Verständnis der Perspektiven
- 3) Problemlösung: Betonung liegt hier auf Lösungsstrategien und alternativen Lösungsansätzen
- 4) Bewertung der Lösung

Gerade die in Kapitel 6 vorgestellte Diskurspädagogik von Fritz OSER verlangt spezielle Fertigkeiten und eine eigene Einschulung der Lehrenden. Basis für diese Weiterentwicklung der KOHLBERGschen Dilemma-Methode ist die Demokratisierung des LehrerInnen-Lernenden Verhältnisses (OSER / ALTHOF 2001, S. 252). Georg LIND (1987, S. 113) verlangt drei begleitende Maßnahmen, um ein Projekt zur Förderung moralisch-demokratischer Urteilskompetenz in der Schule durchzuführen:

- *Lehrerworkshop*: Eine profunde Fortbildung in Kohlbergs Theorie und Methoden; Einbeziehung eines Begleiteams vor Ort wäre sinnvoll.
- *Curriculare Entwicklungsarbeit*: Systematische Aufarbeitung (international) vorhandener Lehrmaterialien und Adaption für den jeweiligen Kulturraum.

- *Erfahrungssicherung*: Schulpraktische Erprobung der Materialien vor der Anwendung in der Schulpraxis. Nach drei Jahren soll eine Evaluation durchgeführt werden.

Die Transparenz bei der Durchführung der Dilemma-Methode ist deshalb so wichtig, damit der Verdacht der Indoktrination durch das Lehrpersonal vermieden wird.

6.2 Verantwortungsvolle Teilhabe – ein Erziehungsziel

Moralisches Verhalten ist eine Fähigkeit. Diese Fähigkeit gilt es beim Heranwachsenden zu fördern. In einer demokratischen Gesellschaft muss demnach auch ein Ziel von demokratischer Erziehung und Bildung das Fördern (LIND 2003, S. 37).

Eine Kernaussage dieser Arbeit über Moralerziehung und Partizipation besteht in der Verbindung persönlicher mit moralischer Entwicklung, die zur Demokratiefähigkeit und Partizipationsbereitschaft eines/r jeden/r einzelnen führt. Betont KOHLBERG die kognitiv-lernende Ebene, so steht für GARNITSCHNIG die gegenseitige Anerkennung, das autonome Subjekt, im Zentrum der Werterziehung. „Autonom definieren wir als in Übereinstimmung mit sich selbst, mit seinen eigenen Bedürfnissen zu sein. Jeder Zwang, jede Herrschaft führt zu Heteronomie, zu Abhängigkeit.“ (GARNITSCHNIG 1995, S. 17; im Folgenden ebenso)

Zwei Bedingungen führt GARNITSCHNIG (ebd.) für eine gelingende Moralentwicklung an:

- 1) Das Lernen gegenseitiger Anerkennung und
- 2) Die kognitive Fähigkeit, alltägliche Situationen des Zusammenlebens konkret zu beschreiben und die Merkmale fassen zu können.

Welche Konsequenzen hat dies nun für die Gestaltung des Schulalltags?

Zunächst ist es die Förderung des autonomen Subjekts, die ursächlich mit dem Erleben echter Anerkennung, Wertschätzung des Kindes einhergeht. Dies ist nicht allein eine Familienangelegenheit, sondern muss auch von dem/der LehrerIn dem Kind entgegengebracht werden. Diese Wertschätzung stiftet Ermächtigung und fördert die Selbstermächtigung des Heranwachsenden. Was sind die Bedingungen, um Anerkennung in Schulen zu fördern? Um im Lernenden das demokratische Bewusstsein zu wecken, sind demokratisierte Schulen notwendig, damit SchülerInnen tatsächlich demokratische Entscheidungen fällen lernen können. Darum muss den Schulen ein hohes Maß von Autonomie eingeräumt werden. Weiters darf die Entwicklung moralischen Handelns nicht abgekoppelt von der kognitiven und sozialen Entwicklung gesehen werden.

Werte und Werterziehung können nicht wie anderes Faktenwissen mit dem Modell des Inhaltlernens vermittelt werden. Sie haben etwas mit den Erfahrungen (Vorleben und Praktizieren) mit den Haltungen der LehrerInnen zu tun. „Wenn Schule ein Ort der Werteerziehung werden soll, muss Schule selbst eine wertebesetzte Erfahrung repräsentieren: Sie muss sinnerfülltes, verständnisintensives Lernen ermöglichen und eine durch erlebte Interaktionen positiv bestimmte Lebenswelt darstellen. Damit Schüler ihre Schule als Lebenswelt positiv erleben können, muss diese ihnen kollektive Gestaltungsrechte und Verantwortung einräumen - Voraussetzungen für ein moralisches Engagement an der Lebensform und der Entwicklung der Schulgemeinde.“ (EDELSTEIN 2001, S. 8)

7. Schlussbemerkungen / Ausblick

Nur wenn demokratisches Bewusstsein und Verhalten auch in der Schule gefördert werden, werden Kinder und Jugendliche zur Demokratiekompetenz befähigt, um später gesellschaftliche Verantwortung übernehmen zu können. Damit verbunden sind Erziehung zur Mündigkeit, zur Autonomie und Selbständigkeit, zur Selbstbestimmung und der Kompetenz der Mitsprache im gemeinsamen Zusammenleben (KLAFKI 1996, S. 226).

Inwieweit nun ein Staat demokratische Strukturen in die Schule einfließen lässt, daraus lässt sich ableiten, wie demokratisch er gerne die Gesellschaft hätte. Wenn die Mitgestaltungsrechte von LehrerInnen und SchülerInnen ausgeweitet werden, dann wird auch die demokratische Kultur durch Beteiligung/Partizipation der BürgerInnen steigen (EICHELBERGER 1997, S. 258).

Die von der UN-Kinderrechtskonvention und im Schulunterrichtsgesetz festgeschriebene Fertigkeit des „Fähig-Seins“ kann somit nicht Voraussetzung für Mitsprache und Partizipation im Unterricht und in der Schule sein, sondern ist wahrscheinlich das wichtigste Lernziel. KOHLBERG hat in seinem Schulmodell der „Just Community“ schon früh all diese Forderungen berücksichtigt und einfließen lassen. Sein Ansatz ist heute aktueller denn je. Das hier vorgestellte Model der gerechten Schulgemeinschaft von KOHLBERG zeigt wichtige Kriterien und Merkmale einer demokratischen Schule auf und beschäftigt sich auch mit der Umsetzbarkeit in der Praxis, damit Kinder moralisch verantwortungsvoll denken und handeln lernen können. KOHLBERG ist der Meinung, dass durch direkte Demokratie in der Schule sich bei den Heranwachsenden erst ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln kann. Dies sieht er als Aufgabe der Erziehung. „Das heutige Hauptproblem in der Entwicklung der Jugendlichen ist der Privatismus – seine zentrale pädagogische Lösung heißt Partizipation.“ (zit. nach GARZ 1996, S. 128)

OSER / ALTHOF (2001) nehmen eine Buchpublikation namens „Einkaufszentrum Schule“, das sich kritisch mit dem status quo amerikanischer

Highschools beschäftigt, zum Anlass, von einem Versagen der Schule als Ort der Gemeinschaft und Identitätsbildung zu sprechen. Verfolgt man die aktuellen Bildungsdebatten in den Medien, meist aufgrund der Leistungsschwächen österreichischer SchülerInnen beim PISA-Test, gewinnt man den Eindruck, eine Schule soll gar nichts mehr anderes sein, als ein Einkaufszentrum. Die heutige Berufswelt verlangt zunehmend „Social Skills“ wie Empathiefähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Werden diese in der Schule, im Dienste der ökonomischen Verwertbarkeit oder wie beabsichtigt, im Dienste der demokratischen Mündigkeit vermittelt – beides ermöglicht das Modell der „Just Community“. Als Lawrence KOHLBERG seine Theorie der „Gerechten Schulgemeinschaft“ entwickelte, tat er dies mit der Motivation, eine mündige, demokratiefähige Generation erziehen zu wollen. Angesichts einer sich weltweit immer mehr entsolidarisierenden Gesellschaft, wird die Vermittlung moralischer Handlungsfähigkeit zur dringlichen Aufgabe zukünftiger LehrerInnen-generationen.

Abschließen möchte ich diese Arbeit mit folgendem Zitat von OSER / ALTHOF (1994, S. 562), dem ich mich nur anschließen kann:

„Wer demokratische Einstellungen entwickeln und zu demokratischer Partizipation fähig werden soll, muss Demokratie praktizieren dürfen- und das bereits in Kindheit und Jugendalter. Wer moralisch verantwortungsbewusst denken und handeln soll, muss sich mit Fragen der Moral auseinandersetzen, eine eigene Meinung entwickeln und Verantwortung praktizieren dürfen. Erziehung zur Mündigkeit, zur *moralischen Selbstbestimmung* ist nicht nur im Interesse der einzelnen Person, es ist Investition in eine Zukunft, in der vernunftgeleitete Urteilsfähigkeit und verantwortungsgeleitete Fürsorge und Solidarität unter den Menschen vielleicht am Ende doch noch zu einem allgemein anerkannten Maßstab des Sozialverhaltens werden.“

8. Literaturverzeichnis

ALTHOF, Wolfgang et al. (Hrsg.): Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung. – Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuchverlag, 1996

AURIN, Kurt: Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich? – Stuttgart: Klett-Cotta, 1994

BÁBOSIK, István / OLECHOWSKI, Richard (Hrsg.): Lehren–Lernen–Prüfen. – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2003

BELLMANN, Johannes: John Deweys naturalistische Pädagogik. – Paderborn: Schöningh Verlag, 2007

BENNER, Dietrich: Unterricht-Wissen-Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben In: BENNER, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. – Paderborn: Schöningh Verlag, 2007

BM f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): betrifft: Demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. – Wien, 1998

BOPPEL, Werner / KOLLENBERG, Udo: Mitbestimmung in der Schule. – Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1991

EDELSTEIN, Wolfgang/NUNNER-WINKLER, Gertrud: Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. – Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1986

EDELSTEIN, Wolfgang, et al. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

EDELSTEIN, Wolfgang / FAUSER, Peter: Demokratie lernen und leben. Gutachten für eine Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. – Jena, 2001. Abrufbar unter <http://www.uni-jena.de/data/unijena/einrichtungen/zfd/demokratie.pdf> am 9.12.2007

EDER, Ferdinand: Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. – Innsbruck, Wien: Studienverlag, 1998

EICHELBERGER, Harald: Freiheit für die Schule. Ein Dis-Kurs-Buch. – Wien: Holzhausen Verlag, 1997

FEND, Helmut: Theorie der Schule. – München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1981

FISCHER-KOWALSKI, Marina, et al. (Hrsg.): Kinder an Alternativschulen und Regelschulen. Ein Vergleich. (Band IV der Reihe: „Bildungsforschung des BMUK“) – Wien: Bundesministerium f. Unterricht und Kunst, 1993

FISCHL, Alfred: Der Stellenwert des Demokratie-Lernens in der Schule für die politische Bildung. – In: BM f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): betrifft: Demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. – Wien, 1998

GANTNER, Herbert: Die Bedeutung der Erkenntnisse Kohlbergs für die moralische Erziehung in der Hauptschule. Untersuchungen der Hauptschullehrpläne Bayerns auf moralrelevante Ziele und Inhalte. – Dissertation an der Universität Regensburg: Dissertation Druck Darmstadt, 1990

GARNITSCHNIG, Karl: Werte und Wertbewusstsein. – In: HECKLE, Gerold et al. (Hrsg.): Erziehung in der Schule – Was ist möglich? – Wien: Eigenverlag (BM f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten), 1995

GARNITSCHNIG, Karl: Moralisch Handeln. Abrufbar unter <http://homepage.univie.ac.at/Karl.Garnitschnig/studenten2.htm> am 20. 4. 2008

GARZ, Detlef: Sozialpsychologische Entwicklungstheorie. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1989

GARZ, Detlef: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung. – Hamburg: Junius, 1996

GIESEL, Katharina D. et al.: Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess. – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2007

GILLIGAN, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. – München: Piper, 1999

GRANER, Henning: Demokratische Schulen. Die Grundidee der Demokratischen Schulen und die Bedeutung der Menschenrechte. - In: unerzogen, Heft 0, Leipzig: Tologo Verlag, 2007

HÄUSLER, Alexander: Kohlberg, Sokrates und Platon. Sokratisch-platonische Elemente in Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils. – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2007

HIMMELMANN, Gerhard: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. – Schwalbach / Ts: Wochenschau Verlag, 2001

HUNYADY, Zsuzsa: Soziale Beziehungen in der Schulgemeinschaft. – In: BÁBOSIK, István / OLECHOWSKI, Richard (Hrsg.): Lehren–Lernen–Prüfen. – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2003

KÄRN, Michael: Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. - In: PORTELE, Gerhard (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. - Weinheim und Basel: Beltz, 1978

KELLER, Monika: Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in der Kindheit und Jugend. – In: EDELSTEIN, Wolfgang, et al. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

KEMPER, Herwart: Wie alternativ sind alternative Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991

KLAFFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996

KLAßEN, Theodor F. / SKIERA Ehrenhard (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1993

KLEMM, Ulrich: Lernen ohne Schule. Argumente gegen Verschulung und Verstaatlichung von Bildung. – Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, 2001

KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin: Gruyter Verlag, 1989

KNAUER, Raingard / BRANDT, Petra: Kinder können mitentscheiden. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. – Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, 1998

KOHLBERG, Lawrence et al.: Die Gerechte Schul-kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. – In: PORTELE, Gerhard (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. – Weinheim und Basel: Beltz, 1978

KOHLBERG, Lawrence, et al.: Die Wiederkehr der sechsten Stufe : Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. – In: EDELSTEIN, Wolfgang/ NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986

KOHLBERG, Lawrence: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: LIND, Georg / RASCHERT, Jürgen: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. – Weinheim und Basel: Beltz, 1987

KOHLBERG, Lawrence: Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. – In: EDELSTEIN, Wolfgang, et. al. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

KÖCK, Peter / OTT, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. – Donauwörth: Auer Verlag, 1997

KUHMERKER, Lisa et al. (Hrsg.): Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis. – München: Kindt Verlag, 1996

LENZEN, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 2005

LICKONA, Thomas: Kooperation als Ziel und Methode moralischer Erziehung - In: SCHREINER, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. – Braunschweig: Agentur Persden / Westermann, 1983

LIND, Georg / RASCHERT, Jürgen: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. – Weinheim und Basel: Beltz, 1987

LIND Georg, POLITT-GERLACH, Gundula (Hrsg.) Moral in "unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. – Heidelberg: Asanger, 1989

LIND, Georg: Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes. Das Zwei-Aspekte Modell der Moralentwicklung. - In: OSER, Fritz / ALTHOF, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. - Stuttgart: Klett-Cotta, 1994

LIND, Georg: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. – München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2003

MITSCHKA, Ruth: Schule, das Haus des Lernens. - In: BM f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): betrifft: Demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. – Wien, 1998

MITSCHKA, Ruth: Demokratische Verhaltensweisen. Checkliste für Einrichtungen und Instrumentarien. – In: BM f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): betrifft: Demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. – Wien, 1998

MITSCHKA, Ruth / FISCHL, Alfred: Texte und Materialien für den Einstieg – Einleitung. - In: BM f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): betrifft: Demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. – Wien, 1998

MÜLLER, Margit. Die Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht. Entwicklung eines Analyseinstruments zur Evaluation von Unterrichtskonzepten, unveröffentlichte Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaften, Hamburg, 2005. Abrufbar unter: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2006/2873/> am 9.12.2007

OELKERS, Jürgen: John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. – Weinheim und Basel: Beltz, 1993

OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. – Weinheim: Juventa, 1996

OSER, Fritz: Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlberg'schen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen: - In: LIND, Georg / RASCHERT, Jürgen: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. – Weinheim und Basel: Beltz, 1987

OSER, Fritz: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. – In: EDELSTEIN, Wolfgang: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

OSER, Fritz / ALTHOF, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. - Stuttgart: Klett-Cotta, 1994

OSER, Fritz / ALTHOF, Wolfgang: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. – In: EDELSTEIN, Wolfgang, et. al. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

OSER, Fritz / ALTHOF, Wolfgang: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. – In: EDELSTEIN, Wolfgang, et al. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

PETSCHENIG, Michael: Der kleine Stowasser: Lateinisch – deutsches Schulwörterbuch. – Wien: Verlag Holder-Pichler-Temsky, 1972

PIAGET, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. – Zürich: Rascher Verlag, 1954

PORTELE, Gerhard (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. – Weinheim und Basel: Beltz, 1978

RAUSCHER, Erwin: Initiativen und Möglichkeiten für Schulleiter/innen. - In: BM f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): betrifft: Demokratie lernen. Ein Handbuch zum Demokratie-Lernen im Schulalltag. – Wien, 1998

ROLFF, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. – Weinheim und München: Juventa Verlag, 1993

SCHERB, Armin: Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004

SCHREINER, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. – Braunschweig: Agentur Persden, Westermann, 1983

SCHREINER, Günter. Demokratische Erziehung muß über den Horizont der Kleingruppe hinausgehen! Zu einem Vergleich des Team-Kleingruppen-Modells mit der Gerechten Schulgemeinschaft. – In: LIND Georg, POLITT-GERLACH, Gundula (Hrsg.) Moral in "unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. – Heidelberg: Asanger, 1989

SCHUSTER, Peter: Von der Theorie zur Praxis-Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg – In: EDELSTEIN, Wolfgang, et al. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001

ULRICH, Daniela: Verhaltensauffälligkeit als Schrei nach Anerkennung. Auffälligkeiten im Verhalten und die Entwicklung des moralischen Urteils. – Tönning: Der Andere Verlag, 2005

WEBER, Erich (Hrsg.): Pädagogik. Eine Einführung. – Band I: Grundfragen und Grundbegriffe, Teil 2: Ontogenetische (entwicklungspsychologische und lebensgeschichtliche) Voraussetzungen der Erziehung- Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. – Donauwörth: Auer Verlag 1996

Zusammenfassung:

Am von Lawrence Kohlberg entwickelten Schulmodell der „Just Community“ School, wird dargelegt, wie eine demokratisch ausgerichtete Schule in die Praxis umgesetzt werden kann und welche Kriterien eine solche Schule auszeichnet. Zuerst wird in dieser Arbeit Kohlbergs Theoriemodell der moralischen Stufen vorgestellt. Diese Einteilung der Entwicklung des moralischen Urteils wird mittels der Dilemmamethode eruiert. In dieser Methode sieht Kohlberg eine Chance, moralische Entwicklung als Ziel der Erziehung umzusetzen. Im Just Community Ansatz, der gerechten Schulgemeinschaft, ist Gerechtigkeit oberstes Prinzip. Diese Umsetzung braucht eine demokratisch geführte Schule, in der moralische Prinzipien gelernt und angewandt werden können. Ziel ist es, SchülerInnen in ihrer Entwicklung zu sozialen und mündigen Wesen zu unterstützen: Selbst- und Mitbestimmung, also Partizipation, Autonomie und Verantwortlichkeit, fördern. Die intensive pädagogische Auseinandersetzung mit dem Modell führt zur Weiterentwicklung, wie zum Beispiel durch Fritz Oser und Georg Lind. Die Umsetzung dieser Fähigkeiten erfordert gut geschulte und reflexionsfähige LehrerInnen; mit der Dilemma-Methode erhalten sie ein Instrument zur Gestaltung eines demokratischen, partizipativen Unterrichts.

Abstract:

The UN Convention on the Rights of the Child (CRC) and also the Austrian 'Schulunterrichtsgesetz' (SchUG) - a law concerning instruction in schools - establishes possibilities of participation and participative elements for children and adolescents. How can this be implemented in school, how must the school system be structured and organized to cope with this demand? How can pupils participate? Within a democratic system, schools should also be organized in a democratic way to enable pupils to learn democratic behaviour. Lawrence Kohlberg's school model 'Just Community' shows how to realize a democratic school system and which criteria characterize such schools. This paper first presents Kohlberg's model of moral steps. Step by step it will show the development of moral opinions according to the dilemma method. Kohlberg sees the moral development as the purpose of all education. Moral judgement leads to moral acts. For the 'Just Community' principles, justness is the main principle. To implement this, a democratic administrated school is needed, where moral principles are taught and applied. The target is to support pupils in their development as social beings, to back up their growth to self-determination and participation. Kohlberg's model is tested in real life and scientifically proven. Many other pedagogues like Fritz Oser and Georg Lind have enhanced this model.

Lebenslauf

Name: Barbara TURIN (geb. Furtmüller)
Geburt: 12. November 1971 in Linz
Familienstand: Lebensgemeinschaft

1978-1982 Volksschule Linz
1982-1986 AHS Unterstufe Linz
1986-1991 BORG Oberstufe Linz, musischer Zweig
10. Juni 1991 Matura
1991/92 Studium an der PÄDAK Linz
ab SS 1992 Studium der Pädagogik und Sonder/Heilpädagogik
an der Universität Wien
1993/94 Tutorin bei Dr. Brader (Universität Wien)
Nov. 95-Jän.98 Montessori- Ausbildung für Kinderhaus und Schule
Jän. 99 Abschluss des Psychotherapeutisches Propädeutikums
2008 Babymassageausbildung bei PGA Linz

Zahlreiche Praktika und Ferialjobs in verschiedenen Einrichtungen (Montessori Kindergarten, Kinderschutzzentrum, Keil Institut, Caritas Wien, Lebenshilfe,...) sowie Selbsterfahrungsseminare und Fortbildungen.

Sept. 98-Dez. 99 Lernbegleiterin in der Lernwerkstatt Brigittenau
Jän-Mai 00 Chileaufenthalt (Hausunterricht)
Sept. 00- Juni 01 Lehrerin in der Montessorischule Bad Vöslau
seit 2001 Angestellte im Verein Wiener Jugendzentren (Bassena10)
Derzeit: Karenz

Honorartätigkeit als: Rainbows Gruppenleiterin (Ausbildung 2003)
Leitung von Alleinerziehenden-Gruppen (Ausbildung 2006)
Kinderbeistand bei Gericht (Pilotprojekt mit Dr. Figdor)

3. November 2007 Geburt meiner Tochter Mara