

8 Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Bildungsprozesse: Ein Interventionsexperiment

Die Bildungstheorie macht zwei Vorhersagen, mit denen sie sich von der Sozialisationstheorie wie auch von anderen Theorien abgrenzen läßt. Sie sagt voraus, a) daß das moralische Urteilen einen starken Fähigkeitsaspekt hat, und b) daß sich dieser Aspekt durch langwierige Bildungsprozesse fördern, aber weder von allein entwickeln noch durch bloßen sozialen Anpassungsdruck verändern läßt. Wir haben den Nachweis für die Richtigkeit dieser Vorhersagen in den vorigen Kapiteln hauptsächlich *indirekt* geführt, nämlich dadurch, daß wir die Vorhersagen der beiden anderen Theorien widerlegt haben. Aus den beiden Tatsachen, daß sich eine höhere moralische Urteilsfähigkeit nicht beliebig, durch bloße Instruktion erreichen läßt, und die Tatsache, daß sich scheinbar kulturbedingte Unterschiede in der moralischen Urteilsfähigkeit weitgehend auf Bildungsunterschiede zurückführen lassen, haben wir gefolgert, daß eine *Sozialisationstheorie* keine adäquate Erklärung der Moralentwicklung bietet. Aus der Tatsache, daß sich die moralische Urteilsfähigkeit zurückentwickeln kann, wenn Bildungsprozesse längere Zeit wegfallen, haben wir den Schluß gezogen, daß auch eine *Reifungstheorie* der Moralentwicklung nicht haltbar ist. Die Bildungstheorie selbst ist aber bislang nicht auf den Prüfstand gestellt worden. Dies soll hier und in den folgenden Kapiteln geschehen.

Hier soll zunächst die bildungstheoretische Kernthese untersucht werden, wonach sich die moralische Urteilsfähigkeit durch die Bereitstellung von moralisch relevanten Bildungserfahrungen fördern läßt. Es soll insbesondere geprüft werden, ob und in welchem Ausmaß eine Kombination aus gezielten didaktischen Methoden (wie der *Dilemma-Diskussions-Methode*) und einem *Just community*-Programm zur Verbesserung des moralisch-demokratischen Klimas der Schule und zur Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit beiträgt. Auch nach der *Reifungstheorie* sollten solche pädagogische Programme einen positiven Effekt auf die Moralentwicklung haben, wenngleich diese Theorie von einer unspezifischen "Stimulation" der Entwicklung ausgeht, statt, wie die Bildungstheorie, von einer gezielten "Förderung". Eine andere Vorhersage macht die *Sozialisationstheorie*. Danach müßten solche Programme allein

die moralischen *Einstellungen* der SchülerInnen verändern, indem sich deren Wertvorstellungen den pädagogischen Zielen des Versuchsprogramms der Schule anpassen. Bezüglich des kognitiven Aspekts schließt diese Theorie eine Änderung in der beabsichtigten Richtung nicht aus, sagt sie aber nicht explizit voraus, da sie diesen Aspekt ignoriert (Kapitel 6).

8.1 Sozialisationstheoretische Forschung

Aus sozialisationstheoretischer Sicht ist eine Veränderung des moralischen Verhaltens auch kurzfristig, durch die Veränderung des Werteklimas einer Gruppe möglich. Die klassischen Experimente hierzu wurden von der Forschergruppe um Kurt Lewin durchgeführt. Um herauszufinden, wie sich das Gruppenklima auf das Verhalten ihrer Mitglieder auswirkt, bildeten sie kleine Schülergruppen, die unter Anleitung eines erwachsenen Leiters bestimmte Aufgaben erledigen sollten. Die Leiter waren zumeist die Wissenschaftler selbst, die eine von drei Leitungsstilen einnahmen: autokratisch, *Laissez-faire* und demokratisch. Beobachtet wurden die (kurzfristigen) Änderungen des Schülerverhaltens bezüglich ihrer Aggressivität und Produktivität. Bekannterweise zeigte sich, daß in autokratisch geführten Schülergruppen sehr viel mehr wechselseitige Aggressionen (40 mal soviel) auftraten als in demokratischen Gruppen, daß nur in den autokratischen Gruppen das "Sündenbock-Syndrom" auftrat (einer wurde zur bevorzugten Zielscheibe aggressiven Verhaltens), und daß das Aggressionsniveau besonders anstieg, wenn der autokratische Leiter kurzzeitig abwesend war. Ein weiterer, kurzzeitiger Anstieg von Aggressionshandlungen unter den Schülern war zu verzeichnen, wenn der Lehrer seinen Führungsstil von autokratisch auf *Laissez-faire* änderte, also nach einer strengen Leitung der Gruppen zu einer völligen Freizügigkeit überging - ein Phänomen, das wir gegenwärtig im Verhalten der Völker bestätigt sehen können, die erst kürzlich von einem autokratischen Regime befreit wurden. Befragt, wen sie lieber mochten, nannten 19 von 20 Schüler den demokratischen Leiter und nur ein Schüler den autokratischen (Lewin et al. 1939, S. 279-284). In einer späteren Untersuchung zeigte sich zudem, daß, wenn Gruppen auf sich allein gestellt waren, die autokratisch geführten Gruppen keine eigenen Arbeiten begannen, die *Laissez-faire*-Gruppen zwar *aktiv* aber

nicht *produktiv* waren und nur die demokratisch geführten Gruppen auch produktiv waren (Lippitt & White 1973/1947, S. 336).

Obwohl diese Befunde auch heute noch als sehr aufschlußreich für die Rolle des Gruppenleiters gelten können, ist ihr Aussagewert für unsere Fragestellung sehr begrenzt. Gegen diese Befunde kann eingewendet werden, a) daß an den Experimenten nur sehr kleine Schülergruppen beteiligt waren, b) daß diese Gruppen nicht gewachsen, sondern *ad hoc* gebildet waren und c) daß die "Leiter", die das jeweilige Moralklima erzeugt haben, keine 'normalen' Lehrer waren, sondern Wissenschaftler, die mit einem besonderen Engagement und Interesse an die Sache herangingen. Wir können daher nicht sicher sein, ob sich die positiven Effekte der Demokratisierung, wie sie von Lewin et al. berichtet werden, auch in einer großen, gewachsenen Gruppe in einer durch Traditionen geprägten Institution (z.B. der Schule) einstellen würden. Zudem muß bezweifelt werden, daß es möglich war, in der kurzen Zeit, die in den Experimenten zur Verfügung stand, außer den moralischen Einstellungen der SchülerInnen auch die *Fähigkeiten* zu verändern, die für moralisch-demokratische Interaktionen in der Gruppe notwendig sind. Vom Standpunkt der Bildungstheorie der Moralentwicklung ist vielmehr zu vermuten, daß der "demokratische" Gruppenleiter die bereits vorhandenen demokratischen Einstellungen und Kompetenzen der Jugendlichen ansprach, während die *Laissez-faire*-Leiter und die autokratischen Leiter die Gruppenmitglieder dazu brachten, auf einer tieferen Stufe zu handeln als es ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprach.

8.2 Der *Just community*-Ansatz: Effekte der moralischen Atmosphäre

Die Bedeutung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen (gegenüber reinen Veränderungen des Werteklimas) haben schon Jean Piaget (1973a) und John Dewey (1964/1915) hervorgehoben. Beide gingen von der Annahme aus, daß die Förderung demokratischer Fähigkeiten beim einzelnen und die Demokratisierung des Interaktionsklimas einander wechselseitig bedingen. Aber weder Dewey noch Piaget haben eigene empirische Untersuchungen zu dieser Frage beigesteuert. Erst Kohlberg (z.B. 1987) und seine Kollegen (Power et al. 1987) haben die moralisch-demokratische Atmosphäre zum Gegenstand entwick-

lungspädagogischer Experimente gemacht. Sie haben dafür langfristige Versuche gewählt, die mindestens auf mehrere Stunden, oft aber auf mehrere Wochen (siehe Kapitel 9) oder, wie im Fall ihrer *Just community* (JC)-Schulprojekte, mehrere Jahre angelegt waren. Diese Experimente erfüllen damit eine wichtige Voraussetzung für die valide Überprüfung der Bildungstheorie der Moralentwicklung, da sich nach dieser Theorie die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit auf ausreichend Zeit angewiesen ist.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht der *JC*-Ansatz, oft als *Gerechte Gemeinschaft*-Ansatz übersetzt. Kohlberg und seine Kollegen Clark Power und Ann Higgins berichten von deutlichen Gewinnen bei der Moralentwicklung (Power et al. 1989). Diese Effekte bestätigen, für sich genommen, die beiden "kognitiven" Erklärungsansätze. Die Gewinne an moralischer Urteilsfähigkeit waren aber in diesen sehr langfristigen und intensiven Projekten relativ gering,¹ geringer zum Beispiel als die Gewinne, die in relativ kurzer Zeit durch die mehr spezifische Methode der *Dilemma-Diskussion* im Unterricht erzielt werden (Kapitel 9). Würde sich durch weitere Untersuchungen der Befund erhärten lassen, daß, wie Enright et al. (1983) vermuten, allgemeine Verbesserungen der "moralischen Atmosphäre" der Schule, geringere Wirkungen haben als spezifische pädagogische Curricula, würde die Bildungstheorie der Moralentwicklung gegenüber der Reifungstheorie deutlich gestärkt.

Die bisherigen Untersuchungen stellen jedoch keinen gesicherten Beleg für die eine oder andere Theorie dar, da sie methodologische Schwächen aufweisen. Aufgrund des Designs dieser Experimente ist der Einwand nicht zu entkräften, daß es sich bei dem Zuwachs an moralischer Urteilsfähigkeit in den *JC*-Projekten um ein Effekt der Teilnehmerselektion und/oder der Erhebungsmethode handelt. Die *JC*-Projekte von Kohlberg und seine Kollegen wurden fast immer mit hochselektiven Schülergruppen durchgeführt. In einem Teil der Schulen bestanden die Experimentalgruppen aus Schülern, die ein besonderes Interesse für das Projekt hatten, das ihnen als ein freiwilliger Zusatzkurs

1 Über alle Untersuchungen gerechnet betragen die Gewinne 5 MMS-Punkte (von 500 möglichen Punkten), wie Power et al. (1989, S. 280) berichten. Dies entspricht einem Gewinn von nur 1 Prozent gemessen an der absoluten MMS-Skala (MMS = *Moral Maturity Score*) und beträgt 1/3 des angenommenen Meßfehlers von 15 MMS-Punkten.

angeboten wurde. In anderen Schulen nahmen nur sozial schwache Schüler teil, die von ihren Lehrern aus sozialpädagogischen Gründen in solche Kurse geschickt wurden. Auch kann nicht ausgeschlossen werden, daß die durchweg mit dem *Moral Judgment Interview* (MJI) gewonnenen Daten mehr eine veränderte moralische Einstellung der SchülerInnen anzeigen als eine gesteigerte moralische Urteilsfähigkeit (Kapitel 3), daß sie also in einem unbekanntem Ausmaß einen "Halo"-Effekt widerspiegeln².

Zudem liegen zur Frage, wie die moralische Atmosphäre der *JC*-Schulen verändert wurde, nur punktuelle, zuweilen auch anekdotisch Informationen vor, aber nur wenige systematische Daten. Zwischen der Bedeutung, die verschiedene Aspekte der moralischen Atmosphäre in der Schule für die Schüler haben, und unserem Wissen darüber besteht, wie Oser und Althof (1992) vermerken, eine Lücke. Es fehlen weitgehend Studien, die sich außer auf das moralische Urteil auch auf andere, handlungsrelevante Einstellungen und Fähigkeiten bei Schülern und auf Aspekte des Schullebens als sozialer Organisation richten, die für die Entwicklung der Demokratie in der Schule bedeutsam sind. Power et al. (1989) haben erste Daten dazu vorgelegt. Sie konnten zeigen, daß sich der pädagogische Umgestaltungsprozeß in *JC*-Schulen auch positiv auf die Struktur der individuellen "Normbegründung" und auf das Gemeinschaftsbewußtsein auswirkt. Diese Studien weisen jedoch auch bezüglich dieser Fragestellung einige Unzulänglichkeiten auf: a) Sie sind weitgehend auf den einzelnen gerichtet und kaum auf die soziale Gruppe (hier: die Gemeinschaft der Schüler und Lehrer). b) Die Anzahl der beobachteten bzw. befragten Schüler ist oft sehr gering, da die Versuche auf Teilschulen (School-within-School) begrenzt waren und zumeist nur sehr zeitaufwendige Erhebungsinstrumente zur Verfügung standen. c) Es wurde bislang weitgehend darauf verzichtet, bei den Schülerurteilen über ihre schulische Umwelt zwischen der subjektiven Relevanz bestimmter Urteilsdimensionen und der Beurteilung selbst

2 Hofstätter (1973) bezeichnet als Halo-Effekt die häufig beobachtete Tatsache, daß bei relativ freien Persönlichkeitsbeurteilungen "einzelne Eigenschaften die Beurteilung anderer Eigenschaften in einem durch objektiv feststellbare Korrelationen nicht rechtfertigbaren Maß in Mitleidenschaft ziehen" (S. 191 f.).

zu unterscheiden.³ Die Überwindung dieser Beschränkungen ist Voraussetzung für eine adäquate Interpretation der Beobachtungen im Hinblick auf Empfehlungen für die schulische Praxis.

Eine spezifische Lücke in unserem Wissen betrifft die moralische Atmosphäre an *deutschen* Schulen und die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern hier. Es liegen hierzu nur punktuell Informationen vor. So findet sich in den sehr breit angelegten und relativ neuen Studien über die psycho-soziale Entwicklung von 12– bis 16jährigen von Helmut Fend (1990) und seinen Mitarbeitern der Hinweis, daß in diesem Alter die anfänglich vorhandene, kritiklose Akzeptanz der Schule als Institution schwindet: Ältere Schüler fühlen sich in der Schule weit weniger wohl als jüngere (S. 101). Ganz allgemein sinkt "das Vertrauen in geordnete und gerechte Verhältnisse [...] von Schuljahr zu Schuljahr" (S. 117). "Politische Analysefähigkeit" hingegen nimmt, wie Fend und seine Kollegen zeigen, im Laufe der Schulzeit sehr deutlich zu. Leistungsanforderungen werden mit wachsendem Alter kritischer betrachtet. Auf dieser Basis kann man erwarten, daß Schüler die moralische Atmosphäre ihrer Schule auch im Laufe des Projekts kritischer beurteilen.

Auch wissen wir wenig darüber, wie sich die Beziehungen zwischen den Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern gestalten, wie sich die Identifikation der Jugendlichen mit ihrer Schule vollzieht und wie sich ihre Einstellungen zu Regelverstößen bilden. Jugendliche im Alter zwischen 10 und 16 fallen häufig durch Normverletzungen auf (Klockhaus & Habermann-Morbey 1986). Inwieweit erkennen – und anerkennen – sie Normen und sind sich dessen bewußt, daß sie oder ihre Gleichaltrigen eine Norm verletzen? Inwieweit fühlen sich Jugendliche in diesem Alter bereits (mit–) verantwortlich für die Aufstellung von Regeln und die Überwachung ihrer Einhaltung? Ist es ihnen in diesem Alter bereits wichtig, an Entscheidungsprozessen in der Schule teilzuhaben?

3 Auf die Notwendigkeit, zwischen Wahrnehmung und Bewertung zu unterscheiden, hat Barbara Dippelhofer-Stiem (1983) am Beispiel der Hochschulforschung hingewiesen.

8.3 Fragestellung

Die Hypothesen, die sich aus unserer Gegenüberstellung der drei Theorien der Moralentwicklung ergeben haben, sowie die offenen Fragen, die durch die kritische Sichtung der bisherigen Forschung zum *Just community*-Ansatz aufgeworfen wurden, sollen im folgenden anhand der Ergebnisse des schulischen Erprobungsprojekts "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) zu klären versucht werden (Lind & Raschert 1987). Ziele und Anlage des DES-Projekts orientierten sich weitgehend am *JC*-Ansatz. Das wichtigste Gestaltungsprinzip des *JC*-Ansatzes ist, daß alle Beteiligten sich wechselseitig achten und soziale und normative Konflikte auf der Grundlage allgemeiner Prinzipien, im Diskurs, zu lösen versuchen, statt sie zu ignorieren oder mit Gewalt zu entscheiden. Dies setzt die Bereitschaft und Fähigkeit aller, Schüler wie Lehrer, voraus, sich in sozialen Prozessen lernend zu verändern (Entwicklung als Ziel der Erziehung).⁴ Die Initiatoren des DES-Projekts sind von der Annahme ausgegangen, daß Jugendliche moralisch-demokratische Einstellungen und Fähigkeiten in der Schule nur lernen können, wenn das Schulleben demokratisch gestaltet ist und den Heranwachsenden Gelegenheit bietet, solche Fähigkeiten zu üben. Es hat sich gezeigt, daß Konflikte und Probleme in der Schule nicht vermieden werden können, indem sie ignoriert oder vom Lehrer im Alleingang, ohne Mitwirkung der Schüler, gelöst werden. Es bestand die Überzeugung, daß demokratisches Lernen nur angeregt und gefördert wird, wenn Konflikte und Probleme im Unterricht und im Leben der Schule selbst durch gewaltfreien Meinungsstreit, auf der Basis allgemein geteilter moralischer Prinzipien bearbeitet werden. Mit dem DES-Projekt sollen hier drei Fragen näher untersucht werden: 1. Inwieweit sind die beteiligten Schüler bereit für demokratische Veränderungen, und inwieweit halten sie zentrale Werte und Prinzipien demokratischen Zusammenlebens (wie Gerechtigkeit,

4 Für Darstellungen verschiedener *Gerechte Gemeinschaft*-Schulen in den U.S.A. vgl. u.a. Higgins 1987; Lind 1987; Power et al. 1989; Oser & Althof 1992; Schreiner 1989. Zu den philosophisch-erziehungswissenschaftlichen Hintergründen dieses Ansatzes vgl. Kohlberg 1987. Zur Aufnahme und Diskussion im deutschen Sprachraum vgl. u.a. Aufenanger et al. 1981; Döbelstein-Osthoff 1990; Edelstein 1986, 1987; Gilgenmann 1984; Hagemann et al. 1982; Heidbrink 1992; Reinhardt 1980; Oser & Althof 1992; Schreiner 1981, 1992; Schirp 1990.

Beteiligung an Entscheidungen, wechselseitige Achtung usw.) für wichtig?
2. Verändert sich die moralisch-demokratische Atmosphäre in den Schulen infolge des Interventionsprogramms des DES-Projekts? 3. Hat sich die (moralisch-demokratische) Urteilsfähigkeit der teilnehmenden Schüler durch das DES-Projekt fördern lassen, und zwar über das Maß hinaus, in dem es vom normalen, allgemeinbildenden Unterricht bereits gefördert wird?

8.4 Anlage und Durchführung der Untersuchung

Das DES-Projekt weist gegenüber den bisherigen *JC*-Programmen einige Besonderheiten auf, die für die Beurteilung der Ergebnisse von Belang sind: An dem *Just community*-Programm zur Förderung der Moralentwicklung nahmen *10- bis 15jährige* Kinder (bisher zumeist 15- bis 18jährige) teil. Es wurden *alle Kinder einer Jahrgangsstufe* in das Programm einbezogen, die Förderung wurde nicht auf eine bestimmte Gruppe begrenzt, wie dies in den U.S.A. normalerweise geschah. Bei den Schülern und Schülerinnen in NRW handelte es sich insgesamt also weder um besonders gute Schüler großbürgerlicher Herkunft, die sich, wie etwa die Schüler der Scarsdale-Schule in den USA, den "Luxus" demokratischer Teilhabe am Schulleben leisten, noch um besonders "erziehungsbedürftige" Jugendliche, wie in der Roosevelt High School in der Süd-Bronx. Schließlich wurden die Fördermaßnahmen ausschließlich von *normalen Lehrern* und nicht von speziell ausgebildeten Pädagogen oder Psychologen durchgeführt. Die Lehrer erhielten eine kurze Einführung in den *JC*-Ansatz und begleitende Beratung über die Projektlaufzeit. Insbesondere im ersten Projektjahr waren kaum projektspezifische Effekte zu erwarten, da fast alle Lehrer diese Zeit benötigten, um den Ansatz neben ihrer normalen Arbeit kennen- und einsetzen zu lernen. Als besonders schwierig erwies sich für viele Lehrer die Unterscheidung zwischen genuin *moralischen* Dilemmas, bei denen es keine "technische" Lösung gibt, und allgemeinen Problemgeschichten, die sich mit Geschick und Wissen lösen lassen.

Das Design der Untersuchung (zu der auch eine Vorstudie bei 200 Schülern gehört) bietet verschiedene Möglichkeiten, um die Frage nach der Wirkung des DES-Projekts und der Größe der Effekte näherungsweise zu beant-

worten. In einer Schule (Schule B)⁵ wurden hintereinander zwei 5. Klassen in den Versuch einbezogen. Dies ermöglicht die Schätzung der Veränderung der Schumatmosphäre während des DES-Projekts unabhängig von altersbedingten Veränderungen der Schulwahrnehmung von einer generell affirmativen zu einer generell kritischen Sichtweise. In einer Schule © nahmen zwei verschiedene Jahrgänge (die 6. und 8. Klasse) zur selben Zeit am Projekt teil. Aus ihrem Vergleich lassen sich Anhaltspunkte für das Ausmaß von "normalen", schulbedingten Veränderungen gewinnen, ebenso wie aus dem Vergleich mit einer Vorstudie, an der Schüler aus den Klassen 8 bis 12 teilgenommen hatten.⁶ Die DES-Schulen repräsentieren drei unterschiedliche Schulformen: eine *Hauptschule* (Schule A; drei 6. Klassen), eine *Realschule* (Schule B; zweimal drei 5. Klassen) und ein *Gymnasium* (Schule C; jeweils zwei 6. und 8. Klassen). Dadurch kann die Frage beantwortet werden, ob die Wirkung des JC-Ansatzes auf bestimmte Schulformen oder Schülergruppen begrenzt ist. Da jeweils nur eine Schule pro Schulform teilnahm, lassen sich mögliche Unterschiede natürlich nicht verallgemeinern.

An der Untersuchung nahmen 395 Schüler und Schülerinnen teil, von denen die meisten zweimal befragt werden konnten. Insgesamt wurden 580 Interviews durchgeführt. Die *Untersuchungsgruppe* bestand aus 61% Jungen und 38% Mädchen. Von etwa knapp der Hälfte (45%) liegen zuordenbare Daten aus zwei Befragungen vor, und zwar Daten aus einer Befragung *vor* der pädagogischen Intervention und aus einer *danach* (Vorher-Nachher-Design). Die restlichen Schüler haben entweder, wegen Klassen- oder Schulwechsel, tatsächlich nur an einer der beiden Befragungen teilgenommen oder die beiden Datensätze sind einander nicht zuordenbar. Wir bezeichnen die zuordenbaren Fälle in dieser Studie als "Kerngruppe" oder einfach als "Kern".⁷ Da sich in

5 Aus Datenschutzgründen werden die drei Schulen werden hier mit den Buchstaben A, B und C bezeichnet.

6 Es fand keine Zufallsaufteilung der Schüler statt. Der Wert von zufällig gebildeten Kontrollgruppen wird oft überschätzt. Eine Zufallsaufteilung der Schüler erlaubt keine vollständige Kontrolle über externe Einflüsse, vielmehr verändert sie die Realität des Experiments so stark, daß Aussagen über Ursachen und Effekte noch schwieriger werden.

7 Aus datenschutzrechtlichen Überlegungen erfolgte die Zuordnung über einen
(Fortsetzung...)

dem Vergleich der Ergebnisse von Gesamt- und Kerngruppe keine nennenswerten Unterschiede ergaben, werden mit einer Ausnahme alle nachfolgenden Analysen mit der Gesamtgruppe ausgeführt. Die multivariate Varianzanalyse mit Meßwiederholung zur Abschätzung der Effektstärke bezieht sich nur auf die Kerngruppe (siehe den *Auswertungsplan* in der nachfolgenden Tabelle).

DES-Projekt: Auswertungsplan

Schule	Schul-jahr	1. Befragung	2. Befragung	Beide Befragungen	Gesamt Personen
Schule A	6./8.	32	44	24	100
Schule B	5./7.	28	33	28	89
	5./6.	21	20	44	85
Schule C	6./7.	11	7	41	59
	8./9.	17	17	28	62
Gesamt		109	121	165	395

Die Befragung wurden klassenweise, während des Unterrichts durchgeführt.⁸ Außer den im Unterricht fehlenden Schülern und Schülerinnen gab es keine "Ausfälle". Teilnahmeverweigerungen sind nicht vorgekommen. Die meisten Jugendlichen haben den Fragebogen gern beantwortet. In einzelnen Fällen haben Schüler und Lehrer Themen aus dem Fragebogen zum Gegenstand von Diskussionen in der Klasse gemacht. Der Anteil unbeantworteter Fragen oder nicht auswertbarer Antworten (z.B. Mehrfachankreuzungen) ist vernachlässigbar gering, obwohl die Fragen für diese Altersgruppe zum Teil recht schwierig waren. Da die Anzahl der Nichtbeantwortungen von Frage zu Frage schwankt,

7(...Fortsetzung)

vierstelligen "Geheim-Code", der sich aus dem eigenen Geburtsmonat, den Anfangsbuchstaben der Eltern und dem eigenen Geschlecht zusammensetzte.

Dieses Verfahren ist allerdings nicht empfehlenswert für ähnliche Studien, da die Schüler damit entweder überfordert sind oder es zu Mogeleyen reizt.

- 8 Die Durchführung der Befragung oblag dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest. Koordination: Dr. Heinz Schirp und Peter Dobbstein-Osthoff.

ergeben sich bei den einzelnen Auswertungen zum Teil leicht variierende Gruppengrößen.

8.4.1 Meßansatz und Meßinstrumente

Im DES-Projekt wurden gut erprobte Fragebogen und Tests eingesetzt, zu denen bereits zahlreiche Daten aus US-amerikanischen und deutschen Schulversuchen vorlagen. Zur Erfassung moralisch-demokratischer Aspekte des Schullebens aus Schülersicht wurden der *Moralische Atmosphäre Fragebogen* (MAF) und eine deutsche Version des *Sociomoral Reflection Measure* (SRM) von John Gibbs et al. (1982) eingesetzt. Beim SRM muß die befragte Person, ähnlich wie beim MJI, selbst Argumente zu moralischen Dilemmas produzieren. Jede Person erhält auf der Basis ihrer Antworten einen Stufenwert von 1 bis 5, je nachdem, welche der Stufen der moralischen Reflektion im Sinne von Kohlberg (1984) diese Antworten repräsentieren.⁹

Der MAF basiert weitgehend auf dem von Power, Higgins und Kohlberg ausgearbeiteten *Moral Atmosphere Questionnaire* zur Erfassung moralisch-demokratischer Strukturen im Schulleben. Lind und Link (1986) haben diesen Fragebogen unter strukturpsychologischen Gesichtspunkten weiterentwickelt und einer Validierungsstudie unterzogen. Für das DES-Projekt wurde der MAF nochmals leicht gekürzt und, wo es sich als notwendig erwies, an die Sprachgewohnheiten junger Schüler angepaßt.¹⁰ Der Teil des MAF zum sogenannten "Verantwortungsurteil" wurde, ähnlich dem MUT, nach den Prinzipien des Experimentellen Fragebogens (Kapitel 4) zu einem Fähigkeitstest ausgestaltet. Wir kommen darauf zurück.

Der MAF besteht aus 14 Teilen, die im Original mit A bis N gekennzeichnet sind (siehe *Anhang* [S. 291 f.]). Die Auswertung des Teils B ("Wichtigkeit/moralische Bedürfnisse") erfolgt auf Einzelfragen-(Item-)Ebene. Alle anderen Auswertungen werden auf Skalenebene durchgeführt. Die 24 Skalen werden hier fortlaufend durchnummeriert. Die Skalen 12 bis 19 und die Skalen 22 bis

9 Die Auswertung der SRM-Daten war bei der Endredaktion dieser Arbeit noch nicht abgeschlossen. Eine Teilauswertung findet sich bei Lind & Althof (1992).

10 Die Überarbeitung des MAF für das DES-Projekt wurde von Georg Lind und Peter Dobbstein-Osthoff unter Mitarbeit von Sibylle Reinhardt und Fritz Oser durchgeführt.

24 spielen für die Fragestellung unserer Untersuchung keine zentrale Rolle; auf ihre Analyse wird daher im Ergebnisteil verzichtet.

Die Skala 1 *Gute Beziehungen zu Mitschülern* umfaßt: Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Verträglichkeit. Das Item "Gegen andere zusammenhalten" paßt nicht sehr gut in diese Skala, da es für Schüler sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Für manche drückt sich darin eine gute Beziehung zu Mitschülern aus, für andere eine schlechte (Die Item-Test-Korrelation, die Trennschärfe, für diese Frage beträgt entsprechend nur $r = 0.05$). Die Skala 2 *Gute Schüler-Lehrer-Beziehung* besteht nur aus zwei Items: "Respekt und Achtung" sowie "Offenheit und Gesprächsbereitschaft". Das Item "Die Lehrer wollen die Schulordnung immer durchsetzen" korreliert gering negativ mit dieser Skala; d.h. in den Augen der Schüler ist es der Gerechtigkeit und Offenheit teilweise entgegengesetzt. Es wurde daher nicht in die Skala aufgenommen. Die Skala 3 *Gute Meinung über die Schule* umfaßt die Frage-Items gerechte Schulordnung, stolz auf die Schule sein, gute Gemeinschaft und gute Ausbildung. Alle vier Beurteilungsdimensionen sind in dieser Schülergruppe positiv korreliert, wie auch der hohe α -Wert anzeigt. Die Skala 4 *Wenig Regelverstöße* bilanziert Aussagen der Schüler zu Regelverletzungen im Schulalltag: Konkurrenzstreben, Schwänzen, Mogeln, Schlägereien, Diebstähle, Vandalismus. Die Skala 5 *Partizipationsmöglichkeiten* faßt drei Antworten der Schüler zusammen, die sich auf Teilnahme an Entscheidungen in der Schule beziehen: Bereitschaft der Lehrer zum Gespräch, Mitbestimmung und Stimmrecht. Das erste Item ist auch in der Skala 2 enthalten. Die Skala 6 *Partizipationswunsch* stützt sich auf fünf Fragen: zwei Fragen zur Wichtigkeit von Mitbestimmung und Stimmrecht der Schüler und drei Fragen darüber, ob Schüler es richtig finden, daß sie an der Aufstellung von Regeln, an der Festlegung des Strafmaßes bzw. an der Bestrafung beteiligt werden. Die Skalen 7 bis 11 betreffen *Inhalt, Partner* und *Ausmaß der Kommunikation* der Schüler.

Mit der Skala 12 *Mogeln: Selbst abschreiben* wird beschrieben, ob die Schüler (unter bestimmten Umständen) in einer Klassenarbeit abschreiben oder abschreiben lassen würden. Mit der Skala 13 *Mogeln: Andere schreiben ab bzw. lassen abschreiben* wird beschrieben, wie sie das Verhalten ihrer Mitschüler wahrnehmen. Die Skala 14 *Helfen: Sollen und tun* umfaßt drei Frage-Items zur Hilfestellung gegenüber Mitschülern. Die Skalen 15 bis 17

Helfen: Stufe der Normbegründung geben das Normverständnis wieder, das dem helfenden Verhalten der Schüler zugrunde liegt oder das sie bei ihren Mitschülern und Lehrern vermuten. Die Skalenwerte (von 7 bis 14) bilden eine Guttman-Skala. Sie können aber nicht direkt mit den Stufen verglichen werden, die auf Interviewdaten basieren. Die Skalen 18 *Gute Lehrer* und 19 *Guter Unterricht* fassen differenzierte Urteile der Schüler über ihre Lehrer und den Unterricht zusammen. Die Items stammen aus einem Fragebogen von Schwarz (Jerusalem).

Die Skala 20 *Verantwortungsurteil-Test* (VUT) wird unten näher erläutert.

Die Skalen 22 bis 24 *Gemeinschaft* zeigen drei verschiedene moralische Einstellungen der Schüler an: Präkonventionalität, Konventionalität und Postkonventionalität im Sinne von Kohlberg (1984).

8.4.2 *Verantwortungsurteil-Test* (VUT)

Das Konzept des Verantwortungsurteils bildet nach Power, Higgins und Kohlberg (1989) eine Grunddimension der moralischen Atmosphäre einer Gemeinschaft. Hiernach sind Urteile über Art und Umfang personaler Verantwortung wichtig für das Wohlergehen anderer. Sie postulieren, daß Verantwortungsurteile die subjektiven Handlungsentscheidungen leiten und über den Umgang miteinander die Organisation gemeinschaftlicher Lebensformen beeinflussen. Die durch Verantwortungsübernahme realisierte Gemeinschaftlichkeit bestimmt (zusammen mit dem Bemühen um Gerechtigkeit) nicht nur die in einer Gruppe bestehende moralische Atmosphäre. Sie beeinflusst auch, so die Autoren, die individuelle sozial-moralische Entwicklung durch die Erfahrung konkreter interaktiver Verhaltensweisen und des Raumes, der dem einzelnen zur aktiven Mitgestaltung und Veränderung gewährt wird.

Power, Higgins und Kohlberg (1989) beschreiben sechs qualitativ unterschiedliche *Modi des Verantwortungsurteils*, die in einer hierarchischen Ordnung zueinander stehen sollen (siehe Tabelle unten). Die Entwicklung der Verantwortung ist gekennzeichnet durch 1. den Übergang von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Handlungsmotivation; 2. die Ausdehnung des Personenkreises, für dessen Wohlergehen man sich verantwortlich fühlt (z.B. nur die Freunde oder alle Mitglieder der Gruppe); 3. einer zunehmenden Anerkennung der Gemeinschaft als "Wert an sich".

Beschreibung der <i>Modi der Verantwortung</i> (nach Power et al. 1989)	Modus
Verantwortung und Verpflichtung werden von der Person als <i>dasselbe</i> angesehen.	1
Verantwortung und Verpflichtung werden unterschieden. Die Person fühlt sich aber nur sich selbst gegenüber verantwortlich.	2
Es wird anerkannt und gefordert, daß jeder für sich und sein Wohlergehen verantwortlich ist.	2/3
Verantwortung heißt, das "Gute" tun, unabhängig vom Urteil anderer, aber sie ist auf persönliche Bekannte beschränkt.	3
Verantwortung bedeutet vor allem die Achtung der Gefühle anderer. Wer keine Rücksicht auf die Gefühle nimmt, verdient keine Achtung.	3/4
Verantwortung als ein gegenseitiges Gefüge von Gefühlen und Übereinkünften zwischen Menschen in einer Partnerschaft oder Gemeinschaft	4

Wie beim MUT können auch beim VUT kognitive und affektive Aspekte logisch unabhängig voneinander gemessen werden. Der VUT umfaßt die Fragen H und K1 bis K6 und L1 bis L6 des MAF (siehe *Anhang*). Bezogen auf ein vorgegebenes Dilemma (Frage H), in dem es darum geht, einem unbeliebten Mitschüler zu helfen, beurteilen die Schüler je 6 Argumente für und gegen ein Helfen hinsichtlich ihrer Akzeptabilität auf einer Skala von -2 bis +2. Moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit erweist sich, wie in Kapitel 4 aufgezeigt wird, dadurch, daß der oder die Befragte in der Lage ist, sich mit moralischen Argumenten anderer diskursiv auseinanderzusetzen, insbesondere dann, wenn diese Argumente von der "Gegenseite" kommen. Diese Fähigkeit wird im VUT wie im MUT durch die Vorgabe von Contra-Argumenten geprüft. Der oder die Befragte soll Argumente beurteilen, die seiner oder ihrer Meinung entgegenstehen. Für die Ermittlung eines Meßwertes (C-Wert) der Urteilsfähigkeit werden die Antworten jeder befragten Person einer intraindividuellen Varianzkomponentenzerlegung unterzogen und die Determinationskoeffizienten für die beiden realisierten Designfaktoren berechnet:

- (1) Richtung der Argumente (für oder gegen Helfen) und
- (2) Modi der Verantwortung.

Der Koeffizient für den zweiten Faktor stellt das Maß für die "*moralische Urteilsfähigkeit (VUT)*" dar. Es gibt an, wie stark sich die Person bei der Beurteilung der vorgegebenen Argumente am Verantwortungsmodus (statt an der Richtung der Argumente) orientiert. Wenn die getestete Person sich bei ihrer Bewertung von Argumenten gar nicht am Verantwortungsmodus, sondern zum Beispiel vollständig an der Übereinstimmung der Argumente mit ihrer eigenen Meinung orientiert, erhält sie den Skalenwert 0; wenn sie sich hingegen bei der Beurteilung der Argumente zu 100 Prozent am Modus orientiert, erhält sie den Skalenwert 100. Die Befragten können also Werte zwischen 0 und 100 erhalten.¹¹

Bezüglich der affektiven Aspekte wird erfaßt, welche Einstellung die Befragten zu jedem der sechs Modi des Verantwortungsurteils haben. Die Skalenwerte können hier zwischen 1 (Ablehnung) bis 5 (Zustimmung) reichen.

8.4.3 Statistische Auswertungen

Die meisten Skalen wurden durch Summierung der entsprechenden Items und Division durch die Anzahl der Items gebildet (Mittelwertskalen). Der Wertebereich entspricht so der Breite der Antwortskalen jedes Items. Eine Ausnahme davon ist die Skala 15 ("Helfen: Stufe der Normbegründung"), die sich von 7 bis 14 spannt, und die Skala 20 ("Verantwortungsurteil: Determination durch den Modus"). Fehlende Angaben wurden bei den Skalen 1 bis 19 durch den individuellen Mittelwert ersetzt. Fehlten mehr als 50% der Angaben, wurde die gesamte Skala als nicht beantwortet gesetzt. Die üblichen Kennwerte der Skalenkonsistenz (*Cronbachs α* und der *Reproduzierbarkeitskoeffizient* für Guttman-Skalen) liefern zufriedenstellende Werte (siehe unten, Tabelle).

11 Die Berechnung der Strukturwerte zum Verantwortungsurteil wird bei Link & Lind (1988) dargestellt.

MAF: Skalenkonsistenz (Cronbachs α)

Nr.	Name der Skala	Item-Nr. ^a	Skalenbreite	α
1.	Gute Beziehung zu Mitschülern	A1, A2, A3, (A4) ^b	1 – 5	0,468 0,501
2.	Gute Beziehung zu Lehrern	A5, A6	1 – 5	0,687 0,696
3.	Gute Meinung von der Schule	A8, A11, A12, A13	1 – 5	0,652 0,674
4.	Wenig Regelverstöße	(A14), A15, A16, A17, A18, - A19	1 – 5	0,550 0,557
5.	Partizipationsmöglichkeiten	A6, A9, A10	1 – 5	0,510 0,497
6.	Partizipationswunsch	B9, B10, D1, D2, D3	1 – 5	0,745 0,695
7.	Kommunikation über schulische Dinge	E3, E4, E5, E6	1 – 5	0,531 0,479
8.	Kommunikation über persönliche Dinge	E7, E8, E9, E10	1 – 5	0,531 0,423
9.	Kommunikation mit Mitschülern	E3, E4, E7, E8	1 – 5	0,646 0,605
10.	Kommunikation mit Lehrern/ Eltern	E5, E6, E9, E10	1 – 5	0,575 0,511
11.	Kommunikation insgesamt	E3 – E10	1 – 5	0,683 0,600
12.	Mogeln: Selbst abschreiben (lassen)	F1, F3, F5, F7	1 – 3	0,827 0,783
13.	Mogeln: Andere schreiben ab/ lassen abschreiben	F2, F4, F6, F8	1 – 3	0,716 0,584
14.	Helfen: Sollen und Tun	H1, H2, H4	1 – 3	0,587 0,627
15.	Helfen: Eigene Stufe der Norm- begründung	(I1), (I2), I3, I4, I5, I6, I7	7 – 14	^c 0,87 ^d 0,82
16.	Helfen: Wahrgenommene Normbegrün- dung bei Schülern	(J1), (J2), J3, J4	1 – 4	0,628 0,648
17.	Helfen: Wahrgenommene Normbegrün- dung bei Lehrern	(J5), J6, J7	1 – 4	0,482 0,536
18.	Gute Lehrer (Wahrnehmung)	O1, (O2), O3–O7, (O8), (O9), O10, (O11), O12, O14–O16, (O17), (O18), O19 ^e	1 – 5	0,879 0,899
19.	Guter Unterricht (Wahrnehmung)	P1, P2, P3, P5	1 – 5	0,722 0,736
20.	Verantwortungsurteil (Determination durch MODUS; C-Wert) ^f	H, K1–K6, L1–L6	0 – 100	–

Anmerkungen zur Tabelle auf Seite 168

- a. Die Nummern beziehen sich auf den *Moralische Atmosphäre Fragebogen* (MAF), der in dieser Untersuchung als "Fragebogen B" vorgegeben wurde (siehe Anhang).
- b. *Umgepolte* Items werden durch Klammern "()" gekennzeichnet.
- c. *Reproduzierbarkeitskoeffizient*; der minimale Repr.Koeff. beträgt hier: .78.
- d. Minimaler Repr.Koeff.: .69.
- e. Die Frage O13 ("Sie zeigen, daß sie von jedem/r Schüler/in eine feste Meinung haben") wurde wegen geringer 'Augenscheinvalidität' nicht in die Skala „Guter Lehrer“ aufgenommen.
- f. Bei der Skala „Verantwortungsurteilsfähigkeit“ wurde kein α -Koeffizient berechnet, da hier die Konsistenz als Indikator für die kognitive Strukturiertheit des *individuellen* Urteilsverhaltens definiert wird und nicht als Merkmal des Tests.

8.5 Wichtigkeit und Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in der Schule

Die Schüler und Schülerinnen wurden gebeten, anhand von 19 vorgegebenen Aussagen anzugeben, wie wichtig für sie verschiedene Dinge in der Schule sind und in welchem Ausmaß diese Dinge ihre Schule beschreiben. Bei der Frage nach der Wichtigkeit können wir die Antworten der Schüler direkt interpretieren. Sie repräsentieren die Bedeutung, die ihrer Meinung nach diesen Dingen zukommt. Wenn sie sagen, etwas sei ihnen wichtig oder unwichtig, dann können wir diese Antworten zunächst einfach so nehmen wie sie sind.

Bei der Frage nach der Wahrnehmung sollten die Schüler auf einer Skala von 1 bis 5 ankreuzen, ob der fragliche Sachverhalt bezogen auf ihre Schule *gar nicht*, *teilweise* oder *voll und ganz stimmt*. Wenn wir uns diese "Wahrnehmung" der Schüler näher ansehen, müssen wir bedenken: a) Während ihnen bestimmte Dinge *völlig* unwichtig oder aber *extrem* wichtig sein können, werden bei der Wahrnehmung extreme Kategorien wie "trifft nie zu" oder

"trifft völlig zu" von den Schülern vermutlich nur selten gewählt werden. b) Veränderungen, die sich langsam und graduell vollziehen, werden von Menschen, die direkt daran beteiligt sind, oft kaum oder gar nicht bewußt registriert, auch wenn sie einem gelegentlich zu Besuch kommenden Beobachter sofort auffallen. c) Jugendliche entwickeln mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten strengere Maßstäbe für die Wahrnehmung ihrer Umwelt, und dieser Prozeß wird durch entwicklungsfördernde Maßnahmen, wie sie das DES-Projekt durchgeführt hat, noch verstärkt. Nicht jede – in den Augen der Schüler – negative Veränderung muß daher auch eine tatsächliche Verschlechterung des Schulklimas darstellen. Die folgenden Befunde beziehen sich jeweils auf die Gesamtgruppe (N= 395).

8.5.1 Die Wichtigkeit der moralischen Atmosphäre in der Schule

Die befragten Schüler zeigen sich sehr engagiert für Gerechtigkeit und Gemeinschaftlichkeit in der Schule, für mehr Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft unter den Schülern, für gerechte und gesprächsbereite Lehrer, für gute Lernmöglichkeiten, gegen Regelverstöße in der Schule – und für die Mitwirkung der Schüler und Schülerinnen an Entscheidungsprozessen in der Schule. Die größte Bedeutung messen sie dem Problem des Stehlens in der Schule bei (siehe Abb. 8-1). Aber fast genauso wichtig ist für sie eine gute Ausbildung und daß die Lehrer gerecht zu den Schülern sind. Aber auch demokratische Entscheidungen und Mitbestimmung der Schüler sind für sie immer noch sehr wichtig bzw. mehr als nur wichtig. Am unteren Ende der Wichtigkeitsskala befindet sich die Aussage, Lehrer sollen die Schulordnung durchsetzen. Dies finden die Schüler am wenigsten wichtig ("teils-teils"). Dieser Befund steht in starkem Kontrast zu früheren Untersuchungen, aus denen sich ergab, daß "alle Kinder der Meinung sind, daß der Lehrer für Ordnung sorgen soll" (Hofer et al. 1986, S. 236). Zu den Dingen, die wichtig, wenn auch nicht sehr wichtig sind, gehören stolz auf die Schule zu sein, die Probleme Konkurrenzkampf und Mogeln zu verringern, und ob es offene Gruppen bzw. ob es geschlossene Gruppen gibt, die gegen andere zusammenhalten. Dieser Befund mag für manche Erzieher - Eltern wie Lehrer - überraschend sein. Wie in Kapitel 10 gezeigt wird, unterschätzen viele Lehrer stark das Engagement der Schüler für

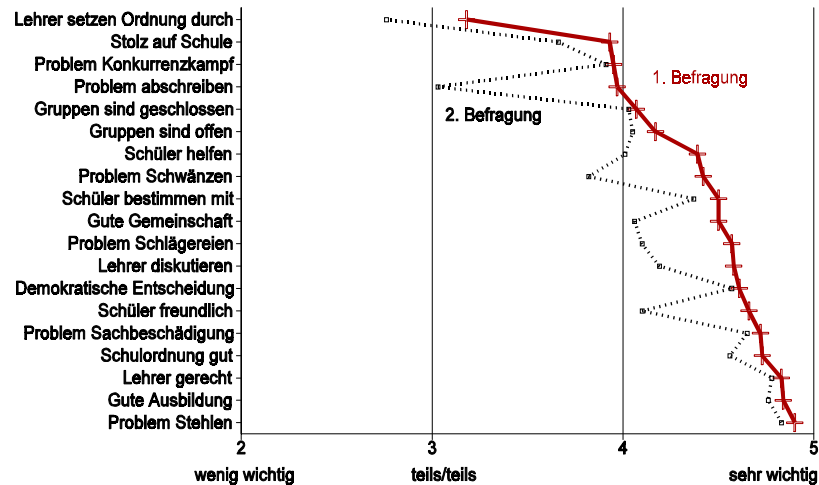


Abb. 8-1 Wichtigkeit einer moralischen Atmosphäre in der Schule aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen. (Fragen B1 bis B19 des MAF, siehe *Anhang*)

eine gute Schule. Die Bedeutung einer guten Schule für die Schüler veränderte sich im Verlauf des DES-Projekts kaum (siehe Abb. 8-1).

8.5.2 Die Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre in der Schule durch die Schüler

In ihrer Wahrnehmung des Lebens an ihrer Schule sind die Schüler eher zurückhaltend. Die am meisten bevorzugte Antwortkategorie war "stimmt teilweise". Die Schüler können also nicht rückhaltlos den Aussagen zustimmen, daß ihre Mitschüler hilfsbereit und freundlich sind, ihre Lehrer gerecht und achtungsvoll mit Schülern umgehen, die Schule eine gute Gemeinschaft ist und es nur wenig Regelverstöße gibt. Wir können diese zurückhaltende Beurteilung zum Teil als Ausdruck einer allgemeinen Urteilstendenz der Jugendlichen betrachten. Damit wäre aber die Aussage, die darin zum Ausdruck kommt, nicht hinreichend gewürdigt. Denn den Schülern ist, wie wir gesehen haben, ein gutes Schulklima alles andere als unwichtig und sie urteilen durchaus differenziert. Wie die zusammenfassende Analyse der Wahrnehmungen der

Schüler auf Skalenebene (siehe Abb. 8-2) zeigt, beurteilen sie die *Partizipationsmöglichkeiten* und die *Schulatmosphäre* als vergleichsweise gut; mit ihren *Lehrern* scheinen sie zufriedener zu sein als mit ihren *Mitschülern*; der Aussage, daß es wenig Regelverstöße (*Probleme*) gibt, können sie relativ selten zustimmen. In manchen Punkten wird das Urteil der Schüler kritischer, in manchen bleibt es konstant. Kritischer wird ihr Urteil in Bezug auf ihre Mitschüler und die Schulgemeinschaft; auch Probleme und Regelverstöße scheinen in Folge der offenen Diskussionen, die in den Gemeinschaftssitzungen dazu stattfinden, mehr ins Bewußtsein zu treten. Unverändert bleibt die positive Beurteilung ihrer Lehrer und der Mitwirkungsmöglichkeiten für Schüler. Dies zeigt, daß solche Aussagen nicht allein Ausdruck einer Urteilstendenz sind, und daß Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung nicht generell kritisch-distanzierter werden.

8.6 Partizipation

Wie wir sahen, besteht unter Schülern ein hohes Interesse an eigener demokra-

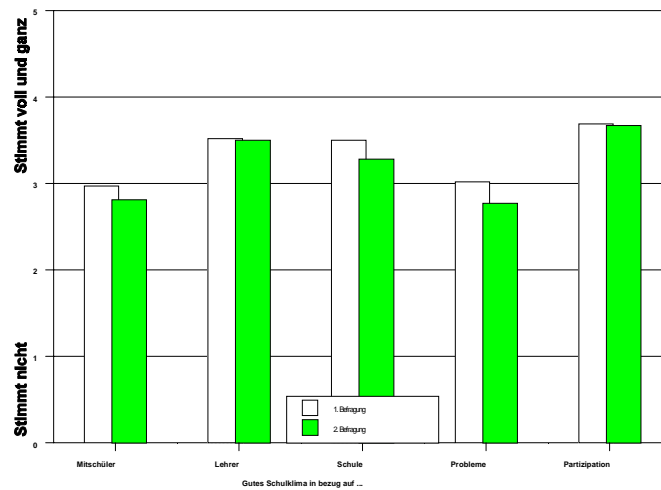


Abb. 8-2 Die Veränderung der Wahrnehmung der moralischen Atmosphäre durch die SchülerInnen in Bezug auf Mitschüler, Lehrer, Schule, Problem und Partizipation. (Skalen 1 bis 5, Fragenblock A des MAF, siehe *Anhang*)

tischer Mitwirkung. Damit ist nicht gesagt, daß die Schüler eine demokratische Mitbestimmung an Entscheidungen auch für richtig halten. Die anderen Schüler, so sagte einer der Jugendlichen einmal während eines Interviews, seien dafür noch nicht reif; es wäre daher besser, der Lehrer treffe alle Entscheidungen allein. Denken alle Schüler so? Wir haben diese Frage in verschiedenen Variationen gestellt, um verschiedene Aspekte berücksichtigen zu können, und zwar Fragen zur Mitwirkung a) bei der Aufstellung von Schulregeln (was erlaubt und verboten ist), b) bei der Festlegung des Strafkatalogs (was bei Verstößen gegen Regeln zu folgen hat) und c) bei der Bestrafung von Schülern, die eine Regel übertreten haben (Fragen D1 bis D3 des MAF; siehe *Anhang*).

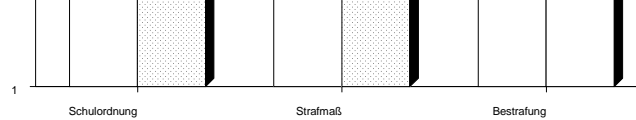


Abb. 8-3 Beurteilung der Mitbestimmung bei Fragen der Schulordnung, der Strafbemessung und der Bestrafung durch die SchülerInnen. (Fragen D1-D3)

Wie die Antworten zeigen, hält die überwiegende Zahl der Schüler und Schülerinnen die demokratische Mitwirkung an allen drei Punkten für *richtig*. Selbst die Forderung, daß Schüler daran beteiligt werden sollen, Regelverletzer zu bestrafen, findet überwiegend Zustimmung, auch wenn hier einiger Widerspruch zu verzeichnen ist. An der Aufstellung von Regeln sollten Schüler mitwirken, darin waren sich die Befragten ziemlich einig. Sie antworten hier noch entschiedener als die (älteren) Schüler, die in der Vorstudie befragt wurden. Die Meinung der Schüler zur Mitwirkung bleibt über den Projektzeitraum weitgehend stabil.

8.7 Verantwortungsmodus und Urteilsfähigkeit

Bezüglich des *Inhalts des Verantwortungsurteils* haben wir gefunden, daß die Schüler im großen und ganzen die höheren Modi gegenüber den tieferen bevorzugen. Sie präferierten vor allem den Modus 4. Sie präferierten aber auch den tieferen Modus 2/3 (lies: zwei Strich drei), der die Verantwortung für das eigene Wohlergehen, Eigentum und die eigenen Ziele in den Vordergrund stellt (siehe Abb. 8-4). Dieses Ergebnis wird durch die Vorstudie deutlich bestätigt,

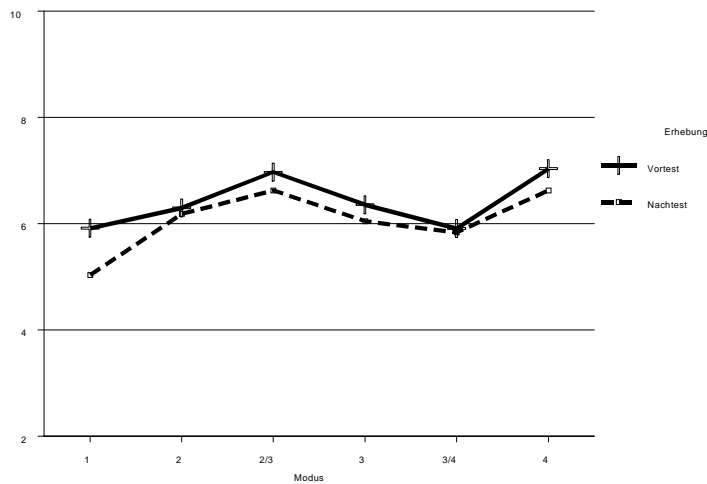


Abb. 8-4 Veränderung der Akzeptabilität verschiedener Modi des moralischen Argumentierens bei SchülerInnen (VUT). Quelle: DES-Projekt; N= 395. Fragen: K1-K6 und L1-L6. Mediane.

die bei älteren Schülern eine sehr ähnliche, zweigipflige Verteilung der Präferenzen der Modi ergab. (Diese Abweichung von der idealen, monoton ansteigenden Präferenzlinie macht möglicherweise eine Neuformulierung der Theorie des Verantwortungsurteils notwendig, wie es von Kohlberg und seinen Kollegen vorgeschlagen wurde; vgl. Link & Lind 1988). Die Schülerurteile verändern sich von der ersten zur zweiten Befragung in einer Weise, wie wir es aufgrund der kognitiven Entwicklungstheorie und der Befunde der Moralischen-Urteil-Forschung zu erwarten haben. Es zeigt sich, daß sich die Präferenzreihenfolge (Inhalt) nicht oder nur wenig verändert, daß aber, als Ausdruck gewachsener Urteilsfähigkeit, *alle* Merkmale bei der zweiten Erhebung etwas weniger stark gewichtet werden (siehe Abb. 8-4).

Direkte Hinweise auf entwicklungsbedingte Veränderungen der Urteilsfähigkeit der Schüler sollten sich in der *Struktur* der individuellen Verantwortungsurteile zeigen. Hier lautet die Frage: Haben die Schüler überhaupt erkannt, daß es sich um qualitativ verschiedene, unterschiedlich gut rechtfertigbare Argumente handelt? Waren sie fähig, die Argumente konsistent, nach ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Modus zu beurteilen? Und: wie

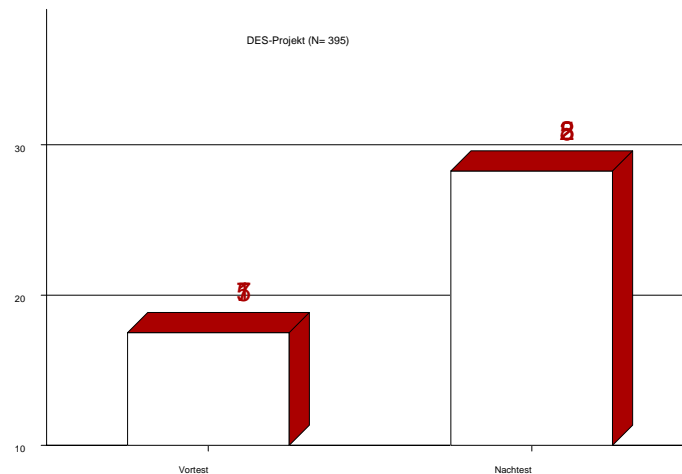


Abb. 8-5 Moralische Urteilsfähigkeit (VUT; C-Wert; Skala 20) vor und nach der DES-Intervention. Mediane.

verändert sich diese Fähigkeit im Verlauf des DES-Projekts? Die Struktur des Verantwortungsurteils verändert sich eindeutig in Richtung einer größeren Urteilskompetenz. Die Schüler haben sich in den ein bis zwei Jahren, von der ersten bis zur zweiten Befragung, soweit entwickelt, daß sie die qualitativen Unterschiede in den Argumenten besser zu erkennen und die Argumente in der Chris-Geschichte (Frage H) konsistenter zu beurteilen vermochten. Dieser Effekt zeigt sich am Grad, in dem sich die Schüler bei der Beurteilung der vorgegebenen Argumente an dem Modus der Verantwortung (statt an ihrer Meinungskonformität) orientierten, oder anders gesagt, am Grad, mit dem der Modus das Urteilsverhalten der Schüler determiniert (siehe Abb. 8-5). Die Stärke des Effekts läßt sich quantitativ ausdrücken durch die Korrelation zwischen dem Testzeitpunkt und der Höhe der Urteilsfähigkeit; sie beträgt $r = 0.41$. Dem entspricht ein interventionsbedingter Varianzanteil von 17,8%, ermittelt durch eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit wiederholter Messung.

8.8 Veränderung der moralischen Atmosphäre der Schule durch die pädagogische Intervention

Wir haben oben festgestellt, welche Veränderungen sich in dem Zeitraum ergeben haben, in denen das DES-Projekt an den beteiligten Schulen gelaufen ist. Wie eingangs erwähnt, können wir diese Veränderungen aber nicht einfach den Wirkungen des Projekts zurechnen. Manche Veränderungen hätten auch eintreten können, wenn die Schulen ihr normales Unterrichtsprogramm durchgeführt hätten. Andere Veränderungen gehen vielleicht stärker auf die individuelle Entwicklung der Schüler als auf Veränderungen des Schulklimas zurück. Inwieweit können wir diese Effekte also darauf zurückführen, daß in den DES-Schulen Dilemma-Diskussions-Stunden und *Just community*-Treffen durchgeführt wurden? Wir haben oben gesehen, daß es nicht leicht ist, diese Frage anhand der Angaben der Schüler zu beantworten. Deren Wahrnehmungen sind immer eine Funktion sowohl der Umwelt, die sie wahrnehmen, als auch ihrer eigenen, kognitiv-moralischen Entwicklung. Wir müssen immer damit rechnen, daß Schüler im Laufe ihrer Entwicklung "strengere" Maßstäbe an ihre Schule anlegen und sich ihre Beurteilungen schon aus diesem Grund verändern, nämlich zu einer weniger positiven Sichtweise. Dieses Problem kann man nur lösen, indem man versucht, den Einfluß der entwicklungsbedingten Veränderung der Wahrnehmungen auszuschalten. Wir können dies im vorliegenden Fall dadurch erreichen, daß wir für die Beurteilung der moralischen Atmosphäre zwei *gleichaltrige* Schülergruppen heranziehen, die ihre Schule zu zwei verschiedenen Zeitpunkten beurteilt haben. Solche Beurteilungen liegen uns aus einer Schule vor, und zwar von zwei 5. Klassen, die 1987 und 1988 eingeschult wurden. Die Klasse von 1987 hat die Schule im ersten Jahr des DES-Projekts erlebt und beurteilt; die Klasse von 1988 im zweiten Jahr. Da wir unterstellen dürfen, daß sich beide Klassen zum Zeitpunkt der Erhebung im großen und ganzen auf dem gleichen Stand der moralisch-kognitiven Entwicklung befunden haben, können Differenzen in der Beurteilung zwischen beiden Gruppen als Ausdruck der Veränderungen des Schulklimas in dieser Zeit gewertet werden.

Der Vergleich der Angaben dieser beiden Schülergruppen zeigt über fast alle Fragen hinweg eine Verbesserung der schulischen Atmosphäre:

- Es ist den Lehrern und Lehrerinnen in der Realschule offenbar gelungen, die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern und ihrer Schule deutlich zu verbessern. Die Lehrer gehen nach dem ersten Projektjahr in der Wahrnehmung der Schüler gerechter mit ihnen um und zeigen sich offener und gesprächsbereiter gegenüber Problemen und Fragen von Schülern. Dieses positive Bild wird durch die Angaben der Schüler zur Skala "Guter Lehrer" vollauf bestätigt. Wie Antworten zu einzelnen Fragen zeigen, haben sich die Lehrer im ersten Projektjahr in folgenden Punkten besonders deutlich verändert: Die Lehrer versuchen, die Gefühle der Schüler zu verstehen, hören sich die Meinung der Schüler an, sind für die Schüler da, wenn diese sie brauchen, gehen auf die Schüler ein und machen ihnen Mut. Außerdem, so kann man aus dem Vergleich der Schülerantworten von 1987 und 1988 schließen, machen sich die Lehrer seltener über Schüler lustig, sie bevorzugen seltener die guten Schüler, und sind eher bereit, Fehler zuzugeben.
- Der Unterricht von 1988 wird von den Schülern deutlich besser beurteilt als der von 1987, gleiches gilt für die Qualität der Ausbildung an ihrer Schule.
- Nach einem Projektjahr stellt sich die Schule den Schülern als eine Gemeinschaft dar, in der Verbotsregeln stärker eingehalten und Hilfegebote mehr befolgt werden. Nach den Angaben über sich selbst und über ihre Mitschüler mögen sie weniger als die Fünftklässler von 1987; sie finden es schlecht für sich und andere. Beim Thema Helfen finden Argumente, die dagegen sprechen, einem Mitschüler zu helfen, oder die Gleichgültigkeit ausdrücken, 1988 noch weniger Zustimmung als bei den Schülern ein Jahr davor. Die Veränderung konnte hier nicht sehr groß sein, da die Werte für die Stufe der Normbegründung (Skala 15) bereits 1987 sehr hoch waren. Bemerkenswert ist die stärker ausgeprägte Wahrnehmung der Schüler 1988 bezüglich der Hilfsbereitschaft ihrer *Mitschüler* (Skala 16). Es scheint, daß es den Lehrern und Lehrerinnen mit den Veranstaltungen im Rahmen des DES-Projekts gelungen ist, die wechselseitige Fehleinschätzung unter den Schülern bezüglich ihrer Hilfsbereitschaft zu verringern. Veränderungen im normativen Verhalten der Schüler werden auch durch die unterschiedliche Wahrnehmung von Regelverstößen angezeigt (Skala 4). Die Schüler berichten nicht nur, daß weniger abgeschrieben wird, sondern auch über weniger Vorkommnisse von Diebstählen und Sachbeschädigungen.

- Die Fünftklässler von 1988 sehen mehr *Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule* als die von 1987.
- Die einzige negative Veränderung ist bezüglich der Kommunikationsstruktur zu verzeichnen. 1988 ist die Häufigkeit von Gesprächen mit Mitschülern geringer als 1987. Diese negative Veränderung kann ein unbeabsichtigter Nebeneffekt der Bemühungen der Lehrer sein, mit den Schülern in einen intensiveren Kontakt zu treten. Die weitere Analyse der einzelnen Antworten statt der Skalen ergab, daß sich diese negative Veränderung auf den Kontakt zu Mitschülern außerhalb der eigenen Klasse beschränkt und er zum Zeitpunkt der 2. Befragung wieder ausgeglichen wird. Die Fünftklässler von 1988 steigern ihre Kommunikation mit den Schülern außerhalb der eigenen Klasse stärker als ihre Vorgänger von 1987.

Zusammenfassend kann man also sagen, daß in der Realschule (der einzigen Schule, aus der geeignete Vergleichsdaten vorliegen) nach dem ersten Projektjahr die Schüler eine deutliche Verbesserung des Schulklimas sehen. Auch wenn dieser Befund für sich genommen noch kein Beweis dafür ist, daß sich die moralische Atmosphäre der Schule durch das DES-Projekt entscheidend verbessert hat, so stützt er diese Interpretation doch erheblich.

Die moralische Atmosphäre der Realschule
in den Augen von Fünftklässlern 1987 und 1988 (Mediane)

Nr.	Skala	1987 (N=89)	1988 (N=85)	Veränderung
1.	Gute Beziehung zu den Mitschülern ¹²	3,0	3,0	0,0
2.	Gute Beziehung zu den Lehrern	3,5	4,0	0,5
3.	Gute Schule	3,5	3,8	0,3
4.	Wenig Regelverstöße	3,0	3,2	0,2
5.	Partizipationsmöglichkeit	3,7	4,0	0,3

12 Bei den Skalen Nr. 1 bis 10 ist die Skalenbreite: 1 = "Stimmt gar nicht" bis 5 = "Stimmt voll und ganz". Bei den Skalen Nr. 7 bis Nr. 11 ist die Skalenbreite: 1 = "Nie" bis 5 = "Sehr häufig". Differenzen von 0,5 (was 10 Prozent der gesamten Skalenlänge entspricht) und darüber bezeichnen wir als "sehr bedeutsam" (dunkelgrau), Differenzen von 0,25 noch als "bedeutsam" (hellgrau).

Die moralische Atmosphäre der Realschule
in den Augen von Fünftklässlern 1987 und 1988 (Mediane)

Nr.	Skala	1987 (N=89)	1988 (N=85)	Veränderung
7.	Kommunikation über schulische Dinge	2,8	2,8	0,0
8.	Kommunikation über persönliche Dinge	2,5	2,5	0,0
9.	Kommunikation mit Mitschülern	2,3	2,0	-0,3
10.	Kommunikation mit Lehrern und Eltern	3,0	3,0	0,0
12.	Mogeln: Selbst abschreiben (lassen) ¹³	1,3	1,0	-0,3
13.	Mogeln: Andere schreiben ab	1,7	1,5	-0,2
14.	Helfen: Sollen und selbst tun	2,7	2,7	0,0
15.	Helfen: Eigene Normbegründung ¹⁴	13,0	13,1	0,1
16.	Helfen: Normbegründung bei Mitschülern ¹⁵	2,5	2,8	0,3
17.	Helfen: Normbegründung bei Lehrern	3,0	3,0	0,0
18.	Gute Lehrer ¹⁶	3,5	3,8	0,3
19.	Guter Unterricht	3,8	4,0	0,2

13 Bei den Skalen Nr. 12 bis 14 ist die Skalenbreite: 1 = "Ganz falsch"/"Nein" bis 3 = "Ganz richtig"/"Ja" (Teilweise wurden fünf Antwortmöglichkeiten auf drei reduziert). Differenzen von 0,3 und darüber gelten als sehr bedeutsam.

14 Skalenbreite: 7 bis 14. Differenzen von 0,7 und darüber gelten als sehr bedeutsam.

15 Bei den Skalen 16 und 17 ist die Skalenbreite: 1 = "Keiner" bis 4 = "Viele". Differenzen von 0,4 und darüber gelten als sehr bedeutsam.

16 Bei den Skalen 18 und 19 ist die Skalenbreite: 1 = "Nie" bis 5 = "Sehr häufig". Differenzen von 0,5 und darüber gelten als sehr bedeutsam.

8.9 Bewirkt die pädagogische Intervention über den Effekt der Schule hinaus eine Steigerung der Urteilsfähigkeit (VUT)?

Wir wollen diese Frage hier nur in bezug auf die Veränderung bei der Urteilsfähigkeit untersuchen. Um diese Frage beantworten zu können, wird eine Schätzbasis für die Größe der Veränderungen im Untersuchungszeitraum benötigt und eine für den Anteil des Effekts, der allein auf die Veranstaltungen im Rahmen des DES-Projekts zurückgeführt werden kann. Angesichts der schmalen Datenbasis können wir nicht mehr als eine vorläufige Schätzung abgeben. (Soweit ich weiß, ist dies die erste Schätzung des absoluten Effekts im Bereich der Moralerziehung.) Der globale Vergleich der Strukturwerte für das Verantwortungsurteil zeigt, daß sich die Urteilsfähigkeit der Schüler in allen Schulen nach oben entwickelt hat (siehe die Tabelle unten). Die Entwicklungsfortschritte betragen zwischen 3 und 19 Prozentpunkten (bei einer rein theoretisch möglichen Punktzahl von ca. 80 bis 85 Punkten).

Bei der Beurteilung dieser Entwicklung ist zunächst zu berücksichtigen, daß sie sich über einen Zeitraum von 14 bis 29 Kalendermonaten vollzog. Um die Ergebnisse aus den verschiedenen Erprobungen besser vergleichen zu können, beziehen wir die Entwicklungsfortschritte auf ein Kalenderjahr. Diese betragen zwischen 3,2 und 8,8 Prozentpunkten. Einen ersten Anhaltspunkt für den Effekt des normalen Unterrichts während eines Schuljahres ohne besondere Förderprogramme erhält man aus dem Vergleich der zwei verschiedenen Jahrgangsklassen, die in der Schule C am Projekt beteiligt waren. Der mittlere C-Wert des Verantwortungsurteils beträgt *vor Beginn* des Projekts in der 6. Klasse (Median=) 16,0 und in der 8. Klasse 26,50. Die Differenz beträgt 10,5. Einen Indikator für die pädagogische Effizienz *eines* Schuljahres erhält man, wenn man diese Differenz durch die Schuljahrdifferenz (=2) dividiert: Der jährliche Zuwachs beträgt demnach 5,25 C-Punkte. Dies entspricht einer Effektstärke von $r = 0,23$. Ermittelt man den Ein-Jahres-Effekt der pädagogischen Intervention für das Verantwortungsurteil, so erhält man einen Wert von 6,51 Prozentpunkten ($r = 0,26$). Dieser Wert liegt noch über dem Effekt des normalen Schulunterrichts. Die Differenz beider Werte (1,26 Punkte) ist möglicherweise eine zu niedrige Schätzung der spezifischen Effektstärke des DES-Projekts. Der obige Schätzwert für den normalen Unterricht ist relativ hoch. Von der Vorstudie liegen uns Daten von 117 Gymnasiasten in den

Klassen 8, 9 und 11 vor, die eine niedrigere Schätzung des Effekts des normalen Unterrichts ergeben, nämlich einen Wert von 3,58 für den Ein-Jahres-Effekt. Gemessen hieran erbrachte das DES-Projekt also fast drei C-Punkte mehr Förderung der Urteilsfähigkeit als der normale Schulunterricht. Demnach wäre der Effekt des DES-Projekts fast doppelt so hoch wie der normale Schuleffekt. Abb. 8-6 stellt diese Befunde graphisch dar: Die Effekte sind in fast allen Fällen größer als die Effekte des normalen Unterrichts. Jeder C-Punkt gibt an, wie hoch die mittlere Urteilsfähigkeit (Median) in einer der beteiligten Gruppen ist. Diese Fähigkeit wird hier gemessen als der Grad, mit dem das individuelle Antwortverhalten durch den Verantwortungsmodus der Argumente determiniert wird (C-Wert), d.h. als ihre Konsistenz des Urteils in bezug auf die Verantwortungsmodi. Je steiler die Verbindungslinie zwischen zwei Meßpunkten, desto größer ist der Effekt.

Zudem haben wir den DES-Effekt durch eine globale Mittelwertbildung über alle beteiligten Schulen und Jahrgänge hinweg geschätzt. Diese Schätzung berücksichtigt nicht, daß das DES-Projekt an den Schulen mit sehr unterschiedlicher Intensität durchgeführt wurde. So könnte man vermuten, daß zum Beispiel in der Realschule die zweite Schülergeneration (mit den geringeren Zuwachsraten) nicht mehr mit gleicher Intensität am DES-Projekt teilhatte wie die erste. In der Tat berichtete der Schulleiter, daß im zweiten Jahr eine leichte "Motivationskrise" zu verzeichnen war, die seines Erachtens u.a. damit zu tun hat, daß die Lehrer kaum Anhaltspunkte über den Erfolg ihrer Bemühungen hatten. Auch vermuten wir, daß die 6. Klasse in der Schule C, die nur einen geringen Anstieg der Urteilskompetenz aufweist, weniger Gelegenheit zu Dilemma-Diskussionen und demokratischen Versammlungen hatte als die 8. Klasse, die während dieser Zeit einen Landschulaufenthalt durchführte, bei der das DES-Programm im Mittelpunkt stand.

Es sollte jedoch nochmals betont werden, daß es sich hier um erste Effektschätzungen auf einer relativ schmalen Datenbasis handelt. Sie allein genügen nicht, um darauf weitreichende pädagogische oder schulpolitische Entscheidungen zu gründen. Aber zusammen mit vielen anderen Studien, die konsistent positive Effekte berichten (siehe Kapitel 9), können durchaus als Bestätigung der Erwartung gelten, daß mit dem Kohlberg-Oser-Ansatz eine Förderung der Urteilsfähigkeit der Schüler möglich ist, und zwar über das hinaus, was die Schule immer schon leistet (siehe Kapitel 11).

Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit (C-Werte / VUT)

Schule (Vortestjahr)	Interventionsdauer (Monate)	Vortest (Median)	Nachtest (Median)	Median-Differenz	Effekt pro Jahr
Schule A (1988)	29	22,00 n=44	41,00 n=66	19,00	7,86
Schule B (1987)	24	14,88 n=47	32,50 n=56	17,62	8,81
Schule B (1988)	14	13,50 n=54	17,25 n=61	3,75	3,21
Schule C (1988)	20	20,67 n=89	28,00 n=88	7,33	4,40
Mittlerer DES-Effekt:	22	17,76	29,69	11,93	6,51
Schätzungen des Bildungseffekts:					
Vergleich 6. vs. 8. Kl. (Schule C)	24	16	26,5	10,50	5,25
Vergleich 8. vs. 11. Kl. (N=219; Vorstudie)	36	30,75	41,5	10,75	3,58

8.10 Resümee

Die vorliegende Untersuchung zeigt, daß es an deutschen Schulen unterschiedlicher Schulformen möglich ist, durch gezielte pädagogische Maßnahmen die moralische-demokratische Atmosphäre der Schule zu verändern und die Urteilsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen zu fördern. Die wichtigsten Ergebnisse sind:

- Die zentralen pädagogischen Ziele des *Just community*-Ansatzes (Gerechtigkeit, wechselseitige Achtung, Einhaltung von Regeln, demokratische Partizipation u.ä.m.) haben in den moralischen Bedürfnissen und Sorgen der Schüler und Schülerinnen eine direkte Entsprechung. Sie halten eine gerechte Gemeinschaft von Schülern und Lehrern für wichtig, teilweise sogar für sehr wichtig; sie legen mehr Wert auf die Mitwirkung an Entscheidungen in der Schule, als ihnen von vielen Erziehern zugetraut wird. Die Schüler sprechen sich sehr für die Einhaltung von Regeln und Normen in der Schule aus, auch wenn sie diese nach eigenen Angaben nicht immer einhalten.
- Die Schüler paßten sich nicht, wie die Sozialisationstheorie vorhersagt, den Wertvorgaben des *Just community*-Projekts an. Im Gegenteil, nach Abschluß des Projekts wiesen sie ein differenziertes und kritischeres Werte- und Wahrnehmungsmuster auf als zu Beginn.
- Die moralische Atmosphäre in der Schule, insbesondere die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern wurde, wie sich aufgrund beider kognitiven Theorien der Moralentwicklung prognostizieren läßt, mit dem Kohlberg-Oser-Ansatz der Moralerziehung deutlich verbessert.
- Die Entwicklung moralisch-demokratischer Fähigkeiten (Verantwortungsurteil) der Jugendlichen wurde mit diesem Ansatz merklich gefördert, und zwar über das Maß der Förderung hinaus, wie sie der normale Schulunterricht zu leisten scheint. Der (zusätzliche) Effekt des DES-Projekts betrug 6,51 C-Punkte gegenüber einem geschätzten Effekt des normalen Schulunterrichts von 5,25 bzw. 3,58 C-Punkten. Ein Vergleich mit den Effektstärken anderer Interventionsstudien wird durch die Unterschiedlichkeit der verwendeten Meßskalen (hier: VUT) erschwert. Wir hatten eingangs erwähnt, daß der mittlere Effekt der Schulprogramme, die Power et al. (1989, S. 208) analysiert haben, 5 MMS-Punkte betrug, das sind 1 Prozent der MMS-Gesamtskala (von 100 bis 500).

Dies kann als Hinweis gelten, daß das DES-Projekt vergleichsweise große Effekte erzielt hat. Aufgrund der Tatsache, daß an diesem Interventionsexperiment nur drei Schulen beteiligt waren, verbietet es sich, Aussagen über die Wirkung von Kontextvariablen wie geographische Region, Geschlechterverteilung, Ausländeranteil, sozio-ökonomischer Hintergrund etc. zu treffen. Auch kann die Tatsache, daß drei verschiedene Schultypen (Haupt-, Realschule und

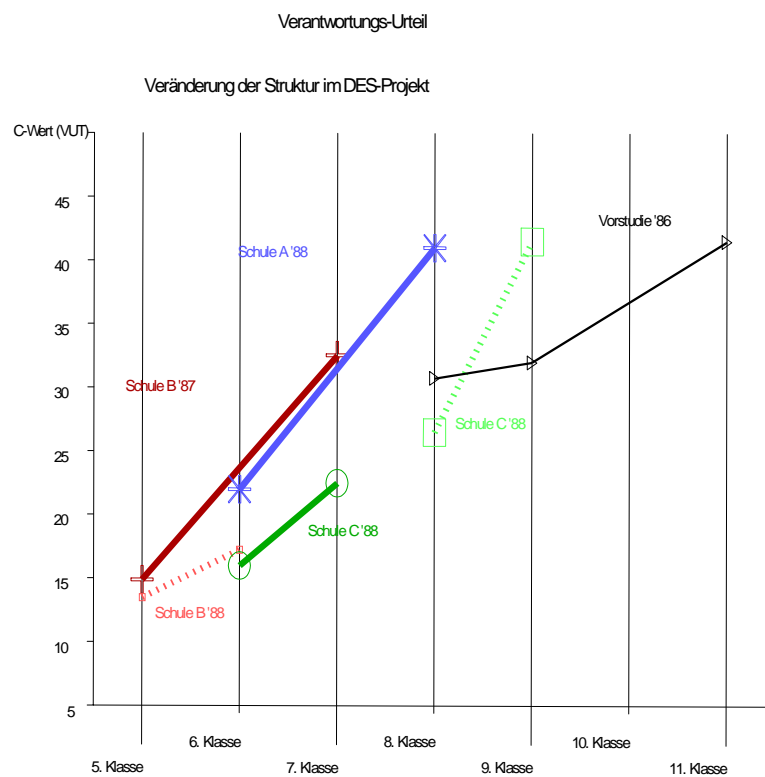


Abb. 8-6 Effekt des DES-Projekts in verschiedenen Untergruppen im Vergleich zur "normalen" Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (C-Wert / VUT) in einer Vorstudie.

Gymnasium) im Versuch vertreten waren, nicht dazu benutzt werden, Aussagen über diese Schultypen zu machen. Wir können aber daraus schließen, daß die Wirksamkeit des Kohlberg-Oser-Ansatzes der Moralerziehung offenbar nicht auf einen bestimmten Schultyp oder bestimmte Schüler begrenzt ist.

Der aufgrund der Lewin-Studie erwartbare "Chaos-Effekt" infolge der Demokratisierung des Schullebens ist ausgeblieben. Die beteiligten Lehrer berichten von keiner gesteigerten Aggressionshäufigkeit weder in den speziellen Veranstaltungen dieses Interventionsprogramms noch in anderen Schulstunden. Im Gegenteil, nach Einschätzung des Autors, der in größeren Abständen die Schulen besucht hat, verliefen die großen *Just community*-Versammlungen, an denen 100 bis 150 Schüler teilnahmen, mit wachsender Dauer des Projekts zunehmend geordneter, obwohl das Engagement der Teilnehmer für die anstehenden Sachfragen eher größer zu werden schien. Dies bestätigt unser Annahme, daß die Demokratisierung des Interaktionsklimas nicht einseitig, allein als institutionelle Maßnahme, vollzogen werden kann, daß vielmehr gleichzeitig die moralisch-demokratischen Fähigkeiten der Teilnehmer gefördert werden müssen.

Dieses Kapitel war ganz der Veränderung der Urteilsfähigkeit auf Seiten der Schüler gewidmet. Dies bedeutet aber nicht, daß sich die Lehrer als Interaktionspartner in diesem Prozeß nicht auch entwickeln haben. In der Studie von Lewin et al. (1939) haben sie die Rolle eines Funktionsinhabers (Gruppenleiter) gespielt. Diese Rolle war begrenzt auf Verhaltensweisen, die Lehrer oder andere Erwachsene in ihrem normalen Verhaltensrepertoire haben. Nur diese konnten durch die Instruktion des Versuchsleiters für die kurzen Experimente aktiviert werden, um das Gruppenklima zu beeinflussen. Im vorliegenden Versuch ging es jedoch um die Beeinflussung durch ein grundlegend verändertes Interaktionsklima. Dafür war es notwendig, daß sich auch die moralisch-demokratischen Kompetenzen der Lehrer entwickelten. Die "moralischen" Wahrnehmungen von Lehrern werden in Kapitel 11 untersucht.