

10 Moralische Stereotype und pluralistische Ignoranz: Die Wahrnehmung moralischer Bedürfnisse von Schülern durch Lehrer¹

Aus bildungstheoretischer Sicht erfordert der Prozeß der moralisch-kognitiven Entwicklung offenbar einen anderen Typ des Erziehers als aus reifungs- oder sozialisationstheoretischer Sicht. Erzieher bzw. Lehrer stellen für die Heranwachsenden hier wichtige Interaktionspartner dar, die sich nicht abwartend verhalten oder versuchen, Werte und Einstellungen zu verändern, sondern auf die moralischen Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen. Der Beitrag der Lehrer zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit ist nicht immer leicht auszumachen, aber er ist kaum in Abrede zu stellen (Kapitel 8). Es ist zwar richtig, daß, wie Piaget annimmt, die Gleichaltrigengruppe (*peers*) eine eminente Bedeutung für die Entwicklung von sozialen Bindungen (Freundschaften und Gruppen) und sozialer Kooperation hat (Keller & Edelstein 1986; Stolz 1987). Aber es ist fraglich, ob es Kindern, auf sich allein gestellt, gelingen kann, jene Gerechtigkeitsstrukturen zu entwickeln, die für die Lösung von Dilemmas und Konflikten unabdingbar sind.

Bereits Foerster (1918) wies auf den Unterschied zwischen sozialem Lernen einerseits und, wie er es nannte, staatsbürgerlichem Lernen andererseits hin. Während es beim sozialen Lernen nur um die Assoziierung Gleichgesinnter geht, wie sie sich in der Cliques- und Bandenbildung im frühen Jugendalter zeigt, geht es bei staatsbürgerlichen Fähigkeiten darum, widerstreitende Interessen und Ansichten zu harmonisieren. Auch Garz (1989) unterstreicht die Notwendigkeit, zwischen Freundschaftsentwicklung und Moralentwicklung zu differenzieren. Die "Verbindung zwischen Versprechen, die einem Freund gegenüber gegeben wurden, und dem Kohlbergschen Ansatz [ist] eher als Grenzfall denn als Testfall für eine Theorie der Gerechtigkeit anzusehen... Für Freundschaftsbeziehungen [ist] gerade kein Austarieren von Rechten und Pflichten konstitutiv, sondern daß für diese im Gegenteil eine 'Verpflichtung zum Ungleichgewicht' charakteristisch ist." (S. 123, Fußnote).

1 Dieses Kapitel beruht auf einem Beitrag zum Internationalen Symposium "Research on Effective and Responsible Teaching", vom 3.-7. September 1990 in Fribourg/Schweiz.

Wie schwer sich Kindergruppen zum Beispiel bei der Lösung eines Aufteilungsproblems tun (wie teilen Kinder zwei Kinokarten auf, wenn mehr als zwei Kinder sie haben wollen?), zeigen die Gruppenexperimente von Oser (1981a, S. 58). Wenn sie allein sind oder nur allgemeine Ratschläge erhalten, was alles bei der Lösung des Verteilungskonflikts zu berücksichtigen ist, kommt die Diskussion der Kinder kaum von der Stelle. Aber sobald der - erwachsene - Versuchsleiter eine "Gerechtigkeitsregel" vorschlug, wurde die Interaktionsstruktur (Oser) deutlich besser. Wie dramatisch der Änderungsgewinn ist, zeigt die Höhe des Interventionseffekts an: $r = 0.74$ (S. 173).²

Die Rolle, die Lehrer nicht nur potentiell, sondern tatsächlich bei der Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten bei Heranwachsenden spielen können, hängt natürlich von mehreren Bedingungen ab. Zum Beispiel: Wissen Lehrer von ihren Möglichkeiten und nutzen sie diese auch? Lassen ihnen der Lehrplan und andere Verpflichtungen genügend Raum im Unterricht, um Schülern die Bedingungen der Möglichkeit für moralische Diskurse einzuräumen? Lehrer werden zwar über das Funktionieren von Personen im allgemeinen unterrichtet, aber was wissen sie über die besonderen moralischen Bedürfnisse und Sorgen ihrer Schüler?

Das Unterrichten im Klassenzimmer ist auch auf Wissen um die Antworten auf solche Fragen angewiesen. Es ist ein interaktiver Vorgang, in dem der Lehrer sich *sowohl* auf generelles Wissen über didaktische Regeln *als auch* auf spezifisches Wissen über die Situation und die beteiligte Personen verlassen muß. Wenn beispielsweise ein Schüler den Unterricht stört, muß der Lehrer zwischen verschiedenen Handlungsentwürfen wählen, je nachdem *wie er den spezifischen Fall bewertet*. Wenn die Störung als ein Zufallsprodukt erscheint, wird der Lehrer sie möglicherweise übersehen; wenn dieser Vorfall durch maliziöse Intentionen des Schülers bedingt ist, mag der Lehrer eine Strafe als adäquate Reaktion erachten; sollte jedoch die Störung einen Hinweis auf eine Enttäuschung des Schülers über eine vorangegangene Lehrerentscheidung darstellen, mag eine integrative Handlung die angemessenste Art und Weise sein,

2 Berechnung des Verf. auf der Basis der Formeln in Kapitel 9. Eine "hundertprozentige" Wirkung der Intervention in der beabsichtigten Richtung würde durch einen Wert von $r = 1.0$ angezeigt, keine Wirkung durch $r = 0.0$ und eine vollkommen negative Wirkung durch $r = -1.0$.

mit der Situation umzugehen. Im Idealfall wird der Lehrer die Situation eingehend erforschen oder notfalls - bevor er seine Schlüsse zieht - eine Moraldiskussion über das Thema führen. In der Praxis sind allerdings schnelle Entscheidungen gefragt; dies impliziert, daß die Perzeption des Lehrers von konkreten Situationen, größtenteils durch *generalisiertes Wissen über Schüler* determiniert werden.

Diese Art von Wissen wird oft als *Schema* oder *Stereotyp* bezeichnet, da es kaum auf einer tatsächlichen Erforschung der Situation und den beteiligten Personen durch den Lehrer basiert, sondern größtenteils auf *indirekten* Quellen, wie vergangenen Erfahrungen als Lehrer oder Schüler, auf didaktischen Autoritäten oder auf Fachliteratur (Dann 1989a,b; 1990; Kramis 1990). Stereotypen sind nicht *a priori* falsch. Ganz im Gegenteil: In vielen Fällen stellen sie das genaueste Erziehungswissen dar, das zur Verfügung steht. Ein erfolgreiches Klassenzimmermanagement scheint tatsächlich oft von solchen generalisierten Wissensbeständen über Schüler abzuhängen (Dann et al. 1987, Fraser et al. 1987, Shulman 1987). In den Bereichen der Lehrer-Schüler-Interaktion, in denen aus verschiedenen Gründen dem Lehrer kein direkter Zugang zur Situation möglich ist, stellt indirekt erworbenes Wissen sogar die einzige Informationsquelle dar.

Stereotypen sind jedoch immer Wissen aus zweiter Hand. Um präzise zu sein, bedürfen sie einer ständigen Korrektur durch Rückmeldung von den Schülern. Wenn sie zu vage oder gar falsch sind, führen sie zu einer Störung oder gar einem Zerfall der Schüler-Lehrer- Interaktion. Daher ist in Bereichen, in denen Lehrer einen persönlichen Zugang zu den Bedürfnissen und Sorgen der Schüler haben, der direkte Wissenserwerb vorzuziehen - wenn nicht gar aus ethischen Gründen geboten. Dies gilt besonders für schulbezogene moralische Sichtweisen der Schüler.

Diese Studie über das Wissen der Lehrer über Schüler sollte als eine erste Erkundung betrachtet werden. Sie orientiert sich an dem sozialpsychologischen Konzept der *pluralistischen Ignoranz*³ und den kognitiven Theorien der

3 Das Konzept der *Pluralistischen Ignoranz* geht auf Floyd Allport 1924, zurück. Siehe auch Krech & Crutchfield 1948, Breed & Ktsanes 1961. Neuere Forschung zu diesem Konzept scheint es, wie die Recherche in *PsycLit* ergab, (Fortsetzung...)

Moralentwicklung und Moralerziehung⁴. Diese Studie wurde entworfen, um in Bezug auf das Wissen der Erziehenden über Schüler zwei Fragen zu beantworten: 1. In welchem Ausmaß besitzen Lehrer ein Schema über *den* Schüler? 2. Wie genau ist dieses Wissen? Um diese Forschungsfragen zu beantworten, sollen hier Schülerantworten zu Themen des Schullebens mit den Perzeptionen der Lehrer über diese Schülerantworten verglichen werden. Die Vergleichsdaten entstammen einer Reihe von Studien über die moralische Atmosphäre von Schulen, an denen ich beteiligt war. Diese Studien ermittelten unter anderem die "moralischen Bedürfnisse" von Schülern von Klasse fünf bis zwölf. In einzelnen wurde ermittelt, wie wichtig ihnen zum Beispiel folgende Dinge sind:

- Gegenseitige Hilfeleistungen der Schüler, auch wenn sie nicht der gleichen Clique angehören;
- Zugehörigkeit zu einer Clique, die Außenstehenden gegenüber zusammenhält;
- Gerechte und respektvolle Behandlung durch die Lehrer;
- Eine Schule, in der sich Lehrer und Schüler umeinander kümmern;
- Eine Schule, die eine gute Ausbildung gewährleistet;
- Schüler, die wenig schummeln;
- Eine demokratische Form der Beschlußfassung in der Schule, das heißt, jeweils eine Stimme für Lehrer und Schüler.

Die meisten Schüler zeigten großes Interesse daran, den Fragebogen zu beantworten. Ein Schüler bemerkte: "Diese Themen werden nie von uns in der Klasse diskutiert; dies sollte öfters passieren". In einigen Fällen wurden Schüler und Lehrer durch den Fragebogen dazu angeregt, die Themen "Gemeinschaft" und "Gerechtigkeit" in der Klasse zu besprechen.

Als ich die Ergebnisse einem Lehrerverband präsentierte, fragte ich mich, ob sie Überraschung hervorrufen würden, oder ob die Lehrer die Bedürfnisse und Sorgen der Schüler bereits vor meinem Vortrag kannten. Ich bat daher das

3(...Fortsetzung)
in der Psychologie nicht zu geben.

4 Siehe u.a. Kohlberg 1984, 1987; Lind 1985a; Oser 1986; Power et al. 1989; und Kapitel 2.

Publikum, mir ihre Sichtweisen über das "was ein Durchschnittsschüler der Klassen 5 bis 12 zu jedem dieser Themen sagen würde" darzustellen. Selbstverständlich kann die Bitte um ein derartiges Stereotyp Irritation erzeugen. Die befragten Lehrer wurden aus diesem Grund ermutigt, die Produktion einer Klischee-Antwort zu unterlassen, falls es ihnen unangebracht erschien. Ich muß noch anmerken, daß die Lehrer weder über ihre Sichtweisen des moralischen Klimas der Schule befragt wurden, noch ob sie mit den Schülersichtweisen übereinstimmten. Statt dessen richtete sich mein Interesse darauf herauszufinden, ob Lehrer ein Wissen über die moralischen Bedürfnisse von Schülern haben und wie genau dieses Wissen ist.

Plausibilitätsüberlegungen führen zu zwei völlig konträren Vorhersagen der Lehrerantworten. Auf der einen Seite sollten Lehrer Schüler sehr gut kennen. Sie interagieren täglich mit Schülern, und sie haben Zugang zu der Fachliteratur, die auf einen großen Forschungsfundus über Einstellungen, Intentionen und Verhalten von Schülern fußt. Zusätzlich ergab eine neuere Studie, daß "ohne Ausnahme alle Lehrer dem Vertrautsein mit den moralischen Belangen und Einstellungen der Schüler eine große Relevanz zuordnen" (Brugman & Dohle 1990, S. 13). Auf der anderen Seite wird die Lehrer-Schüler-Kommunikation oft durch den offiziellen Lehrplan eingeschränkt. Dementsprechend erhalten vom Curriculum nicht vorgesehene Schülerfragen oft den Status einer Störung, die lediglich von den Lernzielen ablenken. Dieses Problem verdient besondere Berücksichtigung, weil die Intentionen, Bedürfnisse und Sorgen der Schüler in Lehrbüchern für Lehrer selten enthalten sind. Es wurden bislang kaum Studien über das Wissen der Lehrer über Schülereinstellungen durchgeführt.⁵ In Dunkin und Biddles (1974) Modell zur Erforschung des Unterrichts im Klassenzimmer, das "eine enorme Auswirkung auf dieses Gebiet hatte" (Shulman 1987, S. 5). wird das Erlangen der Lehrkompetenz als ein einsamer Prozeß konzipiert: Obwohl das Modell äußerst komplex ist, wird der Diskurs mit Schülern nicht in Betracht gezogen.

5 Zu den wenigen Studien gehört jene von Morton-Williams (zit. bei Raven 1973), die gezeigt hat, daß Lehrer die Wichtigkeit beruflicher und familiärer Werte bei Schülern *unterschätzen*. Den Hinweis verdanke ich Hanns-Dietrich Dann.

Die meiste Forschung bezieht sich auf das Regelwissen der Lehrer, das heißt auf Wissen, daß in Sätzen ausgedrückt werden kann wie: *wenn* eine Störung vorkommt, *dann* tue dies oder jenes. Wenn Regelwissen erfolgreich angewandt werden soll, bedarf die Kunst des Lehrens allerdings auch des Wissens über die Personen und Umstände der alltäglichen Klassenzimmer-Interaktion. Effektives und verantwortungsvolles Unterrichten erfordert beide Arten des Wissens (Oser 1986, 1990; Brugman & Dohle 1990).

10.1 Untersuchungsanlage

Es wurden zwei Gruppen von Schülerdaten verwendet und mit den Lehrerperceptionen verglichen. Der erste Datensatz stammt von Schülern unterer Klassen, die an der laufenden Forschung des Projekts "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) in Nordrhein-Westfalen teilnahmen (s. Kapitel 8). Von 1987 bis 1989 wurden 580 Fragebogeninterviews durchgeführt. Aus dieser Befragung wurden die Daten der Schüler der fünften bis siebten Klassen herausgezogen, die eine Personenzahl von $N = 405$ ergaben. Der Datensatz von den älteren Schülern stammt aus einer Studie über die Entwicklung der sozialen Verantwortung (Link & Lind 1988). Für die beabsichtigte Analyse werden hiervon nur die Daten der Schüler der Vollzeitschule verwendet (Daten der Teilzeitschüler der Berufsschulen wurden ausgeschlossen), es bleiben $N = 143$ Befragte der Klassen acht bis zwölf übrig. Somit besteht die komplette Schülerstichprobe aus $N = 548$ Sekundarschülern.

Die Lehrerdaten wurden bei den verschiedensten Gelegenheiten in den Jahren 1987 bis 1989 vom Autor selbst erhoben. Es beteiligten sich $N = 129$ Lehrer der verschiedenen Schultypen in der Altersspanne von 21 bis 63 Jahren und einer Lehrerfahrung von 2 bis 33 Jahren; 44 % waren männlich und 56 % weiblich. Unser Ziel bestand darin, das generelle Wissen der Lehrer über die Sichtweisen *der* Schüler in Erfahrung zu bringen. Die Schüler und Lehrer in dieser Untersuchung sind daher einander nicht zugeordnet; sie stammen von verschiedenen Schulen und Schultypen.

Den Schülern wurden insgesamt 22 Fragen zum Thema "moralische Bedürfnisse und Sorgen der Schüler" gestellt. Diese Fragen sind Teil des *Moralische Atmosphäre Fragebogens* (s. Kapitel 8). Eine vollständige Liste

der hier verwendeten Fragen ist im Anhang enthalten (Fragen B1 bis B19 und D1 bis D3). Diese Fragen berühren die fünf Hauptbereiche des Schulalltags:

- 1) Schüler-Schüler-Interaktion (4 Aussagen)
- 2) Schüler-Lehrer-Interaktion (3 Aussagen)
- 3) Beziehung der Schüler zu ihrer Schule im ganzen (6 Aussagen)
- 4) Einhaltung von Regeln in der Schule (6 Aussagen)
- 5) Schülerbeteiligung bei Entscheidungen (3 Aussagen).

Bei den ersten vier Bereichen wurden Schüler gebeten, die Aussagen gemäß ihrer subjektiven Relevanz einzustufen, und zwar von "1" (nicht wichtig) bis "5" (sehr wichtig). Bei der fünften Fragedomäne konnten die Schüler die Aussagen von "1" ("Meiner Ansicht nach ist das völlig falsch") bis "5" ("Komplett richtig") einstufen. Da bei einigen Lehrerstudien nur eine dreistufige Skala für die letzte Domäne benutzt wurde, stützt sich die folgende Analyse auf eine transformierte Skala, die von "1" (falsch) bis "3" (richtig) reicht.

Die Schülerfragebogen wurden während des Unterrichts ausgefüllt. Die Lehrerfragebogen wurden bei Seminaren über Schulerziehung ausgeteilt. Vor dem Ausfüllen der Fragebogen wurden keine Informationen über die Schülerdaten gegeben. Die Formulierung der einzelnen Fragen war für alle Versuchspersonen identisch. Die Lehrer erhielten allerdings, wie bereits vermerkt, die Zusatzinstruktion, den Fragebogen so auszufüllen, wie die *meisten* Schüler typischerweise die Fragen beantworten würden. Sie wurden gebeten, sich einen typischen Schüler vorzustellen, der die 5. bis 12. Klasse irgendeiner Sekundarschule besucht. Sie wurden außerdem gebeten, für jede Frage anzugeben, ob sie nur wenig oder viel Varianz zwischen den Schülern erwarten würden. Als Maß der Effektgröße wählten wir Cramérs V (Cramér 1966).⁶ V stellt das

6 V weist eine inverse Beziehung zur Antwortähnlichkeit auf, d.h. ein höherer Wert indiziert weniger Genauigkeit der Stereotypen der Lehrer. Der V

Koeffizient kann von χ^2 abgeleitet werden:
$$V = \frac{\chi^2}{N \cdot (q - 1)}$$

mit q als die kleinere Anzahl der Kategorien der zwei Variablen. Daher kann V Werte von 0 bis 1 annehmen, auch wenn die Zwei-Weg-Häufigkeitstabelle nicht quadratisch ist. V wurde mit dem statistischen Computerprogramm KOSTAS (Nagl et al. 1986) berechnet.

Ausmaß des Zusammenhangs zwischen der Variablen "Gruppe" (Lehrer und Schüler) auf der einen Seite und den Antworten auf der anderen Seite (Abb. 10-1) dar.⁷ Ein hoher V-Wert bedeutet eine geringere, ein niedriger V-Wert eine große Genauigkeit der Stereotypen der Lehrer. Statistische Signifikanztests fanden hier keine Anwendung.

Inhalt und Struktur der Stereotypen: Sowohl die kognitive Entwicklungstheorie (Kapitel 2) wie auch neuere Studien über Lehrer (Dann et al. 1987) legen eine Differenzierung zwischen *Inhalt* und *Struktur* der Lehrerstereotypen nahe. Während der Inhalt als der Mittelwert aller Antworten eines Befragten definiert wird, wird die Struktur definiert als die Beziehungen zwischen ihren Antworten. Mit anderen Worten, die Strukturanalyse zielt auf die *Bedeutung* der individuellen Antworten ab. Strukturanalyse widmet sich beispielsweise der Frage, was der "Wunsch nach einer guten Schule" für Schüler und Lehrer bedeutet. Das heißt, welche anderen Bedürfnisse werden aus der Sichtweise der Schüler oder der Lehrer von diesem einzelnen Bedürfnis impliziert bzw. ausgeschlossen? Da sich Personen solcher Bedeutungsstrukturen mehr oder weniger bewußt sind, beschlossen wir die "implizite" Bedeutungsstruktur zu analysieren, das heißt die Struktur, die sich aus dem Muster der Antworten ergibt. Bei dieser Strukturanalyse werden für jede Stichprobe separat Korrelationskoeffizienten zwischen Paaren von Aussagen berechnet. Um einen Gesamteindruck der Bedeutungsstrukturen der Schüler und der Lehrer zu erhalten, werden diese Korrelationen zusätzlich einer Faktorenanalyse unterzogen.

10.2 Ergebnisse

10.2.1 Lehrer haben ein Stereotyp über "den" Schüler

Die meisten Lehrer scheinen einen ausgeprägten Stereotyp über den Schüler aufzuweisen. Das heißt, Lehrer scheinen definitiv die Schüler zu kennen, mit denen sie noch nie persönlich interagiert haben. Dieser Schluß basiert auf drei Befunden. Erstens, 70 bis 100 Prozent der Lehrer kommen der Aufgabe der

7 In den Abbildungen wird die relative Häufigkeit der höchsten Antwortkategorie ("sehr wichtig") für Schüler (Balken) und Lehrer (Linien) dargestellt. Der Bereich der Zustimmungsraten über 40 % wurde zusätzlich grau schattiert.

Beschreibung der Antworten eines typischen Schülers nach. Zweitens, nur 5 bis 15 Prozent geben an, daß die Schülerantworten in Bezug auf moralische Bedürfnisse und Sorgen etwas oder gar stark variieren. Drittens, es ergeben sich relativ geringe Abweichungen bei den Lehrerantworten über die Sichtweisen der Schüler. Die Spanne ihrer Durchschnittseinschätzungen der Schülerantworten zu den Fragen B1 bis B19 ist größer als die Spanne der durchschnittlichen Schülerantworten. Lehrer scheinen sehr zuversichtlich bezüglich ihres Wissens über Schüler zu sein.

10.2.2 Die Stereotypen der Lehrer über Schüler sind oft sehr ungenau

Im großen und ganzen fallen die typischen Lehrerstereotypen mit den typischen Schülerantworten zusammen. Die Antworten der Lehrer weisen ein sehr ähnliches Muster auf wie die der Schüler, die über die gleichen Themen interviewt wurden. Gemäß diesem Gesamteindruck scheinen Lehrer die moralischen Bedürfnisse und Sorgen der Schüler sehr gut zu kennen. Man kann allerdings Bedenken gegen diesen Schluß anmelden, da er sich nur auf eine Gesamtanalyse stützt. Die Lehrereinschätzungen sind schließlich nicht auf ein wirkliches Kennen der Schüler gegründet, deren Daten für den Vergleich herangezogen wurden, sondern auf Stereotypen. Außerdem schließt der Befund der großen Ähnlichkeit zwischen den Durchschnittsantwortprofilen der Lehrer und Schüler nicht aus, daß trotzdem Unterschiede bestehen können. *Die eingehende Analyse der Daten zeigte in der Tat auffällige Ungenauigkeiten der Wahrnehmung bei den LehrerInnen sowohl in Bezug auf Inhalt wie auch Struktur.* Bezüglich des *Inhalts* des Lehrerwissens über Schüler ergab sich folgendes Bild:

- *LehrerInnen unterschätzen stark, welche Wichtigkeit eine gute Ausbildung für Schüler hat.* Man könnte meinen, daß diese Unterschätzung durch die Lehrer darauf zurückzuführen ist, daß sie "vorsichtig" antworten, also ihre Antworten zumeist um den Mittelpunkt der vorgegebenen Skala liegen und nur wenig darum streuen (technisch gesprochen würde ein solches Antwortmuster die Deutung nahelegen, daß die Lehrerantworten überwiegend ein Ergebnis von Zufallsprozessen, einer "Regression zur Mitte", sind). Dies ist aber nicht der Fall. Die Lehrerstereotypen tendieren mehr in Richtung des Nullpunkts ("nicht wichtig") als die tatsächlichen Schülerantworten, also nicht auf den

Skalenmittelwert ("3"). Zudem ist die Spanne der Lehrerantworten größer als die der Schüler. Dies widerlegt die Annahme, daß Lehrer generell Schülerwichtigkeiten "vorsichtig" einschätzen oder daß ihre Antworten gar als Ausdruck eines Zufallsprozesses zu deuten sind. Was auch immer die richtige Erklärung ist, die Diagnose der Ungenauigkeit von Lehrerwahrnehmungen bleibt bestehen.

- *Die Wahrnehmung der Lehrer ist am genauesten in bezug auf die Schüler-Lehrer Interaktion und die sie betreffenden moralischen Bedürfnisse und Sorgen.* Alle drei Fragen, welche die Schüler-Lehrer Interaktion betreffen, befinden sich unter den vier am genauesten beantworteten Fragen (Abb. 10-1). Lehrer scheinen sehr wohl wahrzunehmen, daß die Schüler von ihnen gerecht und respektvoll behandelt werden wollen (70 - 80 % der Schüler weisen dies als "sehr wichtig" aus), eine Offenheit der Lehrer für Diskussionen wollen (ungefähr 60 %) und kaum Wert darauf legen, daß die Lehrer die Schulregeln durchsetzen (etwa 5-15 %, s. Abb. 10-3).

- *Lehrer sind nur mäßig mit den moralischen Bedürfnissen der Schüler in bezug auf Schüler-Schüler Interaktion und Schüler-Schule Beziehungen vertraut.* Obwohl generell eine gute Übereinstimmung zwischen den Durchschnittsantworten der Schüler und Lehrer besteht, zeigen sich signifikante Unterschiede, wenn man die "sehr wichtig"-Antworten untersucht. Lehrer unterschätzen durchschnittlich das Ausmaß der Wichtigkeit, das Schüler sowohl dem freundschaftlichen und hilfsbereiten Umgang miteinander zuordnen wie auch dem Bedürfnis nach Cliques, die gegenüber Fremden zusammenhalten (Abb. 10-2). Lehrer unterschätzen auch den Wunsch der Schüler nach einer guten Gemeinschaft ("Schüler und Lehrer sorgen sich um einander"). Viele Lehrer zeigten sich überrascht, als sie hörten, daß eine große Mehrheit der Schüler einer guten Ausbildung in der Schule (60-80 %) einen großen Wert beimaß. Der V-Koeffizient für das letzte Item beträgt 0.41, was bedeutet, daß die Lehrerperzeptionen markant von den realen Bedürfnissen der Schüler abwichen (siehe Abb. 10-1 und Abb. 10-4).

- *Viele Lehrer unterschätzen das Ausmaß der Sorgen, die sich Schüler über Regelverletzungen in der Schule machen.* Die Einhaltung der Regeln wird von den Schülern als wichtiger erachtet als viele Lehrer dies anzunehmen scheinen. Besonders jüngere Schüler der Klassen 5 bis 7 sorgen sich beachtlich über Vandalismus, Diebstahl und Kämpfe zwischen den Mitschülern (Abb. 10-5).

Schule schwänzen und das Abschreiben bei Prüfungen scheint für diese jungen Schüler auch von Belang zu sein, wenngleich in einem minderen Ausmaß. Ältere Schüler kümmern sich weniger um diese Belange. Sie sorgen sich mehr über starke Konkurrenz. (Konkurrenzkampf wird aus der Lehrersicht meist nicht als Regelverletzung betrachtet, kann jedoch aus Schülersicht als Verletzung von Solidaritätsgeboten bezeichnet werden.)

- *Viele Lehrer unterschätzen den Schülerwunsch nach demokratischer Partizipation an der Formulierung und Durchsetzung von Schulregeln.* Unabhängig vom Alter weisen die meisten Schüler Wünschen wie "Schülermitspracherecht bei der Entscheidungsfindung in der Schule" und "demokratische Wahlprinzipien" eine große Wichtigkeit zu. Sie sagen außerdem, daß Schülerpartizipation bei der Entscheidungsfindung in der Schule richtig ist, obwohl ältere Schüler bei der Bezeichnung größerer demokratischer Partizipation in der Schule als ein *Schülerrecht* zurückhaltender zu sein scheinen (Abb. 10-6).

10.2.3 Für Lehrer und Schüler haben moralische Bedürfnisse und Sorgen auch eine verschiedene Bedeutung

Was verstehen Schüler und Lehrer unter dem, was wir sie gefragt haben? Verstehen sie jeweils das gleiche oder etwas anderes? Von den benutzten Begriffen sind drei für den moralischen Erziehungsprozeß besonders kritisch: „gute Gemeinschaft“, „Cliquen“ und „demokratische Partizipation“. Wir haben die Bedeutungen dieser drei Begriffe auf zwei Wegen untersucht:

a) durch die Analyse der Korrelationen dieser drei Begriffe mit den anderen Fragen über die moralischen Bedürfnisse und Sorgen, die wir den Schülern gestellt haben, und

b) durch die Analyse der Muster dieser Korrelationen mittels Faktorenanalyse.⁸

Beide Analysen zeigen, daß sich Schüler und Lehrer nicht nur hinsichtlich ihrer Antworten zu den einzelnen Fragen stark unterscheiden, sondern auch

8 Die Anzahl der Faktoren wurden durch die Verwendung des Eigenwerts 1 als Abbruchkriterium etabliert. Die Faktorenextraktion wurde durch eine schiefe Rotation (Promax-Methode) determiniert. Die Kalkulationen erfolgte mit KOSTAS (Nagl et al. 1986).

hinsichtlich ihres Verständnisses zentraler Begriffe. Die Stereotypen der LehrerInnen über die moralischen Bedürfnisse von SchülerInnen weisen erhebliche *Strukturunterschiede* auf:

- *Aus der Sicht der Schüler bedeutet der Wunsch nach einer guten Gemeinschaft so etwas wie der Wunsch nach Freundschaft.* Freundschaftsorientierung korreliert hoch mit dem Wunsch der SchülerInnen, daß ihre Mitschüler einen freundlichen und hilfsbereiten Umgang miteinander pflegen (auch wenn sie unterschiedlichen Cliques angehören), daß Schulregeln gerecht und gut sind und daß Lehrer und Schüler Probleme in offener Diskussion angehen (Abb. 10-7). Diese Korrelationen können durch einen „Faktor“ repräsentiert werden, der Kohlbergs Stufe 3 („guter Freund“) der Moralperspektive entspricht (Abb. 10-10).

- *Der Wunsch der Schüler nach einer guten Schulgemeinschaft, die auf Fürsorge, Hilfsbereitschaft und Freundschaft gegründet ist, korreliert positiv mit den meisten anderen moralischen Bedürfnisse und Sorgen.* Er korreliert besonders deutlich mit Wünschen bezüglich der Schüler-Lehrer Interaktion: Viele der Schüler, die eine gute Schulgemeinschaft wollen, wünschen sich, hin, daß Lehrer offene Diskussionen über Probleme und Konflikte fördern und - in geringerem Ausmaß - einen gerechten und respektvollen Umgang mit Schülern pflegen, und für die Einhaltung der Schulregeln sorgen. Schüler, die eine "freundliche Schule" für wichtig halten, sind auch der Meinung, daß Schüler ein Mitspracherecht bei Schulentscheidungen haben sollten und daß Regelverletzungen in der Schule reduziert werden müßten (Abb. 10-7).

- *Das Verständnis der LehrerInnen von der "Schule als eine gute Gemeinschaft" paßt recht gut mit dem Verständnis der Schüler zusammen.* Auch bei Lehrern ist dieses Thema eng mit Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Fürsorge zwischen den Schülern verbunden (Abb. 10-7). In mancher Beziehung jedoch weicht das Verständnis der LehrerInnen deutlich von dem der SchülerInnen ab. *Lehrer scheinen eine engere Beziehung zwischen dem Wunsch der Schüler nach einer guten Gemeinschaft und ihrem Wunsch nach weniger Regelverletzungen zu sehen.* Alle Korrelationen zwischen "guter Gemeinschaft" und den Fragen zum Bereich der "Regeleinhaltung" fallen in der Lehrergruppe höher aus als in der Schülergruppe. Das gleiche gilt für den Bereich "Schüler-Schule Beziehung", mit einer wichtigen Ausnahme: *Bei den Schülern korreliert der Wunsch nach einer guten Gemeinschaft mit dem*

Wunsch nach demokratischer Partizipation, während bei den Lehrern keine Korrelation zwischen den beiden Variablen vorliegt.

- *Lehrer tendieren dazu, die Bedeutung von Cliques für Schüler verzerrt einzuschätzen. Cliques sind für jeden Schüler Teil einer guten Gemeinschaft. Doch besonders für jüngere Lehrer scheinen Cliques die gegenteilige Bedeutung aufzuweisen (Abb. 10-7). Viele (vor allem die jungen) Schüler möchten gerne Mitglied einer Clique sein, die Fremden gegenüber zusammenhält (Abb. 10-2). Aus Schülersicht scheint der Wunsch, Mitglied einer Clique zu sein, eine positive Bedeutung zu besitzen. Er korreliert in ihrer Sicht außerdem (moderat) mit den Wünschen nach guten Lehrer-Schüler Beziehungen, gutem Schulleben (sowohl gerechte Regeln wie auch gute Ausbildung) und weniger Regelverletzungen.*

- *Aus der Lehrerperspektive ist der Wunsch der Schüler, Mitglied einer Clique zu sein, mit fast allen Aspekten einer guten Schule negativ korreliert. Schüler, die Cliques bilden möchten, werden wahrgenommen, als würden sie sich wenig um Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft und weniger als andere Schüler um die Einhaltung der Schulregeln und um das Führen offener Diskussionen und die Partizipation an der größeren Gemeinschaft kümmern (Abb. 10-8). Die weitere Analyse zeigt, daß besonders jüngere Lehrer die Bedeutung der Cliques für ihre Schüler mißzuverstehen scheinen. (In anderen Bereichen weisen allerdings jüngere Lehrer genaueres Wissen über die Schüler auf als die Kollegen mit längerer Berufserfahrung.)*

- *Lehrer scheinen mißzuverstehen, was Schüler mit dem Wunsch nach demokratischer Partizipation in der Schule meinen. Die Analyse zeigt, daß die Bedeutungsstruktur der Lehrer in Bezug auf demokratische Partizipation schlecht mit denen der Schüler zusammenpaßt. Die Wertschätzung der Schüler bezüglich demokratischer Entscheidungsfindungen korreliert positiv mit allen anderen Bereichen moralischer Bedürfnisse. Schüler, die demokratische Entscheidungsfindungen wollen, halten auch gerechte und gute Regeln für sehr wichtig. Beide Fragen wiesen eine Korrelation von $r = 0.37$ in der Schülerstichprobe auf. Viele Lehrer scheinen sich dieses hoch positiven Zusammenhangs nicht bewußt zu sein und scheinen anzunehmen, daß Befürworter einer demokratischen Verwaltung unter den Schülern sich wenig um gute und gerechte Regeln kümmern. In dieser Gruppe ist die Korrelation denn auch deutlich niedriger ($r = 0.15$).*

- *Besonders die Erzieher mit langer Lehrerfahrung mißverstehen die Konnotationen der Schüler.* In dieser Gruppe ist die Korrelation sogar negativ ($r = -0.12$). Ältere Lehrer nehmen offensichtlich auch an, daß ein Schülerwunsch nach demokratischer Verwaltung eine Opposition gegen die Lehrer beinhaltet, die Regeln durchsetzen ($r = -0.25$), während die Schülerantworten diesen Schluß nicht zulassen. Jüngere Lehrer haben ein genaueres Wissen über die demokratischen Wünsche der Schüler. Mehr Lehrerfahrung scheint in dieser Hinsicht nicht die Genauigkeit der Perzeption zu fördern.
- Die zusammenfassende Analyse der Struktur der moralischen Bedürfnisse und Sorgen in der Gruppe der Schüler ergibt drei Faktoren (Abb. 10-10), die eine Ähnlichkeit zu den Stufen drei bis fünf in Kohlbergs (1984) Modell der Moralentwicklung besitzen: Der Faktor 3, "Freundschaft-Orientierung", scheint Bedürfnisse oder Motive zu bündeln, die sich der dritten Stufe (guter Junge - nettes Mädchen) der moralischen Orientierung der individuellen moralisch-kognitiven Entwicklung zuordnen lassen. Der Faktor 1, "Norm-Orientierung", verbindet die moralischen Bedürfnisse, die durch Kohlbergs Stufe 4 repräsentiert werden (Einhaltung von Gesetz und Ordnung). Der Faktor 2, "Diskurs-Orientierung", ähnelt der Stufe 5 (legaler Vertrag und prinzipielle Moralität) von Kohlbergs Skala der Moralentwicklung.⁹ Die Faktorenanalyse der Lehrerwahrnehmungen ergibt vier Faktoren. Die Faktorenstruktur der Lehrer ähnelt deutlich der Struktur der Schüler (Abb. 10-12). Die Lehrer scheinen die "Norm-Orientierung" in zwei Faktoren zu differenzieren: Ein Normfaktor ist durch den Wunsch charakterisiert, daß Schüler selbst die Verantwortung für die Einhaltung von Schulnormen ergreifen (Faktor 1), der andere Normfaktor entspricht dem Wunsch, daß Lehrer die Schulregeln durchsetzen.

9 Für eine Diskussion der Korrelation zwischen der individuellen moralischen Entwicklung der Schüler und der moralischen Atmosphäre in der Schule siehe Power et al. 1989. Für Studien über die moralische Entwicklung von Lehrern siehe Althof 1990 und Rulon 1990.

10.3 Resümee

Die Untersuchung in diesem Kapitel richtete sich auf das mögliche Wissen der Lehrer über die moralischen Bedürfnisse und Sorgen von Schülern. Ausgehend von der Annahme, daß Lehrer gewöhnlicherweise Entscheidungen unter Handlungsdruck treffen müssen, waren wir besonderes an ihrem generellen Wissen, d.h. an ihren Stereotypen von *dem* Schüler (im Gegensatz zu einem ihnen persönlich bekannten Schüler), interessiert. Die Stereotypen der Lehrer wurden bezüglich ihres Inhalts und ihrer Struktur untersucht. Wir verglichen (a) die Durchschnittsantworten der Lehrer und Schüler zu 22 Themen, die sich auf Moralverhalten und Schule bezogen, und (b) die Bedeutung dreier Themen für diese zwei Gruppen.

Die Untersuchung ergab: 1. Die meisten Lehrer besitzen ein ausgeprägtes Stereotyp über *den* Sekundarschüler. Lehrer glauben definitiv die Schüler zu kennen. 2. Die typischen Lehrerstereotypen ähneln zwar im großen und ganzen den typischen Schülerantworten, aber im einzelnen weisen sie beachtliche Ungenauigkeiten bei der Wahrnehmung der Schüler auf, und zwar sowohl in Bezug auf ihre Inhalt wie auch auf ihre Struktur: Was den Inhalt ihrer Stereotypen angeht, so scheinen Lehrer den Wert zu unterschätzen, den die Schüler einer guten Schule zuschreiben. Die Lehrer nehmen die Schülerantworten zur Schüler-Lehrer Interaktionen am genauesten wahr. Sie sind allerdings nur mäßig vertraut mit den moralischen Bedürfnissen und Sorgen der Schüler in bezug auf Schüler-Schüler Interaktion und Schüler-Schule Beziehungen. Lehrer unterschätzen markant das Ausmaß, mit dem Schüler sich Sorgen über Regelverletzungen in der Schule machen, und ihren Wunsch nach Mitbestimmung bei der Gestaltung und Durchsetzung von Schulregeln. Was die Struktur ihrer Stereotypen betrifft, so passen die Vorstellungen, die Lehrer mit "Schule als eine gute Gemeinschaft" verbinden, nur mäßig gut mit denen der Schüler zusammen. Lehrer assoziieren den Wunsch nach einer guten Gemeinschaft mit weniger Regelverletzungen als die Schüler. Bei Schülern korreliert der Wunsch nach einer guten Gemeinschaft mit dem Wunsch nach demokratischer Partizipation; für Lehrer gilt dies nicht. Lehrer scheinen die Bedeutung, die Cliques für Schüler haben, mißzuverstehen. Aus Schülersicht ist das Vorhandensein einer Gruppe, die gegenüber anderen zusammenhält, integraler Teil einer guten Gemeinschaft. Bei den Lehrern ist der Wunsch der Schüler, Mit-

glied einer Clique zu sein, weniger positiv (oft negativ) mit fast allen Aspekten einer guten Schule korreliert. Jüngeren Lehrern ist, wie die Daten zeigen, das Bedürfnis der Schüler nach Cliquen noch weniger vertraut als den älteren Lehrern. Für sie hat der Wunsch der Schüler nach demokratischer Partizipation eine wesentlich negativere Konnotation als für die Schüler. Für Schüler ist der Wunsch nach demokratischer Partizipation positiv mit dem Wunsch nach Einhaltung der Schulregeln verbunden, während für Lehrer dieser Wunsch eine Opposition gegen die Lehrer, welche die Regeln durchsetzen, beinhaltet. In diesem Fall haben die älteren Lehrer eine ungenauere Wahrnehmung als die jüngeren.

Das Wissen der Lehrer über *den* Schüler ist besser als man erwarten kann, wenn man sich die ihnen gestellte Aufgabe vor Augen führt. In Anbetracht der Tatsache, daß sie generalisiertes Wissen wiedergaben, und der Ungenauigkeit dieses Wissens, müssen wir ihre Vorstellungen dennoch als *Stereotypen* bezeichnen. (Zugegeben: Die meisten, wenn nicht sogar alle unsere Entscheidungen stützen sich auf Stereotypen, das heißt auf generalisiertes Wissen, das mehr oder minder genau ist). Wenn Stereotypen über andere Personen in der eigenen Gruppe, zum Beispiel über Schüler im Klassenzimmer, auffällig ungenau sind, dann sprechen wir von *pluralistischer Ignoranz*. Auf Grund der Resultate dieser Studie ziehen wir den Schluß, daß, zumindest *in bezug auf einige zentrale Aspekte der moralischen Bedürfnisse und Sorgen der Schüler, viele Lehrer ein beachtliches Ausmaß an pluralistischer Ignoranz demonstrieren*.

Selbstverständlich könnten wir sehr plausible Erklärungen für einige dieser Ungenauigkeiten der Lehrerurteile finden. Vielleicht hatten viele der Lehrer beispielsweise die Frage im Hinterkopf, wie Schüler sich *gewöhnlicherweise* benehmen, und nicht, wie sie sich benehmen *wollen*. Es ist zu beachten, daß wir nicht das moralische Verhalten der Schüler aufgezeichnet haben, sondern ihre Wünsche in bezug auf ein gutes moralisches Klima in der Schule; auch befragten wir die Lehrer nicht nach beobachtbarem Verhalten der Schüler. Das Hauptinteresse der Pädagogik gilt dem Verhalten der Schüler. Es sollte jedoch weder als der einzige Gegenstand des Interesses, noch sollte es als ein einfaches oder eindeutiges Konzept gelten. Verhalten kann nur eindeutig von einer bestimmten Perspektive aus gedeutet werden. Aus der Lehrerperspektive kann beispielsweise ein spezielles Verhalten als aggressives Verhalten be-

trachtet werden, während aus der Schüler- oder Elternperspektive das gleiche Verhalten als eine defensive Handlung ausgelegt wird. Ohne die zu einer Handlung gehörigen Bedürfnisse des Akteurs zu kennen scheint es kaum möglich, bzw. unwahrscheinlich, daß die an einer Interaktion beteiligten Personen Übereinstimmung darüber erreichen, welche Bedeutung eine Handlung hat. Eine möglichst genaue Wahrnehmung der moralischen Bedürfnisse und Sorgen der Schüler durch die Lehrer ist, so legen unsere Befunde nahe, eine notwendige Bedingung für ethischen Diskurs und Konsens im Klassenzimmer.

Diese Befunde werfen natürlich auch Fragen zum Beruf des Lehrers und zur Lehrerausbildung auf. Hat pluralistische Ignoranz einen Einfluß auf den Schulalltag? Welche Ursachen hat die pluralistische Ignoranz? Wie kann ihr begegnet werden? Wir können auf diese Fragen keine abschließende Antwort geben. In bezug auf den Einfluß der pluralistischen Ignoranz, scheint mir, hat sie einen stark hemmenden Effekt auf den moralischen Diskurs zwischen Lehrern und Schülern.¹⁰ Hinweise auf den moral-behindernden Effekt der pluralistischen Ignoranz stammen hauptsächlich aus der Forschung über das Hilfeverhalten. Dort wird gezeigt, daß pluralistische Ignoranz eine der Hauptursachen für das Unterlassen von Hilfeleistungen ist, wenn jemand sie braucht. Wenn beispielsweise eine Person "weiß", daß das Opfer selbst keine hilfsbereitere Person ist, oder wenn angenommen wird, daß andere Anwesende kompetentere Hilfe leisten könnten, ist sie weniger geneigt zu helfen (Latané & Darley 1970, Bierhoff 1980). Ähnlich wird ein Lehrer, der von der Annahme ausgeht, daß die Schüler von moralischen Belangen wie Gerechtigkeit, Fürsorge, Hilfsbereitschaft und Verantwortung völlig unberührt bleiben, sie möglicherweise dementsprechend behandeln. Der Lehrer könnte von der Annahme fehlgeleitet

10 Ich erinnere mich an ein Ereignis meiner eigenen Schulzeit: Eines Tages kam unsere Klasse nach der vierten Stunde von einem Ausflug zurück. Unser Lehrer der fünften Stunde vermutete, daß wir eine Schulnorm gebrochen hatten und war darüber sehr aufgebracht. Er "wußte", ohne sich durch Rückfragen zu vergewissern, daß Schüler, die vor der 5. Stunde die Schule betraten, unerlaubterweise das Schulgrundstück verlassen hatten. Er war sich dessen so sicher, daß er jede Stellungnahme von Schülern unterband: "Ich weiß ganz genau was Ihr getan habt, versucht erst gar nicht, Euch zu entschuldigen!" Dieser Vorfall hatte eine dramatische Auswirkung auf die Atmosphäre im Klassenzimmer. Wir entschieden von da an, jegliche "unnötige" Kommunikation mit diesem Lehrer zu unterlassen; der Klassensprecher trat vom Amt zurück.

sein, der Charakter der Schüler könne leicht aus ihrem Verhalten abgeleitet werden. Dieses Verhalten ist oft mehr durch die Situation (von welcher der Lehrer ein wichtiger Bestandteil ist) determiniert als durch die Dispositionen des Schülers. Die Forschung zeigt, daß Schüler ihre moralischen Wünsche offenbaren, wenn Erzieher ein förderndes Diskursklima etablieren.¹¹ Ein förderndes Diskursklima stellt sich nur dann ein, wenn der Lehrer sich selbst als wichtige Ursache für das störende Verhalten von Schülern erkennt, und wenn er respektlose Kommentare über Schüler unterläßt und auf unmittelbare Bestrafungen verzichtet.¹²

Über die Ursachen der pluralistischen Ignoranz und die Möglichkeiten einer Verringerung gibt es wenig gesichertes Wissen. Das Phänomen der pluralistischen Ignoranz wurde bereits 1924 von Floyd Allport entdeckt; seitdem wurde dieses Thema allerdings nur wenig erforscht. Krech und Crutchfield (1948) nahmen an, daß pluralistische Ignoranz sich besonders in großen Gruppen entwickelt, in denen "die einzelnen Mitglieder kaum in unmittelbare Kommunikation miteinander treten und die tatsächlich vorkommende Kommunikation oft durch rigide Kanäle geschieht" (S. 389). Nach der Studie von Breed und Ktsanes (1961) über pluralistische Ignoranz in bezug auf Einstellungen zur Rassensegregation in den USA der fünfziger Jahre, hat aber Gruppengröße allein keinen Einfluß. Dennoch weisen die Befunde darauf hin, daß falsche Stereotypen durch rigide Kanäle bedingt sind. In der Schule wird Lehrer-Schüler Kommunikation oft eingeschränkt durch a) den vom offiziellen Curriculum verursachten Zeitdruck und b) durch die Sorge der Lehrer, daß sie den vielseitigen Erwartungen von Kollegen, Eltern, Schülern und Schulverwaltung, auf die sie in der Ausbildung nicht hinreichend vorbereitet werden, nicht gerecht werden könnten.¹³ Wenn Lehrer keine Möglichkeit haben, ihr profes-

11 Oser 1986, 1990; Kohlberg 1987; Power et al. 1989; Perret-Clermont 1990.

12 In einer Studie über aggressives Verhalten im Klassenzimmer zeigten Dann et al. (1987), daß solches Lehrerverhalten hoch mit gutem Lernklima und wenigen Schülerstörungen korreliert.

13 Die Berufsanfänger unter den Lehrern erfahren den Unterschied zwischen der Ausbildung und derartigen Erwartungshaltungen als Praxisschock (Dann et al. 1978; Fend 1977).

sionelles Wissen in Lehrer-Schüler-Kommunikation ständig zu überprüfen, kann dies leicht in pluralistische Ignoranz münden.

Demnach muß die Frage lauten: Wie kann das professionelle Wissen gegen pluralistische Ignoranz geschützt werden? Es scheint, daß dies nur dadurch geschehen kann, daß Lehrer mit Schülern auch über moralische Bedürfnisse und die Lösung moralischer Konflikte regelmäßig reden. Wie dies geschehen könnte, haben Kohlberg (1987), Oser und Althof (1989), Higgins (1987) und andere ausführlich dargestellt. Ich möchte einen solchen moralischen Diskurs hier anhand einer Episode schildern, die aus dem Projekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) stammt (s. Kapitel 8). Schüler wurden immer wieder bei der Verletzung der Norm, das Schulgrundstück während der Pausen nicht zu verlassen, angetroffen. Die Lehrer dieser Schule verließen sich nicht auf ihr "Wissen um die Situation", sondern beteiligten sich an einem Moraldiskurs mit ihren Schülern. Die Schüler hatten dadurch Gelegenheit zu erläutern, warum sie die Regelverletzung begangen hatten, Sie sagten, sie mußten das Schulgrundstück verlassen, um ihr Frühstück einzukaufen. Sie befanden sich also in einem Normenkonflikt. Eine "Gerechte Gemeinschaft"-Sitzung wurde anberaumt, um das Problem zu diskutieren. Es wurde gemeinsam entschieden, auf dem Schulgelände einen Kiosk einzurichten, so daß dieser Konflikt vermieden werden konnte.

Wie von Higgins et al. (1984) gezeigt wurde, mindern solche Moraldiskurse bei Schülern die pluralistische Ignoranz. Wir vermuten, daß sie auch bei Lehrern zu einer Verringerung von Stereotypen und einem genaueren Wissen über Schüler beitragen können. Moraldiskurse im Klassenzimmer können über eine Vielzahl von Themen abgehalten werden. Kohlberg und Kollegen schlagen zwei Hauptthemen vor: (a) fiktive moralische Dilemmas, die in verschiedenen Unterrichtsfächern behandelt werden können, zum Beispiel in Gemeinschaftskunde, Sozialwissenschaften, Religion, Geschichte, Sport, Biologie, und (b) reale moralische Konflikte im Schulleben, die mit Fragen der Gerechtigkeit, Normverletzung oder persönlichen Achtung zu tun haben (s. Kapitel 8 und 9). Schirp (1990) hat darüber hinaus vorgeschlagen, Moraldiskurse auf ethische Probleme außerhalb der Schule auszudehnen und im Unterricht auch Themen aus dem Alltagsleben der Schüler, der Gemeinde oder aus anderen Teilen der Gesellschaft zu behandeln.

Eine Reduktion der pluralistischen Ignoranz in der Schule wird nicht leicht zu erreichen sein. Sie setzt einige einschneidende Veränderungen voraus. Lehrer und Schüler müssen lernen, moralische Probleme in einer konstruktiven Art und Weise zu diskutieren. Insbesondere müssen sie jeweils lernen, sich die Gründe der Gegenseite anzuhören und zur Erreichung ihrer Ziele Argumente statt Gewalt einzusetzen. Lehrer müssen nach Oser (1990) die Fähigkeit erlangen, "vollständige Diskurse" zu initiieren und in Gang zu halten. Wie Sibylle Reinhardt (1990) bemerkt hat, müssen Lehrer für die Schüler sowohl kulturelle Traditionen repräsentieren wie auch die spezifischen Formen des Verstehens bei Schülern achten und akzeptieren. Zur Erreichung dieser enorm wichtigen und schwierigen Aufgaben bedürfen die Lehrer zusätzlicher Ausbildung sowohl während des Studiums wie auch während der Berufsausübung. Das Curriculum muß Zeit für regelmäßige Moraldiskurse im Klassenzimmer und in der Schulgemeinschaft vorsehen. Wir müssen alle die außerordentliche Relevanz erkennen, die der Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen zukommt. Dies schließt ein, daß wir zu schätzen wissen, was die Schule und andere allgemeinbildende Bereiche unserer Gesellschaft jetzt schon dazu beitragen (s. Kapitel 11), aber auch sehen, welche Herausforderung diese Aufgabe angesichts einer sich ständig wandelnden Welt für die Schule bedeutet.

GROÖE GENAUIGKEIT		Cramérs V			
			.06	.24	.41
B6	Lehrer diskutieren offen	.06			
D2	Partizipation: Bestrafung eines Regelbrechers	.07			
B8	Lehrer setzen die Schulordnung durch	.07			
B5	Lehrer sind gerecht und achten die Schüler	.09			
B4	Schüler zusammen gegen andere	.12			
B14	Weniger Konkurrenzkampf	.14			
B7	Die Schulordnung ist gut und gerecht	.16			
B9	Die Schüler können mitbestimmen	.19			
B1	Die Schüler sind freundlich	.21			
B2	Die Schüler helfen sich gegenseitig	.21			
B12	Die Schule ist eine gute Gemeinschaft	.22			
B10	Entscheidungen in der Schule sind demokratisch	.23			
B16	Weniger Schlägereien	.23			
D3	Partizipation: Strafmaß festlegen	.23			
B11	Die Schüler sind stolz auf ihre Schule	.23			
B15	Weniger Abschreiben	.25			
B18	Weniger Stehlen	.26			
B3	Gruppen sind offen	.27			
B17	Weniger Schulschwänzen	.27			
D1	Partizipation: Schulregeln aufstellen	.30			
B19	Weniger Sachbeschädigungen	.38			
B13	Gute Ausbildung in der Schule	.42			
			.06	.24	.41
GERINGE GENAUIGKEIT					

Abb. 10-1 Die Genauigkeit der Wahrnehmung der Schülermeinungen durch die Lehrer.

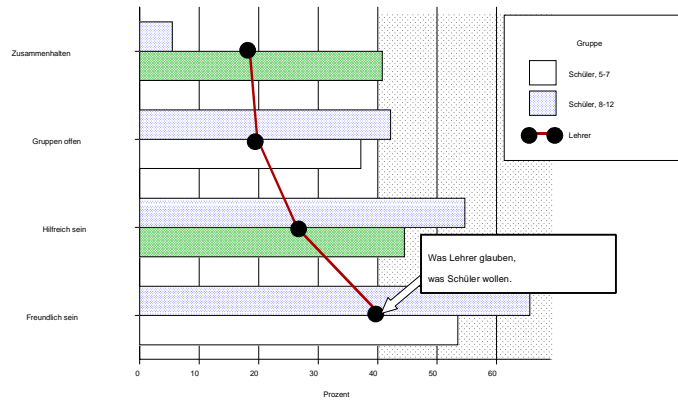


Abb. 10-2 Was Schülern *wichtig* ist bei ihren Mitschülern (Nennungen "sehr wichtig")

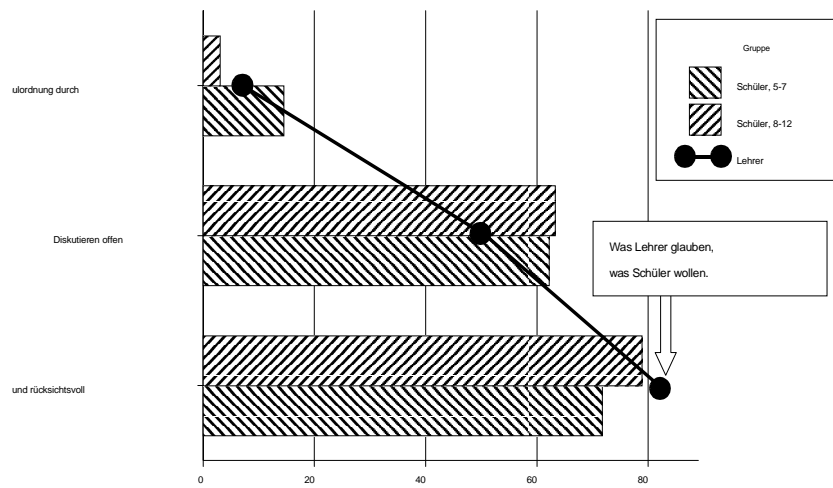


Abb. 10-3 Was Schülern *wichtig* ist bei ihren Lehrern (Nennungen "sehr wichtig")

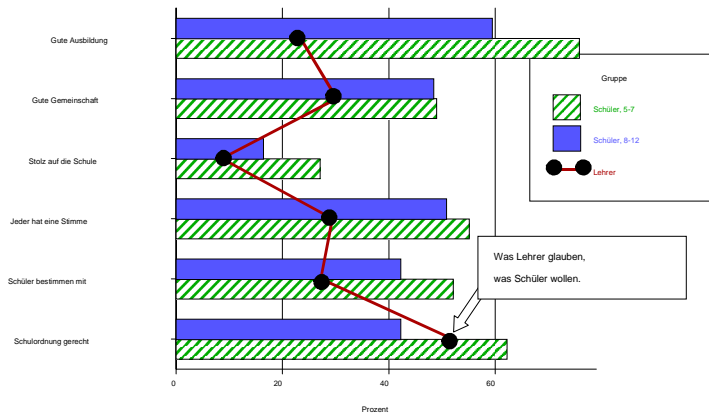


Abb. 10-4 Was Schülern *wichtig* ist an ihrer Schule (Nennungen "sehr wichtig")

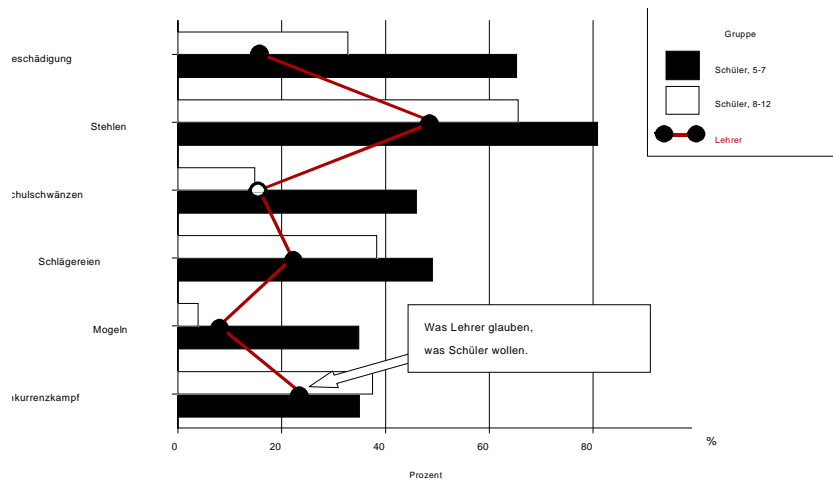


Abb. 10-5 Was Schülern *wichtig* ist: Weniger Regelverletzungen (Nennungen "sehr wichtig")

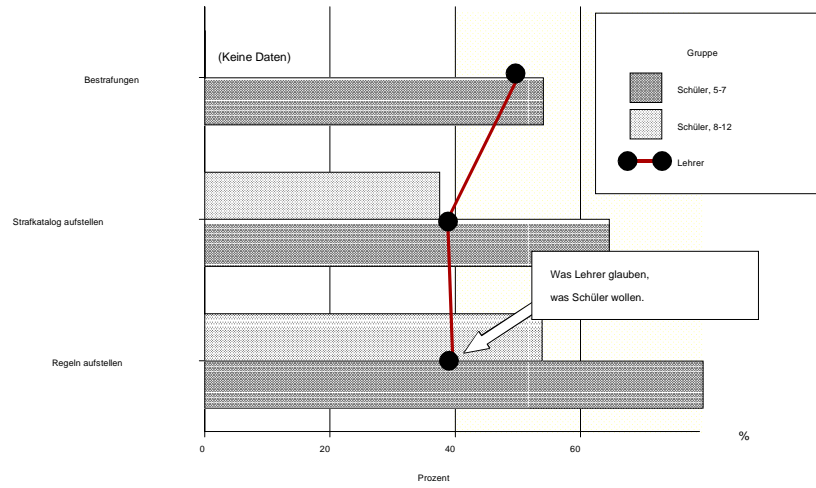


Abb. 10-6 Was Schüler bezüglich mehr Partizipation für *richtig* halten (Nennungen "Ist richtig")

KORRELATION ZWISCHEN DER ANTWORT...

12. Schule: Gute Gemeinschaft (Lehrer und Schüler kümmern sich umeinander)

MIT DEN ANTWORTEN...	<i>Lehrer</i>	<i>Schüler</i>	<i>Differenz</i>
B1 Schüler: sollen freundlich miteinander umgehen	+47	+40	
B2 Schüler: sollen einander helfen	+46	+47	
B3 Schüler: offene Gruppen	+38	+34	
B4 Schüler: Gegen andere zusammenhalten	-28	+17	+++
B5 Lehrer: sollen gerecht und respektvoll sein	+14	+24	+
B6 Lehrer: sollen offen mit Schülern diskutieren	+27	+40	+
B8 Lehrer: sollen Ordnung konsequent durchsetzen	+22	+21	
B7 Schule: Vorschriften sollen gerecht sein	+38	+22	-
B11 Schule: Schüler sollen auf sie stolz sein können	+54	+41	-
B13 Schule: Gute Ausbildung	+47	+35	-
B9 Schule: Schüler sollen mitbestimmen	+04	+23	+
B10 Schule: Entscheidungen sollen demokratisch sein	+17	+27	+
D1 Mitbestimmung: Schulordnung	+07	-02	
D3 Mitbestimmung: Strafmaßnahmen (konkret)	+19	+02	-
D2 Mitbestimmung: Festlegung von Strafen (allgemein)	+17	+12	
B14 Probleme: Weniger Konkurrenzkampf	+48	+20	--
B15 Probleme: Weniger abschreiben und mogeln	+37	+20	-
B16 Probleme: Weniger Schlägereien	+46	+29	-
B17 Probleme: Weniger Unterricht schwänzen	+45	+26	-
B18 Probleme: Weniger stehlen	+36	+25	-
B19 Probleme: Weniger Sachbeschädigungen	+45	+29	-

Erklärung:

+/-	= pos./neg. Differenz $r > .10$
++/- -	= pos./neg. Differenz $r > .20$
+++/- - -	= pos./neg. Differenz $r > .30$

Abb. 10-7 Die Bedeutung von "guter Gemeinschaft" für Lehrer und Schüler

KORRELATION ZWISCHEN DER ANTWORT...

B4 Schüler: Gruppe soll gegen andere zusammenhalten

MIT DEN ANTWORTEN...	Lehrer	Schüler	Differenz
B1 Schüler: sollen freundlich miteinander umgehen	-.27	+.11	+++
B2 Schüler: sollen einander helfen	-.32	+.12	+++
B3 Schüler: offene Gruppen	-.43	+.15	+++
B5 Lehrer: sollen gerecht und respektvoll sein	-.08	+.05	+
B6 Lehrer: sollen offen mit Schülern diskutieren	-.25	+.08	+++
B8 Lehrer: sollen Ordnung konsequent durchsetzen	+.01	+.18	+
B7 Schule: Vorschriften sollen gerecht sein	+.01	+.23	++
B11 Schule: Schüler sollen auf sie stolz sein können	-.08	+.34	+++
B12 Schule: Gute Gemeinschaft			
B9 Schule: Schüler sollen mitbestimmen	-.05	+.21	++
B10 Schule: Entscheidungen sollen demokratisch sein	-.04	+.21	++
D1 Mitbestimmung: Schulordnung	+.10	+.16	
D3 Mitbestimmung: Strafmaßnahmen (konkret)	+.07	+.12	
D2 Mitbestimmung: Festlegung von Strafen (allgemein)	+.01	+.14	+
B14 Probleme: Weniger Konkurrenzkampf	-.23	+.04	++
B15 Probleme: Weniger abschreiben und mogeln	-.03	+.27	++
B16 Probleme: Weniger Schlägereien	-.14	+.13	++
B17 Probleme: Weniger Unterricht schwänzen	-.07	+.26	++
B18 Probleme: Weniger stehlen	+.02	+.16	+
B19 Probleme: Weniger Sachbeschädigungen	-.10	+.20	+++

+/- = pos./neg. Differenz $r > .10$
 ++/- - = pos./neg. Differenz $r > .20$
 +++/- - - = pos./neg. Differenz $r > .30$

Abb. 10-8 Die Bedeutung von Cliques für Lehrer und Schüler

KORRELATION ZWISCHEN DER ANTWORT...

B10 Schule: Wichtige Entscheidungen sollen demokratisch getroffen werden

MIT DEN ANTWORTEN...	<i>Lehrer</i>	<i>Schüler</i>	<i>Differenz</i>
B1 Schüler: sollen freundlich miteinander umgehen	-.02	+.19	++
B2 Schüler: sollen einander helfen	-.05	+.21	++
B3 Schüler: offene Gruppen	+.04	+.23	+
B4 Schüler: Gruppe soll gegen andere zusammenhalten	-.04	+.21	++
B5 Lehrer: sollen gerecht und respektvoll sein	+.12	+.23	+
B6 Lehrer: sollen offen mit Schülern diskutieren	+.31	+.29	
B8 Lehrer: sollen Ordnung konsequent durchsetzen	+.04	+.15	+
B7 Schule: Vorschriften sollen gerecht sein	+.15	+.37	++
B11 Schule: Schüler sollen auf sie stolz sein können	+.04	+.25	++
B12 Schule: Gute Gemeinschaft	+.17	+.27	+
B14 Probleme: Weniger Konkurrenzkampf	+.26	+.18	
B15 Probleme: Weniger abschreiben und mogeln	-.11	+.11	++
B16 Probleme: Weniger Schlägereien	+.07	+.23	+
B17 Probleme: Weniger Unterricht schwänzen	-.11	+.21	+++
B18 Probleme: Weniger stehlen	+.03	+.18	+
B19 Probleme: Weniger Sachbeschädigungen	+.02	+.22	++

+/- = pos./neg. Differenz $r > .10$
 ++/- - = pos./neg. Differenz $r > .20$
 +++/- - - = pos./neg. Differenz $r > .30$

Abb. 10-9 Die Bedeutung von Mitbestimmung für Lehrer und Schüler

Faktor:			Frage:	<i>Schüler; n= 547</i>
[F3] Freundschaft-Orientierung (Typ 3)				
	.29	.00	-.70	B2. Schüler: Gegenseitig helfen
	.44	.25	-.69	B12. Schule: Eine gute Gemeinschaft
	.34	.00	-.64	B1. Schüler: Freundlich sein
	.31	.21	-.63	B3. Schüler: Gruppen sind offen
	.00	.27	-.54	B6. Lehrer: Offen diskutieren
	.43	.33	-.48	B7. Schulordnung gut und gerecht
	.00	.30	-.39	B5. Lehrer: Gerecht und rücksichtsvoll
	.30	.00	-.37	B14. Probleme: Weniger Konkurrenzkampf
[F1] Norm Orientierung (Typ 4)				
	.77	.00	-.33	B17 Probleme: Weniger Schwänzen
	.72	.00	-.40	B19 Probleme: Weniger Sachbeschädigung
	.70	.00	-.23	B15 Probleme: Weniger Mogeln
	.67	.00	-.42	B16 Probleme: Weniger Schlägereien
	.58	.00	-.37	B18 Probleme: Weniger Diebstähle
	.54	.21	-.40	B11 Stolz auf die Schule sein
	.47	.26	-.47	B13 Eine gute Ausbildung
	.42	.00	-.27	B8 Lehrer: Schulordnung durchsetzen
	.40	.36	-.24	B4 Schüler: Gegen andere zusammenhalten
[F2] Diskurs Orientierung (Typ 5)				
	.00	.75	.00	D3 Partizipation: Bestrafung aussprechen
	.00	.66	.00	D2 Partizipation: Strafen festlegen
	.31	.60	-.40	B9 Schule: Die Schüler können mitbestimmen
	.00	.55	.00	D1 Partizipation: Schulregeln aufstellen
	.37	.47	-.49	B10 Schule: Demokratische Mitbestimmung
Faktor Interkorrelation				
	1	2	3	Faktor:
1.	1.00			[F1] Norm-Orientierung (Typ 4)
2.	.34	1.00		[F2] Diskurs-Orientierung (Typ 5)
3.	-.59	-.42	1.00	[F3] Freundschafts-Orientierung (Typ 3)

Faktorenanalyse: Schiefwinkliger Rotation.
Matrix: Faktor-Item-Korrelationen (Faktorstruktur)

Abb. 10-10 Die Struktur der moralischen Wünsche der Schüler

Faktor:				Frage:	Lehrer; n= 129
[F3] Freundschafts-Orientierung (Typ 3)					
.24	.00	-.74	.30	3. Schüler: Gruppen sind offen	
.00	.00	-.72	.39	2. Schüler sind hilfsbereit	
.00	-.21	-.66	.49	1. Schüler sind freundlich	
.00	.00	.58	.00	4. Schüler halten gegen andere zusammen	
.00	.35	-.49	.24	6. Lehrer diskutieren offen	
.00	.00	-.29	.00	5. Lehrer sind gerecht und rücksichtsvoll	
[F1] Norm-Orientierung (Typ 4): Die Verantwortung der Schüler					
.98	.38	.00	.00	D2 Partizipation: Strafen festlegen	
.77	.00	-.28	.42	18. Probleme: Weniger stehlen	
.77	.00	-.45	.45	16. Probleme: Weniger Schlägereien	
.71	.00	-.44	.27	14. Probleme: Weniger Konkurrenzkampf	
.68	-.22	-.47	.62	19. Probleme: Weniger Sachbeschädigung	
.54	.00	-.25	.53	13. Schule: Gute Ausbildung	
[F4] Norm-Orientierung (Typ 4): Die Verantwortung der Lehrer					
.00	.00	.00	.59	8. Lehrer setzen Schulordnung durch	
.54	.00	-.66	.68	12. Schule ist gute Gemeinschaft	
.52	-.39	-.37	.69	17. Probleme: Weniger Schwänzen	
.00	.00	-.42	.66	11. Schüler sind stolz auf Schule	
.27	.00	-.22	.62	7. Schulordnung ist gut und gerecht	
.43	-.43	-.30	.59	15. Probleme: Weniger Mogeln	
[F2] Diskurs-Orientierung (Typ 5)					
.00	.71	.00	.00	10. Schule: Demokratische Beteiligung	
.00	.61	.00	.00	9. Schule: Schüler können mitbestimmen	
.47	.58	.00	.00	D3 Partizipation: Bestrafung aussprechen	
.52	.54	.00	.00	D1 Partizipation: Schulregeln aufstellen	
Faktor Interkorrelation					
	1	2	3	Faktor:	
1.	1.00			[F1] Norm-Orientierung (Typ 4): Schüler-Verantwortung	
2.	-.05	1.00		[F2] Diskurs-Orientierung (Typ 5)	
3.	-.34	.10	1.00	[F3] Freundschafts-Orientierung (Typ 3)	
4.	.50	-.30	-.52	[F4] Norm-Orientierung (Typ 4): Lehrer-Verantwortung	

Faktorenanalyse: Schiefwinklige Rotation
Matrix: Faktor-Item-Korrelation (Faktorstruktur)

Abb. 10-11 Die Struktur der Wahrnehmung der Lehrer von den Wünschen der Schüler

Globale Korrelation zwischen den Faktoren in beiden Gruppen
(siehe Gebhardt 1968): $r = .643$

Ähnlichkeit zwischen einzelnen Faktoren in beiden Gruppen:*

SCHÜLER (n= 547):

			. [F1] Norm-Orientierung (Typ 4)
			. [F2] Diskurs-Orientierung (Typ 5)
			. [F3] Freundschafts-Orientierung (Typ 3)
			LEHRER (n= 127)
	-.46	-.10	.92 . [F3] Freundschafts-Orientierung (Typ 3)
	.81	.65	-.48 . [F1] Norm-Orientierung (Typ 4): Schüler- Verantwortung
	.90	.17	-.66 . [F4] Norm-Orientierung (Typ 4): Lehrer- Verantwortung
	-.33	.71	-.17 . [F2] Diskurs-Orientierung (Typ 5)

*Individuelle Korrelationen zwischen den Faktoren (Fischer & Roppert 1964).

Abb. 10-12 Grad der strukturellen Ähnlichkeit zwischen Lehrern und Schülern