

**Friedrich Schweitzer:**

## **Friedenserziehung und moralisches Lernen – Kinder und Jugendliche heute und die Bedingungen moralischer Entwicklung**

Das mir gestellte Thema macht einige Vorbemerkungen erforderlich. Es ist bisher keineswegs selbstverständlich, daß auf einer Friedenstagung die Frage nach dem moralischen Lernen aufgeworfen wird. Frieden und Moral erscheinen als Themen, die miteinander wenig zu tun haben. Meine Aufgabe sehe ich deshalb zuallererst darin, das Verhältnis zwischen Friedenserziehung und moralischem Lernen bzw. moralischer Entwicklung genauer zu bestimmen sowie Perspektiven für eine auch friedenspädagogisch verantwortete Moralerziehung aufzuzeigen. Die zweite Aufgabe dagegen, die mir das Thema zuspielt – die Möglichkeiten der Moralerziehung auf die Situation von Kindern und Jugendlichen heute hin zu konkretisieren –, diese Aufgabe kann hier nur ansatzweise aufgenommen werden. Die gegenwärtige Situation von Kindern und Jugendlichen bedarf selbst einer Klärung, die nicht einfach vorausgesetzt oder nebenbei geleistet werden kann. – Über beide Fragen, die der Moralerziehung und die nach der Situation von Kindern und Jugendlichen heute, will ich zugleich das Gespräch mit dem von W. Berger/ G. Gugel/ U. Jäger in Ihrer Darstellung "Überlegungen zur pädagogischen Vermittlungsarbeit im Themenbereich 'Frieden'"(1) vorgezeichneten Ansatz führen.

### 1. Was hat Friedenserziehung mit moralischem Lernen zu tun?

Ein Zusammenhang zwischen Friedenserziehung und moralischem Lernen wird bislang nur selten gesehen(2). Das ist einerseits leicht verständlich, da die Theorien der moralischen Erziehung und Entwicklung, wie sie heute diskutiert werden, kaum einmal die Frage nach der Friedenserziehung aufnehmen. Im Zentrum steht dort vielmehr die Entwicklung von Tugenden oder die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im allgemeinen, nicht aber z.B. die Fähigkeit der Friedfertigkeit oder des Friedensstiftens.

So gesehen ist es also verständlich, wenn Moralerziehung und Friedenserziehung weithin nicht gemeinsam diskutiert werden. Andererseits aber ist diese Situation sehr unbefriedigend, da es im Bereich der Moralerziehung um eine ganze Reihe von Aspekten geht, die auch für die Friedenserziehung jedenfalls bedeutsam sein könnten und m.E. auch bedeutsam sein müßten. Ich gehe deshalb davon aus, daß zwischen Moralerziehung und Friedenspädagogik ein notwendiger Zusammenhang besteht.

Diese These vom *notwendigen Zusammenhang* zwischen Friedenserziehung und moralischem Lernen läßt sich an *drei Punkten* verdeutlichen: *Erstens* berühren sich Friedenserziehung und moralisches Lernen in der Frage der *Gewissensbildung*. Dabei darf man nicht nur an den verengten Gewissensbegriff denken, der in der Frage der Wehrdienstverweigerung eine sehr unbefriedigende Rolle spielt. Zu denken ist vielmehr an den theologisch und philosophisch begründeten Gewissensbegriff, bei dem es – wie Heinz Eduard Tödt in seinem Gutachten "Zur Verwaltungsrechtssache 'Friedenssicherung und Bundeswehr im Unterricht'" formuliert – "um die unverfügbare Identität des Menschen, um sein *Personseinkönnen*" geht. Dieses Gewissen, so Tödt, "ist ein *synthetisches Vermögen*, normative Ansprüche und Erwartungen der Gesellschaft zu sichten, zu der Besonderheit der eigenen Person in Beziehung zu setzen und zu akzeptieren oder zu verneinen und eben so den Weg einer unverwechselbaren Lebensgeschichte zu gehen"(3). So verstanden ist das Gewissen das Zentrum persönlicher Verantwortung. Wie sich ein solches Gewissen bilden kann, ist eine Frage, die für Friedenserziehung und Moralerziehung von gleicherweise entscheidender Bedeutung ist.

Das gilt, in analoger Weise, *zweitens*, für die *Fähigkeit, Konflikte zu regeln* und *mit Aggressionen umzugehen*. Diese Formulierung erinnert zunächst

stärker an die Friedenserziehung, die sich der Frage nach Möglichkeiten einer friedlichen Beilegung von Konflikten und eines nicht-zerstörerischen Umgangs mit Aggressionen bzw. dem Abbau von Aggressivität schon seit langer Zeit zugewandt hat. In ähnlicher Weise untersucht aber auch die Moralentwicklungsforschung die Ausbildung von Regeln, mit deren Hilfe sich konfligierende Ansprüche gewaltfrei und in gerechter Weise regeln lassen.

Den *dritten* Punkt, an dem der Zusammenhang zwischen Friedenserziehung und moralischem Lernen greifbar wird, sehe ich in der Perspektive der *Gerechtigkeit*. Die Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses wird etwa bei der Moralentwicklungsforschung L. Kohlbergs ganz ins Zentrum gerückt, wobei Kohlberg insbesondere die stufenweise Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses und des moralischen Urteils hervorgehoben hat(4). Umgekehrt ist die Frage der Gerechtigkeit für die Friedenserziehung immer dort bedeutsam, wo ein weites Friedensverständnis im Sinne der Schaffung möglichst gewaltfreier und gerechter Verhältnisse in der Welt angestrebt wird.

Wenn wir nun die letzten beiden Punkte der Konfliktregelung und der Schaffung gerechter Verhältnisse in der Welt unter dem Stichwort Gerechtigkeit zusammenfassen, können wir sagen, daß Friedenserziehung und moralisches Lernen sowohl unter dem Aspekt der *Gewissensbildung* wie unter dem der Entwicklung des *Gerechtigkeitsverständnisses* in einem notwendigen Zusammenhang stehen, der bisher zu Unrecht vernachlässigt wird.

Das Unrecht dieser Vernachlässigung sehe ich im übrigen keineswegs nur bei der Friedenserziehung, sondern gleichermaßen bei der Moralentwicklungsforschung. Die Friedenserziehung hat sich bislang der Frage des moralischen Lernens nicht in genügendem Maße gewidmet - das haben mit kritischen Einwänden K. Mollenhauer und, in allgemeinerer Form, L. Duncker sehr deutlich gemacht (5). Umgekehrt hat sich die Moralentwicklungsforschung bei ihren Untersuchungen selten einmal auf diejenigen Konflikte eingelassen, die heute in gesellschaftlicher, friedenspolitischer oder weltweiter Perspektive anstehen. Wenn ich deshalb dafür plädiere, Friedenserziehung und moralisches Lernen nun stärker miteinander zu verbinden, so will ich damit nicht nur auf ein *pädagogisches Defizit* in Friedenspolitik und Friedenserziehung hinweisen, sondern will zugleich auch auf ein *friedenspolitisches Defizit* in der Forschung und Diskussion über moralische Erziehung aufmerksam machen.

## 2. Gewissensbildung und Moralentwicklung als allgemeinpädagogische und friedenspädagogische Aufgabe

Wenn wir die Entwicklung des Gewissens und des Gerechtigkeitsverständnisses als pädagogische und friedenspädagogische Aufgabe betrachten, so ist mit Nachdruck festzuhalten, daß beides, ein kritisch waches Gewissen und ein angemessenes Gerechtigkeitsverständnis, weder auf dem Wege bloßer Information und Aufklärung noch auf dem Wege einer direkten Beeinflussung von außen zu erreichen ist. Beide Zielperspektiven unterliegen vielmehr einer lebensgeschichtlich bedingten Entwicklung, die die Lernmöglichkeiten im positiven wie im negativen Sinne bestimmt (6).

Man könnte auch sagen, daß wir es hier mit einer wirklichen Bildungsaufgabe zu tun haben, die an der Subjektivität des Lernenden vorbei nicht einzulösen ist. Die Rede von einer "pädagogischen Vermittlungsarbeit", die in der Darstellung von Berger/ Gugel/ Jäger verwendet wird, scheint mir deshalb noch wenig befriedigend. "Vermittlung" ist *kein* pädagogischer Begriff - jedenfalls solange die Vermittlung nur in *einer* Richtung gedacht wird. Er scheint mir in doppelter Hinsicht problematisch: Er setzt voraus, daß die einen immer schon wissen, was sie den anderen nur noch zu "vermitteln" brauchen. Eine solche Einstellung wäre aber eher geeignet, das Lernen zu verhindern als es zu befördern. Sie

ginge an den Einsichten der Didaktik (z.B. der Forderung aktiven und entdeckenden Lernens) ebenso vorbei wie an der Frage der Motivation (tragfähige Motivation entsteht nur dort, wo sich eigene Interessen entfalten). Weiterhin verweist der Vermittlungsbegriff auf ein Informationsmodell, in dem Lernen als Aufnahme und Übertragung von Information oder von Kenntnissen verstanden wird. Dem interaktiven Charakter von Lernprozessen sowie den entwicklungsbedingten Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden wird ein solches Verständnis nicht gerecht - und damit auch nicht den Kindern und Jugendlichen, die ein Recht auf Beachtung ihrer Lernfähigkeit und Interessen haben.

Vielleicht kann ich das Gemeinte mit einem weiteren Hinweis auf das Vorbereitungspapier von Berger/ Gugel/ Jäger verdeutlichen. Berger/ Gugel/ Jäger wollen eine didaktische Grundlegung der Friedenspädagogik dadurch erreichen, daß sie zwischen *Zielen*, *Inhalten* und *Methoden* unterscheiden (7). Im Sinne einer auch didaktisch differenzierten Betrachtungsweise ist dem zuzustimmen. Was mir jedoch fehlt, ist ein Hinweis auf den Unterschied zwischen *Inhalt* und *Thema* (8). Ein Inhalt gleich welcher Art stellt als solcher noch kein Thema des Lernens dar. Zu einem Thema muß der Inhalt erst werden - nämlich indem er sich für einen Lernenden erschließt und indem dieser Lernende sich für diesen Inhalt öffnet bzw. sich ihm zuwendet. Dabei geht es im übrigen keineswegs nur um die Aufgabe, beispielsweise eine Schulklasse für ein gegebenes Thema zu motivieren. In der sogenannten Themenkonstitution, in der ein Inhalt zum Thema wird, kommt es über die Motivationsbildung hinaus auch zu bestimmten Akzentuierungen sowie zu einer Auswahl aus den zahlreichen Aspekten, unter denen ein Thema gesehen werden kann. Eine solche Akzentuierung und Auswahl durch die Lernenden ist bei jeder Themenkonstitution zu erwarten - bei der Biologie der Tulpe ebenso wie bei der Frage des Wettrüstens.

Vor kurzem ist mir dazu ein Beispiel aus dem Religionsunterricht begegnet. Das Gleichnis vom "hartherzigen Schuldner" (Mt 18) war in dieser Stunde der zu behandelnde Inhalt. Mir selbst und wohl auch Ihnen fallen dazu zahlreiche Assoziationen aus dem Bereich der Friedenspädagogik ein - vielleicht nicht zuletzt die Schuldenkrise zwischen der Ersten und der Dritten Welt. Den Schülern - es handelt sich um eine fünfte Klasse - waren aber ganz andere Fragen wichtig. Für sie geht es bei diesem Gleichnis vor allem um ihre Situation in der Familie und um die Gerechtigkeit, die sie sich beispielsweise in der Behandlung von - offenbar bevorzugten - kleineren Geschwistern wünschen.

Zum Thema wird diesen Schülern das Gleichnis also unter dem Aspekt von Schuldigkeit und Pflicht in der Familie. Um es auch zu einem ökonomisch-ökumenischen Thema zu machen, wäre, wenn das mit dieser Klassenstufe überhaupt möglich ist, eine erhebliche didaktische Vorbereitung erforderlich. Fassen wir diese Überlegungen zur Didaktik zusammen, so können wir - zugespitzt - formulieren, daß die Friedenspädagogik erst dann als didaktisch reflektiert gelten kann, wenn sie auch die Differenz zwischen Inhalt und Thema bedenkt und also fragt, wie Inhalte zu Themen für eine bestimmte Gruppe von Lernenden werden können.

Nun aber zurück zur Frage der Gewissensbildung und Moralentwicklung. Ich habe oben die These aufgestellt, daß die damit verbundenen pädagogischen Aufgaben sich nur erfüllen lassen, wenn der lebensgeschichtlich bedingte Entwicklungsbezug von Gewissen und Moral beachtet wird. Ich will dies jetzt im einzelnen zuerst für die Gewissensbildung und dann für die Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses zu belegen versuchen und dabei jeweils nach Konsequenzen für die Friedenspädagogik fragen.

### 1. Bildung des Gewissens

Die Bildung des Gewissens ist ein hochkomplexer Vorgang, den Ich hier nur so weit andeuten kann, daß einige Folgerungen für die Friedenspädagogik deutlich werden. In vieler Hinsicht ist unser psychologisches Verständnis der Gewissensbildung durch die klassische Psychoanalyse Sigmund Freuds geprägt worden. Für Freud hängt das Gewissen eng zusammen mit dem Über-Ich als derjenigen inneren Instanz, die den Ursprung von Geboten und Verboten darstellt (9). Diese Instanz ist nicht angeboren. Sie entsteht, im vierten und fünften Lebensjahr, im Zuge der ödipalen Phase, und zwar auf dem Wege der Identifikation mit den Eltern.

Der Inhalt des Über-Ich setzt sich demnach aus den verinnerlichten Geboten und Verboten der Eltern zusammen, geht aber über die bewußt ausgesprochenen Normen hinaus. Auch unbewußte Erwartungen der Eltern fließen in das Gewissen mit ein.

Die neuere Psychoanalyse - stellvertretend verweise ich auf Erik H. Erikson (10) - hat den von Freud aufgezeigten engen Zusammenhang zwischen ödipaler Phase und Über-Ich-Bildung bestätigt. Über Freud hinaus hat sie jedoch einerseits *frühere*, in der frühen und frühesten Kindheit liegende Wurzeln des Gewissens aufgewiesen und hat andererseits auch *spätere* Möglichkeiten der Gewissensbildung und -umformung stärker in Betracht gezogen.

In der frühen Kindheit bildet demnach das sogenannte Grundvertrauen auch eine Voraussetzung für eine angemessene Gewissensbildung. Wird ein solches Grundvertrauen, im Umgang mit Eltern und anderen Bezugspersonen sowie mit der Umwelt im ganzen nicht erreicht, so treten Ängste und ein Grundmißtrauen an seine Stelle. Diese wiederum werden zum Ausgangspunkt für ein grausam strafendes, die eigene Person wie auch andere Menschen ständig überforderndes Über-Ich oder unfreies Gewissen.

Die im Jugendalter mögliche Gewissensbildung ist im Rahmen der sogenannten Identitätskrise zu verstehen. Bestand das kindliche Gewissen aus einer Reihe von im Kindesalter vollzogenen Identifikationen (mit den Eltern und anderen Bezugspersonen oder mit Vorbildern aus den Medien), so bringt die Identitätskrise im Jugendalter eine kritische Infragestellung dieser Kindheitsidentifikationen mit sich. Damit eröffnet sich eine Chance für die Neu- oder Umbildung des Gewissens. Dabei spielen, wie bei der Identitätsbildung insgesamt, vor allem persönliche Ideale sowie sinnhafte Deutungen von Welt und Geschichte eine bestimmende Rolle. Mit anderen geteilte Überzeugungen schaffen nicht zuletzt Zugehörigkeit und eine Gruppenidentität.

Aus diesen, hier nur skizzenhaft umrissenen psychoanalytischen Untersuchungen zur Gewissensbildung ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für die Erziehung. Für die Friedenspädagogik sehe ich vor allem vier Folgerungen:

- Das Gewissen läßt sich nicht beliebig und vor allem nicht zu jeder Zeit im Leben gleichermaßen bilden.
- Für die frühe Kindheit gilt ganz allgemein, daß eine vertrauensbildende Erziehung auch die Grundlage aller Friedenserziehung darstellt. Umgekehrt ist eine spezielle, an bestimmten Inhalten ausgerichtete Friedenserziehung in den ersten Lebensjahren noch nicht sinnvoll.
- Ein zentraler Lernmechanismus bei der Gewissensbildung liegt in der Identifikation mit Vorbildern - also besonders mit den Eltern, aber auch mit anderen Autoritäten und Vorbildern in den Medien. Das Lernen ist in diesem gesamten Bereich ein personaler Prozeß - und zwar in doppelter Hinsicht: Es sind vor allem Personen, von denen gelernt wird, nicht gleichermaßen Sachen oder abstrakte Inhalte; und es ist die Person als ganze, die sich verändern muß, nicht allein der Intellekt oder das Wissen.
- Auch in der Adoleszenz, wenn Sinnfragen und kognitive Orientierungen eine stärkere Rolle spielen, wird im Blick auf das Gewissen erst wirksam gelernt, wenn die Person als ganze davon betroffen ist. Empirische Ergebnisse belegen dies durch den Nachweis, daß Frieden heute eher als eine abstrakte Norm gelernt und auch weithin akzeptiert wird, aber eben

beispielsweise nicht so, daß der Wehrdienst wirklich eine Frage des Gewissens würde (11).

## 2. Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses

Auch die von L. Kohlberg und seinen Nachfolgern unternommenen Untersuchungen zur Entwicklung des moralischen Urteils stellen ein umfangreiches und verzweigtes Forschungsfeld dar, das hier nur in seinen Grundzügen vorgestellt werden kann. Zentral für diese Theorien ist die Annahme, daß sich das moralische Urteil über Stufen hinweg entwickelt, die sich qualitativ voneinander unterscheiden (12). Wie kommt es zu dieser Annahme?

Kinder, Jugendliche und Erwachsene wurden mit Hilfe sogenannter Dilemmageschichten zu einer moralischen Entscheidung aufgefordert, die sie dann begründen mußten. Die berühmteste dieser Dilemmageschichten ist die folgende (13):

"In Europa drohte eine Frau an einer besonderen Form der Krebserkrankung zu sterben. Es gab nur ein Medikament, von dem die Ärzte noch Hilfe erwarteten. Es war eine Radium-Verbindung, für die der Apotheker zehnmal mehr verlangte als ihn die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, versuchte, sich bei allen Bekannten Geld zu leihen, aber er bekam nur die Hälfte der Kosten zusammen. Er sagte dem Apotheker, daß seine Frau zu sterben drohe und bat darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder Kredit zu gewähren. Der Apotheker sagte: 'Nein. Ich habe das Medikament entwickelt, und ich will damit Geld verdienen.' In seiner Verzweiflung drang Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament.

Sollte der Ehemann dies tun? Warum?"

Aus den Antworten, die in inhaltlicher Hinsicht ein breites Spektrum ergaben, konnte Kohlberg sechs Strukturstufen herausarbeiten (s. nebenstehendes Schema). Solche Strukturstufen abstrahieren von den Inhalten und konzentrieren sich auf die jeweilige Form bzw. Struktur der Begründung - z.B. darauf, ob nur individuelle Gründe genannt werden oder auch gesellschaftliche und der Gesellschaft vorgeordnete (universelle) Begründungen. Gerade für diese letzte - post-konventionelle - Form des moralischen Urteil hat sich Kohlberg besonders interessiert. In ihr sieht er das Ziel der moralischen Entwicklung, die den einzelnen befähigen soll, eine gesellschaftliche (Unrechts)Moral beispielsweise im Dritten Reich zu hinterfragen und sich ihr zu widersetzen. In dieser Zielsetzung liegt eine wichtige Verbindung zur Friedenspädagogik.

Zu bedenken ist bei den Stufen des moralischen Urteils aber stets, daß sie keine Reifungsstufen darstellen. Das Lebensalter läßt deshalb eine sichere Vorhersage der Entwicklungsstufen gerade *nicht* zu.

Auch die tieferen Stufen kommen noch im Erwachsenenalter vor. Am häufigsten sind aber die konventionellen Stufen 3 und 4 anzutreffen. Die post-konventionellen Stufen werden nur von wenigen erreicht.

Für die pädagogische Arbeit enthalten die Ergebnisse Kohlbergs eine wichtige Herausforderung: Nicht alles ist zu jeder Zeit lehrbar. Der jeweilige Entwicklungsstand setzt dem moralischen Lernen Grenzen. Zwar geschieht die moralische Entwicklung aufgrund von Erfahrung und Lernen - aber sie vollzieht sich nur allmählich, von Stufe zu Stufe. Die "Vermittlung universeller Werte" beispielsweise, in der Berger/ Gugel/ Jäger eine zentrale Aufgabe der Friedenspädagogik sehen (14), ist demnach erst auf den höchsten Stufen (5 und 6) möglich. Diese Aufgabe kann deshalb nur langfristig angegangen werden. Bei der Arbeit mit Kindern ist sie wohl überhaupt nicht angemessen (15).

Die Bindung des Lernens an die moralische Entwicklung führt so gesehen allerdings zu einem Dilemma: Wenn die pädagogische Arbeit in ihren Möglichkeiten durch den Entwicklungsstand der Lernenden begrenzt wird und sich deshalb auf diesen Entwicklungsstand einlassen muß, wie kann

dann eine Erziehung zu universellen Werten überhaupt noch geschehen? Führt diese Theorie der Moralentwicklung nicht zu einer Preisgabe freiheitlicher und humaner Werte?

Hier wird nun eine weitere Differenzierung des Stufenschemas wichtig: Im Anschluß an Arbeiten des frühen Piaget hat Kohlberg in seinen späteren Arbeiten nicht nur zwischen den beschriebenen sechs Stufen unterschieden, sondern auch zwischen unterschiedlichen Ausprägungen auf jeder einzelnen Stufe (16). Demnach gibt es auf jeder Stufe entweder eine *autonome* oder eine *heteronome* Ausprägung, d.h. eine Alternative zwischen einer stärker universell und freiheitlichen Orientierung oder einer fremdbestimmten Moral. Damit lassen sich die Aufgaben pädagogischer Arbeit präziser fassen: Erziehung muß sich zwar stets auf den gegebenen Entwicklungsstand einlassen - diese Forderung bleibt bestehen; sie kann aber innerhalb der einzelnen Stufen auf eine autonomere Ausrichtung hinarbeiten.

Für eine *Friedenserziehung* im Sinne universeller Werte ergibt sich daraus eine dreifache Forderung:

- sie muß sich auf die jeweilige Entwicklungsstufe einlassen, das ist die Grundforderung,
- sie muß innerhalb dieser gegebenen Stufe auf eine autonomere Ausprägung hinarbeiten, und
- sie muß schließlich, in einem Jahre und Jahrzehnte dauerndem Prozeß, an dem Ziel einer universellen Moral des post-konventionellen Niveaus festhalten.

### 3. *Moralisches Lernen in Schule und Unterricht*

Die Untersuchungen zur Entwicklung des moralischen Urteils erstrecken sich auch auf Schule und Unterricht. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie ein Lernen auszusehen hat, das die moralische Entwicklung stimuliert und voranbringt. Die allgemeine Antwort darauf lautet: Es muß ein Lernen sein, das zu kognitiven Konflikten führt. Ein solches Lernen führt dadurch über den jeweiligen Entwicklungsstand hinaus, daß Lernimpulse gegeben werden, die für die Schüler eine gezielte Überforderung darstellen(17).

Am Anfang seiner pädagogischen Tätigkeit hat sich Kohlberg dies so vorgestellt, daß Schüler über moralische Dilemmata wie das (oben wiedergegebene) von Heinz und dem fehlenden Medikament im Unterricht diskutieren. Da es für ein solches Dilemma keine eindeutige Lösung im Sinne richtig oder falsch geben kann, weil jede Antwort die Verletzung moralischer Regeln einschließt (beim Heinz-Dilemma: Eigentum; Recht auf Leben), seien solche Dilemmageschichten grundsätzlich dazu geeignet, *kognitive Konflikte* und damit strukturell bedeutsame Lernprozesse bei den Schülern in Gang zu setzen. Der Lehrer sollte dabei auf die Rolle eines Diskussionsanregers begrenzt sein, der nicht eine eigene Position vertritt oder die Schüler am Ende indoktriniert. Vielmehr soll der Lehrer in gezielter Weise Fragen und Argumente in die Diskussion bringen, die um etwa eine Stufe über dem Entwicklungsstand der Schüler liegen. Dieses sogenannte "+1-Prinzip" stellt die auf den Unterricht bezogene Hauptregel für moralisches Lernen im Sinne der Entwicklung des moralischen Urteils dar.

Kohlberg und seinen Mitarbeitern ist es gelungen, die Wirksamkeit dieses Prinzips gezielter Überforderung auch empirisch nachzuweisen. Schüler, die auf diese Art und Weise unterrichtet werden, entwickeln sich rascher als Schüler, die den herkömmlichen Unterricht besuchen. Die Schulversuche und -untersuchungen Kohlbergs haben allerdings auch ein weiteres Ergebnis zutage gefördert: die nur begrenzte Wirksamkeit von Unterricht. Wenn und solange der Unterricht in einer sonst nicht unter moralischen Aspekten gestalteten und gestaltbaren Institution Schule stattfindet, kann der Unterricht allein der Moralentwicklung keine entscheidenden Impulse vermitteln. Die Anregungen, die der Unterricht

beispielsweise im Sinne von Solidarität und Kooperation bieten kann, gehen dann in der Pause oder spätestens bei der Leistungskonkurrenz in der nächsten Stunde wieder verloren. Kohlberg hat aus dieser Beobachtung allerdings nicht den Schluß gezogen, daß man auf die Schule für die moralische Entwicklung eben nicht bauen könne. Er hat vielmehr erfolgreich versucht, Schulen zu - wie er es nennt - "Just Communities", zu *gerechten Gemeinschaften* umzugestalten (18).

Ich kann hier das Experiment der "Gerechten Schule" nicht im einzelnen darstellen. Es wurde an mehreren Schulen in den USA in Gang gesetzt und wird derzeit an einigen Schulen in Nordrhein-Westfalen ausprobiert. Der Grundgedanke zielt darauf, die Schule zu einer Demokratie zu machen, in der alle Beschlüsse auf demokratischem Wege der Diskussion und Abstimmung gefunden werden. Sämtliche Konflikte, die in einer solchen Schule auftreten - vom Haschisch-Rauchen bis zum Fahrraddiebstahl oder von der Benotung einer Klassenarbeit bis hin zum Ausschluß von Schülern - sollen hier nicht mehr ausschließlich von den Lehrern für die Schüler gelöst werden. Sie sollen vielmehr gemeinsam, von Schülern und Lehrern, in möglichst demokratischer und gerechter Weise bearbeitet werden. Dabei treten vielfältige Probleme und Fragen auf, die weit lebensnaher sind als die Dilemmageschichten, wie sie Kohlberg im Unterricht zunächst verwendet hatte. Der Ansatz der Schule als gerechter Gemeinschaft ist deshalb nicht nur bedeutsam für die Schule als Institution. Er gibt auch im Unterricht die Möglichkeit, sich stärker auf die Erfahrungen der Schüler zu beziehen.

Will die Schule zur Gerechtigkeit erziehen, so muß sie selbst zu einer gerechten Gemeinschaft werden. Im Unterricht über Gerechtigkeit zu diskutieren reicht allein nicht aus. Für die Friedenserziehung liegt hier die herausfordernde Frage, ob die Schule nicht auch zu einer *Friedensgemeinschaft* werden müßte, wenn sie denn für den Frieden erziehen will. Jedenfalls dürfte die Erfahrung, daß die unterrichtliche Behandlung moralischer Themen allein nicht zureicht, auch auf die Friedenspädagogik zu übertragen sein.

### 3. Zur moralpädagogischen Bedeutung von Familie und Schule angesichts der Situation von Kindern und Jugendlichen heute

Wie ich bereits zu Beginn meiner Überlegungen bemerkt habe, kann hier die Frage nach der Situation von Kindern und Jugendlichen heute nur noch gestreift werden. Zu fragen ist vor allem, welche Aufgaben, Ansatzpunkte und Möglichkeiten sich aus dieser Situation für Friedenserziehung und moralisches Lernen ergeben.

Blickt man aus der Perspektive des moralischen Lernens auf die unterschiedlichen Lebensbereiche, in denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, so fällt es schwer, sich auf bestimmte Bereiche oder Altersstufen zu konzentrieren. Die Theorien der moralischen Entwicklung legen einen *lebenslaufbezogenen Ansatz* nahe, der mit der frühen Kindheit beginnt und der bis ins Erwachsenenalter reicht. Eine Beschränkung z.B. auf Familie oder Jugendarbeit erscheint deshalb ebensowenig sinnvoll wie eine einseitige Betonung von Schule oder Erwachsenenbildung. Insofern ist dem breiten, den gesamten Lebenslauf umfassenden Ansatz, den Berger/ Gugel/ Jäger für die Friedenspädagogik vorschlagen(19), nachdrücklich zuzustimmen. Friedenserziehung unter dem Aspekt des moralischen Lernens ist ein permanenter Prozeß im Lebenslauf, von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung.

Deutlicher, als Berger/ Gugel/ Jäger es tun, wird man allerdings zwei Aspekte hervorheben müssen: die Familie und die Schule als Institution. - Die *Familie* ist sicherlich ein Bereich, der von außen nur schwer zu beeinflussen ist. Insofern ist es konsequent, wenn sich Berger/ Gugel/ Jäger im wesentlichen auf die Institutionen der Vorschulerziehung konzentrieren. Was aber, wenn die Psychoanalyse recht hat und wenn von der frühkindlichen Vertrauensbildung und von den

Identifikationsmöglichkeiten in der Familie doch wesentliche Einflüsse auf die Gewissensbildung ausgehen? Müßte Friedenserziehung sich dann nicht auch stärker auf diesen schwierigen Bereich einlassen? Und wäre sie in der Frage, wie heute in einer Situation familiärer Instabilität - mit Klein- und Kleinstfamilien, Einzelkindern und alleinerziehenden Müttern und Vätern - eine frühkindliche Vertrauensbildung noch möglich ist, nicht geradezu auf familienpolitische Maßnahmen allgemeiner Art angewiesen? - Auch wenn der frühkindliche Bereich und die Erziehung in der Familie friedenspädagogisch noch am wenigstens geklärt ist, müßte doch gerade hier die weitere Forschung ansetzen.

Der zweite Aspekt, den ich hervorheben möchte, betrifft die *Schule als Institution*. Damit ist zunächst gemeint, daß die implizite oder explizite Gleichsetzung von Schule und Unterricht pädagogisch gesehen unangemessen ist. Wer wie Berger/ Gugel/ Jäger nach der Schule als einem friedenspädagogischen "Praxisfeld" fragen will(20), darf nicht nur den Unterricht oder die Lehrpläne sehen. Moralerzieherisch wirksam ist die Schule immer auch als eine institutionelle Einheit mit bestimmten institutionellen Regeln (vgl. die Diskussion zum "heimlichen Lehrplan") sowie mit Leistungsanforderungen und Konkurrenz. Wenn die Schule pädagogisch vor allem durch ihr Klima oder Ethos wirkt, wie es die heutige Schulforschung behauptet(21), dann genügt es jedenfalls nicht, nur die Lehrpläne um Friedensthemen zu erweitern. Zu fragen ist vielmehr, ob und wie Schule zu einer Friedensgemeinschaft werden kann.

Ein weiterer Grund für eine erweiterte Betrachtung der Schule über den Unterricht hinaus ergibt sich aus der heutigen Gestalt des *Jugendalters*. Auf eine Formel gebracht und zugespitzt kann man sagen, daß Jugendzeit immer mehr zur Schulzeit geworden ist(22). Immer mehr Jugendliche gehen für immer längere Zeit zur Schule. Die Schule ist zu einem zentralen Lebens- und Aufenthaltsort für Kinder und Jugendliche geworden. Auf diese veränderte Aufgabe muß sich die Schule einstellen. Sie wird ihr nur gerecht, wenn sie sich nicht mehr nur als Unterrichtsanstalt versteht, sondern sich zu einem Erfahrungsraum entwickelt. Auch friedenspädagogische Untersuchungen und Reformansätze sollten deshalb nicht auf Unterricht begrenzt sein. Die Friedenspädagogik muß von einem pädagogisch reflektierten, jugend- und zeitgemäßen Schulverständnis ausgehen und muß die Schule als einen Erfahrungsraum begreifen.

## Anmerkungen

- 1) W.Berger/ G.Gugel/ U.Jäger: Überlegungen zur pädagogischen Vermittlungsarbeit im Themenbereich "Frieden".  
Im folgenden beschränke ich mich auf ausgewählte Literatur. Für umfassendere Angaben verweise ich auf mein Buch: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. München 1987.
- 2) vgl. R. Mokrosch u.a.: Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden. Stuttgart u.a. 1980.
- 3) H.E. Tödt: Evangelisch-Theologisches Gutachten. In: U. Duchrow/ R.Eckertz (Hg.): Die Bundeswehr im Schulunterricht. Ein Prozeß gegen Indoktrinierung. Baden-Baden 1988, S.33ff.
- 4) vgl. dazu die Beiträge von Kohlberg in G. Portele (Hg.): Sozialisaton und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/ Basel 1978.
- 5) K. Mollenhauer: Anmerkungen zur Möglichkeit von Friedenserziehung. In: G.Schreiner/ J.Schweitzer (Hg.): Friedensfähigkeit statt Friedlichkeit. Die Deutsche Schule Auswahlband. Frankfurt/M. 1986, S.53ff; L.Duncker: Die didaktische Rückständigkeit der Friedenserziehung. Eine pädagogische Kritik gegenwärtiger Ansätze. In: derselbe (Hg.): Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht. Langenau- Ulm 1988, S.83ff.
- 6) vgl. dazu F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion (s.o., Anmerkung 1).
- 7) A.a.O. S.7ff.
- 8) D.Faust-Siehl: Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung. Weinheim 1987.
- 9) Zu Freud vgl. die zusammenfassende Darstellung von Ch. Brenner: Grundzüge der Pschoanalyse. Frankfurt/M. 1972.
- 10) E.H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M. 1974.
- 11) vgl. dazu H.-M.Birckenbach: Mit schlechtem Gewissen - Wehrdienstbereitschaft von Jugendlichen. Baden-Baden 1985.
- 12) Eine einführende Darstellung geben: A.Colby/ L. Kohlberg: Das Moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: G.Schreiner (Hg.): Die Psychologie des 20.Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen. Zürich 1978, S.348ff. Vgl. weiterhin F.Oser/ R.Fatke/ O.Höffe (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M. 1986.
- 13) Hier zitiert nach F.Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion (s.o., Anmerkung 1), S.113.
- 14) A.a.O., S.7.
- 15) So auch Mollenhauer (s.o., Anmerkung 5), S.63.
- 16) vgl. dazu G. Schreiner: Moralische Entwicklung als dialektische Bewegung. In: Bildung und Erziehung 1983, S.227ff.
- 17) vgl. L.Kohlberg/ E.Turiel: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele (s.o., Anmerkung 4), S.13ff.
- 18) vgl. L.Kohlberg: Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser/ Fatke/ Höffe (s.o., Anmerkung 12) S.21ff.; G.Lind/ J.Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie. Weilheim/ Basel 1987.
- 19) A.a.O., S.14ff.
- 20) S.14.
- 21) vgl. M.Rutter u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim 1980.; s. auch die Beiträge in:"Gute Schule" - Was ist das? Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung. Loccumer Protokolle 17/ 1988.
- 22) F.Schweitzer/ H.Tiersch (Hg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/ Basel 1983.