Von individuellen Wertedilemmata zu gesellschaftlichen Regeln: Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Verbindung von Werte- und politischer Bildung

Sibylle Reinhardt


Sibylle Reinhardt

Zusammenfassung
Moralische Dilemmata stellen Individuen vor die Entscheidung zwischen wichtigen Werten. Oft stellen solche Dilemmata zugleich die Gesellschaft vor die Aufgabe einer allgemeinen politischen Regelung. Drei didaktische Konsequenzen für den Unterricht werden in diesem Beitrag mit Beispielen skizziert: Es bedarf einer Phase der Politisierung, als Theoriebezug und Analyseinstrument eignet sich Kohlbergs Stufenmodell, und für die kooperativ-selbständige Schülerarbeit wurde die „Moralstufenanalyse" entwickelt. Die Trennung und Zusammenführung von Moral und Politik finden eine Parallele in der Beziehung von sozialem und politischem Lernen.

Schlagworte: Moralisches Dilemma, Individual-Ethik und politische Rahmensetzung, Didaktische Konsequenzen, Moralstufenanalyse, Soziales und politisches Lernen

From individual value dilemmas to societal rules: opportunities for a connection between value and political education
Abstract
Moral dilemmas ask individuals to decide for one side of conflicting values. Often society will or must decide on a political rule to render a general answer. Three didactical consequences for teaching are outlined and demonstrated by examples: Teaching must arrange for a separate phase of political questioning, Kohlberg's stage model renders a theoretical frame for analyses and was transformed into the instrument of 'moral-stage-analysis' for cooperative learning. The relationship of ethics and politics (separation and combination are necessary) is the same as the relationship of social and political learning.

Keywords: Moral dilemma, Personal ethics and political framing, Results for teaching, Analyses-by-moral-stages, Social and political learning

1 Das methodologische Problem: Wie über Unterricht reden?[1]

Empirische Bildungsforschungen wie die PISA-Untersuchungen (vgl. *Baumert* u.a. 2001; *Klieme* u.a. 2010) zerstören Illusionen über die Verbreitung von Kompetenzen und rütteln deshalb auf. Nicht zuletzt wurde Bildung auf diese Weise in der Öffentlichkeit zum Thema, und zwar sowohl als Produktivkraft als auch als humane Ressource zur Selbstentfaltung und Welterschließung. Bemerkenswert ist dennoch, wie wenig wir über Unterricht wissen. Weder kennen wir die Variationen von Unterricht und ihr Auftreten in den verschiedenen Fä-

chern, noch können wir ihren Erfolg empirisch belegen. Sogar die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften melden Fehlanzeige, „da es bisher an empirisch überprüften Unterrichtskonzepten zum langfristigen Kompetenzaufbau mangelt“ (*Klieme* u.a. 2010, S. 173).

Das mathematikdidaktische Großforschungsprojekt COACTIV untersuchte die „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ (*Kunter* u.a. 2011) anhand von Schüler- und Lehrerangaben, analysierte die im Unterricht eingesetzten Aufgaben und stellte Beziehungen zu den Mathematikleistungen her. Die grundsätzlichen Annahmen über Unterricht können sicher für viele Fächer gelten, d.h. „dass Unterricht dann hohe Qualität aufweist, wenn es gelingt, bei Schülerinnen und Schülern kognitive Prozesse anzuregen, die zu sinnstiftendem Lernen führen, indem Wissen organisiert und geordnet wird und neue Zusammenhänge erschlossen werden“ (ebd., S. 346). Aber diese recht abstrakte Ebene von Kriterien erfasst nicht die konkrete Ebene unterrichtlicher Prozesse. In Fächern mit stark kulturgebundenen Themen und wechselnden Gegenständen (wie in politischer Bildung) ist zudem international kumulierende Forschung noch schwerer möglich als in Fächern mit eher standardisierbaren Inhalten wie Mathematik und Naturwissenschaften.

Was ist zu tun? Die Wirklichkeit bietet eine riesige Fülle von Erfahrungen und manchmal werden diese Erfahrungen dokumentiert und theoretisiert. Dokumentationen bestehen häufig aus Videographien und / oder Transkripten oder sorgfältigen Protokollen. Das Theoretisieren besteht darauf aufbauend aus dem Bezug zur fachdidaktischen Diskussion und Reflexion und häufig aus dem Bezug zu einer fachlich provozierten Theorierichtung der Sozialwissenschaften. So zieht beispielsweise *Petrik* (2013a) die soziologische Werteforschung heran. Ich selbst nutze in meinen folgenden Ausführungen das ursprünglich entwicklungspsychologische Modell von *Kohlberg*. Dieses Vorgehen ist weder theoriegeleitet, denn die Anstöße sind Erfahrungen, Beobachtungen und Fragen aus dem Handeln im Unterricht; noch ist dieses Vorgehen ein Praxisbericht, weil die Erfahrungen systematischer erhoben werden und die Verarbeitung über die Praxis theoretisierend hinausgeht. Vielmehr handelt es sich um eine eigene Sorte Unterrichtsforschung. Wie lohnend solche Zugänge sein können, zeigen die Empfehlungen für guten Unterricht von *Wolfgang Hilligen* (1964, 1975, 1985), dem Klassiker der Problemorientierung in der Politikdidaktik: 1. Nicht an Begriffen, sondern an Gegenständen arbeiten! 2. Klare, ergiebige Arbeitsaufträge erteilen! 3. Arbeitstechniken, Denkanstöße, kategoriale Fragen einüben und Kooperationen fördern! 4. Zeit lassen! 5. Fehler nicht zu schnell korrigieren! 6. Kontroversen aufgreifen (und nicht wegwischen)! 7. Den Grad der Schwierigkeit differenzieren! Diese Empfehlungen haben keineswegs an Aktualität verloren.

Fachdidaktische Unterrichtsforschung in realistischer Größenordnung kann so aussehen: In Dissertationsprojekten können Unterrichtsformate mit quantitativen (so *Manzel* 2007 für den Einsatz eines „web-quest“) oder qualitativen Methoden (so *Thormann* 2012 mit der dokumentarischen Methode zu „Politische Konflikte im Unterricht“) verglichen werden oder auch politische Bildungsgänge von Schüler/-innen in einer Dorfgründung nachverfolgt werden (so *Petrik* 2013b mit der Argumentationsanalyse). Weniger aufwändig können Beobachtungen erfasst und theoretisiert werden, was dann zu didaktischen Empfehlungen für das Handeln führen kann.

2 Ein Modellversuch in NRW: Das Dilemma einer Person weist in die Politik

Das Land Nordrhein-Westfalen erprobte seit 1987 mehrere Jahre lang in einem Modellversuch, ob sich die Theorie von *Lawrence Kohlberg* für die Entwicklung der kognitiv-moralischen Kompetenz nutzen lässt (vgl. *Lind/Raschert* 1987; *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* 1991, 1993). In diesem Projekt entwickelten Lehrerinnen und Lehrer Dilemmata, die im Unterricht verhandelt und im Landesinstitut didaktisch ausgewertet wurden.[2] Ein Dilemma, wie *Kohlberg* es für seine empirische Forschung als methodisches Instrument einsetzte (vgl. *Kohlberg* 1987), stellt den Konflikt gewichtiger Werte zur Entscheidung und provoziert Rechtfertigungen.

Christine Lutter-Link, eine Realschullehrerin im Rheinland, wurde durch den weltweiten Skandal des Exports einer Giftgasfabrik nach Rabta in Libyen durch eine deutsche Firma[3] angeregt, das moralische Dilemma einer Unternehmerin zu entwerfen. Diese Unternehmerin steht vor der Frage, den Auftrag zum Bau eines Labors anzunehmen oder abzulehnen:

> Die Firma Waba erhält einen Großauftrag zum Bau einer Laboranlage für Gifte in einem Land des Nahen Ostens, das versichert, dass die Gifte gegen Insekten eingesetzt werden sollen. Der Geschäftsleitung ist jedoch bekannt, dass Oppositionelle dieses diktatorischen Regimes mit Gift umgebracht wurden und dass die mit Hilfe dieser Anlage produzierbaren Gifte die Umwelt stark belasten.
>
> Die Firma Waba ist ein mittelständischer Betrieb und von Großaufträgen dieses Umfanges abhängig. Die Erfüllung dieses Auftrages würde der Firma Waba wirtschaftlich gut tun und sogar kurzfristig die Schaffung neuer Arbeitsplätze bedeuten. Wenn der Auftrag nicht angenommen würde, müssten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer entlassen werden.
>
> (Es folgt ein Gespräch mit dem kaufmännischen und dem technischen Leiter. Der Arbeitsauftrag fragt nach der Annahme/Ablehnung des Auftrags.)

Der Unterricht wurde videographiert und analysiert (vgl. *Lutter-Link/Reinhardt* 1993). Die Verhandlungen der Schüler/-innen einer 8. Klasse kreisten mit zunehmender Dichte und Konzentration um die moralischen Punkte der Schuld, des Interesses (Eigen-, Gruppen-, Allgemeininteresse) und der Betroffenheit. In zweierlei Hinsicht deuteten einzelne Schülerbeiträge in diesem und in anderen Fällen (vgl. *Reinhardt* 1999) über die Ebene des Individuums hinaus: einzelne Lernende thematisierten die dem unternehmerischen Handeln vorgeordnete Struktur des wirtschaftlichen Systems durch Hinweise auf das mögliche Handeln anderer Unternehmen (Konkurrenz) und auf das politische System durch die Frage nach gesetzlichen Regelungen.

Das fiktive Dilemma mit damals realistischem Anspruch veranlasste meine Recherche in der Industrie- und Handelskammer, ob das Dilemma weiterhin der subjektiven Entscheidung aufgegeben oder inzwischen politisch vor-entschieden worden war. Die Recherche führte 1991 in eine Regelungssystematik aus Außenwirtschaftsgesetz, Außenwirtschaftsverordnung, Ausfuhrliste und Ausfuhrgenehmigungspflicht (vgl. Details in *Lutter-Link/Reinhardt* 1993). Seitdem ist das genannte Dilemma kein Dilemma einer einzelnen Person mehr, sondern Exporte von sog. dual-use-products müssen vom Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle in Eschborn (BAFA)[4] genehmigt werden.

3 Die erste didaktische Konsequenz: Eine Phase der Politisierung

Das Beispiel des Chemie-Export-Dilemmas zeigt den Übergang der personalen, also der individuellen, moralischen Auseinandersetzung in die politische Ebene der kollektiven Rahmensetzung. Die Entscheidung wird nicht (mehr) dem Individuum überlassen bzw. zugemutet, sondern die Gesamtgesellschaft setzt als politisches System die Bedingungen für das Handeln einzelner Akteure. Auch das berühmte Heinz-Dilemma von *Kohlberg* (1987) provoziert über dessen Zugriff hinaus die Frage nach Regelungen durch ein allgemeines Versicherungssystem. Es ist eine Verkürzung der moralischen Frage, wenn sie einzig und allein zur Aufgabe einzelner Personen gemacht wird.

Das Postulat der Transzendierung des Personalen in das Kollektive muss für Unterricht konkretisiert, also in der Regel in einer Unterrichtsmethode verankert werden.[5] Eine Unterrichtsmethode artikuliert die innere Dynamik des Lernprozesses, also den Weg der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (Problem, Konflikt, Fall etc.). Die Dilemma-Methode (vgl. *Reinhardt* 2012) operationalisiert die Forderung in der vierten Phase:

Tab. 1: Dilemma-Methode

Phase I	Konfrontation mit dem Dilemma einer Person (z.B. Sterbehilfe?)
Phase II	Strukturierung des Dilemmas (Konfligierende Aussagen, Werte)
Phase III	Reflexion der Argumente (Qualität? Werte, Tatsachen?)
Phase IV	Politisierung des Dilemmas (Gesetzliche Richtschnur? Welche?)[6]

Grundsätzlich führt der Weg vom lebensweltlichen Zugang, der den Lernenden am ehesten verfügbar ist und sie eventuell emotional bedrängt, über die Klärung und Vergewisserung möglicher Gründe zu einer distanzierten Bewertung und Analyse der unterschiedlichen Argumente und Stellungnahmen hin zur Dimension des demokratischen kollektiven Rechtsetzens (vgl. auch *May* 2011, 2013).

In der ersten Phase, die mit einer Abstimmung zum Dilemma enden kann, können Empörung, Entsetzen und Angst ausdrücklich oder implizit aufscheinen. Da starke Gefühle wie Empörung ambivalent sind, bietet die Dilemma-Methode einen Weg der Verarbeitung an. Empörung hat Kraft und motiviert, ist aber offen und indifferent im Ziel. Häufig hat sie einen Werte-Bezug, den es zu klären und zu bewerten gilt. Der Werte-Kern der Empörung muss zu rechtfertigen sein, damit sie zur Grundlage für politisches Handeln werden darf und nicht blind zerstört (vgl. *Reinhardt* 2013a).

In der letzten Phase genügt der subjektive Zugang überhaupt nicht mehr. Wie das Beispiel des Chemie-Exports gezeigt hat, kommen hier die Strukturen und Daten des politischen Systems ins Geschehen. So sehr demokratische Politik und Werte miteinander zusammenhängen (sollten), so gravierend anders sind die fachlichen Fundamente. Waren zuerst für die sogenannte Sachanalyse der Lehrer/-innen Ethik und Philosophie (oder auch *Kohlbergs* Modell der Stufen, vgl. weiter unten) mögliche Ratgeber, so wechseln die planenden Lehrer/-innen jetzt in die Welt demokratischer Politik und die Disziplinen der jeweiligen Politikfelder. Die Phase der Politisierung setzt also die Klärung und Bewertungen einer moralischen Frage voraus und bettet sie in die Komplexität des politischen Systems und in die Kompliziertheit der jeweiligen Sachstrukturen ein.

Dieser Vorschlag der expliziten und unterrichtsmethodisch gesicherten Politisierung ist weder von *Fritz Oser* (1987, 2001) noch von *Georg Lind* (2003) aufgenommen worden.[7] In einer Korrespondenz hat *Georg Lind*, mit dem mich viele Intentionen und Erfahrungen verbinden, mir 2010 geantwortet, dass er das Politische auch weiterhin von Politiklehrer/-innen behandeln lassen wolle und nicht in sein Konzept der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion integrieren wolle. Diese Absage an die politische Dimension ist unangemessen – zu prüfen wäre lediglich, ob bei konkreten Dilemmata die Politisierung überflüssig sein könnte (vielleicht bei moralischen Dilemmata strikt privater Lebensführung).

Auch die Auseinandersetzung um *Kohlberg* in der Politikdidaktik berührt diesen Punkt, aber in ganz anderer Richtung. *Bernhard Sutor*, dessen Unterrichtsmethode „Politisches Entscheidungsdenken" (vgl. *Reinhardt* 2012) einen Lernweg für die politisch-moralische Urteilsbildung darstellt, bemängelt die Platzierung der Politik erst in der vierten Phase, denn das Politische gehöre ins Zentrum des Politik-Unterrichts (Nachweise bei *Reinhardt* 2009). Hier liegt – bei allen Übereinstimmungen in den Zielvorstellungen – ein didaktischer Dissens vor. *Sutor* denkt offensichtlich von der Sache aus, aber es geht um die Perspektive der Lernenden. Subjekte werden von einem personalisierten Dilemma gewissermaßen „gefangen", sie setzen sich damit auseinander und ermöglichen sich dadurch den Zugang zur Politik. Die Platzierung spricht also nicht gegen die Bedeutung von Politik, sondern gibt ihr eine Lernchance.

4 Die zweite didaktische Konsequenz: Ein Instrument für die Reflexion auf Werte

Werte-Bildung ist keine Übermittlung klarer Direktiven, sondern ein Prozess der auch strittigen Reflexion durch – der Idee nach – mündige Bürger (vgl. *Reinhardt* 1999). Wie kann Unterricht beim Erwerb moralisch-politischer Urteilsfähigkeit helfen? Die Komplexität der Zusammenhänge wird nicht nur durch die Politisierung der moralischen Frage (oder umgekehrt die Moralisierung der politischen Frage) gewahrt und entfaltet, sondern auch durch die Anwendung eines Instruments für die Reflexion auf Gründe. Die Dilemma-Methode lässt in ihrer zweiten Phase inhaltliche Gründe sammeln. Diese inhaltlichen Gründe können Werte bezeichnen (wie z.B. in Schüler/-innenäußerungen, dass es bei dem Export-Auftrag um Arbeitsplätze in der Region, also um das Wohlergehen von Menschen geht), sie können auch inhaltliche Aussagen zum Lebensbereich, um den es geht, sein (wie z.B. der Hinweis eines Schülers, dass andere Unternehmen den Export-Auftrag ausführen würden, wenn die Unternehmerin Frau Großkopf den Auftrag ablehnt). Emotional vielleicht heftige Äußerungen aus der ersten Phase werden hier notiert und gesichert.

Die konfligierenden Argumente bleiben nicht als solche stehen, sondern werden in der dritten Phase als Argumente betrachtet und bewertet. Die Frage: „Welche unserer Argumente finden wir warum besonders überzeugend?" distanziert und verlegt die Verhandlung auf eine Meta-Ebene. Diese Distanz durch Rückschau vermindert auch die Verantwortlichkeit der Beitragenden für ihre vorher produzierten Stellungnahmen. Es ist ein großer Vorteil von Unterricht (durch seine Lebens- und Handlungsferne), dass die Lernenden in Gedanken probieren und ändern können – sie hängen nicht mit ihrer persönlichen Identität in einer Äußerung fest. Schüler/-innen scheuen sich nach aller Erfahrung nicht, auch sich widersprechende Argumente auszuprobieren, weil sie wissen, dass Unterricht inhaltlich offen sein kann.

Für die distanzierte Betrachtung und Einordnung von Werturteilen ist *Kohlbergs* Stufenmodell für die Entwicklung von Urteilsstrukturen geeignet, und zwar als Typologie von Urteilsstrukturen und weniger als Modell ontogenetischer Entwicklung (vgl. genauer *Reinhardt* 1999):

Tab. 2: Modell der Urteilsstrukturen (Ebenen und Stufen)

Ebenen	**Stufen**	**Orientierung an/am**
Egozentrische Ebene	Stufe 1	eigenen Wohlergehen
(präkonventionell)	Stufe 2	strategischer Tauschgerechtigkeit
Soziozentrische Ebene	Stufe 3	Erwartungen von Bezugsgruppen
(konventionell)	Stufe 4	Gesellschaftsverfassung
Universalistische Ebene	Stufe 5	Sozialvertrag
(postkonventionell)	Stufe 6	verallgemeinerungsfähigen Prinzipien

Quelle: nach *Kohlberg* 1995/1968

Die Stufen entfalten sich erweiternde soziale Perspektiven und ein sich generalisierendes Gerechtigkeitskonzept. Alle diese unterschiedlichen Strukturen moralischen Urteilens gibt es und mindestens in Ansätzen und Ahnungen verstehen sehr viele Menschen alle diese Argumentationen (nicht nach den test-theoretischen Festlegungen *Kohlbergs*, die seine empirische Arbeit leiteten, die aber für didaktische Transformationen unerheblich bleiben können). Steht bei Stufe 1 das Ich im Vordergrund, so weitet sich die Perspektive über den sozialen Nahraum bis hin zur Universalität aller denkbaren Betroffenen unter der Verfahrensidee eines idealen Diskurses auf Stufe 6.

Die Vertrautheit von Lehrenden mit dem Modell hilft ihnen einerseits, die Interaktionen im Unterricht besser zu verstehen, also eine Art praktischer Hermeneutik zu betreiben (vgl. Beispiele bei *Reinhardt* 1999). Dabei geht es im Unterricht nie um die Zuordnung von Personen zu den Stufen – das würde die erwähnte Heterogenität[8], Widersprüchlichkeit und Vorläufigkeit von Äußerungen verkennen, sondern es geht um das Verstehen der Verhandlung moralischer Fragen. Andererseits können Lehrende durch das Stufenmodell zu Impulsen angeregt werden, da die Schüler/-innenäußerungen in der Regel unterschiedliche Stufenbezüge aufweisen, die zu einander kognitive Konflikte erzeugen und deshalb als Motoren für das Lernen wirken können.

Im Beispiel des Chemie-Export-Dilemmas hat eine 10. Klasse in meinem Unterricht die folgenden *Argumente* produziert:

Tab. 3: Chemie-Export-Dilemma

Für den Auftrag	**Gegen den Auftrag**
Der Auftrag ist gut für die Firma.	Man muss weiter denken als an die Firma: Umwelt.
Die Firma geht sonst Bankrott.	Aber falls das Gesetz das verbietet, sind die Konsequenzen für die Firma mies.
Das kurzfristige Firmen-Interesse: Sonst nehmen andere den Auftrag!	Langfristiges Firmen-Interesse (Image-Verlust)
Es geht um Arbeitsplätze!	Es geht um Menschenleben!

Offensichtlich ist die soziale Perspektive der Argumente teils auf das Eigen-Interesse der Firma bezogen, teils auf die Bezugsgruppe der Arbeitnehmer und teils auf Interessen, die den Nahraum überschreiten, nämlich die der Umwelt und die der Menschen in jenem fernen Land. Auch ist deutlich, dass die Nahraum-Interessen (hier die der Beschäftigten) nicht etwa gering zu schätzen sind, weil sie der Stufe 3 nach *Kohlberg* zuzuordnen sind. Einmal hat ein Schüler mit größter Betroffenheit die Überlegung angestellt, wie er als Geschäftsführer mit Entlassungen umgehen würde. Die Dignität partikularer Werte-Bezüge zeigte sich jüngst auch in der Kontroverse um die Beschneidung von Jungen (vgl. *Reinhardt* 2013a), weil hier Identitätsfragen auf dem Spiel stehen, die eng mit kulturellen und sozialen Gemeinschaften verbunden sind.

Joachim Detjen hat zusammen mit *Bernhard Sutor* wiederholt vor der Nutzung des *Kohlberg*-Modells in meiner Version gewarnt (Nachweise bei *Reinhardt* 2009). Zentral ist sein Vorwurf, dass in dem Modell unterschiedliche Handlungskontexte nicht berücksichtigt werden, dass es aber Sinn macht, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen (wie Markt, Familie, Gesetze) unterschiedliche Urteilskriterien anzuwenden. Das ist richtig, aber die Nutzung des Modells als Instrument zur Analyse ist eine Verfremdung der Arbeiten von *Kohlberg*. Es geht nicht um die Diagnose der ontogenetischen Entwicklung der Urteilskompetenzen von Individuen unter testtheoretischen Prämissen und Verfahrensweisen, sondern es geht, genau wie *Detjen* es fordert, um die Analyse gesellschaftlicher Realität. Dafür braucht man Instrumente und das Stufenmodell von *Kohlberg* kann dies als Typologie oder Klassifikation leisten.

5 Die dritte didaktische Konsequenz: Selbständiges und kooperatives Lernen

Schüler/-innen können das Modell von *Kohlberg* kennenlernen und dann selbständig als Instrument handhaben (vgl. *Reinhardt* 1999). Einen wichtigen Konstruktionsschritt ist in letzter Zeit *Christian Fischer* gegangen. Er hat das Problem gelöst, wie man Lernenden das Stufenmodell von *Kohlberg* als Typologie für die Klassifikation von Urteilen (oder auch Strukturen der Realität) an die Hand geben kann. Er stellt die Stufen in einer auch erzählenden Form so dar, dass Einzelne oder Gruppen mit Hilfe dieser „Moralstufenanalyse" konkrete Fälle, Dilemmata oder Strukturen bearbeiten können. Sein Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass sich manche Schülerinnen und Schüler aus moralischen Gründen weigerten, das Denken Rechtsextremer überhaupt anzusehen. Mit Hilfe der Moralstufenanalyse konnten sie „Volksgemeinschaft" als soziales Ordnungskonzept des Rechtsextremismus untersuchen und begreifen (vgl. *Fischer* 2011; das Instrument befindet sich im Didaktischen Koffer).[9]

Ein sehr berührendes und lehrreiches tragisches Dilemma ist der Fall *Daschner*. Der Fall zeigt die persönliche Tragik des handelnden Individuums, die auch heuchlerische öffentliche Diskussion und die Probleme der politischen Bearbeitung eines nicht lösbaren Dilemmas. Der Polizeivizepräsident von Frankfurt am Main hatte 1992 dem (mutmaßlichen) Kindesentführer *Gäfgen* die Anwendung von Folter androhen lassen, wenn er nicht den Ort nenne, wo der entführte Sohn einer bekannten Bankiersfamilie sich (hoffentlich) befinde. Gefunden wurde dann die Leiche des Kindes.

Daschner befand sich in einem unlösbaren Dilemma zwischen der Verpflichtung, Leben zu retten, und der Verpflichtung, nicht zu foltern und auch nicht damit zu drohen.

Seine strafrechtliche Verurteilung geht auf den universalen und für den Staat absolut bindenden Grundsatz der Menschenwürde zurück.[10] Dieser Fall ist auch heute noch Lehrer/-innen und Student/-innen geläufig, wohl wegen seines exemplarischen Charakters: die Berufung auf universale Menschenrechte löst nicht das moralische Dilemma des konkreten Einzelfalls im konkreten Kontext. In einer Fortbildungsveranstaltung zu „Werte-Bildung" ermitteln auf der Basis der Moralstufenanalyse von *Fischer* Lehrer und Lehrerinnen die folgenden Argumente für und gegen das Handeln *Daschners*.[11]

Tab. 4: Das *Daschner*-Dilemma

Stufe	Argumente für die Folter-Androhung	Argumente gegen die Folter-Androhung
I	Er ist unter Druck der anderen: Rette das Kind!	Die Tat wird bestraft werden
II	Der Entführer verdient nichts anderes. Der Erfolg würde rechtfertigen	Ich will Präsident bleiben. Als Jurist blamiere ich mich total (Emotion)
III	Mitleiden mit der Mutter und anderen in der Familie	Man quält nicht andere (Goldene Regel)
IV	Retten ist seine Aufgabe	Das Gesetz verbietet Folter
V	Das Gesetz müsste Ausnahme zulassen	Das Menschenrecht steht nicht zur Verhandlung
VI	Leben des Menschen	Menschenwürde

Es ist offensichtlich, dass mit Hilfe der Moralstufenanalyse inhaltlich reichhaltige und nach ihren moralischen Bezügen unterscheidbare Argumente erworben werden können. Deshalb war auch das Urteil nachvollziehbar, denn ein Gesetz muss viele mögliche andere Fälle und Konsequenzen mitbedenken, und das Urteil basierte auf einem höchstrangigen Wert. Das bedeutet nicht die Lösung des Dilemmas und es bedeutet auch nicht eine Einstimmigkeit in der Gruppe, aber jede Entscheidung ist – auch gegen die eigene Überzeugung – verstehbar, kann also toleriert werden. Für *Daschner* wäre das Dilemma wohl nur durch die Akzeptanz des Urteils (trotz des Festhaltens an seiner Entscheidung) ertragbar geworden, also durch die Einsicht in die Nicht-Lösbarkeit des Dilemmas bei Achtung vor dem Gesetz.

Die öffentliche Diskussion damals war teilweise dem Ernst des Dilemmas nicht gewachsen. So wurde der Verfassungsrechtler *Dreier* für seine hypothetische Überlegung einer rechtfertigenden Pflichtenkollision in der FAZ diffamiert (vgl. *Reinhardt* 2008). Dabei wurde implizit unterstellt, es gäbe in Werte-Fragen immer klare Lösungen und somit die klare Teilung in Gut und Böse.

In einer Fortbildung für Beamte von Polizei und Zoll wurde ihre Dilemma-Wahl durch den Beitrag eines Polizisten bestimmt, der froh war, nicht mehr zur Bereitschaftspolizei zu gehören: „Ich fand's schrecklich, wenn ich Demos der Rechten begleiten musste." Die Arbeit mit der Moralstufenanalyse konnte ohne die Gefahr der moralischen Disqualifikation auch Argumente für solche Einsätze anführen und schließlich zu einer bewertenden Einordnung mit demokratietheoretischem Anspruch gelangen (vgl. *Reinhardt* 2013a).

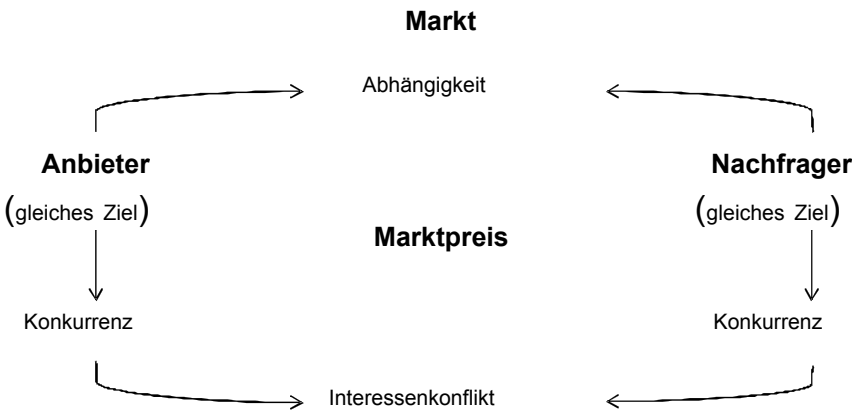
6 Auch Moral und Wirtschaft gehören zusammen (und Politik)

Seit der Finanzkrise 2008 sind Zweifel an der Sinnhaftigkeit finanzwirtschaftlichen Handelns und marktwirtschaftlicher Strukturen verbreitet. Gefragt wird nach der normativen

Steuerung in der Wirtschaft und ob nicht viele Beteiligte in erster Linie ihren materiellen Egoismus ausleben (können). Die Frage nach der Moral in der Wirtschaft ist natürlich uralt (*Adam Smith* war Moralphilosoph) und auch Schüler/-innen haben sie schon vor Jahrzehnten gestellt. Die didaktische Voraussetzung dafür war vermutlich eine doppelte: zum einen ein sozialwissenschaftlicher und nicht ein technisch verkürzter Wirtschaftsunterricht, zum zweiten die Kenntnis des Moralstufen-Modells von *Kohlberg*. Was ist damit konkret gemeint?

Mit Hilfe des Planspiels „Wir suchen eine Wohnung" (vgl. *Weinbrenner/Reinhardt* 2002 – Didaktischer Koffer) kann man Schüler und Schülerinnen ganz unterschiedlichen Alters[12] sich in konkrete Abläufe verwickeln und in der Auswertungsphase ein kognitives Konzept von „Markt" erarbeiten lassen. Über Leitfragen kann das Spielgeschehen abstrahiert werden: Wie ist die soziale Beziehung innerhalb der Gruppen der Nachfrager (= Wohnungssuchende) und der Anbieter (= Wohnungsanbieter)? Wie ist die soziale Beziehung zwischen den Gruppen der Nachfrager und Anbieter? (Hilfsfrage: Mögen die sich?) Das Konzept sieht dann so aus:

Abb. 1: Planspiel „Wir suchen eine Wohnung"



Der Marktpreis wird nicht als Gleichgewichtspreis definiert (das wäre eine technische Aussage mit ideologischem Nebenklang), sondern als Konfliktregelungspreis oder als Kompromiss (der eine der beiden Seiten besser stellen kann als die andere). Der Marktpreis regelt (nicht: löst) den Konflikt, entscheidet die Konkurrenz und koordiniert das Handeln der einzelnen Wirtschaftssubjekte. Diese Grundstruktur ist auf andere Güter und Dienstleistungen als Wohnungen übertragbar.

Von hier aus und gestützt auf die Planspiel-Erfahrungen (vgl. *Reinhardt* 2012) können weitere Fragen angestoßen werden, die politisch relevant sind: Soziale Frage? Gerechtigkeit? Gemeinwohl? Machtverhältnisse? u.a.m. Die Fortsetzung in die Frage nach der politischen Regulierung drängt sich also auf. Möglich ist ebenfalls der Blick auf die moralische Qualität des wirtschaftlichen Systems. Dabei geht es dann also nicht mehr um die Betrachtung des Handelns eines einzelnen Akteurs (wie im Beispiel der Chemie-Unternehmerin), sondern es geht um die Untersuchung der moralischen Qualität(en) des Systems.

Ein Leistungskurs in Sozialwissenschaften kannte das Stufenmodell von *Kohlberg* und eine Schülerin warf im Lernbereich Wirtschaft die Frage auf, ob wir nicht mit Hilfe von *Kohlberg* bestimmen könnten, wie diese wirtschaftliche Ordnung das Handeln von Menschen moralisch steuert.[13] Die Frage der Schülerin war durchaus „spitz" gemeint, im Unterton bezweifelte sie eine nennenswerte moralische Qualität.

Zuerst wurde Stufe 2, die der direkten Austauschgerechtigkeit (wie du mir, so ich dir), angeführt, denn auf dem Markt tauschen wir gleichwertige Größen (mein gutes Geld gegen das gute Gut). Das Äquivalent bestimmt sich – im idealtypischen Marktmodell – durch das Zusammentreffen von Anbietern und Nachfragern auf dem Markt. Üblicherweise fehlen bei diesen Tauschtransaktionen Motive wie Mitleid mit der Gegenseite (zum Beispiel dem Inhaber des Ladens) und den Konkurrenten oder Großzügigkeit (außer in bestimmten Situationen mit Trinkgeld-Sitten) oder andere nicht-ökonomische Motive. Dann wurden aber Möglichkeiten angeführt, die eher der Stufe 3 entsprechen, nämlich das Engagement eines Unternehmers für seine Beschäftigten oder das Engagement eines Angestellten für seine Aufgabe oder seine Firma; diese Möglichkeiten setzen die Konkurrenzmechanismen nicht außer Kraft, können aber das Marktgeschehen in Grenzen umspielen. Auch wurde auf das gesetzmäßige Handeln der Stufe 4 hingewiesen, wenn Regulierungen (z.B. zum Arbeitsschutz) befolgt werden. Denkbar sind auch „gerechte" Käufe mit einem Begriff von Gerechtigkeit, der die Gegenseite nicht als Gegenseite behandeln möchte, sondern ihr Lebensrecht bedenkt und bewusst einen höheren als den Markt-Preis zu zahlen bereit ist (z.B. „Fair-Kaffee").

Ein Hinweis auf *Adam Smith* komplizierte den moralischen Zugang zusätzlich. Seine Idee, dass eine „unsichtbare Hand" die Einzelegoismen so koordiniere und transzendiere, dass letztlich für viele der größtmögliche Wohlstand resultiere, fügte der Sicht auf Motive des Handelns Einzelner eine Perspektive des Gesamtsystems hinzu, das sich gewissermaßen hinter dem Rücken der Subjekte abspielt. An diesem Punkt unserer Analyse war große Nachdenklichkeit eingekehrt (vgl. zu Details und zur Theoretisierung der Institutionen-Ethik *Reinhardt* 1999, 2012).

7 Eine Parallele: Soziales und politisches Lernen sind nicht identisch, gehören aber zusammen

Für das Verhältnis von moralischen und politischen Zugängen zu Welt und Wirklichkeit ist wohl unbestritten, dass dies unterschiedliche Zugänge sind. Ebenso dürfte deutlich geworden sein, dass die beiden miteinander zu verknüpfen sind, dass also moralische Fragen häufig eine politische Fortsetzung oder Dimension haben können und dass politische Fragen häufig Werte implizieren.

Für das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen ist die Diskussion anders verlaufen. Im vergangenen Jahrzehnt wurde oft behauptet, dass soziales Lernen zugleich politisches Lernen sei bzw. dass sich politisches Lernen automatisch aus sozialem Lernen ergebe. Ebenso oft wurde dieser Behauptung widersprochen (vgl. *Reinhardt* 2012). Eine erste Meta-Analyse (vgl. *Reinhardt* 2010) ergab den Befund, dass soziales Lernen als Lernen im und für den gemeinschaftlichen Nahraum keineswegs zugleich politisches Lernen als Lernen für die staatlich-demokratische Systemebene bedeutet. Eine zweite Meta-Analyse (vgl. *Reinhardt* 2013b) ergab sogar eine Umkehrung der Betrachtungsweise: Nicht soziale Einstellun-

gen und Tätigkeiten ergeben politische Aktivität, sondern politische Einstellungen und Tätigkeiten umgreifen soziales Engagement. Der Staatsbürger der Demokratie beinhaltet den Bürger des bürgerschaftlichen Engagements, aber nicht unbedingt umgekehrt.

Mit der Hilfe des Begriffspaares „Privat – Öffentlich" kann die Differenz aufgeschlüsselt werden. *Hannah Ahrendt* hat den Wandel der Entgegensetzung des privaten und des öffentlichen Bereichs von der Antike bis in die Moderne verfolgt. *Jürgen Habermas* hat den Wandel der Struktur der Öffentlichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft und die Rationalisierungen in den Lebens- und Systemwelten der Moderne verfolgt (Argumentationen entfaltet in *Reinhardt* 2013b). Mit beiden Autor/-innen ergibt sich eine scharfe Entgegensetzung des privaten und des öffentlichen Bereichs.

Als Privatpersonen wählen wir subjektiv Ansichten und Emotionen, wir wählen aus zwischen Angeboten in vielen Bereichen unseres Lebens, wir handeln frei und willentlich im Rahmen der Gesetze und Möglichkeiten. Die Wahlen des Berufs, der Bekanntschaften, des Wohnorts, der politischen Orientierungen sind unsere ureigene Sache, erst recht das Knüpfen exklusiver Beziehungen. Wir mögen unsere Freunde und nur diese, wir beziehen die Familie in unser Leben ein (oder auch nicht), aber viele andere Menschen und Gruppen dürfen nicht über unsere Schwelle treten. Diese Beziehungen in unserem sozialen Nahraum sind durch Loyalität gefestigt, sie werden durch Einverständnisse über unser gemeinsames konkretes Leben und durch gleichsinnige Emotionen (Harmonie) gestiftet, vielleicht auch teilweise durch Verpflichtungen gegenüber Institutionen. Als Privatpersonen können wir diese Beziehungen, wenn sie nicht mehr tragen, verlassen und aufkündigen.

Ganz anders ist der Raum des Öffentlich-Politischen, der Demokratie, strukturiert. Die Logik des Systems ist der institutionalisierte Konflikt, also der Streit um Interessen und Werte, die Konkurrenz um Problemdefinitionen und Lösungsideen, schließlich der Kampf um Mehrheiten und Entscheidungen. Die formale Gleichheit inkludiert alle Staatsbürgerinnen und Staatsbürger mit gleichem Recht auf Teilhabe an diesen Konflikten. Das Konfliktgeschehen wird integriert durch Verfahren (die Verfassung formuliert deren Rahmen) und durch Werte (die Verfassung formuliert Menschenwürde und Grundrechte als unaufhebbare und unaufgebbare Fixpunkte). Aussteigen kann niemand, denn nicht zu partizipieren heißt nicht, kein Staatsbürger zu sein.

Eine vorschnelle Ganzheitlichkeit kann dazu führen, dass – weil nun einmal beide Sphären zu unserem Leben gehören – der private Bereich und der öffentliche Bereich durcheinander geraten. Und dann hat demokratische Politik einen schweren Stand: Da die private Welt des gemeinschaftlichen Nahraums ohnehin und unabweisbar gegeben ist, die politische Welt uns aber nicht so unmittelbar (be-)trifft, können wir von naturwüchsigen Lernprozessen für den Nahraum ausgehen, aber nicht für die politische Demokratie. Deshalb ist es naheliegend – und zum Beispiel in Medien leicht zu beobachten –, dass Kategorien und Emotionen des Privaten auf das Öffentliche übertragen werden. Diese Fehlverständnisse (vgl. *Reinhardt* 2012) führen zur Personalisierung von Politik und zu unangemessenen Vorwürfen: Politik sei ein ständiger Streit, sie sei zu langsam, zu kompliziert, zu weit weg vom Bürger und zu machtbestimmt. Der Politik wird also vorgeworfen, dass sie nicht den privaten Modus von Harmonie und Kooperation verfolge.

Einerseits können solche Prozesse der Privatisierung von Politik zu einer Postdemokratie apathischer Bürger und zur Konzentration von Entscheidungen bei Eliten führen. Andererseits können aber auch die vielen Initiativen und Bewegungen, die ihre höchstpersönliche Sicht der Dinge und nur diese verfolgen, langfristig politisch sozialisieren. Ebenso wie z.B. Stuttgart 21 die Wege der Demokratie beeinflussen wird (mehr früherer Einbezug von Bür-

gern), kann die Auseinandersetzung z.B. um die Endlagerung unseres Atommülls, die zurzeit vornehmlich als „Bei-mir-nicht-Initiativen“ abläuft, eine bildende Selbst-Reflexion auf Besonderes und Allgemeines anstoßen. Der Ausgangspunkt des Privaten kann – hoffentlich – in eine neue Qualität des Öffentlich-Demokratischen übertreten.

8 Fazit: Die didaktischen Aufgaben

Institutionen mit dem Auftrag politischer Bildung, also auch Schulen, haben die didaktische Aufgabe, in den arrangierten Lernprozessen Brücken zu konstruieren, die die Lernenden aus ihrer privaten Welt in die Welt der politischen Demokratie (und zurück) gelangen lassen. Das ist der Sinn des Satzes, Unterricht habe die Lernenden dort abzuholen, wo sie sind. Alle fachdidaktischen Prinzipien für den Politik-Unterricht und die zugehörigen Makro-Methoden zeigen diese Struktur, denn alle bauen Brücken von der Lebens- zur Systemwelt und alle „handeln“ das Kontroversprinzip (vgl. *Reinhardt* 2012).

Die Dilemma-Methode setzt, wie oben gezeigt, bei persönlichen Äußerungen an, sortiert die Werte-Bezüge, reflektiert sie auf einer Meta-Ebene (möglicherweise mit dem Instrument der Moralstufenanalyse) und führt die moralische Frage schließlich in den Raum der politischen Rahmensetzung. Dieser Prozess der Bildung achtet die subjektiven Zugänge der Lernenden und hilft ihnen bei der Entwicklung übergreifender Perspektiven, wodurch sie zu verantwortbaren Stellungnahmen gelangen können.

Das Dilemma in der Dilemma-Methode personifiziert den Konflikt zwischen zwei etwa gleichwertigen Werten. Es wäre ein reizvolles Unterfangen, unterschiedliche Konflikt-Zugänge in der sozialwissenschaftlichen Bildung vergleichend zu analysieren und auf den Lernprozess hin zu befragen, den sie anstoßen. Der Klassiker ist natürlich die Konfliktanalyse, die die von *Giesecke* begründete Konfliktorientierung arrangiert (vgl. *Reinhardt* 2012). Dabei geht es um aktuelle Konflikte zwischen Interessen, die häufig eine materielle Basis haben und ebenso häufig eine „ideelle“ Rechtfertigung erfahren. Die politischen Vignetten (vgl. *Oser/Biedermann* 2007) sind Geschichten, in denen ein Dilemma zwischen relevanten Gegensätzlichkeiten (Gemeinwohl vs. Privateigentum, Tradition vs. Gegenwart usw.) besteht. Diese Vignetten dienen als Forschungsinstrumente zur Identifikation der Entwicklung des politischen Urteils, könnten aber auch in der Lehre eingesetzt werden. Die „critical incidents“ (vgl. *Abs/Pyka* 2013) werden als Instrument erst noch entwickelt und betreffen die illegitime Ausübung von Macht im Lebensfeld der Jugendlichen. In der Wirtschaftsdidaktik werden soziale Dilemmata (wie z.B. das Allmende-Dilemma) eingesetzt, um die unterschiedlichen Perspektiven der Partikular-Interessen und des Gemeinwohls erfahren zu lassen (vgl. *Loerwald* 2009). Alle diese Zugänge vertrauen auf die motivierende und Erkenntnis erzeugende Kraft kognitiver Dissonanzen (*Festinger*) und die Störung durch Gegensätze, die die erworbenen Schemata zum Begreifen und Bewerten von Welt verunsichern (*Piaget*).

Im Falle des Werte-Dilemmas drängt sich ein Instrument für die Analyse der Werte und ihre Bewertung auf, nämlich das Stufenmodell von *Kohlberg*, das hier aber keine Stufen indiziert, sondern auf unterschiedliche Urteils- oder auch Handlungsstrukturen verweist. Gesellschaftliche Teilbereiche und Funktionssysteme können auf ihre normative Qualität bzw. Eigentümlichkeit hin befragt werden. In der Form der Moralstufenanalyse kann das Instrument von älteren Lernenden selbständig gehandhabt und auch auf andere Themen angewandt werden.

Methodologisch hervorzuheben ist hierbei, dass ein ursprünglich entwicklungspsychologisches Modell der Ontogenese aus der Tradition der quantitativen Psychometrie gelöst und zum Instrument für die hermeneutische Untersuchung individueller Motive und gesellschaftlicher Strukturen im Unterricht verfremdet wurde. Didaktisches Denken ist ganz selten „Reduktion", wie häufig formuliert wird, sondern eher „Transformation", weil eine Wirklichkeit eigener Art entsteht, die nicht nur vor der sog. Sache (wie z.B. die Wissenschaften sie definieren), sondern auch vor den Lernenden und den Zielen und Möglichkeiten des Unterrichts gerechtfertigt werden muss.

Anmerkungen

1 Dank gebührt den anonymen Gutachter/-innen für Kritik und Vorschläge.
2 Zum Projekt gehörten weitere Themen (zum Beispiel die Just Community) und auch empirische Forschung.
3 Vgl. zur Geschichte *Ulfkotte* (1993, 1996) sowie *Hoffmann* (1996).
4 vgl. http://www.BAFA.de, damals hieß das Amt Bundesamt für Wirtschaft.
5 Lehrerinnen und Lehrer werden häufig überschüttet mit Anforderungen, ohne dass konkrete Wege des Unterrichtens angeboten werden. Das verursacht bei den Fordernden (z.B. Wissenschaftler/-innen) in der Regel Frustration, weil nichts Greifbares passiert, und bei den Angesprochenen in der Regel Achselzucken, weil sie mal wieder größte Probleme ohne Technologie lösen sollen.
6 Innerhalb der Phasen sind ganz unterschiedliche Verfahren (wie z.B. Rollenspiel, Pro-Kontra-Streitgespräch u.v.m.), Medien und Sozialformen denkbar (vgl. dazu *Reinhardt/Richter* 2011). Diese Mikro-Zugänge ersetzen nicht die Suche nach einer den Lernenden, der Sache und den unterrichtlichen Möglichkeiten angemessenen Makro-Methode. Makro-Methoden – außer der Dilemma-Methode seien hier nur die Konfliktanalyse und die Problemstudie erwähnt – finden ihre didaktische Fundierung in den fachdidaktischen Prinzipien, die domänenspezifisch anzulegen sind (vgl. *Reinhardt* 2012).
7 *Fritz Oser* und *Georg Lind* waren wissenschaftliche Berater in dem NRW-Projekt und haben den Fortgang maßgeblich mitbestimmt.
8 *Georg Lind* (2000) hat früher schon die Erzeugung eines einzigen Stufenwertes aufgrund der testtheoretischen Konventionen in der Methode von *Kohlberg* kritisiert.
9 Neuerdings hat *Fischer* (2011) die Wirtschaftssysteme Marktwirtschaft und Planwirtschaft mit Hilfe der Moralstufenanalyse untersuchen lassen (unveröffentlicht). Das ist ein Beispiel dafür, dass auch Strukturen der Wirklichkeit ein lohnender Gegenstand sind (s. Punkt 5).
10 Das Frankfurter Landgericht hat 2011, gestützt auf eine Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs, dem Kindesmörder eine (geringe) Entschädigung für die Folterandrohung und Prozesskostenhilfe zugesprochen (vgl. *Müller* 2011).
11 Den Urteilen Jugendlicher zu „Folterverbot oder ‚Rettungsfolter'?" gingen *Weyers/Köbel* (2010) nach und erhielten das Ergebnis, dass „eine hohe Diskrepanz zwischen allgemeiner und kontextueller Beurteilung der Menschenrechte" existiert (S. 604).
12 Das Material passt sich den Lernenden und ihrer jeweiligen Zugangsweise an, muss also nicht etwa auf das Alter oder den Entwicklungsstand hin verändert werden (vgl. *Reinhardt* 2012).
13 Offensichtlich hat diese Verwendung des Stufenmodells wenig mit einer entwicklungspsychologischen Perspektive zu tun, sondern hier geht es um die Reichweite der Perspektiven und die Formen von Gerechtigkeiten.

Literatur

Abs, H. J./Pyka, T. (2013): Using critical incidents for the assessment of citizenship competence. In: *Print, M./Lange, D.* (Eds.): Civic education and competences for engaging citizens in democracies. – Rotterdam/Boston/Taipei, pp. 125-148.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (= Deutsches PISA-Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.

Didaktischer Koffer (laufend). Online verfügbar unter: http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer, Stand: 15.07.2013 (dort: Unterrichtsreihen).

Fischer, C. (2011): Die Moralstufenanalyse als Instrument – am Beispiel Rechtsextremismus. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 60, 2, S. 255-266.

Hilligen, W. (1964): Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung. – Frankfurt a.M.

Hilligen, W. (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1. – Opladen.

Hilligen, W. (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. – Opladen.

Hoffmann, W. (1996): Ein Auschwitz unterm Wüstensand. DIE ZEIT vom 23. August 1996, S. 2.

Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster u.a.

Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: *Lind, G./Raschert, J.* (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. – Weinheim/Basel, S. 25-43.

Kohlberg, L. (1995): Moralische Entwicklung. In: *Kohlberg, L.* (Hrsg.): Die Psychologie der Moralentwicklung. – Frankfurt a.M., S. 7-40.

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, St./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. – Münster u.a.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1991): Schule und Werteerziehung – ein Werkstattbericht. – Soest.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1993): Werteerziehung in der Schule – aber wie? – Soest.

Lind, G. (2000): Ist Moral lehrbar? – Berlin.

Lind, G. (2003): Moral ist lehrbar. – München.

Lind, G./Raschert, J. (Hrsg.) (1987): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. – Weinheim und Basel.

Loerwald, S. (2009): Sind soziale Dilemmata handlungsorientiert erfahrbar? Eine kritische Analyse von Dilemma-Spielen für den Wirtschaftsunterricht. In: *Seeber, G.* (Hrsg.): Befähigung zur Partizipation. – Schwalbach/Ts., S. 171-188.

Lutter-Link, C./Reinhardt, S. (1993): „Export einer Chemiefabrik" – Schüler/innen diskutieren eine moralische Frage. In: *Grammes, T./Weißeno, G.* (Hrsg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. – Opladen, S. 35-51 [abgedruckt in *Landesinstitut* (Hrsg.) (1993), S. 114-130].

Manzel, S. (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. – Münster u.a.

May, M. (2011): Dilemma-Methode. In: *Reinhardt, S./Richter, D.* (Hrsg.): Politik – Methodik. 2. Aufl. – Berlin, S. 49-53.

May, M. (2013): Der werteorientierte Ansatz. In: *Deichmann, C./Tischner, C. K.* (Hrsg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. – Schwalbach/Ts., S. 175-187.

Müller, R. (2011): Ist Straßburg schuld? Warum der Kindsmörder eine Entschädigung erhalten soll. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom Samstag, 6. August 2011, S. 10.

Oser, F. (1987): Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlberg'schen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: *Lind, G./Raschert, J.* (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. – Weinheim/Basel, S. 44-53.

Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: *Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P.* (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. – Weinheim/Basel, S. 63-89.

Oser, F./Biedermann, H. (2007): Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. In: *Biedermann, H./Oser, F./Quesel, C.* (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. – Zürich/Chur, S. 163-187.

Petrik, A. (2013a): Entwicklungswege des politischen Selbst. Über den unterschätzten Beitrag der Wertewandelforschung zur Rekonstruktion von Politisierungsprozessen in Lebenswelt und Politikunterricht. In: *Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./ Teiwes-Kügler, C./Trumann, J.* (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. – Weinheim/Basel, S. 159-183.

Petrik, A. (2013b): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2. erweiterte Auflage – Opladen/Berlin/Toronto.

Reinhardt, S. (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. – Opladen.

Reinhardt, S. (2008): Werte in die politische Bildung! Aber wie? Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 59, 2, S. 277-288.

Reinhardt, S. (2009): Wie kommen die Werte in die politische Bildung? In: *Oberreuter, H.* (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. – Schwalbach/Ts., S. 37-47.

Reinhardt, S. (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: *Lange, D./Himmelmann, G.* (Hrsg.): Demokratiedidaktik. – Wiesbaden, S. 125-141.

Reinhardt, S. (2012): Politik – Didaktik. 4., überarbeitete Neuauflage. – Berlin.

Reinhardt, S. (2013a): Politische Bildung durch Empörung? Werte und Institutionen gehören zusammen! Das Dilemma der Beschneidung von Jungen als Beispiel. In: *Syring, M./Flügge, E.* (Hrsg.): Die Erstbegegnung mit dem Politischen. Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt. – Immenhausen, S. 55-70.

Reinhardt, S. (2013b): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: *Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Teiwes-Kügler, C./Trumann, J.* (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. – Weinheim/Basel, S. 239-252.

Reinhardt, S./Richter, D. (Hrsg.) (2011): Politik – Methodik. 2. Aufl. – Berlin.

Thormann, S. (2012): Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium. – Wiesbaden.

Ulfkotte, U. (1993): Europäische Unternehmen helfen Libyen beim Bau einer zweiten Giftgasfabrik. Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 63 vom 16. März 1993, S. 7.

Ulfkotte, U. (1996): Hilft Deutschland beim Bau einer libyschen Giftgasfabrik? Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 50 vom 28. Februar 1996, S. 4.

Weinbrenner, P. (1975): Wir suchen eine Wohnung. Ein Planspiel. – Ravensburg. [Ergänzt und aktualisiert durch *S. Reinhardt* 2002, in: Didaktischer Koffer].

Weyers, S./Köbel, N. (2010): Folterverbot oder „Rettungsfolter"? Urteile Jugendlicher über Moral, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen moralischen Dilemmas. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 4, S. 604-626.

Ein kritischer Blick auf Bildung nach PISA



Hartmut König

Strukturwandel der Bildung

Eine kritische Zeitdiagnose

2012. 337 Seiten. Kart.
36,00 € (D), 37,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0014-1

Auf PISA folgte ein Strukturwandel in der Bildung. Damit entstanden neue Herausforderungen für die Einrichtungen und Akteure. Das Buch zeichnet aus kritisch-zeitdiagnostischer Sicht das erste Jahrzehnt dieser „Bildungsreform“ nach. Es bietet den Nutzern Orientierungshilfen für ein Navigieren zwischen bildungspolitischen Erwartungen und pädagogischen Optionen in Schulen und Hochschulen.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de