

CHRIS A.M. HERMANS

MORALERZIEHUNG UND ÜBERLIEFERUNG

Die Struktur dieses Vortrags ist die folgende: Erst unterscheide ich zwischen drei Formen des Umgangs mit überlieferten Werten und Normen in der Moralerziehung. Danach gehe ich auf ein Modell der ethischen Argumentation ein, den praktischen Syllogismus. Schüler können an dieser Argumentation nur teilnehmen, wenn sie im Blick auf den Inhalt Kenntnis, Einsicht und Interesse bekommen. Mittels welcher Methode der Lerninhaltsstrukturierung können diese Kenntnisse, Einsichten und Interessen am besten in der Moralerziehung entwickelt werden? Wir besprechen eine Methode aus der kognitiven Psychologie, in der Konzepte von logisch weniger zu logisch höherer Komplexität vermittelt werden sollen. Wir besprechen anschließend die Ergebnisse einer empirisch-theologischen Forschung der Effekte dieser Lerninhaltsstrukturierung. Zum Schluß benennen wir einige Folgerungen für den Umgang mit überlieferten Werten und Normen in der Moralerziehung und für das Lernen von Konzepten innerhalb einer ethischen Argumentation.

Eine erste Vorbemerkung: Im Folgenden spreche ich von der 'Moralerziehung'. Ich meine damit die Moralerziehung im Religionsunterricht. Die Gemeinsamkeiten und Differenzen mit einem nicht-religiösen Schulfach 'Ethik-Unterricht' lasse ich hier unbesprochen.

Eine zweite Vorbemerkung: Ich spreche im allgemeinen Verständnis von überlieferten Werten und Normen und nicht in dem speziell christlichen Sinn. Ich schließe mich der Auffassung der Vertreter der autonomen Moral an, daß es keine unterschiedlichen christlichen Werte und Normen gibt. Wir werden nur von einer christlichen Inspiration reden. Letztes Fundament ist die Ratio, mit der man die normative Richtigkeit von Werten und Normen beurteilt.

Drei Verfahrensweisen in der Moralerziehung

Im Nachfolgenden unterscheide ich zwischen drei Verfahrensweisen in der Moralerziehung oder der moralischen Bildung im Religionsunterricht. In jeder Verfahrensweise geht man auf eine andere Art mit überlieferten Werten und Normen um. Wir werden jedesmal kritisch prüfen, ob eine Verfahrensweise der ethischen Rationalität gerecht wird (dazu s. Van der Ven 1985).

Die erste Verfahrensweise nennen wir die Wertübernahme. Das Ziel dieser Methode ist die Übernahme überlieferter Werte und Normen durch die Schüler. Man kann dabei verschiedene Akzente setzen. Akzentuiert man den kognitiven Aspekt, dann richtet man die Moralerziehung auf das Lernen von Informationen über Werte und Normen. Ein Schüler soll lernen wer, wann und warum man etwas darf oder nicht darf. Betont man den affektiven Aspekt, dann ist man in der Moralerziehung primär am Erlernen bestimmter Verhaltensweisen interessiert. Der Schüler soll in seinem persönlichen oder sozialen Leben nach bestimmten Werten und Normen

handeln. Akzentuiert man den willentlichen Aspekt, dann steht zentral in der Moralerziehung die Willensbildung. Der Schüler soll lernen, überlieferte Werte und Normen tatsächlich zu praktizieren.

Diese Wertübernahme hat gewiß positive Elemente. Wir nennen hier nur die Einführung in das christliche Kulturgut und die Hilfe, die übernommene Werte und Normen für das ethische Handeln in konkreten Situationen haben können. Diese Verfahrensweise hat jedoch einige Nachteile im Bezug auf die ethische Rationalität. Erstens wählt man in der Wertübernahme immer die eine oder andere Überlieferung. Dabei besteht die Gefahr, daß man die ethische Pluralität in unserer Kultur vernachlässigt. Zweitens lernen die Schüler mit dieser Methode nicht, wie man Werte und Normen beurteilen kann. Es fehlt ihnen an Einsicht in die normative Richtigkeit von Werten und Normen und damit in die ethische Rationalität. Drittens ist die Gefahr von Indoktrination gegeben. Die Schüler werden nicht als kritische Teilnehmer am Prozeß ethischer Argumentation betrachtet, sondern letztlich als passive Rezipienten ethischer Werte und Normen.

Die zweite Verfahrensweise nennen wir die Werterhellung. Im englischen Sprachraum heißt diese Methode die 'Value Clarification'. In dieser Verfahrensweise geht man nicht von überlieferten Werten und Normen aus, sondern von denen der Schüler. Die Übertragung von Werten und Normen sieht man als einen Angriff auf die Freiheit des Schülers, zu einer eigenen normativen Stellungnahme zu kommen. Ziel dieser Methode ist die Begleitung der Schüler bei der Erhellung und Entwicklung eigener Werte und Normen.

Als positives Element der Werterhellung nennen wir die Offenheit für die moralische Pluralität unserer Gesellschaft und die Beachtung des subjektiven intrapsychischen Aspekts in der Moralität. Ein Nachteil dieser Verfahrensweise ist erstens die Individualisierung ethischer Stellungnahmen. Es geht nur um die Erhellung eigener ethischer Werte und Normen. Konfrontation und Dialog mit anderen Stellungnahmen oder mit überlieferten Werten und Normen kommen nicht in Betracht. Zweitens existiert die Gefahr des Wertrelativismus, der subjektiven Präferenz bestimmter Werte und Normen. Die Frage nach der normativen Richtigkeit wird nicht gestellt. Die Schüler lernen auch nicht wie diese normative Richtigkeit beurteilt werden kann.

Als dritte Verfahrensweise unterscheiden wir die Wertkommunikation. Der zentrale Punkt dieser Methode ist die Kommunikation der Teilnehmer innerhalb eines ethischen Argumentationsprozesses. In der Wertkommunikation geht man wie in der Wertübernahme von den überlieferten Werten und Normen aus. Diese werden aber nicht fraglos übertragen, sondern problematisiert. Man beurteilt, ob sie für diese Situation ethisch richtig sind. Wie in der Werterhellung ist man in dieser argumentativen Kommunikation sensibel für den Wertpluralismus und die subjektiven

Aspekte in einer ethischen Argumentation. Aber man bleibt bei diesem Pluralismus nicht stehen, sondern versucht auf argumentative Weise die ethische Qualität verschiedener Werte und Normen zu beurteilen. Die subjektiven Aspekte (wie z.B. die subjektiven Interessen an einem ethischen Konflikt) werden ebenfalls in die ethische Argumentation integriert. Grund für die Beurteilung der normativen Richtigkeit ethischer Werte und Normen ist nicht die subjektive Meinung, sondern die autonome Ratio. Eine ethische Stellungnahme muß in einer rationalen Argumentation geprüft werden. Auf diese werden wir im Nachfolgenden besonders eingehen. Hier nur eine Anmerkung zur kommunikativen Seite der Wertkommunikation: In ihr steht die Aufhebung des Egozentrismus an zentraler Stelle, d.h. das Festhalten an der Ich-Perspektive. Die Teilnehmer an einer ethischen Argumentation sollen lernen, auch die Du-Perspektive einzunehmen. Beide Perspektiven sollen jedoch in der Er- und Sie-Perspektive überstiegen werden. Dies ist ein Kriterium der Universalisierbarkeit ethischer Werte und Normen.

Zusammenfassend formuliere ich das allgemeine Ziel der Moralerziehung als Wertkommunikation: Die Schüler lernen an einer argumentativen Kommunikation teilzunehmen, die auf die Beurteilung der normativen Richtigkeit ethischer Werte und Normen ausgerichtet ist.

Der praktische Syllogismus als Modell ethischer Argumentation

Die ethische Argumentation nimmt eine Stellung in der Wertkommunikation ein. Ich beabsichtige nun, auf ein Modell dieser Argumentation einzugehen, den Praktischen Syllogismus. Der Argumentationsprozeß eines Syllogismus umfaßt drei Schritte (minor, maior, conclusio), deren Inhalt ich nacheinander kurz referiere (s. Hare 1967; 1981).

Zur Illustration erst ein Beispiel eines praktischen Syllogismus über den Umweltschutz:

(minor) Das Töten eines Seehundes wegen seiner Haut gehört zum Töten von Tieren zugunsten des äußerlichen Schmucks der Menschen.

(maior) Das Töten von Tieren zugunsten des äußerlichen Schmucks der Menschen ist verboten, da es die Schöpfung schädigt, deren Fürsorge dem Menschen als Ebenbild Gottes anvertraut ist.

(conclusio) Das Töten eines Seehundes wegen seiner Haut ist verboten, weil es die Schöpfung schädigt.

Der erste Schritt ist die minor oder Situationsanalyse. Die minor ist rein deskriptiv. Sie umfaßt die Analyse der Situation, sowohl bezüglich der Fakten, als auch bezüglich der Möglichkeiten, in dieser Situation zu handeln, und auch die Wirkungen jeder Handlung. Bei dieser Situationsanalyse benötigt man wissenschaftliche Einsichten in die jeweilige Problematik: z.B. bei der Frage des Umweltschutzes, der Chemie, Ökologie, Ethologie und Ökonomie. In unserem Beispiel geht es um Fragen

wie: Leiden Seehunde Schmerzen, wenn sie auf diese Weise getötet werden? Wie sehr ist die einheimische Bevölkerung ökonomisch von dieser Jagd abhängig? Was kann man in der EG tun, um diese Jagd zu beenden?

Der zweite Schritt ist die maior oder ein allgemeiner Wert für das Handeln. Die maior hat sowohl einen deskriptiven als auch präskriptiven Inhalt. Sie ist deskriptiv, insoweit sie bei der Klasse von Situationen, die in der minor beschrieben wird, anschließt; d.h. in unserem Beispiel: das Töten von Tieren für äußerlichen Schmuck. Sie ist präskriptiv, insoweit sie einen Imperativ (Gebot oder Verbot) zum Handeln angibt; d.h. in unserem Beispiel: das Verbot Seehunde zu töten, weil es die Schöpfung schädigt. Dieses präskriptive Element gründet in einer anthropologischen Perspektive, in der das erwünschte humanum formuliert wird. Diese anthropologische Perspektive kann religiös oder christlich sein; in unserem Beispiel: das Handeln der Menschen als Ebenbild Gottes im Bezug auf die Verantwortung für die Schöpfung.

Der letzte Schritt (conclusio) wird auf Grund der Situationsanalyse (minor) und des allgemeinen Werts (maior) formuliert. Wir nennen sie die konkrete Norm, um sie von dem allgemeinen Wert zu unterscheiden. Diese konkrete Norm nimmt das präskriptive Element der maior auf; in unserem Beispiel: das Verbot, die Schöpfung zu schädigen. Dieses Verbot wird verbunden mit der konkreten Situation aus der Situationsanalyse, dem Töten von Seehunden wegen ihrer Haut.

Lerninhaltsstrukturierung (auf der Basis einer Zunahme von logischer Komplexität)

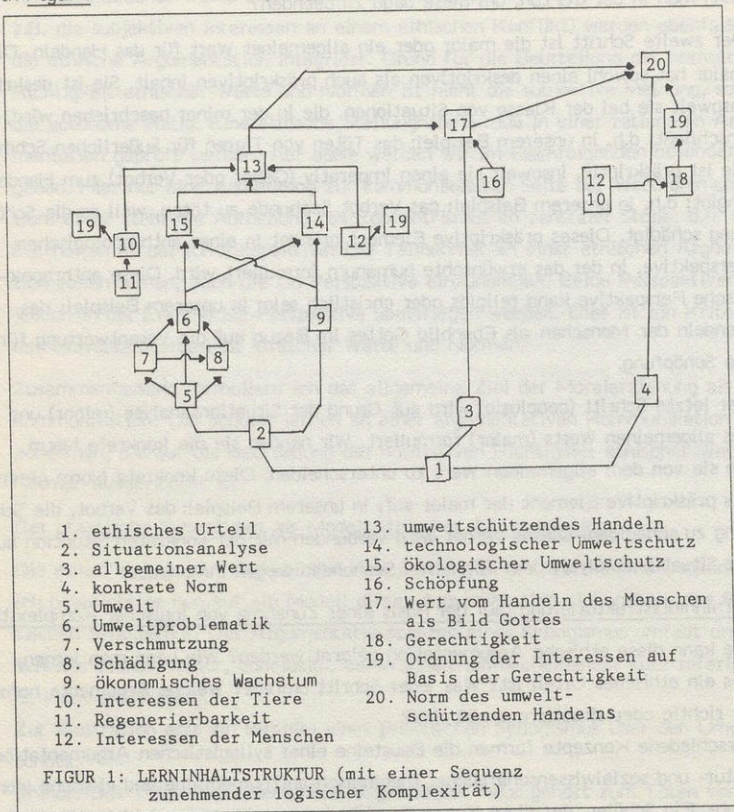
Wie kann diese ethische Argumentation gelernt werden? Wie kann man lernen, was ein ethisches Urteil ist? Was jeder Schritt umfaßt? Welche Argumente normativ richtig oder situationsgemäß sind?

Verschiedene Konzepte formen die Bausteine einer syllogistischen Argumentation: Natur- und sozialwissenschaftliche, theologisch-antropologische und ethische Konzepte. Ein Schüler, der diese Konzepte nicht beherrscht, kann nicht an dieser Argumentation teilnehmen.

Wie können Schüler diese Konzepte lernen? Nach der kognitivistischen Lerntheorie von R.M. Gagné (Gagné 1977; Gagné & Briggs 1979) ist dies ein Prozeß der Integration neuer Informationen in den Gedächtnis oder die kognitive Struktur. Die kognitive Struktur kann man umschreiben als den Inhalt und die Struktur der Kenntnisse einer Person hinsichtlich eines bestimmten Gebietes der Wirklichkeit und eines bestimmten Moments der Zeit. Ein Bestand an Kenntnissen hat nach Gagné den Charakter einer Baumstruktur ('tree structure'): eine Hierarchie von Konzepten, an deren Spitze einige logisch meist komplexe Konzepte stehen und an deren Basis viele logisch weniger komplexe. Ein logisch komplexeres Konzept setzt die Beherr-

sung einiger logisch weniger komplexen voraus. Ohne diese können die komplexeren nicht verstanden werden.

In Figur 1 sehen sie ein Beispiel einer Baumstruktur.



Diese stellt den Lerninhalt eines Projektes mit folgendem Lernziel dar: Die Schüler lernen an einer ethischen Argumentation über die normative Richtigkeit einer Norm des umweltschützenden Handelns teilzunehmen. Das meist komplexe Konzept ist die Norm des umweltschützenden Handelns. Um diese Norm verstehen zu können, lernen die Schüler zunächst die weniger komplexen Konzepte 1 bis 19 kennen. Ein Beispiel: Das Konzept "Umweltproblematik" setzt die Konzepte Umwelt (5), Verschmutzung (7) und Schädigung (8) voraus. Und der Wert des Handelns des Menschen als Ebenbild Gottes (17) setzt die Beherrschung der Konzepte umweltschützendes Handeln (13) und Schöpfung (16) voraus.

Besonders weisen wir auch darauf hin, daß der praktische Syllogismus eine Zunahme logischer Komplexität kennt. Die minor ist nämlich eine Voraussetzung für

die Formulierung der maior. Minor und maior sind beide notwendig, um die conclusio verstehen zu können.

Nach Gagné (1977) soll der Lernweg, an dem die Schüler Konzepte lernen, auch eine Zunahme logischer Komplexität haben. Der Unterricht soll mit den logischer weniger komplexen Konzepten anfangen und mit den logisch komplexeren enden (Figur 1: von links unten nach rechts oben). Auf diese Weise soll der Schüler in die Lage versetzt werden, logisch komplexere Konzepte (wie die Norm des umweltschützenden Handelns) verstehen zu können. Diese These machten wir zum Problem einer empirisch-theologischen Untersuchung.

Empirisch-theologische Forschung

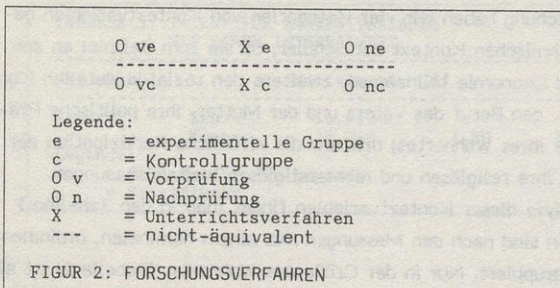
Die Forschungsfrage lautet:

Führt ein Lernprojekt mit einer Lerninhaltsstruktur, die eine Sequenz von zunehmender logischer Komplexität hat, zu

- einer größeren Kenntnis und Einsicht in die Konzepte der Lerninhaltsstruktur;
- und einem größeren Interesse an diesen Konzepten als ein (entsprechendes) Projekt mit einer Lerninhaltsstruktur, die keine Sequenz von zunehmender logischer Komplexität hat?

Die unabhängige Variable in dieser Frage ist ein Projekt mit einer Lerninhaltsstruktur, die eine bestimmte Sequenz der Konzepte hat; mit oder ohne zunehmender logischer Komplexität. Die abhängige Variable ist die kognitive Struktur der Schüler oder die Kenntnis von und das Interesse an den Konzepten dieser Lerninhaltsstruktur. Wir erwarten, daß eine Lerninhaltsstruktur (die unabhängige Variable) Einfluß hat auf die kognitive Struktur der Schüler (die abhängige Variable). Wir erwarten im Hinblick auf unsere Lerntheorie, daß Schüler relativ mehr lernen (kognitiv und affektiv), wenn sie Konzepte in einer Sequenz zunehmender logischer Komplexität lernen.

Das Forschungsverfahren gehört zu den quasi-experimentellen Verfahren (Cook & Campbell 1979). Ich habe es in Figur 2 schematisiert.



Man nennt es: Vor- und Nachprüfungsverfahren mit einer nicht-äquivalenten Kontrollgruppe. Es kennt zwei Forschungsgruppen, die miteinander verglichen werden. Die experimentelle Gruppe (Xe) bekommt Unterricht in einer Sequenz zunehmender logischer Komplexität. Das Lernprojekt der Kontrollgruppe ist das gleiche wie das der experimentellen Gruppe. Nur in einem Punkt sind sie verschieden: Das Lernprojekt der Kontrollgruppe hat eine Lerninhaltsstruktur, die abweicht von einer zunehmenden logischen Komplexität. Sie lernen auch einige logisch komplexe Konzepte ohne Beherrschung der notwendigen logisch weniger komplexen. Die Lernprojekte beider Forschungsgruppen haben im übrigen das gleiche Ziel, den gleichen Inhalt, die gleichen didaktischen Arbeitsformen, die gleiche audio-visuelle Unterstützung und die entsprechenden Aufträge etc.

Die beiden Prüfungen im Forschungsverfahren (Figur 2: Ov und On) haben kognitive und affektive Fragen. Die kognitiven sind teils auf dem taxonomischen Niveau der Kenntnis (Bloom 1) teils auf dem taxonomischen Niveau der Einsicht (Bloom 2 und 3). Mit 'Kenntnis' meinen wir das wörtliche Reproduzieren des Namens und der Umschreibung eines Konzepts. 'Einsicht' meint das Umschreiben eines Konzepts mit eigenen Worten, die Herstellung von Beziehungen zwischen Konzepten und die Anwendung eines Konzepts auf bekannte und unbekanntere Situationen. Alle kognitiven Fragen sind geschlossene Fragen mit vier Alternativen, aus denen die Schüler auswählen müssen. Die affektiven Fragen messen das Interesse der Schüler, sich aktiv mit etwas zu beschäftigen und an dieser Aktivität Lust zu haben. Auf der Taxonomie von Krathwohl ist dies Niveau 2.20. Die Fragen sind alle vom Likert-Typ: eine Skala mit fünf Werten von 1 (sehr viel Interesse) bis 5 (überhaupt kein Interesse).

Auch einige Kontextvariablen werden gemessen. Der Grund für dieses Vorgehen ist die Nicht-Äquivalenz der Gruppen, mit denen man in einem quasi-experimentellen Verfahren arbeitet. Dadurch besteht die Gefahr, daß in der Nachprüfung kein Unterschied in der Lerninhaltsstruktur (die unabhängige Variable), sondern in der Zusammensetzung beider Gruppen (also von Kontextvariablen) gemessen wird. In unserer Forschung haben wir vier Kategorien von Kontextvariablen geprüft: erstens den schulischen Kontext der Schüler, ob sie zum Beispiel an den Fächern Biologie und Ökonomie teilnehmen, zweitens den sozial-kulturellen Kontext der Schüler, u.a. den Beruf des Vaters und der Mutter, ihre politische Präferenz und die Größe ihres Wohnortes; drittens die kirchliche Partizipation der Schüler und viertens ihre religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen. Die statistische Analyse dieser Kontextvariablen findet man in den Tabellen 1 bis 3. Diese Variablen sind nach den Messungen mit einem nominalen, ordinalen oder Intervall-Wert gruppiert. Nur in der Größe des Wohnortes (Tabelle 2) ist ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen. Theoretisch ist jedoch der

TABELLE 1: Chi²-TEST FÜR KONTEXTVARIABLE
MIT EINEM NOMINALEN WERT

Variable	Chi-Quadrat	df	p
Geschlecht	.32528	1	.568
andere Ausbildung	2.15750	1	.142
Ökonomie	.07822	1	.779
Biologie	.20067	1	.654
Neigung zum Umweltverein	.01093	1	.916
Rundfunk-Amusement/ Identität	.23580	1	.627

Legende:
df = Zahl der Freiheitsgrade
p = Signifikanz

TABELLE 2: KOLMOGOROV-SMIRNOV TEST FÜR KONTEXT-
VARIABLE MIT EINEM ORDINALEN WERT

Variable	K-S Z Wert	p
Größe des Wohnorts	3.328	.000
Beruf der Mutter	1.154	.140
Beruf des Vaters	.701	.709
Höchste Ausbildung der Mutter	.366	.999
Höchste Ausbildung des Vaters	.183	1.000
Politische Präferenz	.377	.999
Kirchliche Partizipation	.803	.540
Weltanschauung Chr	.801	.542
Weltanschauung NSinn	.801	.543
Weltanschauung NTr	.786	.567
Weltanschauung PosLei	.862	.447
Weltanschauung Imm	.892	.403

Legende:
p = Signifikanz
Chr = christliche Weltanschauung
OntZin = Verneinung Sinn des Lebens
OntTr = Verneinung Transzendenz
PosLei = positive Deutung des Leidens
Imm = immanente Weltanschauung

TABELLE 3: T-TEST FÜR KONTEXTVARIABLE
MIT EINEM INTERVALWERT

Variable	Mittelwert	df	p
Alter	Exp. 16.413 Kontr 16.346	1.20	.703 .231

Legende:
df = Zahl der Freiheitsgrade
p = Signifikanz

Einfluß dieser Kontextvariablen getrennt von anderen wie kirchlicher Partizipation oder Weltanschauung, also ohne Bedeutung für die Differenz zwischen beiden Forschungsgruppen bei der Nachprüfung. Wir nehmen demnach an, daß keine Kontextvariable den Grund für die Differenz der abhängigen Variablen in der Nachprüfung bildet.

In Kürze etwas über die Stichprobe und die Durchführung der Forschung: An dieser Forschung waren 1500 Schüler beteiligt aus der Sekundarstufe II, aus elf Schulen der Süd- und Ost-Niederlande. Diese Schüler bekamen Unterricht in einem Projekt von 9 Einheiten zu Beginn des Schuljahres 1984/85. Hauptziel dieses Lernprojekts war es, daß die Schüler an einer argumentativen Kommunikation teilnehmen lernen, um die normative Richtigkeit der Norm des umweltschützenden Handelns beurteilen zu können. Von jedem dieser Schüler sind 245 Codierungen im Computer gespeichert. Im ganzen hatten wir für die Beantwortung unserer Forschungsfrage mehr als 300.000 Daten zur Verfügung.

Das Ergebnis der kognitiven Vor- und Nachprüfung steht in der Tabelle 4. Bei dem Unterschied zwischen der experimentellen und der Kontrollgruppe wird immer gezeigt, ob er statistisch signifikant ist oder nicht. Die erste Kolonne gibt den Unterschied in der Beherrschung der Konzepte bei der Vorprüfung an. Diese Differenz von 0,84% ist statistisch nicht signifikant. Beide Gruppen haben dieselbe Vorkenntnis im Bezug auf die Konzepte der Lerninhaltsstruktur. Eine Differenz in der Nachprüfung wird also auch nicht durch einen vorausgehenden Unterschied zwischen beiden Forschungsgruppen erklärt. Auch bei der Nachprüfung gibt es keine statistische Differenz zwischen beiden Gruppen auf dem Niveau der Kenntnisse. Diese Differenz gibt es jedoch auf dem Niveau der Einsicht. Die experimentelle Gruppe hat 3,73% mehr Einsicht als die Kontrollgruppe. Dies ist auch statistisch signifikant.

Tabelle 5 zeigt wie die Mittelwerte auf dem taxonomischen Niveau der Einsicht aufgebaut sind. Dabei sind die Schüler in drei Kategorien eingeteilt: in solche, die nur mit Zufall Einsichtsfragen bei der Nachprüfung richtig beantwortet haben ("I zufällig"); solche, die wenig richtige Antworten (bis 63% richtig) gegeben haben ("II niedrig"); und solche, die viele Fragen richtig beantwortet haben (mehr als 63%) ("III hoch"). Darüberhinaus zeigt die Tabelle den Unterschied zwischen der experimentellen und der Kontrollgruppe für diese drei Kategorien. Man kann in Tabelle 5 feststellen, daß in der experimentellen Gruppe signifikant weniger Schüler (6,2%) nur so viele richtige Antworten gegeben haben als auf Grund der Wahrscheinlichkeit erwartet werden konnten. Es gibt in der experimentellen Gruppe also signifikant weniger Schüler, die keinerlei Konzept auf dem Einsichtsniveau beherrschen.

Das Resultat der affektiven Fragen steht in den Tabellen 6 und 7. Hier vergleichen wir die Mittelwerte für das Interesse an verschiedenen Kategorien von Konzepten

TABELLE 4: VERGLEICH ZWISCHEN DER EXPERIMENTELLEN UND KONTROLLGRUPPE FÜR KOGNITIVE FRAGEN.

	VOR(A) Kenntnis	NACH(B) Kenntnis	Zunahme (A)-(B)	NACH Einsicht	NACH Total
I: Experim	36,18%	57,51%	21,34%	54,94%	56,23%
II:Kontr	35,35%	56,66%	21,32%	51,21%	53,94%
Unterschied I mins II	0,83%	0,95%	0,02%	3,73%	2,29%
T-Wert	0.77	0.61	0.01	2.65	2.01
Signif.				.01	.05

VOR = Vorprüfung; NACH = =Nachprüfung

TABELLE 5: VERGLEICH ZWISCHEN BEIDEN UNTERSUCHUNGSGRUPPEN MIT DREI KATEGORIEN "TOTAL RICHTIG BEANTWORTETE FRAGEN AUF EINSICHTSNIVEAU" (Nachprüfung)

	I zufällig	II niedrig	III hoch
I: Experiment.	10,0%	68,4%	21,6%
II:Kontrolle	16,2%	63,4%	20,4%
Unterschied I minus II	-6,2%	+5,0%	+1,2%
T-Wert	-2.44	1.40	0.59
Signif.	.05		

TABELLE 6: VERGLEICH ZWISCHEN DEN MITTELWERTEN DES INTERESSES FÜR KONZEPTE AUS DER LERNINHALTSTRUKTUR IN DER EXPERIMENTELLEN GRUPPE

	Eth. Urteil	Situat.- analyse	Allgem. Wert.	Interesse Total
I: Nachprüfung	3.49	2.91	2.40	2.77
II: Vorprüfung	3.39	2.82	2.40	2.72
Unterschied I minus II	0.10	0.09	0.00	0.05
T-Wert	1.78	2.67	0.04	1.87
Signifikanz		.01		

Jeder Wert läuft von 1 (kein Interesse) bis 5 (viel Interesse)

TABELLE 7: VERGLEICH ZWISCHEN DEN MITTELWERTEN DES INTERESSES FÜR KONZEPTE AUS DER LERNINHALTSTRUKTUR IN DER KONTROLLGRUPPE

	Eth. Urteil	Situat.- analyse	Allgem. Wert.	Interesse Total
I: Nachprüfung	3.32	2.71	2.26	2.60
II: Vorprüfung	3.38	2.75	2.37	2.68
Unterschied I minus II	-0.06	-0.04	-0.11	-0.08
T-Wert	-1.06	-1.07	-2.60	-2.50
Signifikanz			.01	.05

Jeder Wert läuft von 1 (kein Interesse) bis 5 (viel Interesse)

aus der Lerninhaltsstruktur zwischen der Vor- und Nachprüfung. Tabelle 6 gibt diese Mittelwerte für die experimentelle Gruppe an. Das Gesamtinteresse (letzte Kolonne) ist um .05 gestiegen. Dafür ist die Zunahme des Interesses für das ethische Urteil und die Situationsanalyse verantwortlich. Das Interesse für das ethische Urteil ist .10 gestiegen; das Interesse für die Situationsanalyse .09. Nur diese letzte Zunahme ist statistisch signifikant.

Die Tabelle 7 gibt die Mittelwerte für die Kontrollgruppe an. Das Interesse insgesamt (letzte Kolonne) ist .08 weniger geworden. Man kann in der Reihe 'Unterschied zwischen Vor- und Nachprüfung' (I minus II) sehen, daß das Interesse für alle Kategorien von Konzepten aus der Lerninhaltsstruktur abgenommen hat. Dieser Rückgang ist für zwei Kategorien statistisch signifikant.

Einige Folgerungen

Was lehren uns die Ergebnisse dieser empirischen Forschung in bezug auf die Möglichkeit, die Verfahrensweise der Wertkommunikation in der Moralerziehung zu realisieren? Können die Schüler an einer ethischen Argumentation teilzunehmen lernen? Noch spezifischer: Können sie die Konzepte lernen, die die Bausteine dieser Argumentation bilden? Denn ohne dieses Fundament gibt es keine Argumentation.

1 Als didaktische Methode, um Konzepte zu lehren, haben wir eine bestimmte Methode für die Lerninhaltsstrukturierung benutzt. Konzepte werden in einer Sequenz von zunehmender Komplexität gelehrt. Mit dieser Methode erreicht man eine relativ höhere Einsicht in die Konzepte und eine Zunahme des Interesses; denn eine Lerninhaltsstruktur, deren Sequenz von einer zunehmenden logischen Komplexität abweicht, führt zu einer niedrigeren Einsicht in die Konzepte und einem Rückgang des Interesses.

2 Mit der (kognitiven) Beherrschung hängen die Merkmale der Schüler statistisch nicht zusammen (dies haben wir mit einer Korrelations- und Kovarianzanalyse bestimmt, dazu Hermans 1986). Mit diesen Merkmalen meinen wir die die zuvor genannten Kontextvariablen. Es ist zum Beispiel nicht so, daß Schüler mit einer starken kirchlichen Partizipation und einer christlichen Weltanschauung mehr (oder weniger) Konzepte beherrschen als andere Schüler. Dies hätte man vielleicht erwarten können, da der Inhalt der ethischen Argumentationen ein Wert aus der christlichen Überlieferung war. Es gibt also für die Teilnahme an dieser ethischen Argumentation keine besonderen kognitiven Bedingungen.

3 Der praktische Syllogismus ist ein gutes Modell für die Strukturierung der ethischen Argumentation. Die verschiedenen Kategorien von Konzepten (natur- und sozialwissenschaftliche, theologische und ethische), die Elemente in einem ethischen Urteil sind, werden in der syllogistischen Argumentation integriert. Die Schüler haben auch eine relativ gleiche Beherrschung der Konzepte dieser Kate-

gorien und haben - nach ihrer Aussage - sehr viel Unterstützung beim Lernen der Konzepte dieser Argumentationsstruktur erhalten. Mit deren Hilfe können sie neue ethische Probleme lösen oder andere Werte und Normen auf ihre normative Richtigkeit prüfen.

LITERATUR

- BLOOM, B.S. (u.a.), Taxonomy of Educational Objectives.
Handbook I: Cognitive Domain, London 1979.
- COOK, Th.D., D.T. CAMPBELL, Quasi-Experimentation. Design & Analysis
Issues for Field Settings, Chicago 1979.
- GAGNÉ, R.M., The Conditions of learning, New York ³1977.
- GAGNÉ, R.M., L.J. BRIGGS, Principles of Instructional Design, New York 1979.
- HARE, R.M., Moral Thinking: Its Levels, Method and Point, Oxford 1981.
- HARE, R.M., The Language of Morals, Oxford ²1967.
- HERMANS, C.A.M., Morele vorming. Empirisch - theologisch onderzoek naar de
effecten van een katechese - curriculum in de morele vorming omtrent
de milieuproblematiek (Serie Theologie en Empirie, 4), Kampen 1986.
- KRATHWOHL, D.R., B.S. BLOOM, B.B. MASIA, Taxonomy of Educational
Objectives. Handbook II: Affektive Domain, London 1973.
- VEN, J.A. van der, Vorming in waarden en normen, Kampen 1985.

Dr. Chris A.M. Hermans
De Gildenkamp 32-14
NL-6545 KZ Nijmegen