

Ethische Bildung in der Grundschule



Grundlagen – Anregungen – Beispiele



Ethische Bildung in der Grundschule

Grundlagen – Anregungen –
Beispiele

Von

Silke Pfeiffer



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagfoto: Silke Pfeiffer

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0447-5 – **2. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IX
Kapitel I: Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Grundschule	1
1.1 Zum allgemeinen Verständnis ethischer Erziehung	1
1.2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen und Bedingungen für die Förderung ethischer Kompetenz im Grundschulalter . . .	9
1.3 Ziele ethischer Erziehung in der Grundschule	15
1.4 Anforderungen an die Lehrpersonen	22
1.5 Fazit	25
Kapitel II: Erklärungskonzepte, Verlaufsformen und didaktische Prinzipien ethischer Erziehung	27
2.1 Didaktische Grundmodelle und ethische Erziehung	27
2.2 Lernverständnisse, Unterrichtsmodelle und Verlaufsformen im Ethikunterricht	35
2.3 Didaktische Prinzipien eines werterziehenden Unterrichts . . .	46
2.4 Fazit	52
Kapitel III: Unterrichtsmodelle ethischer Erziehung in Deutschland . .	54
3.1 Ethikunterricht	54
3.2 Philosophieren mit Kindern	57
3.3 Das Berliner Modell: Lebenskundeunterricht	61
3.4 Lebenskunde-Ethik-Religionskunde (LER)	64
3.5 Der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zur ethischen Erziehung	68
3.6 Fazit	71

Kapitel IV: Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsreflexion	73
4.1 Das Klassenklima	73
4.2 Die Unterrichtsorganisation	78
4.3 Unterrichtseinstiege	81
4.4 Schülerbeobachtung und Leistungsbewertung	94
4.5 Selbstreflexionen der Lehrperson	99
4.6 Fazit	100
 Kapitel V: Methoden im Ethikunterricht	 102
5.1 Gespräche und Gesprächsformen	103
5.2 Entspannungs- und Interaktionsspiele	114
5.3 Szenisches Spiel	121
5.4 Noch mehr Spiele?	131
5.5 Produktionsorientierte Verfahren	137
5.6 Kreatives Schreiben	143
5.7 Geschichten und Kinderbücher	147
5.8 Zeichnen, Malen und Gestalten	162
5.9 Bildbetrachtung und Interpretation	168
5.10 Begriffliches Arbeiten	171
5.11 Phantasie Reisen	179
5.12 Gedankenexperimente	183
 Kapitel VI: Praxisbeispiele und Erfahrungsberichte	 186
6.1 Mit der Realität kreativ umgehen	186
6.1.1 Anbahnung: Auffinden von Nachdenkenswertem	187
6.1.2 Vertiefung	189

6.1.3	Besinnung	191
6.1.4	Reflexion und weitere Anregungen	194
6.2	„So eine gemeine Lüge!“	197
6.2.1	Anbahnung: Auffinden von Nachdenkenswertem	197
6.2.2	Vertiefung	198
6.2.3	Besinnung	201
6.2.4	Reflexion und weitere Anregungen	204
6.3	Fazit	207
 Kapitel VII: Zusammenfassung und Ausblick		209
7.1	Thesen	209
7.2	Offene Fragen	212
 Literatur		213

Vorwort

Kinder machen sich mehr Gedanken über die Welt, über ihre Beziehungen zu anderen Menschen und über sich selbst, als Erwachsene in der Regel annehmen. Täglich sind sie mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die ihnen Haltungen, Handlungen und Entscheidungen abverlangen und zu einer eigenen Standortbestimmung herausfordern. Ethische Bildung kann sie darin unterstützen und zu mehr Orientierung und Sinn in einer komplexen Welt mit ihren zahlreichen Bedrohungen und Gefahren, aber auch mit großen Chancen und Möglichkeiten, beitragen. Ethische Bildung ist sowohl auf die Vermittlung grundlegender Werte unserer Gesellschaft ausgerichtet als auch auf das Reflektieren eigener Sinndeutungen und individueller Wertmaßstäbe. Es ist eine zentrale Aufgabe von Bildung und Erziehung von der ersten Jahrgangsstufe an, Kinder für ethisch relevante Sachverhalte zu sensibilisieren, ihnen Handwerkszeug für das Verstehen, Hinterfragen und Beurteilen von Handlungen und Situationen zu vermitteln und sie zu motivieren, moralisch handeln zu wollen. Ich habe in meiner langjährigen Praxis als Grundschullehrerin immer wieder erfahren, dass gerade auch jüngere Schulkinder ein feines Gespür für Ungerechtigkeit und Unfairness, für eigenes und fremd empfundenes Unglück haben, dass ihnen stabile und durch Nähe und Verlässlichkeit gekennzeichnete soziale Beziehungen wichtig sind und dass sie sich auch für solche ethischen Probleme interessieren, die über ihren unmittelbaren Erfahrungsraum hinausgehen. Dieses ursprüngliche Interesse gilt es wach zu halten und zu fördern.

Kinder sind noch am Beginn ihrer Suche nach ihrem Platz in der Welt und Aufgabe der Erwachsenen ist es, sie dabei durch behutsame und achtungsvolle Begleitung zu unterstützen. Ethisches Lernen sollte in der Grundschule in allen Unterrichtsfächern einen hohen Stellenwert einnehmen – die Praxis wird dem oft nicht gerecht. Stofffülle und Leistungsdruck und das Erziehungsmonopol der Eltern sind nicht selten angeführte Argumente. Da erscheint es fast eine Errungenschaft, dass es in den meisten Bundesländern ein separates Fach gibt, das ethischen Fragen einen hohen Stellenwert einräumt. Da diese Fragen in der Regel viele Dimensionen aufweisen und z. B. auch anthropologische, metaphysische, religiöse und erkenntnistheoretische Fassetten beinhalten, variiert das inhaltlich-methodische Spektrum der in der Bundesrepublik existierenden Unterrichtskonzepte. Insgesamt überwiegen aber die Gemeinsamkeiten. Allen Ansätzen ist die Überzeugung gemeinsam, dass Bildung mehr sein muss, als die Vermittlung tradierten Wissens, mehr als Auswendiglernen unter Zensuredruck, wie es durch das selektive Schulsystem in Deutschland noch zusätzlich gefördert wird. Nicht von ungefähr wurde kürzlich an einer Heidelberger Schule das neue Unterrichtsfach „Glück“ eingeführt. Als Ziel stellen die Initiatoren dieser Initia-

tive die Erziehung starker, zuversichtlicher Persönlichkeiten heraus, wozu auch die Fähigkeit gehört, „sich zu freuen, zu reflektieren und sich wohl zu fühlen, körperlich wie seelisch“ (www.ntv.de/850942.html). Dabei bauen sie auf das Prinzip der Eigenerfahrung, auf individualisiertes Lernen vor dem Hintergrund der je eigenen Erfahrung, auf Perspektivenwechsel und kooperierende Formen des Lernens. Hier setzt auch dieses Buch zur ethischen Erziehung in der Grundschule an. Es beabsichtigt, verschiedene Theorien und didaktische Ansätze ethischer Erziehung, die bislang für die weiterführenden Schulformen entwickelt wurden, einer kritischen Untersuchung zu unterziehen, auf ihre Eignung für den Primarbereich zu prüfen und davon ausgehend eine Theorie ethischer Erziehung zu entwickeln, die den Möglichkeiten und Bedürfnissen jüngerer Kinder gerecht wird. Dabei wird der sozialen und emotionalen Dimension von Lehr-Lernprozessen ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Darüber hinaus wird eine Verlaufsform für den Ethikunterricht vorgeschlagen und an zwei Beispielen aus der Unterrichtspraxis erläutert, die es ermöglicht, sowohl dem tendenziell experimentellen Charakter von Lehr-Lernprozessen Rechnung zu tragen als auch dem Anspruch auf Systematik und Planung von Unterricht. Einen großen Raum nehmen in diesem Buch methodische Fragen ein, denn eine noch so gut begründete Theorie kann nur die Grundlage, das Fundament, von Bildungsprozessen bilden, das im Hinblick auf Praxis weitergedacht werden muss und sich in der Umsetzung zu bewähren hat. Das Buch beabsichtigt, einen Bogen zwischen Theorie und Praxis zu schlagen und dabei weder die bereits vorliegenden theoretischen Modelle, noch die Ansprüche und praktischen Erfahrungen im ethisch orientierten Unterricht in der Grundschule zu vernachlässigen. In diesem Zusammenhang möchte ich allen danken, die mich bei der Umsetzung dieses Buches unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt Birgit Wegehaupt, die es mir ermöglicht hat, in ihrer Schulklasse viele der hier vorgestellten Methoden auszuprobieren, und Soraya Vives Montes, die mich dabei begleitet hat.

„Grade, klare Menschen wär’n ein schönes Ziel. Leute ohne Rückrat hab’n wir schon zu viel“, heißt es in einem bekannten Lied der Liedermacherin Bettina Wegner. Sie hat dieses Lied vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in der DDR geschrieben – mir scheint es, an Aktualität nichts verloren zu haben und einen Anspruch zu artikulieren, dem sich jede Lehrerin und jeder Lehrer täglich zu stellen hat.

Kapitel I: Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Grundschule

„Alle Erziehung ist nur Handreichung zur Selbsterziehung“

Eduard Spranger

Im Erziehungswissenschaftlichen Diskurs haben in den letzten Jahren Fragen der ethischen Erziehung an Brisanz gewonnen. So wird diskutiert, ob und ggf. wie Ethik und Moral lehrbar sind und welche Rolle dabei der Schule zukommt (vgl. Dietenberger 2002). Es wird konstatiert, dass Erziehung zunehmend von Sozialisation abgelöst wird (vgl. Giesecke 1996, 25) und die institutionellen Einflussmöglichkeiten sehr begrenzt sind (vgl. Lenzen 1999, 20). Angesichts der Tatsache, dass seit langem Konsens darüber besteht, dass Lernprozesse generell zwar von den einzelnen Individuen eigenaktiv und weitestgehend selbstgesteuert geleistet werden müssen, aber dennoch von außen beeinflusst werden können (vgl. u. a. Mollenhauer 1968, Schäfer/Schaller 1971, Winkel 1986, Sammet 2004, Pfeiffer 2006), erscheint der weit verbreitete Bildungspessimismus ebenso wenig konstruktiv wie die Annahmen, Bildungsstandards und Kerncurricula könnten qualitativ hochwertige Bildungsprozesse garantieren. Vielmehr gilt es Wege aufzuzeigen, wie Schule ihrem Anspruch gerecht werden kann, Heranwachsende in einem umfassenden Sinne zu bilden und ihre ethische Handlungskompetenz zu fördern. Zunächst soll aber das hier vertretene Verständnis ethischer Erziehung näher erläutert werden.

1.1 Zum allgemeinen Verständnis ethischer Erziehung

Begriffliche Klärungen

Dieses Buch entwickelt eine Theorie ethischer und moralischer Erziehung und zeigt Möglichkeiten der Umsetzung in der Praxis auf (vgl. Fiechter-Alber 2004, 17). Unter Moral wird „ein Netzwerk von Überzeugungen hinsichtlich gebotener und unerlaubter Handlungsweisen verstanden ... Solche Moral-Überzeugungen lassen sich in allgemeinen Soll-Sätzen, in Handlungsnormen (als generalisierte Verhaltenerwartungen), ausdrücken“ (Pfeifer 2003, 24). Die philosophische Ethik reflektiert zum einen die vorfindlichen Moralen (Lebensregeln, Rechtsordnungen etc.) und untersucht sie kritisch. Zum anderen beschäftigt sie sich mit der Frage „Was soll ich tun?“, die im Sinne der Aufklärung auf ein sinnvolles und gutes menschliches Leben ausgerichtet ist. Kriterium philosophisch begründeter Antworten auf diese Frage ist ihre logisch-argumentative Nachvollziehbarkeit auf der Grundlage des allgemein akzeptierten Wertekonsenses einer Gesellschaft. Traditionell werden die verschiedenen Ethikansätze danach unter-

schieden, ob sie ihren Schwerpunkt auf die Handlung selbst (deontologische Ethik) oder ihre Folgen (teleologische Ethik) legen. Während in der Theorie zwischen Ethik und Moral klar unterschieden wird, stellen die Adjektive „ethisch“ und „moralisch“ im alltäglichen Sprachgebrauch häufig Synonyme dar. Auf eine definitorische Diskussion dieser Begrifflichkeiten soll zugunsten des übergreifenden Begriffs „ethische Erziehung“ an dieser Stelle verzichtet werden. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, dass der Begriff Ethik im Gegensatz zum Begriff „Moral“ weiter gefasst ist (vgl. Nipkow 1998, 73) und den gemeinsamen Nenner aller in Deutschland etablierten ethisch orientierten Unterrichtsfächer darstellt (vgl. Kap. 3). Ziel ethischer Erziehung im hier verstandenen Sinne ist der Erwerb ethischer Handlungskompetenz. Im Folgenden wird in Anlehnung an Maurer (1995, 12) darunter zunächst allgemein „die geforderte Kompetenz auf dem Weg zur moralischen/sittlichen Mündigkeit“ verstanden. Ethische Kompetenzen betreffen die Bereiche des Beurteilens, des Handelns, aber auch des Wahrnehmens und des Kommunizierens (vgl. ebd., 13). Dabei ist Wahrnehmen nicht nur auf unmittelbare und authentische Erfahrungen bezogen, sondern auch auf die Rekonstruktion von vermittelter Wahrnehmung. Eine Differenzierung der Ziele ethischer Erziehung erfolgt im Kapitel 1.3. Zunächst gilt es, Bedeutung und Formen ethischer Erziehung in der Grundschule herauszuarbeiten.

Der Stellenwert ethischer Erziehung im Schulalltag

Da Werteorientierung im Rahmen der gesamten Sozialisation entsteht, kann es im schulischen Kontext nicht zuallererst um ein Herstellen von Wertbildung, wohl aber um ein ergänzendes und korrigierendes Eingreifen gehen. Auch wenn die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen nicht garantieren kann, dass Kompetenzen in diesem Bereich auch tatsächlich in der gewünschten Weise ausgebildet werden, können schulische Interventionen einen Beitrag dazu leisten (vgl. Giesecke 2004, 236). In diesem Zusammenhang schlägt Diätenberger „ein schulisches Minimalkonzept“ ethischer Bildung vor. Als Ausgangspunkt dieses Konzepts formuliert er als Voraussetzungen, dass sich im Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern im sozialen Raum Schule zwangsläufig auch Konflikte ergeben, die ethische Fragen aufwerfen und dass zur Absicherung des Unterrichts die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen und Bedürfnissen unerlässlich ist (vgl. Diätenberger 2002, 210). Ausgehend von diesen Voraussetzungen hält er es für legitim, „Fragen, die durch das Zusammenleben in der Schule und im Unterricht entstehen, auch an dem Ort der Entstehung zu bearbeiten“ (ebd., 211). Diesem Begründungszusammenhang soll hier nicht widersprochen werden, auch wenn er nicht weit genug greift. Zum einen entstehen Konflikte im Schulalltag nicht nur zwischen Erwachsenen und Kindern, sondern vor allem innerhalb der Kindergruppe – resultierend aus unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen, die weit über schulische Zusammenhänge hinausgehen

und ihren Ursprung auch außerhalb der Schule haben können. Zum anderen geht es nicht nur und auch nicht in erster Linie um eine „Absicherung des Unterrichts“, sondern um die Erfüllung eines unterrichtsübergreifenden Erziehungsauftrags – der Erziehung zum mündigen Bürger. Situationen, die ethische Fragestellungen intendieren, gibt es in der Schule in vielfältigen Zusammenhängen. Oft sind es tatsächlich alltägliche Erfahrungen, die Lehrpersonen und Kinder dazu veranlassen, über die Hintergründe von Denk- und Handlungsweisen, über Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit oder andere moralische Werte nachzudenken. Einige Beispiele sollen das veranschaulichen:

Jannik kommt zu seiner Klassenlehrerin und fragt sie, ob er sich einen anderen Sitznachbarn suchen kann. Die Lehrerin ist überrascht, weil Jannik und Piet eigentlich schon seit dem Kindergarten gute Freunde sind. Als sie Jannik fragt, warum er denn nicht mehr neben Piet sitzen will, berichtet er ihr, dass Piet und er am Vortag zum Spielen verabredet waren, Piet aber gesagt hat, das er keine Zeit habe. Aber am Nachmittag hat Jannik Piet mit Frank auf dem Spielplatz gesehen.

Paul hat gestern im Fernsehen eine Dokumentation über den Irak-Krieg gesehen. Im Morgenkreis erzählt er von den „blutigen Bildern“. Er fragt: „Warum machen Menschen Krieg?“

„Lukas hat gesagt, dass er sich meinen Stift nur ganz kurz ausleihen will!“ beschwert sich Phillip im Mathematikunterricht der 2a. „Und nun sagt er, dass er ihn behalten will und ihn mir nicht wiedergibt. Aber man muss doch Dinge, die man sich nur ausgeliehen hat, wieder zurückgeben!“

Jenna steht in der großen Pause wieder einmal alleine auf dem Schulhof. Sie ist neu in der Klasse. Jenna kommt nicht aus Deutschland. Sie spricht nur wenig Deutsch und unterscheidet sich auch optisch von den anderen Kindern. In der Deutschstunde eskaliert die Situation. Marie soll sich neben Jenna setzen und ihr helfen. Doch Marie weigert sich: „Die versteht doch sowieso nichts! Und außerdem sieht sie total doof aus mit ihren Kleidern, die anderen Kinder sagen das auch!“

Solche und ähnliche Situationen durchziehen den Schulalltag und fordern Kinder und Erwachsene zum Nachdenken, zur Kommunikation und Stellungnahme heraus. Ethische Auseinandersetzungen finden darüber hinaus in allen Unterrichtsfächern statt, da die Unterrichtsstoffe selbst unausweichlich Werte und Normen berühren. So kann im Sachunterricht die Auseinandersetzung mit alternativen Energien Anlass zu grundsätzlichen Reflexionen zu Umweltschutz und Verantwortung des Menschen gegenüber der Natur sein. Im Deutschunterricht kann ein Lesestück über Freundschaft zum Nachdenken über Merkmale einer solchen Beziehung herausfordern und das Thema Raum im Mathematikunterricht die Gestaltung und Nutzung von Lebensräumen in Frage stellen. Wichtig ist, dass Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zum Nach-

denken, Infragestellen, Argumentieren und Schlussfolgern geben, dass sie ihnen ein Vorbild sind in der Weise, wie sie kommunizieren und sich Konflikten stellen.

Während sich ethisches Reflektieren in allen Unterrichtsfächern aus dem Gang der Auseinandersetzung ergeben kann, wird es im Ethikunterricht zum zu organisierenden Mittelpunkt. Kritiker eines separaten „werteerziehenden Faches“ stellen heraus, dass die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen nicht in künstlichen Situationen und von Fachlehrerinnen inszeniert werden dürfe, die ansonsten wenig Bezug zum Leben der Kinder haben (vgl. Schreier 1997, Schmidt 1999). Befürworter betonen die Potentiale regelmäßiger und systematischer Auseinandersetzung mit ethischen Fragen (vgl. Martens 1994, 1999, Pfeiffer 2002). Im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern wurde 1998 für Kinder, die nicht den Religionsunterricht besuchen, das Ersatzfach Philosophieren mit Kindern im Grundschulbereich eingeführt. Das inhaltliche Spektrum des Faches orientiert sich an den vier Fragen nach Immanuel Kant „Was kann ich wissen?“ „Was soll ich tun?“ „Was darf ich hoffen“ „Was ist der Mensch?“ In einer empirischen Untersuchung, die ich zwischen 1999 und 2001 durchführte, bewerteten die praktizierenden Lehrpersonen die Kompetenzen, die Kinder beim Philosophieren erwerben, hoch. So schätzten sie ein, dass Kinder beim regelmäßigen Philosophieren lernen, Probleme zu artikulieren, dass sie Dinge anfangen zu beobachten, die sie vorher nicht beachtet haben, dass das Fach einen wichtigen Beitrag zur Werteerziehung leistet, weil grundsätzliche Werte, wie Vertrauen und Mitgefühl nicht nur besprochen sondern praktiziert werden. Sie stellten heraus, dass die Kinder lernen zuzuhören, eigene Meinungen zu bilden und fremde Meinungen zu akzeptieren und die Gefühlsseite der Kinder stärker angesprochen wird als in anderen Fächern, was u. a. dazu führt, dass die Kinder mehr Selbstvertrauen bekommen (vgl. Pfeiffer 2002). Darüber hinaus machen die Ergebnisse der Untersuchung deutlich, dass Lehrerinnen, die sich mit Möglichkeiten des Philosophierens im Rahmen einer Qualifikation für das Fach grundsätzlich auseinandersetzen und es in ihren Unterrichtsalltag integrieren, sich herausgefordert und darin unterstützt fühlen, das eigene allgemeine Rollen- und Unterrichtsverständnis kritisch zu reflektieren und stärker schülerzentriert auszurichten (vgl. ebd.).¹

Werthaltungen als Grundlage ethischer Reflexion

Gemeinsam ist allen ethischen Reflexionen, ob allgemein in der Schule, an den Rändern des Unterrichts, in separaten Unterrichtsfächern oder im Leben überhaupt, dass ihnen implizite und explizite Werthaltungen zugrunde liegen als Einstellungen und Überzeugungen davon, was richtig und wünschenswert ist. Diese

¹ Vgl. dazu auch die ausführliche Darstellung der Unterrichtsmodelle ethischer Erziehung in Deutschland in Kapitel 3

Einstellungen und Überzeugungen konstituieren die Vorverständnisse, die die Schülerinnen und Schüler in Unterricht und Schule mitbringen. Sie haben sich in realen Situationen zu bewähren und können dabei auf vielfältige Schwierigkeiten und Interessenkonflikte stoßen, die einer neuen und häufig weiterführenden Auseinandersetzung bedürfen. Nach Schmitz sind für einen „Wert“ die Merkmale Stabilität verbunden mit einem hohen Änderungswiderstand, ein hoher Grad an Abstraktheit (verglichen mit Einstellungen), eine hierarchische Anordnung je nach individueller Bedeutsamkeit und eine starke emotionale Komponente kennzeichnend (vgl. Schmitz 2000, 350). Innerhalb der Gesellschaft stellen religiöse und weltanschauliche Gesellschaftskonzepte vielfältige Wertesysteme zur Wahl (vgl. Standop 2005, 19). In diesem Zusammenhang wird vielfach als grundsätzliches Problem die tendenzielle Unverbindlichkeit von Wertvorstellungen artikuliert. Vom „Unbehagen am Wertepluralismus“, von „Normenschwäche, die zu Orientierungslosigkeit bis hin zur Sinnkrise führen kann“ (vgl. Nipkow 1998) ist da die Rede und von einem Verlust an Gemeinsinn und Tradition durch Individualisierung (vgl. Weidenfeld 1994, Nielsen 1995). Wie viel weltanschauliche, politische und gesellschaftliche Vielfalt verträgt eine Gesellschaft? Wo sind die Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen, da sie den Bestand eines gesellschaftlichen Systems sichern? Oder bezogen auf den Schulalltag: Welche Aspekte ethischen Lebens sind Lehrpersonen berechtigt gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern immer wieder neu in Frage zu stellen und welche nicht?

Unbestritten bedarf das politische, gesellschaftliche und ökonomische Leben einer Gesellschaft bestimmter Wertvorstellungen und Regeln, denen eine elementare Verbindlichkeit zukommt. Ethische Grundsätze, wie sie z. B. in den Menschenrechten und in der Verfassung festgeschrieben sind, stehen für den Wertekonsens in der Gesellschaft. Sie gelten als nicht legitimationsbedürftige Grundlage einer humanen Gesellschaft und zentrale Aufgabe aller institutionellen Bildungseinrichtungen und der Gesellschaft als Ganzes ist, ein Verständnis für die Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit dieser kulturellen Errungenschaften anzubahnen. Das kann in der Auseinandersetzung mit Menschenrechten, durch das Aufstellen von Klassenregeln ebenso wie in der Analyse alltäglicher Situationen geschehen. Wenn z. B. wie im oben beschriebenen Beispiel ein Kind wegen seiner Herkunft diskriminiert wird oder ein anderes Kind nicht die Fürsorge bekommt, die es für eine gesunde und fördernde Entwicklung benötigt, handelt es sich um Einschränkungen, die eindeutig zu bewerten sind und keines grundsätzlichen Diskurses bedürfen. Vielmehr gilt es, Kindern das nötige Wissen über diese grundlegenden Werte zu vermitteln und Lebens- und Lernsituationen aufzuspüren, die die Wert-Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder diesbezüglich unterstützen, stärken und erweitern (vgl. Schneider 2007). Solche zu vermittelnden normativen Setzungen betreffen zum einen gesellschaftliche Normen, wie Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit, Sicherheit, Bildung, Rechte und Pflichten

und Verantwortung und zum anderen Personenrechte, wie die Unantastbarkeit der Würde des Menschen, das Recht auf freie Entfaltung, soweit nicht andere beeinträchtigt werden und die Glaubens- und Meinungsfreiheit (vgl. Standop 2005, 20).

Von diesen nicht pluralisierbaren ethischen Grundlagen der Gesellschaft sind Bereiche zu unterscheiden, die im Sinne menschlicher Freiheit der subjektiven Bewertung nicht nur bedürfen, sondern deren individuelle Ausgestaltung die Vielfalt des gesellschaftlichen Lebens in einer pluralistischen Gesellschaft ausmacht. Solche Bereiche betreffen z. B. Vorstellungen von einem guten Leben, von Glück und Sinn, vom Zusammenleben der Menschen in der Familie und in der Schule, von Freundschaft und Liebe, von Wahrhaftigkeit und Authentizität, von Gerechtigkeit und Toleranz und von Hoffnungen und Wünschen. Dass sich Wertvorstellungen in diesen Bereichen in der Regel voneinander unterscheiden, liegt darin begründet, dass sie sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich darstellen können. Was vom Wert einer Sache wahrgenommen wird, hängt von individuellen Faktoren, wie z. B. von Erfahrungen, von der aktuellen Lebenslage und von der Aufgeschlossenheit des Betrachters ab.²

Sozial-emotionales und ethisches Lernen als Voraussetzung und Ziel ethischer Erziehung

Die Auseinandersetzung mit Wertfragen ist immer auch eng mit emotionalen und sozialen Aspekten verbunden, da sie in Situationen und ein soziales System eingebettet sind, in dem bestimmte Interessen, Bedürfnisse und Wertvorstellungen anderer Menschen eigenen Interessen etc. begegnen. Die Fragen der Kinder sind häufig die Folge der daraus resultierenden Diskrepanz. Sie stellen eine Verunsicherung dar, der mit Reflexion und Diskurs, mit einer Vermittlung zwischen dem Subjekt und der Welt zu begegnen ist. Astrid Kaiser stellt heraus, dass wir aktuell in einer Zeit leben, in der Katastrophen weltweit zum Leben der Menschen gehören und dass wir zukünftig damit zu rechnen haben, dass Katastrophen, wie z. B. Überschwemmungen, Waldsterben, Dürre und Trockenheit, und gewalttätige Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit dem weltweiten Terrorismus zunehmen und auch das Leben der Menschen in den nicht direkt betroffenen Gebieten verändern werden. Sie schlussfolgert daraus, dass es darauf ankomme, solchen Entwicklungen entgegenzuwirken und die Welt produktiv zu verändern (vgl. Kaiser 2007). Menschen die dazu in der Lage sind, müssen über sozial-emotionale Kompetenzen verfügen, die sie schon früh in der Lebenswelt, in der Familie und nicht zuletzt in der Schule erwerben. Solche Kompetenzen sind z. B. Selbstbewusstsein, Empathiefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperation und die Bereitschaft zur Übernahme persönlicher Verantwortung.

² Vgl. dazu die Ausführungen zur „Sache“ des Ethikunterrichts in Kap. 1.3.

Andererseits kann die Auseinandersetzung mit ethischen Problemen auch soziale und emotionale Kompetenzen fördern. Ein Praxisbeispiel soll das veranschaulichen:

In einer dritten Klasse ging es im Ethikunterricht um das Thema „Freundschaft“. Zunächst erzählten die Kinder über ihre Erfahrungen mit Freundschaften. Im Bemühen um das Artikulieren eigener Gedanken und Gefühle, um das Verstehen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, im Einfühlen in die geschilderten Situationen wurde ebenso ihre Kommunikationsfähigkeit, wie ihre Empathie geschult. Anschließend studierten die Kinder Problemsituationen als Rollenspiel ein. Dabei ging es z. B. um das Nicht-Einhalten von Verabredungen, um das Verraten eines Geheimnisses und um das Aufgeben eines gemeinsam geteilten Hobbys durch einen der Freunde. Anschließend wurden gemeinsam mit den Zuschauern Problemlösungen erarbeitet. Dafür gab die Lehrerin verschiedene Impulse, z. B. Beschreibt die dargestellte Situation mit euren Worten! Was meint ihr, wie fühlen sich die beteiligten Personen? Was ist das Problem? Habt ihr schon einmal eine ähnliche Situation erlebt? Habt ihr eine Idee, wie das Problem gelöst werden könnte? Anschließend wählten die Spieler einen Lösungsvorschlag aus und spielten die Situation zu Ende. Nicht zuletzt durch die spürbare Ernsthaftigkeit bei der Beschäftigung eines von ihnen als bedeutsam empfundenen Sachverhalts lernten sich die Kinder einerseits näher kennen, andererseits wurde ihnen aber auch die Bedeutung verlässlicher sozialer Beziehungen mehr und mehr bewusst. Ein Schüler fasste seinen Lernerfolg folgendermaßen zusammen: „Mir ist ganz klar geworden, dass Freundschaft wichtig, aber nicht so einfach ist. Man muss auch Freund sein wollen. Man muss wissen, was Freundschaft ist.“³

Deutlich wird, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen eng mit methodischen Aspekten, vor allem aber mit Haltungen, verbunden ist, die ihrerseits wieder zu Gegenständen der Reflexion werden können. Das Rollenspiel erwies sich in diesem Zusammenhang als eine geeignete Methode, um ethische Reflexionen anzubahnen. Die Anbahnung von Werthaltungen ist insgesamt kein linearer Prozess, sondern wird beeinflusst von komplexen Situationen, divergierenden Erfahrungen und unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen. Neue Erfahrungen sind nicht immer anschlussfähig an ältere, Lebenssituationen und damit verbundene Herausforderungen verändern sich ebenso wie die Fähigkeiten des Einzelnen darauf zu reagieren. Immer wieder gilt es, diese unterschiedlichen Faktoren in eine für das Subjekt befriedigende Balance zu bringen. Ethische Erziehung beginnt nicht in der Schule und geht weit darüber hinaus. Sie beansprucht Zeit und die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich

³ Vgl. dazu auch Kapitel 1.3. Dort wird die dargestellte Situation im Hinblick auf die Zielstellung ethischer Erziehung näher beleuchtet.

mit den notwendigen kognitiven und emotionalen Lerninhalten und Lernerfahrungen auseinander zu setzen (vgl. Breslauer 1978, 172).

Ethische Erziehung ist auf moralische Mündigkeit ausgerichtet, die sich darin äußert, dass ein Individuum in einer moralischen Situation bereit und in der Lage ist, argumentativ begründet Stellung zu nehmen und zu handeln. Somit trägt ethische Erziehung zu einer Wertorientierung bei, die im gesamten Sozialisationsprozess weitgehend selbstbildend erworben wird. Dabei ist zwischen nicht legitimationsbedürftigen Wertevorstellungen, die es auch in der Institution Schule zu vermitteln gilt, und individuellen Wertvorstellungen, die Ergebnis subjektiver Erfahrungen und Deutungen sind, zu unterscheiden. Ethisches Lernen ist eng mit sozialem und emotionalem Lernen verbunden. Aufgabe der Grundschule ist es, Lebens- und Lernsituationen aufzuspüren, in denen sich Grundschulkinder konkret, lebensnah und anschaulich mit Wertfragen auseinandersetzen können. Schulalltag und Unterricht bieten dafür vielfältige Anlässe und Möglichkeiten.

1.2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen und Bedingungen für die Förderung ethischer Kompetenz im Grundschulalter

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die Einschulung bedeutet für das Kind viele Veränderungen: Es muss sich räumlich, zeitlich und auch sozial neu orientieren und ist mit neuen kognitiven Anforderungen konfrontiert. Es muss Bezugspersonen und Freunde im Kindergarten verlassen und die Lehrpersonen wie auch die anderen Kinder der Schulklasse als neue Bezugspersonen annehmen. Es ist mit neuen Lerninhalten konfrontiert und mit Erwartungen, die sich auf die in der Schule gültigen Anforderungen und Regeln beziehen (vgl. Baumann-Metzing 1984). Auch die Konstellation in der Familie verändert sich beim Schuleintritt des Kindes (vgl. Sütterlin 1977). All diese Herausforderungen stellen einerseits Chancen für ethische Erziehung dar und unterstreichen andererseits ihre Notwendigkeit. Der neue Erfahrungsraum eröffnet neue Möglichkeiten, in ihm kann es aber auch zu Überforderungssituationen kommen, für deren Bewältigung das Kind Hilfe und Unterstützung Gleichaltriger und Erwachsener benötigt. Im Mittelpunkt ethischer Erziehung in der Schuleingangsphase – wie in der gesamten Grundschulzeit – müssen daher die Stärkung eines positiven Selbstbildes, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Bereitschaft zu Kommunikation und Kooperation und die Förderung von Lernfreude, Empathie, Fairness, Toleranz und Solidarität stehen. Rituale, wie der tägliche Morgenkreis, in dem die Kinder offen über ihre Wünsche und Hoffnungen, aber auch über problematische Erfahrungen und Ängste kommunizieren lernen oder sozial angelegte Lernformen, wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit, können dem Kind helfen, Barrieren zu überwinden, um sich in der Institution Schule wahr- und aufgenommen zu fühlen.⁴ Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die Genese der moralischen Entwicklung von Kindern dar. Modelle der Entwicklung von Werthaltungen können in der Praxis helfen, die Argumentationsmuster von Kindern zu verstehen und davon ausgehend Wege der gezielten Förderung zu finden.

Entwicklungspsychologische Bedingungen

Jean Piaget (1983) geht in seinem Modell der Entwicklung moralischer Kompetenzen von einem Entwicklungsschema aus, dem er ziemlich eindeutige Altersangaben zuordnet. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich die moralische Entwicklung der Kinder in die beiden Stadien der Heteronomie und Autonomie

⁴ Vgl. Kap. 4.1, in dem Faktoren und Möglichkeiten aufgezeigt werden, die zu einem lernförderlichen Klassenklima beitragen können.

unterteilen lässt, zwischen denen eine Übergangsphase liegt. Kinder im Alter von bis zu 4 Jahren haben nach seinen Beobachtungen noch kein Regelbewusstsein. Zwischen dem 5. Lebensjahr und dem 8. Lebensjahr stellen sie vorgegebene Normen nicht in Frage, sondern nehmen als berechtigt hin, was ihnen von Eltern und anderen Autoritäten vorgegeben wird. In diesem Entwicklungsstadium der Heteronomie wird von den Kindern ein Abweichen von der Regel verurteilt, da es Bestrafungen nach sich zieht. Ein typisches Argumentationsmuster in diesem Stadium ist: *„Ich darf anderen Kindern ihr Spielzeug nicht wegnehmen, sonst gibt es Ärger.“* oder *„Meine Mutti hat gesagt, dass ich nicht mit dir spielen soll.“* Dass sich daran anschließende Entwicklungsstadium des Übergangs zur Autonomie ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder ab dem Alter von 8 Jahren bereits selbst mitentscheiden, was gut und richtig ist, indem sie Gebote und Verbote untereinander vereinbaren und über angemessene Strafen nachdenken. Dabei beziehen sie bereits individuell erworbene und verinnerlichte Vorstellungen von Gerechtigkeit ein. Kinder in dieser Entwicklungsstufe argumentieren: *„Ich schlage vor, wir wechseln uns beim Schaukeln ab. Dann kommt jeder von uns mal dran.“* oder *„Eigentlich hat meine Mutti gesagt, ich soll mit Monika nicht spielen, aber ich mache es trotzdem, weil sie mir Leid tut.“* Ab dem 10. Lebensjahr können von den Kindern Regeln demokratisch ausgehandelt werden. Insgesamt beobachtet Piaget, dass es in dieser Phase der erworbenen Autonomie eine weitaus stärkere Beachtung der Regeln gibt, als in der Phase der Heteronomie, was darauf verweist, dass die Bedeutsamkeit von Regeln durch die Kinder zunehmend erkannt wird. Argumentationsmuster in dieser Phase der Entwicklung sind: *„Es ist nicht richtig, jemandem etwas wegzunehmen, was einem nicht gehört. Wenn das jeder machen würde ...“*

Kohlberg (1974) gelangt in seinen Untersuchungen zu vergleichbaren Ergebnissen. Sein Interesse gilt der Entwicklung von Begründungen normativer Urteile und den Orientierungen, die diese Urteile leiten. Kohlberg arbeitet mit moralischen Dilemmata, die er Probanden unterschiedlichen Alters mit der Aufforderung vorlegt, ein begründetes Urteil zu formulieren. Dabei interessieren ihn in seinem Vorgehen weniger die letztendlich getroffenen normativen Entscheidungen als viel mehr die Prinzipien, die diesen Entscheidungen zugrunde liegen und aus den Argumentationen herausgearbeitet werden können. Kohlberg unterscheidet drei Niveaus mit je zwei Stufen der moralischen Entwicklung: präkonventionelles, konventionelles und postkonventionelles Niveau. Im Hinblick auf Grundschulkinder sind insbesondere die präkonventionellen Entwicklungsstufen interessant. Auf diesem vormoralischen Niveau, wie Kohlberg es bezeichnet, werden moralische Entscheidungen (ähnlich wie bei Piaget) entweder durch drohende Strafen und mächtige Autoritäten (Stufe 1) oder mit dem eigenen Interesse (Stufe 2) begründet. Nach Kohlberg lassen sich Kinder im Grundschulalter vornehmlich der 1. Stufe moralischer Entwicklung zuordnen, da sie Normen für

verbindlich halten, die von Autoritäten gesetzt und mit Sanktionen ausgestattet sind. Ein Nicht-Befolgen dieser Normen zieht Sanktionen und Nachteile mit sich.

Kohlbergs kognitionszentriertes Stufenmodell stieß nicht nur auf Zustimmung (zusammengefasst in Oser, Althof 1997). Insbesondere hinsichtlich der Aussagen zur moralischen Entwicklung des Kindes wurde kritisch angemerkt, dass bereits junge Kinder sehr wohl in der Lage sind, aufgrund anderer Kriterien zu urteilen, als aus dem Bedürfnis heraus, Sanktionen zu meiden.

Die These, Kinder würden Normen allein unter der Zielsetzung befolgen, Sanktionen zu meiden und Nutzen zu ziehen, wurde auch durch Untersuchungen von Turiel (1983) in Frage gestellt. Er kommt (wie auch Keller und Edelstein 1993) zu dem Ergebnis, dass Kinder im Grundschulalter die intrinsische Gültigkeit moralischer Normen verstünden und sie aus Einsicht befolgen.

Die Altruismusforschung entwirft auf der Grundlage von Beobachtungen ein Bild vom Kind, das in Situationen von Ungerechtigkeit oder Leid selbstlos spontan und selbstlos aus Mitleid handelt.

Nunner-Winkler (1998, 2006) gelangt im Rahmen ihrer LOGIK-Studie zu einem Ergebnis, das dazu beitragen kann, diese insgesamt widersprüchlichen, aber durch die jeweiligen Forschungen gestützten Befunde, zu erklären. 200 Kindern im Alter von 4, 6 und 8 Jahren wurden einfache Bildgeschichten zu den Themen Diebstahl, gerechtes Verteilen, miteinander Teilen, Helfen vorgelegt. Zu allen Geschichten wurden das moralische Wissen, d. h. das Wissen um verbindliche Normen, und die moralische Motivation, d. h. die potentiellen Handlungsoptionen, erfasst.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass bereits 4–5-Jährige über die Kenntnis von Normen verfügen. „Bereits mit 4–5 Jahren wissen so gut wie alle Kinder, dass Stehlen falsch ist; spätestens mit 8–9 Jahren glauben die meisten (zwischen 85–95%) auch, dass man in den vorgelegten Situationen helfen und teilen sollte“ (Nunner-Winkler 1998, 142). Die Begründungen dieser Normen folgen nur in 12% dem von Kohlberg skizzierten Muster der Vermeidung von Sanktionen (vgl. ebd.). Nunner-Winkler (1998, 143) kennzeichnet das Normverständnis von Kindern im Alter zwischen 4 und 9 Jahren als „intrinsisch“, d. h. „nicht an autoritative Setzungen oder an Strafandrohungen gebunden“, als „situationsspezifisch differenziert“, was sie daran festmacht, dass Situationen je nach Kontext unterschiedlich bewertet werden, und „zwingend gültig nur unter Normalbedingungen“, wobei sie darauf verweist, dass zumindest ältere Kinder wissen, dass es Ausnahmen gibt, „wenn die Übertretung einer Regel unparteiisch beurteilt weniger Schaden verursacht als ihre strikte Befolgung“.

Die moralische Motivation wurde durch die Zuschreibung von Emotionen erfasst. Dieses Vorgehen ist aus einem kognitivistischen Emotionsverständnis abgeleitet (Montada 1993). „Danach gelten Emotionen als zwar rasche und globa-

le, gleichwohl aber kognitiv gehaltvolle Urteile über die subjektive Bedeutsamkeit von Sachverhalten“ (Nunner-Winkler 1998, 139). Die Untersuchung kommt hinsichtlich der Emotionszuschreibung zu dem Ergebnis: „Wie sich zeigt, erwarten jüngere Kinder mit überwältigender Mehrheit (fast 80% bei der Diebstahl-Geschichte), dass der Geschichtenheld sich gut fühlen werde, nachdem er eine Regel übertreten hat, um deren Geltung sie selbst nur allzu gut wissen und deren Begründung sie nur allzu gut verstehen. Konkret sieht der Interviewablauf etwa wie folgt aus: Unmittelbar nachdem die Kinder im Brustton der Überzeugung erklärt haben, ‘Stehlen darf man nicht, das ist ganz gemein, das ist echt unfair’, antworten sie auf die Frage, wie der Dieb sich fühle, ‘der fühlt sich gut – die Süßigkeiten schmecken klasse, weißt du’“ (Nunner-Winkler 1998, 145). Nunner-Winkler schlussfolgert: „Kinder erwarten, dass sich gut fühlen werde, wer erfolgreich tut, was er will ... und sich schlecht fühlen werde, wer nicht tut, was er will ... Nach dieser Interpretation lassen sich die Emotionszuschreibungen als Ausdruck der kindlichen Willensbestimmung deuten“ (ebd. 146). Moralisches Wissen und moralische Motivation müssen demnach nicht nur nicht übereinstimmen, sondern können sich auch extrem widersprechen. Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse der LOGIK-Studie darauf, „dass Handeln in Konfliktsituationen nicht durch moralische Motivation allein bestimmt ist“ (ebd., 147), sondern Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Durchsetzungsvermögen oder Schüchternheit einen nicht unwesentlichen Einfluss haben. Als übergreifende Merkmale moralischer Motivation kennzeichnet Nunner-Winkler (ebd., 148f.) ihren „intrinsischen Charakter“, was sich darin zeigt, das Handeln darauf auszurichten, „das Rechte zu tun“. Moralische Motivation ist darüber hinaus „formal“, d. h. „Was in moralischen Konflikten jeweils das Rechte ist, muss in einem abgetrennten, konkret kontextbezogenen Urteilsprozess je situativ ermittelt werden“. Außerdem ist moralische Motivation mit „Metabedürfnissen“ verbunden, die sich als Wille artikulieren lassen. „Moralische Motivation lässt sich danach als Filter verstehen, der nur akzeptable Impulse passieren lässt“ (ebd., 149). Demnach ist die moralische Entwicklung „als zweistufiger Lernprozess zu begreifen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund erscheinen die widersprüchlichen Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen zur Entwicklung moralischer Kompetenzen verständlich. Turiels Untersuchungen sind im Bereich moralischen Wissens angesiedelt, einem Bereich, in dem Kinder schon früh über umfangreiches Regelwissen verfügen. Kohlberg fragt nach den Handlungsoptionen und ihren Begründungen, wenn auch weniger im Hinblick auf emotionale Zuschreibungen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Nützlichkeitsabwägungen leitend sind. Die Altruismusforschung beobachtet das spontane Verhalten der Kinder und schlussfolgert, dass sie zu Empathie und Uneigennützigkeit in der Lage sind. Nunner-Winkler ergänzt: „Auch Alltagserfahrungen bestätigen diese Beobachtung der Altruismusforschung und die in der vorliegenden Untersuchung häufig geäußerte Erwartung, der Helfer werde sich wohlfühlen, ist ein weiterer Beleg. Ebenso