



# STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN

Abteilung Gymnasium · Referat Ethik  
Rosenkavalierplatz 2 · 81925 München · Tel.: 089 9214-3179 (Mo, Do) · Fax: -3124

Juli 2004

## Kontaktbrief 2004

An die Lehrer/innen  
für das Fach Ethik  
über den/die Fachbetreuer/in

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

im diesjährigen Kontaktbrief möchte ich Sie über meine aktuelle Arbeit im Referat Ethik informieren. Mit meinem Beitrag zur Methodik des Ethikunterrichts hoffe ich eine angeregte Diskussion anzustoßen.

### 1. Lehrplanarbeit

Der aktuelle Stand der Arbeit am Ethik-Lehrplan für das achtjährige Gymnasium ist auf der Ethikhomepage des ISB zu finden ([www.isb.bayern.de/gym/eth/index.htm](http://www.isb.bayern.de/gym/eth/index.htm)). Für Rückmeldungen aller Art wäre ich nach wie vor dankbar ([r.roew@isb.bayern.de](mailto:r.roew@isb.bayern.de)).

### 2. Grundsätzliche Überlegungen zur Methodik des Ethikunterrichts

Im Fachprofil Ethik werden u. a. folgende Vorstellungen formuliert: „Das Fach Ethik [...] unterstützt die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung in Entscheidungs- und Handlungssituationen“, „Moralisches Lernen ist in allen Jahrgangsstufen sowohl kognitives als auch die Motivation förderndes Lernen“, „Der Ethikunterricht strebt ein werteinsichtiges Urteilen und Handeln der Schüler an und will auf diese Weise ihre personale Entwicklung fördern.“ Ein erfolgreicher Ethikunterricht in diesem Sinne zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht bei der Vermittlung von Wissen stehen bleibt, sondern auch einen positiven Einfluss auf das zukünftige Verhalten der Schüler hat.

Was die kognitiven Ziele des Ethikunterrichts betrifft, so ist mein Eindruck, dass wir Ethiklehrer uns in der Regel dafür recht gut gerüstet fühlen. Aber wie sieht es aus, wenn von uns gefordert wird, die Schüler dazu zu motivieren, das Gute und Richtige auch tatsächlich zu tun? Welche Methodik steht uns dafür zur Verfügung? Wie viel Aussicht auf Erfolg kann Ethikunterricht in diesem Bereich überhaupt haben? Für meine Arbeit an diesen Fragen wären eine breite Diskussion in den Fachschaften und Anregungen aus den Fachschaften außerordentlich hilfreich. Als Anregung einer solchen Diskussion möchte ich zunächst im folgenden einige ausgewählte Beiträge aus der neueren pädagogischen und psychologischen Literatur zum Thema zitieren.

„Die größte Schwäche der herkömmlichen Programme zur Moralerziehung in der Schule ist, dass die im Vergleich zur Erweiterung des Wissens viel zentraleren Erziehungsaufgaben – die Weckung, Förderung und Festigung von moralisch guten Wertüberzeugungen und Verhaltensdispositionen – nur ansatzweise erfüllt werden – wenn überhaupt. [...] Die Ergebnisse der empirischen Forschung sprechen jedenfalls für die Ansicht der rationalitäts-skeptischen Theoretiker, dass die moralische Unterweisung nur ‚totes Schulwissen‘

hervorbringt und sich weder in der Verbesserung der Persönlichkeit noch im Verhalten niederschlägt.“ (Uhl 1996, S. 56)

„Das moralische Wissen allein genügt eben nicht als Antrieb für moralisch motiviertes Verhalten.“ (Damon 1999, S. 67)

„Wie immer Kinder ihr anfängliches Wertesystem entwickeln – vor allem gilt es zu verstehen, was sie dazu bringt, sich dann auch danach zu richten, also ihren moralischen Idealen entsprechend zu leben. Offensichtlich geschieht das nämlich nicht zwangsläufig.“ (Damon 1999, S. 65)

„Zwischen dem bloß auf inhaltliche Breite bezogenen Bewusstsein sowie umweltfreundlichen Einstellungen einerseits und dem tatsächlichen Verhalten andererseits bestehen anscheinend keine nennenswerten Zusammenhänge.“ (Hoff 1999, S. 244)

„In den psychologischen Forschungen zur Moralentwicklung bei Kindern stand eine Zeitlang das moralische Urteilsvermögen sehr im Vordergrund, also das kognitive Verständnis. In unseren Studien interessieren wir uns vor allem für Motive und Motivationen. Dabei sind wir auf unerwartete Diskrepanzen zwischen moralischem Wissen und moralischem Wollen gestoßen.“ (Nunner-Winkler 1999, S. 66)

„Zwischen (moralischen) Einstellungen und Werthaltungen einerseits und dem Verhalten in kritischen Situationen andererseits gibt es kaum einen systematischen Zusammenhang (Hartshorne, H. and May (1928), *Studies in the nature of character. Vol I: Studies in deceit, Book one and two.* New York: Macmillan).“ (Lind 2003, S. 34)

„Im folgenden will ich die Annahme des kognitiv-affektiven Parallelismus bestreiten und auf der Basis eigener Forschungsergebnisse die These vertreten, dass moralische Entwicklung einen zweistufigen Lernprozess darstellt: der erste Schritt ist der frühe und universelle Erwerb moralischen Wissens, der zweite ist der langsame, mühevollen Prozess des Aufbaus moralischer Motivation. Kinder durchlaufen diesen zweiten Lernprozess in unterschiedlicher Art und Weise: einige schließen ihn schnell ab, andere brauchen lange; einige entwickeln eine tief verankerte und umfassende Motivation, andere ein eher oberflächliches und eng umgrenztes Engagement für den Bereich der Moral; wieder andere schließlich bleiben auf Dauer desinteressiert.“ (Nunner-Winkler 1993, S. 281)

„Ich erkenne heute, dass die psychologische Unterscheidung zwischen moralischen ‚Kognitionen‘ (dem Urteilen und Nachdenken) und dem moralischen Handeln und die Unterscheidung zwischen der Struktur der moralischen Urteile und ihrem Gehalt notwendige Abstraktionen für bestimmte psychologische Forschungszwecke sind. Aber sie sind keine ausreichende Richtschnur für den Moralerzieher, der es mit konkreten moralischen Fragen in einer schulischen Umwelt zu tun hat, in der man sich mit dem Inhalt von Wertüberzeugungen genauso beschäftigen muss wie mit den Urteilen. In dieser Umgebung muss der Erzieher ein Normenvermittler sein, der [den Schülern] den Gehalt von Wertüberzeugungen und Verhaltensweisen beibringt, und nicht nur ein Entwicklungserleichterer nach dem Muster von Sokrates und Rogers. Indem er ein Normenvermittler wird und Partei ergreift, geht der Lehrer zur ‚Indoktrination‘ über, ein Schritt, den ich ursprünglich für philosophisch nicht zu rechtfertigen gehalten habe. [...] Ich teile diese ablehnende Haltung zu der indoktrinierenden Moralerziehung nicht mehr und ich glaube, dass die [...] Moralerziehung zum Teil indoktrinierend sein muss.“ (Kohlberg, 1987, S. 14 f.)

„Wenn überhaupt, kommen Dilemmasituationen wie die genannten bei den meisten Menschen nur wenige Male im Leben vor. Fast alle Anforderungssituationen, in die man gerät, sind vom moralischen Standpunkt ‚klare Fälle‘. In der Regel stehen nämlich nicht zwei moralische Normen gegeneinander, sondern eine Norm und ein außer- oder sogar unmoralisches Handlungsmotiv (wie der Eigennutz, das Machtstreben oder die Bequemlichkeit). In so einem Fall weiß man meistens ziemlich genau, was man zu tun hat. Das gilt auch für Kinder – schon ab dem Vorschulalter. Die meisten kennen die moralischen Normen und wissen, dass sie nicht lügen, stehlen und andere Kinder quälen dürfen und ehrlich, freundlich und hilfsbereit sein sollen. Wenn sie sich nicht daran halten, dann liegt das nur im Ausnahmefall an der mangelnden Urteilsfähigkeit. Der Grund für das Versagen in einer moralischen Anforderungssituation ist viel häufiger – klassisch gesprochen ‚Akrasie‘ (Mangel an Willensstärke) oder – in modernen Ausdrücken – die subjektive Höherbewertung des außer- bzw. unmoralischen Handlungsmotivs gegenüber der moralischen Norm: [...]“ (Uhl 1996, S.109)

„Wie überzeugend nachgewiesen wurde (vgl. J. Loevinger, E.C. Tolman), gibt es beim Menschen hinsichtlich seiner Ich-Kontrolle in bestimmten Situationen und Kontexten eine Spannung zwischen seiner kognitiven und psychodynamischen Entwicklung. Dann nämlich wertet und entscheidet der Mensch nicht kraft allgemeiner Einsichtsfähigkeit, sondern ist zu ‚Legitimationskunststücken‘ imstande. Das ist besonders häufig der Fall, wenn die höherrangige Argumentationsweise mit Ansprüchen kollidiert, die aus verdrängten oder nichtsozialisierten Antrieben herrühren.“ (Wiater 2002, S. 5)

„Um werten zu können, braucht man Wissen und Kenntnis. Für Wertentscheidungen, die rational nach vielen Überlegungen getroffen werden, bei denen zwischen Werten abgewägt und nach bestem Wissen und Gewissen entschieden werden kann, ist das unmittelbar einsichtig. Aber solche Wertentscheidungen sind im Alltag und im Leben der Schülerinnen und Schüler eher selten anzutreffen. Häufiger geht es um spontane, wenig rationale Handlungsentscheidungen, die allenfalls nachträglich reflektiert oder bewertet werden können. Das Werten, das zur Handlungsentscheidung führt, hat seinen tieferen Grund in der Emotionalität des Schülers, und deren Konstitution ist wesentlich durch sein Selbstwertgefühl bestimmt.“ (Wiater 2002, S. 8)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie schulische Praxis, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung sowie Lehrwerke den im Fachprofil formulierten Ansprüchen gerecht werden können. In den kommenden Wochen werde ich die Methodik des Ethikunterrichts auch auf der Ethik-Homepage des ISB ([www.isb.bayern.de/gym/eth/index.htm](http://www.isb.bayern.de/gym/eth/index.htm)) thematisieren und dort auf Ihre aktuellen Rückmeldungen eingehen und sie wiederum zur Diskussion stellen.

#### Literatur:

Damon, W. (1999), Die Moralentwicklung von Kindern, Spektrum der Wissenschaft, Oktober 1999, S. 62-70.

Hoff, E.-H. (1999), Kollektive Probleme und individuelle Handlungsbereitschaft, in: Grundmann, M. (Hg.) , Konstruktivistische Sozialisationsforschung, Frankfurt.

Kohlberg, Lawrence, e. a. (1987): Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive Delopmental View. New York/London (Longman).

Lind, G. (2003), Moral ist lehrbar, Oldenbourg-Verlag.

Nunner-Winkler, G. (1993), Die Entwicklung moralischer Motivation, in: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G., Moral und Person, Frankfurt.

Nunner-Winkler (1999), „Das ist schön zu sehen, wie der blutet“, Spektrum der Wissenschaft, Oktober 1999, S. 66-67.

Uhl, S. (1996), Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit, Bad Heilbrunn.

Wiater, W. (2002), Wertorientiert Denken und Handeln Lernen, Impulsreferat bei der Herbsttagung der KEG Schwaben 2002, abgedruckt in: Christ und Bildung 04/2003.

Mit freundlichen Grüßen

Rolf Roew  
Referent für Ethik

