

# **Anwendungsfelder: Politische Psychologie**

*Mag. Dr. Helga Elisabeth Schachinger*

LV-Nr.: 200051

WS 2010/11

*Thema:*

*Förderung der ethisch-moralischen Entwicklung sowie  
von politischem und sozialem Engagement*

ReferentInnen: Janka Laesser (9451688)  
Hanna Sieczka (0350523)  
Sarah Funk (0506964)  
Sarah Treiber (0649530)  
Veronika Götz (0507676)

Referatsdatum: 4. Dezember 2010

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Erziehung mit dem Ziel einer positiven Entwicklung (Berkowitz, Sherblom, Bier, Battistich, 2006)</b>	<b>(Veronika Götz)</b>	<b>S. 4</b>
1.1 Prävention		S. 4
1.2 Emotionale Intelligenz und Soziales und Emotionales Lernen		S. 6
1.3 Character Education		S. 7
1.4 Positive Psychologie		S. 9
1.5 The Search Institute – Developmental Assets		S.10
1.6 Die Rolle der Erzieher		S.10
1.6.1 Die Kindererziehung		S.11
1.6.2 Was ist gängig? Was ist effektiv?		S.11
1.7 Reflexion		S.12
<b>2. Integrative Ethische Erziehung (Narvaez, 2006)</b>	<b>(Sarah Funk)</b>	<b>S.13</b>
2.1. Moralerziehung in einer pluralistischen Demokratie		S.14
2.2. Zwei gegensätzliche Paradigmen		S.15
2.2.1. Die Regelethik		S.16
2.2.2. Die Charakterethik		S.16
2.2.3. Die Natur des Menschen		S.17
2.2.4. Das Bedürfnis nach Gemeinschaft		S.17
2.3. Moral- und Charakter-Erziehung		S.17
2.3.1. Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz von Kohlberg		S.17
2.3.2. Traditionelle Charakterethik		S.19
2.3.3. Integrative Ansätze		S.21
2.3.3.1 „Moral-Anatomie“ nach Berkovitz		S.21
2.3.3.2. Charakter-Erziehung nach Likona		S.22
2.3.3.3. Das „Child Development Project“		S.23
2.4. Ein neuer integrativer Ansatz: Integrative Ethical Education	<b>(Sarah Treiber)</b>	S.24
2.4.1 Erste Grundidee: Moralische Entwicklung bedeutet Entwicklung von Expertise		S.24
2.4.1.1 Implikation 1		S.26

2.4.1.2 Implikation 2	S.28
2.4.2 Zweite Grundidee: Edukation ist transformativ und interaktiv	S.29
2.4.2.1 Implikation 1	S.29
2.4.2.2 Implikation 2	S.31
2.4.3 Dritte Grundidee: Der Mensch ist von Natur aus kooperativ und strebt nach Selbstaktualisierung	S.32
2.4.3.1 Implikation 1	S.33
2.4.3.2 Implikation 2	S.33
<b>2.6. Reflexion</b>	S.34
2.6.1 Persönliche Stellungnahme Sarah Funk	S.34
2.6.2 Persönliche Stellungnahme Sarah Treiber	S.35
<b>3. Education for Moral Development (Nucci, 2006) (Janka Laesser, Hanna Sieczka)</b>	
3.1 Einleitung	S. 36
3.2 Aktuelle Trends	S. 37
3.3 Abseits von Kohlberg: von allgemeinen zu spezifischen Entwicklungsstufen	S. 40
3.4 Neudefinition der Entwicklungsziele bei Moralerziehung	S. 41
3.5 Die Praxis moralischer Erziehung	S. 42
3.5.1 Soziale Interaktionen in der Schule und das moralische Wachstum	S. 43
3.5.2 Entstehung eines moralischen Klimas des Vertrauens	S. 44
3.5.3 Developmental Discipline	S. 46
3.6 Reflexion / Persönliche Stellungnahme von Janka Lässer	S. 47
3.7 Schulregeln, Widerstand und Adoleszenz	S. 49
3.7.1 Lernen durch soziales Engagement in der Gesellschaft	S. 51
3.8 Moralerziehung im akademischen Verlauf	S. 52
3.9 Reflexion Hanna Sieczka	S. 55

## 1. Erziehung mit dem Ziel einer positiven Entwicklung

(Veronika Götz)

Es ist für unsere Gesellschaft wichtig, dass Kinder zu psychisch gesunden Erwachsenen erzogen werden. Dies hat Einfluss auf unseren gesamten Lebensweg. Über die verschiedenen Disziplinen der Sozialwissenschaft hinweg, zwischen Theoretikern und Praktikern gibt es seit jeher viele Diskurse, auf welche Weise eine erfolgreiche Erziehung stattfinden kann. Dadurch bekommt dieses Thema eine große Aufmerksamkeit, neue Ideen werden hervorgebracht und überholte Taktiken überdacht und verworfen.

Folgende Strömungen beschäftigen sich mit der Kindererziehung: *Character Education*, soziales und emotionales Lernen und Prävention. Positive Psychologie legt Wert darauf, die Perspektive auf die gesunden Aspekte der Entwicklung zu werfen.

Die einzelnen psychologischen Richtungen, die sich mit der Erziehung beschäftigen, werden im Folgenden näher beschrieben.

### 1.1 Prävention

Lange Zeit war die Forschung im Bezug auf Entwicklung orientiert an Problemverhalten wie Delinquenz, Substanzmissbrauch, Schulproblemen oder Schwangerschaft. 1996 beschäftigte sich die *Social Development Research Group* der *University of Washington School of Social Work* mit Programmen der Erziehungshilfe. Thema war außerdem der Wechsel von problemorientierten zu ressourcenorientierten Programmen. Definitionen von positiver Entwicklung wurden herausgearbeitet, ebenso Programme und Interventionsmöglichkeiten sowie deren Evaluation. Von 74 Programmen wurden 25 als effektiv bezeichnet. Diese siedelten sich alle in den Bereichen der Schule, der Familie und der sozialen Gemeinschaft an. Positive Veränderungen zeigten sich unter anderem in zwischenmenschlichen Fähigkeiten, der Beziehung mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen, der Selbstkontrolle, bei Problemlösungen, geistigen Fähigkeiten, der Selbstwirksamkeit und im schulischen Erfolg. Verschiedene Strategien wurden in den Programmen herangezogen, um diese Verbesserungen zu erreichen. Die erfolgreichsten waren: soziale und emotionale Fähigkeiten ausbauen; positive Verbindungen aufbauen; Möglichkeiten bereitstellen, positives Verhalten zu verstärken; Hilfe für Familien und

Gruppen, Erwartungen und Standards gegenüber Jugendlichen auszudrücken. Strategien, die sich auf eine positive Entwicklung von Jugendlichen innerhalb der Familie auswirken, beziehen sich auf die Eltern, die Fertigkeiten erlernen und zu diesem Zweck an bestimmten Seminaren teilnehmen können.

Die positive Entwicklung von Jugendlichen beinhaltet also nach Bumbarger und Greenberg (2002, zitiert nach Berkowitz et al., 2006)

- *Überlegungen zu Moral, Gesellschaftsnormen, Gerechtigkeit und Beziehungen zu Gleichaltrigen*
- *Effektive Nutzung der Freizeit*
- *Soziale Fähigkeiten und Fähigkeiten zu kommunizieren; außerdem Freundschaften aufzubauen und mit Emotionen umzugehen*
- *Berufliche und soziale Identität zu finden*
- *Beteiligung an Aktivitäten in der Gesellschaft*

Diese Punkte führen zu einer gesunden Entwicklung im Bezug auf emotionale und soziale Identität und Fähigkeiten.

Alles in allem ist die Intention der Sozialwissenschaften, von einem Defizit-Modell zu einem Modell zu gelangen, das die Ressourcen in den Vordergrund stellt. Die Entwicklung soll ganzheitlich betrachtet werden und möglichst alle wichtigen Aspekte berücksichtigen. Es geht darum, dass ein umfassendes Wohlbefinden gefördert wird. Man soll lernen, sich selbst und andere zu verstehen, kritisch zu denken und Probleme zu lösen.

Am besten beginnt man früher als später mit Präventions-Programmen, lässt sie lange Zeit laufen, fokussiert auf Risiko- und protektive Faktoren und nicht auf Problemverhalten und versucht, nicht nur Individuen, sondern auch Institutionen oder das Umfeld zu verändern – ein ganzheitliches Bild der Entwicklung ist also wichtig. Nicht nur Programme für Einzelne sollen angeboten werden, sondern auch für die Schule, die Familie und das soziale Umfeld (Greenberg et al., 2001, zitiert nach Berkowitz et al., 2006). Für die Schule ist besonders wichtig, dass Kriminalität und Drogenmissbrauch verhindert werden. Dafür müssen Fähigkeiten wie Selbstkontrolle, effektive Kommunikation, Problemlösungen und der Umgang mit Stress gelernt werden (Gottfredson, 2001, zitiert nach Berkowitz et al., 2006).

## 1.2 Emotionale Intelligenz und Soziales und Emotionales Lernen

Die Emotionale Intelligenz liegt in einem großen, interdisziplinären Feld. Historisch wird sie dem Bereich der sozialen Intelligenz zugerechnet und manchmal auch als soziale Kompetenz bezeichnet. Sie beinhaltet die Fähigkeit, denken, fühlen und handeln, auch im sozialen Kontext, miteinander zu integrieren und ist dadurch eine dynamische Komponente beim emotionalen und sozialen Lernen.

Innerhalb einer großen Bandbreite von Forschern, die sich mit der sozialen Kompetenz beschäftigen, definierte Saarni (1999, zitiert nach Berkowitz et al., 2006) drei Bestandteile, aus denen sie besteht: die eigene Identität, den Sinn für Moral und die persönliche Entwicklungsgeschichte. Hier zeigt sich eine Überschneidung mit der *Character Education*, die sich ebenfalls mit dem Verständnis für Moral beschäftigt.

Fertigkeiten der emotionalen Kompetenzen beziehen sich auf die Selbstwirksamkeit, den Umgang mit emotionalen Beziehungen, der Fähigkeit, mit Emotionen umzugehen, Selbstbewusstsein zu erlangen und belastbar und anpassungsfähig zu werden.

Die meisten Gefühle werden in dem Kontext, in dem sie auftreten, gut verstanden. Aus diesem Grund sollen Kinder lernen, welche Rolle Gefühle in ihrem Leben spielen und welche Bedeutung sie im Zusammenhang mit Beziehungen zu anderen haben. Daher ist es wichtig, Empathie zu entwickeln und Sympathie, aber auch Schuldgefühle – diese stehen wieder im Zusammenhang mit dem moralischen Verständnis (Cohen, 2001, zitiert nach Berkowitz et al., 2006).

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) wurde 1994 gegründet, um Erzieher zu unterstützen und soziales und emotionales Lernen in den Schulalltag zu integrieren. Soziales und emotionales Lernen wird von CASEL definiert als ein Prozess, der die Entwicklung von Wahrnehmung und Umgang mit Emotionen und anderen Personen beinhaltet, aber auch die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und in schwierigen Situationen klar zu kommen. Folgende Kompetenzen sollen diesen Prozess unterstützen:

- *Selbstbewusstsein: sich der eigenen Gefühle im Klaren sein sowie seine eigenen Fähigkeiten kennen und realistisch einschätzen können*
- *Soziales Bewusstsein: sich im Klaren sein, was andere Personen fühlen und die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können*

- *Selbstverwaltung: Selbstkontrolle sowie die Fähigkeit, Belohnungen aufschieben zu können*
- *Fähigkeiten für Beziehungen: gesunde und bedeutungsvolle Beziehung eingehen sowie kooperatives Verhalten und Umgang mit Konflikten; außerdem die Fähigkeit, sozialem Druck stand zu halten*
- *Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen: sich Risikofaktoren und allen relevanten Aspekten einer Entscheidungssituation bewusst sein; Konsequenzen im Auge behalten; Verantwortung übernehmen*

CASEL versucht, die Verbindung zwischen *Character Education* und sozialem und emotionalem Lernen herzustellen. Das Erlernen von Moral und Respekt anderen gegenüber wird erleichtert, wenn soziale und emotionale Fähigkeiten ebenso berücksichtigt werden.

### **1.3 Character Education**

*Character Education* bezieht sich in erster Linie auf die Entwicklung eines moralischen Verständnisses. In den USA nehmen moralische Inhalte in der Schule schon seit langer Zeit einen großen Raum ein. Das moralische Verständnis wurzelte erst in der Religion und kam dann über den Lehrplan in den akademischen Bereich. Da viele verschiedene Forschungsrichtungen Moral unterschiedlich verstehen, hat die *Maryland Value Education Commission* aufgelistet, welche Ziele in der moralischen Entwicklung zentral sind (Stanhope, 1992, zitiert nach Berkowitz et al., 2006):

- *Persönliche Integrität und Ehrlichkeit, die mit Interesse und Neugier auf Lerninhalte verbunden sind*
- *Verantwortung für sich selbst, die Familie, die Schule und die soziale Gemeinschaft*
- *Selbstbewusstsein, das auf die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten beruht*
- *Respekt gegenüber der Rechte aller Menschen, ungeachtet ihrer Religion, ihres Geschlechts, ihrer Kultur, ihres Alters, ihrer körperlichen Merkmale oder ihres geistigen Zustands*
- *Respekt gegenüber den verschiedenen Meinungen von anderen und die Fähigkeit, diese Meinungen voneinander zu differenzieren und zu beurteilen*

- *Gefühl für Gerechtigkeit und Fairness*
- *Offenheit, Verständnis und Sympathie für andere und ihre Sorgen*
- *Fähigkeit, diszipliniert zu handeln und stolz auf die eigene Arbeit zu sein; außerdem Anerkennung für Erfolge anderer*
- *Den eigenen Besitz und den Besitz der anderen sowie den öffentlichen Besitz schätzen*
- *Mut, seine Anschauungen zu vertreten*

Andere Eigenschaften sind für verschiedene Theoretiker außerdem: seine Zeit und sein Talent produktiv zu nützen, Fairness, Zuverlässigkeit, Respekt gegenüber dem Gesetz, Rücksichtnahme, Ehrlichkeit und Treue, Verantwortungsbewusstsein, Selbstkontrolle, Weisheit, Sorgfalt und Bescheidenheit. Die Moralvorstellungen sind ein breites Feld. Im Folgenden wird näher auf die *moral anatomy* von Berkowitz (1997, zitiert nach Berkowitz et al., 2006) eingegangen.

*Moral Anatomy von Berkowitz:*

In diesem Bereich geht es ebenso um eine gesunde Entwicklung der Jugendlichen. Als Ziel wird die moralische Person definiert. Am wichtigsten hierbei ist moralisches Schlussfolgern, das sich auf die soziale Umgebung bezieht. John Dewey (1908/1960, zitiert nach Berkowitz et al., 2006) hat diesen Ansatz begründet, indem er sagte, dass die moralische Entwicklung von Kindern im sozialen und kulturellen Kontext eingebettet ist, besonders in Institutionen, in denen Erziehung stattfindet.

Bei der *moral anatomy* geht es darum, die komplexe moralische Psychologie in ihre Einzelteile zu zerlegen. Alle wichtigen Aspekte der moralischen Psychologie sollen erfasst werden, um einen Überblick über das gesamte Konstrukt in Bezug auf die Persönlichkeit der Menschen zu erlangen. Eine gut entwickelte Persönlichkeit muss folgende Fähigkeiten erlangen, um moralisch handeln zu können:

- *Verantwortungsbewusstes, soziales Verhalten*
- *Soziale Interaktion*
- *Emotionale Kompetenzen*
- *Soziale Werte und Einstellungen*
- *Kompetenz, moralisch schlussfolgern zu können*
- *Ein ausgereiftes, ganzheitliches Selbst-System: moralische Identität, Selbstreflexion*



- *Grundlegende Fähigkeiten, die soziale, verantwortungsbewusste, sorgfältige Verhaltensweisen unterstützen*

Dieses Modell soll zeigen, dass eine positive Persönlichkeit und eine positive Entwicklung sehr komplex gestrickt sind. Gardner (1983, zitiert nach Berkowitz et al., 2006) fügt noch hinzu, dass auch die Intelligenz sehr komplex ist und jede einzelne Person ein eigenes Intelligenz-Profil besitzt. So soll auch die moralische Entwicklung betrachtet werden: sie besteht aus verschiedenen Fähigkeiten und jede einzelne Person besitzt die eine Fähigkeit mehr oder weniger; daraus ergibt sich auch für die Moral ein individuelles Profil.

Es ist also wichtig, im sozialen Kontext, sich selbst und andere zu verstehen. Um Probleme mit anderen diskutieren zu können, müssen Fähigkeiten gelernt werden, um sich richtig ausdrücken zu können und mit seinem Gegenüber kommunizieren zu können. Dies beinhaltet sprachliche Kompetenzen genauso wie Wissen über Moral und sozialen Umgang.

#### **1.4 Positive Psychologie**

Innerhalb der Psychologie ist die Positive Psychologie eine Strömung, die den Fokus auf menschliche Ressourcen, gesunde Entwicklung und Prävention legt. Das Verständnis vom generellen menschlichen Leben soll helfen, psychischen Problemen vorzubeugen. Als Ressourcen werden hierbei gesehen: Weisheit, Mut, Glaube und Spiritualität, Optimismus und zwischenmenschliche Fähigkeiten (Peterson & Seligmann, 2004, zitiert nach Berkowitz et al., 2006).

Drei Aspekte bezeichnen die Positive Psychologie: *Subjektives Wohlbefinden* beinhaltet ein erfülltes Leben und positive Emotionen wie Freude, Glück und Bewunderung. Eine *Positive Persönlichkeit* zeichnet sich durch Persönlichkeitseigenschaften und soziale Fertigkeiten aus, die eine optimale Entwicklung fördern. Und *Positive Einrichtungen* sind Institutionen, die die Positive Psychologie im Allgemeinen unterstützen (Cameron, Dutton, & Quinn, 2003, zitiert nach Berkowitz et al., 2006).

Peterson und Seligmann (2003, zitiert nach Berkowitz et al., 2006) haben sechs verschiedene Kernpunkte psychologischer Charakteristika herausgearbeitet, die sich positiv auf die Entwicklung auswirken:

- *Weisheit und Wissen*
- *Mut*
- *Liebe und Menschlichkeit*
- *Gerechtigkeit*
- *Bescheidenheit*
- *Transzendenz*

### **1.5 The Search Institute – Developmental Assets**

Das *Search Institute* brachte eine Liste von Bestandteilen heraus, die Jugendlichen helfen sollen, sich gesund zu entwickeln (Scales & Leffert, 1999, zitiert nach Berkowitz et al., 2006). Es gibt vier externe und vier interne Bestandteile.

Externe Bestandteile sind positive, unterstützende Beziehungen zur Familie und zu Freunden sowie das Gefühl zu haben, ein positiver Bestandteil der Gesellschaft zu sein. Außerdem wird die Fähigkeit dazu gezählt, zu wissen, was andere von einem erwarten. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen und das eigene Verhalten zu steuern. Der letzte externe Bestandteil bezieht sich auf die Zugehörigkeit einer Gemeinschaft, in der man aktiv und engagiert sein kann und Verantwortung übernehmen kann.

Zu den internen Bestandteilen zählt die Fähigkeit, lernen zu können. Die Familie, Schule und das soziale Umfeld müssen diese Fähigkeit unterstützen. Dadurch wird die Motivation, etwas zu erreichen gefördert. Als weiteren internen Bestandteil sieht man ein Set von Werten, die Jugendlichen helfen, Entscheidungen zu treffen. Dazu gehören Ehrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und soziale Gerechtigkeit. Der dritte Bestandteil ist die Erarbeitung von sozialen Kompetenzen, die helfen sollen, sich in neuen Situationen zurecht zu finden und mit anderen umgehen zu können. Der letzte interne Bestandteil betrifft ein positives Selbstkonzept. Das beinhaltet Selbstbewusstsein, die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und einen positiven Blick auf die Zukunft zu haben.

### **1.6 Die Rolle der Erzieher**

Neben den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Jugendliche entwickeln sollen, um sich

positiv und gesund zu entwickeln, ist es auch wichtig, ein Augenmerk auf die Personen zu werfen, die diese Inhalte lehren. Verglichen wird die elterliche Kindererziehung mit der Erziehung in Bildungsanstalten.

### *1.6.1 Die Kindererziehung*

Die Eltern sind die ersten Lehrer ihrer Kinder. Sie geben Acht auf ihre Kinder und bauen eine emotionale Bindung zu ihnen auf. Außerdem geben Eltern wie Lehrern den Kindern Rückmeldung über ihre Fähigkeiten, Sympathie und Wert. Sie haben auch Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Kinder. Nicht nur die Inhalte, die Eltern und Lehrer den Kindern beibringen beeinflussen die Entwicklung, sondern auch ihr eigenes Verhalten sowie die Beziehung zueinander. Eltern und Lehrer sind also Modelle.

Berkowitz und Grych (1998, zitiert nach Berkowitz et al., 2006) erarbeiteten fünf Verhaltensweisen in der Kindererziehung, die positive Eigenschaften wie Altruismus, Selbstkontrolle, Empathie, moralisches Schlussfolgern und Selbstbewusstsein fördern:

- *Miteinbeziehen: Eltern erklären den Kindern den Grund für ihr Verhalten und zeigen Konsequenzen auf.*
- *Fürsorge: Eltern geben Wärme und Zuneigung, Aufmerksamkeit und Offenheit. Das ist förderlich für das Selbstbewusstsein der Kinder.*
- *Fordern und Fördern: Hohe, aber realistische Ansprüche an die Kinder, die dazu führen, dass Kinder in ihre Fähigkeiten vertrauen.*
- *Modell: Ein gutes Beispiel abgeben. Kinder kopieren das Verhalten ihrer Eltern.*
- *Demokratisches Familiensystem: Mitsprachrecht bei Entscheidungen, die die Familie betreffen und Aufmerksamkeit für die verschiedenen Meinungen.*

Diese Aspekte sollen nicht nur von Eltern, sondern auch von Lehrern beachtet werden, um die schulischen Leistungen und Erfolge der Kinder zu fördern.

### *1.6.2 Was ist gängig? Was ist effektiv?*

Einige Programme, die die Erziehung fördern, sind empirisch abgesichert. Sie

beinhalten alle verschiedenen Inhalte aus den unterschiedlichen Strömungen, die zu Sets zusammengesetzt wurden. Keine einzige Erziehungsstrategie steht für sich selbst. Die Sets wurden alle gemeinsam untersucht und zeigten ihre positive Wirkung also nur gemeinsam. Wirksam waren besonders interaktive Strategien, beispielsweise Klassen-Meetings, Diskussionen, Training, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen, Training, emotionale und soziale Fähigkeiten auszubauen, kooperatives Lernen, Selbstmanagement, Training für Eltern etc.

Wichtig ist, diese Strategien in den Lehrplan mit einzubauen, aber auch im Umgang mit Schülern zu berücksichtigen.

Eine optimale Erziehung sollte also beinhalten:

- *Eine Schul-Philosophie, die die Absichten und Ziele der Schule definieren*
- *Einen engagierten, gut ausgebildeten Lehrkörper*
- *Ein Set von Strategien zur Stärkung der Schüler*
- *Möglichkeiten zur Unterstützung der anderen*
- *Fokus auf eine langfristige Unterstützung in der Entwicklung*
- *Permanente Evaluierung und Feedback*
- *Ziele, die sowohl in die Schule als auch in die Gemeinde integriert werden*
- *Verbindung von Lehrern zu Schülern aufbauen*

## **1.7 Reflexion von Veronika Götz**

Wie auch die Autoren anmerken, gibt es im Bereich der optimalen Erziehung viele Überschneidungen zwischen den einzelnen disziplinären Strömungen. Da werden oftmals Unterscheidungen getroffen, die ich eher für unnötig und verwirrend als für klar und strukturiert halte. Denn im Allgemeinen geht es darum, die Kinder in den verschiedenen Bereichen des Lebens zu fördern und sie in ihrer Selbstständigkeit und ihrem sozialen Bewusstsein zu stärken. Dass dafür Eltern und Lehrer sowie das soziale Umfeld mit einbezogen werden muss, halte ich für sehr wichtig – die Autoren erwähnen es auch mehrfach. Ich finde auch, dass die einzelnen Fähigkeiten, die zu einer positiven Entwicklung beitragen, sehr vollständig erwähnt wurden. Da geht es vom Selbstbewusstsein über Moralvorstellungen zu sozialen Kompetenzen und die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen. Da alles so ganzheitlich wie möglich dargestellt wurde, halte ich die Trennung in die verschiedenen Perspektiven – *Character*

*Education*, Prävention und Soziales und Emotionales Lernen – für künstlich.

Die Bezeichnung der Positiven Psychologie, die ich aus dem Deutschen noch gar nicht kenne und deswegen ganz direkt übersetzt habe, gefällt mir aber sehr gut. Die ressourcenorientierte Perspektive ist mir bei meinen persönlichen Erfahrungen im Studium und auch in der Praxis schon oft begegnet. Ich halte es für sehr wichtig, effektiv und förderlich, Menschen auf diese Weise entgegen zu treten und den Blick auf das zu richten, was sie können und wo ihre Stärken liegen.

Aus diesem Grund sehe ich auch das Kapitel sehr positiv. Trotz der für mich teilweise verwirrenden und repetitiven Darstellung der einzelnen Ziele entstand beim Lesen ein positiver Eindruck.

## **2. Integrative Ethische Edukation**

*(Sarah Funk)*

### **Einleitung**

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Debatte über Moralerziehung viel um die Vor- und Nachteile zweier wichtigen Ansätze zur moralischen Bildung von Kindern, die traditionelle Charaktererziehung und die rationale Moralerziehung, gedreht. Bei der traditionellen Charaktererziehung ist das eigentliche Ziel von Erziehung die Einprägung von tugendhaften Persönlichkeitseigenschaften. Die rationale Moralerziehung dagegen versucht die Entwicklung von eigenständigen moralischen Urteilen zu fördern, die Fähigkeit Streitfälle zu lösen und dabei zu Einigkeit im Einklang mit den Regeln der Fairness zu kommen. Der erste Ansatz beschäftigt sich hauptsächlich mit Bildungsanforderungen die zur Charakterentwicklung beitragen. Der zweite beschäftigt sich mit der Entwicklung von Urteilsvermögen und Selbstständigkeit. Bedauerlicherweise wurde in der Debatte oft eine entweder/oder Position vertreten, so dass Gemeinsamkeiten und integrative Möglichkeiten verdeckt wurden. In diesem Kapitel wird ein dritter Ansatz, die integrative ethische Erziehung vorgestellt. Diese bietet einen ganzheitlichen Ansatz für die ethische Erziehung: einerseits wird das Ziel reflektiertes Urteilen und Regelbewusstsein zu fördern anerkannt, da es erforderlich für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft ist; andererseits wird bestätigt, dass die Anforderungen an den Bürger in einer pluralistischen Demokratie und die Fähigkeit sich in demokratischen Verfahren zu engagieren, einen Charakter mit bestimmten Fähigkeiten erfordert.

Zuerst werden in diesem Kapitel Prototypen der zwei Ansätze zu Moral- und Charaktererziehung wiedergegeben. Diese Prototypen passen relativ gut zu den philosophischen Positionen von Aristoteles und Kant. Es wird diskutiert inwieweit diese zwei Ansätze mit konkreten Erziehungspraktiken zusammenhängen und es wird gezeigt wie aktuelle Modelle sich bemühen beide zusammenzuführen. Als der Ansatz, der das Beste aus beiden Traditionen herausholt wird die integrative ethische Erziehung vorgestellt. Außerdem werden in diesem Ansatz auch Kenntnisse der Kognitionswissenschaften, beste praktische Anleitungen und die alten griechischen Werte der *Techne* und *Eudaimonie* eingebunden.

Diese Debatten können besser verstanden werden, wenn man sie vor einem historischen Hintergrund betrachtet.

## **2.1. Moralerziehung in einer pluralistischen Demokratie**

Naturgemäß wird der Familie die Verantwortung für die Moral- und Charakterbildung ihrer Kinder zugeschrieben. Doch obwohl die Familie an erster Stelle bei der Kindererziehung steht, hat der Staat eigene Interessen: eine Demokratie verlangt fähige und aktive Bürger.

Die staatlichen Interessen werden vorrangig in der öffentlichen Schule vermittelt. Hier sind die Lehrer/Innen, als Beauftragte des Staates, dafür verantwortlich engagierte Bürger/Innen auszubilden. Aber historisch bedingt waren die moralischen Ansichten der Schulen umstritten, besonders als die gesellschaftliche Vielfalt in den USA anstieg. Weil das Land kulturell heterogener wurde, sind die Werte, die vorher in öffentlichen Schulen unterrichtet wurden, von grundlegenden Debatten über eine pluralistische demokratische Gesellschaft und die Absichten der Erziehung, untergraben worden. Die Familien wollten die Werterziehung nicht mehr an die Schulen abgeben, da fraglich war, wessen Werte dort unterrichtet wurden.

Vor dem 20.Jh. war die Ausbildung des Charakters eines der obersten Ziele von Erziehung und Schulen waren ein angesehener Ort um Wissen zum moralischen Leben zu übermitteln. Die Bestimmung der Schulen reduzierte sich im Laufe des 20.Jh. auf die Vermittlung von Basiskenntnissen wie Lesen, Schreiben und Rechnen. So entstanden in den 1960 Jahren neue liberalere Ansätze, die zum Beispiel die Werte

des Kindes beachten oder kritisches Denken über Fairness und moralische Urteile fördern. Diese fortschrittlichen Ansätze wurden wegen dem Mitspracherecht für SchülerInnen und dem Umgehen von Bestrafungs- und Belohnungssystemen heftig von Vertretern der traditionellen Charaktererziehung kritisiert. Seit den 50er Jahren hatten sie sich über das Verhalten der Jugend im Bezug auf Medien, Materialismus, Scheidung und auch über die liberalen Programme in den Schulen, die angeblich Werteneutralität vermitteln, beschwert. So setzten sich die Traditionalisten vermehrt für eine direktive Charaktererziehung in den Schulen ein und zu Beginn des 21.Jh stieg die Zahl der Schulen, die diese Programme anwendeten.

Aber egal ob die Moralerziehung nun im Lehrplan enthalten ist oder nicht, die Bildung von Werten findet in der Klassengemeinschaft als ein natürlicher Bestandteil des Unterrichts statt. Die Art und Weise wie LehrerInnen ihre SchülerInnen behandeln, welche Unterrichtsmethoden sie verwenden, wie sie benoten oder wie sie mit kulturellen Unterschieden umgehen, das alles wird von ihrer moralischen Grundeinstellung beeinflusst. Also sind Werte immer Lehrplan versteckt inbegriffen, in jeder Schule, in jeder Klassengemeinschaft. Den LehrerInnen muss also die Autorität gegeben werden die Kinder bei ihrer Moral- und Charakterausbildung zu unterstützen, denn die Gesellschaft, wie auch die Familie, ist dafür verantwortlich gute BürgerInnen zu erziehen.

Eher als einen neuen Ethik-Kurs einzuführen, könnten die LehrerInnen die Fülle an ethisch relevantem Material nützen, das bereits im Lehrplan enthalten ist. Es geht nicht darum länger zu arbeiten, sondern effektiver zu lehren, die Qualität jeder menschlichen Interaktion, die im normalen Schulalltag stattfindet, besser auszunützen. (Starratt, 1987, zitiert nach Narvaez, 2006, S.705)

## **2.2. Zwei gegensätzliche Paradigmen**

Die Debatte zur Moralerziehung bringt den Widerspruch zweier philosophischen Sichtweisen zum Ausdruck: die eine stellt bestimmte Forderungen bezüglich der Werte, die andere universelle Ansprüche bezüglich Recht und Urteil. Diese beiden Theorien schließen sich nicht generell aus, aber haben unterschiedliche Schwerpunkte und umschreiben Moral anders. Daraus ergeben sich unterschiedliche Voraussetzungen, Schlüsse und Anwendungen.

### **2.2.1. Die Regelethik**

Der Ansatz der Regelethik konzentriert sich auf das richtige Verhalten in einer bestimmten moralischen Situation. Hier wird Moral als verpflichtendes Verhalten gesehen und wird durch Urteilen über dieses Verhalten geleitet. Nach Kant bedeutet dies im Handeln Respekt gegenüber anderen Personen zu äußern, denn das eigene Verhalten muss immer auch universell anwendbar sein und für jede/n gelten. Das moralische Handeln ist jenes, das mit den anwendbaren Prinzipien für eine bestimmte Situation übereinstimmt. Die Regelethik gibt in schmalen Bereichen des Lebens bestimmte Verpflichtungen vor, lässt aber die moralische Bewertung von großen Lebensbereichen aus. Die Bedeutung von Moral wird geschmälert, da Bereiche wie Freunde, Beruf und Freizeittätigkeiten ausgeklammert werden. Außerdem wird die moralische Verpflichtung nur dort angewendet, wo sie als universelle moralische Prinzipien formuliert werden kann. Moral wird also vereinfacht und es gibt wenig Herausforderung an das Individuum. Die Ausbildung des Charakters wird in der Regelethik nur bedacht, wenn sie notwendig für das regelgetreue Verhalten ist.

### **2.2.2. Die Charakterethik**

Die zentralen Anliegen der Charakterethik ist die Beschaffenheit eines guten Lebens und die Eigenschaften, die man braucht, um ein erfülltes Leben zu leben.

Es geht darum, was die eigene Person ausmacht und wie man sein Leben führt. Der Fokus der Charakterethik liegt also beim Akteur. Somit muss der Charakter der Person entwickelt werden, da die Eigenschaften eines moralischen Charakters nicht von Geburt an gegeben sind. Tugend und Güte müssen bewusst gefördert werden. Die klassische Theorie übersieht zwar nicht, dass es Menschen mit wenig ausgeprägter moralischer Persönlichkeit gibt, die Regeln brauchen, doch Regeln sind der Entwicklung eines guten Charakters untergeordnet.

Im Gegensatz zur Regelethik meint die Charakterethik, dass es nichts im Leben gibt, das frei von moralischer Bedeutung ist. Jegliches menschliches Betragen hat moralischen Wert. Die Wahl die man trifft, in allen Lebensbereichen, beeinflusst und reflektiert die Ausgereiftheit des eigenen Charakters. Von jedem Individuum wird ständiges moralisches Wachstum angenommen und jedes Individuum wird als selbstverantwortlich für seine Weiterentwicklung betrachtet.

In zwei Bereichen gehen diese Ansätze weit auseinander:



### **2.2.3. Die Natur des Menschen**

Die moralische Persönlichkeit wird in diesen beiden Paradigmen unterschiedlich gewichtet. Bei der Regelethik wird der Mensch auf das Handeln beschränkt, aber die Verhaltensregeln sind Negativpflichten (Verbote). Das Individuum hat Rechte, die von anderen respektiert werden müssen, jedoch keine positiven Pflichten, wie Wohlwollen oder die Verantwortung für die Selbstentfaltung. Die Charakterethik dagegen betont das Sein des Handelnden, und eben nicht die Handlung für sich, sondern die innewohnenden politischen, sozialen und moralischen Aspekte des Individuums. Das Mensch-Sein wird grundsätzlich als moralisch betrachtet, es basiert auf Werten, Tugenden und Verantwortung. Jeder ist selbst dafür verantwortlich herauszufinden, welche Werte und Tugenden für sich gelten und diese auszubilden. Der Mensch braucht einen moralisch ausgebildeten Charakter, um moralisch handeln zu können. Die Persönlichkeit muss in der Charakterethik also mehr ausgeprägt sein als in der Regelethik.

### **2.2.4. Das Bedürfnis nach Gemeinschaft**

Die Charakterethik legt Wert auf die Unterstützung der Gesellschaft zur Ausbildung des moralischen Menschen. Das Individuum ist in eine Gesellschaft eingebunden, die zur ständigen Selbstentfaltung ermutigt. Aus der aristotelischen Sichtweise verändert ein Individuum seine Werte unter Anleitung von Freunden, Bekannten und der gesamten Gemeinschaft. Die Charakterethik bezeichnet die Gesellschaft also als lebensnotwendig für das menschliche Gedeihen. Bei den Anhängern Kants, der Regelethik, dagegen wird ein Zusammenleben nicht vorausgesetzt, es wird nur eine abstrakte Gemeinschaft verwendet, um Regeln und Verhaltensnormen festlegen zu können. Die Gesellschaft wird beinahe als Hindernis für das eigene Gedeihen betrachtet.

Biologische und psychologische Erkenntnisse zeigen aber, dass Individuen ohne eine Gemeinschaft nicht gedeihen können.

## **2.3. Moral- und Charaktererziehung**

### **2.3.1. Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz von Kohlberg**

Kohlberg befürwortete die universelle Sicht der Regelethik und somit die Meinung, dass Lehrer dafür verantwortlich seien, reflektiertes Denken und Urteilen über Recht

und Gerechtigkeit zu fördern. Sein Ansatz ist auch von der Stufentheorie Piagets beeinflusst, wonach Kinder ihre moralischen Ansichten dadurch aufbauen, indem sie gegensätzliche Möglichkeiten durchdenken, Dilemma lösen und einen Entschluss rechtfertigen. Eine Unterrichtsmethode des kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatzes ist die Diskussion moralischer Dilemmata. Die Absicht der Diskussion ist es, den Kindern zu helfen, ein höheres Entwicklungsstadium moralischer Urteile zu erlangen. Die Diskussion bewirkt einen destabilisierten Zustand, der es begünstigt, sein moralisches Urteilen auf ein höheres Niveau weiter zu entwickeln.

Beim Ansatz der kognitiven Moralerziehung sollen die Erwachsenen als Vermittler für die Entwicklung der SchülerInnen dienen. Durch Übungen wie Gruppendiskussion und Perspektivenwechsel sollen die Schüler lernen, eine objektive moralische Sicht einzunehmen, aus welcher heraus das Wohlergehen jedes/r Anderen beachtet wird, Egoismus abgestellt wird, prinzipiengetreu gehandelt wird und es möglich wird, die eigenen Prinzipien universell gelten zu lassen. Die Entwicklung entsteht im Klassenzimmer, wo Möglichkeiten bereitet werden, andere Rollen einzunehmen und praktische, moralische und soziale Erfahrungen zu machen. Die Entwicklung ist ein aufsteigender Prozess unter den SchülerInnen: die Interaktion mit Gleichaltrigen ermöglicht die Perspektivenübernahme und erzeugt Verunsicherung, somit muss ein neues Verständnis der Situation mit adäquaten moralischen Urteilen entwickelt werden.

Vom reflektierten Urteilen wird angenommen, dass es der Ethik entsprechende Einstellungen erzeugt und dadurch das Verhalten eines guten Bürgers schafft. Denn es können selbstständige Urteile gefällt werden und somit kann begründetes Handeln nach den Regeln der Gerechtigkeit stattfinden. Interventionen, welche die Diskussion moralischer Dilemmata anwenden, beeinflussen Testwerte von moralischem Urteilen und dies trägt zur Vorhersage von moralischem Handeln bei.

Der Ansatz der kognitiven Moralerziehung wird als indirekte Erziehung beschrieben, da den Kindern nicht direkt vorgegeben wird, was sie denken oder wie sie handeln sollen. Sie werden eher dazu angehalten ihre eigenen Urteile zu prüfen und andere Sichtweisen zu durchdenken. Die Rolle der LehrerInnen ist es die Diskussion zu leiten und die Argumentationen auf ein höheres Niveau zu heben, indem verschiedene Ansichten des Problems erläutert werden. Es soll die Struktur und der Prozess des Urteilens verbessert werden, aber nicht ein bestimmter Glaube oder Inhalt vorgegeben werden. Bei den SchülerInnen wird das konzeptuelle Denken gefördert, sie lernen

moralisch zu urteilen, andere Perspektiven einzunehmen und begründbare Entscheidungen zu treffen. Wenn der Prozess des selbstständigen Urteilens über Gerechtigkeit gefördert wird, ist die Frage, wessen Werte unterrichtet werden überflüssig.

Zuerst war für Kohlberg zur Förderung von moralischem Urteilen nur die Dilemma-Diskussion ausschlaggebend. Aber in der zweiten Generation seiner Interventionen wurde die „gerechte Gemeinschaft“ eingeführt. So wurde die Klassengemeinschaft und wie die SchülerInnen miteinander auskommen mitbedacht. Die SchülerInnen sollen Gerechtigkeit verstehen und fühlen können, indem sie gerecht behandelt werden und gerecht handeln sollen. Durch den Ansatz der „gerechten Gemeinschaft“ wurde eine moralische Atmosphäre in der Schule erzeugt, in der moralische Normen und Verhalten angewendet werden und so die moralische Entwicklung gefördert wird. Der Ansatz von Kohlberg wurde als zu sehr auf das Kind fokussiert beschrieben und dafür kritisiert, dass er traditionelle Erziehungsmethoden, wie das Vorschreiben von gutem und schlechtem Verhalten, außer Acht lies. So meinten die Kritiker, es würde den SchülerInnen zu viel Macht gegeben, da sie selbst über Regeln entscheiden durften, was die Autorität der LehrerInnen schmälerte.

Ein weiterer Kritikpunkt war der empirische Unterschied zwischen Urteilen und Handeln, denn Menschen handeln nicht immer entsprechend ihren Werturteilen. Also ist das moralische Urteil alleine nicht ausschlaggebend für moralisches Handeln. Außerdem, entsprechend seines philosophischen Ursprungs, ist bei Kohlbergs Ansatz die handelnde Person (die moralische Identität, der Charakter einer Person) nicht so wichtig wie das moralische Urteil.

Hervorzuheben am Ansatz der kognitiven Moralerziehung ist die Erkenntnis, dass durch die simulierte kognitive Erfahrung (eine Situation diskutieren) Wissen aufgebaut wird, das Training von Erwachsenen mit der Entwicklung von Kindern gemeinsam geschieht und dass die Fähigkeit zu urteilen wichtig ist für das Engagement von Bürgern.

### **2.3.2. Traditionelle Charakterethik**

Es gibt verschiedene Ansichten, wie gute Charakterbildung aussieht. Einheitlich gilt die Voraussetzung von universellen Grundwerten, die gelehrt werden sollen. In den traditionellen Programmen zu Charakterbildung stehen die Werte Tradition, Autorität und Gehorsam über dem Urteilen, der Selbstständigkeit und sozialer Gerechtigkeit.

Vertreter des sehr traditionellen Ansatzes meinen, dass ErzieherInnen hauptsächlich die Gepflogenheiten und Einstellungen passend zu den gesellschaftlichen Traditionen hervorheben sollen. Kinder sollen tugendhaftes Verhalten lernen und moralische Charakterzüge aufweisen. Die Ergebnisse der Charaktererziehung sind hier am wichtigsten und der Inhalt der Moral wird mehr betont, als das moralische Urteilen. Das höchste Ziel der Charakterethik ist es, Individuen so zu sozialisieren, dass sie sich ordnungsgemäß verhalten. Es wird davon ausgegangen, dass tugendhafte Individuen, die ein gutes Leben führen, eine starke Gemeinschaft ausmachen.

Um die Schulen zu verbessern müssen sie den SchülerInnen eine stimmige Aussage über den moralischen Charakter vermitteln und die Gesellschaft müsse die von ihnen erwarteten korrekten Einstellungen und Verhaltensweisen auch honorieren (Wynne & Ryan, 1993, zitiert nach Narvaez, 2006, S.710). Schulen die Charakterbildung fördern übermitteln ihre Grundwerte in jedem Bereich. Die Vermittlung von Wissen folgt einem Prozess von oben nach unten, da Erwachsenen zweifellos die Autorität haben. Sie leiten und führen die Kinder weg von schlechtem Verhalten und zu angemessenen persönlichen Gesinnungen und Anweisungen hin.

Von Wynne wurde vorgeschlagen, dass diese charakterförderlichen Schulen spezielle Merkmale aufweisen sollten. Erwachsene fungieren als Vorbilder und formen das Verständnis von Bestimmungen durch Veranstaltungen, die Werte der Schule darstellen. Im Leitfaden der Schule wird die Schulpolitik deutlich aufgeführt und begründet und gutes Betragen sowie Disziplin wird unterstrichen. Die Bedeutung von Wissensvermittlung wird durch regelmäßige Prüfungen und Auszeichnungen hervorgehoben. Es gibt auch freie Zeiten, in denen die SchülerInnen die Möglichkeit bekommen sich für andere einzusetzen und sich außerhalb der Schule zu engagieren. Wenn es notwendig wäre, würde die Schule sogar Eltern darauf hinweisen, dass ihr Verhalten hinderlich für ihre Kinder sei.

Von den Kritikern wird dieser Ansatz oft als zu sehr auf die LehrerInnen konzentriertes und direktives Unterrichten bezeichnet. Die traditionelle Charaktererziehung wäre oberflächlich, würde sich nicht mit fortschrittlichen Erziehungsmethoden beschäftigen und versuchen die falschen Probleme zu lösen. So meinen Kritiker, indem man den Charakter schult könne man soziale, politische und wirtschaftliche Probleme nicht lösen, denn der Einfluss des sozialen Kontexts werde außer Acht gelassen. Außerdem werden die veralteten Erziehungsmethoden kritisiert (Ermahnung, Bestrafung, Auswendiglernen), die auch eine negative Sicht auf die

menschliche Natur verdeutlichen. Der Mensch müsse sich selbst beherrschen, da er egozentrisch und aggressiv sei. Deshalb wird der traditionelle Ansatz der Charakterethik auch von Entwicklungspsychologen limitiert, da die Förderung von prosozialem Verhalten fehlt.

Kohlberg kritisiert das Konzept der Belehrung und der Bestrafung bei Widersetzung der Regeln der Erwachsenen. Außerdem toleriert er ihre Idee der autoritätsunterwürfigen Gesellschaft nicht und weist darauf hin, dass es generell gefährlich ist, irgendwelche Werte als grundlegend zu bezeichnen.

### 2.3.3. **Integrative Ansätze**

Bei beiden Ansätzen gibt es Vor- und Nachteile:

Die kognitive Moralerziehung befürwortet Konstruktivismus und Urteilsbildung für bürgerliches Engagement und toleriert keine Relativierungen. Es kann der starre Fokus auf moralische Urteile, die ungenügend Voraussetzung für moralisches Handeln sind und die moralische Persönlichkeit übersehen, kritisiert werden. Die traditionelle Charaktererziehung betont die Wichtigkeit des Inhalts von Moral und zeigt Verständnis für die Bedeutung der Gesellschaft. Wobei kritisch zu sehen ist, dass die Grundwerte relativ, also veränderbar, sind und eine problematische Pädagogik (die Wichtigkeit von Autonomie wird heruntergespielt) angewendet wird.

Deshalb haben einige Wissenschaftler versucht, die Vorteile der Regel- und Charakterethik zu einem gemeinsamen Ansatz zu integrieren.

#### 2.3.3.1. **„Moral-Anatomie“ nach Berkowitz**

Berkowitz entwickelte ein multidimensionales integratives Model deiner moralischen Person. Er integriert die moralische Identität in ein Model der Charaktererziehung. Die Moral Anatomie schlägt sieben wichtige Bestandteile einer moralischen Person vor: 1, Moralisches Verhalten ist das Ziel aller Komponenten, denn eine Person kann nicht moralisch sein, wenn sie sich nicht moralisch verhält. 2, Der moralische Charakter beschreibt die internalisierten Absichten, die das richtige Verhalten hervorbringen. 3, Moralische Werte sind affektiv gefärbte Überzeugungen über richtiges und falsches Verhalten. 4, Das moralische Urteilen verleiht moralische Autorität, die Fähigkeit richtig und falsch festzulegen. 5, Moralische Emotion ist die Kraft die moralisches Handeln antreibt und dabei Werte und Urteil integriert. Es gibt

zwei Formen von moralischen Emotionen, zum einen die emotionale Reaktion auf andere und zum anderen gesellschaftliche Emotionen wie Empathie, Sympathie und Leidenschaft. 6, Moralische Identität ist notwendig, um als Vorbild wirken zu können. 7, Eine moralische Person verpflichtet sich auch übermoralischen Charakteristiken, wie Selbstdisziplin und Durchsetzungsvermögen.

Für die Erziehung nach der Moral-Anatomie in der Schule müssen die LehrerInnen als Rollenmodelle fungieren und eine demokratische Struktur befürworten. Sie sollen versuchen die Gruppennormen positiv zu beeinflussen. Der Charakter soll durch Gruppendiskussion moralischer Dilemmata, Gruppentreffen und Möglichkeiten moralische Aktivitäten auszuführen geprägt werden.

#### **2.3.3.2. Charakter-Erziehung nach Likona**

Das integrative Modell von Likona vereint rechtes Denken und rechtes Verhalten. Das Ziel von Charaktererziehung ist es Eigenschaften eines guten Charakters, nämlich Werte auszubilden. Werte haben drei Bestandteile: moralisches Wissen, moralisches Fühlen und moralisches Verhalten. Es genügt nicht sich richtig zu verhalten, jede/r muss auch wissen, was Recht ist und was es im Verhalten gegenüber anderen bedeutet. Man muss sich um Gerechtigkeit kümmern, auf Ungerechtigkeiten reagieren und gerecht handeln. In der Charaktererziehung geht es um Wissen, Wertschätzung und deren Ausübung mit Kopf, Herz und Hand. Die kognitive Entwicklung wird mit Methoden der Charaktererziehung vermischt, so nennt Likona zehn erforderliche Werte (z.B. Weisheit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, Liebe etc.) und gibt vor, wie eine Diskussion über moralische Dilemmata geführt werden soll.

Diese Werte sollen in der Gesamtheit des moralischen Lebens der Schule vermittelt werden. Likona gibt zwölf unterstützende Strategien zur Charaktererziehung vor: neun davon beziehen sich auf die Abläufe im Klassenzimmer, die anderen drei auf die gesamte Schule: Die LehrerInnen fungiert als Bezugsperson, moralisches Vorbild und Mentoren, behandeln die SchülerInnen mit Respekt und besprechen moralisch bedeutsame Ereignisse, die sie umgeben mit ihnen. Die LehrerInnen leiten die SchülerInnen mit direkten moralischen Anweisungen in Geschichten und Diskussionen und geben auch regulierendes Feedback, wenn sie sich anderen gegenüber verletzend verhalten. Die LehrerInnen sollen eine einfühlsame Klassengemeinschaft schaffen, indem ein positives Klassenklima durch hohe Erwartungen, Wertediskussionen und Vorgaben, wie man diese lebt, geformt wird.

Ein weiteres Werkzeug zur Entwicklung des Charakters ist die Anwendung moralischer Disziplin, die SchülerInnen sollen Respekt, Urteilsvermögen und Selbstkontrolle lernen. Außerdem soll eine demokratische Klassengemeinschaft vorhanden sein, in der die SchülerInnen bei der Entscheidungsfindung mit einbezogen werden. Es soll die Möglichkeit von Versammlungen geben, wo die SchülerInnen ihre Bedenken äußern und Probleme im Miteinander-Auskommen lösen können.

Die Schule nützt ihr moralisches Potential, das bereits in den Themen des Lehrplans enthalten ist, wie von der Charakterethik beschrieben wurde, um Werte zu entwickeln. Entgegenkommendes Lernen wird unterstützt, um Gemeinschaftssinn zu fördern. Durch hohe Erwartungen mit großer Unterstützung wird ein Bewusstsein für eigene Fähigkeiten geschaffen und Hilfe zur ethischen Reflektion, sich in andere hineinzusetzen, wird angeboten. Die LehrerInnen leiten die SchülerInnen an, Konflikte friedlich zu lösen.

Auf dem Schul-Level soll eine positive moralische Kultur (Ausüben von Respekt und Werten) gepflegt werden. Die Schule soll den SchülerInnen Möglichkeiten bieten, ihre Bereitschaft die Gemeinschaft zu unterstützen zu zeigen. Auch die Eltern sollen durch gegenseitige Unterstützung als Partner in die Bemühungen der Charaktererziehung mit einbezogen werden.

#### **2.3.3.3. Das „Child Development Project“**

Die grundlegende Annahme ist hier, dass die SchülerInnen sicherlich gefühlsmäßig mit der Schule verbunden sind, wenn sich ihre Bedürfnisse durch Zugehörigkeit zu einer Schulgemeinschaft erfüllen. Somit steigt ihre Identifizierung mit der Schule und sie verhalten sich nach den Zielen und Werten der Schule (Schaps, Battistich & Solomon, 1997, zitiert nach Narvaez, 2008, S. 714).

Individuen haben drei grundlegende Bedürfnisse: Selbstständigkeit, Zugehörigkeit und Kompetenz. Am Besten werden diese Bedürfnisse in einem Gruppensetting, mit dem allgemeinen Ziel eine Gemeinschaft zu sein, wo die SchülerInnen aktiv teilnehmen können, gestillt. Eine einfühlsame Gemeinschaft ist eine in der sich die Mitglieder umsorgt fühlen und sich um andere sorgen, Gruppenaktivitäten mitbestimmen und Entscheidungen für alle Gruppenmitglieder passend getroffen werden. Sie hat gemeinsame Werte, Normen und Ziele, jede/r identifiziert sich mit der Gruppe und fühlt sich dazugehörig. Im Child Development Project wird Gemeinschaftssinn durch Aktivitäten wie zusammen an akademischen Zielen

arbeiten, anderen Hilfe anbieten und Hilfe angeboten bekommen, soziale Kompetenzen und Selbstständigkeit üben, indem das Klassenleben mitbestimmt wird, aufgebaut. Die SchülerInnen bekommen die Möglichkeit mit den Anderen Erfahrungen zu diskutieren, was Empathie und die Fähigkeit eine andere Perspektive einzunehmen fördert. Sie werden angeregt ihr eigenes Handeln im Bezug auf prosoziales Verhalten, Fairness, Respekt und soziales Verantwortungsbewusstsein, zu reflektieren.

Das Child Development Programm wurde entwickelt, um die intellektuelle, soziale und ethische Entwicklung von Kindern durch direkte und indirekte Methoden zu beeinflussen. Die integrative Methode der „gelenkten Selbstständigkeit“ zeigt sich dadurch, dass LehrerInnen die SchülerInnen anleiten ein Verständnis in diesen drei Bereichen zu entwickeln und Entscheidungen dazu zu treffen. Erwachsene leiten die SchülerInnen an ihre Selbstständigkeit zu entwickeln und unterstützen sie fürsorglich, prinzipientreu und selbstdiszipliniert zu werden. Indirekte Methoden werden für die Bedürfnisse der Zugehörigkeit und der Entwicklung von Kompetenzen angewandt, diese sind nötig für das soziale Bewusstsein und lebenslanges Lernen. Die fürsorgliche Gemeinschaft, in die das Kind eingebettet wird, umfasst nicht nur die Klasse und die Schule, sondern auch außerschulische Aktivitäten und die Familie.

Evaluationen haben ergeben, dass Kinder des Child Development Projects mehr prosoziales Verhalten, höhere demokratische Werte und zwischenmenschliches Verständnis sowie bessere Fähigkeiten zur Konfliktlösung zeigten. Sie sahen ihre Klasse eher als Gemeinschaft, wodurch sie an Werten der Klassengemeinschaft festhielten und sie zeigten bei hypothetischen sozialen Dilemmata selbstständigeres moralisches Urteilen, das andere berücksichtigte.

Das Wichtigste ist der Einfluss auf den Sinn für Gemeinschaft der SchülerInnen. Dieser wirkt nämlich auf viele positive Eigenschaften wie altruistisches Verhalten, intrinsische moralische Motivation, Vertrauen und Respekt gegenüber LehrerInnen, die Freude anderen beim Lernen zu helfen und akademisches Engagement.

Der Ansatz des Child Development Project basiert auf der Motivationstheorie, welche die Bedeutung der Gemeinschaft hervorhebt.



## **2.4. Ein neuer integrativer Ansatz: *Integrative Ethical Education*** (Sarah Treiber)

Das theoretische Modell der *Integrative Ethical Education* stellt einen neuen alternativen Ansatz zur Moralerziehung dar. Hierbei sollen die Erkenntnisse der beiden vorgestellten Ansätze der traditionellen Charakteredukation (Charakterethik) und der rationalen Moraledukation (Regelethik) vereint werden unter gleichzeitiger Berücksichtigung der neusten Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung. Der Ansatz der integrativen ethischen Edukation entwickelte sich aus der Arbeit der Autorin Narvaez im Rahmen des Projekts *Minnesota Community Voices and Character Education Project*. Er wird durch drei grundlegende Ideen charakterisiert, welche im Folgenden dargestellt werden. Außerdem werden für jede dieser Grundideen zwei Implikationen für die Praxis abgeleitet und erklärt.

**2.4.1 Erste Grundidee:** Moralische Entwicklung bedeutet Entwicklung von Expertise  
Ziel der Integrativen Ethischen Edukation ist die Entwicklung von Expertise im Bereich ethischen Handelns. Expertise bedeutet hierbei ein verfeinertes, tieferes Verständnis, das sich im Handeln und Verhalten zeigt und meint nicht eine rein technische Kompetenz oder intellektuelle Fähigkeit, sondern ist verankert in den gesamten Fähigkeiten eines Menschen. Experte in einem allgemeinen Sinn zu sein bedeutet, einerseits über mehr oder besser organisiertes Wissen zu verfügen als ein „Neuling“ (*novice*) und andererseits eine differenziertere Wahrnehmung von und Reaktion in bestimmten Situationen zu haben und somit mehr Details und Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Außerdem können Experten mittels ihrer Fähigkeiten Probleme ohne große Anstrengung auf hoch automatisierte Art und Weise lösen (Verhaltensebene).

Experten im Bereich der Ethik verfügen also über mehr inhaltliches und auch mehr Prozesswissen in mindestens einem Bereich der Ethik. Im Folgenden werden die vier wesentlichen Bereiche angeführt:

### a. Ethische Sensitivität

Ethische Sensitivität bezeichnet die Fähigkeit ethisch relevante Situationen schnell und korrekt einschätzen zu können und bestimmen zu können, welche Rolle man selbst dabei einnehmen könnte, um sich gegenüber anderen moralisch verantwortungsvoll zu verhalten.

### b. Ethisches Urteil

Experten in moralischem Urteil verfügen über eine Vielzahl von Methoden, um komplexe moralische Probleme zu lösen und denken über Verpflichtungen, Konsequenzen, Verantwortlichkeit und ethische Verhaltensnormen nach.

c. Ethischer Fokus

Der Bereich des ethischen Fokus bezieht sich darauf, ethischer Zielen im eigenen Leben Priorität einzuräumen durch Kultivierung der ethischen Selbstregulation. Durch die Förderung der ethischen Identität wird eine Veränderung im alltäglichen Leben und ein noch stärkere Bindung an ethische Ziele erreicht.

d. Ethische Handlung

Expertise in ethischer Handlung bedeutet, zu wissen, wie man ethische Handlungen weiterverfolgt und die notwendigen Schritte durchführt, damit das moralische Ziel erreicht wird. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit, Zivilcourage und Initiative für andere zu zeigen.

**2.4.1.1 Implikation 1:** Erzieher sollten die Prozesse und die Fertigkeiten des moralischen Handelns lehren

Für erfolgreiches moralisches Handeln sind Kompetenzen in allen vier genannten Bereichen oder Prozessen notwendig. Jeder dieser Prozesse erfordert eine Menge verschiedener praktischer Fähigkeiten (*skills*). Diese Skills entsprechen nicht Persönlichkeitseigenschaften (*traits*) in der Bedeutung des Begriffs im alltäglichen Sprachgebrauch, wo gemeint ist, dass eine Person immer unter allen Umständen auf bestimmte ihr eigene Charakteristika zurückgreifen kann. Eine Betrachtung von Eigenschaften als vollkommen situationsunabhängig ist empirisch widerlegt und nicht zu halten. Stattdessen stehen die Skills einer Person immer dann zur Verfügung (und das Verhalten einer Person ist dann konsistent), wenn bestimmte damit in Einklang stehende Merkmale der Person-Umwelt-Beziehung gegeben sind, worunter auch sozial-kontextuale Erwartungen fallen. Ein Mensch verhält sich also gleich, wenn er in ähnlichen Situationen ist.

Im Folgenden wird eine Auswahl an Skills, die die verschiedenen Arten von Expertise voraussetzen, angeführt. Diese entsprechen teilweise den klassischen Tugenden (wie z.B. Mut, Umsicht) und teilweise modernen Tugenden (wie Durchsetzungsvermögen). Damit eine pluralistische Demokratie gut funktionieren kann, muss jeder Erwachsene zumindest über ein minimales Niveau an Kompetenz hinsichtlich dieser Skills verfügen:

- a. Ethische Sensitivität
  - Emotionalen Ausdruck verstehen
  - Perspektivenübernahme
  - mit anderen eine Verbindung eingehen
  - auf Unterschiedlichkeit reagieren
  - Soziale Verzerrungen kontrollieren
  - Situationen interpretieren
  - effektiv Kommunizieren
  
- b. Ethisches Urteilen
  - ethische Probleme verstehen
  - Normen/Gesetze anwenden und Urteilkriterien identifizieren
  - Vernünftig urteilen allgemein
  - Vernünftig urteilen im ethischen Bereich
  - Konsequenzen verstehen
  - über den Prozess und das Ergebnis nachdenken
  - Coping und Resilienz
  
- c. Ethischer Fokus
  - andere respektieren
  - Gewissen ausbilden
  - verantwortlich handeln
  - anderen helfen
  - Sinn im Leben finden
  - Traditionen und Institutionen wertschätzen
  - ethische Identität und Integrität entwickeln
  
- d. Ethische Handlung
  - Konflikte und Probleme lösen
  - sich respektvoll durchsetzen
  - Führungsinitiative ergreifen
  - Entscheidungen umsetzen

- Mut ausbilden
- Bewahren
- hart arbeiten

(Narvaez, 2006, S. 717)

2.4.1.2 **Implikation 2:** Erzieher sollten sowohl moralische Tugendhaftigkeit (Charakter) als auch vernünftiges moralisches Urteilen lehren

Man sagt, die Vernunft leite den Menschen bei der Entscheidung für eine Handlung, die sowohl der Situation als auch dem Individuum angemessen ist. Der alltagssprachliche Gebrauch von „Vernunft“ und „Tugend“ sind jedoch im Rahmen der psychologischen Forschung nicht angebracht. Angesichts der Ergebnisse der Rationalitätsforschung ist davon auszugehen, dass Menschen normalerweise nicht streng vernünftig handeln, sondern im Sinne einer eingeschränkten Rationalität (*bounded rationality*), also unter dem Einsatz von unbewussten Heuristiken zu Entscheidungen kommen, die vielleicht nicht optimal, aber „gut genug“ sind. Heuristiken werden aufgrund von wiederholter Erfahrung gebildet und im impliziten Gedächtnis gespeichert. Sie können zum Teil verbalisiert werden, zum Teil auch nicht. Viele Entscheidungen werden auch ganz ohne vernünftiges Nachdenken getroffen und basieren auf Wiedererkennungsmustern, beispielsweise die automatisierten Skills von Experten. Da eine große Anzahl von Prozessen im menschlichen Verhalten unbewusst und automatisch ablaufen, muss dies im Rahmen der Moraledukation berücksichtigt werden. Für moralisches Handeln spielen sowohl bewusste als auch unbewusste Prozesse eine wichtige Rolle: „Eine weise (oder tugendhafte) Person ist eine Person, die weiß was gut ist und spontan danach handelt“ (Varela, 1999, zitiert nach Narvaez, 2006, S. 718).

Tugend wird oft verstanden im Sinne von Gewohnheiten oder Verhaltensmustern, die über eine immer und immer wieder erfolgte Wiederholung erwünschter Verhaltensweisen erreicht werden. Dies ist eine Interpretation von Tugend im Sinne Aristoteles. Eine andere, vorzuziehende Interpretation besagt, dass Verhaltensmuster mittels Übung, Anstrengung und der Anleitung von Eltern, Lehrern und Mentoren erworben werden, bis schließlich die Anleitung von außen nicht mehr notwendig ist. Das bedeutet, dass die Entwicklung von Tugend der Anleitung durch andere und des Lernen unter dieser Anleitung bedarf. Tugend kann also nicht von einem isolierten Individuum, sondern nur in der Interaktion mit anderen und mit der Hilfe der

Gemeinschaft erworben werden. Tugend wird hiernach auch nicht durch blinden Gehorsam oder stures Wiederholen erlangt, sondern über angeleitete Reflexion.

Das Ziel der Ausbildung der Tugend ist nach Aristoteles *techne*, womit ein praktisches Wissen gemeint ist, über das beispielsweise ein erfolgreicher Handwerker oder Politiker verfügt. Diese Expertise ist mehr als nur das Wissen, wie man etwas tut (prozedurales Wissen), sie schließt das gesamte Dasein als Mensch ein. Eine tugendhafte Person möchte beispielsweise Exzellenz in der Tugend erreichen und dies ist ihr so wichtig, dass nicht nur ihr Verhalten, sondern auch ihre Präferenzen und Entscheidungen dadurch geprägt werden. Die Förderung der Tugend erfordert nicht nur, dass das auf eine Anpassung des Verhaltens hingewirkt wird, sondern auch, dass Wahrnehmungen und Wünsche auf eine dem Entwicklungsstand des Kindes angemessene Weise geformt werden. Die Aufgabe der Eltern und Lehrer ist es daher, neben moralischem Verhalten durch ihre Anleitung auch moralische Wünsche und die Motivation des Kindes entsprechend zu fördern, bis das Kind diese Verhaltensformung immer mehr selbst übernehmen kann und die weitere Charakterentwicklung selbstgesteuert erfolgt.

#### **2.4.2 Grundidee 2:** Erziehung ist transformativ und interaktiv

Erziehung ist mindestens in zweierlei Hinsicht transformativ und interaktiv.

Erstens transformieren Kinder sich, indem sie auf die Umwelt regieren und gleichzeitig auf diese einwirken. Transformation findet bei Kindern also in Interaktion mit der Umwelt statt; die Konstruktion von Wissen und Verstehen erfolgt durch aktive Erfahrung. Aus der Erfahrung werden Schemata als generalisierte Wissensstrukturen konstruiert. Diese filtern Stimuli auf Basis des bereits Gelernten. Über die Kognitionen wird ein komplexes dynamisches System von Interaktion zwischen Mensch (Körper) und Umwelt hergestellt.

Zweitens blühen Kinder auf und sind hoch motiviert, wenn ihre soziale Umwelt ihren Bedürfnissen nach Zugehörigkeit, Kompetenz und Autonomie angemessen ist. Eltern und Lehrer sollten daher (nicht nur im Bereich der Moraledukation, sondern auch in allen anderen Bereichen der Erziehung) die Umwelten und ihre Art der Anleitung so transformieren oder verändern, dass diese an die Bedürfnisse der Lernenden, die sie aufgrund ihrer allgemeinen und bereichsspezifischen Entwicklungsstufe haben, angepasst sind.

2.4.2.1 **Implikation 1:** Erzieher sollen gut-strukturierte Umwelten schaffen, die angemessene ethische Intuitionen fördern

Es gibt zwei grundsätzlich verschiedene Arten von menschlichem Verstehen: das Verstehen über das adaptive Unbewusste einerseits, wobei automatisch und ohne Anstrengung gelernt wird, und das der abwägenden Vernunft andererseits. Über die abwägende Vernunft erfolgt das Lernen durch bewusste Verarbeitung, was mit Anstrengung verbunden ist. Im Folgenden soll auf das unbewusste Lernen näher eingegangen werden.

Sehr viel von unserem Wissen wird erworben, ohne dass es uns bewusst ist und ohne Anstrengung. Die soziale Umwelt beeinflusst die Art der Intuitionen (unbewusste Annahmen), die ein Mensch über richtiges oder angemessenes Verhalten in bestimmten Situationen hat; man lernt aus den strukturellen Regelmäßigkeiten in den Beziehungen zwischen Menschen und Dingen in der Umwelt. Die eigene Wahrnehmung wird durch die wiederholte Interaktion mit der Umwelt fein abgestimmt. Der größte Teil unseres Wissens ist nicht im expliziten Gedächtnis gespeichert, sondern im impliziten, ist also nicht bewusst. Hierzu gehören auch Annahmen oder Intuitionen darüber, wie die Dinge funktionieren. Kinder lernen beispielsweise auf diese Art, welcher Körperabstand einer anderen Person gegenüber in ihrer Kultur angemessen ist, ohne sich darüber bewusst zu sein.

Da das menschliche Verhalten zu großen Teilen auf implizitem Wissen basiert, ist es wichtig, dass Eltern und Lehrer soziale Umwelten schaffen, die „richtige“ oder angemessene unbewusste Annahmen bei Kindern bewirken. Hierzu gehört auch das soziale Klima oder die Atmosphäre. Im weiteren Sinn ist mit Klima das offene und das verborgene System von Belohnung und Bestrafung, das jeder Kultur oder sozialen Umgebung zugrunde liegt, gemeint. Gleichzeitig ist aber auch das Klima in einem spezifischeren Sinn gemeint, nämlich der Umgang der Menschen miteinander. In einem positiven sozialen Klima werden die Bedürfnisse des Kindes befriedigt und sein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit gestärkt. Positive Umgebungen fördern auch prosoziales Verhalten.

Liebevolle, fürsorgliche, soziale (*caring*) Schulen und Klassengemeinschaften haben vielfältige positive Auswirkungen auf das Wohl der Kinder. Eigenschaften solcher Schulen oder Klassengemeinschaften sind:

- a. Schüler-Autonomie und -Selbstbestimmung
- b. Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Schülern
- c. Wärme und Akzeptanz der Lehrer gegenüber den Schülern, Lehrer geben Unterstützung und sind Vorbild
- d. Training in sozialen Fertigkeiten (*skills*)
- e. Gelegenheiten anderen zu helfen.

2.4.2.2 **Implikation 2:** Erzieher sollten den Schülern Anleitung geben, so dass sie ethische Kompetenz erwerben können

Moralische Expertise kann systematisch aufgebaut werden, indem ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt wird, bei dem sowohl das bewusste Denken als auch das intuitive Verstehen einbezogen werden. Schüler lernen Probleme lösen durch explizite Anleitung (um das bewusste Denken zu fördern) einerseits und „Eintauchen“ (*immersion*; um das intuitive Verstehen zu fördern) in den entsprechenden Bereich. Es muss Wissen in vier verschiedenen Bereichen aufgebaut werden.

a. Identifikationswissen

Hier soll ein Gesamtbild vom entsprechenden Bereich erworben werden, indem eine große Anzahl von Beispielen präsentiert wird (z.B. verschiedenste Beispiele zu Bullying in unterschiedlichen Kontexten)

b. Elaborationswissen

Hier soll gelernt werden, die Aufmerksamkeit auf Schlüsselfaktoren und spezifische Details zu richten, außerdem werden Reaktionen eingeübt.

c. Prozesswissen

Zum Aufbau des Prozesswissens lernen die Schüler verschiedene Sets von Vorgehensweisen anzuwenden und üben diese ein. Beispielsweise können sie lernen, Bullying zu vermeiden, indem sie sich über die psychischen Vorgänge (wie z.B. Frustration), die dem Bullying vorangehen, bewusst werden.

d. Ausführungswissen

Hier sollen die Schüler durch das Lösen von Problemen unterschiedlicher Art in verschiedenen Kontexten ein auf unterschiedliche Problemstellungen abgestimmtes deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen erwerben; beispielsweise können sie angemessenes Verhalten in einer Situation außerhalb des Klassenzimmers üben sie sich gegenseitig dabei unterstützen.

Während die Schüler in diesen vier Stufen von Schemata Wissen erwerben, nehmen sie die Theorie auf, die mit den Intuitionen, die sie durch das „Eintauchen“ in eine gut-strukturierte Umgebung gebildet haben, in Einklang steht.

Um Expertise zu erwerben, müssen die Schüler unterstützt werden (Coaching) und ausgiebig und fokussiert üben, wobei idealer Weise in der „Zone der proximalen Entwicklung“ nach Vygotsky (1953, zitiert nach Narvaez, 2006, S. 721) gearbeitet wird, also demjenigen Bereich der Fähigkeit, den das Kind unter Anleitung erreichen kann. Dabei soll nur so viel Anleitung gegeben werden, wie nötig, damit der Schüler die Aufgabe lösen kann.

Moralerziehung sollte in allen Bereichen der Schule stattfinden und Lehrer sollten ihre Unterrichtsmethoden dahingehend ändern, dass systematisch auch ethische Fähigkeiten angesprochen werden und gefordert sind. Die zu erwerbenden Skills sind so gegliedert, dass Lehrer sich bei Anleitung der Schüler entweder auf einen oder auch mehrere Skills gleichzeitig konzentrieren können. Die Fortschritte der Schüler beim Erwerb der Fertigkeiten sollten überprüft werden. Die Anleitungen sollten für alle Fertigkeiten mit Hilfe sowohl direkter und als auch indirekter Methoden erfolgen. Unter direkten Methoden sind explizite Erklärungen und metakognitive Anleitung zur Selbst-Regulation zu verstehen (z.B. respektvollen Umgang mit anderen erklären). Zu den indirekten Methoden gehört das „Eintauchen“ der Schüler in Umgebungen, die die Ausbildung der Fertigkeit unterstützen (z.B. verhält sich der Lehrer als Vorbild bezüglich respektvollen Handelns und erwartet solches Handeln von den Schülern).

### **2.4.3 Grundidee 3:** Der Mensch ist von Natur aus kooperativ und strebt nach Selbstaktualisierung

Menschen neigen von Natur aus zu kooperativem Verhalten und im Kontext einer Gemeinschaft wird diese Neigung genährt. Menschen blühen auf in einer Gemeinschaft, in der sie über das richtige Maß an Verbundenheit mit anderen, Kompetenz und Autonomie verfügen. Moralische Expertise wird innerhalb von Gemeinschaften entwickelt und geteilt. Ein menschliches Leben ohne die Gesellschaft anderer wäre unvollständig oder sogar unmenschlich. Nach den Erkenntnissen der Evolutionspsychologie ist die Neigung zu kooperativem Verhalten in unseren Genen festgeschrieben. Allerdings bezieht sich die entwicklungsgeschichtliche Neigung des Menschen zu Kooperation nur auf Angehörige des eigenen Stammes, so dass die



Kontrolle der Neigung zur Bevorzugung von Mitgliedern der eigenen Gruppe verbunden mit Benachteiligung von Nicht-Gruppenmitgliedern eine Fähigkeit darstellt, die eine ethische Person erlernen muss.

**2.4.3.1 Implikation 1:** Erzieher sollten helfen, eine Gemeinschaft innerhalb und außerhalb der Schule aufzubauen

Das Leben eines Kindes wird durch die Schul- oder Klassengemeinschaft einerseits und die örtliche Gemeinschaft, in der es lebt, andererseits geprägt. Erfolgreiche Schulen bilden liebevolle, fürsorgliche Gemeinschaften. Innerhalb solcher Schulen ist die intrinsische Motivation von Schülern, in der Schule erfolgreich zu sein, am höchsten. Wenn Lehrer pädagogische Strategien nutzen, die ein Gefühl von Zugehörigkeit, Kompetenz und Autonomie bei den Schülern fördern, so ist das sowohl in Bezug auf die Moralerziehung als auch für den schulischen Erfolg sehr förderlich.

Neben der Schule ist die örtliche Gemeinschaft für die Moralentwicklung von wesentlicher Bedeutung. Dies ist einerseits der Ort, an dem der Charakter sich bildet, da diese Gemeinschaft die Umgebung darstellt, in der das Kind aufwächst und wo es Rollenmodelle vorfindet. Andererseits aber auch, weil diese Gemeinschaft Schauplatz für den Ausdruck des Charakters ist. Dort werden Charakter-Skills eingeübt und in Interaktion mit anderen weiterentwickelt. Der Charakter wird durch das Handeln in der Gemeinschaft entwickelt.

Die *Integrative Ethical Education* enthält als *top-down* Prinzipien ein Set von Richtlinien (28 zu erwerbende Skills) für ideales Handeln und eine Pädagogik des Erwerbs von Expertise (*novice-to-expert pedagogy*). Grundlegende Annahmen über das Ziel von Beschulung, nämlich das Heranbilden von mündigen Welt-Bürgern, sind in den Prinzipien enthalten.

Ergänzt werden diese Prinzipien durch eine *bottom-up* Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten in der örtlichen Gemeinschaft. Die Richtlinien werden Lehrern und Gemeindemitgliedern vorgelegt. Innerhalb der Gemeinde wird das System von Skills dann diskutiert und an die örtlichen Gegebenheiten und das jeweilige gemeinsame Moralverständnis in der Gemeinde angepasst.

**2.4.3.2 Implikation 2:** Erzieher sollten Selbst-Regulation bei Schülern und Gemeindemitgliedern fördern

Die letztliche Verantwortung für die Charakterbildung liegt bei jedem Individuum

selbst. Wie man sein oder werden möchte, ist eine wesentliche Frage im menschlichen Leben. Durch die eigenen Entscheidungen beantwortet man diese Frage für sich. In der *Integrative Ethical Education* erlernen Kinder Methoden zur Selbst-Regulation im Bereich der Charakterbildung. Neben Fähigkeiten und Fertigkeiten kann auch bereichsspezifische Selbstwirksamkeit und -regulation gelernt werden. Am erfolgreichsten sind diejenigen Kinder, die die Wirksamkeit der gelernten Problemlösungsstrategien selbständig überwachen und, wenn nötig, anpassen können. Hierbei wird bewusstes Nachdenken eingesetzt um das unbewusste Lernen und Verhalten zu steuern und zu optimieren; beispielsweise können bewusst Umwelten aufgesucht werden, in welchen ein effektives unbewusstes Lernen stattfinden kann, oder ungünstige Impulse durch bewusste Entscheidungen unterdrückt und durch sozial angemessene Verhaltensweisen ersetzt werden. Nach Zimmermann (2000, zitiert nach Narvaez, 2008, S. 723) werden Selbstregulationsfähigkeiten in einem Stufenprozess erworben. Der Lernprozess wird angestoßen durch Beobachten eines Modells (1. Stufe), auf der zweiten Stufe imitiert das Kind das Modell unter Anleitung. Dann wird die Fähigkeit vom Kind unter Anleitung selbst gezeigt (3. Stufe) und schließlich kann das Kind die erlernte Fähigkeit selbständig in verschiedenen Situationen anwenden (4. Stufe). Unter der Anleitung von Erwachsenen können Kinder lernen, sich in Richtung Selbst-Aktualisierung zu entwickeln und selbständig ihre eigene moralische Entwicklung, sowie ihre Entscheidungen und ihr Verhalten zu überwachen.

Der Zweck ethischen Handelns ist, in der Gemeinschaft mit anderen gut zusammenzuleben. Echte demokratische ethische Erziehung in diesem Sinne hat positive Auswirkung auf alle Beteiligten, nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf Lehrer und andere Gemeindemitglieder, da eine Gemeinschaft des Lernens geformt wird, um ethische Fähigkeiten zu entwickeln, was schließlich nicht nur zur Aktualisierung der Einzelnen, sondern auch zur Aktualisierung der Gemeinschaft führt.

## **2.6. Reflexion**

### **2.6.1 Persönliche Stellungnahme Sarah Funk**

Die Moralerziehung hat in jeder Gesellschaft einen wichtigen Stellenwert, denn sie ist der Grundstein des Zusammenlebens. Demnach finde ich es sehr wichtig sich auch damit auseinander zu setzen, wie diese gefördert wird. In diesem Artikel werden zu

Beginn zwei gegensätzliche Ansätze und ihre Umsetzung besprochen, wobei beide kritisiert werden können und ich somit die Folge eines integrativen Ansatzes sehr positiv sehe.

An dem Ansatz der Charakterethik möchte ich persönlich kritisieren, dass festgelegte „Grund“-Werte vorgegeben werden. Sicherlich gibt es in einer Gemeinschaft von Individuen Grundwerte, die von jeder/m respektiert werden sollten, doch mit dem Wandel der Kulturen und dem Zusammenwachsen verschiedener Gesellschaften (Multikulturalismus) ist es gefährlich, spezielle Werte vorauszusetzen. Dadurch könnten leicht gesellschaftliche Konflikte auftreten und die Toleranz gegenüber kulturell anders geprägten Personen sinkt. Deswegen betrachte ich hier die Herangehensweise der kognitiv-entwicklungspsychologischen Theorie Kohlbergs reflektiertes Denken und Urteilen über Recht und Gerechtigkeit zu fördern, als wertvoll. Menschen werden dazu angehalten sich ein selbstständiges Urteil zu bilden und damit wird der Gefahr des unreflektierten Denkens entgegengewirkt. Hier ist es wichtig, auf einen Kritikpunkt an dem Ansatz der Regelethik hinzuweisen: durch das direktive Vorgeben von Regeln und eine Pädagogik, wo die Autorität ausschließlich bei den Erwachsenen liegt wird die Unterwürfigkeit von Bürgern provoziert. In einer demokratischen Gesellschaft wäre dieses Verhalten von wenig Nutzen.

Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass eine Schule, an der Selbstständigkeit und Autonomie gefördert werden und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft gestärkt wird sich sehr positiv auf die persönliche Entwicklung auswirkt. Das Miteinander stärkt das Interesse an ethischem und prosozialem Verhalten. In einer Klassengemeinschaft, in der SchülerInnen Mitspracherecht erfahren können, werden demokratische Werte und zwischenmenschliches Verständnis, sowie Konfliktlösungsstrategien automatisch entwickelt. Die Motivation moralisch zu Handeln (z.B. Vertrauen, Respekt und Engagement zu zeigen) wird durch integrative Ansätze wie beispielsweise das Child Development Project auf positive Weise entwickelt.

### **2.6.2 Persönliche Stellungnahme Sarah Treiber**

Die Frage der Moralerziehung ist bedeutsam für jede Gesellschaft, insbesondere aber für die heutigen demokratischen pluralistischen Gesellschaften, in denen nicht mehr eine einheitliche Vorstellung in Bezug auf moralisches Verhalten und Werte herrscht und Menschen mit ganz unterschiedlichem kulturellen Hintergrund zusammenleben.

Menschen müssen lernen, sich ethisch zu verhalten, damit ein harmonisches Zusammenleben möglich ist. Im Artikel werden verschiedene Ansätze zur Moralerziehung vorgestellt, zunächst die beiden sich widersprechenden Ansätze der Charakterethik und der Regelethik, im Anschluss daran verschiedene integrative Ansätze und zuletzt der Ansatz der *Integrative Ethical Education*, der genauer vorgestellt wird. Es werden diesbezüglich der theoretische Hintergrund, die Grundannahmen und Prinzipien und die sich daraus ergebenden Implikationen für die Praxis erläutert. Der Ansatz der *Integrative Ethical Education* vereint Elemente beider Richtungen und bezieht auch aktuelle Forschungsergebnisse der Psychologie mit ein, was meiner Meinung nach als sehr positiv zu bewerten ist. *Integrative Ethical Education* baut auf dem Prinzip des Erwerbs ethischer Kompetenz als Entwicklung von Expertise auf dem Gebiet der Ethik und der Betrachtung von Erziehung als Interaktion und Transformation auf, sowie auf einem Menschenbild, in welchem Selbstaktualisierung und Kooperation als wesentliche Eigenschaften des Menschen angenommen werden. Neben dem bewussten Lernen unter Verwendung von Anstrengung zur Ausbildung von explizitem Wissen wird auch viel auf den Erwerb von implizitem Wissen (in Form von unbewussten Annahmen) durch die Interaktion mit der Umgebung eingegangen, was meiner Ansicht nach sehr ein interessanter Ansatz ist. Wichtig finde ich auch die Betonung der Bedeutung des impliziten Einflusses der Umgebung durch die offen oder versteckt der Interaktion zugrundeliegenden Strukturen, sowie die Vorbildwirkung von anderen Menschen. Die Umwelt, in der die Kinder leben, soll so geformt werden, dass ihren Bedürfnissen nach Zugehörigkeit, Kompetenz und Autonomie entsprochen wird und sie automatisch positive und angemessene Intuitionen entwickeln können. Auch wird auf große Bedeutung einer förderlichen Umwelt in der örtlichen Gemeinde (neben dem Schulsetting) eingegangen und Wege werden aufgezeigt, wie diese in die Moralerziehung eingebunden werden kann. Das scheint mir sehr wesentlich zu sein. Es kann im Rahmen der *Integrative Ethical Education* auch individuelle Besonderheiten einer Gemeinschaft hinsichtlich Moralvorstellungen einbezogen werden, so dass sich eine lokale Vision von Moral ergibt, mit der die Gemeindemitglieder sich identifizieren. Das anspruchsvolle erklärte Ziel der integrativen Charakteredukation ist das Heranziehen von mündigen Bürgern einer globalen pluralistischen demokratischen Gesellschaft.

Mir gefällt der Ansatz insgesamt sehr gut und ich halte die vorgeschlagenen

Methoden für eine sehr wirksame und nachhaltige Art und Weise, ethische Kompetenz zu vermitteln und Kinder dabei zu fördern, sich zu moralischen Menschen zu entwickeln.

### ***3. Moralerziehung und Entwicklung***

von Larry Nucci, Universität Illinois, Chicago

Janka Lässer, Ma-Nr. 9451688

#### ***3.1. Einleitung***

Nucci (2006) resümiert, dass die Mehrheit der Forschungen auf dem Gebiet der Moralerziehung ihren Ursprung im Werk von Lawrence Kohlberg und seinen Kollegen haben. Wie schon in der Theorie von Kohlberg dargestellt, entwickelt sich die an Eigeninteresse und sozialen Normen verknüpfte Moral vom Frühstadium hinzu den reiferen Stadien, in denen die Moral als Gerechtigkeit die sozialen Konventionen verdrängt. Das von Kohlberg postulierte moralische Denken befreit die Lehrer von der Verantwortung, den Kindern ein von bestimmten kulturellen oder religiösen Gruppen in der Gesellschaft bevorzugtes Wertesystem einzuprägen. Gleichzeitig unterstützt er sie klar dabei, die moralischen Positionen der Schüler herauszufordern und somit die Unparteilichkeit zu vermeiden.

Mitte 1980-er begann das Interesse an der Theorie über die Moralerziehung von Kohlberg zu wackeln (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989; Turiel, 1989, zitiert nach Nucci, 2006). Diese Bewegung ist auf die Einschränkungen in der Theorie und die Forschungsergebnisse aus der Erziehungspraxis zurückzuführen. Nucci (2006) untersucht den Status Quo nach Kohlberg in Bezug auf die Entwicklungstheorien zur Moralerziehung. Zunächst berichtet er über die auf soziale Interaktion fokussierte Praxis der Schüler. Diese beinhaltet den Aufbau eines sozio-emotionalen Klimas in der Schulklasse, Schulklassenmanagement, Konfliktlösungen sowie auch die Beteiligung an gemeinnütziger Arbeit. Es wird angenommen, dass durch diese Praxis bei den Kindern Konzepte über Moral und sozialen Normen einerseits und derer Fähigkeit zum moralischen Handeln andererseits, konstruiert werden.

### ***3.2 Aktuelle Trends***

Wie in der Theorie von Piaget nimmt Kohlberg an, dass die Kinder die Moralvorstellungen selbst konstruieren, anstatt die moralischen Werte direkt von Eltern, Lehrern oder anderen Bezugspersonen in der Sozialisation zu erwerben. Kohlberg wie auch Piaget sieht die Moral als Sequenz von Entwicklungsstufen in Richtung adäquater moralische Urteile, welche die eigenen Handlungen steuern. Im Gegensatz zu anderen Psychologen seiner Zeit, Kohlberg ausdrücklich würdigt die an Kant orientierten philosophischen Implikationen seiner Moralpsychologie (Nucci, 2006).

Die philosophische Untermauerung der Theorie von Kohlberg wurde von mehreren Vertretern des Postmodernismus angegriffen, insbesondere die von Kohlberg postulierte Universalisierbarkeit der moralischen Entwicklungsstufen. Ungefähr gleichzeitig berichtet Carol Gilligen (1982, zitiert nach Nucci, 2006) von ihren Erkenntnissen aus den Studien über das moralische Urteil bei Frauen. Ihre Behauptung, dass die Moral der Gerechtigkeit die männliche, die Moral der Fürsorge die weibliche Moral sei, ist im übrigen empirisch nicht bestätigt (vgl. Oser & Althof, 1992, zitiert nach Oerter & Montada, 1998).

Dieser Pluralismus eröffnete den Weg für die Forderungen nach einer „Charakterbildung“, mit Schwerpunkten auf

- die Übertragung von weitgehend gemeinsamen gesellschaftlichen Werten
- das Beibringen von Tugenden bei Kindern durch die Bindung an soziale Gruppen
- die schrittweise Gestaltung vom pro-sozialen Verhalten.

Diese Forderung nach der „Charakterbildung“ entstand auf Grund von Behauptungen über sozialen Verfall und die Moralkrise (Bennett, 1992, 1998; Bloom, 1988, Himmelfarb, 1994; Putnam, 2000, 2003, zitiert nach Nucci, 2006). Daher wäre die Rückkehr zu Traditionen und traditionellen Formen der Sozialisierung berechtigt.

Diese Stimmung drückte am deutlichsten Wynne (1987, zitiert nach Nucci, 2006), wenn er schreibt „Es zeigte sich bei vielen Untersuchungen, dass das Verhalten der Jugendlichen am besten im Jahr 1955 war“.

Diese Tendenzen zeigen sich in den Perioden schneller gesellschaftlicher Veränderungen, schreibt Nucci (2006). Die neuen Technologien, Globalisierung, die Menschenrechte sowie auch die Frauenbewegungen in den letzten fünfzig Jahren zeigen Folgen. Die Forderungen, unsere Aufmerksamkeit auf die Moralerziehung zu konzentrieren, hat eine objektive Grundlage und spiegelt die Ängste der Gesellschaft wider. In den USA werden die sozialen Ängste und die schnellen Veränderungen in der Gesellschaft mit steigendem Interesse an und mit Einfluss von Christentum begleitet (Fogel, 1999, zitiert nach Nucci, 2006). Durch die Forderungen nach einer Rückkehr zum Gebet in den Schulen, die Anbringung der Zehn Gebote an die Wände in den Schulen und Möglichkeiten für die Schüler, sich mit dem Studium der Bibel zu beschäftigen, nahmen die extremsten Formen der Interessenvertretungen der „Charakterbildung“ in den öffentlichen Schulen eine reaktionäre vormoderne Haltung ein (Nucci, 2006).

Die pragmatischen Ansätze legten ihren Fokus auf die Suche nach „etwas, was funktioniert“, um die Aggression zu reduzieren, das pro-soziale Verhalten und den Sinn für Gemeinschaft unter den Schüler zu erhöhen (Murphy, 1998, Ryan & Bohlin, 1998, zitiert nach Nucci, 2006). Durch den Pragmatismus sind jedoch die progressiven auf die Moral bezogenen Visionen, welche die modernen Entwicklungstheorien, wie die von Kohlberg brachten, verloren gegangen.

Schließlich wurden Mischformen angestrebt, welche die Unterschiede zwischen Kohlberg und der traditionellen Charakterbildung zu entschärfen versuchten (Berkowitz, 2002; Lickona, 1991, zitiert nach Nucci, 2006). Lickona (2004, zitiert nach Nucci, 2006) stellt „zehn wichtigsten Tugenden“ dar, welche den Charakter gestalten wie z.B. der Fleiß, die Bescheidenheit, Dankbarkeit und Tapferkeit (die Weisheit ist als Tugend Nummer Eins und die Gerechtigkeit als Nummer Zwei angeführt).



### ***3.3. Abseits von Kohlberg: von allgemeinen zu spezifischen Entwicklungsstufen***

Die hervorstechenden Probleme in der Theorie von Kohlberg, wie sie in der gegenwärtigen Diskussion über moralische Erziehung genannt werden, sind:

- die Inkonsistenz hinsichtlich der moralischen Stufensequenz innerhalb von Individuen und über verschiedene soziale Kontexte hinweg (Carpedale & Krebs, 1992; Teo, Becker, & Edelstein, 1995, zitiert nach Nucci, 2006),
- die mangelnde Passung zwischen der Bewertung des moralischen Wachstums und des moralischen Urteils bei Personen aus nicht-westlichen Kulturen (Dien, 1982; Snarey & Keljo, 1991, zitiert nach Nucci, 2006) und
- der allgemeine Mangel an Übereinstimmung zwischen Urteilsniveau und moralischem Verhalten, so wie diese im Stufenmodell von Kohlberg definiert sind (Blasi, 1980; Colby & Damon, 1992, zitiert nach Nucci, 2006).

Die neueren Konzepte des moralischen und sozialen Denkens sind heterogen und facettenreich (Rest et al., 1999; Sokol & Chandler, 2004; Turiel, 2002, zitiert nach Nucci, 2006). Der Großteil dieses Kapitels dreht sich um die Schlussfolgerungen für die moralische Erziehung, welche aus jüngeren Arbeiten im Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Domain Theorie abgeleitet werden können. Für diese Sicht der gesellschaftlichen Entwicklung gilt, dass die aus qualitativ verschiedenen Aspekten der sozialen Interaktionen und innerhalb von unterschiedlichen entwicklungspolitischen Rahmenbedingungen erzeugten sozialen Konzepte von Kindern selbst konstruiert werden. Die Domain Theorie unterscheidet zwischen

- unwillkürlichen moralischen Vorstellungen, die in Bezug auf Fragen des menschlichen Wohlbefindens und Fairness universelle Merkmale der sozialen Beziehungen aufweisen und

- Konzepten über gesellschaftliche Konventionen, die kontextuell abhängig sind und vereinbarte soziale Regel eines bestimmten sozialen Systems repräsentieren (Turiel, 1983, zitiert nach Nucci, 2006).

Im Gegensatz zur Kohlbergschen Auffassung über Entwicklung, in welcher Moral sich graduell unterscheidet und ggf. die Konvention als Basis für die Formulierung moralischer Entscheidungen ersetzt, hält die Domain Theorie daran fest, dass die Vorstellungen von Moral und Konvention innerhalb des Entwicklungsprozesses als separate konzeptuelle Rahmenbedingungen parallel weiterbestehen. Jedes Teilsystem bildet in sich eine ausgeglichene Struktur, welche eigenständig z.B. bei moralischen Entscheidungen über unverschuldetes Leiden funktioniert oder mit anderen Systemen interagiert, welche Koordination zwischen den Bereichen erfordern wie z.B. im Fall von Urteilen über die richtigen oder falschen sozialen Konventionen, welche Männer gegenüber Frauen in traditionellen Gesellschaften bevorzugen (Neff, 2001; Turiel & Wainryb, 2000; Wainryb & Turiel, 1994, zitiert nach Nucci, 2006).

#### ***3.4. Neudefinition der Entwicklungsziele bei Moralerziehung***

Im Gegensatz zum einfachen Ziel der Stimulierung von Bewegungen mittels einer einfachen Entwicklungssequenz moralischen Urteils (Kohlberg & Mayer, 1972, zitiert nach Nucci, 2006) zielen aktuellere Ansätze auf die Heterogenität im Zusammenhang mit der sozialen Urteilsbildung bei Kindern ab. Aus einer Entwicklungsperspektive bleibt der Schwerpunkt der Moralerziehung bei der Auffassung der Schüler über die Fairness, humanitäre Hilfe und Menschenrechte sowie auch über deren Anwendung im Alltag. Diese beinhaltet das Verständnis für Moral in zwischenmenschlichen Beziehungen (Damon, 1988; zitiert nach Nucci, 2006) und Konzeptentwicklung über Fairness in der Praxis (Thorkildsen, 2000; zitiert nach Nucci, 2006).

Durch die Anerkennung der Bedeutung von Konventionen wie Kleidung, die sozialen Umgangsformen für die Strukturierung der sozialen Interaktionen im Alltag, die sich erst in späterer Adoleszenz entwickeln, werden konstituierende Elemente des sozialen Systems gelegt (Nucci, Becker&Horn, 2004, Turiel, 1983, zitiert nach Nucci, 2006).

Befunde, dass die Kinder während der ganzen Entwicklung fähig sind, das Geschehen und soziale Normen in Bezug auf die Moral zu hinterfragen, legen nahe, dass Erzieher die Schüler auf allen Stufen mit kritischer moralischer Reflexion beschäftigen können. Die Ziele der Moralerziehung sind durch die Stimulierung von immer höheren Stufen des sozialen und moralischen Schlussfolgerns nicht eingeschränkt (Kohlberg&Mayer, 1972, zitiert nach Nucci, 2006), sondern durch komplexere Aufgaben werden die Fähigkeiten der Schüler erhöht, um die moralischen und unmoralischen Elemente vielseitiger sozialer Realität bewerten zu können (Nucci, 2001; Turiel, 1989, zitiert nach Nucci, 2006). Dies wird besonders bedeutsam in Fällen, in denen sich die Normen der Peergruppe weitgehend mit der Moral decken. Beispielsweise betreffen Themen sozialer Ausschließung und schulischen Bullying sowohl die studentischen Vorstellungen über Konventionen und persönliche Wahlmöglichkeiten als auch Sorgen über Fairness und Leiden (Horn, 2003; Killen, Stangor, Price, Horn & Sechrist, 2004, zitiert nach Nucci, 2006). In solchen Fällen haben Lehrer sowohl die Verantwortung als auch die faktische Möglichkeit, das Ausmaß zu beeinflussen, in welchem ihre Schüler die moralischen Aspekte der kulturellen Praxis beachten. Dieses explizite Ziel moralischer Erziehung ist dann unbestritten, wenn es auf Themen wie schulisches Bullying angewandt wird, bei denen es unter den Erwachsenen einen weitgehenden Konsens über den moralischen Status solcher Handlungen gibt (Nucci, 2006).

### ***3.5. Die Praxis moralischer Erziehung***

Alle entwicklungstheoretischen Ansätze teilen die Auffassung, dass moralisches Reifen beim Kind durch die sukzessive Erschließung von Wegen zum Weltverständnis entsteht und nicht bloß durch eine Anpassung an die Einstellungen und Handlungspraktiken von Erwachsenen und Gesellschaft. Aus diesem Grund bleiben viele spezifische Praktiken, welche aus der Erziehungsforschung im Rahmen der klassischen Paradigmen von Piaget und Kohlberg hervorgegangen (z.B. Berkowitz & Gibbs, 1983; DeVries & Zan, 1994; Lind, 2003; Power et al., 1989a, 1989b, zitiert nach Nucci, 2006) sind, relevant und werden in der vorliegenden Übersicht berücksichtigt. Die Diskussion erzieherischer Praktiken gliedert sich in zwei große Teile.

- Im ersten werden die Möglichkeiten untersucht, wie Schulen durch unmittelbare soziale Erfahrungen zum moralischen und sozialen Wachstum ihrer Schüler beitragen können. Dieser Teil untersucht Aspekte des emotionalen Klimas in Schulen und Klassenzimmern, entwicklungstheoretische Ansätze zur Führung und Disziplin von Klassen sowie die Bereitstellung von gemeinnütziger Arbeit.
- Der zweite Teil behandelt die moralische Ausbildung durch den Gebrauch von akademischen Curricula bzw. pädagogischen Konzepten.

### ***3.5.1. Soziale Interaktionen in der Schule und das moralische Wachstum***

Beobachtungsstudien von Kindern und Adoleszenten in der Schule, zu Hause, in der Freizeit-Situation belegen, dass sich die Formen der sozialen Interaktion im Zusammenhang mit der Moral qualitativ von denjenigen sozialen Interaktionen unterscheiden, in denen die Kinder ihr grundlegendes Verständnis für soziale Konventionen konstruieren (vgl. Nucci, 2003a, zitiert nach Nucci, 2006). Die Interaktionen in Bezug auf die Moral legen ihren Fokus auf die Auswirkungen, welche bestimmte Handlungen auf das Wohl der anderen haben. Kinder erleben diese als Opfer, Täter oder Beobachter. Andererseits konzentrieren sich die Interaktionen im Zusammenhang mit sozialen Konventionen tendenziell auf die Normen oder angewandte Regel (Nucci, 2006), zusammen mit der Rückmeldung zur sozialen organisatorischen Funktion der Norm (beispielsweise: Ordnung in der Klasse aufrecht zu erhalten).

Während der Entwicklung bilden das emotionale Klima der Schule, Muster der Peer-Gruppen sowie auch die Lehrer-Schüler-Interaktionen ein grundlegendes Kontext, innerhalb dessen die Schulen entweder unabsichtlich oder bewusst zur sozialen und moralischen Entwicklung der Schüler beitragen (Hansen, 1995, zitiert nach Nucci, 2006).

### *3.5.2. Entstehung eines moralischen Klimas des Vertrauens*

In den letzten Jahren haben die Vorschläge für die Aufmerksamkeit gesorgt, in denen die Schulpraxis den Förderungen von emotionalen Komponenten des moralischen Handelns dienen soll. Leider viel von dem, was geschrieben wurde, führte zur weiteren Verbreitung irriger Vorstellung, dass Kognition und Affekt unabhängig voneinander arbeiten. Beispielsweise behaupten die Emotionsforscher, dass die Antworten auf moralische Ereignisse bei Menschen durch eine Reihe von angeborenen affektiven Auslösern gesteuert werden, und dass das moralische Denken nach einer Gegebenheit als ein Mittel erscheint, um uns unsere eigenen Reaktionen erklären zu können (Green & Haidt, 2002; Haidt, 2001; Izard, 1986, zitiert nach Nucci, 2006).

Diese Modelle werden von Forschungsergebnissen abgeleitet die andeuten, dass der Mensch eine Reihe von angeborenen Fähigkeiten besitzt, um grundlegende Emotionen wie Ärger, Trauer und Freude selbst auszudrücken und bei anderen zu erkennen (Ekman, 1993, zitiert nach Nucci, 2006) sowie, dass Kinder darauf prädisponiert erscheinen, auf emotionalen Stress von anderen emphatisch zu reagieren (Emde Hewitt, & Kagan, 2001; Ludemann, 1991; Sternber, Campos, & Emde, 1983, zitiert nach Nucci, 2006). Von einer evolutionären / adaptativen Auffassung von Intelligenz aus betrachtet kann argumentiert werden, dass solche grundlegenden emotionalen Schemata eine „quick and dirty“ Antwort auf soziale Probleme ermöglichen, welche ihrerseits ein Teil unseres evolutionären Erbes sind. Unreflektierte, „rohe“ Emotion ist hingegen kaum kompatibel mit der sozialen Welt (Nucci, 2006).

Eine alternative und möglicherweise umfassendere Theorie über die Rolle des Affektes im Zusammenhang mit der moralischen und sozialen Entwicklung von Kindern wurde von Arsenio und seinen Kollegen (Arsenio & Lover, 1995, zitiert nach Nucci, 2006) vorgelegt. Die Arbeiten von Arsenio belegen, dass Kinder unterschiedliche Emotionen mit unterschiedlichen Bereichen des sozialen Geschehens assoziieren.

Emotionen werden normalerweise als Teil der Konstruktion von sozio-kognitiven

Vorstellungen gespeichert (Arsenio & Lover, 1995, zitiert nach Nucci, 2006). Wiederholte Erfahrungen mit ähnlich gelagerten emotionalen Ergebnissen ermöglichen den Kindern die Herausbildung von sozialen Schemata (Karniol, 2003, zitiert nach Nucci, 2006). Diese Schemata bilden Substrate des prozeduralen Gedächtnisses, wie sie im Rahmen der Informationstheorie der moralischen Handlungen beschrieben wurden (siehe Narvaez, Kapitel 26, zitiert nach Nucci, 2006) sowie, aus Sicht einiger Forscher, den Beginn unseres Moralcharakters (Kochanska, 2003, zitiert nach Nucci, 2006). Bei der Koordinierung dieser affektgeladenen Schemata extrahieren Kinder die Gemeinsamkeiten aus ihren Erfahrungen, um so moralische Konzepte von Fairness oder Opferrolle zu generieren.

Die Rolle des Affektes bei sozialen Konstrukten impliziert auch, dass individuelle Variationen bei den affektiven Erfahrungen von Kindern auch in ihren moralischen Haltungen widerspiegelt werden. Beispielsweise Variationen in den früheren Konstruktionen von moralischen Schemata, wie Unterschiede im kindlichen Temperament (Kochanska, 1993, zitiert nach Nucci, 2006), der Ärger in Reaktionen der Erwachsenen auf Übertretungen von Kindern oder die Wärme in Reaktion auf pro-soziales Verhalten der Kinder (Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff, & Fabes, 2003; Emde, Birigen, Clyman, & Oppenheim, 1991, zitiert nach Nucci, 2006) scheinen die Art, wie Kinder ihre grundlegenden Konzepte der sozialen Welt konstruieren und wie man innerhalb von zwischenmenschlichen Situationen reagiert zu beeinflussen. Der Kern der Moral ist die Handlungsfähigkeit, die auf moralischer Gegenseitigkeit beruht. Für ein Kind, das in einem emotional stabilen Umfeld aufwächst, wird die Konstruktion der moralischen Reversibilität (Gerechtigkeit) durch die Erfahrung von „Goodwill“ unterstützt, welcher sich von Handlungen mit fairer Gegenseitigkeit ableitet (Arsenio & Lover, 1995). Die Erfahrung von „Goodwill“ ergänzt die positiven Gefühle und Glück, die Kinder erfahren, wenn sie sich prosozial engagieren (Eisenberg, 1986, zitiert nach Nucci, 2006). Im Gegensatz dazu, neigen Kinder nach längerfristigen Erfahrungen in der Opferrolle und nach Ablehnung durch Peers, ein krankmachendes Muster von „ill will“ zu etablieren, das die Konstruktion der moralischen Gegenseitigkeit deformiert und aggressive Handlungen gegenüber anderen unterstützt (Arsenio & Lover, 1995, zitiert nach Nucci, 2006).

Es ist daher wichtig, in der Schulklasse einerseits ein Klima zu schaffen und andererseits eine Lehrepraxis zu etablieren, welche die Wahrscheinlichkeit einer „Goodwill“ Erfahrung während der Schulzeit erhöhen. Dies erfordert ein Klima in der Klasse, wo die Schüler emotional schutzlos sein können und wo diese Schutzlosigkeit auf die Bereitschaft zum freundlichen und fürsorglichen Handeln für andere erweitert wird (Noddings, 2002, zitiert nach Nucci, 2006).

### ***3.5.3. Developmental Discipline***

Der Schwerpunkt der Arbeit von Watson (2003, zitiert nach Nucci, 2006) liegt im Aufbau vom Vertrauen in den Schulklassen, was Watson als developmental discipline bezeichnet. Das grundlegende Ziel ist es, die intrinsische Motivation bei den Kindern für mehr Autonomie und soziale Beziehungen zu gewinnen, um den Schülern das moralische Handeln aus Eigeninteresse zu erleichtern (Noddings, 2002, zitiert nach Nucci, 2006). Lehrer, die sich mit developmental discipline beschäftigen, minimieren den Einsatz von Macht und stattdessen bemühen sie sich, die Schülern für die Reflexion von eigenen Gefühlen sowie von Auswirkungen des eigenen Handelns auf andere zu motivieren. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass es die Vor- und Volksschulkinder bevorzugen, die moralischen Streitfragen selbst zu lösen (Killen, Breton, Ferguson, & Handler, 1994, zitiert nach Nucci, 2006).

Der Ansatz von Watson für ein Schulklassenmanagement ist zu einem integralen Bestandteil der Projektarbeit mit Kindern geworden (Watson, Solomon, Battistich, Shaps, & Salomon, 1989, zitiert nach Nucci, 2006) und zählt zu den erfolgreichsten Mischkonzepten, die bemüht sind, traditionelle und entwicklungstheoretische Ansätze in die Bildung zu integrieren.

### ***3.6. Reflexion / Persönliche Stellungnahme von Janka Lässer***

Nucci gibt in seinem 2006 erschienenem Artikel einen umfangreichen Einblick in die Paradigmenwechsel im Bereich der Moralentwicklung und Erziehung. In einem historischen Überblick analysiert er die kritischen Auseinandersetzungen mit dem grundlegenden theoretischen Konzept von Kohlberg. Im Fokus der Kritik steht u.a. die vom Kohlberg postulierte universale Gültigkeit seines Stufenmodells der moralischen Entwicklung. Der intensive Wunsch, das Kant'sche Imperativ „Handle so, dass die Maxime Deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ in das Konzept der Moralentwicklung einzubauen, ist auf Ablehnung gestoßen. Auch tiefe Bewunderung für dieses Moralkriterium und das unermüdliche Bemühen, dieses täglich vor Augen zu halten und in das eigene Handeln einzubauen, genügt nicht, dass es eine Regel und eine Norm sein kann. Diese Vorstellung ist als romantisch einzuschätzen. Auch die Annahme von Gilligan, die der Moral geschlechtsspezifischen Merkmale zuschreiben möchte, ist nur schwer nachvollziehbar. Es ist verständlich, dass durch diesen Ansatz nur ein kleiner Teil der Varianz erklärt werden kann und dass das Geschlecht kein zuverlässiger Prädiktor für die Voraussage von moralischen Handlungen sein kann. Die Forderung, unsere Aufmerksamkeit auf die Charakterbildung zu richten, muss unterstützt werden. Die Situation in vielen Schulen ist kritisch: Rücksichtslosigkeit, verbale und physische Aggressionen, Respektlosigkeit gegenüber den Erwachsenen bzw. den Lehrern gehören zum Alltag. Es wird daher zu einer gesamtpolitischen Aufgaben auch von Psychologen gehören, geeignete Modelle zur Verbesserung der Situation zu erarbeiten und diese auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Nucci (2006) gibt den Psychologen ein hervorragendes Handbuch und liefert durch die vorgestellte Heterogenität der Theorien auf diesem Gebiet den für aktuellen Aufgabenstellungen erforderlichen Handlungsrahmen.



### 3.7 Schulregeln, Widerstand und Adoleszenz

(Hanna Sieczka)

Viele Untersuchungen, welche die Themenbereiche von Interaktion in Klassen sowie der Moralentwicklung beleuchten, werden im Grundschulalter angesetzt. Die Entwicklung entsprechender Kompetenzen während der Adoleszenz ist an besondere Bedingungen und Herausforderungen gekoppelt und sollte daher gesondert betrachtet werden.

Charakterisiert wird diese Zeit durch zwei entscheidende Entwicklungsschübe der Jugendlichen hinsichtlich der Auffassung von sozialen Konventionen und deren Einfluss auf den privaten Bereich. Die erste der beiden Phasen wird durch das Anzweifeln der Basis jener sozialer Normen gekennzeichnet, welche für die Jugendlichen bisher, also im Verlauf des Grundschulalters, leitgebend war (Nucci et al., 2004; Turiel, 1983). Die bisher erlernten Konventionen werden nunmehr als lediglich seitens der Autorität aufgezwängte Normen betrachtet und folglich hinterfragt. Zu diesem Zeitpunkt sind die Jugendlichen unfähig, ein rationales Konzept sozialer Normen und Maßstäbe als solcher - also „um ihrer selbst Willen“ - zu entwerfen. Die Wahrscheinlichkeit, gegen schulische Regeln und Konventionen zu verstoßen, steigt an. Die zweite der zuvor erwähnten Entwicklungsphasen wird von den meisten amerikanischen Jugendlichen nach Nucci et al. (2004) während der mittleren Adoleszenz, etwa im Alter von 15 Jahren erreicht. Soziale Normen werden nun als sinnvoll erachtet und in ihrer Rolle zur Strukturierung und Koordination sozialer Gesellschaften wie z.B. einem Schulverband erkannt.

Einhergehend mit dieser zweistufigen Entwicklung von Konzepten zur Sinnhaftigkeit sozialer Konventionen ist die voranschreitende Veränderung der Sichtweise der eigenen Privatsphäre. Bereiche wie die persönliche Ausdrucksweise (Bekleidung, Frisur), die persönlichen Verbindungen (Freundschaften), Kommunikation (Telefon, E-Mail), Zugang zu Information (Internet) sowie das persönliche Sicherheitsverhalten (Substanzmissbrauch, Sexualität) werden für die Jugendlichen zu zentralen Themen, innerhalb derer der Anspruch auf Autonomie und Eigenkontrolle zunehmend steigt. Dort, wo diese Bereiche mit familiären und schulischen Konventionen in Berührung kommen, entsteht Konfliktpotential. Auseinandersetzungen innerhalb der Familie bezüglich erwähnter Themen sind während dieser Zeit keine Seltenheit und zeigen sich als kulturübergreifend (Smetana, 2002). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Kombination aus Verneinung sozialer Normen und gleichzeitiger

Ausweitung des Autonomiestrebens die frühe Adoleszenz zu einer sensiblen und schwierigen Phase für Jugendliche macht.

Deshalb ist es von zentraler Bedeutung, diese Tatsache in pädagogische Überlegungen mit ein zu beziehen. Bei Smetana (2005) findet man folgende Anregungen zur entsprechenden Erziehung basierend auf der Arbeit von Eccles et al. (1993). Das Team um Eccles legte ihren Forschungsfocus unter anderem auf ein Dilemma, welches sich für heranwachsende Jugendliche im schulischen Kontext ergibt. Trotz der zunehmenden Reife der Schüler (und dem damit einhergehenden, bereits erwähnten höheren Anspruch auf Eigenverantwortlichkeit) weisen (amerikanische) Mittel- und Sekundarschulen gleichzeitig eine verstärkte Konzentration auf Kontrolle durch Lehrkörper sowie Disziplin auf, wobei weniger Möglichkeiten zu eigenverantwortlichen Entscheidungen und Self-Management der Jugendlichen geboten werden. Eccles et al. berichten von einer Abnahme intrinsischer Motivation sowie dem schulischen Interesse betroffener Schüler als Folge der widersprüchlichen Situation.

Ein möglicher Alternativansatz bietet den Jugendlichen demnach, ganz allgemein ausgedrückt, mehr Möglichkeiten zum eigenen Input bezüglich der in der Klasse herrschenden Normen, welcher z.B. durch entsprechend geleitete Diskussionen gewährleistet werden kann. Die Auseinandersetzung im Diskussionsrahmen kann das Verständnis der Jugendlichen um die soziale Funktion solcher Normen erheblich steigern. Durch die verstärkte Inputmöglichkeit wird demnach zum einen die soziale Entwicklung der Schüler gefördert, zum anderen wird das reibungslose Funktionieren von Schulen als Bildungseinrichtungen unterstützt.

Obwohl sich die meisten Fehlritte im Zusammenhang mit der Identitätsfindung Jugendlicher auf das Nicht-Einhalten sozialer Normen beschränken, werden dennoch immer wieder auch risikoreiches Verhalten sowie moralische Grenzüberschreitungen beobachtet. Nach Oser (2005; Oser & Veugelers, 2003) zählen aber gerade solche moralischen Fehlritte zu den essenziellen Komponenten von Moralentwicklung und sollten seitens der Erzieher als Situationen mit Beeinflussungspotential in die „richtige Richtung“ betrachtet werden. Dies gelingt jedoch nur bei entsprechender Herangehensweise. Aufgetretenes moralisches Fehlverhalten sollte vom Pädagogen in einem entsprechenden Diskurs behandelt werden, in dessen Verlauf sich die Jugendlichen gegenseitig mit ihren Fehlritten, der Interpretation der eigenen Motive und der Konsequenzen der eigenen Handlungen konfrontieren. Das Ziel des

Lehrkörpers in einem solchen Diskurs ist es, die teilnehmenden Schüler an zu halten, die Logik der Argumentation des Vorredners aus zu weiten, dessen Anschauungen kritisch zu hinterfragen und eventuell zu widerlegen, oder aber zwischen konkurrierenden Positionen eine gemeinsame Basis her zu stellen.

Zu berücksichtigen gilt weiters, dass eine Vielzahl moralischer Konflikte gar nicht im moralischen Fehldenken per se verankert ist. Diskriminierung und Ausschluss durch Gleichaltrige rührt oft von bestimmten Überzeugungen Jugendlicher über die sozialen Spielregeln der Peer-Gruppe, in der sie sich bewegen. Diskriminierendes Verhalten eines Jugendlichen gegenüber einem anderen hat also in vielen Fällen wenig mit seinen tatsächlichen moralischen Überzeugungen zu tun, sondern eher mit dem - für die frühe Adoleszenz typischen und für die Definition der eigenen Identität während dieser Zeit durchaus essenziellen - Wunsch, einer angestrebten Gruppe an zu gehören. Eine effektive Auseinandersetzung mit ebensolchem Verhalten gelingt dem Lehrkörper also nur, wenn er es schafft, die tatsächlichen Motive des Schülers an zu sprechen, anstatt lediglich an die Fairness seines Verhaltens zu appellieren und den daraus resultierenden Schaden auf zu zeigen. Dazu gehören die Thematisierung und Analyse der subjektiven Wichtigkeit sozialer Richtlinien, welche in den Augen des Schülers über die Gruppenzugehörigkeit, den sozialen Status sowie die persönliche Identität entscheiden.

### **3.7.1 Lernen durch soziales Engagement in der Gesellschaft**

Ein Aufkommender Trend, die Moralentwicklung Jugendlicher zu fördern, ist das Angebot entsprechender Engagementmöglichkeiten in sozialen Einrichtungen der Gesellschaft. In den U.S.A. wird eine solche Tätigkeit als „service learning“ im Unterrichtsplan verankert und kann von der Betreuung einer Jugendsportmannschaft bis hin zur Arbeit in einer öffentlichen Suppenküche die unterschiedlichsten Bereiche umfassen. Wegen dieses Facettenreichtums gestaltet es sich etwas schwierig, die Auswirkungen des service learnings zu evaluieren. Erste Ergebnisse themenbezogener Studien zeigen jedoch ein erhöhtes soziales Engagement bei solcherart beschäftigten Jugendlichen.

Für einen positiven Einfluss sind dabei zumindest zwei Faktoren entscheidend. Zum einen sollte den Jugendlichen bis zu einem gewissen Maß Wahlfreiheit über die Art der Tätigkeit überlassen werden. Entsteht der Eindruck von Zwang, empfinden

Jugendliche die ihnen auferlegte Arbeit als einen Versuch seitens der Autoritäten, sie mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung in eine bestimmte Richtung zu drängen und distanzieren sich in der Folge.

Das zweite Kriterium betrifft die Möglichkeit zur Reflexion. Die Bandbreite kann auch hier zwischen einer kurzen Zusammenfassung der Tätigkeit bis hin zur Tagebuchführung stark variieren. In unterschiedlichster Form geht es um die Gelegenheit, das Erlebte, die Emotionen und Erfahrungen zu teilen und sie in weiterer Folge an die eigenen sozialen Werte und das Selbstbild zu knöpfen.

### **3.8 Moralerziehung im akademischen Verlauf**

Moralische Weiterentwicklung sollte auch nach der Schullaufbahn, etwa im Studienlehrplan verankert, gefördert werden.

In traditionellen Ansätzen beschränkt sich die Behandlung moralischer Wertvorstellungen im Studienplan auf die theoretische Darstellung der Wirksamkeit moralischen Verhaltens. Berichtet wird in diesem Zusammenhang von Begriffen wie Verantwortung, Loyalität, Courage usw. Untersuchungen einer solchen rein darstellenden Herangehensweise haben jedoch gezeigt, dass sie kaum Früchte trägt. Laut Narvaez (2002) erreicht die bloße Präsentation moralischer Geschichten keine entsprechende Veränderung im moralischen Verhalten von Kindern. Die Inhalte und Themen moralischer Erzählungen werden also nicht einfach, wie vielleicht vom Autor erwünscht, extrahiert und aufgesogen.

Für die effektive Förderung moralischer Weiterentwicklung im universitären Studienplan ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer reflektierenden Diskussion betreffender Themen. Der Einsatz von Rollenspielen, Simulation sowie schriftlicher Arbeiten verhilft dabei zum aktiven Lernen. Auch die Übereinstimmung zwischen den vermittelten Inhalten zu Moral und sozialen Werten mit den akademischen Zielen des Lehrers erscheint wichtig. Ziel des Unterrichtenden ist es, den Studenten Reflexionsstimuli in Form von Fragen zu bieten, welche wiederum die Entwicklung eigener Antworten und die Integration unterschiedlicher Perspektiven anregen.

Ein entwicklungsorientierter Ansatz versteht es darüber hinaus, die bereits vorhandenen Konzepte der Studenten von Moral und sozialem Verhalten zu erweitern. Dazu gehört die Beschäftigung mit entsprechenden Themen über die persönliche Erfahrung hinaus. Mit der Präsentation von Wissen zu den

unterschiedlichsten Bereichen – Gesetzmäßigkeiten der Natur, Geschichte der Zivilisation, Reflexion und Interpretation bestimmter Leute zu ihren Erfahrungen mit Literatur und Kunst – stellt der akademische Lehrplan das primäre Medium dar, mit dessen Hilfe sich grundlegendes moralisches und soziales Verständnis eines Studenten zu einer viel höheren Kapazität mit der Fähigkeit zur kritischen Beleuchtung sozialer Systeme sowie der Funktionsweise sozialer Interaktion ausbauen lässt.

Um die kritische Reflexion eines bestimmten Themas zu ermöglichen, muss die Lehrperson zur Analyse der themenbezogenen Besonderheiten anregen. Praktische Beispiele dazu finden sich bei Nucci (2001). Ein Stück amerikanischer Geschichte kann demnach dazu dienen, eine Diskussion zum Thema sozialer Konventionen anzuregen: Im Geschichtsunterricht wird der Fall George Washingtons vorgestellt, welcher einen Brief des englischen Königs George II nicht annahm, weil er diesen falsch adressiert, nämlich an „Mr. George Washington“ anstatt „President George Washington“, erhalten hat. Studenten hatten nun die Aufgabe, mögliche Gründe für Washingtons Verhalten zu erörtern, sowie dessen Auswirkung auf die Etablierung formaler Anerkennung der U.S.A als Staat seitens der englischen Regierung. Die domänen-bezogene Unterrichtseinheit konzentrierte sich also auf die Erarbeitung von Konventionen über formale Titel und deren Funktion zur Differenzierung von Mitgliedern sozialer Systeme – in keinem Teil des Diskurses werden hier moralische Anliegen der Fairness oder des Gemeinwohls abgehandelt.

Im Gegensatz zu dem vorangegangenen Beispiel behandelt eine weitere Unterrichtseinheit amerikanischer Geschichte anhand der Geschehnisse um John Brown die Themen von Gerechtigkeit und Rache (Brown und seine Söhne versuchten einen Sklavenaufstand in Kansas an zu stacheln). Es wird die Frage gestellt, ob die Absicht, Sklaven zu befreien, gleichzeitig jene Tötungen rechtfertigt, welche im Zuge der Befreiungen verübt wurden. In diesem Beispiel wiederum wurden nicht etwa Verwaltungsgesetze oder Konventionen erarbeitet, sondern die moralische Aspekte von Fairness und Gemeinwohl.

Die Effektivität einer solchen domänen-basierten Lehrplanauslegung kann durch die Ergebnisse vieler Studien bekräftigt werden. So zeigen Nucci und Weber (1991), dass bei einer Aufgabenstellung, bloß die Auswirkungen sozialer Konventionen auf das Gemeinwohl, Rechte und Fairness zu beurteilen, das Denken der Studenten über Konventionen keiner sonderlichen Veränderung unterliegt. Wurde die Diskussion zu

denselben konventionellen Themen jedoch in einen Kontext gesetzt, nämlich auf die sozial organisatorische Rolle von Verwaltungsgesetzen und Normen übertragen, veränderten sich die Konzepte der Studenten zu sozialen Konventionen und Systemen.

Als oberstes Ziel domänen-basierter Erziehung steht in jeder Hinsicht die Koordination von Wissenskomponenten über heterogene Domänen hinweg. Nur so wird Kapazität für die moralisch kritische Evaluierung sozialer Praktiken gewährleistet.

Ein weiterer interessanter Aspekt im Zusammenhang mit Moralerziehung ist die Rolle sog. informationeller Annahmen (oder auch Anschauungen), welche Einfluss haben können auf die Bewertung einer Handlung als moralisch bzw. nicht moralisch. So z.B. unterdrücken Eltern, welche körperliche Züchtigung als adäquates Mittel zur Erziehung betrachten, ihr eigentliches Bewusstsein um den damit verbundenen Schmerz des Kindes und erachten diese als moralisch vertretbar. Werden nun dieselben Eltern mit glaubwürdiger sozialwissenschaftlicher Information versorgt, körperliche Züchtigung sei nicht effektiver als andere Erziehungsmethoden, ändern sie ihren Standpunkt und bewerten die Züchtigung wegen der damit einhergehenden Schmerzen als etwas Schlechtes. Je nachdem, welche Annahmen also über die Effekte der Handlung gemacht werden, verändert sich der moralischer Status jener Handlung. In dem Zusammenhang ist auch das Bewusstsein um die Unterschiedlichkeit solcher informationeller Annahmen, etwa bei Mitgliedern anderer Kulturen, von Bedeutung. Dieses Bewusstsein ist entscheidend für die Toleranz andersartiger kultureller Handlungen und Gebräuche. So hängt z.B. die Bewertung von Kulturen, in denen Frauenbeschneidung praktiziert wird, stark davon ab, ob die bewertende Person annimmt, dass die solche Praktiken ausübende Kulturgruppe diese als Langzeit schädigend erachtet oder nicht.

Ein weiterer wesentlicher Punkt von Moralerziehung liegt, bei vorliegender Uneinigkeit der Studenten bezüglich eines Themas, in der Erörterung der Ursachen der unterschiedlichen Ansichten. Diese sind nämlich häufig lediglich an den unterschiedlichen Stand der Vorinformationen bzw. die unterschiedliche Informationsverfügbarkeit einzelner Personen gekoppelt. So zeigte sich in einem von Nucci und Multack (2003) zur Todesstrafe angeregtem Diskurs, dass sich die unterschiedlichen Meinungen der Studenten dazu hauptsächlich aus unterschiedlichen informationellen Überzeugungen zu den Rahmenbedingungen wie etwa den

finanziellen Aspekten von Todesstrafe im Vergleich zur lebenslangen Inhaftierung, der Effektivität einer solchen Straftat als Abschreckung für Verbrechen, oder der Anzahl fehlerhafter Verurteilungen ergaben. In Folge wurden die Studenten angehalten, zunächst via Bibliotheks- und Internetrecherche ein gemeinsames Informationslevel zu erreichen, um so einen gewissen Konsens für die Unterscheidung nun tatsächlicher Meinungsunterschiede bieten zu können.

Ein solcher domänen-basierter Ansatz eines Studienplans wird derzeit in den U.S.A. nur in limitiertem Ausmaß, nämlich in den Gebieten, welche explizit dessen Einsatz verlangt haben, angewendet. Obwohl seitens beteiligter Personen als erfolgreich eingestuft, sieht sich ein weit verbreiteter Einsatz eines solchen Studienplans mit einigen Hürden konfrontiert. Das Hauptsächliche Problem liegt in der Bereitschaft der Lehrkörper, entsprechende Praktiken moralischer und sozialer Erziehung an den Tag zu legen. Entwicklungsbezogenes Unterrichten verlangt dem Lehrkörper einiges an speziellen Fähigkeiten ab, welche derzeit nicht oder nur bedingt in der pädagogischen Ausbildung vermittelt werden. So zeigen die Ergebnisse einer Befragung zur Wahrnehmung der eigenen Effizienz von Pädagogen, dass sich die meisten Lehrer schlecht vorbereitet fühlen, was den Einsatz grundlegender Praktiken bezüglich traditioneller Charaktererziehung betrifft, geschweige denn hinsichtlich anspruchsvollerer Taktiken eines entwicklungsorientierten Ansatzes. Domänen-basierte Erziehung bedarf einerseits der Fähigkeit, Schwerpunkte im Studienplan zu erkennen, welche mit moralischen, konventionellen sowie persönlichen Themen korrespondieren, als auch andererseits gegebenenfalls Hilfestellung bei der Koordination von Domänenkomponenten heterogener Themen zu bieten. Derzeit wird ein die entsprechenden Kompetenzen vermittelndes Zertifizierungsprogramm für Pädagogen an der Illinois-Universität in Chicago angeboten. Es wird jedoch Jahre dauern, um die Effektivität dieses Programms zu erheben.

### **3.9 Reflexion Hanna Sieczka**

Ganz klar im Vordergrund meines Artikelteils steht im ersten Schritt das Lehren von Kompetenzen in einem gewissen Kontext, in einem weiteren die Integration jener Fähigkeiten über verschiedene Bereiche hinweg. Der Schüler soll also keine trockenen, von der Praxis isolierten Gesetzmäßigkeiten verinnerlichen, wie eben die Wirkung moralischer Richtlinien an sich innerhalb der Gesellschaft. Vielmehr geht es

darum, das Verständnis um ebensolche moralische Normen zeitgleich in eines deren möglichen Anwendungsfelder zu betten, wie z.B. mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit der Todesstrafe intendiert.

Prinzipiell ein sehr überzeugend klingender Ansatz, der nicht nur kritisches sondern holistisches, fachübergreifendes Denken zu lehren beabsichtigt. Ich frage mich, in wie vielen Schulen Österreichs Lehrpersonal nicht nur den Willen, ein solches Verfahren um zu setzen, sondern auch die entsprechende Qualifikation mit sich bringt. Wenn ich lediglich auf der Basis eigener Erfahrungen urteilen sollte, würden Österreichs Pädagogen nicht wesentlich besser abschneiden, als die im behandelten Artikel kritisierten Kollegen aus den U.S.A. Viele scheinen krampfhaft am eigenen Fach fest zu halten, wo doch domänenübergreifendes Denken, welches noch dazu gekonnt Charakter formende Themen filtert und entwicklungsfördernd integriert, in meinen Augen neben regelmäßiger Weiterbildung ebenso die regelmäßige Konsultierung „fachfremder“ Kollegen bedarf, um auf entsprechende spontan entstandene Themen eingehen zu können, anstatt ihnen aus Unwissenheit heraus verängstigt den Gar aus zu machen und in den sicheren Hafen des eigen Faches zurück zu lenken.

Die Last der Kritik auf den Schultern der Lehrer allein ab zu legen wäre jedoch kurzsichtig. Wo entsprechende Bildung fehlt, werden auch bestimmte Fähigkeiten ausbleiben – dies gilt bei Lehrern gleichermaßen wie bei Schülern. Das Kernanliegen wäre also, jene inhaltlichen und sozialen Kompetenzen, derer es für die domänenorientierte Bildung bedarf, bereits vor Antritt des Lehrberufes als regelrechten Bestandteil, wenn nicht sogar den Grundstein, pädagogischer Ausbildung zu verankern.

Der Generation meiner Kinder wünsche ich ein entsprechend motiviertes Bildungsministerium.



## Literatur

Berkowitz, M. W., Sherblom, S. A., Bier, M. C. & Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 683-701). New Jersey: Erlbaum.

Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 703-732). New Jersey: Erlbaum.

Nucci, L. (2006). Education for Moral Development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 657-681). New Jersey: Erlbaum.