

»Freunde verpetzt man nicht«

Ein Forschungsprojekt zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Von Lothar Kuld und Bruno Schmid

Ein Unterrichtsbeispiel

Ein Lehrer legt Schülerinnen und Schülern einer achten Hauptschulklasse folgende Dilemmageschichte vor:

Sabine und Karin sind eng befreundet. Eines Tages gehen sie in ein Kaufhaus. Da sieht Karin eine Bluse, die ihr gut gefällt. Karin geht zum Anprobieren mit der Bluse in eine Umkleidekabine. Als sie wieder rauskommt, hat sie schon wieder ihren Mantel an, und Sabine sieht: Unter dem Mantel trägt Karin die Bluse. Da verlässt Karin auch schon das Kaufhaus. Wenige Augenblicke später stellt der Kaufhausdetektiv Sabine und fordert sie auf, den Namen ihrer Freundin zu nennen.¹

Auf die Frage, ob Sabine dem Detektiv Karins Namen sagen solle und warum bzw. warum nicht, geben zwei Schülerinnen folgende Antworten:

Schülerin A: »Nein. Freunde verpetzt man nicht.«

Schülerin B: »Ja. Nur wegen einer Bluse die Freundschaft aufs Spiel setzen, [wie Karin das tut, der Verf.] würde ich nicht.«

Und auf die Zusatzfrage: »Ist Ladendiebstahl falsch? Warum? Wenn du es für

falsch hältst: Was ist für dich der wichtigste Grund?« antwortet die Schülerin A: »Ladendiebstahl ist falsch, weil man andere Leute nicht beklauen darf.« – Die Schülerin B antwortet: »Man blamiert die Eltern damit und sich selbst.«

Schülerin A begründet ihre Entscheidung mit eindeutig festliegenden Rollenerwartungen und Regeln, Schülerin B mit der Rückwirkung des Verhaltens von Karin auf die Freundschaft, auf die Eltern, auf sie selbst. Schülerin B beurteilt die Situation nach den Folgen für die vorhandenen Beziehungen.

Die Meinungen in der Klasse bewegen sich im Spektrum dieser beiden Antworten. Der Lehrer lässt die Antworten auf Plakate schreiben und damit sichtbar auch am Ende der Stunde zunächst einmal stehen.

Moral entwickelt sich

In einem vergleichenden Interview wurden ein Mädchen aus einer ersten Grundschulklasse und ein Mädchen aus einer sechsten Klasse zu der Geschichte befragt. Die Erstklässlerin erklärte, sie würde den Namen nicht sagen, weil Karin sonst von ihren Eltern vielleicht geschlagen würde. Sie würde es den Poli-

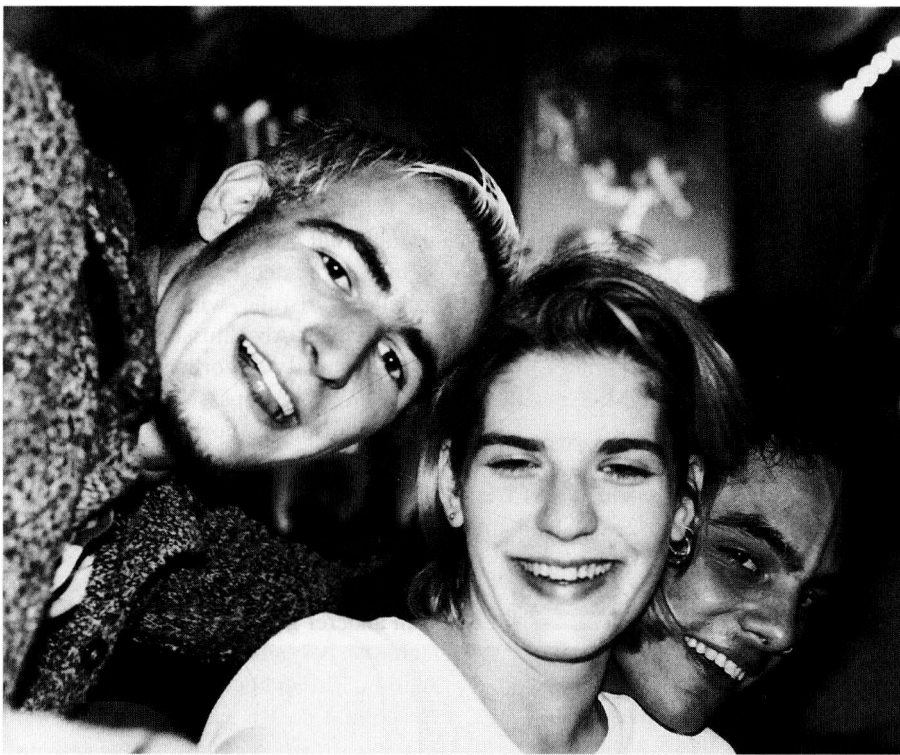


Foto: David Weidinger

zisten sagen, denn die würden Kinder ja nicht schlagen, aber Eltern wahrscheinlich schon. Die Schülerin aus einer sechsten Klasse antwortete, sie würde den Namen von Karin nicht verraten, wenn die Eltern von Karin so wären, wie die Eltern ihrer eigenen Freundin. Die hätte strenge Eltern und würde dann sicher sehr geschimpft. Ihre eigenen Eltern seien nicht so streng. Wenn Karin solche Eltern hätte, würde sie den Namen preisgeben; dann wären ja die Folgen nicht so schlimm.

Die Beispiele illustrieren, was man der bahnbrechenden, in der Religionspädagogik zunehmend rezipierten Theorie des sog. moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg (1957–1987) entnehmen kann.² Demnach unterliegt die Begründung sittlicher Urteile einer Entwicklung. Sie folgt zunächst einer Moral, die an den konkreten Auswirkungen, an Lohn und Strafe orientiert ist; sie entwickelt sich dann weiter zu einer Moral, die auf Regeln und Gesetzesverträge achtet; schließlich entspricht sie einer Moral der Grundsätze und Prinzipien, d. h. die Verantwortung darüber, was zu gelten habe, wird ins eigene Innere, ins Gewissen verlegt, und vor dieser Instanz werden auch Regeln und Gesetze von Fall zu Fall kritisch befragt.

Für unser Interesse an Unterricht ist die Beobachtung wichtig, dass Moralentwicklung ganz offensichtlich und unaus-

weichlich von einer ersten am Konkreten orientierten Moral im Kindesalter sich im Jugendalter zu einer »abstrakten« Moral der Rollenzuweisungen und Rollenerwartungen verändert. Auf einer ersten Ebene sieht der moralisch Urteilende die Autorität einseitig bei den andern; auf der zweiten Ebene verlagert er die Autorität in die Beziehung zwischen sich und den andern; auf einer dritten Ebene siedelt er den Bezugspunkt von Moral im Menschen an. Moralentwicklung läuft insofern parallel zur Entwicklung der Perspektiven, die ein Mensch auf sich und auf andere einnimmt. Je komplexer die Gesichtspunkte, die dabei ins Spiel kommen, umso komplexer ist auch das moralische Urteil.

In unserem Beispiel überrascht es doch, mit welcher scheinbarer Kaltblütigkeit die Schülerin der Grundschulklasse und noch die Schülerin der sechsten Klasse die Wahrscheinlichkeit einer Strafe zum Grund ihrer Entscheidung machen. Und doch ist schon hier zwischen beiden Antworten ein Unterschied festzustellen. Die Schülerin der ersten Klasse sieht auf die negativen Folgen; die Schülerin der sechsten Klasse macht ihre Entscheidung von der Qualität der Elternbeziehungen abhängig, zugleich aber hat sie noch die konkrete Strafdrohung im Blick.

Die Schülerinnen der achten Klasse berufen sich dagegen ausschließlich auf

eine Freundschaftsregel: »Freunde verpetzt man nicht.« Aber auch hier haben wir eine entscheidende Nuance, übrigens in der gleichen Klasse: Die eine Schülerin hält starr an einer Regel fest, die andere überlegt schon, ob die Regel jetzt noch gilt. Die Regel selbst wird von ihr noch nicht in Frage gestellt, aber so einfach wie ihre Mitschülerin kann sie sich nicht auf die Regel berufen. Zur Regel hinzu bedenkt sie die Qualität der Beziehung – jetzt nicht zu den Eltern, sondern zur Freundin. Moral ist nicht das, was die mächtigen Großen durchsetzen können, sondern das, was wie ein Vertrag gilt. Auf ihn berufen sich beide Hauptschülerinnen.

Moralperspektiven im Religionsunterricht

Das Beispiel lehrt, wie unterschiedlich Kinder und Jugendliche Moral denken. Hier setzt unser Forschungsprojekt an. Wir betrachten die Moral der Schülerinnen und Schüler als ein Gemenge aus familiärer Konvention und immerzu anstehenden Neubewertungen zentraler Lebensthemen wie Liebe, Arbeit, Freiheit. Die Anstöße für die neuen Bewertungen kommen weniger aus der Familie als vom Austausch in der Gruppe der Gleichaltrigen. In Analogie zu der Theorie der Glaubensentwicklung von James Fowler³ kann man geradezu von einer »synthetisch-konventionellen« Moral im Jugendalter sprechen. Sie ist konventionell, insofern traditionelle Werte wie Treue, wahre Liebe, Familie hoch im Kurs stehen.⁴ Zugleich unterwerfen die SchülerInnen dieser Altersstufe diese Einstellung einer Neubewertung. Moralisch richtig ist, was die andern, zumal die für mich bedeutungsvollen andern unter den Gleichaltrigen mir als richtig spiegeln.

Im Religionsunterricht wird die jugendliche Moral mit einer Erwachsenenmoral konfrontiert, die den Anspruch erhebt, für diese Jugendlichen Weisung ins Leben zu sein. Wir meinen die kirchliche Moral. In ihr macht sich eine Tradition geltend, die – weil zugleich kirchlich vermittelt – vielen Jugendlichen verdächtig ist. »Antiquiert« erscheint vielen – vor allem in der Sexualmoral – nicht nur der Inhalt, sondern schon der Anspruch, etwas im Leben eines Jugendlichen mitreden zu wollen.

Daneben steht im Religionsunterricht die Moral der Lehrerin und des Lehrers. Sie ist in der Regel von Nähe und Distanz zu kirchlichen Moralvorstellungen zugleich geprägt und von entsprechend prekären Balancen gezeichnet.

Alle drei Perspektiven stoßen im Religionsunterricht aufeinander und provozieren vielfach Missverständnisse, Ungleichgewichte und Spannungen. Sie werden teils als Störung, teils als Provokation empfunden und sind insofern immerhin noch produktiv; vielfach werden sie aber schlichtweg ignoriert, übergangen oder verdrängt.

Das Projekt

Am Beginn unseres Projekts stand die Einsicht, dass noch kaum bekannt ist, wie diese Prozesse im gegenwärtigen Religionsunterricht bewältigt werden: wie moralisches Wissen und Urteilen im Unterricht vorkommen, wie LehrerInnen damit umgehen, welches Verständnis moralischen Lernens sie haben. Entscheidend scheint uns für die religionspädagogische Forschung, wie die dreifache Formulierung von Moral im Religionsunterricht Gestalt gewinnt: als kirchliche Moral, als Schülermoral und als Moral des Lehrers/der Lehrerin.

Wir baten Kolleginnen und Kollegen, sich für eine Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde über ein ethisches Thema zur Verfügung zu stellen. Gegenwärtig erstellen wir eine Unterrichtsdokumentation, welche Aufzeichnungen aus dem Bereich der Sekundarstufe I sammelt. Sie soll Material bereitstellen dafür, wie SchülerInnen (siehe das Beispiel oben) im Unterricht moralisch argumentieren, wie LehrerInnen darauf eingehen und wie Unterricht gestaltet sein muss, wenn ein Lernen jenseits von Missverstehen und Indoktrination möglich sein soll. Die Dokumentation wird bis zum Sommer des Jahres fertiggestellt sein. Die Auswertung und Interpretation soll im Frühjahr 1998 vorliegen.

¹ Aus: T. Lickona, *Wie man gute Kinder erzieht. Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter – und was Sie dazu beitragen können*, München 1989

² In der deutschsprachigen Literatur am leichtesten zugänglich: L. Kohlberg/E. Turiel, *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*, in: *Sozialisation und Moral*, hg. von G. Portele, Weinheim/Basel 1978, 13–18

³ W. Fowler, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991, 167f.

⁴ Vgl. dazu die SHELL-Studie *Jugend 92* und G. Schmidtchen, *Ethik und Protest*, Opladen 1992