

Cech, Diethard [Hrsg.]; Fischer, Hans-Joachim [Hrsg.]; Holl-Giese, Waltraud [Hrsg.]; Knörzer, Martina [Hrsg.]; Schrenk, Marcus [Hrsg.]

Bildungswert des Sachunterrichts

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2006, 328 S. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Cech, Diethard [Hrsg.]; Fischer, Hans-Joachim [Hrsg.]; Holl-Giese, Waltraud [Hrsg.]; Knörzer, Martina [Hrsg.]; Schrenk, Marcus [Hrsg.]: Bildungswert des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2006, 328 S. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283758 - DOI: 10.25656/01:28375; 10.35468/6062

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283758>

<https://doi.org/10.25656/01:28375>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. den Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

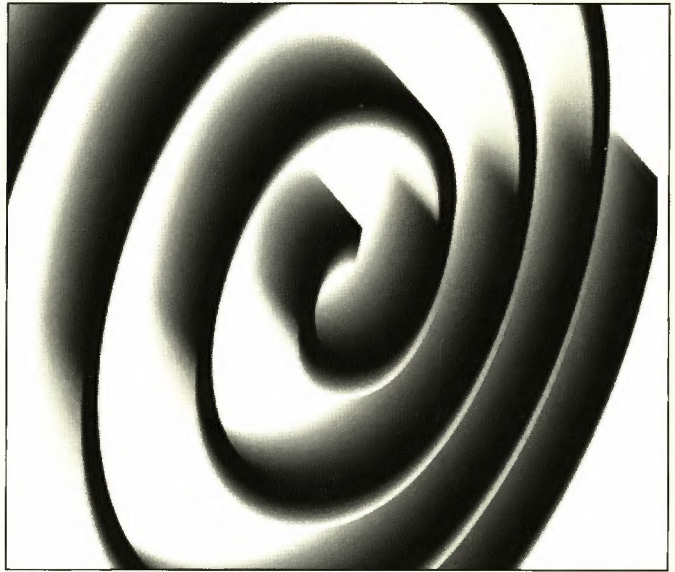
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Probleme und Perspektiven
des Sachunterrichts, Band 16**

Diethard Cech
Hans-Joachim Fischer
Waltraud Holl-Giese
Martina Knörzer
Marcus Schrenk (Hrsg.)

**Bildungswert
des Sachunterrichts**



KLINKHARDT

**BILDUNGSWERT
DES SACHUNTERRICHTS**

**PROBLEME UND PERSPEKTIVEN
DES SACHUNTERRICHTS
BAND 16**

BILDUNGSWERT DES SACHUNTERRICHTS

herausgegeben von
Diethard Cech, Hans-Joachim Fischer,
Waltraud Holl-Giese, Martina Knörzer
und Marcus Schrenk

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2006



Schriftenreihe der
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. ist ein Zusammenschluß von Lehrenden aus Hochschule, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Schule. Ihre Aufgabe ist die Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftlicher Disziplin in Forschung und Lehre sowie die Vertretung der Belange des Schulfaches Sachunterricht.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2006.2.K. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck- und Datentechnik.
Printed in Germany 2006.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1451-X

Inhalt

<i>Diethard Cech, Hans-Joachim Fischer, Waltraud Holl-Giese, Martina Knörzer, Marcus Schrenk</i> Bildungswert und Bildungswirkung des Sachunterrichts	7
<i>Walter Köhnlein</i> Thesen und Beispiele zum Bildungswert des Sachunterrichts	17
<i>Andreas Nießeler</i> Bildungs- und Erinnerungsorte. Kulturtheoretische Perspektiven einer Begründung von Bildungsaspekten des Sachunterrichts	39
<i>Wolfgang Hinrichs</i> Soll die Kulturbasis wegbrechen? – Zum Bildungswert des Sachunterrichts	51
<i>Meike Wulfmeyer, Katrin Hauenschild</i> Der selbstorganisierte Schülerladen – ein Projekt zur ökonomischen Bildung im Sachunterricht	67
<i>Dirk Menzel</i> Der Beitrag des Sachunterrichts zur moralischen Bildung	77
<i>Johannes Jung</i> „Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben“ – zum Bildungswert geschichtlichen Lernens im Sachunterricht	93
<i>Detlef Pech</i> Gesellschaft gestalten als Bildungsauftrag des Sachunterrichts	103
<i>Ute Stoltenberg</i> Region und Bildung. Zukunftsfähige Bildung durch Sachunterricht	117
<i>Doris Freeß</i> Der Bildungswert ästhetischen Lernens	133
<i>Kerstin Michalik</i> Aufbau von Kompetenzen für Lehrende des Faches Sachunterricht – unter der Zielperspektive des ‚Pedagogical Content Knowledge‘	145
<i>Eva Heran-Dörr</i> Orientierung an Schülervorstellungen – Wie verstehen Lehrkräfte diesen Appell an ihre didaktische und methodische Kompetenz?	159

<i>Dagmar Richter</i> Wer will den „Poppy Pen“ haben? Ansprüche an Fallarbeit in der Lehrerbildung	177
<i>Daniela Schmeinck, Walter Kosack</i> Wie Kinder die Welt sehen – Forschungen zu Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern	193
<i>Gerd Bruderreck</i> Die Produktivität von Fehlern beim Erwerb von Scientific Literacy in der Lehrerbildung	201
<i>Berenike Gais, Kornelia Möller</i> Verstehen förderndes Lehrerhandeln im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – eine Videostudie	211
<i>Anja Vocilka, Marcus Schrenk</i> Schülvorstellungen zum Zustandekommen kognitiver Leistungen unter besonderer Berücksichtigung der Wahrnehmung	227
<i>Petra Baisch, Marcus Schrenk</i> „Der ist dann einfach weg und löst sich in Luft auf“ – Erklärungen von Kindern zum Stoffkreislauf	243
<i>Claudia Schomaker</i> Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Erfahrungsräume im Sachunterricht	253
<i>Eva Gläser</i> Unterrichtssprache und Unterrichtsqualität. Fallstudien zu Klassengesprächen aus fachdidaktischer Sicht	263
<i>Hartmut Giest</i> Nutzung Neuer Medien – eine Kulturtechnik im Sachunterricht?	279
<i>Beate Blaseio</i> Der Bildungswert des Sachunterrichts in den Ländern der Europäischen Union	293
<i>Silke Pfeiffer</i> Perspektiven auf Sachunterricht in Ost und West – eine Untersuchung in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen	305
<i>Iliana Mirtschewa</i> Sachunterricht zwischen Kreativität und Trivialität Autorinnen und Autoren	317 327

Der Beitrag des Sachunterrichts zur moralischen Bildung

Moral ist der konstitutive normative Grundrahmen für das Verhalten des Menschen „vor allem zu den Mitmenschen, aber auch zur Natur und zu sich selbst“ (Höffe 2002, S. 177). Biologen verorten ihren Ursprung in unseren stammesgeschichtlichen Wurzeln, die aus dem Miteinander größerer Gruppen entstanden sind (z.B. Wuketits 1997, S. 177ff.), Philosophen führen sie auf die Freiheit des Menschen zurück, seine Selbstbestimmung und seinen guten Willen, seiner Einsicht in die Notwendigkeit, der Vernunft zu folgen – wie dies wohl Kant als erster 1785 in seiner ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten‘ postuliert hat. Die Auseinandersetzungen um die Ursachen unseres Handelns sind dabei bis heute nicht beigelegt, werden ganz im Gegenteil durch die Neurobiologie wieder entfacht. Ungeachtet des wissenschaftlichen Diskurses lodert aufgrund der Bedeutung von Moral für unser Zusammenleben immer wieder auch der Ruf nach Werteerziehung, ethischer Erziehung, moralischer Erziehung oder einfach nur Mut zur Erziehung auf, wenn gesellschaftliche Umbrüche, insbesondere Anfechtungen der eigenen Position durch pluralere Strukturen eintreten oder Gewaltakte geschehen. Diese Rufe ergehen dann auch immer sehr schnell in Richtung Schule. Man verlangt, mit Hartmut von Hentig gesprochen, „Erziehung ... in Schulen, die man als Unterrichtsanstalten erfunden und organisiert hat ... Man erhofft sich Heilung gesellschaftlicher Übel durch einen Wertekonsens und trägt der Schule auf, einen »allgemein anerkannten Wertekanon« zu vermitteln, – und hat nicht einmal »Konsens ... darüber, was Schule eigentlich leisten soll«“ (von Hentig 1999, S. 10f.). Als Lösung alle nur möglichen Erziehungs-Aufgaben in die Lehrpläne zu schreiben, erscheint im Einzelfall zwar berechtigt. Doch Appelle und eine additive Aufgabenvermehrung helfen letztlich nur wenig. Im Fall der moralischen Bildung und ihrer erzieherischen Elemente scheint dies nicht nur wenig sinnvoll; der Versuch, sie bewusst nur innerhalb eigener Themenblöcke oder gar Fächer – bei aller Berechtigung von Ethik und den ethischen Anteilen des Religionsunterrichts – ‚behandeln‘ zu wollen, wäre für ihre Ziele äußerst kontraproduktiv. Das pädagogische Bewusstsein müsste sich darüber klar sein, dass man nicht Nicht-Erziehen kann, und dies gilt auch

für die Fragen der Mensch-Mensch, Mensch-Umwelt und Selbst-Beziehung (Coles 2001, S. 17f.). „Soziales und moralisches Lernen findet in jedem Fall statt – ob der Lehrer dies nun will oder nicht ... ob er die ... auftretenden Erfahrungen der Schüler als stille, ungeprüfte Nebenwirkungen des Unterrichts betrachtet, ... [oder] sie intentional beeinflussen will“ (Terhart 2000, S. 164). Durchaus plausibel und für das beschriebene Thema bedeutsam erscheint dann auch die These, „Teaching as a Moral Activity“ zu betrachten (Hansen 2001). Dass wir als Lehrkräfte bei bewusstem und professionellem Umgang damit nun gerade nicht gegen die ‚Natur des Kindes‘ handeln, wie antipädagogische Einwürfe lauten könnten, bestätigt die Erziehungspsychologie. Von den fünf elementaren kindlichen Grundbedürfnissen ist nicht nur das letzte Erweis hierfür (Führer 2005, S. 191ff.): Bedürfnis nach 1. Geborgenheit und beständiger liebevoller Beziehung; 2. Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation; 3. individuell zugeschnittenen Erfahrungen; 4. entwicklungsgerechten Erfahrungen; 5. Grenzen und Strukturen.

Bevor auf den konkreten Beitrag des Sachunterrichts zu einer so begründeten Rolle und Berücksichtigung von Moral in Schule und Unterricht einzugehen ist, müssen zuvor noch die verwendeten Begriffe näher bestimmt werden, da ihr Gebrauch selbst wiederum wichtige Eckpunkte der vorgestellten Aufgabe bestimmt.

Zum Verständnis von moralischer Bildung

Wenn vom Bildungswert des Sachunterrichts, wie anlässlich der 14. Jahrestagung der GDSU in Ludwigsburg, die Rede ist, geht es um mehr als Wissenserwerb oder Sozial- und Umwelterziehung. Es geht um den Beitrag des Sachunterrichts zu den elementaren Teilbereichen von Bildung, wie der naturwissenschaftlichen Bildung, der historischen Bildung etc., die in den Perspektiven des Sachunterrichts manifestiert sind, aber auch um die diese übergreifenden Bereiche wie die ästhetische, die sprachliche und die moralische Bildung. Sie alle zusammen bilden wesentliche Bestandteile von Allgemeinbildung. Ohne den vertretenen Bildungsbegriff an dieser Stelle ausführlich darlegen zu können, sollen folgende Aspekte stellvertretend für das dahinter stehende Bildungsdenken genannt werden: Bildung zielt auf „Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns“ (von Hentig 1996, S. 56). Bildung in diesem Sinne ist immer zugleich Produkt und (unabschließbarer) Prozess. Der Motor für (auch moralische) Entwicklung ist Lernen, das grob gesagt die vier Bereiche der Erfahrungen, der Emotionen, des (explizi-

ten) Wissens und des Handelns umfasst (s.u.). Moralische Bildung bezieht sich dabei inhaltlich auf die o.g. Kernbereiche von Moral: die Beziehung des Menschen zu seiner Mitwelt, zu seiner Umwelt und zu sich selbst. Ziel moralischer Bildung ist, moralische Identität zu ermöglichen. Sie ist Metapher dafür, inwieweit ein Mensch Moralprinzipien einsetzt, um sein Selbst zu definieren, also „nicht nur, was jemand für richtig hält, sondern auch, warum er glaubt, selbst richtig zu handeln“ – z.B. beim Helfen oder Nicht-Helfen (Damon 1999, S. 65). Ganz konkret geht es um die Förderung der Fähigkeit und der Bereitschaft, „in moralisch relevanten Situationen unter Berücksichtigung sowohl der moralischen Prinzipien und Regeln als auch der realen Verhältnisse gerechtfertigt selbst so zu entscheiden und zu handeln, dass unter den gegebenen Umständen für alle Betroffenen die günstigsten Konsequenzen erwartet werden dürfen“ (Weber 1999, S. 498f.). Die Beurteilung von Situationen als moralisch relevant wird hierbei von möglichen positiven oder negativen Konsequenzen für Einzelne oder für Beziehungen abhängig gemacht, was oftmals erst a posteriori geschehen kann. Vielfältige Erfahrungen mit solch nachgängigen Beurteilungen, den Reaktionen anderer, auch Erwachsener darauf und die gemeinsame hypothetische Bewertung von Handlungen in Geschichten können hier zu ‚moralischem Weitblick‘, zu vernunftgeleitetem Handeln führen. Dieses orientiert sich an moralischen Regeln und Prinzipien, worunter solche Werte, Normen, Tugenden und Haltungen verstanden werden, die einer kritischen Maximenprüfung auf ihre ethische Verallgemeinerbarkeit hin standhalten – unter Würdigung eines Wertepluralismus und Postulierung nicht-pluralisierbarer Werte wie dem verfahrensethischen Ansatz selbst (Menzel 2004, S. 210ff.). Vernunftmoralische Maximen wie die Goldene Regel können bereits Grundschulkindern als Orientierungspunkt konkreter reflektierender Auseinandersetzung angeboten werden (Köhnlein 1990, S. 75ff.). Sie kann Hilfe im Diskurs um kleine alltägliche Streitigkeiten sein, ebenso aber Haltepunkt, wo kulturell oder religiös unterschiedliche ethische Auffassungen aufeinander treffen – weshalb auch von *moralischer* und nicht von *ethischer* Bildung gesprochen wird, die von kulturell oder religiös unterschiedlichen Auffassungen des Guten sowie anderen Lebensformen als der eigenen abhängig ist (vgl. Forst 2001).

Moralische Bildung im geschilderten Sinne zielt letztlich auf die Fähigkeit und Bereitschaft selbst entscheidungs- und handlungsfähig zu werden, was nur vom Subjekt selbst geleistet werden kann. Hierzu sind vielfältige Erfahrungen in möglichst vielfältigen sozialen Kontexten sowie Möglichkeiten der bewussten Reflexion notwendig. Ebenso wichtig ist das, was als ein Baustein auf dem Weg moralischer Bildung als moralische Erziehung bezeichnet wer-

den kann und die direkte Einflussnahme auf äußeres Verhalten im Sinne einer Geltendmachung der an je spezifischen sozialen Orten geltenden Normen meint – Giesecke spricht hier von Wertbildung und Normenerziehung (2005, S. 42). Um zu verstehen, welche Einflussmöglichkeiten dabei prinzipiell existieren und welche eher zuträglich oder abträglich sind im Hinblick auf das o.g. Ziel, muss die Entwicklungstatsache Berücksichtigung finden, und zwar in phylogenetischer wie ontogenetischer Richtung.

Zum Verständnis moralischer Entwicklung

Vor allem drei Bezüge erscheinen aufgrund ihrer empirischen Orientierung und der zahlreichen unabhängig voneinander erbrachten übereinstimmenden Ergebnisse von besonderer Bedeutung – auch um sie mit pädagogischen und philosophischen Theorien in Auseinandersetzung zu bringen: Die Ethologie bzw. Soziobiologie, die Neurobiologie und die Entwicklungspsychologie. Ein erster Ausgangspunkt sind die allen Menschen gemeinsamen Grundlagen. Wir werden mit freundlich-affiliativen ebenso wie mit agonalen Anlagen geboren. „Die Neigung zum Zusammenschluß und die Neigung zur Gruppenabgrenzung, sie beide sind Facetten unserer biologisch begründeten Wesensart.“ (Eibl-Eibesfeldt 2000, S. 33f.). Kooperation, reziproker Altruismus und das Folgen der Mehrheit in der Kleingruppe gehören ebenso zum Menschen wie eine gewisse Reserviertheit bzw. primär agonal getönte, von Ablehnung und Angst bestimmte Beziehungen gegenüber Fremden. Beide können in Extreme ableiten und zu blindem Gehorsam oder Fremdenhass führen, oder in Kenntnis ihrer Existenz positiv entwickelt und reflexiv bearbeitet werden. Entfernen sich postulierte Normen dabei zu weit von unseren Bedürfnissen und Erwartungen, bleiben sie unbeachtet oder scheitern (Wuketits 1997, S. 176). Wie tief z.B. positive soziale Beziehungen zum Menschsein gehören, zeigen Erkenntnisse der Neurobiologie: Das Belohnungssystem im Gehirn wird nachweislich bei kooperativem Verhalten aktiviert, was letztlich zu mehr Altruismus führt und die Versuchung kurzfristiger Vorteilsnahme vermindert (Spitzer 2002, S. 300f.). Ebenso bleibt aber konstitutiv, dass z.B. bezüglich unserer Empathie, als nachweislich angeborener Voraussetzung für moralisches Verhalten, Kinder erst durch soziale Erfahrungen lernen müssen diese Anlagen zu gebrauchen. Bei manchen Personen bleibt diese Fähigkeit und bleiben andere Vermögen unterentwickelt oder verkümmern sogar (Damon 1999, S. 63).

Das Erlernen von Moral geschieht dabei zu einem geringen Teil durch explizite Unterweisung, bei Aushandlungsprozessen durch die erfahrene Durchsetzung – oder Nichtdurchsetzung – einzelner Regeln, hauptsächlich und je

kleiner die Kinder sind umso mehr jedoch durch den Erwerb des moralischen ‚Sprachspiels‘ (der eindeutigen Bedeutungszuweisung zu Begriffen) und vor allem über die Konstruktion von Regeln aus jeglicher Umwelterfahrung (Nunner-Winkler 1999, S. 109ff.). Diese interne Normen- und Werte(re)konstruktion kann mit dem Spracherwerb verglichen werden: So wie wir die Grammatik unserer Muttersprache implizit dadurch lernen, dass unser Gehirn aus unzähligen Beispielen allgemeine Regeln extrahiert, werden Bewertungen sozialer Situationen im Laufe der Zeit zu einem internen System zusammengefügt. Dies geschieht implizit, also automatisch und unbewusst. Moral verhält sich, könnte man deshalb schlussfolgern, zum Handeln wie die Grammatik zum Sprechen. Die Reflexion dieser Erfahrungen führt dann letztlich zu den Werten, die in der zur Verfügung stehenden Umwelt allgemein gültig sind (Spitzer 2002, S. 323 u.ö.). Der Prozess, bis ein philosophisch-ethisches Nachdenken über (auch die eigenen) Werte und ein ebensolches Handeln möglich ist, dauert jedoch bis ins frühe Erwachsenenalter. So wussten in entsprechenden Untersuchungen zwar bereits über 90% der 4-5 Jährigen, dass Stehlen falsch ist, und über 80% der 8-9 Jährigen sprachen positiven Pflichten (helfen und teilen) Verbindlichkeit zu – dies erfolgte entgegen den Theorien von Piaget und Kohlberg autoritäts- und sanktionsunabhängig sowie situationsspezifisch, d.h. durch Fairness und individuelle Rechte begründet. Eine überwältigende Mehrheit von Kindern erwartete dann jedoch, dass sich ein Protagonist, nachdem er eine Regel übertreten hat, deren Geltung er kennt und deren Begründung er versteht, gut fühlt. Diese Kluft bereits zwischen Wissen und Urteilen hängt mit dem Konstrukt der sog. ‚moralischen Motivation‘, verstanden als emotionsbasierte Begründung für Verhalten, zusammen: „Kinder erwarten, dass sich gut fühlen werde, wer erfolgreich tut, was er will ... und schlecht, wer nicht tut was er will ... oder tut, was er nicht will. ... Die Richtung der Emotionen zeigt danach an, was der Protagonist ... tun will, die Begründung indiziert die Motive, aus denen er tut, was er will.“ (Nunner-Winkler 1999, S. 96f.) Die Herstellung einer Konsistenz zwischen dem auf moralischem Wissen basierenden moralischen Urteil und praktischen Handlungsentscheidungen gewinnt also erst später, d.h. in oder nach der Pubertät das Gewicht, das Kinder bzw. Jugendliche im Sinne moralischer Identität handeln lässt (Keller 2005, S. 162f.). Die Bereitschaft andere nicht zu schädigen und übernommene Pflichten zu erfüllen, wenn starke Neigungen diesen entgegenstehen, wird demnach in einem zweiten Lernprozess, der zeitversetzt zum Erwerb moralischen Wissens abläuft, erworben. Es scheint, als sei damit die Bildung bzw. Entwicklung des Gewissens ein Stück weit aufgedeckt. Im Alter von 10/11 Jahren haben diesen Pro-

zess erst ca. 1/3 erfolgreich abgeschlossen (Nunner-Winkler 1999, S. 100). Diese Ergebnisse decken sich nun mit der neurobiologischen Erkenntnis, dass die Myelinisierung der Verbindungsfasern (d.h. die Ummantelung der Nervenstränge, die die Verarbeitungsgeschwindigkeit erhöht und jeweils am Ende der Entwicklung eines Gehirnareals steht) des orbitofrontalen Kortex, der hauptsächlich für Bewertungen zuständig ist, als letzte im gesamten Kortex während oder sogar nach der Pubertät erfolgt. Der Mediziner erklärt dies so, dass moralisch Handeln die höchste Leistung des Menschen ist. Deshalb benötigt er zum Erlernen sozial kompetenten moralisch richtigen Handelns länger als zu jeder anderen höheren geistigen Leistung. „Aus neurobiologischer Sicht ist das Gehirn sogar darauf angelegt, Werte erst spät zu lernen.“ (Spitzer 2002, S. 351), denn diese langsame Entwicklung bzw. Reifung ersetzt gleichsam den strukturierenden Lehrer, indem nur das gelernt werden kann, was aufgrund der bereits vorhandenen Strukturen und Erfahrungen verarbeitet werden kann (Spitzer 2004, S. 92ff.).

Wie bereits angedeutet, spielen im Gesamtlernprozess vier Dimensionen der Mensch-Welt-Beziehung eine zentrale Rolle: Erfahrungen, Emotionen, (explizites) Wissen und Handlungen (s. Abb. 1). Sie beeinflussen die auto-poietische Entwicklung moralischer Identität und darüber wiederum unser Verhalten gegenüber Mitwelt, Umwelt und Selbst. Sie gilt es auch bei der Frage nach dem Beitrag des Sachunterrichts zur moralischen Bildung zu beachten. Nach der grundsätzlichen Klärung des Zusammenhangs werden diese vier Bereiche deshalb als Schablone der Konkretisierung möglicher Elemente moralischer Bildung *im* Sachunterricht dienen.

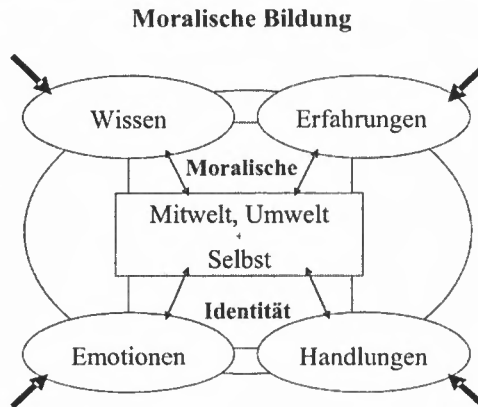


Abb. 1: Determinanten moralische Bildung

Zum Verhältnis von moralischer Bildung und Sachunterricht

Ein Blick in neuere Ansätze zum Sachunterricht zeigt, dass die Aufgabe moralischer Bildung nicht nur vorkommt, wie dies explizit oder implizit immer, wenn auch mit unterschiedlichen, zeitgeist- und gesellschaftspolitisch bedingten Ausrichtungen der Fall war. Sie wird auch mit jeweils ähnlichen Zielperspektiven dargestellt, wie sie hier vertreten werden. Exemplarisch seien zwei nicht von Einzelpersonen, sondern vom Grundschulverband und von der GDSU vorgelegte Konzepte betrachtet: In den Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe der Projektgruppe des Grundschulverbandes werden die zwei wesentlichen inhaltlichen Aspekte des Lernbereichs ‚Welterkundung‘ wie folgt benannt: „Die Bewältigung des Verhältnisses des Menschen zur belebten und unbelebten Natur und die Bewältigung des Zusammenlebens der Menschen untereinander.“ (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 63). Damit sind zugleich die Aspekte getroffen, die zu Beginn als Definition von Moral und im Weiteren als Angelpunkte moralischer Bildung genannt wurden. Das Bildungsverständnis der ‚Empfehlungen‘ lässt sich als ein kritisch-konstruktives in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik fassen. Stichworte wie „Hinführung zu bewußterem Leben“, „Verständigung über die Welt“, „gestaltende Mitwirkung der primär Beteiligten: Schüler, Lehrer, Eltern“ oder „Erziehung zum gemeinsamen Dialog“ (ebd., S. 22ff.) belegen dies deutlich. Direkt auf den Sachunterricht bzw. auf die Welterkundung bezogen, spricht auch der zentrale Bezug auf epochaltypische Schlüsselfragen, epochemachende Errungenschaften der Menschheit sowie die entwicklungstypischen Schlüsselfragen von Grundschulkindern, die allesamt voll von moralisch-ethischen Aspekten sind (ebd., S. 72f.), für diesen Zusammenhang.

Auch der Perspektivrahmen der GDSU sieht in der moralischen Bildung einen konstitutiven und zentralen Bestandteil des Sachunterrichts: Die „Aufgabe des Sachunterrichts ist es, die den Perspektiven zugeordneten Inhalte und Methoden sinnvoll miteinander zu vernetzen, um übergreifende Zusammenhänge erfassbar und damit auch für Normen- und Wertfragen zugänglich zu machen“ (GDSU 2002, S. 3). Die Schülerinnen und Schüler sollen unterstützt werden, „sich die natürliche, soziale und technisch gestaltete Umwelt bildungswirksam zu erschließen“, wobei das Bildungsziel darin gesehen wird, neben den Grundlagen für weiterführendes Lernen auch die Basis für „zunehmend eigenverantwortliches Handeln“ in Bezug auf die natürliche, soziale und technische Umwelt zu legen bzw. zu verbreitern (ebd., S. 2).

Dass moralische Bildung in diesen Konzepten explizit mitgedacht ist, wird trotz der Kürze der Darstellung deutlich. Zu betonen gilt es dagegen nochmals das zugrunde liegende Verständnis des Verhältnisses von Sachunterricht

und moralischer Bildung: Es geht nicht darum, jedes Thema, jeden Inhalt krampfhaft auf werthaltige Aspekte zu durchleuchten oder die Kinder in jeder Stunde im Sinne des Transfers biblischer Botschaften die Moral von der Geschichte' aufsagen zu lassen. Aufgrund der Annahme jedoch, dass Werte „überall im Unterricht ins Spiel“ kommen (von Hentig 1999, S. 135), dass die Unterrichtsstoffe „in jedem Schulfach unausweichlich Werte und Normen, also Fragen des guten und richtigen Lebens“ berühren (Giesecke 2005, S. 132), sollte die Möglichkeit zu Denkanstößen – oder mehr – immer genutzt werden, wenn besondere lebensgeschichtliche, lebensweltliche oder gesellschaftliche Relevanz in der didaktischen Arbeit ausgemacht werden kann oder die Kinder schlicht bereits Interesse an einer moralischen Reflexion kundtun (Menzel 2004). „Wenn der Sachunterricht dazu beitragen soll, das Kind in seiner Welt erlebens- und handlungsfähig zu machen, kann er auf die Brückenfunktion der Moral nicht verzichten“ (Fischer 2000, S. 357).

Wege moralischer Bildung im Sachunterricht

Die folgenden Möglichkeiten moralischer Bildung im Sachunterricht ließen sich auf verschiedene Weise strukturieren: Unterschieden werden könnte zwischen ‚moralischer Erziehung als Sozialisationshilfe‘ im Sinne der „einübende[n] *Gewöhnung*, durch praktisches Sich-Einfügen in vorgeordnete und vorgelebte Lebenserwartungen und -formen“ und ‚moralischer Erziehung als Personalisationshilfe‘ im Sinne einer Erziehung zur Verantwortung „vor allem *durch »rationalen Dialog«*“ (Weber 1999, S. 311ff.). Möglich wäre auch eine Unterscheidung von Wertebildung durch Unterricht, Werteerziehung durch die Normen der Institution Schule und durch eine Schulkultur als Wertegemeinschaft (Giesecke 2005, S. 131ff.). Ebenso könnte der Sachunterricht auf die ‚klassischen Methoden‘ der Moralerziehung hin befragt werden: Wertübermittlung, Wertklärung, Wertanalyse, Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit und moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre (vgl. z.B. Terhart 2000, S. 164ff.), und nicht zuletzt wäre auch eine Analyse der fünf Perspektiven des Sachunterrichts nach ihren moralischen Implikationen und Potenzialen möglich – und sinnvoll. Aufgrund des dargestellten Zieles moralischer Bildung und der Bedeutung, die der Berücksichtigung von moralischer Entwicklung in der dargestellten Form dabei zukommt, werden im Folgenden aus erkenntnistheoretischen Gründen, nicht weil diese Bereiche realiter zu trennen wären, die vier Dimensionen der Mensch-Welt-Beziehung (vgl. Abb. 1), die die weiteren Differenzierungen implizieren, der Reihe nach betrachtet.

a. Moralisch relevante Erfahrungen im Sachunterricht

„Durch viele unterschiedliche Erfahrungen, durch unser Reiben an den Vorstellungen anderer und durch unser damit verbundenes dauerndes Bewerten werden Räume für Repräsentationen eröffnet“ (Spitzer 2002, S. 356), werden Sinn machende Regeln, Normen extrahiert. Da frühere Erfahrungen bei der Ausbildung innerer Strukturen einen weitaus größeren Stellenwert besitzen als spätere (Spitzer 2004, S. 44), kommt der frühesten Sozialisationsinstanz, der Familie, auch eine ganz zentrale Bedeutung zu. Ebenso aber, das wird von pädagogischer Seite postuliert (Giesecke 2005, S. 131) und vonseiten der empirischen Bildungsforschung bestätigt (Keller 2005, S. 167), erfüllt die Schule hierbei eine wesentliche Funktion. Kinder brauchen an sozialen Orten feste Strukturen, Ordnungen und Grenzen. Neben einer zunehmenden Vielfalt sozialer Orte ist es notwendig, die Normen des jeweiligen ‚Ortes‘ begründet zur Geltung zu bringen und zugleich zu ermutigen, sie zu ändern, wo dies gerechtfertigt ist. Dies entspricht einem demokratischen Erziehungsstil bei Lewin, oder, wie seit einigen Jahren der Sprachgebrauch ist, einem sozial-integrativen oder autoritativen Stil. Bezüglich der wichtigsten Quelle moralischen Wachstums, den moralisch relevanten Erfahrungen, spielen die Person der Lehrkraft und die von ihr bewusst eingesetzten und angeregten Erfahrungsgelegenheiten und -räume – neben institutionell-sozialisatorischen Effekten von Schule und Unterricht – eine besondere Rolle.

Weitgehende Übereinstimmung in der Pädagogik herrscht über die Bedeutung der Lehrkraft als Vorbild, wie dies auch die Entwicklungspsychologie bestätigt: „Als positiv empfindet das Kind in der Regel ein Vorbild, das über wünschenswerte Eigenschaften (wie Fürsorglichkeit, Freundlichkeit, Kompetenz und Macht) verfügt, und es wünscht mit dieser Person eine Identifikation herzustellen oder zu verstärken. Eine mögliche Strategie besteht darin, die Ähnlichkeit mit dem Vorbild durch Übernahme von Normen zu vergrößern“ (Kagan 1987, S. 195). Dies trifft in dieser Allgemeinheit nun auf jede Lehrkraft und jedes Schulfach zu und berührt zudem auch außermoralische Bereiche, wie fachliche Einstellungen (Neugier, Rationalität, Offenheit oder Objektivität), die durch kompetente, begeisterte Lehrkräfte gute Chancen auf Annahme durch die Kinder besitzen. Besonders für moralische Bereiche bedeutsam sind dabei zum einen das von der Lehrkraft gesteuerte Klassenklima, d.h. die Art des alltäglichen Umgangs sowie die Regelung/Strukturierung des Unterrichts, zum anderen der Umgang mit Konflikten zwischen Kindern, Kindern und der Lehrkraft oder bezüglich formaler oder materieller Aspekte. Freundlichkeit und Festigkeit im Handeln der Lehrkraft können dabei für beide Bereiche als Orientierung dienen, da sie sowohl den

Kindern als auch der Lehrkraft Respekt und Schutz sichern. Allgemein, d.h. ohne auf Differenzierungen bezüglich biographischer oder situationaler Bedingungen einzugehen, scheint die Klärung von Konflikten durch die Lehrkraft dann am ehesten den o.g. Grundsätzen gemäß, wenn Grenzüberschreitungen zunächst durch Wiedergutmachung oder, wo dies nicht möglich ist, durch logische Folgen, die den Prinzipien verknüpft (mit dem Vorfall), vernünftig (im Maß der Konsequenz) und respektvoll (im Umgang mit den Beteiligten) entsprechen, gelöst werden (Menzel 2005). Bei aller Notwendigkeit des Lehrerhandelns muss ein Ziel sein, die Kinder zunehmend (auch) in die moralische Gestaltung des sozialen Ortes Schule mit einzubeziehen.

Die Inhalte und die damit verknüpften methodischen Möglichkeiten des Sachunterrichts bieten eine Vielzahl an Erfahrungsgelegenheiten und -räumen für moralisches Lernen. Auch ohne dass hier eine weitergehende Reflexion stattfände, was in der Regel doch der Fall ist, können relevante Erfahrungen bezüglich des Verhaltens des Menschen zu seinen Mitmenschen, zur Natur und zu sich selbst gemacht werden: An Inhalten orientiert z.B. bei der „Einführung von Kindern in multi-ethnischen Klassen ... in „fremde“ Feste und Bräuche“, „durch Kontakte mit älteren Menschen“, beim Erkunden des eigenen Wohnortes, beim Kennenlernen des Körpers von Mädchen und Jungen, bei gesundheitspädagogischen Themen, bei konkreten Beispielen zu „Umweltgestaltung, Umweltschutz und Umweltgefährdung“, beim Thema „Ver- und Entsorgung“, beim Umgang mit technischen Geräten aus Geschichte und Gegenwart, beim Kennenlernen von „Lebensbedingungen von Kindern verschiedener sozialer Schichten ... in verschiedenen Kulturen und Zeiten“ etc.; an Methoden orientiert bei gemeinsamen Gestaltungen, Erkundungen, Problemlösungen, Entdeckungen etc. (Beispiele aus GDSU 2002, S. 10-22). Als besonders sinnvoll für Selbst- und Sozialerfahrungen wird die feste, gleichsam ritualisierte Einrichtung einer Klassenversammlung angesehen. Als Thema des Sachunterrichts wird sie nicht nur betrachtet, da oftmals dessen Stundenanteile für ihre Konstituierung und Durchführung verwendet werden, sondern auch, weil sie ein Forum darstellt, das zur Lösung von Konflikten, aber auch für Bereiche wie das Philosophieren, die Diskussion von Dilemmata oder die Präsentation von Arbeitsergebnissen besonders geeignet ist (Menzel 2005). Hier wächst der Sachunterricht quasi über sich hinaus und unterstützt andere Fächer sowie übergreifende Bildungsziele. Im Hinblick auf die moralische Bildung können vor allem die Sensibilisierung für den moralischen Gehalt von Themen und Situationen sowie das moralische Verstehen, das auch die zu entwickelnde Fähigkeit der Perspektivübernahmen beinhaltet, gefördert werden. Für moralisch relevante Erfahrungen, die im Rahmen der

Unterrichtsthemen sowie von Konflikten des Alltags gemacht werden können, bietet gerade der Sachunterricht von seinen Zielen und Inhalten her – wenn auch in Abhängigkeit von den ihm eingeräumten Zeitressourcen – die besten Möglichkeiten.

b. Moralisch relevantes Wissen im Sachunterricht

Moralisches Wissen meint die Inhalte von Normen (Was ist geboten?) und das Verständnis kategorischen Sollens (Was bedeutet ‚geboten‘?) (Nunner-Winkler 2001, S. 322). Beides findet sich, wie oben dargestellt, entgegen der theoretischen Annahmen Kohlbergs bereits bei den meisten Kindern im Vorschul-, fast vollständig bei Kindern im Grundschulalter. Erworben wird dieses Wissen hauptsächlich durch Erfahrungen, weshalb es eher im Bereich des impliziten Wissens angesiedelt ist – und deshalb die im vorherigen Abschnitt dargestellten Aspekte (auch) hierfür von besonderer Relevanz sind. Durch reflexive Auseinandersetzung können dabei die Anteile expliziten moralischen Wissens erhöht werden, was nun den im Rahmen einer Klassenversammlung idealtypisch dargestellten Prozessen eine über die dargestellte Bedeutung hinausgehende Relevanz zukommen lässt. Scheinbar moralisch neutrale Themen können angeregt durch die Lehrkraft oder aufgrund gruppenspezifischer Prozesse moralisches Gewicht bekommen: Moraldiskussionen wie z.B. über die Frage ‚Warum retten Feuerwehrleute Menschen aus einem brennenden Haus, auch wenn sie dabei selbst ums Leben kommen können‘, ermöglichen Kindern, sich in innere Prozesse anderer Menschen einzufühlen und die eigene Person mit Motiven, Wünschen und Ängsten differenzierter wahrzunehmen (Faust-Siehl & Schweitzer 1991). Genetische, entdeckende Aufgaben mit relativ offenen Strukturen – z.B. der Gruppenbildung und Handlungsplanung – und mit Bewertungssituationen, in denen die Kinder selbst Kriterien suchen und Beurteilungen vornehmen, offenbaren bei sachlicher Intention die Brisanz und Unausweichlichkeit auch moralischer Aspekte. Soostmeyer berichtet von Zweitklässlern, die mit unterschiedlichen Materialien Tapeten-Druckverfahren durchführten und diese anschließend nach der Quantität der Ergebnisse auswerteten. Mehr und mehr gewannen dabei qualitative bzw. ästhetische Kriterien an Gewicht, so dass die ursprünglichen Gewinner selbst eine andere Gruppe zu den eigentlichen Siegern erklärten (2002, S. 248).

Für die Ausbildung moralischer Urteilskompetenz ist neben der Entwicklung soziokognitiver Fähigkeiten (z.B. zunehmend differenziertere Fähigkeit zur Rollenübernahme, Erweiterung des Zeithorizonts, Verständnis für Kausalketten) der Aufbau spezifischer inhaltlicher Wissenssysteme (aus Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften) notwendig (Nunner-Winkler 1999, S.

101). Dies trifft einen Kern (auch) des Sachunterrichts, da in ihm – in Anknüpfung an die neuere Lernpsychologie (Stern 2003) – dem Erwerb flexiblen, anschlussfähigen, lebensweltlich und geschichtlich relevanten Wissens eine besondere Bedeutung zukommt (Kahlert & Inckemann 2001). Zwei Beispiele sollen konkretisieren und verdeutlichen, dass (auch das) Wissen mit Erfahrungen, Emotionen und Handlungen aufs Engste verknüpft ist:

Beispiel 1: Beim Erwerb von Umweltkompetenz spielt ökologisches Sachwissen eine wesentliche Rolle: Warum ist es problematisch, Öl ungefiltert in den Wasserkreislauf einzubringen, was beim Autowaschen, in der Küche oder beim ‚Entsorgen‘ ölhaltiger Farben geschehen kann? Der naturkundliche Aspekt klärt die (1) physikalischen und (2) chemischen Hintergründe: (1) Öl verklebt die empfindlichen Oberflächen von Tieren und Pflanzen und verstopft lebenswichtige Poren und Membranen. (2) Die Bestandteile des Öls sind giftig, einzelne davon zusätzlich wasserlöslich, sodass bereits ein Tropfen Öl große Mengen Wasser verschmutzen kann. Der verhaltensökologische Aspekt stellt das Wissen über technische Ursachen leichtfertiger Umweltverschmutzung und Möglichkeiten der Abhilfe bereit und versucht Gründe für Handeln wider besseres Wissen zu ergründen. Werden z.B. im Rahmen der Erkundung von Wachstumsbedingungen selbst gezogene Bohnen mit Öl überzogen, ist die o.g. Wirkung sehr leicht zu erleben. Solches Wissen stellt eine im Sachunterricht erworbene Grundlage moralischer Bildung dar, die sozusagen als Serviceleistung auch anderen Fächern zur Verfügung steht: Die Lektüre literarischer Texte zum Thema Natur und Umwelt z.B. bleibt ohne entsprechendes Umweltwissen ohne Fundament und profitiert so in jedem Fall von entsprechenden ‚Vorarbeiten‘ des Sachunterrichts.

Beispiel 2: Beim Erwerb interkultureller Kompetenz spielt kulturwissenschaftliches Wissen eine wichtige Rolle: Warum tragen manche Mädchen auch in der Schule ein Kopftuch? Warum hängen in manchen Klassenzimmern Kreuze? Warum darf jemand kein Schweinefleisch essen? Warum werden an Ostern Eier versteckt und an Weihnachten Bäume geschmückt? Dass Kinder prinzipiell vorurteilsfreier und toleranter sind als Erwachsene ist nicht erwiesen. Die dargestellten Erkenntnisse zum moralischen Lernen legen eher nahe, dass eine solche Diagnose darauf zurückzuführen ist, dass manche Kinder noch keine oder wenig Erfahrungen machen und entsprechende Haltungen ausbilden konnten. Eine gewisse Fremdenscheu ist ihnen angeboren (s.o.). Je nach Persönlichkeit nehmen sie Kontakt auf und knüpfen Beziehungen. Sie haben Fragen, wo sie auf Neues stoßen und gewinnen maßgeblich an Sicherheit, wo sie neben positiven Emotionen ausreichende Erklärungen erfahren. Interkulturelle Kompetenz bei allen Beteiligten führt jeweils auch da-

zu, die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens und Handelns aufzudecken und durch die Frage des Anderen auch sich selbst besser kennen zu lernen.

c. Moralisch relevante Emotionen im Sachunterricht

Moralische Emotionen (Übersicht 1) sind die Folge von moralischen Handlungen. Dabei stellen sie quasi ein Messinstrument für die Konsistenz – oder Inkonsistenz – zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln dar. Ebenso sind sie aber einzeln oder in Konflikten mit moralischen Motiven (Gerechtigkeit, Freundschaft etc.) Antrieb für entsprechendes Verhalten. Moralische Emotionen beruhen neben körperlichen und qualitativ-gefühlsmäßigen hauptsächlich auf – zumeist unbewussten – kognitiven Komponenten, wie der Beurteilung einer Situation als einer moralischen und den von dort aus weitergehenden soziokognitiven Aspekten, wie der Antizipation möglicher Konsequenzen oder der Übernahme von Perspektiven aller Beteiligten (Keller 2005, S. 155f.). „Im Normalfall stehen die Emotionen dem Verstand bei, helfen aus, fällen kleine Entscheidungen (oft, ohne dass wir dies bemerken) und entlasten auf diese Weise das reflektierende, einsichtige, vernünftige Denken. Gerade weil der Körper nicht selten schlauer ist als der Verstand, ist es daher in aller Regel auch vernünftig, auf ihn zu hören.“ (Spitzer 2004, S. 176) Geht es um persönlich-moralische Probleme, sind die Emotionen bei der Bewertung beteiligt, ob man dies will oder nicht. Ihr Einfluss auf das moralische Denken ist dabei immer dann besonders deutlich, wenn man sich gegen seine Emotionen entscheidet. Persönliche Betroffenheit spielt bei moralischen Entscheidungen deshalb eine wichtige Rolle (Spitzer 2002, S. 329).

Für den Sachunterricht wird dies wiederum in verschiedene Richtungen bedeutsam. Ganz allgemein und wie für jeden anderen Unterricht gilt, dass eine positive Grundstimmung, ausgehend von der Lehrkraft – wie unter a. dargestellt –, gut für das Lernen allgemein und für das moralische Lernen im Speziellen ist. Weiterhin gilt es zu beachten, dass bei Konflikten die Gefühle zunächst beruhigt werden müssen, wozu Abkühlungsphasen, wie sie die o.g. Form der Klassenversammlung impliziert, sinnvoll sind. Werden Konflikte

Empathie, Sympathie	Mitempfinden mit den Belangen anderer
Stolz, Zufriedenheit und Bewunderung	wenn Selbst oder andere sich (auch im Falle von Versuchungen) moralisch richtig oder gut verhalten
Ärger, Wut	wenn Selbst sich von anderen unmoralisch behandelt fühlt
Scham, Schuld	wenn Selbst oder andere unmoralisch gehandelt haben
Empörung, Verachtung	wenn wir andere als verantwortlich für Handlungen oder Handlungsergebnisse ansehen, die wir für moralisch falsch halten

Übersicht 1: Positive und negative moralische Gefühle (Keller 2005, S. 155)

dann dort verhandelt, kann man wiederum auf die Gefühle, die moralischen Emotionen der Kinder bauen. Über Ich-Botschaften ausgetauschte Empfindungen erlebter Situationen helfen die Perspektive der/des Anderen zunächst einmal wahrzunehmen, da die je individuelle Wahrnehmung abhängig von Vorerfahrungen und Einstellungen, also auch von Werten und Wünschen ist. Tatsächlich subjektiv ist sie, weil nicht erst die Bewertung einer Situation im Nachhinein unterschiedlich bei verschiedenen Beteiligten ausfällt, sondern bereits das Erlebte nicht das Gleiche ist (Spitzer 2004, S. 181ff.). Des Weiteren sollte die wichtige Funktion der Emotionen auch bei der Erschließung bzw. Erarbeitung einzelner Themen, generell, aber besonders auch bei moralisch relevanten Themen bedacht werden. Für Kinder ist emotional am stärksten das, was ihren Interessen, nicht nur inhaltlich, sondern auch im Sinne von handlungsaktiven Tätigkeiten, entspricht (s.u.). Besonders geeignet, moralische Emotionen im Sachunterricht zur Geltung zu bringen, sind außerdem Geschichten. Neben Dilemmageschichten und Texten, die zur philosophischen Auseinandersetzung anregen, werden solchen Geschichten eine besonders starke ‚moralische Wirkung‘ zugesprochen, „die uns um das Gute bangen lassen“ (von Hentig 1999, S. 80). Die Kinderliteratur bietet hier fiktionale und historische Texte in Fülle. Daneben regen auch explizit für den Sachunterricht verfasste Texte, wie sie A. Kaiser und H. Schreier gesammelt haben, zur moralisch-emotionalen Auseinandersetzung an.

d. Moralisch relevante Handlungen im Sachunterricht

„Der Gegenstand der Moral ist das Handeln. ... Die moralische Betrachtungsweise ist [dabei] nicht nur handlungserhellend, sondern auch handlungsweisend“ (Fischer 2000, S. 356). Für beides jedoch, die Bewertung im Nachhinein und die Gewinnung neuer Erfahrungen, ist die Möglichkeit zum Handeln notwendig. Handeln lernen wir dadurch, dass wir es tun, immer wieder, in den unterschiedlichsten Kontexten, mit den verschiedensten Menschen und am günstigsten in unterbestimmten, d.h. nicht bereits völlig vorderstrukturierten Situationen, die nurmehr ein Überschreiten als Option der Eigenentscheidung offen lassen. Beim Handeln bündelt sich denn auch eine Vielzahl des Dargestellten, es erscheint als die Früchte moralischer Bildung, an denen man (auch) die moralische Identität erkennt. Zugleich deutet dies an, dass der Schule insgesamt und einem einzelnen Fach wie dem Sachunterricht Grenzen gesetzt sind. Ein Sachunterricht im Sinne des Perspektivrahmens der GDSU zeigt aber, dass Werteerziehung und -bildung in der Schule, auch nicht im Wesentlichen, begrenzt sein muss auf das, „was man in ihrem sozialen Rahmen braucht.“ (Giasecke 2005, S. 178) Die Berücksichtigung

der Entwicklungsatsache ist für das Grundschulalter dabei besonders ermutigend. Vor allem die große Vorbildwirkung, die Erwachsene für die Kinder hier noch besitzen und die noch stark ausgeprägte Neuroplastizität des Gehirns für moralisches Lernen sind zugleich Chance und Aufgabe: Im Schonraum Schule können grundlegende politische Kompetenzen handelnd erprobt werden, ohne dass die noch unausgereifte moralische Entwicklung hinderlich wäre. Ganz im Gegenteil können entsprechende Situationen für die Entwicklung auch reflexiver Kompetenzen genutzt werden, wenn hierfür ein fester Rahmen, wie er durch eine Klassenversammlung in besonderer Weise als gegeben angesehen wird, existiert. Ebenso kann die Bedeutung z.B. von Höflichkeit handelnd erkundet werden, die der angeborenen Erwartung entspricht, bei einer Begegnung mit Respekt behandelt zu werden. „Höflichkeit, das heißt Rücksicht auf die Einstellungen und Erwartungen des Partners – seine Respektierung –, ist Öl auf das Getriebe sozialen Lebens.“ (Eibl-Eibesfeldt 2000, S. 103) Ernstcharakter über den Rahmen der Schule hinaus gewinnt moralisches Handeln im Sachunterricht z.B. dort, wo Klassentiere der Pflege der Kinder überantwortet werden, wo umweltschützende Maßnahmen wie Bachpatenschaften initiiert werden oder wo der Besuch beim Bürgermeister für eine Eingabe zum Bau eines Spielplatzes genutzt wird.

Welche moralischen Erfahrungen können die Kinder im Sachunterricht durch die und in den von der Lehrkraft angeregten Lernprozessen machen? Ist das vermittelte bzw. angebotene Wissen relevant nicht nur für die nächste Probe, sondern auch für die Aufklärung über Bestehendes, die Öffnung für Neues und die Ermutigung zum Handeln? Werden die Gefühle der Kinder respektiert, aber auch in Prozesse gegenseitigen Verstehens, in die Förderung des Selbst-Bewusstseins und in Aneignungsprozesse von Werten und Normen integriert? Bietet der Sachunterricht anregende und herausfordernde Situationen zum moralischen Handeln, in denen einerseits notwendige Möglichkeiten Fehler zu begehen, andererseits entsprechende Strukturen um diese zu bearbeiten, zu reflektieren, gegeben sind? Die forschende und unterrichts begleitende Reflexion der vier genannten Dimensionen kann dabei als Raster dienen, den Beitrag des Sachunterrichts zur moralischen Bildung zu klären.

Literatur

- Coles, R. (2001): Kinder brauchen Werte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Damon, W. (1999): Die Moralentwicklung von Kindern. In: Spektrum der Wissenschaft, Oktober, S. 62-70.
Eibl-Eibesfeldt, I. (2000): Der Mensch – das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte menschlicher Unvernunft. München: Piper.

- Faust-Siehl, G. & F. Schweitzer (1991): Rettung unter Einsatz des eigenen Lebens? In: Die Grundschulzeitschrift Heft 50, S. 42-45.
- Faust-Siehl, G. u.a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Fischer, H.-J. (2000): Moralische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: W. Hinrichs & H. F. Bauer (Hrsg.): Zur Konzeption des Sachunterrichts. Auer: Donauwörth.
- Forst, R. (2001): Ethik und Moral. In: L. Wingert & K. Günther (Hrsg.): Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 344-371.
- Fuhrer, U. (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern u.a.: Verlag Hans Huber.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Giesecke, H. (2005): Wie lernt man Werte? Weinheim & München: Juventa.
- Hansen D.T. (2001): Teaching as a Moral Activity. In: V. Richardson (Ed.): Handbook of research on teaching, 4. Ed. Washington D.C.: AERA, p. 826-857.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. Ein Essay. München, Wien: Hanser.
- Hentig, H. von (1999): Ach, die Werte! München, Wien: Hanser.
- Höffe, O. (2002): Lexikon der Ethik. München: C.H. Beck.
- Kagan, J. (1987): Die Natur des Kindes. München: Piper.
- Kahlert, J. & E. Inckemann (2001): Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller, M. (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 149-172.
- Köhnlein, W. (1990): Werteerziehung im Sachunterricht. In: J. Rekus. (Hrsg.): Schulfach und Ethik, Hildesheim: Olms, S. 69-87.
- Matthes, E. (2004) (Hrsg.): Werteorientierter Unterricht – Eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth: Auer.
- Menzel, D. (2004): Werteorientierung im Sachunterricht der Grundschule. In: E. Matthes (Hrsg.), S. 208-230.
- Menzel, D. (2005): „Wir streiten nich, wir üben uns vertragen!“ Konflikte versachlichen – eine Kultur konstruktiven Streitens entwickeln. In: Sache, Wort, Zahl, Heft 70, S. 12-18.
- Nunner-Winkler, G. (1999): Zum frühkindlichen Moralverständnis. In: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 53-151.
- Nunner-Winkler, G. (2001): Moralische Bildung. In: L. Wingert & K. Günther (Hrsg.): Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 314-343.
- Soostmeyer, M. (2002): Genetischer Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2004): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stern, E. (2003): Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. Unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/dok/full/stern/index.htm> (letzter Abruf 17.08.2005)
- Terhart, E. (2000): Lehr-Lern-Methoden. Weinheim, München: Juventa.
- Weber, E. (1999): Pädagogik (Neuausgabe) Band 1 Teil 3. Donauwörth: Auer.
- Wuketits, F.M. (1997): Soziobiologie. Die Macht der Gene und die Evolution sozialen Verhaltens. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.