

Chiapparini, Emanuela (2013): Verantwortungsvolles Lügen? Stellenwert der Ehrlichkeit als Tugend aus der Sicht von 15-jährige Schülerinnen und Schülern. In: Mariacarla Gadebusch Bondio (Hg.): Im Korsett der Tugenden. Moral und Geschlecht im kulturhistorischen Kontext. Hildesheim: Olms, S. 309–327.

**Verantwortungsvolles Lügen?  
Stellenwert der Ehrlichkeit als Tugend aus der Sicht  
von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup>**

Emanuela Chiapparini

*1. Aufwertung der Tugenden im öffentlichen Tugenddiskurs*

Alltagslügen belasten und ermöglichen zugleich das menschliche Zusammenleben, denn kleine Lügen machen das Leben auch erträglich. Diese Meinung vertritt der Würzburger Pädagoge Winfried Böhm im Artikel des Redaktionsmitglieds Nils Graefe in der Tageszeitung *Mainpost*.<sup>2</sup> Der Beitrag trägt den provokanten Titel "Wie Kinder verantwortungsvolles Lügen lernen. Erst durch Unwahrheiten wird der Mensch tauglich für das Leben – Wann die Verwerflichkeit beginnt". Für eine Erziehung zu verantwortungsvollem Lügen plädiert auch der Soziologe Hörmann (2008), der sich auf Böhms Ansatz stützt.<sup>3</sup> Böhm thematisiert die Untugend Lügen bzw. die Tugend Ehrlichkeit in einer unkonventionellen Weise. Seiner Meinung nach müssen Kinder verantwortungsvoll lügen lernen, damit sie sich in der Gesellschaft zurechtfinden. Diese Auffassung wird weder in populärwissenschaftlichen Publikationen noch in der Alltagspresse und noch weniger in Leserbriefen geteilt. Dementsprechend waren die entrüsteten Lese-reaktionen auf den Zeitungsartikel heftig. Die Zeitungsredaktion sah sich genötigt, Böhm zu einer öffentlichen Klärung aufzufordern. Diese feurige Reaktion der Leserschaft untermauert die Aktualität des popu-

<sup>1</sup> Dieser Beitrag bezieht sich auf die erste Untersuchungsphase (2008/2009) meiner Dissertationsarbeit.

<sup>2</sup> Graefe, Nils: "Wie Kinder verantwortungsvolles Lügen lernen. Erst durch Unwahrheiten wird der Mensch tauglich für das Leben – Wann die Verwerflichkeit beginnt", in: *Mainpost*, 176 (2.8.2004).

<sup>3</sup> Hörmann, Georg: "Erziehung zu verantwortungsvollem Lügen. Soziobiologisch motivierte Anmerkung", in: Kurig, Julia / Treml, Alfred K. (Hg.): *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Berlin 2008, 116-133.

lärwissenschaftlichen Tugenddiskurses, der jedoch von der Erziehungswissenschaft noch zu wenig reflektiert wird.

Zu definieren, was genau mit dem Tugendbegriff gemeint ist, stellt ein schwieriges Unterfangen dar. Eine unvollständige Sammlung von Tugenden liefert die semiwissenschaftliche Literatur.<sup>4</sup> Zudem führt die unscharfe Trennung zwischen den einzelnen Tugenden zu überschneidenden Kategorien, die Hillmann in der Wertwandelforschung als "prosoziale Werte" oder als "bürgerliche Tugenden" bezeichnet.<sup>5</sup> Unabhängig von der Definitionsschwierigkeit ist die Forderung nach mehr Tugenden in der öffentlichen und schulpädagogischen Diskussion des deutschsprachigen Raums sehr hoch. So postuliert beispielsweise der Schulpädagoge Bernhard Bueb<sup>6</sup> den schulischen Erwerb von Tugenden durch Disziplin und strenge Führung der Lehrkraft. Die dahinter stehenden Tugendansätze sind moralisch geprägt und es scheint ausnahmslos klar zu sein, was gut und schlecht ist. Statt empirisch überprüfte Sachverhalte zu präsentieren, beschreibt Bueb punktuelle Schul- und Unterrichtsbeispiele. Weiter nimmt er eine eigene Einteilung der Tugenden vor, in der die Einzeltugend Ehrlichkeit als Primärtugend aufgeführt wird. Zudem wird die Sichtweise der SchülerInnen nicht genügend berücksichtigt, obwohl gerade an sie die moralischen Appelle der Erziehungsbeauftragten, Medienschaffenden und PolitikerInnen gerichtet sind.

Demgegenüber verweisen die ersten Ergebnisse der breit angelegten Jugendstudie COCON<sup>7</sup> auf einfühlsame, verantwortungsbewusste sowie anstrengungsbereite Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Ebenso bewerten deutsche Jugendliche Sekundärtugenden wie Respekt, Fleiß, Ehrgeiz, Streben nach Sicherheit oder Toleranz höher als die Forschenden der Shell-Jugendstudie erwartet hatten.<sup>8</sup>

<sup>4</sup> Vgl. Waller, Klaus: *Von Achtung bis Zivilcourage. Lexikon der Werte und Tugenden*, Stuttgart 2002.

<sup>5</sup> Vgl. Hillmann, Karl-Heinz: *Wertwandel. Ursache, Tendenzen, Folgen*, Würzburg 2003.

<sup>6</sup> Bueb, Bernhard: *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, Berlin 2006.

<sup>7</sup> COCON (competence and context): Schweizer Befragung von Kindern und Jugendlichen, [www.cocon.unizh.ch/de/agenda.html](http://www.cocon.unizh.ch/de/agenda.html) (20.9.2012).

<sup>8</sup> Hurrelmann, Klaus: *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*, (Shell Jugendstudie, 15), Frankfurt am Main 2006, 175ff.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es vor allem die Erwachsenen sind, die im öffentlichen Diskurs beklagen, Heranwachsende verfügten insbesondere in der Schule über keine Tugenden mehr. Andererseits bewerten die Jugendlichen selbst Tugenden als sehr wichtig. Wie kommt dieser Widerspruch zustande?

Genau an dieser Frage setzt der folgende Beitrag an. Angeregt durch die Aktualität des Tugendansatzes sowie durch die marginalisierte Einbindung der Schülerperspektive in Erziehungsfragen, zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, die Tugend Ehrlichkeit als Konzept aus der Sicht von SchülerInnen zu untersuchen und deren Ehrlichkeitsverständnis nachzuzeichnen. Dabei berücksichtige ich den erziehungsphilosophischen Tugenddiskurs und untersuche darüber hinaus das Ehrlichkeitsverständnis mit einem sozialwissenschaftlichen Zugang. Da Tugenden vornehmlich erziehungsphilosophisch diskutiert werden, geht dieser Beitrag folglich von einem erziehungsphilosophischen Tugendverständnis aus, der im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

## 2. Die Tugend Ehrlichkeit aus erziehungsphilosophischer Perspektive

Tugenden sind in Theorie und Praxis der Erziehung seit der griechischen Antike ein zentrales, wiederkehrendes Thema.<sup>9</sup> So blicken viele AutorInnen auf die unterschiedlichen Tugendansätze in der Geschichte der Erziehung und Philosophie zurück. Beispielsweise unterscheidet Aristoteles zwischen Vernunfttugenden und Charaktertugenden.<sup>10</sup> Zu letzteren zählt er die Wahrhaftigkeit, ohne dabei jedoch von Ehrlichkeit zu sprechen. Wahrhaftigkeit definiert er als eine Tugend, die im Mittelbereich zwischen Angeberei und geheuchelter Bescheidenheit zu finden ist. Parallel dazu zählt die Tugend Ehrlichkeit nicht zu den platonischen Kardinaltugenden, denn ehrliches Verhalten wird nicht in

<sup>9</sup> Hoyer, Timo: *Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike*, Bad Heilbrunn 2005.

<sup>10</sup> Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, übers., komment. u. hg. v. Franz Dirlmeier / Ernst A. Schmidt, Stuttgart 2003.

jedem Fall als angebracht bewertet.<sup>11</sup> Vielmehr wird deren Wert vom Zweck und von der beurteilenden Person abhängig gemacht. Genau das ist auch der Grund, weshalb seit den 60er Jahren die Tugend Ehrlichkeit unter den umstrittenen Sammelbegriff Sekundärtugenden erfasst wird.

Die erziehungsphilosophischen Tugendansätze, die im Laufe der Geschichte der Erziehung verschiedene Ausprägungen zeigen, haben zwei gemeinsame Schwächen: Erstens besprechen sie ungenügend die Grenzen des Tugendbegriffs. Zweitens berücksichtigen sie den Erfahrungsraum des tugendhaften Verhaltens in ihren Reflexionen nicht.

Seit den 60er Jahren bis heute gelten die erziehungsphilosophischen Tugendkonzepten im deutschsprachigen Raum als "hoffnungslos veraltet" und "moralinsauer".<sup>12</sup> Für diese negative Begriffsprägung lassen sich viele sozialhistorische Gründe finden wie bspw. der Missbrauch der Tugenden für nationalsozialistische Ideologien. Demzufolge ist der Tugendbegriff aus den aktuellen einschlägigen pädagogischen und schulpädagogischen Nachschlagewerken verbannt oder wird unter dem Wertebegriff erwähnt.<sup>13</sup> Andere Erziehungsansätze entwickelten sich, zu denen das soziale Lernen<sup>14</sup>, die Werteerziehung<sup>15</sup> und die sozialen Kompetenzen<sup>16</sup> zählen.

Meine Untersuchung grenze ich von all diesen genannten Ansätzen ab. Die Ansätze des sozialen Lernens sowie der sozialen Kompe-

<sup>11</sup> Platon: *Der Staat / Politeia*, übers., komment. u. hg. v. Rüdiger Rufener / Thomas Alexander Szlezák, Düsseldorf / Zürich 2000.

<sup>12</sup> Diätenberger, Marcus: *Moral, Bildung, Motivation. Eine Theorie moralischer Handlungskompetenz und ihre schulpädagogischen Bezüge*, Weinheim / Basel 2002, 49f.

<sup>13</sup> Vgl. Blömeke, Sigrid u.a. (Hg.): *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung*, Bad Heilbrunn 2009, 77; vgl. Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hg.): *Lexikon Pädagogik*, Weinheim 2007, 515.

<sup>14</sup> Kiper, Hanna / Mischke, Wolfgang: *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*, Stuttgart 2008.

<sup>15</sup> Scherb, Armin: *Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule*, Frankfurt am Main 2004.

<sup>16</sup> Rohlf, Carsten / Harring, Marius / Palentien, Christian (Hg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, Wiesbaden 2008.

tenzen weisen keine tugendtheoretische Fundierung auf. Nur der Ansatz der Werteerziehung kann auf eine solche zurückgebunden werden. Mit Werten wird im Unterschied zu Tugenden ausschließlich das Erziehungsziel festgelegt, wie beispielsweise der Wert Freiheit. Wie dieser Wert erreicht werden soll, wird in komplexen Ansätzen der Werterziehung verhandelt. Darüber hinaus fehlt bisweilen der empirische Zugang zu den meist abstrakten Wertekonzepten.<sup>17</sup> Der Erziehungsphilosoph Roland Reichenbach<sup>18</sup> definiert als einer der wenigen im deutschsprachigen Raum den Tugendbegriff und zwar als "Kompetenz verbunden mit Moral".<sup>19</sup> Damit weist er auf einen zusätzlichen Aspekt des Tugendansatzes gegenüber dem Ansatz der sozialen Kompetenz hin. Denn der Ansatz sozialer Kompetenzen geht gemäß Reichenbach von einem reibungslosen Begriff aus. So kann eine Handlung als sozial kompetent eingestuft werden, ohne sicher zu sein, ob diese der jeweiligen Situation angemessen war. Zum Beispiel fragt die Lehrerin die Schülerin Sibylle, ob sie die Schokolade auf dem Lehrerpult mit den anderen gegessen hätte. Sie antwortet, "Nein, ich habe die Schokolade nicht gegessen", obwohl sie sie gegessen hatte. Das wollte sie aber der Lehrerin gegenüber nicht zugeben. In diesem Einzelfall lügt Sibylle. Somit kann man nicht sagen, Sibylle sei ehrlich. Sie kann aber in dieser Situation sozial kompetent sein und im Unterricht integer und aufrichtig agieren.

Reichenbach bestimmt den Tugendbegriff dreifach: Erstens haben Tugenden mit dem Willen einer Person zu tun, womit der Bezug zur handelnden Person bestimmt ist. So kann die Schülerin Monika aus Eigeninitiative als einzige in der Klasse ehrlich dem Lehrer gegenüber

<sup>17</sup> Uhl, Siegfried: "Werte-Erziehung als Auftrag aller Fächer in der Schule: Aufgabe, Methoden, Erfolgsaussichten", in: Gauger, Jörg-Dieter / Dölle-Oelmüller, Ruth (Hg.): *Sinnvermittlung, Orientierung, Werte-Erziehung. Bilanz und Perspektiven des Religions-, Philosophie- und Rechtskundeunterrichts an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*, Sankt Augustin 1998, 148-169.

<sup>18</sup> Vgl. Reichenbach, Roland: "Die Bildung der Lehrperson: Bemerkungen aus der pädagogischen Provinz der Gegenwart", in: *Eröffnungsfeier der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz / Schwyz*, 15. Oktober 2004 und Reichenbach, Roland: "Von dem erlaubten moralischen Schein – zur Bedeutung von Zivilität und Anstand", in: Plath, Ingrid / Brei, Heiko / Graudenz, Ines (Hg.): *Kultur – Handlung – Demokratie: Dreiklang des Humanen*, Wiesbaden 2008, 98-107.

<sup>19</sup> Reichenbach: *Bildung der Lehrperson*, 7.

sein und ihm bestätigen, dass die Hausaufgaben tatsächlich bis zu diesem Tag zu erledigen gewesen waren.

Zweitens ist der Tugendbegriff situativ gebunden, womit der einzelne Mensch gemäß diesem Ansatz veranlasst wird, nach seinen Ansichten zu handeln. Der Schüler Daniel verwendet in Schularbeiten prinzipiell keine unerlaubten Hilfsmittel. Wenn aber eine Lehrperson nicht gut kontrolliert oder er sich in einer Notsituation befindet, hat auch er sich schon durch Zuflüstern oder einer versteckten Notiz weiterhelfen lassen.

Drittens hat der Tugendbegriff insofern mit dem Charakter zu tun, als dass nicht nur die positiven Eigenschaften, sondern auch die negativen – sogenannte Laster – benannt werden können. Den theoretischen Hintergrund für die vorliegende Untersuchung bildet Reichenbachs Tugendansatz, den er selbst in der Lehrerbildung und im angelsächsischen Tugenddiskurs verankert. Allerdings leistet auch Reichenbach keine Analyse von Einzeltugenden. Gleichwohl bildet das nächste Kapitel den angelsächsischen Tugenddiskurs sowie die darin enthaltene Ehrlichkeitsdefinition ab.

### 3. Die Definition von Ehrlichkeit im angelsächsischen Diskurs

Seit Anfang der 90er Jahre werden "virtues" – Tugenden – insbesondere in angelsächsischen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten rege diskutiert. Die Erörterungen werden im Zusammenhang mit dem erziehungswissenschaftlichen Konzept der "character education" und dem bildungspolitischen Ansatz der "citizenship education" geführt.

"Citizenship education" ist seit 2002 ein obligatorisches, nationales Schulfach in England, in dem demokratische Tugenden zu erwerben sind. Die Grenze zwischen "citizenship education" und "character education" ist insofern fließend, als Tugenden in beiden Bildungsbereichen gleich gefördert werden.<sup>20</sup> Die akademischen und bildungspo-

<sup>20</sup> Davies, Ian / Gorard, Stephen / McGuinn, Nick: "Citizenship Education and Character Education. Similarities and Contrasts", in: *British Journal of Educational Studies*, 53 (2005), 341-358; Arthur, James: "The Re-Emergence of Character Education

litischen Reflexionen zu Tugenden führten dazu, dass Ehrlichkeit im englischen Lehrplan, anders als in Lehrplänen in der Schweiz, explizit als Tugend genannt wird: "Education should also reaffirm our commitment to the virtues of truth, justice, honesty, trust and a sense of duty"<sup>21</sup>.

Dennoch befassen sich nicht viele Autoren im angelsächsischen Raum mit Einzeltugenden. Eine Ausnahme ist die englische Erziehungsphilosophin Patricia White, die sich mit Einzeltugenden, zumal noch im schulischen Kontext, befasst. In Abgrenzung zur dualen Ehrlichkeitsdefinition (ehrlich-unehrlich), wie das üblicherweise in der Erziehungsphilosophie anzutreffen ist, definiert sie Ehrlichkeit dreifach:

Ehrlichkeit kann als "veracity",<sup>22</sup> Wahrhaftigkeit, verstanden werden, wenn Wahres und nichts Falsches ausgesagt wird. Zweitens als "uprightness",<sup>23</sup> Aufrichtigkeit, wenn das Reden oder die Überzeugung mit der Handlung übereinstimmt. Schließlich bezeichnet White Ehrlichkeit auch als "candor", Offenheit, wenn unter Freunden ohne Vorbehalte alles gesagt werden kann.

Whites Ehrlichkeitsdefinition ist erziehungswissenschaftlich begründet und kann daher auf den schweizerischen Kontext übertragen werden, weil auch bei uns erziehungswissenschaftlich argumentiert wird. Eine linguistische Analyse der deutschen und englischen Begriffe "virtues" für "Tugend" und "honesty" für "Ehrlichkeit" wäre bestimmt aufschlussreich, kann aber aus Platzgründen an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Fest steht, dass der Tugendbegriff sowohl in Großbritannien als auch in der Schweiz nicht zur Alltagssprache gehört. Jedoch haben die Gentleman-Tugenden im angelsächsischen Raum eine historisch nicht unbedeutende Tradition.

in British Education Policy", in: *British Journal of Educational Studies*, 53 (2005), 239-254.

<sup>21</sup> National Curriculum (NC) (2008), in: <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/aims-values-and-purposes/values/index.aspx> (13.7.2011).

<sup>22</sup> White, Patricia: *Civic Virtues and Public Schooling. Educating Citizens for a Democratic Society*, New York 1996, 67f.

<sup>23</sup> White: *Civic Virtues*, 66f.

Ausgehend von Whites Ehrlichkeitsdefinition wird im folgenden Kapitel gezeigt, wie das Thema Ehrlichkeit im Kontext der Zürcher Volksschule besprochen wird.

#### 4. Die Tugend Ehrlichkeit im Kontext der Zürcher Volksschule

Die Tugend Ehrlichkeit wird in der öffentlichen Schule in der Schweiz als selbstverständlich vorausgesetzt und für spätere soziale und berufliche Aufgaben und Herausforderungen<sup>24</sup> in einem demokratischen Land wie der Schweiz als wichtig befunden.

Auch wenn im Erziehungsauftrag der Zürcher Volksschulen Ehrlichkeit nicht explizit genannt wird, wird sie dennoch vorausgesetzt. Im Lehrplan des Kantons Zürich<sup>25</sup> und im Zürcher Volksschulgesetz<sup>26</sup> ist die Erziehung von Verhalten verankert, welches sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientieren soll.

Offizielle Schulregeln sowie erzieherische Konsequenzen bilden die Rahmenbedingungen für ehrliches Verhalten. Diese waren bislang allerdings – abgesehen von einzelnen schulinternen Erhebungen bezüglich des Schummelns bei Schularbeiten – nicht Gegenstand schulpädagogischer Untersuchungen. Als Ausnahme ist die Untersuchung von Margrit Stamm zu nennen.<sup>27</sup> Sie befragte 189 OberstufenschülerInnen im Kanton Aargau und konnte zwei Gründe belegen, warum die meisten SchülerInnen unerlaubt fremde Hilfsmittel beim Lösen der Prüfungen verwenden: aus reiner Kavalierkunst und zum Zweck besserer Noten.

<sup>24</sup> Rendtorff, Barbara / Burckhart, Svenia (Hg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarschule*, Stuttgart 2008.

<sup>25</sup> Lehrplan (LP) des Kantons Zürich (Beschlüsse vom Bildungsrat zwischen 21.11.2002 und 18.12.2008), [www.vsa.zh.ch/site/index\\_gast-d-1085-41-1085.html](http://www.vsa.zh.ch/site/index_gast-d-1085-41-1085.html) (13.7.2011).

<sup>26</sup> *Zürcher Volksschulgesetz* (7.2.2005), verfügbar über: [www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100](http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100) (13.7.2011).

<sup>27</sup> Stamm, Margrit: "Ich muss einfach spicken, weil ich gute Noten brauche..." Ergebnisse einer Umfrage bei aargauischen Oberstufenschülerinnen und -schülern zum Thema 'Spicken', in: *Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung*, 2 (1995), 8-11.

Jedoch ist die empirische Tugendforschung nicht nur im deutschsprachigen Raum wenig entwickelt, sondern auch in der angelsächsischen Schulforschung. Letzten November erschienen die Ergebnisse der ersten empirisch breit angelegten Schulstudie, welche die weitgefaste Bedeutung von Werten und Tugenden von Kindergartenkindern bis Studierenden untersucht hat.<sup>28</sup> In Gruppeninterviews zu diesem Forschungsthema verwendeten 14- bis 16-jährige Jugendliche eher das Wort Charakter oder Werte, aber Tugend nannten sie von sich aus nicht. Im schulischen Kontext werten sie die Charaktereigenschaften des Fleißes ("work hard"), der zu einem Leistungserfolg führt, höher, als die Anerkennung durch die Lehrperson oder den Klassenzusammenhalt. Die besagte Studie basiert auf der Fragestellung, welche Tugend als Charaktereigenschaft zu verstehen sind. Auf dieser Weise sind in der Fachdisziplin "Positive Psychologie" Tugenden seit Mitte der 90er Jahre ausgehend von moralischen Entwicklungsmodellen empirisch erforscht.<sup>29</sup> Hier werden Tugenden als Stärken im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung oder der moralischen Urteilsfähigkeit und -bildung erfasst. Dabei wird ein eigenes Konzept von Ehrlichkeit zugrunde gelegt, welches bspw. Offenheit unter die Kategorie "Extrovertiertheit" zählt. Andere psychologische Untersuchungen gehen üblicherweise von einem dualen Ehrlichkeitsbegriff aus und erkunden ehrliche bzw. unehrliche Verhaltensweisen von Heranwachsenden.<sup>30</sup>

Demgegenüber zielt mein Erkenntnisinteresse auf ein kontextabhängiges und vielfältiges Ehrlichkeitsverständnis, das die moralische Urteilsfähigkeit bzw. Persönlichkeitsbildung voraussetzt, aber nicht direkt untersucht.

<sup>28</sup> Arthur, James / Harding, Robert / Godfrey, Ray: *Citizens of Character - The Values and Character Dispositions of 14-16 Year Olds in the Hodge Hill Constituency*, Birmingham 2009; [www.learningforlife.org.uk/wplife/wp-content/uploads/2010/06/Citizens-of-Character\\_FULL.pdf](http://www.learningforlife.org.uk/wplife/wp-content/uploads/2010/06/Citizens-of-Character_FULL.pdf) (6.8.2012).

<sup>29</sup> Snyder, Charles R. / Lopes, Shane J. (Hg.): *Handbook of Positive Psychology*, Oxford 2005.

<sup>30</sup> Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn R.: "Allgemeines und spezifisches Mogeln in der Schule", in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (2003), 65-74.

Der 14-jährige Thomas beispielsweise berichtet von einer Unterrichtssituation, in der sich sein situatives und persönliches Ehrlichkeitsverständnis widerspiegelt. Um die Klasse vor einer Kollektivbeurteilung zu bewahren, meldet sich Thomas als Täter, obwohl er den Stuhl nicht beschädigt hatte. Er musste zwar einen Nachmittag nachsitzen, aber als Gegenzug erhielt er Aufmerksamkeiten der MitschülerInnen und sein Ansehen in der Klasse stieg. Unklar bleibt, ob Thomas die Tugend Ehrlichkeit der Tugend Tapferkeit quasi "aufgeopfert" hat oder ob er aus Eigennutz handelte, weil er eine soziale Aufwertung unter den MitschülerInnen erwartete.

In diesem Sinne wird mit der angelegten Untersuchung ein situatives und beziehungsabhängiges Ehrlichkeitsverständnis aus der Sicht der SchülerInnen dargestellt. Dabei wird deutlich, dass das Ehrlichkeitsverständnis weiterhin von normativen Regeln geprägt ist, aber ebenso über diese hinaus geht.

Meine zentrale Forschungsfrage lautet: Was verstehen 15-jährige SchülerInnen im letzten obligatorischen Schuljahr der Zürcher Volksschule<sup>31</sup> unter dem Begriff "Ehrlichkeit"? Dabei geht es nicht primär darum, herauszufinden, ob SchülerInnen ehrlich sind oder nicht oder um eine Generalisierung ihrer Überzeugungen. Vielmehr sollen die kontextabhängigen Erklärungen und Argumentationen der jugendlichen SchülerInnen erfasst, ausgewertet und analysiert werden.

### 5. Methodisches Vorgehen

Unehrlisches Verhalten zeichnet sich dadurch aus, dass es für Nicht-Eingeweihte sowie für Zweitpersonen schwer festzumachen und nicht einfach zu beobachten ist. Zudem ist die soziale Erwartung, dass alle immer ehrlich sind, so hoch, dass ein solches Verhalten kaum direkt angesprochen und abgefragt werden kann. In der spezifischen Situation des Interviews lassen sich diese Schwierigkeiten ein Stück weit umgehen. So können in einem Interview die Problemsicht der Interviewten, ihre Alltagssprache sowie das unterschiedliche sprachliche

<sup>31</sup> Die Volksschule ist im deutschen Schulsystem vergleichbar mit der Realschule und Hauptschule.

Ausdrucksvermögen berücksichtigt und in ihrer Vielfältigkeit erfasst werden.

Deshalb wählte ich das problemzentrierte Interview<sup>32</sup> als Erhebungsmethode. Diese Interviewform zeichnet sich durch einen Leitfaden aus, der sowohl narrative Sequenzen als auch kontrolliertes Nachfragen ermöglicht. Zudem ist aufgrund des Leitfadens der Vergleich zwischen den einzelnen Interviews möglich.

Der Leitfaden gliederte sich in vier Themenbereiche, die alle im schulischen Kontext verortet waren und mit dem Ehrlichkeitsverständnis der SchülerInnen zu tun haben: Das Schreiben von Schultests, Umgang mit Unterschriften der Eltern, Klassenzusammenhalt und Gerüchte.

Die Wahl der Befragten beruht auf einer gezielten Auswahl der SchülerInnen. Auf diese Weise können Faktoren wie der Geschlechterausgleich, die soziale Belastung sowie das Stadt-Land-Verhältnis berücksichtigt werden.

Am Beispiel von 15 SchülerInnen aus fünf Abschlussklassen der Sekundarschule I Typ A, B und C im Kanton Zürich analysiere ich deren Ehrlichkeitsverständnis. Sie sind im letzten obligatorischen Schuljahr und stehen vor dem Übergang ins Berufsleben oder in weiterführende Schulen. Das Durchschnittsalter der Befragten war 15 Jahre. Die Informanten sind gemäß der Entwicklungspsychologie urteils- und handlungsfähig.<sup>33</sup>

Den Zugang zu den SchülerInnen wählte ich über die Schulhäuser, um die Extreme der sozialen Belastung und des Stadt-Land-Verhältnisses zu berücksichtigen.<sup>34</sup> Das Datenmaterial habe ich in Anleh-

<sup>32</sup> Witzel, Andreas: "Das problemzentrierte Interview", in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1/1 (2000), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (6.8.2012).

<sup>33</sup> Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*, Neuwied 1998.

<sup>34</sup> Der Sozialindex ist eine statistische Kennzahl, die aus der Arbeitslosenquote, dem Bevölkerungsanteil mit anderen Herkunftsländern, dem Anteil an Eigentümshäusern und des Sesshaftigkeitsquotienten berechnet wird und ausschlaggebend für die Zurechnung der finanziellen Ressourcen der einzelnen Schulgemeinden ist.

nung an die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet.<sup>35</sup> Ausgehend von seinen strukturierenden Grundformen des Interpretierens ist der Ehrlichkeitsbegriff anhand von Kategorien deduktiv sowie induktiv herausgearbeitet und analysiert worden.

In einer ersten Sichtung des gesamten Datenmaterials wurde auf die auf Vorannahmen beruhenden deduktiven Kategorien fokussiert. In einem zweiten Lesedurchgang wurden Kategorien aus dem Text herausgearbeitet und definiert (induktives Vorgehen). Auf der Grundlage dieser Zwischenergebnisse konnten die folgenden Ergebnisse gewonnen werden.

#### 6. Zwischenergebnisse: Vielfältige Ehrlichkeitsverständnisse

Aus dem Interviewmaterial wurden sieben Kategorien gewonnen, um das Ehrlichkeitsverständnis der befragten SchülerInnen im letzten obligatorischen Volksschuljahr systematisch zu beschreiben. Die drei Kategorien, die auf Vorannahmen beruhen, sind Wahrhaftigkeit, Offenheit und Aufrichtigkeit. Die vier induktiv gewonnenen Kategorien, welche unehrliches Verhalten und Taktiken im Umgang mit Schulregeln legitimieren, sind Loyalität, Hilfsbereitschaft, Selbstschutz und Integrität. Alle sieben Kategorien stelle ich anschließend anhand exemplarischer Textpassagen knapp vor.

#### Wahrhaftigkeit

Unter die Kategorie Wahrhaftigkeit fällt die Verhaltensregel des "Nicht-Lügens", was von vielen SchülerInnen oft explizit genannt wird.

So antwortete der 16-jährige Christoph auf meine direkte Frage nach dem Ehrlichkeitsverständnis mit einer komplexen Definition: "Dass man sich nicht anlügt. Und immer ehrlich ist. Alles erzählt, was einen beschäftigt".<sup>36</sup> Er definiert Ehrlichkeit also dreifach: Vorerst be-

<sup>35</sup> Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim 2008.

<sup>36</sup> Aus dem schweizerdeutschen Originaltext übersetzt.

stimmt er diese in Form einer Negation als 'Nicht-Lügen', was ich als Wahrhaftigkeit kategorisiere. Anschließend beschreibt er die Gültigkeit des ehrlichen Verhaltens *Und immer ehrlich ist*. Die Partikel *immer* weist auf einen Absolutheitsanspruch hin. Ehrliches Verhalten verträgt somit keine Ausnahme. Diese Regel gilt immer und kann als moralische Orientierung festgehalten werden. Im gleichen Atemzug verbindet Christoph mit Ehrlichkeit ein offenes Verhalten. *Alles* soll mitgeteilt werden. Damit schließt er sowohl Sorgen als auch positive Gedanken ein. Inwiefern Vertrautheit dazu nötig ist, bleibt ungeklärt. Diese letzte Aussage kategorisiere ich als Offenheit.

Einen engen Zusammenhang zwischen Wahrhaftigkeit und vertrauter Offenheit nimmt ebenfalls der gleichaltrige Schüler Bruno vor: "Ehrlichkeit ist einfach, wenn man die Wahrheit sagt und dann kann man auch der Person vertrauen, die ehrlich ist."

Ist das Ehrlichkeitsverständnis tatsächlich so *einfach*, ohne großen Erklärungsbedarf zu benötigen? Auf jeden Fall ist dies bei Bruno so. Implizit setzt er das 'Wahres-Sagen' als Voraussetzung, um einer Person vertrauen zu können. Gleichzeitig ist die Vertrautheit Garant, dass jemand 'Wahres' gesagt hat. Brunos zirkuläre Definition von Ehrlichkeit zeigt einen statischen und normativen Aspekt auf.

Allerdings ist Ehrlichkeit als "die Wahrheit sagen" nicht immer ein statisches Prinzip, sondern weist im Schulalltag Grenzen auf. Die 15-jährige Schülerin Anne geht auf dieses Problem in einem spontanen Statement ein:

Also, ich finde, Ehrlichkeit ist recht wichtig, weil es gehört zum Leben dazu. Aber manchmal – Jeder ist im Leben unehrlich, also gewisse nicht. Ich finde einfach irgendwie, man sollte eher, also schon, ich meine ehrlich sein als unehrlich. Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass ich nie lüge oder so. Aber ich finde einfach, in den normalen Situationen sollte man einfach die Wahrheit sagen. Und manchmal, muss man halt irgendwie lügen, damit es wieder gut kommt.

Die Schülerin Anne ist hin- und hergerissen, ob die normative Schulregel des 'Nicht-Lügens' immer gelten soll oder nicht. Genau diese Wechselhaftigkeit wird in einer zweiten Erhebungsphase fokussiert und in der Tiefeninterpretation von Unterrichts- und Schulbeispielen

ausgearbeitet. Damit kann die situative und personenabhängige Geltung der Norm des 'Nicht-Lügens' eingehender nachvollzogen werden.

### *Offenheit*

Interessanterweise antwortet die 15-jährige Schülerin Claudia auf meine direkte Frage nach dem Ehrlichkeitsverständnis nicht mit einer Regel, sondern mit einem hypothetischen Erfahrungsbeispiel:

Wenn meine Schulkollegin mich fragt: "Hey, bin ich dick?" Oder so, dann würde ich auch sagen, was ich ehrlich denke. Ich würde sagen: "Schau vielleicht bist du nicht fett, aber vielleicht bist du etwas fester. Du könntest abnehmen".

Die Schülerin spricht über ihr mögliches Verhalten gegenüber einer Schulkollegin, mit welcher es ihr wichtig ist, direkt zu sein und direkt zu sagen, was sie persönlich denkt. Diese Textpassage ordne ich der Kategorie Offenheit zu, wobei die Überlegungen der Schülerin über ein offenes Verhalten hinausgehen. Denn zwischen feinfühligere Differenzierung der verbalen Aussagen und taktvoller 'Direktheit' tastet sie sich voran, zwar eine unangenehme aber nach ihrer Meinung ehrliche Antwort zu geben.

Claudia erklärt anschließend, wie schwierig es sei, offen zu sein, ohne gleichzeitig die andere Person zu verletzen. Aber sie kommt zum Schluss, dass es besser sei, ehrlich zu sein und mit möglichen verärgerten Mitschülerinnen zu leben.

### *Aufrichtigkeit*

In den Beschreibungen der 15 SchülerInnen über einzelne Prüfungssituationen fällt auf, wie deutlich sie auf die unterschiedlichen Kontrollaufsichten der Lehrpersonen und deren Verhalten achten. Unlautere Hilfsmittel ziehen die Mehrheit der SchülerInnen hinzu, nachdem sie genau den Erfolg ihrer unredlichen Handlungen geprüft haben und dieser als sicher angenommen werden kann.

In diesem Sinne plädiert der 15-jährige Schüler Clemens für ehrliches Verhalten, wenn die Lehrerin die Hausaufgaben kontrolliert und diese nicht erledigt wurden.

Weil manchmal hast du auch Glück, wenn du sagst: "Ich habe die Hausaufgaben vergessen. Ich war gestern müde." Und so. Wenn es stimmt dann gibt sie dir keinen Eintrag<sup>37</sup>. Dann sagt sie: "Okay, okay mach es auf morgen". Aber wenn du zu lügen beginnst und sie geht etwas dahinter und merkt, dass es gar nicht stimmt, dann bekommst du noch mehr dran.

Der Schüler Clemens verhält sich nicht aus intrinsischer Motivation aufrichtig, sondern tippt auf die höhere Erfolgswahrscheinlichkeit bei ehrlichem Verhalten. Zudem wirkt in diesem Beispiel auch die negative Motivation mit, die darin besteht, abschreckende Folgen von unehrlichem Verhalten zu meiden.

### *Loyalität*

Unehrliches Verhalten ist im schulischen Kontext oft mit kollegialen Regeln legitimiert. Im folgenden Textbeispiel handelt es sich um die loyale Regel "den Täter nicht zu verpetzen":

Einmal ist eine Liste geklaut worden, auf der die Einträge drauf sind, wo wir Blödsinn gemacht hatten. Sie hat gesagt: "Wenn in einer Woche diese nicht hier ist, dann gibt es etwas" oder so. Also wirklich, dann ist sie wieder aufgetaucht.

Der 15-jährige Schüler Karl berichtet von einer Schulsituation, in der die Lehrerin die ganze Schulklasse ermahnt hatte, die weggekommene Eintragsliste wieder an deren Ort hinzulegen. Der Schüler Karl kannte den Täter, wie er später erklärt. Dennoch deckte er und die ganze Klassen diesen Mitschüler, auch wenn alle Gefahr liefen, kollektiv be-

<sup>37</sup> Im Zürcher Schulsystem wird das SchülerInnenverhalten im Unterricht im Schulzeugnis vermerkt. Daher sind Lehrpersonen beauftragt, negative Verhaltensweisen der SchülerInnen in einem Kontakttheft zu notieren.

strafte zu werden. Die Kollegialität bestimmt in diesem Fall das Ehrlichkeitsverständnis stärker als die Aufrichtigkeit.

In allen fünf untersuchten Klassen war die Loyalität innerhalb des Klassenverbandes sehr hoch dotiert, obwohl der Klassenzusammenhalt von den einzelnen SchülerInnen ganz unterschiedlich wahrgenommen wurde.

In einzelnen Fällen war mit Loyalität eine persönliche Ehre verbunden. Zum Beispiel verschwieg die Schülerin Daniela gegenüber den Lehrpersonen den Namen dessen, der die Brandstiftung in der Schülertoilette gelegt hatte. Allerdings war bei den meisten SchülerInnen ein großer Sachschaden Grund genug, Namen der Täter – auch wenn es MitschülerInnen sind – anzugeben. Anders bei Daniela, welche explizit stolz war, dicht gehalten zu haben.

Loyales Verhalten weist also negative Grenzen auf, die jedoch nur für wenige SchülerInnen Gültigkeit besitzen.

### *Hilfsbereitschaft*

Über den Ablauf von Prüfungen erzählt die 15-jährige Schülerin Agnes:

In der Mathematik tun wir eigentlich meistens irgendwie einander helfen oder so, oder, oder spicken halt. Ja. (Interviewerin: Wie helfst ihr euch einander?) Ja, also, der Lehrer ist, also jetzt böse gesagt, etwas blöd und merkt nichts. Und ja, miteinander, also miteinander reden. Mit der einen Kollegin kann ich so mit den Lippen einfach ablesen [Agnes zeigt vor, wie sie das macht].

Agnes hält fest, dass sie sich als SchülerInnen während den Mathematikprüfungen meistens gegenseitig unterstützen. Sie persönlich kann dies durch Lippenlesen tun. Aufgrund der schulischen Konventionen ist ein solches Handeln untersagt und als unehrlich definiert. Doch Agnes hat mit ihren Klassenkameraden eine kollegiale Regel "der gegenseitigen Hilfe" aufgestellt. Die Hilfsbereitschaft scheint die unehrlichen Handlungen zu legitimieren.

Hier bietet sich eine andere Wertung von gutem und schlechtem Handeln an. Ich kodiere die gesamte Passage unter die Kategorie Hilfsbereitschaft. Darüber hinaus liefert diese Textstelle Anhaltspunkte dafür, wie die unzulässige, aber kollegiale Regel der "Hilfsbereitschaft" während Prüfungen als Orientierungsmuster zentral und durch die geringe Kontrolle des Lehrers auch möglich ist.

### *Selbstschutz*

Der Schüler Lil antwortet auf die direkte Frage, ob er mir erklären könne, was Ehrlichkeit bedeute, prägnant:

Man darf nicht lügen. Dinge, die man nicht sagen möchte, kann man auch verheimlichen. Einfach nicht lügen. Zum Beispiel, wenn einem etwas peinlich ist, möchte man der Gefahr ausweichen, dass man ausgelacht wird.

Bei ihm ist die normative Regel 'Nicht-Lügen' definitiv und unumstößlich. Er beginnt seine Antwort direkt mit der Nennung dieser einen Regel. In der Bezugsetzung dieser starren Regel mit seinem Alltag könnte er peinlichen Situationen begegnen, in denen er lieber lügen würde. Allerdings würde ein solches Verhalten gegen die Regel 'Nicht-Lügen' verstoßen. Um die Diskrepanz zwischen 'Nicht-Lügen' und Selbstschutz aufzuheben, schlägt er vor, statt zu lügen, Dinge zu verschweigen. Lil erklärt den Ehrlichkeitsbegriff allein anhand der Norm 'Nicht-Lügen' und ergänzt diese mit der Variation des Verschweigens.

Weil der Zweck des Verschweigens im Selbstschutz liegt, ordne ich diese Textpassage nicht nur unter die Kategorie der Wahrhaftigkeit, sondern auch unter der des Selbstschutzes.

### *Integrität*

Der Schüler Beat erklärt, wie er sehr selten während den Prüfungen schummelt, denn normalerweise sei er für die Prüfungen gut vorbereitet und habe auch gelernt:

Also die Noten, die man schreibt, ist eigentlich – Das zeigt, was man kann und ist eigentlich ein Test für sich selber und wenn man abschreibt, hat es jemand anderer für einen gelöst.

Er setzt die Note eines schulischen Tests als Indikator für die eigene Schulleistung. Umgekehrt ist ein Test, der mit Hilfe eines/r SchülerIn mittels Abschreibens gelöst wird, ein Indikator für die Schulleistung des Helfenden. Beat spricht also nicht direkt von ehrlichem oder unehrlichem Verhalten. Dennoch kann im Kontext des ganzen Interviewtextes festgehalten werden, dass diese Textstelle ein Indiz für sein ehrliches Verhalten enthält. Sein Ehrlichkeitsverständnis hat mit integrem Handeln zu tun. Daher setze ich diese Passage zur Kategorie Integrität.

Diese Zwischenergebnisse zeigen bereits deutlich, wie vielfältig und situations- sowie beziehungsgebunden das Ehrlichkeitsverständnis der befragten SchülerInnen ist.

### *7. Fazit und Ausblick*

Die Ausgangsfrage der vorgestellten Untersuchung lautete, was 15-jährige SchülerInnen im letzten obligatorischen Schuljahr unter der Einzeltugend Ehrlichkeit verstehen und wie sie diese im Schulalltag wahrnehmen. Zur gegenwärtigen Phase meiner Forschung und auf der Basis meiner Zwischenergebnisse kann diese Frage folgendermaßen beantwortet werden: SchülerInnen reden nicht direkt von Tugenden und verwenden auch den Ehrlichkeitsbegriff als solchen nicht immer. Gleichwohl spielt ehrliches und unehrliches Verhalten im Unterricht eine zentrale Rolle. Ein vielfältiges, situations- und beziehungsabhängiges Ehrlichkeitsverständnis der SchülerInnen zeichnet sich ab: Ehrlichkeit verstehen die SchülerInnen als Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit und Offenheit sowie in Zusammenhang mit Loyalität, Hilfsbereitschaft, als Selbstschutz und Integrität. Zudem wird ehrliches Verhalten je nach situativen und beziehungsabhängigen Faktoren unterschiedlich legitimiert. In den Ergebnissen fielen keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten auf. Ebenso sind keine Polarisierungen des Ehrlichkeitsverständnisses in den einzelnen Schulhäusern festzustel-

len, die aufgrund der sozialen Belastung oder des Stadt-Land-Verhältnisses zurückzuführen sind.

In einer weiteren Untersuchungsphase sollen nun mithilfe rekonstruktiver Interpretationsverfahren rigide Orientierungsmuster und moralisches Orientierungswissen genauer erforscht werden. Damit kann der Erkenntnisgewinn bezüglich des individuellen Ehrlichkeitsverständnisses von SchülerInnen vertieft werden. Ein solches Analyseverfahren ermöglicht es, die intuitiven Regelmäßigkeiten im Umgang mit der Tugend Ehrlichkeit und die Taktiken der SchülerInnen zu explizieren und zugänglich zu machen. Diese Resultate sind für den Umgang mit Tugenden im schulischen Kontext von großer Relevanz. Zudem kann der Ehrlichkeitsbegriff damit von einseitigen moralisch-normativen Dimensionen gelöst und situative, beziehungsabhängige und soziokulturelle Abhängigkeiten können gezielter beleuchtet werden.