

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (eds.), *Ethisch erziehen in der Schule*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried; Schweitzer, Friedrich

Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule

in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (eds.), *Ethisch erziehen in der Schule*, pp. 19–37

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (eds.), *Ethisch erziehen in der Schule* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried; Schweitzer, Friedrich

Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule

in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, pp. 19–37

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule

GOTTFRIED ADAM / FRIEDRICH SCHWEITZER

Soll die Schule ethisch erziehen? Darf sie es? Kann sie es? Und, wenn ja, auf welche Weise? Wo liegen ihre besonderen Möglichkeiten im Vergleich zu anderen Einflüssen - etwa des Elternhauses, der Medien oder überhaupt der Gesellschaft? Angesichts der vielfältigen Erwartungen, die sich gerade bei der ethischen Erziehung auf die Schule richten, ist es wichtig, vorab deren Berechtigung zu prüfen. Dabei ist insbesondere auch nach den Grenzen zu fragen, die der Schule und ihrer Wirksamkeit gezogen sind. Pädagogisches Handeln, das sich seiner Grenzen nicht bewußt ist, wird leicht zur Sisyphusarbeit und führt letztlich nur zu Enttäuschungen.

Im vorliegenden Beitrag soll deshalb zunächst untersucht werden, in welchem Sinne ethische Erziehung als Funktion oder Aufgabe von Schule bezeichnet werden kann. Sodann soll nach den Grenzen und schließlich nach den spezifischen Möglichkeiten ethischer Erziehung in der Schule gefragt werden.

Dabei gehen wir von einem Verständnis »*ethischer Erziehung*« aus, das von vornherein nicht gesellschaftliche Anpassung oder gar Abrichtung meint, sondern einen Bildungsanspruch im Sinne von Mündigkeit und kritischer Reflexionsfähigkeit einschließt.¹ Auf dieses Verständnis verweist bereits der Bezug zur *Ethik*, die als Reflexionsform bloß gelebter *Moral* oder *Sittlichkeit* immer schon auf das eigene Urteilen der Kinder und Jugendlichen zielt.² Im Folgenden werden allerdings nicht nur die von uns ange-

¹ Vgl. dazu bereits unsere Einführung zu diesem Band.

² Zu bedenken ist allerdings, daß sich Erziehung, besonders in der Kindheit, aber auch noch im frühen Jugendalter, nicht anders als auf der Ebene gelebter *Moral* oder *Sittlichkeit* vollziehen kann - mit der Folge, daß das Verhältnis zwischen reflexiv-

strebten Formen der ethischen Erziehung zu betrachten sein, sondern in einem weiteren Sinne auch all diejenigen normativ gehaltvollen Prozesse, die sich in der Schule vollziehen.

1. Ethische Erziehung als Funktion und Aufgabe der Schule

Die Frage, ob Schule ethisch erziehen soll, ist leichter zu beantworten, wenn umgekehrt gefragt wird, ob die Schule es vermeiden kann, Normen und Werte zu vermitteln. So gesehen ist nämlich unmittelbar deutlich, daß die Schule ganz unvermeidlicherweise auch in einem normativen Sinne erzieht. Was auch immer in der Schule geschieht und wie auch immer es begründet wird, Normen werden dabei zwangsläufig vermittelt. Selbst eine Schule, die sich ausschließlich auf die Vermittlung rein wissenschaftlicher Informationen beschränken will, würde doch auch ethisch erziehen, indem sie die wissenschaftliche Weltsicht als die einzig legitime Umgangsweise mit den Fragen und Problemen des Lebens erscheinen läßt. In diesem weiten Sinne findet ethisches Lernen also immer schon statt. Ethische Erziehung vermeiden, das kann Schule nicht. Es handelt sich um eine unvermeidliche Funktion von Schule. Fraglich ist allerdings, ob das Lernen auch in dem Sinne als ethisch bezeichnet werden kann, daß die ausdrücklich oder unausdrücklich, bewußt oder unbewußt, offen oder verdeckt vermittelten Normen und Werte reflektierten ethischen Kriterien und damit den ausweisbaren Ansprüchen von Schule in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft gerecht werden.

Von zentraler Bedeutung für die Schule ist also weniger die Frage, *ob* sie ethisch erziehen soll, als vielmehr die, *an welchen* Normen und Werten sie sich dabei orientieren kann und soll. Drei mögliche Antworten - aus

ethischen und lebenspraktisch-moralischen Bezügen in der Pädagogik stets spannungsreich bleibt; vgl. dazu F. Schweitzer, Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos, in: *W. Beutel/P. Fauser* (Hrsg.), Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie, Seelze 1995 (= Neue Sammlung 2/1995), 111-127. Zur weiteren Klärung der Begriffe (Normen, Werte) vgl. den Beitrag von *F.-P. Wils* im vorl. Band.

Schultheorie, Bildungsphilosophie und Bildungspolitik - sollen im Folgenden aufgenommen werden.

1.1 Theorie der Schule

Seit in der Pädagogik wissenschaftlich über Schule reflektiert wird, gehört auch die ethische Erziehung zu den Themen dieser Reflexion.

Bei *Friedrich Schleiermacher*³, der als einer der ersten eine bis heute beachtliche Theorie der Schule vorgelegt hat, findet sich die Auffassung, daß eine über das Elternhaus hinausgehende Erziehung besonders in ethischer Hinsicht erforderlich sei. Anders als die Familie und über diese hinaus könne die Schule sittliche Bildung ermöglichen, wenn sie sich neben der Vermittlung von Fertigkeiten auch die Pflege des »Gemeingeistes« zur Aufgabe macht. Ethische Erziehung als *Gesinnungsbildung* gehört in dieser Sicht zu den Grundaufgaben von Schule.

Auch im Bereich des *Unterrichts* wird die Aufgabe ethischer Bildung in der pädagogischen Tradition schon früh als zentral angesehen. In einer der ersten voll ausgebildeten didaktischen Theorien vertritt etwa *Johann Friedrich Herbart* die These, daß aller Unterricht erziehender Unterrichte sein müsse.⁴ Die Bildung des Charakters gehört demnach zu den Grundaufgaben, die der Unterricht wahrnehmen muß, wenn er seiner pädagogischen Aufgabe gerecht werden soll.⁵

Auch in neueren schultheoretischen Darstellungen gehört die Vermittlung von Normen und Werten zu den Funktionen von Schule, häufig nun allerdings in kritischer Perspektive. Gesprochen wird von einem »heimlichen Lehrplan«⁶, durch den die Kinder und Jugendlichen zur Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse gebracht werden. Allgemein wird von der *Sozialisationsfunktion* der Schule gesprochen, die in der Regel

³ Vgl. *F. Schleiermacher*, Erziehungslehre, hrsg. v. *C. Platz*, Berlin 1849, bes. 355ff.

⁴ *J.F. Herbart*, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), in: *ders.*, Pädagogische Schriften, Bd. 2: Pädagogische Grundschriften, hrsg. v. *W. Asmus*, Stuttgart²1982, 9 ff.

⁵ S. dazu den Beitrag von *F. Schweitzer*, Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule im vorl. Band.

⁶ *J. Zinnecker* (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975.

nicht zu ethischer Mündigkeit, sondern zu Konformität führe.⁷ Genau an diesem Punkt setzen allerdings auch reformorientierte Impulse an: Schule soll dann beispielsweise als »Polis« gestaltet werden, damit sie im Sinne der demokratischen Erziehung zum Aufwachsen mündiger Bürger beitragen kann.⁸

Daß die Möglichkeiten von Schule bei alledem nicht überschätzt und daß Schule nicht einfach als Gegeninstanz zu gesellschaftlichen Entwicklungen in Anspruch genommen werden darf, haben zuletzt die sich an die Frage des Wertewandels und das Problem der Gewalt anschließenden Debatten über ein angebliches Versagen von Schule gezeigt.⁹ Schule ist immer auch Teil von Gesellschaft; sie ist den herrschenden gesellschaftlichen Einflüssen nicht enthoben. Vielmehr ist sie - beispielsweise am Wandel der Werte - auch selbst, und zum Teil sogar ursächlich, durch die von ihr vermittelte Bildung beteiligt. Weiterhin wird von der Schultheorie auch auf die Grenzen von Schule verwiesen (s.u. 2).

1.2 Bildungsphilosophie

Während die Theorie der Schule in erster Linie auf die Schule als Institution bezogen ist, richten sich die Fragen von Bildungsphilosophie oder, wie heute häufig gesagt wird: von Bildungstheorie auf die Bildungsinhalte (Kultur) sowie auf die sich bildende Persönlichkeit (Individuum). Auch hier kann auf eine lange Tradition ethisch äußerst gehaltvoller Positionen in der Geschichte der Pädagogik verwiesen werden - etwa auf *Johann Amos Comenius*, auf *Jean-Jacques Rousseau* oder *Wilhelm von Humboldt*. Auch die Idee der Allgemeinbildung, wie sie dann ab dem 19. Jahrhundert etwa durch die Herbartianer populär wird, steht weithin im Zeichen einer sog. »sittlich-

⁷ Vgl. etwa *H. Fend*, Theorie der Schule, München 1980.

⁸ So etwa *H. von Hentig*, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München 1993, bes. 179 ff.

⁹ Aus der breiten Diskussion s. etwa *W. Schubarth/W. Melzer* (Hrsg.), Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention, Opladen 1993, *H. von Recum*, Schule im soziokulturellen Wandel, in: Die Deutsche Schule 1992, 388 ff. sowie die dort anschließenden Diskussionsbeiträge von *W. Hopf* und *A. Leschinsky*.

religiösen« Bildung.¹⁰ Bildung, so darf gesagt werden, ist ohne ethische Dimension kaum denkbar.

Wie kommt es zu dieser hervorgehobenen Bedeutung der ethischen Dimension von Bildung? Am Beispiel von zwei Autoren, deren Bildungsverständnis für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts exemplarische Bedeutung zukommt, kann dies weiter verdeutlicht werden:

(1) *Wilhelm Flitner*, der mit seinem Verständnis von »Grundbildung« die gymnasiale Bildungsdiskussion der 1950er und 1960er Jahre maßgeblich mitgeprägt hat, bestimmt diese Bildung in der Sprache der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als das, was »in einem Lebenskreis mit geistig-sittlicher Ordnung von jedermann und in jeder wichtigen Lebensbeziehung, nach jeder inhaltlichen Richtung durch die Erziehung entwickelt wird«¹¹. Dieses Verständnis wird weiter präzisiert durch den Verweis auf vier zentrale Komplexe von Inhalten, die Flitner auch als »Initiationen« - als grundlegende Einführungen in die abendländische Kultur und deren Lebensformen¹² - bezeichnet: »Es sind im Wesentlichen vier sachliche Gehalte, in welche Einführungen solcher Art notwendig sind ... : die christliche Glaubenswelt, das philosophisch-wissenschaftliche Problembewußtsein, die exakt-naturwissenschaftliche Methode mit ihrer Macht über die Technik, die politische Welt der Gegenwart in ihrer Wechselwirkung mit der gesellschaftlich-sittlichen Ordnung«.¹³ Demnach ist Bildung ohne ethische Dimension nicht denkbar, weil sonst der geschichtliche Zusammenhang der abendländischen Kultur als Form der Sittlichkeit bedroht und weil das Leben in der heutigen Gesellschaft ohne sittliche Gestalt wäre.

(2) Stärker an der Gegenwart orientiert ist demgegenüber der seit den 1980er Jahren von *Wolfgang Klafki* unternommene vielbeachtete Versuch einer Erneuerung des Bildungsverständnisses. Die ethischen Bezüge sind dabei wiederum von zent-

¹⁰ Vgl. die Dokumente bei *K.E. Nipkow/F. Schweitzer* (Hrsg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert (ThB 88), Gütersloh 1994, 107 ff.

¹¹ *W. Flitner*, *Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis*, Heidelberg 1965, 47.

¹² Vgl. dazu *W. Flitner*, *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*, München 1967.

¹³ *W. Flitner*, *Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe*, Heidelberg 1967, 59.

raler Bedeutung, schon wenn Klafki den Bildungsbegriff unter den Aspekten von »Selbstbestimmung«, »Mitbestimmungs-« und »Solidaritätsfähigkeit« bestimmt.¹⁴ Noch deutlicher tritt die ethische Dimension hervor, wenn Klafki dann die Inhalte, die das Bildungsverständnis in materialer Hinsicht ausfüllen, in Form von »Schlüsselproblemen« definiert (etwa der Friedensfrage, der sozialen Ungleichheit, der Sexualität usw.).¹⁵ Eine Verbindlichkeit von Bildung wird vor allem im Blick auf ethisch-politische Herausforderungen erwartet.

Aus dem bildungsphilosophischen Verständnis erwachsen allerdings wiederum auch Grenzen, die bei der ethischen Erziehung prinzipiell beachtet werden müssen. Aus dem Interesse an Mündigkeit ergibt sich beispielsweise das grundlegende *Indoktrinationsverbot* in der Erziehung. Die Reflexion auf die Beschaffenheit der ethisch relevanten Fähigkeiten (eigene Urteilsfähigkeit, Subjektbezug usw.) führt zur Einsicht in die *Grenzen der Lehrbarkeit*.¹⁶ Der Bezug auf das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit führt nicht zuletzt in der ethischen Erziehung vor die Paradoxie, daß Kinder und Jugendliche zu einer Tätigkeit aufgefordert werden sollen, die ihnen gerade noch nicht zu Gebote steht.¹⁷ Der hervorgehobenen Bedeutung der ethischen Dimension im Bildungsverständnis entspricht also keineswegs eine unbegrenzte Macht der Pädagogik, die erforderlichen Bildungsprozesse tatsächlich herbeizuführen. Weiterhin wird aus pädagogischer Sicht kritisch gefragt¹⁸, wie weit der Erziehungsauftrag der staatlichen Schule reicht und

¹⁴ W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985, 17.

¹⁵ Ebd., 21.

¹⁶ Als letzte Stellungnahme hierzu W. Fischer, *Ist Ethik lehrbar?*, in: ZP 42/1996, 17 f.

¹⁷ Vgl. pointiert D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München 1987, 67.

¹⁸ So im Zusammenhang der Diskussion über den Brandenburger Schulversuch »Lebensgestaltung-Ethik-Religion« D. Benner/H.-E. Tenorth, *Bildung zwischen Staat und Gesellschaft*, in: ZP 42/1996, 3 ff., hier 6; vgl. auch K.E. Nipkow, *Der Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein*, ebd., 57 ff. sowie A. Leschinsky, *Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich »Lebensgestaltung-Ethik-Religion«*, Frankfurt 1996.

ob etwa die »Lebensgestaltung« auf dem Wege schulischer Erziehung staatlich normiert werden dürfe.

In der heutigen wissenschaftlichen Diskussion wird die bildungsphilosophische häufig durch eine *sozialwissenschaftlich-moralpsychologische Begründung* ersetzt oder erweitert. Bestimmend ist hier in der Regel das Ziel der Ausbildung von »*Handlungsfähigkeit*«. ¹⁹ Eine postkonventionelle Ich-Identität, die das Ziel von Entwicklung und Erziehung darstellen müsse, setzt in dieser Sicht auch eine postkonventionelle Moral oder Ethik voraus. Die Begründung liegt dabei ebenso beim Individuum, dessen freiheitliche Entwicklung gefördert werden soll, wie bei der Gesellschaft, deren demokratische Gestalt von einer kommunikativ begründeten (Diskurs-)Ethik abhängig gemacht wird. Zu beidem soll die schulische Erziehung beitragen.

1.3 Bildungspolitik

Erwartungen an die Schule hinsichtlich der ethischen Erziehung oder, wie es vielfach heißt: von Werterziehung und Tugendbildung kommen nicht zuletzt aus Politik und Öffentlichkeit. Bei besorgniserregenden Meldungen, beispielsweise über gewalttätige Ausschreitungen, wird fast regelmäßig ein verstärkter Einsatz der Schule im Sinne der Werterziehung verlangt. Solche Erwartungen sind nicht nur deshalb häufig fragwürdig, weil sie den Rahmen der schulischen Möglichkeiten bei weitem überschreiten (s.o.) und eher der gesellschaftlichen Problemabwehr oder -delegation dienen - die entsprechenden Erwartungen waren und sind vielfach auch inhaltlich problematisch.

In der Vergangenheit waren es immer wieder gesellschaftliche oder staatliche Ordnungsvorstellungen, denen die Schule dienen sollte. Als berühmtestes Beispiel für eine solche, durch politischen Konservatismus motivierte Einflußnahme gelten die Stiehlschen Regulative aus der Mitte des 19. Jahrhunderts: Nach der Revolution von 1848 wurde damals versucht, eine restaurative Politik u.a. mit Hilfe einer zu Gehorsam und Staatstreue erziehen-

¹⁹ Vgl. die Buchreihe »Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit«, die seit Anfang der 1980er Jahre im Suhrkamp-Verlag erscheint (vor allem mit Veröffentlichungen aus dem Umkreis von *L. Kohlberg* und *F. Habermas*).

den Schule durchzusetzen. Als Beispiel aus neuerer Zeit kann etwa das Forum »Mut zur Erziehung« genannt werden, das mit pädagogischen Mitteln eine politische Tendenzwende herbeiführen wollte. Bedenklich ist in solchen Fällen nicht die politische Couleur, die sich mit den Erwartungen an Schule verbindet - pädagogisch abzulehnen ist vielmehr der Versuch, Schule und Erziehung für (partei-)politische Ziele zu funktionalisieren.

Jenseits solcher Erwartungen ist aber bemerkenswert, daß ethische Erziehung auch in den grundlegenden Dokumenten bildungspolitischer Gremien durchweg eine hervorgehobene Rolle spielt. Das gilt ebenso für den Deutschen Ausschuß wie, mit anderen Akzenten, für den Deutschen Bildungsrat, es gilt für die Konferenz der Kultusminister ebenso wie für parlamentarische Ausschüsse, für gewerkschaftsnahe Stiftungen und nicht zuletzt für die Kirchen. Als aktuelle Beispiele sollen die beiden jüngsten grundlegenden Stellungnahmen bzw. Denkschriften der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen und der Evangelischen Kirche in Deutschland etwas genauer dargestellt werden.²⁰

(1) Die *Bildungskommission NRW* stellt ihre Denkschrift unter das Thema »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft«.²¹ Kennzeichnend ist durchweg der Versuch, die Schule zur Wahrnehmung ethischer Erziehungsaufgaben zu ermutigen, sie gleichzeitig aber, angesichts der Grenzen von Schule, vor einer Überforderung zu bewahren: »Schule kann und soll Erziehungsaufgaben parallel und komplementär zur sie umgebenden Gesellschaft bewältigen, kompensatorisch kann sie jedoch nur begrenzt wirken«.²² Im Rahmen des dort entwickelten Bildungsver-

²⁰ Von katholischer Seite vgl. die Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik der Deutschen Bischofskonferenz. Kommission für Erziehung und Schule »Bildung in Freiheit und Verantwortung« vom 21. Sept. 1993, in der die Notwendigkeit einer wertorientierten Bildung und Erziehung herausgestellt wird. Unter Punkt 2.4 heißt es dort: »Bildung und Erziehung beschränken sich darum nicht auf Wissensvermittlung, sondern müssen auch Position beziehen und Wertvorstellungen vermitteln.« Diese Aufgabe wird nicht als Reservat einzelner Bildungseinrichtungen oder gar Fächer angesehen, sondern als durchlaufende Perspektive für die gesamte Bildungsarbeit. (Abdruck in: Marchtaler Pädagogische Beiträge 18/1995, Heft 2, 5-30, hier: 14.)

²¹ *Bildungskommission NRW*, Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a. 1995.

²² Ebd., XIII, vgl. 71.

ständnisses wird dann auf Herausforderungen u.a. durch die gesellschaftliche Pluralisierung, neue Technologien, ökologische Probleme und Wertewandel verwiesen.²³ Schule soll ein »Haus des Lernens« sein, in dem neben fachbezogenen Inhalten auch übergreifenden, u.a. ethischen, Aufgaben ein hervorgehobener Stellenwert zukommt.²⁴

(2) Die Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) gilt primär dem Religionsunterricht, enthält aber ebenfalls wichtige Überlegungen zum Bildungsverständnis, zur Schule und zur ethischen Erziehung.²⁵ Den Ausgangspunkt bildet hier die »Grundlagenkrise« der Moderne.²⁶ Religion dürfe zwar nicht mit Moral gleichgesetzt werden, aber der Religionsunterricht soll doch mit dafür sorgen, daß die »ethische Grundlagenproblematik« tatsächlich wahrgenommen wird. Speziell wird das »Integrations- und Verständigungserfordernis pluraler Gesellschaften« hervorgehoben, verbunden mit »übergreifende(n) Aufgaben der Schule«, zu denen u.a. die »Mitverantwortung für die weltweite Bewahrung des Lebens in Frieden und Gerechtigkeit« zählt.²⁷ Damit diese Aufgaben in der Schule verstärkt beachtet werden, plädiert die Denkschrift für die Einrichtung einer eigenständigen Fächergruppe (Religions- und Ethikunterricht), und zwar als Pflichtbereich.²⁸

1.4 Zusammenfassung

Welches Bild ergibt sich aus den schultheoretischen, bildungsphilosophischen und bildungspolitischen Perspektiven? Vor allem drei Punkte sind noch einmal besonders hervorzuheben:

- Schule kann es nicht vermeiden, Normen und Werte zu vermitteln. Es fragt sich aber, um *welche Normen und Werte* es dabei gehen soll.
- In schultheoretischer, bildungsphilosophischer und bildungspolitischer Sicht gehört ethische Erziehung zu den unabdingbaren Aufgaben von Schule. In dieser Sicht konvergieren eine *individuelle Begründung*, die

²³ Ebd., 23 ff.

²⁴ Ebd., 77 ff.

²⁵ *EKD-Kirchenamt* (Hrsg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD*, Gütersloh 1994.

²⁶ Ebd., 9.

²⁷ Ebd., 30, 32, 35, im Orig. z.T. gesperrt.

²⁸ Ebd., 73 ff., vgl. auch den Beitrag von H. Schmidt im vorl. Band.

auf die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit des einzelnen im Sinne persönlicher Mündigkeit zielt, und eine *gesellschaftliche Begründung*, die teils von Ordnungsvorstellungen, teils von Perspektiven einer weiteren Demokratisierung der Gesellschaft bestimmt ist. Eine Harmonie zwischen individuellen und gesellschaftlichen Begründungen ist dabei nicht zu erwarten. Ein balancierender Ausgleich, der sich an den reflektierten Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiert, gehört zu den Grundaufgaben der Pädagogik.

- Besonders im Blick auf die ethische Erziehung besteht durchweg die Gefahr, daß von der Schule zu viel erwartet wird und daß gesellschaftliche Probleme an die Schule delegiert werden. Die Frage nach den *begrenzten Möglichkeiten von Schule* ist deshalb stets mitzubedenken.

2. Grenzen ethischer Erziehung in der Schule

Vor allem aus drei Gründen sind der ethischen Erziehung in der Schule Grenzen gesetzt: zum einen aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung und der daraus resultierenden Orientierungsunsicherheit, die für westliche Industrieländer charakteristisch ist, zum andern wegen der Struktur von Schule als solcher, und zum dritten aufgrund der Grenzen der Ethik.

2.1 Außerschulische Einflüsse und Begrenzungen

(1) Moderner Pluralismus

Die Schule ist als Institution mitbetroffen von jenem Relevanzverlust, der für alle Institutionen in unserer Gesellschaft charakteristisch ist. Die Erosion von überkommenen Gewißheiten für die Orientierung, die Infragestellung bisheriger Identitätsangebote, der sich weiter beschleunigende Prozeß der sozialen Entwicklung, die wachsende Komplexität von Wissen und Information²⁹ - all dies betrifft auch die Schule in ihrer Gesamtheit. Modernität bedeutet eine Zunahme der Pluralisierung im quantitativen und qualitati-

²⁹ P.L. Berger/Th. Luckmann, *Modernität, Pluralität und Sinnkrise: Die Orientierung des modernen Menschen*, Gütersloh 1995.

ven Sinne. Dieser Vorgang hat wiederum einen Rückgang von Selbstverständlichkeiten und gemeinsamen Wertanschauungen zur Folge. Das Pluralismusproblem zeigt sich hinsichtlich der kulturellen, der weltanschaulichen wie der ethischen und religiösen Dimension.

Kompliziert wird die Lage noch dadurch, daß die gesellschaftliche Entwicklung einerseits einen erhöhten Bedarf an ethischen Antworten »produziert«. Andererseits aber wird es immer schwieriger, stimmige Antworten auf die ethischen Fragen zu geben. Dies Dilemma hat eine seiner Wurzeln darin, »daß die westlichen Freiheitsrechte einerseits unveräußerlich sind, andererseits ruinöse Folgen haben können. Der Freiheit des Menschen bieten sich laufend neue Möglichkeiten, etwas herzustellen, anzuwenden, zu konsumieren. Mit dieser sich entgrenzenden Wahl- bzw. Dispositionsfreiheit wachsen die Fähigkeiten zur ethischen Beurteilung nicht im gleichen Maße mit.«³⁰

(2) Prägung durch Familie/Peer groups/Medien.

Es besteht in der Diskussion weitgehend Konsens darüber, daß die Schule unter den gegenwärtigen Bedingungen die ethische Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern und auszubilden vermag. Es ist aber eine offene Frage, in welchem Maße sie auch zum Aufbau von Motivationen für ethisch verantwortetes Handeln beizutragen vermag. Empirische Studien scheinen den Schluß nahezu legen, daß die schulischen Möglichkeiten vor allem im Bereich von Informationskompetenz und Kommunikationskompetenz liegen, während die moralische Motivation stärker durch die *Sozialisation in der Herkunfts-Familie und in den Primärgruppen* ausgebildet wird.³¹ Bei den schulischen Bemühungen um ethische Erziehung wird man die Erfahrungen, Einstellungen und Prägungen, die vor Schuleintritt in Familie und Kindergarten erworben wurden, nicht außer acht lassen dürfen.

³⁰ *EKD-Kirchenamt* (Hrsg.), *Identität und Verständigung*, aaO., 32. Zur Illustration dieses Sachverhaltes sei auf die diversen Studien *Wilhelm Heitmeyers* zur Gewaltfrage verwiesen.

³¹ Vgl. etwa *R. Langeheine/J. Lehmann*, *Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein. Ergebnisse pädagogisch-empirischer Forschungen zum ökologischen Wissen und Handeln*, Kiel 1986.

Daß für Jugendliche im Alter von zehn bis vierzehn Jahren die *Gruppe der Gleichaltrigen (peer group)* für die Ausbildung ihrer Einstellungen, Verhaltensweisen und Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist seit längerem durch die Jugendforschung herausgearbeitet worden. Die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe nimmt in stärkerem Maße zu, je komplexer, differenzierter und arbeitsteiliger die Gesellschaft wird und je stärker sich bei raschem sozialem Wandel die Wertvorstellungen der Generationen unterscheiden. Die Peer groups haben heute nicht mehr nur eine Vorbereitungsfunktion auf die Erwachsenenwelt und eine Integrationsfunktion zwischen traditionellen und modernen Wertsystemen, sondern haben »überlebenswichtige und sinnstiftende Funktion für die Lebensbewältigung Heranwachsender. Gleichaltrigengruppen bieten den Kids »Hilfe zur Selbsthilfe«. Sie geben Orientierung, Sicherheit, Geborgenheit und vor allem Stütze bei der Gestaltung ihrer eigenen Biographie.«³²

Schließlich ist auf die *Einwirkung der Medien* hinzuweisen, die auch für den Bereich der Werte und Normen zu einer zentralen Sozialisationsagentur geworden sind. Hierbei ist sowohl an den Bereich der Printmedien wie die gesamte Palette der elektronischen Medien zu denken, die in nachdrücklicher Weise eine Pluralität von Denkweisen, Lebensstilen, ethischen Positionen und moralischen Verhaltensweisen zur Darstellung bringen.

Allerdings ist auch diese Frage in ihrer gesamten Differenziertheit zu sehen. *Peter L. Berger* und *Thomas Luckmann* verweisen auf die großen Unterschiede zwischen den moralischen Angeboten, die über die Massenmedien an den einzelnen gelangen, und den jeweiligen eigenen Werthaltungen. Auf der Ebene der alltäglichen Kommunikation, z.B. in Familien, würden diese »Angebote« keineswegs schlicht »konsumiert«. Sie würden vielmehr kommunikativ verarbeitet, ausgewählt, verworfen, den eigenen Um-

³² *I. Kromer* u.a., Abschied von der Kindheit? Die Lebenswelten der 11- bis 14jährigen Kids, Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung 1995, 42-57 (Freundschaften mit Gleichaltrigen), hier: 43. Vgl. auch *W. Ferchhoff*, Jugendkulturen im 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 1990 sowie *D. Baacke*, Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, 5. überarb. Aufl. Weinheim 1991.

ständen angepaßt.³³ Diese Diskrepanz zwischen den moralischen Empfehlungen der Medien und der Alltagswirklichkeit ist als eine kritisch zu bearbeitende Aufgabe in die schulischen Bemühungen um ethische Erziehung einzubeziehen.

2.2 Schulstrukturelle Begrenzungen

Ethische Erziehung stößt auch an Grenzen aufgrund der Art und Weise, wie das Schulwesen bei uns organisiert und strukturiert ist. Das betrifft zum einen den Sachverhalt, daß unsere Schulen ihr Zentrum im Fachunterricht haben. Dies führt tendenziell dazu, daß ethische Erziehung nur an den Rändern (z.B. Schulleben, besondere Projekte) angesiedelt wird. Zum andern stößt ethische Erziehung auf Grenzen, weil dem einzelnen Fach im Rahmen des vorhandenen Zeitbudgets nur eine begrenzte Zahl von Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden kann. Zum dritten stecken das Gespräch der Fächer untereinander über Fragen ethischer Erziehung und die Praxis thematischer Vernetzung gegenwärtig noch weitgehend in den Anfängen. Dabei darf man freilich auch nicht die Schwierigkeiten übersehen, die durch die Komplexität des Gegenstandsbereiches gegeben sind.

2.3 Grenzen der Ethik

Angesichts der gegenwärtigen Tendenz, alles zu ethisieren, ist schließlich daran zu erinnern, daß Ethik nicht der umfassende Inbegriff wahrhaft menschlichen Lebens ist. Ethik hat es mit dem Handeln und seinen Konsequenzen zu tun. Handeln ist zweifellos ein wichtiger Aspekt menschlichen Lebens, aber das Menschsein erschöpft sich nicht im Handeln. Dieses steht vielmehr selbst in einem umgreifenden Horizont von Grundfragen des Menschseins. Religiöse Fragen (etwa die Frage nach Gott und dem Glauben als grundlegendem Vertrauen) sind nicht vornehmlich ethische Fragen. Ähnlich geht auch die Ästhetik weit über das Ethische hinaus. Kultur, insbesondere die Kunst, hat zwar ethische Aspekte, ist aber der Ethik nicht als

³³ P.L. Berger/Th. Luckmann, *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise*, aaO., 76.

dem umfassenden Horizont unterworfen, sondern sie gehört in den »Spielraum der Freiheit« (*Dietrich Bonhoeffer*).

Im Sinne dieser Überlegungen hat *Martin Honecker* in seiner »Einführung in die Theologische Ethik«³⁴ den »Grenzen der Ethik« ein eigenes Kapitel gewidmet. Zu den Fragen, die keine ethischen Fragen im eigentlichen Sinne sind, sondern die Grenzen der Ethik erkennbar werden lassen, gehören für ihn folgende fünf Phänomene und Themen: das Handeln und Erleiden, das Ende des Lebens, der Sinn des Lebens, das Leiden und die Theodizeefrage sowie Schuld und Vergebung.

3. Möglichkeiten ethischer Erziehung in der Schule

Die Reflexion auf die Grenzen zielte nicht darauf ab, ethische Erziehung als Aufgabe ad absurdum zu führen. Im Gegenteil: Bei allen Schwierigkeiten darf nicht übersehen werden, daß Schule ein Ort ist, an dem die Kinder und Jugendlichen einen zunehmend größeren Teil ihrer Lebenszeit verbringen. Von daher ist es nicht verantwortbar, diesen Raum ethisch »neutral« halten zu wollen.

Nun wird manchmal die Meinung vertreten, daß ethische Erziehung im Sinne von Persönlichkeitsprägung im Grundschulbereich durchaus ihren berechtigten Platz habe und dort auch zu praktizieren sei, daß ihr darüber hinaus in der Schule aber keine Existenzberechtigung zukomme. Gewiß, dies wäre ein Weg, manche Probleme durch Ausklammerung »aus der Schule zu schaffen«. Diese Position übersieht freilich, daß die Fragen des Lebens, Überlebens und Zusammenlebens von uns Menschen sowohl im Blick auf die globalen Herausforderungen als auch im Blick auf die konkreten Lebensverhältnisse vor Ort deutlich etwas anderes fordern: sich den Fragen ethischer Erziehung zu stellen - um des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens der Schülerinnen und Schüler willen.

Die Frage der ethischen Erziehung ist zu konkretisieren erstens im Blick auf den evangelischen und katholischen Religionsunterricht sowie den

³⁴ Berlin/New York 1990, 357 ff.

Ethikunterricht, zweitens hinsichtlich der Unterrichtsfächer insgesamt und drittens im Blick auf die Schule als Ganze.

3.1 Religionsunterricht und Ethikunterricht

Die Frage der ethischen Erziehung stellt für die Fächer Religion und Ethik eine besondere Herausforderung dar. Im geschichtlichen Rückblick kann an die besondere Wahrnehmung dieser Aufgabe im Zeitalter der Aufklärung und im 19. Jahrhundert erinnert werden.³⁵

In der Phase der Neuorientierung nach 1968 haben der evangelische und katholische Religionsunterricht sich in dezidierte Weise den ethischen Themen zugewandt. Die ethischen Lernprozesse sind dabei zunächst vor allem argumentativ, diskursiv und reflexiv angelegt worden. Es wurde aber bald gefragt, ob handlungsrelevante Orientierungen, Einstellungen, Haltungen und Motivation allein oder auch nur überwiegend durch kognitive Denkprozesse entstehen und/oder verändert werden. So kam es zur Kritik an einem moralpädagogischen Intellektualismus und zur Entwicklung eines »ganzheitlichen Konzeptes ethischen Lernens«.³⁶

Die Wahrnehmung der ethischen Aufgabe durch den Religionsunterricht vollzieht sich einerseits als Mitwirkung an der allgemeinen ethischen Erziehung. Damit konkretisieren die Kirchen ihre öffentliche Bildungsmitverantwortung und erproben unter schulischen Bedingungen die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit des christlichen Glaubens. Darüber hinaus kann sich der Horizont einer das »allgemeingültige« Ethos überschreitenden Perspektive »hin zu einer ›alternativen‹ Lebensgestaltung in der Nachfolge Jesu«³⁷ eröffnen. Grundlage dafür ist dann die Forderung der Nächstenlie-

³⁵ Zum Ethikunterricht s. *C. Reents*, Zu den Wurzeln des selbständigen Ethikunterrichts in der deutschen Schulgeschichte, in: *ChL* 47/1994, 106-115.

³⁶ Näheres bei *W. Langer*, Ethisches Lernen im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: *H.-G. Ziebert/W. Simon* (Hrsg), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 310-323, bes. 317 ff. - Zum ganzheitlichen Ansatz vgl. auch *G. Stachel/D. Mieth*, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1968, 61-85.

³⁷ *W. Langer*, aaO, 321.

be, wie sie in der Botschaft Jesu vorliegt. Es handelt sich dabei um ein *Glaubensethos*, das in einer pluralistischen Gesellschaft motivierend wirken, aber nicht die für alle verbindliche Orientierung darstellen kann.

In der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung«³⁸ wird es vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule her als unerlässlich angesehen, »daß im Blick auf die unsichere ethische Urteilsbildung in der Gesellschaft bei gleichzeitig gewachsener Herausforderung alle Schülerinnen und Schüler in ethische Fragen eingeführt werden.«³⁹ Es wird daher *aus bildungstheoretischen Gründen* ein ordentliches Lehrfach »Ethik« gefordert. Die Fächer Ethik und Religion leisten zum pädagogischen Ethos, zur Schulkultur und zur Einführung in ethische Fragen ihren Beitrag. Sie sind damit »für die allgemeine Bildung im Sinne der anthropologischen Vertiefung menschlicher Bildung und der Förderung des alle gemeinsam Angehenden wichtig.«⁴⁰ In dieser Weise sind sie im Gesamtrahmen der Schule als Ganzer und ihrer übergreifenden Erziehungsaufgaben zu sehen⁴¹.

Für Ethik und Religion ergeben sich mannigfache inhaltliche Überschneidungen. Die unverwechselbare Eigenständigkeit jedes Faches bleibt gleichwohl gewahrt: »Der Ethikunterricht orientiert sich an den Möglichkeiten und Grenzen der philosophischen Vernunft, während der Religionsunterricht seine unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens hat. Hierin liegt eine bleibende produktive Differenz.«⁴²

3.2 *Ethische Erziehung und die schulischen Fächer insgesamt*

³⁸ EKD-Kirchenamt (Hrsg.), *Identität und Verständigung*, aaO., 88f.

³⁹ Ebd., 89.

⁴⁰ K.E. Nipkow, *Ethik und Religion in der Schule in den Krisen der Moderne. Zum Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht*, in: A.K. Treml (Hrsg.), *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht* (edition ethik kontrovers 2), Frankfurt a.M. 1995, 8-16, hier: 9.

⁴¹ Zu weiteren Aspekten (bes. zu den Stichworten »religiöse Identität« und »ethische Identität«) sei auf den Beitrag von F. Schmidt im vorl. Band verwiesen.

⁴² EKD-Kirchenamt (Hrsg.), *Identität und Verständigung*, aaO., 90.

Neben Ethik und Religion sind auch die übrigen schulischen Fächer gefordert. Wenn ethische Erziehung nicht nur an den Rändern des Fachunterrichts sein Dasein fristen soll, muß sie in den Kern der Schule, der nun einmal der Fachunterricht ist, »einwandern«. Im Blick auf die sog. Gesinnungsfächer war schon immer ein Wissen um diese Einbeziehung vorhanden. Angesichts der wissenschaftlich-technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, angesichts der Fragen nach den Zukunftsperspektiven, der Ökologie, dem Thema des menschlichen Überlebens auf unserem Planeten, kurz: angesichts der globalen Herausforderungen für menschliches Leben überhaupt, kann heute kein Fach mehr von der ethischen Frage dispensiert werden.⁴³

Daß dies keine leere Forderung bleiben muß, zeigen inzwischen einige einschlägige Veröffentlichungen. Es seien stellvertretend genannt: »Schulfach und Ethik«⁴⁴, »Moralische Erziehung im Fachunterricht«⁴⁵. Es zeigt sich, daß gerade auch in Fächern, die früher in ethischer Hinsicht eher »uninteressiert« waren, ein neues Fragen nach der Wahrnehmung von Verantwortung aufbricht. Es sei nur an den Biologieunterricht erinnert. Noch vor wenigen Jahren schien dieses naturwissenschaftliche Fach von ethischen Fragen weit »entfernt« zu sein. Jetzt liegen ernsthafte Bemühungen um bioethische Fragen vor.⁴⁶

Von besonderer Bedeutung ist langfristig die Frage der Vernetzung der Fächer. In welcher Weise eine solche Vernetzung geschehen kann, berichtet *Gerhard Pfeiffer*⁴⁷ am Beispiel der »Studiengruppe Lehrpläne« der Evangelischen Schulstiftung in Bayern. Hier wurden unter Beteiligung mehrerer Fächer Themen von ethisch-religiöser Relevanz im Blick auf die Mittelstufe des Gymnasiums ausgewählt mittels der beiden Kriterien, ob sie religionspädagogisch und entwick-

⁴³ Weitere Konkretionen bietet der Beitrag von *H. Schmidt*, Ethische Erziehung als fächerübergreifende und fächerverbindende Aufgabe im vorl. Band.

⁴⁴ *J. Rekus* (Hrsg.), Schulfach und Ethik. Fachdidaktische Beiträge zur moralischen Erziehung im Unterricht, Hildesheim u.a. 1991.

⁴⁵ *A. Regenbrecht/K.A. Pöppel* (Hrsg.), Moralische Erziehung im Fachunterricht (Münsterische Gespräche zu Themen der Pädagogik 1 und 2), Münster 1990.

⁴⁶ Vgl. die aufschlußreiche Veröffentlichung v. *B. Dulitz/U. Kattmann*, Bioethik. Fallstudien für den Unterricht, Stuttgart 1990.

⁴⁷ Freiräume für ethisch-religiöse Bildung und Erziehung im Fachunterricht, in: KESH 36/1995, H. 3, 79-82.

lungspsychologisch angemessen (»pünktlich«) und relevant seien. Für die 8. Jahrgangsstufe ergab sich dabei folgendes Ergebnis: »Verantwortlicher Umgang mit der Zeit (gegenüber sich selbst und anderen) - Schöpfung als Raum zum Leben für alle und ihre Gefährdung durch unser Verhalten - Selbstfindung und Selbstbehauptung (Abgrenzung gegenüber Autoritäten, Annahme der eigenen Geschlechtsrolle und Aufbau eines eigenen Wertsystems).« Von da aus werden sodann Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung erarbeitet.

Die letzte Konkretion lenkt bereits den Blick auf den umfassenderen Horizont: die Schule in ihrer Gesamtheit.

3.3 Der Beitrag der Schule als Ganzer

Dieser kann weder darin bestehen, daß die ethischen Fragen einfach an spezielle Schulfächer (z.B. Religion und Ethik) delegiert werden, noch daß der Weg einer additiven Moralerziehung eingeschlagen wird. Letztere geht so vor, daß man neben dem fachlichen Wissen die Schülerinnen und Schüler auch mit Tugenden auszustatten sucht (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit usw.), die mit Hilfe von Sanktionen »eintrainiert« werden. Hier bestünde die Gefahr, daß man mit den Schülerinnen und Schülern manipulativ umgeht und so ihr Subjektsein nicht ernstnimmt.

Es ist demgegenüber zu realisieren, daß bereits die Unterrichtsinhalte und die Umgangsweise der Schule mit diesen bestimmte ethische Urteile transportieren. Es gibt zunächst, vor allem im Grundschulalter, eine gewisse affirmative Übernahme von Inhalten, die aber im Laufe der Zeit dahingehend verändert wird, daß der einzelne Schüler die Geltung von Werten und Normen selbst beurteilen lernt und sich in eigenverantwortlichem Handeln aneignet. Die Suche nach realistischen Möglichkeiten ethischer Erziehung in einer Schule, die ihr Zentrum im Fachunterricht hat, kann sich von folgenden Fragestellungen leiten lassen:

- (1) Wie verhalten sich fachwissenschaftliche Aussagen und ethische Urteile sowie moralische Handlungsweisen zueinander?
- (2) Wie kann der Zusammenhang von Fachunterricht und ethischer Urteilsfähigkeit hergestellt und bearbeitet werden?
- (3) Welchen Beitrag zur ethischen Erziehung vermögen die verschiedenen Fächer im einzelnen zu leisten?

- (4) Wie müssen Schule und Unterricht (um)gestaltet und strukturiert werden, um gute Bedingungen für ethische Erziehung zu bieten?⁴⁸

Als *globale* Zielvorstellungen wurden in der Diskussion unter anderem die moralische Mündigkeit und das demokratische Ethos genannt.⁴⁹ Wie aber kann moralische Mündigkeit, resp. ethische Urteilsfähigkeit in der Schule vorangebracht werden? Wir versuchen, einige Ansätze zu formulieren:⁵⁰

- (1) Die Wahrnehmungsfähigkeit fördern, indem die Aufmerksamkeit auf bestimmte Fragen gelenkt und die ethische Dimension von Problemen herausgearbeitet wird.
- (2) Das ethische Reflektieren und Argumentieren verbessern.
- (3) Die Einsicht fördern, daß unterschiedliche Wertorientierungen nicht bedeuten müssen, daß alles relativ sei und daß es keinerlei Verbindlichkeit gibt.
- (4) Normen und Werte verstehbar machen und zeigen, in welcher Weise sie vernünftig begründbar sind und wie Handlungsmöglichkeiten auf ihre Begründung und deren Tragfähigkeit überprüfbar sind. Hier geht es also um die Vermittlung von ethischem Wissen (Kenntnis von Grundeinstellungen, Tugenden, Entscheidungsmöglichkeiten).
- (5) Die Beschäftigung mit ethischen Fragen läuft schwerpunktmäßig auf der kognitiven Ebene ab. Gleichwohl trägt sie dazu bei, daß Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Möglichkeit fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander entstehen und wachsen kann.
- (6) Es ist wichtig, daß Handlung und Reflexion, Erfahren und Verarbeitung der Erfahrung im Verstehen miteinander korrelieren. Von daher ergibt

⁴⁸ Zu den Fragen 1 bis 3 waren zuvor einige Hinweise und Verweise gegeben worden. Zur letzten Frage siehe im Folgenden die Ausführungen unter Zielvorstellungen (6).

⁴⁹ So *E. Weber*, Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule, in: *L. Mauermann/E. Weber* (Hrsg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, 33 ff., bes. 54ff. Auf S. 64 wird ein Katalog von Prinzipien zum demokratischen Ethos geboten. Zur moralischen Mündigkeit siehe auch *H. Roth*, Moralische Mündigkeit als Ziel der Erziehung, in: *L. Mauermann/E. Weber*, aaO., 13-32.

⁵⁰ Das folgende teilweise im Anschluß an *K. Hilbert*, Ethisches Lernen, in: *rhs* 35/1992, 71-82, hier: 81f.

sich eine Tendenz zur Änderung und Ausgestaltung der Institution Schule zu einem sozialen und ethischen Erfahrungsraum.

Der letztgenannte Punkt macht deutlich, daß neben den im strengen Sinne unterrichtlichen auch außerunterrichtliche Möglichkeiten für die ethische Erziehung von erheblicher Bedeutung sind:

- die Schülermitverantwortung (SMV). Sie verdient es, noch einmal neu reflektiert und in ihren Möglichkeiten ernsthaft wahrgenommen zu werden.
- das Schulleben⁵¹
- das Schulethos⁵²
- die Schule als gerechte Gemeinschaft⁵³
- das Lernen am Modell.⁵⁴

All diese Aktivitäten können beitragen zu dem Ziel, um das es zentral bei der ethischen Erziehung in der Schule geht: der Entwicklung der ethischen Urteilsbildung, dem Erarbeiten eines selbstverantworteten Ethos durch die Schülerinnen und Schüler.

LITERATURHINWEISE

J. Oelkers, Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven, Weinheim/München 1992.

⁵¹ Dazu: *E. Weber*, Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth 1979. S. ferner unten *F. Schweitzer*, Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule, Abschnitt 2.4.

⁵² S. u. die Beiträge von *F. Schweitzer*, aaO., 2.5 und *G. Adam*, Methoden ethischer Erziehung, Abschnitt 4.1 (Lit!).

⁵³ S. u. die Beiträge von *F. Schweitzer*, aaO., 2.5 und *G. Adam*, aaO., 4.2 und die jeweils angegebene Literatur.

⁵⁴ S. u. Beitrag *F. Schweitzer*, aaO., 2.2 (Lit!) sowie *G. Adam*, Art. Religionslehrer, in: *G. Adam/R. Lachmann* (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1993, 120f.

- F. Oser/W. Althof*, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart 21994.
- G. Schreiner* (Hrsg.), Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983 = Nachdruck Aachen-Hahn 1993.