

# Ethisches Lernen heute

## Überlegungen zu Zielen, Feldern der Verantwortlichkeit und Methoden

GOTTFRIED ADAM

*In his treatise on "Ethical Learning today" the author starts with a look on education in a pluralistic society. After dealing with character education, education of the conscience and the question of moral development he outlines the essence of what moral competence means and names the areas of responsibility of Youth. With an overview of the appropriate methods for ethical learning (value clarification, moral discussions, empathy learning, social role taking, just community schools etc.) the article is concluded.*

**Keywords:** *moral education, ethical competence, moral socialisation, pluralism, methods of ethical instruction, areas of responsibility, moral judgmental ability*

Glaube und Handeln sind Geschwister. Zum christlichen Glauben gehören darum auch die ethisch verantwortete Gestaltung des menschlichen Lebens in seiner individuellen und gesellschaftlichen Dimension, die Wahrnehmung der kulturellen Aufgaben und die Verantwortung für die uns umgebende Natur als Schöpfung Gottes.<sup>1</sup>

### **Ethisch erziehen in der Pluralität**

Gewiss: Ethisch erzogen wurde schon immer, solange es Menschen gibt und sie ihr (Zusammen-)Leben zu gestalten hatten. Aber: Die Aufgabe von ethischer Bildung und Erziehung ist heute in einem besonderem Maße durch das Phänomen des Pluralismus herausgefordert. Peter L. Berger<sup>2</sup> hat zu Recht herausgestellt, dass *das Entscheidende am Phänomen des Pluralismus der Verlust der Selbstverständlichkeit* ist. Pluralismus bedeutet konkret, dass unterschiedliche ethnische, rassische und religiöse Bevölkerungsgruppen mehr oder weniger friedlich miteinander leben und verkehren (müssen).

Aufgrund dieser Situation ergibt sich aber ein Wandel der *Verbindlichkeiten*, der sich vor allem im Bereich der Religion und der Moral zeigt.

---

<sup>1</sup> Zum Artikel insgesamt siehe Gottfried Adam, Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Etikai nevelés az iskolában*, Budapest 2005; Rainer Lachmann, Gottfried Adam, Martin Rothgangel (Hrsg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich-theologisch-didaktisch*, Göttingen 2006; Fritz Oser, Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Stuttgart 2001.

<sup>2</sup> Zum Folgenden s. Peter L. Berger, „Protestantismus heute“, in *Amt und Gemeinde* 50 (1999), S. 235ff.

Gottfried Adam

Institutionen, die früher ein Monopol in Sachen Glaube und Ethik hatten, müssen realisieren, dass sie auf einmal im Wettbewerb mit anderen „weltanschaulichen Anbietern“ stehen. Der Platz von Religion und Ethik verändert sich dadurch im Bewusstsein der Menschen. Der unbedingte Geltungsanspruch der überlieferten Religionen verschwindet. In diesem Sinne ist der Verlust der Selbstverständlichkeit die entscheidende Signatur des Pluralismus.

Natürlich gab es auch früher Pluralismus in den großen Städten der hellenistischen und der spätrömischen Welt. Was aber neu ist beim Projekt der Moderne, das sind die *Intensität* und das *Ausmaß* des Pluralismus. Alexandria und Rom waren durch und durch pluralistische Gesellschaften, ging man ein paar Kilometer weiter auf das flache Land, so traf man auf Dörfer, die nach ihren eigenen Lebensrhythmus lebten. Heute ist selbst das entferntest liegende Dorf durch Straßen, Verkehrsmittel und Kommunikationsmittel (z.B. Rundfunk, Fernsehen und Internet) an die Entwicklungen in der Welt „angeschlossen“. Von daher ist der Pluralismus ein weltweites Phänomen, dem sich auf Dauer niemand entziehen kann.

Sozialpsychologisch gesehen bewirkte die Einheitlichkeit der sozialen Umwelt eine Selbstverständlichkeit von Bewusstseinsinhalten. Wird die Einheitlichkeit geschwächt, wird die Selbstverständlichkeit ebenfalls geschwächt. So entsteht eine kognitive und emotionale Unsicherheit. Aus Überzeugungen werden so Meinungen, und Meinungen sind rascher veränderbar als Überzeugungen. Auch die Religion und die Moral sind nicht immun gegenüber diesem Prozess. Selbstverständliche, allgemein anerkannte moralische Grundsätze (z.B. „Das tut man [=ein guter Mensch] nicht“) sind nur noch schwer feststellbar. Diese gesellschaftliche Situation der heutigen Menschen ist eine große Herausforderung.

Das aber bedeutet, dass für Kinder und Jugendliche in der Schule heute eine stärkere Beschäftigung mit ethischen Fragen erforderlich ist, und dass die Heranwachsenden im Blick auf die Zukunft eine deutlich höhere ethisch-moralische Kompetenz benötigen, als das früher der Fall war. Dazu kommt, dass ethisches Lernen jahrhundertlang vor allem darauf gerichtet war, wie man das, was man von den Eltern ererbt hat, weiter pflegen und in die bewahrende Hut nehmen konnte. Seit wir Menschen über derart große technische Möglichkeiten verfügen, dass wir selbst unsere Erde real vernichten könnten, stehen wir vor ethischen Herausforderungen von globalen Ausmaßen. Auch aus diesem Grunde ist es erforderlich, dass in der Erziehung eine höhere ethische Kompetenz vermittelt wird. Dazu ist der Beitrag des Religionsunterrichts, aber auch der Schule als Ganze gefordert.

## **Ethisch-moralische Kompetenz als Ziel ethischen Lernens**

Die traditionelle normativ-christliche Erziehung in Sachen Ethik vollzog sich in starkem Maße als *Weitergabe von festgelegten Normen*.

### *Modelle moralischer Sozialisation*

Man lernte z.B. die Zehn Gebote als Richtschnur für das eigene Handeln auswendig. Dem korrespondierten traditionelle Milieus (Familie, Nachbarschaft, Kirche, Verbände), die „vorgefertigte Geländer“ für die eigene Lebensführung boten. Das war einerseits entlastend, hatte andererseits aber seinen Preis in der starken sozialen Kontrolle durch die Milieus. Nicht zufällig war „Gehorsam“ einer der Schlüsselbegriffe dieser Art von Moralerziehung. Dazu gehörte ein Verständnis von moralischem Vorbild, das kaum Raum für die eigene selbständige Verarbeitung ließ, sondern auf die unveränderte Nachfolge der nachwachsenden Generation abzielte.

Die *Frage des Gewissens und der Gewissenserziehung* war seit jeher ein zentraler Ansatzpunkt für die Erörterung der Fragen ethischer Erziehung im Christentum.<sup>3</sup> Gewissen wurde als Mitte der personalen Existenz und als zum Wesen des Menschen gehörig verstanden. Ziel und Absicht einer theologisch bestimmten Gewissenserziehung kann etwa durch folgende Fragen charakterisiert werden: Wie wird im Gewissen die Stimme Gottes vernehmbar? Wie kommt der Mensch dazu, sein Menschsein dadurch zu verwirklichen, dass er im Gewissen Gottes Wort vernimmt und sich von ihm bestimmt sein lässt? Seit dem Mittelalter wurde eine Unterscheidung zwischen dem Urgewissen als Anlage der allgemeinen Moralfähigkeit und den einzelnen Gewissensakten („gebildetes Gewissen“) getroffen. Dabei wird in der römisch-katholischen Moraltheologie dem Gewissen im Konfliktfall eine große Unabhängigkeit bei der Gewissensentscheidung zugeschrieben. In der protestantischen Theologie ist die Rede vom Gewissen, das durch das Evangelium befreit wird, zentral; dadurch wird der Mensch zu einem verantwortlichen Handeln in der Welt befähigt.

Der Ansatz bei der Charaktererziehung wie auch bei der Gewissenserziehung lässt weiter danach fragen, wie sich ethische Erziehung und ethisch-reflexiver Diskurs zueinander verhalten. Denn: Konzepte der ethischen Erziehung, die lediglich als Einübung in gelebte Sittlichkeit konzipiert sind, greifen heute zu kurz. Ethische Erziehung muss unabdingbar die Schüler/

---

<sup>3</sup> Dazu Reinhold Mokrosch, *Gewissen und Adoleszenz. Gewissensbildung im Jugendalter*, Weinheim 1996.

Gottfried Adam

innen in die Rechenschaftsabgabe darüber, woher moralische Positionen kommen, wie sie begründet werden und in welcher Weise sie gewichtet werden, mit einbeziehen. Was als „gut“ unter uns gelten soll, ist zu prüfen und gemäß der persönlichen Einsicht selbstverantwortlich zu übernehmen. Erst dann können wir von einer moralischen Entscheidung sprechen. Erst dann tragen wir dem neuzeitlichen Personenverständnis angemessen Rechnung. Ein formales Befolgen von Ansprüchen, die von einer äußeren Autorität her auferlegt werden, liegt außerhalb neuzeitlicher Moralität.

In der herkömmlichen Moralerziehung standen normative Vorgaben durch andere im Vordergrund. Dem entsprechen Modelle der Instruktion und Konditionierung, die auf eine Übernahme von vorgegebenen Normen abhoben. Die traditionellen Wege der Gewöhnung, der Ermahnung und des Lernens nach Vorbildern macht Sinn in gesellschaftlichen Situationen, wo es kaum Legitimationsprobleme gibt. Von einer solchen Selbstverständlichkeit der Wertsysteme und Moralvorstellungen kann heute jedoch nicht mehr ausgegangen werden. In der Gegenwart gewinnt daher zunehmend ein anderes Modell an Bedeutung: das Modell freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht<sup>4</sup>. Freilich: es reicht kein einzelnes Modell aus, um die moralische Sozialisation hinreichend zu beschreiben. Gertrud Nunner-Winkler skizziert vier heutige Modelle moralischer Sozialisation:

- (1) Das Konditionierungsmodell: Moralische Sozialisation geschieht dadurch, dass erwünschtes Verhalten belohnt und unerwartetes Verhalten bestraft wird (B.F. Skinner)
- (2) Das Überich-Modell: Nicht Bestrafung von außen, sondern Angst vor innerer Bestrafung durch ein „Überich“ ist das zentrale Motiv der Normbefolgung. (S. Freud).
- (3) Das Modell der Triebüberformung: Ansatzpunkt ist die Formbarkeit des Individuums, das ein bestimmtes Verhalten an den Tag legt, um sich dadurch die Zuwendung anderer Menschen zu sichern.
- (4) Das Modell freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht: Dies Modell trägt der Tatsache Rechnung, „dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst zum Motiv werden kann.“<sup>5</sup> Dieser Ansatz verdient beim ethischen Lernen heute eine besondere Beachtung.

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu Gertrud Nunner-Winkler, „Zur moralischen Sozialisation“, in: Herbert Huber (Hrsg.), *Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*, Asendorf 1993, S. 105-127.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.109.

In der Praxis greifen die verschiedenen Modelle ineinander. Aber der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz der Moralerziehung, wie er von Lawrence Kohlberg<sup>6</sup> erarbeitet wurde, hat in den letzten Jahren mit Recht Aufmerksamkeit auf sich gezogen, weil er neue Gesichtspunkte in die Diskussion eingebracht hat. Nach Kohlberg durchläuft der Mensch im Verlauf seines Lebens Entwicklungsstufen mit je typischen moralischen Denkstrukturen. Die Entwicklung der jeweiligen altersbezogenen moralischen Urteilsfähigkeit kann durch bestimmte Methoden (z.B. Dilemmageschichten) nachweislich unterstützt werden.

### *Zielhorizonte einer zeitgemäßen ethischen Bildung und Erziehung*

Wir stehen heute in der Frage ethischer Bildung vor der Aufgabe, zwischen einer Position der Indoktrination „ewiger Werte“ und einem unbegrenzten Relativismus den Weg elementarer ethischer Verbindlichkeiten zu finden. Hierzu sind Toleranz- und Dialogfähigkeit zu verbinden mit der Positionalität einer Moralität, die aus der inneren Motivation des christlichen Glaubens selbst kommt.

Als umgreifender Zielhorizont legt sich dafür die „*Erziehung zur moralischen Mündigkeit*“ nahe. Diese Zielbestimmung ist weiter zu differenzieren in Teilziele wie: Erziehung zu Offenheit, Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit, Erziehung zu kritischer Reflexivität, Befähigung zum kompetenten Urteilen und zur ethischen Widerstandsfähigkeit (Zivilcourage). Dabei ist für die Schule die kognitive Dimension, d.h. die Frage der ethischen Urteilsbildung von besonderem Gewicht. Die Familie wirkt dagegen sehr viel stärker hinsichtlich der Motivation für ethisches Handeln.

Für die Ausbildung der ethischen Urteilsfähigkeit sind folgende Aussagen der christlichen Tradition relevant: Menschenwürde und Gottebenbildlichkeit, Gleichheit, Freiheit (inkl. Religionsfreiheit), Toleranz und Dialog. Die Ethik der Liebe und das Gebot der Nächstenliebe sind keineswegs überholte Restbestände einer alten Zeit, sondern richtungsweisend auch zur Bewältigung der heute anstehenden Probleme.

Wie aber lassen sich moralische Mündigkeit, ethische Urteilsfähigkeit etc. konkret voranbringen und entwickeln? Als Vorschlag zur weiteren Diskussion seien wichtige Aspekte ethischen Lernens herausgestellt. Um die Ausbildung einer ethisch-moralischen Kompetenz zu fördern, gilt es: Die *Wahrnehmungsfähigkeit* zu fördern, indem die Aufmerksamkeit auf bestimmte

---

<sup>6</sup> Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development, Vol. I*, San Francisco et al. 1981; *Idem, Die Psychologie der Moralentwicklung* (Suhrkamp Tb Wissenschaft 1232), Frankfurt 1996.

Gottfried Adam

Fragen gelenkt und die ethische Dimension von Problemen herausgearbeitet wird.

- (1) Das *ethische Reflektieren und Argumentieren* zu verbessern.
- (2) Die Einsicht zu fördern, dass nicht alles relativ ist, sondern dass elementare ethische Verbindlichkeiten für das Überleben der Menschen unabdingbar sind.
- (3) Normen und Werte verstehbar zu machen und zu zeigen, in welcher Weise sie vernünftig begründbar sind und wie Handlungsmöglichkeiten auf ihre Begründung und deren Tragfähigkeit hin überprüfbar sind.
- (4) Möglichkeiten fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander zu befördern.
- (5) Die Möglichkeiten des *Lernens am Vorbild* wahrzunehmen und hinsichtlich der Praxis kritisch zu bedenken.
- (6) Es ist wichtig, dass Handlung und Reflexion, Erfahren und Verarbeiten der Erfahrung im Verstehen miteinander korrelieren. Von daher ergibt sich eine Tendenz zur Änderung und Ausgestaltung der Institution Schule zu einem *sozialen und ethischen Erfahrungsraum*. Hier ist zu denken an die Schülermitverantwortung, das Schulleben, das Schulethos, die Schule als gerechte Gemeinschaft.
- (7) *Zentrales Ziel* ethischer Bildung in der Schule ist aber die Entwicklung der ethischen Urteilsbildung und das Erarbeiten eines selbstverantworteten Ethos durch die Schülerinnen und Schüler.

#### *Felder der Verantwortlichkeit – schulpädagogisch bedacht*

Der Beschreibung der Zielhorizonte und deren Konkretisierung im Blick auf die ethisch-moralische Kompetenz korrespondieren konkrete Fragestellungen und Felder der Verantwortlichkeit. Es gilt zu fragen: Verantwortung wovor? Verantwortung wozu? Verantwortung mit welchen Folgen? Für den schulischen Bereich kann man folgende didaktische Strukturierung der Felder der Verantwortlichkeit für die Schüler/innen vornehmen:

- Die Verantwortung gegenüber sich selbst
- die Verantwortung gegenüber dem Nächsten
- die Verantwortung gegenüber der Menschheit als Ganzes
- die Verantwortung gegenüber der Natur
- die Verantwortung gegenüber der Kultur

- die Verantwortung gegenüber der Sprache
- die Verantwortung gegenüber Gott.<sup>7</sup>

## Methoden ethischer Bildung und Erziehung

Im nächsten Schritt soll danach gefragt werden, *wie, auf welchen Wegen* und *mittels welcher Verfahren* ethische Bildung sich vollzieht.

### *Einführendes*

Auch wenn grundsätzlich gilt, dass alle gängigen Unterrichtsmethoden verwendet werden können, gibt es doch einige besonders geeignete Methoden. Die Entwicklung der ethischen Urteilsbildung kann z.B. besonders dadurch gefördert werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu eigenen Problemlösungen aktiviert werden, indem ihnen nicht fertige Lösungen in Form von feststehenden Normen, Werten oder Tugendkatalogen angeboten werden, sondern indem sie beispielsweise durch die Bearbeitung von moralischen Konflikten zu eigener Urteilsbildung angeregt werden, indem mit ihnen Wertklärungsprozesse durchgeführt werden, indem Fallstudien durchgeführt werden. Der vorliegende Beitrag kann hinsichtlich der Methoden aber keine Vollständigkeit anstreben, sondern muss eine Auswahl treffen.<sup>8</sup>

Hinsichtlich der Methoden ethischen Lernens kann man auf eine größere Vielfalt verweisen. Dabei geht es insbesondere um

- Erzählungen über das beispielhafte Verhalten von Menschen. Die Methode narrativer Ethik ist seit langem bekannt. Darum kann auf eine Darstellung im Folgenden verzichtet werden.<sup>9</sup>
- Lernen durch und an Modellen.
- Gesprächsformen im Unterricht: Streitgespräch und Debatte.
- Moralische Diskussionen in der Gruppe: die Dilemmamethode.
- Das Verfahren der Wertklärung (Value Clarification).

---

<sup>7</sup> Im Anschluss an Klaus Westphalen, „Lerngesellschaft ohne Grenzen?“, in: Norbert Seibert, Helmut J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, München 1997, S. 1362f. Vgl. R. Lachmann, G. Adam, M. Rothgangel (Hrsg.), *Ethische Schlüsselprobleme*.

<sup>8</sup> Für weitere Fragen sei verwiesen auf: Heinz Schmidt, *Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. I. Grundlagen*, Stuttgart u.a. 1983; Werner Haussmann u.a. (Hrsg.), *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös-interkulturell-interkonfessionell*, Gütersloh 2006; R. Mokrosch, Arnim Regenbogen (Hrsg.), *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*, Göttingen 2009.

<sup>9</sup> Dazu jetzt: Julia Horlacher, *Erzählungen und ethische Bildung* (Ökumenische Religionspädagogik 3), Münster u.a. 2009.

Gottfried Adam

- Soziale Interaktionsansätze: Soziale Perspektivenübernahme und Erlernen von Empathie und Solidarität.
- Die Fallstudie. Hier handelt es sich um ein aufwändiges Verfahren, das nachhaltiges Lernen vor allem in der Oberstufe des Gymnasiums ermöglicht. Aus Platzgründen kann hier nur darauf verwiesen werden.<sup>10</sup>
- Gemeinwesenbezogene Ansätze sind hier zumindest auch zu nennen, obgleich der Platz für eine Behandlung fehlt. Die Schule als ethischer Erfahrungsraum und das Ethos einer Schule spielen beim ethischen Lernen eine Rolle.<sup>11</sup>

### *Lernen durch und an Modellen*

Das Lernen an Vorbildern gehört zu den eindrucklichsten Formen des Lernens im menschlichen Leben überhaupt. Die wissenschaftliche Pädagogik hat sich gegenüber dem Lernen an Vorbildern allerdings eher skeptisch verhalten. Aber die psychologischen Untersuchungen von Albert Bandura<sup>12</sup> haben empirisch belegt, dass wir als Erwachsene gar nicht umhin können, als Vorbilder wahrgenommen zu werden. Ob wir es wollen oder nicht, wir werden durch die Kinder und Jugendlichen als Modelle des Lernens in Anspruch genommen.

Dabei ist es wichtig, auf eine Differenzierung zu achten: Gegenüber einem Verständnis des Vorbildlernens, das sich an einer rein nachahmenden Rezeption orientiert, gilt es, einen reflektierten Umgang mit der Vorbildwirkung zu bedenken und zu praktizieren. Es geht nicht darum, dass die Kinder und Jugendlichen das Beispiel im Sinne eines Vorbild-Abbild-Lernens ungeprüft übernehmen; vielmehr ist eine Person Vorbild in dem Verständnis, dass an ihr erkennbar wird, in welcher Weise und warum sie zu ihrem Verhalten und ihrem Lebensentwurf samt seinen Entscheidungen gekommen ist.

Die biographischen Schlüsselerfahrungen und die darin erkennbaren Entscheidungsmuster und -kriterien sind dasjenige, was für die Heranwachsenden Orientierungshilfe sein kann. In der neueren Diskussion versucht man dies Verständnis von Vorbild dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass man vom Lernen am Modell spricht. Menschen sind Modelle, die zu denken

---

<sup>10</sup> Näheres ist zu finden bei G. Adam, F. Schweitzer (Hrsg.), *Etikai nevelés az iskolában*, Budapest 2005; p.114-118. Sowie: Barbara Dulitz, Ulrich Kattmann, *Bioethik*, Stuttgart 1990, besonders S. 20-23.

<sup>11</sup> Näheres bei G. Adam, F. Schweitzer (Hrsg.), *Etikai nevelés az iskolában*, S. 123-125.

<sup>12</sup> *Lernen am Modell*, Stuttgart 1976.

geben und zu denen auch problematische Seiten gehören (können). Sie sind keine fehlerfreien, sündlosen, vollkommene Wesen, sondern konkrete Menschen, z.T. auch in ihrer Widersprüchlichkeit. Wenn nicht der Weg der bloßen Nachahmung intendiert ist und gegangen wird, besteht Aussicht, dass die Modelle eben auch zu Wegbereitern der Selbstbestimmung der Heranwachsenden werden können.

Biographiebezogenes Lernen ist zudem in aller Regel eindrückliches Lernen. Die Begegnung mit Vorbildern/Modellen kann auch mit Hilfe von Medien (Film, Fernsehen, Literatur) geschehen. Dabei verdienen die Modelle, die durch die öffentlichen Medien (Stars, Sportler usw.) präsentiert und kreiert werden, ebenfalls Beachtung. – Im Übrigen ist zu bedenken, dass neben den großen Modellen (wie Albert Schweitzer, Dietrich Bonhoeffer, Martin L. King) auch der Bezug zur Nahwelt wichtig ist. Neben den großen Vorbildern sind darum auch die „Heiligen des Alltags“ für ethische Lernprozesse relevant.<sup>13</sup>

### *Gesprächsformen im Unterricht: Streitgespräch und Debatte*

Das Unterrichtsgespräch stellt auch für die ethische Erziehung eine wesentliche Unterrichtsform dar.<sup>14</sup> Für unsere Thematik sind aber das Streitgespräch und die Debatte von besonderem Interesse.<sup>15</sup> Streitgespräch und Debatte unterscheiden sich vom „normalen“ Unterrichtsgespräch dadurch, dass es genaue Regeln des Gesprächsablaufs und genaue Rollenzuweisungen gibt.

#### Das Streitgespräch

Im *Streitgespräch* erhalten die Diskutantinnen den Auftrag, durch Argumentieren in einer simulierten Situation die jeweils zu vertretenden Rollen, Positionen oder Thesen geschickt zu vertreten. Es gibt mindestens vier Positionen im Streitgespräch:

- Die Gesprächsleiterin oder Moderatorin leitet das Gespräch und achtet auf die Einhaltung der Regeln.

---

<sup>13</sup> Zu weiteren Fragen s. die ausgezeichnete Veröffentlichung von Hans Mendl, *Lernen an (außer-) gewöhnlichen Biografien*, Donauwörth 2005. Hier finden sich auch gute methodische Hinweise zum biografiebezogenen Lernen.

<sup>14</sup> Siehe dazu insgesamt R. Lachmann, „Gesprächsmethoden im Religionsunterricht“, in: G. Adam, R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Compendium für den Religionsunterricht, Bd. 1. Basisband*, Göttingen 2002, S. 113-136.

<sup>15</sup> Im Folgenden beziehe ich mich auf Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden. Bd. II*, Frankfurt a.M. 1993, S. 293-296.

- Die Befürworterin verteidigt ihre Position.
- Der *Gegenpart* versucht das Gegenteil zu erweisen.
- Die *Beobachtenden*, das Publikum können Schiedsrichter- oder Auswerterfunktion wahrnehmen.

Die Rollen (außer der Gesprächsleiterin) können auch mehrfach besetzt werden. Das Thema muss sich zu einer Pro- und Contra-Diskussion eignen. Die Beteiligten benötigen genügend Zeit, um sich in ihre Rollen hineinzufinden. Die Lehrkraft kann im Gespräch einige Charakteristika der jeweiligen Rollen herausstellen oder vorbereitete Rollenkarten verteilen. Es muss den Schülern und Schülerinnen klar sein, dass sie nur eine Rolle spielen, also auch Argumente einführen können, hinter denen sie gar nicht stehen. Man kann vereinbaren, dass bei Argumentationsnot jemand als „Ghost-Speaker“ zu Hilfe kommen darf. Der Gesprächsleiter achtet darauf, dass die beiden Seiten jeweils gleich viel Redezeit erhalten. Die Beobachter erhalten einen klar definierten Beobachtungsauftrag. Nach dem Streitgespräch sollte eine Auswertung erfolgen. – Der Sinn des Streitgesprächs besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zu einem begründeten Abwägen von Vor- und Nachteilen einer Position zu kommen.<sup>16</sup>

### Die Debatte

Die Debatte stellt eine Variante des Streitgesprächs dar. Sie zeichnet sich durch einen höheren Grad der Formalisierung im Ablauf aus.

- Es muss eine klare *Entscheidungsalternative* geben, die z.B. in Form eines Antrages zur Abstimmung gestellt wird: „Wir stellen Antrag, dass gentechnologische Versuche mit Schafen erlaubt werden.“ Es ist wichtig, dass die Debatte eine wirklich offene Frage betrifft.
- *Ziel* der Debatte ist die Ablehnung, Modifikation oder Annahme des Antrages.
- Notwendige *Rollen* sind die Vorsitzende/die Präsidentin etc., erster, evtl. weitere Antragsstellerin, einer oder mehrere Opponenten, Protokollführer, Öffentlichkeit.

Der Ablauf gestaltet sich folgendermaßen:

- Der Vorsitzende eröffnet die Sitzung, begrüßt die Vertreter der Parteien, Verbände etc., formuliert das Thema der Debatte.

---

<sup>16</sup>Ein Beispiel für die Anlage eines Streitgesprächs zu einem umweltethischen Thema findet sich bei Wolfgang Bender, Heike Offermanns, *Sehen-werten-handeln. Ethik: 7.-10. Jahrgangsstufe*, München, 4. Aufl. o.J. (1996).

- Der Vorsitzende fordert den Antragssteller auf, den bzw. die Anträge einzubringen. Für die Begründung wird eine begrenzte Zeit gewährt.
- Es erfolgt die Gegenrede.
- Der Vorsitzende eröffnet die allgemeine Debatte über den Antrag.
- Der Vorsitzende lässt über den oder die Anträge abstimmen.

In der Debatte können die Schülerinnen und Schüler u.a. lernen zuzuhören, Gegenthesen zu bilden, stützende Argumente zu finden, Absprachen zu treffen, sich einer Teilgruppe unterzuordnen, die eigene Meinung oder die der Gruppe deutlich zu formulieren, Konsens zu finden oder Dissens festzustellen und nach Möglichkeiten der Überwindung suchen.

### *Moralische Diskussion in der Klasse: die Dilemmamethode*

Lawrence Kohlberg hat im Zuge seiner Forschungen zu den Stufen der moralischen Urteilsbildung<sup>17</sup> die Dilemma-Methode eingeführt und als erfolgreich erwiesen. Die ursprünglich zu Forschungszwecken ausgearbeitete Methode, die von hypothetischen Dilemmata ausging, ist später dahingehend weiterentwickelt worden, dass selbst erlebte moralische Konflikte aus der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen und aus der Gesellschaft im Unterricht verwendet wurden. Es kam auch die Anleitung zur Rollenübernahme (durch Rollenspiele) und die Entwicklung empathischen Mitleidens hinzu, so dass Urteilen und Handeln stärker aufeinander bezogen sind.

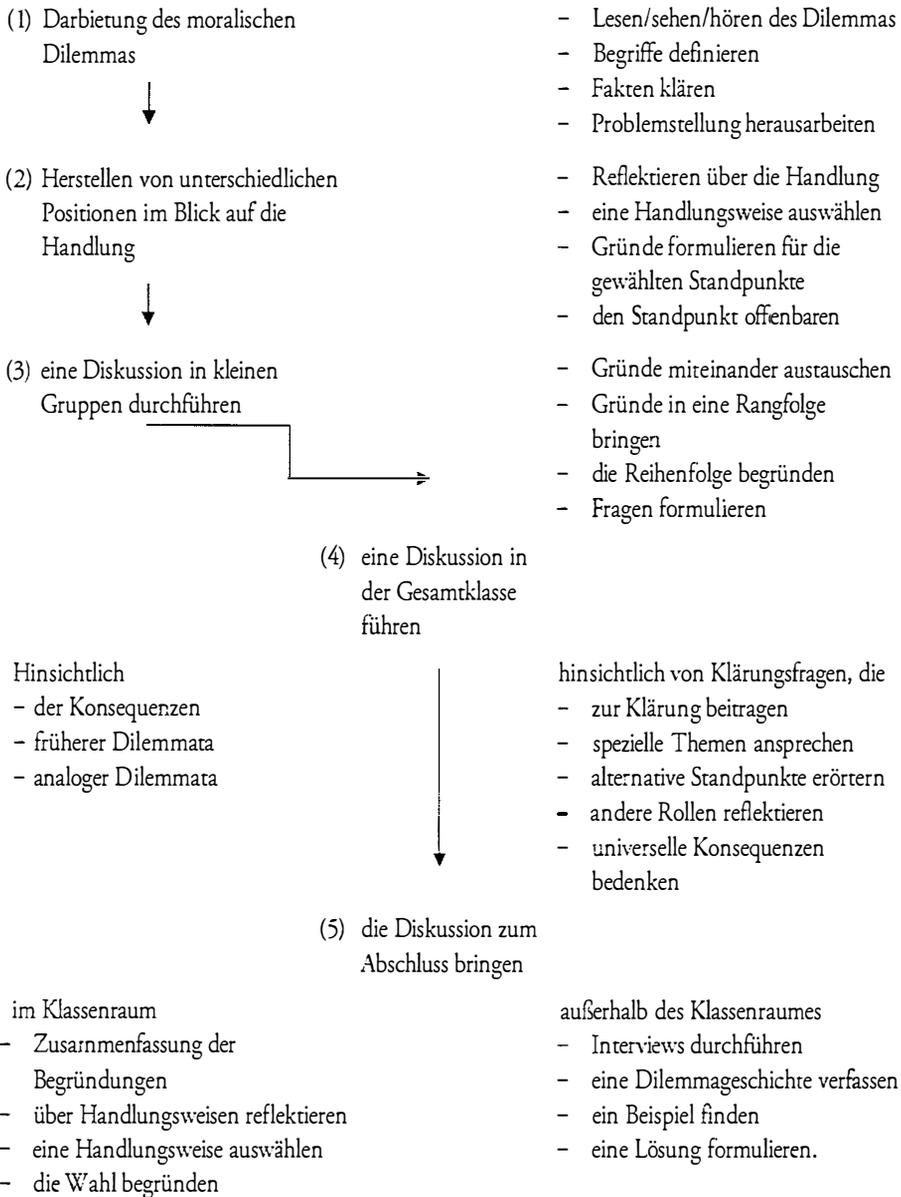
Eine klassische Darstellung zur Frage, wie man eine Moraldiskussion im Klassenzimmer durchführt, stammt von Barry K. Beyer<sup>18</sup>. Die meisten der späteren Darstellungen beziehen sich auf ihn. Als Fließdiagramm ergibt sich folgendes Gesamtbild.

---

<sup>17</sup> Siehe oben Fußnote 6.

<sup>18</sup> Barry K. Beyer, „Conducting Moral Discussions in the Classroom“, in: *Social Education* 40 (1976), S. 194-202, hier: S. 199 (Übersetzung: G.A.).

## Gottfried Adam



Solche moralischen Diskussionen sind gemäß dem Ansatz von Lawrence Kohlberg unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler zu führen. Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit geschieht dadurch, dass die Argumente jeweils eine Stufe höher angesetzt werden als der derzeitige Stand der Kinder und Jugendlichen ist

(Konvention +1). Auf diese Weise wird durch Herausforderung Entwicklung ermöglicht und angestoßen.<sup>19</sup>

Im Blick auf den Streit um das Verhältnis von Urteilen und Handeln wird man feststellen müssen, dass es einerseits sicher gilt, dass richtiges Urteilen nicht *per se* das entsprechende Handeln zur Folge hat. Andererseits beeinflusst das Urteilen durchaus das Handeln. So ist sachangemessenes moralisches Urteilen zwar keine hinreichende, wohl aber eine notwendige Bedingung für rechtes Handeln.

### *Das Verfahren der Wertklärung (Value Clarification)*

Das Ziel der Wertklärung besteht darin, Kindern und Jugendlichen in der pluralistischen Situation zu helfen, sich darüber klar zu werden, nach welchen Wertvorstellungen sie leben und handeln wollen. Das Konzept ist mit den Namen von Louis E. Raths, Merrill Harmin und Sidney B. Simon verbunden.<sup>20</sup>

Die Unterrichtenden haben in der Frage der Wertklärung den Entscheidungsprozess zu ermöglichen, ohne das Ergebnis vorweg zu determinieren. Sie haben mit den Schülerinnen und Schülern ein Entscheiden zu üben, das sich an Werten orientiert. Ihre Aufgabe ist es, zu informieren, zum Argumentieren und zum Nachdenken anzuleiten, zum Bedenken der Folgen hinzuführen und Verhaltensformen anzuregen, die eine sinnvolle Entscheidung ermöglichen. Insofern ist die Aufgabe der Lehrkräfte nicht produkt-, sondern prozessorientiert. Die Schüler und Schülerinnen sollen nicht heteronom vorgedachte Lösungen auswendig lernen, sondern selbständig in autonomer Weise entscheiden lernen.

Das Konzept der Wertklärung gibt methodische Anregungen an die Hand, die helfen können, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer oft nur unbewussten Wertorientierungen bewusst werden können, zwischen verschiedenen Werten wählen lernen und durch Reflexion Werte auswählen und im Handeln konkretisieren können. Es richtet sich deutlich gegen Nachahmungslernen, Wege der Überredung, appellative Beeinflussung des Gewissens und Indoktrination. Es soll durch verschiedene Arten der Klärung

<sup>19</sup> Beispiele für Dilemmageschichten finden sich bei F. Oser, W. Althof, *Moralische Selbstbestimmung*, S. 21-23, sowie bei L. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, S. 495-508. – Eine gute Darstellung bieten Lothar Kuld, Bruno Schmid, *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*, München 2001 (incl. ausgeführter Beispiele!).

<sup>20</sup> Louis E. Raths, Merrill Harmin, Sidney B. Simon, *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*, München 1976. – Ein Unterrichtsbeispiel bietet Lutz Mauermann, „Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin, Simon. Darstellung und Kritik“, in: L. Mauermann, Erich Weber (Hrsg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, S. 193-201.

die jeweils zugrunde liegende Wert-Dimension des eigenen Handelns bewusst gemacht, reflektiert und zu einer bewussten Stellungnahme hingeführt werden. Beim Bewertungsprozess geht es um die drei Vorgänge des Wählens, Schätzens und entsprechenden Handelns. Dafür werden folgende sieben Kriterien formuliert:

- |                 |  |
|-----------------|--|
| „Wählen:        | 1. frei  |
|                 | 2. zwischen verschiedenen Möglichkeiten                            |
|                 | 3. nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative |
| Hochschätzen:   | 4. daran festhalten, glücklich sein mit der Wahl                   |
|                 | 5. gewillt sein, das Gewählte öffentlich zu bestätigen             |
| Danach handeln: | 6. etwas mit dem Gewählten tun                                     |
|                 | 7. wiederholt, in einer Art von Lebensschema.                      |

Diese Vorgänge definieren gemeinsam das Bewerten. Ergebnisse des Bewertungsvorganges nennt man Werte.<sup>21</sup>

Von daher werden folgende Zielvorstellungen im Blick darauf entwickelt, was Erwachsene tun können:

- „(1) Kinder zu ermutigen, eine Auswahl zu treffen, und zwar freiwillig.
- (2) Ihnen zu helfen, andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich eine Auswahl bietet.
- (3) Kindern zu helfen, die Alternativen sorgfältig abzuwägen und dabei über die Konsequenzen einer jeden nachzudenken.
- (4) Kinder zu ermutigen, darüber nachzudenken, was es ist, das sie so schätzen und woran sie so hängen.
- (5) Ihnen Gelegenheit zu geben, das von ihnen Gewählte öffentlich bestätigen zu können.
- (6) Sie darin zu bestärken, in Übereinstimmung mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.
- (7) Ihnen zu helfen, wiederholte Verhaltensweisen oder Verhaltensstrukturen in ihrem Leben zu untersuchen.“<sup>22</sup>

Für das Verfahren der Wertklärung wird eine Vielfalt von Methoden angeboten: Der autobiographische Fragebogen, das öffentliche Interview, der Wochenrückblick, der Wertbogen u.a. Die Wertbögen spielen eine große

---

<sup>21</sup> L.E. Rath, M. Harmin, S.B. Simon, *Werte und Ziele*, aaO., S. 46.

<sup>22</sup> *Ibidem*, S. 55f.

Rolle. Sie können unterschiedlich umfangreich und komplex angelegt sein. Sie stellen eine Form des Arbeitsblattes dar, das anregt zum systematischen Nachdenken über die eigenen Stärken, Zielsetzungen, Neigungen usw. Denkansätze zur Wertklärung werden etwa in folgender Weise formuliert:

- (1) Ist das etwas, was du sehr schätzt?
- (2) Bist du froh darüber?
- (3) Wie empfandest du, als das geschehen ist?
- (4) Hast du andere Möglichkeiten in Betracht gezogen?
- (5) Bist du schon lange dieser Ansicht?

Das Konzept der Wertklärung hat freilich eine Tendenz zur Trivialisierung der ethischen Fragestellungen, vor allem wird der Eindruck erweckt, als sei alles wert-würdig, sofern man es nur dazu erklärt. Die entscheidende Frage, warum man einen bestimmten Wert vorziehen soll, wird in diesem Konzept nicht gestellt, geschweige denn beantwortet. Hier liegt eine Grenze. Andererseits ist es eine leicht zu handhabende Methode, die für die Schülerinnen und Schüler aufschlussreich ist. Es handelt sich also nicht um ein Gesamtkonzept ethischer Erziehung. Aber es ist sicher eine Methode, die im Zusammenhang mit anderen Methoden sinnvoll anzuwenden ist.

*Soziale Interaktionsansätze: Soziale Perspektivenübernahme und Erlernen von Empathie und Solidarität*

*Soziale Perspektivenübernahme – Mit den Augen des anderen sehen*

Robert L. Selman, der zum engeren Kohlberg-Kreis gehört hat, ist der Frage nachgegangen, wie sich die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme entwickelt. Er fand heraus, dass so wie für die moralische Entwicklung die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung darstellt, auch zwischen den Stufen der Perspektivenübernahme und den Stufen der Moralentwicklung ein entsprechender Zusammenhang besteht. Aufgrund seiner Forschungen kam Selman zu folgenden *Stufen der sozialen Perspektivenübernahme*:<sup>23</sup>

- Stufe 0: Egozentrische Perspektive (Alter 3-6 Jahre)

Das Kind nimmt zwar den Unterschied zwischen sich und anderen wahr, unterscheidet aber noch nicht zwischen seiner sozialen Perspektive

---

<sup>23</sup> Wiedergabe nach Robert L. Selman, „Sozial-kognitives Verständnis“, in: Dieter Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*, Frankfurt 1982, S. 223-256, hier: S. 240f.

Gottfried Adam

(Gedanken, Gefühle) und der der anderen. Es kann von anderen offen gezeigte Gefühle benennen, aber sieht noch nicht den kausalen Zusammenhang zwischen Handlungsgründen und Handlungen.

- Stufe 1: Sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme (6-8 Jahre)

Das Kind nimmt wahr, dass der andere eine eigene, in seinem Denken begründete Perspektive hat und dass diese seiner eigenen Perspektive ähnlich oder auch nicht ähnlich sein kann. Jedoch kann sich das Kind nur auf jeweils eine Perspektive konzentrieren und nicht verschiedene Gesichtspunkte koordinieren.

- Stufe 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme (8-10 Jahre)

Dem Kind ist bewusst, dass jedes Individuum der Perspektive des anderen gewärtig ist und dass dies jeweils die Sicht seiner selbst wie die vom anderen beeinflusst. Eine Möglichkeit, die Intentionen, Absichten und Handlungen eines anderen zu beurteilen, besteht darin, sich an seine Stelle zu versetzen. Das Kind kann eine koordinierte Kette von Perspektiven bilden, aber noch nicht von diesem Prozess auf die Ebene simultaner Gegenseitigkeit abstrahieren.

- Stufe 3: Wechselseitige Perspektivenübernahme (10-12 Jahre)

Das Kind nimmt wahr, dass sowohl es selbst wie auch der andere den jeweils anderen Teil wechselseitig und gleichzeitig als Subjekt sehen kann. Es kann aus der Zwei-Personen-Interaktion heraustreten und diese aus der Perspektive einer dritten Person betrachten.

- Stufe 4: Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System (12-15 Jahre und älter)

Die Person sieht, dass wechselseitige Perspektivenübernahme nicht immer zu völligem Verstehen führt. Soziale Konventionen werden als notwendig angesehen, weil sie von allen Mitgliedern der Gruppe (dem generalisierten Anderen) unabhängig von ihrer Position, Rolle oder Erfahrung verstanden werden.

Für die ethische Erziehung ist mit diesen Einsichten etwas sehr Wesentliches gewonnen. Man kann sehr viel genauer bestimmen, ab wann man die Fähigkeit zur jeweiligen Perspektivenübernahme erwarten darf. Und man kann diese Fähigkeit durch spielerisches Erproben fördern. Bei diesem Erproben geht es um die Wahrnehmung der Gegebenheiten der ethischen Situation und um die Schulung der „moralischen Gefühle“.

Empathie und Solidarität erlernen

Von der Empathie zur Solidarität – so kann man die Grundbewegung dieses weiteren Ansatzes sozialer Interaktion beschreiben. Im Unterschied zu Kohlberg wird bei Martin L. Hoffmann Empathie stärker von der emotionalen Seite her in den Blick genommen.<sup>24</sup> Dabei kommt auch die Frage ins Spiel, ob und inwieweit zur *conditio humana* eine gewisse Disposition für prosoziales Verhalten gehört. Empathielernen und die Ausbildung der Fähigkeit zur Solidarität hängen eng mit dem im vorigen Abschnitt behandelten Ansatz sozialer Perspektivenübernahme zusammen.

Hoffmann sieht schon das Kleinstkind als empathiefähig und damit als mit einem primären altruistischen Motiv begabt an. Es lässt sich zeigen, dass die Empathie mit zunehmend differenzierter werdender Wahrnehmung sich auch in unterscheidbare Formen fortentwickelt. Der Weg führt über eine „egozentrische“ Empathie im ersten Lebensjahr hin zur Wahrnehmung der unglücklichen Lage einer Gruppe, zum mitfühlenden Verstehen ganzer Gruppen am Ende der Grundschulzeit. Hoffman meint, dass die Empfindsamkeit für Bedürfnisse anderer durch normale Kummererlebnisse gefördert wird. Durch Gelegenheiten, sich in andere hineinzusetzen, anderen zu helfen und für andere selbstverantwortlich zu sorgen, würden der sympathische Kummer und die Wahrnehmung der Perspektive von anderen gefördert.

Was bedeutet das in methodischer Hinsicht? G. Schreiner hält es für möglich, die Entwicklung der Empathie und die auf ihr aufbauenden prosozialen und solidarischen Einstellungen auch im Schulunterricht gezielt zu fördern. Um dies zu tun, schlägt er als Verfahren vor:

- Erörterung von (auto-)biographischen Romanen oder Filmen über benachteiligte Personen oder Gruppen;
- Direkte Kontaktaufnahme zu Menschen in spezifischen Lebenssituationen (besonderer Betreuungsbedarf) und deren Erkundung;
- Simulation ihrer Probleme in Rollenspielen im Unterricht oder in unterrichtbezogenen Projekten<sup>25</sup>

Diese soziale Perspektivenübernahme und Empathie stehen für den Bereich sozialer Interaktion im Rahmen ethischer Erziehung. Hier geht es darum, den

---

<sup>24</sup> Martin. L. Hoffman, „Vom empirischen Mitleiden zur Solidarität“, in: Günter Schreiner (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983, S. 235-265.

<sup>25</sup> Günter Schreiner, „Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Erziehung“, in: Dieter Pohlmann, Jürgen Wolf (Hrsg.), *Moralerziehung in der Schule?*, Göttingen 1982, S. 175-211, hier: S. 198.

Gottfried Adam

Schülern und Schülerinnen Möglichkeiten anzubieten für die Entwicklung sozialer Wahrnehmungsfähigkeit (Empathie), sozialverträglicher, gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien (Streitkultur), prosozialer Verhaltensweisen (Engagement, Kooperation, Verantwortungsübernahme).

### *Vielfalt und Zusammenspiel der Methoden*

Die Ausführungen haben deutlich werden lassen, wie vielfältig und abwechslungsreich die Methoden im Blick auf ethische Bildung und Erziehung sind. Dabei ist keine einzelne Methode für die ethische Erziehung allein ausreichend. Es ist vielmehr das Zusammenspiel der unterschiedlichen Methoden notwendig. Die Methode moralischer Urteilsbildung mittels der Dilemmamethode, das Verfahren der Wertklärung, die Entwicklung von Empathie, das Sehen mit den Augen des Anderen (soziale Perspektivenübernahme), die Streitgespräche und das Austauschen der Argumente tragen jeweils auf ihre Weise zur Entwicklung moralischer Mündigkeit bei.

Für sich genommen reichen die Ansätze der Wertklärung, der moralisch-kognitiven Entwicklung, der Empathie-Entwicklung usw. nicht aus, um eine fundierte ethisch-moralische Kompetenz aufzubauen, aber zusammengenommen bilden sie eine ausgezeichnete Basis für einen entsprechenden Unterricht, der für ethische Fragen und menschliche Notlagen sensibilisieren, zu solidarischem Handeln motivieren und zum Nachdenken über gerechte Lösungen fördern kann.