
Friedrich Schweitzer

Ethik-Bildung

Neue Herausforderungen gymnasialer Bildung

Gehört Ethik-Bildung - ethische Bildung - zu den Horizonten, in denen der Bildungsauftrag des Gymnasiums in einer veränderten Situation zu bestimmen ist? Und in welchem Sinne kann hier von „neuen Herausforderungen“ gesprochen werden? War und ist ethische Bildung nicht immer schon ein wesentlicher Bestandteil dessen, was an gymnasialer Bildung Tradition besitzt?

Die mir von den Herausgebern zugespielte Fügung „Ethik-Bildung“ ist ungewöhnlich, aber interessant. Ich verstehe sie im folgenden so, daß sie auf einen Bildungsanspruch verweisen soll, der hinter den geläufigen Schlagworten von Tugendvermittlung oder Werterziehung leicht verlorenzugehen droht: Nicht Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Erwartungen ist das Ziel ethischer Bildung, sondern ein reflektierter, selbstbestimmter und solidarisch-verantwortlicher Umgang mit Normen und Werten.¹

Meine im folgenden zu entfaltende These lautet nun so, daß eine solche Bildung heute tatsächlich zu den zentralen Herausforderungen gymnasialer Bildung zählt, und zwar ebenso aus gesellschaftlichen wie aus schulischen Gründen, die aus dem Wandel des Gymnasiums erwachsen.

Sinn und Notwendigkeit einer solchen Bildung sind allerdings umstritten. In der öffentlichen Diskussion steht Werterziehung zwar hoch im Kurs: Von rechts bis links wird ein verstärkter moralpädagogischer Einsatz der Schule gefordert - (neo-)konservativ als „Mut zur Erziehung“, liberal-progressiv etwa als „Erziehung nach Mölln“ (Schneider 1993). Nicht weniger publikumswirksam bezweifeln jedoch Pädagogen wie Hartmut von Hentig grundsätzlich den Sinn einer solchen Erziehung (Hentig 1993): Der angebliche Wertewandel habe gar nicht stattgefunden, eine neue Form der Werterziehung sei überflüssig. Und andere wie Hermann Giesecke plädieren überhaupt dafür, daß sich die Schule auf ihre Tradition besinnen und auf ihren genuinen Auftrag des Unterrichts beschränken sollte (Giesecke 1996).

¹ S. dazu auch Adam 1996. Auch bei diesem Band erscheint im Titel der Erziehungsbegriff, wird aber durchweg ein Bildungsanspruch festgehalten.

Was aber ist hier die Tradition? Das Bild, das sich aus der gymnasialen Bildungstradition hinsichtlich der ethischen Dimension ergibt, ist keineswegs eindeutig. Offenbar findet sich dort beides: ein Bildungsverständnis, das sich ganz von den Fächern und Wissenschaften her bestimmt und das sein Zentrum im Fachunterricht findet, aber eben auch der Versuch, ethische Verantwortung als integrale Dimension aller Bildung zu verstehen.

Im folgenden soll zunächst versucht werden, zumindest in exemplarischer Form zu verdeutlichen, vor welchen ggf. neuen Herausforderungen ethische Bildung in der Schule heute steht. In einem zweiten Schritt wird an bildungstheoretische Voraussetzungen und Traditionen ethischer Bildung erinnert, die heute neu an Bedeutung gewinnen. Schließlich können dann Perspektiven für eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Sinne der Praxis ethischer Bildung umrissen werden.

1. Zwischen Tagespresse und neuer pädagogischer Verantwortung: Herausforderungen ethischer Bildung heute

Mit periodisch wiederkehrender Aktualität, die sich in der Berichterstattung der Medien einflußreich spiegelt, werden immer wieder sog. Jugendprobleme behandelt: Jugend und Gewalt, Jugend und Demokratie, Jugend und Wertewandel usw. Daneben sind es neue Herausforderungen, die aus dem Wandel der Gesellschaft erwachsen - heute etwa das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft oder die Suche nach einem „Weltethos“ (Küng 1990), das ein friedliches Zusammenleben im Weltmaßstab ermöglichen soll.

Die Schule erscheint bei solchen Diskussionen zumeist in negativer Sicht: Sie habe versäumt, gewalttätige Tendenzen rechtzeitig einzudämmen, sie habe den Mangel an Demokratiefähigkeit zu wenig beachtet usw. Und soweit es um neue Herausforderungen geht, wird die Schule sogleich als diejenige Instanz identifiziert, die für die pädagogische Umsetzung entsprechender Programme zuständig sein soll.

Aus pädagogischer Sicht muß einer solchen Argumentation, die die Schule zum Sündenbock und zur Delegationsinstanz für gesellschaftliche Probleme machen will, entschieden widersprochen werden. Zum einen handelt es sich bei den genannten Problemen keineswegs um Jugendprobleme, sondern eben um gesellschaftliche Probleme, von denen Jugendliche zwar mitbetroffen sind, aber nicht anders und nicht mehr als die Gesellschaft im ganzen. Zum anderen ist die Schule gar nicht in der Lage, für sich allein Probleme zu lösen, die ganz offenbar durch ganz unabhängig von der Schule wirksame Ursachen bedingt sind. Beispielsweise zeigen Untersuchungen zum Problem der Gewalt, daß hier an erster Stelle an wirtschaftliche, politische und familiäre Voraussetzungen zu

denken ist - etwa (Jugend-)arbeitslosigkeit, fehlende gesellschaftliche Anerkennung von Minderheiten oder Belastungen der Sozialisation im Kindesalter².

Es ist daher konsequent, wenn entsprechende Erwartungen an die Schule gerade von pädagogischer Seite problematisiert oder zurückgewiesen werden. Der Schule wird die Arbeit unnötig erschwert, wenn sie als Sündenbock erhalten soll, und sie wird hoffnungslos überlastet, wenn ihr Aufgaben zugeschrieben werden, die sie von vornherein nicht erfüllen kann. Gleichwohl - und *nachdem* dies festgestellt ist - bleibt die Frage, ob Schule sich gesellschaftlichen Problemen der genannten Art entziehen kann. Als Teil der Gesellschaft ist bei gesellschaftlichen Problemen eben auch die Schule mitbetroffen, so daß jedenfalls zu prüfen ist, welchen Beitrag sie zu deren Lösung jeweils zu leisten vermag.

Dazu kommt, daß ein Rückzug auf bloßen Fachunterricht als vermeintlich genuin schulische Aufgabe insbesondere des Gymnasiums gerade angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen und Zukunftsprobleme kaum plausibel zu begründen wäre. Denn solche Herausforderungen - man denke nur an Ökologie oder Gentechnologie - enthalten doch selbst weitreichende Anfragen an die Leistungsfähigkeit der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen, die in ihrer bisherigen Verfaßtheit zu einer Lösung gerade nicht fähig erscheinen. Ein schulisches Beharren auf der prinzipiellen Vorordnung von Fachunterricht gegenüber allen übergreifenden Aufgaben ethischer Bildung müßte daher als bloßer Rückzug und als Abwehr erscheinen, nicht aber als angemessenes Handeln einer Institution, die zur Sicherung einer menschlichen Zukunft künftiger Generationen beitragen will.

So bleibt es zwar auch aus meiner Sicht notwendig, sich den medienwirksam präsentierten Tagesaktualitäten von Politik und Öffentlichkeit in der Schule nicht zu beugen und statt dessen beharrlich am pädagogischen Auftrag festzuhalten. Aber zugleich kann dies kein Grund dafür sein, sich der neuen pädagogischen Verantwortung, die aus Fragen des gesellschaftlichen Lebens und Überlebens erwächst, grundsätzlich zu entziehen.

Gilt dies für alle Schulen in ähnlicher Weise, so ist im Blick auf das Gymnasium auch in pädagogisch-ethischer Hinsicht an den Wandel der Schülerschaft zu erinnern. Solange das Gymnasium die Schule einer kleinen Minderheit war, konnte man sich bei dieser Schulart - *vielleicht* - darauf verlassen, daß die ethische Erziehung durch außerschulische Anregungen und Erfahrungsmöglichkeiten gewährleistet sei. Angesichts der heutigen Gestalt des Gymnasiums, die nicht zuletzt durch dessen enorme quantitative Ausweitung gekennzeichnet ist, wird eine bewußte Wahrnehmung ethischer Bildung auch im Gymnasium unerläßlich.

² Aus der umfangreichen Literatur seien nur genannt: Heitmeyer 1992 und, mit zahlreichen Literaturhinweisen, Brumlik 1995.

2. Ethik, Bildung, Schule: bildungstheoretische Voraussetzungen

Im Blick auf die bislang vorgetragene Argumentation ließe sich die kritische Rückfrage aufwerfen, ob hier nun auch die Bildungstradition dem derzeit zu beobachtenden Ethik-Boom zum Opfer gebracht werden soll. Da die Aufwertung von Ethik zumindest in manchen ihrer Gestalten tatsächlich Anlaß zu Skepsis gibt³, darf dieser Einwand nicht vorschnell als Bildungstraditionalismus abgestempelt werden. Wenn ihm hier gleichwohl nicht stattgegeben werden soll, so nicht zuletzt deshalb, weil die hier geforderte ethische Bildung bei genauerer Betrachtung keineswegs einen Gegensatz zur gymnasialen Bildungstradition darstellen muß. Sie verweist vielmehr auf eine konstitutive Dimension des Bildungsverständnisses, die freilich bei der Institutionalisierung von Bildung als Fachunterricht der Schule leicht verloren geht.

Auch wenn sich die ethischen Fragen mit der Zeit gewandelt haben, läßt sich behaupten, daß die ethische Dimension schon am Beginn des modernen Bildungsdenkens bestimmend war. Und vor diesem Hintergrund wird weiterhin erkennbar, daß heutige bildungstheoretische Entwürfe weit mehr ethische Implikationen besitzen, als sie selbst zum Ausdruck bringen. Insofern ist Bildung ohne Ethik unvollständig oder gar nicht denkbar.

Diese These soll im folgenden belegt und erläutert werden - gleichsam als Vergegenwärtigung eines bildungstheoretischen Grundzusammenhangs. Eine solche Vergegenwärtigung kann dann allerdings auch nicht übersehen, daß ein bloßes Wiederanknüpfen an die bildungstheoretische und moralpädagogische Tradition in der Schule heute nicht ohne weiteres möglich ist. Zum einen hat sich die gesellschaftliche Situation nicht zuletzt im Blick auf die gelebte Sittlichkeit und deren kulturelle und religiöse Grundlagen erheblich gewandelt. Und zum anderen begegnet gerade im ethischen Bereich immer wieder das Problem einer Funktionalisierung von Bildung und Schule: Vor allem von seiten des Staates wird ethische Bildung eng mit Ordnungsinteressen verknüpft, die jedenfalls einer kritischen und auf Mündigkeit zielenden Bildung wenig Raum lassen.

Zunächst aber zum Zusammenhang von Bildung und Ethik: Im Blick auf die Schule wird dieser Zusammenhang besonders im bildungstheoretischen Denken Friedrich Schleiermachers und Johann Friedrich Herbart's greifbar. In paralleler Argumentation arbeiten sie heraus, daß - so Schleiermacher (Schleiermacher 1966, bes. S. 150ff.) - alle Ausbildung von *Fertigkeiten* pädagogisch nicht befriedigen kann, wenn sie nicht beständig von der Förderung sittlicher *Gesinnung* begleitet wird, und daß aller *Unterricht* - so Herbart - erst dann pädagogischen Kriterien genügt, wenn er als „erziehender Unterricht“ auch der (*ethischen*) *Erziehung und Bildung* dient (Herbart 1982). Bei Schleiermacher gewinnt die Schule ihre Berechtigung überhaupt erst dadurch, daß sie über die

³ Zur aktuellen Diskussion vgl. etwa: Moral. Und Macht. H. 9/10.

Familie hinaus die Pflege des „Gemeingeistes“ erlaubt - nämlich indem sie selbst ein gemeinsames Leben der Kinder und Jugendlichen ermöglicht und darstellt.

Wenn dieser Auffassung, daß Ethik notwendig zu aller Bildung gehört, mehr als ein Erinnerungswert im Sinne des Klassischen zukommen soll, muß freilich eine sachliche Begründung erkennbar sein, die sich argumentativ nachvollziehen läßt. Warum also gehören Bildung und Ethik - bei Schleiermacher und Herbart, aber eben auch unabhängig von diesen - notwendig zusammen? Vor allem zwei der von Schleiermacher und Herbart entwickelten Gründe scheinen mir bis heute tragfähig: der Zusammenhang zwischen Bildung und Gemeinwohl sowie zwischen Bildung und Subjektivität. In heutiger Sprache ausgedrückt, soll sichergestellt werden, daß Schule und Bildung nicht in einer bloß individualistischen Nützlichkeit aufgehen, sondern den gemeinsamen Interessen aller dienen. Zugleich soll aber der einzelne nicht für das Gemeinwesen funktionalisiert werden, sondern es soll ihm eine unabhängige und verantwortliche, anhand ethischer Maßstäbe geprüfte Orientierung in der Gesellschaft ermöglicht werden. Demokratische Bildung zugunsten des Gemeinwohls und Bildung zur Selbständigkeit im Sinne verantwortlicher Mündigkeit, im Blick auf das Individuum ebenso wie auf die Gesellschaft, so etwa wäre diese Balance unterschiedlicher Bildungsziele heute zu formulieren, um den Zusammenhang von Bildung und Ethik zu begründen.

Diese Sicht bedeutet weiterhin, daß Ethik - anders als bei manchen Diskussionen in der Gegenwart - nicht einfach als ein Zusatzelement begriffen werden kann, das dem schulischen Bildungsauftrag gleichsam hinzuaddiert werden könnte. Die Entwicklung ethischer Verantwortung stellt vielmehr ein integrales Moment aller Bildung dar, so daß von Bildung ohne Wahrnehmung der ethischen Dimension gar nicht gesprochen werden kann. Dem entspricht es, wenn Bildung überhaupt von Herausforderungen des gesellschaftlichen Lebens und Überlebens her bestimmt wird. Ein solches Bildungsverständnis wird besonders bei der für die (west-)deutsche Nachkriegspädagogik in vieler Hinsicht maßgeblichen Position W. Flitners sichtbar.

Im Blick auf Hochschulreife und Studierfähigkeit als Merkmale gymnasialer Bildung faßt Flitner das Bildungsverständnis mit Hilfe von vier zentralen Komplexen von Inhalten, die er auch als „Initiationen“ - als grundlegende Einführungen in die abendländische Kultur und deren Lebensformen - bezeichnet (Flitner 1967): „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“ (Flitner 1967). - Demnach könnte man sagen: Bildung ist erstens bezogen auf die Frage nach dem Sinn des Ganzen von Welt, Geschichte und eigener Existenz; zweitens ist sie eine Form wissenschaftlicher Bildung, die sich in ih-

rem Zusammenhang und im Blick auf die Grenzen von Wissenschaft zu reflektieren weiß; drittens ist sie naturwissenschaftlich-technische Bildung, dies aber nicht in isolierter Weise, sondern - viertens - stets verbunden mit politisch-ethischer Bildung. Entscheidend ist dabei, daß alle vier Aspekte miteinander verschränkt sind und daß sie Bildung erst zusammen ausmachen.

Während bei Flitner die ethische bzw., wie er sagt: „sittliche“ Dimension noch ausdrücklich im Zentrum der (gymnasialen) Bildung steht, scheint die Ethik für die heutige Bildungsdiskussion keine vergleichbare Rolle mehr zu spielen. Beispielsweise beruht die seit den 80er Jahren weithin beachtete (Neu-)Fassung des Bildungsbegriffs bei Wolfgang Klafki auf „Schlüsselproblemen“ gesellschaftspolitischer Art, so wie auch die Maßstäbe dieses Bildungsverständnisses - „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmungsfähigkeit“, „Solidaritätsfähigkeit“ - eher dem politischen Zusammenhang als der Ethik entnommen werden (Klafki 1985, S. 12-30, S. 20, S. 17). Betrachtet man die Bildungstheorie Klafkis jedoch vor dem Hintergrund der Tradition seit Schleiermacher und Herbart, so ist die Kontinuität zu deren ethischem Denken freilich leicht zu erkennen. Die Kategorien von Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit entsprechen dem Versuch, Bildung im Schnittpunkt zwischen Gemeinwohl und Individualität, Selbstbestimmung und Verantwortung oder von Gesinnung und Fertigkeit zu bestimmen. Insofern sind sie ethisch gehaltvoller, als die politische Begründung es erkennen läßt. Sie können also als weitere Bestätigung des behaupteten Zusammenhangs von Bildung und Ethik gelesen werden.

Die bildungstheoretische Kontinuität, die damit von den Anfängen des modernen Bildungsdenkens bis hin zur neuen Bildungsdiskussion der Gegenwart im Blick auf ethische Bildung behauptet werden kann, könnte sogar den umgekehrten Einwand hervorrufen, ob ethische Bildung denn auch mit einem sozialwissenschaftlich aufgeklärten Lern- und Sozialisationsverständnis zu vereinbaren sei. In der Auseinandersetzung mit diesem Einwand kann aber u.a. darauf verwiesen werden, daß gerade die sozialwissenschaftliche Sozialisationsforschung in der von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg ausgehenden Theorie der Moralentwicklung eines ihrer zentralen Paradigmen gefunden hat (Kohlberg 1995). Moralisches Lernen wird als eine entscheidende Dimension von Entwicklung und Lernen in Kindheit und Jugendalter angesehen.

In der Sicht Kohlbergs stehen in der Sekundarschulzeit wichtige Entwicklungsaufgaben an. In der Zeit des frühen Jugendalters vollzieht sich gewöhnlich der Übergang zu einer gemeinschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Moral, d.h. zu einer solchen Auffassung, der zufolge moralische Konflikte anhand gemeinsamer Normen zu lösen sind, die von einer Gruppe oder ganzen Gesellschaft geteilt werden. Im späteren Jugendalter kann sich dann eine sog. post-konventionelle prinzipienorientierte Moral zumindest anbahnen. Dabei geht es um die Fähigkeit, gesellschaftlich akzeptierte Normen und Gesetze (Legalität) noch einmal kritisch anhand allgemeiner Moralprinzipien (Legitimität) prüfen zu

können. Beide Entwicklungsschritte können sich nur vollziehen, wenn die Jugendlichen durch entsprechende Impulse aus der Umwelt dazu angeregt werden. Der Schule kommt daher auch in dieser sozialisationstheoretisch-entwicklungspsychologischen Sicht eine wichtige Bildungsaufgabe im ethischen Bereich zu.

Die Rückfrage nach dem Verhältnis zwischen der bildungstheoretischen Tradition und der Erwartung, daß Schule heute einen ethischen Bildungsauftrag wahrzunehmen habe, führt also zu dem Ergebnis, daß das Bildungsverständnis selbst eine ethische Dimension einschließt, und zwar nicht als Zusatzaufgabe, sondern als integrales Moment, wie es heute durch die Bestimmung von Bildung anhand von „Schlüsselproblemen“ zum Ausdruck kommt (vgl. dazu auch Comenius-Institut 1986, bes. S. 111ff.). Der Verweis auf die bildungstheoretische Tradition wirft jedoch auch Rückfragen auf - besonders hinsichtlich der Möglichkeit, ethische Bildungsaufgaben in der Schule praktisch wahrzunehmen. Sind entsprechende Versuche angesichts der gesellschaftlichen Pluralität heute nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt? Läßt nicht gerade der bei W. Klafki genannte Katalog von Schlüsselproblemen mit seiner Offenheit erkennen, daß eine als allgemein verbindlich anerkannte Sittlichkeit in der Gesellschaft nicht mehr verfügbar ist? Der allgemeine Charakter von Allgemeinbildung wird so gesehen zwar noch behauptet, kann aber inhaltlich kaum mehr eingelöst werden.

Die gewandelte Situation kann im Blick auf die bildungstheoretische Position W. Flitners noch weiter zugespitzt werden. Bei dieser Position, die in dieser Hinsicht weite Teile der vorausgehenden bildungstheoretischen Tradition zusammenfaßt, kommt der konstitutive Bezug des Bildungsverständnisses auf die christlich-abendländischen „Lebensformen“ zum Ausdruck. Die gelebte Sittlichkeit, die als „Ethos“ bezeichnet werden kann, stellt den Horizont ethischer Bildung und Erziehung dar. Wie aber, wenn dieser Horizont auf Grund der gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse nicht mehr allgemein vorausgesetzt werden kann oder - man denke an normativ vertretene Auffassungen von multikultureller und multireligiöser Gesellschaft - auch nur vertreten werden darf?

Der demokratische Staat und die von ihm getragene Schule stehen hier vor einem Dilemma: Einerseits verlangt Demokratie eine Gleichbehandlung aller Bürgerinnen und Bürger und bindet damit das staatliche Handeln einschließlich der Schule an das Neutralitätsgebot: Ein bestimmtes Ethos im Sinne einer gelebten Sittlichkeit und als Verkörperung von Weltanschauungen oder Religionen darf die staatliche Schule nicht oder jedenfalls nicht nur mit größter Zurückhaltung vermitteln. Andererseits aber ist die Demokratie konstitutiv darauf angewiesen, daß die Menschen ein demokratisches Ethos ausbilden und also von sich aus das demokratische Zusammenleben bejahen. Durch strafrechtlich bewehrte Normen allein kann keine Demokratie erhalten werden.

Idealtypisch lassen sich zwei Möglichkeiten erkennen, wie eine schulisch getragene demokratisch-ethische Erziehung unter den Voraussetzungen gesellschaftlicher Pluralität gleichwohl möglich ist (Schweitzer 1995; vgl. auch Fischer 1996):

- Es kann versucht werden, eine *religiös und weltanschaulich neutrale Form* der ethischen Bildung und Erziehung zu finden, etwa auf der Grundlage der Menschenrechte oder allgemeiner Verfassungsnormen, die auch staatlicherseits vertreten werden können. Offen bleibt dabei vor allem die Frage, wie eine solche Ethik, die doch bewußt von jedem gelebten Ethos absehen soll, noch Motive zu ihrer praktischen Übernahme entfalten können soll. Endet sie nicht in einer bloßen Abstraktion, die zudem für pädagogische Zusammenhänge schon deshalb wenig geeignet ist, weil sie die Kinder und Jugendlichen mit ihren stets konkreten Lebenszusammenhängen nicht erreicht?
- Das alternative Modell setzt demgegenüber nicht auf eine Abstraktion von allen religiösen und weltanschaulichen Positionen, sondern auf eine *Verständigung* zwischen ihnen, etwa im Sinne eines *interkulturellen und interreligiösen Lernens*. Ein solches Lernen geht naturgemäß wiederum über die Möglichkeiten des neutralen Staates hinaus. Beispielsweise im Modell eines Religionsunterrichts, der unter staatlicher Aufsicht steht und inhaltlich von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird (nach Art. 7 Grundgesetz), kann die Neutralitätspflicht der staatlichen Schule gleichwohl gewahrt werden.

Die Aufgaben und Möglichkeiten eines interkulturellen und interreligiösen Lernens werden allerdings auch beim Religionsunterricht erst heute wirklich erkannt. Besondere Beachtung verdient hier der Vorschlag einer *Fächergruppe*, wie er in der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland vorgelegt worden ist (Evangelische Kirche 1994, bes. S. 73ff.). Zu dieser Fächergruppe sollen neben dem evangelischen und katholischen Religionsunterrichts ggf. auch weitere religiöse Unterrichtsangebote beispielsweise des Islam gehören sowie der Ethikunterricht. Die Einrichtung einer solchen Fächergruppe soll der verstärkten Wahrnehmung der entsprechenden Lernaufgaben dienen und soll ein interkulturelles und interreligiöses Lernen in fächerübergreifend-kooperativer Form erleichtern.

Ein Vorteil dieses Modells liegt in der Möglichkeit, an die Erfahrungen und Lebenszusammenhänge der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen. Die größte Schwierigkeit hingegen dürfte daraus erwachsen, daß die Schule hier auf die tatsächliche Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften angewiesen bleibt. Angesichts der gesellschaftlichen Pluralität bedeutet die beständige Aufforderung zur Verständigung jedoch ohne Zweifel einen zukunftsweisenden Beitrag zu einer ethischen Kultur in der Gesellschaft insgesamt.

Die Frage nach der Tradition ethischer Erziehung in der Schule führt allerdings auch noch zu weiteren Entdeckungen, die ebenfalls nicht verschwiegen werden dürfen. Die Geschichte der Schule ist auch die Geschichte ihrer Indienstnahme für eine solche Vermittlung von Formen und Werten, die vor allem eines sicherstellen sollen: Staatstreue und Untertanengeist, Loyalität und Gehorsam. Das staatliche Ordnungsinteresse richtet sich vornehmlich auf den Bereich von Moral und Sittlichkeit, die dann häufig nicht mit Hilfe des Bildungsbegriffs, sondern mit dem der Erziehung ausgelegt werden (Kritisch dazu Nipkow 1988).

Berühmtestes Beispiel aus dem 19. Jahrhundert stellen die Stiehlschen Regulative dar (vgl. Blankertz 1982, S. 161ff.). Nach den revolutionär-demokratischen Unruhen der Vormärzzeit dienen sie der Restauration durch eine staatstreue Erziehung, die nicht kritisch hinterfragt werden soll. Selbst Bildungstheoretiker wie Wilhelm von Humboldt folgen schon im frühen 19. Jahrhundert der Tendenz einer solchen Erwartung an Ethik und Schule: „Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mässig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen“ (Humboldt 1982, S. 211). - In der Gegenwart setzt sich diese Tendenz in Form des „Rufs nach Werterziehung“, „Mut zur Erziehung“ usw. fort. Auch hier wird bezeichnenderweise weit seltener der Bildungsbegriff als der der Erziehung in Anspruch genommen. Nicht ethische Mündigkeit ist gefragt, sondern Erziehung zu Ordnung und Loyalität.

Auch dies wird manchmal als Grund dafür angesehen, daß sich die Schule dem Ruf nach Werterziehung verschließen sollte. Tatsächlich kann ethische Bildung auch heute nicht naiv geschehen. Wenn sie nicht der Gefahr einer Funktionalisierung anheim fallen soll, ist sie nur in kritischer Unterscheidung zwischen legitimen pädagogischen Interessen und der einseitigen Indienstnahme durch gesellschaftliche Kräfte möglich. Eben dies freilich kann der Bildungsbegriff auf Grund seiner Bezogenheit auf reflektierte Subjektivität leisten. Ethische *Bildung* wird eben dort ein notwendiges Anliegen, wo eine Funktionalisierung von Schule im Sinne einer bloßen Erziehung zur Anpassung droht.

3. Perspektiven für Unterricht und Schule

Bildungstheoretische Überlegungen stehen insbesondere dann, wenn sie bei ethischen Fragen ganz im allgemeinen bleiben, in der Gefahr, nur als Feiertagsrede oder Lehrplanlyrik zu fungieren. Deshalb ist es besonders wichtig, auch Perspektiven für die Praxis von Schule und Unterricht in den Blick zu nehmen.

Prinzipiell kann dabei zwischen drei Ebenen unterschieden werden: Fachunterricht, fächerübergreifende Vorhaben/Schulleben, Verantwortungsstruktur der

Schule. Im folgenden soll jeweils skizziert werden, welche Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Schule sich dabei erkennen lassen. Teilweise sind diese Möglichkeiten allerdings nur von größeren Gruppen in einem Kollegium oder in der Schulgemeinschaft wahrzunehmen, teilweise aber auch von einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern sowie einzelnen Schulklassen.

(1) Wie kann ethische Bildung im *Fachunterricht* verstärkt wahrgenommen werden? Ansatzpunkte bieten sich bei den Inhalten, den Unterrichtsmethoden sowie übergreifend beim Unterrichtsklima und der Unterrichtsorganisation.

Im Blick auf die *Inhalte* geht es um eine bewußte Aufnahme ethischer Probleme. Nicht an sog. fachfremde Themen ist dabei zu denken, sondern an Gesichtspunkte, die der Sache nach zwar durchaus zu den Unterrichtsthemen gehören, die in der Regel aber eher abgeblendet bleiben. Im naturwissenschaftlichen wie im sprachlichen Bereich gibt es kaum Inhalte, die nicht auch in ethischer Hinsicht als gehaltvoll anzusehen wären - angefangen bei den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen der Entwicklung und Anwendung naturwissenschaftlicher Theorien bis hin zu interkulturellen Fragen im Fremdsprachenunterricht oder zu ethischen Fragen in der Literatur. Auch wenn solche Fragen nicht aufgenommen werden, ist dies für die ethische Erziehung bedeutsam - zumindest negativ, weil solche Fragen dann als vernachlässigbar und damit belanglos erscheinen.

Die verstärkte Beachtung ethischer Implikationen von Unterrichtsinhalten verlangt sodann auch nach entsprechenden *Unterrichtsmethoden*. Moralisch bedeutsame Inhalte allein sind noch nicht ethische Bildung⁴. In der Sicht der Moralpsychologie ist es entscheidend, die Kinder und Jugendlichen zu eigener Urteilstätigkeit herauszufordern, damit sie entsprechende Kompetenzen aufbauen können. Auch wenn dies keineswegs bedeutet, daß die Entwicklung von Urteilsfähigkeit ohne Impulse durch Erwachsene geschehen könnte, muß der Nachdruck demnach doch deutlich weniger auf einer Wertevermittlung als auf der Stärkung von Eigenaktivität liegen. Dies kann mit unterschiedlichen Methoden erreicht werden (vgl. als Überblick: Adam 1996). Beispielhaft genannt seien etwa Dilemmadiskussionen - am besten anhand von Problemen aus dem eigenen Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler - oder Fallstudien, bei denen die Aufgabe in der selbständigen Bearbeitung ethischer Konfliktfälle anhand vorgegebener Materialsammlungen besteht.

Über Inhalte und Methoden hinaus berührt ethische Bildung das *Unterrichtsklima* und die *Unterrichtsorganisation*. Soziale Beziehungen in der Lerngruppe, sowohl zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen als auch zwischen den Schülerinnen und Schülern selbst, stellen einen Erfahrungsbereich dar, in dem die Herausbildung ethisch reflektierten Handelns unterstützt und praktiziert werden kann. Zu denken ist aber auch an die in der pädagogischen

⁴ Als besonders plastische Darstellung vgl. Oser 1996; mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen zum Themenfeld „Gerechtigkeit“ vgl. Schweitzer 1995, S. 95ff.

Tradition immer wieder genannte Möglichkeit einer Form von Unterrichtsplanung, an der zumindest teilweise auch die Schülerinnen und Schüler verantwortlich beteiligt sind.

(2) Ethische Themen im Unterricht verweisen vielfach bereits über die herkömmlichen Fächergrenzen hinaus, besonders dort, wo Bildung anhand heutiger „Schlüsselprobleme“ und also nicht bloß fachspezifischer Traditionen ausgelegt wird. Überfachlich-interdisziplinäre Zusammenarbeit in Form *fächerverbindenden Unterrichts* ist deshalb eine zunehmend bedeutsame zweite Ebene, die zur Verwirklichung ethischer Bildung verstärkt werden muß. Dabei gehen die Arbeitsformen beispielsweise bei Projekten über den unterrichtlichen Bereich hinaus, so daß das *Schulleben* und die *Schule als Lebens- und Erfahrungsraum* in den Blick kommen.

Interessanter- und vielleicht überraschenderweise ist festgestellt worden, daß das Gymnasium eine im Vergleich zu anderen Schularten reiche Schulkultur besitzt - „vielfältig und differenziert wie in keiner anderen Schulform“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 514f.). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich freilich, daß das Schulleben an Gymnasien neben Schulfesten besonders sportliche, musisch-expressive und vor allem musikalische Aktivitäten umfaßt. Unter dem Aspekt ethischer Bildung ist dies wenig befriedigend, weil offenbar die als „Schlüsselprobleme“ zu bezeichnenden Themen jedenfalls im außerunterrichtlichen Bereich kaum eine Rolle spielen. Eine Entwicklungsperspektive könnte hier darin bestehen, das Schulleben auch dadurch aufzuwerten, daß bewußt nach Verbindungsmöglichkeiten zwischen außerunterrichtlichen Aktivitäten und ethischer Bildung gesucht wird.

(3) Noch am wenigsten als zentrales Feld der ethischen Bildung wahrgenommen und deshalb für die weitere Entwicklung von Schule m.E. besonders wichtig ist die Frage, wie die *Verantwortungsstruktur der Schule* so gestaltet werden kann, daß sie zur ethischen Bildung beiträgt. Die herkömmliche Schülermitverwaltung bzw. -mitverantwortung (SMV) leistet hier bekanntlich wenig. Sie ist stark ritualisiert, erreicht nur einzelne Schülerinnen und Schüler und ist vor allem in ihrem Zuständigkeitsbereich sehr eingeschränkt.

Vielversprechende Erfahrungen kommen hier aus dem Schulversuch der „Schule als gerechter Gemeinschaft“ (Just Community), wie er zunächst von Lawrence Kohlberg in den USA entwickelt und später in anderen Ländern, u.a. auch in der Bundesrepublik, aufgenommen wurde.

In seiner ursprünglichen Form waren drei Gesichtspunkte für diesen Schulversuch kennzeichnend:

- „1. Die Leitung der Schule beruht auf direkter Demokratie, wobei Lehrer und Schüler gleichberechtigt sind und jeweils eine Stimme haben. Daraus folgt: (a) Regeln werden nicht vorab, sondern erst auf der Grundlage einer Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern definiert; (b) über alle

wichtigen Fragen der Verwaltung, Schulordnung und Programmatik wird in einer (wöchentlichen) Vollversammlung entschieden.

2. Die leitenden Organe und Vollversammlungen sollten Problemlösungen auf der Grundlage von Fairneß- und Moral-Gesichtspunkten erarbeiten.
3. Das Curriculum der Schule beinhaltet (insbesondere in den Sozialwissenschaften) entwicklungsfördernde Moraldiskussionen und setzt einen besonderen Schwerpunkt auf das grundlegende Verständnis der Ideen der Demokratie, des Rechts und der Gerechtigkeit. Die Unterrichtsdiskussionen über Moral, Recht und Demokratie sind rückgekoppelt an Entscheidungen und programmatische Beschlüsse der Vollversammlungen sowie an die Beziehungen der Schule zum übergreifenden Schulsystem und zur Gesellschaft“ (Kohlberg 1978, S. 215f.).

Dieses ursprüngliche Modell mit seinem radikalen Ansatz direkter Demokratie wirft gewiß viele Rückfragen auf. Es wird hier nicht als Empfehlung zur möglichst originalgetreuen Nachahmung beschrieben, sondern weil es das Kernelement - die Übertragung von (Mit-)Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler - besonders deutlich hervortreten läßt.

Die u.a. in Deutschland unternommenen Versuche mit einer „gerechten Schulgemeinschaft“ sind eigene Wege gegangen⁵. Teils werden Unterrichtsstunden für moralische Diskussionen und Fragen der gemeinsamen Lösung von Problemen an der Schule reserviert, teils werden bestimmte Bereiche der Schule (etwa Klassenstufen) zusammengefaßt und neu im Sinne der „gerechten Gemeinschaft“ gestaltet. Entscheidend bleibt der Versuch, die Kinder und Jugendlichen als verantwortliche Subjekte auch dort ernst zu nehmen, wo die herkömmliche Verantwortungsstruktur bei Entscheidungen lediglich die Schulleitung oder die Lehrerschaft einbezieht. Mit diesem Versuch werden dann Prozesse in Gang gesetzt, die nicht vorab - etwa durch ein Schulmodell, das bloß noch umgesetzt werden müßte - festliegen können. Die Bildungsqualität der „gerechten Schulgemeinschaft“ liegt ja gerade darin, daß die Schulentwicklung in die Hand der gemeinsam verantwortlichen Beteiligten gelegt wird, und zwar der Lehrer und Lehrerinnen ebenso wie der Schüler und Schülerinnen.

M.E. gehört es zu den dringlichen Zukunftsaufgaben, die Bildungsbedeutung der institutionellen Struktur von Schule wahrzunehmen und sie konsequent für die ethische Bildung fruchtbar zu machen (vgl. dazu Scheilke 1989). Die populäre Forderung, daß die Schule ethisch erziehen solle, bleibt leer, wenn sie nicht begleitet wird von der Bereitschaft und dem pädagogischen Mut, die Kinder und Jugendlichen als verantwortliche Subjekte in der Schule einzubeziehen.

⁵ Den besten Überblick sowie zahlreiche Hinweise auf weiterführende Literatur gibt Oser 1992, S. 337ff.

Literatur

- Adam, G.: Methoden ethischer Erziehung. In: Adam, G./Schweitzer, F. (Hg.), a.a.O., S. 110-128
- Adam, G./Schweitzer, F. (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995
- Comenius-Institut (Hg.): Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2), hg. v. Goßmann. Münster: Comenius-Institut 1986
- Evangelische Kirche in Deutschland: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994
- Fischer, D./Schreiner, P./Doyè, G./Scheilke, Ch. Th.: Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster/New York 1996
- Flitner, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967
- Flitner, W.: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg 1967
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996
- Hentig, H. von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien 1993
- Heitmeyer, W.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München 1992
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Pädagogische Grundschriften. Hg. v. Asmus, W., Stuttgart 1982
- Humboldt, W. von: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. Dezember 1809. In: ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Bd. IV, hg. v. Flitner, A./Giel, K., Darmstadt 1982, S. 210-238
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985, S. 12-30
- Kohlberg, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M. 1995
- Kohlberg, L. u.a.: Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele, G. (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978, S. 215-259
- Küng, H.: Projekt Weltethos. München/Zürich 1990
- Moral. Und Macht. Merkur. H. 9/10. 50 (1996)
- Nipkow, K. E.: Erziehungsprogrammatik ohne Bildungsbegriff? Rückfragen an das Erziehungsdenken in Staat und Kirche. Andreas Flitner zum 65. Ge-

- burtstag. In: Czell, G./Mogge H. (Hg.): Parabel. Bildung als historische Verantwortung (Schriftenreihe des Ev. Studienwerks Villigst, Bd. 6/7), Münster 1988
- Oser, F.: Moralpsychologische Perspektiven. In: Adam, G./Schweitzer, F. (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996, S. 81-109
- Oser, F./Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1992
- Scheilke, C. T./Schweitzer, F.: Bildung und Autonomie der Schule. In: Preul, R. u.a. (Hg.): Bildung - Glaube - Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Gütersloh 1989, S. 333-351
- Schleiermacher, F.: Vorlesungen (über Pädagogik) aus dem Jahre 1826, hg. von Schulze, T./Weniger E. (Reihe Pädagogische Schriften Bd. 1), Düsseldorf - München 1996
- Schneider, P.: Erziehung nach Mölln, In: Deutsche Jugend, Kursbuch 113. Sept. 1993, S. 131- 141
- Schweitzer, F.: Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzangebot und verbindlichem Ethos. In: Neue Sammlung 35 (1995), S. 111- 127
- Schweitzer, F. u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995