

Ethisch handeln lernen

(VL im SS 2004, Prof. Simon)

1. Einleitende Vorbemerkungen	3
1.1. Ethisch handeln lernen als religionspädagogische Teilaufgabe	3
1.1.1 <u>Ethisches Handeln</u>	3
1.1.2 <u>Ethische Erziehung</u>	3
1.1.3 <u>Zentrale Aufgabenstellungen der ethischen Erziehung</u>	4
1.2. Thematische Schwerpunkte der Vorlesung	6
2. Aspekte der theologischen Ethik.....	8
2.1 Ein Modell theologischer Ethik: Autonome Moral im christlichen Kontext.....	8
2.1.1 <u>Ethische These</u>	8
2.1.2 <u>Theologische These</u>	10
2.2 Kritische Anfragen und Weiterführung.....	11
2.2.1 <u>Zum Autonomieverständnis der autonomen Moral</u>	11
2.2.2 <u>Die Bedeutung des Sinnhorizonts des christlichen Glaubens für das gelebte Ethos</u>	12
2.3 Ausblick.....	13
3. Modelle ethischer Erziehung (in historischer Abfolge).....	15
3.1. <i>Sokrates: Mäeutik als Weg der Wahrheitsfindung</i>	15
3.2. <i>Johann Amos Comenius: Sittliches Handeln als sachgerechtes Mitwirken an der Schöpfung Gottes</i>	16
3.3. <i>August Hermann Francke: Brechung des bösen Willens und Einübung in ein gottgefälliges Leben</i>	18
3.4. <i>Jean-Jaques Rousseau: Negative Erziehung in Bindung an die natürliche Entwicklung des Heranwachsenden</i> ..	20
3.5. <i>Johann Heinrich Pestalozzi: Sittliche Elementarerziehung</i>	22
3.6. <i>Friedrich David Ernst Schleiermacher: Sittliche Erziehung als dialektische Einführung in den sozialkulturellen Lebenszusammenhang</i>	25
3.7. <i>Johann Friedrich Herbart: Didaktik als Lehre vom erziehenden Unterricht</i>	26
3.8. <i>John Dewey: Sittliches Lernen auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen</i>	28
3.9. <i>Zusammenfassung in sechs Punkten</i>	30
4. Ethisches Handeln im Werden – Die entwicklungspsychologische Perspektive (SCHWERPUNKTKAPITEL!!!)	33
4.1. <i>Zum Begriff der Entwicklung</i>	33
4.2. <i>Entwicklung und Lebenslauf: Biographisch orientierte Modelle personaler Entwicklung</i>	35
4.2.1. <u>Gordon W. Allport: Das Werden der Persönlichkeit</u>	35
4.2.2. <u>Exkurs: Motivationen der Entwicklung und Wissensbildung</u>	36
4.2.3. <u>Erik H. Erikson: Entwicklung durch Integration phasenspezifischer Grundkonflikte im Laufe der Lebensgeschichte</u>	37
4.3. <i>Die Entwicklung des moralischen Urteils</i>	40
4.3.1 <u>Jean Piagets Untersuchung zur Entwicklung des moralischen Urteils</u>	40
4.3.2 <u>Lawrence Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung</u>	43
4.3.3. <u>Pädagogische Konsequenzen und kritische Anmerkungen</u>	45
4.4. <i>Ursprünge des prosozialen Empfindens und Handelns</i>	46
5. Ethisch handeln lernen	49
5.1. <i>Was sind Einstellungen und wie lassen sie sich beeinflussen?</i>	49
5.2. <i>Motive und Motivation des menschlichen Handelns</i>	51
5.3. <i>Lerntheorien und ihre Bedeutung für das ethische Lernen</i>	52

5.3.1.	<u>Lernen nach dem Modell der klassischen Konditionierung</u>	52
5.3.2.	<u>Lernen nach dem Modell der operanten Konditionierung</u>	53
5.3.3.	<u>Lernen nach dem Modell des Beobachtungslernens</u>	54
5.4.	<i>Ethische Erziehung als Begleitung ethisch relevanter Lernprozesse</i>	55
5.4.1.	<u>Lernen im Mitvollzug: Voraussetzungen ethischer Erziehung</u>	55
5.4.2.	<u>Lernen durch Beobachtung</u>	56
5.4.3.	<u>Lernen durch Verstärkung</u>	57
5.4.4.	<u>Lernen durch Einsicht</u>	58
5.4.5.	<u>Lernen durch Erprobung</u>	58
5.5.	<i>Ansätze ethischer Erziehung im schulischen Unterricht</i>	59
5.5.1.	<u>Wertübertragung (<i>character education</i>)</u>	59
5.5.2.	<u>Werterziehung durch Klärung der Wertvorstellung (<i>values clarification</i>)</u>	60
5.5.3.	<u>Moralische Erziehung durch Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit (<i>moral development</i>)</u>	63
5.5.5.	<u>Moralische Erziehung durch Einübung gerechter Gemeinschaft (<i>just community</i>)</u>	63
5.5.4.	<u>Moralische Erziehung als Erziehung zur Rücksichtnahme (<i>moral education</i>)</u>	65

1. Einleitende Vorbemerkungen

1.1. Ethisch handeln lernen als religionspädagogische Teilaufgabe

Wie kann ethisches Handeln erlernt und gelehrt werden?

1.1.1 Ethisches Handeln

Das ethische Handeln geht dem erzieherischen Handeln voraus, denn es ist eine **empirische Tatsache**, daß Menschen über das, was sie tun und was andere tun, reflektieren. Die ethische Bewertung dieser Tätigkeiten geschieht in den Kategorien richtig oder falsch, recht oder unrecht, gut oder böse. Dahinter steht die kant'sche Frage: „Was soll ich tun?“

Menschliches Handeln geschieht immer in **Wechselwirkung mit anderen Menschen**. Dadurch wird deutlich, daß es **Alternativen des Handelns** gibt, die Entscheidungen erzwingen. Ethisches Handeln ist also nur dann möglich, wenn es nicht determiniert ist. Wir selbst sind für unser Handeln **verantwortlich**, insofern ist es ethisch; wir können es selbst determinieren.

In den Sozialwissenschaften unterscheidet man zwischen „behavior“ und „praxis“. „**Behavior**“ bezeichnet das vorbewußte Verhalten, das nach dem Reiz-Reaktionsschema interpretiert werden kann (Stimulus-Response), d.h. solche Reaktionen, die eine Belohnung herbeiführen, werden erlernt; Handlungen, für die bestraft wird, werden hingegen verlernt (reinforcement). „**Praxis**“ meint im Gegensatz dazu das wissentlich-willentliche und zielbezogene (intentionale) Handeln¹.

Sittliches Handeln setzt sittlichen Spielraum voraus, denn der Einzelne muß Stellung beziehen für sich, für die Gesellschaft, in der er lebt und für die Sache, um die es geht.

1.1.2 Ethische Erziehung

Sittliches Handeln ist nicht selbstverständlich, es muß – auch im schulischen Sinne – erst gelernt werden. Kompetenz für das ethische Handeln wird erst durch Erfahrung gewonnen; Erfahrung sammeln kann deshalb als eine Umschreibung für Lernen angesehen werden.

Ethik und Pädagogik sind also aufeinander verwiesen, aber sie fallen nicht in eins. Das sittlich Gesollte (Ethik) motiviert vielmehr dazu, zu dem zu werden, der man

¹ vgl. O. Höffe (Hg.): Lexikon der Ethik, ###

werden kann. Die Ethik zeigt die **Möglichkeiten des Guten** auf, die Pädagogik versucht, die Freiheit der verantwortlichen Entscheidung zu fördern. Das **Paradox der Erziehung** ist ja gerade, daß sie **Freiheit ermöglichen** will: Selbstmotivation durch Fremdmotivation. Wenn Kindern im Laufe der Erziehung Freiheit zugemutet wird, begreifen sie es oft als Anregung, Möglichkeiten abzuwägen und sich zu entscheiden. Meist handelt es sich dabei um einen langen Lernprozeß, der Lebenserfahrung voraussetzt. Der Weg zur sittlichen Freiheit ist zwar lang, doch müssen die Kinder auf diesem Weg unterstützt und ermutigt werden.

Ein Problem besteht allerdings darin, daß das Wissen um Gut und Böse ein allgemeines Abstraktum ist. Zwar konstatierte die Scholastik die Erfahrung des „Urgewissens“ (Synderesis), die uns eingibt: „Das Gute ist zu tun, das Böse zu vermeiden“. Inhaltlich muß man aber erst lernen, was „gut“ und was „böse“ ist, und dies bedarf der Reflexion. Der Pädagoge muß sich deshalb fragen, welche Richtung sein erzieherisches Handeln nehmen soll (Intention). Um Freiheit zu ermöglichen, sollte der Maßstab die Ausrichtung am Guten sein.

1.1.3 Zentrale Aufgabenstellungen der ethischen Erziehung

1. Ethische Erziehung soll die ethische Wahrnehmungskraft stärken

Sie soll für Herausforderungen als Anregungen und Möglichkeiten des Guten sensibilisieren, damit wahrgenommen werden kann, was zu tun ist und was getan werden kann. Dies ermöglicht konkrete Werterlebnisse, die über Reflexion zu Werterfahrungen werden und zu einer vertieften Sichtweise führen.

2. Ethische Erziehung soll die ethische Urteilskraft fördern

Ethische Erziehung reflektiert das Vorverständnis, das aufgrund von Erfahrungen bisher gewonnen wurde. Dieses Vorverständnis wird ins Bewußtsein gehoben, damit konkrete Werteinsichten ermöglicht werden, die zum sachgerechten und begründeten Werturteil führen.

3. Ethische Erziehung soll die ethische Entscheidungsfähigkeit fördern

Von Urteilskompetenz kann noch nicht auf Handlungskompetenz geschlossen werden; wählen zu können fordert ein hohes Maß an Handlungsbereitschaft. Ethische Erziehung muß daher Mut, Zutrauen und die Wagnisbereitschaft fördern und unterstützen. Sie soll ermutigen, sich den Dringlichkeiten des Handelns zu stellen.

4. Ethische Erziehung soll die ethische Handlungsfähigkeit fördern

Wenn Urteile und Handlungen sich bewähren, führt das dazu, daß das Gute mit Freude getan wird. In der griechischen Klassik galt es als Tugend, etwas schnell, leicht und mit Freude zu tun. Aristoteles ist in seiner Nikomachischen Ethik der Meinung, daß man etwas lernt, indem man es ausführt. Die Tugenden sind dann Folgen des sich bewährenden Handelns, sie werden zu Handlungen.

Ethische Erziehung soll vor allem **Gewissensbildung** zur Folge haben, wobei Gewissen als die **Personenmitte** verstanden wird, aus der heraus der Mensch Verantwortung übernehmen kann (\neq übernehmendes Gewissen wie z.B. Über-Ich). Dies führt zu personaler Identität!

Die Theologie reflektiert nun auf den praktischen Glaubensvollzug; die Religionspädagogik schaut auf die Bedingungen, unter denen Glaube im erzieherischen Handeln Gestalt gewinnt. Wie wird Glaube ermöglicht, wie kann **Entwicklung von Glauben gefördert** werden? Dabei darf nicht vergessen werden, daß personaler Glaube ein **lebensgeschichtlich** strukturierter Glaube und damit ein niemals abgeschlossener Weg ist.

Die ethische Erziehung stellt sich die Frage, wie jemandem Begleitung geboten werden kann, der sich auf diesen Weg gemacht hat. Eine wichtige Aufgabe von Religionspädagogik und religiöser Erziehung besteht also darin, den Glauben in Lernprozessen zu gestalten.

Glaube ist nicht ethisches Handeln, und doch gehören beide zusammen und müssen aufeinander bezogen werden: Unethisch religiöses Handeln wäre areligiös und würde aufhören das zu sein, was es zu sein beansprucht. Biblisch kann dies sowohl durch Jesu Pragmatik (Mt 7,16: An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen...) als auch durch Paulus (Gal 5,6: Glaube wirkt durch die Liebe) und die johanneische Theologie (Joh 3,21: Wer die Wahrheit tut, kommt ans Licht) begründet werden. Die Freiheit, die der Glaube schenkt, ist als Freiheit für das Gute und für die Liebe zu verstehen. Es ist dem Menschen als *imago dei* (Gen 1,26f) aufgegeben, das Gute zu tun und das Böse zu meiden, denn der Mensch soll stellvertretend für Gott Sorge für die Schöpfung tragen, damit das Leben glücken kann. Diese Freiheit schließt freilich immer ein Wagnis, ein Risiko mit ein. Die Entscheidung kann zu Erfolg oder Mißerfolg, zu Bestätigung oder Versagen, zum Glücken oder zu Schaden führen.

Ethische Erziehung hat deshalb eine weltanschauliche Komponente²: Sie vermittelt die Sicht einer Welt, in der glückendes Leben möglich ist und erschließt damit einen Sinnhorizont.

Ethische Erziehung ist **mehr als eine Einweisung in normengerechtes Verhalten**, sie ist vielmehr eine **Erziehung zur Autonomie**. Normen werden dann als Wervorzugsregeln für konkrete Situationen verstanden, die aber dem geschichtlichen Wandel unterliegen. Normen müssen deshalb immer wieder neu gefunden und begründet werden, es handelt sich um einen lebendigen Lernprozeß.

Alfons Auer nennt in diesem Zusammenhang **drei Kriterien der Normenfindung**:

1. **Kenntnis der Sachverhalte und ihrer Eigengesetzlichkeit:** „Sachgerechtigkeit gegenüber den Realitäten in den Dingen und Liebe zu den Menschen“.
2. **Sinnhaftigkeit:** Über die Sachgerechtigkeit hinaus muß der Horizont glückenden und mißlingenden Lebens gekannt werden. Daher ist eine (vorläufige) Antwort auf die Frage nötig, was gutes Leben ist.
3. **Glaubenshorizont:** Hierbei geht es um die theologische Ethik: Was dürfen wir hoffen über das Menschenmögliche hinaus? Was gibt uns Mut, Trost und Zuversicht? Hier liegt die Antwort auf die Frage: Warum sollen wir ethisch handeln?

1.2. Thematische Schwerpunkte der Vorlesung

1. *Aspekte der theologischen Ethik, insofern sie für die Pädagogik relevant sind*

Es geht darum, wie auf das ethische Handeln reflektiert wird: Wie gelangen wir in die Einsicht des sittlich gesollten? Dabei spielen J. S. Bruner und J. Schwab eine besondere Rolle, die die Struktur der wissenschaftlichen Disziplin auf das ethische Lernen in der Schule angewandt und in den Lehrplan aufgenommen haben.

2. *Modelle ethischer Erziehung*

Einzelne Modelle ethischer Erziehung sollen einer theologischen und pädagogischen Reflexion unterzogen werden, was zu einem differenzierten Problembewußtsein führt.

3. *Ethisches Handeln im Werden*

² vgl. Langer: Handbuch der religionspädagogischen Grundbegriffe, ###

Die entwicklungspsychologische Perspektive untersucht die ethische Entwicklung vor allem mit Hilfe von Stufenmodellen (Kohlberg, Piaget u.a.). Es geht um die entwicklungsbezogenen strukturellen Gegebenheiten auf seiten der Lernenden.

4. *Ethisch handeln lernen*

Hier wird die lernpsychologische Perspektive eingenommen, die vor allem die vier Lernarten betrifft: Beobachtung, Verstärkung, Einsicht und Erprobung (trial & error).

5. *Verschiedene Lernorte ethischen Handelns*

Schule ist nicht der einzige Ort, an dem man ethisch Handeln lernen kann. Es sollen auch Familien (Primärsozialisation), Kindergruppen, Gemeinden, Cliques (Peer-Groups) und Medien in den Blick genommen werden, die alle sozialisierend auf das ethische Lernen einwirken. Das gilt auch für den Unterricht.

2. Aspekte der theologischen Ethik

Die Religionspädagogik reflektiert auf die Theologie im Hinblick auf Erziehung. Es geht um die Frage der Struktur der Disziplin Religionspädagogik.

2.1 Ein Modell theologischer Ethik: Autonome Moral im christlichen Kontext

Im Bereich der Ethik spielen drei Fragen eine wichtige Rolle:

1. Wie **gelangen** wir zur *Einsicht des ethischen Sollens*?
2. Wie **entwickeln** und **entfalten** wir *argumentativ sittlich relevante Einsichten*?
3. Wie **entwickeln** und **begründen** wir *sittlich relevante Urteile*?

Es geht um die Einsicht darum, welchen Wert die verschiedenen Möglichkeiten des Guten in konkreten Situationen haben. Man spricht auch von **Wertvorzugsentscheidungen**: Welcher Wert ist in einer bestimmten Situation einem anderen vorzuziehen? Regeln dafür sind die ethischen Normen, die hier als Wertvorzugsregeln gelten können.

Moralische Entscheidungen spielen sich immer als **personale Wertstellungnahme** ab, als gewissenhaftes, gewissengemäßes Handeln. Die grundsätzliche Gewissensorientierung liefert die sog. *Synderesis*, das Urgewissen: Das Gute ist zu tun, das Böse ist zu meiden. Dieser normativ-formelle Anspruch ist zu unterscheiden vom moralischen Urteil des Gewissens, der sog. *Conscientia*. Diese meint den konkreten Gewissensanspruch: Dies ist in dieser Situation zu tun und dies ist in dieser Situation zu unterlassen. An dieser Stelle bleiben zwei Fragen offen: Wie gelangt das Gewissen zu dieser Einsicht? Und wie gelang die Ethik als Wissenschaft zur Einsicht des gesollten Guten?

Einen Lösungsversuch bildet das **Modell der „autonomen Moral“**, das von den Moraltheologen Franz Böckle und Alfons Auer vertreten wird. Sie versuchen, das neuzeitliche Verständnis der Autonomie des Sittlichen mit dem theologischen Verständnis einer christlichen Begründung (Theonomie) der Sittlichkeit zu vereinen. Alfons Auer stellt in diesem Zusammenhang zwei Thesen auf: a) die ethische These, b) die theologische These.

2.1.1 Ethische These

Die ethische These besagt die **Vernunftgemäßheit sittlicher Aussagen**. Es geht also um Rationalität, nicht um Emotionalität, da man zu wahrheitsfähigen Aussagen kommen will. Dahinter steht die Überzeugung, daß es eine Wahrheit, Vernünftigkeit

gibt, die der Wirklichkeit innewohnt. Diese ist erkennbar, aussagbar und mitteilbar, ansonsten wäre menschliches Handeln nicht möglich. **Menschsein heißt, vernünftig und frei zu sein, dem vernünftig Erkannten zu folgen (= Autonomie)**. Für den Menschen ergibt sich daraus die sittliche Aufgabe, für die Rationalität der Welt **Verantwortung** zu übernehmen und sie vernünftig zu gestalten, d.h. die Vernünftigkeit, die in ihr enthalten ist, zu entfalten. Die Wirklichkeit ist noch nicht an dem letzten Punkt des Möglichen angelangt, die Vernünftigkeit der Welt ist noch nicht voll realisiert. Deshalb ist es eine sittliche Aufgabe des Menschen, die vorfindbare Welt (*esse reale*) zu gestalten – und zwar gemäß seiner Natur – hin zu einer besseren Wirklichkeit (*esse melius*). Das Gute soll vernünftig realisiert werden.

Gott hat den Menschen mit einer Vernunft erschaffen, die fähig ist, sich Normen zu schaffen. Von dorthin begründet sich sittliche Autonomie **theologisch**. Die Vernünftigkeit ist hierbei nicht abstrakt und geschichtslos gemeint, sondern kontextuell als historisch bestimmte Verfaßtheit. Die Gestaltung der Welt ist also eine bleibende Aufgabe, da sich in neuen Situationen immer neue Aufgaben stellen. Es geht außerdem immer um eine geschöpfliche, d.h. **endliche Vernunft**. Wenn die Schöpfung aber als gefallene Schöpfung der **Erlösung** bedarf, um zur **Vollendung** zu gelangen, dann kann wohl davon ausgegangen werden, daß es der menschlichen, geschöpflichen Vernunft ebenso geht. Deshalb muß man sich fragen: Wo liegen die Grenzen der geschöpflichen Vernunft? Was bedeutet der Glaube für die sittliche Vernunft?

Auf dem Weg zur Ethik als Wissenschaft muß bedacht werden, daß es ein gelebtes **Vorverständnis des Sittlichen** gibt, eine vorwissenschaftliche Vergewisserung. Dabei handelt es sich um ein mehr oder weniger **selbstverständlich gelebtes Ethos**, das das normative Handeln im **Alltag** betrifft. **Ethik als methodische Wissenschaft** des Ethischen ist dort sekundär, sie knüpft vielmehr nachträglich an das Vorverständnis an. Die ethische Wissenschaft zählt zu den Erscheinungen einer Kultur, in der Reflexion und Wissenschaft zur Selbstverständlichkeit gehören. Vor diesem Hintergrund bestimmt Auer **drei Schritte für die Reflexion des Sittlichen**:

1. *human- und sozialwissenschaftliche Analyse*

Empirisch faßbare Möglichkeitsbedingungen des sittlich Faßbaren sollen geordnet, erfaßt, verstanden werden

2. *philosophisch-anthropologische Integration*

Empirische Daten und Erkenntnisse werden vor dem Horizont der sinnerfüllten Humanität geordnet und zusammengeführt, so daß ein

sinnvoller Zusammenhang entsteht. Es geht hier auch um die Frage, was gelungenes Menschsein bedeutet.

3. *normative Entfaltung der **Dringlichkeit**, die sich durch 1. und 2. zeigenden Zusammenhänge*

Ethische Normen weisen auf die Dringlichkeit und Notwendigkeit des ethischen Tuns hin. Konkrete ethische Normierungen müssen immer wieder neu gefunden und bestimmt werden (Dynamik). Aus der rationalen Verständigung auf solche Normen ergibt sich eine gewisse Verbindlichkeit. Deshalb gibt es keine Normen, die absolute Gültigkeit beanspruchen können;
Normen und Ethik sind immer plural und dynamisch.

2.1.2 Theologische These

Welche Rolle spielt nun der Glaube für das sittliche Handeln? Die theologische These Auers versucht, dieser Wechselwirkung auf den Grund zu gehen. Auch für das Finden und die Begründung sittlicher Normen spielt der christliche Glaube eine wichtige Rolle, auch wenn er keine konkreten Weisungen geben kann. Christen und Nichtchristen haben ein **gemeinsames ethisches Alphabet**, nämlich das Gute zu finden und zu tun. Diese Einigkeit ermöglicht Verständigung und **allgemeine Verbindlichkeit des Sittlichen** (z.B. in der Goldenen Regel). Die christliche Botschaft aber stellt den Glaubenden in den **Sinnhorizont von Schöpfung, Erlösung und Vollendung**.

In der **Schöpfung** wird die Welt als Geschaffenes erfahren. Da sie im Wirken Gottes gründet, hat sie Sinn und Bestand; von dorthin gewinnt sie auch ihr **Gutsein**. Diese Güte muß wahrgenommen und realisiert werden (vgl. Gen 1: ...er sah, daß es gut war...), das ist der Schöpfungsauftrag an den Menschen als *imago dei*.

Erlösung bedeutet für den Christen, daß in einer durch Sünde und Entfremdung verkehrten Wirklichkeit und Geschichte Gott eine **neue Lebensmöglichkeit** schafft, die im Glauben ergriffen werden kann. Der Schöpfergott ist zugleich der Erlöser seiner Schöpfung. In der Menschwerdung Gottes wurde sein **Heilswille** deutlich.

Das christliche Bekenntnis des Glaubens hält die Hoffnung auf die letztendliche **Vollendung** des Menschen wach, denn die Schöpfung ist noch nicht vollendet. Diese Hoffnung erinnert uns daran, was unser Handeln dringlich macht, bewahrt uns aber gleichzeitig vor dem endgültigen Scheitern. Der Glaube an die Vollendung gibt unserem Handeln Hoffnung und Maß.

Dieser Sinnhorizont von Schöpfung, Erlösung und Vollendung, wie ihn das Evangelium verdeutlicht, **beeinflusst die sittliche Handlungsfindung** in zwei Richtungen: Erstens werden Glaube, Hoffnung, Liebe, Dankbarkeit und Wachsamkeit zu Grundhaltungen, d.h. zu **theologischen Tugenden**, die im Gegensatz zu sittlichen Tugenden nicht erworben, sondern geschenkt werden. Sie sind nicht machbar, sondern eine Frucht, eine Konsequenz des Glaubens, er in ihnen erst Gestalt gewinnt. Zweitens lassen sich im Licht des Evangeliums **drei Effekte für den Prozeß der sittlichen Normenfindung** feststellen:

1. integrierende Funktion:

Die christliche Botschaft ordnet alle Bemühungen auf ein letztes Ziel hin. Es geht um theologisch fundierte Autonomie, welcher eine eigene Verbindlichkeit innewohnt. Sittliche Weisungen gewinnen so erst ihren Sinn. Allerdings besteht die Gefahr der Verabsolutierung.

2. kritisierende Funktion:

Die sittliche Urteilsfindung im Kontext des christlichen Glaubens kann Irrwege aufdecken. Falsche Verabsolutierungen partikulärer Einzelwerte werden hier in Frage gestellt. Gemäß der jüdischen Wurzeln kann die Universalität des eigenen ethischen Anspruchs von der Religion her in Erinnerung gebracht werden. Glauben hat hier eine ideologiekritische Funktion

3. stimulierende Funktion:

Es geht um sittliches Wachstum zur ethischen Gestaltung des Menschseins, wie es z.B. in der Bergpredigt Jesu deutlich wird. Eine letzte Dringlichkeit wird dabei ebenso betont wie eine letzte Gelassenheit: Es besteht eine Notwendigkeit des Handelns, aber man muß auch um die Grenzen des Tun-Könnens wissen. Das Reich Gottes ist eben nicht eine Leistung unseres sittlichen Engagements, trotzdem soll und muß sich unser sittliches Handeln an der künftigen *basileia* orientieren.

vgl. Mat I: Zusammenfassung der Position Auers

2.2 Kritische Anfragen und Weiterführung

2.2.1 Zum Autonomieverständnis der autonomen Moral

An der metaphysisch begründeten, d.h. deduzierenden Ethik wurde seit Beginn der **Neuzeit** Kritik geübt. Die **Wende zum Subjekt** führte zu einem neuen

Wirklichkeitsverständnis. Statt der transzendenten stand nun die **transzendente Fragestellung** nach den Möglichkeitsbedingungen menschlichen Handelns (auch im sittlichen Bereich) im Vordergrund. Daraus folgte ein **doppeltes Verständnis von Autonomie**: zum einen die Autonomie der **Vernunft** (mit Rationalität als Kriterium des Sittlichen) und zum zweiten die Autonomie des **freien Willens** zur sittlichen Selbstbestimmung, wie sie Immanuel Kant konstatiert hat³. Kant führte drei **Postulate** an, d.h. praktische Überzeugungen, die für die praktische Vernunft geschlossen Gültigkeit beanspruchen können. Diese Postulate sind: Freiheit des sittlichen Tuns, Unsterblichkeit, Gott als Bürge und Garant der Sittlichkeit der Person. Auf diesen Postulaten fußte der **kategorische Imperativ**, das berühmte Sittengesetz Kants: Gut ist menschliches Handeln nur aufgrund des an das Sittengesetz gebundenen Willens. Hierbei handelt es sich um eine transzendente Begründung der Sittlichkeit, die bei Kant als Kompetenz des Subjekts zur freien Selbstbestimmung verstanden wird.

Autonomie muß davor bewahrt bleiben, auf individualistische Freiheit reduziert zu werden, da sich daraus Defizite im gemeinschaftlichen Zusammenleben ergeben. Freiheit wird auch immer geschichtlich und gesellschaftlich bestimmt. Die Ideale absoluter Autonomie und Vernünftigkeit sind deshalb Postulate, die nicht real sein können. Sittliche Freiheit ist immer vernünftiger (!) Gehorsam gegenüber dem Sittengesetz.

2.2.2 Die Bedeutung des Sinnhorizonts des christlichen Glaubens für das gelebte Ethos

Die Ethik kann die Frage nach dem Warum ethischen Handelns nicht beantworten. Deshalb braucht es immer eine extrinsische Motivation, einen **Beweggrund, damit ethisches Handeln als dringlich und sinnvoll erfahren wird**. Die Frage ist, ob die Motivation nicht nur formale, sondern auch materiale Bedeutung für die Entfaltung des sittlichen hat. Günther R. Schmitt⁴ differenziert den ethischen Begründungszusammenhang deshalb nach vier Ebenen:

1. Sinnenebene
2. Grundwerte, allgemeine Höchstwerte
3. konkrete Werte, Normen
4. Anweisungen für konkrete Situationen

Im Bereich der allgemeinen Höchstwerte besteht eine **Konvergenz**, z.B. in Bezug auf das Menschenrechtsethos.

³ 1785: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 1788: Kritik der praktischen Vernunft.

⁴ ###

Große **Differenzen** gibt es allerdings auf der Ebene 1 und 4: Sinnerfahrungen schaffen Motivationen, der christliche Glaube ist nur ein möglicher Sinnhorizont.

Das Proprium der christlichen Ethik besteht in der Sinnebene, daß Heil mehr ist als ethisches Gelingen, und Sünde mehr als ethisch falsches Handeln. **Glaube kann und darf nicht auf Ethos reduziert werden.** Das spezifisch christliche ethische Profil besteht in der Feindesliebe, dem umfassenden Schutz des menschlichen Lebens. Es ist grundsätzlich am Recht der Schwachen und Armen orientiert. Diese spezifisch christlichen Werte werden außerhalb des christlichen Sinnhorizonts nicht mit diesem Nachdruck akzentuiert. Der Glaube als Gestaltung des Sittlichen darf trotzdem nicht nur äußerlich bleiben.

2.3 Ausblick

1. Das Sittliche kann bestimmt werden als das mögliche, noch nicht realisierte Gute. Der Vorstellungskraft in Bezug auf das Gute kommt daher zentrale Bedeutung zu. Eine wichtige pädagogische Aufgabe besteht darin, die **Ästhetik als Wahrnehmungslehre** zu schulen, damit gelernt werden kann, das Gute wahrzunehmen. Die „**ethische Phantasie**“ (**D. Sölle**) erweist sich als zentrale Aufgabe ethischer Erziehung.
2. Ethische Einsicht erwächst immer aus **Lebenserfahrung**. Werteinsichten und normative Weisungen erwachsen aus der Erfahrung von Gelingen und Mißlingen, die aus bloßem Erleben in die Erfahrung gehoben, d.h. geordnet und in Zusammenhänge gestellt werden. Es geht um die Integration des Erlebten in die Lebensgeschichte. Diese **Erfahrungsfähigkeit soll geweckt und gepflegt werden** durch Erinnern und Erzählen. Das Erlebte ist besonnen zu erwägen, zu meditieren. Nur wer erfahrungsfähig ist, wird aus dem Erlebten lernen und neue Erfahrungen sammeln können. Lebenserfahrung ist immer mit Mißlingen, Leid und Scherz verbunden und niemals abgeschlossen, deshalb sind immer wieder Umkehr und Neuanfang nötig.
3. **Christlicher Glaube** ist eine **Motivation für ethisches Handeln**. Er regt die ethische Phantasie an, macht offen für Erfahrungen und stärkt den Mut zum Wagnis. Die Bilder der Hoffnung motivieren, die Wirklichkeit anders zu sehen: sie wecken die Vorstellung, daß es anders sein kann, sein muß; christlicher Glaube entdeckt die neuen Möglichkeiten zum Guten und erkennt

die Dringlichkeit dahinter. Gottes Verheißung kann die Welt, kann uns verändern! Gelingen und Scheitern sind im Glauben in einen Horizont eingebunden, wo Vergebung und Neuanfang möglich sind: Vollendung geschieht erst im Reich Gottes.

Mat. II und III

3. Modelle ethischer Erziehung *(in historischer Abfolge)*

3.1. Sokrates: Mäeutik als Weg der Wahrheitsfindung

Sokrates lebte 469-399 v. Chr. Von ihm selbst sind keine Schriften auf uns gekommen, seine Ideen wurden durch Platons Dialoge überliefert.

Sokrates entwirft eine **anthropologisch fundierte Ethik** gegen den ethischen Relativismus der Sophisten⁵. Seiner Meinung nach ist **das Sittliche erlern- und lehrbar**, da das rechte Handeln Folge des Eingesehenen, des rechten Wissens, ist. Der Mensch muß deshalb zu klaren Begriffen des sittlich Richtigen geführt werden. Das daraus folgende richtige Handeln es Menschen bewirkt **Glückseligkeit**. Voraussetzung für die Erkenntnis des sittlich Guten ist **Selbsterkenntnis**, denn ich muß erkennen, was der wahre Nutzen für mich ist, was meine Glückseligkeit letztlich ausmacht. Nach Sokrates müssen wir auf unsere **innere Stimme** Hören (= **göttliches δαιμονιον**), die uns sagt, was zu tun und was zu meiden ist.

Wie gelangt der Mensch nun zu dieser Einsicht? Der **Weg zum Ziel der Selbsterkenntnis** kann mit drei Begriffen überschrieben werden: Mäeutik, Ironie und Dialog. Sie machen die Struktur des pädagogischen Handelns bei Sokrates aus.

- a) **Mäeutik:** wörtlich übersetzt „Hebammenkunst“. Das Ziel der Erziehung ist, das **Streben (Eros) nach Weisheit und Wahrheit** „entbinden“ zu helfen, ans Tageslicht zu holen. Das Streben wohnt dem Menschen inne, muß aber erst ins Bewußtsein geholt werden.
- b) **Ironie:** Mittel der Mäeutik. Der, der die Einsicht bereits gewonnen hat, stellt sich dumm und fragt „naiv“, d.h. er spiegelt kurzschlüssige Antworten. Damit **entlarvt** er die **Unwissenheit des Scheinwissens** im Dialog. Die ethische Erziehung führt somit in den Ethos des (rechten) Fragens ein und lenkt dahin, selbst die Wahrheit zu suchen und evtl. auch zu finden.
- c) **Dialog:** grundlegende Methode sittlicher Bildung. Die sich gegenseitig fragenden Dialogpartner gewinnen mehr Einsicht ins Sittliche als sie es alleine tun könnten. Die Wahrheit der Tugend ist einsehbar durch Vernunft, die Erzieher sollen deshalb die Einsicht mäeutisch vorbereiten. Sie können dies tun, indem sie an das menschliche Streben nach Wahrheit und Tugend anknüpfen.

⁵ „Der Mensch ist das Maß aller Dinge.“ (Hippokrates?)

Bei Sokrates wird also das **Wahrheitsstreben der Lernenden als Ausgangspunkt** akzentuiert. Ziel ist die Wahrheitsfindung als Vernunft Einsicht.

In der Pädagogik hatte dieses Modell **großen Einfluß**, auch in der Katechese. Unterricht soll fragend-dialogisch stattfinden und beim Problem ansetzen, damit eine innere Beziehung des Lösungswegs zum Subjekt entsteht: „Der Sokratiker soll dem Kind nichts geben, sondern alles aus ihm herausholen“.

Vor allem in der **Aufklärungspädagogik des 18. Jh.** ist diese Idee wieder aufgetaucht, z.B. bei Bernhard Basedow (1724-1790), Friedrich Eberhard Rochow (1734-1805) und Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), die alle zum Dassauer Kreis der Philanthropen gehörten. Der evangelische Religionspädagoge Gustav Friedrich Dinter hat die Sokratik als Unterrichtsmethode für die Oberstufe propagiert⁶. Im 19. Jh. war es v.a. F. A. Diesterweg (1790-1866), der in seinem „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer“ (1835) die klassische Mäeutik mit den Idealen von Humanität und Tugend rezipierte.

3.2. Johann Amos Comenius: Sittliches Handeln als sachgerechtes Mitwirken an der Schöpfung Gottes

Comenius wurde 1592 in Mähren (Tschechien) geboren und starb 1670 in Amsterdam. Er war Theologe und Pädagoge und Bischof der hussistischen Gemeinde. Wegen des 30jährigen Krieges floh er nach Polen, danach nach England. Er gilt als erster großer Theoretiker einer umfassenden Pädagogik als Erziehungs- und Bildungslehre und markiert somit den **Höhepunkt der Barockpädagogik**. Seine Schriften sind die „Didaktika magna“ und die „Pampedia“⁷.

Comenius' pädagogischer Ansatz muß im Kontext seiner Weltanschauung gesehen werden, die u.a. von der **neuplatonisch-christlichen Pansophie** (Verständnislehre) geprägt war. Diese versprach weise Einsichten in die Zusammenhänge der Welt⁸, der zufolge der **Mensch als Mikrokosmos die Struktur des Makrokosmos in sich hat und sie widerspiegelt**. Die Welt selbst vollzieht sich als *creatio continua*. Der Mensch als Teil dieser Schöpfung bemüht sich um das rechte Verhalten zu allen Dingen, was eine Korrespondenz von Mikrokosmos und Makrokosmos zur Folge hat. Der **Mensch ist das Werkzeug Gottes** für die Instandsetzung der Welt.

⁶ 1800: „Die vorzüglichen Regeln der Katechetik“

⁷ = das Ganze der Erziehung betreffend

⁸ weiterer Vertreter: Jakob Böhm

Ziel der Erziehung ist deshalb nicht nur das Wissen, sondern eine **umfassende Weisheit**, die durch Unterricht und Lernen ausgebildet und angestrebt wird. Dabei ist Allen alles in einer vollständigen Weise zu lehren: „*Omnia omnes omnino docere.*“ Dabei denkt Comenius altersstufenbezogen. Es geht um die Einheit von rechtem Wissen, sittlicher Tugend und religiöser Frömmigkeit.

Gott und Welt (Mensch) bilden eine dynamische Einheit, sind immer aufeinander bezogen. **Der Mensch als *imago dei* hat die Aufgabe, die Welt zu ihrer ursprünglichen Bestimmung zu führen.** Dies ist sein Anteil am Schöpfungswerk. Der Mensch muß an der Wiederherstellung der Welt mitwirken, denn so, wie sie jetzt ist, ist sie nicht in ihrer gottgewollten, ursprünglichen Bestimmung. Eine vernünftige Einsicht in die ursprünglichen Zweckbestimmungen der Dinge ist Voraussetzung für dieses Mitwirken. Sie soll den Menschen beim Handeln leiten.

Der Mensch muß sich also in einer sog. *cognitio ideativa* befinden, d.h. er hat Einsicht in die ursprüngliche Idee der Dinge, in die gottgewollte Vollkommenheit. Danach soll er die Dinge recht gebrauchen (*verus usus*) und sie zu ihrem Ziel und ihrer Vollendung bringen. Diese Überlegung hat **didaktische Konsequenzen**. Bildung hat nach Comenius drei Kernaufgaben:

1. Einübung in den rechten Gebrauch der Vernunft (*eruditio*)
2. Einübung in das rechte Handeln und den rechten Gebrauch der Dinge (*mores*)
3. Einweisung in die Teilhabe am Schöpfungswerk Gottes (*religio*)

Der Mensch soll also als vernünftiges, rechtschaffenes und frommes Wesen am Schöpfungswerk teilnehmen. Daraus ergeben sich **zwei didaktische Prinzipien** für den Unterricht: 1. autopsia (Anschauung) und 2. autopragmasia (Selbsttätigkeit, Umgang, konkrete Erfahrung). Der **Erkenntnisweg ist also induktiv**: Ausgangspunkt ist die eigene sinnliche Erfahrung (Anschauung), von der her gelernt werden soll, nicht das Wort. Erfahrungen sind ursprünglicher als Worte⁹. Die Erfahrungen können als Vorstellung erinnert werden, darüber gelangt der Lernende dann zum Verstehen und zum Urteil. Dieser Vorgang entspricht nach Comenius den Stufen der Erziehung, auch der sittlichen.

Nach Comenius wird sittliches Handeln durch sittliches Tun gelernt, es geht also um ein „**learning by doing**“. Deshalb werden die Begriffe des **Umgangs**, der **Zucht** (Pflegen und Wachsenlassen) und des **Vorbilds** betont, die eine hohe Bedeutung zur Ausbildung der klassischen Kardinaltugenden haben. Die Prinzipien gelten für den

⁹ Deshalb sind in von Comenius entwickelten Schulbüchern auch viele Bilder.

Bereich des ethischen Lernens, wo ein sachbezogenes, rechtes Handeln eingeübt werden soll.

Das sittliche Handeln und die sittliche Erziehung sind bei Comenius eingebettet in einen **weltanschaulichen Kontext**. Alle Kräfte des Lernenden sollen angesprochen werden.

Es handelt sich um einen differenzierten Ansatz, der den Blick für die ethische Erziehung geweitet und die Geschichte der Pädagogik positiv und vorbildlich beeinflusst hat.

3.3. August Hermann Francke: Brechung des bösen Willens und Einübung in ein gottgefälliges Leben

Francke lebte von 1663 bis 1724. Er baute in Halle die sog. „Fränckischen Stiftungen“ auf. Dabei handelte es sich um einen Gebäudekomplex mit Armenschule, Waisenhaus, Wirtschaftsbetrieben, Apotheke, Handwerksbetrieben und einem Ort für die Lehrerausbildung. Die Stiftungen sollten den Kindern nach der Verwüstung des 30jährigen Krieges zugute kommen, als viel Kriminalität und Elend herrschte.

Franckes pädagogisches Werk gilt als das bedeutendste des **Pietismus**¹⁰. Sein theologischer Hintergrund ähnelte dem von Comenius, er zog jedoch andere Konsequenzen.

Als theologische Prämisse galt ihm diejenige Tradition der Anthropologie, die im Wesentlichen von Augustinus beeinflusst war. Er betonte häufig die Konsequenz der augustinischen **Erbsündenlehre** und verfocht die Ansicht, der menschliche Wille sei durch die Erbsünde korrumpiert. Es gebe deshalb eine „**natürliche**“ **Neigung zum Bösen**, der Mensch könne von Natur aus nicht Gutes wollen. Schon der Wille des Kindes zeige eine „natürliche“ Neigung zur Bosheit. Die **Rechtfertigung** erführe der Sünder aber allein im Glauben (*sola fides*) und im Vertrauen auf die Gnade Gottes (*sola gratia*).

Durch die „natürliche“ Neigung im Menschen sind **der Erziehung Grenzen gesetzt**. Erziehung kann für das Wirken der Gnade zwar disponieren, kann sie aber nicht bewirken oder garantieren. Sie kann höchstens helfen, sich zu einem gottgefälligen Leben zu bekehren.

Das **Bekehrungserlebnis** hat für den Pietismus eine besondere Bedeutung: erfährt der Mensch eine Bekehrung, wird er gleichsam wiedergeboren. Das in der

¹⁰ 1702: „Kurzer und einfältiger Unterricht“; 1713: „Instruktion für die Praeceptoren [Lehrer], was sie bei der Disziplin wohl zu beachten haben“ (o.ä.)

Bekehrung Erlangte soll sich dann in einem **gottgefügigen Leben der Heiligung** bewähren, was ein Leben der Liebe zur Folge hat. Deshalb zeigt sich ein lebendiger Glaube in einer *praxis pietatis*: Durch innerweltliche Askese und ein Ethos der Arbeit wird der lebendige Glaube in tätiger Nächstenliebe realisiert. Sozial drängende Probleme fordern Engagement.

Für die Erziehung hat das folgende **Konsequenzen**:

1. Erziehung kann gewisse Dispositionen schaffen und den Heranwachsenden **für die Gnade Gottes öffnen**, ihn dafür aufmerksam zu machen, ihn ermutigen.
2. Die Erziehung muß den „**natürlichen**“ **bösen Willen brechen** und in die Ordnung des Willens Gottes einführen und einüben. Der böse Wille besteht allerdings auch danach noch fort als „Versuchung“, weshalb der Heranwachsende in *institutio* (innere und äußere Lebensordnung) gestellt werden muß, in der es um drei Dinge geht:
 - a) **äußere Aufsicht**
 - b) **Zucht und Übung** (Disziplin)
 - c) „**Erweckung der Herzen**“, d.h. innere Vorbereitung auf das Bekehrungserlebnis; Pflege des Gemüts und Übung des eigenen Willens am Willen Gottes. Das Gewissen soll schließlich ausgebildet werden.

Ziel der Erziehung ist nach Francke die **Ehre Gottes** und die **Nützlichkeit für den Nächsten**. Äußere und innere Aufsicht (Selbstreflexion) sollen sich zur Erreichung dieses Zieles gegenseitig stützen. **Erzieherische Mittel** dazu sind das **Vorbild**, die **Disziplin** und die **Bestrafung** des Bösen, allerdings erst nach innerer Einsicht der Berechtigung der Strafe (d.h. niemals willkürlich). Die Ausrichtung des Willens zeigt sich dann in innerem und äußerem Gehorsam. Wichtig ist dabei das Gebet, der gleichmäßige Wechsel von Arbeit und Erholung und die Einübung in eine umfassende Lebensordnung (sittliche Erziehung), die ihre Motivation aus dem Glauben bzw. Bekehrungserlebnis zieht. Es geht also um ein **praktisch ausgerichtetes Tatchristentum**.

Die Wirkungsgeschichte des pädagogischen Ansatzes von Francke erreichte im **preußischen Erziehungssystem** seit Beginn des 19. Jh. ihren Höhepunkt.

Der anthropologische Pessimismus führte jedoch zu einer **Verkürzung der Anthropologie**. Positiv war sicherlich, daß das Gesollte dem inneren Willen

entsprechen sollte, es ging also um eine Herzensbildung durch Religion im Kern des Menschen. Das Gesollte sollte durch sittliche Vorbilder geschaut, eingeübt und gefestigt werden.

3.4. Jean-Jaques Rousseau: Negative Erziehung in Bindung an die natürliche Entwicklung des Heranwachsenden

Rousseau lebte von 1712-1778. Er führte ein ruheloses und widerspruchsvolles Leben¹¹. Zunächst arbeitete er als Kulturkritiker. Seine „Confessiones“ schrieb er noch vor der Französischen Revolution. Sein pädagogisches Hauptwerk ist ohne Frage **„Emile, oder: Von der Erziehung“**. Sein Gesellschaftsvertrag von 1762 hatte staatsphilosophisch eine große Wirkung. In zwei Preisschriften ging er zwei Fragen nach:

1. (1750) Hat der Fortschritt der Künste und Wissenschaften zur Reinigung der Sitten beigetragen?
2. (1753) Was ist der Grund für die Ungleichheiten unter den Menschen?

Seine Antwort auf die erste Frage lautete: Nein. Seine Beantwortung der zweiten Frage hängt damit zusammen und verdeutlicht seinen **naturalistischen Ansatz**: Die Kultur und Gesellschaft haben die Sitten korrumpiert, die Menschen einander entfremdet und ungleich gemacht. Deshalb gilt es, zur Natur zurückzukehren: **„Retour à la nature!“**. Dies ist das **Hauptziel der Erziehung** nach Rousseau. Die Erziehung zur Sittlichkeit muß dem Gang der Natur folgen, wie es in „Emile“ beschrieben wird. Rousseau geht von der ursprünglichen Gutheit des Menschen aus, **Bosheit und Übel sind Folgen der Sozialisation** des Menschen.

Rousseau ist deshalb Verfechter der sog. **„indirekten Erziehung“** für Kinder bis 12 Jahre („*methode inaktive*“, passive Methode). Der Erzieher soll hierbei die Umgebung so arrangieren, daß sie die Entwicklung des Kindes anregen kann. Das Kind entwickelt in der Begegnung mit den Dingen seine Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten völlig selbsttätig, da es im Umgang mit den Sachen Erfahrungen macht: es lernt, was nützlich und was schädlich ist. In diesem Stadium verfolgt das Kind eine **vormoralischen Utilitarismus**: die natürlichen Folgen des sittlichen Handelns wirken sich als Belohnung oder Bestrafung aus. Für den Erzieher besteht die schwerste Herausforderung wohl darin, die Kinder durch sein Nicht-Einwirken zu erziehen.

¹¹ Er gab z.B. die eigenen Kinder ins Heim...

Das Lernen ist bei Rousseau gekennzeichnet von Experimentieren und schöpferischen Tätigsein. Die **Kindesphase besitzt ihr eigenes Recht**: „Die Natur will, daß die Kinder Kinder seien, bevor sie Menschen werden“. Es gehört also zur natürlichen Entwicklung des Kindes, daß es durch Eigenanschauung lernt. Es soll sich **frei entwickeln in aktiver Auseinandersetzung mit der Natur und der Welt** – und zwar ohne den Einfluß einer Autorität. Die Auseinandersetzung geschieht somit **a-sozial und natürlich**.

Rousseau war der Meinung, daß ab dem 12. Lebensjahr die Vernunft, und ab dem 15. „das Gefühl“ erwache. Dieser natürlichen Erziehung muß erzieherisch begleitend entsprochen werden. Es geht deshalb nicht um eine Erziehung des *laissez faire*, sondern es soll, v.a. in der pubertären Phase, eine „**Kultur der Gefühle**“ aufgebaut und in die Begriffe des jeweiligen Lebensalters eingeführt werden. Die vormoralischen Erfahrungen des Kindes sollen weitergeführt werden zu einem begrifflichen Erfassen des Sittlichen.

Die Liebe zwischen Erzieher und Kind gilt Rousseau als die Basis der Erziehung, es herrscht **keine emotionale Gleichgültigkeit**. Sobald der Erzieher spürt, daß im Kind Vernunft oder Gefühl erwacht, ist es seine Aufgabe, zum Reifen beizutragen, indem er sich als Gesprächspartner einschaltet.

Im Prozeß des Reifens kommt der Jugendliche auch mit Religion in Kontakt, und zwar zunächst mit der „**natürlichen**“ **Religion**. Diese besteht in der **Erfahrung des Getragenseins von einem göttlichen Wesen, das alle Vernunft durchdringt**. Die Stimme dieses göttlichen Wesens wird im **Gewissen** hörbar; es handelt sich dabei um den Anspruch des Wissens Gottes. Es kommt zu einem theologisch motivierten sittlichen Handeln. Rousseau spricht vom Gewissen auch als vom „**Gefühl des Herzens**“. Es geht also um eine **vorrationalen Bindung**, die ursprünglicher ist als jeder von außen herangetragene sittliche Anspruch (wie er z.B. im Über-Ich deutlich wird). Das Gefühl des Herzens weist auf eine ihm immanente Sittlichkeit, auf seine Grundbedürfnisse hin.

Durch seine Erfahrungen gelangt ein Kind schließlich zu Begriffen von Gut und Böse, von Liebe und Gerechtigkeit. Die sittliche Erziehung wird also **frei vom äußeren Zwang** der Sitte, Autorität, gesellschaftlichen Normen usw. vollzogen. Rousseau sieht die Auswirkung der menschlichen Gesellschaft auf die Entwicklung des Menschen grundsätzlich negativ. Deshalb steht für ihn die **Autarkie des jungen Menschen** im Vordergrund. Voraussetzung dafür ist eine **Entsprechung von Natur und Vernunft**

bzw. göttlichem Willen¹². Das Ziel der ethischen Erziehung ist, daß der Mensch „*d'accor ordre de la nature et avec lui-meîne*“ (in Übereinstimmung mit der Natur und mit sich selbst), d.h. identisch, vernunftgemäß, naturgemäß lebt.

3.5. Johann Heinrich Pestalozzi: Sittliche Elementarerziehung

Pestalozzi wurde 1746 in Zürich geboren und starb 1827 in Bern. Er war Pädagoge in einer Zeit des Umbruchs: Französische Revolution, Restaurationszeit. Er leitete Waisenanstalten und Armenschulen. Seine frühen Werke sind „Lienhaard und Gertrud“ (1781), 1801 folgt „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Es handelte sich dabei um volkspädagogische Schriften. Nach einer Zäsur entfaltete er sein Konzept einer sittlichen Erziehung im „Brief aus Stans“ (1799). 1797 erscheint „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Mesnchengeschlechts“.

Pestalozzi **greift Rousseaus Überlegungen kritisch auf**, entwickelt dann praxisbezogen einen eigenen Ansatz zur sittlichen Elementarerziehung, der bis heute prägend ist.

Die **anthropologische Grundlagen** des Ansatzes klingen zunächst sehr optimistisch, sind später dann auch mit Skepsis verbunden. Der **Mensch gilt Pestalozzi als Werk**

a) **der Natur,**

(Der Mensch ist bestimmt durch einen natürlichen Egoismus, der auch als „Tierzustand“ des Menschen bezeichnet werden kann.)

b) **der Gesellschaft,**

(Der Mensch ist bestimmt durch gesellschaftliche Determinanten, Milieus, Umstände [Milieu-Pädagogik], d.h. das Verhältnis zwischen Einzelem und der Gesellschaft wird dialektisch gesehen.)

c) **seiner eigenen Erziehung.**

(Der Mensch ist Werk seiner selbst und seinem Streben nach Vollendung, die einen unabgeschlossenen Zielpunkt darstellt.)

Pestalozzi geht davon aus, daß jeder Mensch das „Menschtum“ repräsentiert. Der Mensch wird als **ethisches Projekt** verstanden, der **von Anomie über Heteronomie zu Autonomie** gelangt. Sittlichkeit entsteht also in einem steten **Streben und Bemühen**. Sie ist das Ziel bzw. Ideal des Menschen. Die **pädagogische Aufgabe** besteht deshalb darin, das **Streben des Menschen zu veredeln** bzw. sein Gewissen zu bilden. Das Ziel

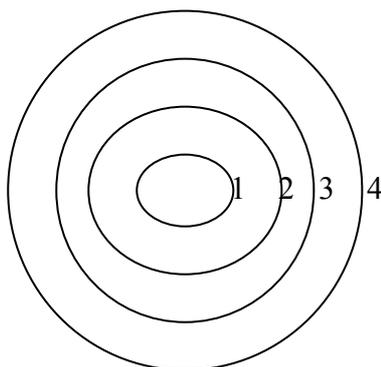
¹² = aufklärerisches Ideal

ist dabei, einen Zustand **innerer und äußerer Harmonie** zu erlangen. Es handelt sich hierbei um einen inneren, gegebenen „*L'ordre de deiu*“¹³, um eine von Gott gegebene **natürliche Bestimmung des Menschen zur Liebe**.

Liebe wird nach Pestalozzi konkret erworben, nicht nur abstrakt gedacht. Sie ist der „göttliche Funke im Herzen“. Grundlage für die Fähigkeit zu lieben ist die **Liebe der Eltern**, also eine sozial vermittelte Liebe, die erfahren wurde. Dankbarkeit und Vertrauen sind die Wurzeln des eigenen Liebenkönnens. Es handelt sich also um eine **religiöse Begründung** der Sittlichkeit, denn sie bedarf einer **gläubigen Liebe** des Menschen.

Aus diesen Vorüberlegungen lassen sich Folgerungen für eine sittliche Elementarerziehung ziehen: Es soll elementar, d.h. von grundlegenden Bausteinen her, gelernt werden, auch in Bezug auf die sittliche Erziehung: Es geht um die Erschließung grundlegender Muster des sittlich handelnden Subjekts.

Pestalozzi geht von der **Theorie der Lebenskreise** aus, die sich in einem konzentrischen Modell darstellen läßt.



Die Theorie besagt, daß ein junger Mensch in Lebenskreisen seiner Umwelt lebt und lernt. Der innerste Kreis (1) ist die **Familie** (Wohnstube), der nächste (2) die **Schule** (gewissermaßen als Weiterführung der Wohnstube), der dritte Kreis (3) stellt den **Beruf** und die Standeswelt des handwerklichen Schaffens dar, der äußerste (4) den **Staat** als Lebensgemeinschaft des Volkes, das Vaterland.

Dahinter steht die Theorie des **ganzheitlichen Lernens**: Der Mensch soll durch die Erziehung zur wahren Menschheit und zu seiner Bestimmung gelangen, alle seine Kräfte sollen zu ihrer Entfaltung gebracht werden können. Diese lassen sich in der berühmt gewordenen **Trias von Kopf, Herz und Hand** zusammenfassen. Dabei steht der Kopf für das Wissen und Verstehen des Menschen und betrifft damit die

¹³ vgl. Rousseau „Ordre de la nature“

intellektuelle Erziehung. Das Herz umschreibt das Wollen des Menschen, das einer sittlichen Erziehung bedarf. Mit der Hand ist das Können gemeint, das körperlich erzogen werden kann.

Daraus ergeben sich verschiedene **Erziehungswege oder –mittel**:

- a) **Übung**: gelernt wird durch Gebrauch und Praxis
- b) **Anschauung**: Fundament aller Erkenntnis gemäß der aristotelischen Erkenntnistheorie
- c) **Selbsttätigkeit**: Grundmovers des sittlichen Lernens, außerdem Voraussetzung für selbständiges Handeln

Ziel der Erziehung ist die Bildung des Gewissens und die Entwicklung einer gläubigen Liebe, die sich in Vertrauen und Hingabe zeigt. Es geht also um eine **umfassende „Herzensbildung“**.

Das Stufenmodell sittlicher Elementarbildung betont vor allem drei Momente:

1. *Erziehung durch **Gefühle***

Der gelebte Umgang mit anderen Menschen, die sittlich gebundenen Besorgungen des Alltags, sollen Vertrauen, Liebe und Weitherzigkeit wecken als sittliche Grundstimmungen.

2. *Sittliche Übungen durch **Selbstüberwindung und Anstrengung***

Die sittlichen Handlungserfahrungen führen zu einer Zuwendung zu anderen aus Liebe und Weitherzigkeit, die weiteres erfahrungsbezogenes Lernen und Tun ermöglichen.

3. *Sittliche **Einsicht durch Vergleichen***

Die Reflexionsstufe der begrifflichen Einsicht und Erkenntnis bezieht sich auf die vorgängigen Handlungserfahrungen. Es sollen möglichst große und umfassende Begriffe gewonnen werden.

Bei Pestalozzi entspricht die sittliche Bildung einem **gestuften Lernprozeß**, der aus **Disposition, Aktion und Reflexion** besteht. Innerhalb dieses Lernprozesses soll die gläubige Liebe als Voraussetzung und Ziel der Erfahrung entfaltet werden. Um dies zu erreichen, bedarf es sowohl einer gewissen Nüchternheit als auch einer Zuversicht. Der Mensch neigt zwar zu Destruktion und Zerstörung von Natur aus, doch gilt es, diese **Natur zu veredeln** durch die Hingabe zum Wohl des anderen.

Die **Wirkungsgeschichte** der sittlichen Elementarerziehung von Pestalozzi ist weitreichend: Das Konzept der **Volksschulbildung** knüpfte an seine Theorien an, ebenso wie das **preußische Schulwesen**. Friedrich Fröbel (1782-1852), Begründer der Kindergartenerziehung im deutschen Raum, orientiert sich am „Wohnstubenmodell“ Pestalozzis. Gustav Friedrich Dinter (1760-1833) verwendet Pestalozzis Ansatz für den evangelischen Religionsunterricht und für die Unterstufe der Volksschule. Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790-1866) entfaltet das Prinzip der Anschauung und Selbsttätigkeit in seiner Didaktik der Volksschule, um eine Erziehung mündiger Staatsbürger zu erreichen.

3.6. Friedrich David Ernst Schleiermacher: Sittliche Erziehung als dialektische Einführung in den sozialkulturellen Lebenszusammenhang

Schleiermacher wurde 1768 in Breslau geboren und starb 1834 in Berlin. Er war Theologie und Philosoph und maßgeblich an der preußischen Bildungsreform beteiligt. Seine Vorlesungen sind erst postum erschienen.

Schleiermacher sieht die **pädagogische Aufgabe als Konsequenz der ethischen Aufgabe**, deshalb lautet seine Grundfrage: Wie erkennen wir das sittlich Gute? Seiner Meinung nach ist die **gesellschaftlich-kulturelle Praxis** vorgängig und entscheidend, denn in ihr erkennen wir das **lebendige Ethos faktisch gelebter sittlicher Überzeugungen**.

Die Existenz populärer ethischer Begriffe erklärt er sich durch das vorwissenschaftliche Verstehen, die vorwissenschaftliche Einsicht in die Sittlichkeit, die dem Menschen innewohnt.

Ethik hingegen ist die wissenschaftliche Reflexion, die Strukturanalyse der geschichtlichen Wirklichkeit. **Erziehung** wird von ihm als **Teilgebiet der Ethik** verstanden, also auch als ethische Aufgabe, die sich als Prozeß von Generation zu Generation auswirkt.

Ziel der Erziehung ist, daß das **Gesamtleben erhalten und verbessert** („versittlicht“) wird. Die Dialektik dieses Zusammenhangs ist allerdings zu beachten. Die Erziehung ist also dann beendet, wenn die Selbsttätigkeit den Einflüssen anderer vorgeordnet wird.

Eine **dialektische Beziehung** besteht bei Schleiermacher auch zwischen **Individualität und Sozialität** in der Entwicklung der Jugendlichen, zwischen **Realität und Idealität** und zwischen **Gegenwarts- und Zukunftsbezug**. Im Laufe der

Entwicklung geschieht eine Vergeistigung der Natur, es zeigt sich ein edukativ ausgelegter Fortschrittsoptimismus. Der Heranwachsende soll einen Bezug sowohl zur Zukunft, aber auch zur Gegenwart aufbauen.

Erziehung ist eine **Einführung und Einübung in die Lebensgemeinschaft**, aber Erziehung ist auch dafür verantwortlich, daß der Zögling zu einer **freien, mündigen Person** werden kann. Dafür konstatiert Schleiermacher drei **Grundaufgaben der Erziehung**: Behütung, Unterstützung und Gegensteuerung. **Behütet** soll der Heranwachsende werden vor Überforderung, Gefahren und Schäden, denen er selbst nicht gewachsen ist. Man muß ihm aber auch einen Raum geben, der ihm selbsttätiges Handeln sichert und ermöglicht. **Unterstützt** werden soll das Gute im Jugendlichen. Seine Zuversicht soll geweckt und gestärkt werden, die ihn immer handlungsfähiger macht. Die **Gegensteuerung** bezieht sich auf das Böse und Schädliche, das dem Sinn der Erziehung entgegenstehen kann.

Die ethische Erziehung darf nicht nach einer Seite, Gesellschaft oder Zögling, hin aufgelöst werden, der unauflöselichen Dialektik muß auch hier Rechnung getragen werden.

Schleiermachers Modell beeinflusste viele Pädagogen sowohl der Weimarer Zeit als auch solche nach 1945, z.B. Wilhelm Dilthey (1833-1911) oder Wolfgang Klafki.

3.7. Johann Friedrich Herbart: Didaktik als Lehre vom erziehenden Unterricht

Herbart wurde 1776 in Oldenburg geboren und starb 1841 in Göttingen. Seine Lehre steht in Kantscher Nachfolge. 1806 schrieb er seine „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“. Herbart war Philosoph und Pädagoge.

Ausgangspunkt ist bei Herbart die **Bildsamkeit des Zöglings**. Als **Ziel** der Erziehung sieht er die **Selbstfindung des Zöglings** an, die darin besteht, das Gute zu wählen und das Schlechte zu verwerfen. Dadurch entstehe Charakterbildung und Tugend.

Dabei handelt es sich um eine realistische psychologische Position: Die Welt steht uns objektiv gegenüber und ist in ihren Gesetzen prinzipiell erkennbar. Die Seele als ein Gefüge von **Vorstellungen** enthält auch den Willen des Menschen. Dieser **Wille** ist über solche Vorstellungen an die **Wirklichkeit** gebunden. Die Vorstellungen werden reflektierend bearbeitet und gelangen dann zu Klarheit und Ordnung, zu einer **geordneten Bewußtheit**. So kommt es zur Ausbildung **eines Gedankenkreises**¹⁴, der

¹⁴ ???

Motivationsgrund eines vom Willen geleiteten Handelns ist. Die Wirklichkeit der Welt wird in Gedanken gleichsam nachkonstruiert.

Herbart zufolge ist Unterricht immer erziehender Unterricht, **Erziehung impliziert immer auch Unterricht**. Die Bildung des Gedankenkreises ist für ihn ein wesentliches Ziel der Erziehung, die dem Heranwachsenden Moralität, Charakterstärke und Tugend vermitteln soll.

Sittliches Handeln soll aufgrund von **Einsichten** geschehen, die **durch Wahrnehmung von Gutem und Schönem** gewonnen werden (ästhetischer Zugang zur Sittlichkeit). Es geht um die Bestimmung und Weiterführung des Interesses am sittlichen Handeln. Die Ideen der Vernunft, nämlich innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Billigkeit sollen in dem Unterricht, welcher zur sittlichen Charakterstärke beiträgt, gefördert und gestärkt werden, so Herbart. Er nennt zu diesem Zweck **drei Mittel der Erziehung**:

1. **Regierung**: Hierbei geht es um die Bestimmung und Ordnung des äußeren Verhaltens des Lernenden. Disziplin ist die Voraussetzung des Lernens.
2. **Zucht**: Hier soll die innere Haltung des Lernenden, die Bildung des Willens und der Einsicht mit pädagogischem Takt und Autorität gestärkt werden (Gesinnungsbildung, Ermutigung).
3. **Unterricht**: Ziel des Unterrichts ist es, den Gedankenkreis klären, weiten, fördern und ordnen zu helfen, und zwar im Rückgriff auf die Erfahrungen der Schüler.

Herbart konstatiert vor diesem Hintergrund **drei Formen von Unterricht**: a) *darstellenden* Unterricht (neue Erfahrungen werden vorgestellt), b) *analytischen* Unterricht (vorliegende Erfahrungen werden analysiert), c) *synthetischen* Unterricht (die vorliegenden Erfahrungen werden geklärt, geordnet, zusammengeführt). In allen Fällen ist es wichtig, daß der Unterricht gegliedert abläuft.

Das sog. **Herbartsche Stufenschema**, das sich an Schemata der Psychologie orientiert, spricht von vier verschiedenen Elementen der Unterrichtsartikulation:

1. Klarheit des Einzelnen

In dieser Phase der Wahrnehmung geht es um die Analyse der Situation durch den Lehrer, mit dem Ziel, Klarheit zu schaffen. Der Lehrer muß sich dabei an dem orientieren, was der Schüler schon weiß und was er sich vorstellen kann. Die Vorstellungen werden dann in ihrer je gegebenen Lage erkannt und erlernt.

2. Assoziation des Vielen

Neu gewonnene Vorstellungen werden eingeführt und mit den schon gegebenen Vorstellungen assoziiert. Der Lehrer muß dabei ein entwickelndes Gespräch anleiten.

3. Ordnen des Assoziierten: System

Das Assoziierte wird mit den zuvor geklärten Vorstellungen zusammen gesetzt (Integration) und auf eine Regel, ein Ergebnis, einen Begriff gebracht.

4. Übung im Fortschreiten: Methode

Das gewonnene Ergebnis wird auf neue Fälle und Aufgaben angewendet. Es geht hierbei um Handeln über den Begriff hinaus, um Übung.

Es wird deutlich, daß das **Lernen** nach Herbart einem **rhythmisierenden Verlauf** folgt. Die sittliche Erziehung bleibt auf die Erfahrung und den Umgang mit Welt rückbezogen. Erzieherischer Unterricht **ordnet den Gedankenkreis**.

Wirkungsgeschichtlich war die Position von Herbart vor allem im **19. Jh.** bedeutsam. **Herbartianer** dieser Zeit sind z.B. Tuiskon Ziller (1817-1882), Wilhelm Rein (1847-1929) und Otto Willmann (1839-1920). Sie verfolgten den **methodischen Ansatz der Formalstufen**, demzufolge jede Stunde in fünf Schritten verläuft: **Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung**. Diese Theorie wurde im Rückgriff auf die sog. Kulturstufentheorie entwickelt, in der es um die Entwicklung von Geschichten, Mythen und Sagen geht. Unverkennbar ist auch die Anlehnung an den Herbartschen Ansatz, allerdings wird dessen Idee hier verengt und formalisiert wiedergegeben. Auch Josef Göttler greift in seinem Katechismusunterricht auf Herbart zurück, indem er Lebenserfahrung als Ausgangspunkt der religiösen Katechese propagiert.

3.8. John Dewey: Sittliches Lernen auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen

Dewey lebte von 1895 bis 1952 und war Professor in Chicago und New York. Sein breites pädagogisches Wirken hat er an Versuchs- und Laborschulen ausgebildet, wo er seinen Ansatz entwickelt und erprobt hat. Von seinen Werken ist das Buch „How to think“ zu nennen, das 1910 in englischer, 1952 in deutscher Sprache erschienen ist. 1915 erschien „Democrathy and education“, das 1930, zur Zeit der Reformpädagogik, auch in deutscher Übersetzung auf den Markt gebracht wurde.

Deweys **Grundorientierung** ist auf zwei Begriffe zu bringen:

- a) **pragmatische Orientierung**: relevantes, sinnvolles Lernen geschieht in Zusammenhang von rechtem Denken und Handeln
- b) **Orientierung am demokratischen Ethos**: Demokratie ist für Dewey eine **Lebensform** mit einem speziellen Ethos, keine Herrschaftsform

Diese Ideen stehen im Kontext des amerikanischen **Pragmatismus**, der besagt, daß sich erst im Handeln der Wert des Denkens zeigt. Maßgeblich in dieser Richtung war Ch. S. **Peirce** (1839-1914) mit seinem Werk „How to make our ideas clear“ (1878), wo er seine pragmatische Maxime formuliert: „Überlege, welche Wirkungen, die denkbarer Weise praktische Relevanz haben könnten, wir dem Gegenstand eines Begriffenen in unserer Vorstellung zuschreiben...“. Biblisch gesprochen: „**An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.**“ (Mt 7,16).

Wahrheit wird hier verstanden entsprechend der Konsenstheorie: Eine begriffliche Einsicht wird durch den Konsens vertieft; die **Wahrheit des Denkens erweist sich erst in seiner Bewährung**. Angestrebt wird ein idealer Konsens, der zeitlos Gültigkeit hat. William James (1842-1910) hat es so auf den Punkt gebracht: „Wahr ist, was Erfolg hat“. Das ist allerdings nicht das, was Peirce gemeint hat, der betonen wollte, daß man die Konsequenzen seiner Handlungen berücksichtigen sollte.

Deweys Position ist, daß das **Denken als Instrument** gebraucht werden kann, mit dessen Hilfe die **Probleme des Lebens gelöst** werden können. Die pädagogische Konsequenz daraus ist, daß am Besten im Medium des Tuns gelernt werden kann: *learning by doing*. Damit ist nicht bloßes Tätigsein gemeint, sondern das **problemorientierte, pragmatische Lernen**, das auf **Sammeln von Erfahrungen** zielt. Denken und Lernen findet so immer wirklichkeitsbezogen statt. Im Lösen von Problemen zeigt sich dann die Relevanz, die Wahrheit des Denkens.

Erziehung soll nach Dewey in das Ethos und die Lebensform einer Demokratie vorbereiten und einüben. Eine Schulreform ist deshalb auch immer ein Moment der Gesellschaftsreform. Die **Schule** selbst muß diese Veränderungen berücksichtigen und der **demokratischen Lebensform** entsprechen, d.h. folgende **Grundwerte und Strukturen** vertreten: Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Mitbestimmung, Kooperation und Verständigung, gemeinsame Verantwortung für gemeinsame Aufgaben. Diese Werte sollen in den Unterricht eingebettet sein, der auf diese Weise zur **ethosbildenden Kommunikation** wird.

Im Unterricht soll sich nach Dewey eine starke Akzentuierung des problemlösenden Denkens zeigen, das **experimentelles Forschen** beinhaltet. Es geht nicht um die Vermittlung abgeschlossener Wissensbestände, sondern darum zu lernen, **wie man Wissen erwirbt**. Ausgegangen wird dabei von „echten“ Problemen und Fragen im **Lebens- und Erfahrungskontext** der Schüler, die man dort abzuholen versucht, wo sie stehen. Lernen geschieht mit gemeinsamer Arbeitsplanung und gemeinsamen Absprachen zum inhaltlichen und methodischen Vorgehen. Unterrichtliches Arbeiten vollzieht sich vorwiegend in **Selbstorganisation** und **Selbstkontrolle**.

Dewey verfiel in diesem Zusammenhang das Modell des **Projektunterrichts**, der allein an die Autorität des gesetzten Lernziels gebunden ist. Hier verständigt man sich über ein gemeinsames Ziel, erprobt verschiedene Wege, bis man schließlich zur Lösung findet. Auch die anschließende Evaluation über Ziel, Inhalt und Methode geschieht gemeinsam. **Schule** wird dadurch zum **Lebensraum**, zu einem **Ort des sozialen Lernens**, Schulgemeinschaft und Schulleben werden positiv beeinflusst. Das **Ideal eines sozialen und demokratischen Humanismus** tritt hier besonders deutlich hervor.

Die **Ziele** des (Projekt-)Unterrichts sind das **Personwerden** durch Individualisierung und Differenzierung, das **Sozialwerden** durch Kooperation und Verständigung und die **Mündigkeit** zur Mit- und Selbstbestimmung durch Mit- und Selbstverantwortung.

Die **Wirkungsgeschichte** des Ansatzes von Dewey ist bis heute ungebrochen. W. Patrick entwickelte die Projektmethode weiter. In der Weimarer Zeit war v.a. Georg Kerschensteiner (1854-1932) einflußreich, der die Arbeitsschulbewegung (manuelle Arbeitsschulen, berufsbildende Schulen) ins Leben rief. Dieser Bewegung schloß sich Hugo Gandig (1860-1923) für den gymnasialen Bereich an. Er setzte sich dafür ein, das freie geistige Arbeiten als „Schularbeit“ anzuerkennen. Weitere Vertreter sind Peter Petersen und Adolf Reichwein.

3.9. Zusammenfassung in sechs Punkten

1. **Ethische Erziehung erfolgt im Kontext des ihr vorgängigen Lebens.** Es ist deshalb auf den Umgang zu achten, in dem die Kinder stehen (mit Menschen und Dingen). Vor aller Erziehung handeln wir. Deshalb ist ethische Erziehung vorgängig zur ethischen Reflexion, die die Wertorientierung begrifflich in Maximen faßt und so ins Bewußtsein hebt, prüfend kritisiert

und vorantreibt. Vorgängig ist auch die Anschauung **vorbildlichen Handelns**. Ethische Erziehung hat die Aufgabe einer lebensbegleitenden Förderung und Begleitung¹⁵.

2. Ethische Erziehung geht vom Handeln in einem konkreten Lebenszusammenhang aus und zielt auch darauf. Es geht darum, **Kompetenz für das Handeln in den „Lebenskrisen“ (Schleiermacher)** zu vermitteln. Die vorgefundene Gesellschaft kann dann weitergeführt werden. In Kindheit und Jugend findet noch eine Entlastung vom Ernst des Lebens statt. Die Schule ist zwar ein Ort des Lebens, aber nicht des Lebens insgesamt. deshalb muß ethische Erziehung in Werte eingebunden sein, die auch das spätere Leben bestimmen können (Einübung in die Praxis des demokratischen Ethos).
3. Ethische Erziehung ist immer geleitet vom **„Bild“ des Menschen, seiner Wirklichkeiten und Möglichkeiten** (Anthropologie). Sie geht also von einer Antwort auf die Frage aus, was der Mensch ist und sein kann oder soll. Sie deckt gewissermaßen seine wahre personale, sozial-kulturelle, natürliche, transzendente Bestimmung auf. Sittlichkeit meint eben nicht nur instinktives Handeln oder gesellschaftliche Anpassung, sondern eine innovative Weiterentwicklung zur Versittlichung der Gesellschaft.
4. Die **Religion bzw. Weltanschauung** spielt in den verschiedenen Ansätzen zur ethischen Erziehung eine verschieden gewichtige Rolle. Für Sokrates ist das konkrete Gewissensurteil die Stimme Gottes in uns. Comenius ist von einer transzendenten Verwiesenheit des Menschen ausgegangen, während diese für Francke gestört erschien: der Böse Eigenwille des Menschen mußte erst gebrochen werden. Bei Rousseau hat die Natur des Menschen transzendente Qualität und gilt als Ort der Offenbarung Gottes identifiziert. Für Pestalozzi ist die Religion die eigentliche Motivation sittlichen Handelns, da der Mensch transzendental zur gläubigen Liebe bestimmt ist. Spätere Ansätze verzichten auf die transzendente Begründung der Sittlichkeit. Sie sehen die Erziehungswissenschaft dann als Geistes- oder empirische Wissenschaft.
5. Alle Modelle beschreiben **Mittel und Wege ethischer Erziehung in unterschiedlicher Akzentsetzung**. Die Bedeutung von Anschauung und

¹⁵ vgl. drei Aufgaben der Erziehung bei Schleiermacher: Behütung, Beschützung, Verantwortung

Vorstellungskraft wird bei allen Vertretern hervorgehoben, ebenso wie die Bedeutung des Übens und der Praxis im Handeln als frei verantwortliches Tun. Durch die Einsicht in Voraussetzungen und Folgen kann ethisch gelernt werden, der Intuition kommt dabei eine ebensolche Bedeutung zu wie dem Gewissen. Der ethische Anspruch wird personalisiert, denn der ganze Mensch nimmt den ethischen Anspruch auf und versucht, ihm durch sein Personwerden gerecht zu werden.

6. **Erziehung** (Mündigkeit), **Bildung** (subjektive Weltaneignung) und **Unterricht** (Mittel der Bildung und Erziehung) sind **dialektisch aufeinander bezogen**. Der **Gedankenkreis der Schüler** soll geordnet und geweitet werden, das Lernen ist immer **kulturell kontextiert**.

4. Ethisches Handeln im Werden – Die entwicklungspsychologische Perspektive (*SCHWERPUNKTKAPITEL!!!*)

Konkretes Handeln ist nie nur situationsbedingt, sondern hängt auch von situationsübergreifenden Einstellungen ab, die Ergebnis personalen Reifens und sozialen Lernen sind.

4.1. Zum Begriff der Entwicklung

SCHWERPUNKT!!!

Literatur:

Ralf Oerter: Entwicklung, in: Dieter Lenzen / Klaus Mollenhauer (Hg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (= Enzyklopädie der Erziehungswissenschaften 1) Stuttgart 1983,379-382.

Im Laufe der Lebensgeschichte geschieht eine fortschreitende Differenzierung von Wirklichkeit und Möglichkeit. Die menschliche Entwicklung geschieht in der Zeit. Durch den **Zeitbezug der Erziehung** geschieht auch ein **Erfahrungsbezug**, der das ganze Leben mit einbezieht. Der **Lernprozeß** der Entwicklung endet nie, auch wenn besondere Ereignisse oder Einschnitte besonders ausschlaggebend oder prägend sind.

Das Verständnis dieser Entwicklung ist immer personenvermittelt, deshalb gibt es verschiedene Modelle zur menschlichen Entwicklung.

a) **Modell des organischen Wachstums**

Die Lebensgeschichte wird als organisches Wachstum verstanden, als **zweck- und zielgerichtetes Geschehen**, in dessen Verlauf es zur Entfaltung der Vollgestalt kommen soll (z.B. Aristoteles).

b) **Modell der *tabula rasa***

Entwicklung geschieht durch Lernen und Erfahrung. Die Entwicklung wird von außen angestoßen, vorher ist das Kind ein „unbeschriebenes Blatt“

c) **Modell des inneren (endogenen) Reifens**

Dieses Modell vertraten z.B. Leibnitz und Rousseau. Auch Fröbel, der Begründer des Kindergartens, spricht davon, daß die Kinder wachsen und Reifen müssen; Erzieher sind deshalb auch Kinder-Gärtner. Es gibt einen inneren Antrieb zur Entwicklung, nämlich die Tatsache, daß **Reife** „**naturwüchsig**“ ist. Der Erzieher begleitet dabei.

Der Entwicklungspsychologe Paul B. Baltes unterscheidet zwischen **drei funktionalen Prozessen der Entwicklung** (*Beschreibungsmodelle*):

- 1) Entwicklung als **Wachstum** und **Differenzierung** der Teilsysteme
- 2) Entwicklung als **Integration** (Teilsysteme werden miteinander strukturiert)
- 3) Entwicklung als **Kanalisation**

Ergänzend dazu existieren verschiedene *Erklärungsmodelle* für die Fragen, ob Entwicklung mehr von natürlicher Anlage oder mehr von Umwelteinflüssen bestimmt wird und wie Reifen und Lernen sich aufeinander beziehen lassen:

- **Beispiel 1: ökologisches Modell der Entwicklung von U. Bronfenbrenner**
Exogene (Umwelt) und endogene Faktoren (Anlage) haben beide Einfluß auf die Entwicklung des Heranwachsenden, der eine selbstregulierende Aktivität erlernen soll. Es geht um die **Personwerdung** des Menschen durch die drei Entwicklungsstufen Personalisation, Sozialisation und Inkulturation.
- **Beispiel 2: kognitives Modell der Entwicklung von Jean Piaget**
Nach Piaget geschieht Entwicklung durch zwei Prozesse, durch die sich Subjekt und Umwelt aufeinander beziehen: **Assimilation** und **Akkommodation**. Assimilation meint hierbei die kognitive Erfassung der Wirklichkeit mittels Schemata. Ich stelle z.B. fest, daß es Autos gibt. Akkommodation meint die Ausdifferenzierung des kognitiv Erkannten, z.B. daß es sich bei diesen Autos um PKW oder LKW handeln kann. Erziehung ist demnach ein die Entwicklung begleitendes und auf die Lebenswelt bezogenes Handeln (Äquilibration).

Die menschliche Entwicklung hat offensichtlich kein festes, erkennbares Ziel. Es geht um Normen und Werte, die in einem komplexen Entwicklungsprozeß als wahr und richtig erkannt werden. Verschiedene Entwicklungsprozesse folgen dabei einer bestimmten Reihenfolge. Dabei ist zu beachten, daß **Differenzen zwischen kognitiven und affektiven Entwicklungen** auftauchen können (*age changes, age differences*).

4.2. Entwicklung und Lebenslauf: Biographisch orientierte Modelle personaler Entwicklung

4.2.1. Gordon W. Allport: Das Werden der Persönlichkeit

Allport lebte von 1897-1967 in den USA. Er lehrte in Harvard Sozialethik und Psychologie.

Allport untersuchte die **personale Entwicklung im Kontext von Lebensläufen** und richtete sich dabei gegen Ansätze, die die Entwicklung mit Hilfe von Reduktionen zu erklären versuchen, z.B. die Psychoanalyse (biologische Reduktion auf Triebmechanismen) oder die behavioristische Verhaltensforschung, die Entwicklung als reaktive soziale Anpassung auffaßt.

Allport möchte die personale Entwicklung so untersuchen, daß er den Menschen als Menschen versteht (humanistische Psychologie)¹⁶. Das **Ziel der Entwicklung** und des menschlichen Lebens sieht er dann erlangt, wenn es **selbstbestimmt** und **sinnvoll** geworden ist (Autonomie).

Das Ich ist also das Proprium der biographisch orientierten Entwicklungsforschung und kann selbst nicht Gegenstand der Forschung sein. Untersucht werden deshalb die **Funktionen des Ichs**, die verschiedenen Aspekte der Persönlichkeit. Er spricht in diesem Zusammenhang von der Rehabilitierung des Ich, des Selbst und der Persönlichkeit. Da die zukunftsorientierte Perspektive des Menschen nach Sinn sucht, ist das Leben der Raum der Freiheit, den es selbstbestimmt zu gestalten gilt.

Allport unterscheidet zwischen **peripheren** (d.h. selbstverständliche Gewohnheiten) **und zentralen Momente der Persönlichkeit** (dazu zählt der Sinn dafür, „was zu mir gehört“ [= Propriumsmomente]). Das Ich enthält Erinnerungen an das, was war (Perzeption), aber auch Erwartungen in Bezug auf seine Zukunft (Prozeption). Die Entwicklung gestaltet sich vor diesem Hintergrund als progressive **Ausdifferenzierung der Ich-Funktionen**. Sie tut dies auf acht Stufen (= Proprium-Aspekte):

1. **Körper-Sinn**: Basiserfahrung des *körperlichen Daseins* und seiner Kontingenz
2. **Selbstidentität**: Erfahrung der *eigenen Kontinuität* im sozialen Kontext, Unterschiedlichkeit zu anderen Personen

¹⁶ Begründer: Maslow, Bühler, Allport.

3. **Ich-Erhöhung:** Erfahrung des *Selbstwertes*, der Selbstliebe und der Selbstbehauptung
4. **Ich-Ausdehnung:** Das Ich integriert sich in die *Dinge und Personen der Umwelt*; soziale Beziehungen weiten sich, die Umwelt wird gestaltet
5. **Rationales Ich:** *Lebensplanung und –gestaltung* durch das Ich in einer rationalen Bewußtheit
6. **Selbst-Bild:** Ich entwickelt sich, bekommt eine Vorstellung davon, *was es ist und was es gerne sein möchte*; Wert- und Sinnkonzepte
7. **Eigen-Streben:** intentionale Ausrichtung auf die Verwirklichung des Selbstbildes; sinnvolle Lebensplanung und die Ausbildung einer wertorientierten Handlungsstrategie wird möglich. Durch diesen Willen zum Sinn kommt es zur Sinnorientierung als Rahmenorientierung eines erfüllten Lebens.
8. **Wissender:** Ich-Funktionen werden erkannt, reflektiert; Gestaltung der Zukunft in eigener Verantwortung

Ziel der Entwicklung ist nach Allport die Reifung, d.h. immer mehr Aspekte der Persönlichkeit, des Propriums, sollen erkannt und integriert werden. Es geht um eine **Überwindung der rein reaktiven Anpassung aufgrund infantiler Bedürfnisse**. Die eigene Position muß immer wieder selbst reflektiert werden, sodaß es schließlich zur Entwicklung einer eigenen integrativen Lebensphilosophie kommt.

4.2.2. Exkurs: Motivationen der Entwicklung und Gewissensbildung

Nach Maslow kann **Entwicklung** entweder aus einer **Mangelmotivation** heraus geschehen und zielt dann auf Bedürfnisbefriedigung (z.B. Schlaf, Hunger). Dabei handelt es sich um ein biologisches Verständnis. Entwicklung kann sich aber auch einer **Wachstumsmotivation** verdanken, und zwar dann, wenn das Interesse an Neuem und Unbekanntem den Heranwachsenden vorantreibt, seiner Persönlichkeit auf die Spur zu kommen. Dabei spielen die menschlichen Bedürfnisse nach Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, Geltung und Selbstverwirklichung eine Rolle. Damit Sinnorientierung gefunden werden kann, müssen zunächst die „niederer“ Triebe befriedigt sein. Danach können auch die „höheren“ Bedürfnisse realisiert werden, Sinnfindung und Selbstverwirklichung wird möglich.

Im Personenkern erfolgt der Motivation der Entwicklung entsprechend eine **Gewissenbildung in drei Stufen:**

1. **Identifikation** mit den äußeren Normen
2. Ausbildung des **Selbstbildes** (ideale Gestalt dessen, was ich sein will)
3. **Autonomie** (Entwicklung einer eigenen Lebensphilosophie [self-guidance]; Möglichkeit, das Leben selbst zu führen; objektive Wertgestaltung, autonome Moralität)

Im Gewissen erfolgt die Bindung an einen übergreifenden Wert in Freiheit und Autonomie.

4.2.3. Erik H. Erikson: Entwicklung durch Integration phasenspezifischer Grundkonflikte im Laufe der Lebensgeschichte

SCHWERPUNKT!!!

Literatur:

Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M. 1966, 55-75.

Der Psychoanalytiker Erikson lebte von 1922-1994. In seinen Werken beschäftigte er sich mit „Jugend und Krisen“, „Identität und Lebenszyklus“ und „Wachsen und Krisen“ usw.

Seine Forschung geht von folgenden Grundannahmen aus:

1. Entwicklung geschieht aufgrund **phasenspezifischer moralischer Triebimpulse**. Diese Annahme hat Erikson von Sigmund Freud übernommen. Erikson erweitert dessen Theorie der **psychosexuellen Triebimpulsen** um die psychosozialen Impulse. Emotionale Dispositionen sind sozialisierte Triebe; sie vermitteln zwischen individuellen Trieben und sozialen Forderungen.
2. **Die psychologische Entwicklung wird hauptsächlich vom Umfeld bestimmt**, d.h. von den Interaktionen in sozialen Beziehungen. Eine gesunde Entwicklung geht deshalb folgendermaßen vonstatten: Der Heranwachsende erwirbt sich im Kontakt mit der Natur und anderen Personen soziale Grundeinstellungen, die emotionalen Dispositionen entsprechen. In **entwicklungsbedingten Krisen** begegnet der Heranwachsende Aufgaben, die eine Lösung verlangen; diese Krisen senden (bei der Suche nach einem Lösungsweg) bestimmte Triebimpulse, die die emotionalen Dispositionen antreiben. **Durch die Bewältigung der Krise kommt es zum Fortschritt der Persönlichkeit.**

Mit Jehoda lassen sich deshalb **drei Merkmale einer gesunden Persönlichkeit** feststellen. Sie kann:

- a) ihre Welt aktiv meistern,
- b) sich integrieren,
- c) sich und die Welt richtig erkennen, die Realitäten angemessen wahrnehmen.

Erikson beschreibt ebenfalls **acht Phasen der Entwicklung**, die alle aufeinander aufbauen. Ihr Verlauf entspricht **physischem, psychischem und sozialem Wachstum**. Das Ziel besteht darin, ja zur eigenen Endlichkeit sagen und seine Integration in den einzelnen Phasen finden zu können. Die ethische Erziehung soll dabei konkrete Hilfestellung geben, damit es zur Entwicklung einer sittlichen Person kommen kann.

1. Säuglingsalter

Es herrscht eine polare Spannung zwischen Urvertrauen und Mißtrauen. Vertrauen wird in erster Linie über die Bezugs- und Erziehungsperson der Mutter empfangen. Trennungen und die Erfahrung des Verlassenwerdens führen allerdings zu Mißtrauen. Das Motto des Säuglings lautet: „Ich bin, was man mir gibt.“ Sigmund Freud spricht vom „ozeanischen Gefühl“: das Kind ist nicht fähig, zwischen sich und der Außenwelt zu unterscheiden.

2. Kleinkindalter

Eine gewisse Autonomie steht in Spannung mit dem Zweifel und der Scham. Die Autonomie entsteht durch die Erfahrung, daß es andere Menschen gibt, die meinen persönlichen Respekt vor ihrer Freiheit einfordern. Zu Scham und Zweifel kann es über den Verlust der Selbstkontrolle und der Erfahrung der Abhängigkeit von anderen kommen.

3. Spielalter

Das Gewissen wird hier ausgebildet. Das Vertrauen, das man noch in der Phase der Abhängigkeit hatte, ermöglicht nun eine gewisse Unabhängigkeit und Initiative. Diese steht in Spannung mit Schuldgefühlen, die bei Fehlverhalten entstehen. Sie setzen voraus, daß das Kind eine Vorstellung davon hat, was sein kann und was sein soll. Es lernt die Übernahme von Verantwortung, indem es am Leben der Großen teilnimmt. Sein Motto lautet: „Ich bin, was ich mir vorstellen kann zu sein.“

4. Schulalter

In dieser Phase herrscht eine Phase zwischen Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl. Es findet die Einführung in kulturelle Aktivität statt. Unter Werksinn versteht Erikson dabei das Gefühl nützlich zu sein und etwas machen zu können, Lust an der Anfertigung eines Werkes zu haben. Auf der anderen Seite steht die Entmutigung und das Gefühl, es niemandem Recht machen zu können. Als Motto in dieser Phase kann gelten: „Ich bin, was ich lerne.“

5. Adoleszenz

In dieser Phase geschieht die Herausbildung der Ich-Identität. Sie ist das Ergebnis der sog. Ich-Synthese, d.h. der Synthese von Ich-Werten, die in der Kindheit erfahren und gesammelt wurden. Die grundsätzliche Polarität spielt sich hier zwischen Identität und Identitätsdiffusion ab. Identität bedeutet, daß ein durch Erfahrung gewonnenes Vertrauen darauf besteht, daß man auch in den Augen anderer die Ich-Synthese kontinuierlich vollziehen, d.h. Werte sammeln und in seine Persönlichkeit integrieren kann. Andererseits sieht man sich einer ungewissen Zukunft entgegengehen und fragt in Abgrenzung von anderen ständig nach der eigenen Identität (Bin ich ein richtiger Mann / eine richtige Frau? Wer bin ich? Wie sehen mich die anderen?).

6. Frühes Erwachsenenalter

Die Polarität spielt sich hier zwischen Intimität und Isolierung ab, da Partnerbeziehungen nun ernsthaft wachsen und sich auf eine Zukunft hin gerichtet sehen. Die Spannung ist in dem Ausspruch „Es gibt nur wahre Zweiheit, wenn man mit sich selbst eine Einheit ist“ auf den Punkt gebracht.

7. Erwachsenenalter

Es besteht ein grundsätzliches Interesse an den schöpferischen Leistungen, an der Zeugung und Erziehung der nächsten Generation. Hier zeigt sich ein Vertrauen in den Lebenszusammenhang, der über die eigene Biographie hinausgeht, gewissermaßen ein Vertrauen in die Gattung. Der Gegenpol zu dieser Generativität ist die Stagnation.

8. Reifes Erwachsenenalter

Die Spannung besteht in dieser Entwicklungsphase zwischen Integrität und Verzweiflung und „Lebensekel“. Entweder man kann das Leben, wie es war, annehmen und in den Gesamtzusammenhang des Lebens integrieren. Dann sagt man auch Ja zur Endlichkeit, zur relativen Realisierung des eigenen

Lebens. Kann man es nicht, verzweifelt man letztlich am eigenen Leben. Erikson weist darauf hin, daß es sich bei der Integration um eine lebenslange Aufgabe handelt. Er versucht Antworten auf die Fragen zu finden, wie Erkrankungen vermieden werden können und welche Hilfestellungen man für ein gesundes Leben geben kann. Hier zeigt sich sein humanistisches Interesse an einem guten und gelungenen Leben. Die sittliche Person das Ziel und die lebenslange Aufgabe des menschlichen Lebens und der ethischen Entwicklung.

vgl. Mat IV und V: Phasenmodell von Erikson

4.3. Die Entwicklung des moralischen Urteils

4.3.1 Jean Piagets Untersuchung zur Entwicklung des moralischen Urteils

SCHWERPUNKT!!!

Literatur:

Reinhard Fatke: Jean Piaget, in: Hans Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Band 2. München 1979, 290-314.

Piaget lebte 1896 bis 1990 in der Schweiz. Er war einer der bedeutendsten Entwicklungspsychologen des letzten Jahrhunderts und lehrte an der Universität in Genf.

Seine Forschungen befaßten sich vor allem mit kognitiven Strukturen, deren qualitative Veränderungen er beobachtete (experimentelle Methoden v.a. durch Gespräche) und sie logisch-mathematisch beschrieb. Die Leitfrage lautete: Wie entwickeln sich Denkstrukturen? Schwerpunktmäßig befaßte er sich mit der **thematischen Erforschung der Intelligenzentstehung und –entwicklung**, wobei er unter Entwicklung den **Prozeß wechselseitiger Anpassung von Erkenntnisfähigkeit (Organismus) und Realität (Umwelt)** versteht. Genetisches, d.h. **entwicklungsbedingtes Lernen** geschieht deshalb nicht nur durch Prägung, sondern **durch (inter-)aktives Handeln**. Die strukturellen Veränderungen entsprechen verschiedenen Entwicklungsstufen, die qualitatives und quantitatives Lernen v.a. durch Interaktion ermöglichen.

Bei der Entwicklung des moralischen Urteils handelt es sich seiner Meinung nach um eine allgemeine **kognitive Entwicklung in drei Stufen**:

1. Stufe der senso-motorischen Intelligenz

Es handelt sich hierbei um die Stufe der frühen Kindheit bis zum 2. Lebensjahr. Der Umgang des Kindes mit der Wirklichkeit beschränkt sich auf sinnliche Wahrnehmung; durch Bewegungsabläufe wird mit der Welt Kontakt aufgenommen, es entwickelt sich eine gewisse Vertrautheit.

2. Stufe der konkreten Operation

Sowohl in der voroperatorischen Stufe zwischen dem 2. und dem 7. Lebensjahr als auch in der eigentlichen konkreten Operationen zwischen dem 7. und dem 11. Lebensjahr handelt das Kind im konkreten Gegenstandsbezug. Die Intelligenz, das Denken, die konkreten Vorstellungen entwickeln sich; die Perspektive anderer kann wahrgenommen werden.

3. Stufe der formalen Operationen

Ab dem 12. Lebensjahr kann das Kind auch über nur Mögliches oder Denkbares nachdenken, z.B. über die Zukunft. In diesem Raum bewegt es sich abstrakt schlußfolgernd. Es kann über das eigene Denken ebenso nachdenken wie über das Denken anderer, Theorien, Prinzipien und Ideen verstehen.

Nach Piaget ist die Abfolge dieser Stufen genau festgelegt (invariant), und zwar unabhängig von Kulturen o.ä. Es geht um ein organisches Wachstum, daß sich im Umgang mit Gegenständen und anderen Menschen vollzieht.

Piaget vertritt einen **konstruktivistischen** und keinen anpassungstheoretischen **Ansatz**: Die Schüler gelten als aktive Subjekte und „Konstrukteure“ ihres selbsttätigen Lernens.

Es zeigen sich die Grenzen des Modells: Die **Gefühlswelt als Triebfeder jeden Verhaltens wurde zunächst nicht ausreichend berücksichtigt**. Die Untersuchung der Entwicklung des Menschen darf die Gefühle und Affekte nicht außen vorlassen, sie müssen in der Theorie berücksichtigt werden, denn sie spielen für die Entwicklung der Kognition eine große Rolle. Eine „Psychologie des Kindes“ muß immer auch affektive Faktoren enthalten. Dabei ist zu beachten, daß affektiver und kognitiver Aspekt weder voneinander zu trennen noch aufeinander zurückzuführen sind.

Piagets untersuchte einige Kinder auf die Weise, daß er sie Stellung nehmen ließ zu problemhaltigen Geschichten. Die unterschiedlichen Antworten ließen ihn auf ein **Ineinander von kognitiven, affektiven und sozialen Strukturen** schließen. Dieses Ineinander ist wichtig für die Assimilation im konkreten Handlungszusammenhang:

Kinder verschiedener Entwicklungsstufen sehen verschiedene Probleme und finden verschiedene Lösungswege.

Auf der Basis dieser Untersuchungen beschreibt Piaget die **moralische Entwicklung des Kindes in drei Phasen:**

1. Prä-moralisches Stadium:

Primäre, emotionale Affekte und Reflexe bestimmen das Handeln; das Kind tut aus dem Affekt „Gutes“; es erfindet sich selbst Regeln, die spielerisch verändert werden.

2. Moralität des Zwangs und Tun-Ergehens-Ethik:

Im Alter bis 7-8 Jahre wird Strafe als immanente Konsequenz der Regelverletzung angesehen. Vorherrschend ist eine egozentrische Sicht der Wirklichkeit, die Sicht anderer einzunehmen ist noch nicht möglich. Regeln gelten dem Kind in diesem Alter gleichsam als „göttliches Recht“, die von einer Autorität angenommen werden, unaufhebbar und unverletzlich sind und unbedingt eingehalten werden müssen (Moralität des Zwangs). Ab dem 7. Lebensjahr lockert sich die egozentrische Sicht, es folgt eine Phase des moralischen Realismus, das Konzept einer vergeltenden Gerechtigkeit wird verfochten (Tatenethik).

3. Konzept der ausgleichenden Gerechtigkeit:

Ab dem 11.-12. Lebensjahr findet ein Wechsel der Phasen statt. Gegenseitige Achtung wird nun zur Quelle des moralischen Gefühls, die Tat-Folge-Ethik hat ausgedient. Es herrscht nun eine **Moralität der Kooperation**: Regeln werden nicht mehr nur einfach übernommen, sie werden mit Gleichgesinnten vereinbart und gestaltet (Theorie des Gesellschaftsvertrags). Dies ist möglich aufgrund des abstrakteren Denkmusters der Kinder in diesem Alter. Subjektiv kann nun Verantwortung übernommen werden, ein moralischer Relativismus findet Beachtung: Beim Handeln werden Umstände und Konsequenzen berücksichtigt. Das gegenseitige Vertrauen wird außerdem höher geschätzt, Gerechtigkeit wird reziprok verstanden. Strafe erfolgt nun als Belehrung, die zu Besserung führen soll, da das Motiv der Tat berücksichtigt wird. Es handelt sich um eine Gesinnungsethik, die sich moralisch am Prinzip des gerechten Handelns orientiert.

Piaget beobachtete die **Entwicklung von Heteronomie zu Autonomie**, d.h. von differierender moralischer Orientierung zu einem Sinn für universelle Gerechtigkeit.

Vom Moralischen Zwang gelöst entwickelt sich der Mensch über Kooperation zu einem moralisch autonomen Wesen. Die Aufgabe der Erwachsenen besteht deshalb darin, praktische Erfahrungen und hypothetische Möglichkeiten der Kinder zu integrieren und zu versöhnen, damit Autonomie (\neq Regellosigkeit) möglich wird.

4.3.2. Lawrence Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung

SCHWERPUNKT!!!

Literatur:

Anton A. Bucher: Die Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg und seiner Schule und die Moraltheologie, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 38 (1991), 57-82.

Kohlberg lebte von 1927 bis 1987. Als Schüler von Piaget führte er dessen Studien weiter und differenzierte sie aus. Ein wesentlicher Unterschied zu Piaget besteht darin, daß bei Kohlberg der Intellekt stärker im Vordergrund steht als das Gefühl.

Kohlberg entwickelt eine **spezielle (Gesprächs-)Methode**, nämlich die der **Dilemmageschichten**, in der zwei Wertvorstellungen konkurrieren: Einer Person, deren moralische Urteile qualifiziert werden sollten, wurden Dilemmageschichten vorgelegt. Man achtete dann darauf, wie zum Konflikt der Geschichte Stellung bezogen und wie die letztliche Entscheidung begründet wurde¹⁷.

Aus diesen Untersuchungen entwickelt Kohlberg eine **entwicklungspsychologische Stufentheorie**: Das moralische Urteil entwickelt sich selbständig über Stufen. Dabei wird v.a. die **kognitive Entwicklung des Denkens** in den Blick genommen, die sich in erster Linie in der Begründung des Urteils zeigt. Die Begründungen werden deshalb den entsprechenden Stufen zugeordnet, sie geben einen Einblick in das vorhandene Maß der Gerechtigkeitsvorstellung. Das moralische Urteil

¹⁷ z.B. Heinz-Dilemma: Heinz' Frau ist unheilbar krank (Krebs), das Arzneimittel kostet Unmengen. Wie geht Heinz vor? Soll er eine Bank ausrauben, um das Arzneimittel bezahlen zu können? Soll er den Apotheker bestehlen, mit ihm diskutieren oder handeln? Oder soll er, um illegale Handlungen zu vermeiden, seine Frau sterben lassen? (Dilemma hier nur ungefähr aus der Erinnerung wiedergegeben...)

geht allerdings dem moralischen Handeln voraus und darf deshalb nicht mit ihm identifiziert werden.

Kohlberg unterscheidet **drei Ebenen (levels) und sechs Stufen (stages) des moralischen Urteils** (je zwei Stufen pro Ebene). Die Stufen sind wirkliche Schritte, die nacheinander getan werden müssen. Sie können nicht übersprungen oder vertauscht werden, d.h. sie sind **invariant**. Durch die Entwicklung geht eine **hierarchische Integration** vonstatten, d.h. eine höhere Stufe integriert die vorhergehenden. Moral zeigt sich als ein Produkt der menschlichen Tendenz zur Empathie und Rollenübernahme. Der moralisch Handelnde wird immer mehr dem gerecht, was von ihm gefordert und erwartet wird. Eine dauerhafte Regression ist bei der Stufenentwicklung zwar möglich, wird aber nur bei außergewöhnlichen Entwicklungen (z.B. bei Neurosen o.ä.) erwartet.

vgl. Mat VI: Stufen des moralischen Urteils bei Kohlberg

<i>Ebene</i>	<i>Stufe</i>	<i>Beschreibung</i>
1 vorkonventionelle Ebene	1	Gehorsamsorientierung; ausschlaggebend sind Lohn und Strafe
	2	instrumenteller Hedonismus; ausschlaggebend ist die individuelle Bedürfnisbefriedigung nach dem Prinzip <i>do ut des</i> : Wie du mir, so ich dir; eine Hand wäscht die andere...
2 konventionelle Ebene	3	Orientierung an interpersonalen Beziehungen der Gegenseitigkeit und an sozialen Standards; ausschlaggebend ist die Goldene Regel: <i>good boy – nice girl</i> .
	4	Stufe des sozialen Systems; systemkonformes Handeln
3 nachkonventionelle Ebene (autonomes Gewissen, Prinzipien)	5	Orientierung am Gesellschaftsvertrag
	6	Orientierung an verschiedenen ethischen Prinzipien (Goldene Regel, kategorischer Imperativ), Achtung der Menschenwürde und der Menschenrechte

Das **Ziel der Entwicklung** ist die **Reifung** durch die Übergänge auf die nächsthöhere Stufe (*developement*). Diese Entwicklung soll durch pädagogisches

Handeln unterstützt und durch Stimulation (z.B. mittels Dilemmageschichten) gefördert werden. Im Verlauf der Stufen soll die Berücksichtigung anderer zunehmen, der Egozentrismus überwunden und die Position anderer ins eigene Urteil miteinbezogen werden.

Bezüglich des Stufenmodells gibt es allerdings einige **offenen Probleme und Fragen**. 80% erreichen zwar die Stufe 4, nur 10% schaffen es allerdings auch bis zu den Stufen 5 und 6. Die 6. Stufe ist sowieso nicht vor dem 30. Lebensjahr zu erreichen. Hier offenbaren sich die **Grenzen pädagogischen Handelns** und ethischer Erziehung, wie sie in der Schule stattfinden könnten.

Außerdem gibt es das **Problem der 7. Stufe**, die die Glaubensorientierung betrifft. Es geht dabei um die Antwort auf die Frage nach dem **Warum des moralischen Handelns**, letztlich um die religiös-philosophische Frage nach dem Sinn des Lebens und damit dem Sinn moralischen Handelns: Warum soll ich jenseits des Lust-Unlust-Kalküls, der Konvention, der moralischen Prinzipien moralisch handeln? Diese Frage, die Erikson die „Krise des Erwachsenenalters“ nennt, kann innerhalb des Modells und der moraltheologischen Diskussion nicht beantwortet werden¹⁸.

vgl. Mat VII: Übersicht – Thesen und Aspekte zum Kohlberg-Ansatz

4.3.3. Pädagogische Konsequenzen und kritische Anmerkungen

Die **pädagogischen Konsequenzen** aus dem Kohlberg-Modell betreffen v.a. zwei Punkte:

- 1) Kohlberg sieht die **Stimulierung durch Geschichten** als Möglichkeit, das moralische Urteilsvermögen auszubilden. Durch die Geschichten werden die Menschen vor eine Situation gesetzt, die es verlangt, sich auf eine höhere Stufe zu begeben, um angemessen argumentieren zu können. Die **Entwicklung des moralischen Urteils wird angeregt und stabilisiert** durch die Diskussion in einer Gruppe.
- 2) Es wird eine **moralische Atmosphäre** nach dem Modell einer „gerechten Kooperative“ (*just community*) geschaffen. Die Strukturen der Gerechtigkeit werden konkret, es wird in ihnen gehandelt und gelebt. Es geht um die **Einübung und Erprobung im realen Kontext** (Bestrafung, Lohn, Verantwortung).

¹⁸ Habermas rezipiert Kohlbert und greift das Problem der 7. Stufe auf. Dort soll ein universeller politischer Diskurs der Weltgemeinschaft stattfinden (Diskursethik).

vgl. Mat VIII: Komponenten einer gerechten Schul-Kooperative

Die **Kritik** betrifft vor allem sechs Punkte:

1. Die Bedeutung der **6. Stufe** als Stufe der Orientierung an allgemeinen Prinzipien propagiert eine **universale Gerechtigkeit**, sodaß der Eindruck entsteht, Menschen seien auf dieser Stufe bereits ausgestorben; empirische Verifikation ist nicht möglich. Diese Stufe hat nur **theoretische, aber keine praktische Varianz**, sie ist vielmehr **normatives Postulat** und hat insofern Zielcharakter.
2. Es besteht die Gefahr des **psychologischen Fehlschlusses**: Läßt sich die Moralerziehung gemäß des Stufenmodells pädagogisch rechtfertigen? Die Moral muß sich nämlich mit dem Leben, dem **Erfahrungsbereich** der Kinder beschäftigen (*real-life-situations*), nicht nur mit **hypothetischen Situationen**. Sie müssen Ausgangspunkt der ethischen Erziehung sein.
3. **Moralisches Handeln** muß auch als **sozialpsychologisches** und **nicht nur** als **individualpsychologisches Problem** gesehen werden, denn moralisches Handeln findet immer im sozialen Kontext statt, während die moralische Entscheidung Sache des Einzelnen ist. Die Frage ist, welche sozialen Momente die individuelle moralische Entscheidung beeinflussen.
4. Die nur formalen Prinzipien des „Guten“ müssen durch das konkrete „Gute“ ergänzt werden, auch durch **autoritative Einflußnahme**. Die Kinder sollen schließlich zum konkreten Guten hin erzogen werden; es reicht nicht abzuwarten, bis irgendwann die 5. Stufe erreicht ist.
5. Ein zentrales Problem bei Kohlberg ist, daß es nur um das **moralische Urteil**, nicht aber um das **moralische Handeln** geht. Unter Umständen kann zwischen diesen beiden eine **Kluft** existieren! Für das pädagogische Handeln ist die Reihenfolge wichtig: an erster Stelle sollten die praktischen Erfahrungen stehen, danach das Reden über diese Erfahrungen. Daraus ergeben sich Anregungen zu einer neuen, reflektierten Bewährung des bisher Erlernten. Tugend wird nicht allein durch vernünftiges Einsehen erlangt.
6. Bei Kohlberg wird nur die moralische Urteilskompetenz erfaßt, die **affektiv-emotionalen Aspekte werden vernachlässigt** (Empathie, Sympathie etc.). Die Entwicklungspsychologie betont hingegen, daß das prosoziale Verhalten entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung des

moralischen Urteils hat, und sogar als deren Ausgangspunkt angesehen werden kann.

4.4. Ursprünge des prosozialen Empfindens und Handelns

Prosoziales Verhalten ist bereits **ab dem 1. Lebensjahr** zu beobachten und deshalb nicht nur auf Erziehung zurückzuführen. Es tritt in zwei Formen auf:

a) *Mitleid, Rücksichtnahme*

Kinder haben schon früh Mitleid mit anderen. Sie wollen **trösten, helfen und sind besorgt**. Ihre Mitleidsbekundungen gelten vor allem Familienangehörigen, aber auch unbekanntem und in besonderer Weise verletzten Tieren. Es geschieht eine **spontane Zuwendung**, obwohl kein Lob oder Gelingenkönnen dazu motiviert. Der Schmerz anderer berührt Kinder. Sie verfügen außerdem über ein spontanes Gerechtigkeitsgefühl. Sie achten z.B. beim Verteilen darauf, daß keiner benachteiligt wird.

b) *Mitfreude, Wohlwollen*

Kinder wollen anderen eine Freude machen, sind **spontan wohlwollend**. Sie schenken und freuen sich mit, wenn der Beschenkte sich freut.

Diese beiden Formen haben ihre Wurzel in einer **affektiven Apposition**, die als emphatisches Empfinden bezeichnet werden kann. Es geht um eine einführende Vergegenwärtigung oder Vorwegnahme des Empfindens einer anderen Person. Martin L. Hoffmann spricht von „**stellvertretenden affektiven Reaktionen**“: Der Beobachter reagiert, als ob er derselben Empfindung unterliegt wie das beobachtete Modell. Es erfolgt eine unwillkürliche stellvertretende Reaktion auf die affektiven Hinweise, die eine andere Person gibt.

Es gibt verschiedene **Modi der Empathie**:

- „**Unmittelbare Empathie**“ liegt z.B. vor, wenn ein Säugling mit einem anderen Säugling mitschreit, obwohl es sonst keinen Grund dafür gäbe.
- „**Erlernte Empathie**“: Hinweise des Gegenübers können auch „angelernt“ werden, z.B. die Mimik und Gestik. Daß das Kind versteht, was der Ausdruck im Gesicht des Gegenübers bedeutet, muß es schon früher Erfahrungen mit dieser Empfindung gemacht haben.

- **„Sprachlich vermittelte Empathie“:** Auch über den Modus der Sprache läßt sich eine Erfahrung vermitteln und strukturieren, die Situation, in der sich die erzählende Person befand, wird vorstellbar.
- **„Kognitive Empathie“:** Kinder lernen, daß sie sich von anderen unterscheiden. Dadurch wird die Fähigkeit des Perspektivenwechsels herausgebildet. Es ist dann möglich, die Situation des andern kognitiv wahrzunehmen durch eine Interpretation von Mimik, Gestik, Sprache und andere Hinweise.

Hoffmann unterscheidet **vier Stadien der Mitleidsentwicklung:**

1. Im 1. Lebensjahr: Das empathische Mitleid mit anderen geschieht so, **als ob dem beobachtenden Kind gerade dasselbe widerfährt** wie dem beobachteten. Das gilt sowohl die Erfahrung von Schmerz als auch von Freude.
2. Ab 11./12. Monat: Nun wird die **„Eigenpermanenz“** erreicht, d.h. andere Personen können aus der eigenen Perspektive wahrgenommen werden. Das Kind tröstet beispielsweise so, wie es selbst getröstet werden will.
3. Ab dem 2./3. Lebensjahr: Hier erfolgt eine wachsende **Differenzierung** in der Wahrnehmung des anderen; Imaginationen werden möglich, d.h. konkrete Gefühle werden verglichen.
4. Späte Kindheit: Die **soziale Perspektive** weitet sich nun auf Menschengruppen. Aus dem affektiven Impuls wird strukturelles Mitleid, es besteht eine Tendenz zu altruistischem Verhalten.

Es scheint also eine **unwillkürliche Tendenz zu empathischem Mitleiden** zu geben. Hier liegt auch die **Wurzel für die Fähigkeit, Schuld empfinden zu können**, nämlich immer dort, wo ich mich als Verursacher fremden Leids erfahre. Also ist die Selbstverursachung fremden Leidens der Auslöser des Schuldgefühls, und nicht, wie Freud behauptete, die Angst vor Strafe o.ä. **Die Entwicklung des Schuldempfindens und der Verantwortungsübernahme setzt die geistige Repräsentanz der möglichen Handlungsfolgen voraus**, d.h. derjenige, der Schuld empfindet, hat aus bereits vergangenen Erfahrungen gelernt. Beim empathischen Mitleiden handelt es sich also um einen grundlegenden prosozialen Affekt, der in Schuldfähigkeit transformiert werden kann.

Eine religiöse Beschreibung der Grundempathie nimmt B. Grom vor, der das altruistische Verhalten als Offenbarung der Liebe Gottes deutet.

vgl. vertiefend Mat IX (Oser), X (Nunner-Winkler) und XI (Kuld/Gönnheimer)

5. Ethisch handeln lernen

5.1. Was sind Einstellungen und wie lassen sie sich beeinflussen?

Im Verlauf der Vorlesung wurde bisher deutlich, daß sich nicht nur äußeres Verhalten, sondern auch **innere Einstellungen** lernen lassen. In der Lernpsychologie nennt man diese Einstellungen „*attitude*“. Sie betreffen das Innere, wirken deshalb aber auch nach außen und prägen tendenziell das Handeln. **Handlungstendenzen**, die relativ überdauernd sind, charakterisieren schließlich das Handeln einer Person. Sie lassen **Rückschlüsse zu auf Handlungsdispositionen**, die die Motivation des Handelnden und seine emotionale Bewertung, seine Wahrnehmung, das Erkennen und Verhalten, beeinflussen. Allerdings bleibt zu beachten, daß es sich bei den Dispositionen um **hypothetische Konstrukte** handelt: sie sind im Nachhinein erschlossen und nicht unmittelbar beobachtbar.

Hilfreich bei der Erschließung von Dispositionen hat sich das **3-Komponenten-Modell von Triandis** erwiesen. Demzufolge wird die Struktur von Einstellungen durch eine **Interdependenz** von drei Komponenten geprägt:

1. Kognitive Komponente:

Einstellungen enthalten Vorstellungen (Wissen, Meinungen, Überzeugungen) hinsichtlich eines Gegenstandes, z.B. einer Handlung.

2. Affektive Komponente:

Einstellungen enthalten Sympathie und Antipathie, bestimmte Wertorientierungen und Werthaltungen.

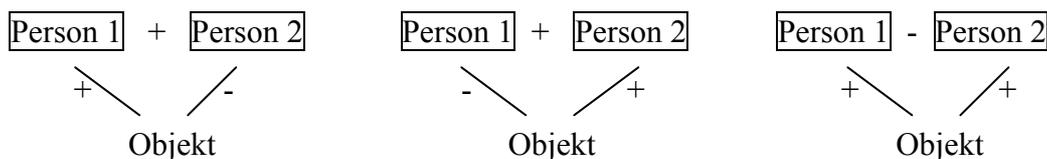
3. Aktionale Komponente

Einstellungen enthalten eine Verhaltensbereitschaft, d.h. die Bereitschaft zu reagieren und zu handeln

Zwischen den drei Komponenten besteht ein dynamisches Beziehungsgefüge. Dieses erleichtert die Stellungnahme, begründet und rechtfertigt das Verhalten.

Die Werthaltungen, die durch Erfahrungen erworben, gelernt und ausgebildet werden, sollen zum „Habitus“, zur Tugend, werden. **Einstellungen** sind also mehr als bloße Meinungen, sie sind **handlungsorientierte Werthaltungen**. Die Einstellungen sollen im Laufe der Entwicklung möglichst konsistent sein, d.h. Ungereimtheiten und Spannungen müssen durch neue Einstellungen ausgeglichen werden.

F. Heider stellt ein Modell von unausgeglichene Beziehungen auf:



In den ersten beiden Beispielen verstehen sich die Personen, haben aber unterschiedliche Positionen in Bezug auf das Objekt; im dritten Beispiel verstehen sich die Personen nicht, obwohl sie gleich über das Objekt denken.

L. Festinger prägte für solche unausgegliehenen Spannungen den Begriff der „**kognitiven Dissonanz**“. Sie wird intraindividuell erlebt als **Spannung zwischen Werthaltungen und Handlungen**, zwischen Wort und Tat.

Einstellungen verändern sich:

- a) **durch Entscheidungen:** hat man Alternativen erwogen, sich dann entschieden und in entsprechender Weise gehandelt, findet man viele positive Gründe, die genau dieses Handeln rechtfertigen¹⁹;
- b) **durch die Integration neuer Informationen**, die auch selektiv geschehen kann: Störendes wird manchmal gar nicht erst wahrgenommen;
- c) **in Folge faktisch veränderten Handelns:** Handeln prägt Einstellungen immer neu;
- d) **durch soziale Prägung:** durch die Reduktion von Dissonanzen in Bezugsgruppen ändern sich Einstellungen, v.a. dann, wenn man die Bezugsgruppe ändert. Handlungen sind in bestimmten Bezugsgruppen oder Milieus plausibel, in anderen nicht²⁰.

Aus dem Festgestellten ergeben sich **drei Konsequenzen für die ethische Erziehung:**

1. Erziehung zum ethischen Handeln muß **ganzheitlich** geschehen (weder nur kognitiv noch nur emotional).
2. Erziehung muß die **Möglichkeit bieten, konsistente Verhaltensweisen einüben zu können**, die dann zu Einstellungen werden. Dies geschieht durch Vorbilder und soziale Bestätigung oder Bestärkung. Die

¹⁹ vgl. Kaufverhalten bei Schnäppchenjagd: Ist das Schnäppchen erst gemacht, kann man es bestimmt auch für irgend etwas (ganz dringend!) brauchen...

²⁰ z.B. Zölibat?

Glaubwürdigkeit der Bezugspersonen spielt dabei eine wichtige Rolle. Nach L. Krappmann müssen vier Fähigkeiten erlernt werden, damit eine Ich-Identität ausgebildet werden kann:

- 1) **Fähigkeit zur Rollendistanz** (Distanz zu den Erwartungen und Ansprüchen, die an mich herangetragen werden)
- 2) **Fähigkeit zur Empathie** (Wie sehen die anderen mich und die Welt?)
- 3) **Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz** (diverse Ansprüche und Erwartungen von Personen oder Institutionen sind nicht aufhebbar, evtl. Spannungen müssen ausgehalten werden)
- 4) **Fähigkeit zur Identitätsdarstellung** (Verzicht auf selektive Wahrnehmung; man sollte nicht blind sein gegenüber dem, was die Realität ausmacht)

Hier geht es vor allem um das Bemühen, dem anderen und der Sache gerecht zu werden.

3. Erziehung darf die jeweilige **Bezugsgruppe (Pear-Group)** und ihren Einfluß auf das ethische Lernen **nicht unterschätzen**. Sie ermöglichen dem Heranwachsenden erst die Erfahrung „wertvollen“ Handelns, indem sie ihn sozial bestätigen und bestärken in realen Situationen. Gelernt wird außerdem der Umgang miteinander, weshalb die verschiedenen Sozialformen Familie, Schule und Gemeinde gefördert und gefordert werden sollten.

5.2. Motive und Motivation des menschlichen Handelns

Die **aktionale Komponente** der Einstellungen hat Auswirkungen, da der Mensch immer in **Person-Welt-Bezügen** handelt. Menschliches Handeln ist dabei immer motiviertes Handeln. H. Thomae beschreibt **fünf Aspekte motivierten Handelns**²¹:

- 1) *Gerichtetheit*, Zielorientiertheit
- 2) *Dynamik* (energetisiert)
- 3) *orientiert*, sich orientierend
- 4) bestimmte *Verlaufsgestalt*
- 5) relativ *zentrales* Handeln (kein äußeres Gewohnheitsverhalten)

²¹ vgl. Handbuch der Psychologie

Das **Warum und Wozu des Handelns** kommt hierbei in den Blick. Die Werthaltungen, die auch durch Medien beeinflusst werden, bilden dabei die Motivation des Handelns. Es gibt **zwei Grundformen der Motivation**: einmal die **Hoffnung auf Gelingen** und außerdem die **Furcht vor Mißlingen**.

Ziel der ethischen Erziehung muß es sein, **Zuversicht** zu fördern und die Handlung möglichst zum Gelingen zu führen. Ein **gutes Maß der Anforderung** ist hier wichtig, es darf nicht über- oder unterfordert werden.

Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung die religiöse Motivation für das ethische Handeln hat. Welche Relevanz hat der Glaube angesichts der Möglichkeit von Scheitern und Schuld? Eine mögliche Antwort besteht darin, daß der **Glaube** einen **Motivations- und Sinnhorizont** geben kann, der jenseits des ethischen Handelns liegt. Glaube impliziert außerdem die Hoffnung, niemals endgültig scheitern zu müssen. Er propagiert ein Ethos der Umkehr, der Zuversicht und des Wagnisses.

5.3. Lerntheorien und ihre Bedeutung für das ethische Lernen

Lerntheorien werden in einer **Laborsituation** entwickelt. Ausgangspunkt ist die Erforschung von Dispositionen, bei denen es sich, wie oben gezeigt wurde, um hypothetische Konstrukte handelt. Die Lernpsychologie definiert Lernen als den Aufbau von Verhaltensdispositionen (Einstellungen und Motiven) durch Erfahrung. Solche Lerntheorien bewegen sich folglich auf abstraktem Terrain, die **Komplexität des Lernens und Lehrens wird auf ein Modell reduziert**. Lerntheorien stoßen als Labortheorien auf die **Grenzen ihrer Anwendbarkeit**.

5.3.1. Lernen nach dem Modell der klassischen Konditionierung

Maßgeblich für dieses Modell war der Nobelpreisträger (1904) W. **Pawlow**, der sich mit der Erforschung bedingter Reaktionen bzw. konditionierter Reflexe beschäftigte.

Dies tat er mittels Untersuchungen der Verdauungsdrüsen von **Hunden**. Nimmt ein Hund Nahrung auf, kann man Speichelfluß feststellen. Wird immer zur Nahrungsaufnahme eine Klingel geläutet, verändert sich dies nicht. Wird dann irgendwann nur noch die Klingel betätigt, ohne daß der Hund dazu etwas zu Fressen bekommt, ist der Speichelfluß trotzdem vorhanden. Auf den **unkonditionierten Reiz der Nahrungsaufnahme** folgte zunächst der **unkonditionierte Reflex des Speichelflusses**. Durch den **konditionierten Reiz des Klingelläutens** wird der

Speichelfluß zum konditionierten Reflex. Der Vorgang des Lernens besteht hier in einer assoziativen Relation von konditionierten und unkonditionierten Reizen.

Übertragen auf den **Menschen** heißt das, das auch er über **bestimmte Lernmuster** lernen kann. Bestimmte „antrainierte“ Verhaltensmuster, die rasch (assoziativ) ausgeführt werden können, helfen beispielsweise in Notsituationen, Schaden zu vermeiden.

Lernen geschieht hier durch Kontinuität und Verstärkung. Grundlegend für dieses Modell menschlichen Lernens ist die **behavioristische Verhaltenspsychologie**, die betont, daß eine zeitliche und räumliche Nähe der „Übungen“ wichtig für das Lernen ist.

5.3.2. Lernen nach dem Modell der operanten Konditionierung

Hintergrund dieses Modell ist der **Behaviorismus**, wie ihn z.B. **Watson und Skinner** vertreten haben. Grundlegend ist dabei die **Beschränkung auf meßbare, objektiv beobachtbare Verhaltensäußerungen**.

Die Leitfrage dieses Modells lautet: Wie ist das Verhalten als Reaktion auf einen Reiz (Umwelteinfluß) verstehbar? Deshalb heißt es auch das „**Reiz-Reaktions-Modell**“ bzw. „*stimulus-response*-Modell“. Lehren ist hier ein Vorgang der Verhaltensformung, der gezielten Bekräftigung (*reinforcement*) des Handelns entweder positiv (durch Belohnung) oder negativ (durch Bestrafung)²².

Durch **trial and error** wird schließlich das Verhalten gelernt, das einen positiven Zustand zur Folge hat. Dabei gilt das Prinzip der kleinen Schritte: zuerst hat die **Fremdbekräftigung** den größten Einfluß (Lernen von anderen Personen), nach und nach nimmt dieses Platz dann die **Selbstbekräftigung** ein.

Die **Grenzen dieses Modells** zeigen sich z.B. darin, daß die **gleichen Reize verschiedene Reaktionen, verschiedene Reize aber ähnliche Reaktionen** hervorrufen können. Daraus läßt sich nur schlußfolgern, daß die Motive und Gewohnheiten des Handelns letztlich unbestimmt bleiben (*black box*).

Auf das menschliche Lernen übertragen ist festzuhalten, daß **Lernen** offensichtlich eine **kognitive und affektive Aufgabe** ist. Durch **Bekräftigung** lernen auch wir, was falsch oder richtig ist. Am Anfang bedürfen wir noch der Bekräftigung von außen, am Ende der Entwicklung haben wir die Bekräftigung schon internalisiert. Offen bleibt allerdings die **Frage nach den erzieherischen Mitteln**, die verstärkend

²² Ratten empfinden ihr Handeln dann als positiv, wenn sie Futter dafür bekommen. Wird ihnen ein Stromschlag versetzt, empfinden sie das Handeln als negativ.

wirken können. Außerdem bleibt noch zu differenzieren, ob die Bekräftigung nicht auch **Gegenwirkungen** zur Folge haben kann.

Ziel des Lernens und der Erziehung ist auch hier die Selbstverantwortung, Selbständigkeit und Rücksicht auf andere.

5.3.3. Lernen nach dem Modell des Beobachtungslernens

Dieses Modell fußt auf der Gestaltpsychologie, wie sie die **Berliner Schule** im 19./20. Jh. vertreten hat (Max Wertheimer, Kohler, Koffka).

Eine Grundannahme ist hier, daß menschliches Erleben ganzheitlich erfolgt, d.h. **gestalt-, nicht elementhaft**. Unter einer Gestalt versteht man hier eine Struktur, die weiterentwickelt werden kann.

Erlebnisse werden demnach folgendermaßen charakterisiert: Sie gewinnen Dauer in der Erinnerung, sie sind Teil umfassender menschlicher Lebenserfahrung und können, wenn sie erinnert werden, in neue Lebenssituationen übertragen werden. **Lernen geschieht also durch Einsicht**²³.

Für das **menschliche Lernen** gilt, daß die höchste Priorität der konkreten **Wahrnehmung**, der **Erfahrung**, **Phantasie** und dem **Sammeln von Erinnerungen** zukommt. Es geht nicht um ein „blindes Lernen“, sondern um die Erprobung auf einer „inneren Bühne“. Das Lernen erfolgt über einen konkreten Fall hinaus, es wird ein Transfer geleistet: **ethisches Lernen ist exemplarisches Lernen**.

Durch **Experimente** in den 60er und 70er Jahren²⁴ hat man herausgefunden, daß es zwei verschiedene Ansätze sozialen Lernens gibt, das **Vorbildlernen** und das **Lernen durch Nachahmung**.

Man hat z.B. zwei Gruppen von 3-5-jährigen einen Film gezeigt. Die erste Gruppe sah, wie ein Aggressor einem Kind ein Spielzeug wegnimmt und dafür gelobt wird, die zweite sah, wie der Aggressor für dieses Verhalten bestraft wird. Die erste Gruppe imitierte darauf das Verhalten des Aggressors, die zweite mißbilligte sein Verhalten ebenso, wie dies im Film geschehen war. Als Grundsatz läßt sich schlußfolgern, daß sich stellvertretende Belohnung und Bestrafung auf die Aggressionsimitation auswirken:

²³ Köhlers Schimpansenversuche: Bambusstab ist zerteilt, außerhalb des Käfigs liegt eine Banane. Setzt der Schimpanse den Bambusstab zusammen, kann er die Banane erreichen.

²⁴ Auslöser für die Experimente (durchgeführt von Bandura) war die Beobachtung einer Messerstecherei in den USA, nachdem Jugendliche einen Film mit James Dean gesehen hatten.

aggressives Verhalten im Film wird imitiert. Dabei ist es egal, ob die Aggression in Realfilmen oder Trickfilmen vorgeführt wird.

Als Folgerung wurden **für den menschlichen Lernprozeß zwei Ebenen** festgestellt:

1. **Erwerbsphase:** Aufnahme der modellhaft beobachteten Verhaltensweisen ins Gedächtnis (*aquintance*)
2. **Beeinflussung der Erwerbsphase von drei Bedingungen:**
 - a) *motivationale Unterschiede:* Jungen verhalten sich weniger aggressiv (sic!) als Mädchen. Dabei spielt auch der soziokulturelle Hintergrund und die dort propagierte Wertorientierung eine Rolle.
 - b) *situative Realisierungsmöglichkeiten:* Wiedererkennung von Elementen, die schon beim Erwerb des Musters vorhanden waren.
 - c) *soziale Verstärkung/Bestrafung:* kann hemmende oder verstärkende Wirkung haben (z.B. Medienkonsum)

Die **Vorbildforschung** baut auf beide Ebenen des Lernprozesses auf. Sie geht vor allem der Frage nach: **Was macht nachahmungswert?** Man fand heraus, daß dabei folgende Aspekte ausschlaggebend sind:

- 1) Macht, Erfolg des Vorbilds
- 2) Lob, Ansehen
- 3) Liebenswürdige, Freundlichkeit
- 4) Mut, Selbstlosigkeit

Die Wirkung dieser Eigenschaften kann von Person zu Person verschieden sein.

Das **Ziel der Erziehung** ist in diesem Modell des Beobachtungslernens das **schrittweise Lernen von ethischem Handeln**, das durch die Gestaltung der Umwelt und das Sammeln von Erfahrungen vonstatten geht (Komplexität des Lernens: innere und äußere Lernprozesse gehen einher).

5.4. Ethische Erziehung als Begleitung ethisch relevanter Lernprozesse

5.4.1. Lernen im Mitvollzug: Voraussetzungen ethischer Erziehung

Als wichtig für die ethische Erziehung haben sich das soziale Umfeld, die Kultur und die davon abhängige Wertorientierung erwiesen. Der **Heranwachsende partizipiert an der Wertorientierung seiner Umwelt:** Kinder lernen von der Familie,

Jugendliche von den Pear-Groups. Alle Heranwachsenden sind außerdem ständig den Medien ausgesetzt. Die ethische Haltung erwächst durch den **Mitvollzug der Lebensform**: man hat teil an bestimmten Sinnentwürfen, wird für ein bestimmtes Verhalten gelobt, wird geliebt, man trägt Konflikte aus.

Insgesamt lassen sich die **Voraussetzungen ethischer Erziehung** auf fünf zentrale Aspekte reduzieren:

1. Ethische Erziehung erfolgt induktiv

Ethische Erziehung lehrt, die Folgen des Handelns zu bedenken und Verantwortung für die Auswirkungen zu tragen.

2. Ethische Erziehung befähigt zu eigenen Entscheidungen

3. Ethische Erziehung hilft, den Durchbruch zum Selberwollen zu schaffen

Voraussetzung dafür ist allerdings, daß der Erzieher zeigt, womit es ihm selbst ernst ist (Vorbildfunktion). Außerdem muß das prosoziale Verhalten ein wirkliches Kontinuum erfassen – und nicht nur auf Notleidende konzentriert sein.

4. Ethische Erziehung muß Freiräume schaffen, die

- die *Erfahrung positiver Zuwendung* ermöglichen (Lob, Vorbilder, Vertrauen)
- eine *positive Atmosphäre* schaffen (Wohlwollen, Rücksicht, Aufmerksamkeit)
- eigene *schöpferische Initiativen* ermöglichen (Ermutigung, Beratung, Begleitung)

5. Ethische Erziehung begleitet komplexe Lernprozesse

5.4.2. Lernen durch Beobachtung

Durch Beobachtungen erwächst in Heranwachsenden das Bedürfnis und das **Bestreben danach, so zu sein, wie Erwachsene es sind**. Heranwachsende werden davon beeinflusst, wie in ihrer Umwelt sittlich gut und böse definiert werden. Sie beobachten in ihrer Umgebung Handlungsmuster, sie nehmen diese ganzheitlich wahr. Sie fühlen sich in ihre Vorbilder ein. Deshalb spielen alle **Handlungsformen der Initiation** (sei es über Personen, Geschichten, Filme etc.) und die **stellvertretende**

Bekräftigung eine große Rolle. Die Appelle und Verhaltensmuster des ethisch Lehrenden müssen, weil er als Vorbild fungiert, möglichst konform und kohärent sein.

Gegen die Orientierung an Vorbildern werden immer wieder **drei Argumente** angeführt:

1. *Orientierung an Vorbildern hemmt das selbständige Handeln.*

Allerdings ist zu beachten, daß das **Vorbildlernen nicht rein automatisch** vonstatten geht, sondern immer auch **von subjektiven Faktoren beeinflusst** ist. Das Vorbild soll lediglich Interesse wecken, die Freiheit in der Identifikation ist unbedingt zu beachten. Ziel des Lernens durch Beobachtung ist die Auseinandersetzung mit Vorbildern, um selbstverantwortliches Handeln zu lernen.

2. *Orientierung an Vorbildern verhindert kreatives Handeln, da die Muster der Handlung festgelegt ist.*

Dagegen ist wiederum zu sagen, daß ein Vorbild auch **zum Transfer ermutigen** kann, da man durch Beobachtung die eigene Vorstellungskraft mobilisiert und zur selbständigen **Stellungnahme** anregt. Es geht beim Lernen durch Beobachtung eben nicht um primitives Nachahmen!

3. *Orientierung an Vorbildern steht im Widerspruch zur an der vernünftigen Einsicht interessierten Erziehung.*

Modelle und Vorbilder sind Abbilder der Wirklichkeit, die durch die Beobachtung bestimmter Handlungsmuster für einen Heranwachsenden erst vorstellbar wird. Gehen diese Handlungsmuster in die Erinnerung des Beobachtenden ein, werden sie erst der **Kritik zugänglich** gemacht.

Zusammenfassend läßt sich in Bezug auf das Lernen durch Beobachtung sagen, daß **Vorbilder die Funktion haben, über die Realisierbarkeit von Handlungen zu informieren**. Sie erlauben außerdem ein gewisses Maß an Selbststeuerung und fordern den Beobachtenden zum **selbständigen Nachdenken** auf. Das Vorbildlernen überwindet so den Graben zwischen dem Lernen durch abstrakte Lehrsätze und empirischem Einzelfall-Lernen.

5.4.3. Lernen durch Verstärkung

Ziel des Lernens durch Verstärkung ist die Förderung der Motivation zu einem bestimmten Handeln. Mittel zur Verstärkung sind die **materielle Belohnung**, die **soziale Anerkennung** oder die **soziale Disziplinierung** durch Bezugspersonen.

Fremdbekräftigungen sollen schrittweise in Selbstbekräftigungen des Individuums übergehen.

Die Methode ist vor allem dann wirksam, wenn es darum geht, bereits erworbenes Wissen zu festigen. Wichtig ist dabei der Einsatz von Belohnung und Bestrafung durch den Erzieher: die Rückmeldungen führen dazu, daß **selbstverantwortetes Handeln** möglich wird. Der **Erzieher** darf hier nicht übervorteilen, negativ disziplinieren, erpressen, beleidigen oder andere für sich arbeiten lassen. Er sollte vielmehr sich selbstkritisch prüfen, prosoziales Handeln leben und fördern, Kritik in einer positiven Grundbedeutung sehen und mit berechtigtem Lob nicht sparen. Die **Beziehung** zwischen ihm und dem Kind ist wichtig, damit mit einem Lob auch ein positives Gefühl verbunden werden kann. Der **Zusammenhang des Handelns und der Reaktion** des Erziehers darauf muß für den Handelnden erkennbar sein (der Erzieher sollte z.B. nicht erst drei Tage nach der Handlung loben). Zu beachten ist, daß das Vorbild- und das Verstärkungslernen in einer Wechselbeziehung stehen.

5.4.4. Lernen durch Einsicht

Eine ethische Handlung liegt dann vor, wenn sie in Übereinstimmung mit dem Begriffenen steht. Das Fördern des Lernens durch Einsicht hat den Zuwachs an Sach-, Wert- und Sinnverstand sowie die Weitung des sozialen Horizonts zum Ziel (**ethische Bewußtseinsbildung**). Der kindliche Egozentrismus soll sich für die **soziale Perspektive** weiten. Kohlberg betont, daß für die Einsicht die **Rückbindung an konkrete Handlungserfahrungen** wichtig ist. Deshalb sollte man die gemachten Erfahrungen im Unterricht vergegenwärtigen, wiederholen (einüben) und erinnern.

5.4.5. Lernen durch Erprobung

Diese Lernmethode knüpft an das Problem an, daß **Lösungen auch dann** gefunden werden müssen, **wenn kein vertrautes Handlungsmuster** vorhanden ist. Ein **neues Handlungsmuster** muß dann erst einmal **erprobt** werden, dann muß es sich **bewähren**, bis es schließlich als Erfahrung in die **Einstellungen** des Handelnden übergeht. Für den **Erzieher** stellt sich hier die Aufgabe, verschiedene Situationen zu simulieren, damit die Kinder spielerisch lernen, wie man den agierenden Menschen und der Situation gerecht werden kann²⁵. Das **Durchspielen von Handlungsalternativen** führt zu einem stabilen Handeln. Das Moralische Können ist hier offensichtlich das

²⁵ vgl. 5.4.5.: Modell von Günther Stachel

Ergebnis von **Erprobung und Gewöhnung**. Das vorrangige Ziel ist die **Ermutigung zum eigenständigen Handeln**.

5.4.6. Regelkreise des Lernens: Ein Prozeßmodell des Ethisch-Handeln-Lernens (Günter Stachel)

Das Modell der Regelkreise ist in 8 Stufen und 2 Kreise gegliedert. Es geht von bestimmten Eingangs- und Ausgangsverhältnissen aus (1), darauf folgen die **Stufen des theoretischen Lernens**, die zur Praxis motivieren sollen (2+3), anschließend geht es um die **Erprobung und Bewährung des Gelernten** (4-6). Das durch diesen Prozeß gewonnene Verhalten wird immer wieder zum Ausgangspunkt für neues Lernen. Die theoretischen Lernprozesse (kognitiv und affektiv) sind immer eingebettet in die Praxis.

vgl. Mat XII: Regelkreismodell

5.5. Ansätze ethischer Erziehung im schulischen Unterricht

5.5.1. Wertübertragung (character education)

vgl. Mat XVII

a) Grundannahmen:

Das Ziel der ethischen Erziehung ist die Einübung **in eine wertorientierte Lebensgestaltung im Rahmen vorgefundener Kultur und Gesellschaft**. Es bedarf also der Weitergabe von Grundwerten (*basic values*) als Basis eines wert-vollen Zusammenlebens. Ethische Erziehung wirkt hier als Teil der Inkulturation und Sozialisation.

Für den Unterricht stellt sich deshalb folgende Aufgabe: Die **objektiven Erwartungen müssen überführt werden in das Handeln bestimmende subjektive Haltungen**. Außerdem geht es um eine Werteübertragung: Es muß vermittelt werden, daß Charakter und Tugend gleichbedeutend sind mit konkret zu machenden Angaben für ein sinnvolles und glückliches Leben.

b) Lernmuster:

Gegebene Wertvorstellungen sollen sich zu eigen gemacht werden. Diese sog. **Wertinternalisierung** geschieht über **fünf Stufen**:

1. Wertaufnahme
2. Stellungnahme, Reaktion
3. Wertung (Einsicht)
4. Wertsystem wird ausgebildet

5. Endergebnis: Charakter

Der Heranwachsende soll darüber ehrlich, freigiebig und gerecht werden. Seine Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft sollen ebenso ausgebildet werden wie seine Überzeugungen und seine Toleranz. Er soll ehrenhaft und mutig sein, nach Wahrheit streben, seine Zeit und seine Talente nutzen und die Rechte und Pflichten der Grundrechte anerkennen und achten. Dies alles bildet dann seinen „**Charakter**“ als **Endgestalt eines internalisierten Lernprozesses**.

Dies kann man über folgende **Erziehungsmittel** erreichen: Der Erzieher sollte sowohl **belehren** als auch ein **Beispiel wertvollen Handelns** darstellen. Er sollte den Heranwachsenden bestärken, seine selbstbestimmte Persönlichkeit auszubilden. Außerdem sind **Übungen** wichtig, die zu Äußerungen, Rückmeldungen und Kontrolle auffordern.

Ein Beispiel dafür ist das „*Character Education Curriculum*“, das 1974 in den USA entwickelt wurde. Hier werden konkrete Angaben für ein sinnvolles und glückliches Leben in Form von Verhaltensprinzipien, Tugenden und Charaktereigenschaften gemacht. Man verfolgt dabei die folgenden **didaktischen Grundschnitte**:

1. **Anschauung**: exemplarische Situationen, Beispiele
2. **Einsicht**: Gründe, die für das Handeln sprechen
3. **Appell**: Motivation, am als sinnvoll Erkannten festzuhalten

Alle drei Schritte des Lernprozesses der Schüler werden erzieherisch-lenkend initiiert oder begleitet.

c) **Kritik**:

Beim der Wertübertragung handelt es sich um einen normativen Ansatz. Vorausgesetzt ist hierbei ein **Konsens über Basisorientierungen des menschlichen Zusammenlebens**. Das Problem liegt im geschichtlichen Wandel der Wertorientierungen, die in jeder Epoche anders legitimiert oder verworfen werden. Solche **Wertkonflikte** können letztlich nicht gelöst werden. Ziel der ethischen Erziehung scheint hier eine ethische Konformität und nicht eine ethische Handlungskompetenz zu sein.

Es handelt sich zwar um ein logisch stringent durchdachtes Modell, doch wird die (mangelnde) Relevanz und Verbindlichkeit kulturspezifischer Werte in anderen Kulturkreisen nicht berücksichtigt.

5.5.2. Werterziehung durch Klärung der Wertvorstellung (*values clarification*)

vgl. Mat XVIII

a) **Grundannahmen:**

Ausgangspunkt dieses Modells ist die **Situation der pluralistischen Gesellschaft**, die wegen ihrer differierenden Wertvorstellungen **desorientierend** wirkt. Die Folge davon ist **fehlende Klarheit**, die zu **Unsicherheit** oder **Oberflächlichkeit** führt. Andererseits erlaubt der rasche Wandel der Orientierungen auch keine Fixierung bestimmter Werte.

An einer **anthropologischen Prämisse** muß diesem Erziehungsmodell zufolge jedoch festgehalten werden, nämlich an der Basisannahme der **menschlichen Güte**: Der Mensch wird natürlicherweise gut, gerecht, wenn ihm keine physischen und psychischen Verletzungen zugefügt werden. Der Mensch muß zu einer reifen, erwachsenen Persönlichkeit heranreifen dürfen, die dann authentisch, konstruktiv und selbstbewußt handelt²⁶.

Ziel der Erziehung ist es hier, die **Personenentwicklung** der Heranwachsenden dadurch hervorzurufen, daß unbewußte **Motive aufgedeckt** und bewußt gemacht werden²⁷ und so **Klarheit über die eigenen Wertvorstellungen** geschaffen werden kann. Die Möglichkeiten der Person sollen zur Entfaltung gebracht werden. Dadurch, daß der Wertungsprozeß der Schüler angeregt und habitualisiert wird, werden sie befähigt, ihrer Umwelt positiver und begeisterter entgegenzutreten.

Es ergeben sich **sieben Aufgaben der Erziehung** (nach Louis E.Raths):

1. Das Kind muß ermutigt werden, freiwillig eine *Auswahl* dessen zu treffen, was ihm wichtig ist.
2. Der Erzieher muß helfen, *andere Möglichkeiten* zu entdecken und zu prüfen.
3. Der Erzieher muß helfen, die *Alternativen* sorgfältig abzuwägen und *Konsequenzen* zu bedenken.
4. Das Kind muß ermutigt werden, darüber nachzudenken, woran es sein *Herz* hängt oder hängen möchte.
5. Der Erzieher muß dem Kind Gelegenheit geben, das Gewählte öffentlich zu *demonstrieren*.
6. Der Erzieher muß das Kind darin bestärken, in *Übereinstimmung* mit dem Gewählten zu leben

²⁶ = Ansatz der humanistischen Psychologie (Charles Rogers)

²⁷ Frage: Was sind die mich leitenden Wertorientierungen?

7. Der Erzieher muß helfen, sich *wiederholende Verhaltensweise* im Leben der Kinder zu untersuchen und zu analysieren.

b) Lernmuster:

Der **Erzieher** hat hier vor allem die Aufgabe, den **Klärungsprozess** bezüglich der Werte der Kinder zu **begleiten und zu fördern**. Er kann dies **aktiv** tun, indem er die Wahl der Kinder akzeptiert. Er kann es **reaktiv** tun, indem er weiterführende Fragen zur Wahl stellt, die Meinungen rüspiegelt oder dazu auffordert, die Konsequenzen zu bedenken. Er sollte es aber vor allem dadurch tun, daß er lernfördernde Rahmenbedingungen und eine **Atmosphäre** des Vertrauens und der Offenheit schafft. Dies kann über **drei verschiedene Methoden** geschehen²⁸:

1. *Methode der klärenden Entgegnung (clarifying response)*

Wertneutrale Fragen oder Impulse werden aufgegeben, die zum Nachdenken über bestimmte Werte anregen. Zu beachten ist hierbei, daß es keine richtigen oder falschen Antworten geben kann. Die Antworten der Schüler können auf verschiedenen Ebenen gewertschätzt werden, z.B.

- Nachfragen: Was empfindest Du? Was war Dir wichtig?
- Suche nach Alternativen: Hast Du andere Möglichkeiten in Betracht gezogen?
- Kritisches Denken: Was genau meinst Du mit ...? Wohin würde das führen?
- Freie Wahl, Qualität des Wählens: Ist das Deine persönliche Meinung? Welche Gründe hast Du für diese Wahl?
- Integration des Gewählten in die eigenen Lebenswelt: Tust Du das auch oder sagst Du es nur?
- Überprüfen des Verhaltensmusters: Würdest Du es noch mal tun?
- Bejahung des Ausgewählten: Erzähl den anderen von Deiner Wahl!

2. *Methode des Wertebogens*

Der Wertebogen hat provozierenden Charakter und fordert zur eigenen **Stellungnahme** heraus. Er sollte erst schriftlich behandelt werden, danach ist eine **Diskussion** in Kleingruppen angebracht. Der Wertebogen fördert die individuelle Orientierung des Einzelnen auch über das Klassengespräch. Der Lehrer sollte hierbei eine angenehme Atmosphäre schaffen, zu Wahlentscheidungen aufrufen und kritische Aspekte zu bedenken geben.

²⁸ Ergänzend dazu können natürlich Rollenspiele, Abstimmungen und Interviews (u.a.) zur gewünschten Lernatmosphäre beitragen.

3. Methode der unvollständigen Frage

Unvollständige Sätze werden den Schülern aufgegeben, die sie dann ergänzen sollen, z.B. „Wenn ich noch 24 Stunden zu leben hätte, würde ich...“, „Mit 200 € würde ich...“, „Wenn ich drei Wünsche frei hätte, würde ich ...“ etc.

Alle drei Methoden des Wertklärungsprozesses werden vom Erzieher gefördert, indem er das Wählen der Werte begleitet und wertschätzt und dazu ermutigt, danach auch zu handeln.

c) Kritik:

Der Ansatz der Werterziehung durch Klärung der Wertvorstellung ist **schülerorientiert** und **setzt bei der freien Wahl der Schüler an** (Autonomie). Die positive Entwicklung wird gefördert durch Anregung der Selbstreflexion und abwechslungsreiche Methoden.

Allerdings stellt dieses Modell eine **Überforderung des Durchschnittslehrers** dar. Es wurde auch schon der Vorwurf geäußert, moralische Probleme würden trivialisiert, indem sie mit **Fragen des persönlichen Geschmacks**, individuellen Neigungen u.ä. in einen Topf geworfen würden. Dies führe zu einem ethischen Relativismus: sittliche Grundsätze haben allgemeine Gültigkeit, nicht nur individuelle. Die Begründung einer Allgemeingültigkeit bleibt allerdings aus.

5.5.3. Moralische Erziehung durch Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit
(moral development)

+

5.5.5. Moralische Erziehung durch Einübung gerechter Gemeinschaft (*just community*)

vgl. Mat XIX

Als Vordenker dieser Modelle gelten Piaget, Dewey und Kohlberg, deren Theorie der moralischen Erziehung an Befunden der **kognitiven Entwicklungspsychologie** orientiert ist. Das **moralische Bewußtsein** gilt hier als eine **Abfolge typischer Denkstrukturen**. Zwei Elemente werden hier verbunden: Zum einen die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (jede [invariante] Stufe weitet die soziale Perspektive), zum anderen die Einübung gerechter Gemeinschaft. Ethische Erziehung muß entwicklungsbegleitend und entwicklungsfördernd sein. Urteil und Handlung müssen konkret miteinander eingeübt werden.

a) Schwerpunkte bei beiden Modellen:

1. Stimulierung der moralischen Entwicklung durch Diskussion über Dilemma-Geschichten.

Die Aufgabe besteht hier darin, eine **Entscheidung** zu fällen. **Die Kriterien für die Auswahl der Geschichten** sind folgende:

- es muß sich um eine *einfache* Geschichte mit einer *leichten Struktur* handeln
- es muß ein *offenes Ende* geben, das *verschiedene Lösungen* ermöglicht
- eine *Auswahl an Handlungsmöglichkeiten* sollte in der Geschichte enthalten sein
- die Geschichte sollte dem *Erfahrungsbereich der Schüler* entsprechen
- die Geschichte sollte auf einer *moralischen Ebene* spielen, die die Schüler ohne weiteres betreten können.

2. Organisation des Schulmodells im Sinne der Just community

Das ethische Handeln und Urteilen wird in einer Gemeinschaft gelernt und geübt. Gerechte Regeln und **Grundsätze werden gemeinsam erarbeitet**. Dabei spielen drei Momente eine wichtige Rolle: In der **Schule als Institution** kann in Gruppen und Veranstaltungen die **demokratische Entscheidungsfindung eingeübt** werden. Außerdem sollte eine **moralische Atmosphäre** geschaffen werden, denn das ethische Lernen ist auch abhängig von Emotionen (ganzheitliches Lernen). Schließlich sollten Möglichkeiten **konkreter Erfahrung der Mitbestimmung und Mitverantwortung** geschaffen werden.

Die Aufgabe des Lehrers besteht hier darin, ein **moralischer Begleiter und Berater** zu sein, der den Prozeß der Regelfindung begleitet und anregt.

b) Lernprinzipien:

- 1) **Prinzip der „positiven Zumutung“:** es wird unterstellt, daß die Schüler ihren Verstand anwenden und Verantwortung übernehmen können
- 2) **Prinzip des Gemeinschaftszwecks:** Lernen geschieht in Gemeinschaft

- 3) **Prinzip der Herausarbeitung besserer Argumente** für oder gegen Werte und Eingliederung dieser Argumente in einen universalistischen Kern
- 4) **Prinzip der Demokratisierung der Lebenswelt:** Entscheidungen sollen offengelegt werden
- 5) **Prinzip der Rollenübernahme:** Übung, sich in andere hineinzuversetzen
- 6) **Prinzip des verantwortlichen Handelns**

c) Kritik:

In der Rezeption des Dilemma-Geschichten-Modells wurde oft nur der erste Schritt getan, nämlich das kognitive Urteil gebildet. Es entsteht so keine Betroffenheit, die Situation wird nur in der Theorie durchgespielt. Zudem läuft Unterricht immer unter Zeitdruck ab, sodaß nie alle Argumente abgewogen werden können. Oft fehlen Mitleid, Fürsorge oder personale Beziehung als Motive der Handlungsmöglichkeiten, die vorgegeben werden. Offen bleibt auch hier die Frage, warum der Mensch ethisch handeln soll (Frage nach der „7. Stufe“, nach der Letztorientierung).

Verbindet man allerdings dieses Konzept mit dem der moralischen Erziehung durch Einübung gerechter Gemeinschaft (*just community*), können viele der Einwände aufgelöst werden, da dann vor allem die Diskrepanz von Urteil (Wort) und Handeln (Tat) überwunden wird. Die *just community* ist zwar eine Methode, gleichzeitig aber auch ein Ziel ethischen Erziehens.

5.5.4. Moralische Erziehung als Erziehung zur Rücksichtnahme (*moral education*)

vgl. Mat XX

Bei diesem Modell handelt es sich um ein Forschungsprojekt, das 1972-1978 in Cambridge durchgeführt wurde. Zwei verschiedene **Unterrichtsprogramme** wurden gestartet: 1) „**Startline**“ (Grundschule und Sekundarstufe I, d.h. 8-13 Jahre) und 2) „**Lifeline**“ (Sekundarstufe II, d.h. 14-17 Jahre).

a) Grundannahmen:

Die moralische Erziehung besteht aus pädagogischen Maßnahmen, die dem Individuum helfen, sich einen **rücksichtsvollen Lebensstil** anzueignen. Es geht darum, Respekt vor den Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen anderer zu entwickeln. Dahinter steht die Beobachtung, daß Schüler die Bedürfnisse anderer oft nicht wahrnehmen.

b) Lernprinzipien:

Die Aufgabe der ethischen Erziehung besteht dann darin, im Umgang miteinander die „**Moralität der Kommunikation**“ zu fördern. Diese Kommunikation stellt **vier Anforderungen** an die Beteiligten:

1. *Offene Augen und Ohren* haben für das, was andere mir mitteilen wollen
2. *Richtige Interpretation* des Mitgeteilten
3. *Angemessene Reaktion* auf den Anderen und das von ihm Mitgeteilte
4. Eine *unzweideutige Nachricht* an den Anderen als Reaktion auf das Mitgeteilte senden

Durch diese Kommunikation ist man gezwungen, sich in den Anderen hineinzusetzen. Ausgangspunkt ist also eine **reale Lebenssituation**. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, die Moralität zu üben, die sich in rücksichtsvollem Handeln zeigen soll. Ziele sind, im Miteinander im Blick auf konkrete Situationen **neue Verhaltensformeln** zu finden, den Bezug zu *real-life-situations* nicht zu verlieren und die **soziale Perspektive und Verantwortung** zu weiten.

Das Unterrichtsprogramm „Lifeline“ gestaltet sich dreischrittig:

1. Lernziel: sich in die Lage Anderer versetzen („*In other people's shoes*“)
 - a. Was tust Du?
 - b. Welche Folgen hat Dein Handeln?
 - c. Welche Konflikte könnten sich daraus ergeben?
2. Eigener Standpunkt wird überprüft in Auseinandersetzung mit den Erwartungen Erwachsener oder bestimmter Rollen („*proving the rule*“)
3. Historische Ereignisse werden unter Beachtung sozialer, kultureller, politischer und ökonomischer Faktoren analysiert („*what would you have*
c) **Kritik!**)

Das Modell legt Wert auf eine **lebensechte Lernsituation** und ermöglicht so **konkrete Hilfe** für das Leben; **Empathie** wird gefördert. Trotzdem stellt sich die Frage, ob die Orientierung an Bedürfnissen **unmittelbar betroffener Personen** für die Findung **allgemeiner Werte** genügt – es fehlt ein Blick auf die Menschheit. Ethische Probleme werden außerdem auf Kommunikation beschränkt, was offensichtlich eine Verengung darstellt.

vgl. Mat XXI: Vereinbarkeit der Ansätze

