



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Gespräch - Ein Leitmedium im Ethikunterricht?“

verfasst von / submitted by

Julia Woller

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium, UF Französisch,
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann

Danksagung

DANKE an meinen Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann und seine Mitarbeiterin Mag. Katharina Lacina. Ihre Denkanstöße und hilfreichen Anregungen haben einen wichtigen Beitrag zur Fertigstellung meiner Arbeit geleistet. Außerdem hat mich Ihre Art zu lehren mein ganzes Studium hindurch inspiriert und tut es immer noch.

DANKE an meine Eltern Margit und Herbert. Ohne eure finanzielle und vor allem moralische Hilfe hätte ich mein Studium nicht auf diese Weise absolvieren können. Auf eure bedingungslose Unterstützung konnte ich in jedem Moment zählen, dafür bin ich sehr dankbar. Ein Dank gebührt ebenso meinen Schwiegereltern Brigitte und Herbert: Ohne euer ruhiges Arbeitszimmer hätte ich einige Seiten dieser Arbeit nicht in der Form auf Papier bringen können. Erwähnen möchte ich auch noch mein liebstes Cousinchen: Nicht nur deine hilfreichen Deutschlehrerinnen-Tipps, sondern in erster Linie dein stets offenes Ohr hat zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

DANKE an meine Studienkolleginnen und -kollegen, allen voran Anna, Dominik und Katrin, die mir im Laufe der Zeit Freunde geworden sind. Ihr habt mich mit euren tollen Leistungen angespornt und mich an den wertvollen Erfahrungen, die ihr in der Endphase eures Studiums gesammelt habt, teilhaben lassen.

DANKE an meinen Andreas. Du hast mich in den letzten Monaten kontinuierlich motiviert, meine Launen ertragen und mich in den richtigen Momenten angetrieben. Deine Perspektive des Naturwissenschaftlers hat mir neue Denkanstöße geliefert. Mögen alle Diskussionen zwischen Natur- und Geisteswissenschaft so fruchtbar sein wie unsere.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Ist Moral lehrbar?	10
2.1	Begriffsklärung.....	11
2.1.1	Moral und Ethik.....	11
2.1.2	Normen und Werte	12
2.1.3	Werteerziehung.....	15
2.2	Modelle der Werteerziehung.....	16
2.2.1	Wertklärung.....	16
2.2.2	Wertvermittlung	19
2.2.3	Wertanalyse	22
2.2.4	Progressiver oder entwicklungsorientierter Ansatz	23
2.2.5	Weitere Ansätze.....	30
2.3	Synthese der Modelle der Werteerziehung	31
2.4	Grundlagen einer effektiven Werteerziehung	33
3	Besonderheiten der Werteerziehung im schulischen Kontext.....	36
3.1	Das Leistungsprinzip.....	37
3.2	Das Problem des Wertpluralismus/Wertrelativismus.....	38
3.3	Werteerziehung als Unterrichtsprinzip?.....	39
4	Werteerziehung im Ethikunterricht	42
4.1	Legitimation von Ethikunterricht	42
4.1.1	Rechtliche Bestimmungen.....	42
4.1.2	Anthropologische Legitimation	43
4.1.3	Sozialisierungstheoretische Legitimation	44
4.1.4	Pädagogische Legitimation.....	45
4.1.5	Schulpädagogische Legitimation.....	46
4.1.6	Weitere Gründe für die Einführung von Ethikunterricht	47
4.2	Globale Zielperspektiven des Ethikunterrichts	51
4.2.1	Ethikunterricht als praktische Philosophie	51
4.2.2	Ethikunterricht als Lebenshilfe.....	51
4.2.3	Ethikunterricht als Moralerziehung	52
4.2.4	Ethikunterricht als ethische Reflexion.....	52
4.3	Ethische Kompetenzen gemäß dem Forschungsprojekt <i>ETiK Wien</i>	53
4.4	Ziele gemäß Lehrplänen in Österreich	54
4.5	Abgrenzung vom Philosophie- und Religionsunterricht.....	57

5	Das Gespräch als Unterrichtsmedium	62
5.1	Begriffsklärung.....	62
5.1.1	Das Gespräch.....	62
5.1.2	Unterricht.....	63
5.1.3	Die Beziehung zwischen Gespräch und Unterricht	64
5.2	Allgemeines zum Unterrichtsgespräch.....	65
5.3	Voraussetzungen des Unterrichtsgesprächs	67
5.3.1	Der formale Blickpunkt	67
5.3.2	Der soziologische Blickpunkt.....	68
5.3.3	Der personale Blickpunkt	69
5.3.4	Der inhaltliche Blickpunkt.....	69
5.4	Kategorisierung des Unterrichtsgesprächs	70
5.4.1	Das Unterrichtsgespräch als Sozialform.....	71
5.4.2	Das Unterrichtsgespräch als Methode	72
5.4.3	Das Unterrichtsgespräch als Medium	78
5.5	Formen des Unterrichtsgesprächs	80
6	Die Dilemmadiskussion in der Tradition Kohlbergs.....	83
6.1	Verschiedene Varianten moralischer Dilemmata.....	83
6.2	Verlauf einer Dilemmadiskussion	85
7	Das (Neo-)Sokratische Gespräch.....	89
7.1	Vom historischen Sokrates zum Neosokratischen Gespräch	89
7.1.1	Der antike sokratische Dialog.....	89
7.1.2	Definitionen und Abgrenzungen.....	91
7.1.3	Das Neosokratische Gespräch nach Nelson/Heckmann	94
7.2	Die Phasen eines Sokratischen Gesprächs	99
7.3	Gesprächsregeln	102
7.4	Das Potenzial des Sokratischen Gesprächs für den Ethikunterricht	105
7.4.1	Konstitutive Elemente des Sokratischen Paradigmas	105
7.4.2	Probleme bei der Anwendung im Ethikunterricht	108
7.4.3	Möglichkeiten einer Umsetzung.....	110
8	Fazit: Das Gespräch - ein Leitmedium im Ethikunterricht!	112
9	Bibliographie.....	120
10	Abbildungsverzeichnis	125
11	Abstract	126

1 Einleitung

Ethikunterricht ruft in Österreich zwiespältige Reaktionen hervor: Ethiklehrerinnen und Ethiklehrer, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern berichten hauptsächlich Positives von der Durchführung des Ethikunterrichts. Er wird mittlerweile in mehr als 200 österreichischen Schulen angeboten. Andererseits konnte das Schulfach Ethik seinen Status als Schulversuch bisher nicht überwinden, obwohl die ersten Schulversuche bereits vor rund 20 Jahren initiiert wurden. Die politischen Vertreterinnen und Vertreter und die der Schule übergeordneten Instanzen scheinen eine Einführung als regulären Unterrichtsgegenstand im Moment nicht forcieren zu wollen. Selbst die bestehenden Schulversuche müssen Jahr für Jahr um ihre Wiederbewilligung bangen. Auch wenn die derzeitige Situation des Ethikunterrichts in Österreich und Gründe für bzw. gegen dessen Einführung ein spannendes Untersuchungsthema darstellen, wurden sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur am Rande thematisiert.

Der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit liegt stattdessen auf einer fachdidaktischen Fragestellung: Handelt es sich beim Gespräch um ein Leitmedium des Ethikunterrichts? Um diese Frage fundiert beantworten zu können, müssen zuerst die Ziele des Unterrichtsfachs analysiert werden. Was kann im Rahmen von Ethik und Moral überhaupt gelehrt und gelernt werden, wie kann das vonstattengehen und was soll im schulischen Ethikunterricht intendiert werden? Erst wenn diese Fragen geklärt sind, macht die Analyse der Rolle des Gesprächs einen Sinn. Wie unterscheidet sich ein Unterrichtsgespräch von anderen Gesprächen und durch welche Faktoren wird es beeinflusst? Handelt es sich um eine Sozialform, eine Methode, ein Medium? Welche verschiedenen Formen von Unterrichtsgesprächen existieren und kommen im Ethikunterricht spezielle Gesprächsformen zum Einsatz? Die Arbeitshypothese, dass dem Gespräch im Rahmen von Ethikunterricht im Gegensatz zu anderen Medien eine leitende Funktion zukommt, soll anhand der Erläuterung der eben genannten Fragen bestätigt bzw. widerlegt werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde auf methodischer Ebene ein rein literaturbasierter Zugang gewählt. Eine empirische Untersuchung wäre wenig zielführend gewesen und hätte die zeitlichen Ressourcen einer Diplomarbeit überschritten. Die Auswahl der verwendeten Literatur wurde vorrangig anhand zweier Kriterien durchgeführt: Die Publikationen sollten einerseits von einschlägigen Autorinnen und Autoren des Fachgebiets verfasst worden sein, und andererseits den aktuellen Forschungsstand abbilden.

Zu Beginn sollen für die Arbeit relevante Begriffe wie Ethik, Moral, Normen, Werte und Werteerziehung definiert werden. Bevor auf konkrete Ziele des Ethikunterrichts eingegangen werden kann, erscheint zuerst die Betrachtung der grundsätzlichen Frage, ob Moral überhaupt lehrbar ist, notwendig. Verschiedene Modelle der Werteerziehung (Wertklärung, Wertvermittlung, Wertanalyse, Entwicklung des moralischen Urteils, etc.) werden kurz beschrieben und auf ihre Stärken bzw. Schwächen hin überprüft.

Anschließend wird Werteerziehung im schulischen Kontext betrachtet. Faktoren wie der in der Gesellschaft sowie in Schulklassen vorherrschende Pluralismus und die Orientierung von Schule am Leistungsprinzip werden mit Werteerziehung in Verbindung gesetzt. Außerdem wird hinterfragt, inwiefern verschiedene Unterrichtsgegenstände zu dieser beitragen können. Schließlich erfolgt eine Überleitung zum Ethikunterricht: Bezweckt dieser eine Form der Werteerziehung bzw. welche Ziele strebt er allgemein an? Die Frage nach seiner Legitimation wird aus verschiedenen Perspektiven beantwortet. Von der globalen Zielperspektive her kann Ethikunterricht unterschiedlich positioniert werden. Das Spektrum reicht von praktischer Philosophie, über ethische Reflexion oder Moralerziehung, bis hin zu Lebenshilfe. Ein mehrere Kompetenzen umfassendes Konzept der Ziele des Ethikunterrichts liefert die Forschungsgruppe ETiK Wien. Eine kurze Betrachtung österreichischer Lehrpläne und eine Abgrenzung gegenüber dem Religions- und Philosophieunterricht runden den ersten Hauptteil ab.

Das Unterrichtsgespräch steht in der zweiten Hälfte der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Nach anfänglichen Begriffsbestimmungen erfolgt eine Abgrenzung von alltäglichen Gesprächen, außerdem werden seine Voraussetzungen aus verschiedenen Blickwinkeln geklärt. In weiterer Folge stellt sich die Frage, ob es sich beim Gespräch um eine Sozialform, eine Methode oder ein Medium handelt. Verschiedene Verwendungsweisen dieser didaktischen Begriffskategorien werden beschrieben und auf das Unterrichtsgespräch bezogen. Bevor auf speziell für den Ethikunterricht relevante Gesprächsformen eingegangen wird, werden allgemeine Systematisierungen von Unterformen des Gesprächs kurz umrissen.

Zwei Gesprächsformen, die für den Ethikunterricht eine besondere Rolle spielen, werden detailliert betrachtet: Die Dilemmadiskussion und das Sokratische Gespräch. Um die Methode der Dilemmadiskussion entsprechend erläutern zu können, wird zu Beginn dieses Kapitels beschrieben, worum es sich bei einem moralischen Dilemma handelt und welche

Arten von moralischen Dilemmata unterschieden werden können. Danach wird der idealtypische Verlauf einer Dilemmadiskussion skizziert.

Der Schwerpunkt des zweiten Hauptteils liegt auf dem Sokratischen Gespräch, dessen Entwicklung vom historischen Sokrates bis hin zur Transformation durch Leonard Nelson und Gustav Heckmann nachgezeichnet wird. Nachdem geklärt wurde, was ein Gespräch Sokratisch macht, werden die Phasen seiner Durchführung und die Gesprächsregeln beschrieben. Abschließend stellt sich die Frage nach dem Potenzial des Sokratischen Gesprächs für den Ethikunterricht. Im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung werden Faktoren genannt, die den Einsatz Sokratischer Gespräche im schulischen Kontext erschweren. Allerdings werden anschließend verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Integration des Sokratischen Gesprächs in den Unterricht dennoch gelingen kann.

Schlussendlich werden im letzten Kapitel die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und auf die anfänglich gestellte Forschungsfrage bezogen. Auf offen gebliebene bzw. durch die Arbeit eröffnete Fragen, welche die Grundlage für mögliche zukünftige Forschungsvorhaben bilden können, wird hingewiesen.

2 Ist Moral lehrbar?

„Sokrates, kannst du mir sagen: ist die Tugend lehrbar? Oder ist sie es nicht und nur durch Übung zu erwerben? Oder kann sie weder durch Übung erworben noch erlernt werden, sondern wird dem Menschen von Natur oder auf irgendeine andere Weise zuteil?“¹ Die Lehrbarkeit von Moral beschäftigt Menschen bereits seit der Antike, wie die Frage Menons aus Platons gleichnamigem Dialog aufzeigt. Heute sind es vor allem Pädagoginnen und Pädagogen sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, die sich wie einst Menon die Frage nach der Lehrbarkeit von Moral und Ethik stellen. Doch wie es in platonischen Dialogen üblich ist, handelt es sich hierbei um keine Frage, die schnell und eindeutig beantwortet werden kann. Dennoch hängen von ebendieser Frage nach der Lehrbarkeit von Moral das Selbstverständnis und die Zielsetzung des Ethikunterrichts ab.

Um Ziele des Ethikunterrichts in Österreich auf ihre Legitimation und Realisierbarkeit hin überprüfen zu können, müssen folglich zuerst verschiedene Modelle der Moral- und Werteerziehung betrachtet, verglichen und bezüglich ihrer Eignung für den Unterricht bewertet werden. Fritz Oser weist darauf hin, dass fälschlicherweise oft geglaubt wird, dass Moral einfach zu vermitteln sei. Tatsächlich ist es aber ein komplexes Unterfangen, das moralische Bewusstsein von Menschen wirklich zu verändern. Mit Wissensvermittlung ist dieser Prozess nicht gleichzusetzen.² Neben der Vielfalt von verschiedenen Auffassungen zur Realisierbarkeit einer Moral- und Werteerziehung, muss eine weitere Tatsache berücksichtigt werden, auf die Ines Maria Breinbauer explizit hinweist: Laut der Pädagogin „dürfte der Anspruch auf Lehrbarkeit von Ethik in unterschiedlicher Weise abzuhandeln sein, je nachdem, welche Bedeutung dem Begriff Ethik gegeben wird (...)“³.

Bevor daher konkrete Modelle der Werteerziehung beschrieben werden können, erscheint es notwendig, für dieses Thema relevante Begriffe zu definieren. Was bezeichnen die Termini Moral und Ethik? Worin unterscheiden sich Werte von Normen? Was ist mit Moralerziehung oder Werteerziehung genau gemeint?

¹ Platon, Die Werke des Aufstiegs. Euthyphron - Apologie - Kriton - Gorgias - Menon. Eingeleitet von Olof Gigon, übertragen von Rudolf Rufener. Zürich (u.a.) 1974, 401.

² Vgl. Fritz Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, in: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, hrsg. v. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster, Weinheim 2001, 63.

³ Ines Maria Breinbauer, „Ethikunterricht — ein Anachronismus?!“, in: Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung, hrsg. v. Volker Ladenthin, Reinhard Schilmöller, Opladen 1999, 219.

2.1 Begriffsklärung

2.1.1 Moral und Ethik

Etymologisch kann der Terminus *Moral* auf das lateinische Wort „mores“ (das bedeutet „ererbte Sitten“⁴) zurückgeführt werden. Volker Pfeifer versteht unter Moral „allgemein ein Netzwerk von Überzeugungen hinsichtlich gebotener und unerlaubter Handlungsweisen“⁵. Diese Überzeugungen beeinflussen unsere Handlungen auf normative Weise. Sie äußern sich in Form eines Sollens. Moral kann nicht isoliert außerhalb ihres Kontextes betrachtet werden. Vielmehr ist sie in einem „dreidimensionalen Beziehungsgeflecht“⁶ eingebettet, womit Pfeifer auszudrücken versucht, dass einerseits Moral in Beziehung zum Individuum, also zum Subjekt der Handlung, steht. Andererseits muss sie auch in Relation zur sozialen Mitwelt und zur Natur betrachtet werden. Gegenstand der Moral ist das Ethos, also die gelebte Moral, worunter unter anderem Normen, Maximen, moralische Gefühle wie Scham, Verhaltensregeln, etc. subsumiert werden.

Ethik hingegen stammt vom griechischen „Ethos“, was mit „Haltung“⁷ übersetzt werden kann, ab. Sie distanziert sich von der gelebten Moral, sie ist eine „philosophische Theorie der moralischen Praxis“⁸. Eine kritische Untersuchung der Ausdrucksformen der Moral steht hierbei im Vordergrund. Moralische Prinzipien werden nicht nur wahrgenommen und beschrieben, sie sollen vor allem auch begründet werden, wobei bestimmte Argumentationsmodelle zum Einsatz kommen.

Die Termini Ethik und Moral sind also nicht synonym zu verwenden. Sie stehen vielmehr in einer wechselseitigen Abhängigkeit, was Pfeifer prägnant zusammenfasst, indem er sagt: „Die Ethik erfindet also nicht die Moral, sondern sie findet sie einfach vor. Sie möchte sie klären, sortieren, systematisieren.“⁹ Die eben dargestellte Unterscheidung von Moral als gelebtem Ethos und Ethik im Sinne einer Moraltheorie ist in der einschlägigen Fachliteratur weit verbreitet. Natürlich kann die Bedeutung der Begriffe stark variieren. Eine genauere Auseinandersetzung erscheint für den Rahmen dieser Arbeit jedoch unerheblich.

⁴ Hartmut von Hentig, „Ach, die Werte“, in: Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe - Kontroversen - Informationen, hrsg. v. Martin Jäggle, Grete Anzengruber, Wien 1999, 12.

⁵ Volker Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Stuttgart 2009, 32.

⁶ Ebd., 33.

⁷ Von Hentig, „Ach, die Werte“, 12.

⁸ Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 33.

⁹ Ebd., 32.

Eine erste pädagogische Implikation kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden: Während Moral bereits ab der Geburt dem Kind implizit oder explizit vermittelt wird, zuerst durch die Familie, dann durch Nachbarn, Freundinnen und Freunde oder Schulkolleginnen und Schulkollegen, beginnen ethische Überlegungen erst später. Normen werden im Kindesalter zuerst unreflektiert übernommen, bevor sie überprüft oder begründet werden. Wie die moralische Entwicklung des Kindes genau von statten geht und inwiefern Ethikunterricht Raum für eine systematische Überprüfung und Begründung bieten kann, wird an späterer Stelle erläutert werden.

2.1.2 Normen und Werte

Unter *Normen* versteht Jean-Luc Patry ganz allgemein „Handlungsvorschriften“¹⁰. Diese können in moralische und soziale differenziert werden. Moralische Handlungsvorschriften müssen keineswegs schriftlich fixiert sein, um zu gelten. Auch wenn man beispielsweise in einer Gesellschaft lebt, in der kein Gesetz festhält, dass man anderen Menschen keinen Schaden zufügen soll, wäre es moralisch unangemessen dies zu tun. Soziale Handlungsvorschriften können auch Konventionen genannt werden. Sie sind durch die jeweilige Gesellschaft determiniert und können je nach Kontext stark variieren. Ob in einer Kirche eine Kopfbedeckung getragen werden soll oder nicht, wäre ein Beispiel für eine Konvention aus dem Bereich der Religion. Besonders religiöse Konventionen werden manchmal als moralische Verbindlichkeiten ausgegeben, was jedoch nach der hier beschriebenen Unterscheidung nicht zulässig ist. Patry unterstreicht mittels eines anderen, sehr anschaulichen Beispiels den Unterscheid zwischen den Arten von Handlungsvorschriften: zur Zeit des Nationalsozialismus waren bestimmte Handlungen sozial und rechtlich anerkannt, obwohl sie moralisch falsch waren.

Normen existieren nicht konfliktfrei nebeneinander, sie können auch im Widerspruch zueinander stehen. Ein Individuum kann in einer Dilemmasituation mit zwei oder mehreren widerstreitenden moralischen Normen konfrontiert sein. Die moralische Norm kann auch eindeutig sein, jedoch stehen soziale Konventionen oder persönliche Gründe (Geschmack, Egoismus, Selbstschutz, etc.) im Widerspruch dazu. Dies sind alle Faktoren, die eine Entscheidung bzw. Handlung des Menschen letztendlich beeinflussen.¹¹

¹⁰ Jean-Luc Patry, „Moral und Werterziehung“, in: Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule, hrsg. v. Clemens Seyfried, Alfred Weinberger, Wien (u.a.) 2009, 13.

¹¹ Vgl. ebd., 14f.

Der *Wertbegriff* zeichnet sich durch seinen vielfältigen Gebrauch aus. Ursprünglich bezeichnete „Wert“ eine Messgröße, beispielsweise in der Ökonomie. Erst ab dem 19. Jahrhundert hält der Begriff auch in der Philosophie und Kulturwissenschaft Einzug, wobei er zuerst „als Synonym für materielle und ideelle Güter, Ideale und herrschende Standards“¹² verwendet wird. Mit dem 20. Jahrhundert zeichnet sich, initiiert von u.a. Max Scheler, eine Trennung von Werten und Gütern ab. Werte sind laut dem deutschen Philosophen unvergänglich, es ist unmöglich sie zu vernichten. Auf Güter hingegen trifft diese Eigenschaft nicht zu. Insofern ist es unzulänglich, alle möglichen Güter als Werte zu klassifizieren. Es ist ebenfalls Scheler, der darauf hinweist, dass Werte im Sinne von Bewertungsstandards nicht ausschließlich in der Ethik anzutreffen sind. Auch von ästhetischen, ökonomischen, religiösen, politischen, erzieherischen, etc. Werten kann die Rede sein, sie sind in verschiedensten Lernbereichen anzutreffen.¹³

Was man heute unter Werten versteht, erläutert Volker Pfeifer, indem er schreibt: „Allgemein lassen sich Werte als Orientierungsmuster für menschliches Handeln bestimmen. Wahrheit, Gerechtigkeit oder Schönheit sind in erster Linie Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern), Personen oder Verhältnissen zuschreiben.“¹⁴ Der Fachdidaktiker betont in dieser Definition, dass *wir* es sind, die diese Ideen zuschreiben. Werte existieren nicht an sich, losgelöst vom Menschen und unabhängig von dessen Erfahrungen. Obwohl in der öffentlichen Debatte oft von einer „objektiven Wertordnung“¹⁵ ausgegangen wird, die das Individuum im Idealfall in seinen Urteilen verwirklicht, kann von einer solchen nicht ausgegangen werden. Plausibler erscheint Pfeifer die Annahme, dass Werte von einem Subjekt, das eine Wertung vollzieht, abhängig sind. Wir rufen Werte nicht ins Leben. Jedoch bringen wir sie in eine für uns schlüssige Hierarchie, begründen sie im Diskurs mit anderen und versuchen sie zu klären. Die Werte an sich bleiben dabei über die Zeit hinweg relativ konstant, was sich ändert, ist unser Bewusstsein bezüglich deren Gültigkeit.

Zwischen Werten und Normen herrscht eine enge Beziehung. Obwohl sich die Bedeutung der beiden Termini im Alltagssprachlichen Gebrauch oft überschneidet, können sie im fachsprachlichen Gebrauch differenziert werden: Ein Beispiel für einen Wert, im Sinne

¹² Arnim Regenbogen, „Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe“, in: Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, hrsg. v. Reinhold Mokrosch, Arnim Regenbogen, Göttingen 2009, 25.

¹³ Vgl. ebd., 28.

¹⁴ Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 33.

¹⁵ Ebd.

eines idealen Orientierungsmusters, ist *Gerechtigkeit*. Als daraus resultierende Norm, also Handlungsvorschrift, kann der Satz *Du sollst gerecht handeln!* angeführt werden.

In Hinsicht auf die spätere Beantwortung didaktischer Fragen erscheinen Pfeifer noch einige Elemente des Wertbegriffs nennenswert: Obwohl sie von verschiedenen Seiten kritisiert wurde, erscheint die Annahme von bestimmten unbedingt und universell gültigen Werten logisch. Werte wie Gerechtigkeit oder Wahrheit gehen über subjektive Wertschätzungen hinaus. Nicht universell ist indes, zu welchem Grad sie in einer bestimmten Kultur zu einer bestimmten Zeit verwirklicht werden. Zweitens muss auf eine Verstrickung von Werten und Emotionen hingewiesen werden. Ohne die emotionale Ebene mit einzubeziehen, können keinerlei Werthaltungen konstruiert werden. Dass Werthaltungen ihren Ursprung in Affekten und Emotionen haben, bedeutet jedoch nicht im Geringsten, dass die kognitive Ebene deshalb ausgespart werden soll oder muss. Eine logische Begründung der Werthaltungen, die sowohl schlüssig als auch widerspruchsfrei sein soll, ist ebenso wichtig.¹⁶

Reinhold Mokrosch konstatiert eine dreifache Verwendung des Begriffes *Werte*. Seine Definition erscheint vor allem hinsichtlich ihrer Implikationen für die Werteerziehung erwähnenswert. Einerseits sind Werte „aus der Geschichte hervorgegangene *Bewertungsmaßstäbe*“¹⁷. Werte wie beispielsweise gut, böse, friedlich, oder ungerecht nützen dem Menschen bei der Beurteilung von Situationen, Handlungen, Personen, etc. Zweitens können unter Werten auch „*Lebensziele bzw. Ziel-Werte*“¹⁸ verstanden werden. Diese können je nach Individuum, Gruppe, Ethnie, Kultur, etc. variieren. Frieden, Gerechtigkeit, Freundschaft oder Toleranz stellen Beispiele für derartige Ziel-Werte dar. Schlussendlich kann der Begriff Werte in seiner dritten Verwendungsweise auch „Alltagsstandards bzw. individuelle Werte“¹⁹ bezeichnen. Diese sollen vor allem dazu beitragen, im Alltag als wünschenswert erachtete Zustände zu erzielen. Ehrgeiz, Verlässlichkeit, Rücksicht oder Ordnung können als Beispiele für solche instrumentellen Werte genannt werden. Sie unterscheiden sich insofern von der Gruppe der Ziel-Werte, als dass sie keine Zwecke um ihrer selbst willen darstellen.

¹⁶ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 33ff.

¹⁷ Reinhold Mokrosch, „Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule“, in: Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, hrsg. v. Reinhold Mokrosch, Arnim Regenbogen, Göttingen 2009, 32.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

2.1.3 Werteerziehung

Gemäß der Verwendung des Wertebegriffs nach Reinhold Mokrosch kann Werteerziehung²⁰ auf drei Ebenen stattfinden: Versteht man Werte als *Bewertungsmaßstäbe*, ist das Hauptziel von Werteerziehung, das ethische Urteil der Schülerinnen und Schüler auszubilden. Sie sollen unter anderem reflektieren, welche Werte ihren persönlichen Bewertungen zugrunde liegen.

Begreift man Werte im zweiten Sinn des Wortes, also als *Lebensziele*, verfolgt Werteerziehung eine zweifache Zielsetzung. Einerseits wird die Bewusstmachung und Klärung der Zielwerte angestrebt, andererseits steht auch die Frage, wie man konkret nach diesem Ziel leben kann im Mittelpunkt.

Sind nun *Alltagsstandards* das, was als Werte bezeichnet wird, ist die Hauptaufgabe der Werteerziehung, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, diese zu realisieren. Dabei soll unter anderem eine maßvolle, nicht übertriebene Anwendung der instrumentellen Werte (wie Pflichtbewusstsein, Sauberkeit, Vorsicht, etc.) forciert werden. Derartige Werte können als Mittel eingesetzt werden, um den Alltag bestmöglich zu meistern. Als Lebensziele sollten sie jedoch keinesfalls idealisiert werden.²¹

Folgt man der Wert-Definition Volker Pfeifers, kann ebenfalls eine Konklusion bezüglich Werteerziehung gezogen werden. Die Hypothese, dass Werte immer durch Erfahrungen entstehen, führt zu folgender Konsequenz: Es erscheint unmöglich, Werte intentional gesteuert vermitteln zu können. Was allerdings geschaffen werden kann, ist eine Umgebung, in welcher Kinder und Jugendliche Werte konstituierende Erfahrungen sammeln können. Mit dem reinen Sammeln von Erfahrungen ist es aber noch nicht getan. Die inner- und außerhalb der Schule gesammelten Erfahrungen müssen kontinuierlich bearbeitet, artikuliert, interpretiert werden.²²

Nach dieser sehr allgemein gehaltenen Definition von Werteerziehung bleibt zu klären, auf welchen Grundannahmen diese konkret basieren kann und, daraus resultierend, welche Ziele in einem schulischen Kontext realistischer Weise erreichbar sind. Dass verschiedenste Auffassungen bezüglich Werteerziehung verbreitet sind, zeigt allein die Vielfalt der Modelle zur Werteerziehung.

²⁰ In der einschlägigen Fachliteratur sind verschiedenen Schreibweisen des Begriffs Werteerziehung gebräuchlich, unter anderem werden die Termini *Werterziehung*, *Werte-Erziehung* oder *Werteerziehung* synonym eingesetzt. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird durchgängig der letztgenannte Begriff verwendet.

²¹ Vgl. Mokrosch, „Zum Verständnis von Werte-Erziehung“, 32f.

²² Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 34f.

2.2 Modelle der Werteerziehung

Die konkreten Ziele von schulischer Werteerziehung, und damit Ethikunterricht, hängen stark vom jeweiligen Verständnis von Werteerziehung ab. Insofern sollte eine Werteerzieherin oder ein Werteerzieher Kenntnis verschiedener grundlegender Modelle aufweisen. Aus einer Vielzahl an Modellen kristallisieren sich vier Ansätze heraus, die in den meisten Abhandlungen Erwähnung finden. Das Modell der *Wertklärung* stellt die Reflexion und den Diskurs über bereits vorgefundene Werte ins Zentrum. Der Ansatz der *Wertvermittlung* basiert auf der Annahme, dass Werte der nachfolgenden Generation auf indoktrinative Weise übermittelt werden können. Um die gemeinsame, diskursive Analyse konkreter Wertkonflikte geht es beim *Wertanalysemodell*. Gemäß dem auf der Entwicklungspsychologie Lawrence Kohlbergs basierenden *progressiven Ansatz* ist die Konstruktion des moralischen Urteils das Ziel.²³

2.2.1 Wertklärung

Für Louis E. Raths et al. ist die Grundfrage, wie die Werthaltungen eines Individuums konstruiert werden. Welche Werte vertreten werden, spielt hierbei keine Rolle, im Mittelpunkt steht das *Verfahren*, das zur Erlangung von Werten führt. Der Prozess der Entwicklung von Werten ist nie abgeschlossen. Durch die ständige Veränderung des Individuums und seiner Umwelt sind die Werte einer kontinuierlichen Weiterentwicklung unterworfen, der Mensch steht vor immer neuen Entscheidungen. Das Erschließen von Werten soll dabei unter anderem auch in der Schule stattfinden.

Ihrem Erachten nach ist das Verfahren der Wertklärung am besten zur Werteerziehung geeignet. Ziel dieser Methode ist es, den Kindern²⁴ dabei behilflich zu sein, „selbständig zu klären, worauf sie Wert legen“²⁵. Es findet keinerlei Überredungsversuch statt, durch welchen den Kindern ein vordefinierter Wertesatz suggeriert wird. Den Heranwachsenden wird zuerkannt, dass sie ungeachtet ihres Alters dazu fähig sind, eigene Entscheidungen zu treffen. Das Verfahren baut des Weiteren auf der These auf, dass Werte etwas Persönliches sind. Hat der Mensch den Wert nicht aus freien Stücken gewählt, wird er für ihn bedeutungslos bleiben und seine Lebensweise nicht beeinflussen.

²³ Vgl. Peter Schuster, „Von der Theorie zur Praxis - Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg“, in: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, hrsg. v. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster, Weinheim 2001, 178.

²⁴ Raths et al. erwähnen, dass das Verfahren auch gleichermaßen bei Erwachsenen angewendet werden kann.

²⁵ Louis E. Raths (et al.), Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München 1976, 56.

Wertklärung findet statt, indem der Vorgang des Bewertens angewandt wird. Das bedeutet für Raths et al., dass Kinder dazu ermutigt werden, sich frei zu entscheiden. Für diese Entscheidung sollen sie Alternativen entdecken und deren Konsequenzen durchdenken. Ist einmal eine Wahl getroffen, soll das Gewählte bestätigt und im Handeln umgesetzt werden. Mittels dieses Entscheidungsprozesses können Kinder ihre persönlichen Werte entwickeln.

Methoden und Strategien der Wertklärung

Zentral beim Verfahren der Wertklärung ist die Reaktion der Lehrperson auf Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Die Antworten der Lehrperson sollen die Kindern zum Nachdenken darüber, was sie schätzen und was ihnen wichtig ist, gebracht werden. Diese Strategie wird als *klärende Entgegnung* bezeichnet. Natürlich reicht eine einzelne Reaktion auf eine Aussage des Kindes nicht aus, um Wertklarheit zu schaffen. Die konsequente Anwendung der klärenden Entgegnung kann jedoch zumindest einen Beitrag zum Erreichen von Wertklarheit leisten. Die Lehrperson enthält sich dabei jeglicher persönlicher Bewertung, weder kritisiert sie das Kind, noch handelt sie moralisierend. Sie vermeidet auch, durch ihre Antworten bereits zu suggerieren, was sie selbst als gut und richtig empfindet. Dem Heranwachsenden wird die Gelegenheit gegeben, seine Ideen zu überdenken und infrage zu stellen, gedrängt wird er jedoch nicht dazu. Die Schülerinnen und Schüler sind eigenverantwortliche Subjekte, die den Prozess der Wertklärung selbst vollziehen müssen. Dieser kann von der Lehrperson nur initiiert und gefördert werden. Daraus resultiert, dass klärende Entgegnungen individualisiert vollzogen werden müssen. Was für eine Person klärungsbedürftig erscheint, kann eine andere Person für sich selbst bereits geklärt haben. Die Formulierung klärender Entgegnungen bedarf Feingefühl und Scharfsinn der Lehrperson. Fragen, die mit einer fixen Antwort beantwortet werden können, erfüllen den Zweck nicht. Die Fragen müssen auf die Einstellungen und Meinungen der Schülerinnen und Schüler abzielen, was keine vorgefertigten Antworten zulässt. Die Wirksamkeit der Strategie der klärenden Entgegnung ist ausschließlich dann gegeben, „wenn eine Entgegnung hilft, das Denken oder Verhalten eines Schülers zu klären“²⁶. In der Anwendung dieser Strategie sind viele Lehrpersonen ungeübt, weshalb die Methode oft schwer realisierbar ist. Wenn sie konsistent dem Modell der Wertklärung folgen möchten, müssen die Lehrpersonen dem Drang, den Kindern neue Werte beizubringen, widerstehen. Sie sollen

²⁶ Raths (et al.), Werte und Ziele, 72.

diese vielmehr dazu anregen, sich über das bereits Vorhandene klarzuwerden.²⁷ Die Methode der klärenden Entgegnung kann nicht in allen Unterrichtssituationen angewendet werden, für die Wissensvermittlung ist sie beispielsweise ungeeignet. Das Verfahren ist vor allem als Reaktion auf Äußerungen von Schülerinnen und Schülern wirksam, die Einstellungen, Ziele, Interessen, etc. beinhalten, also implizit mit Werten verbunden sind.

Natürlich ist die klärende Entgegnung nicht die alleinige Methode der Wertklärung, unter anderem kann auch die *wertklärende Diskussion* einen Beitrag leisten. Inhalt dieser Form von Diskussion ist nicht der zu behandelnde oder zu wiederholende Unterrichtsstoff. Um eine wahrliche Untersuchung von Werten zu gewährleisten, darf die Lehrperson die Diskussion nicht durch ihre Leitfragen in eine von ihr bestimmte Richtung lenken. Würde sie die Maßstäbe setzen und mittels ihrer Fragen den Schülerinnen und Schülern die gewünschte Antwort bereits in den Mund legen, würde diesen damit ihre Fähigkeit zum eigenständigen Entscheiden bezüglich eines Themas aberkannt.²⁸

Volker Pfeifer stellt fest, dass diesem Modell ein positives Menschenbild zugrunde liegt. Der Mensch hat eine gute Natur, die durch die Wertklärung hervorgebracht wird. Außerdem wird dem Menschen ein Recht auf Selbstbestimmung zugesprochen. Die Rolle der Erzieherin oder des Erziehers im Prozess der Bewusstwerdung der Normen und Werte ist unterstützend und anleitend, er gibt jedoch nichts vor.²⁹ Fritz Oser betont ebenfalls, dass es rein um eine Bewusstwerdung der eigenen Werte geht, eine Veränderung kann, muss aber nicht stattfinden. Der Pädagoge weist auch darauf hin, dass die Grundannahme dieses Ansatzes ihren Ursprung bei Jean-Jacques Rousseau hat: Im Kind schlummern Kräfte, die es in einem förderlichen Milieu selbst entfalten kann. Maria Montessori und Friedrich Wilhelm August Fröbel können ebenso als frühe Vertreter des Wertklärungsansatzes betrachtet werden.³⁰

Kritik am Modell der Wertklärung

Verschiedene Einwände können gegen diesen Ansatz vorgebracht werden, wobei an ersten Stelle jener der Gefahr des *Wertrelativismus* steht: „Denn unterschiedliche soziale, moralische, ästhetische, geschmackliche und persönliche Werte werden alle als je gleich

²⁷ Vgl. Raths (et al.), Werte und Ziele, 72.

²⁸ Vgl. ebd., 135ff.

²⁹ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 30.

³⁰ Vgl. Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 68.

und gleichwertig behandelt, wenn die Person in ihnen nur ihre Erfüllung findet.“³¹ Kein Wert wird wichtiger als ein anderer eingestuft, auch moralische Werte wie Gerechtigkeit, Wahrheit, etc. genießen keine Sonderstellung. Hierbei kann folgender naturalistischer Fehlschluss festgestellt werden: Moralische Legitimation ergibt sich allein daraus, dass eine bestimmte Person etwas für richtig befindet. Aus einem Sein wird ein Sollen abgeleitet, eine weitere Begründung wird nicht eingefordert. Fritz Oser verweist jedoch darauf, dass persönliche, kulturelle, oder wie auch immer geartete Präferenzen eingeschränkt werden müssen, wenn es um die Rechte jedes Menschen geht. Gegen beispielsweise Diskriminierung von einzelnen Menschen oder Gruppen von Menschen kann ein relativistischer Standpunkt nicht gelten.³²

Anschließend an den Wertrelativismus fügt Reinhold Mokrosch einen weiteren Kritikpunkt hinzu: Ethische Traditionen, die in verschiedenen Kulturkreisen formuliert wurden, werden komplett außer Acht gelassen. Dieses geistige Erbe nicht zu berücksichtigen beurteilt Mokrosch sogar als unverantwortlich.³³

Trotz aller zu Recht geäußerten Kritikpunkte weist Fritz Oser darauf hin, dass dieses Modell der Werteerziehung nicht als Ganzes unbrauchbar ist. Einzelne Elemente und Übungen haben schon ihre Berechtigung, insofern sie die Einzigartigkeit des Menschen unterstreichen.³⁴

2.2.2 Wertvermittlung

Dieses Modell, das in der Fachliteratur auch öfters als Wertübermittlung oder Wertübertragung bezeichnet wird, postuliert, dass es einen objektiven Kanon an Werten gibt, der an die Kinder weitergegeben werden soll. Die von der Kultur abhängigen Werte können vom Erwachsenen an das Kind direkt übertragen werden, welches sie als Einstellungen verinnerlicht. Ziel einer Werteerziehung im Sinne einer Wertvermittlung ist nach Werner Wiater „das ‚Anerziehen‘ bestimmter Wertüberzeugungen, Tugenden und Gesinnungen, die in einer Gruppe, Gesellschaft und/oder Kultur gelten, und zwar mittels emotionaler Bindungen, praktischen Einübens und Habitualisierung.“³⁵ Als Vertreter dieses Ansatzes

³¹ Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 69.

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. Mokrosch, „Zum Verständnis von Werte-Erziehung“, 36.

³⁴ Vgl. Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 69.

³⁵ Werner Wiater, Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik, Stuttgart 2011, 64.

können unter anderem Wolfgang Brezinka oder Wolfgang Althof genannt werden.³⁶ Das diesem Modell zugrundeliegende Menschenbild ist ein eher negatives: das Kind wird als nicht selbstverantwortlich betrachtet. Es liegt am Erwachsenen, den Heranwachsenden zu führen und leiten, um ihn auf diese Weise von seiner rohen, kindlichen Natur zu befreien. Metaphorisch gesprochen gleicht das Kind einem leeren Gefäß, das der Erwachsene mit Werten und Tugenden füllen muss. Eine Moralisierung durch Erziehung ist nicht nur möglich, sondern auch notwendig. Mittels welcher Methoden dies durchgeführt wird, ist zweitrangig, denn der Zweck legitimiert in diesem Fall die Mittel.³⁷

Fritz Oser weist darauf hin, dass verschiedene Abstufungen des Wertvermittlungsmodells unterschieden werden müssen. Die Vermittlung der Werte kann auf indirekte Weise stattfinden, indem zum Beispiel mit Texten oder Biographien von Menschen, die für die gewünschten Werte stehen, gearbeitet wird. Auch wenn die Werte indirekt vermittelt werden, ist die Übermittlung nichtsdestotrotz intentional. Dem gegenüber steht eine direkte Form der Belehrung. Der dafür verwendete englische Ausdruck *direct teaching* hat auch in der deutschen Sprache als Schlagwort Einzug gehalten. Vom Prinzip her baut die Wertvermittlung auf die behavioristische Lerntheorie auf: Folgt ein Kind der vom Erwachsenen vorgegebenen Norm, wird es auf verschiedenste Weise belohnt. Eine Handlung, die gegen die gewünschte Verhaltensnorm verstößt, wird hingegen mit einer wie auch immer gearteten Bestrafung geahndet. Dieses Modell der Wertvermittlung schwebt laut Oser vielen Lehrplan-Autoren und Bildungspolitikern vor, wenn sie vermehrte Werteeziehung in der Schule fordern.³⁸

Am Rande sei erwähnt, dass auch der derzeitige Außenminister Sebastian Kurz auf die Effektivität des Wertvermittlungsmodelles setzt, wenn er verpflichtende Werte-Kurse für Zuwanderer fordert. Außerdem soll jeder Mensch, der nach Österreich kommt, mit einer so genannten *Werte-Fibel* ausgestattet werden, in welcher sich ein materialer Wertekatalog befindet, den sich die Menschen möglichst rasch einverleiben sollen.³⁹ Inwiefern ein derartiger Vorschlag an seine Grenzen stoßen kann, zeigen die Einwände gegen das Modell der Wertvermittlung.

³⁶ Vgl. Wiater, Ethik unterrichten, 64.

³⁷ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 30.

³⁸ Vgl. Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 70.

³⁹ Vgl. <http://derstandard.at/1363708994866/Sebastian-Kurz-praesentiert-Werte-fuer-Neo-OesterreicherInnen>.

Kritik am Modell der Wertvermittlung

Es kann infrage gestellt werden, ob die behavioristische Lerntheorie ein geeignetes Fundament für die Werteerziehung darstellen kann. Werte können nicht einfach ohne eine autonome, aktive Auseinandersetzung des Subjekts übernommen werden. Eine moralische Handlung beruht auf einer dementsprechenden Einstellung. Das Denken des Kindes wird nicht von ihm vermittelten Inhalten gesteuert, vielmehr übernehmen das selbst konstruierte Schemata. Ob die gewünschten Werte in diesen Denkschemata integriert sind oder nicht, ist vom Werteerzieher nicht beeinflussbar.

Der am häufigsten vorgebrachte Kritikpunkt an diesem Modell ist folgender: wenn man einen bestimmten Katalog an Werten vermitteln möchte, muss davon ausgegangen werden, dass ein gesamtgesellschaftlicher *Konsens* darüber besteht, welche Werte in den Kanon aufgenommen werden sollen. Dass sich eine von kultureller, weltanschaulicher und religiöser Pluralität geprägte Gesellschaft in dieser Frage einig sein kann, erscheint illusorisch. Wird ausschließlich an einem vordefinierten Wertekanon festgehalten, nimmt man außerdem der nachfolgenden Generation jede Möglichkeit zur Kritik an bestehenden und Orientierung an neuen Werten. Dass außerdem die direkte Übermittlung eines Wertekataloges mit der Gefahr einer Indoktrination einhergeht, ist offensichtlich.⁴⁰

Auch die *Wirksamkeit* einer (versuchten) direkten Wertübertragung wird bezweifelt. Empirische Untersuchungen, wie beispielsweise die an 10.000 Versuchspersonen durchgeführte Studie von Hartshorn und May (1928), haben bewiesen, dass die Vermittlung eines Wertes keine signifikante Wirkung in einem nachfolgenden Test zeigt. Konkret schnitten Probandinnen und Probanden, denen zuerst vermittelt wurde, dass man nicht lügen, sondern immer ehrlich sein soll, in einem danach durchgeführten „Ehrlichkeitstest“ nicht bemerkenswert besser als die Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe ab. Allein das Wissen über einen moralischen Wert reicht folglich noch nicht aus, dass derjenige Wert auch handlungswirksam wird. Situative Faktoren sowie persönlichkeitsbezogene Faktoren haben ebenfalls Einfluss auf eine an moralischen Prinzipien orientierte Handlung. Auch affektive Faktoren können eine Rolle spielen. Zudem wird durch die Vermittlung eines Wertes noch gar keine konkrete *Handlungsanweisung* geliefert. Ein und derselbe Wert kann zur Legitimation verschiedener, sogar gegensätzlicher Handlungen herangezogen werden, wie Weinberger anhand eines sehr eingängigen Beispiels aufzeigt: „Im Namen des Friedens rechtfertigen Politiker einen Angriffskrieg zur Herstellung de-

⁴⁰ Vgl. Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 70ff.

mokratischer Ordnung genauso wie eine Nichteinmischung in außerstaatliche Angelegenheiten.“⁴¹ Insofern ein Wert also keine klare Handlungsanweisung darstellt, ist auch das von Befürwortern des Wertvermittlungsansatzes oft genannte Argument, dass Kinder durch die Vermittlung von Werten mehr Sicherheit in ihren Alltagshandlungen gewinnen, ungültig.

Problematisch erscheint des Weiteren, dass man rein aus einer Handlung nicht darauf schließen kann, ob der Mensch aus Prinzip gemäß einem moralischen Wert gehandelt hat oder nicht. Hilft beispielsweise Schülerin X ihrem Kollegen Y beim Lösen einer Aufgabe, kann man nicht feststellen, ob sie diese Handlung vollzogen hat, weil ihr der Wert Hilfsbereitschaft vermittelt wurde, oder ob andere (egoistische) Motive wie das Erfüllen der Erwartung der Lehrperson den Anstoß für diese Handlung gegeben haben. Daraus folgt, dass die Wirksamkeit einer Wertvermittlung nicht explizit festgestellt, und damit auch sicherlich nicht im Rahmen von schulischer Leistungsüberprüfung beurteilt werden kann.⁴²

Natürlich ist auch das Modell der Wertübermittlung nicht in seiner Ganzheit abzulehnen. Unbestreitbar findet eine Vermittlung von Werten durch Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer täglich statt, besonders jüngere Kinder erhalten auf diese Weise eine Hilfestellung für ihr Urteilen und ihre Identitätsbildung. Fritz Oser weist auf die Wichtigkeit der Wertvermittlung als einem Element der Werteeziehung hin, indem er sagt, „dass eine auf Interaktion basierende Moralerziehung ohne eine Wertimmersion genauso problematisch ist wie eine Wertvermittlung ohne Wertreflexion.“⁴³

2.2.3 Wertanalyse

Robert T. Hall (1979) versucht mit einem selbstständigen Ansatz der Wertanalyse ein Bindeglied zwischen Wertklärung und Wertvermittlung schaffen und an diesen geübte Kritikpunkte zu überwinden. Dem Modell der Wertanalyse können weder Indoktrination, noch Wertrelativismus vorgeworfen werden. Ausgangspunkt sind konkrete Konflikte, bei denen verschiedene Werte im Widerstreit zueinander stehen. Zielvorstellung ist beim Prozess der Wertanalyse die folgende: „Die Voraussetzungen, Bedingungen, Folgen und

⁴¹ Alfred Weinberger, „Werterziehung in der Schule - Gängige Ansichten und ihre Widerlegung“, in: Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertreflexion in der Schule, hrsg. v. Clemens Seyfried, Alfred Weinberger, Wien (u.a.) 2009, 56.

⁴² Vgl. Weinberger, „Werterziehung in der Schule“, 55ff.

⁴³ Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 72.

impliziten Normen und Werte eines Konfliktes sollen von den Schülern untersucht werden.⁴⁴ Eine derartig orientierte Werteerziehung kann eigentlich nicht als Erziehung im engeren Sinne des Wortes bezeichnet werden, es handelt sich vielmehr um eine Analyse auf der Metaebene, bei der über Werte gesprochen wird. Diskursive Verfahren, insbesondere auch die sokratische Methode, können einen wertvollen Beitrag im Rahmen der Wertanalyse leisten. Anstatt den Schülern vorgefertigte Antworten zu liefern, steht ein fruchtbares Stellen von Fragen im Zentrum. Den Kindern wird auf diese Weise ein Mittel in die Hand gegeben, eigenständige Lösungen für moralische Problemstellungen zu erarbeiten.⁴⁵ Zugrunde liegt diesem Ansatz ein „rationalistisches Menschenbild“⁴⁶ - dem Kind wird die Fähigkeit zugesprochen, jene kognitiven Fähigkeiten zu besitzen bzw. entwickeln zu können, die zu einer vernünftigen Entscheidungsfindung vonnöten sind. Diese rationalen Fähigkeiten garantieren Moralität.

Kritik am Modell der Wertanalyse

Kritische Stimmen werfen dem Wertanalyseansatz Formalismus vor. Sie bemängeln also, dass das Kind ausschließlich lernen kann, wie es bei der Analyse von Konflikten vorzugehen kann. Auf inhaltlicher Ebene kennzeichnet sich das Modell jedoch durch vollständige Leere. Für welche Werte das Kind sich im Speziellen entscheidet, bleibt rein seine Entscheidung. Oser konstatiert ferner, dass das Modell „nicht zielorientiert“⁴⁷ ist. Damit möchte der Pädagoge ausdrücken, dass die Schülerin oder der Schüler weder zum moralischen Urteilen, noch zum moralischen Handeln gemäß ihrem bzw. seinem Urteil angeleitet wird, lediglich die Reflexionsfähigkeit wird gefördert. Er bringt seine Kritik auf den Punkt, indem er sagt: „Menschen mit moralischem Standpunkt und Menschen mit moralischem Rückgrat sind dadurch nicht zu gewinnen.“⁴⁸

2.2.4 Progressiver oder entwicklungsorientierter Ansatz

Dieses Modell stellt einen Paradigmenwechsel in der Theorie der Werteerziehung dar. Ging man davor von der Annahme aus, dass Moral von der älteren auf die jüngere Generation durch Normen und Regeln übertragen wird, leiteten Jean Piaget und infolge Law-

⁴⁴ Mokrosch, „Zum Verständnis von Werte-Erziehung“, 38.

⁴⁵ Vgl. Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 72.

⁴⁶ Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 30.

⁴⁷ Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 73.

⁴⁸ Ebd.

rence Kohlberg eine Wende ein. Laut den Entwicklungspsychologen ist es der Mensch selbst, der die Moral konstruiert. Statt eines passiven, geht man nun von einem aktiven Subjekt aus. Das Denken der Heranwachsenden ist nicht von weniger Moralität geprägt, die Moralität unterscheidet sich nur von jener der Erwachsenen. Lawrence Kohlberg hat die Entwicklung des moralischen Urteils vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter mittels einer qualitativen Untersuchung erforscht. Der Forscher kam zu dem Ergebnis, dass eine stufenförmige Steigerung stattfindet, insofern kann dieser Ansatz als progressiv bezeichnet werden.⁴⁹ Im auf Kohlbergs Entwicklungspsychologie basierenden progressiven Modell stellt die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit das Ziel der Werteerziehung dar. Peter Köck definiert, was man darunter genau verstehen kann:

„Moralische Urteilsfähigkeit bezeichnet in Anlehnung an L. Kohlberg das Vermögen, in sittlich relevanten Handlungssituationen auf der Grundlage der aufmerksamen Wahrnehmung und Klärung der verschiedenen Positionen sowie orientiert an ethischen Prinzipien Entscheidungen treffen zu können und diesen Entscheidungen entsprechend auch handeln zu können.“⁵⁰

Bevor genauer darauf eingegangen werden kann, wie Werteerziehung gemäß diesem Ansatz konkret gehandhabt werden soll, müssen die Grundlagen der kognitiv-entwicklungsorientierten Theorie Kohlbergs erläutert werden.

Die Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg

Der amerikanische Psychologe geht davon aus, dass ein Individuum sechs Stufen in seiner Moralentwicklung durchlaufen kann. Die ersten beiden Stufen befinden sich auf dem Niveau der *präkonventionellen Ebene*. Das moralische Urteil von Kindern bis zu neun Jahren, aber beispielsweise auch Straftätern, entspricht diesem Niveau. Insofern sie noch nicht verstanden werden können, haben Erwartungen, Normen und Regeln der Gesellschaft keine handlungsleitende Funktion.

Ein Großteil der Jugendlichen und Erwachsenen hat die *konventionelle Ebene* erreicht, welcher die Stufen drei und vier zugeordnet werden. Auf diesem Niveau entspricht das Individuum den Konventionen der Gesellschaft, weil genau das von ihm erwartet wird.

Nur ein geringer Prozentsatz der Erwachsenen gelangt auf die *postkonventionelle Ebene*, also Stufe fünf und sechs. Menschen, die jünger als 20 Jahre sind, schaffen es normaler-

⁴⁹ Vgl. Schuster, „Von der Theorie zur Praxis“, 177.

⁵⁰ Peter Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, Donauwörth 2012, 122.

weise nicht auf dieses Niveau. Ein Individuum auf dieser Ebene handelt ebenso gemäß den von der Gesellschaft auferlegten Regeln, allerdings sind seine Beweggründe andere. Es befolgt die Regeln nicht um der Gesellschaft willen, sondern hat Einsicht in die hinter den Regeln stehenden moralischen Prinzipien und richtet seine Handlungen nach diesen aus.

Stufe 1: Heteronome Moralität

Auf dieser Stufe spielen die Mechanismen der Belohnung und Bestrafung eine besonders große Rolle. Zieht eine Handlung negative Sanktionen nach sich, wird sie vom Kind für moralisch falsch erachtet. Die Entscheidungsgewalt über die Art der Sanktion liegt bei der Autoritätsperson, also beim Erwachsenen. Dessen Entscheidung wird ohne zu hinterfragen akzeptiert. Andere Personen als die eigene und die Autoritätsperson finden keinerlei Berücksichtigung. Der Selbstwert des Kindes definiert sich über dessen Gehorsam. Kinder, deren moralisches Urteil dieser Stufe entspricht, argumentieren beispielsweise folgendermaßen: „Ich habe mich falsch verhalten, denn ich bin sehr hart *bestraft* worden.“, „Das ist richtig und gut so, denn *meine Eltern* sehen das so.“⁵¹

Stufe 2: Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch

Regeln werden befolgt, falls sie die eigenen Interessen befördern und Bedürfnisse befriedigen. Anderen Menschen wird zugestanden, dass sie gleichermaßen die Befriedigung ihrer eigenen Interessen anstreben. In der Interaktion mit anderen Personen oder Personengruppen steht der wechselseitige Nutzen im Vordergrund. Tue ich jemandem etwas Gutes, erwarte ich, dass mir im Austausch ebenfalls etwas Gutes getan wird. Das Kind befolgt die von den Eltern aufgestellten Regeln, damit ihm die Eltern wohlgesinnt sind und ihm ebenfalls Vorteile zukommen lassen. Typische Argumente dieser Stufe sind: „Wenn *ich was davon habe*, kann ich es auch tun.“, „Ich muss das nur machen, wenn er auch *das Gleiche für mich* machen würde.“ oder „Ich muss meinen Eltern helfen, *weil sie auch viel für mich tun*.“⁵²

⁵¹ Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, 129.

⁵² Ebd.

Stufe 3: Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität

Je nach Rolle (Tochter, Schwester, Schülerin, Freundin, etc.) werden verschiedene Erwartungen an das Kind bzw. den Jugendlichen herangetragen. Auf dieser Stufe bemüht sich das Individuum, die Erwartungen bestmöglich zu erfüllen. Beziehungen zu den Mitmenschen spielen eine große Rolle, man ist bestrebt diese zu pflegen und zu erhalten. Dabei möchte der Mensch nicht nur vor sich selbst, sondern auch vor den anderen möglichst gut dastehen. Der Heranwachsende weiß, dass es manchmal notwendig sein kann, seine persönlichen Interessen hintanzustellen, um stattdessen gemeinsame Interessen verfolgen zu können. Die goldene Regel wird zum handlungsleitenden Grundsatz: Man versucht, sich in die Perspektive des anderen hineinzusetzen und dessen Standpunkt mit dem eigenen in Relation zu setzen. Als Rechtfertigung der Handlungen werden zum Beispiel diese Phrasen verwendet: „*Das machen doch alle so; alle erwarten das von mir.*“, „*Es ist egoistisch, nur an sich zu denken.*“, „*Wenn ich das tue, werden ich besser angesehen.*“⁵³

Stufe 4: Soziales System und Gewissen

Regeln und Gesetze sind ursprünglich festgelegt worden, um das Funktionieren der Gesellschaft, einer Institution oder einer Gruppe aufrechtzuerhalten. Aus diesem Grund hält sich der Mensch an Regelungen. Er sieht ein, dass das System zusammenbrechen würde, wenn jeder nur seinen individuellen Interessen nachgeben würde. Ein Handeln wider das System löst ein schlechtes Gewissen aus. Eine Ausnahme legitimiert das Brechen der Regelungen: wird eine Regel oder ein Gesetz als willkürlich und unnützlich wahrgenommen, befördert es also das Wohlergehen der Gemeinschaft nicht, dann muss man sich nicht daran halten. Bis zu dieser Stufe entwickelte Jugendliche und Erwachsene begründen mit diesen oder ähnlichen Aussagen: „*Wenn das alle täten, würde unser Gemeinwesen nicht mehr funktionieren.*“, „*Das ist illegal, dann darf man es auch nicht machen.*“, „*Du darfst nicht nur an dich oder eure Gruppeninteressen denken.*“⁵⁴

Stufe 5: Sozialer Kontrakt bzw. gesellschaftliche Nützlichkeit, individuelle Rechte

Verschiedene Menschen oder Gruppen von Menschen vertreten unterschiedliche Werte und Meinungen, das ist ganz natürlich. Allerdings gibt es auch einige Werte (Leben, Freiheit, etc.), die unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit und Einzelmeinungen ohne Einschränkung von allen anerkannt werden sollen. Diese unbedingten Werte können als

⁵³ Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, 130.

⁵⁴ Ebd.

Vereinbarungen gedacht werden, jeder sollte sich daran halten und jeder kann wechselseitig die Einhaltung von anderen erwarten. Die Bindung an diese Werte erfolgt nicht durch Zwang, sondern freiwillig. Gesetze gibt es zur Wahrung der Rechte der Menschen, also zum Wohl aller. Wer das einsieht, hält sich auch freiwillig an die Gesetze. Moralische und rechtliche Anforderungen können bisweilen im Widerspruch zueinander stehen, in diesem Fall liegt es beim autonomen Individuum, eine Entscheidung zu treffen. Argumentationsmuster dieser Stufe können sein: „Dieses *legale* Verfahren missachtet im vorliegenden Fall ein Menschenrecht; Rechtsbruch ist hier *legitim* und geboten.“, „Meine *religiösen Überzeugungen* gebieten mir hier, so zu handeln, auch wenn die gesetzlichen Regelungen dem entgegenstehen.“⁵⁵

Stufe 6: Universale ethische Prinzipien

Ein rationaler Mensch kann universale ethische Prinzipien erkennen. Er hält sich aus einem einzigen Grund an Gesetze und Regeln - weil diese auf ethischen Prinzipien aufbauen. Ist das nicht der Fall, spricht nichts für deren Einhaltung. Das Individuum fühlt sich also weder dem Gesetz noch dem System, der Gesellschaft oder Autoritäten gegenüber verpflichtet, es verspürt das Gefühl einer persönlichen Verpflichtung allein gegenüber ethischen Prinzipien (Gleichheit aller Menschen, Menschenwürde, etc.).⁵⁶ Die wenigen Erwachsenen, welche diese Stufe erreicht haben, argumentieren beispielsweise mit Kants Kategorischem Imperativ: „Könnte mein Handeln *verallgemeinert* werden? Wäre es vertretbar, *wenn in diesem Falle alle so handeln* würden?“ oder „Es ist nicht akzeptierbar, wenn *Menschen als Mittel zum Zweck* missbraucht werden.“⁵⁷

Jean-Luc Patry macht darauf aufmerksam, dass es bei Kohlbergs Modell ausschließlich um das Argumentieren einer moralischen Entscheidung geht, und nicht um die Entscheidung selbst. Zum Beispiel steht nicht die Frage, ob man pro oder contra gegenüber Tierversuchen eingestellt ist, im Mittelpunkt, sondern wie man seine Entscheidung bezüglich der Tötung von Tieren für wissenschaftliche Zwecke *begründet*. Kohlberg konzentriert sich also auf die Gründe, weshalb Menschen eine Entscheidung für richtig oder falsch halten. Des Weiteren gelten hinsichtlich Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung einige Prinzipien: Die Reihenfolge der Stufen ist *invariabel*, es können weder Stufen

⁵⁵ Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, 131.

⁵⁶ Vgl. Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main 1995, 126ff.

⁵⁷ Ebd.

übersprungen werden, noch ist unter normalen Umständen ein Rückfall von einer höheren auf eine niedrigere Stufe möglich.⁵⁸ Das bedeutet allerdings nicht, dass auch alle Menschen alle sechs Stufen durchlaufen. Die Entwicklung der meisten Menschen stagniert auf der konventionellen Ebene, also Stufe drei oder vier. Nur eine Minderheit erreicht das postkonventionelle Niveau. Die beschriebene Stufenfolge gilt universell für alle Menschen, ungeachtet ihrer Kultur oder Gesellschaft. Die Argumente an sich können zwar leicht variieren, so beziehen sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen auf unterschiedliche Autoritäten, jedoch sind die Prinzipien der Begründungen allgemeingültig. Letztendlich ist noch wichtig, dass zum Beispiel ein Kind, das auf Stufe zwei steht, ein Argument der Stufe drei nachvollziehen kann. Argumente aus höheren Stufen sind ihm aber nicht verständlich. Wie findet nun die Entwicklung von einer Stufe auf die nächsthöhere statt? Grundsätzlich lösen Menschen moralische Probleme, mit denen sie konfrontiert sind, mithilfe der Argumentationsprinzipien der Stufe, auf welcher sie im Moment stehen. In manchen Fällen werden die eigenen Argumentationsprinzipien jedoch als unzureichend erlebt. Die Anforderungen an die Person und deren Lösungsmöglichkeiten divergieren. Diese Situation kann als *Desäquilibrium* bezeichnet werden. Die Person wird in weiterer Folge nach Argumentationsprinzipien suchen, die sich in höherem Grade zur Problemlösung eignen. Glückt dieser Vorgang, ersetzen die neu gefundenen Argumentationsprinzipien die vorherigen. Somit ist die nächsthöhere Stufe erreicht.⁵⁹

Folgerungen für die Werteerziehung

Ein Modell der Werteerziehung, das den Grundannahmen Kohlbergs kognitiv-entwicklungsorientierter Theorie folgt, sieht die *Entwicklung* des moralischen Urteils als Ziel an. Jedes Kind bzw. jeder Jugendliche muss auf seinem individuellen Entwicklungsstand abgeholt und gefördert werden. Entwicklung bedeutet jedoch nicht das möglichst rasche Durchlaufen der einzelnen Stufen. Wird sofort nach Erreichen einer Stufe das Aufsteigen auf die nächsthöhere Stufe angestrebt, bleibt nicht genügend Zeit für eine Phase der Konsolidierung. Die neuen Argumentationsmuster würden in ihrer Anwendung beschränkt bleiben. Nicht nur auf das Erreichen höherer Stufen, sondern auch auf die Weiterentwicklung innerhalb eines Niveaus soll hingearbeitet werden. Dazu ist es notwendig, überhaupt erst das Bewusstsein für moralische Situationen zu schulen.

⁵⁸ Ausnahmen können vorkommen, so ist es beispielsweise möglich, dass bei dementen Menschen eine Regression auf eine niedrigere Stufe stattfindet.

⁵⁹ Vgl. Patry, „Moral- und Werterziehung“, 33f.

Konkret kann die Moralentwicklung seitens der Erzieherin oder des Erziehers gefördert werden, indem sie oder er die Kinder mit moralischen Problemsituationen (*Dilemmata*) konfrontiert, in denen die Heranwachsenden ihre bisherigen Argumentationsmuster testen können. Führen diese zu keinen zufriedenstellenden Lösungen, wird ein Desäquilibrium ausgelöst und die Kinder suchen neue Begründungsprinzipien ihrer Entscheidungen. Es liegt dabei an den Kindern selbst, zu überlegen, wie die jeweiligen moralischen Dilemmata ihrer Meinung nach gelöst werden sollen. Sie konstruieren ihre Moral selbst, diese wird ihnen nicht von der Lehrperson vorgegeben oder aufgezwungen. Letztere hat eher eine Funktion einer Begleiterin oder eines Begleiters, sie schafft Diskussionsanlässe und ein diskussionsfreundliches Klima. Außerdem kann die Werterzieherin oder der Werteehrer Argumente der nächsthöheren Stufe in die Dilemmadiskussion einbringen. Argumentationsprinzipien höherer Stufen als der nächsthöheren erweisen sich wie bereits erwähnt als ungeeignet, da sie auf kognitiver Ebene noch nicht verstanden werden können. Dieser Grundsatz wird als *+I-Konvention* bezeichnet. Umfasst die Gruppe Kinder mit heterogenen Moralentwicklungsniveaus, bringen jene, die bereits auf der nächsthöheren Stufe stehen, automatisch neue Argumentationsprinzipien in die Diskussion ein und fördern somit die Entwicklung der restlichen Gruppenmitglieder.⁶⁰ Wie eine Dilemmadiskussion tatsächlich ablaufen kann und soll und welche Schritte dabei notwendig sind, wird im Kapitel 6 näher erläutert.

Jean-Luc Patry ist der Meinung, dass es sich beim progressiven Ansatz um den im schulischen Kontext am besten einsetzbaren Ansatz handelt. Der Vorwurf des Wertrelativismus als Schwachpunkt anderer Ansätze (beispielsweise des Wertklärung) wird von Kohlbergs Modell umgangen: „Der progressive Ansatz ist nicht relativistisch und erlaubt es doch, unterschiedliche Werte zu akzeptieren.“⁶¹ Außerdem bietet die Methode der Dilemmadiskussion zahlreiche Vorteile: der Lehrperson wird ein konkretes Werkzeug in die Hand gegeben, mithilfe dessen sie Werteehrziehung durchführen können. Aber nicht nur diese kann mittels der Dilemmadiskussion gefördert werden, auch der Erwerb von Fachwissen geht damit einher. Insofern ist das Argument vieler Lehrpersonen, dass neben der Vermittlung fachlicher Inhalte nicht genügend Zeit für die moralische Ehrziehung der Schülerinnen und Schüler bleibt, entkräftet.⁶²

⁶⁰ Vgl. Schuster, „Von der Theorie zur Praxis“, 183ff.

⁶¹ Patry, „Moral- und Werterziehung“, 41.

⁶² Vgl. Patry, „Moral- und Werterziehung“, 40f.

Kritik am progressiven Ansatz

Abgesehen von diversen Vorwürfen (zum Beispiel seitens seiner Mitarbeiterin Carol Gilligan) gegenüber Kohlbergs kognitiv-entwicklungs-orientierter Theorie an sich, kann auch Kritik an dem auf Kohlbergs Theorie basierenden progressiven Ansatz geäußert werden. Dilemmata, wie beispielsweise das von Kohlberg selbst verfasste Heinz-Dilemma, sind in vielen Fällen sehr fiktiv und zeichnen sich durch Realitätsferne aus: Ein Mann namens Heinz, dessen Frau schwer erkrankt ist, steht vor der Entscheidung, ob er in die Apotheke einbrechen soll, um das Heilmittel für seine Frau zu besorgen, oder nicht. Es ist schwer vorstellbar, dass eine derartige Situation einen Bezug zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern aufweist. Außerdem wird auch dem progressiven Ansatz, wie dem Wertanalysemodell, Formalismus vorgeworfen. Den Kindern wird ein ausschließlich kognitives Verfahren beigebracht, um in moralischen Problemsituationen Entscheidungen zu finden. Auf inhaltlicher Ebene wird rein gar nichts vermittelt. Außerdem bedeutet eine Änderung der Einstellung noch nicht, dass auch das Verhalten dementsprechend angepasst wird, und dass die Kinder von nun an moralisch handeln.⁶³

2.2.5 Weitere Ansätze

Neben der Wertklärung, der Wertvermittlung, der Wertanalyse und dem progressiven Ansatz existieren einige weitere Modelle der Werteerziehung, die sich teilweise mit den vier bereits beschriebenen überschneiden oder von diesen abgeleitet wurden.

Erwähnenswert erscheint hierbei noch das Modell der *Wertföhlung*. Durch die Schaffung von Situationen, in denen bei den Kindern Geföhle wie Sympathie und Empathie ausgelöst werden und die Übernahme fremder Perspektiven gefördert wird, sollen moralische Einstellungen und Handlungen begünstigt werden. Die Kritik an diesem Modell liegt auf der Hand: die moralische Urteilsbildung verharrt hier auf der emotionalen Ebene, eine fundierte Reflexion der Entscheidungen spielt keine Rolle. Ebenso ist fraglich, ob ein Mensch zum Föhlen erzogen werden kann.

Im Rahmen des *Modells zur Sensibilisierung für eine Überlebensverantwortung* wird den Kindern vor Augen geführt, dass es an jedem einzelnen Menschen liegt, den Fortbestand der menschlichen Spezies und der Natur sicherzustellen. Ausgehend von einem breitgefächerten Faktenwissen, sollen im Rahmen der Werteerziehung mittels Gedankenexperi-

⁶³ Vgl. Mokrosch, „Zum Verständnis von Werte-Erziehung“, 37.

menten Szenarien einer zukünftigen Welt vorgestellt werden. Dabei soll sich Nachhaltigkeit als zentraler Wert herauskristallisieren. Dieser Ansatz wirft vor allem die Frage auf, ob die Beschäftigung mit allgemeinen, globalen Konflikten den Kindern auch ein Instrumentarium für die Bewältigung persönlicher, individueller Wertkonflikte an die Hand gibt.⁶⁴

Auf Kohlbergs Entwicklungstheorie basiert unter anderem der *Ansatz des Lernens am außergewöhnlichen Modell*, der von Albert Banduras Modelllernen unterschieden werden muss. Der vom amerikanischen Moralphilosophen Bill Puka entwickelte Ansatz baut auf folgendem Prinzip auf: „Junge Menschen sollen ‚gewöhnlichen‘ Menschen, die ‚Außergewöhnliches‘ geleistet haben, begegnen und mit ihnen sprechen.“⁶⁵ Den Kindern und Jugendlichen soll im Rahmen dieser persönlichen Begegnungen gezeigt werden, dass diese Menschen für ihre moralischen Prinzipien eingetreten sind und an diesen festgehalten haben, auch wenn sie mit Widerstand konfrontiert waren. Indem Verständnis für die Motiven und auch Ängste der moralischen Vorbilder geschaffen wird, sollen die jungen Menschen dazu motiviert werden, auch ihren persönlichen Prinzipien gemäß zu leben. Mit Biographien von Personen aus Politik, Literatur, Geschichte, etc., die moralisch bedeutsame Leistungen erbracht haben, soll im Unterricht ebenfalls gearbeitet werden.⁶⁶ Neben dem Einwand, dass nicht sichergestellt ist, ob allein die Begegnung mit vorbildlichen Personen bereits ein moralisches Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler auslösen kann, drängt sich ein rein praktischer Kritikpunkt auf. Im derzeitigen System Schule erscheint es schwer realisierbar, eine konstante Begegnung mit außergewöhnlichen Modellen zu organisieren.

2.3 Synthese der Modelle der Werteerziehung

Kommen wir auf die von Sokrates aufgeworfene Ausgangsfrage zurück, ob Moral nun lehrbar ist oder nicht. Diese Frage kann auf zweifache Weise beantwortet werden: Versteht man unter Moral das Einlernen von Regeln und Verhaltenstugenden, so ist dies mittels der Mechanismen von Belohnung und Bestrafung möglich. Autoritätspersonen oder der von der Gesellschaft ausgeübte Druck fordern Gehorsam und die Einhaltung der Regeln ein. Mit der heutigen Terminologie gesprochen, vertritt der Ansatz der Wertvermitt-

⁶⁴ Vgl. Mokrosch, „Zum Verständnis von Werte-Erziehung“, 37f.

⁶⁵ Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 82.

⁶⁶ Vgl. ebd.

lung diese Auffassung. Geht man hingegen von Moral im Sinne einer Einsicht in moralische Prinzipien und Fähigkeit zur Urteilsfindung aus, führt Belehrung nicht zum gewünschten Effekt. Es braucht eine moralische Diskussion, die dem Entwicklungsstand der Individuen angemessen ist und die verschiedenste situative Faktoren berücksichtigt, um gemeinsam einen Konsens in Form einer gerechten Lösung zu finden. Eine derartige Lehrbarkeit von Moral, die auf subjektive Einsicht abzielt, entspricht am ehesten dem Wertanalysemodell und dem progressiven Ansatz Kohlbergs. Obwohl sie auf den ersten Blick unvereinbar erscheinen, stellt Wolfgang Edelstein fest, dass „die beiden Modelle zwar grundsätzlich verschieden, aber nicht kontradiktorisch [sind].“⁶⁷ Im Rahmen einer entwicklungsorientierten Moralerziehung werden zum Beispiel geltende Regeln und Gesetze nicht aus Prinzip abgelehnt und missachtet. Sie werden nur nicht aus Gehorsam und Autoritätshörigkeit übernommen, sondern nachdem überprüft wurde, ob sie den subjektiv eigesehenen moralischen Grundsätzen entsprechen.⁶⁸

Vielen der Modelle wird vorgeworfen, dass sie die Handlungsebene nicht erreichen, also dass Schülerinnen und Schüler, die eine wie auch immer ausgerichtete Werteerziehung durchlaufen haben, im Endeffekt nicht moralisch richtiger handeln als zuvor. Ines Maria Breinbauer bringt diesen Vorwurf auf den Punkt, indem sie bezüglich der Lehrbarkeit von Moral sagt,

„daß das Vorhaben, jungen Menschen Kenntnisse über ethische Positionen der Gegenwart oder der Vergangenheit zu vermitteln, pädagogisch (...) eher eingelöst werden kann als das Vorhaben, zum moralischem Handeln und sittlich qualifizierter Praxis scil. durch Lehren zu befähigen.“⁶⁹

Volker Pfeifer versucht den Anspruch an Werteerziehung zu relativieren, indem er meint, dass es nicht unbedingt das Ziel sein muss, gute Menschen hervorzubringen. Die Kluft zwischen moralisch richtigem Urteilen und dem dementsprechenden Handeln kann verkleinert werden, wenn als Ziel der Werteerziehung eine *moralische Sensibilisierung* angestrebt wird. Wenn Kinder durch moralische Problemstellungen auch auf affektiver Ebene angesprochen werden und auf diese Weise ein moralisches Empfinden ausbilden, ist die Chance stark erhöht, dass sie ihre kognitiv konstruierten moralischen Prinzipien auch in ihren Handlungen berücksichtigen. Der Förderung des Selbstdenkens muss also

⁶⁷ Wolfgang Edelstein, „Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen“, in: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, hrsg. v. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster, Weinheim 2001, 28.

⁶⁸ Vgl. ebd., 27f.

⁶⁹ Breinbauer, „Ethikunterricht - ein Anachronismus?!“, 219.

bei der Werteerziehung gegenüber einer Indoktrination klar Vorzug gegeben werden, um die Kinder für die moralische Dimension des Handelns zu sensibilisieren. Den Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre persönlichen Wahrnehmungen aus dem Bereich der Moral zu äußern und im Gespräch mit anderen zu reflektieren. Erst ausgehend von der Wahrnehmungsebene kann auf ein argumentatives Niveau übergegangen werden.⁷⁰

Fritz Oser hält in seinen abschließenden Bemerkungen zu den Strategien der Werteerziehung fest, dass die verschiedenen Modelle in ihren Grundannahmen, theoretischen Konstrukten und pädagogischen Vorgehensweisen zwar stark differieren. Nichtsdestotrotz haben sie eine Konstante gemein: ihre Effektivität hängt stärker von der Person, die sie in die Praxis trägt, als vom theoretischen Programm selbst ab. Es sind vor allem ihr persönliches Engagement und ihre „Lauterkeit“⁷¹, die im Schulalltag den Ausschlag geben. Ohne die verschiedenen Ansätze als gleichwertig einzustufen oder diese abwerten zu wollen, konstatiert Oser: „Vor allem dann, wenn (gleich welcher Ausgangspunkt gewählt wurde) den Jugendlichen die konstruktive und ko-konstruktive Auseinandersetzung mit dem ihnen Nahegebrachten oder Erarbeiteten oder Diskutieren ermöglicht wird, erfahren sie in jedem Fall Impulse zu ihrer Weiterentwicklung.“⁷²

2.4 Grundlagen einer effektiven Werteerziehung

Basierend auf der Untersuchung der sehr unterschiedlichen, mehr oder weniger weit verbreiteten Modelle, können laut Alfred Weinberger bereits einige Grundsätze für eine gelingende Werteerziehung im schulischen Kontext abgeleitet werden.⁷³

Essentielle *moralische* Werte stellen den Ausgangspunkt der Erziehung dar. Andere Werte, wie instrumentelle oder pragmatische, erlangen ihre Wichtigkeit erst durch das Zurückführen auf die übergeordneten, moralischen Kernwerte. Dabei soll keineswegs nur auf abstrakter Ebene ein theoretisches Wissen über diese Werte vermittelt werden. Auch das Wissen über Normen ist zweitrangig, im Mittelpunkt steht vielmehr ein Erproben der Werte und Normen an konkreten Fallbeispielen. Ob es sich dabei um reale oder fiktive Fälle handelt ist weniger erheblich, solange den Kindern die Möglichkeit geboten wird,

⁷⁰ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 46.

⁷¹ Oser, „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, 86.

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. Weinberger, „Werterziehung in der Schule“, 63ff.

sich in moralisch relevanten Situationen für verschiedene Optionen zu entscheiden und diese Entscheidung anschließend auf ihre Legitimation hin zu prüfen und zu begründen. Natürlich lösen nicht fiktive, aus der schulischen Realität der Schülerinnen und Schüler gegriffene Situationen die größte Involviertheit und Motivation aus, insofern kann eine höhere Wirksamkeit der Werteerziehung erzielt werden. Charakteristisch für die moralisch relevanten Situationen, die am Beginn der Wertediskussion stehen, ist, dass sich meist zwei oder mehrere Werte in einem *Wertkonflikt* oder einem Dilemma gegenüber stehen. Die Entscheidung für eine der Wertoptionen erfolgt erst, nachdem in einer gemeinsamen Debatte alle Möglichkeiten gegeneinander aufgewogen wurden, ihre Vor- und Nachteile und Begründungen analysiert wurden.

Hieraus geht bereits hervor, dass sich *diskursiver Unterricht* besser zur Wertevermittlung eignet als frontale Vermittlung. Es ist unmöglich, allgemeingültige Werte zu vermitteln, ohne personale oder situative Faktoren zu kennen. Eine Hauptaufgabe der Lehrperson ist also das Leiten der Diskussion und das Herstellen einer diskussionsförderlichen Atmosphäre. Diskursive Verfahren eignen sich außerdem gut, um das Übernehmen verschiedener Perspektiven einzuüben. Während der Lehrer oder die Lehrerin die Heranwachsenden zur Reflexion ihrer Werturteile anregt, lässt sie ihre eigenen Werturteile mit Absicht außen vor. Ausgehend von vielen einzeln erprobten Werturteilen, sollen die Kinder zu gemeinsamen moralischen *Prinzipien* gelangen (z.B. Menschenwürde).

Dass solch ein Unterfangen genügend Zeit benötigt, ist evident. Der Erfolg von Werteerziehung zeigt sich nicht nach einer einzelnen Unterrichtseinheit, ganz abgesehen davon, dass die Wirksamkeit von Werteerziehung an sich nur schwer messbar ist. Was auf keinen Fall angestrebt wird, sind Konformität und Autoritätshörigkeit. Demgegenüber ist das Ziel von Werteerziehung, selbstdenkende und selbstbestimmte, mündige Menschen hervorzubringen. Gelingen kann dies nur, wenn *entwicklungspsychologische Voraussetzungen* gebührend bedacht werden. Neben diesen müssen auch *personale Faktoren* der Kinder berücksichtigt werden, da sie ebenso deren moralische Haltung beeinflussen. Einige Kinder sind vielleicht besser in der Lage, Empathie zu empfinden, dafür können andere eventuell ihre Aufmerksamkeit in Diskussionen konstant hoch halten, wohingegen wieder andere durch ihre familiäre Situation bereits gelernt haben, Verantwortung zu tragen. All diese Faktoren sind auch für die moralische Erziehung mitbestimmend.

Schlussendlich muss noch beachtet werden, dass Werteerziehung, die auf rein abstrakter Ebene stattfindet, nicht ausreichend zu moralischem Urteilen und Handeln beiträgt. Das

Vorleben von Entscheidungsprozessen im Klassenzimmer, das Beteiligen von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungen, das gemeinsame Festlegen von Regeln und Normen und genauso das gemeinsame Überprüfen deren Einhaltung verbessern die *sozio-moralische Atmosphäre* in der Gruppe, was auch zu moralischem Handeln motiviert.

3 Besonderheiten der Werteerziehung im schulischen Kontext

Ist es Aufgabe der Eltern, sich um die moralische Erziehung ihrer Kinder zu kümmern, oder muss auch die Schule ihren Teil dazu beitragen? Es besteht ein nahezu gesamtgesellschaftlicher Konsens darüber - ausgenommen sind nur Anhänger der antiautoritären Erziehung - dass Werteerziehung an sich durchgeführt werden soll. Was die Gesellschaft dabei genau von der Institution Schule erwartet, verändert sich mit der Zeit und den Umständen, unter denen gelebt wird, wie Steffen Bahlke erklärt: „Als gesellschaftlicher Anspruch hat eine explizit auf die Moral gerichtete Erziehung eine ausgesprochen schwankende Konjunktur.“⁷⁴ Werden die Probleme einer Gesellschaft von den Akteurinnen und Akteuren in der öffentlichen Debatte als Folgen eines Verfalls der vorherrschenden Werte dargestellt, wird vielerorts die Forderung nach einer verstärkten moralischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen geäußert. Schule soll hierbei eine präventive Funktion ausüben und den sogenannten „Werteverfall“, für den teilweise auch das Elternhaus verantwortlich gemacht wird, aufhalten.

Ob schulische Werteerziehung nun gerade gefordert wird oder nicht, es darf nicht vergessen werden, „dass jeder Unterricht notwendiger Weise wertgeladen ist.“⁷⁵ Auch wenn die groben Rahmenbedingungen durch den Lehrplan vorgegeben sind, hat ein Lehrer oder eine Lehrerin trotzdem gewisse Freiheit bezüglich Auswahl und Gewichtung der Ziele ihres Unterrichts, womit bereits eine Wertung einhergeht. Neben den vorgegebenen inhaltlichen Zielen, wird sie oder er auch anstreben, dass die Kinder ein angemessenes soziales Verhalten im Klassenraum zeigen. Außerdem gibt man manchmal durch die Art und Weise, wie man bestimmte Inhalte vermittelt, seine persönliche Einstellung preis, gewollt oder nicht. Davon abgesehen beinhalten ja die Lehrstoffe selbst bereits implizite Wertungen. Themen aus Biologie, Physik, Geschichte, Literatur, Geographie, Wirtschaftskunde, etc. bringen unvermeidlich auch moralische Fragen auf. Man kann beispielsweise im Biologieunterricht nicht über Gentechnologie, Ökologie, Schwangerschaftsabbruch, o.Ä. sprechen und die Wertebene dabei komplett außer Acht lassen. Aus all diesen Gründen kann Unterricht also in keiner Weise wertfrei durchgeführt werden. Die Tatsache, dass Schule auf jeden Fall die Moralvorstellungen der Kinder beeinflusst, veranlasst Jean-Luc Patry zu folgender Feststellung: „Es ist jedenfalls verantwortungsbe-

⁷⁴ Steffen Bahlke, „Werte-Erziehung in der Schule - Systemtheoretisch inspirierte Reflexionen“, in: Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, hrsg. v. Reinhold Mokrosch, Arnim Regenbogen, Göttingen 2009, 131.

⁷⁵ Patry, „Moral- und Werterziehung“, 17.

wusster von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, dies systematisch, bewusst, begründet und theoriegestützt zu tun, statt unreflektiert der Willkür Tür und Tor zu öffnen.⁷⁶ Neben diesem grundsätzlichen wertgeladen Sein von Unterricht, müssen zwei strukturelle Voraussetzungen berücksichtigt werden, die schulische Werteerziehung beide beeinflussen. Einerseits ist dies das Ziel schulischen Unterrichts, eine mess- und beurteilbare Leistung hervorzubringen, andererseits bringt das Problem des Wertpluralismus den Ethikunterricht in eine prekäre Situation.

3.1 Das Leistungsprinzip

Schule in der Form, wie sie im Moment in Österreich grundsätzlich organisiert ist, will nicht allein Wissen bzw. Kompetenzen vermitteln, sondern die erworbenen Kompetenzen in Form von Noten, welche für das Erreichen von Abschlüssen notwendig sind, beurteilen. Insofern kann man sagen, dass die Institution Schule auf einem Prinzip der Leistung des Einzelnen basiert. Wenn auch nicht offenkundig, sehen sich die Schülerinnen und Schüler doch latent als Konkurrentinnen und Konkurrenten. Diese unverrückbaren Grundvoraussetzungen können „die auf viel allgemeinere Ziele (...) gerichteten Ansprüche moralischer Erziehung [] konterkarieren bzw. [] instrumentalisieren, weshalb auch hochgradig paradoxe Szenarien durchaus realistisch scheinen“⁷⁷. Als ein derart paradoxes Szenarium schildert Bahlke das Beispiel eines adipösen Burschen, der im Unterricht eine gut ausgearbeitete Präsentation über gesunde Ernährung hält, jedoch nicht gemäß dem Wert der Gesundheit handelt, da er sich für die gelungene Präsentation mit sehr fett- und zuckerhaltigem Essen belohnt. Obwohl es sich bei Gesundheit um keinen moralischen Wert im engeren Sinne handelt, kann das Beispiel denke ich auch auf Werte wie Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, etc. umgemünzt werden.

Neben diesem Paradox ist ein weiteres Charakteristikum der Werteerziehung nur schwer mit dem Leistungsprinzip vereinbar: Nur das Wissen *über* Moral und Werte ist mess- und überprüfbar, Wissen ist aber im Bereich der Moralerziehung nicht (ausschließlich) das angestrebte Ziel. Die Fähigkeit, moralische Urteile zu fällen und danach zu handeln, oder die Entwicklung des moralischen Urteils können hingegen nur schwer einer aussagekräftigen Überprüfung unterworfen werden. Bahlke schlägt verschiedene Möglichkeiten vor, wie mit dem Primat der Leistungsbeurteilung und der „Schwierigkeit der Beurteilung

⁷⁶ Patry, „Moral- und Werterziehung“, 18.

⁷⁷ Bahlke, „Werte-Erziehung in der Schule“, 133.

„moralischer Lernerfolge“⁷⁸ umgegangen werden kann. Einerseits kann man rein theoriebezogenes Wissen über Ethik, Moral und Werte vermitteln. Leistung kann in diesem Fall durchaus einfach, in Form wissensbasierter Test mit richtigen oder falschen Antworten abgeprüft werden. Einer Werteerziehung im eigentlichen Sinn dient diese Möglichkeit allerdings nicht. Des Weiteren könnte man die moralische Kompetenz des Kindes durch Beobachtung seines Verhaltens feststellen. Hierbei ergibt sich zum einen das Problem, dass von einer Handlung allein kein Rückschluss auf Urteile und Motive gezogen werden kann. Zum anderen kann der Lehrperson ihre (unvermeidlich) subjektive Sichtweise vorgeworfen werden.

Schlussendlich könnte man auch auf die Notengebung im Rahmen der Werteerziehung komplett verzichten. Lässt man einmal außer Acht, dass diese Möglichkeit im Rahmen von Ethikunterricht bereits wegen der gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht angewandt werden kann, ist der gänzliche Verzicht auf Benotung trotzdem problematisch. Ohne Leistungsbeurteilung würde sich das Fach bis zu einem gewissen Grad selbst degradieren, insofern es als nicht mehr ernstzunehmendes Fach wahrgenommen und eine der Funktionen von Schule, nämlich die Selektion, nicht mehr ausführen würde. Bahlke bemerkt sehr pointiert, dass Werteerziehung in diesem Fall „zum gut gemeinten ‚pädagogischen Anhängsel‘“⁷⁹ verkommen würde.

3.2 Das Problem des Wertepluralismus/Wertrelativismus

In einer (demokratischen) Gesellschaft gibt es verschiedene ethische Haltungen und Argumentationen, die einander gegenüberstehen. Auch die Werte differieren von Mensch zu Mensch. Wie soll bei der schulischen Werteerziehung mit dieser unüberschaubaren Vielfalt umgegangen werden? Volker Pfeifer spricht in diesem Zusammenhang von einer „Gratwanderung zwischen Indoktrination und Indifferenz“⁸⁰. Keinesfalls darf die Werteerziehung dazu genutzt werden, den Schülerinnen und Schüler Ideologien aufzuzwängen und ihre Meinungsbildung zu beeinflussen. Andererseits birgt auch ein maßloser Relativismus Gefahren. Werden alle Anschauungen gleichermaßen akzeptiert und toleriert, kann das zu Gleichgültigkeit oder Resignation seitens der Schülerinnen und Schüler führen. Außerdem kann die Ansicht, dass jeder das Recht haben soll an seinen eigenen Wer-

⁷⁸ Bahlke, „Werte-Erziehung in der Schule“, 133.

⁷⁹ Ebd., 134.

⁸⁰ Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts“, 38.

ten und Haltungen festzuhalten, weil er sie für richtig hält, zu nicht tragbaren Konsequenzen führen. In beiden Extremfällen findet nämlich eines nicht mehr statt: eine ethische Reflexion.

Otfried Höffe schlägt folgende Lösung für das Problem des Wertpluralismus vor: anstatt eines absoluten Pluralismus sollte ein relativer gedacht werden. Es gibt sehr wohl Bereiche, in denen pluralistische Ansichten akzeptiert werden können und sogar wünschenswert sind. Beispielsweise bleibt es jedem selbst überlassen, was er schön findet, was er geschmackvoll findet, wie er sich selbst versteht, wie er die Welt interpretiert. Wie ein Individuum sich realisieren möchte, bleibt ihm selbst überlassen, insofern andere Individuen in ihrer Realisation nicht beschränkt werden. Die Grundvoraussetzungen der Kommunikation und Konfliktlösung zwischen Menschen unterliegen jedoch einem Bereich, der nicht pluralistisch sein darf. Um persönliche, politische, religiöse, etc. Freiheiten ausleben zu können, muss es einige (wenige) grundlegend verbindliche Prinzipien geben. Mit Volker Pfeifers Worten ausgedrückt kann das Problem des Wertpluralismus also nur gelöst werden, „[i]ndem wir zwischen der im Prinzip *einen* Ethik elementarer Verbindlichkeiten und der Pluralität ethischer Lebensentwürfe unterscheiden“⁸¹. Als inhaltliche Bestimmung dieser elementaren Verbindlichkeiten können im Großen und Ganzen die Menschenrechte herangezogen werden. Jeder staatlichen oder sonstigen Ordnung übergeordnet, stellen sie eine unüberschreitbare Grenze des Miteinanders dar. Sie sind jener Punkt, an dem die Toleranz endet.⁸²

3.3 Werteerziehung als Unterrichtsprinzip?

Reinhold Mokrosch postuliert, dass eine umfassende Werteerziehung, insofern sie über das Fördern einzelner Werte hinausgehen möchte, nur in Form eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips gelingen kann. Ein Fach allein (auch Ethik- oder Religionsunterricht) ist dieser Aufgabe nicht gewachsen. Werteerziehung muss im Rahmen verschiedener Unterrichtsgegenstände vollzogen werden, manchmal kann es sogar notwendig sein, die Fächergrenzen zu dekonstruieren und fächerübergreifende Projekte durchzuführen.⁸³

⁸¹ Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 39.

⁸² Vgl. ebd., 38ff.

⁸³ Reinhold Mokrosch, Arnim Regenbogen (Hrsg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009, 171.

Auch Jürgen Rekus fordert von den Lehrerinnen und Lehrern, in ihrem Fachunterricht Fragen bezüglich Werten und Normen aufzugreifen und mit den vermittelten Inhalten in Verbindung zu bringen. Ein derartig erziehender Unterricht beinhaltet gemäß seiner Konzeption zwei Elemente: „methodisches Lernen“ und „Werten-lernen“⁸⁴. Unter *methodischem Lernen* versteht er, dass Schülerinnen und Schüler bei oder nach der Behandlung von fachlichen Inhalten Fragen an das Gelernte stellen, die ihnen selbst wichtig erscheinen, und diesen Fragen auf methodische Art und Weise nachgehen lernen. Die Förderung der Methodenkompetenz ist in diesem Fall mit dem Adjektiv methodisch nicht gemeint. Methodisch kann das Lernen insofern bezeichnet werden, als dass die Kinder und Jugendlichen die Fähigkeit trainieren sollen, zu unterscheiden welche Fragen relevant sind und welche nicht. Mit dem Schlagwort *Werten-lernen* fordert Rekus von den Schülerinnen und Schülern, dass sie die jeweiligen Fachinhalte in Relation zu ihrem eigenen Handeln setzen. Der Fachlehrer oder die Fachlehrerin ist aufgefordert, die Möglichkeit in ihrem Unterricht zu bieten und die Kinder dazu zu animieren.

Wenn Werteorientierung also im Rahmen der diversen Unterrichtsfächer durchgeführt werden kann, weshalb wird dann die Forderung nach speziell wertorientierenden Fächern wie Ethik- oder Religionsunterricht laut? Obwohl gemäß dem Erziehungsauftrag der Schule alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet wären, ihren Beitrag zu leisten, ist das in der schulischen Realität oft nicht der Fall. Viele Lehrpersonen sind zwar von der Notwendigkeit der moralischen Erziehung der Schülerinnen und Schüler überzeugt, wissen jedoch nicht, wie sie diese konkret umsetzen können. Methoden der Werteerziehung spielen im Curriculum der Lehrerbildung keine Rolle, weshalb den Lehrpersonen später im Berufsleben das didaktische Wissen zu deren Durchführung fehlt. Ebenso fühlen sich manche Lehrpersonen unter Druck gesetzt, umfangreiche Stoffmengen in kurzer Zeit zu vermitteln, für Werteerziehung sind danach keine zeitlichen Ressourcen mehr vorhanden. Dieses Argument ist meiner Meinung nach nicht schlüssig: moralische Erziehung muss von einer Vermittlung fachlicher Inhalte keineswegs strikt abgetrennt werden. Oft ergeben sich genau aus Fachinhalten Fragestellungen und Diskussionspunkte, bei denen Wertkonflikte im Mittelpunkt stehen. Zeitmangel als Grund anzugeben, um nicht auf Wertediskussionen einzugehen, ist kontraproduktiv und entspricht sicherlich nicht dem Erziehungsauftrag der Schule. Manche Lehrpersonen sind sich ihrer Rolle bei der Wer-

⁸⁴ Jürgen Rekus, „Schule als ethischer Handlungsraum. Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule“, in: Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung, hrsg. v. Volker Ladenthin, Reinhard Schilmöller, Opladen 1999, 261.

teerziehung nicht bewusst. Sie denken, diese wäre ausschließlich Aufgabe der Religions- und Ethiklehrerinnen und -lehrer. Wieder andere geben zu große Schülerzahlen in den Klassen oder einen zu hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als Gründe an, weshalb sie Werteeerziehung (nicht bewusst) betreiben.⁸⁵

Aus diesen und anderen Ursachen wird eine von allen Lehrerinnen und Lehrern im Fachunterricht durchgeführte Werteeerziehung der Kinder heute oft als nicht mehr ausreichend betrachtet. Akteurinnen und Akteure, die seltener aus der Bildungspolitik, sondern in den meisten Fällen aus dem direkten Umfeld Schule (Direktorinnen und Direktoren, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern) oder der Bildungswissenschaft kommen, fordern Werteeerziehung im Rahmen eines eigenen Unterrichtsfaches Ethik.

⁸⁵ Vgl. Patry, „Moral- und Werteeerziehung“, 15ff.

4 Werteeziehung im Ethikunterricht

Wenn in weiterer Folge von Ethikunterricht die Rede ist, muss darauf hingewiesen werden, dass dieser Begriff als Sammelbezeichnung fungiert. Die Bezeichnungen für dieses Fach sind im deutschen Sprachraum sehr vielfältig: Während die Schülerinnen und Schüler in Deutschland je nach Bundesland beispielsweise die Schulfächer *Werte und Normen*, *Praktische Philosophie* oder *LER (Lebensgestaltung - Ethik - Religion)* besuchen, können österreichische Kinder und Jugendliche an Gegenständen wie *Ethik und Lebensgestaltung*, *KER (Kulturen - Ethik - Religion)* oder ganz simpel *Ethik* teilnehmen. Da die regionalen Unterschiede und Besonderheiten des Unterrichtsfaches nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, wird auf detaillierte Benennungen verzichtet und stattdessen die Sammelbezeichnung *Ethikunterricht* verwendet.

4.1 Legitimation von Ethikunterricht

Mit welchen Argumenten begründen Befürworterinnen und Befürworter die Forderung nach einem eigenständigen Unterrichtsfach Ethik? Die im vorigen Kapitel beschriebene Tatsache, dass Werteeziehung als Unterrichtsprinzip und Aufgabe aller Gegenstände im schulischen Alltag oft nicht gelingt, ist ein Grund, der für Ethikunterricht spricht. Daneben gibt es jedoch zahlreiche weitere Gründe, die Ethik als Unterrichtsgegenstand legitimieren. Peter Köck nennt in diesem Rahmen neben rechtlichen Bestimmungen die anthropologische, sozialisationstheoretische, pädagogische und schulpädagogische Legitimation.⁸⁶

4.1.1 Rechtliche Bestimmungen

Das allen österreichischen Schulen zugrundeliegende Schulorganisationsgesetz (SchOG) definiert ganz genau, welche Aufgabe Schulen zu erfüllen haben. Laut dem Gesetzestext müssen den Schülerinnen und Schülern nicht nur Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, die in ihrem künftigen privaten und beruflichen Leben von Nöten sein werden, Schule hat ebenfalls

„die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.

⁸⁶ Vgl. Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, 110ff.

(...) Sie [die Schülerinnen und Schüler] sollen zu selbstständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein (...)⁸⁷

Die Aufgabe, vor die Schule und damit in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, ist also keine leichte. Fürsprecherinnen und Fürsprecher des Ethikunterrichts bezweifeln nun, ob der als Zielparagraph bezeichnete Paragraph 2 des SchOG überhaupt erfüllt werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler keinen Ethikunterricht besuchen. In besonderem Maße gilt das für jene Kinder, die auch keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Bei diesen werden besonders ausgeprägte Defizite in ihrer Erziehung vermutet.⁸⁸ Ich persönlich hege einen grundlegenden Zweifel. Ist es gemäß manchen unmöglich, den Zielparagraphen ohne den Besuch von Ethikunterricht zu erreichen, bin ich mir nicht sicher, ob das Erfüllen der Aufgabe der österreichischen Schule in seiner Ganzheit selbst mit einer verpflichtenden Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Ethikunterricht möglich ist. Die Entfaltung der Anlagen der Kinder und Jugendlichen nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen zu fördern ist eine Aufgabe, der eine Lehrperson nur schwer gerecht werden kann. Abgesehen davon, prägt allein die Frage, was das Gute eigentlich ist, den philosophischen Diskurs der letzten Jahrtausende. Insofern habe ich meine Schwierigkeiten damit, die Schülerinnen und Schüler nach dem Wert des Guten zu erziehen, ohne genauere Spezifizierung, was damit gemeint sein soll.

4.1.2 Anthropologische Legitimation

Im Gegensatz zum Tier wird der Mensch nicht vordergründig durch seine Instinkte gesteuert. Er charakterisiert sich von Natur aus durch kognitive, physische, soziale, sprachliche, religiöse, etc. Merkmale, aber auch Ethik und Moral zählen zu den gattungstypischen Spezifika des Menschen. Diese sind nicht von Geburt an bereits fertig ausgebildet, sondern bedürfen erst einer gebührenden Bildung, was zu einer Verantwortung der älteren gegenüber der jüngeren Generation führt. Jürgen Habermas begründet die Notwendigkeit von Moralerziehung mit unserer Lebensweise: Aus der Einbettung des Menschen in die ihn umgebende Gesellschaft und Kultur geht für den deutschen Philosophen eine prinzipielle Verletzbarkeit hervor. Moral soll dieser Verletzbarkeit entgegenwirken, was dem Menschen nicht angeboren ist, sondern erst gelernt werden muss.⁸⁹

⁸⁷ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>.

⁸⁸ Vgl. Breinbauer, „Ethikunterricht - ein Anachronismus?!“, 205.

⁸⁹ Vgl. Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, 110.

4.1.3 Sozialisationstheoretische Legitimation

Diese Begründungsweise geht laut Köck von der Vorstellung einer Gesellschaft ohne Moral aus. Eine derartige Gesellschaft wäre von Defiziten geprägt, das Individuum könnte sich nicht in seiner Einzigartigkeit entfalten, auch eine Orientierung an Werten wie Gerechtigkeit oder Solidarität wäre in einer Gesellschaft, die auf moralische Verbindlichkeiten verzichtet, nicht gegeben. Längerfristig gesehen wäre solch eine Gesellschaft wahrscheinlich nicht funktionsfähig. Auch eine moralisch vollkommen relativistische Gesellschaftsordnung würde zu ähnlichen Zuständen führen. Insofern ist eine Moral- und Werteerziehung unabdingbar, um das Funktionieren unserer Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Ethikunterricht soll zum Zweck der Sozialisation mehrere Aufgaben erfüllen: Martin Jäggle stellt fest, dass moralische Orientierungsmuster, auf die Menschen früher zurückgriffen, heute an Bedeutung verloren haben. Damit spielt der Autor vermutlich hauptsächlich auf christliche-religiöse Moralvorstellungen an. Andererseits eignen sich tradierte Orientierungsmuster heute auch gar nicht mehr zur Bewertung aktueller Probleme. Situationen können heutzutage derart komplex und vielschichtig sein, dass vormals bewährte Handlungsprinzipien unbrauchbar erscheinen. Insofern erhöht sich die Verantwortung des Individuums, moralische Entscheidungen zu treffen und dementsprechend zu handeln.⁹⁰ Die Wertunsicherheit der Kinder und Jugendlichen zumindest teilweise zu verringern stellt also eine Aufgabe des Ethikunterrichts dar.

Alfred Schirlbauer geht davon aus, dass die Forderung nach Ethikunterricht im Zusammenhang mit der ökonomischen und beruflichen Umgebung gesehen werden muss. Er führt die Wertunsicherheit auf die immer unsicherer werdende Zukunft zurück. Denkt man beispielsweise an die Sechzigerjahre des letzten Jahrtausends zurück, war die Situation damals von einem wirtschaftlichem Aufschwung und einem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften gekennzeichnet. Bildung war der Schlüssel zum (beruflichen) Erfolg. Ausgehend von seiner Bildung, waren die Zukunftsperspektiven des Individuums relativ klar vorgezeichnet. Mit dem Beginn der Neunzigerjahre diagnostiziert Schirlbauer einen Wandel der Situation. Eine abgeschlossene Ausbildung, selbst auf akademischer Ebene, garantiert keine sichere Zukunft mehr. Hierin liegt gemäß dem Wiener Bildungswissenschaftler der Grund für die Forderung nach vermehrter Erziehung, zu Ungunsten des Unterrichts im Rahmen von Schule. Als Werteerziehung soll erstere besonders im Ethikun-

⁹⁰ Vgl. Martin Jäggle, „Anstatt eines Vorwortes“, in: Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe - Kontroversen - Informationen, hrsg. v. Martin Jäggle, Grete Anzengruber, Wien 1999, 5.

terrichtet stattfinden: „Was liegt also näher als der Versuch, der Jugend Sinnstabilisatoren einziehen zu wollen, welche die Gesellschaft als solche nicht parat hält?“⁹¹

Um die Aufgabe der Sozialisation umfassend zu erfüllen, soll Schule zur „Bewältigung heutzutage nur noch weltweit zu lösender Lebens- und Überlebensprobleme“⁹² beitragen. Die Durchführung von Ethikunterricht wird auch damit begründet, dass er zu dieser Aufgabe in hohem Maße beiträgt. Beispielhaft für derartige Probleme können die ungleichmäßige Verteilung der materiellen und finanziellen Ressourcen innerhalb der Weltbevölkerung, die Forschung im Bereich der Gentechnik und damit verbundene Möglichkeiten und Gefahren, der Umgang mit der uns umgebenden Umwelt und Tierwelt oder die multikulturelle Gesellschaft als Lebensraum des Menschen genannt werden. In vielen Bereichen findet Fortschritt in einem derartigen Tempo statt, dass Ethik weder vorzeitig noch zeitgleich Antworten auf die aufkommenden Fragen liefern kann, sie hinkt sozusagen dem Alltag ständig hinterher. Dies veranlasst Köck zu folgender Feststellung: „Ethikunterricht ist also antwortbeschleunigend notwendig.“⁹³ Inwiefern Ethikunterricht wirklich Antworten auf globale Fragen des Lebens und Überlebens liefern oder den Antwortprozess beschleunigen kann, wage ich zu bezweifeln. Bleiben wir beim von Köck selbst vorgebrachten Beispiel der Entschlüsselung des menschlichen Genoms. Wie kann es im Rahmen des Ethikunterrichts möglich sein, Chancen und Gefahren von Gentechnik ethisch begründet zu beurteilen und somit eine gesamtgesellschaftliche Frage zu beantworten? Eine fundierte Bewertung setzt nicht nur eine grundlegende, sondern eine vertiefte Fachkenntnis in den jeweiligen Bereichen voraus. Die Erarbeitung dieser ist im Ethikunterricht nicht vorgesehen und ich bezweifle, dass diese von den Schülerinnen und Schülern (und Lehrerinnen und Lehrern) vorausgesetzt werden kann.

Zusammenfassend leitet Ethikunterricht seine Berechtigung also aus der immer größeren Wertunsicherheit der Kinder und Jugendlichen, der ständigen Veränderung der Gesellschaft und ihrer (technischen) Möglichkeiten und der Angst vor der Zukunft ab.

4.1.4 Pädagogische Legitimation

Auch vom pädagogischen Standpunkt her kann eine Berechtigung für die Existenz von Ethikunterricht formuliert werden, und das auf dreifache Weise. Erstens kann darauf hin-

⁹¹ Alfred Schirlbauer, *Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik*, Wien 2005, 136.

⁹² Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 111.

⁹³ Ebd., 112.

gewiesen werden, dass Schule eine möglichst umfassende *Allgemeinbildung* der Schülerinnen und Schüler anstrebt. Insofern können Moral und Ethik, als konstituierende Elemente des Menschen, im Rahmen der Bildung und Erziehung nicht ausgespart werden. Meines Erachtens kann die Forderung nach Allgemeinbildung jedoch nicht als schlüssiges Argument für die Abhaltung von Ethikunterricht gelten. Schule kann es nie gelingen, eine wirklich alle Bereiche und Wissenschaften umfassende Bildung anzubieten. Weshalb genau Ethikunterricht im Gegensatz zu anderen Bereichen legitimiert ist, kann zwar durch u.a. die bereits genannte sozialisationstheoretische oder anthropologische Begründung gestützt werden, die Forderung nach Bildung allein erscheint mir jedoch nicht hinreichend.

Zweitens hat Erziehung zur Aufgabe, „die individuelle Sinnorientierung der Kinder und Jugendlichen als zentralen Bestandteil ihrer Identitätsbildung“⁹⁴ zu unterstützen. Nachdem die Verantwortung für die Erziehung der Schülerinnen und Schüler nicht nur bei den Erziehungsberechtigten, sondern auch bei der Institution Schule liegt, muss ebendiese auch an der Aufgabe mitwirken. Angesichts des in der Gesellschaft vorherrschenden Wertpluralismus und der abnehmenden Rolle von religiösen Sinnfindungsangeboten nimmt diese Aufgabe der Schule an Wichtigkeit zu. Deswegen soll gemäß der pädagogischen Legitimation Ethikunterricht eingeführt werden, mit dem Ziel, die *Identitätsbildung* der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Schlussendlich muss festgehalten werden, dass eine derart pluralistische Gesellschaft wie die heutige nicht nur Orientierungslosigkeit schafft, sondern auch eine gesteigerte Freiheit für die Individuen ermöglicht. Mit der Erhöhung der Möglichkeiten wird allerdings auch die *Entscheidungskompetenz* des Individuums stärker beansprucht, welche im Rahmen des Ethikunterrichts gefördert werden kann.

4.1.5 Schulpädagogische Legitimation

Wie bereits im Kapitel 2 ausführlich geklärt, verhält sich die Vermittlung von Moral und Ethik anders als jene von reinem Wissen. Somit braucht es ein eigenes Schulfach, welches auf die Spezifika der Lehrbarkeit von Ethik und Moral Rücksicht nimmt. Ethikunterricht beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen (wie Positionen der ethischen Richtungen, Leben und Errungenschaften von Persönlichkeiten mit Vorbildcharakter, usw.), er unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, ihre eigene moralische Ur-

⁹⁴ Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, 112.

teilskompetenz zu entwickeln. Das Sensibilisieren für moralisch relevante Situationen leistet dazu ebenso einen Beitrag wie ein demokratisch geführter Diskurs.⁹⁵

4.1.6 Weitere Gründe für die Einführung von Ethikunterricht

Gemäß österreichischem Recht haben Schülerinnen und Schüler das Recht, sich vom konfessionellen Religionsunterricht abzumelden. Von konfessionsfreien Personen muss dieser ohnehin nicht besucht werden. Nachdem sowohl die Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis als auch die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht in den letzten Jahren steigend sind, fordern Befürworterinnen und Befürworter des Ethikunterrichts dessen Einführung als *Ersatzpflichtfach* für jene, die eben keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Begründet wird diese Forderung unter anderem mit der Sorge, dass nicht am Religionsunterricht teilnehmende Schülerinnen und Schüler den Zielparagraphen (siehe Kapitel 4.1.1) nicht erreichen würden. Diese Legitimation als Ersatzfach führt laut Ines Maria Breinbauer zu einigen Problemen. Auf inhaltlicher und methodischer Ebene wird das Fach weniger vom Gegenstand (Ethik) selbst her, sondern vielmehr unter dem Gesichtspunkt des Ersatzes und des zu Ersetzenden definiert. Weiters kann der Vorwurf geäußert werden, ob Ethikunterricht wirklich eigene Ziele verfolgt, oder ausschließlich die Aufsichtspflicht von Schule erfüllt und eine (mehr oder weniger) sinnvolle Beschäftigung für die zu beaufsichtigenden, vom Religionsunterricht abgemeldeten Kinder und Jugendlichen bietet.⁹⁶ Alfred Schirlbauer räumt zwar ein, dass dieses Gerechtigkeitsargument plausibel ist (Weshalb sollten Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, zwei Stunden Unterrichtsverpflichtung pro Woche weniger als ihre den Religionsunterricht besuchenden Kolleginnen und Kollegen haben?). Nichtsdestotrotz liefert es keine hinreichende Begründung für Ethikunterricht als Ersatz, ein beispielsweise religionswissenschaftliches Fach könnte ebenso als Alternative herangezogen werden. Aus ebendiesem Grund rekurren die Antragstellerinnen und Antragsteller der Schulversuche Ethik auf ein anderes Argument: Jenes der Orientierungslosigkeit und des Wertebedarfs der Kinder und Jugendlichen (s. Kapitel 4.1.3).⁹⁷

Hierbei kritisiert Schirlbauer, dass sich die Befürworterinnen und Befürworter des Ethikunterrichts mit dem indirekten Gerechtigkeitsargument und dem direkten Argument des

⁹⁵ Vgl. Köck, Handbuch des Ethikunterrichts, 112.

⁹⁶ Vgl. Breinbauer, „Ethikunterricht - ein Anachronismus?!“, 204ff.

⁹⁷ Vgl. Schirlbauer, Die Moralpredigt, 106.

Orientierungs- und Wertbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen bereits zufrieden geben. Eine Legitimation des Unterrichtsgegenstandes seitens der *Bildungstheorie* wird nicht eingefordert. Viele vertreten die Ansicht, dass gemäß der Dreiteilung Pestalozzis der Kopf in der Schule gegenüber Herz und Hand übermäßig mehr beansprucht und gefördert wird, dass den Schülerinnen und Schülern sozusagen ausschließlich Wissen eingetrichtert wird. Was diese mit dem Wissen jedoch anfangen, bleibt ihnen überlassen. Alfred Schirlbauer vermutet allerdings, initiiert und getragen durch die Bildungsreformen der letzten Jahre, das genaue Gegenteil. Faktisches *Wissen* wird austauschbar, unnützlich, als weder notwendig noch zeitgemäß betrachtet, kann man doch in jedem Moment ein technisches Gadget zur Hand nehmen und sich via Google, Wikipedia, etc. alles Wissen der Welt beschaffen. Kompensiert wird dieser Mangel an Wissen seiner Meinung nach „durch einen unerschütterlichen Hang zum Moralisieren“⁹⁸. Unter dem Deckmantel einer *Sozial- und Selbstkompetenz* ersetzt Moral das Wissen, das beinahe schon als Unwort gilt. Illustriert kann diese Hypothese beispielsweise anhand der Neugestaltung der Lehrpläne werden. Während ein ganzes Drittel des eigentlichen Unterrichtsstoffes gekürzt wird, soll die dadurch gewonnene Zeit für eine Förderung der Kompetenzen durch offenen Unterricht, Projekte, fächerübergreifende Kooperationen, etc. genutzt werden. Als Basis der gewünschten Sozial- und Selbstkompetenz dient einerseits eine von der Wirtschaft heutzutage geforderte Moral (die Arbeitskräfte der Zukunft müssen flexibel sein, im Team arbeiten können, zu Kooperation und Kommunikation fähig sein, usw.) und andererseits eine „säkularisierte[] christliche[] Tugendlehre“⁹⁹, um es mit Alfred Schirlbauers Worten auszudrücken. Ethikunterricht stellt seiner Meinung nach nun den Kulminationspunkt dieser Entwicklung, weg vom Wissen, hin zur als Kompetenz getarnten Moral und Erziehung, dar.

Dem Kompetenzbegriff widmen sich in den letzten Jahren zahlreiche wissenschaftliche Publikationen, Debatten und Vorträge (beispielsweise die Vortragsreihe „Fachdidaktik kontrovers“ des FDZ PP der Universität Wien im Sommersemester 2012). Ich kann mich diesbezüglich durchaus Alfred Schirlbauers Kritik anschließen, insofern ich denke, dass eine inhaltsfreie Förderung von Kompetenzen nicht das Ziel schulischer Bildung darstellen kann. Wodurch sollen sich Kompetenzen denn entwickeln, wenn der Inhalt und damit der Wissenserwerb ausgespart wird? Genauso wie diskutieren nicht ohne wirkliche Dis-

⁹⁸ Schirlbauer, Die Moralpredigt, 107.

⁹⁹ Ebd., 108.

kussionen über bestimmte Themen gelernt werden kann, können auch keine Kompetenzen ohne einem Abarbeiten an bestimmten Inhalten erworben werden.

Ines Breinbauer macht ihre Kritik an einem anderen Punkt fest: Ethikunterricht beansprucht, eine aktuelle und zeitgemäße Lösung für in der säkularen Gesellschaft auftretende Defizite zu sein. Nicht nur der Gegenstand als solcher, sondern auch seine Inhalte und didaktischen Methoden geben vor, dem Geist der heutigen Zeit zu entsprechen und sich gegen ein traditionelles Verständnis von Unterricht wenden. In den Anträgen für die Schulversuche Ethik werden zahlreiche Konzepte verwendet, die im Moment in Mode sind, wie Breinbauer anhand einer exemplarischen Analyse des vom Oberstufenrealgymnasium Hegelgasse (1010 Wien) eingereichten Antrags zeigt:

„Er läßt keinen modischen Begriff aus, von der ‚Bedeutung von Vernetzung‘ und ‚vernetztem Denken‘ bis zur Wichtigkeit der besseren Verbalisierung persönlicher Befindlichkeit (...), von der Forderung nach partnerschaftlichem Unterrichtsstil (...) bis zum ‚Prinzip der Schülerelbsttätigkeit‘“¹⁰⁰

Ines Maria Breinbauer kritisiert diese Legitimation von Ethikunterricht, indem sie die Brauchbarkeit von Zeitgemäßheit als Kriterium für die Einführung eines neuen Unterrichtsgegenstandes infrage stellt. Ist das Übereinstimmen mit der aktuellen Mode bereits ausreichend, oder bräuchte es nicht relevantere Argumente als dieses? Die Erziehungswissenschaftlerin ist der Meinung, dass gerade Schule eine Beständigkeit und Standfestigkeit an den Tag legen sollte, die nicht durch modische Strömungen ins Wanken gebracht werden kann. Zeitgemäß sollte ein Fach Ethik ausschließlich in einer anderen Bedeutung des Begriffes sein: Die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer soll heutigen Maßstäben entsprechen, fachlich gesehen hat sich der Gegenstand an den fundierten und differenzierten Erkenntnissen der philosophischen Ethik zu orientieren, außerdem soll er als Ersatzfach jene Mängel und Widersprüchlichkeiten des Faches, das er ersetzt, kompensieren. Alfred Schirlbauer schließt sich Ines Breinbauers Argument meines Erachtens in gewisser Weise an, indem er den von der Basis der Schulen stammenden Ruf nach Ethikunterricht auf eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung zurückführt. Durch den Rückgang der Bedeutung der früher moralisierenden Instanzen (z.B. Kirche) hat folgendes Phänomen bezüglich der Moral stattgefunden: „Sie tritt uns zwar nirgends mehr in ihrer alten Rigidität gegenüber, dafür ist sie überall.“¹⁰¹ Moralisieren als Form des Diskurses ist seit den Neunzigerjahren des letzten Jahrhunderts allgegenwärtig. Angefangen

¹⁰⁰ Breinbauer, „Ethikunterricht - ein Anachronismus?!“, 208.

¹⁰¹ Schirlbauer, Die Moralpredigt, 108.

von Universitäten, über Zeitungen, bis hin zu Fernsehshows, überall findet es statt. Alle möglichen Arten von Fragen - geschichtliche, wissenschaftliche, juristische, wirtschaftliche, soziale, alltägliche, etc. - werden von einem moralischen Standpunkt aus diskutiert und den Bewertungskriterien gut bzw. böse unterstellt. Dieser der Gesellschaft entstammende Trend zum Moralisieren ist sozusagen auch auf die Institution Schule übergeschwappt und hat zur Einführung des Ethikunterrichts geführt.¹⁰²

Schlussendlich formuliert Marian Heitger eine sehr kritische These zur Frage Legitimation von Ethikunterricht. Seinem Erachten nach wird dieser dazu missbraucht, Mängel in der restlichen Schulbildung auszugleichen. Der Erziehungswissenschaftler verurteilt die Unterordnung des Unterrichts unter wirtschaftliche Gesichtspunkte. Eine störungsfreie Durchführung von Unterricht mit dem Ziel, messbare Lernerfolge zu produzieren werden den eigentlichen Zielen von Bildung - Erkenntnis und Einsicht - übergeordnet. Der Glaube, dass nun ein den schulischen Konventionen unterworfenen Ethikunterricht ein probates Mittel ist, um den Schülerinnen und Schülern Einsicht in ethische Prinzipien zu lehren und diese dazu zu bewegen dementsprechend zu denken und zu handeln, erweist sich als Irrglaube. Erkenntnisse über die Lehrbarkeit von Moral werden hierbei häufig außer Acht gelassen. Zusammenfassend verortet Heitger, dass man mit der Einführung von Ethikunterricht „die Mängel des Lehrens und Lernens mit falschen Mitteln zu kompensieren sucht.“¹⁰³

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Zielsetzungen bzw. Begründungsweise für die Einführung von Ethikunterricht an Schulen stark variieren. Vom Decken eines anthropologischen Grundbedürfnisses des Menschen, über das Bieten einer Hilfestellung in einer scheinbar orientierungslosen und wertunsicheren Gesellschaft, bis hin zum Ausgleich der Freistunden, die durch die Abmeldung vom konfessionellen Religionsunterricht zustande kommen - die Proponentinnen und Proponenten von Ethikunterricht rekurrieren auf verschiedenste Argumentationen. Dass die Legitimationen durchaus kontrovers und kritisierbar sind, wie in diesem Abschnitt auch immer wieder erwähnt wurde, ändert nichts an der Tatsache, dass sich die entscheidenden Instanzen dadurch

¹⁰² Vgl. Schirlbauer, Die Moralpredigt, 108f.

¹⁰³ Marian Heitger, „Ethik im Unterricht. Anmerkungen zu einem Grundsatzproblem“, in: Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung, hrsg. v. Volker Ladenthin, Reinhard Schilmöller, Opladen 1999, 201.

überzeugen lassen. Wenn auch nicht im Kanon der regulären Schulfächer, hat Ethikunterricht nichtsdestotrotz in 223 Schulen (Stand 2012)¹⁰⁴ als Schulversuch Einzug gehalten.

4.2 Globale Zielperspektiven des Ethikunterrichts

In Österreich, wo Ethik ja bisher als Schulversuch geführt wird, formuliert jede Schule individuell einen Antrag auf Genehmigung des Schulversuchs, in Deutschland unterliegt das Schulsystem nicht der Gewalt des Bundes, sondern der Länder. Bedingt durch diese fehlende Zentralisierung haben sich verschiedene Konzeptionen und Zielvorstellungen von Ethikunterricht entwickelt. Sowohl bezüglich Lehr- und Lernzielen, als auch die Methoden und Inhalte betreffend werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Determinierend für die Auswahl der konkreten Ziele ist natürlich die zugrunde liegende Auffassung der Lehrbarkeit von Moral und Durchführbarkeit von Werteerziehung, bzw. ob Werteerziehung überhaupt vom Ethikunterricht verlangt wird oder nicht. Volker Pfeifer fasst in einer Art Meta-Analyse die einzelnen Konzepte zu vier groben Kategorien zusammen, wobei die Grenze zwischen diesen durchaus fließend sein kann.

4.2.1 Ethikunterricht als praktische Philosophie

Hierbei wird Ethik als Disziplin der Philosophie betrachtet, alleinige Bezugsdisziplin ist ebendiese. Es soll eine theoretische Auseinandersetzung mit ethischen Richtungen und Argumentationsweisen stattfinden, die Lektüre von und Arbeit mit philosophischen Primärtexten bildet den Mittelpunkt des Unterrichts. Ein Kanon klassischer Texte beispielsweise von Platon, Immanuel Kant, John Rawls, u.a. wird im Unterricht erschlossen und in einem Diskurs aufgearbeitet. Aktuelle Probleme, Gefühle, Interessen der Schülerinnen und Schüler werden außerhalb der Einstiegsphase eher weniger zum Gegenstand gemacht. Logisches Denken und allgemein die kognitive Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wird gefördert. Es findet keine intentionale Werteerziehung statt.

4.2.2 Ethikunterricht als Lebenshilfe

Die individuellen Schülerinnen und Schüler stehen im Zentrum dieser Form von Ethikunterricht, sie sind maßgeblich für dessen Gestaltung. Die Grundlage stellen nämlich deren

¹⁰⁴ Vgl. Claudia Schmied, Bericht der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur gemäß Entschliebung des Nationalrates vom 19.01.2012 betreffend Ethik-Unterricht (221/E XXIV.GP), Wien 2012, 5. Online-Version: https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2012/PK0944/.

Probleme und Konflikte dar. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte ist dementsprechend beliebig, sie wird durch die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen determiniert. Nach Besuch des Ethikunterrichts sollen die Lernenden in der Lage sein, ihr Leben mit all seinen Herausforderungen besser zu bewältigen und sinnvoll zu gestalten. Ein derartig ausgerichteter Unterricht strebt „die Selbstfindung des Individuums und die Gestaltung seines Sozialverhaltens als Grundelemente einer allgemein reflektieren Lebensbewältigungspraxis“¹⁰⁵ an. Die Lehrperson eröffnet Gesprächsmöglichkeiten, begleitet den Lernprozess, tritt als Mentorin oder Mentor auf. Was nicht zu ihren primären Aufgaben zählt ist die direkte Vermittlung von Wissen. Hieraus geht recht eindeutig hervor, dass bei dieser Ausrichtung von Ethikunterricht nicht die Philosophie die vorherrschende Bezugswissenschaft darstellt, es wird stattdessen eine psychologische und pädagogische Perspektive eingenommen. Vorgeworfen kann dieser Konzeption von Ethikunterricht werden, „zu einer moralisch unverbindlichen kommunikativen Spielweise zu werden“¹⁰⁶.

4.2.3 Ethikunterricht als Moralerziehung

In diesem Fall findet eine direkte Unterweisung statt, welche sich in einer pluralistischen Gesellschaft wie unserer an einem akzeptierten Minimalkonsens orientiert. Konkret stellen beispielsweise die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Verfassung, grundlegende Gesetze, etc. Ankerpunkte der Moralerziehung dar. Nicht eine theoretische Abhandlung, sondern die praktische Einübung in eine moralische Praxis fungiert als Zielvorstellung des Unterrichts. Die in einer Gesellschaft herrschenden Werte, Normen, Haltungen sollen an die Schülerinnen und Schülern weitergegeben werden. Keine Förderung erfahren hierbei die Kritikfähigkeit der Lernenden gegenüber Werten sowie die Fähigkeit, sich nach einer eingehenden Reflexion selbst ein Urteil zu bilden. Dass ein Ansatz, der sich bezüglich der Lehrbarkeit von Moral am Wertvermittlungsmodell orientiert, durchaus mit Kritik konfrontiert werden kann bzw. muss, wurde bei der Beschreibung dieses Modells bereits näher erläutert (siehe Kapitel 2.2.2).

4.2.4 Ethikunterricht als ethische Reflexion

Prinzipielles Ziel eines derart orientierten Unterrichts ist die Förderung der ethischen Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Anstatt eine bestimmte Moral vorzugeben

¹⁰⁵ Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 28.

¹⁰⁶ Ebd., 29.

und zu vermitteln, werden unterschiedliche Moral- und Wertvorstellungen thematisiert, kritisiert und einer eingehenden Analyse unterzogen. Nach Besuch des Ethikunterrichts sollen die Kinder und Jugendlichen genügend Autonomie besitzen, um bei Wertkonflikten ein selbstständiges, reflektiertes Urteil fällen zu können. Dazu muss vor allem die Fähigkeit, in einem Diskurs richtig und logisch zu argumentieren eingeübt werden. Die Lehrperson wirft relevante Fragen auf, anstatt vorgefertigte Antworten zu liefern. Hat sich der oder die Lernende die Kompetenz des ethischen Urteilens angeeignet, wird diese ihm oder ihr helfen, Probleme zu lösen und sein oder ihr Leben zu bewältigen.¹⁰⁷ Diese Konzeption basiert meines Erachtens auf der Grundannahme des Modells der Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg.

4.3 Ethische Kompetenzen gemäß dem Forschungsprojekt *ETiK Wien*

Die Forscherinnen und Forscher des 2013 in Österreich gestarteten Forschungsprojekts *ETiK Wien*¹⁰⁸ postulieren eine Dreiteilung der ethischen Kompetenz. Ziel des Ethikunterrichts stellt das Erreichen eines jeweils höheren Niveaus in allen drei Teilbereichen dar, die da wären „ethisch-moralische Grundkenntnisse“, „ethisch-moralische Urteilskompetenz“ und „ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz“¹⁰⁹.

Unter *ethisch-moralischen Grundkenntnissen* wird hauptsächlich begriffliches Wissen subsumiert. Über diese Teilkompetenz verfügende Schülerinnen und Schülern verstehen Termini, die für eine ethische Reflexion und Diskussion unerlässlich sind, in ihrer Bedeutung. Die Begriffe bezeichnen einerseits Phänomene aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (z.B. Mut, Egoismus), andererseits gehen sie auch über die konkreten Erfahrungen hinaus und erreichen eine abstrakte Ebene (z.B. Würde, Identität, Toleranz). Auch Begriffe, die für die Ethik von Bedeutung sind, aber eigentlich aus anderen Feldern wie beispielsweise Rechtswissenschaft oder Politik stammen (z.B. Menschenrechte, Freiheit, Schuld), sind den Schülerinnen und Schülern bekannt.

Bei der Förderung der *ethisch-moralischen Urteilskompetenz* geht es um die systematische Beschäftigung mit moralisch relevanten Fragestellungen und Dilemmata. Während

¹⁰⁷ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 28f.

¹⁰⁸ *ETiK* = Entwicklung eines Testinstrumentariums zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethikunterricht an öffentlichen Schulen.

¹⁰⁹ Georg Ritzer, Ines M. Breinbauer, Henning Schluss, Thomas Krobath, Die Erprobung eines Instrumentariums zur Überprüfung ethischer und religiöser Kompetenzen an Wiener Gymnasien. *ETiK Wien - Erste Ergebnisse*, Wien 2015, 3.

diese zu Beginn dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler entspringen sollen, werden mit steigendem Niveau auch Fragen und Probleme jenseits des bereits Erlebten der Lernenden thematisiert. Im Rahmen der ethischen Beurteilung werden nicht nur die persönlichen, durch die bisherige Sozialisation erworbenen Entscheidungsmuster und Argumentationsweisen erprobt, sondern auch andere, eventuell im Widerspruch zueinander stehende ethische Positionen werden angewandt, reflektiert und beurteilt. Außerdem werden Werte und Normen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und deren Legitimation hinterfragt.

Das Antizipieren moralischen Handelns unter Berücksichtigung situativer und kontextueller Faktoren wird als *ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz* bezeichnet. Auf verschiedene Interessen der an der Handlung Beteiligten bzw. der von ihr Betroffenen wird Rücksicht genommen. Eventuell entstehende Konflikte werden beim Entwerfen der Handlungen ebenso miteinbezogen.¹¹⁰ Wie die Bezeichnung *Handlungsentwurfskompetenz* bereits impliziert, darf denke ich nicht übersehen werden, dass es keineswegs um tatsächliches moralisch richtiges Handeln geht. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt wurde, haben empirische Untersuchungen bestätigt, dass nicht zwingend Kongruenz zwischen richtigen Einstellungen und dementsprechenden Handlungen vorherrschen muss.

Die seit Ende 2015 vorliegenden, sehr interessanten ersten Ergebnisse des Forschungsprojekts *ETiK Wien* zeigen nicht nur den Einfluss von Ethikunterricht, konfessionellem Religionsunterricht und soziokulturellen Variablen auf das Niveau der ethischen und religiösen Kompetenzen von Jugendlichen, sie vergleichen auch die Niveaus der Teilkompetenzen der Wiener Schülerinnen und Schüler mit deren deutschen Kolleginnen und Kollegen. Da diese empirische Untersuchung für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit jedoch nicht relevant ist, sei an dieser Stelle nicht näher auf die ersten Ergebnisse eingegangen.

4.4 Ziele gemäß Lehrplänen in Österreich

Seit Beginn der Einführung von Ethik als Schulversuch im Schuljahr 1997/98, liegt es in der Verantwortung jeder Schule selbst, im Rahmen der Einreichung des Antrags auf Genehmigung des Schulversuchs beim Stadt- bzw. Landesschulrat einen Lehrplan inklusive Zielen und Inhalten vorzulegen. Infolge der Beibehaltung des Status eines Schulversuchs,

¹¹⁰ Vgl. Ritzer et al., *ETiK Wien - Erste Ergebnisse*, 2ff.

ist auch 18 Jahre nach Initiierung des Ethikunterrichts ein österreichweiter, gemeinsamer Lehrplan für den Gegenstand inexistent. Der an der Universität Salzburg lehrende Theologe Anton Bucher, der im Jahr 2000 vom zuständigen Ministerium mit der offiziellen Evaluation des Schulversuchs beauftragt wurde, konstatierte, dass zu diesem Zeitpunkt neun verschiedene Lehrpläne an österreichischen Schulen im Umlauf waren.¹¹¹ Die Pädagogische Hochschule Tirol, die auch einen Lehrgang *Ethik* anbietet, weist allerdings darauf hin, dass keine validen Daten bezüglich der Anzahl an Lehrplänen für Ethikunterricht in Österreich vorhanden sind. Bei den von Bucher genannten neun Lehrplänen handelt es sich nur um „die von einzelnen Aus- oder Weiterbildungsinstitutionen vorgelegten, nicht aber die tatsächlich an den Schulen installierten Lehrpläne“¹¹².

Wie hoch die Zahl der Lehrpläne ganz genau sein mag sei dahingestellt, gemeinsam ist ihnen jedenfalls laut Manfred Göllner, der im Jahr 2002 eine europaweit durchgeführte Vergleichsstudie zu den Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts veröffentlichte, eines: Die Existenz des Gegenstands an sich wird einhellig durch den Zielparagraphen legitimiert, bezüglich dessen konkreter Auslegung in Form von Zielen und Inhalten besteht jedoch keineswegs Übereinstimmung. Eine weitere Gemeinsamkeit der Lehrpläne stellt die Ausweitung des Feldes der Ethik über seine eigentliche Bezugsdisziplin, die Philosophie, hinaus. Wie bereits teilweise die Namensgebung offenbart - trägt ja der Ethikunterricht an manchen Schulen Namen wie *ERK* (Ethik, Religionen, Kultur) oder *SoKebeWe* (Erziehung zu sozialer Kompetenz und ethisch begründeten Werthaltungen) - finden neben der philosophischen Ethik auch Lebenskunde, Persönlichkeitsbildung und die Auseinandersetzung mit Weltanschauungen, Kulturen und Religionen Einzug in das Unterrichtsfach. In seiner Synopse der österreichischen Lehrpläne weist Göllner auf eine weitere tendenzielle Übereinstimmung hin, die ihrerseits eine Gefahr birgt: Im Rahmen der Zielformulierungen wird oftmals „die ‚Befindlichkeit‘ der Schüler (‚Schülerzentrierung‘)“¹¹³ in den Mittelpunkt gerückt. Anstatt dieser Schülerzentrierung plädiert der Studienautor vielmehr für eine „‚Schülerorientierung‘, um zu gewährleisten, dass es im Ethikunterricht auch um Unterricht geht und nicht nur um das Erheben persönlicher Meinungen.“¹¹⁴

¹¹¹ Vgl. Anton Bucher, *Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt - pädagogisch überfällig!*, Innsbruck, Wien 2014, 35.

¹¹² <http://lg-ethik.tsn.at/content/schullehrpl%C3%A4ne-ahs-und-bhms>.

¹¹³ Manfred Göllner, *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*, Münster 2002, 253.

¹¹⁴ Ebd.

Außerdem überwiegt in einigen, jedoch nicht allen Lehrplänen die Tendenz, die Ziele aus einer negativen Perspektive heraus zu formulieren. Schülerinnen und Schüler besuchen den Ethikunterricht, um ein ansonsten bestehendes Defizit zu kompensieren. Manfred Göllner zieht hierbei in Erwägung, dass es sich im Grunde gar nicht um individuelle, persönliche Defizite der Schülerinnen und Schüler handelt, stattdessen wird der Anspruch an Ethikunterricht herangetragen, die Gesellschaft betreffende Probleme zu lösen, die er sicher nicht zu lösen imstande ist. Lücken im religiösen, kulturellen oder weltanschaulichen Wissen der Kinder und Jugendlichen zu füllen, dazu ist der Ethikunterricht sehr wohl in der Lage.

Bezüglich des aus den Lehrplänen ablesbaren didaktischen Konzepts, wobei Göllner zwischen dem „ethisch-reflexiven“, dem „moralisch handlungsorientierenden“ und dem „lebenskundlich-hermeneutischen“¹¹⁵ unterscheidet, ist ein eindeutiger Trend erkennbar. Ein Großteil der Schulen verfolgt eine *ethisch-reflexive* Ausrichtung, das bedeutet die primären Ziele sind das richtige Argumentieren, reflektierte Urteilen und Üben von Kritik. Einige Schulen folgen hingegen dem *moralisch-handlungsorientierenden* Schwerpunkt, im Rahmen dessen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden sollen, auf Basis der in ihrer Gesellschaft vorherrschenden Moral selbständig Urteile in ethisch relevanten Handlungssituationen zu treffen und vor allem danach zu handeln. Nur in einem geringen Teil der Schulen hat sich ein lebenskundlich-hermeneutischer Ansatz durchgesetzt, bei dem anhand der Beschäftigung mit den lebensweltlichen Erfahrungen und Problemen der Schülerinnen und Schüler eine Persönlichkeitsbildung initiiert werden soll.

Bei der Durchsicht einiger Ethiklehrpläne von österreichischen Schulen ist mir persönlich des Öfteren eines aufgefallen: Die Formulierungen von sowohl Zielen, als auch Inhalten sind von einer großen Vagheit geprägt. Nehmen wir exemplarisch den Salzburger Lehrplan Ethik her, der vielen Lehrerinnen und Lehrern als Orientierung für ihre schulspezifischen Lehrpläne gedient hat. Bezüglich der allgemeinen Bildungs- und Lehraufgabe gibt dieser Lehrplan die Förderung der „personalen, sozialen und kognitiven Kompetenz“¹¹⁶ der Schülerinnen und Schüler an. Als frappierend erachte ich hierbei jegliches Fehlen einer Erwähnung der fachlichen Kompetenz. Während zum Beispiel im Biologieunterricht Wissen über den menschlichen Körper oder im Mathematikunterricht Wissen über geometrische Figuren vermittelt werden soll, findet das Erwerben von fachlichen Kennt-

¹¹⁵ Göllner, Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts, 252.

¹¹⁶ Salzburger Lehrplan Ethik, Online-Zugriff unter <http://lg-ethik.tsn.at/content/salzburg-0>.

nissen der Ethik als Wissenschaft, als Teilbereich der Philosophie, als Gegenstand selbst nicht explizit Einzug in den Lehrplan. Des Weiteren ist beispielsweise angedacht, dass die Kinder und Jugendlichen „sich mit lebenskundlichen, moralischen und religiösen Fragen auseinandersetzen“ und „sich auf die Sichtweisen und Perspektiven anderer einlassen“¹¹⁷. Meines Erachtens handelt es sich hierbei um relativ beliebige Ziele, die ebenso anderen Gegenständen zugeordnet werden könnten. Mir fehlt bei der Zielformulierung ein Demarkationskriterium, ein Spezifikum, das den Ethikunterricht von anderen Fächern unterscheidet und seiner Existenz eine Legitimation verleiht. Die Unbestimmtheit wird auch besonders bei der Betrachtung der Inhalte sichtbar. Gemäß einem didaktischen Grundsatz des Lehrplans gilt folgendes: „Alle Inhalte, die den Lernzielen zuordenbar sind, können im Unterricht behandelt werden.“¹¹⁸ Diese Formulierung öffnet sozusagen Tür und Tor für alle möglichen Inhalte, solange ein Bezug zu den Lernzielen hergestellt werden kann, was ob der offenen Formulierung der Lernziele keine Schwierigkeit darstellt. Die Inhalte, das Wissen an sich, werden dadurch komplett beliebig und nachrangig gegenüber den zu fördernden Kompetenzen. Diese Punkte führen nun zur Frage, wie der Ethikunterricht nun gegenüber anderen Gegenständen, insbesondere den Bezugswissenschaften Philosophie und Religion, abgegrenzt werden kann.

4.5 Abgrenzung vom Philosophie- und Religionsunterricht

Die Diskussion um Ethikunterricht ist in Österreich stets an die Frage nach Religionsunterricht gekoppelt, da erster als sogenanntes Ersatzfach oder alternatives Pflichtfach für zweiten eingeführt wurde. Gemeinsam ist dem Religions- und Ethikunterricht, dass sie mit der Forderung nach Werteerziehung konfrontiert sind. Den beiden kommt die Hauptverantwortung im Rahmen der Werteerziehung zu, von anderen Gegenständen wird diese nicht auf derart explizite Weise gefordert. Ekkehard Martens zieht nun eine klare Trennlinie zwischen Religions- und Ethikunterricht, indem er den einen als religiöse Spielart von Werteerziehung, den anderen als säkulare Form charakterisiert. Die im Religionsunterricht zu vermittelnden Werte entspringen den diversen konfessionellen Richtungen. Im Ethikunterricht stehen hingegen durch die menschliche Vernunft begründete Werte im Zentrum der Vermittlung. Dabei hat dieser eine neutrale Position gegenüber allen ver-

¹¹⁷ Salzburger Lehrplan Ethik.

¹¹⁸ Ebd.

nunftbegründeten Weltanschauungen (und Religionen) einzunehmen, ist aber insofern nicht komplett wertfrei, als dass er beispielsweise an die Menschenrechte gebunden ist.¹¹⁹

Demgegenüber stellt Reinhard Schilmöller die Voraussetzung, dass konfessioneller Religionsunterricht tatsächlich Werteerziehung garantiert oder grundsätzlich überhaupt dazu in der Lage ist, infrage. Dadurch wird in weiterer Folge die Wirksamkeit von für vom Religionsunterricht abgemeldete Schülerinnen und Schüler alternativ im Ethikunterricht stattfindender Werteerziehung gleichermaßen bezweifelt. Schilmöller wirft einen differenzierten Blick auf die Ziele von Werteerziehung und deren Möglichkeit der Umsetzung im Religions- bzw. Ethikunterricht.

Das ersten von drei prinzipiellen Zielen der Werteerziehung stellt für ihn „die Begegnung mit dem Ethos gelebter Sittlichkeit“¹²⁰ dar, nachdem dieses basale Wissen eine Grundvoraussetzung für eine spätere Urteilsfindung ist. Im Religionsunterricht findet diese Begegnung vor allem mittels Lektüre von Auszügen aus heiligen Schriften (z.B. Bibel) statt, im Ethikunterricht kann jedoch gleichermaßen eine Begegnung mit gelebten Normen und Werten gewährleistet werden, beispielsweise durch literarische Texte (Romane, Fabeln, Biographien, etc.). Dem möchte ich hinzufügen, dass sicherlich auch Dokumentationen, Filme, oder andere audio-visuelle Medien sozusagen Fußabdrücke gelebter Sittlichkeit enthalten und im Unterricht nützlich sein können. Der Religionsunterricht stützt sich neben religiösen heutzutage ebenso auf andere Texte und Materialien. Genauso wie das erste Ziel, kann auch das zweiten von beiden Unterrichtsgegenständen erreicht werden: „ethische Reflexion und Argumentation“, mittels derer „die Werturteilsfähigkeit der Schüler“¹²¹ weiterentwickelt werden kann. Bei der Diskussion von moralischen Fragen und Dilemmata werden laut Schilmöller auch im Religionsunterricht heute vernunftbasierte Argumente eingefordert, aus den religiösen Lehren stammende Argumentationen sind häufig nicht ausreichend. Der entscheidende Unterschied zwischen Religions- und Ethikunterricht ist nun im dritten Ziel zu finden. Während der Religionsunterricht fähig ist, die „Anbahnung einer überdauernden sittlichen Grundhaltung“¹²² zu leisten, bleibt dies dem Ethikunterricht verwehrt. Es kann im Ethikunterricht zwar zu einer richtigen Einsicht geführt werden, Auswirkungen auf die Handlungsebene gehen damit jedoch

¹¹⁹ Vgl. Ekkehard Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2003, 37.

¹²⁰ Reinhard Schilmöller, „Ethische Erziehung im Religionsunterricht und im Ethikunterricht: Gemeinsamkeit und Differenz“, in: *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung*, hrsg. v. Volker Ladenthin und Reinhard Schilmöller, Opladen 1999, 231.

¹²¹ Ebd.

¹²² Ebd., 236.

nicht gezwungenermaßen einher. Insofern der Religionsunterricht eine Weltdeutung und ein Sinnangebot zur Verfügung stellt, gibt er den Schülerinnen und Schülern einen Grund, ihr Handeln mit der rechten Einsicht in Übereinstimmung zu bringen.

Reinhard Schilmöller fasst den Unterschied zwischen Ethik- und Religionsunterricht also folgendermaßen zusammen:

„Während nämlich der RU [Religionsunterricht] das handelnde Befolgen des als verpflichtend Erkannten zu begründen und einsichtig zu machen vermag, kann der EU [Ethikunterricht] nur auf die individuelle Freiheit und die sittliche Autonomie des einzelnen verweisen.“¹²³

Meinem Erachten nach kann dieser These Schilmöllers in gewisser Weise eine idealistische Sichtweise vorgeworfen werden. Empirische Untersuchungen bezüglich Ethik- und Religionsunterricht haben sich zwar mit den Auswirkungen des Unterrichts auf das moralische Urteil beschäftigt (siehe z.B. die Forschungsberichte des Projekts *ETiK Wien*), welche Konsequenzen der Unterricht jedoch für das Handeln hat wurde nicht untersucht und kann meiner Meinung nach, ob der vielen verschiedenen handlungsbeeinflussenden Faktoren, auch nicht dezidiert festgestellt werden. Ich bin überzeugt davon, dass einige Schülerinnen und Schüler, die Ethikunterricht besucht haben, ihren moralisch richtigen Urteilen gemäß handeln. Auch bei den Absolventinnen und Absolventen des Religionsunterrichts werden derartige Menschen zu finden sein, die Zahl sei dahingestellt, um alle handelt es sich aber sicherlich nicht. Die Übereinstimmung zwischen richtigem Urteilen und Handeln erscheint mir folglich als Demarkationskriterium zwischen Ethik- und Religionsunterricht nicht zielführend.

Einen klaren Standpunkt zum Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht vertritt Konrad Paul Liessmann. In einem Referat im Rahmen einer parlamentarischen Enquete im Mai 2011 drückt er sich für die Entkoppelung der beiden Unterrichtsfächer aus: „Ethikunterricht kann kein Ersatz für den Religionsunterricht sein, weil Ethik kein Ersatz für Religion ist.“¹²⁴ Den Religionsunterricht besuchende Schülerinnen und Schüler müssen sich im Alltag ebenso mit moralischen Fragen auseinandersetzen, auf die Religion keine eindeutige Antwort vorgeben kann. Aus diesem Grund fordert Liessmann einen philosophisch ausgerichteten Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler. In dem Fach soll

¹²³ Schilmöller, Ethische Erziehung im Religionsunterricht und im Ethikunterricht, 239.

¹²⁴ Liessmann, Konrad Paul: Auszug aus dem Stenographischen Protokoll der parlamentarischen Enquete betreffend „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ vom Mai 2011. [Online-Version]
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00234/fname_218887.pdf

eine Unterweisung in die in dieser Disziplin im Laufe der letzten Jahrhunderte und Jahrtausende gesammelten Erkenntnisse genauso wie eine kritische Auseinandersetzung damit stattfinden.

Es sei darauf hingewiesen, dass das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht in vielen Publikationen von verschiedensten Akteurinnen und Akteuren untersucht und kontrovers diskutiert wird. In der vorliegenden Arbeit wurde es nur in aller Kürze erwähnt, da das eigentliche Forschungsinteresse anderswo liegt.

Obwohl die Frage nach der Abgrenzung vom Ethik- zum Philosophieunterricht in der öffentlichen Debatte weniger präsent ist, muss auch sie kurz thematisiert werden. Manfred Göllner bringt eine Grundvoraussetzung explizit auf den Punkt: In Österreich ist an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) sowie an manchen Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) der Besuch von Philosophieunterricht im Ausmaß von zwei Wochenstunden im Abschlussjahr für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch. Für den Ethikunterricht resultiert daraus Folgendes: „Eine unnötige Doppelung von Bildungs- und Lehraufgaben und Inhalten ist daher bei der Erstellung von Lehrplänen für den Ethikunterricht an Gymnasien und Realgymnasien in Österreich tunlichst zu vermeiden.“¹²⁵ Eine strikte Einhaltung dieser Forderung führt für mich jedoch zu zwei absurden Varianten: Entweder wird die Disziplin der Ethik im Philosophieunterricht ausgespart, oder Ethikunterricht muss ohne die philosophische Dimension auskommen. Nachdem beide Varianten paradox erscheinen, ist eine teilweise Überschneidung von Zielen, Inhalten und insbesondere auch Methoden im Ethik- und Philosophieunterricht meiner Meinung nach unvermeidbar.

Ekkehard Martens streicht eine Gemeinsamkeit der beiden Unterrichtsgegenstände heraus. Er ist der Meinung, dass man „die Tätigkeit des Nachdenkens oder Philosophierens über Praxis als Hauptziel des Ethik- und des Philosophieunterrichts“¹²⁶ definieren sollte. Ein Ethikunterricht, der sich auf praktische Fragen beschränkt und ohne theoretische Überlegungen auskommen will, ist genauso verkürzt wie ein Philosophieunterricht, der theoretische Fragestellungen ohne jegliche Querverbindungen zur praktischen Dimension beantworten will. Nur indem Philosophieren im Sinne einer Tätigkeit - Martens spricht

¹²⁵ Göllner, Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts, 32.

¹²⁶ Martens, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 37.

bereits im Titel seines Buches von einer elementaren Kulturtechnik - methodisch praktiziert wird, kann der Unterricht sowohl der Ethik als auch der Philosophie gerecht werden.

Betrachtet man die aktuelle Fassung des Lehrplans für Psychologie und Philosophie, so sind durchaus einige Überschneidungen bezüglich der Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Inhalte sichtbar. Genauso wie Ethikunterricht, oder zumindest eine didaktische Ausrichtung davon, will auch der Philosophieunterricht „Orientierungshilfen bieten“¹²⁷. Dialogfähigkeit, Autonomie, Konfliktfähigkeit und andere soziale und personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen durch beide Unterrichtsfächer gefördert und weiterentwickelt werden. „Ethische Grundpositionen“ sowie „ethische Fragestellungen“¹²⁸ werden neben anderen Themen im Philosophieunterricht thematisiert. Abgrenzen kann man die beiden Fächer meiner Meinung nach nun folgendermaßen: Während im Philosophieunterricht eine rein theoretische Nachdenken über ethische Positionen und Fragestellungen stattfindet, wird vom Ethikunterricht auch Werteerziehung gefordert, die moralische Urteilsfähigkeit soll gesteigert werden, oder die Schülerinnen und Schüler sollen moralische Verhaltensweisen einüben. Inwiefern Werteerziehung im Ethikunterricht realisiert werden kann bzw. ob die Forderung nach ihr überhaupt legitim ist, wurde in den vorangegangenen Kapiteln thematisiert und sei jetzt dahingestellt. Fakt ist jedenfalls, dass Werteerziehung vom Philosophieunterricht nicht explizit im Lehrplan gefordert wird.

Ines Breinbauers Vorwurf des Anachronismus kann die Debatte über die Abgrenzung von Ethikunterricht gegenüber Religions- und Philosophieunterricht abschließen und auf den Punkt bringen:

„Die Diskussion um den ‚Ethikunterricht‘ wird als anachronistisch, im Sinne von: nicht auf der Höhe der fachlichen Standards, bezeichnet, weil im Zuge der Legitimation eines Faches als ‚Ersatzfach‘, das das Gemeinsame wie das Trennende zum Konkurrenzfach auszuweisen hat, Religion auf Moral (Theologie und Moralthologie) verengt, Ethik unsinnigerweise aus der Philosophie herausgelöst oder, nicht weniger stumpfsinnig, Philosophie auf praktische Philosophie verkürzt wird.“¹²⁹

¹²⁷ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_13_11865.pdf?4dzgm2.

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Breinbauer, „Ethikunterricht - ein Anachronismus?!“, 220.

5 Das Gespräch als Unterrichtsmedium

Um der Frage nach dem Status des Gesprächs im Rahmen des Ethikunterrichts nachgehen zu können, ist in einem ersten Schritt eine Begriffsklärung notwendig. Was ist ein Gespräch, wie unterscheidet sich ein Unterrichts- von einem Alltagsgespräch? Erst wenn die Termini definiert sind, kann man sich der Frage nach der Einordnung des Unterrichtsgesprächs in didaktische Kategorien (Methode, Sozialform, Medium) widmen. Nach dieser theoretischen Einleitung wird die Rolle des Unterrichtsgesprächs im Speziellen im Ethikunterricht thematisiert. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf zwei Gesprächsformen: der Dilemmadiskussion im Sinne Lawrence Kohlbergs und dem (Neo-)Sokratischen Gespräch und seiner Weiterentwicklung über die Jahrtausende. Schlussendlich wird die Forschungsfrage, inwiefern das Gespräch ein Leitmedium des Ethikunterrichts darstellt, anhand der in diesem Abschnitt gewonnenen Erkenntnisse beantwortet.

5.1 Begriffsklärung

5.1.1 Das Gespräch

Gertrud Ritz-Fröhlich geht von einer zweifachen Verwendung des Begriffs Gespräch aus. Einerseits wird er „als *Oberbegriff* für alle Formen mündlicher Verständigung“¹³⁰ genutzt. Diese mündliche Verständigung passiert zwischen Menschen, die sich dazu des Mediums Sprache bedienen. Strukturell gesehen äußert einer der Gesprächspartner einen Gedanken oder eine Meinung, der andere Gesprächspartner reagiert darauf seinerseits mit einer affirmativen oder widersprechenden Gegenrede. Durch die Wiederholung dieses Vorgangs entsteht ein Gespräch. Andererseits, betont Ritz-Fröhlich, „läßt sich das Gespräch als eine neben anderen Kommunikationsformen existierende und sich von ihnen unterscheidende *spezifische Form* des Miteinander-Sprechens abheben.“¹³¹ Als andere spezifische Formen können beispielsweise informelles sich miteinander unterhalten, fachlich-wissenschaftliches diskutieren, über vertraute Dinge plaudern oder literarisches dialogisieren explizit vom Gespräch abgegrenzt werden.

Grundsätzlich besteht ein Gespräch aus drei interagierenden Faktoren. Gelingen kann ein Gespräch ausschließlich, wenn die wechselseitige Beziehung zwischen diesen Faktoren funktioniert. Die *Gesprächspartner* sind eine der drei Komponenten. In wechselnden Rol-

¹³⁰ Gertrud Ritz-Fröhlich, Das Gespräch im Unterricht. Anleitung - Phasen - Verlaufsformen, Bad Heilbrunn 1982, 15.

¹³¹ Ebd.

len (senden versus empfangen) stehen zumindest zwei Personen miteinander in Beziehung. Zweitens benötigt ein Gespräch immer auch einen *Gegenstand*, etwas worüber gesprochen wird. Im Gegensatz zu anderen spezifischen Formen ist der Gegenstand eines Gesprächs oft ein Problem, das gelöst werden soll, oder eine Sache, die geklärt werden soll. Der dritte prinzipielle Faktor ist die *Redeform*, welche unter anderem von den Intentionen des Gesprächspartners, dem Partner selbst, der Sache per se und situativen Gegebenheiten bestimmt wird.

Hermann Holstein schränkt in seiner Abhandlung zum Unterrichtsgespräch die Verwendung des Terminus Gespräch noch anhand einiger Kriterien ein. Er stimmt Ritz-Fröhlich zu, indem er ebenfalls feststellt, dass ein Gespräch ab einer Anzahl von zwei Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen stattfinden kann. Allerdings trifft er eine - wenn auch nicht konkrete - Einschränkung bezüglich der Obergrenze von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Ist die Anzahl an Personen so hoch, dass einige davon einen ausschließlich zuhörenden Part einnehmen und nicht aktiv am Gedanken- und Meinungs austausch teilnehmen, kann nicht mehr von einem Gespräch die Rede sein. Der Wechsel zwischen zuhörender und selbst sprechender Rolle wäre nicht mehr gegeben. Außerdem ist, auch wenn das in der Realität eventuell nur selten vollständig der Fall ist, eine generelle Gleichstellung der Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner konstitutiv für das Gespräch. Theoretisch betrachtet hat niemand einen höheren Rang im Prozess des Gesprächs als der oder die andere.¹³²

5.1.2 Unterricht

Gemäß Werner Wiater kann der Begriff Unterricht nach derzeitigem Verständnis als „dialektisches Interaktionsgeschehen“¹³³ definiert werden. Die Interaktion findet dabei einerseits zwischen Lehrenden und Lernenden, andererseits zwischen den Lernenden selbst statt, und das sowohl auf sachlicher als auch auf sozialer Ebene. Die Handlungen der einzelnen Subjekte beziehen sich aufeinander.

Der Begriff dialektisch ist hierbei folgendermaßen zu verstehen:

„Dialektisch ist der Interaktionsprozess, insofern er eine dialogische Grundstruktur hat, insofern es im Schüler zu einer Synthese aus den übermittelten Inhalten (These) und den Denk-, Gefühls-, Könnens- und Wollensstrukturen des Schülers (Antithese)

¹³² Vgl. Hermann Holstein, Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode, Kastellaun 1976, 77.

¹³³ Wiater, Ethik unterrichten, 86.

kommt und insofern diese Syntheseleistung für Außenstehende (z.B. Lehrer) prinzipiell unverfügbar ist.“¹³⁴

Gertrud Ritz-Fröhlich betont das übergeordnete Ziel von Unterricht, die Schülerinnen und Schüler zu einer erfolgreichen Lebensführung zu ermächtigen. Die Lehrenden sollen die dazu erforderlichen Lernprozesse anstoßen und anleiten. Von den strukturellen Determinanten her ist Unterricht folgendermaßen aufgebaut: „Einer bestimmten Personengruppe werden unter Anleitung und von bestimmten Zielsetzungen her bestimmte Inhalte auf spezifische Weise und mithilfe bestimmter Medien vermittelt.“¹³⁵ Des Weiteren unterstreicht die Unterrichtstheoretikerin eine fundamentale Verbindung zwischen Unterricht und Gespräch, insofern Unterricht immer mittels des Mediums Sprache verwirklicht wird. Lehrende und Lernende interagieren, wenn auch nicht ausschließlich, doch immer auf sprachliche Weise miteinander.

5.1.3 Die Beziehung zwischen Gespräch und Unterricht

Eine Verbindung zu Sprache und Kommunikation ist dem Unterricht inhärent. Nicht nur, dass er, wie soeben erwähnt, im Medium der Sprache durchgeführt wird, Unterricht zielt allgemein und unabhängig von Gegenstand auf eine Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ab. Mit anderen kommunizieren, sich verständigen, sich mitteilen - diese Kompetenzen sollen fächerunspezifisch durch jeglichen Unterricht gefördert werden, wie Paul Walter betont.¹³⁶

Wie verhält es sich nun mit dem Gespräch, als spezifischer Form von Kommunikation? Stefan Bittner betont ein Charakteristikum des Gesprächs, indem er es als „eine genuin pädagogische Form des Umgangs“¹³⁷ bezeichnet. Seit Jahrhunderten, gar Jahrtausenden erfolgt die Weitergabe von Wissen und ebenso jene moralischer Vorstellungen nicht ausschließlich, aber schon in einem hohen Maße mittels des Gesprächs. Dass das Gespräch auch im Rahmen schulischen Unterrichts nutzbar gemacht werden kann, erscheint demnach evident. Hermann Holstein weist auf eine bereits von Karl Odenbach beschriebene Gemeinsamkeit von Gespräch und Unterricht hin, unterstreicht hingegen auch einen

¹³⁴ Wiater, Ethik unterrichten, 86.

¹³⁵ Ritz-Fröhlich, Das Gespräch im Unterricht, 20.

Anmerkung [J.W.]: Auf die von Ritz-Fröhlich im Originalzitat in Klammern gesetzten Erklärungen wurde an dieser Stelle aus Gründen der Relevanz verzichtet.

¹³⁶ Vgl. Paul Walter, „Unterricht als kommunikatives Geschehen“, in: Handbuch Unterricht, hrsg. v. Karl-Heinz Arnold; Uwe Sandfuchs; Jürgen Wiechmann, Bad Heilbrunn 2009, 167.

¹³⁷ Stefan Bittner, Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 2006, 20.

grundlegenden Unterricht zwischen den beiden. Gemein haben beide, „daß sie mindestens zwei Beteiligte miteinander in einen ‚geistigen Verkehr‘ bringen.“¹³⁸ Im Falle des Unterrichts findet dieser sogenannte geistige Verkehr statt, indem der Lehrer oder die Lehrerin den Lernenden mit Anforderungen konfrontiert, die diese im Rahmen des unterrichtlichen Prozesses bewältigen soll, um schlussendlich ein definiertes Lernziel zu erreichen. Das Gespräch, insofern es sich nicht um die didaktisch intendierte Form des Unterrichtsgesprächs handelt, verfolgt hingegen keine explizit vordefinierten Lernziele. Natürlich ist ein durch ein Gespräch angestoßener Lernprozess nicht ausgeschlossen, nur zielt ein Gespräch per se nicht notwendigerweise auf einen Lehrvorgang ab.

Auf eine Paradoxie in der Zusammensetzung der Begriff und Unterricht und Gespräch zum Terminus Unterrichtsgespräch weist Gabriele Nürnberg hin: „Es ist ein feststehender Topos der Theorie des Unterrichtsgesprächs, daß ‚Gespräch‘ auf der einen und ‚Lehre‘, ‚Methode‘, ‚Unterricht‘ und ‚Schule‘ auf der anderen Seite gar nicht oder nur schwer miteinander vereinbar seien.“¹³⁹ Während das Gespräch auf der einen Seite eine aktive Teilnahme und Selbsttätigkeit aller Beteiligten erfordert, wird auf der anderen Seite Unterricht hauptsächlich als vom Lehrer oder von der Lehrerin gesteuerte „Darbietung von Wissen“ verstanden. Meines Erachtens kann die scheinbare Unvereinbarkeit der Begriffe aufgehoben werden, indem das recht enge Verständnis von Unterricht erweitert wird. Wie später beispielsweise anhand des (Neo-)Sokratischen Gesprächs gezeigt wird, muss Lehre nicht unbedingt die Wissensdarbietung durch eine Lehrperson sein.

Ob von der Zusammensetzung der Begriffe her paradox oder nicht - es steht jedenfalls fest, dass der Terminus des Unterrichtsgesprächs in der Theorie des Unterrichts Einzug gehalten hat und verwendet wird. Was darunter konkret verstanden wird, soll im folgenden Abschnitt geklärt werden.

5.2 Allgemeines zum Unterrichtsgespräch

Zuerst muss eine prinzipielle Unterscheidung getroffen werden: Nicht jedes Gespräch, das im Rahmen von Unterricht stattfindet, ist gleichzeitig auch ein Unterrichtsgespräch. Holstein unterscheidet das Unterrichtsgespräch als didaktisch intentionelle Methode, die

¹³⁸ Holstein, Unterrichtsgespräch, 79.

¹³⁹ Gabriele Nürnberg, Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode. Klärung des Begriffs, Entwicklung und Erprobung eines kommunikationstheoretisch-didaktischen Modells zur Analyse von Unterrichtsgesprächen, Frankfurt am Main 1999, 46.

zielgerichtet eingesetzt wird, von einfachem miteinander sprechen der Lehrenden und Lernenden, das natürlich konstitutiv für jeden Unterricht ist. *Gespräche im Unterricht* werden also von *Unterrichtsgesprächen* abgegrenzt.¹⁴⁰ Auf letztgenannte wird im Rahmen dieser Arbeit genauer eingegangen.

Martin Beck macht darauf aufmerksam, dass der Begriff des Unterrichtsgesprächs von verschiedenen Autorinnen und Autoren auf durchaus unterschiedliche Weise verwendet wird. Er geht sogar so weit, zu sagen, dass die Anzahl der Definitionen mit jener der Autorinnen und Autoren gleichzusetzen ist. Ganz verschiedene sprachliche Prozesse können unter diesem Oberbegriff zusammengefasst werden. Allgemein kann festgestellt werden, so Stefan Bittner, dass das Unterrichtsgespräch trotz seines häufigen Einsatzes in unterrichtlichen Prozessen in diversen Lexika und Handbüchern über Unterricht oft ausgespart oder nur am Rande erwähnt wird. Der Fachdidaktiker führt zwei Hypothesen an, um diese Tatsache zu erklären. Entweder wird dem Unterrichtsgespräch, das auch unter dem Namen unterrichtliches Gespräch oder Lehr-Lern-Gespräch bekannt ist, nicht genügend Wichtigkeit zugebilligt, oder es wird als derart selbstverständlich betrachtet, dass eine nähere Erläuterung nicht notwendig erscheint.¹⁴¹

Angesichts des von ihm angeprangerten Mangels an wissenschaftlichen Abhandlungen zum Unterrichtsgespräch widmet Stefan Bittner dem Thema eine Monographie, zu Beginn deren er das Unterrichtsgespräch folgendermaßen definiert:

„Ein Unterrichtsgespräch ist eine zum schulischen Lehren, Lernen und Erziehen eingesetzte dialogische Interaktion, mit der unter kommunikativen Gesetzmäßigkeiten sozial relevante Bildungskontexte bereitgestellt werden und in der die personalen Interessen, Rücksichten und Erwartungen so zu moderieren sind, dass Schüler kulturell vorstrukturierte Stoffgebiete er- und verarbeiten können.“¹⁴²

In einer fundierten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgespräch ist es nun nicht ausreichend, sich über Prinzipien zu dessen Durchführung Gedanken zu machen. Martin Beck plädiert vielmehr dafür, zuerst dessen Voraussetzungen zu analysieren, insofern diese eine starke Wirkung auf die spätere Durchführung haben.¹⁴³ Wie Bittner in seiner Definition festhält, findet ein Unterrichtsgespräch im Rahmen der Institution Schu-

¹⁴⁰ Vgl. Holstein 1976, 8.

¹⁴¹ Vgl. Stefan Bittner, „Unterrichtsgespräch und Diskussion“, in: Handbuch Unterricht, hrsg. v. Karl-Heinz Arnold; Uwe Sandfuchs; Jürgen Wiechmann, Bad Heilbrunn 2009, 223.

¹⁴² Bittner, Das Unterrichtsgespräch, 31.

¹⁴³ Vgl. Martin Beck, Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert 1994, 30f.

le statt, wodurch dem Gespräch diverse strukturelle Bedingungen auferlegt werden. Außerdem ist auf personale Faktoren Rücksicht zu nehmen, sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedlichen Voraussetzungen in ein Unterrichtsgespräch mit ein. Auch der Gegenstand des Gesprächs muss als Faktor betrachtet werden und wirkt auf das Unterrichtsgespräch mit ein.

5.3 Voraussetzungen des Unterrichtsgesprächs

Um ein Gespräch, insbesondere ein Unterrichtsgespräch, adäquat beschreiben und verstehen zu können, müssen verschiedene Blickpunkt berücksichtigt werden. Bittner nennt hierzu den „formalen, soziologischen, personalen oder inhaltlichen“¹⁴⁴.

5.3.1 Der formale Blickpunkt

Ein Gespräch ist immer in einen bestimmten Rahmen eingebettet, so spielt der Sprechraum, in dem es stattfindet genauso eine Rolle wie die zeitliche Dimension. Beschränken sich Personen beispielsweise auf einen oberflächlichen Austausch von Floskeln, kann von keinem Gespräch im engeren Sinne die Rede sein. Gewisse zeitliche Ressourcen müssen dementsprechend für ein Gespräch vorhanden sein. Bezüglich der Teilnehmerzahl kommen Gespräche am einfachsten in Kleingruppen (z.B. zwei bis drei Personen) zustande, große Menschenmengen erschweren bzw. verhindern das Zustandekommen eines Gesprächs. Von den Intentionen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner her sind viele verschiedene Gesprächsarten denkbar - vom formellen Verkaufsgespräch, bis zum informellen Streitgespräch zwischen Familienmitgliedern.

Im Fall des Unterrichtsgesprächs findet, wie bei den meisten Formen des Alltagsgesprächs, eine direkte, unmittelbare Kommunikation zwischen den Beteiligten statt. Auf diese Weise üben auch nonverbale Elemente einen Einfluss auf die Kommunikation aus. Im Gegensatz zum Alltagsgespräch sind beim Unterrichtsgespräch die Rollen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer bereits vordefiniert. Da die Lehrperson mit jedem Unterrichtsgespräch planvoll auf das Erreichen eines Zieles hinarbeitet und auf fachlicher Ebene mit einem größeren Wissen ausgestattet ist, entsteht eine asymmetrische Beziehung zwischen den Sprechenden. Bezüglich des Raums, im Fall des Unterrichtsgesprächs ein Klassenzimmer, sind die Voraussetzungen für ein Unterrichtsgespräch oft suboptimal.

¹⁴⁴ Bittner, Das Unterrichtsgespräch, 12.

Die Positionierung der Tische und Sessel im Raum verhindert häufig direkten Blickkontakt zwischen den Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmern, was lebendigen Gesprächen eventuell im Weg stehen kann. Gravierender greifen darüber hinaus die zeitlichen Gegebenheiten in das Gelingen von Unterrichtsgesprächen ein. Mit in Österreich üblichen 50 Minuten pro Unterrichtsstunde ist der zeitliche Rahmen für das Zustandekommen eines Unterrichtsgesprächs begrenzt, dieser Zeitrahmen ist (zumindest im Regelschulsystem) unveränderlich. Außerdem kommt ein Unterrichtsgespräch nicht wie ein alltägliches Gespräch automatisch zustande, es muss von der Lehrperson in Gang gebracht werden. Ebenfalls angesichts der Teilnehmerzahl muss das Unterrichtsgespräch Nachteile gegenüber einem Alltagsgespräch hinnehmen, insofern eine Klasse meist aus 20-30 Schülerinnen und Schülern besteht. Hinsichtlich der Formen kann das Unterrichtsgespräch ebenfalls unterschiedliche Variationen anbieten, worauf an späterer Stelle genauer eingegangen wird.¹⁴⁵

Roland W. Wagner erwähnt in seinem Werk zur mündlichen Kommunikation in der Schule eine weitere strukturelle Determinante, die hinderlich für das Zustandekommen eines Unterrichtsgesprächs sein kann: „der permanente Beurteilungsdruck“¹⁴⁶. Er befürchtet, dass manche Schülerinnen und Schüler sich lieber gar nicht an einem Unterrichtsgespräch beteiligen, als das Risiko einzugehen, eine falsche Antwort zu geben. Eine falsche Antwort hätte neben dem Schamgefühl gegenüber den restlichen Gruppenmitgliedern eventuell auch eine negative Auswirkung auf die Leistungsbeurteilung, insofern die mündlichen Leistungen während des Unterrichts neben anderen Kriterien zu dieser herangezogen werden. Dieses Risiko ist indes meinem Erachten nach im Ethikunterricht, beispielsweise im Rahmen einer Dilemmadiskussion, bei der es prinzipiell keine falschen Antworten gibt, weniger stark gegeben als in Gesprächssituationen, in denen es um die Wiedergabe von faktischem Wissen geht.

5.3.2 Der soziologische Blickpunkt

Das Gespräch an sich leistet seit jeher einen Beitrag zum Funktionieren einer Gesellschaft. Dass Menschen in einer zivilisierten Gesellschaft miteinander leben, ist überhaupt erst der Kommunikation zu verdanken. Mittels Gesprächen bringt sich der oder die Einzelne in die Gesellschaft ein, trägt zu deren Entwicklung und Aufrechterhaltung bei und

¹⁴⁵ Vgl. Bittner, Das Unterrichtsgespräch, 12ff.

¹⁴⁶ Roland W. Wagner, Mündliche Kommunikation in der Schule, Paderborn 2006, 204.

wird somit ein „soziales Subjekt“¹⁴⁷. Das Unterrichtsgespräch unterscheidet sich nun vom Alltagsgespräch, da es nicht direkt zur Entwicklung und Aufrechterhaltung der Gesellschaft beiträgt. Schule bietet vielmehr einen geschützten Raum, in dem sich die Heranwachsenden als soziale Subjekte erproben können und deren Entwicklung einen Anfang nimmt.

5.3.3 Der personale Blickpunkt

Die persönlichen Eigenschaften der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind eine wichtige Voraussetzung für Gespräche. Der Empfänger muss stets versuchen, die Äußerung des Senders zu verstehen. Wie gut das gelingt, hängt stark von der Fähigkeit der Person, sich in jemand anderen hineinzusetzen, ab. Auf welchen Ebenen die Gesprächspartner miteinander kommunizieren wurde unter anderem von Schulz von Thun modellhaft erklärt, worauf an dieser Stelle nur verwiesen sei. Die miteinander sprechenden Personen befinden sich auch immer in einem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz. Je nach Bekanntheit der Sprechenden, Anlass des Gesprächs, Gegenstand, etc. können Nähe und Distanz von einem Gespräch zum anderen variieren. Auf personaler Ebene spielen ebenso die Erwartungen, welche die jeweiligen Gesprächsführenden an das Gespräch herantragen, eine Rolle.

Vom personalen Blickwinkel aus betrachtet ähnelt das Unterrichtsgespräch dem Alltagsgespräch sehr stark. Seitens der Schülerinnen und Schüler werden genauso wie seitens der Lehrenden bestimmte soziale Kompetenzen eingefordert. Ausschließlich das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz ist im Rahmen des Unterrichtsgesprächs bereits größtenteils vorbestimmt, basierend auf der Rollengebundenheit und Professionalität des Lehrers oder der Lehrerin. Für zwischen Schülerinnen und Schülern stattfindende Unterrichtsgespräche besteht hingegen doch ein Spielraum im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz. Erwartungen sind im Falle des Unterrichtsgesprächs von beiden Seiten besonders stark gegeben, was in ihrer Durchführung oftmals auf problematische Weise zum Tragen kommt.

5.3.4 Der inhaltliche Blickpunkt

Auf inhaltlicher Ebene kann ein Gespräch nur dann gelingen, wenn die Gesprächspartnerinnen und -partner versuchen, nicht starr auf ihren Meinungen zu beharren, das vom an-

¹⁴⁷ Bittner, Das Unterrichtsgespräch, 15.

deren Gesagte zu verstehen, den Sinn dahinter zu entschlüsseln und die persönliche Bedeutung zu bewerten. Dies gilt insbesondere für das Unterrichtsgespräch, bei dem jedoch ein Ungleichgewicht zu tragen kommt. Insofern eine Aneignung von Wissen durch ein Unterrichtsgespräch intendiert wird, hat die Lehrperson als Expertin in einem bestimmten Fachgebiet einen Wissensvorsprung gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Die Rollen des Spezialisten und der Laien sind definiert. Anders verhält es sich hingegen, wenn die „subjektive Sinnzuschreibung“¹⁴⁸ das Ziel des Unterrichtsgesprächs darstellt. Da es um kein objektiv überprüfbares, sondern um ein subjektiv zu konstruierendes Wissen geht, wird die Rollenverteilung außer Kraft gesetzt.¹⁴⁹

Hermann Holstein weist auf die Schwierigkeit hin, dass trotz der Berücksichtigung aller Voraussetzungen nicht zwingend ein Unterrichtsgespräch zustande kommt. Die Lehrperson kann sich bemühen, geeignete Voraussetzungen zu schaffen, soweit dies in ihrer Macht liegt. Ein echtes Unterrichtsgespräch muss sozusagen passieren, Holstein bezeichnet es als „unverfügbares Ereignis“¹⁵⁰. Eine oberflächliche Konversation oder eine Reihe aus Lehrerfragen und Schülerantworten lässt er dabei nicht als Gespräch gelten. Als besonders wichtig für das Gelingen eines Unterrichtsgesprächs erachtet der Unterrichtstheoretiker eine Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, die auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiert.

5.4 Kategorisierung des Unterrichtsgesprächs

Innerhalb der Didaktik ist die Einordnung des Unterrichtsgesprächs nicht klar bestimmt, was Gabriele Nürnberg bestätigt, indem sie sagt, „daß der Begriff des Unterrichtsgesprächs selbst in Methodiken, die gemeinsame theoretische Wurzeln haben, keinen festen Platz in der Systematik hat, sondern ganz unterschiedlich einsortiert wird.“¹⁵¹ Handelt es sich beim Unterrichtsgespräch um eine Sozialform, eine Methode, ein Handlungsmuster, ein didaktisches Prinzip oder ein Medium?

¹⁴⁸ Bittner, Das Unterrichtsgespräch, 28.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., 12ff.

¹⁵⁰ Holstein, Unterrichtsgespräch, 82.

¹⁵¹ Nürnberg, Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode, 14.

5.4.1 Das Unterrichtsgespräch als Sozialform

In einem unterrichtlichen Kontext können Sozialformen ganz allgemein als „die Formen sozialer Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und unter den Lernenden“¹⁵² definiert werden. Die Unterscheidung der einzelnen Sozialformen wird üblicherweise anhand der Personenzahl getroffen. Am verbreitetsten ist im Moment eine Differenzierung, die zu vier verschiedenen Sozialformen führt: Im Frontalunterricht interagiert die Lehrperson mit der gesamten Anzahl an Schülerinnen und Schülern einer Klasse. Im Rahmen einer Gruppenarbeit arbeiten die Lernenden in Kleingruppen mit jeweils zwischen drei und sechs Personen zusammen. Eine Partnerarbeit beschränkt sich auf zwei Schülerinnen und Schüler, während bei der Einzelarbeit ein einzelner Schüler selbstständig an einer Aufgabe arbeitet. Jede dieser Sozialformen bietet spezifische Vor- bzw. Nachteile und eignet sich für die Erreichung unterschiedlicher Ziele. Für die Präsentation eines neuen Unterrichtsinhalts zur Einführung in ein Thema eignet sich beispielsweise ein Lehrervortrag im Rahmen von Frontalunterricht am besten. Wird hingegen ein selbstständiges Erarbeiten einer bestimmten Aufgabenstellung von den Schülerinnen und Schülern verlangt, erweisen sich Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit oft als zielführender.¹⁵³

Während aus dieser Kategorisierung bereits implizit hervorgeht, dass es sich beim Unterrichtsgespräch um keine Sozialform handelt, bestätigt Stefan Bittner dies ganz explizit. Nichtsdestotrotz üben die Sozialformen und das Unterrichtsgespräch wechselseitig Einfluss aufeinander aus. Die Sozialform legt die Art der Beziehung der am Unterricht Beteiligten fest und steckt sozusagen den Rahmen ab, in dem ein Unterrichtsgespräch stattfindet. Wird ein Unterrichtsgespräch beispielsweise im Frontalunterricht durchgeführt, nehmen sowohl Lehrerinnen und Lehrer, als auch Schülerinnen und Schüler eine andere Rolle ein als in einem in Partnerarbeit stattfindenden Gespräch. Auch wenn ein Unterrichtsgespräch in der Sozialform Frontalunterricht stattfindet, muss das nicht zwingend bedeuten, dass der Lernprozess hauptsächlich von der Lehrperson gelenkt wird. Dialogische Sequenzen oder monologische Präsentationen erhöhen die Eigenaktivität der Lernenden. Besonders geeignet ist diese Sozialform für die *Erarbeitung* von Lerninhalten. Für die *Verarbeitung* von Inhalten werden Partner- oder Kleingruppenarbeit als zielführender erachtet, besonders wenn es sich um die Arbeit an Problemstellungen oder die Diskussion von kontroversen Sachverhalten handelt. Beim Einsatz dieser beiden Sozialformen muss ebenfalls berücksichtigt werden, nach welchen Kriterien die Zusammensetzung der Grup-

¹⁵² Wiater, Ethik unterrichten, 150.

¹⁵³ Vgl. ebd., 150f.

pen bzw. Zweiertteams erfolgt. Außerdem beeinflusst der Umstand, ob alle (Zweier-) Gruppen derselben Aufgabenstellung nachgehen oder nicht das Unterrichtsgespräch.¹⁵⁴

5.4.2 Das Unterrichtsgespräch als Methode

Wilhelm H. Peterßen betrachtet Unterrichtsmethoden ganz allgemein als „Werkzeuge[], die im Rahmen des Unterrichts eingesetzt und dort wirksam werden sollen“¹⁵⁵. Für die Planung und Durchführung von Unterricht sind sie unerlässlich, insofern sie eine Antwort auf die Frage, *wie* Unterricht organisiert werden soll, geben. Hierbei besteht eine Wechselwirkung zwischen den Methoden einerseits, und den Zielen, Inhalten und Medien andererseits. Diese Wechselwirkung muss bei der Wahl der Methode berücksichtigt werden. Daher kann nicht von besonders wirksamen oder wenig effektiven Methoden per se gesprochen werden, ohne den Gesamtzusammenhang, in den diese eingebettet sind, zu berücksichtigen. Abgesehen von den die Methoden beeinflussenden und von den Methoden beeinflussten didaktischen Komponenten, spielen auch externe Faktoren bei der Methodenentscheidung eine Rolle. Jedes Individuum, jedes Fach, jeder Zeitpunkt, etc. verlangen Berücksichtigung bei der Methodenwahl.¹⁵⁶

Auch wenn feststeht, dass die Unterrichtsmethoden eine Antwort auf die Frage *Wie?* liefern, wird der Begriff auf sehr unterschiedliche Weise verwendet und ausgelegt. Es soll daher kurz dargestellt werden, was einschlägige Didaktikerinnen und Didaktiker unter einer Methode verstehen, um anschließend am konkreten Beispiel des Unterrichtsgesprächs angeben zu können, ob es sich dabei um eine Methode handelt oder nicht.

Der Methodenbegriff nach Wiechmann

Jürgen Wiechmann versteht unter Methoden „Planungs- und Realisierungsmuster, die sich auf die Gestaltung längerer, didaktisch in sich geschlossener Unterrichtssequenzen beziehen“¹⁵⁷. Mit längerer Unterrichtssequenz ist ein Zeitraum von minimal einer Unterrichtseinheit gemeint. Eine derartige Methode besteht aus einer Aneinanderreihung verschiedener Elemente, wie beispielsweise Diskussion oder Übung. Eine Diskussion ist also keine Methode, sie kann allerdings neben anderen Elementen Bestandteil einer Methode

¹⁵⁴ Vgl. Bittner, Das Unterrichtsgespräch, 83ff.

¹⁵⁵ Wilhelm H. Peterßen, Kleines Methoden-Lexikon, München 1999, 8.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., 24f.

¹⁵⁷ Jürgen Wiechmann, „Unterrichtsmethoden - vom Nutzen der Vielfalt“, in: Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, hrsg. v. Jürgen Wiechmann, Weinheim und Basel 2008, 14.

sein. Damit sich eine Methode als effektiv erweist, müssen die einzelnen Elemente adäquat angeordnet und aufeinander abgestimmt sein. Auch der erste Teil der Definition muss genauer betrachtet werden: Eine Methode ist sowohl ein Planungsmuster, als auch ein Realisierungsmuster. Die in der Planung idealisiert beschriebene Methode unterscheidet sich in vielen Fällen von der Durchführung in der unterrichtlichen Realität. In einer Grafik, welche die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des methodischen Repertoires von Lehrpersonen darstellt, widerspricht Wiechmann jedoch meines Erachtens seiner eigenen Definition von Unterrichtsmethoden.

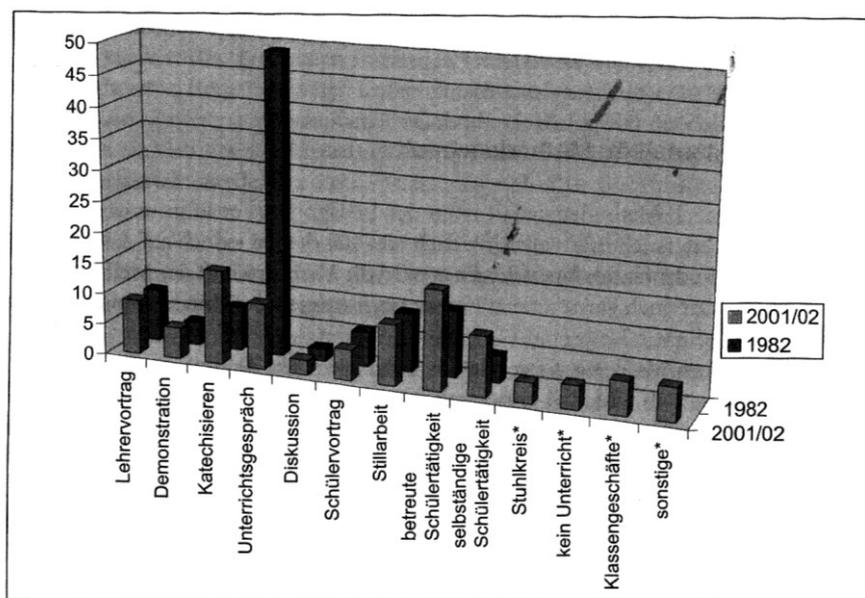


Abbildung 1: Methodenrepertoire nach Wiechmann

In dieser Grafik werden beispielsweise die Demonstration und die Diskussion explizit als Methoden ausgewiesen, obwohl ebendiese in der zuvor gegebenen Definition eindeutig von Methoden abgegrenzt und als „einzelne[] Elemente[] unterrichtlichen Handelns“¹⁵⁸ bezeichnet werden. Abgesehen von der inkonsistenten Verwendung der Begriffe ist der überdurchschnittlich hohe Prozentsatz des Unterrichtsgesprächs im Jahr 1982 auffällig. Einerseits geht daraus hervor, dass das Unterrichtsgespräch für Wiechmann zur Kategorie der Unterrichtsmethoden zählt. Andererseits scheint das Unterrichtsgespräch im Jahr 1982 eine Sonderrolle innezuhaben, die es bis zum Jahr 2001/02 verliert. Der rasante Abfall des Einsatzes des Unterrichtsgesprächs als Methode kann dadurch erklärt werden, dass Wiechmann unter einem Unterrichtsgespräch die traditionelle, lehrergelenkte Form

¹⁵⁸ Wiechmann, „Unterrichtsmethoden - vom Nutzen der Vielfalt“, 14.

von Frontalunterricht versteht. Diese hat in den letzten Jahrzehnten an Ansehen eingebüßt, wohingegen ein die Lernenden verstärkt einbindender Frontalunterricht und andere Methoden, die die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler fördern, im Aufschwung sind.¹⁵⁹

Der Methodenbegriff nach Nürnberg

Gabriele Nürnberg ist der Meinung, dass jedem Unterricht eine gewisse *Basismethode* zugrunde gelegt wird. Diese fundamentale Basismethode begrenzt einen Spielraum, in dem verschiedene Verfahren eingesetzt und abgewechselt werden können. Wenn Didaktiker und Didaktiker heutzutage einen kontinuierlichen Methodenwechsel und Methodenvielfalt im Unterricht fordern, ist damit eigentlich nur ein Verfahrenswechsel gemeint. Die Basismethode ist dem Unterrichtsfach inhärent, jeder Gegenstand hat seine Basismethode. Das Unterrichtsgespräch ist eine davon, „[es] kann in Anspruch genommen werden, falls es der Unterricht mit Wissen in sprachlicher Form zu tun hat.“¹⁶⁰ Aus diesem Grund basiert eine große Zahl der Unterrichtsgegenstände auf der Basismethode des Unterrichtsgesprächs, auch den Ethikunterricht würde ich zu dieser Kategorie zählen. Entscheidet sich die Lehrperson dazu, das Gespräch ihrem Unterricht als prinzipielle Methode zu verwenden, bedeutet das nicht, dass nicht andere Methoden unterbrechend oder ergänzend zum Einsatz kommen können. Monotonie ist trotz der Fixierung auf eine Basismethode nicht zu befürchten, insofern die konkrete Durchführung, die Arbeitsform, die Sozialform, etc. stark variieren können. Auf welche Weise ein Unterrichtsgespräch in der Unterrichtssituation realisiert wird, bleibt der Lehrperson, ihrer Kreativität und ihrem didaktischen Fingerspitzengefühl überlassen.¹⁶¹

Der Methodenbegriff nach Meyer

Der deutsche Pädagoge Hilbert Meyer versucht Klarheit in die verworrene Verwendung des Methodenbegriffs zu bringen, indem er drei Niveaus von Unterrichtsmethoden beschreibt. Auf der Makroebene sind die methodischen Großformen angesiedelt. Die Sozialformen, Handlungsmuster und Verlaufsformen befinden sich auf der Ebene der Mesomethodik, während auf dem Niveau der Mikromethodik oft nur wenige Sekunden dau-

¹⁵⁹ Vgl. Wiechmann, „Unterrichtsmethoden - vom Nutzen der Vielfalt“, 15f.

¹⁶⁰ Nürnberg, Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode, 142.

¹⁶¹ Vgl. ebd., 139ff.

schen Formen des Gesprächs haben sich im Laufe der Zeit entwickelt, verändert, verformt. Auch äußere Faktoren haben Einfluss auf deren Entwicklung genommen. Im Gegensatz zu Gabriele Nürnberg ist Hilbert Meyer nicht der Auffassung, dass jedem Gegenstand eine passende Methode zugrunde liegt. Gerade bezüglich der Handlungsmuster fordert er eine Vielfalt, wobei natürlich immer alle kontextuellen Faktoren zu berücksichtigen sind. Das Gespräch nimmt gegenüber anderen Handlungsmuster-Familien wie zum Beispiel dem Vortrag, dem Simulationsspiel oder der künstlerischen Arbeit keine Sonderrolle ein. Meyer plädiert dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer ihr oft beschränktes Methodenrepertoire im Laufe der Zeit immer mehr erweitern sollen.¹⁶³

Der Methodenbegriff nach Martens

Ekkehard Martens weist auf die Vielschichtigkeit des Methodenbegriffs hin. In seiner *Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts* macht er die unterschiedlichen Bedeutungen sichtbar: Einerseits kann Methode als „*Denk- oder Erkenntnismethode*“¹⁶⁴ verstanden werden. Damit meint er die unterschiedlichen Herangehensweisen und Denkrichtungen der Philosophie, beispielsweise die Phänomenologie und die Dialektik. Andererseits können auch „*philosophische Arbeitsmethoden oder Arbeitstechniken*“¹⁶⁵ als Methoden bezeichnet werden. Diese geben an, auf welchem Weg man Erkenntnisse erlangen kann. Darüber hinaus können im speziellen Kontext von Unterricht die „*philosophischen Unterrichtsmethoden*“ von den „*allgemeinen Unterrichtsmethoden*“¹⁶⁶ unterschieden werden. Manche Unterrichtsmethoden sind per se philosophisch, so ist zum Beispiel das sokratische Gespräch kein Mittel zum Erreichen eines Zwecks, der Zweck (philosophische Einsicht erlangen) ist bereits in ihm selbst enthalten. Allgemeine Unterrichtsmethoden können hingegen durchaus brauchbare Mittel sein, um die unterrichtlichen Zwecke zu erfüllen.

Angesichts der kurzen Zeitspanne, die seit der Einführung von Ethikunterricht erst vergangen ist, stellt Martens fest, dass „im relativ neuen Ethik- und Philosophieunterricht praktisch eine mehr oder weniger starke Methodenunsicherheit [herrscht]“¹⁶⁷. Es wird infrage gestellt, ob die in den anderen Gegenständen zum Einsatz gebrachten Unterrichtsmethoden auch im Philosophie- und Ethikunterricht adäquate Mittel sind. Geht man

¹⁶³ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 74ff.

¹⁶⁴ Martens, Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts, 44.

¹⁶⁵ Ebd., 45.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd., 43.

von einem Ethikunterricht aus, dessen Ziel Philosophieren als Tätigkeit, oder um es mit Martens' Worten auszudrücken, Philosophieren als Kulturtechnik ist, dann spielen philosophische (Unterrichts-)Methoden eine spezielle Rolle.

Mario Ziegler betont ein Spezifikum von Martens' Methodik, das sein Verständnis des Methodenbegriffs von beispielsweise Johannes Rohbecks unterscheidet. Die Unterrichtsmethoden entsprechen nicht eins zu eins den Methoden des Philosophierens. Wie diese genau miteinander in Beziehung stehen und wie die Methodenvielfalt am besten zum Ziel des Philosophierens beitragen kann, bleibt von der Didaktik zu klären.¹⁶⁸

Methodenvielfalt

Aus diversen Gründen wird heute von nahezu allen Autorinnen und Autoren aus dem pädagogischen Sektor Methodenvielfalt gefordert. Auch für Hilbert Meyer stellt diese eines seiner zehn Merkmale guten Unterrichts dar. Begründet wird sie von ihm einerseits durch die Individualität der Schülerinnen und Schüler. Jede und jeder bringt unterschiedlichen Voraussetzungen und Präferenzen mit. Andererseits ergibt sich die Forderung nach Methodenvielfalt ebenso von unterrichtlicher Seite selbst her. Nicht jede Methode ist passend, um bestimmte Ziele zu erreichen und bestimmte Inhalte zu erarbeiten. Sowohl auf der Makro-, als auch auf der Meso- und Mikroebene plädiert Meyer für einen variablen Einsatz und eine abwechslungsreiche Kombination der diversen Optionen. Nichtsdestotrotz erkennt er an, dass gemäß bisherigen empirischen Studien „Methodenvielfalt (...) als ein Bestandteil von ‚Unterrichtsqualität‘ nur einen mittleren Rangplatz einnimmt.“¹⁶⁹

John Hattie hat in seiner international überaus bekannten und nicht unumstrittenen Meta-studie versucht, den Einfluss verschiedener Faktoren auf das Gelingen von Unterricht zu analysieren. Auch die Unterrichtsmethoden waren Bestandteil dieser Untersuchung. Im Gegensatz zu vielen anderen, ist der neuseeländische Studienautor zu dem Ergebnis gekommen, dass es doch bestimmte Methoden gibt, die den anderen überlegen sind. Die größte Effektivität im Lehr-Lern-Prozess bewirken folgende:

„Die Methoden, die am besten funktionieren (wie sie durch die Synthese der Meta-Analysen identifiziert worden sind), führen zu einer aktiven, direkten Beteiligung

¹⁶⁸ Vgl. Mario Ziegler, Die Schulung des Blicks im Ethikunterricht. Perspektiven einer intuitionistischen Didaktik, Würzburg 2014, 272f.

¹⁶⁹ Meyer, Was ist guter Unterricht?, 74.

und zu einem starken Gefühl der Handlungsfähigkeit („sense of agency“) im Prozess des Lernens und Lehrens.¹⁷⁰

Meines Erachtens handelt es sich im Fall des Unterrichtsgesprächs um eine dieser besonders effektiven Methoden, nachdem beide von Hattie genannten Kriterien erfüllt sind. Leider liegt im Rahmen der Hattie-Studie keine spezifische Analyse zum Unterrichtsgespräch vor. Allerdings wurde die Effektstärke einzelner Bestandteile eines Unterrichtsgesprächs erforscht. Beispielsweise kann die Methode des Fragenstellens, wenn passend angewandt, einen überdurchschnittlich positiven Beitrag zum Lernerfolg leisten.¹⁷¹

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Gespräch von vielen Didaktikerinnen und Didaktikern als Unterrichtsmethode betrachtet wird. Je nach Verständnis des Methodenbegriffs kann es eine Basismethode (Vgl. Nürnberg), ein Element einer Methode (Vgl. Wiechmann), ein Handlungsmuster auf der Ebene der Meso-Methodik (Vgl. Meyer), allgemeine Unterrichtsmethode und auch philosophische Unterrichtsmethode, zum Beispiel im Fall des sokratischen Gesprächs (Vgl. Martens), darstellen. Kontrovers wird die Frage, ob alle Methoden gleichwertig sind, oder es doch überlegene gibt, diskutiert. Unumstritten ist hingegen, dass die Wahl der passenden Methode in Einklang mit anderen didaktischen Entscheidungen (Ziele, Inhalte, Sozialformen, etc.) und unter Berücksichtigung der kontextuellen Faktoren getroffen werden muss.

5.4.3 Das Unterrichtsgespräch als Medium

Beim Medienbegriff handelt es sich um einen relativ neuen Begriff im Feld der Pädagogik, er wird erst seit ungefähr der 1950er Jahren auch in diesem Kontext benutzt. Genauso wie die Methoden werden auch die Medien überaus unterschiedlich definiert. Während der eine unter Medien Präsentationsformen versteht, benutzt die andere den Begriff um Unterrichtshilfen zu bezeichnen. Im Laufe des letzten Jahrzehnts tritt der Terminus vermehrt in Kombination mit einem anderen Wort auf: Neue Medien. Damit sind alle Medien, die mittels einer Software arbeiten und bedient werden gemeint.¹⁷² Inwiefern kann nun das Gespräch als Medium bezeichnet werden?

¹⁷⁰ John Hattie, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2014, 287.

¹⁷¹ Vgl. ebd., 215ff.

¹⁷² Wilhelm Topsch, „Neue Medien im Unterricht“, in: Einführung in die Schulpädagogik, hrsg. v. Hanna Kiper, Hilbert Meyer, Wilhelm Topsch, Berlin 2002, 122f.

Während in der Didaktik das Unterrichtsgespräch üblicherweise als Sozialform oder als Methode, die sich im Medium der Sprache vollzieht, benennen, führt Klaus Draken eine neue Zuordnung des Unterrichtsgesprächs ein. Angelehnt an Johannes Rohbeck, der Schreiben, Lesen sowie Sprechen als Unterrichtsmedien ansieht, stellt das Gespräch auch für Draken ein Medium dar. Die Beziehung zwischen Methoden und Medien wird in folgender Grafik dargestellt:

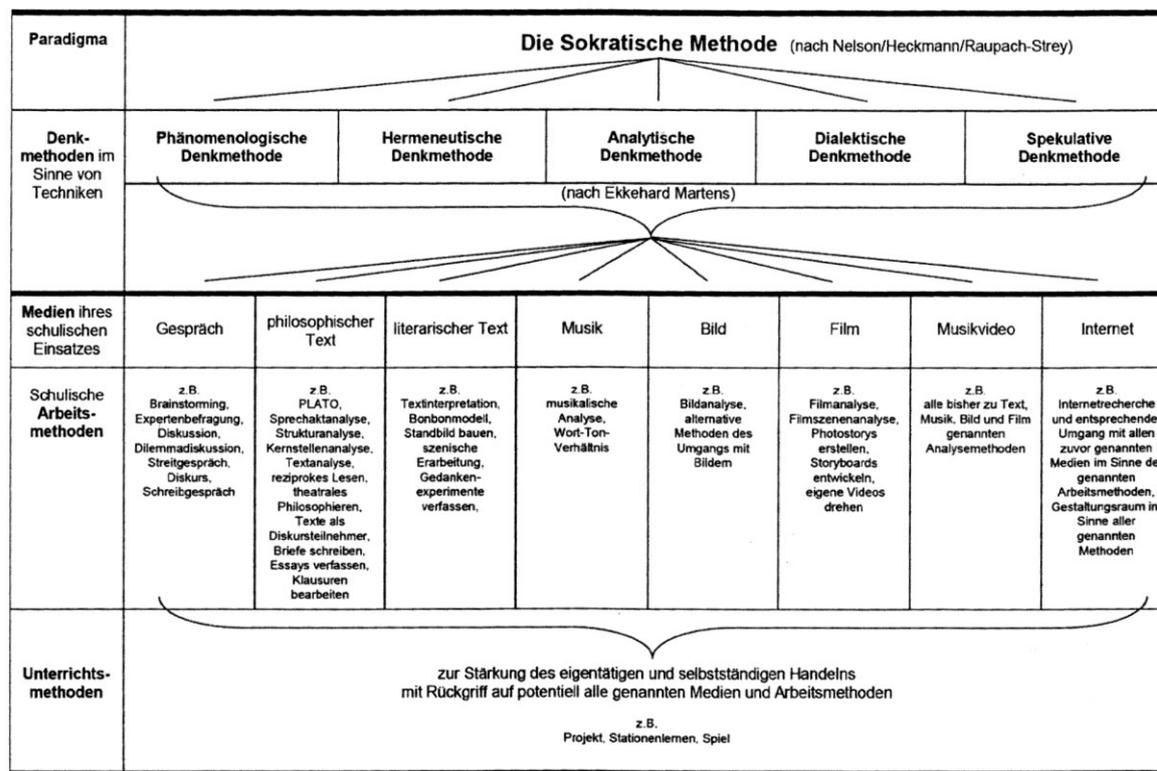


Abbildung 3: Methoden und Medien nach Draken

Diese Systematisierung Drakens basiert grundlegend auf der Sokratischen Methode nach Gisela Raupach-Strey, welche an späterer Stelle genauer erläutert wird. Die fünf von Ekkehard Martens beschriebenen Denkmethoden können dabei alle gleichermaßen zum Einsatz kommen. Konkret werden diese mittels verschiedener Medien im Unterricht angewandt. Entscheidet man sich für ein Medium, gibt es wiederum diverse unterschiedliche Arbeitsmethoden, die von der Lehrerin oder dem Lehrer realisiert werden können. Zusätzlich existieren auch noch Unterrichtsmethoden, durch welche die Schülerinnen und Schüler zu autonomem, selbsttätigem Handeln aktiviert werden sollen. Das Gespräch ist nun neben Texten, Filmen, etc. eines der Medien, die der Realisierung der verschiedenen Denkmethoden dienen. Die Möglichkeiten zur Durchführung eines Gesprächs im Unter-

richt, von Draken als Arbeitsmethoden bezeichnet, sind divers. Mit der Dilemmadiskussion, dem Brainstorming, dem Streitgespräch, usw. listet Draken in seiner Systematisierung der Methoden nur einige davon auf.¹⁷³ Welche Arbeitsmethoden im Medium des Gesprächs, die im weiteren Verlauf als Gesprächsformen bezeichnet werden, es gibt, wird im folgenden Abschnitt kurz dargestellt, bevor auf zwei dieser Gesprächsformen genauer eingegangen wird.

5.5 Formen des Unterrichtsgesprächs

Eines haben alle unterschiedlichen Formen des Unterrichtsgesprächs gemeinsam: Die determinierenden Faktoren eines Unterrichtsgesprächs (z.B. Inhalt, Rollenverteilung, Form, etc.) bleiben erhalten, sie werden allerdings unterschiedlich gewichtet oder teilweise modifiziert. Es existiert eine Vielzahl an Systematisierungen, um die spezifischen Gesprächsformen einzuordnen und übersichtlich darzustellen.

Stefan Bittner schlägt eine vergleichsweise simple Systematisierung vor, um Probleme anderer Kategorisierungen (z.B. Überschneidungen) zu vermeiden. Er geht von einer Zweiteilung der Gesprächsformen aus: Das Sachklärungsgespräch, das Informationsgespräch, etc. werden zur Kategorie der *Erarbeitungsgespräche* gezählt, wohingegen beispielsweise die Diskussion oder das Streitgespräch zu den *Verarbeitungsgesprächen* zählen. Die erste Kategorie legt ihren Fokus auf den Inhalt bzw. das Thema. Festgesetzte Inhalte sollen bei dieser Art von Gesprächen an die Schülerinnen und Schülern weitergegeben werden. Die Rollen der Lehrenden und Lernenden sind dabei klar definiert. Die Lehrperson tritt als Wissensvermittlerin auf, während die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen aufnehmen und kognitiv erfassen sollen. Das Erfassen von Inhalten wird bei Verarbeitungsgesprächen zwar nicht vollständig ausgeblendet, allerdings wird die personale Ebene stärker betont. Das lernende Subjekt soll zuerst verstehen, um anschließend beispielsweise in einer Diskussion autonom Stellung zu beziehen.¹⁷⁴

Die grundlegende Unterscheidung zwischen *freien* und *gebundenen* Unterrichtsgesprächen wird von Gertrud Ritz-Fröhlich als nicht zielführend erachtet. Die Beschreibungen frei und gebunden treffen ihrer Meinung nach auf alle Unterrichtsgespräche gleichermaßen zu. Einerseits sind alle Gespräche frei, insofern die Schülerinnen und Schüler über

¹⁷³ Vgl. Klaus Draken, *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methode und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht*, Berlin 2011, 137ff.

¹⁷⁴ Vgl. Bittner, *Das Unterrichtsgespräch*, 32ff.

die Rechte auf Meinungs- und Redefreiheit verfügen. Andererseits können auch alle Gesprächsformen als gebunden bezeichnet werden, da sie eine bestimmte didaktische Zielsetzung verfolgen. Aus diesem Grund erscheint die Differenzierung zwischen freien und gebundenen Unterrichtsgesprächen unzweckmäßig.¹⁷⁵

Formen des Gesprächs speziell im Ethikunterricht

Volker Pfeifer nimmt eine Unterscheidung der speziell im Rahmen des Ethikunterrichts einsetzbaren Gesprächsformen vor. Zwei Faktoren führen zu seiner Unterscheidung: Einerseits muss beachtet werden, ob die Lehrperson in den Gesprächsverlauf stark lenkend eingreift oder nicht, und andererseits beeinflusst das Ziel, welches durch das Gespräch erreicht werden soll, seine Form. Anhand dieser Kriterien lassen sich nun fünf (bzw. sechs) Grundformen des Unterrichtsgesprächs voneinander differenzieren:

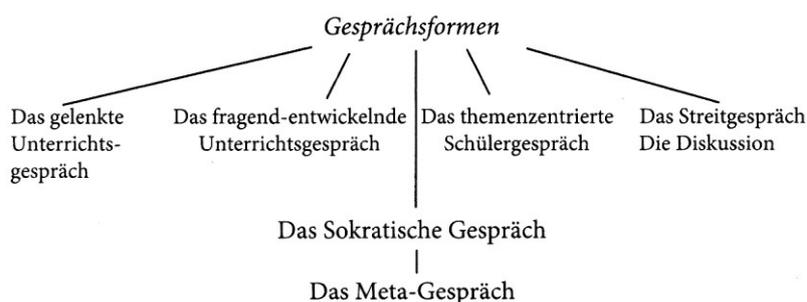


Abbildung 4: Gesprächsformen im Ethikunterricht nach Pfeifer

Beim *gelenkten Unterrichtsgespräch* ist, wie der Name bereits sagt, der Gesprächsverlauf stark durch die Lehrerin oder den Lehrer beeinflusst. Diese Gesprächsform wird überaus häufig, insbesondere im Rahmen von Frontalunterricht eingesetzt. Volker Pfeifer rekurriert auf empirische Studien, die belegen, dass ca. 50% des Unterrichts durch gelenkte Unterrichtsgespräche gestaltet werden. Der Gesprächsprozess ist durch ständiges Fragen der Lehrperson charakterisiert, wobei diese die Schülerinnen und Schüler mit relativ engen Fragen zu den Antworten führt, die sie sozusagen gerne hören möchte. Selbstständiges und kritisches Denken der Schülerinnen und Schüler wird im Rahmen dieser Gesprächsform nicht speziell gefördert.

¹⁷⁵ Vgl. Ritz-Fröhlich, *Das Gespräch im Unterricht*, 22.

Beim *fragend-entwickelnden Gespräch* hingegen sind es die Fragen der Schülerinnen und Schüler, die die Entwicklung eines Inhalt oder einer Problemstellung vorantreiben. Bis zu einem gewissen Grad ist auch diese Form des Gesprächs von der Lehrperson gelenkt, allerdings passiert dies auf diskretere Art und Weise. Kritikfähigkeit und Selbstständigkeit im Denken werden von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines fragend-entwickelnden Gesprächs gefordert bzw. gefördert.

Das *themenzentrierte Schülergespräch* legt seinen Fokus stark auf die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Deren Thematisierung und Analyse erfolgt in einem Gespräch, das in vier Schritten durchgeführt wird. Zu Beginn wird ein Gegenstand des Gesprächs vereinbart, zu dem die Lernenden eine wie auch immer geartete persönliche Verbindung haben. In einem zweiten Schritt werden die eigenen Erfahrungen und Standpunkte ermittelt und in schriftlicher Form prägnant festgehalten. Nachdem die Ergebnisse dieser Phase mit allen Gruppenmitgliedern geteilt wurden, findet eine Bearbeitungsphase statt. Die Erfahrungen werden analysiert, kritisch betrachtet, verglichen, kontrastiert, etc. Den Abschluss eines themenzentrierten Schülergesprächs stellt eine Reflexionsphase dar, in welcher die Ergebnisse der Erarbeitung auf die ursprünglichen Positionen rückgeschlossen werden. Unter Umständen kommt es bei einigen Schülerinnen und Schülern zu Meinungsänderungen. Wie die Bezeichnung Schülergespräch bereits andeutet, hat die Lehrperson keine tragende Rolle, zumindest die inhaltliche Ebene betreffend. Nichtsdestotrotz hängt das Gelingen eines solchen Gesprächs stark von dem Lehrer oder der Lehrerin ab. Dieser oder Diese fordern eine angemessene Gesprächskultur ein, halten den Verlauf des Gesprächs in Gang und sorgen schlussendlich für eine Ergebnissicherung.¹⁷⁶

Die Gesprächsform des *Streitgesprächs* bzw. der *Diskussion* kann verschiedene spezifische Unterformen annehmen. Im folgenden Abschnitt wird die Dilemmadiskussion thematisiert, bevor letztlich das *Sokratische Gespräch* (inklusive dem *Metagespräch*) genauer betrachtet wird.

¹⁷⁶ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 124f.

6 Die Dilemmadiskussion in der Tradition Kohlbergs

Geht man von einem Ethikunterricht aus, der sich an Lawrence Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung orientiert, stellen die Förderung der Entwicklung des moralischen Urteils und allgemein die Sensibilisierung für moralische Fragestellungen die Hauptziel dar (siehe Kapitel 2.2.4). Erreicht können diese Ziele in erster Linie durch die Methode der Dilemmadiskussion werden. Diese Methode entstand in den 1960er Jahren, als Pädagoginnen und Pädagogen versuchten, die theoretischen Erkenntnisse Kohlbergs für den Unterricht nutzbar zu machen. Gemäß Kohlberg gründet sie auf der Annahme der Sokratischen Methode, derzufolge das Selbstdenken der Lernenden im Mittelpunkt steht. Im Folgenden wird auf die von Peter Schuster beschriebene Methode der Dilemmadiskussion Bezug genommen werden. Der deutsche Diplomspsychologe hat der Umsetzung von Kohlbergs Theorie im Unterricht einen eigenen Aufsatz gewidmet.¹⁷⁷

Basis der Dilemmadiskussion ist eine fiktive oder reale Hauptperson, die mit einem moralischen Dilemma konfrontiert ist. Das bedeutet, sie befindet sich in einer Problemsituation, in der verschiedene Handlungsalternativen zur Auswahl stehen. Unabwendbarer Weise findet sich die Hauptperson mit gegeneinander in Konflikt geratenden Werten konfrontiert. Die Rahmenbedingungen sind unveränderlich und derart gestaltet, dass man sich für einen der konkurrierenden Werte entscheiden muss bzw. einen höher stellen muss als den anderen. Der Gegenstand der Dilemmata kann dabei stark variieren.

6.1 Verschiedene Varianten moralischer Dilemmata

Wie nahe ein Dilemma der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist, sowie ob ein Dilemma emotionale Betroffenheit bei ihnen auslöst oder nicht, bestimmt die Art des jeweiligen Dilemmas. Man spricht von einem *hypothetischen Dilemma*, wenn die Personen und der Inhalt frei erfunden sind und keinerlei Bezug zu realen Gegebenheiten herstellbar ist. Der Wertkonflikt ist klar erkennbar, insofern er relativ stark überzeichnet ist. Die im Dilemma vorkommenden Personen sind in keinen konkreten Kontext eingebettet, zeitliche und örtliche Angaben fehlen beispielsweise. Als Endprodukt der Diskussion dieser Art von Dilemmata muss keine einstimmig beschlossene Lösung angestrebt werden. Da die Dilemmasituation rein fiktiv ist, müssen keine handlungsweisenden Ergebnis-

¹⁷⁷ Peter Schuster, „Von der Theorie zur Praxis - Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg“, in: *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, hrsg. v. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster, Weinheim 2001, 177-212.

se gefunden werden. Indem die Handlungsebene also ausgeklammert wird, steht einer Fokussierung des Wertkonflikts an sich nichts im Weg. Problematisch ist an diesem Typ von Dilemma, dass die fehlende persönliche Relevanz zu einem Motivationsmangel bei den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern führen kann.

Demgegenüber weist ein *semi-reales Dilemma* eine nähere Verbindung zu den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf. Situative Elemente stammen aus ihrem lebensweltlichen Horizont, die Personen sind allerdings frei erfunden. Als semi-real wird dieser Typ von Dilemma bezeichnet, weil die moralischen Problemsituationen welche sein können, mit denen die Heranwachsenden real konfrontiert sind, allerdings ist die konkrete Dilemmasituation nicht in der Wirklichkeit gegeben, wodurch kein Druck auf den Lernenden lastet, wirklich eine Entscheidung fällen zu müssen.

Handelt es sich beim moralischen Dilemma um einen *Realkonflikt*, dann stammt die Problemstellung aus der wirklichen Lebenswelt der Kinder oder Jugendlichen. Es kann sich dabei um im Alltag eins zu eins erlebte Dilemmata handeln, zumindest aber kommen dabei Elemente aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler vor. Auf diese Weise kann der moralische Aspekt von Problemstellungen, der den Akteurinnen und Akteuren manchmal gar nicht bewusst ist, sichtbar gemacht werden. Der Vorteil an der Diskussion von Realkonflikten ist klar ersichtlich: Die Schülerinnen und Schüler werden auf emotionaler Ebene angesprochen, wodurch sich das Engagement in der Diskussion normalerweise erhöht. Allerdings kann genau das auch zu einem Zuviel an emotionaler Involviertheit führen. Manche Schülerinnen und Schüler könnten in die Situation kommen, sich zu verteidigen und sich gegenüber anderen Mitschülerinnen und Mitschülern zu rechtfertigen, was einer objektiven Analyse des Dilemmas eher abträglich ist.

Den vierten und letzten Typus stellen *fachspezifische Dilemmata* dar. Damit sind moralische Problemsituationen gemeint, die aus politischen, literarischen, religiösen, naturwissenschaftlichen, geschichtlichen etc. Kontexten stammen. Die Diskussion dieser Art von Dilemmata kann den Schülerinnen und Schülern die Tatsache bewusstmachen, dass eigentlich alle Menschen zu jeder Zeit und in jedem Bereich mit moralischen Fragen konfrontiert sind.

Welche Art von Dilemma nun den Ausgangspunkt einer Diskussion bilden soll, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Jeder Typus beinhaltet verschiedene Vor- und Nachteile. Während Dilemmata, die den Schülerinnen und Schülern emotional nahe gehen, sich in

den meisten Fällen positiv auf das Engagement und die Diskussionsbereitschaft auswirken, können fiktive Dilemmata und die damit geschaffene Distanz zu einer eindeutigeren Fokussierung auf den Wertkonflikt selbst führen. Peter Schuster empfiehlt Neulingen in der Methode der Dilemmadiskussion (sowohl auf Lehrer- als auch auf Schüler-Ebene), mit hypothetischen oder semi-realen Dilemmata zu beginnen. Konstruierte Problemstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler weniger komplex als reale. Außerdem kann die Lehrperson die bei hypothetischen Dilemmadiskussionen von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Argumente einfacher den Stufen des Moralerwerbs Kohlbergs zuordnen. Die Kenntnis des Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler bietet für die Lehrperson die Basis, um deren Entwicklung gezielt zu fördern. Generell müssen bei der Auswahl der Art des Dilemmas, und insbesondere auch bei der Wahl dessen Inhalts die Spezifika der jeweiligen Zielgruppe (z.B. Alter) beachtet werden.¹⁷⁸

6.2 Verlauf einer Dilemmadiskussion

Zur Frage, wie eine Dilemmadiskussion im Rahmen von Unterricht durchgeführt werden soll oder kann, liefern verschiedene Autorinnen und Autoren unterschiedliche Vorschläge. Peter Schuster beschreibt ein siebenphasiges Modell, das sich besonders durch die Betonung des Entscheidungsprozesses auszeichnet. Dieser Fokus wurde aus dem Grund gesetzt, „dass die konflikthafte Entscheidungssituation subjektiv als bedeutsamer Haltepunkt in der Auseinandersetzung mit dem Dilemma erlebt wird.“¹⁷⁹ Den zeitlichen Rahmen betreffend schlägt Schuster mindestens eine bis maximal zwei direkt aufeinanderfolgende Schulstunden à 45 Minuten vor. Die Phasen können dabei unterschiedlich akzentuiert werden. Um Monotonie im Unterricht zu vermeiden, kann einerseits die Durchführung etwas variiert werden, andererseits eignet sich die Dilemmadiskussion nicht für den Einsatz in jeder einzelnen Unterrichtsstunde in einer Klasse, idealerweise sollte sie einmal alle zwei bis drei Wochen durchgeführt werden.

¹⁷⁸ Vgl. Schuster, „Von der Theorie zur Praxis“, 192ff.

¹⁷⁹ Ebd., 200f.

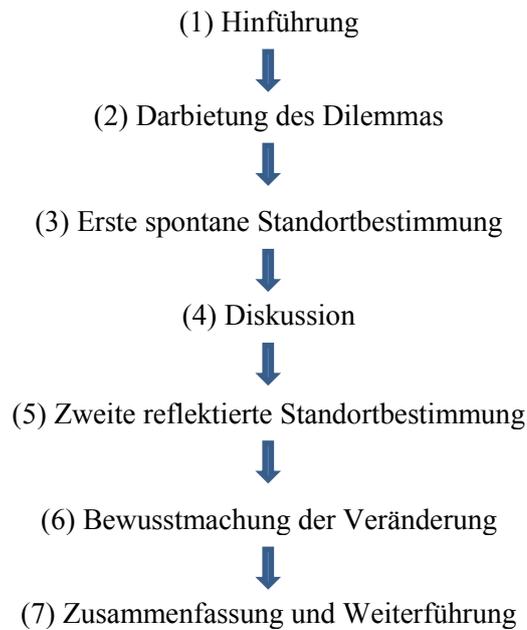


Abbildung 5: Die sieben Phasen einer Dilemmadiskussion nach Schuster

Zu Beginn wird den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern das Programm der Stunde vorgestellt. Diese *Hinführung* soll möglichst motivierend gestaltet werden und das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken. Erste sachliche Fragen können bereits aufgegriffen und besprochen werden. Damit wird bereits Klarheit für den weiteren Verlauf der Diskussion geschaffen.

In einem zweiten Schritt wird die konkrete Dilemmasituation präsentiert, wobei sichergestellt wird, dass alle Schülerinnen und Schüler die moralische Problemstellung auch wirklich verstanden haben. Schuster bezeichnet diese Phase als *Darbietung des Dilemmas*. Für die Art der Präsentation des Dilemmas bieten sich diverse Möglichkeiten: Es kann in einem Video dargestellt werden, mit Bildern illustriert werden, ganz einfach nacherzählt werden, etc. In dieser Phase sollen die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer sich in die Lage der Hauptperson des Dilemmas und deren Wertkonflikt hineinversetzen können. An den Rahmenbedingungen der Dilemmasituation darf auch auf Nachfrage der Lernenden nichts verändert werden, da eine derartige Veränderung ein eventuelles Ausweichen vor dem Wertkonflikt zur Folge hätte. In dieser Phase werden auch bereits die alternativen, meist konträren Entscheidungsoptionen verbalisiert und stichwortartig zum Beispiel an der Tafel festgehalten.

Dies führt direkt zur nächsten Phase: Einer *ersten spontanen Standortbestimmung*. Jede Schülerin und jeder Schüler legt sich auf eine der Entscheidungsalternativen fest und benennt die Gründe für ihre bzw. seine Wahl. Wichtig ist dabei, dass die Entscheidungsfrage ein normatives Element enthält (z.B. *Soll* sich die Person X in dieser Situation für die Alternative A oder B entscheiden?). Soweit es möglich ist, sollen sich alle Diskussions Teilnehmerinnen und -teilnehmer aus freien Stücken, unbeeinflusst durch die restlichen Gruppenmitglieder für eine Option entscheiden. Dies kann sowohl in schriftlicher, als auch in mündlicher Form erfolgen. Nicht ideal für den weiteren Diskussionsverlauf ist es, wenn alle Beteiligten dieselbe Entscheidungsalternative auswählen. Das Zustandekommen einer kontroversen Diskussion wird dadurch erschwert. Entscheidet sich die Lehrperson an dieser Stelle nicht für den Abbruch der Dilemmadiskussion, kann bei möglichen Entscheidungsschwierigkeiten einiger Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden. Die Fragen, weshalb es schwierig war, eine Entscheidung zu treffen, oder weshalb man im Entscheidungsprozess Unsicherheit verspürt hat, können eine Diskussion in Gang setzen. Die Erarbeitung der Begründungen spielt in dieser Phase eine besondere Rolle. Um ein wirkliches Verständnis der Begründungen zu gewährleisten, kann Arbeit an Begriffen notwendig sein. Das schriftliche Notieren einiger Gründe, beispielsweise an der Tafel, kann der Veranschaulichung dienen und für die weiteren Phasen hilfreich sein.

Nun folgt die Phase der eigentlichen *Diskussion*. Die Diskutantinnen und Diskutanten bereiten sich in kleinen Gruppen auf eine Plenumsdiskussion vor. Die Bildung der Kleingruppen kann auf unterschiedliche Weise vorgenommen werden. Die Lernenden können selbstständig mit der Gruppenteilung beauftragt werden, oder die Lehrperson gibt eine Einteilung vor. Die Kleingruppe kann aus Mitgliedern, die für dieselbe Entscheidungsoption votiert haben, oder aus Mitgliedern mit divergierenden Meinungen bestehen. Ebenso können die Arbeitsaufträge an sich variieren: Das Finden und Notieren von Begründungen, das Reihens vorgegebener Begründungen oder das sich Einigen auf die Entscheidung mit den besten Begründungen innerhalb der Kleingruppe kann den Schülerinnen und Schülern beispielsweise aufgetragen werden. Alle Aufgabenstellungen streben in dieser Phase ein Ziel an: „die Auseinandersetzung mit dem Material und mit den eigenen und fremden Begründungen zu intensivieren.“¹⁸⁰ Ist diese Phase der Kleingruppenarbeit, die unter Umständen ebenso in Partner- oder Einzelarbeit durchgeführt werden kann, einmal abgeschlossen, folgt eine Rückführung ins Plenum. Hierbei ist es eine Möglichkeit, dass

¹⁸⁰ Schuster, „Von der Theorie zur Praxis“, 204.

die Lehrperson als Moderatorin eine Debatte zwischen Anhängern und Gegner der jeweiligen Entscheidungsalternativen anleitet. Der Fokus soll dabei auf moralisch begründeten Argumentationen liegen. Inwieweit die Lehrperson bei der Steuerung des Diskussionsprozesses aktiv werden muss, kommt auf die Diskussionskultur in der Gruppe an.

Abgeschlossen wird die Diskussion durch eine *zweite reflektierte Standortbestimmung*. Nachdem in der Diskussionsphase diverse Begründungen für die Entscheidungsoptionen kennengelernt wurden, sollen die Schülerinnen und Schüler erneut angeben, wie sie an der Stelle der Hauptperson des Dilemmas entscheiden würden.

Dieser neuerliche Entscheidungsprozess bildet die Grundlage für die *Bewusstmachung der Veränderung*. Eventuell haben machen Schülerinnen und Schüler bei der zweiten Entscheidung eine andere Alternative gewählt, als bei der ersten. Diese Veränderung bietet Anlass zur Reflexion. Die Plausibilität der einzelnen Argumente oder der Anlass zur Veränderung stellen mögliche Anknüpfungspunkte für eine Diskussion dar. Diese Phase ist in Schusters Verlaufsschema von besonderer Bedeutung: „In ihr wird deutlich, dass nicht allein die kontroverse Diskussion Ziel und Zweck der Unterrichtsstunde ist, sondern dass der Prozess der diskursiven Problemlösung selbst im Rückblick durchdacht und bewertet wird.“¹⁸¹

Schlussendlich runden eine *Zusammenfassung und Weiterführung* die Dilemmadiskussion ab. Ein kurzer Rückblick auf den Verlauf der Diskussion kann von der Lehrperson durchgeführt werden. Ähnliche Dilemmata können in den darauffolgenden Unterrichtseinheiten eingesetzt werden, wodurch immer wieder ein Rückbezug auf den eben diskutierten Wertkonflikt gemacht werden kann. Auch eine Hausübung kann mit dem Ziel der weiteren Beschäftigung mit dem Dilemma aufgegeben werden.¹⁸²

Werner Wiater hält fest, dass alle Methoden und Medien im Rahmen des Ethikunterrichts genutzt werden können. Allerdings existieren aus fachdidaktischer Perspektive doch einige Schwerpunkte. Neben Gedankenexperimenten, Textarbeit oder Rollenspiele führt er auch die Diskussion, besonders in ihrer spezifischen Form als Dilemmadiskussion als besonders bedeutsam für den Ethikunterricht an: „Bei der Dilemmadiskussion lernen die Schüler Selbstreflexion, Empathie, Kommunizieren, Argumentieren und Ambiguität akzeptieren oder aushalten.“¹⁸³

¹⁸¹ Schuster, „Von der Theorie zur Praxis“, 209.

¹⁸² Vgl. ebd., 200ff.

¹⁸³ Wiater, Ethik unterrichten, 170.

7 Das (Neo-)Sokratische Gespräch

Bezüglich der Schreibweise orientiert sich diese Arbeit an der von Gisela Raupach-Strey vorgeschlagenen Handhabung¹⁸⁴. Ist von Sokratischen Gesprächen in der Tradition Leonard Nelsons und Gustav Heckmanns die Rede, steht im Sinne eines Eigennamens ein Großbuchstabe am Beginn des Adjektivs sokratisch. Wird dieses hingegen mit einem Kleinbuchstaben begonnen, verweist dies auf einen Bezug auf den antiken Sokrates oder Anderes. In diesem Kapitel soll die Entwicklung von der Praxis des antiken sokratischen Dialogs bis zur didaktischen Transformation ins Sokratische Gespräch Nelson und Heckmanns kurz nachgezeichnet werden, bevor das Sokratische Gespräch hinsichtlich seines Potenzials für den Ethikunterricht untersucht wird.

7.1 Vom historischen Sokrates zum Neosokratischen Gespräch

7.1.1 Der antike sokratische Dialog

Der griechische Philosoph Sokrates (469-399 v.Chr.) hinterließ selbst keine Schriften, in denen er seine Ansichten darlegt. Seine Philosophie und seine Art der Gesprächsführung sind heute vor allem durch Platons Zeugnisse schriftlich überliefert. Sokrates war der Ansicht, dass jeder Mensch Philosophie betreiben kann und soll. Alle Menschen sind vernunftbegabt. Philosophie ist deshalb nichts, das hinter verschlossenen Türen an Universitäten oder Akademien betrieben werden soll, philosophieren soll vielmehr in der Öffentlichkeit in einem gemeinsamen Gespräch stattfinden. Im Gespräch kann miteinander gedacht und ein Stück des denkerischen Weges zur philosophischen Einsicht in die Prinzipien gemeinsam beschritten werden. Sokrates brachte dabei die Meinungen und vermeintlichen Überzeugungen seiner Gesprächspartner durch ein kontinuierliches Hinterfragen ins Wanken. Das *Zweifeln* ist ein essentieller Prozess auf dem Weg zur Einsicht. Auf diese Weise versucht er zum Wesentlichen, das unter der Oberfläche der Dinge verborgen liegt, zu gelangen. Gisela Raupach-Strey schildert Sokrates' Vorgehen folgendermaßen:

„Sokrates bringt seine Gesprächspartner dazu, das allzu Selbstverständliche in Frage zu stellen, ganz neu nach seiner Stichhaltigkeit und den guten Gründen zu fragen. Indem der Zweifel nicht nur zugelassen, sondern gefördert wird, hilft Sokrates dem Gesprächspartner, sich über seine Meinungen klarer zu werden, sie auszudrücken,

¹⁸⁴ Vgl. Gisela Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, Münster 2002, 20.

ihre Gründe anzugeben, Einwände zu bedenken und sich kritisch mit den verschiedenen möglichen Positionen zum gestellten Problem auseinanderzusetzen (...).¹⁸⁵

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, konzentriert sich Sokrates auf die Tätigkeit des Fragens, um bei seinem Gesprächspartner einen Denkprozess zu initiieren. Fertige Antworten liefert er dabei selbst keine. Aus diesem Grund wird seine Gesprächstechnik auch als *Maieutik*, was aus dem Griechischen kommt und Hebammenkunst bedeutet, bezeichnet. So wie eine Hebamme ein Kind zur Welt bringt, leitet Sokrates metaphorisch gesprochen die Geburt von Erkenntnissen, von Einsichten in das Wesentliche ein. Auch wenn nicht immer das Wahre gefunden werden kann, so erfolgen bei den Gesprächspartnern zumindest immer ein Überdenken der eigenen Meinungen und eine Annäherung an die Wahrheit. Das miteinander sprechen von Sokrates und seinen Gesprächspartnern kann auch als *Denkgemeinschaft* bezeichnet werden.¹⁸⁶

Horst Gronke weist auf ein Spezifikum des sokratischen Dialogs hin: „Von einer theoretischen Spekulation ist der Sokratische Dialog dadurch unterschieden, daß er in einen konkreten Handlungskontext integriert ist.“¹⁸⁷ Um eine spezielle Intention eine Handlung beurteilen zu können, muss zuerst deren Basis eine Prüfung unterzogen werden. Mittels der Frage nach dem prinzipiellen Wesen von etwas (*Was ist ...?*) können die allgemeinen Begriffe bestimmt werden. Ohne sich an Autoritäten, Lehrmeinungen, etc. zu orientieren, ermittelt man rein mithilfe der eigenen Vernunft, was universell gültig ist.

Ein Lehren ohne Belehren, das ist die Grundidee der sokratischen Maieutik, wie Sokrates im platonischen Dialog Menon erklärt. Die Erkenntnis muss aus dem Gesprächspartner selbst stammen, der Lehrer Sokrates leistet nur eine Hilfestellung zu deren Erlangen. Diese Grundidee hat letzten Jahrhunderte und Jahrtausende überdauert, auch wenn ihre Realisierung in der Form stark variiert und unterschiedliche Akzente gesetzt werden. Wie sie am effektivsten umgesetzt werden kann ist seit jeher eine Herausforderung für die Pädagogik, meint Rainer Loska.¹⁸⁸

¹⁸⁵ Gisela Raupach-Strey, „Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch - keine Einbahnstraße!“, in: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch, hrsg. v. Dieter Krohn; Barbara Neißer, Nora Walter, Frankfurt am Main 1996, 41.

¹⁸⁶ Vgl. ebd., 39ff.

¹⁸⁷ Horst Gronke, „Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch“, in: Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch, hrsg. v. Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter, Frankfurt am Main 1996, 21.

¹⁸⁸ Vgl. Rainer Loska, Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung, Bad Heilbronn 1995, 12.

7.1.2 Definitionen und Abgrenzungen

Eine Vielzahl von Begriffen wird im heutigen Sprachgebrauch im Feld der Pädagogik und Didaktik mit dem Adjektiv sokratisch versehen. Vom Sokratischen Paradigma, über die sokratische Methode, bis hin zum Neosokratischen Gespräch - alle Konzepte rekurrieren mehr oder weniger auf die Art der Gesprächsführung des Sokrates. Wie die einzelnen Konzepte aber voneinander unterschieden werden können, muss an dieser Stelle in aller Kürze geklärt werden.

Der sokratische Dialog

Ist von einem sokratischen Dialog die Rede, meint man die von Sokrates im antiken Athen praktizierte und von Platon schriftlich überlieferte ursprüngliche Gesprächsform. Beim klassischen sokratischen Dialog findet eine kritische Auseinandersetzung mit Begriffen und Meinungen zwischen grundsätzlich zwei Gesprächspartner statt. Vermeintliches Wissen wird in einem ersten Schritt entlarvt, bevor man in einem gemeinsamen Gesprächs- und Denkprozess zu allgemeinen Einsichten kommt. Weder die eigenen Gefühle, noch die unreflektierte Berufung auf Autoritäten jeglicher Art sollen dabei das Denken beeinflussen. Allein die Vernunft soll den Denkprozess leiten. Das Ende eines sokratischen Dialogs kann durchaus ergebnisoffen bleiben, besonders die frühen Dialoge Sokrates' enden in einer Aporie.¹⁸⁹

Das Sokratische Paradigma

Unter dem Sokratischen Paradigma versteht Gisela Raupach-Strey „gewissermaßen das theoretische Konstrukt zur Praxis der Sokratischen Gespräche in der Tradition von Nelson/Heckmann“¹⁹⁰. Damit meint sie, dass alle Menschen, die ein Sokratisches Gespräch durchführen oder an einem Sokratischen Gespräch teilnehmen, dieselben grundlegenden Auffassungen akzeptieren und teilen. Das Gespräch ist dabei nicht das einzige Medium, in dem sich das Sokratische Paradigma vollziehen kann, allerdings ist es doch sein spezifisches Medium. Das Sokratische Paradigma gründet auf sieben wesentlichen Elementen, die im Rahmen der Analyse des Potenzials für den Ethikunterricht genauer erläutert werden.

¹⁸⁹ Vgl. Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, 29f.

¹⁹⁰ Raupach-Strey, „Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch“, 39.

Die Sokratische Methode

Eine sehr allgemein gehaltene Definition der Sokratischen Methode liefert Gustav Heckmann gleich zu Beginn seiner Abhandlung zum Sokratischen Gespräch: „Sokratische Methode im weitesten Sinne wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näherzukommen suchen.“¹⁹¹ Er erläutert des Weiteren, dass es sich bei der Sokratischen Methode nicht oder zumindest nicht nur um eine Unterrichtsmethode handelt. Ihre Anwendung geht auch über unterrichtliche Kontexte hinaus. Dieses Heckmannsche Verständnis der Sokratischen Methode als Konzept, als theoretisches Konstrukt hinter einer Gesprächspraxis entspricht meines Erachtens in etwa dem, was von Raupach-Strey als Sokratisches Paradigma bezeichnet wird.

In der Methodenübersicht Klaus Drakens ist uns die Sokratische Methode bereits begegnet (siehe Abbildung 3, Kapitel 5.4.3). Er sieht „das Paradigma der sokratischen Methode nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann (...), wie es von Raupach-Strey ausgearbeitet wurde“¹⁹² als Ausgangspunkt. Alle Methoden und Medien gründen auf dem Paradigma der Sokratischen Methode. Möchte man Ekkehard Martens philosophische Denkmethode (Spekulative, Dialektische, Analytische, Phänomenologische und Hermeneutische Methode) dazu in Beziehung setzen, so kann man sagen, dass diese sozusagen Techniken sind, die alle unter dem Sokratischen Methodenparadigma subsumiert und in dessen Rahmen angewandt werden können. Diese in der Sokratischen Methode zusammengefassten Denkmethode können durch diverse Medien und Arbeitsmethoden vollzogen werden. Hierbei gibt es einige, die sich besonders gut mit den Grundannahmen der Sokratischen Methode vereinbaren lassen, allen voran das Medium des Gesprächs.¹⁹³

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch

Insofern es häufig mit dem Sokratischen Gespräch in Verbindung gebracht wird, muss auch das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch an dieser Stelle erwähnt werden. Während die Lehrperson beim gelenkten Unterrichtsgespräch als Expertin und Wissensvermittlerin auftritt, nimmt die Lehrerin oder der Lehrer im Rahmen des fragend-

¹⁹¹ Gustav Heckmann, *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Frankfurt am Main 1993, 13.

¹⁹² Draken, *Sokrates als moderner Lehrer*, 137.

¹⁹³ Vgl. ebd.

entwickelnden Unterrichtsgesprächs eine andere Rolle ein, sie oder er „ist im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch darum bemüht, daß Ideen, Einfälle, Überlegungen zum Thema möglichst von den Schülern kommen“¹⁹⁴. Man könnte also denken, dass wie bei der Sokratischen Methode eine maieutische Zielsetzung verfolgt wird. Eine maieutische Intention mag zwar in der theoretischen Konzeption des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs bestehen, in der Praxis wird allerdings maximal eine „Pseudomaieutik“¹⁹⁵ vollzogen, wie unter anderem Rainer Loska feststellt. Seine Kritikpunkte sind im Speziellen folgende: Auch wenn das Unterrichtsgespräch nicht explizit von der Lehrperson gelenkt wird, geht diese mit einer bestimmten Erwartungshaltung an das Gespräch heran. Sie möchte einen bestimmten Inhalt in einem begrenzten Zeitrahmen abhandeln. Den Schülerinnen und Schülern ist dabei bewusst, dass die Lehrperson bestimmte Antworten erwartet. Sie tätigen demnach hauptsächlich Äußerungen, von denen sie vermuten, dass die Lehrperson diese hören möchte. Dies steht einer wirklichen Meinungsäußerung im Weg und hemmt die Urteilsbildung der Kinder und Jugendlichen. Außerdem veranlasst der zeitliche Druck die Lehrerin oder den Lehrer doch dazu, das Gespräch (zumindest verdeckt) in die von ihm gewünschte Richtung zu lenken, beispielsweise durch eine suggestive Fragetechnik.

Diese empirisch erforschten Tatsachen möchten dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch nicht absprechen, dass es nicht manchmal Lernprozesse in Gang setzen kann. Allerdings kann es keinem sokratisch ausgerichteten Paradigma untergeordnet oder gar mit dem Sokratischen Gespräch gleichgesetzt werden, was einige Autorinnen und Autoren fälschlicherweise behaupten. Loska grenzt die Gesprächsform explizit ab, indem er meint, „daß das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch den maieutischen Anspruch nicht nur faktisch nicht erfüllen, sondern aufgrund seiner Struktur gar nicht erfüllen kann.“¹⁹⁶

Das (Neo-)Sokratische Gespräch

Bezüglich seiner Abgrenzung zum Sokratischen Paradigma wurde bereits erwähnt, dass die Praxis des Sokratischen Gesprächs in den theoretischen Rahmen des Paradigmas eingebettet ist. Dem kann noch hinzugefügt werden, dass es sich bei einem Paradigma im-

¹⁹⁴ Loska, Lehren ohne Belehrung, 97.

¹⁹⁵ Ebd., 131.

¹⁹⁶ Ebd.

mer um ein Ideal handelt, dem ein reelles Gespräch nie in vollkommener Weise entsprechen kann. Doch was ist nun ein Sokratisches bzw. Neosokratisches Gespräch? Raupach-Strey beantwortet diese Fragen wie folgt:

„Ein Sokratisches Gespräch ist eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches (d.h. etwas Grundlegendes betreffendes) Problem mit dem Ziel, die nach gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Einsicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.“¹⁹⁷

Mit dieser Beschreibung fasst sie jene Punkte zusammen, die Nelsons/Heckmanns Tradition charakterisieren. Auf ebenjene Tradition wird demnach Bezug genommen, wenn in weiterer Folge von einem Sokratischen Gespräch die Rede ist. Die Vorsilbe Neo- wird dem Sokratischen Gespräch manchmal vorangestellt, um darauf hinzuweisen, dass Leonard Nelson den antiken sokratischen Dialog erneuert, modifiziert und didaktisch nutzbar gemacht hat. In den kommenden Abschnitten der vorliegenden Arbeit wird auf die Vorsilbe jedoch verzichtet, da aus der von Raupach-Strey vorgeschlagenen Schreibweise des Sokratischen Gesprächs (mit einem Großbuchstaben am Wortanfang) und seiner inhaltlichen Abgrenzung zum sokratischen Dialog ebenso hervorgeht, dass Bezug auf das Neosokratische Gespräch in der Tradition Nelsons/Heckmanns genommen wird.

An dieser Stelle erscheint schlussendlich eine letzte Abgrenzung notwendig: Um die im vorigen Kapitel thematisierte Dilemmadiskussion vom Sokratischen Gespräch zu differenzieren, hat Horst Gronke die Zielsetzung als Kriterium angeführt. Im Sokratischen Gespräch streben die Gesprächspartner eine Suche nach dem Allgemeinen, dem Wesentlichen, der Wahrheit an. Das Ziel einer Dilemmadiskussion ist hingegen immer eine *Entscheidung*, die durch den Diskussionsprozess herbeigeführt werden soll. Eine Dilemmadiskussion kann durchaus Sokratische Elemente enthalten, kann jedoch nicht mit einem Sokratischen Gespräch gleichgesetzt werden.¹⁹⁸

7.1.3 Das Neosokratische Gespräch nach Nelson/Heckmann

Obwohl die Grundidee der sokratischen Gesprächsführung über die Jahrhunderte nicht verschwand und von dem einen oder der anderen (Montaigne, Weierstrass, u.a.) auf unterschiedliche Weise umgesetzt wurde, brachte erst das 20. Jahrhundert eine entscheidende Transformation mit sich. Der deutsche Pädagoge und Philosoph Leonard Nelson und

¹⁹⁷ Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, 41.

¹⁹⁸ Vgl. Gronke, „Die Grundlagen der Diskursethik“, 33.

in weiterer Folge sein Schüler Gustav Heckmann entwickelten den antiken sokratischen Dialog zum Sokratischen Gespräch weiter, indem sie der maieutischen Grundidee treu blieben, aber doch einige konstitutive Elemente des Gesprächs modifizierten. Dieter Birnbacher beschreibt das Verhältnis zwischen der antiken und der im 20. Jahrhundert modifizierten Form folgendermaßen: „Die Methode des Sokratischen Gesprächs lässt sich als eine *besondere* und besonders *radikale* Ausformung der sokratischen oder mäeutischen Methode verstehen.“¹⁹⁹

Vom Dialog zum Polylog

Der Terminus Polylog wird in den letzten Jahrzehnten verstärkt mit dem Feld der interkulturellen Philosophie und im Speziellen mit dem Wiener Philosophen Franz Martin Wimmer in Verbindung gebracht. Wimmer schlägt mit dem Polylog eine neuartige Methode der Philosophie vor, die „zu neuen Verständigungen zwischen den heutigen Menschen unterschiedlicher Kulturtraditionen führen“²⁰⁰ soll. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit darf der Begriff jedoch nicht als diese Praxis der interkulturellen Philosophie verstanden werden, er betont hier ausschließlich die Tatsache, dass mehr als zwei Personen am Sokratischen Gespräch teilnehmen.

Der größte Unterschied zwischen sokratischem Dialog und Sokratischem Gespräch liegt in der Ausweitung auf mehrere Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Während zwischen dem antiken Sokrates und seinem Gegenüber ein Zwiegespräch stattfand, initiiert Nelson einen Gesprächsprozess zwischen mehreren Personen. Nicht nur die Lehrperson, sondern alle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner fungieren metaphorisch gesprochen füreinander als Hebammen. Anstatt einer individuellen wird eine gemeinsame, von der Gruppe hervorgebrachte Erkenntnis zu einer philosophischen Frage angestrebt. Mit der Ausdehnung vom Dialog zum Gespräch zwischen mehreren Personen geht eine Veränderung der Rolle der Gesprächsleiterin bzw. des Gesprächsleiters einher. Auf der einen Seite wird sie bzw. er entlastet, da alle Gruppenmitglieder die Funktion der Hebamme übernehmen. Andererseits verlangt eine gesteigerte Anzahl an Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmern ein Berücksichtigen der Gruppendynamik, auf formaler Ebene müssen Gesprächsregeln aufgestellt und für deren Einhaltung gesorgt

¹⁹⁹ Dieter Birnbacher, „Schule des Selbstdenkens - das Sokratische Gespräch“, in: Texte zur Didaktik der Philosophie, hrsg. v. Kirsten Meyer, Stuttgart 2010, 218.

²⁰⁰ Franz Martin Wimmer, Globalität und Philosophie. Studien zur Interkulturalität, Wien 2003, 28.

werden, die Besinnung auf das Wesentliche muss forciert werden, um Ausschweifungen zu vermeiden, etc. Insgesamt gestaltet sich das Gespräch komplexer.

Ziel eines Sokratischen Gesprächs ist nicht die Vermittlung philosophischen Wissens, sondern eine Schulung des Selbstdenkens der Schülerinnen und Schüler, oder mit Leonard Nelsons Worten ausgedrückt: „Die sokratische Methode ist nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen.“²⁰¹ Alle Schülerinnen und Schüler sind dabei gleichermaßen in der Lage, Philosophinnen oder Philosophen zu werden. Alle Personen, die an keinen Einschränkungen in ihrer Denkfähigkeit leiden, und die auch willens sind, von ihr Gebrauch zu machen, können grundsätzlich zu Einsichten gelangen.²⁰²

Gustav Heckmann setzte sich intensiv mit Nelsons sokratischer Methode auseinander und berichtete von seinen Erfahrungen, die er bei der Anwendung des Sokratischen Gesprächs im Kontext einer Hochschule sammeln konnte. In der Niederschrift seiner Erfahrungen gibt Heckmann vier Kriterien an, die erfüllt sein müssen, um ein Gespräch seinem auf Nelson aufbauenden Verständnis nach als Sokratisch bezeichnen zu können.

Vier Kriterien Heckmanns eines Sokratischen Gesprächs

Erstens müssen die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner während des ganzen Gesprächsprozesses versuchen, „*im Konkreten Fuß zu fassen*“²⁰³. Damit meint er, dass es bei der Suche nach philosophischer Einsicht notwendig ist, von Konkretem auszugehen und Allgemeines immer wieder auf Konkretes rückzuschließen. Idealerweise erfolgt dies durch Beispiele, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst erlebt haben. Diese eignen sich am besten, weil in dem Fall alle Informationen bezüglich des Beispiels im Detail vorhanden sind und diese sozusagen aus erster Hand erzählt werden können. Nachdem genau diese vorausgesetzte Offenheit auch ein Hemmnis für die Personen sein kann, ist es ebenso möglich, auf nicht selbst erlebte oder konstruierte Beispiele zurückzugreifen.

²⁰¹ Leonard Nelson, „Die sokratische Methode“, in: Das sokratische Gespräch, hrsg. v. Dieter Birnbacher, Dieter Krohn, Stuttgart 2002, 21.

²⁰² Vgl. Birnbacher, „Schule des Selbstdenkens“, 219ff.

²⁰³ Heckmann, Das sokratische Gespräch, 85.

Zweitens ist das Sokratische Gespräch eine Form der Kommunikation, die ein absolutes gegenseitiges *Verständnis* voraussetzt. Den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern wird zweierlei abverlangt. Einerseits müssen sie ihre Gedanken auf möglichst klare, verständliche, nachvollziehbare Weise äußern, um den anderen Gruppenmitgliedern das Verständnis zu erleichtern. Andererseits wird auch von jeder Einzelnen und jedem Einzelnen gefordert, dass sie oder er alle Anstrengung dafür verwendet, die Äußerungen der anderen auch wirklich zu verstehen. Ist unsicher, ob ein allseitiges Verständnis vorherrscht, hat die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter die Aufgabe, dieses zu fördern und herbeizuführen. Dabei kann sie bzw. er selbst Fragen stellen, den im Moment Zuhörenden die Möglichkeit zum Nachfragen geben, oder sich bei der Person, die gerade etwas geäußert hat, erkundigen, ob sie meint, richtig verstanden worden zu sein. Für die Inangasetzung des Denkprozesses ist dieses gegenseitige Verständnis unerlässlich.

Als dritten Punkt nennt Heckmann das „*Festhalten der gerade erörterten Frage*“²⁰⁴. Driftet das Gespräch von der eigentlich im Moment behandelten Frage ab, muss die Gesprächsleitung wieder darauf zurück lenken. Übergangen zu einer anderen Teilfrage wird erst, wenn die ursprünglich hinreichend beantwortet wurde, oder die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Antwortfindung gerade blockiert sind. In diesem Fall kann es sich als nützlich erweisen, zuerst andere Fragen zu thematisieren und anschließend wieder zur Ausgangsfrage zurückzukehren, die eventuell nun besser geklärt werden kann. Allen Gruppenmitgliedern soll in jedem Moment des Gesprächs bewusst sein, welche Frage aktuell geklärt werden soll. Dies soll durch die Gesprächsleitung sichergestellt werden. Ist eine Frage genügend erörtert und es bieten sich unterschiedliche Teilfragen gleichermaßen zur Fortsetzung des Gesprächs an, kann auch die Auswahl der Frage selbst diskutiert werden. Heckmann schildert jedoch, dass er mit dieser Option schlechte Erfahrungen gemacht hat. Eine Diskussion ist in dem Fall die Mühe nicht wert, sondern lenkt vom Wesentlichen ab. Er plädiert deshalb dafür, dass die Gruppenmitglieder beispielsweise abstimmen und auf diese Weise eine beliebige Entscheidung treffen. Auf die anderen alternativen Teilfragen lenkt die Gesprächsleitung nach der Klärung der gewählten Frage zurück.

Zum Abschluss wird ein Sokratisches Gespräch, und dabei handelt es sich um das vierte Kriterium, durch das „*Hinstreben auf Konsensus*“²⁰⁵ gebracht. Sich mit den verschiede-

²⁰⁴ Heckmann, Das sokratische Gespräch, 86.

²⁰⁵ Ebd., 86.

nen Meinungen der Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer auseinanderzusetzen genügt einem wahrhaft Sokratischen Gespräch nicht. Man versucht stattdessen, zu allgemein gültigen Aussagen zu gelangen, die von allen Gruppenmitgliedern mitgetragen werden, da sie hinreichend begründet wurden. Die Einsichten sind dabei, metaphorisch gesprochen, nicht in Stein gemeißelt. Das bedeutet, dass sich im Gesprächsverlauf gewonnene Einsichten im Nachhinein als zweifelhaft erweisen können und neuerlich hinterfragt werden müssen. Über jeden Zweifel erhabene Einsichten existieren nicht. Besonders muss bei der Formulierung des vierten Kriteriums das Wort Hinstreben beachtet werden. Es impliziert, dass nicht ein Konsens selbst den Abschluss eines Sokratischen Gesprächs bilden muss. Kann aus welchem Grund auch immer kein Konsens erreicht werden, stellt auch bereits das Hinstreben auf diesen sozusagen einen Schritt in die richtige Richtung dar.²⁰⁶

In der Fachliteratur wird das Sokratische Gespräch nach Nelson/Heckmann deshalb so bezeichnet, da die grundlegende Methode Nelsons von seinem Schüler Heckmann weiterentwickelt wurde. Letztgenannter war es, der zum ersten Mal explizit Regeln für die Leitung eines Sokratischen Gesprächs formulierte. Außerdem geht auch die Einführung des Metagesprächs, das im nächsten Teilkapitel genauer erläutert wird, auf ihn zurück.²⁰⁷ Abschließend soll anhand der folgenden Grafik noch einmal prägnant zusammengefasst werden, inwiefern die von Nelson und Heckmann im 20. Jahrhundert entwickelte Methode des Sokratischen Gesprächs vom sokratischen Dialog des antiken Athens abweicht:

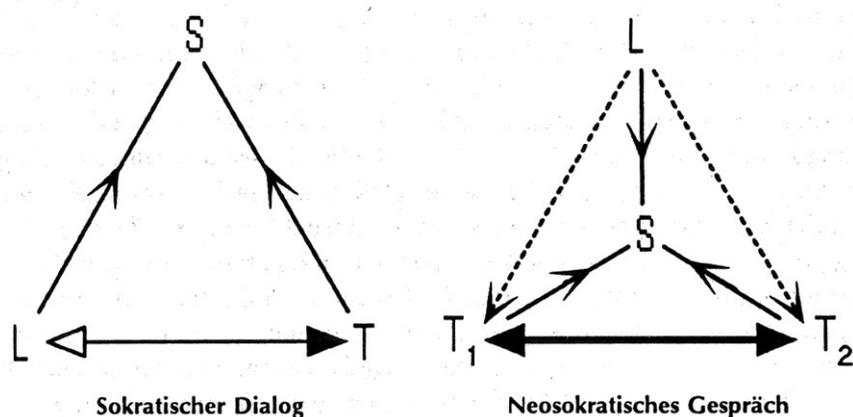


Abbildung 6: Sokratischer Dialog und Neosokratisches Gespräch nach Loska

²⁰⁶ Vgl. Heckmann, Das sokratische Gespräch, 85ff.

²⁰⁷ Vgl. Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, 22.

Im linken Teil der Grafik wird der sokratische Dialog dargestellt. Der Gesprächsleiter (L) und der einzelne Gesprächsteilnehmer (T) haben ein asymmetrisches Verhältnis zueinander, was durch den Pfeil an der Unterseite des Dreiecks symbolisiert wird. Im sokratischen Dialog brachte Sokrates selbst die Argumente vor, vom Teilnehmer wurde ausschließlich eine zustimmende Reaktion erwartet. Beide sind mit der Sache (S) in Verbindung. Beim Sokratischen Gespräch, was wie bereits erläutert als synonyme Bezeichnung zum Neosokratischen Gespräch verwendet wird, sind mehrere Gesprächsteilnehmer in einer symmetrischen Beziehung zueinander. Die beiden schwarzen Pfeilspitzen am unteren Ende des rechten Dreiecks symbolisieren, dass ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen allen Gesprächsteilnehmern T_1 bis T_x herrscht. Der Gesprächsleiter steht in Beziehung mit allen einzelnen Teilnehmern. Die Pfeilrichtung indiziert, dass es sich zwar wiederum um ein asymmetrisches Verhältnis handelt - der Leiter wendet sich an die Teilnehmer, und nicht umgekehrt. Allerdings sagen die strichlierten Linien aus, dass nur eine indirekte Leitung vorliegt. Auf formaler Ebene steuert der Leiter zwar den Gesprächsverlauf und achtet auch die Einhaltung der Gesprächsregeln, inhaltlich stammen jedoch die Argumente, Begründungen, Ideen, Beispiele, etc. von den einzelnen Teilnehmern selbst. Wiederum sind sowohl Teilnehmer, als auch Leiter mit der Sache an sich verbunden.²⁰⁸

7.2 Die Phasen eines Sokratischen Gesprächs

Seine reelle Praxis von Sokratischen Gesprächen als Ausgangspunkt nehmend, hat Klaus Draken die verschiedenen Phasen des Gesprächsverlaufs beschrieben. Bei der Durchführung eines Sokratischen Gesprächs ist jedoch das starre Abspulen eines bestimmten Schemas nicht zielführend. Je nach Situation und Anforderungen kann bzw. muss von der geplanten Vorgangsweise abgewichen werden. Erwähnt muss des Weiteren werden, dass die als Basis der Beschreibung dienenden Gespräche in der Erwachsenenbildung stattgefunden haben, und daher nicht eins zu eins auf den schulischen Kontext übertragen werden können. Folgende Grafik bildet den idealtypischen Verlauf eines Sokratischen Gesprächs ab:

²⁰⁸ Vgl. Loska, Lehren ohne Belehrung, 168.

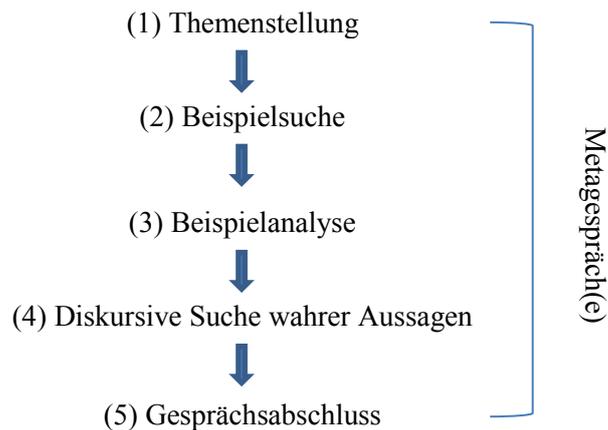


Abbildung 7: Phasen eines Sokratischen Gesprächs nach Draken

In der ersten Phase wird das *Thema*, das in dem meisten Fällen bereits im Vorfeld von der Gesprächsleitung festgelegt wurde, bekannt gegeben. Die Bekanntgabe dient sowohl der Information, als auch der Motivation der am Gespräch Teilnehmenden. Thema eines Sokratischen Gesprächs ist „eine zumeist als Frage formulierte Thematik mit philosophischem Problemgehalt“²⁰⁹. Dabei muss in jedem Fall beachtet werden, dass ausschließlich der eigene Verstand und die eigenen Erfahrungen als Hilfsmittel zur Bearbeitung der Frage zur Verfügung stehen, Experimente, empirische Untersuchungen, o.Ä. sind ausgeschlossen. Haben die Gesprächspartnerinnen und -partner noch nie zuvor an einem Sokratischen Gespräch teilgenommen, bietet es sich in der Anfangsphase auch an, diese Methode kurz zu beschreiben und über grundlegende Gesprächsregeln zu informieren. Bei erfahrenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern entfällt diese Einführung natürlich.

Anschließend versuchen alle am Gespräch Beteiligten ein konkretes *Beispiel* oder *Erlebnis* zu finden, das eine Antwort auf die Ausgangsfrage liefert. Jede Einzelne und jeder Einzelne ist dazu aufgefordert, ein Erlebnis aus dem persönlichen Erfahrungsschatz auszusuchen und den restlichen Gruppenmitgliedern kurz zu schildern. Das passendste Beispiel wird anschließend normalerweise von der Gesprächsleitung ausgewählt und in weiterer Folge näher betrachtet. Die Auswahl des Beispiels ist für den weiteren Verlauf des Sokratischen Gesprächs essentiell, deshalb nennt Draken einige Kriterien, an denen sich die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter orientieren kann: „klarer Themenbezug, eigenes Erleben eines gefestigt erscheinenden Beispielgebers, Abgeschlossenheit des Erlebten, öffentliche Erzählbarkeit, Nachvollziehbarkeit und möglichst einfache Struktur

²⁰⁹ Draken, Sokrates als moderner Lehrer, 33.

des Beispiels²¹⁰. Ist einmal eines der Beispiele ausgewählt, wird es von der betroffenen Person in allen Details geschildert. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen das Beispiel verstehen, sie haben in dieser Phase die Möglichkeit nachzufragen, eine Deutung oder Interpretation des Beispiels muss allerdings vermieden werden. Eine prägnante, schriftliche Fixierung der Eckpunkte des Beispiels sichert die Ergebnisse dieser Phase.

In der Phase der *Beispielanalyse* werden von allen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern Fragen formuliert, die einerseits auf das konkrete Beispiel Bezug nehmen, und deren Beantwortung andererseits zu einer größeren Klarheit bezüglich der in Phase eins vorgestellten Ausgangsfrage führen soll. Sind die Analysefragen einmal gesammelt und schriftlich festgehalten, kann mit der Analyse an sich begonnen werden. Wie bereits erwähnt soll die Gesprächsleitung sicherstellen, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer jederzeit wissen, welche Frage im Moment behandelt wird.

Anschließend wird in der vierten Phase der *diskursiven Suche wahrer Aussagen* ein abstrakteres Niveau erreicht. Die am Gespräch Teilnehmenden wagen den Versuch, „ausgehend vom Beispiel konsensfähige allgemeinere Sätze zu finden, die aber immer wieder mit dem Beispiel als gemeinsamer Konkretionsebene abgeglichen werden.“²¹¹ Der Konsens muss dabei zwischen *allen* Gruppenmitgliedern zustande kommen, dessen muss sich die Gesprächsleitung versichern. Nun wurde im Idealfall auf eine Teilfrage eine konsensfähige Antwort gefunden, bei den noch offenen Teilfragen wird genauso verfahren. Die allgemeinen Sätze stammen dabei von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst, die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter übt auf inhaltlicher Ebene Zurückhaltung. Ihre bzw. seine Fragen liefern ausschließlich Impulse für den Gesprächsprozess.

Schlussendlich rundet ein *Gesprächsabschluss* das Sokratische Gespräch ab. Oft stellt nicht eine hinreichende Klärung des Themas den Grund für den Abschluss dar, sondern ein begrenzter zeitlicher Rahmen. Auch wenn nicht auf alle aufgeworfenen Fragen konsensfähige Antworten gefunden werden konnten, sollen an dieser Stelle beschlossenen Teilkonsense festgehalten und rückblickend betrachtet werden. Bei Bedarf kann jede Einzelne bzw. jeder Einzelne ein persönliches Résumé zur Ausgangsfrage ziehen. Als sinnvoll erweist sich am Ende des Gesprächs auch ein Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Gesprächsleitung, und umgekehrt.

²¹⁰ Draken, Sokrates als moderner Lehrer, 35.

²¹¹ Ebd., 36.

Gustav Heckmann fügte dem Verlauf eines Sokratischen Gesprächs noch ein weiteres Element hinzu: Das *Metagespräch*. Ein Metagespräch kann zu jedem Zeitpunkt des Gesprächs eventuell auch mehrere Male eingeschoben werden. Es dient der Klärung aller Punkte, die nicht die Sache direkt betreffen, und entlastet somit die sachliche Diskussion. Thematisiert kann im Rahmen eines Metagesprächs vieles werden: Subjektiv als störend empfundene Verhaltensweisen der Gesprächsleitung oder der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer, Auffälligkeiten bezüglich gruppenspezifischer Prozesse, die aktuelle Befindlichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Unzufriedenheit mit dem Verlauf des Gesprächs, aber auch Freude und Zufriedenheit mit dem Gespräch. Alles, was für die Entwicklung des Sachgesprächs hemmend wäre, wird auf diese Weise klar von ihm abgegrenzt und doch wird Raum geschaffen, um genau diese Punkte zur Sprache zu bringen.²¹²

7.3 Gesprächsregeln

Auf indirekte Weise gehen aus der bisherigen Beschreibung des Sokratischen Gesprächs und seines Verlaufs bereits einige Regeln hervor. Nachdem das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs jedoch stark von der Einhaltung der Gesprächsregeln abhängt, sollen sie auch noch explizit verbalisiert werden. Dieter Birnbacher hat ausgehend von der Tradition Nelsons/Heckmanns einen Regelkanon aufgestellt, der auf drei verschiedenen Arten von Regeln basiert:

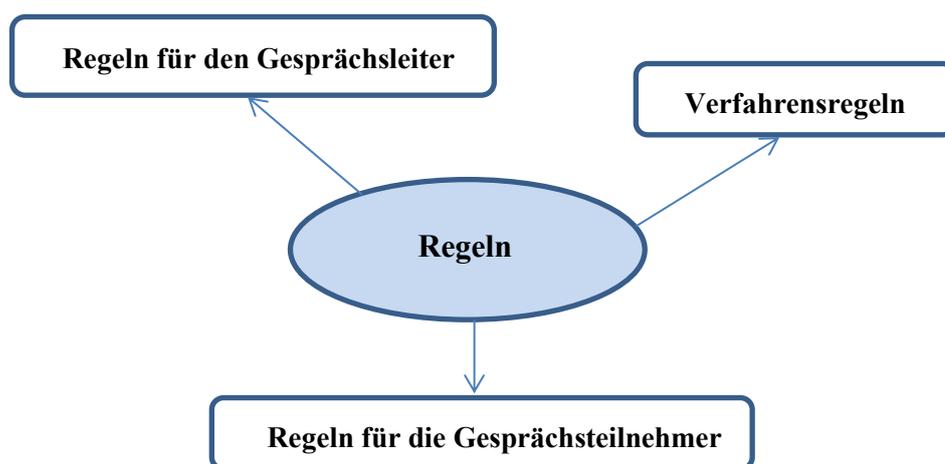


Abbildung 8: Regeln eines Sokratischen Gesprächs nach Birnbacher

²¹² Vgl. ebd., 32ff.

Die wichtigste Regel für die *Gesprächsleitung* ist, dass sie sich auf inhaltlicher Ebene in vollständiger Zurückhaltung üben muss. Die Einfälle und die Entwicklung des Themas stammen ausschließlich von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die das Gespräch leitende Person darf auch nicht indirekt, zum Beispiel mittels Suggestivfragen, den Inhalt des Gesprächs lenken. Was die formale Seite des Gesprächs betrifft, ist ein Eingreifen der Gesprächsleitern bzw. des Gesprächsleiters hingegen notwendig. Sie bzw. er soll für die Herstellung einer angemessenen Gesprächskultur sorgen und die Einhaltung der Gesprächsregeln überwachen. Außerdem soll auf eine Gleichberechtigung zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geachtet werden. Alle sollen gleichermaßen die Möglichkeit haben, sich ins Gespräch einzubringen, unabhängig von z.B. ihren Vorkenntnissen oder ihrer Persönlichkeit. Es ist ebenfalls Aufgabe der Gesprächsleitung, die Erfüllung der oben genannten Kriterien, die ein Gespräch zu einem Sokratischen Gespräch machen, sicherzustellen. Er muss also das gegenseitige Verständnis der Gesprächspartnerinnen und -partner einfordern sowie fördern, die Frage festhalten und auf einen Konsens hinstreben.

Die Einhaltung der Regeln durch die *Teilnehmerinnen und Teilnehmer* ist essentiell für das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs. Wie sehr sich die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter auch bemühen mag, das gegenseitige Verständnis unter ihnen zu fördern, letztlich müssen sie doch selbst alle mögliche Anstrengung aufwenden, um sich gegenseitig zu verstehen. Dies kann nur funktionieren, wenn jede Einzelne und jeder Einzelne versucht, sich so verständlich wie möglich mitzuteilen, und gleichzeitig den anderen aufmerksam zuzuhören und ihre Gedanken bestmöglich nachzuvollziehen. Ein Sokratisches Gespräch ist zum Scheitern verurteilt, wenn sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht dazu bereit erklären, ihre eigenen Erfahrungen mit der Gruppe zu teilen und zu artikulieren. Diese dienen als Basis des Gesprächs, aus diesem Grund lautet eine der Regeln von Birnbacher für die Gesprächsteilnehmer: „Eigene Erfahrungen zum Ausgangspunkt nehmen“²¹³. Schlussendlich sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch noch aufgefordert, die Möglichkeit zu einem Metagespräch bei Bedarf einzufordern und ihre eventuelle Unzufriedenheit bezüglich des Sachgesprächs oder andere das Sachgespräch störende Punkte zur Sprache zu bringen. Natürlich kann auch die Gesprächsleitung, falls aus ihrer Sicht ein Anlass dazu besteht, ein Metagespräch beanspruchen.

²¹³ Birnbacher, „Schule des Selbstdenkens“, 226.

Bei der Durchführung eines Sokratischen Gesprächs treten drittens auch noch sogenannte *Verfahrensregeln* in Kraft. Gustav Heckmanns Sokratische Gespräche basierten darauf, dass die Wahl des Themas aus der Gruppe selbst stammt, dass sich das Thema bereits in einem Diskussionsprozess entwickelt. Heute wird das, insbesondere im schulischen Kontext, anders gehandhabt. Die Themenwahl liegt in den meisten Fällen bei der Gesprächsleitung, die zu Beginn den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das gewählte Thema vorstellt. Die anderen Verfahrensregeln haben ihre Gültigkeit allerdings behalten: Die persönlichen Erfahrungen der Gesprächspartnerinnen und -partner bilden die Basis des Gesprächs, Zwischenergebnisse und Eckpunkte werden schriftlich oder mündlich festgehalten und das Metagespräch bzw. die Metagespräche werden vom sachlichen Gespräch erkennbar abgegrenzt. Von der zeitlichen Dauer her schlägt Heckmann vor, rund ein Drittel für das Metagespräch aufzuwenden.

Ausgehend von den Erfahrungen, die er in der Praxis des Sokratischen Gesprächs gesammelt hat, schlägt Dieter Birnbacher vor, nicht zu starr an der Einhaltung der kanonischen Regeln festzuhalten. Die Beispiele der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer müssen beispielsweise nicht ausschließlich aus deren persönlicher Erfahrung stammen. Auch konstruierte, literarische, nacherzählte, etc. Beispiele können sich für das Gespräch als nutzbar erweisen. Außerdem hat sich in der Praxis gezeigt, dass in manchen Fällen eine Lockerung der strengen inhaltlichen Zurückhaltung der Gesprächsleiterin bzw. des Gesprächsleiters sinnvoll sein kann. Besonders wenn diese bzw. dieser mehr Lebenserfahrung hat, kann sie bzw. er das Gespräch mit Beispielen und Informationen bereichern, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht zur Verfügung stehen. Auch wenn die Klärung einer Teilfrage gerade ins Stocken kommt und ausweglos erscheint, kann sich ein inhaltlicher Input der Gesprächsleitung als hilfreich erweisen. Des Weiteren kann das Ziel, einen Konsens zwischen allen Beteiligten zu erreichen, modifiziert werden. Je heterogener eine Gesprächsgruppe ist, besonders die Wertvorstellungen betreffend, desto schwieriger können konsensfähige Einsichten erreicht werden. Ist man sich dieser Tatsache bewusst und tauscht man dieses eventuell nicht realisierbare Ziel gegen ein erreichbares (z.B. „Klärung von Verzweigungspunkten“²¹⁴) aus, können Frustration und Unzufriedenheit aller am Sokratischen Gespräch Beteiligten vermieden werden.²¹⁵ Richard Kleinknecht bestätigt ebenfalls, dass ein Sokratisches Gespräch nicht gescheitert sein muss, falls kein Konsens erzielt werden kann: „Auch wenn es ‚nur‘ zu einer Klärung entgegen-

²¹⁴ Birnbacher, „Schule des Selbstdenkens“, 232.

²¹⁵ Vgl. ebd., 223ff.

gesetzter Positionen geführt hat, werden die Teilnehmer insgesamt zu einem tieferen Verständnis der behandelten Sache gelangt sein.“²¹⁶

7.4 Das Potenzial des Sokratischen Gesprächs für den Ethikunterricht

7.4.1 Konstitutive Elemente des Sokratischen Paradigmas

Gisela Raupach-Strey erläutert in ihrem Aufsatz zu einer *Sokratisch zentrierten Ethik-Didaktik*, dass eine starke Überschneidung zwischen den Intentionen des Ethikunterrichts und den Annahmen, auf denen das Sokratische Paradigma basiert, gegeben ist, insofern der Ethikunterricht sich von der globalen Zielperspektive her vorrangig als praktische Philosophie definiert. Anhand der sieben konstitutiven Elemente des Sokratischen Paradigmas macht die deutsche Fachdidaktikerin den Zusammenhang zum Ethikunterricht deutlich.

Erstens geht das Sokratische Paradigma von der These aus, dass alle Menschen gleichermaßen an einem Sokratischen Gespräch teilnehmen können. Niemand muss über ein spezielles Vorwissen verfügen, eine bestimmte Weltanschauung oder religiöse Anschauung vertreten, um an einem Sokratischen Gespräch erfolgreich teilnehmen zu können. Allein *Offenheit* gegenüber den Gesprächskolleginnen und -kollegen und deren Meinungen ist eine notwendige Haltung, die mitgebracht werden muss. In diesen Punkten entspricht das Sokratische Paradigma genau den Anforderungen an den Ethikunterricht. Er muss für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Vorwissen, ihrer Religion, etc. besucht werden können und die Schülerinnen und Schüler müssen ihren Kolleginnen und Kollegen mit einer offenen Grundeinstellung begegnen. Raupach-Strey geht sogar so weit zu sagen, dass es ein Bedürfnis des Menschen ist, Fragen zu stellen und Meinungen anderer einzuholen. Dies kann in einer kontinuierlichen Gesprächsarbeit gefördert werden.

Zweitens kommt die Bedingung des Sokratischen Paradigmas, dass Ausgangspunkt des Gesprächs immer die persönliche Erfahrung ist, dem Ethikunterricht entgegen. Auf diese Weise ist ein Bezug zur eigenen Lebenswelt für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich, was sich positiv auf deren Motivation auswirkt. Das *Ausgehen vom Konkreten* stellt automatisch eine Schülerorientierung des Ethikunterrichts sicher, welche von Seiten der Didaktik gefordert wird. Zwar werden im Sokratischen Gespräch die Meinungen und Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und ernst genommen, aller-

²¹⁶ Richard Kleinknecht, „Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht“, in: Das sokratische Gespräch, hrsg. v. Dieter Birnbacher, Dieter Krohn, Stuttgart 2002, 188.

dings wird im Laufe des Gesprächs mit dem Einsetzen eines gemeinsamen Denkprozesses und dem Streben nach konsensfähigen Einsichten darüber hinaus gegangen. Auch auf sprachlicher Ebene orientiert sich ein Sokratisches Gespräch an der den Schülerinnen und Schülern eigenen Sprache. Während sich beispielsweise bei der Lektüre eines philosophischen Primärtextes Verständnisprobleme sprachlicher Art ergeben, ist ein Sokratisches Gespräch nicht mit derartigen Schwierigkeiten konfrontiert.

Drittens ist das Sokratische Paradigma strikt *non-dogmatisch*. Beim Philosophieren kann man ausschließlich die eigene Vernunft als Autorität geltend machen: „Eine Berufung auf unbefragte Lehrsätze, Lehrsysteme, ‚Schulen‘ oder Richtungen ist nicht akzeptabel.“²¹⁷ Bereits auf juristischer Ebene wird ebendieser Non-Dogmatismus vom Ethikunterricht gefordert. Dieser darf sich keiner Lehre oder Weltanschauung verpflichten und hat jede Art der Indoktrination zu vermeiden. Stattdessen soll eine Auseinandersetzung mit vielfältigen Meinungen und Anschauungen stattfinden, um der Pluralität der Gesellschaft gerecht zu werden. Vorurteile sollen im Rahmen eines Sokratischen Gesprächs einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Falls der Ethikunterricht derart orientiert ist, dass er keine Wertevermittlung betreiben möchte, sondern dass die Schülerinnen und Schüler selbst Einsichten und moralische Urteilsfähigkeit erlangen, wird die Lehrerin oder der Lehrer keine Belehrung vornehmen, was einem Grundprinzip des Sokratischen Paradigmas entspricht.

Viertens stellt die *Maieutik* eine Basis des Sokratischen Paradigmas dar. Eine maieutische Grundausrichtung ist auch im Ethikunterricht brauchbar: Anstatt Wissen aus einem Lehrbuch vorzugeben, liegt es an den Schülerinnen und Schülern selbst, ihr Wissen zu konstruieren und zu lernen, dieses auch zu artikulieren und zu begründen. Auf diese Weise bietet der Ethikunterricht einen Rahmen, in dem die Autonomie im Denken der Lernenden gefördert werden kann. Solch ein Rahmen steht ihnen außerhalb der Schule oft nicht zur Verfügung. Den Schülerinnen und Schülern wird ermöglicht, sich mit Fragen und Problemen auseinanderzusetzen, die ihnen potenziell in Zukunft begegnen könnten. Das Ausbilden eigener Überzeugungen durch die Teilnahme an Sokratischen Gesprächen schafft bei den Lernenden Orientierung für ihre zukünftigen Handlungen und Denkprozesse.

²¹⁷ Gisela Raupach-Strey, „Sokratische zentrierte Ethik-Didaktik“, in: edition ethik kontrovers 12, 2004, 47.

Fünftens sollen gemäß dem Sokratischen Paradigma Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer in die *Vernunft* vertrauen, was für alle Beteiligten keine einfache Aufgabe ist. Will der Ethikunterricht die Urteilsfähigkeit der Lernenden fördern, tut er gut daran, sich an diesem Paradigma zu orientieren. Sich nicht darauf zu berufen, was jemand anderer gesagt hat, sondern nur Gedanken zu äußern, die der eigenen Vernunft entsprungen sind - mit dieser Herausforderung sind die Lernenden konfrontiert. Dabei darf nicht an der Oberfläche der Sache Halt gemacht werden, wie Raupach-Strey erklärt:

„Die Förderung des Selbstvertrauens der Vernunft meint also nicht, dass Ethikunterricht sich kurzschlüssig an den vordergründigen Interessen der Schülerinnen und Schüler ausrichtet; denn dann betröge der sie um diese wichtige Erfahrung des Ringens um eine ebenso sachgerechte wie ehrliche Antwort“²¹⁸.

Für die Lehrenden ist das Vertrauen in die Vernunft insofern herausfordernd, als dass sie am Ende eines Gesprächs den Lernenden kein nicht von ihnen selbst stammendes Fazit aufdrängen dürfen. Auch ein unfertiges, in einigen Punkten noch offenes Gespräch muss als Stundenende akzeptiert werden.

Sechstens wird von Skeptikerinnen und Skeptikern bezüglich des Sokratischen Gesprächs behauptet, dass ein reiner Meinungs austausch im Gespräch stattfindet und somit die Wissensvermittlung auf der Strecke bleibt. Im Bereich der Moral ist eine Vermittlung jedoch problematisch, wie die Kritik am Modell der Wertvermittlung (siehe Kapitel 2.2.2) gezeigt hat. Das Sokratische Paradigma basiert auf der Annahme, dass das (moralisch) Richtige nur durch die Gesprächspraxis eingesehen werden kann. Will er eine Indoktrination vermeiden, sollte sich auch der Ethikunterricht an der „Suche nach Wahrheit und Verbindlichkeit statt Wissensvermittlung“²¹⁹ orientieren.

Schlussendlich betont das Sokratische Paradigma siebentes die Wichtigkeit des *gemeinsamen* Denk- und Gesprächsprozesses. Auch im Ethikunterricht kann die Arbeit in der Gruppe die Fähigkeiten der oder des Einzelnen befördern. In einer Gesprächsgemeinschaft können Einsichten erlangt werden, die der Einzelperson verwehrt geblieben wären. Außerdem werden die Kooperationsbereitschaft, die Perspektivenübernahme, der gegenseitige Respekt, usw. geschult. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, in einem nicht konkurrenz- und wettbewerbsorientierten Rahmen ihre Urteilsfähigkeit zu schulen und von anderen dabei eine Hilfestellung zu erhalten.²²⁰

²¹⁸ Raupach-Strey, „Sokratisch zentrierte Ethik-Didaktik“, 50.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Vgl. ebd., 45ff.

Aus Raupach-Streys Analyse der konstitutiven Elemente des Sokratischen Paradigmas und dem Aufzeigen der Querverbindungen zum Ethikunterricht kann abgeleitet werden, dass das Sokratische Gespräch eine spezielle Rolle im Rahmen des Ethikunterrichts spielen kann. Die Intentionen des Ethikunterrichts entsprechen, wie aufgezeigt wurde, in zahlreichen Punkten genau dem Sokratischen Paradigma. Nachdem das Gespräch zwar nicht das einzige Medium ist, in dem sich das Sokratische Paradigma vollziehen kann, aber doch sein spezifisches, folgt daraus, dass das Sokratische Gespräch eine Sonderrolle im Methodenrepertoire des Ethikunterrichts innehat. Allerdings darf nicht unerwähnt bleiben, dass die schulischen Rahmenbedingungen eine Sokratische Gesprächspraxis nicht gerade fördern, sondern in einigen Punkten sogar erschweren oder verunmöglichen.

7.4.2 Probleme bei der Anwendung im Ethikunterricht

Im Kontext der Institution Schule ist das Sokratische Gespräch mit einigen strukturellen Hindernissen konfrontiert. Viele Schülerinnen und Schüler besuchen den Ethikunterricht nicht aus einer intrinsischen Motivation heraus, sondern weil der Besuch für sie obligatorisch ist. Das Interesse an der Sache selbst ist daher nicht immer gegeben, obwohl es sich in manchen Fällen durch die Beschäftigung entwickeln kann. Außerdem umfasst eine Schulklasse eine größere Anzahl an Personen, als die Gruppe bei einem Sokratischen Gespräch, die im Normalfall aus maximal zehn Personen besteht. Des Weiteren haben Nelson und Heckmann das Sokratische Gespräch vorwiegend als Gesprächspraxis für Erwachsene konzipiert, während in der Schule naturgemäß mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird. Als problematisch erweist sich vor allem die Taktung des Schultags in Einheiten à 50 Minuten. Eine Schulstunde ist damit für die Durchführung eines Sokratischen Gesprächs keinesfalls ausreichend. Bis zur folgenden Unterrichtseinheit liegt oft ein Zeitraum von mehreren Tagen, was das Aufgreifen des Gesprächsfadens erschwert. Hinzu kommt, dass für ein Thema meist gar nicht so viel Zeit zur Verfügung steht, die ein Sokratisches Gespräch benötigen würde. Themen und Inhalte, sowie Ziele und zu erreichende Fähigkeiten werden von Lehrplänen vorgegeben, was teilweise dem ergebnisoffenen Charakter eines Sokratischen Gesprächs widerspricht. Dem Lehrplan entsprechend soll ein gewisser Stoff oder eine gewisse Fähigkeit nach einer gewissen Zeit beherrscht werden, eine eigene Meinung und Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler ist nicht immer gefragt. Auch die Tatsache, dass die im Unterricht erbrachten Leistungen der Ler-

nenden bewertet werden müssen, steht mit der Praxis des Sokratischen Gesprächs im Widerspruch.²²¹

Rainer Loska weist auf ein weiteres Problemfeld hin: Wenn das Sokratische Gespräch im Schulunterricht effektiv eingesetzt werden soll, dann braucht es in dieser Methode der Gesprächsführung ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Um in der Lage zu sein, ein Sokratisches Gespräch fachgerecht anzuleiten, ist es hilfreich bzw. nahezu unerlässlich, selbst bereits an Sokratischen Gesprächen teilgenommen zu haben. Zusätzlich sollten im Rahmen von Hospitationen in dieser Methode erfahrene Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleiter beobachtet werden.²²² In der fehlenden Präsenz des Sokratischen Gesprächs im Rahmen der Ausbildung von Ethiklehrerinnen und -lehrern in Österreich sehe ich das größte Hindernis für die Anwendung Sokratischer Gespräch im Ethikunterricht.

Ein Großteil der anderen beschriebenen Hindernisse kann überwunden werden. Gisela Raupach-Strey schlägt hierzu unterschiedliche Möglichkeiten vor, wie das Sokratische Gespräch trotz mancher hinderlicher institutioneller Bedingungen in den Schulunterricht integriert werden könnte. Obwohl der Besuch des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, kann ein Sokratisches Gespräch trotzdem echtes Interesse an der Sache wecken. Das Hindernis der großen Anzahl an Personen in einer Klasse kann entgegengewirkt werden, indem beispielsweise zwei Gesprächsgruppen gebildet werden, falls das organisatorisch möglich ist, oder indem manche aktiv am Gespräch teilnehmen, während die anderen die Beobachterrolle übernehmen. Je größer die Gruppe, desto schwieriger gestaltet sich in vielen Fällen die Findung eines Konsenses. Deshalb muss nicht unbedingt das Erreichen eines Konsenses das Ziel eines Sokratischen Gesprächs im Schulunterricht darstellen, eine wahrhafte Auseinandersetzung mit einem Thema kann bereits einen Erfolg darstellen. Dass ein Sokratisches Gespräch im schulischen Kontext nicht mit Erwachsenen, sondern mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wird, muss nicht unbedingt ein Hindernis darstellen. Wie diverse Vertreterinnen und Vertreter des Philosophierens mit Kindern beweisen, sind auch junge Menschen dazu in der Lage, sich ihres Verstandes zu bedienen um philosophische Fragen zu bearbeiten. Natürlich muss die Durchführung eines Sokratischen Gesprächs trotzdem an das Alter der Teilnehmenden angepasst werden. Kinder und Jugendliche bringen zum Beispiel eventuell weniger Durchhaltevermögen mit. Die Notwendigkeit der Leistungsfeststellung und -beurteilt

²²¹ Vgl. Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, 366ff.

²²² Vgl. Loska, Lehren ohne Belehrung, 281.

lässt sich auf den ersten Blick schwer mit dem Sokratischen Gespräch vereinbaren, allerdings bieten sich laut Raupach-Strey mehrere Möglichkeiten. Einerseits kann man, falls das Sokratische Gespräch nur phasenweise im Unterricht eingesetzt wird, die Sokratischen Phasen nicht zur Beurteilung heranziehen. Eine weitere Option wäre es, während dem Gespräch angefertigte Protokolle oder nach dem Gespräch verfasste schriftliche Reflexionen in die Bewertung miteinzubeziehen. Wird der komplette Unterricht mit Sokratischen Gesprächen gestaltet, bietet es sich an, das Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, meint Raupach-Strey:

„Vorrangig jedoch sollte bei einer mündlichen Arbeitsform die Qualität des mündlichen Beitrags zum gemeinsamen Gespräch gewürdigt werden, die sich in Verständnisfragen, weiterführenden Beiträgen oder Verfahrensvorschlägen äußern kann, aber *auch* im Zuhören und Schweigen-Können.“²²³

7.4.3 Möglichkeiten einer Umsetzung

Aus den aufgezeigten erschwerenden Rahmenbedingungen der Institution Schule und den Möglichkeiten, diese zu entkräften, ergeben sich für Gisela Raupach-Strey vier Modelle, das Sokratische Paradigma in den Unterricht zu integrieren. Einzelne Unterrichtssequenzen, die einen ausreichenden zeitlichen Rahmen bieten, können mittels Sokratischer Gespräche durchgeführt werden. Beispielsweise Projektwochen oder einige aufeinanderfolgende Unterrichtseinheiten sind dafür gut geeignet. In diesem Fall stellt das Sokratische Gespräch eine Ausnahme gegenüber dem regulären Unterricht dar. Zweitens schlägt die Fachdidaktikerin ein etwas umfassenderes Modell vor: „Einzelne Elemente der Sokratischen Methode, die für fruchtbar erachtet werden, werden isoliert in den sonstigen Fachunterricht integriert.“²²⁴ Im Rahmen des dritten Modells wird das Sokratische Paradigma umfassend in den Unterricht integriert. Es dient als Orientierungspunkt und Idealbild, auch wenn es nicht umfassend realisiert werden kann. Schließlich kann das Sokratische Paradigma viertens als Ergänzung zum Fachunterricht zum Einsatz kommen. Raupach-Strey fasst die Integrationsmöglichkeiten des Sokratischen Paradigmas noch einmal in einem Satz zusammen: „Das Sokratische Paradigma kann also nach den Modellen ‚ganzes Sokratisches Gespräch‘, ‚einzelne Elemente‘, ‚Zentralperspektive‘ oder ‚kritische Idee‘ in die schulischen Realitätsbedingungen übersetzt und eingebracht werden.“²²⁵

²²³ Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, 372.

²²⁴ Ebd., 374.

²²⁵ Ebd., 381.

Während zum Beispiel für Geschichte oder naturwissenschaftliche Fächer das Sokratische Gespräch weniger geeignet erscheint, spielt das Sokratische Paradigma in all seinen modellhaften Ausformungen im Ethikunterricht eine besondere Rolle, wie anhand der Analyse der konstitutiven Elemente des Sokratischen Paradigmas und der Verbindung mit den Intentionen des Ethikunterrichts gezeigt wurde.

8 Fazit: Das Gespräch - ein Leitmedium im Ethikunterricht!

Um die Frage beantworten zu können, welche Rolle das Gespräch als Medium im Ethikunterricht spielt, musste anfänglich geklärt werden, welche Ziele der Ethikunterricht an österreichischen Schulen verfolgt. Dazu war es in einem ersten Schritt notwendig, zu untersuchen, inwiefern Moral und Ethik überhaupt lehrbar sind. Diese Frage beschäftigte bereits Sokrates im antiken Athen. Verschiedene Modelle liefern unterschiedliche Antworten auf diese Frage.

Das Modell der Wertklärung zielt die Konstruktion eigener Wertvorstellungen an. Mittels Reflexion und Diskurs werden Werte analysiert und ihre Implikationen untersucht. Den Schülerinnen und Schülern soll in einem Prozess klar werden, welche Werte hinter Meinungen oder Handlungen verborgen sind. Die Wertvermittlung strebt hingegen die Übernahme eines bestimmten Wertekanon an. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich die Werte und Normen der Erwachsenen aneignen. Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes der Wertanalyse untersuchen anhand von Wertkonflikten, welche Werte unter welchen Bedingungen im Widerstreit stehen und welche Folgen damit einhergehen. Aus Lawrence Kohlbergs geistigem Erbe ist der progressive oder entwicklungsorientierte Ansatz hervorgegangen. Dieser geht davon aus, dass auch Kinder bereits dazu in der Lage sind, moralische Urteile zu fällen. Sie folgen dabei lediglich anderen Schemata als Erwachsene. Die Kriterien, an denen sich das moralische Urteil orientiert, entwickeln sich im Laufe des Lebens und durchlaufen bis zu sechs Stufen. Die Moralentwicklung kann durch verschiedene Maßnahmen gefördert und vorangetrieben werden, eine besondere Rolle spielt dabei die Dilemmadiskussion. Neben diesen vier Ansätzen versuchen des Weiteren das Wertfühlungsmodell und der Ansatz des Lernens am außergewöhnlichen Modell die Möglichkeiten einer Werteerziehung zu erklären.

Jede dieser Konzeptionen bietet sowohl Vor-, als auch Nachteile. Während der einen Dogmatismus vorgeworfen werden kann, sieht sich die andere mit dem Vorwurf des Relativismus konfrontiert, etc. Ich schließe mich Gisela Raupach-Strey an, die bestätigt, dass „weitestgehender didaktischer Konsens“²²⁶ darüber herrscht, dass eine indoktrinatorische Moralerziehung im Ethikunterricht fehl am Platz ist. Die dogmatische Vermittlung eines Wertekanon ist mit der Wertneutralität des Ethikunterrichts nicht vereinbar. Stattdessen sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, moralisch relevante Problemstellungen wahrzunehmen und zu analysieren. Im Sinne einer Hilfestellung für

²²⁶ Raupach-Strey, „Sokratisch zentrierte Ethik-Didaktik“, 47.

die Bewältigung zukünftiger moralischer Dilemmata soll der Prozess des moralischen Urteilens eingeübt und reflektiert werden.

Sollen die Schülerinnen und Schüler zu moralisch mündigen Menschen erzogen werden, hat auch die Institution Schule einen Beitrag zu leisten. Der Fachunterricht sieht sich mit dieser Aufgabe oft überfordert, weshalb in den letzten Jahrzehnten die Forderung nach der Einführung von Ethikunterricht laut wurde. Die Gründe, die gemäß Befürworterinnen und Befürwortern für dessen Einführung sprechen, sind divers. Ethikunterricht soll unter anderem Orientierung in einer immer unsicherer und unüberschaubarer werdenden, pluralistischen Gesellschaft liefern, den Bildungsauftrag der Schule erfüllen, eine Alternative zum Religionsunterricht darstellen, etc.

Aus den unterschiedlichen Gründen für die Legitimation von Ethikunterricht resultieren verschiedene globale Zielperspektiven. Er kann sich als praktische Philosophie definieren und die Schülerinnen mit ethischen Richtungen und Argumentationsweisen bekannt machen. Versteht sich der Ethikunterricht jedoch stärker von den Bezugswissenschaften Psychologie und Pädagogik her, dann stellt er eher eine Lebenshilfe für die Schülerinnen und Schüler dar. Im Sinne des Modells der Wertvermittlung kann er vorrangig Moralerziehung betreiben. Möchte er hingegen die moralische Urteilsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen stärken, dann wird Ethikunterricht als ethische Reflexion verstanden. Ohne sich strikt auf eines der globalen Ziele festzulegen, kann der Ethikunterricht verschiedene Elemente der Zielsetzungen kombinieren und gleichzeitig verfolgen. Das Forschungsprojekt *ETiK Wien* fasst beispielsweise mehrere Ziele zusammen, indem es die Förderung der ethischen Kompetenz insgesamt als Ziel des Ethikunterrichts sieht. Dabei sollen begriffliches Wissen, moralische Urteilskompetenz und Handlungsentwurfskompetenz entwickelt werden. Fest steht jedenfalls, dass moralisches Handeln an sich ein nicht realisierbares Ziel des Ethikunterrichts darstellt. Allein das Fällen moralischer Urteile bedingt noch nicht ein dementsprechendes Handeln.

Welche Rolle spielt nun das Gespräch im Unterricht allgemein und speziell im Ethikunterricht? Nicht jedes Gespräch im Unterricht ist gleichzeitig auch ein Unterrichtsgespräch. Letzteres verfolgt spezielle didaktische Intentionen im Rahmen eines Lehr-Lern-Prozesses. Noch stärker als ein Alltagsgespräch ist ein Unterrichtsgespräch verschiedenen Voraussetzungen unterworfen. So üben beispielsweise die zeitliche Begrenzung der Unterrichtseinheiten, die traditionelle Rollenverteilung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und

Schülerinnen/Schülern oder Vorerwartungen der am Unterricht Beteiligten einen Einfluss auf das Unterrichtsgespräch aus.

Bezüglich der Einordnung des Unterrichtsgesprächs in didaktische Kategorien erscheint der Begriff der Sozialform nicht passend. Gängiger ist die Bezeichnung des Unterrichtsgesprächs als Methode, im Sinne eines Hilfsmittels, das zur Erreichung eines bestimmten Ziels angewendet werden kann. Die Vielfältigkeit der Verwendung des Methodenbegriffs erschwert allerdings eine eindeutige Zuordnung des Gesprächs. Mit Bezug auf Gisela Raupach-Strey und Ekkehard Martens schlägt Klaus Draken eine andere Kategorisierung des Gesprächs vor. Neben Texten, Filmen oder Bildern ist das Gespräch ein Medium, das in einem schulischen Rahmen ermöglicht, die philosophischen Denkmethode zu realisieren. Je nach Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, des Grades der Lenkung durch die Gesprächsleitung, etc. können verschiedene Unterformen des Gesprächs definiert werden.

Die Dilemmadiskussion ist eine Gesprächsform, die sich speziell für den Ethikunterricht eignet. Die dabei diskutierte moralische Konfliktsituation kann hypothetisch, semi-real, real oder fachspezifisch sein. Welche Art von Dilemma für die jeweilige Diskussion am passendsten ist, muss die Lehrerin oder der Lehrer zielgruppenspezifisch entscheiden. Bezüglich des Verlaufs schlägt Werner Schuster ein aus sieben Phasen bestehendes Modell vor: Nachdem die Lerngruppe zum Thema hingeführt wurde, wird das moralische Dilemma präsentiert. Aus einem ersten Impuls heraus entscheiden sich die Diskutantinnen und Diskutanten für eine der Handlungsalternativen. Diese erste Spontanentscheidung wird begründet, bevor die eigentliche Phase der Diskussion folgt. Das Zentrum dieser bildet eine intensive Auseinandersetzung mit den Argumenten, die für oder gegen die Handlungsoptionen sprechen, und deren Begründungen. In einer zweiten Entscheidungsphase wird anschließend statt einer spontanen eine reflektierte Entscheidung getroffen. Eine Reflexion möglicher Meinungsänderungen, sowie eine Zusammenfassung und Weiterführung runden die Diskussion ab.

Eine weitere Form des Gesprächs, die eine besondere Rolle im Ethikunterricht spielen kann, ist das Sokratische Gespräch. Das Sokratische Gespräch in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, das von manchen auch als Neosokratisches Gespräch bezeichnet wird, muss vom antiken sokratischen Dialog abgegrenzt werden. Es basiert zwar auf den Grundideen der Gesprächsführung des in den platonischen Dialogen überlieferten Sokrates, allerdings wurden im 20. Jahrhundert einige Elemente transfor-

miert und das Gespräch didaktisch aufbereitet. So handelt es sich beispielsweise beim Sokratischen Gespräch um ein Gruppengespräch, während der sokratische Dialog grundsätzlich als Zwiegespräch stattfand. Eingebettet in das theoretische Konstrukt des Sokratischen Paradigmas, beruht das Sokratische Gespräch auf folgenden Grundannahmen: Im Mittelpunkt steht zu jedem Zeitpunkt das Selbstdenken der Lernenden. Um Einsicht in das Wahre, das Gültige, das Allgemeine zu erlangen, muss man zwar vom Konkreten ausgehen, allerdings darf man nicht bei seinen eigenen Erfahrungen stehen bleiben, denn es soll Abstraktion angestrebt werden. Die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter lässt keine Berufung auf Autoritäten oder Lehrmeinungen gelten, Erkenntnis kann rein durch die eigene Vernunft hervorgebracht werden. Helfend zur Seite steht dabei die Gesprächsleitung in ihrer metaphorischen Funktion als Hebamme, auch die anderen Gruppenmitglieder fungieren als Hebammen für die Einzelne oder den Einzelnen. Angestrebt werden konsensfähige Einsichten, welche die philosophische Ausgangsfrage oder damit verknüpfte Teilfragen beantworten. Kann kein Konsens innerhalb der ganzen Gruppe erreicht werden, war die Gesprächs- und Denkgemeinschaft dennoch nicht umsonst, insofern sie sich der Wahrheit zumindest angenähert hat.

Idealtypisch besteht ein Sokratisches Gespräch aus fünf Phasen, die allerdings verschieden stark akzentuiert werden können und den situativen Gegebenheiten angepasst werden müssen. Nach der Darbietung der Themenstellung, die meist von der Gesprächsleitung vorgegeben wird, steuern alle Gruppenmitglieder Beispiele aus ihrer Erfahrung (oder anderen Quellen) bei. Hat die das Gespräch leitende Person nach speziellen Kriterien das brauchbarste Beispiel ausgewählt, beginnt die Analysearbeit. Die Denkgemeinschaft versucht, wahre Aussagen zu finden und deren Gültigkeit immer wieder am Konkreten zu überprüfen. Wie erwähnt kann ein Konsens den Abschluss des Sokratischen Gesprächs bilden, das ist jedoch keine notwendige Bedingung. Das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs hängt stark von der Einhaltung der Gesprächsregeln ab. Sowohl für das Verhalten der Gesprächsleitung und der Teilnehmenden, als auch für das Verfahren selbst gelten bestimmte Regeln. Während sie bzw. er sich inhaltlich in Zurückhaltung übt, hat die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter auf formaler Ebene für die Befolgung der Regeln zu sorgen.

Jene Elemente, die für das Sokratische Paradigma konstitutiv sind, entsprechen in vielen Punkten genau den Intentionen des Ethikunterrichts. Insofern erscheint eine Orientierung des Ethikunterrichts am Sokratischen Paradigma sehr empfehlenswert. Natürlich ergeben

sich bei der Transformation des aus der Erwachsenenbildung stammenden Gesprächsmodells Nelsons und Heckmanns einige Hindernisse. Allerdings bieten sich auch im Kontext der Institution Schule Möglichkeiten, das Sokratische Paradigma zu integrieren. Es kann in seinem spezifischen Medium, dem Sokratischen Gespräch, verwirklicht werden. Ansonsten können auch einzelne Elemente in den Unterricht integriert werden, oder es wird als idealtypische Zentralperspektive im Hinterkopf behalten. Dem Sokratischen Paradigma kann in diesem Fall zwar nie ganz entsprochen werden, dennoch kann es einen Orientierungspunkt darstellen.

Die einleitend formulierte Forschungsfrage, ob das Gespräch ein Leitmedium des Ethikunterrichts darstellt, kann schlussendlich folgendermaßen beantwortet werden: Durch das Unterrichtsgespräch lernen die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten, die mittels anderer Medien nicht derartig gefördert werden können. Neben dem sich Mitteilen und dem Zuhören, wird vor allem die Argumentationskompetenz gestärkt. Es wird trainiert, „einen Standpunkt aufzubauen, zu verteidigen und gegebenenfalls aufzugeben.“²²⁷ Diese kommunikativen Fähigkeiten, die durch das Unterrichtsgespräch gefördert werden, werden allerdings in jedem Unterrichtsgegenstand gebraucht. Wie verhält es sich nun mit dem Gespräch im Speziellen im Ethikunterricht?

Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche Rolle die Sprache beim Philosophieren spielt. Hat Sprache einen höheren Stellenwert gegenüber anderen Medien, oder sind nicht-sprachliche Medien beim Philosophieren gleichrangig einzuschätzen? Wird von einer Gleichrangigkeit ausgegangen, ist das Gespräch anderen Medien im Philosophieunterricht auch nicht überlegen. Postuliert man hingegen eine Sonderstellung der Sprache beim Philosophieren, so wie es beispielsweise Sokrates macht, dann folgt daraus, dass es sich beim Gespräch auch um ein besonderes Medium im Philosophieunterricht handelt. Während es durchaus vorstellbar (wenn auch nicht wünschenswert) ist, dass nicht-sprachliche Medien im Philosophieunterricht nicht verwendet werden, ist es hingegen gedanklich absolut unvorstellbar, das Gespräch aus dem Philosophieunterricht zu verbannen. Es ist also ein konstitutives Element.²²⁸

²²⁷ Nürnberg, Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode, 155.

²²⁸ Vgl. Thorsten Hitz, „Mal was und rede darüber! Zu Sprache und nicht-sprachlichen Medien im Philosophieunterricht“, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 33 (4), 2011, 332f.

Gisela Raupach-Strey weist erstens darauf hin, dass „die Überlegungen zum Philosophie-Unterricht weitgehend auch für den Ethik-Unterricht gelten, soweit er auf philosophischer Basis konzipiert ist.“²²⁹ Zweitens stellt sie klar, dass der besondere Stellenwert des Gesprächs im Ethikunterricht nicht zur Folge hat, dass andere Medien, allen voran die Textarbeit, keine Bedeutung haben. Zugunsten des Gesprächs auf jegliche Arbeit mit Texten zu verzichten, erscheint der deutschen Ethikdidaktikerin absurd.²³⁰

Genauso wie Gisela Raupach-Strey erachtet auch Volker Pfeifer eine Tatsache als konsensfähig: Die Schülerinnen und Schüler sollen im Ethikunterricht keine Indoktrination erleben. Es soll nicht um eine Vermittlung bestimmter Werte gehen, sondern um eine Förderung des autonomen moralischen Denkens der Kinder und Jugendlichen. Sie sollen sich mit ihren eigenen Wertmustern, aber auch mit jenen anderer Menschen, Kulturen, Weltanschauungen, Religionen, etc. auseinandersetzen. Nach dem Besuch des Ethikunterrichts soll in den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für moralische Probleme geweckt worden sein und sie sollen sich in ihrer moralischen Urteilsfähigkeit weiterentwickelt haben.²³¹ Für die Bedeutung des Gesprächs resultiert aus einer derartigen Konzeption von Ethikunterricht folgendes: „Dabei spielt das Unterrichtsgespräch eine herausragende Rolle. Es ist ein geradezu ideales Lernmedium für den Ethikunterricht.“²³² Eine ganze Reihe notwendiger Fähigkeiten kann mittels des Gesprächs eingeübt werden - zuhören, entgegen, argumentieren, begründen, sich etwas vorstellen, sich hineinversetzen, etwas zum Ausdruck bringen, u.v.m.

Auch Stefan Weyers schließt sich den bereits erwähnten Autorinnen und Autoren an, indem er der Meinung ist, dass im institutionellen Kontext der Schule nicht das „Lernen moralischer *Inhalte*, sondern (...) die Stimulation der *strukturellen* Entwicklung“²³³ im Mittelpunkt stehen sollte. Unter strukturellem Lernen versteht der Erziehungswissenschaftler, dass anstelle eines materialen Wertekanons ein formales Verfahren zur Beurteilung moralischer Problemsituationen eingeübt werden soll. Die Methode der Dilemma-diskussion sowie das Sokratische Gespräch eignen sich seines Erachtens besonders dafür.

²²⁹ Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, 197.

²³⁰ Vgl. ebd., 197f.

²³¹ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, 46ff.

²³² Ebd. 47.

²³³ Stefan Weyers, „Gesetze und Verträge, Rechte und Rechtsstaatlichkeit: Die Entwicklung von Rechts- und Moralvorstellungen von der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter“, in: Sokratisch und Urteilskraft in pädagogischer Praxis, hrsg. v. Barbara Neißer, Berlin 2013, 99f.

Insbesondere dem Sokratischen Gespräch kommt ein spezieller Status im Rahmen des schulischen Ethikunterrichts zu, wie Raupach-Strey erläutert:

„Das *Sokratische Paradigma*, in dem sich Zielvorstellung, konzeptioneller Entwurf und Methode kreuzen und verdichten, trifft den Kern des philosophisch-pädagogischen Anliegen des Ethikunterrichts; das Gespräch ist sein *spezifisches Medium* (ohne dass damit ein Methoden-Monismus impliziert wäre).“²³⁴

Die Lektüre von und Arbeit mit Texten soll aus dem Ethikunterricht keinesfalls ausgeschlossen werden. Sie dient beispielsweise der Aneignung eines grundlegenden philosophiegeschichtlichen Wissens. Außerdem können fremde Gedanken, mit denen man bei der Textlektüre konfrontiert wird, das eigene Denken stimulieren und weiterentwickeln. Auch die Beschäftigung mit dem speziellen Sprachstil einer Autorin bzw. eines Autors oder mit einer Fachsprache können gewinnbringend sein und die begrifflichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördern. Diese Vorteile bleiben der Textarbeit vorbehalten und können vom Sokratischen Gespräch nicht geleistet werden.

Allerdings ist das Gespräch der Textlektüre in manchen Punkten überlegen, insofern es zum Beispiel direkt auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen kann. Es besteht außerdem das Risiko, dass die Lernenden zwar in der Lage sind, die Grundgedanken einer Autorin oder eines Autors wiederzugeben, die tieferliegenden Einsichten bleiben ihnen jedoch verborgen. Die Gedanken im Text können auch derart beeinflussend wirken, dass eigenständige Denkansätze der Schülerinnen und Schüler keinen Platz finden. Manchmal wird auch die Gültigkeit von in Texten vermitteltem Wissen nicht hinterfragt oder kritisiert. Das bedeutet wie gesagt nicht, dass Textlektüre aus dem methodischen Repertoire von Ethiklehrerinnen und Ethiklehrern ausgeklammert werden sollte, sie kann bzw. soll in Verbindung mit Gesprächen in einem am Sokratischen Paradigma orientierten Ethikunterricht ebenso eingesetzt werden. Nichtsdestotrotz ist das Sokratische Gespräch das spezifische Medium des Sokratischen Paradigmas.²³⁵

Zusammenfassend ist das Gespräch also neben Bildern, Filmen, Texten, etc. eines der Medien des Ethikunterrichts. Nichts spricht dafür, ausschließlich dieses eine Medium zu verwenden und die restlichen kategorisch auszuschließen. Allerdings kann genauso wenig abgestritten werden, dass das Gespräch doch einen Sonderstatus im Rahmen des schulischen Ethikunterrichts hat und zur Erreichung seiner Zielsetzungen in besonderem Aus-

²³⁴ Raupach-Strey, „Sokratisch zentrierte Ethik-Didaktik“, 45.

²³⁵ Vgl. Raupach-Strey, *Sokratische Didaktik*, 307ff.

maß beiträgt. Unter all den Gesprächsformen spielen die Dilemmadiskussion und das Sokratische Gespräch eine Sonderrolle. Die Antwort auf die eingangs formulierte Forschungsfrage lautet demnach: JA, das Gespräch ist ein Leitmedium im Ethikunterricht!

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben zwar einige Fragen beantwortet, allerdings wurden im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema auch neue Fragen aufgeworfen, die in zukünftigen Forschungsvorhaben bearbeitet werden könnten. Wie gezeigt wurde, gibt es im Medium des Gesprächs mit u.a. der Dilemmadiskussion und dem Sokratischen Gespräch Unterformen, die im Ethikunterricht eine besondere Rolle innehaben. Es stellt sich folglich die Frage, ob auch andere Medien wie der Text oder das Bild über derartige, insbesondere im Ethikunterricht nutzbare Unterformen verfügen. Ausgehend vom Sokratischen Gespräch könnte weiter erforscht werden, wie eine Ausbildung von Ethiklehrerinnen und -lehrern gestaltet sein könnte bzw. müsste, um diese zu einem sachgerechten Einsatz des Sokratischen Gesprächs im Unterricht zu befähigen. Außerdem eröffnen sich nicht nur auf fachdidaktischer, sondern auch auf politischer Ebene weitere Forschungsperspektiven. So könnte beispielsweise untersucht werden, welche Wendungen die politische Debatte um den Ethikunterricht in Österreich seit den letzten wissenschaftlichen Untersuchungen genommen hat.

9 Bibliographie

- Bahlke, Steffen: „Werte-Erziehung in der Schule - Systemtheoretisch inspirierte Reflexionen“, in: Mokrosch, Reinhold; Regenbogen, Arnim (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2009, 129-135.
- Beck, Martin: *Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation*. St. Ingbert: Röhrig, 1994.
- Birnbacher, Dieter: „Schule des Selbstdenkens - das Sokratische Gespräch“, in: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam 2010, 215-236.
- Bittner, Stefan: „Unterrichtsgespräch und Diskussion“, in: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl.*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2009, 223-226.
- Bittner, Stefan: *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2006.
- Breinbauer, Ines Maria: „Ethikunterricht — ein Anachronismus?!“, in: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hrsg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung*. Opladen: Leske und Budrich 1999, 203-222.
- Bucher, Anton: *Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt - pädagogisch überfällig!*. Innsbruck, Wien: Tyrolia 2014.
- Draken, Klaus: *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Berlin: LIT 2011.
- Edelstein, Wolfgang: „Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen“, in: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz 2001, 13-34.
- Göllner, Manfred: *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. Münster: LIT 2002.
- Gronke, Horst: „Die Grundlagen der Diskursethik und ihre Anwendung im Sokratischen Gespräch“, in: Krohn, Dieter; Neißer, Barbara; Walter, Nora (Hrsg.): *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag 1996, 17-38.
- Hattie, John: *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. 2., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

- Heckmann, Gustav: *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*. 1. Neuaufl., Frankfurt m Main.: dipa 1993.
- Heitger, Marian: „Ethik im Unterricht. Anmerkungen zu einer Grundsatzproblem“, in: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hrsg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung*. Opladen: Leske und Budrich 1999, 197-202.
- Hitz, Thorsten: „Mal was und rede darüber! Zu Sprache und nicht-sprachlichen Medien im Philosophieunterricht“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 33 (4), 2011, 329-334.
- Holstein, Hermann: *Unterrichtsgespräch. Sprachgestalt und Lehrmethode*. 1. Aufl., Kassel: Henn 1976.
- Jäggle, Martin: „Anstatt eines Vorwortes“, in: Jäggle, Martin; Anzengruber, Grete (Hrsg.): *Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe - Kontroversen - Informationen*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte 1999, 5-8.
- Kleinknecht, Richard: „Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht“, Birnbacher, Dieter; Krohn, Dieter (Hrsg.): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam 2002, 166-197.
- Köck, Peter: *Handbuch des Ethikunterrichts*. 2. überarbeitete Auflage. Donauwörth: Auer Verlag 2012.
- Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Herausgegeben von Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1995.
- Liessmann, Konrad Paul: *Auszug aus dem Stenographischen Protokoll der parlamentarischen Enquete betreffend „Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft“ vom Mai 2011*. [Online-Version] https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00234/fname_218887.pdf.
- Loska, Rainer: *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt 1995.
- Martens, Ekkehard: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 4. Aufl., Hannover: Siebert 2003.
- Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* 10. Aufl., Berlin: Cornelsen 2014.
- Mokrosch, Reinhold: „Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule“, in: Mokrosch, Reinhold; Regenbogen, Arnim (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2009, 32-41.

- Nelson, Leonard: „Die sokratische Methode“, in: Birnbacher, Dieter; Krohn, Dieter (Hrsg.): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam 2002, 21-72.
- Nürnberg, Gabriele: *Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode. Klärung des Begriffs, Entwicklung und Erprobung eines kommunikationstheoretisch-didaktischen Modells zur Analyse von Unterrichtsgesprächen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1999.
- Oser, Fritz: „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“, in: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz 2001, 63-89.
- Patry, Jean-Luc: „Moral und Werterziehung“, in: Seyfried, Clemens; Weinberger, Alfred (Hrsg.): *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule*. Wien (u.a.): Lit-Verlag 2009, 13-44.
- Peterßen, Wilhelm H.: *Kleines Methoden-Lexikon*. 2., aktual. Aufl., München: Oldenbourg 1999.
- Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. 2. überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 2009.
- Platon: *Die Werke des Aufstiegs. Euthyphron - Apologie - Kriton - Gorgias - Menon*. Eingeleitet von Olof Gigon, übertragen von Rudolf Rufener. Jubiläumsausgabe sämtlicher Werke zum 2400. Geburtstag, Band II, Zürich (u.a.): Artemis 1974.
- Raths, Louis E.; Harmin, Merrill; Simon, Sidney B.: *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: J. Pfeifer 1976.
- Raupach-Strey, Gisela: „Sokratisch zentrierte Ethik-Didaktik“, in: *edition ethik kontrovers 12, Jahrespublikation der Zeitschrift Ethik und Unterricht*, 2004, 45-50.
- Raupach-Strey, Gisela: *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*. Münster (u.a.): LIT 2002.
- Raupach-Strey, Gisela: „Die Beziehung zwischen Diskurstheorie und Sokratischem Gespräch - keine Einbahnstraße!“, in: Krohn, Dieter; Neißer, Barbara; Walter, Nora (Hrsg.): *Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag 1996, 39-74.
- Regenbogen, Arnim: „Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe“, in: Mokrosch, Reinhold; Regenbogen, Arnim (Hrsg.): *Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2009, 25-31.

- Rekus, Jürgen: „Schule als ethischer Handlungsraum. Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule“, in: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hrsg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung*. Opladen: Leske und Budrich 1999, 251-265.
- Ritzer, Georg; Breinbauer, Ines M.; Schluss, Henning; Kroboth, Thomas: *Die Erprobung eines Instrumentariums zur Überprüfung ethischer und religiöser Kompetenzen an Wiener Gymnasien. ETiK Wien - Erste Ergebnisse*. Wien: Unveröffentlichter Forschungsbericht 2015.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud: *Das Gespräch im Unterricht. Anleitung - Phasen - Verlaufsformen*. 2., neubearb. Aufl., Bad Heilbronn: Klinkhardt 1982.
- Schilmöller, Reinhard: „Ethische Erziehung im Religionsunterricht und im Ethikunterricht: Gemeinsamkeit und Differenz“, in: Ladenthin, Volker; Schilmöller, Reinhard (Hrsg.): *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung*. Opladen: Leske und Budrich 1999, 223-241.
- Schirlbauer, Alfred: *Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zu Pädagogik und Bildungspolitik*. Wien: Sonderzahl-Verlags-Gesellschaft 2005.
- Schmied, Claudia: *Bericht der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur gemäß Entschließung des Nationalrates vom 19.01.2012 betreffend Ethik-Unterricht (221/E XXIV.GP)*, Wien 2012, 5.
Online-Version: https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2012/PK0944/.
- Schuster, Peter: „Von der Theorie zur Praxis - Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg“, in: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz 2001, 177-212.
- Topsch, Wilhelm: „Neue Medien im Unterricht“, in: Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2002, 122-133.
- Von Hentig, Hartmut: „Ach, die Werte“, in: Jäggle, Martin; Anzengruber, Grete (Hrsg.): *Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe - Kontroversen - Informationen*. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte 1999, 9-16.
- Wagner, Roland W.: *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Schöningh 2006.
- Walter, Paul: „Unterricht als kommunikatives Geschehen“, in: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. 2., aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2009, 165-168.

- Weinberger, Alfred: „Werterziehung in der Schule - Gängige Ansichten und ihre Widerlegung“, in: Seyfried, Clemens; Weinberger, Alfred (Hrsg.): *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule*. Wien (u.a.): Lit-Verlag 2009, 45-70.
- Weyers, Stefan: „Gesetze und Verträge, Rechte und Rechtsstaatlichkeit: Die Entwicklung von Rechts- und Moralvorstellungen von der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter“, in: Neißer, Barbara (Hrsg.): *Sokratik und Urteilskraft in pädagogischer Praxis*. Berlin: LIT 2013, 57-106.
- Wiater, Werner: *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer 2011.
- Wiechmann, Jürgen: „Unterrichtsmethoden - vom Nutzen der Vielfalt“, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 4. überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz 2008, 13-23.
- Wimmer, Franz Martin: *Globalität und Philosophie. Studien zur Interkulturalität*. Wien: Turia + Kant 2003.
- Ziegler, Mario: *Die Schulung des Blicks im Ethikunterricht. Perspektiven einer intuitionistischen Didaktik*. Würzburg: Ergon 2014.

Internetquellen

- <http://derstandard.at/1363708994866/Sebastian-Kurz-praesentiert-Werte-fuer-Neo-OesterreicherInnen>
 Letzter Zugriff: 25.11.2015.
- <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
 Letzter Zugriff: 17.12.2015.
- https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2012/PK0944/
 Letzter Zugriff: 9.1.2016.
- <http://lg-ethik.tsn.at/content/schullehrpl%C3%A4ne-ahs-und-bhms>
 Letzter Zugriff: 14.1.2016.
- <http://lg-ethik.tsn.at/content/salzburg-0>
 Letzter Zugriff: 2.2.2016.
- https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_13_11865.pdf?4dzgm2
 Letzter Zugriff: 10.2.2016.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodenrepertoire nach Wiechmann 2008.....	73
Abbildung 2: Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsmethodik nach Meyer.....	75
Abbildung 3: Methoden und Medien nach Draken.....	79
Abbildung 4: Gesprächsformen im Ethikunterricht nach Pfeifer	81
Abbildung 5: Die sieben Phasen einer Dilemmadiskussion nach Schuster.....	86
Abbildung 6: Sokratischer Dialog und Sokratisches Gespräch nach Loska.....	98
Abbildung 7: Phasen eines Sokratischen Gesprächs nach Draken	100
Abbildung 8: Regeln eines Sokratischen Gesprächs nach Birnbacher	102

Quellen:

Abbildung 1: Wiechmann, Jürgen: „Unterrichtsmethoden - vom Nutzen der Vielfalt“, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 4. überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz 2008, 16.

Abbildung 2: Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* 10. Aufl., Berlin: Cornelsen 2014, 75.

Abbildung 3: Draken, Klaus: *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Berlin: LIT 2011, 138.

Abbildung 4: Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. 2. überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 2009, 124.

Abbildung 6: Loska, Rainer: *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt 1995, 168.

Abbildung 5, 7, 8: selbst gestaltet

11 Abstract

Welche Rolle spielt das Gespräch als Medium im Ethikunterricht? - Diese Frage soll in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden. Im ersten Teil liegt deshalb der Schwerpunkt auf einer Klärung der Ziele des Ethikunterrichts in Österreich. Die ethische und moralische Erziehung von Kindern und Jugendlichen unterscheidet sich prinzipiell von Wissensvermittlung. Sie kann unter anderem in Form einer Wertklärung, einer Wertvermittlung, einer Wertanalyse oder einer Förderung der Entwicklung des moralischen Urteils vollzogen werden. Im schulischen Kontext ist sie institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen unterworfen. Unter Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern scheint Konsens darüber zu herrschen, dass eine indoktrinäre oder dogmatische Form der Werteerziehung im Ethikunterricht fehl am Platz ist. Es soll eher eine Förderung der moralischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler angestrebt werden, worunter beispielsweise die Sensibilisierung für moralisch relevante Problemstellungen oder die Steigerung der moralischen Urteilsfähigkeit verstanden werden. Nachdem der Ethikunterricht oft in einem Atemzug mit Religions- oder Philosophieunterricht genannt wird, schließt eine Abgrenzung zu diesen Gegenständen die Betrachtung seiner Ziele ab.

Im zweiten Teil steht das Unterrichtsgespräch im Mittelpunkt, es wird zuerst definiert und von Alltagsgesprächen unterschieden. Während nur wenige das Gespräch als Sozialform betrachten, wird es von vielen der Kategorie der Methoden zugeordnet. Gemäß einem auf Ekkehard Martens und Gisela Raupach-Strey basierenden Methodenverständnis handelt es sich beim Gespräch jedoch um ein Medium des Unterrichts, neben Texten, Bildern, Filmen, etc. Neben der Dilemmadiskussion ist vor allem das Sokratische Gespräch eine speziell für den Ethikunterricht relevante Gesprächsform. Leonard Nelson und Gustav Heckmann unterzogen den antiken sokratischen Dialog im 20. Jahrhundert einer didaktischen Transformation und machten diesen als Sokratisches Gespräch auch für schulische Kontexte nutzbar. Ihr Sokratisches Paradigma entspricht in vielen Punkten den Intentionen des Ethikunterrichts. Obwohl die Rahmenbedingungen der Lernumgebung Schule den Einsatz des Sokratischen Gesprächs nicht einfach gestalten, bieten sich nichtsdestotrotz Möglichkeiten, Sokratische Elemente zu integrieren oder den Unterricht am Ideal des Paradigmas zu orientieren. Zusammengefasst zeigt die vorliegende Arbeit, dass das Gespräch definitiv ein Leitmedium des Ethikunterrichts ist.