Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 1

Karl Heinz Auer (Hg.)

Ethikunterricht

Standortbestimmung und Perspektiven

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 2

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 3

Ethikunterricht

Standortbestimmung und Perspektiven

Herausgegeben von Karl Heinz Auer

Tyrolia-Verlag · Innsbruck-Wien

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 4

Gedruckt mit Unterstützung von:

Mitglied der Verlagsgruppe „engagement“

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
Der Deutschen Bibliothek erhältlich

2002
© Verlagsanstalt Tyrolia, Innsbruck
Umschlaggestaltung: Daniela Authrid, Innsbruck
Layout: Tyrolia-Verlag, Innsbruck
Druck und Bindung: XXXXX
ISBN 3-7022-2481-5

Vorwort

Das Schulorganisationsgesetz weist der österreichischen Schule die Aufgabe zu, „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“. Dieser Auftrag soll nicht nur gleichsam als Unterrichtsprinzip gelten, sondern die Werteerziehung soll auch in einem eigenen Fach ausdrücklich thematisiert werden. Normalerweise erfüllt der konfessionelle Religionsunterricht diesen Auftrag. Er soll aber auch gegenüber Schülerinnen und Schülern zum Tragen kommen, die – aus welchen Gründen auch immer – den konfessionellen Religionsunterricht nicht besuchen. Der Schulversuch Ethik schließt seit fünf Jahren die Lücke, die für solche Schülerinnen und Schüler früher bestand.

Neben je zwei Schulen in Wien und in Vorarlberg waren es vier Tiroler Schulen (AHS und BHS), die bei der Einführung des Schulversuches eine Pionierrolle übernommen haben. Nach fünf Jahren sind es nun schon 93 Schulen in Österreich, an denen Ethikunterricht angeboten wird, und nach den bisherigen Erfahrungen bewährt sich dieses Angebot sehr gut. Wissenschaftliche Evaluationen, die mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt worden sind, bestätigen, dass die Zielsetzung des Ethikunterrichts in einem hohen Maß erreicht wird. Umso mehr ist es mir ein Grund zur Freude darüber, dass Tirol bei der Einführung des Schulversuches eine Vorreiterrolle spielen konnte.

Derzeit, im Stadium des Schulversuches, ist noch nicht ein eigenes Studium Voraussetzung für Lehrerinnen und Lehrer, um im Ethikunterricht eingesetzt zu werden. Das Fach wird in Tirol von interessierten Kolleginnen und Kollegen unterrichtet, die sich einem vierjährigen berufsbegleitenden Lehrgang am Pädagogischen Institut des Landes Tirol unterziehen, der zeitaufwendig, sehr intensiv und eine solide Grundlage für einen qualitätsvollen Unterricht ist. Falls der Schulversuch in das Regelschulwesen übergeführt werden sollte, wäre eine Ausbildung durch ein eigenes Lehramtsstudium allerdings zu überlegen.

So gut die bisherigen Erfahrungen mit dem Ethikunterricht auch sind, ist es mir wichtig festzuhalten, dass der konfessionelle Religionsunterricht

das Erstangebot ist und auch bleiben soll. Der Ethikunterricht soll auch in Zukunft subsidiären Charakter haben. Da sich der Schulversuch aber so offensichtlich bewährt hat, plädiere ich dafür, dass er in das Regelschulwesen übernommen werden sollte.

Der Ethikunterricht ist jenes Fach, das seit seiner Einführung mehr als jedes andere reflektiert, analysiert, evaluiert und begleitet worden ist. Ich danke dem Herausgeber, dem Verlag sowie den Autorinnen und Autoren des vorliegenden Buches für ein weiteres Stück wertvoller wissenschaftlicher Aufbereitung.

HR Dipl.-Vw. Mag. Sebastian Mitterer
Amtsführender Präsident des Landesschulrates für Tirol

Einleitung

Der Ethikunterricht ist - trotz unterschiedlicher Gewichtung und Organisation in den europäischen Staaten - zu einem festen Bestandteil schulischer Erziehung geworden. Der vorliegende Band will Einblick geben in die Situation, wie sie sich in Österreich und in einigen Ländern Deutschlands darstellt. Es ist der Versuch einer Bestandsaufnahme, die zugleich Perspektiven für die künftige Entwicklung beinhaltet. Dabei geht es nicht um vordergründige Vergleiche und Bewertungen einzelner Modelle, dazu sind die gesellschaftspolitischen und schulrechtlichen Determinanten zu unterschiedlich. Vielmehr will das vorliegende Buch die unterschiedlichen und vielfältigen Ansätze des Ethikunterrichtes und seine Bedeutung aufzeigen. Dementsprechend finden sich in den vorliegenden Beiträgen unterschiedliche Ansätze, die aus dem unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergrund der AutorInnen und aus unterschiedlichen Positionen im Diskurs um den Ethikunterricht resultieren.

Im ersten Teil des Buches wird die Situation in Österreich, wo sich der Ethikunterricht zum Zeitpunkt der Herausgabe dieses Buches in der Schulversuchsphase befindet, näher erläutert. Im zweiten Teil rückt „der Ethikunterricht in Deutschland“ in das Zentrum der Überlegungen. Diese grenzüberschreitende Themenbehandlung entspricht auch dem grenzüberschreitenden Charakter der Ethik und der Werterziehung. Nicht zuletzt gibt es auch einen Austausch von ReferentInnen in der Aus- und Weiterbildung der EthiklehrerInnen beider Staaten.

Anton Bucher gibt einen Einblick in die durchwegs positiven Ergebnisse der von ihm durchgeführten wissenschaftlichen Evaluationsstudie zum Ethikunterricht in Österreich. Verdeutlicht und veranschaulicht wird das Geschehen im Ethikunterricht auch in der lokalen Evaluationsstudie Tirol. Thomas Mair und Angelika Auer berichten darüber in ihrem Beitrag „Ich fing an zu denken…“. Die Ausführungen des Herausgebers beschäftigen sich mit der rechtlichen Dimension des Ethikunterrichts und kommen zum Ergebnis, dass dessen Einführung in das Regelschulwesen in Österreich unter Zugrundelegung der derzeitigen rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen nicht nur möglich, sondern geboten ist. Der gesellschaftspolitische Aspekt wird im Beitrag von Peter Filzmaier und Anton Pelinka fokussiert, während Elmar Waibl sich als praxisorientierter Philosoph dem Thema nähert. Ein Beitrag, der auf den ersten Blick aus

der Rolle zu fallen scheint, ist der von Edeltraud Mathis. Inmitten aller mehr oder weniger theoretischen Abhandlungen gewährt sie einen Blick in die Praxis am Beispiel des Themenkreises „Krisen und Tod“. Unter den Beiträgen der deutschen AutorInnen sticht einmal das Modell Brandenburg hervor. „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) hat in den vergangenen Jahren zu einem Diskurs und zu Kontroversen geführt, die in ein Verfahren vor dem Verfassungsgericht in Karlsruhe gemündet haben. Zwar liegt die Entscheidung aus Karlsruhe zum Zeitpunkt der Herausgabe dieses Buches noch nicht endgültig vor, jedoch sind die wesentlichen Kompromisse schon sichtbar und geschlossen. Achim Leschinsky und Sabine Gruehn berichten darüber. In Nordrhein-Westfalen wurde das Modell „Praktische Philosophie“ entwickelt, das weit über die Grenzen des eigenen Wirkungskreises hinaus Beachtung gefunden hat. Heinz Schirp gibt einen Einblick. Die Situation in Baden-Württemberg kommt im Beitrag von Margarete Knödler-Pasch „Ethikunterricht: Abschied vom Ersatzfachstatus?“ zur Sprache. Den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Religions- und Ethikunterricht ist Reinhard Schilmöller in seinen Ausführungen „Ethikunterricht: Ersatzfach für den Religionsunterricht oder Alternativfach?“ auf der Spur. Abschließend setzt sich Fritz Oser mit Strategien der Wert- und Moralerziehung auseinander.

Ich bedanke mich bei allen AutorInnen, dass sie sich ohne Zögern bereit erklärt haben, zum Gelingen dieses Buches beizutragen. Als anerkannte Fachleute auf ihrem Gebiet tragen sie wesentlich zur fundierten Information bei, die dieses Fachbuch bietet. Das Buch will eine kompetente Hilfe sein für alle, die sich beruflich oder aus privatem Interesse mit Fragen des Ethikunterrichtes auseinandersetzen: für politische Entscheidungsträger ebenso wie für Wissenschaftler relevanter Disziplinen, für Schulaufsichtsbeamte und SchulleiterInnen ebenso wie für PädagogInnen (allen voran Ethik- und ReligionslehrerInnen) und StudentInnen, für interessierte Eltern ebenso wie für betroffene SchülerInnen.

Prof. DDr. Karl Heinz Auer
Innsbruck, im Juli 2002

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 9

Inhalt

Vorwort 5
Einleitung 7

Bucher Anton
Zwar bewährt, aber wenig forciert:
Ethikunterricht in Österreich 11

Auer Karl Heinz
Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive 41

Pelinka Anton, Filzmaier Peter
Ethikunterricht als gesellschaftspolitische Notwendigkeit? 67

Waibl Elmar
Ethikunterricht? Ethikunterricht! 89

Mair Thomas, Auer Angelika
„Ich fing an zu denken…“ Ethikunterricht in Tirol:
Evaluationsergebnisse 95

Mathis Edeltraud
Ein Blick in die Praxis: Themenkreis „Krisen und Tod“
im Rahmen des Ethikunterrichts 117

Leschinsky Achim, Gruehn Sabine
Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde –
ein notwendiger Reformversuch unterwegs 141

Schilmöller Reinhard
Ethikunterricht: Ersatzfach für den Religionsunterricht
oder Alternativfach? 163

Knoedler-Pasch Margarete
Ethikunterricht: Abschied vom Ersatzfachstatus? 191

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 10

Schirp Heinz
Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen.
Gebrauchsanweisung für das Leben?! 201

Oser Fritz
Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung 219

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 11

Anton A. Bucher

Zwar bewährt, aber wenig forciert: Ethikunterricht in Österreich

Im Jänner 2001 wurde die wissenschaftliche Evaluation der Ethik-Schulversuche in Österreich mit der Abgabe zweier umfangreicher Berichte beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur abgeschlossen. Der erste beinhaltet eine Analyse der Lehrpläne für Ethik in Österreich und in Gesamteuropa von Manfred Göllner,[1] der zweite die stärker empirische Studie des Verfassers. Mittlerweile ist letztere, dreihundert Seiten umfassend, als Monographie „Ethikunterricht in Österreich" im Buchhandel.[2] Obschon die Evaluationsergebnisse, in diesem Beitrag kurz anskizziert, zufriedenstellend sind – nicht nur für InteressensvertreterInnen des Religionsunterrichts, sondern für alle PädagogInnen, denen an der ethischen Bildung aller SchülerInnen gelegen ist – strengen die BildungspolitikerInnen (noch) nicht an, Ethikunterricht ins Regelschulwesen zu überführen.

Am 15.11.2001 lud Bildungsministerin Elisabeth Gehrer zu einem Pressefrühstück ein, das aber – möglicherweise auch aufgrund des frühen Zeitpunktes (08 30) – auf nur mäßiges Interesse stieß.[3] In ihrem Statement machte sich die Bundesministerin für Werteerziehung stark, weil diese die Basis unserer Kultur bilde;[4] sie hielt wenig von Laissez-faire-Erziehung, wenig auch von bloß informierender Religionskunde, aber umso mehr von einem klar konfessionellen Religionsunterricht. Den Schulversuchen Ethikunterricht, mittlerweile an 93 Schulstandorten eingerichtet, attestierte sie gleichwohl, erfolgreich gewesen zu sein:

> „Durch das Angebot eines Ethikunterrichts ist kein Rückgang bei der Beteiligung am Religionsunterricht festzustellen. Es gibt vielmehr

[1] Vgl. *Göllner*, Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich. Münster-Hamburg-London (LIT-Verlag) 2002.

[2] *Bucher A.*, Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht", Innsbruck-Wien 2001.

[3] Es berichteten: Kurier, am 16.11.2001; Kathpress, 16.11.2001, S. 3; Wiener Kirchenzeitung, 18.11.2001, 6: „Ethikunterricht hat sich bewährt".

[4] Presseunterlage des Bildungsministeriums: „Wertevermittlung ist Basis unserer Kultur. Schulversuch Ethik in der Bewertung." http://www.bmuk.gv.at/news/011115.htm.

> Anlass zu der Annahme, dass durch den am Standort verpflichtenden Ethikunterricht die Jugendlichen sich weniger vom Religionsunterricht abmelden, das heißt, durch dieses Ethikunterrichtsangebot wird der Religionsunterricht eher gefestigt."[5]

So lautet die ministerielle Antwort auf die erste der durch die Schulversuche zu klärenden Fragen: „Gefährdet der Ethikunterricht den Religionsunterricht?" Als weitere Fragen, die durch die Evaluation zu beantworten seien, wurden aufgelistet: „Welche Inhalte soll der Ethikunterricht haben?" – „Welche Ausbildung brauchen die Lehrerinnen und Lehrer?"

Allerdings erkennt sich der Verfasser der Evaluationsstudie in diesen drei Fragen nur zum Teil wieder. Da ausnahmslos alle Schulversuche in Ethik damit begründet wurden, im Sinne von § 2 SchOG einen Beitrag zur „Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen" zu leisten, dann hat eine Evaluation vorrangig zu prüfen, ob Ethikunterricht einen nachweisbaren Effekt in der ethischen Bildung bewirkt oder nicht.

Dass in der Presseunterlage der Bundesministerin als erstes der Effekt der Ethikschulversuche auf den Religionsunterricht angesprochen wurde, ist historisch verständlich. Nach wie vor ist in Österreich der Einfluss der Kirche auf das Bildungswesen stärker als in anderen EU-Staaten und durch das Konkordat abgesichert,[6] über das zu diskutieren sich nicht schickt. Bedenken gegen Ethikunterricht kamen primär von der Kirche,[7] der über Jahrhunderte das Monopol in der ethisch-religiösen Bildung zugesprochen wurde, die insbesondere qua schulischen Religionsunterricht zu leisten sei. Unstreitig erfüllt dieser, bei den SchülerInnen ohnehin beliebter[8] als oft unterstellt,[9] was auch aus der relativ geringen Abmeldungsquote (um die 6 Prozent) zu ersehen ist,[10] bei der Erfüllung des all-

---

[5] Ebd.

[6] Dazu *Allesch C. & Hauer N.* (Hg.), Kirchen und Staat. Ein schwieriges Verhältnis? Liberales Bildungsforum Wien 1996.

[7] *Krenn K.*, Christentum und Äquidistanz. Vortrag in Klosterneuburg am 3. September 1997, in: http://www. stjosef.at/bischof.k.krenn/klosterneuburg_aequidistanz.htm. Differenziert und informationsreich hingegen: Mann C., Ethikunterricht in Österreich? Nüchterne Fakten zur Beruhigung der Diskussion in den CpB (1991) 2, 57-66. In: Christlich-pädagogische Blätter 104 (1991), 110-115.

[8] *Bucher A.*, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf. Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996.

[9] Bspw. *Sertl F.*, Abseits von Himmel und Hölle. Ein Plädoyer für den Ethikunterricht, Wien 1999, 48 f.

gemeinen Bildungsauftrags der Schule (§ 2 SchOG) eine wichtige Funktion. Aber wenn sich die sozioreligiösen Trends fortsetzen:

- zusehends mehr MitbürgerInnen ohne religiöses Bekenntnis (mittlerweile 16 Prozent, in der SchülerInnenpopulation zwar wesentlich weniger);
- Rückgang der Kirchenbindung, manifest an der kontinuierlich rückläufigen Quote der regelmäßigen, überwiegend älteren GottesdienstbesucherInnen: 1995: 1.123.670; 2001: 966.580;[11]
- zusehends mehr SchülerInnen, die anderen Weltreligionen oder neuen religiösen Sondergruppen angehören;

dann wird, sofern dem Auftrag von § 2 SchOG *flächendeckend* Genüge getan werden soll, an einem *flächendeckenden* Ethikunterricht kein Weg vorbeigehen. Es ist Aufgabe des Staates, einen solchen einzurichten. Er kann sich seiner Verantwortung nicht mit dem Argument von Ministerialrat Jonak entziehen, wonach ein „Ersatzunterricht" für das Ministerium „derzeit kein Thema (ist). Solange die Bischofskonferenz nicht einstimmig entsprechende Forderungen erhebt, wird das BMUK nicht von sich aus tätig werden."[12]

Tätig wurde jedoch, wie schon so oft bei Innovationen, die Basis: engagierte und um die ethische Bildung *aller* Jugendlicher besorgte Direktoren wie Dr. Braunstein und Dr. Jahn in Wien, aber auch nicht minder engagierte LehrerInnen, auch solcher in Religion. Diese, anfänglich gegen heftige Widerstände kämpfend, in Wien stärker als in Vorarlberg und Tirol, konnten sich alsbald daran erfreuen, dass „der Schulversuch Ethik ... nun bestens etabliert (ist),"[13] sodass – so ein Direktor in Tirol – „man eigentlich nicht mehr von einem Versuch reden kann".[14] Zugleich aber sind sie damit konfrontiert, dass das öffentliche Interesse an Ethik, wie zu Beginn der Schulversuche massiv, auf Sparflamme ist. „Um den Ethikunterricht ist es zu ruhig geworden", betitelte die ARGE „Wiener Ethiklehrer/Innen" eine jüngst verfasste Resolution, in der sie von den politischen

---

[10] Kathpress 3.9.2001.

[11] Kathpress: http://www.kathpress.co.at/info/stat. Von Stabilität zwischen 1990 und 2000 berichten zwar Denz u.a.: Die Konfliktgesellschaft. Wertewandel in Österreich 1990-2000, 113: 24 % der Bevölkerung würden mindestens wöchentlich einen Gottesdienst besuchen. Nahezu gleichzeitig veröffentlichte Profil (20. Dez. 1999) Ergebnisse einer ebenfalls als repräsentativ ausgegebenen Umfrage, wonach bloß 16 % der ÖsterreicherInnen „jeden Sonn- und Feiertag" den Gottesdienst besuchen.

[12] Aus: *Stanger O.*, Gesprächsgruppe Religionsunterricht – Ersatzunterricht. In: Christlich-pädagogische Blätter 108 (1995), 90.

[13] *Braunstein D.*, Vorwort. In: GRG Wien 23 (Hg.): 12. Jahresbericht 1998/99

[14] *Bucher* (Anm. 2), 127.

EntscheidungsträgerInnen u.a. fordern, Ethik als Pflichtfach für alle SchülerInnen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, im Schulunterrichtsgesetz zu verankern.

- Ein möglicher Grund für dieses Nachlassen des Interesses besteht in der allseitigen Zufriedenheit:
- bei der Kirche und den InteressensvertreterInnen des Religionsunterrichts, weil die Abmeldungen nicht zunahmen, im Gegenteil;[15]
- bei ReligionslehrerInnen, weil sie die ersten zehn Tage (Abmeldungsfrist) als wesentlich weniger belastend und frustrierend erleben;
- bei einer deutlichen Mehrheit der EthikschülerInnen, obschon gut ein Viertel von ihnen sich anfänglich zu diesem Unterricht gezwungen fühlte;[16]
- bei den EthiklehrerInnen, weil sie mehrheitlich wünschenswerte Effekte des neuen Faches bei den SchülerInnen wahrnehmen.

Unzufriedenheit artikulierten am ehesten LehrerkollegInnen, sofern sie bei Freigegenständen Abstriche machen mussten. Dennoch: Aufgrund der insgesamt erfreulichen Entwicklung des Ethikunterrichts, insbesondere wegen seiner wünschenswerten Effekte (s.u.), sollte er alsbald aus dem Provisorium herausgeführt werden.

In diesem Beitrag präsentiere ich einige Ergebnisse der vom damaligen Bundesministerium für Unterricht und Kunst in Auftrag gegebenen Evaluation der Ethikschulversuche. Ich beginne mit den dabei gemachten Erfahrungen, die nicht immer erfreulich waren. Abschließend plädiere ich auf der Basis der Evaluation nochmals entschieden dafür, auch in Zeiten knapper öffentlicher Mittel der ethischen Bildung der nächsten Generation jene Bedeutung einzuräumen, die ihr gebührt.

1. Erfahrungen im Rahmen der Evaluation

Die Ethikschulversuche in Österreich zu evaluieren, gestaltete sich als arbeitsintensiver und schwieriger als erwartet. Es begann damit, dass vereinzelte Schulen dagegen opponierten, dass mit der Evaluation ein Angehöriger einer Katholisch-Theologischen Fakultät beauftragt worden war. Obschon sich dieser auch in Erziehungswissenschaft habilitiert und

[15] Dies erwarteten sich Religionspädagogen wie *Hans Fink* und *Adolf Karlinger*, in: *H. Baumgartner* (Vf.), Aufregung um Religion. In: Vorarlberger Lehrerzeitung 1/1997, 9.
[16] Ausführlicher: *Bucher* (Anm. 2), 179 ff.

jahrelang am Pädagogischen Institut in Fribourg gearbeitet hatte, zu dessen Schwerpunkt Moralerziehung zählt, bestand bei etlichen von der Evaluation ‚Betroffenen' der Verdacht, diese falle interessengeleitet zugunsten des Religionsunterrichts und damit der Kirche aus. Dieser Optik leistete auch Vorschub, dass das Ministerium in die „Arbeitsgemeinschaft Ethikunterricht" gut zur Hälfte Theologen einberief, vor allem Fachinspektoren für den Religionsunterricht. Dies ist einerseits damit zu erklären, dass sich speziell ReligionspädagogInnen intensiv mit Ethikunterricht befasst hatten. An der Hälfte der evaluierten Schulstandorte engagierten sich ohnehin ReligionslehrerInnen maßgeblich für den Schulversuch. Andererseits manifestiert sich in der Zusammensetzung der Kommission der starke Einfluss der Kirche auf das Bildungswesen, speziell in ethisch-weltanschaulichen Belangen.

Dem Autor und seinen Mitarbeiterinnen, Mag. Katharina Sturm und Mag. Maria Maiss, lag daran, mit so vielen EthiklehrerInnen wie möglich in Kontakt zu treten. An die 70 Unterrichtende wurden ausführlich interviewt, aber auch Dutzende SchülerInnen; zusätzlich wurden diese gebeten, einen umfangreichen Fragebogen zu bearbeiten (s.u.). Die Begegnungen mit den EthiklehrerInnen, teils auch Direktionen vor Ort, gestalteten sich durchweg als freundlich und konstruktiv. Der Verfasser erlebte engagierte Lehrkräfte, die sich zeitaufwendigen Zusatzausbildungen an den Pädagogischen Instituten Innsbruck, Wien, Salzburg und Linz unterzogen. Sie berichteten ungeschminkt von Startschwierigkeiten – in einem Falle der, dass SchülerInnen „Ethik" als Freistunde konnotierten und in der ersten Stunde nicht da waren -, aber auch authentisch von wünschenswerten Effekten des Faches im Verhalten der SchülerInnen, speziell hinsichtlich ihrer Diskussionskultur, Toleranz, aber auch ethisch relevanter Einstellungen, etwa gegenüber Angehörigen anderer Weltreligionen. Einhellig wünschten sie, der Evaluierende möge die baldige Überführung der Schulversuche ins Regelschulwesen empfehlen, mehrheitlich aber auch, Ethikunterricht möge nominell nicht „Ersatzfach" bleiben – dies verlangten vor allem VertreterInnen der Kirche, obschon in der Bundesrepublik mit diesem Terminus schlechte Erfahrungen gemacht wurden[17] – sondern als alternativer Pflichtgegenstand eingerichtet werden.

Als ich diese Empfehlung, zu der ich mich den ‚Evaluierten' gegenüber verpflichtet fühlte, am Rande eines Pressegespräches vorwegnahm und der Standard am 7./8.12.2000 darüber berichtete, reagierten einige

[17] Ausführlicher: *Bucher* (Anm. 2), 68-72.

katholische Schulamtsleiter unerwartet heftig. In Telefongesprächen, in denen auch die nicht sonderlich sachliche Metaphorik des „Verrats" eingesetzt und mir vorgeworfen wurde, Hunderte von ReligionslehrerInnen um Arbeit und Brot zu bringen, wiesen sie darauf hin, SchülerInnen müssten sich weiterhin vom Religionsunterricht abmelden; man dürfe dieses Mittel (faktisch oft ein Druckmittel) nicht aus der Hand geben, obschon die Botschaft des Evangeliums primär Freiheit ist. Schließlich kam es zu einer mit dem Bildungsministerium akkordierten Erklärung in der Kathpress, gemäß der am konfessionellen Religionsunterricht, der zur Identität unserer Republik gehöre, „nicht gerüttelt" werde und Ethik ein „Ersatzgegenstand" bleibe.[18] Darüber wurde mit mir nicht weiter gesprochen, obschon in der besagten Pressemeldung dem konfessionellen Religionsunterricht attestiert wurde, „die Voraussetzungen für ein von Wertbewusstsein und Toleranz geprägtes Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft (zu schaffen)". Angesichts dieser massiven Widerstände rückte ich von der Variante Ethikunterricht als alternativer Pflichtgegenstand ab. Politisch ohnehin nicht realisierbar, hätte sie so viel Reaktanz erzeugt, dass auch die Ethik-Schulversuche hätten gefährdet werden können, was ich pädagogisch nicht verantworten konnte.

Nach der Abgabe des Berichtes gab es am 19.3.2001 ein Arbeitstreffen zum Ethikunterricht, zu dem Dr. Franz Trimmel, der Koordinator der Ethik-Zusatzausbildung in Wien, eingeladen hatte. Nachdem der Autor am Morgen die wesentlichen Evaluationsergebnisse präsentierte, stellte sich am Nachmittag MR Dr. Werner Jisa für ein konstruktives Gespräch zur Verfügung, in dem er sein grundsätzliches Wohlwollen für den Ethikunterricht bekundete, ausdrücklich Abstand von der Bezeichnung „Ersatzgegenstand" nahm und dafür plädierte, die Notwendigkeit von Ethikunterricht nicht aus dem Religionsunterricht zu begründen, sondern aus dem schulischen Bildungsauftrag. Auch warb er bei den anwesenden ProtagonistInnen des Ethikunterrichts um Verständnis dafür, eine definitive Regelung könne nicht zuletzt aus den bekannten finanziellen Gründen so schnell nicht kommen.

Am 8.5.2001 trat die „Arbeitsgemeinschaft Ethikunterricht" zusammen, diskutierte die Evaluationsergebnisse sowie das weitere Vorgehen. Konkret ins Auge gefasst wurde die Einrichtung einer österreichweiten Lehrplangruppe, in die – so die Empfehlung der Evaluation – „neben fachwissenschaftlichen VertreterInnen (philosophische Ethik, Religions-

[19] *Bucher* (Anm. 2), 307.

wissenschaft, Moral- und Entwicklungspsychologie) PraktikerInnen dergestalt einzubinden (sind), dass auf die Erfahrungen mit allen bisher in Österreich zum Einsatz gelangten Lehrplänen zurückgegriffen werden kann".[19] Diese Absichtserklärung wurde bei dem bereits erwähnten Pressefrühstück von der Frau Bundesministerin wiederholt, weil sie zu Recht nicht in die gleiche Situation geraten will wie beim Unterrichtsgegenstand „Politische Bildung", den einzuführen das Parlament beschloss, bevor ein regulärer Lehrplan erarbeitet worden war. Entgegen den Empfehlungen, die sich für ein interfakultäres Lehramtsstudium aussprechen – die überwältigende Mehrheit der EthiklehrerInnen schlug dies als sinnvollste Ausbildung vor[20] - argumentierte die Bundesministerin: „Ein eigenes Lehramtsstudium für den Ethikunterricht wird seitens der im Schulversuch tätigen Lehrerinnen und Lehrer nicht als zielführend betrachtet."[21] Zu dieser Schlussfolgerung berechtigt allenfalls, dass die Unterrichtenden mit ihren Zusatzausbildungen mehrheitlichst zufrieden waren. Nichtsdestoweniger wurde ihre eigentliche Option diametral verkehrt. Das politische Motiv war und ist die Befürchtung, ein Lehramtsstudium produziere EthiklehrerInnen, für die dann kein Bedarf bestehe. Als weitere Vorgangsweise wurde festgehalten, die Schulversuche an den bestehenden Standorten weiterzuführen und zu klären, ob weiterer Bedarf gegeben sei. Eine Änderung des Schulunterrichtsgesetzes, eine zwei Drittel Mehrheit erfordernd, sei momentan – so die Bildungsministerin – ausgeschlossen, von der finanziellen Bedeckbarkeit gar nicht zu reden. Ebenso äußerte sich, in einer Diskussion des Standard am 6.12.2001, Ministerialrat Jisa.[22]

Auch im Anschluss an dieses hochoffizielle Pressgespräch, über das Kathpress am 15.11.2001 ausführlich berichtete, gab es für den Autor unerfreuliche Reaktionen. Der Salzburger Erzbischof schrieb mir am 29.11.2001, ich hätte „neuerlich den Religionsunterricht in Frage gestellt. Sie beurteilten den Schulversuch ‚Ethik' überaus positiv und forderten für die Zukunft ein Regelfach ‚Ethik und Religionskunde'... Ich muss Sie bitten, diese Situation raschest zu klären, da diese Causa sicher Ihre Missio canonica tangiert". Dabei ist im Evaluationsbericht ausdrücklich zu lesen, für Ethikunterricht, wenn er als Pflichtfach für alle SchülerInnen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, eingerichtet wird, müsse „an den geltenden rechtlichen Bestimmungen zum Religionsunterricht ... kein Jota

[20] Ebd. 285.
[21] http://www.bmuk.gv.at/news/011115.htm
[22] Standard vom 10.12.2001, 7.

geändert werden,“[23] aber auch, dass der Religionsunterricht „vorzüglich“ an der Erfüllung des bekannten Zielparagraphen 2 des SchOG mitwirkt.[24]

2. Wesentliche Ergebnisse der Evaluation

Die zentralste Frage, der sich eine Evaluation der Ethikschulversuche stellen muss, lautet nicht, ob sie den Religionsunterricht stabilisieren (was sie, bei gut 20 % weniger Abmeldungen, in der Tat tun), sondern ob sie einen nachweisbaren Beitrag zu der von § 2 SchOG geforderten ethischen und religiösen Bildung leisten. Denn damit legitimierten sich alle Ethik-Schulversuche. Dafür war zunächst jene Forschungstradition aufzuarbeiten, die den Effekten ethischer Curricula auf Variablen wie ethisch relevantes Wissen, ethische Einstellungen und Handlungsbereitschaft nachging. Insbesondere angelsächsische Studien zeigten,[25] dass ethische Curricula in zwei Drittel aller Fälle ethisch relevantes Wissen erweitern, zu einem Drittel Einstellungen – etwa gegenüber Farbigen – in wünschenswerter Weise verändern, und nur zu zehn Prozent auch Modifikationen im außerschulischen moralischen Handeln bewirken. Infolgedessen ist es realistisch, dass die österreichischen Ethik-Lehrpläne primär die Förderung ethischer Reflexion anzielen, worin auch der Moralphilosoph Höffe die hauptsächlichste Aufgabe dieses Faches identifizierte.[26]

2.1. Effekte des Ethikunterrichts in der Sicht der SchülerInnen

Im Rahmen der Evaluation füllten mehr als 1000 EthikschülerInnen einen umfangreichen Fragebogen aus. Wie in der Population der EthikschülerInnen (im Schuljahr der Evaluation 1999/2000 N=1737 [20.3 % aller SchülerInnen in diesen Klassen] gehören diese mehrheitlich der römisch-katholischen Kirche an (58.5 %), weitere 16 % sind ohne religiöses Bekenntnis, 10.5 % Muslime, 6 % evangelisch, und die verbleibenden 9 % entstammen Religionsgemeinschaften, die in Österreich nicht stark

[23] *Bucher* (Anm. 2), 33.
[24] Vgl. auch *Bucher* (Anm. 8).
[25] Vgl. die Überblicksdarstellungen von Leming J.S., The Influence of Contemporary Issues Curricula on School-Aged Youth. In: *G. Grant* (Ed.): Review of Research in Education, Vol 18, Washington 1992, 111-161; Lickona T., Educating for Character. How our Schools can Teach Respect and Responsibility, New York 1992.
[26] *Höffe O.*, Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie. In: K.E. Treml (Hg.): Ethik macht Schule, Frankfurt/M. 1994, 30-35.

vertreten sind (bspw. Buddhismus), oder (neueren) Bekenntnisgemeinschaften, etwa Zeugen Jehovas, freikirchliche Gruppierungen etc.

Insgesamt 954 Exemplare waren auswertbar, sodass repräsentative Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation möglich sind.

Die Items, teils offen, teils geschlossen, bezogen sich auf folgende Fragenbündel:

- Warum wählten SchülerInnen Ethikunterricht?
- Wie häufig registrieren sie bestimmte Vorkommnisse und Tätigkeiten, bspw.: „Im EU stellt uns der Lehrer / die Lehrerin vor, wie viele mögliche Meinungen es zu ethischen Fragen gibt", „lesen wir philosophische Texte"?
- Welche Inhalte nehmen sie als häufig wahr und welche kommen besonders gut an?
- Welche Lerneffekte bescheinigen sie dem Unterricht?
- Wie sind sie gegenüber bestimmten ethisch relevanten Sachverhalten eingestellt: Ausländerfeindlichkeit, Anomie, ökologische Handlungsbereitschaft etc.?

Das Grobdesign der Studie lässt sich wie folgt visualisieren:

Abhängige Variablen	**Unabhängige Variablen**
1. Akzeptanz von Ethik (qua Benotung) 2. Seine Einschätzung auf semantischem Differential 3. Die ihm zugeschriebene Effizienz 4. Erwartungen erfüllt 5. Teilnahmebereitschaft	1. Geschlecht 2. Alter 3. Bundesland 4. Binnengeschehen in Ethik 5. Randstunde ja/nein 6. Klassengröße 7. Anmeldemotive zum EU 8. Religionszugehörigkeit

Die folgenden Ausführungen fokussieren sich auf die dem Ethikunterricht zugebilligten Effekte, zunächst aus der Sicht der SchülerInnen, sodann der LehrerInnen. Auf mögliche Effekte bezogen sich 19 Items des SchülerInnenfragebogens, die aus gängigen Zielbestimmungen dieses Faches, auch aus österreichischen Lehrplänen, übernommen wurden. Im Anschluss an Treml[27] wurde darauf geachtet, die verschiedenen Konzepte von Ethikunterricht abzudecken:

- Ethikunterricht als Lebenshilfe (Item u.a.: „Im EU habe ich gelernt, mit Streit und Konflikt umzugehen“);
- Ethikunterricht als praktisches Einleben gelebter Sittlichkeit („Im EU habe ich gelernt, in meinem Alltag moralisch richtig zu handeln“);
- Ethikunterricht als Förderung ethischer Reflexion („Im EU habe ich gelernt, zu ethischen Problemen eine eigene Meinung zu entwickeln“);
- Ethikunterricht als Förderung philosophisch-ethischer Kompetenz („Im EU habe ich gelernt, schwierige ethische Texte zu verstehen“);
- Ethikunterricht als Wertklärung[28] („Im EU habe ich gelernt, Klarheit darüber zu finden, was mir persönlich wertvoll ist“).

Von besonderem Interesse war nun, in Erfahrung zu bringen, ob eine Faktorenanalyse[29] dieser Items eine vergleichbare Struktur aufdeckt oder nicht. Unter Anwendung des Kaiser-Kriteriums, wonach die Eigenwerte der Faktoren > 1 sein sollen, ergab sich eine dreifaktorielle Lösung, die 58 % der Gesamtvarianz erklärt.

Faktorladungsmatrix der 19 Items zur Effizienz des Ethikunterrichts (aufgenommen wurden nur Ladungen >.20)

Im EU habe ich gelernt	F 1	F 2	F 3	h^2
zu ethischen Problemen eine eigene Meinung zu vertreten	**.82**	.		.73
andere Ansichten zu ethischen Fragen zu tolerieren	**.79**			.64
meine Meinungen zu begründen	**.77**			.64
Klarheit darüber zu finden, was mir persönlich wertvoll ist	**.67**	.35		.61
Vorurteile abzubauen	**.57**	.40		.52
mich von anderen nicht beeinflussen zu lassen	**.57**	.51		.59
zu protestieren, wenn in meiner Umgebung Unrecht geschieht	**.56**	.41		.49
über andere Religionen Bescheid zu wissen	**.45**			.23
was ethisch richtig und was falsch ist	**.45**	.30	.22	.35
meine Freizeit sinnvoll zu gestalten		**.81**		.67
wie ich glücklich werden (oder bleiben) kann	.26	**.77**		.67
über meine Zukunft Klarheit zu bekommen	.26	**.73**		.62
in meinem Alltag moralisch richtig zu handeln	.45	**.61**		.62
mit persönlichen Problemen umzugehen	.53	**.58**		.62
mit Streit und Konflikt umzugehen	.53	**.57**		.61
zu mehr Umweltschutz beizutragen		**.55**	.28	.40
auf mein Gewissen zu hören	.41	**.55**	.24	.53
bisher unbekannte Fremdwörter zu verstehen		.20	**.83**	.72
schwierige ethische Texte zu verstehen	.25		**.78**	.70

Auf Faktor 1 lädt das Item „zu ethischen Problemen eine eigenständige Meinung zu vertreten“ am stärksten, gefolgt von „andere Ansichten zu ethischen Fragen zu tolerieren“, was sich offensichtlich nicht ausschließt (r = .66).[30] Auch das Item, das sich auf Wertklärung bezog, fiel auf diesen Faktor, ferner, wenn auch nicht so stark,[31] der Lernstoffbereich „andere Religionen“. Diese Items lassen sich zu einer Skala „Ethikunterricht als Förderung ethischer Reflexion“ zusammenstellen.

Auf Faktor 2 am stärksten lädt das Item „meine Freizeit sinnvoll zu gestalten“. Auch die weiteren Items beziehen sich auf Aspekte der Lebensgestaltung, so: „Wie ich glücklich werden (oder bleiben) kann“, „in meinem Alltag moralisch richtig zu handeln“. Insofern kann dieser Faktor „Ethikunterricht als Lebenshilfe“ benannt werden.

Distinkt ist der dritte Faktor, auf dem jene zwei Items sehr hoch laden, die das Verb „verstehen“ beinhalten und infolgedessen als „Ethikunterricht als Förderung hermeneutischer Kompetenz“ zusammenzufassen sind.

Wären vier Faktoren gezogen worden, wäre Faktor 4 primär durch das Item „über andere Religionen Bescheid zu wissen“ (Ladung =.76) gebildet worden. Das heißt: Subjektiv wahrgenommene Lerneffekte bezüglich anderer Religionen korrelieren zwar mittelmäßig mit den Items der Skala „Förderung ethischer Reflexion“ (Koeffizienten um r = .25); sie haben aber auch eine gewisse Eigenständigkeit.

Die Faktorenanalyse führte somit nicht vollständig zu jenen ethikdidaktischen Konzepten, wie sie in der Theorie auseinandergehalten werden. Auch zeigt die obenstehende Faktorladungsmatrix, dass etliche Items von Faktor 1 auch auf Faktor 2 hoch laden – und umgekehrt. Infol-

---

[27] *Treml* A.K., Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. In: Ders. (Hg.): Ethik macht Schule! Frankfurt/M. 1994, 18-29.

[28] Zum Konzept der Wertklärung („value clarification“): *Raths L.* u.a.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München 1976; kritisch dazu: *Oser F. & Althof W.*, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992, 475-516.

[29] Eine Faktorenanalyse ist ein komplexes statistisches Verfahren, das aufdeckt, welche Items tendenziell ähnlich beurteilt werden und miteinander korrelieren. Für die Reduktion von Daten ist es sehr nützlich, auch wenn es nicht ohne Probleme ist: *Geider F.J.*, Einstieg in die Faktorenanalyse, Heidelberg 1982; *Long J.S.*, Confirmatory factor analysis. A preface to LISREL, New York 121994.

[30] r ist das Kürzel für Korrelationskoeffizient, der jeweils Ausprägungen zwischen –1 (negativer Zusammenhang) und +1 (vollständig positiver Zusammenhang) annehmen kann.

[31] *Fürntratt E.*, Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten, in: Diagnostica 15 (1969), 62-75 schlägt vor, nur solche Items aufzunehmen, deren Ladung über .50 liegt, was aber oft dazu führen würde, inhaltlich relevante Items auszuscheiden.

gedessen erstaunt wenig, dass die beiden Skalen (s.u.) stark positiv korrelieren (r = .77, 59 % erklärte Varianz). Das heißt, SchülerInnen, dem Ethikunterricht attestierend, in ethischer Reflexion gefördert worden zu sein, bescheinigen ihm auch, in lebenskundlichen Belangen, etwa „mit persönlichen Konflikten umzugehen", unterstützt worden zu sein. Empirisch ist somit nicht vertretbar, eine reflexive Gewichtung der Effekte von Ethikunterricht gegen eine lebenskundliche auszuspielen; vielmehr bedingen und stützen sie sich gegenseitig.

Quantitativ betrachtet sind die von den SchülerInnen wahrgenommenen Effekte in der ethischen Reflexion jedoch deutlich stärker:

Im EU habe ich gelernt, (in Reihenfolge der Zustimmung), α = . 88[32]	sehr viel	viel	etwas	wenig	nichts
meine Meinungen zu begründen					
zu ethischen Problemen eine eigene Meinung	27%	37%	21%	8%	7%
zu entwickeln	27%	31%	25%	10%	7%
andere Ansichten zu ethischen Fragen zu tolerieren	22%	33%	28%	10%	7%
über andere Religionen Bescheid zu wissen	18%	36%	28%	12%	6%
Klarheit darüber zu finden, was mir persönlich					
wertvoll ist	19%	32%	27%	12%	10%
mich von anderen nicht beeinflussen zu lassen	14%	26%	30%	14%	16%
Vorurteile abzubauen	11%	27%	34%	15%	13%
zu protestieren, wenn in meiner Umgebung					
Unrecht geschieht	14%	25%	28%	16%	17%
was ethisch richtig und was falsch ist	6%	29%	36%	18%	11%

Nur Minderheiten registrieren überhaupt keine Lerneffekte, aber deutlich mehr als 50 % bescheinigen bei mehr als der Hälfte der Items, „viel" gelernt zu haben. Dass der Lerneffekt bei „was ethisch richtig und was falsch ist" am geringsten eingeschätzt wird, deckt sich mit der von den meisten EthiklehrerInnen vertretenen Option, SchülerInnen zu einem eigenständigen Urteil zu befähigen und keine normativen Urteile vorzugeben. Tatsächlich erlebte nur eine Minderheit der EthikschülerInnen ihre Lehrkräfte so, dass diese ihre Meinungen aufzwingen (3 % stündlich, 84 % nie).

[32] α (Cronbachs Alpha) gibt die Verlässlichkeit einer Skala an. Je näher der Wert bei 1, desto höher ist sie. α = .88 ist ein ganz ausgezeichnetes Ergebnis.

Im EU habe ich gelernt, (in Reihenfolge der Zustimmung), α = . 89	sehr viel	viel	et-was	we-nig	nichts
mit Streit und Konflikt umzugehen	15%	29%	26%	17%	13%
mit persönlichen Problemen umzugehen	9%	23%	33%	20%	15%
auf mein Gewissen zu hören	9%	23%	31%	18%	19%
in meinem Alltag moralisch richtig zu handeln	6%	22%	33%	20%	19%
wie ich glücklich werden (oder bleiben) kann	7%	16%	25%	23%	29%
über meine Zukunft Klarheit zu bekommen	5%	13%	30%	25%	27%
meine Freizeit sinnvoll zu gestalten	4%	9%	21%	25%	41%
zu mehr Umweltschutz beizutragen	3%	7%	17%	28%	45%

Besonders die Lerneffekte hinsichtlich des ökologischen Handelns und der Freizeitgestaltung werden eher niedrig angesetzt, jene im Umgang mit Konflikten und Problemen mittelmäßig. Dies ist keineswegs als generelle Ineffizienz des Ethikunterrichts zu werten, zielt dieser doch primär Förderung in ethischer Reflexion an, aber auch in Toleranz, wie sie im Unterricht selber unmittelbar praktiziert werden soll. Ethikunterricht dient nicht nur der Vorbereitung auf ein moralisches Leben, wie dies Regenbrecht annimmt,[33] vielmehr ist er ein – wenn auch kleiner – Teil des Lebens junger Menschen, ein Ort, an dem sie Wertschätzung und Toleranz praktizieren und Diskussionskultur einüben sollen (und in aller Regel auch tun).[34] Ohnehin: Schule ist Leben für Kinder und Jugendliche, und die Befindlichkeit in ihr färbt massiv darauf ab, wie glücklich das bisherige Leben eingeschätzt wird.[35]

Der in Salzburg entwickelte Lehrplan sieht explizit philosophische Themen erst in den höheren Jahrgangsstufen vor. Da die Befragten mehrheitlich in der fünften Jahrgangsstufe waren (60 %; 6. Stufe: 30 %, 7 Stufe: 10%), versteht sich, dass die Lerneffekte der Skala „Förderung in ethisch-philosophischer Hermeneutik“ in der Gesamtstichprobe relativ niedrig eingeschätzt wurden. 19 % hielten dafür, bezüglich des Verstehens schwieriger ethischer Texte „sehr viel / viel“ gelernt zu haben, 29 % „etwas“, und die verbleiben 52 % „wenig / nichts“. In den einzelnen Klassenstufen wurden die Effekte jedoch sehr unterschiedlich wahrgenom-

[33] *Regenbrecht A.*, Ethikunterricht als Aufgabe der Schule. In: R. Schilmöller u.a. (Hg.): Ethik als Unterrichtsfach, Münster 2000, bes. 52: „Schule ist Vorbereitung auf das Leben, nicht das Leben selbst.“ So kann nur urteilen, wer, obschon Pädagoge, der Schule ferne steht.

[34] *Oser F.*, Triforische Moralerziehung: Das eklektische moralische Subjekt. In: R. Schilmöller u.a. (Hg.): Ethik als Unterrichtsfach, Münster 2000, 177-191.

[35] *Bucher A.*, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim 2001, 150.

men: „Viel“ gelernt zu haben attestierten die SchülerInnen in der fünften Stufe zu 14 %, in der sechsten zu 24 %, und in der siebten zu 31 %.

Mit den Ergebnissen der geschlossenen Items korrelieren auch die Antworten auf die offene Frage, worin denn Ethikunterricht „nützlich“ und „hilfreich“ gewesen sei.[36] Die teils sehr divergierenden Antworten – eine Schülerin in Wien bestimmte den Nutzen des Faches darin, dass die Behandlung der klassischen Konditionierung ihr helfe, den Hund besser zu erziehen - wurden insgesamt acht Kategorien zugeordnet, wobei „ethische Reflexion, eigenes Urteil“ die häufigste war:

> „Bei Dilemmageschichten kann man einiges lernen; wenn man die Meinungen der anderen hört, hilft es oft, Entscheidungen zu treffen.“
>
> „Ich habe verschiedene ethische Standpunkte zu verschiedenen Themen kennen gelernt, die mir manchmal wesentlich geholfen haben, meine Meinung zu bilden.“

Antworten wie folgende, die den Kategorien „persönliche Probleme lösen“ zugewiesen wurden, waren seltener:

> „Hilfreich war es, über Probleme mit Eltern/Freunden zu reden.“
>
> „Mit eigenen Problemen besser umzugehen.“

Weitere Kategorien lauteten:

- „Toleranz, Empathie“: *„Z. B. habe ich gelernt mit Menschen noch sensibler umzugehen, und dann habe ich noch einiges zu den Religionen (Judentum, Islam) gelernt, was ich noch nicht wusste).*
- „Sozial kommunikative Fähigkeiten“: *„Lernen mit anderen zu diskutieren, andere Meinungen zu akzeptieren und Kompromisse zu schließen.“*
- Ethisches Allgemeinwissen
- Kenntnisse über andere Religionen: *„Z.B. haben wir den Islam kennen gelernt: ich weiß nun besser Bescheid über Moslems und kann ihr Handeln verstehen.“ – „Z.B. Christentum! Die Informationen, die ich über diese Religionen bekommen habe, waren teilweise neu für mich.“*

[36] Ausführlicher: *Bucher* (Anm. 2), 190-192.

Insgesamt: Die dem Ethikunterricht bescheinigte Effizienz ist beachtlich; nur eine Minderheit klagt, in diesem Fach nichts gelernt zu haben. Eine multiple Regressionsanalyse zeigte, dass die Effizienzzuschreibung an den Ethikunterricht primär von seinem Binnengeschehen abhängt,[37] speziell von der Häufigkeit gelingender Diskurse, der Mitbestimmung, der positiven Zumutung der Unterrichtenden, dass SchülerInnen ihre eigenen Urteile einbringen,[38] was Engagement ebenso nach sich zieht wie Wohlbefinden, wie es 65 % der Befragten „in den meisten Stunden" erleben, und nur 11 % „nie".[39] Auch für den Ethikunterricht ist es, wie übrigens auch für den Religionsunterricht,[40] Gift, wenn er disziplinarisch gestört ist, [41] woran insbesondere ein zu wenig strukturierter und anspruchsloser Unterricht schuld ist, der zu wenig Aktivität, auch innere, kognitive ermöglicht.[42]

2.2. Die Effizienz des Ethikunterrichts in der Sicht der LehrerInnen

Neun von zehn EthiklehrerInnen bemerkten in ihren Klassen w nschenswerte Ver nderungen. Es spricht f r ihre realistische Einsch tzung, dass sie diese nicht allein auf den Ethikunterricht zur ckf hrten, sondern auch auf Faktoren wie Entwicklung und Reifung, so ein Ethiklehrer in Tirol:

> *I: Sie begleiten jetzt eine Gruppe seit 2 Jahren. Haben Sie da hinsichtlich der ethischen Einstellung ihrer SchülerInnen Veränderungen oder Entwicklungen bemerkt?*
>
> X: An sich schon, sie sind natürlich reifer geworden, aber es ist sehr schwierig, das auf die Auswirkung des Unterrichts konkret zurückzuführen, weil natürlich andere Schüler, wenn man da die Kontrollgruppe der RUSchüler hat, würde ich auch meinen, dass sich die entspre-

[37] Ausführlicher: Ebd. 228 f.
[38] Ausführlicher: Ebd. 212.
[39] Ebd. 209.
[40] *Bucher A.*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart [3] 2001, bes. 71.
[41] Aus der uferlosen Literatur: *Tücke M.*, Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule, Münster 1998, bes. 289.
[42] *Edelstein W.* u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches. Analysen und Empfehlungen, Weinheim 2001, 155 f.

chend weiterentwickeln.

I: Sie führen es auf die persönliche Entwicklung zurück?

X: Im Wesentlichen schon. Dass die Schule natürlich auch einen Beitrag leistet, aber das machen andere Fächer auch. Man darf nicht glauben, dass diese zwei Wochenstunden Ethik plötzlich ganz etwas Gewaltiges bewirken. Es ist sicher ein Baustein in der gesamten Ausbildung und auch v.a. in der Bewusstseinsmachung von Werten, aber es kann nicht in einem Fach allein erfolgen. Das wäre eine Überschätzung der eigenen Möglichkeiten und eines Faches.

Registriert wurde insbesondere ein Mehr an Toleranz, das sich in den Diskussionen manifestierte, so von einem Ethiklehrer in Oberösterreich, nachdem die kontroverse Thematik der Todesstrafe erörtert worden war:

„Und das ist eine dermaßen positive Auseinandersetzung gewesen, da habe ich auch das Gefühl gehabt, die haben etwas aufgeschnappt, obwohl es unterschiedliche Meinungen gegeben hat, haben sie Meinungen sehr begründet und fremde Meinungen auch akzeptiert. Und es war sehr wenig Gruppendruck."

Eine Ethiklehrerin in Wien registrierte generell freundlichere Interaktionen ihrer SchülerInnen, die diese selber mit dem Ethikunterricht begründeten:

„In der Klasse, wenn man merkt, der eine geht nicht nett mit dem anderen um, dann rügen sich die Schüler gegenseitig: ‚Das ist jetzt gar nicht ethisch, was du da jetzt gesagt hast', oder ‚dieses Verhalten, das geht eigentlich nicht'. Also, das ist mehr so hingewitzelt, aber zumindest merke ich, es fällt ihnen auf, also sie sind schon ein bisschen sensibler. Ich hoffe, es ist nicht nur in dem einen Fach, dass es ihnen auffällt, also gerade im Umgang miteinander."

Berichtet wurden auch positive Erfahrungen wie die einer Ethiklehrerin in Oberösterreich:

„Große Illusionen darf man sich nicht machen. Aber ich erzähle Ihnen einen kleine Geschichte von gestern, wo ich mir gedacht habe, es bewirkt doch etwas. Und zwar: Es waren eben Randstunden am

> Nachmittag, neunte Einheit, irrsinnig heiß, die Schüler schon angespannt vom ganzen Tag. Wir haben halt Schluss gemacht, und ich schreie ihnen noch nach, also es sind schon wirklich drei draußen gewesen, und ich schreie ihnen noch nach: ‚Sesseln noch raufstellen, weil sonst hat die Putzfrau dann wieder so viel Arbeit', und sie kommen tatsächlich zurück. Sie sind zurückgekommen, ich habe ja meinen Augen nicht getraut. ... Ich weiß nicht, ob es zu moralischeren oder besseren Menschen macht. Die Illusion möchte ich mir nicht unbedingt machen, aber sie lernen halt schon Ansätze kennen, wie man nachdenken kann, worüber man nachdenken kann, was man sich erträumen kann. Und das könnte vielleicht im Ethikunterricht durch das, wie man darüber redet, und wie man miteinander umgeht, vielleicht doch so ein bisschen reifen. Wir haben ja jetzt vor kurzem gemacht die Weltproblematik und am Anfang: ja, was können wir denn wegen der schon groß machen, was sollen wir denn tun, wir sind ja sowieso die kleinen Arschlöcher. Und am Schluss hat sich das Bewusstsein schon geändert. Also wir haben dann z.B., vor allem mit Kleidung in Dritte Weltproduktion u.s.w. beschäftigt und die Glinngloses Campagne kennen gelernt und haben dann auch Briefe und E-Mails geschrieben an die ganzen Geschäfte, wo sie so einkaufen, H & M und C & A und haben jetzt ein paar Rückmeldungen bekommen und ich denke mir, die SchülerInnen müssen ja das Gespür bekommen, dass sie etwas tun können."

Als Erfolg des neuen Faches werteten die Unterrichtenden auch, wenn die SchülerInnen nach den Lektionen über die (kontroversen) Inhalte weiterdiskutierten; oder berichteten, Ethik begegne ihnen, wenn sie die Zeitung läsen, nun auf Schritt und Tritt; oder wenn sie angaben, auch zu hause öfters über ethische Themen zu reden.

Redlicherweise ist aber nicht zu verschweigen, dass immerhin jede/r zehnte Lehrer/Lehrerin keine Effekte registriert, was sich auf die Berufszufriedenheit mittelfristig negativ auswirken kann. Besonders schwer hatte es eine Ethiklehrerin in Oberösterreich mit einer Klasse von 29 von SchülerInnen. Ihr Bericht, auch wenn er recht ausführlich ist, sei vollständig wiedergegeben, weil er zeigt, wie extrem schwierig Schule auch sein kann:

> X: „Es war in der HASCH-Gruppe relativ problematisch, weil ich mir gedacht habe, okay, ich kann da sowieso denen nicht theoretisches Wissen vermitteln, also werde ich schauen, dass ich ein bisschen So-

zialarbeiterin, Psychologin, Streetworkerin, irgend so was spiele. Was ein ziemliches Fettnäpfchen war, weil es hat dann so ausgeschaut, weil ich habe 29 Leute in der Gruppe, was ein Wahnsinn ist. Die haben verschiedene Konfessionen, verschiedene Nationalitäten die können teilweise nicht richtig Deutsch, sind aus HAK und HASCH gemischt und aus sechs verschiedenen Klassen. Es ist ein Horror eigentlich. Und irgendwie ist mir das passiert, wie sie zuhause geschlagen wird, der nächste hat erzählt, was es für Alkoholprobleme in der Familie gibt, die nächste hat erzählt, was sie in Bosnien erlebt hat, die nächsten haben angefangen, sie zu beschimpfen, weil die einen Serben und die anderen Kroaten sind. Also es war ein Wahnsinn. Dann haben manche Mädchen erzählt, wie sie zu Hause behandelt werden, oder dass sie mit vier Brüdern in einem Zimmer schlafen muss, was ein ziemliches Problem ist unter Umständen. Und ich bin dagestanden und habe gedacht, okay, ich könnte jedem einzelnen eine Therapie geben, wenn ich die Ausbildung dazu hätte und wenn ich es bezahlt bekäme, aber ich kann ... das ist kein Unterricht, ich meine, das geht nicht. Und sie haben eben, wie ich versucht habe zu erklären, was Ethik ist und wie ich mir das vorstelle, müsste in Ethik drinnen sein, ein gewisses Teil an Persönlichkeitsbildung und wo ich als Schüler über meine Probleme reden kann. Und wo ein bisschen Identitätsfindung möglich ist. Allerdings in dieser Gruppe habe ich auch versucht, das in diese Richtung zu lenken, und das war sicher ein Fehler. Also, das funktioniert nicht. Da bin ich überfordert, da sind die Schüler überfordert, noch dazu wo es eine so große Gruppe ist. Ich habe dann noch am Anfang mehrmals versucht, mich in der Administration zu beschweren oder irgendwas zu verändern. Ich habe es auch im Ethikseminar probiert, es haben zwar alle gesagt, ja ja, es sind schlimme Voraussetzungen, es sind schlimme Umstände, aber man kann es nicht ändern. Ich habe mit dem ... gesprochen, der hat gesagt, das ist schulintern zu regeln, das geht ihn nichts an. Ich habe nichts tun können, es war teilweise nur so, das ich ständig versucht habe, zu disziplinieren und zu schauen, dass nicht, während ich mit den einen rede.... Ich kann gut mit einer Gruppe von fünf Leuten reden, nur die anderen 25 führen sich dermaßen auf in der Zwischenzeit. Einmal haben sie versucht, einen Tisch anzuzünden im Ethikunterricht und solche Dinge passieren da. Dann ist einmal die Administratorin mit hineingegangen, sozusagen um ihnen die Leviten zu lesen, aber die ist genauso blöd angeflogen worden wie ich.

> Die hat dann gesagt, wenn der Chef da wäre, dann würden wir zu ihm gehen, aber der war leider nicht da. Also es ist disziplinär irrsinnig schwierig, es ist für die Leute, die aus den HAK-Klassen sind, so, dass sie sagen der Ethikunterricht würde sie irrsinnig interessieren, aber es ist unzumutbar so, und die sind natürlich völlig unterfordert, während die HASCH-Leute völlig überfordert sind. Wenn ich zum Beispiel sage, auf dem Zettel ist rechts unten ein Dreieck, schreibt rein, wie alt ihr seid, dann sind sie überfordert, das verstehen sie nicht. SO banale Dinge. Es geht eigentlich nicht. Bei denen müsste man wirklich einen Sozialarbeiter reinstellen. Ein Problem finde ich ist wirklich die Gruppengröße und die Heterogenität, das geht einfach nicht, das bringt niemanden was."

Gleichwohl: Ethikunterricht bot ein, wenn auch disziplinarisch stets gestörtes Forum, in dem die SchülerInnen ihre Probleme artikulieren konnten. Bei solchen Rahmenbedingungen wäre auch mehr als fraglich, ob Religionsunterricht gelingt.

Insgesamt: Von teils erschütternden Ausnahmen abgesehen, registrieren Unterrichtende im Verhalten und in den Einstellungen ihrer SchülerInnen wünschenswerte Effekte, deren Ursachen sie differenziert benennen und nicht ausschließlich in den bestenfalls zwei Ethiklektionen pro Woche verorten.[43]

2.3. Änderungen in der ethischen Einstellung von EthikschülerInnen

Die Erforschung der Effekte der Schule sowie einzelner Fächer ist methodologisch schwierig und komplex.[44] Davon abgesehen, dass gerade ins ethische Lernen zahlreiche außerschulische Faktoren einwirken (Elternhaus, Freunde, Medien), die kaum vollständig kontrollierbar sind – jedenfalls erheblich mehr als beispielsweise im Lateinunterricht – müssten mögliche Effekte, sofern sie überhaupt als durch den Ethikunterricht bedingt isolierbar sind, längsschnittlich überprüft werden. Aus zeitlichen und finanziellen Gründen ließ sich dies in der Gesamtstichprobe nicht realisieren, jedoch im Bundesland Salzburg. Ethisch relevante Einstellungen wurden bei 78 SchülerInnen in einem Abstand von einem Jahr erho-

[43] Weitere Beispiele in *Bucher* (Anm. 2), 278-280.

[44] *Krüger H.H.* (Hg.), Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung, Opladen 2000; Huber S.G., School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? In: Schul-Managment 30 (1999), 10-17.

ben. Inspiriert von Leschinsky, der den umstrittenen Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ evaluierte,[45] wurden mit 40 Items die Einstellungen der SchülerInnen gegenüber folgenden Bereichen erhoben:

- Anomie und Relativismus; relevantes Item: *„Heutzutage ist eigentlich nur eines gewiss: dass im Grunde alles unsicher ist.“*
- Traditionelle Werte: *„Etwas vom Wichtigsten, was Kinder lernen sollten, ist den Autoritäten zu gehorchen.“*

Bereitschaft zu ethischem Handeln: *„Ich bin bereit, für Kleidung mehr zu bezahlen, damit die Arbeiter und Arbeiterinnen gerecht belohnt werden.*

- Ausländerfeindlichkeit: *„Ausländer begehen in Österreich mehr Straftaten als die einheimische Bevölkerung“*.

Eine Faktorenenalyse, varimaxrotiert, reduzierte die 40 Items trennscharf auf diese vier Bereiche, sodass reliable Skalen (a durchschnittlich .76) zusammengestellt werden konnten.[46] In der Gesamtstichprobe zeigte sich, dass die Ausländerfeindlichkeit erfreulich niedrig ist.[47] 81 % halten die Stammtischparole für falsch, in unserem Lande gäbe es viel weniger Probleme, wenn nicht so viele Ausländer hier wären; knapp ebenso viele (79 %) lehnen das Statement „Ausländer begehen in Österreich mehr Straftaten als die einheimische Bevölkerung“ ab. Und nur 9 % hätten etwas dagegen, wenn in ihre Familie ein/e Farbige/r einheiraten würde.

Ebenso gering ist jedoch auch die Zustimmung zu traditionellen (Gehorsams-)Werten, beispielsweise ein gut erzogenes Kind solle gehorchen, ohne zu fragen warum; 80 % lehnen dies ausdrücklich ab. Dahinter steht die wiederholt beschriebene epochale Transformation in den Erziehungsvorstellungen, die Büchner auf die zutreffende Formel „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ brachte.[48] Individualistische Erziehungsziele wie Selbständigkeit haben in den neunziger Jahren an Zuspruch gewonnen, die Akzeptanz von Gehorsam als Erziehungsziel hingegen sank von 25 % auf 18 %.[49] In stärker katholischen Milieus sei, so Denz, der Kommentator der europäischen Wertestudie, die Orientierung

[45] *Leschinsky A.*, Vorleben oder Nachdenken. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Frankfurt/M. 1996; vgl. neuerdings: *Edelstein* u.a. (Anm. 42).

[46] Ausführlicher: *Bucher* (Anm. 2), 242-258.

[47] Zur Thematik auch: *Butterwegge C. & Lohmann G.*, Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente, Opladen 22001.

[48] *Büchner P.*, Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. In: *U. Preuss-Lausitz* u.a. (Hg.): Kriegskinder – Konsumkinder – Krisenkinder, Weinheim 31991, 196-212.

an Autoritäten noch immer ausgeprägt.[50] Da die EthikschülerInnen aber deutlich weniger religiös sozialisiert wurden, der Kirche überwiegend indifferent gegenüberstehen oder sie ablehnen, mitunter militant,[51] erklärt sich die hohe Ablehnung der traditionellen Gehorsamswerte. Interessanterweise lehnen sie auch SchülerInnen im Religionsunterricht in gleicher Stärke ab.[52] Davon ausgenommen sind jedoch die vergleichsweise wenigen Angehörigen religiöser Sondergruppen (Zeugen Jehovas, Freikirchliche), die mehrheitlich (um die 70 %)der Meinung sind, Kinder sollten unbefragten Gehorsam lernen. Auch unter den muslimischen EthikschülerInnen ist die Akzeptanz traditioneller Gehorsamswerte deutlich höher als bei den katholischen, evangelischen sowie bekenntnislosen SchülerInnen.

Mittelmäßig ist die erklärte Bereitschaft, ethisch zu handeln. Zwar gaben vier von fünf SchülerInnen an, dafür bereit zu sein, für Nahrung mehr zu bezahlen, wenn die Tiere artgerecht behandelt werden. Aber ‚nur' 45 % würden aus ihrem Taschengeld für Flüchtlinge und Kriegsopfer spenden, und 44 % für Kleidung mehr bezahlen, damit die ArbeiterInnen gerecht belohnt werden.

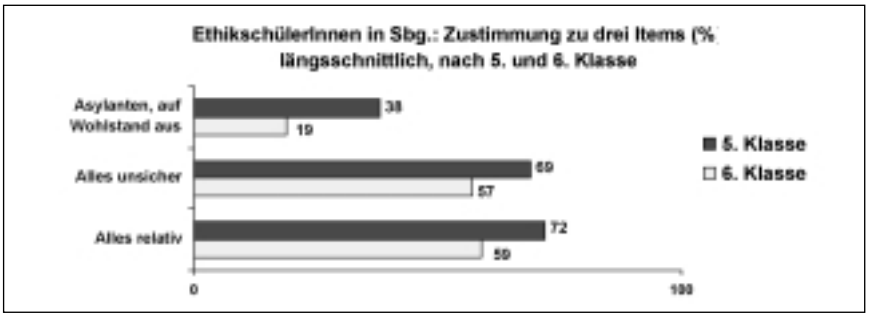
Am ausgeprägtesten ist jedoch die Zustimmung zu den Items jener Skala, die „ethischer Relativismus und Pessimismus" bezeichnet wurde. Nur 28 % halten es mit Rousseau und sehen im Menschen ein von Natur aus gutes Wesen. Mehr als drei Viertel sind überzeugt, die Menschheit werde, wenn sie mit der Umwelt so weitertue, dieses Jahrhundert nicht überleben. Zwei Drittel sagen, eigentlich gebe es weder richtig noch falsch, alles sei relativ. Ebenso viele meinen, im Grunde genommen sei heute alles unsicher.

Dieses anomische Lebensgefühl ist freilich auch entwicklungspsychologisch zu erklären. Die Jugendzeit gilt traditionell als Phase des Übergangs und der Transformationen. Zu ihren Entwicklungsaufgaben gehört nicht nur, zu einer Identität zu finden, ein ebenso unscharfer wie unverzichtbarer Begriff, sondern auch, „Werte und ein ethisches System (zu) erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie".[53] Dies gestaltet sich in einer Lebenswelt, die sich ausdrücklich zum Pluralismus und dem ihm entsprechenden Individualismus bekennt, als schwieriger als in geschlossenen Milieus mit homogener

[49] *Denz* u.a. (Anm. 11), 149.
[50] Ebd. 146.
[51] Beispiele in *Bucher* (Anm. 2), 182.
[52] Ebd. 256.
[53] Aus *Fend H.*, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 2000, 211.

Wertestruktur.[54]

Das hohe Ausmaß an Relativismus bei EthikschülerInnen – bei 200 befragten SchülerInnen im Religionsunterricht ist es übrigens nicht geringer[55] – könnte zur Argumentation verleiten, Ethikunterricht – in Österreich auch aufgrund von „Orientierungsdefiziten" und „Unsicherheit durch Traditionsabbruch" begründet[56] – schaffe gerade nicht Wertsicherheit, sondern erhöhe, da er ‚neutral' und unverbindlich sei, die ethische Orientierungslosigkeit noch mehr. Dieser Einwand, vor allem von den FPÖ-Politikern Stadler und Schweitzer vorgetragen,[57] entbehrt jedoch der empirischen Grundlage. Dies zeigte der längsschnittliche Vergleich in den ethischen Einstellungen bei den Salzburger EthikschülerInnen. Nach einem Jahr Ethikunterricht reduzierte sich das Ausmaß an ethischem Relativismus um 15 %, zwar nicht sonderlich viel, aber doch signifikant; noch stärker war die Reduktion von Ausländerfeindlichkeit:



[54] *Fees K.*, Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht, Opladen 2000.

[55] Ausführlicher: *Bucher* (Anm. 2), 255-257.

[56] So im Schulversuchsantrag bzw. Lehrplan der Hegelgasse 12 in Wien. Zur Wiederkehr der Tugenden und der Renaissance der Werte in der Erziehung: *Adam G.*, Ethische Bildung im Spannungsfeld von Tugendlehre und Verantwortungsethik. In: Ders.: Bildungsverantwortung wahrnehmen. Beiträge zur Religionspädagogik III, Würzburg 1999, 99-110; *Harecker G.*, Werterziehung in der Schule. Weg zur Sinnfindung im Unterricht, Hannover 2000. Als pädagogischer Ratgeber: *Wrangsjö B.*, Jugendliche brauchen Werte. Wie Eltern ihren Kindern in der Pubertät Halt und Orientierung geben, Bern 1999.

[57] Dazu *Bucher* (Anm. 2), 52, 55; vgl. auch die Stellungnahme des Vizepräsidenten des Wiener Stadtschulrates *Rudolph H.*, Gegen staatliche Werteerziehung. Ethik, Ethik, ... wessen Ethik? In: Furche Nr. 2/11. Jänner 2001, 2.

Hinzu kommt, dass die dem Ethikunterricht zugebilligte Effizienz mit ethischen Einstellungen korreliert. Wer dem neuen Fach bescheinigt, in ethischer Reflexion gefördert worden zu sein, artikuliert geringfügig weniger ethischen Relativismus sowie weniger Ausländerfeindlichkeit, aber geringfügig mehr ökologische Handlungsbereitschaft.

3. Abschließendes Plädoyer für eine zügige Überführung von Ethikunterricht ins Regelschulwesen

Ethikunterricht, noch 1997 Gegenstand kulturkämpferisch anmutender Auseinandersetzungen, hat in dem Maße an Brisanz verloren wie er an zusehends mehr Schulstandorten zu einer Selbstverständlichkeit avancierte. Einer 1999 durchgeführten Umfrage des Market-Institutes zufolge sprachen sich mit 53 % deutlich mehr BundesbürgerInnen für Ethikunterricht aus; 23 % sagten, dies nicht beurteilen zu können, und ebenso viele votierten dagegen.

Erfahrungsgemäß sind es oftmals Meinungsumfragen, die die Positionierungen der PolitikerInnen beeinflussen. Nicht aber beim Ethikunterricht: Das Ministerium lässt sich mit seiner Überführung ins Regelschulwesen Zeit. Zum einen sind momentan zahlreiche andere Projekte zu finalisieren, insbesondere die Reform der Sekundarstufe II. Auch ist der Spardruck enorm, wird doch Ethikunterricht kostenneutral nicht möglich sein. Und nicht zuletzt sei es – so die Bildungsministerin – momentan ausgeschlossen, die für eine Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes erforderliche Zwei Drittel-Mehrheit zustande zu bringen. Auch wird Ethikunterricht, was ebenso unverständlich wie beschämend ist, für parteipolitische Profilierungen funktionalisiert. Aus dem Untersuchungsbericht geht zwar unmissverständlich und empirisch abgesichert hervor, dass Ethikunterricht Bildungseffekte zeitigt, die im ureigensten Interesse des demokratischen Staates und damit aller Parteien sind. Die Republik Österreich ist auf den nicht pluralisierbaren Grund- und Menschenrechten fundiert, zu denen sich die österreichischen Ethik-Lehrpläne ausnahmslos bekennen und zu deren Aneignung und Verinnerlichung der Ethikunterricht beiträgt. In Gesprächen mit Mitgliedern des Unterrichtsausschusses – und zwar aus allen Fraktionen – zeigte sich, dass diese das wesentliche Ergebnis der Evaluation – dass sich Ethikunterricht bewährt hat, was auch die Frau Bundesministerin ausdrücklich einräumte[58] – zwar durchaus plausibel fanden. Wenn aufgrund parteipolitischer Profilierung eine dauerhafte Regelung, nämlich die Überführung ins Regelschulwesen

verweigert wird (weil eine andere Partei dies will) oder wenn Forderungen erhoben werden, die realpolitisch unmöglich sind – beispielsweise gleich ein Fach wie LER einzuführen und konfessionellen Religionsunterricht auf ein Wahlfach zu reduzieren–, dann ist dies schlicht verantwortungslos.

Als besonders erfreulich betrachte ich den Umdenkprozess, der hinsichtlich des Ethikunterrichts in der Kirche stattgefunden hat. Freilich war und ist es nicht ihre Aufgabe, ein Schulfach für jene SchülerInnen einzurichten, die ihr Angebot, den Religionsunterricht – aus welchen Gründen auch immer[59] – ausschlagen oder nicht in eine Religionsgemeinschaft eingebunden sind. Andererseits musste den Verantwortlichen der Kirche bewusst sein, dass der Staat mit Initiativen für Ethikunterricht mehr als nur zögert, solange er einen entsprechenden Widerstand einkalkuliert. Den gewandelten sozioreligiösen Voraussetzungen sachlich Rechnung tragend, spricht die Wiener Schulamtsleiterin Mann ausdrücklich von der Notwendigkeit von Ethikunterricht, der „flächendeckend in der Sekundarstufe 2 ... in ganz Österreich für jene verpflichtend eingeführt werden (solle), die nicht am Religionsunterricht teilnehmen", und zwar als „Pflichtfach" und nicht als „Ersatzfach", „denn Ethik sei gegenüber der Religion weder Ersatz noch Alternative".[60] Erfreulich ist somit auch, dass von dieser ursprünglichen, diskrimierenden Bezeichnung, [61] die in der Bundesrepublik, wo die Kirchen darauf bestanden hatten, zu massiven Problemen führte (speziell Klagen von konfessionslosen Eltern),[62] in Österreich abgerückt worden ist. Eine Verknüpfung von Religions- und Ethikunterricht, indem letzterer als „Ersatz" des ersteren figuriert, „verwischt die spezifischen Konturen ... und schadet damit letzten Endes sowohl dem Ethik- als auch dem Religionsunterricht".[63]

Einen anderen Fehler, der im Zusammenhang mit Ethikunterricht in

---

[58] Kathpress vom 16.11.2001, 3.

[59] Zu den Abmeldungsmotiven vom RU: *Wagner G.*, LehrerInnen ohne Absatzgarantie. Kurzfassung einer Studie zur Abmeldung vom Evangelischen Religionsunterricht. In: Schulfach Religion 15, 155-242.

[60] Kathpress vom 7.12.2001. Ausführlicher zur Relation Ethik- und Religionsunterricht: *Aufenanger M.*, Religion und/oder Ethik in der Schule? Münster 1999.

[61] Vgl. dazu: http://www.fachverband-werte-und-normen.de/html.ersatzunterricht.html: „Werte und Normen – Unterricht ist mehr als ein Ersatzfach", oder: Pressemitteilung der Humanistischen Union Deutschlands vom 17.6.1998: „Diskriminierung des Ethikunterrichts muss beseitigt werden", in: http://home.t-online.de/home/ato-news/n000208t.htm.

[62] Ausführlicher: *Bucher* (Anm. 2), 68-72, 296-300.

[63] *Edelstein* u.a (Anm. 42), 52.

der Bundesrepublik begangen wurde, scheint man in Österreich jedoch wiederholen zu wollen. Während momentan in den alten Bundesländern, 30 (!) Jahre nach dem Start von Ethik, die Universitäten Lehramtsstudiengänge einrichten, weil das Niveau der an den Lehrerfortbildungsanstalten angesiedelten Zusatzausbildung den Anforderungen nicht genügte, sieht das Bildungsministerium momentan kein Lehramtstudium vor. Beim Pressefrühstück mit der Frau Bundesministerin zitierte ich die Ethikdidaktikerin Knödler-Pasch, die als schwerwiegendes Problem des Ethikunterrichts die „sich selbst überschätzenden Ethiklehrer" benannte, „die die mangelnde Qualität ihres Unterrichts nicht bemerken und erst beim mündlichen Abitur – über die Inkompetenz ihrer Schüler erstaunt – darauf hingewiesen werden müssen, dass man zum Beispiel mit ‚Spiegel'-Artikeln allein keinen fundierten Ethikunterricht abhalten kann. So werden wir an einer gründlichen Ausbildung für Ethiklehrer in Zukunft nicht vorbeikommen."[64] Das Anliegen, eine solide Ausbildung zu gewährleisten, wurde zwar unterstützt, der im Evaluationsbericht vorgeschlagene Lehramtsstudiengang, für den die Universität Salbzburg bereits bemerkenswerte und effektive Vorarbeit geleistet hat, aber mit der Begründung abgelehnt, ein solcher würde Lehrkräfte produzieren, für die dann kein Bedarf bestehe. Aber kann dies nicht auch in Lehramtsstudien wie Anglistik oder Germanistik der Fall sein? Im Falle von Zusatzausbildungen an Pädagogischen Instituten ist ein prinzipiell offener Zugang im Sinne von § 5, 2 a AHstG (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz), wonach alle Studienrichtungen frei gewählt werden können, weniger gewährleistet, weil die bisherige Praxis fortgesetzt werden dürfte, dass Lehrkräfte für Ethikunterricht von den Direktionen vorgeschlagen werden. Aber nicht nur diese Selektion spricht für ein Lehramtstudium, sondern auch der Umstand, dass ein Unterrichtsgegenstand, sofern er nicht in der Universität verankert ist, in der Gefahr steht, marginalisiert zu werden – so die einschlägigen Erfahrungen in der Bundesrepublik.[65]

Der momentane Stand der Dinge ist der, dass österreichweit geklärt werden soll, ob noch mehr Bedarf an Ethik besteht. Dafür ist „Bedarf" zu definieren. Wird ein solcher erst dann konstatiert, wenn SchülerInnen,

---

[64] *Knödler-Pasch M.*, Ethik als reguläres Schulfach und die Praxis der Lehrerfortbildung. In: H. Zinser (Hg.): Herausforderung Ethikunterricht, Marburg 1991, 35 f.

[65] Ausführlicher: *Bucher* (Anm. 2), 72-75. Vgl. auch *Meyer M.*, Ethik ohne Lehrer? Zur Situation des Ethikunterrichts in Deutschland. In: Zeitschrift Philosophie, Ethik (ZDEPE) 19 (1997), 271, der von einem Skandal spricht, dass der Staat ein neues Schulfach einführe, sich aber nicht zuvor schon um eine ordentliche Ausbildung der Unterrichtenden bemüht habe.

Direktionen, LehrerInnen, Eltern Ethikunterricht ausdrücklich wünschen? Oder wenn die Anzahl der SchülerInnen ohne Religionsunterricht ein bestimmtes Limit überschreitet? So handhaben es die Bayern, die Ethikunterricht an Gymnasien dann anbieten, wenn pro Jahrgangsstufe mehr als fünf SchülerInnen Religionslehre nicht besuchen,[66] an den Realschulen, wenn pro Schulstandort ebenso viele nicht in der Religionsstunde sitzen.[67] Die Bedarfserhebung wäre am sinnvollsten so durchzuführen, dass an allen Schulen der Sekundarstufe 2 statistisch erhoben wird, wie viele SchülerInnen ohne Religionsunterricht sind, sei es, weil abgemeldet, weil ohne religiöses Bekenntnis, weil Religionsunterricht der eigenen Glaubensgemeinschaft nicht angeboten wird. Eine solche Bedarfserhebung wäre in relativ kurzer Zeit zu leisten. Würde das Limit beispielsweise bei zehn SchülerInnen pro Jahrgangsstufe angesetzt, würden auch in Niederösterreich die Ethik-Schulversuche, bis dato beharrlich abgelehnt, aus dem Boden schießen, auch in Wien, wo im Winter 2000/2001 zehn Anträge im Stadtschulrat ohnehin nicht genehmigt wurden. Faktisch liefe ein Limit von zehn SchülerInnen – doppelt so hoch wie in Bayern – auf eine flächendeckende Einführung hinaus.

Als weiterer konkreter Schritt ist die Installation einer österreichweiten Lehrplangruppe vorgesehen. Aufgrund der bisher geleisteten Vorarbeiten (lokale Lehrpläne)[68] sowie der mittlerweile differenzierten Fachdidaktik Ethikunterricht – speziell zu erwähnen sind die Basisstrukturen „Ethik“, „Religionskunde“ und „Lebensgestaltung“, die jüngst der wissenschaftliche Beirat für LER vorlegte[69] – sollte dies in der dafür vorgesehenen Frist von zwei Jahren problemlos realisierbar sein.

Aus der Evaluation ergaben sich weitere Desiderate, die kurz angeschnitten werden sollen:

- Auch über die Fachbezeichnung sollte noch reflektiert werden. Im Evaluationsbericht wurde vorgeschlagen, den Unterrichtsgegenstand „Ethik und Religionskunde“ zu benennen, was die Frau Bundesministerin übrigens sehr plausibel fand.
- Wenn irgendwie möglich sollte Ethik zeitgleich wie Religion angeboten werden. EthiklehrerInnen empfinden es als Diskriminierung, wenn Ethikstunden zu besonders ungünstigen Zeiten – spät am Nach-

[66] Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (GSO), § 22, 1.
[67] Schulordnung für die Realschule in Bayern (RSO), § 23, 1.
[68] Vgl. den Überblick von *Göllner* (Anm. 1) sowie seine Kurzfassung in Bucher (Anm. 2), 86-110.
[69] *Edelstein* u.a. (Anm. 42), 85-100.

mittag, mitunter nach ein oder zwei Freistunden – platziert werden. Freilich, dies liegt im Gestaltungsbereich der Administrationen.

- Auch Ethikunterricht steht und fällt mit seinem Binnengeschehen. Sofern er nicht zu einem „Laberfach" verkommen will, hat er SchülerInnen zu Leistung und zu „geistigen Handlungen (Operationen)" herauszufordern,[70] insbesondere durch den Einsatz der Basismodelle des Lernens, wie sie Fritz Oser entwickelt hat,[71] u.a.: „Lernen durch Eigenerfahrung und entdeckendes Lernen", „entwicklungsförderndes Lernen", speziell durch kognitive Konflikte, Dilemmadiskussionen etc. Allerdings wäre es, wie Krettenauer schlüssig darlegte, verkürzt, ‚nur' höhere Stufen des moralischen Urteils sensu Kohlberg anzuzielen; vielmehr ist auch die Horizontale auszubauen, indem „spezifischen Problemverhaltensweisen Jugendlicher" begegnet und eine „simultane Förderung kognitiver, motivationaler und emotionaler Lernprozesse" angestrebt wird.[72]

Abschließend: Im Bereich der moralischen Entwicklung spricht einiges für das Sprichwort: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr." Ethische Einstellungen lassen sich, so die Moral- und Entwicklungspsychologin Nunner-Winkler,[73] in der Jugend noch leicht modifizieren, sei es in die wünschenswerte Richtung von mehr Toleranz, Verständnis, Solidarität; sei es aber auch in Richtung Solipsismus, Extremismus, schlimmstenfalls Faschismus; im Erwachsenenalter hingegen verfestigen sich diese Einstellungen und sind sie nur mehr schwer zu verändern. Aus diesem Grunde fordert auch Fend in seiner Entwicklungspsychologie des Jugendalters von der Schule, ethische (und politische) Bildung zu intensivieren. Zum einen deswegen, damit sich Heranwachsende sicherer orientieren können; zum anderen dürfe es „ein demokratisches politisches System ... nicht dem Zufall überlassen, was die jeweils in die politische Ordnung hineinwachsende junge Generation über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen" sowie über ethische Grundsätze und Einstellungen lernt.[74] Es wäre ein schwerwiegendes Versäumnis, diese Gelegenheit zur

---

[70] *Edelstein* u.a. (Anm. 42), 155 f.

[71] Ebd. 156-171; vgl. auch *Oser F.*, Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In diesem Buch.

[72] *Krettenauer T.*, Aktuelle Jugendprobleme im Lichte von Kohlbergs Theorie: Kann Entwicklung noch das Ziel moralischer Erziehung sein? In: *W. Edelstein* u.a. (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule, Weinheim 2001, 108 f.

[73] *Nunner-Winkler G.*, Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich. In: *W. Edelstein* & dies. (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/M. 2000, 299-336, hier 304.

ethischen Bildung, wie sie durch maximal zwei Stunden Ethikunterricht ermöglicht ist, nicht zu nützen.

Eine baldige definitive Regelung ist vor allem aufgrund der und sozioreligiösen Trends fortsetzen. Zusehends mehr Mitbürgerinnen gehören keiner Religionsgemeinschaft mehr an (mittlerweile 16 Prozent). Die innere Kirchenbindung lockert sich. Beileibe nicht jeder Religionsunterricht ist, wie Bischof Kapellari im September 2001 an der KatechetInnentagung in Graz verlautbarte, eine „Frischzelle der Kirche";[75] vielmehr gelingt es zahlreichen ReligionslehrerInnen, speziell in höheren Jahrgangsstufen, die Akzeptanz des Faches nur dadurch zu halten, dass sie religions- und lebenskundliche sowie ethische Gewichtungen vornehmen und fachspezifische Inhalte wie Bibel, ja selbst die Gottesfrage zurückstellen.[76] Dass faktischer Religionsunterricht von Ethikunterricht kaum zu unterscheiden ist, wird nur von einem Drittel der EthikschülerInnen, die zuvor Religion besucht hatten, ausdrücklich verneint.[77] Auch dürfen die insgesamt sechs Prozent Abgemeldeten nicht übersehen lassen, dass an etlichen Schulstandorten mehr als die Hälfte der katholischen SchülerInnen dem Religionsunterricht den Rücken gekehrt hat und dass im Schuljahr 1998/99, bevor die Ethikschulversuche deutlich stabilisierende Effekte zu zeitigen begannen, an den höherführenden Schulen (AHS, BORGs, BHS), im Schnitt um 20 Prozent lagen, was zumindest nicht wenig ist.[78]

Gerade die entsetzlichen Ereignisse des 11. Septembers 2001 haben gezeigt, dass es wohl keinen Weltfrieden gibt, wenn es nicht gelingt, zunächst einen Frieden der Religionen zu erreichen, wofür – wie Kardinal Schönborn zu recht anmahnte – die Beseitigung, zumindest die Reduktion der „globalen sozialen Ungerechtigkeit" eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung ist.[79] Religionsfrieden impliziert keineswegs einen synkretistischen Einheitsbrei, sondern vielmehr Toleranz und, als Voraussetzung dafür, wechselseitige Kenntnisse. Solche gemeinsam mit der nächsten Generation zu erarbeiten, ist eine indispensable Bildungsaufgabe, die nicht nur von den Leitzielen der neuen Lehrpläne für Religionsunterricht vorgeschrieben wird, sondern für prinzipiell alle

[74] *Fend* (Anm. 53), 385, 388.
[75] Kathpress 7.9.2001.
[76] Empirische Belege, zwar aus der Bundesrepublik, aber im Trend wohl gültig für Österreich: *Bucher* (Anm. 40), 77.
[77] *Bucher* (Anm. 2), 217.
[78] Ausführlicher: *Bucher* (Anm.2), 47 f.
[79] Kathpress 26. 9. 2001.

SchülerInnen gelten müsste. Dass der Ethikunterricht nachweislich einen Beitrag zur Erreichung dieser Bildungsziele leistet, ist eines der bedenkenswertesten Ergebnisse der Evaluation und sollte die BildungspolitikerInnen alsbald zu den notwendigen Handlungsschritten veranlassen.

Zum Autor:

Anton A. Bucher, Dr. theol., habilitiert in Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, ist Professor an der Universität Salzburg. Seine Themen und Forschungsschwerpunkte sind empirische Religionspädagogik, Kindheitsforschung, speziell unter emotionalen Gesichtspunkten, ethische Bildung. Bucher evaluierte im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur die Ethik-Schulversuche in Österreich und veröffentlichte dazu die Monografie „Ethikunterricht in Österreich“, Innsbruck 2001.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 40

Karl Heinz Auer

Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive

Zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Buches blicken die Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland zum Teil schon auf 30 Jahre Ethikunterricht zurück[1]. In Österreich sind es gerade einmal fünf Jahre, in denen der Ethikunterricht als Schulversuch an AHS[2] und BMHS[3] durchgeführt wird: Im Schuljahr 1997/98 vorerst an acht Schulen – vier davon in Tirol, je zwei in Vorarlberg und in Wien – praktiziert, sind es im Schuljahr 2001/02 schon 93 Standorte in Österreich, an denen Ethikunterricht als Schulversuch erteilt wird. Dieser rasante Anstieg und wohl auch die mittelfristig ernsthaft ins Auge zu fassende flächendeckende Überführung in das Regelschulwesen erfordern nicht nur eine klare bildungspolitische Linie, sondern auch die Auseinandersetzung mit der rechtlichen Perspektive. Dem Blick über die Grenze zur Bundesrepublik Deutschland kommt dabei nur relativer komparativer Charakter zu, da das Schulrecht in Deutschland Ländersache ist, in Österreich der Schwerpunkt der Kompetenzen jedoch beim Bund liegt.[4]

Dieser Beitrag beschränkt sich auf die *Rechts*fragen zum Ethikunterricht in österreichischen Schulen. Es geht dabei nicht darum aufzuzeigen, welche Gesetze bzw Verträge durch die verschiedenen Reformvorschläge geändert, geschaffen, gekündigt oder adaptiert werden müssten, sondern um die Frage, ob bzw inwiefern die dzt *bestehenden* Gesetze eine Rechtsgrundlage für den Ethikunterricht bieten oder einen solchen bedingen. Ausgangspunkt ist die Frage nach der Werterziehung als einem primären Bildungsziel der österreichischen Schule. Dieser so genannte „Zielparagraph“ des Schulorganisationsgesetzes (SchOG)[5] wird mit den Grundrechten der Glaubens- und Gewissensfreiheit, dem Gleichheitsgrundsatz

[1] Vgl *Bucher*. Ethikunterricht in Österreich. Innsbruck-Wien 2001, 35 ff.
[2] Allgemeinbildende Höhere Schulen
[3] Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen
[4] Vgl Art 14, 14a B-VG sowie Art III Abs 1 und VIII BVG BGBl 1962/215 und Art I BG BGBl 1983/455 sowie *Walter/Mayer*. Bundesverfassungsrecht. Wien 2000, Rz 290.
[5] BGBl 1962/242

und der Religionsfreiheit in Beziehung gestellt. Es ist zu fragen, wie der Staat seiner Verpflichtung zur Werterziehung und weltanschaulichen Bildung bei jenen SchülerInnen nachkommt, die der Religionsunterricht nicht erreicht, sei es, weil sie einer gesetzlich nicht anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören oder in der betreffenden Konfession kein Religionsunterricht erteilt wird, oder sei es, weil sie sich im Sinne des § 1 Abs 2 Religionsunterrichtgesetz (RUG) vom Religionsunterricht abgemeldet haben, weil sie einer Bekenntnisgemeinschaft[6] angehören oder einfach ohne Bekenntnis sind. Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit des Ethikunterrichtes als einem zum Religionsunterricht subsidiären Pflichtgegenstand aufgezeigt. Die für diese Ausführungen maßgebenden Rechtsquellen sind rein positivistischer Natur, dh das geltende Verfassungsrecht hat absoluten Vorrang vor einfachen Gesetzen, Verordnungen und rein historischen und nicht positivierten Motivationen. Erlässe und Rundschreiben übergeordneter Verwaltungsbehörden prävalieren solchen untergeordneter Organe. Rechtssetzungsautoritäten sind ausschließlich solche, die in der geltenden Verfassung vorgesehen sind. Daher finden kirchenrechtliche Normen und andere Ordnungsgefüge in diesen Ausführungen nur insofern Berücksichtigung, als in Österreich geltendes staatliches Recht ausdrücklich darauf Bezug nimmt.

Sittlicher Mindestkonsens in veränderter Gesellschaft?

Im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung, die zu einer multikulturellen Gesellschaft tendiert, ist es von nicht zu unterschätzender Bedeutung, dass der demokratische Staat Österreich bei aller Wahrung weltanschaulicher Neutralität durch eine adäquate Umsetzung des § 2 SchOG einen sittlichen Mindestkonsens realisiert. Über alle weltanschaulichen und konfessionellen Grenzen hinweg ist dieser sittliche Mindestkonsens in den verfassungsrechtlich garantierten Grund- und Freiheitsrechten gegeben. Der Religionsunterricht und einige andere vor allem humanwissenschaftliche Fächer decken diese Forderung durch die Erziehung zu diesen Werten teilweise ab, der Ethikunterricht sollte diese Funktion - durch die bestehenden Gesetze legitimiert - für all jene Schü-

[6] Vgl Bundesgesetz über die Rechtspersönlichkeit von religiösen Bekenntnisgemeinschaften, BGBl I 1998/19. Die Erteilung von konfessionellem Religionsunterricht in der Schule ist gemäß Art 15 StGG nur den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften möglich, nicht aber den staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften.

lerInnen ausüben, die der Religionsunterricht nicht erreicht. Während der Religionsunterricht durch die betreffende gesetzlich anerkannte Kirche oder Religionsgemeinschaft besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt wird[7], fällt der Ethikunterricht, sowohl bezüglich der Einführung wie der Durchführung, allein in den Kompetenzbereich des Staates.[8] Die rechtliche Konzeption des Ethikunterrichtes ist von entscheidender Bedeutung für das geltende Staatskirchenrecht. Ethikunterricht als alternativer Pflichtgegenstand in Korrelation zum Religionsunterricht als alternativem Pflichtgegenstand würde durch die einschneidende Änderung der Rechtsstellung des Religionsunterrichtes vom obligatorischen Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit[9] zum Wahlpflichtgegenstand sowohl das Einvernehmen mit dem Heiligen Stuhl voraussetzen als auch gemäß Art 14 Abs 10 B-VG ein Präsenzquorum von mindestens der Hälfte der Abgeordneten des Nationalrates und Zweidrittelmehrheit der abgegebenen Stimmen. Nicht zuletzt deswegen betont das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dass an den den Religionsunterricht betreffenden Gesetzen „kein Jota geändert“ werde, wie Ministerialrat Dr. Werner Jisa in der „Arbeitsgemeinschaft Ethikunterricht“ am 08.05.2001 hervorgehoben hat. Hingegen ist ein Ethikunterricht, der subsidiär zum Religionsunterricht als Pflichtgegenstand für all jene SchülerInnen konzipiert ist, die der Religionsunterricht - aus welchen Gründen immer - nicht erreicht, rechtlich ohne weiteres zu verwirklichen, da dafür die bestehenden Gesetze auf verfassungs- wie einfachgesetzlicher Ebene ausreichend sind und den Ethikunterricht geradezu bedingen.

Werterziehung als primäres Bildungsziel der österreichischen Schule

Der Gesetzgeber definiert die Aufgabe der österreichischen Schule in § 2 Abs 1 SchOG, dessen Wortlaut wegen der grundlegenden Bedeutung für die gegenständliche Thematik wörtlich wiedergegeben wird:

> „Die österreichische Schule hat 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. Sie hat die Jugend mit dem für

[7] Vgl § 2 Abs 1, § 3 Abs 3 RUG, Art I § 4 Abs 1 SchulV, § 2 Abs 1 Schule-Kirche-G.
[8] Vgl Art 17 Abs 4 und 5 StGG.
[9] Vgl § 1 Abs 1 und 2 RUG.

> das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.
>
> Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken."

Da diese Formulierung für alle Schultypen, alle Schulstufen und alle Unterrichtsfächer gilt, ist sie zwangsläufig sehr allgemein gehalten. Dennoch sticht zweierlei hervor: Erstens hat die Schule ein *Mitwirkungs*recht an der Erziehung, mit anderen Worten wird in § 2 Abs 1 SchOG das primäre Recht zur Erziehung zumindest implizit den Eltern zugestanden. Zweitens umfasst das Bildungsziel der österreichischen Schule die sittliche, religiöse und soziale Dimension. Damit stellt die Werterziehung ein primäres Bildungsziel der österreichischen Schule dar. Der Gesetzgeber will durch diese Werterziehung die SchülerInnen zu eigenständigem Urteil, sozialem Verständnis und politischer wie weltanschaulicher Toleranz führen und sieht in der dadurch ermöglichten Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit ein wichtiges Ziel, zu dem die österreichische Schule ihren Beitrag leisten soll. Die religiöse Dimension wird im österreichischen Staatskirchenrecht weitgehend als konfessionelle verstanden. Daraus folgt, dass der Religionsunterricht nicht nur als Recht der anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften anzusehen ist, sondern auch einem Anliegen der Schule entspricht. Die hohe Priorität, die der Gesetzgeber den Wertfragen einräumt, bindet die schulrechtliche Gesetzgebung an den Zielparagraphen. Diese Bindung verpflichtet den Gesetzgeber gerade auch im Hinblick auf die SchülerInnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Er hat dafür Sorge zu tragen, dass auch diese SchülerInnen durch einen geeigneten Unterricht - und nicht nur durch ein Unterrichts*prinzip* - eine Werterziehung im Sinne des Zielparagraphen erhalten.[10] Sowohl im Religions- als auch im Ethikunterricht geht es in besonderem Maß darum, „die Voraussetzungen für sittlich verantwor-

[10] Dies entspricht auch dem Art 2 des 1. ZusProt EMRK: „Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen." Vgl dazu auch Art 17 StGG und Art 67 und 68 StVSt-Germain.

tetes Handeln zu schaffen". Während dies in ersterem Fall in einem bekenntnisgebundenen Unterricht geschieht, darf im Ethikunterricht nicht von der Identifikation mit einer bestimmten Position ausgegangen werden.[11]

Welch große Bedeutung der praktischen Umsetzung des § 2 Abs 1 SchOG zukommt, wird durch einen kritischen Blick auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation deutlich. Die Wiederkehr der Nationalismen, das Aufkeimen des Rechtsradikalismus mit seiner Intoleranz gegenüber allem Fremden, die Wiederaufnahme von Atombombenversuchen, fundamentalistische Strömungen, die vor Terroranschlägen größten Ausmaßes nicht zurückschrecken, die Gefährdung des Weltfriedens, ein Wirtschaftssystem, das die Kluft zwischen armen und reichen Ländern vergrößert statt verkleinert, sind nur einige Aspekte, auf die hingewiesen werden soll. Vor diesem Hintergrund verlieren Begriffe wie „Erziehung nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen" ihr auf den ersten Blick weltfremd anmutendes Pathos. Die Aufgabe der österreichischen Schule, wie sie in § 2 Abs 1 SchOG definiert ist, ist nach wie vor aktuell und maßgebend für die schulrechtliche Gesetzgebung.

Sinn- und Wertfragen im Kontext weltanschaulicher Neutralität

Die einschlägigen Gesetzestexte auf verfassungsrechtlicher wie einfachgesetzlicher Ebene beinhalten eine weltanschauliche Neutralität des Staates. Der österreichische Grundrechtskatalog ist klassisch-liberal geprägt und zielt darauf ab, die individuelle Freiheitssphäre vor staatlichen Eingriffen (status negativus) zu schützen. Historisch als subjektive Rechte des einzelnen gegen „Obrigkeiten" entstanden, gab es schon bald - an sozialistischen Gedanken wie später auch an der christlichen Soziallehre

[11] Die Zielangaben in der Bundesrepublik Deutschland sind dem Zielparagraphen des österreichischen SchOG sehr ähnlich. Die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland definiert sie so: „Die Schule soll Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie erziehen, zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erzielen, friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken, ethische Normen, sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen, über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren." (zit n Weiss, Probleme der österreichischen Schule. Innsbruck 1980, 38)

orientiert - Bestrebungen, den liberalen Grundrechtskatalog durch gleichrangige Rechte zum Zweck der Sicherung der sozialen Lage des Einzelnen zu erweitern. Die Ansätze für eine Erweiterung der liberalklassischen Grundrechte sind Ausdruck einer sich wandelnden Gesellschaft, die ihre Wertungen neu akzentuiert. Obwohl einer jeden Gesetzgebung Werturteile der Gesellschaft oder von Teilen derselben vorgelagert sind und daher eine gewisse Präjudizialität gegeben ist, hat sich der Staat, wenn er sich zu Sinn- und Wertfragen äußert, entsprechend dem Prinzip der Säkularität des Staates als einer Staatsfundamentalnorm und als einem Baustein des österreichischen staatskirchenrechtlichen Systems weltanschaulich neutral zu verhalten und dem Toleranz- und Pluralismusgebot zu entsprechen. Es geht dabei aber nicht um das Leugnen von Wertkonzepten und Traditionen, die unser Gemeinwesen bestimmt haben und bestimmen, sondern um eine „sachgemäße Interpretation konkurrierender oder sich teilweise gegenseitig stützender Sinn- und Wertzusammenhänge“ und deren gesellschaftliche Umsetzung bei Wahrung eines Mindestkanons von Werten und Normen, wie sie im Wesentlichen in den Grundrechten und anerkannten Menschenrechtskatalogen festgelegt sind. Das religionsrechtliche System in Österreich ist sowohl durch Elemente der Koordination von Staat und Kirche als auch von Trennungselementen geprägt.[12] Es ist vor allem das Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit, der „Religionsfreiheit“, des Gleichheitsgrundsatzes und der Garantie des korporativen Wirkens der Kirchen und Religionsgesellschaften in der Öffentlichkeit, in denen sich die weltanschauliche Neutralität des Staates widerspiegelt. Durch die Mitwirkung am staatlichen Erziehungsauftrag ist eine absolute Indifferenz des Staates gegenüber dem religiös-weltanschaulichen Bereich aber ausgeschlossen.[13]

[12] Vgl *Schwendenwein* , Religion in der Schule. Rechtsgrundlagen. Graz 1980, 117.

[13] Der frühere Unterrichtsminister Scholten (SPÖ) hat von einer „guten Entwicklung“ gesprochen, dass bereits „viele Religionslehrer die Religionsstunden nicht primär für einen Konfessionsunterricht nützen, sondern für eine Ethikerziehung“ (Der Standard 2.12.1993, zit n Schinkele 220, FN 2), er bezeichnete die Einführung eines Ethikunterrichtes aber als „nicht geplant“ (Vgl Kirche Intern 9 [1994] 11). Drei Jahre später, mit Beginn des Schuljahres 1997/98 wurden unter Ministerin Gehrer (ÖVP) die ersten acht Schulversuche Ethikunterricht bewilligt, nach weiteren fünf Jahren waren es schon 93 Schulen, an denen der Ethikunterricht als Schulversuch geführt wird.

Grundfreiheiten im Kontext von Religions- und Ethikunterricht

Wenn der kleinste gemeinsame Nenner im Bereich der Werterziehung in den verfassungsrechtlich garantierten Grund- und Freiheitsrechten zu finden ist, müssen auch Religions- und Ethikunterricht diesem Kontext gesehen werden. Daher werden in den folgenden Ausführungen einige Grund- und Freiheitsrechte erläutert.

Die *Glaubens-* und *Gewissensfreiheit* sind die Schlüsselbegriffe, aus denen sich im modernen Staatskirchenrecht alle Individualrechte und -pflichten ableiten lassen.[14] In Bezug auf die Glaubensfreiheit ist ein allmählicher Bedeutungswandel eingetreten, „der sich nun sowohl auf Religionen als auch auf nichtreligiöse Weltanschauungen bezieht, während der Begriff der Gewissensfreiheit die Befugnis bezeichnet, nach dem eigenen, religiös oder nicht-religiös orientierten Gewissen zu handeln". Zwar enthält auch Art 9 EMRK - ebenso wie Art 14 StGG - keine ausdrückliche Unterscheidung der Begriffe „Glaubens-, Religionsübungs-, Bekenntnis- und Gewissensfreiheit" im Sinne begriffsabgrenzender Definitionen, jedoch ist hier von größerer Bedeutung, dass alle vier Freiheiten, jede für sich, ausdrücklich enthalten sind. Die Rechtsgrundlagen der Glaubensfreiheit sind Art 14 StGG, Art 9 EMRK sowie Art 63 Abs 2 St-VStGermain:

> **Art 14 StGG**: „(1) Die volle Glaubens- und Gewissensfreiheit ist jedermann gewährleistet.
> (2) Der Genuss der bürgerlichen und politischen Rechte ist vom Religionsbekenntnis unabhängig; doch darf den staatsbürgerlichen Pflichten durch das Religionsbekenntnis kein Abbruch geschehen.
> (3) Niemand kann zu einer kirchlichen Handlung oder zur Teilnahme an einer kirchlichen Feierlichkeit gezwungen werden, insofern er nicht der nach dem Gesetz hiezu berechtigten Gewalt eines anderen untersteht."
>
> **Art 9 Abs 1 EMRK:** „Jedermann hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit des einzelnen zum Wechsel der Religion oder der Weltanschauung sowie die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung einzeln oder in Gemeinschaft mit anderen öffentlich oder privat, durch Gottesdienst, Unterricht, Andachten und Beachtung religiöser Gebräuche auszuüben."
>
> **Art 9 Abs 2 EMRK:** „Die Religions- und Bekenntnisfreiheit darf nicht Gegenstand anderer als vom Gesetz vorgesehener Beschränkungen sein, die in einer demokratischen Gesellschaft notwendige Maßnahmen im Interesse der öffentlichen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung, Gesundheit und Moral oder für den Schutz der Rechte und Freiheiten anderer sind."

[14] Vgl *Schinkele*, Staatskirchenrechtliche Überlegungen zur aktuellen Diskussion um Religions- und Ethikunterricht. In Österreichisches Archiv für Kirchenrecht, hg v Inge Gampl et al, 42. Jg. (1993) Heft 1/2, 248f.

Art 63 Abs 2 StVStGermain gibt allen Einwohnern Österreichs das Recht, öffentlich oder privat jede Art Glauben, Religion oder Bekenntnis frei zu üben, sofern deren Übung nicht mit der öffentlichen Ordnung und mit den guten Sitten unvereinbar ist.

Während Art 9 EMRK zumindest eine Umschreibung der *Religions*freiheit gibt, die Glaubens-, Bekenntnis- und Kultusfreiheit umfasst, wird der Begriff des Glaubens und der Glaubensfreiheit in der säkularen positivistischen Rechtsordnung weder definiert noch umschrieben, sondern einfach als eine außerrechtliche Kategorie vorausgesetzt. Art 14 StGG gewährt volle Glaubensfreiheit und damit die Anerkennung der Unantastbarkeit der Glaubenssphäre des Individuums durch den Staat. In dieser Garantie manifestiert sich einmal eine völlige Passivität des Staates im Sinne einer Zusicherung, dem Individuum seine Religion oder Weltanschauung weder formell noch materiell vorzuschreiben. Glaubensfreiheit als Objekt verfassungsgesetzlicher Garantie staatlicher Passivität bedeutet sohin, dass „der Staat sich weder darum bekümmert, welchen Glauben einer hat, noch darum, ob der einzelne überhaupt einem Glauben anhängt", und weiters, dass „der Staat auch keinerlei Zwang auf den Einzelnen in Glaubensdingen ausübt". Glaubensfreiheit ist aber nicht nur Ausdruck verfassungsgesetzlicher Garantie staatlicher Passivität sondern auch Schutzobjekt der österreichischen Rechtsordnung. So ist der Einzelne sowohl gegen rechtswidrige Einwirkungsversuche Dritter auf das Recht der freien Glaubenswahl und des freien Glaubenswechsels geschützt als auch in seinem subjektiven öffentlichen Recht vor rechtswidrigen behördlichen Akten in Angelegenheiten der Glaubenswahl und des Glaubenswechsels. Rechtliche Grenzen der Glaubensfreiheit liegen in der üblichen Unterscheidung zwischen Rechts- und Handlungsfähigkeit. Während Glaubensfreiheit zwar jedermann gewährleistet ist[15], kann aber rechtswirksamen vollen Gebrauch davon nur machen, wer das 14. Lebensjahr bereits vollendet hat.[16] Beschränkter Gebrauch steht demjenigen zu, der bereits 10 bzw 12 Jahre alt ist.[17] Eine rechtliche Grenze ergibt sich

[15] Vgl § 2 Abs 1 SchOG.

[16] In der Diskussion um die Grundrechtstheorien gehen Walter/Mayer davon aus, dass die in der deutschen Lehre vertretene „Werttheorie der Grundrechte" auf die jeweiligen Werturteile in der Gesellschaft abstellen, die Grundrechte des österreichischen Rechtssystems hingegen gerade den einzelnen auch gegen die herrschende Wertung schützen will. (Vgl *Walter/Mayer*, Grundriss des österreichischen Bundesverfassungsrechts, Wien 19927, Rz 1325.)

[17] Vgl *Adamovich/Funk*. Österreichisches Verfassungsrecht. Verfassungsrechtslehre unter Berücksichtigung on Staatslehre und Politikwissenschaft. Wien 19853, 369. In der österreichischen Rechtsordnung gibt es dennoch keine sozialen Grundrechte im Verfassungsrang, was aber einer sozial geprägten Gesetzgebung in den letzten Jahrzehnten keinen Abbruch getan hat.

auch aus der Umkehrung des Grundsatzes der Gleichberechtigung aller Staatsbürger ohne Rücksicht auf das Religionsbekenntnis mit der „Folge, dass durch das Religionsbekenntnis den staatsbürgerlichen Pflichten kein Abbruch geschehen darf, dass somit kein Staatsbürger die ihm gesetzlich auferlegten Verpflichtungen (zB die Übernahme des Amtes eines Geschwornen oder Schöffen, der Ablegung eines Zeugnisses vor Gericht ua) unter Hinweis auf sein Religionsbekenntnis ablehnen darf“[18].

Die Gewissensfreiheit ist ebenfalls verfassungsgesetzliches Schutzobjekt der österreichischen Rechtsordnung. Nach dem oa Wortlaut des Art 14 Abs 1 StGG und nach Art 9 Abs 1 EMRK ist die volle Gewissensfreiheit verfassungsgesetzlich jedermann garantiert. Der Staat bietet rechtlichen Schutz gegen jede Art äußeren Gewissenszwanges. Allerdings erfährt die Gewissensfreiheit in der Lehre eine restriktive Auslegung dadurch, dass „das Gewissen lediglich als ein actus fori interni“, des unzugänglichen Bereiches des inneren Menschen sohin, aufgefasst wird. Das „Gewissen als sittliches Bewusstsein des Menschen“ wird nur insofern als des rechtlichen Schutzes fähig erachtet, als es sich um die nach außen wirkenden Vorgänge des religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnisses handelt. „Für die Freiheit des Glaubens und des Gewissens ist dieser Schutz - wegen der Zugehörigkeit der Vorgänge zum ‘forum internum’ des Menschen - nur von untergeordneter Bedeutung. Das Hauptgewicht liegt vielmehr in dem Schutz der nach außen in Erscheinung tretenden Vorgänge.“ Gewissensfreiheit wird verwirklicht, wenn die Rechtsordnung dem Einzelnen die Möglichkeit gibt, sein Handeln im Rechtsbereich von seinem Gewissen leiten zu lassen. In der Tat sind die rechtlichen Grenzen der Gewissensfreiheit sehr eng gezogen. Unter Berufung auf das Gewissen kann sich nämlich niemand der Befolgung eines in Österreich in Geltung stehenden Gesetzes entschlagen. Die in § 1 Abs 2 RUG normierte Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht ist primär Ausfluss der *Glaubens*-, nicht der *Gewissens*freiheit.

In Bezug auf *die Freiheit des Bekenntnisses*, der *Religions*- und *Weltanschauungsübung* bestimmt Art 9 Abs 1 EMRK ausdrücklich, dass die jedermann gewährleistete Religionsfreiheit auch die Freiheit umfasst, seine Religion oder Weltanschauung einzeln oder in Gemeinschaft mit anderen öffentlich oder privat durch Gottesdienst, Unterricht, Andachten und Beachtung religiöser Gebräuche auszuüben. Dem Gesetzesvorbehalt

[18] Vgl. *Gampl*. Österreichisches Staatskirchenrecht (= Rechts- und Staatswissenschaften 23, hg v Bydlinski/Klecatsky/Verdross) Wien 1971, 16.

in Art 9 Abs 2 EMRK entsprechend darf die „Religions- und Bekenntnisfreiheit nicht Gegenstand anderer als vom Gesetz vorgesehener Beschränkungen sein, die in einer demokratischen Gesellschaft notwendige Maßnahmen im Interesse der öffentlichen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung, Gesundheit und Moral oder für den Schutz der Rechte und Freiheiten anderer sind". Der Vorbehalt in Art 63 Abs 2 StVStGermain ist inhaltlich enger gefasst als die Eingriffsmöglichkeiten des Art 9 Abs 2 EMRK. „Nach dem Günstigkeitsprinzip des Art 60 EMRK sind somit die weitergehenden Eingriffsmöglichkeiten des Art 9 Abs 2 EMRK nicht anzuwenden."

Bzgl der Rechtsstellung der gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaften regelt Art 15 EMRK, dass diese über die Religionsausübung hinaus ihre inneren Angelegenheiten selbständig ordnen und verwalten können und im Besitz und Genuss ihrer für Kultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke bestimmten Anstalten, Stiftungen und Fonds bleiben. „Was unter den inneren Angelegenheiten zu verstehen ist, deren Ordnung und Verwaltung den gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften gemäß Art 15 StGG garantiert ist, darf nicht von der einfachen Gesetzgebung selbständig geregelt werden, sondern ergibt sich wesensmäßig aus dem Aufgabenbereich der betreffenden Religionsgesellschaft." Dass den gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften die Stellung einer Körperschaft des öffentlichen Rechts zukommt, ist umstritten. Untereinander besteht nach Art 15 StGG für das Verhältnis der gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaften das Gleichheitsprinzip. *Adamovich/Funk* verweisen darauf, dass dieser Gleichheitsgrundsatz sachlich gerechtfertigte Differenzierungen wie im Fall der katholischen Kirche durch das Konkordat nicht ausschließt. Rechtliche Grenzen der Religionsübungsfreiheit sind die gesetzlich berechtigte Gewalt nach Art 14 Abs 3 StGG, die gleichen Rechte anderer, die öffentliche Ordnung und die guten Sitten.

Unter Bekenntnisfreiheit ist das „Recht der Glaubensbezeugung" zu verstehen. Sie ist Schutzobjekt der österreichischen Rechtsordnung als individuelle Befugnis, seinen Glauben öffentlich oder privat, allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu bezeugen im Sinne eines positiven Zeugnisablegens vor allem gegenüber Adressaten, die den bezeugten Glauben nicht teilen. Das ergibt sich besonders aus Art 9 Abs 1 EMRK, während „Bekenntnis" bzw „Religionsbekenntnis" in Art 7 B-VG, Art 14 StGG und Art 63 Abs 2 StVStGermain primär „Religionszugehörigkeit" meint. Bekenntnisfreiheit bedeutet somit Freiheit von jedem rechtswidrigen

Zwang auf Unterlassung eines solchen Bekenntnisses, sei es durch rechtswidrige Einwirkungsversuche Dritter oder durch rechtswidrige individuelle Verwaltungsakte. Die Grenzen der Bekenntnisfreiheit liegen einerseits in den gleichen Rechten anderer und im Gesetzesvorbehalt im Sinne des Art 9 Abs 2 EMRK, andererseits sind Vorrechte des Bekenntnisses nach Art 7 B-VG und die Entschlagung von staatsbürgerlichen Pflichten durch das Religionsbekenntnis gemäß Art 14 Abs 2 StGG ausgeschlossen.

Der Gleichheitsgrundsatz hat die meisten Bezüge zu den anderen Grundprinzipien der Verfassung. Ursprünglich gegen rational nicht begründbare Privilegien einzelner Stände gerichtet, wurde die „Egalité" zu einem der drei fundamentalen Postulate der Französischen Revolution von 1789 und setzte sich nachfolgend in den großen Gesetzeskodifikationen immer mehr durch. Heute misst die Judikatur des VfGH dem Gleichheitsgrundsatz außerordentlich große Bedeutung zu. Der Gleichheitsgrundsatz wird als ein umfassendes Willkürverbot interpretiert, das die Vollziehung wie den Gesetzgeber bindet. Daraus resultiert die heutige ständige Judikatur des VfGH, nach der es der Gleichheitsgrundsatz dem Gesetzgeber gebietet, Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln: Differenzierungen dürfen nur dann vorgenommen werden, wenn sie sachlich gerechtfertigt sind.

In Bezug auf Sinn- und Wertfragen im Kontext weltanschaulicher Neutralität bietet der Gleichheitsgrundsatz den verfassungsgesetzlichen Rahmen, durch den die hier angeführten Freiheitsrechte gesicherter Bestandteil der Rechtsordnung sind. Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie die Freiheit des Bekenntnisses und der Religions- und Weltanschauungsübung „sind nur dann als gesicherter und verwirklichter Bestandteil der Rechtsordnung anzusehen, wenn der Einzelne von ihnen Gebrauch machen kann, ohne dadurch rechtliche Nachteile gewärtigen zu müssen". Die zusätzliche Sicherung der angeführten verfassungsrechtlich garantierten Freiheitsrechte liegt darin, „dass die Rechtsstellung des Einzelnen im Staat unabhängig ist und unberührt bleibt von allen (gegen die positive Rechtsordnung nicht verstoßenden) Formen seiner glaubensgemäßen Betätigung".

> **Art 7 Abs 1 B-VG**: „Alle Bundesbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen."
>
> **Art 66 StVStGermain**: „(1) Alle österreichischen Staatsangehörigen ohne Unterschied der Rasse, der Sprache oder Religion sind vor dem Gesetz gleich und ge-

nießen dieselben bürgerlichen und politischen Rechte.
(2) Unterschiede in Religion, Glauben oder Bekenntnis sollen keinem österreichischen Staatsangehörigen beim Genuss der bürgerlichen und politischen Rechte nachteilig sein...“

Art 67 StVStGermain: „Österreichische Staatsangehörige, die einer Minderheit nach Rasse, Religion oder Sprache angehören, genießen dieselbe Behandlung und dieselben Garantien, rechtlich und faktisch, wie die anderen österreichischen Staatsangehörigen...“

Art 14 EMRK: „Der Genuss der in der vorliegenden Konvention festgelegten Rechte und Freiheiten ist ohne Benachteiligung zu gewährleisten, die insbesondere im Geschlecht, in der Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religion, in den politischen oder sonstigen Anschauungen, in nationaler oder sozialer Herkunft, in der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, im Vermögen, in der Geburt oder im sonstigen Status begründet ist.“

Insgesamt garantieren die zitierten Gesetzesstellen alle, dass Religion bzw Weltanschauung des Einzelnen auf seine Stellung im staatlichen Bereich keinen Einfluss haben. Wenn Art 7 B-VG, Art 63, 66 und 67 St-VStGermain und Art 14 EMRK eine Differenzierung wegen des religiösen bzw weltanschaulichen Bekenntnisses expressis verbis verbieten, kommt darin klar zum Ausdruck, dass „das religiös-weltanschauliche Moment für die staatliche Entscheidung irrelevant“ sein muss. Dem Recht des einzelnen, unabhängig von seinem Glauben und seiner Weltanschauung, also unabhängig von seinen für richtig erachteten Werten und Normen, gleichbehandelt zu werden, entspricht die Pflicht des Staates, sich in seinen Entscheidungen von den diesbezüglichen Überzeugungen seiner Bürger nicht motivieren und leiten zu lassen. Während die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates verbietet, dass sich dieser mit der Lehre eines kirchlichen Bekenntnisses oder mit den Forderungen einer Weltanschauung identifiziert, seine Staatsmacht für ein bestimmtes Bekenntnis oder eine bestimmte Weltanschauung einsetzt oder eine solche bzw ein solches seinen Institutionen zugrundelegt, bedeutet die Indifferenz des Staates in religiös-weltanschaulichen Fragen aber auch, dass der Staat nicht religionsfeindlich ist. „Im Staat besteht daher volle Religions- und Weltanschauungsfreiheit. Die religiöse Neutralität dient daher ebenso dem Schutz und Vorteil der religiös gebundenen Bürger.“ Wenn nun die österreichische Rechtsordnung in der Schulgesetzgebung die Werterziehung mit ihrer sittlichen, religiösen und sozialen Dimension gemäß § 2 Abs 1 SchOG in den Mittelpunkt stellt, wahrt der Staat dennoch seine Verpflichtung zur religiös-weltanschaulichen Neutralität, als das österreichische Staatskirchenrecht die Erziehung zum Religiösen als konfessionell gebunden versteht, sohin nicht der Staat für den Religions-

unterricht inhaltlich zuständig ist, sondern die gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften entsprechend der jeweiligen Konfessionszugehörigkeit der SchülerInnen.

Religionsunterricht und Ethikunterricht – ihre rechtliche Basis

Die oben behandelten Grund- und Freiheitsrechte der österreichischen Rechtsordnung sind zugleich auch der verfassungsrechtliche Rahmen für den konfessionellen Religions- und den Ethikunterricht: die Glaubensfreiheit, die Gewissensfreiheit, die Freiheit des Bekenntnisses, der Religions- und Weltanschauungsübung sowie der Gleichheitsgrundsatz. Dazu kommen die Bestimmungen der EMRK, die im 1. Zusatzprotokoll die Pflicht des Staates festhalten, Erziehung und Unterricht entsprechend den religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen der Eltern sicherzustellen.

> **Art 2 des 1. ZusProt EMRK**: „Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei der Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen."

Durch Art 2 des 1. ZusProt EMRK wird auf Verfassungsebene festgeschrieben, dass die vorrangige Rolle in der Bestimmung der religiösen und weltanschaulichen Orientierung des Unterrichts und der Erziehung den Eltern zukommt. Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule dient dieser Sicherstellung ebenso wie die staatliche Subventionierung der konfessionellen Privatschulen und der Ethikunterricht für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnen. Aus der Garantie des Elternrechtes gemäß Art 2 des 1. ZusProt EMRK lässt sich gerade auch die Verpflichtung des Staates für die Einrichtung des Ethikunterrichts begründen.[19]

Welche Bedeutung der Gesetzgeber den Angelegenheiten der Schule beimisst, sieht man an Art 14 Abs 10 B-VG, da er für diese jene erhöhten Quoren vorschreibt, wie sie ansonsten für die Änderung von Verfassungsgesetzen notwendig sind.

> **Art 14 Abs 10 B-VG**: „In den Angelegenheiten der Schulbehörden des Bundes in den Ländern und politischen Bezirken, der Schulpflicht, der Schulorganisation, der Privatschulen und des Verhältnisses von Schule und Kirchen (Religionsgesellschaf-

[19] *Schmidt*. Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen. Stuttgart 1983, 19.

> ten) einschließlich des Religionsunterrichtes in der Schule, soweit es sich nicht um Angelegenheiten der Hochschulen und Kunstakademien handelt, können Bundesgesetze vom Nationalrat nur in Anwesenheit von mindestens der Hälfte der Mitglieder und mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der abgegebenen Stimmen beschlossen werden. Das gleiche gilt für die Genehmigung der in diesen Angelegenheiten abgeschlossenen Staatsverträge der im Art. 50 bezeichneten Art."

Damit genießen das Religionsunterrichtsrecht, das Konkordat 1933 sowie der Schulvertrag erhöhten verfassungsrechtlichen Stabilitätsschutz, ohne selbst aber Verfassungsgesetze zu sein. Zu den verfassungsrechtlichen Grundlagen und kultusrechtlichen Bestimmungen für den konfessionellen Religionsunterricht gehören auch das BVG 18.7.1962 BGBl 215 (Änderung des B-VG hinsichtlich des Schulwesens) und das BVG 28.4.1975 BGBl 316 (land- und fortwirtschaftliches Schulwesen), die in erster Linie Finanzierungsfragen betreffen.

Für den konfessionellen Religionsunterricht, aber auch für den Ethikunterricht, ist das Religionsunterrichtsgesetz (RUG) von besonderer Bedeutung. Die große Tradition des Religionsunterrichtes im österreichischen Schulwesen gründet in der historischen Entwicklung, weil das gesamte Schulwesen ursprünglich mit der Kirche auf das Engste verbunden war. Erst das StGG 1867 und das Schule-Kirche-Gesetz 1868 beendeten die kirchliche Aufsicht über das gesamte Schulwesen. Das RUG, das am 13.7.1949 vom Nationalrat beschlossen und mit BGBl 1949/190 kundgemacht wurde, erstreckt seinen Geltungsbereich auf alle SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, indem es für diese den Religionsunterricht ihres Bekenntnisses in öffentlichen und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen als *Pflicht*gegenstand deklariert., Allerdings sieht § 1 Abs 2 RUG auch die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht vor, auf die noch zurückzukommen sein wird.

§ 2 Abs 1 RUG normiert, dass der Religionsunterricht durch die betreffende gesetzlich anerkannte Kirche oder Religionsgesellschaft besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt wird, während dem Bund das Recht zusteht, den Religionsunterricht in organisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht zu beaufsichtigen. Darüber hinaus regelt das RUG die zu besonderen Anlässen bzw am Schulbeginn und Schulende abgehaltenen Schulgottesdienste, aber auch die Anbringung von Kruzifixen in jenen Schulklassen, in denen die Mehrheit der Schüler einem christlichen Bekenntnis angehört. Dienst- und besoldungsrechtliche Fragen der ReligionslehrerInnen werden ebenso geregelt wie die Reduzierung von Religionsstunden bei einer bestimmten Anzahl von Abmeldungen.

Während das RUG für alle in Österreich gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften[20] Geltung hat, bestehen zwischen der Republik Österreich und dem Heiligen Stuhl darüber hinausgehende völkerrechtliche Verträge, die - auch - den Religionsunterricht zum Inhalt haben: das Konkordat 1933 und der Schulvertrag 1962. Das im BGBl 1934 II/2 kundgemachte Konkordat ist aufgrund der Völkerrechtssubjektivität sowohl der Republik Österreich als auch des Heiligen Stuhles ein völkerrechtlicher Vertrag, der Staat und katholische Kirche gleichermaßen bindet. Abänderungen der Vereinbarungen oder eine allfällige Beendigung des Vertragsverhältnisses sind nur unter Anwendung der allgemeinen und besonderen Regeln des völkerrechtlichen Vertragsrechtes möglich, deren Verletzung Völkerrechtswidrigkeit begründet. Nicht zuletzt bedingt durch die historische Genese Österreichs nach Abschluss des gegenständlichen Konkordates 1933 war dessen Gültigkeit Gegenstand heftiger Diskussionen. Die grundsätzliche völkerrechtliche wie innerstaatliche Geltung des Konkordats 1933 steht heute aber unbestritten fest, so nicht spätere Vereinbarungen und Verträge einzelnen Bestimmungen des Konkordats 1933 derogieren. Auch Art VI Konkordat 1933, der so genannte Schulartikel, kann, soweit seine Inhalte nicht durch den Schulvertrag berührt wurden, als weiter in Geltung stehend angesehen werden. Auch der Vertrag vom 9.7.1962 BGBl 273 zwischen der Republik Österreich und dem Heiligen Stuhl zur Regelung von mit dem Schulwesen zusammenhängenden Fragen samt Schlussprotokoll idF des ZusV 8.3.1971 BGBl 1972/289 samt Protokoll (Schulvertrag) ist als völkerrechtlicher Vertrag und als Konkordat zu klassifizieren. Inhaltlich behandelt der Schulvertrag Fragen des Religionsunterrichtes, die Mitwirkung kirchlicher Vertreter in den kollegial organisierten Schulbehörden, das Privatschulwesen und die Gewährleistung einer Entschädigung für das 1938 säkularisierte blühende katholische Schulwesen im Burgenland. Die in Art I Schulvertrag enthaltenen Bestimmungen decken sich weitgehend mit denen des RUG. Innerstaatlich ist der Schulvertrag der einfachgesetzlichen Ebene zuzuordnen, „doch bietet der völkerrechtliche Charakter des Schulvertrages für die Katholische Kirche eine zusätzliche, nämlich eine völkerrechtliche Garantie des Religionsunterrichtes. In den wenigen Punkten, in denen der Schulvertrag vom RUG abweicht, gehen für die Katholische Kirche die Bestimmungen des Schulvertrages als lex specialis denen des RUG vor.“ Zusammenfassend kann man sagen, dass

[20] ebd.

die katholische Kirche in Österreich hinsichtlich des Religionsunterrichtes eine „günstige rechtliche Position“ hat, „die wesentlich besser ist als etwa die in der BRD“.

Während die Position des Religionsunterrichtes in Österreich – auch im europäischen Vergleich – verfassungsrechtlich fest verankert ist[21], kann der Ethikunterricht in Österreich von einer solchen Basis nur träumen. Er bezieht seine Legitimation aber unumstritten aus dem Zielparagraphen der österreichischen Schule in § 2 Abs 1 SchOG. Die Priorität der Werterziehung in Verbindung mit dem Umstand, dass eine nicht unbeachtliche Zahl junger Menschen durch die Veränderungen in der Gesellschaft[22] nicht am Religionsunterricht teilnimmt, lässt den Ethikunterricht und seine Überführung in das Regelschulwesen - vorerst im Bereich der Sekundarstufe II, mittelfristig aber im gesamten Bildungsbereich - als zwingend erscheinen. Durch die sinngemäße Anwendung des RUG sind die rechtlichen Bestimmungen für den konfessionellen Religionsunterricht auch auf den Ethikunterricht anzuwenden.[23] In diesem Sinne ist der Ethikunterricht Pflichtgegenstand[24] für alle SchülerInnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, sowohl in der derzeitigen Phase der Schulversuche, als auch in der Folge im Regelschulwesen de lege ferenda.

Abmeldung – Beliebigkeit in der Werterziehung?

Die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht stellt vielfach die Schnittstelle zwischen Religions- und Ethikunterricht dar. Die Abmeldung vom Religionsunterricht regelt § 1 Abs 2 RUG:

> „Schüler, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, können jedoch von ihren Eltern zu Beginn eines jeden Schuljahres von der Teilnahme am Religionsunterricht schriftlich abgemeldet werden; Schüler über 14 Jahre können eine solche schriftliche Abmeldung selbst vornehmen.“

Gemäß Erlass BMU 15.11.1950, MVBl 1950/122, ist die Abmeldung vom Religionsunterricht schriftlich in den ersten zehn Tagen des Schuljahres vorzunehmen. Darüber hinaus normieren Art 4 des Gesetzes über die interkonfessionellen Verhältnisse (IntKonfVerhG) und § 1 Abs 2

[21] Vgl Schinkele 222.
[22] Vgl ebd.
[23] Vgl Gampl 57.
[24] Gampl 59.

RUG, dass die Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Glaubensfreiheit und bzgl der Abmeldung vom Religionsunterricht ab 14 Jahren gegeben ist. Das Gesetz über die religiöse Kindererziehung (RelKEG) gesteht in § 5 einen beschränkten Gebrauch der diesbezüglichen Handlungsfähigkeit allen 10- bis 12-Jährigen zu. Bei religionsunmündigen SchülerInnen ist gemäß § 2 Abs 2 RelKEG zu beachten, dass eine Abmeldung vom Religionsunterricht die Zustimmung *beider* Eltern voraussetzt, sofern sie in aufrechter gültiger Ehe leben.

Die Abmeldemöglichkeit ist, wie schon im Kontext der Grund- und Freiheitsrechte erläutert, Ausfluss der Glaubensfreiheit und entspricht damit einem Grundrecht der Österreichischen Verfassung. In der Praxis gibt sie Probleme auf, da die Abmeldung vom Religionsunterricht - vor allem in fortführenden Schulen ab der 9. Schulstufe - in den meisten Fällen nicht in Ausübung der verfassungsrechtlich garantierten Glaubensfreiheit vorgenommen wird, sondern aus vordergründig utilitaristischen Überlegungen. Abgemeldete SchülerInnen haben in der Regel zwei Wochenstunden weniger Unterricht als jene, die den Pflichtgegenstand Religion besuchen - für viele SchülerInnen eine verlockende Alternative. In Zahlen stellt sich die Situation so dar, dass im Schuljahr 2001/02 von allen katholischen SchülerInnen in Österreich 5,84 % vom Religionsunterricht abgemeldet waren.[25] Allerdings erhöht sich dieser Prozentsatz in einigen Bereichen deutlich, wenn man die Statistik nach Schultypen aufschlüsselt. Dies trifft vor allem auf fortführende Schulen ab der 9. Schulstufe zu, also für SchülerInnen, die das 14. Lebensjahr vollendet haben und nach dem Gesetz religionsmündig sind.

Die in § 1 Abs 2 RUG normierte Abmeldemöglichkeit vom konfessionellen Religionsunterricht ist wie die Verpflichtung zum Besuch des Ethikunterrichts im Spannungsfeld von Gleichheitsgrundsatz und verpflichtender Werterziehung zu sehen. Wie schon weiter oben dargelegt, ist der Gleichheitsgrundsatz als umfassendes Willkürverbot zu verstehen, woraus die heutige ständige Judikatur des VfGH resultiert, nach der es der Gleichheitsgrundsatz dem Gesetzgeber gebietet, Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln. Da nach § 1 Abs 1 RUG der Religionsunterricht „für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören“, „Pflichtgegenstand“ ist, ist für die Prü-

25 Vgl. *Gampl*. 60. Die Interpretation des Begriffes der Religionsfreiheit in Art 9 EMRK bei Gampl als „Ober- oder Sammelbegriff für Glaubensfreiheit, Bekenntnisfreiheit und Kultusfreiheit“ bezieht sich auf die authentischen englischen und französischen Texte der EMRK, lässt sich aber nicht aus der deutschen Übersetzung belegen.

fung der Gleich- bzw Ungleichbehandlung die Zugehörigkeit zu einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft primäres Differenzierungskriterium. Demnach gebietet der Gleichheitsgrundsatz, sämtliche SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, gleich zu behandeln, und zwar unabhängig davon, in welcher dieser Kirchen oder Religionsgesellschaften die SchülerInnen Mitglied sind und wie ausgeprägt diese Mitgliedschaft ist. Den Staat, der sich entsprechend dem Prinzip der Säkularität als einer Staatsfundamentalnorm weltanschaulich neutral zu verhalten hat, kann aber gemäß Art 17 Abs 4 StGG keine Verpflichtung treffen, für die Durchführung des Religionsunterrichtes Sorge zu tragen, wenn die betreffende Kirche oder Religionsgesellschaft diesen nicht selbst besorgt, leitet und beaufsichtigt.[26] Auf verfassungsrechtlicher Ebene ist eine unterschiedliche Behandlung von SchülerInnen, die einer der gesetzlich anerkannten Kirchen oder Religionsgesellschaften angehören, nicht vorgesehen und nicht möglich. Wenn nun auf einfachgesetzlicher Ebene § 1 Abs 2 RUG unter bestimmten Voraussetzungen die Abmeldung vom Religionsunterricht vorsieht und durch die daraus resultierende unterschiedliche Unterrichtszeit eine ungleiche Behandlung der nach dem Gleichheitsprinzip gleich zu behandelnden SchülerInnen vorliegt, ist darin weniger eine Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes zu erblicken als eine Folge des Grundrechts der Glaubensfreiheit. Während für die am Religionsunterricht teilnehmenden SchülerInnen durch ein erhöhtes Stundenmaß eine Ungleichbehandlung und Benachteiligung entsteht, erfahren jene SchülerInnen, die nicht an ihm teilnehmenden und keinen Ethikunterricht besuchen müssen, nicht nur weniger Unterrichtsstunden, sondern auch eine Benachteiligung, weil sie die schulische Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen nicht wahrnehmen können.[27] In § 2 SchOG normiert der Gesetzgeber aber die klare Verpflichtung zur Erziehung nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten. Unbestritten kommt der konfessionelle Religionsunterricht dieser Verpflichtung nach, erhält er gerade auch dadurch eine wichtige Legitimation im öffentlichen Schulwesen. Bei jenen SchülerInnen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben oder die der Religionsunterricht aus sonstigen Gründen nicht erreicht, kommt der Staat seiner im Zielparagraph normierten Verpflichtung aber nicht oder nur indirekt und rudimentär

[26] Als AusführungsG zu Art 14 StGG erging 1868 das Schule-Kirche-G , durch das die interkonfessionellen Verhältnisse der Staatsbürger in den darin angegebenen Beziehungen geregelt werden.

[27] Vgl dazu auch Art 7 B-VG, sowie Art 66 Abs 1 und 2 und Art 67 StVStGermain.

nach.[28] Hier besteht klarer Handlungsbedarf! Die punktuelle Einführung des Ethikunterrichts als Schulversuch im Bereich der Sekundarstufe II ist ein erster Schritt in die richtige Richtung. Die Einführung des regulären Ethikunterrichtes für alle SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen, ist sowohl aus verfassungs- und schulrechtlicher, als auch aus gesellschaftspolitischer und auch religionspädagogischer Sicht die adäquateste Lösung.[29] Will der Gesetzgeber sich nicht dem Vorwurf aussetzen, seine eigenen Vorgaben, im Besonderen die Ziele der österreichischen Schule gemäß § 2 SchOG, nicht ernst zu nehmen oder gar zu verraten, bleibt ihm gar keine andere Möglichkeit, als in Erfüllung dieses zentralen Bildungsauftrages den Ethikunterricht in das Regelschulwesen zu überführen und für die Werterziehung *aller* SchülerInnen Sorge zu tragen.

Status quo: Der Ethikunterricht als Schulversuch

Die rechtliche Maßgabe für Schulversuche, so auch für den Ethikunterricht in Österreich in der derzeitigen Form, ist § 7 Schulorganisationsgesetz (SchOG). Gemäß Abs 2 leg cit sind als Grundlage für die Schulversuche Schulversuchspläne aufzustellen, die das Ziel der einzelnen Schulversuche, die Einzelheiten ihrer Durchführung und die Dauer festlegen. Die Schulpartner sind vor Einführung des Schulversuchs zu hören. Österreich ist in Bezug auf den Ethikunterricht im Bereich der Sekundarstufe II nach wie vor in der Schulversuchsphase.[30] In einer mit Spannung er-

---

[28] Vgl dazu auch Art 15 und 16 StGG, sowie Art 66 und 67 StVStGermain.

[29] Art 15 und 16 StGG unterscheiden zwischen gesetzlich anerkannten und nicht anerkannten Religionen. Nach Art 16 StGG haben die Anhänger der nicht anerkannten Religionen nur das Recht der *häuslichen* Religionsausübung. Art 16 StGG ist durch Art 63 Abs 2 StVStGermain und Art 9 EMRK derogiert (Vgl dazu *Walter/Mayer* Rz 1442 unter Bezugnahme auf *Ermacora*.). *Adamovich/ Funk* heben besonders hervor, dass sowohl durch den StVStGermain als auch durch die EMRK der Unterschied zwischen gesetzlich anerkannten und nicht anerkannten Religionen nur in Ansehung des Elements der *öffentlichen Religionsausübung* aufgehoben worden ist und die Rechtsstellung der gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaften durch diese Staatsverträge nicht berührt wurde (Vgl *Adamovich/Funk* 414.).

[30] *Gampl* unternimmt den Versuch einer Umschreibung „als die individuelle Ungebundenheit, etwas (insbesondere den Inhalt einer Religions- oder Weltanschauungslehre) trotz rationaler Unüberprüfbarkeit und Unerweisbarkeit für *wahr* zu halten. Basis dieser Ungebundenheit ist jedoch nicht etwa eine von der Rechtsordnung dazu erteilte Befugnis, sondern die subjektive menschliche Befähigung, einen inneren Vorgang abzuwickeln, dessen Ergebnis ein bestimmtes Glauben bzw Für-Wahr-Halten ist. Diese Fähigkeit zu vermitteln ist die staatliche Rechtsordnung ebenso außerstande, wie sie zu entziehen. Lediglich die freie Betätigung könnte durch staatliche Einwirkungen beeinträchtigt werden, allerdings gewiss nicht durch solche, die von einem freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat geübt werden darf.“ (*Gampl 65*)

warteten Pressekonferenz hat Ministerin Gehrer am 14.11.2001 die Evaluierungsstudie von Univ.-Prof. Dr. Anton Bucher[31] vorgestellt und die positiven Erfahrungen mit dem Schulversuch Ethik hervorgehoben. Für die weitere Entwicklung aber entscheidend waren die Aussagen, wonach der Schulversuch weitere zwei Jahre beobachtet werden solle und zudem die flächendeckende Einführung des regulären Ethikunterrichts Regelschulwesen derzeit nicht finanzierbar sei. Dennoch werden bestehende Schulversuche weitergeführt, weitere Schulen können darum ansuchen, den Schulversuch Ethik durchzuführen, eine Lehrplankommission solle installiert werden, um die Lehrpläne der Schulversuche zu einem einheitlichen Lehrplan zusammenzuführen.[32] Wegen des transitorischen Charakters von Schulversuchen sollte der „Schulversuch Ethik" nach erfolgter positiver Evaluierung aber möglichst bald in das Regelschulwesen übernommen werden. Überlegungen strategischer Natur dürfen dabei angesichts des Grundanliegens ebenso wenig eine entscheidende Rolle spielen wie die „vielfältigen Schwierigkeiten in organisatorischer, pädagogischer und budgetärer Hinsicht, die mit der Einführung des Ethikunterrichts verbunden wären".[33]

Pflicht zur Teilnahme?

Die Verpflichtung zur Teilnahme am Ethikunterricht als Schulversuch ergibt sich einerseits aus der Schulversuchsgenehmigung[34], die normiert, dass der Ethikunterricht Pflichtgegenstand für alle SchülerInnen ist, die keinen Religionsunterricht besuchen, andererseits aus der Teilnahme- und Mitarbeitverpflichtung gemäß § 43 Abs 1 Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Die Möglichkeit, dass SchülerInnen, die den Religionsunterricht nicht besuchen, die Teilnahme am Ethikunterricht verweigern, besteht nicht, weder im Rahmen des Schulversuchs, noch später, wenn der Ethikunterricht, ähnlich dem Religionsunterricht, als Pflichtgegenstand Teil des regulären Fächerkanons ist. Ethikunterricht ist genuin eben kein bekenntnisgebundener Unterricht und kein (auch nicht Ersatz-) Religionsunterricht, sondern als Pflichtgegenstand im alleinigen Verantwortungsbereich des Staates dessen Gebot der religiös-weltanschaulichen Neutralität und

[31] Vgl *Gampl* 66.
[32] Art 14 Abs 1 StGG.
[33] Art 4 IntKonfVerhG.
[34] § 5 RelKEG.

den Werten der verfassungsrechtlich geschützten Grund- und Freiheitsrechte unterworfen.[35] Die in Art 14 StGG, Art 9 EMRK sowie Art 63 Abs 2 StVStGermain gewährleistete Glaubens-, Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit und die Freiheit des Bekenntnisses, der Religions- und Weltanschauungsübung werden durch die verpflichtende Teilnahme am Ethikunterricht nicht eingeschränkt. Deswegen geht auch die mancherorts erhobene Forderung ins Leere, der Ethikunterricht müsse mit einer Abmeldemöglichkeit analog dem Religionsunterricht versehen sein. Dazu fehlt jede rechtliche und meines Erachtens auch sachliche Grundlage.[36]
Die Verpflichtung zur Teilnahme am Ethikunterricht als Pflichtgegenstand ergibt sich also aus den oben erläuterten gesetzlichen Bestimmungen und betrifft jene SchülerInnen, die den Religionsunterricht aus welchen Gründen immer nicht besuchen. Das sind einmal jene SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, sich aber vom Religionsunterricht ihres Bekenntnisses abgemeldet haben. Weiters auch die konfessionslosen SchülerInnen, es sei denn, sie besuchen den Religionsunterricht einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft als Freigegenstand, was auf Antrag des Schülers/der Schülerin möglich ist, wenn der/die betreffende ReligionslehrerIn zustimmt.[37] Auch für SchülerInnen, die einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft[38] angehören, ist der Ethikunterricht verpflichtend, „wenn sie den Besuch eines (außerschulischen) Religionsunterrichtes ihres Bekenntnisses nicht nachweisen“.[39] Die letztgenannten Möglichkeiten, die Teilnahme am Ethikunterricht zu kompensieren, sind kritisch zu hinterfragen, besonders im Hinblick auf einen Ethikunterricht de lege ferenda. Obwohl die Schulversuchsgenehmigungen auf jenes Rundschreiben[40] Bezug nehmen, das die Teilnahme konfes-

[35] *Adamovich/Funk*. 413.
[36] Vgl. Keim, Schule und Religion. Die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates und die Verbreitung religiösen Gedankenguts mit Hilfe des Schulwesens in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland. Hamburg 1967, 120.
[37] *Wernicke*, zit n Keim 120. Gleicher Meinung auch *Gampl* : „Näher betrachtet kann es sich ... nur darum handeln, Schutz zu versprechen gegen jeden Zwang, eine äußere Handlung zu setzen, die der Stimme des Gewissens zuwiderläuft, oder eine Handlung zu unterlassen, die das Gewissen vorschreibt. Denn niemand, weder der Staat noch wer immer, kann jemanden dazu zwingen, dasjenige (innerlich und überzeugterweise) für richtig zu halten, was zu tun oder zu unterlassen er - unter äußerlicher Überwindung seines eigenen freien Willens - gezwungen wird.“ (Gampl 91)
[38] Vgl. *Gampl*. 91.
[39] *Adamovich/Funk*. 414.
[40] ebd.

sionsloser SchülerInnen oder von SchülerInnen, die einer staatlich eingetragenen Bekenntnisgemeinschaft angehören, unter bestimmten Umständen ermöglicht, muss doch darauf hingewiesen werden, dass diese Möglichkeit zu einem Zeitpunkt geschaffen wurde, als es noch keinen Ethikunterricht gab und die Teilnahme am „fremden" Religionsunterricht ohne Alternative war. Ähnlich verhält es sich mit dem Widerruf der Abmeldung vom Religionsunterricht, der als „jederzeit zulässig" gilt.[41] Auch diese Bestimmung ist oder war sinnvoll, solange die Alternative zur Teilnahme am Religionsunterricht im oft unbeaufsichtigten Aufenthalt der SchülerInnen im Gang oder Foyer der Schule besteht oder bestand. An Schulen, an denen der Ethikunterricht geführt wird, erscheinen diese Regelungen obsolet. Zudem erscheint es als fragwürdig, wenn durch die Teilnahme an einem bekenntnisgebundenen Freigegenstand[42] der Besuch eines Pflichtgegenstandes[43] kompensiert werden kann. Die Regelung, dass SchülerInnen, die einer staatlich eingetragenen Bekenntnisgemeinschaft angehören, den Ethikunterricht nicht besuchen müssen, „wenn sie den Besuch eines (außerschulischen) Religionsunterrichtes ihres Bekenntnisses nachweisen"[44], ist weiters auch im Kontext des Anerkennungsgesetzes RGBl 1874/68 und das Bundesgesetz über die Rechtspersönlichkeit von religiösen Bekenntnisgemeinschaften (BekGG) BGBl I 1998/19 zu prüfen. Einer der wesentlichen Unterschiede zwischen gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften einerseits und staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaften andererseits besteht gerade darin, dass nur ersteren das Recht auf Erteilung von Religionsunterricht im Sinne des RUG zusteht. Kann nun mit der Bestäti-

41 Bei Erfüllung der Voraussetzungen besteht nach VfSlg 11.931 ein Rechtsanspruch auf Anerkennung. (Vgl *Walter/Mayer* Rz 1444)

42 Art 15 StGG: „Jede gesetzlich anerkannte Kirche und Religionsgesellschaft hat das Recht der gemeinsamen öffentlichen Religionsausübung, ordnet und verwaltet ihre inneren Angelegenheiten selbständig, bleibt im Besitz und Genuss ihrer für Kultus- Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke bestimmten Anstalten, Stiftungen und Fonds, ist aber, wie jede Gesellschaft, den allgemeinen Staatsgesetzen unterworfen."

43 *Adamovich/Funk*. 415.

44 Vgl. *Walter/Mayer*. Rz 1446. Vgl auch *Adamovich/Funk* unter Bezugnahme auf Art II Konkordat 1933, § 1 Abs 2 des Gesetzes über die äußeren Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche BGBl 1961/182 und § 2 des Gesetzes über die äußeren Rechtsverhältnisse der Griechisch-orientalischen Kirche in Österreich BGBl 1967/229: „Die Frage, ob die gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften als Körperschaften des öffentlichen Rechts zu qualifizieren sind, ist umstritten; die Katholische Kirche und die Evangelischen Kirchen sowie die griechisch-orientalischen Kirchengemeinden sind kraft ausdrücklicher Bestimmung den öffentlich-rechtlichen Körperschaften jedenfalls gleichzuhalten." (*Adamovich/Funk* 416)

gung einer staatlich eingetragenen Bekenntnisgemeinschaft über den „Besuch an einem (außerschulischen) Religionsunterricht“ die Teilnahme am Pflichtgegenstand Ethik für SchülerInnen, die dieser Bekenntnisgemeinschaft angehören, kompensiert werden, wird dieser Unterschied zwischen Anerkennungsgesetz 1874 und Bekenntnisgemeinschaftengesetz 1998 zumindest im Hinblick auf die „Rechtsfolge Religionsunterricht“ aufgehoben. Das entspricht aber nicht der Intention des Gesetzgebers, der für die Anerkennung von derzeit staatlich eingetragenen Bekenntnisgemeinschaften als gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften die im Anerkennungsgesetz und in § 11 BekGG normierten Voraussetzungen zur Bedingung macht. Es ist zu hoffen, dass die entsprechenden Rundschreiben im Zuge der Überführung des Ethikunterrichtes in das Regelschulwesen einer sachgerechten Neuordnung zugeführt werden. Da es sich hier um Verordnungen handelt, bleibt die Absicht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur unberührt, an den den Religionsunterricht betreffenden Gesetzen nichts zu ändern.

Zielsetzungen des Ethikunterrichts

Ausgangspunkt und Ziel des Ethikunterrichts sind die Grund- und Freiheitsrechte, wie sie im Staatsgrundgesetz 1867, im Bundes-Verfassungsgesetz 1920 idF 1929, in der Europäischen Menschenrechtskonvention 1950, in den großen Menschenrechtskodifikationen, allen voran in der Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10.12.1948 und in der Deklaration der Charta der Grundrechte der Europäischen Union vom 07.12.2000, und im Zielkatalog der österreichischen Schule in § 2 Abs 1 SchOG vorliegen. Der Ethikunterricht dient derart der Erziehung der SchülerInnen zu werteinsichtigem Urteilen und Handeln. Seine Inhalte orientieren sich an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in den vorgenannten Quellen niedergelegt sind. Der Ethikunterricht ist in besonderer Weise geeignet, die SchülerInnen im Kontext von „sittlichen, religiösen und sozialen Werten“ zu „selbständigem Urteil und sozialem Verständnis“ zu führen, sie „dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen“ zu machen und sie zu befähigen, „am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“[45] Die Lehrpläne,

die derzeit im Rahmen der Schulversuche in Verwendung und Erprobung stehen, tragen dem in hohem Ausmaß Rechnung.[46] Ethikunterricht berücksichtigt die Pluralität der Gesellschaft, der Bekenntnisse und der Weltanschauungen. Er stellt den Menschen in den Mittelpunkt und trägt damit zu einer Humanisierung des Menschen und der Gesellschaft bei. Er versteht sich als Korrektiv inhumaner Strukturen und unzulässiger Absolutsetzungen. Ethikunterricht will das Ethos der Religionen und Kulturen fruchtbar machen. Er fordert und fördert den Dialog. Er will den jungen Menschen begleiten auf seinem Weg mit den vielen oft ungelösten Fragen. Wenn der Gesetzgeber die Rede von Wertegemeinschaft und Werteerziehung ernst nimmt und sich nicht auf die Deklaration dieser Werte beschränkt, wird er Maßnahmen setzen, diese Ziele auch zu erreichen. Die Einführung des Ethikunterrichtes in das Regelschulwesen ist eine Möglichkeit dazu.

Zum Autor:
Auer Karl Heinz, Mag.phil. Mag. et Dr.theol. Mag. et Dr.iur., ist Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Tirol und wissenschaftlicher Leiter der Akademielehrgänge Ethik am Pädagogischen Institut des Landes Tirol in Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Korrelation von Ethik und Recht; das Menschenbild im Recht unter besonderer Berücksichtigung der Grund- und Freiheitsrechte.

Literaturangaben

Rechtsvorschriften
StGG 21.12.1867 RGBl 142 (Staatsgrundgesetz)
G 25.5.1868 RGBl 48 (Schule-Kirche-Gesetz)
G 25.5.1868 RGBl 49 (Gesetz über die interkonfessionellen Verhältnisse)

[45] Vgl Adamovich/Funk 415.

[46] Gampl : „Die Gleichsetzung des Begriffes der ´öffentlichen Ordnung´ mit ´Rechtsordnung´ kann ... niemals zu dem Ergebnis führen, dass der einfache Gesetzgeber durch Art 63 Abs 2 StVStGermain ermächtigt wäre, ´durch jedes einfache Gesetz und aus jedem beliebigen Grunde´ die Kultusfreiheit einzuschränken. Nicht einmal der Verfassungs-Gesetzgeber könnte dies ohne weiteres und schon gar nicht beliebig tun - denn eine sachlich ungerechtfertigte Beschneidung der Grund- und Freiheitsrechte, zu deren vornehmsten die Glaubens- und Religionsübungsfreiheit zählen, wäre ein Verstoß gegen die Baugesetze der Rechtsstaatlichkeit und der demokratischen Freiheitlichkeit, und liefe auf eine Totaländerung der österreichischen Verfassung hinaus, die eines Verfahrens gemäß Art 44 Abs 2 B-VG bedürfte.“ (Gampl 83)

StVStGermain 10.9.1919 StGBl 1920/303 (Staatsvertrag von St. Germain)
BG 15.7.1921 dRGBl 939 idF EV dRGBl 1939 I 384. K GBlÖ 1939/377 u BGBl 1977/403[47] , Wv BGBl 1985/155 (Gesetz über die religiöse Kindererziehung)
Konkordat 5.6.1933 BGBl 1934 II/2
BG 13.7.1949 BGBl 190 (Religionsunterrichtsgesetz)
EMRK 4.11.1950 und ZusProt 20.3.1952 BGBl 1958/210 (Europäische Menschenrechtskonvention)
BVG 18.7.1962 BGBl 215 (Änderung des B-VG 1920 idF 1929 hinsichtlich des Schulwesens)
Konkordat 9.7.1962 BGBl 273 idF ZusV 8.3.1971 BGBl 1972/289 (Schulvertrag)
BG 25.7.1962 BGBl 242 (Schulorganisationsgesetz)
BG 6.2.1974 BGBl 139, Wv BGBl 1986/472 (Schulunterrichtsgesetz)

Sekundärliteratur

Adamovich/Funk, Österreichisches Verfassungsrecht. Verfassungsrechtslehre unter Berücksichtigung von Staatslehre und Politikwissenschaft. Wien 1985.

Auer, Rechtsfragen zum Ethikunterricht. Diplomarbeit an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. Innsbruck 1996.

Basse/Fischer/Link, Religionsunterricht im Spannungsfeld Staat/Kirche. Stuttgart 1976.

Bucher, Ethikunterricht in Österreich. Innsbruck-Wien 2001.

Gampl, Österreichisches Staatskirchenrecht (= Rechts- und Staatswissenschaften 23, hg von *Bydlinski/ Klecatsky/Verdross*) Wien 1971.

Göllner, Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich (= Philosophie in der Schule, hg v Martin Bolz et al, Band 2). Münster-Hamburg-London 2002.

Hemel, Ethikunterricht in der demokratischen Gesellschaft. Eine Stellungnahme aus religionspädagogischer Sicht, in CPBl 2 (1991) 57-61.

Keim, Schule und Religion. Die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates und die Verbreitung religiösen Gedankenguts mit Hilfe des Schulwesens in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland. Hamburg 1967.

Langer W., Verbindlich oder ungebunden? Zum Problem des Religionsunterrichtes an den öffentlichen Schulen in Deutschland und Österreich, in ÖRelpädFo (1993) 21-31.

Leschinsky, Vorleben oder Nachdenken? Frankfurt/Main 1996.

Moralerziehung in der Schule? Beiträge zur Entwicklung des Unterrichts Ethik/Werte und Normen. Hg von *Pohlmann/Wolf*. Göttingen 1982.

Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit. Hg v der Österreichischen Kommission für Bildung und Erziehung des Sekretariats der Österreichischen Bischofskonferenz. Wien 1981.

Schinkele, Staatskirchenrechtliche Überlegungen zur aktuellen Diskussion um Religions- und Ethikunterricht. In: Österreichisches archiv für Kirchenrecht, hg v Inge Gampl et al, 42. Jg. (1993) Heft 1/2, 220-255.

Schwendenwein, Verfassung, Religionsunterrichtsgesetz und Schulvertrag, in CPBl 1 (1979) 53-56.

Schwendenwein, Religion in der Schule. Rechtsgrundlagen. Graz 1980.

Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen. Stuttgart 1983.

Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in Klasse 1-13. Stuttgart 1984.

Walter/Mayer, Grundriss des österreichischen Bundesverfassungsrechts. Wien 19927.

Weiss, Probleme der österreichischen Schule. Innsbruck 1980.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 67

Peter Filzmaier / Anton Pelinka

Ethikunterricht als gesellschaftspolitische Notwendigkeit?

In der Philosophie versteht sich Ethik als Lehre vom „rechten" und sittlichen Handeln, stellt jedoch kein abstraktes Ideal dar, sondern wird mit der praktischen Philosophie verbunden, zu welcher nach Aristoteles[1], dem Begründer der Ethik als Disziplin, auch Politik und Ökonomie gehören. Je nachdem, ob mehr die Vorstellungen von Sittlichkeit im Vordergrund stehen oder das Kriterium der ethischen Entscheidung, kann zwischen materieller und formalen Ethik unterschieden werden. Der Ethikunterricht bezieht sich vor allem auf die erstgenannte Verantwortungsethik (für die das materielle Handeln und seine Folgen entscheidend sind), basiert jedoch auch auf einer Gesinnungsethik (für die der „gute Wille" genügt).

Dem christlichen Menschenbild und anderen Weltreligionen entsprechend ist der Mensch für sein Handeln - „Tun und Lassen" - verantwortlich. Menschen tragen in religiöser Hinsicht Verantwortung vor Gott und den Menschen, doch auch ohne Religionsbezug tragen sie nach ethischen Gesichtspunkten Verantwortung vor den Mitmenschen und für künftige Generationen. Daraus folgt eine verantwortungsvolle Gestaltung des Lebens, das ethischen Grundsätzen verpflichtet ist. Solche zeigen sich gleichermaßen im Alltagsleben (Familie, Beruf, Freizeit usw.), in der Politik (vor allem durch den Gegensatz von Krieg und Frieden), oder in der Wissenschaft und Umwelt (siehe beispielsweise die Bioethik - Gentechnik/Umweltschutz usw.). Die Vielfältigkeit der Problemfelder, die ein ethisch vertretbares Handeln verlangen, bezieht sich auf verantwortungsvolle Individuen, zeigt sich jedoch gleichermaßen auf (national-)staatlicher, regionaler und globaler Ebene (siehe das Beispiel einer nachhaltigen Entwicklung, die das Überleben sichert, ohne das Leben künftiger Generationen zu gefährden)[2]. Ethik versteht sich daher auch als Miteinander von Individualethik, Sozialethik und Situationsethik, um die Lebensverhältnisse der Menschen zu verbessern.

---

[1] Siehe u.a. *Aristoteles*, *Werke* in deutscher Übersetzung: Band 6 und 7, übersetzt von Franz Dirlmeier, München 1991/1999 (mehrere Auflagen).

Ein solches Verständnis menschlichen Seins führt zur Argumentation für eine Vermittlung der Ethik und ihrer Werte durch Erziehung. Soll diese in institutionalisierter Form erfolgen, kann das analog zum Religionsunterricht durch ein schulisches Fach und/oder Prinzip bzw. Bildungsanliegen geschehen. Vorbild des Ethikunterrichts in Österreich war das bayrische Konzept mit der Maxime „Die moralische Mündigkeit des Schülers" und den inhaltlichen Schwerpunkten „Der Mensch in Gemeinschaft mit anderen (Regeln und Sinn des Zusammenlebens, Autorität, Minderheiten, Gewalt)", „Der Mensch und sein persönliches Dasein (Glück und Leid, Sinn, Familie und Freunde, Arbeit und Freizeit)", „Konfliktlösung (Krieg und Frieden, Anpassung und Zivilcourage, Kritikfähigkeit)", „Religionen und Ideologien (Christentum, Judentum, Islam; Konservativismus, Liberalismus, Marxismus)", „Der Mensch und seine Verantwortung für die Welt (Umweltschutz, Dritte Welt, Nachbarschaftshilfe)", „Normen und Gewissen", „Ethik in der Wissenschaft", usw.[3]

Ist dies ein sinnvoller Ansatz für die gesellschaftspolitische Notwendigkeit des Ethikunterrichts in der Schule? Wenn ja, wie läßt sich ein solcher systemtheoretisch in der Gesamtgesellschaft positionieren? Welche gesellschaftstheoretischen und -praktischen Dimensionen hat das Unterrichten von Ethik? Wie gestalten sich die realpolitischen Zusammenhänge der Einführung des Ethikunterrichts in Österreichs? Welche Konzepte schließlich soll der Ethikunterricht verfolgen?[4]

Die gesellschaftliche Positionierung von Ethik und Ethikunterricht

Moral im Sinne eines verantwortungsvollen Handelns und Nicht-Handelns verlangt Wissen, und Wissen sollte nicht losgelöst von moralischen

---

[2] Vgl. für den Begriff des *Sustainable Development* den Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung an die Generalversammlung der Vereinten Nationen Gro Harlem Brundtland, *Our Common Future*, Greven 1987. Der Bericht stellte erstmals fest, dass unsere gegenwärtige Konsum- und Produktionsstruktur keine nachhaltige bzw. dauerhafte und tragfähige Entwicklung gewährleistet. Die gegenwärtig erfolgende Rohstoffnutzung und Umweltverschmutzung und Energieverbrauch wäre somit auch ethisch nicht verantwortbar.

[3] Quelle: Staatsinstitut für Schulpädagogik, München.

[4] Als generelle Einführung siehe u.a. *Helmut Anselm*, Religion oder Ethik: Ein Beitrag zur Diskussion um die Zukunft von Religionsunterricht und Ethikunterricht, München 1995. Den umfangreichsten Überblick, allerdings auf die erste Sekundarstufe beschränkt, bietet *Barbara Brüning*, Ethikunterricht in Europa: Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven der Sekundarstufe I, Leipzig 1999.

Kriterien bestehen bzw. vermittelt werden. Folgerichtig könnten Ethik und Ethikunterricht ein logisches Bindeglied zwischen allen gesellschaftlichen Lebens- und Themenbereichen dar. Aktuelle Beispiele gibt es genug: Erlaubt etwa eine Bioethik die Verwirklichung aller medizinischen Forschungsergebnisse?[5] Mit anderen Worten: Darf ethisch alles gemacht werden, was technisch machbar ist, und würde nicht im Extremfall die technische Machbarkeit die Schöpfung ersetzen? Eine solche Frage kann nicht naturwissenschaftlich beantwortet werden, sondern ist unter ethischen Gesichtspunkten zu klären.

Ist aber die Schaffung eines ethischen Grundkonsens bzw. die (pädagogische) Vermittlung von Ethik eine unmittelbare Funktion des Staates, d.h. als durch den Staat per se im institutionellen Bildungsbereich auszuführende Aufgabe zu sehen? Nicht vordergründig abzulehnen ist das - auch im Zusammenhang mit Diskussionen über einen staatlichen Religionsunterricht vorgebrachte – Gegenargument, Ethik wäre als gesellschaftspolitische (Erziehungs-)Aufgabe der Zivilgesellschaft zuzuordnen.

Die Bedeutung der Ethik findet sich jedoch zugleich in allen schulischen Unterrichtsfächern, so dass ein Bildungsanliegen und weiteres Unterrichtsfach erforderlich erscheint. Der Ethikunterricht kann sinnvollerweise als Summe von Schlüsselkompetenzen für die Entwicklung und Akzeptanz von Grundwerten im menschlichen Zusammenleben verstanden werden, die (auch) in der Schule vermittelt werden sollen:

- Die Weitergabe von (Fakten-)wissen über theoretische Verständnismöglichkeiten von Ethik und des praktischen Einblicks in ethische Zusammenhänge.
- Die Unterstützung der Entwicklung von ethischen Werten, Einstellungen und Meinungen.
- Die Anregung von geistigen und sozialen Fähigkeiten für ein Vertreten von solchen Grundwerten der Ethik im gesellschaftlichen bzw. menschlichen Zusammenleben.
- Die Förderung der gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeit.

[5] Der Begriff Bioethik versteht sich interdisziplinär zwischen medizinisch-wissenschaftlicher und philosophisch-ethischer Forschung. Im engeren Sinn ist eine erweiterte medizinische Ethik gemeint, in einem weiteren Sinn alle Zusammenhänge, die den verantwortlichen Umgang des menschlichen und außermenschlichen (Tiere/Umwelt) Leben betreffen. Siehe für einen Überblick Ulrich Bach/Andreas de Kleine (Hg.), *Auf dem Weg in die totale Medizin? Eine Handreichung zur Bioethik-Debatte*, Neukirchen 1999. Für den aktuellen Diskussionsstand in Österreich vgl. *Günther Burkert-Dottolo/Reinhard Peter* (Red.), 1. Österreichische Bioethik-Konferenz: Reader, Dokumentation der Politischen Akademie der ÖVP, Wien 2001.

Gesellschaftliche Zusammenhänge

Als gesellschaftspolitisch relevante Dimensionen des Ethikunterrichts ergeben sich im Zusammenhang mit den jeweiligen Bezugsthemen bzw. anderen Unterrichtsfächern:

- Philosophische Ethik (und theologische Ethik) in Verbindung mit Philosophie (und Religion), d.h. eine kritische Reflexion über die Grundlagen menschlichen Seins und Denkens.
- Sozialethik und Soziale Ethik in Verbindung mit Philosophie sowie auch Sozialkunde usw., d.h. eine Ethik, die im Gegensatz zur reinen Individualethik das an der Gemeinschaft orientierte sittliche Verhalten untersucht; dazu zählen auch Bestimmungen der Handlungen von Gruppen und Kollektivsubjekten (beispielsweise Staaten) nach allgemeinen ethischen Normen. Typische Formen konstruktiver Sozialethik waren der englische Utilitarismus (etwa von Jeremy Bentham und John Stuart Mill)[6], der/die französische Altruismus und Solidaritätsphilosophie (nach Auguste Comte)[7], sowie der katholische Solidarismus bzw. Solidaritätsprinzip. Im Mittelpunkt der aktuellen Diskussion stehen Fragen der gesellschaftlichen Verantwortung für technische Machbarkeit.[8]

---

[6] *Mill J.S.* Utilitarianism, London u.a. 190114. Eine aktuelle deutsche Übersetzung bietet John Stuart Mill, Der Utilitarismus, Stuttgart 2000. Siehe auch John Stuart Mill/Mary Warnock (Eds.), Utilitarianism: On Liberty – Essay on Bentham together with Selected Writings of Jeremy Bentham and John Austin, London 196221.

[7] *Comte Auguste*. Cours de philosophie positive, Paris 1893/94 (sechs Bände, siehe Bd. 4 bis 6).

[8] Vgl. *Schnarrer J.M.* (Hg.), Anything Goes? Sittlichkeit im Zeitalter der Skepsis: 33 Beiträge zur Sozial- und Individualethik – ein Plädoyer für Bewußtseins- und Strukturreformen, Wien u.a. 2000.

[9] Die ursprüngliche - in der Antike so gesehene – Einheit von Politik und Ethik hat sich in der frühen Neuzeit aufgelöst. Nach Machiavelli ist Machtausübung als Inhalt der Politik von der Ethik zu trennen, und darf für die Erneuerung des in Dekadenz begriffenen Staates keine Rücksicht auf moralische Bewertungskriterien genommen werden. Thomas Hobbes entwirft ein rationalistisches Wissenschaftsmodell und trennt das berechenbare Funktionieren des staatlich gesicherten Rechtssystems vom subjektiven Handeln einzelnen Menschen als Politiksubjekte. Im o.e. Utilitarismus von Bentham und Mill tritt für die Politik an Stelle der Tugendlehre endgültig das Prinzip der Nützlichkeit.
Von besonderer Relevanz für Anwendung ethischer Kategorien auf die Beurteilung politischen Handelns ist Max Webers Unterscheidung zwischen Gesinnungsethik und Verantwortungsethik. Die Gesinnungsethik stützt ihre Beurteilungskriterien auf den Anspruch des Gewissens, das Gute zu wollen, und vernachlässigt die Frage, ob die ethisch gebotene Handlung in der gesellschaftlichen Realität das gewünschte Ziel erreichen kann bzw. sogar unerwünschte Negativfolgen zu befürchten sind. Die Verantwortungsethik hingegen postuliert, dass Politik und politische Akteure nicht sittlichen Geboten folgen sollten, sondern die voraussehbaren Konsequenzen ihres Handelns beachten und die Verantwortung dafür übernehmen müssen. Vgl. *Max Weber*. Gesammelte politische Schriften, Tübingen 1971, siehe u.a. S. 505-560.

- Politische Ethik[9] in Verbindung mit politischer Bildungsarbeit, d.h. ein Grundkonsens für das gesellschaftliche Zusammenleben, das durch politische (und allgemein verbindliche) Entscheidungen organisiert wird. Ideengeschichtlich gesehen ist die politische Ethik sowohl ein Teil der Sozialethik als auch ein Zweig der theologischen Ethik, welche die Frage nach dem Verhältnis von Politik und göttlichen Geboten stellt und Ziele und Mittel des politischen Handelns an theologisch gewonnenen Kriterien misst.
- Kulturelle Ethik in Verbindung mit interkulturellem Lernen, d.h. die Vermittlung von Wissen und Kompetenz über gesellschaftliche und politischen Kulturen (Werte, Einstellungen, Meinungen) vor dem Hintergrund einer „multikulturellen Gesellschaft“ (im Sinne als von durch Gesellschaftsmitgliedern unterschiedlicher kultureller Prägung zusammengesetzte Gemeinschaft).
- Wirtschaftsethik in Verbindung mit wirtschaftskundlichen Unterrichtsfächern, d.h. ein Gegenpol zur Eigendynamik wirtschaftstheoretischer/-praktischer Gesetzmäßigkeiten (siehe dazu als Stichworte Neoliberalismus/Globalisierung mit entsprechenden „Modernisierungsverlierern“). Eine ökonomische Ethik versteht sich als Zweig der Sozialethik, der sich um eine systematische Verarbeitung der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung und der ökonomischen Wirklichkeit im Horizont ethischen Denkens müht. Besonders wichtige Probleme sind das Eigentum, die Mitbestimmung, das Verhältnis von Lohn und Arbeit, Vollbeschäftigung, Rüstung, die Technik, Wirtschaftswachstum, ökologische bzw. Energie- und Rohstoffkrisen, usw.
- Historische Ethik in Verbindung mit dem Geschichteunterricht, d.h. die Entstehung eines - politischen, wirtschaftlichen und sozialen – (Zeit-)Geschichtsbewusstseins als prägendes Element gesellschaftlicher und politischer Organisation des menschlichen Zusammenlebens (als anschauliches Beispiel ist die „Vergangenheitsbewältigung“ des Nationalsozialismus zu nennen).
- Eine (möglicherweise umstrittene) nationale Ethik, d.h. die Erarbeitung regionaler und nationaler Spezifika als notwendige Schwerpunkte des Ethikunterrichts verlangt.

Abbildung 1: Dimensionen des Ethikunterrichts

Philosophische Ethik (Theologische Ethik) Philosophie und Psychologie / Religion				
Sozialethik				
politisch	kulturell	ökonomisch	historisch	national?
Politische Bildung	Interkulturelles Lernen	Wirtschaftskunde	(Zeit-)Geschichte	?

Abbildung 2: Ethikunterricht im gesellschaftspolitischen und schulischen Zusammenhang

Philosophische Ethik - Menschliche Werte (Religion;	Sozialethik - Umwelt (Philosophie; Sozialkunde; Umwelterziehung usw.)	Politische Ethik - Demokratiebewusstsein und Menschenrechte (Politische
Philosophie/Psychologie)		Bildung)
	Ethikunterricht	
Bioethik - Gentechnik (Biologie und	Wirtschaftsethik - Reichtum und Armut	Kulturelle Ethik - Interkulturelles Lernen

Realpolitische Hintergründe in Österreich

Trotz des mittlerweile vorhandenen Bestands grundlegender Publikationen[10] erweisen sich viele Argumente für den Ethikunterricht in Österreich politisch bzw. sehr emotional geprägt, und werden von der Öffentlichkeit lediglich im Rahmen der tagespolitischen Auseinandersetzung wahrgenommen. Als Beispiele sind zu nennen:

- Eine verständliche Abneigung, dass SchülerInnen ohne Glaubensbekenntnis und solche, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet ha-

10 Siehe u.a. Jäggle M. (Red.), Ethikunterricht in Österreich: Hintergründe, Kontroversen, Informationen, Wien 1999, sowie Bucher A., Ethikunterricht in Österreich, Innsbruck-Wien 2001. Für eine positionierte Argumentation, ebenfalls auf Österreich bezogen und mit bezeichnendem Titel, siehe Sertl F., Abseits von Himmel und Hölle: Ein Plädoyer für den Ethikunterricht, Wien 1999.

ben, Freizeit statt Religion genießen, ist keine Begründung für die gesellschaftspolitische Notwendigkeit des Ethikunterrichts.

- Das Vorbild entsprechender Unterrichtsmodelle in einigen deutschen Bundesländern (siehe Bayern) wird plakativ erwähnt und ist nicht per se ein zwingendes Argument, da es im Umkehrschluss Gegenbeispiele von Ländern ohne Ethikunterricht gibt.[11] Auch in der BR Deutschland haben beispielsweise im Land Brandenburg Teile der CDU sowie Elternverbände usw. gegen die Einführung des Ethikunterrichts das Bundesverfassungsgericht angerufen.
- Seitens der politischen Parteien besteht die Sorge vor einer mangelnden Objektivität der Gestaltung und Vermittlung von Inhalten, und es kommt zu wechselweisen Vorwürfen einer Indoktrinierung der Lernenden.

Hinzu kommt ein vermeintlicher Handlungsbedarf infolge des Lösungsanspruchs für vielfältige gesellschaftliche Problementwicklungen, die nicht bzw. nur beschränkt traditionellen Unterrichtsfächern und -prinzipien zuordenbar sind. Ein Beispiel: Forderungen nach einem Ethikunterricht werden politisch u.a. begründet, weil Sekten und sektenähnliche Gruppierungen sich unter Jugendlichen einer zunehmenden Beliebtheit erfreuen. Der Ethikunterricht wäre zweifellos geeignet, ethische Werte zu vermitteln, die eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Einflussversuchen fördern.

Positionen der Parteien und öffentliche Diskussion

Zum Thema der öffentlichen Diskussion wurde die Einführung des Ethikunterrichts erstmals 1994, als in Wien am Entwurf eines Lehrplans für den ersten Schulversuch gearbeitet wurde. Obwohl das Liberale Forum im selben Jahr erstmals die Einführung eines Pflichtgegenstandes Ethik forderte, verflachte die Diskussion bis zur konkreten Planung des Schulversuchs. Am Beginn der tatsächlichen Debatte über die Einführung des Ethikunterrichts (Schulversuche wurden für das Schuljahr 1997/98 genehmigt) gab es zunächst widersprüchliche Parteipositionen, die nicht entlang klarer Grenzen verliefen.

Das - damals im Parlament als Oppositionspartei vertretene – Libera-

[11] Vgl. *Schwillus H.*, Ethik-Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland: Zusammenstellung der derzeit gültigen Regelungen für die Alternativ- und Ersatzfächer für den Religionsunterricht, Berlin 2000.

le Forum beschloß 1997 formell im Bundesforum die Befürwortung einer Einführung des Ethikunterrichts anstatt von Religion. Ethik sollte als Pflichtfach fungieren, neben dem der Religionsunterricht nur noch als Freigegenstand Bestand hätte. Den Gegenpol bildete die FPÖ, die im Juni 1997 den Ethikunterricht strikt ablehnte. Bildungssprecher Krüger sprach im Zusammenhang mit den für den damaligen Herbst genehmigten Schulversuchen von einer „Gesinnungsschulung Orwellscher Prägung".[12] Paradoxerweise warfen im Gegenzug liberale Gruppen dem Religionsunterricht analog dazu eine angebliche Tendenz zur geistigen Unfreiheit, Bevormundung und Zwangsevangelisierung vor. Jedenfalls beharrte die FPÖ als Oppositionspartei auf ihrer ablehnenden Haltung: Schulsprecher Karl Schweitzer, meinte ein unklar definierter Ethikunterricht bedeute eine „große Gefahr", und warnte davor, dass damit je nach Standpunkt des Lehrers der politischen Manipulation Tür und Tor geöffnet werde.[13] Bemerkenswerterweise liegen seitens der Grünen als dritte Oppositionskraft kaum Stellungnahmen vor.

Nicht einheitlich auch die Position der Regierungsparteien: Seitens der ÖVP gab es zwar mehrfach - u.a. durch den früheren Vorsitzenden der Jungen ÖVP, Werner Amon[14] - Zustimmung für den obligatorischen Ethikunterricht für jene Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmelden. Doch ÖVP-Unterrichtsministerin Elisabeth Gehrer sah noch im November 1997 in den Ethikunterricht-Schulversuchen „keine zukunftsweisende Alternative zum Religionsunterricht". Die Erfahrungen der Schulen mit dem neuen Fach würden zwar ausgewertet, Ethik als Ersatzgegenstand an Österreichs Schulen flächendeckend zu forcieren, daran sei - so Gehrer damals - nicht unbedingt gedacht.[15] Erst ein Jahr später erklärte die Unterrichtsministerin in der ORF-Pressestunde[16], sie rechne damit, dass der Ethikunterricht in der nächsten Legislaturperiode für jene Schüler, die vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet sind, verpflichtend in das Regelschulwesen übernommen wird.

[12] Kurier, 3. Juni 1997.
[13] Kurier, 30. Juni 1998.
[14] Siehe u.a. ein Streitgespräch der Vorsitzenden der Jungen ÖVP und der Sozialistischen Jugend, Amon und Pichler, im Kurier, 6. Juni 1998.
[15] Kurier, 20. November 1997.
[16] Pressestunde, ORF 2, 5. Juni 1998.

Die SPÖ befürwortete Ethik- und Religionsunterricht als Alternativen, jedoch zum Teil (vor allem durch die Sozialistische Jugend)[17] unter umgekehrten Vorzeichen, d.h. mit einer Priorität für den Ethikunterricht: Jugendliche sollten nicht ohne jede Form eines Schulunterrichts über Glaubensfragen sein. Doch wurde überlegt, sich vom Ethikunterricht abmelden zu müssen, und lediglich ersatzweise einen Religionsunterricht in den gesetzlich anerkannten Religionen zu besuchen. Eine klare Parteilinie der SPÖ war jedoch nicht immer erkennbar, denn Koalitionsstreitigkeiten ergaben sich im Sommer 1998 weiters, weil die SPÖ zwar eine Ausweitung der Schulversuche befürwortete, den Ethikunterricht aber nur auf freiwilliger Basis einführen wollte.[18]

Im Nationalratswahlkampf 1999 war der Ethikunterricht bestenfalls ein Randthema und stellte auch allgemein kein Konfliktthema mehr dar. In einer Umfrage im November 1999 befürwortete eine Mehrheit von 53 Prozent der Österreicher[19] die Einführung des Ethikunterrichtes als Alternative zum Religionsunterricht. Auffallend war im Vergleich zu 1997/98 jedoch ein deutlicher Rückgang der Thematisierung in Pressemeldungen. Im Jahr 2000 gab es beispielsweise in den Tageszeitungen Kurier und Die Presse jeweils keinen einzigen Beitrag über den Ethikunterricht und in Der Standard lediglich zwei Beiträge. Der Anlassfall dafür - die Empfehlung von „Ethik als Pflichtgegenstand“ nach einer Evaluation der Schulversuche – löste wenig öffentliches Echo aus. Für über 90 Prozent der SchülerInnen in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland hatte die Frage subjektiv auch keine Bedeutung. 2001 hat sich das kaum geändert.

Die Kirche übrigens warnte zunächst vor einem „Werteminimalismus“ (Weihbischof Krätzl, der dennoch die Einführung eines Ethikunterrichts für SchülerInnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, befürwortete)[20] oder befürchtete - Bischof Krenn im September 1997 analog zu FPÖ-Argumenten[21] - eine unzulässige Einflussnahme der Politik: „Wer bestimmt, was hier gelehrt wird? Soll etwa das Parlament sagen, was gut und böse ist?“

---

[17] Vgl. Kurier, 6. Juni 1998, s.o..
[18] SPÖ-Schulsprecher Antoni, zitiert im Kurier, 30. Juni 1998.
[19] Umfrage des market-Instituts (n = 500), zitiert u.a. in Kurier, 6. November 1999.
[20] Kurier, 9. Juni 1997.
[21] Kurier, 5. September 1997.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 76

Die skizzierten Entwicklungen sind auch vor dem Hintergrund eines spezifischen Verhältnisses von Staat und Kirche als Teil der politischen Kultur Österreichs zu sehen. Ohne die aus der österreichischen Geschichte erklärbaren Formen der Verflechtung von Kirche(n) und Staat ist der Diskurs über Religions- und/oder Ethikunterricht nicht zu verstehen.

Die Republik Österreich ist durch das 1933 abgeschlossene, 1960 wesentlich veränderte Konkordat gegenüber dem Heiligen Stuhl, also gegenüber der Römisch-Katholischen Kirche, bestimmte Verpflichtungen eingegangen. [22] Dazu zählt auch, dass anders als in den meisten liberalen Demokratien in entwickelten Industriegesellschaften auch in den grundsätzlich überkonfessionellen, in diesem Sinne säkularen öffentlichen Schulen das Fach Religion als Pflichtfach angeboten wird.

Über dessen Inhalt und über die Personen, die dieses Fach unterrichten, bestimmt letztlich die Kirche und nicht der Staat (Bund oder Länder). Das gibt der Kirche auch eine besondere Stellung in der Aus- und Fortbildung dieser LehrerInnen des Faches Religion. Dadurch wird die Kirche auch zur Vertreterin unmittelbarer Interessen: etwa von Religionspädagogischen Akademien und Instituten, von LehrerInnen mit Lehramt Religion, von diözesanen Schulämtern.

Diese Regelung ist auch als innenpolitischer Kompromiss zu sehen. Die Katholische Kirche akzeptierte, dass das Regelschulwesen grundsätzlich säkular ist, und die Republik Österreich akzeptierte, dass ein Teil in diesem Schulwesen (eben der Religionsunterricht) als Ausnahme unter der Kontrolle der Kirche steht. Im Rahmen des Wettbewerbs der Parteien bedeutet dies, dass die Sozialdemokratie von ihrer ursprünglichen konsequent säkularen Position in der Bildungspolitik Abstriche gemacht hat, und die ÖVP, als Partei in der Tradition des Politischen Katholizismus und der Christlichsozialen, sich auf den Boden eines prinzipiell säkularen, öffentlichen Schulwesens gestellt hat.

Dieser Kompromiss hat sich in der Zweiten Republik insofern bewährt, als er eine der explosivsten Themen der Ersten Republik – die Regelung der Verhältnisses von Kirche und Staat – zu entschärfen mitgeholfen hat. Die Rufe nach einem Ende des Kompromisses in die eine oder die andere Richtung haben zwar nicht aufgehört, aber seit 1960, seitdem

[22] Vgl. Pelinka A./Rosenberger S., Österreichische Politik. Grundlagen, Strukturen, Trends, Wien 2000, S. 202-208.

das Teilkonkordat die jetzige Regelung nochmals legitimiert hat, haben diese Rufe eigentlich nie erkennbares politisches Gewicht erlangt.

Im Sinne des Staatsgrundgesetzes von 1867 kann die durch das Konkordat der Katholischen Kirche eingeräumte Stellung den anderen „staatlich anerkannten Religionsgesellschaften“ nicht verwehrt werden. Denn das Staatsgrundgesetz, das ja auch dem herrschenden Grundrechtsverständnis liberaler Demokratien der Gegenwart entspricht, räumt die mit der Glaubens- und Gewissensfreiheit verbundenen Rechte ja nicht nur einer Glaubensgemeinschaft ein, sondern grundsätzlich allen. Unabhängig davon, dass die Hervorhebung bestimmter – eben der „staatlich anerkannten“ – Glaubensgemeinschaften gegenüber anderen prinzipiell kritisierbar ist: Innerhalb der Gruppe der „staatlich anerkannten Religionsgesellschaften“ kann nicht eine gegenüber den anderen besonders hervorgehoben werden.[23]

Daher gilt die in der Einrichtung des Pflichtfaches Religion zum Ausdruck gebrachte Ausnahme vom Grundsatz eines religiös-weltanschaulich neutralen öffentlichen Schulwesens für alle staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften. Alle genießen dieselbe Rechtsstellung: Sie bestimmen Inhalt und Personal des Religionsunterrichts, den die SchülerInnen ihrer jeweiligen Glaubensgemeinschaft besuchen müssen.

Das traditionelle Bild der österreichischen Schule – die meisten SchülerInnen gehen in den katholischen Religionsunterricht, eine sichtbare Minderheit besucht den evangelischen Unterricht, und einige wenige, als Ausnahmen besonders auffallende Konfessionslose besuchen beide nicht – stimmt immer weniger: Zum einen wächst eine in diesem traditionellen Bild nicht vorgesehene, aber staatlich anerkannte Glaubensgemeinschaft relativ rasch, nämlich der Islam. Der islamische Religionsunterricht ist daher in städtischen Ballungsräumen schon lange Alltag. Und zum anderen gibt es eine besonders rasch wachsende Gruppe: SchülerInnen, die – obwohl nicht konfessionslos – den Religionsunterricht nicht besuchen. Die Säkularisierung der Gesellschaft macht vor dem Religionsunterricht nicht halt. [24]

Denn aus dem Pflichtfach Religion gibt es – historisch erklärbar aus der Interessenlage des stärker säkular orientierten Segments der österreichischen Gesellschaft und des politischen Systems – einen Ausweg:

---

[23] Ebenda, S. 205.

[24] Vgl. dazu die umfassenden Studien von Zulehner P.M., u.a. ders., Wege zu einer solidarischen Politik, Innsbruck 1999.

Die Möglichkeit zur Abmeldung. Und von dieser Möglichkeit wurde in Österreich eben in einem Ausmaß Gebrauch gemacht, der die Substanz des Pflichtfaches Religion zu zerstören droht.

Diese substanzielle Bedrohung des Religionsunterrichtes betrifft die Katholische Kirche, nach wie vor die mit Abstand größte Religionsgemeinschaft, in besonderem Maße. Dass daher die Einführung des Ethikunterrichtes auch als Instrument gesehen wird, der Abmeldung aus dem Pflichtfach Religion einen Anreiz zu nehmen und den „historischen Kompromiss“ des Konkordates nicht aufweichen zu lassen, das ist ein entscheidendes politisches Rahmendatum des Diskurses um den Ethikunterricht.

Gesellschaftspolitisch sinnvolle Konzepte des Ethikunterrichts

Es stellt sich allerdings die für den Religionsunterricht anders geregelte Frage, mit welcher Qualifikation Ethik an SchülerInnen vermittelt werden soll. Für Ethik gibt es keine universitäre Ausbildung, d.h. kein reguläres Studium, das systematisch für ein Lehramt an Schulen vorbereitet. Kritisch anzumerken wäre, dass es von Unterrichtsverwaltung und Universitäten relativ wenige gemeinsame Initiativen gibt. Den Regelfall bilden Fortbildungslehrgänge der Pädagogischen Institute parallel zur Unterrichtserteilung (sowie ein Lehrgang an der Universität Wien), wobei die TeilnehmerInnen mehrheitlich Philosophie-/PsychologielehrerInnen und ReligionslehrerInnen sind. Lehr- und Lernbereitschaft von LehrerInnen und SchülerInnen sind weder höher noch niedriger als im traditionellen Religionsunterricht. Innovatives Potenzial liegt in der tendenziellen Ablehnung herkömmlicher Lernformen und einer Betonung alternativer Ansätze (Selbsterfahrung durch Diskussion usw.).[25]

Ethik darf nicht zur Beliebigkeitslehre zu werden, zu einer zufällig besseren oder zufällig schlechteren Aneinanderreihung zufälliger Inhalte, die mit einer zufällig zustande gekommenen Didaktik vermittelt werden. Gefährlich ist es auch, sämtliche humanitäre Aktivitäten im Schulbereich dem Ethikunterricht zuzuordnen. Wenn die Waidhofner Hauptschüler „Brot für Bulgarien“ sammeln (1997), ist das bewundernswert, um „Ethikunterricht hautnah“xxvi: handelt es sich jedoch weniger. Ähnliche

[25] Vgl. dazu eine Studie im Auftrag des Landesschulrates für Oberösterreich im Jahr 2000, zitiert u.a. in Der Standard, 15. Dezember 2000.
[26] Kurier, 23. Mai 1997.

Projekte hätten im Rahmen anderer Unterrichtsfächer und Unterrichtsprinzipien durchgeführt werden können.

Das wahre Problem der Ethik ist oft weniger die Gefahr einer fundamentalistischen Parteilichkeit, sondern Apathie. Bloße Lehrplanverwalter sind selten unethisch, sondern „aehtisch". LehrerInnen mit Scheinobjektivität wären dem Ethikunterricht abträglicher als LehrerInnen, die in Einzelfällen durch Überengagement zu sehr auf der Basis subjektiver Weltbilder, Wertvorstellungen und Urteile arbeiten. So wichtig die Installierung des Ethikunterrichts ist, so gerne könnte er als Alibi für spätere Untätigkeit bzw. in Wahrheit mangelndes Ethikbewußtsein mißbraucht werden.

Ethik ist ein öffentliches Gut, das nicht wettbewerbsfähig sein soll/sein darf, sondern einer bildungspolitischen Grundsatzentscheidung bedarf, um gegenüber gesellschaftlichen Themen und Unterrichtsfächern, die „praktischen Ertrag" versprechen, bestehen zu können. Die Entscheidung, in welcher Quantität und mit welcher Qualität Ethikunterricht stattfinden soll, ist eine staatspolitische Entscheidung. Es ist auch deshalb eine solche, weil Religionsunterricht (für alle Konfessionen) über eine automatische Interessenvertretung verfügt (nämlich die jeweils anerkannten Kirchen). Ethik darf nicht scheitern, weil es über keine natürliche Lobby verfügt.

Inhaltlich hat ein gesellschaftspolitisch sinnvoller Ethikunterricht in Theorie und Praxis sowie hinsichtlich der didaktischen Vermittlungsformen einen Mittelweg zu finden, um sich als seriöser Bildungsbereich (weiter) zu etablieren. Es darf weder linear-missionarische Gedanken geben noch dürfen Lehrplanverwalter philosophische Standardwerke zur Ethik lieblos vortragen.

Einen Mittelweg muss es auch geben zwischen Ethikunterricht als Wissensvermittlung, aber auch als Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten, sowie als Entfaltung der Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln. Gesellschaftspolitische Ideale basieren auf ethischen Wertvorstellungen und sind nicht als Aneinanderreihung fachspezifischer Inhalte zu lehren. Wenn Lehrenden und Lernenden die Chance geboten wird, über die Erweiterung des Wissens über Ethik hinausgehend zentrale Themenbereiche des menschlichen Wesens und Zusammenlebens aufzugreifen, kann sich durch ihre gesellschaftliche Problematisierung ein ethischer Grundkonsens entwickeln bzw. verbessern.

Ethik hat nicht die Aufgabe, Gegenpol zur Religion zu sein oder gar religiöse (und gesellschaftliche) Traditionen zu unterminieren bzw. umzustürzen. Ethik ist allerdings auch per se kritisch und darf jedoch auch nicht als Stabilisierungsfaktor des Bestehenden verkommen.

Mehr Transparenz von ethischen Werten versteht sich als Mittelweg zwischen scheinbarer Objektivität und übertriebener Subjektivität. Selbstverständlich dürfen Zielgruppen des Ethikunterrichts weder manipuliert noch indoktriniert werden. Doch gesellschaftlich relevante Themen, die - siehe die Beispiele Umwelt, Medizin und Gesundheit, Minderheiten usw. - gefährliche Entwicklungen beinhalten, müssen auch im Ethikunterricht gefährlich erscheinen. Abzulehnen ist hingegen eine (Schein-)Objektivität, die für das Bildungssystem totalitärer Systeme charakteristisch ist, und eine offene Positionierung der Lehrenden verhindert, um - unter dem Vorwand sich auf „Fakten“ zu beschränken - jedwede Diskussion und Kritik der Lehrinhalte zu unterbinden.

Schlussfolgerungen

Der Diskurs um den Ethikunterricht ist ein spannendes Feld für die politische Bildung:

- Der Hintergrund ist die zunehmende Säkularisierung der österreichischen Gesellschaft, die dazu führt, dass eine wachsende Zahl von SchülerInnen dem Pflichtfach Religion ausweicht.
- Die Sorge der Kirche(n) um den Religionsunterricht wird ergänzt durch die nachvollziehbare und in diesem Sinn verständliche Sorge, dass das österreichische Schulwesen generell mehr Wertorientierung brauchen kann.
- Diese aktuelle Situation trifft sich mit dem Bemühen, Politische Bildung auch als Schulfach im allgemein bildenden Schulbereich zu verankern.
- Diese komplexe Lage führt dazu, dass die BefürworterInnen und GegnerInnen des Ethikunterrichts sich keineswegs einfach in das traditionelle parteipolitische Spektrum einordnen lassen - genauso wenig wie die Repräsentanten der Katholischen Kirche mit einer Stimme sprechen.

Der Ethikunterricht trägt somit zu einer interessanten Pluralisierung des politischen Systems bei. Diese Pluralität folgt nicht den traditionellen Konfliktlinien der politisch-weltanschaulichen Lager. Diese Pluralität lässt daher auch ein aus politisch-strategischen oder taktischen Motiven unbeeinflusstes öffentliches Debattieren zu.

Im Dreieck Religion - Ethik - Politik kann, gerade auch für den Unterricht in der Schule, das Spannungsverhältnis zwischen Wahrheitsanspruch und Pluralismus verdeutlicht werden. Die oben zitierte rhetorische Frage des Diözesanbischofs von Sankt Pölten, ob das Parlament in Zukunft bestimmen soll, was „wahr" ist, ist beispielsweise ein hervorragender Einstieg in die von Ernst Fraenkel formulierte Spannung zwischen einem „Gemeinwohl a priori" und einem „Gemeinwohl a posteriori"; ein ganz ausgezeichnetes Anschauungsbeispiel dafür, dass in der Demokratie der Staat sich grundsätzlich nicht als Schiedsrichter in weltanschaulichen Fragen aufzuspielen hat – dass diese Fragen politisch offen zulassen sind; dass aber bestimmte Rahmenbedingungen, etwa in Verbindung mit dem Konzept der universellen Menschenrechte, sehr wohl auch politisch zu definieren sind. Bischof Krenn hat natürlich recht, wenn er meint, „das Parlament" sollte keinesfalls „Wahrheiten" definieren. Dennoch hat aber das Parlament (das heißt die Politik) bestimmte Folgen von „Wahrheiten" zu begrenzen, etwa im Sinne eines Pluralismus, der im Zweifel dem Hegemonieanspruch einer bestimmten „Wahrheit" entgegenzutreten hat.

Die Motive und Interessen, die in Österreich den Ethikunterricht zum Thema gemacht haben, sind politisch, wissenschaftlich und pädagogisch sehr ernst zu nehmen. Die Gefahr ist, dass die aus diesen Motiven und Interessen gespeiste Debatte in Besitzstandsdenken abgleitet – wer ein Fach „besitzt" und wer den Fuß in der Tür der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen hat, neigt dazu, sich gegenüber Neuerungen defensiv zu verhalten.

Die Chance ist, dass gerade in dem Dreieck, das aus Religionsunterricht, Ethikunterricht und Politischer Bildung besteht, ein Diskurs sich über offensive und Defensive Fächeregoismen hinaus entwickelt. Dass ein religiös neutraler, aber wertbezogener Ethikunterricht Sinn macht, ist prinzipiell wohl ebenso wenig zu bestreiten wie das auf Politische Bildung zutrifft.

Die Frage ist also nicht ob, sondern wie Religionsunterricht, Ethikunterricht und Politische Bildung zueinander in Beziehung gebracht werden können. Die Frage ist nicht, ob Ethikunterricht sinnvoll ist – sondern wie er sinnvoll gestaltet werden kann.

Zu den Autoren:

Peter Filzmaier, Dr.phil., ist ao. Professor für Politikwissenschaft und Abteilungsleiter für Politische Bildung am Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung/IFF der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Vergleich politischer Systeme (Schwerpunkt USA), Politische Kommunikation, Internet und Demokratie.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 82

Anton Pelinka, Dr.iur., ist Professor für Politikwissenschaft an der Universität Innsbruck und Leiter des Instituts für Konfliktforschung (IKF) in Wien. Forschungsschwerpunkte: Demokratietheorie; Politisches System und Politische Kultur in Österreich; vergleichende Parteien- und Verbändeforschung.

Elmar Waibl

Ethikunterricht? Ethikunterricht!

Die tiefreichenden Umbrüche in Wissenschaft, Technik und Gesellschaft haben viele der herkömmlichen Wert- und Leitvorstellungen erschüttert. Folge davon ist eine um sich greifende Wertkrise – und der Ruf nach Ethik, um einen Ausweg aus der verbreiteten Orientierungslosigkeit zu weisen.

Der Ruf nach Ethik richtet sich naturgemäß in erster Linie an die *Bildungspolitik:* Die Schulen werden in die Verantwortung genommen, den heranwachsenden Menschen nicht nur berufsbefähigendes Sachwissen, sondern ebenso lebens- und zusammenlebensbefähigendes Wert- und Orientierungswissen zu vermitteln.

Nun ist freilich in der Pädagogik strittig, ob und inwieweit Schule nicht nur (sachlich) *bilden*, sondern auch (menschlich und charakterlich) *erziehen* soll und darf. Die Frage, ob die Agenda der Schule mehr umfassen soll als den Transfer von Wissen und Fertigkeiten, ist aus gleich zwei Gründen berechtigt: Zum einen, weil der Schule mit dem Erziehungsauftrag gewaltige Lasten aufgeschultert werden, die sie möglicherweise gar nicht tragen kann und die unter Umständen auf Kosten des Bildungsauftrags gehen; zum andern, weil geargwöhnt werden kann, dass eine - auch werterziehende und charakterformende - Schule eine Normierungsagentur darstellt, die junge Menschen autoritär fremdbestimmt, anstatt sie in die Selbständigkeit mündiger, eigenbestimmter Persönlichkeiten zu entlassen.

Wie so oft bei Grundsatzstreitigkeiten ist es vielleicht auch hier so, dass beide Positionen im eingeschränkten Sinn recht haben. Dass Schule im Sinn eines „moralischen Lernens“ auch wertmäßig erzieht, ist weder vermeidbar noch unerwünscht, weil Gesellschaft ohne ein gewisses Maß an Sozialisation nicht auskommt. Auf der andern Seite hat sich Schule zu hüten, die heranwachsenden Menschen wert- und verhaltensmäßig „über einen Leisten zu schlagen“, der die freie Persönlichkeitsentwicklung behindert. Ethikunterricht trifft nach meiner Überzeugung die rechte Mitte zwischen der Szylla es „alles“ und der Charybdis des „nichts“, weil Ethikunterricht *Sozialisation* und *Personalisation* als gleichwertige Orientierungspunkte anerkennt. Dennoch sollte nicht darüber hinweggesehen werden, dass Ethik in der Praxis auch auf Akzeptanzprobleme stößt. Eines davon rührt von der noch immer nicht gänzlich bewältigten *Altlast* ihrer Geschichte her.

„Moral“: Igitt!

Ethik hat mit *Moral* zu tun – und hat dadurch bei vielen Menschen keine sonderlich gute Presse. Gerade bei Jugendlichen in der kritischen Phase der Pubertät ist der Negativreflex, den das Stichwort „Moral“ auslöst, verbreitet, weil damit schnell der autoritäre Zeigefinger der Erwachsenen assoziiert wird, der die Jugendlichen vereinnahmen und ihre Ablöse in die Eigenständigkeit behindern will.

Die reflexartige Abwehrreaktion gegen alles „Moralische“ rührt zum überwiegenden Teil daher, dass eine jahrhundertelange Tradition der Moralerziehung (vom Mittelalter über den Viktorianismus über die verklemmte Adenauer-Ära bis in die neo-konservative Gegenwart) die Moral so gut wie ausschließlich auf einen bestimmten Bereich fixiert:

„Wenn die Leute von „Moral“ und vor allem von „Unmoral“ reden, meinen sie in achtzig Prozent der Fälle – sicher liege ich da noch zu niedrig – etwas, das mit Sex zu tun hat. So glauben einige, dass die Moral sich in erster Linie damit beschäftigt, was die Leute mit ihren Genitalien anstellen. Es gibt keinen größeren Blödsinn (...). Sex ist an sich und für sich nicht „unmoralischer“ als das Essen oder Spazierengehen (...).“ [1]

Diese schiefe Blickrichtung hat nicht nur einen „Kampf an den falschen Fronten“ zur Folge gehabt, sondern auch bewirkt, dass „Moral“ verbreitet als Synonym für das Verklemmte, Spießige und Lebensfeindliche gilt. „Moralisten“ bzw. „Moralapostel“ gelten als „Gutmenschen“, die glauben, andere „Mores“ lehren zu können. Moralisten „nerven“, weil sie sich in anmaßender Selbstgerechtigkeit dazu versteigen, Vorschriften zu erlassen und selbstgerecht über andere zu Gericht zu sitzen. Freuds Verdikt, dass sich hinter der Ethik die narzisstische Eitelkeit verbirgt, sich für besser halten zu wollen als andere, spiegelt diese Einschätzung. Und Nietzsche hat bekanntlich für die Inklination der Moral zu heuchlerischer Entrüstung den Begriff „Moralin“ geprägt - eine an die Sprache der Chemie angelehnte Wortprägung, die unmittelbar spürbar macht, worum es geht: „Moralin“ klingt nach Gift und Galle, d.h. nach etwas, das Übelkeit auslöst.

Wenn in einschlägigen Diskussionen die eruptive Bekundung „Ich kann dieses Moralin nicht mehr hören; mir wird ganz schlecht davon!“ zu hören ist, dann sollte diese Art von Protest als berechtigte Warnung verstanden und ernst genommen werden. Weil Ethik im Moraldiskurs nie

[1] *F. Savater*. Tu, was Du willst. Ethik für die Erwachsenen von morgen. Fr./M. 2000, 116

vor der Gefahr gefeit ist, in Moralin abzustürzen, sollten wir uns die Forderung nach einer „magenverträglichen“ Ethik immer vor Augen halten. Allein aus strategischen Gründen ist darauf zu achten, dass „Moral“ nicht als (negative Abwehrreflexe auslösendes) Allergen wirkt, weil sich Ethik damit von vornherein ins kontraproduktive Abseits begibt.

Klarstellung

Der Umstand, dass Ethik leicht unter Moralinverdacht gerät, erfordert eine grundsätzliche Klarstellung, die sich Ethiker immer wieder in Erinnerung zu bringen haben:

Ethik ist nicht Morallehre, sondern *Reflexions*theorie der Moral. Ethik fordert nicht unbesehene (auf Grund von Tradition oder Konvention geltende) moralische Spielregeln ein, sondern fragt, nach welchen Spielregeln gespielt werden soll. Ethik ist wesentlich *Kritik* der Moral.

„Kritik“ kommt bekanntlich vom altgriechischen „krinein“, was soviel wie „scheiden, unterscheiden“ bedeutet. Ethik *verwirft* moralische Forderungen, die einer rationalen Geltungsprüfung nicht standzuhalten vermögen und *sucht* gleichzeitig nach Prinzipien und Postulaten, die diesen Test bestehen können. Die Gleichzeitigkeit beider Züge macht sie zu einem „konstruktiv destruktiven“ Unternehmen.

Entscheidend ist dabei, dass für die Ethik dieses Suchen nie in einem definitiven „heureka!“ mündet, das ein weiteres Suchen und Hinterfragen überflüssig macht. Im Unterschied zu doktrinären Morallehren (für die ein für allemal ausgemacht ist, was zu gelten hat) hält Ethik den Moraldiskurs permanent offen. Für die Ethik ist das Fragezeichen das vielleicht wichtigste Zeichen auf der Tastatur. „So sei es!“, sagt die Moral. „Soll es wirklich so sein?“, fragt die Ethik, und kommt – je nach Abwägung - zu unterschiedlichen Antworten. Im Fall einer positiven Antwort ist es allerdings so, dass diese Antwort weiterhin zur Disposition kritischer Hinterfragung steht.

Ethik ist seit alters ein Kernbereich der *Philosophie*, und Philosophieren heißt (in Ludwig Feuerbachs Formulierung) sein eigener Gegner sein. Es sich nicht leicht, sondern im Gegensatz selbst schwer zu machen, ist das Signum der Philosophie. Darin unterscheidet sie sich wesentlich von *Ideologie* in allen Einfärbungen und Varianten. Ideologie ist kritisch nach außen und kritiklos nach innen. Ideologie bunkert sich hinter hohen argumentativen Schutzwällen ein, um nichts Irritierendes an sich heranzulas-

sen. Ideologie hat auf alles vorgefertigte Antworten, die sich stereotyp aus ihren (unhinterfragten) vorgefassten Voraussetzungen ergeben. Ideologie ist somit ein „frag-loses", selbstaffirmatives Gebilde.

Philosophie ist demgegenüber nicht vom Bestreben geleitet, Wasser auf die eigenen Mühlen zu kehren und alles zu seinen Gunsten umzumünzen. Philosophie setzt sich bewusst und in methodischer Absicht dem Gegenwind aus, weil nur Zugluft (d.h. die Bereitschaft, sich dem Einspruch zu konfrontieren) vor sklerotischer Erstarrung bewahren und die kontinuierliche Suche nach besseren Antworten in Fluss halten kann. Das eigentlich Wertvolle an der Philosophie sind paradoxerweise weniger ihre Antworten als vielmehr ihre Fragen, die sich (im Sinn eines zunehmend *verschärften* Fragens) aus ihren (vorläufigen) Antworten ergeben. Das gilt auch und gerade für die Ethik als praktische Philosophie.

Verunsicherung durch Ethik?

Vor dem Hintergrund der beklagten Orientierungslosigkeit wird gelegentlich geargwöhnt, dass Ethik den Ausweg aus der Wertkrise gar nicht zu leisten imstande wäre, weil ihr kritisches Zur-Diskussion-Stellen nicht Sicherheit, sondern bloß weitere Verunsicherung bewirke. Jugendliche – so ist zu hören – brauchen klare Vorgaben, an denen sie sich anhalten und orientieren können.

Gegen klare Vorgaben ist an sich nichts einzuwenden. Aber diese Vorgaben können nicht Forderungen sein, die von einem „Sender" autoritär (ohne Angabe von guten Gründen) verfügt werden und denen sich der „Empfänger" einfach zu fügen hat. Forderungen müssen (soll eine bloß heteronome Außenlenkung vermieden werden) auf allgemeiner Zustimmungsfähigkeit, d.h. auch auf Einsicht der Adressaten, beruhen – was nichts anderes heißt, als dass Forderungen diskursiv zu ermitteln sind, und zwar unter Einschluss des (von einer Sollensforderung) Geforderten. Diese diskursive Ermittlung schließt die Berechtigung zur Frage: „Warum soll ich?" zwingend ein und blinden Regelgehorsam gerade aus.

Regelbindung aus Einsicht ist nur über die Warum-Frage zu erzielen. Was *J.St. Mill* in seinem Plädoyer für uneingeschränkte, tabulose Frageberechtigung geäußert hat, gilt auch hier: Woher soll der Mensch wissen, dass etwas richtig ist, wenn es nicht immer wieder der Bewährung durch

kritische Hinterfragung ausgesetzt wird? [2] Wenn wir etwas nicht methodisch (und angesichts wandelnder Gesichtspunkte) immer wieder von Neuem dem Falsifizierungstest aussetzen, haben wir auch keine Möglichkeit, die (geprüfte!) Richtigkeit von etwas zu ermitteln.

Moralität als Last?

Als Reflexionstheorie der Moral ermittelt Ethik moralische Handlungsgrundsätze. Handeln heißt, unter Möglichkeiten auswählen. Ethik ist somit Wahl(entscheidungs)theorie unter dem Gesichtspunkt von Gut und Böse.

Vor die Wahl gestellt sein und Entscheidungen treffen müssen, kann belastend sein, weshalb Menschen gelegentlich der „Last der Freiheit" durch die „Flucht in die Unfreiheit" zu entkommen suchen. *Kants* Bemerkung „Es ist so bequem, unmündig zu sein" [3] bezieht sich auf eine menschliche Schwäche, der die Erziehung nicht Vorschub leisten sollte. Natürlich haben es die Tiere „gut", die als Instinktwesen auf ein bestimmtes Gleis gestellt sind, von dem sie nicht herunter können und das ihnen die Last der Entscheidung abnimmt. Aber als „ der erste Freigelassene der Schöpfung" (Herder) ist der Mensch in die Freiheit entlassen und „zur Freiheit verdammt" (Sartre), und nur durch die Bereitschaft, von dieser Freiheit Gebrauch zu machen, hört der Mensch auf, ein (bloßes) Tier zu sein. Wo sich allerdings der Mensch einer außengelenkten Moral unterwirft, verhält er sich im Grunde so unreflektiert wie ein Tier und verfehlt sein eigentliches Menschsein. Spätestens hier sollte ersichtlich sein, warum schulische Wertvermittlung auf Autonomie abgestellt sein muss - geht es in aller Erziehungsarbeit doch um Menschenbildung und nicht darum, wie in der Tierdressur (oder wie in Orwells „1984") durch Konditionierung bloße Verhaltensmarionetten heranzubilden.

Themenauswahl und Methodik

Der Ethikunterricht kann in seiner jungen Geschichte bereits bemerkenswerte Erfolge aufweisen, die durch umfangreiche empirische Erhebun-

[2] *J.St. Mill*. Über die Freiheit. Stuttgart 1988, 26

[3] *I. Kant*: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, hg. E. Bahr, Stuttgart 1974, 9

gen dokumentiert sind.[4] Anfängliche Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Fachs „Ethik“ für den Schulunterricht sind damit gründlich zerstreut. Erfolgreicher Ethikunterricht hängt dabei wesentlich an der Themenauswahl und Methodik.

Erhebungen haben gezeigt, dass Ethik im Schulunterricht eine strikt adressatenorientierte, lebensbezogene „down-to-earth“-Ethik zu sein hat und sich von der akademischen Ethik, wie sie an Universitäten (überwiegend) behandelt wird, zu unterscheiden hat. Kants „kategorischer Imperativ“ gehört – wie andere abgehobene und Theoriegebilde - wahrscheinlich besser nicht in den Ethikunterricht (was aber nicht bedeutet, dass die Ethiklehrer und –lehrerinnen nicht einen fundierten Theoriehintergrund mitbringen sollten, der sie erst zu einer subtilen „sokratischen“ Gesprächsführung befähigt).

Die Themen des Ethikunterrichts sollten sehr eng an die Lebenserfahrungen der jeweiligen Altersgruppe gebunden sein und so viel wie möglich von den Jugendlichen selbst kommen. Themen, die auf Vorschlag der Lehrperson gewählt werden, sollten so angebahnt werden, dass der Bezug des gewählten Themas zu den Interessen, Erfahrungen und Nöten der Jugendlichen ersichtlich wird. Besonders in multikulturellen Klassen ist allerdings zu bedenken, dass Schülerinnen und Schüler auf Grund ihrer Herkunftswelt oft „noch nicht so weit“ sind, mit bestimmten Themen in einer bestimmten Vorgangsweise konfrontiert zu werden. Derartige Umstände verlangen von den Ethiklehrerinnen und -lehrern einen guten Einblick in den Erfahrungshintergrund ihrer Schüler mit anderer kultureller Herkunft sowie Fingerspitzengefühl im Austarieren der unterschiedlichen Ansprüche und Erwartungen.

Ein Beispiel, wie ein Thema, das auf den Lebenshintergrund der Jugendlichen Bezug nimmt, eingefädelt werden könnte, wäre meines Erachtens folgende Vorgangsweise:

Der umstrittene Rapper *Eminem* und der provokante Rocker *Marilyn Manson* gelten vielen Jugendlichen als „mega-geil“. Einige dieser Songs (die vorzugsweise von Drogen, Sex und Gewalt handeln) könnten – im Sinn des „affektiven“ Lernens - als Aufhänger für die Auseinandersetzung mit den einschlägigen Themen genutzt werden. Im weiteren könnte zur medienkritischen Frage übergeleitet werden, inwieweit das kommerzielle Interesse der Kulturindustrie die Jugendlichen instrumentalisiert

[4] Für Österreich durch die gründliche Studie von *A. Bucher*, Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulersuche „Ethikunterricht“. Innsbruck-Wien 2001.

und sie einem bestimmten Verhaltensdruck aussetzt („was will *ich* wirklich, und wo ist meine Orientierung möglicherweise gegen meinen eigentlichen Willen fremdgeleitet?"). - Weil diese Musik von den Jugendlichen mit großer Wahrscheinlichkeit vom Internet heruntergeladen wird, könnte im weiteren eine Diskussion über das Verbot von „Napster" geführt werden. Das Gebot „Du sollst nicht stehlen!" würde so in einem neuen, den Jugendlichen vertrauten Kontext thematisiert werden können.

Bei alledem (beim Musikgeschmack ebenso wie bei den Wertüberzeugungen) ist wichtig, nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass den Jugendlichen etwas weggenommen werden soll, um sie „auf Linie" (auf die Linie der Erwachsenenwelt) zu bringen. Ethikunterricht ist kein Enteignungs-, sondern ein Aufklärungsverfahren – ganz im Sinn des eingangs erwähnten Buchtitels von F. Savater „Tu, was Du willst". Ethikunterricht soll die Jugendlichen dazu befähigen, nicht dem erstbesten (möglicherweise schlechten) Impuls zu folgen oder durch „peer pressure" fremdbestimmt zu werden, sondern im Spektrum der Handlungsmöglichkeiten mit kritischer Prüfung zu wählen, was sie tatsächlich für sich wollen und auch vor anderen verantworten können.

Gesellschaftlicher Mehrwert

Die vorgeschlagenen Beispiele sollten unterstreichen, dass Ethik, die etwas bewirken will, realistisch sein und sich über ihre Möglichkeiten und Grenzen im Klaren sein muss. Mit einer idealistisch überspannten, dem Boden der harten Tatsachen enthobenen Ethik als ätherische Hochseilnummer ist niemandem gedient. Man mache sich nichts vor und sehe den harten Fakten ins Auge: Schule präsentiert sich heute vielfach als „Erweiterung der Kampfzone" (M. Houellebecq): Mobbing gegenüber Schwächeren; mutwillige Sachbeschädigungen; latente und auch explizite Gewalt bis hin zu getöteten Lehrern und massakrierten Mitschülern. Die einschlägige „Chronik der Ereignisse" allein der letzten Jahre spricht eine erschreckende Sprache.

Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft, und so gesehen spiegeln diese Tendenzen nur, was in der Welt der Erwachsenen vor sich geht. Kann Schule besser sein als die umliegende Welt? Was überhaupt kann Schule ausrichten und bewirken?

Die Lebensphase der Heranwachsenden ist bekanntlich stark von Minderwertigkeits- und Unsicherheitsgefühlen geprägt. Jugendliche

fühlen sich selten ernst genommen und in ihrem Erwachsenseinwollen häufig von repressiven Erwachsenen niedergehalten. Deviantes Verhalten ist oft der (verzweifelte und kompensatorische) Versuch, Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und sich gegenüber der Öffentlichkeit als „der/die Starke“ zur Geltung zu bringen. Der beträchtliche Rekrutierungserfolg, den der Rechtsextremismus (und andere Extremismen) bekanntlich an Schulen aufweist, hat viel mit diesen Gegebenheiten zu tun.

Didaktiker berichten, dass ein wesentlicher Teil des Erfolgs, den der Ethikunterricht an Schulen verbuchen kann, schlicht und einfach damit zu tun hat, dass die Schüler im Ethikunterricht zu lebenspraktischen Fragen, die sie betreffen und interessieren, uneingeschränkt und tabulos Fragen stellen dürfen. Damit fühlen sie sich in einer Weise ernst genommen, wie es sonst kaum der Fall ist, weil die Schule als Wissensvermittlungsanstalt eigentlich keine „wirklichen“ Fragen zulässt. Eine Sachfrage zur Mathematik oder Geologie wird nur gestellt, weil sich der Fragende in einem Wissensrückstand befindet, und die Antwort auf die Frage ist (durch die „Natur der Sache“) vorentschieden. In Sachfächern wird eine Antwort von der Lehrperson (als Sachwalter des Fachs) einfach „erteilt“. In der Ethik (wo „was Sache ist“ nirgendwo in vergleichbarer Weise festgeschrieben ist) verhält es sich anders. Deshalb können in der Ethik (als dem Ort des reflexiven Fragens nach moralischen Leitlinien und Entscheidungsgrundsätzen) Antworten nur in gemeinsamer diskursiver Anstrengung erarbeitet werden. Die übliche Asymmetrie zwischen Schülern und Lehrern ist hier - zur nachweislichen Freude der Schüler - somit weitgehend aufgehoben.

Aber die vom Ethikunterricht geförderte „Kultur des Fragens“ (wo der Fragende nicht gleichbedeutend dem Dummen ist) leistet noch mehr: Die am eigenen Leib erlebte Schwierigkeit, Positionen und Überzeugungen triftig zu begründen, lehrt Bescheidenheit, Nachdenklichkeit und Toleranz, weil die schwarzweißmalerische Sicht („ich im Recht, die andern im Unrecht“) nicht aufrechtzuerhalten ist. Die Erfahrung, dass für Positionen Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, verlangt die Ausbildung der (in unserer Gesellschaft raren) Tugend, mit Aufmerksamkeit auf andere zu hören und sich mit divergierenden Meinungen *argumentativ* („reden statt dreinschlagen“) auseinanderzusetzen.

Und schließlich: Weil in der Ethik - im Sinn des Ideals autonomer Selbstbestimmung - der (begründete!) Rückzug auf eine bestimmte Eigenposition zulässig ist, wird damit auch die Fähigkeit ausgebildet, selbstbewusst nein zu sagen. Diese Fähigkeit ist für ein gelingendes Le-

ben (zu dem Ethik als „Lebenskunde“ in einem nicht-instrumentellen Sinn verhelfen will) von nicht zu unterschätzender Bedeutung, denn je geringer die Fähigkeit, im Bedarfsfall „nein“ sagen zu können, desto missbrauchsanfälliger ist der Mensch: missbrauchsanfällig für sexuellen Missbrauch, für Drogenmissbrauch unter dem Druck der „peer-group“, oder für politischen Missbrauch.

Vom Bürgerkrieg zur „civil society“

Erinnern wir uns: Der konfessionelle Bürgerkrieg mit seinen verheerenden Auswirkungen auf die europäischen Gesellschaften der Neuzeit wurde in dem Augenblick überwunden, als sich im Zug der philosophischen Aufklärung der Staat als *überkonfessionelle* Plattform institutierte. Der Staat als der Repräsentant des Allgemeinen – so die damals in die Welt gekommene Überzeugung – hat keinen partikularen Orientierungsauftrag zu erfüllen, sondern sich (als rechtliche Rahmenordnung für das Zusammenleben) weltanschaulich neutral zu verhalten.

Ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht ist die einzige Plattform, wo über Wertfragen offen (und das heißt: ohne dass jemand von vornherein ins Unrecht gesetzt ist) gestritten werden kann. Dass gestritten wird, liegt in der Natur der Sache (nämlich der Werte). Indem im Ethikunterricht dieser Streit nach methodischen Regeln erfolgt, wird *Streitkultur* ausgebildet. Diese Streitkultur bewirkt zweierlei: Einmal, dass Wertkonflikte nicht unter den Teppich gekehrt und *umgangen*, sondern *angegangen* werden. Eine offene Ethikdiskussion ist so gesehen ein wichtiger Beitrag gegen die gesellschaftliche Verlogenheit, die gerade von Jugendlichen sehr sensibel wahrgenommen wird und die jungen Menschen oft frühzeitig zu Zynikern werden lässt.

Ausbildung von Streitkultur bewirkt zum andern, dass gelernt wird, Wertgegensätze, die auf einvernehmliche Weise zunächst nicht auflösbar sind, auszuhalten, d.h. trotz unterschiedlicher Wertüberzeugungen friedlich miteinander zu koexistieren. Ethikunterricht ist damit exemplarisch *Erziehung zu Toleranz*. Die im Ethikunterricht vermittelte Bereitschaft, seinen Überzeugungsstandpunkt als einen unter anderen anzusehen und für die eigene Sicht nur mit den Waffen des friedlich-rationalen Arguments einzutreten, ist mit Sicherheit das beste Präventivmittel, das die Gesellschaft gegen den militanten Fanatismus (in allen Varianten) aufbieten kann.

Ethikunterricht ist nicht religionsfeindlich. Jugendliche (auch dies ist durch empirische Erhebungen über den bisherigen Ethikunterricht dokumentiert) sind am Thema „Religion“ durchaus interessiert – sofern Religion als geistige Grundhaltung mit unterschiedlichen Ausprägungsformen und nicht als bestimmte, mit dogmatischem Gewissheitsanspruch auftretende Konfession thematisiert wird. Auch für eine derartige Religionskomparatistik ist der Ethikunterricht die geeignete Plattform, weil er unter keinem weltanschaulichen Vorzeichen steht. Ethikunterricht ist das geeignete Forum, in einer multikulturellen Gesellschaft Jugendliche aus unterschiedlichen konfessionellen Herkunftswelten im offenen Austausch zusammenzuführen und sie anzuleiten, unter Wahrung des Eigenen auch das Andere wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen. Eine weltanschaulich gebundene Schule (bzw. eine staatliche Schule mit weltanschaulich gebundenem Religionsunterricht) setzt – wie die Erfahrung zeigt – eine gegenteilige Entwicklung in Gang: Immigranten anderer Religionszugehörigkeit setzen der staatlichen Schule mit ihrer Bindung an eine bestimmte Religion die Forderung nach einer Schule *ihrer* Religion entgegen. Dieses Auseinanderfallen des Schulsystems in unterschiedliche „faith schools“ ist ein gefährlicher gesellschaftlicher Spaltpilz, weil Jugendliche unterschiedlicher konfessioneller Herkunft buchstäblich keinen gemeinsamen Berührungspunkt mehr haben und regelrecht segregiert werden.

Moderne Gesellschaften sind Gebilde, wo zum Teil höchst unterschiedliche kulturelle Subsysteme miteinander interagieren. Es liegt im Selbstverständnis liberaler Gesellschaften, dass jeder nach eigener Façon selig werden darf und folglich auch kulturelle Subsysteme ihren eigenen Vorstellungen folgen können. Das schließt beispielsweise das Recht einer jeder Religionsgemeinschaft ein, ihre Jugendlichen in ihrer jeweiligen Religion zu unterweisen. Aber damit die aus Teilwelten bestehende Gesellschaft als kooperatives Gesamtgebilde funktionieren kann (anstatt im „konfessionellen Bürgerkrieg“ zu enden), bedarf sie der Klammer einer grundsätzlichen Minimalübereinstimmung. Dieser - weltanschaulich neutrale - „kleinste gemeinsame Nenner“ ist die Bereitschaft, Wertgrundsätze und Regeln des gemeinschaftlichen Zusammenlebens in unvoreingenommener, diskursiver Auseinandersetzung zu ermitteln. Wer könnte das Einüben dieser Bereitschaft besser vermitteln als ein – in Wertfragen engagierter, aber weltanschaulich neutraler - Ethikunterricht?

Wünschenswert wäre im Sinn des gesellschaftlichen Integrationsziels freilich, dass Ethikunterricht nicht bloß als Ersatzunterricht fungiert, son-

dern alle einbindet. Solange Ethikunterricht fakultativ ist, besteht die Gefahr, dass gerade diejenigen draußen bleiben, für die er vielleicht am wichtigsten wäre. Gesellschaftliche Integration kann dabei nicht so weit gehen, dass die Unterschiede aufgehoben und eingeebnet werden. Wenn es um "Einheit in Differenz" geht, ist es wie in einer Wohngemeinschaft, wo jeder sein eigenes Zimmer (und damit seine Eigenwelt) hat, wo man sich aber – um das Zusammenleben unter einem gemeinsamen Dach aufrechtzuerhalten – in einem Gemeinschaftsraum trifft. Um die Herstellung dieses gemeinsamen Begegnungsraums geht es im Ethikunterricht.

Ethikunterricht kann diesen Begegnungsraum in idealer Weise herstellen, weil Ethik keine Morallehre (unter anderen) ist, sondern eben Reflexionstheorie der Moral, d.h. eine Disziplin, die sich zwar auf Moral einlässt, aber zu jeder einzelnen moralischen Festlegung immer auch kritische Distanz wahrt und dadurch für das Gemeinschaftsstiftende Gespräch (das durchaus ein Streitgespräch sein kann, sofern der Streit nach Regeln der Streitkultur geführt wird) den erforderlichen Spielraum bereitstellt.

PS: Wie ein Vergleich zeigt, wird das, worum es im Ethikunterricht an Oberschulen geht, in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich etikettiert. Nun ist die Frage der Fachbezeichnung sicher nicht die zentrale und ausschlaggebende. Weil aber (wie in der Warenwelt) auch das „Label" über die Akzeptanz eines Angebots mitentscheidet, sollte die Frage, wie das Kind heißen soll, nicht unterschätzt werden. Alle Wortkombinationen mit „Moral" sind aus den eingangs genannten Gründen wohl zu meiden. „Ethikunterricht" ist meines Erachtens nicht ganz glücklich gewählt, weil Ethik nicht eigentlich „unterrichtet" werden kann und „Unterricht" bei Schülern ohnehin nicht übermäßig positive Assoziationen auslöst. Die „Sozialkompetenz" (die sicher ein zentrales Anliegen des Ethikunterrichts trifft) tönt etwas viel nach Technokratensprache. „Lebenskunde" benennt sicher zutreffend, worum es geht, klingt aber für Jugendliche sicher zu altbacken (und weckt missverständliche Erinnerungen an ein früher so benanntes Fach, das instrumentelle Lebenskunde von Erste Hilfe bis Fahrplanlesen meinte). Warum das Fach nicht „Lebenskunst" taufen, wo doch jeder ein Lebenskünstler sein möchte und die Lebenskunst im eigentlichen Wortsinn in der Ausbildung von Glücksfähigkeit besteht, d.h. in der Kunst, mit sich und mit den anderen gut und glücklich leben zu können?

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 94

Zum Autor:

Elmar Waibl, Dr.phil.habil., ist Professor für Philosophie an der Universität Innsbruck mit den Schwerpunkten philosophische Anthropologie, Sozialphilosophie, Ethik und Ästhetik sowie Leiter der Abteilung für Angewandte Ethik (http://philosophy/AAE).

Auer Angelika / Thomas Mair

„Ich fing an zu denken..." Ethikunterricht in Tirol: Evaluationsergebnisse

1. Ursachen und Anlass zur Einführung des Ethikunterrichtes

Die folgenden Ausführungen beruhen auf persönlichen Erfahrungen[1], Gesprächen mit ReligionslehrerInnen und einem Interview mit Thomas Perkmann[2], der als einer der Pioniere an einem Konzept für den Ethikunterricht federführend mitgearbeitet hat.

Die Entwicklung der Katholischen Kirche nach dem Zweiten Weltkrieg ist von inneren Erneuerungsbewegungen und einer äußeren Säkularisierung geprägt: Das Zweite Vatikanum reagierte auf das Bedürfnis nach regionaler Eigenständigkeit und persönlicher Eigenverantwortlichkeit. Von außen wurden feudalistische Ordnungen sowie Glaubens- und Wertsysteme teils heftig in Frage gestellt, die in der „68-er"-Bewegung, in neuen pädagogischen Konzepten wie dem „Modell Summerhill" und in der Avantgarde der Sechziger- und Siebzigerjahre ihre konkreten Ausprägungen fanden.

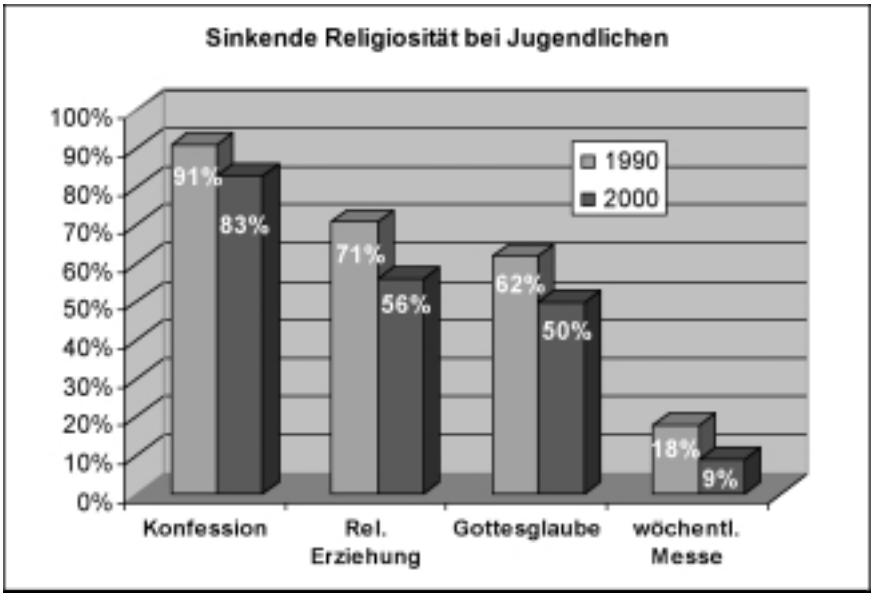
Die Katholische Kirche stand – und steht noch heute – in Folge dieser Tendenzen vor großen Herausforderungen: Empfindlicher Mangel an Priesternachwuchs, teils verwaiste Klöster und öffentliche Diskussionen über Empfängnisverhütung, Zölibat, Geschieden-Wiederverheiratete und Bischofsernennungen schaffen ein teilweise kirchenindifferentes bis kirchenfeindliches Klima. Ein Sinken der Religiosität u.a. auch bei Jugendlichen wird durch die österreichische Jugend-Wertestudie 1990-2000 belegt:

Der Religionsunterricht blieb davon – wenn auch etwas zeitversetzt – nicht unbeeinflusst. Die Entwicklung des katholischen Religionsunterrichtes seit Beginn der Sechzigerjahre des 20. Jahrhunderts zeigt folgende Phasen:

---

[1] *Thomas Mair*: Erfahrungen als Religionsschüler (1962-1971) und als Vorsitzender bei Reifeprüfungen (1988-1995)

[2] Interview am 14.Jänner 2001



Religionsunterricht als Hinwendung zur Jugend
Die Berücksichtigung der Interessen der Jugendlichen brachte eine Abkehr von einem streng katechetisch orientierten Unterricht in einer Zeit, in der die drei Noten für Religion, Betragen und Fleiß das höchste Gewicht hatten. Durch „Fragestunden" und Diskussionen versuchten „aufgeschlossene" ReligionslehrerInnen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen. Jugendzentren entstanden, die nicht nur mehr katholische Frömmigkeit und Dogmen lehrten (siehe die Entwicklung des Jugendzentrums der Marianischen Kongregation in Innsbruck unter Sigmund Kripp). [3]

Reduktion rein konfessioneller Themen
Die Lehrpersonen scheuten sich, ausschließlich die dogmatisch-deduktive Wahrheit zu lehren. Zunehmend wurden andere Weltreligionen zu Themen des Religionsunterrichtes und die kirchliche Sittenlehre wurde durch eine allgemeine anthropologische Ausrichtung ersetzt.

[3] Vgl. *Kripp S.*, Hören, was die Jungen sagen: Begegnungen im Jugendzentrum. Kösel Verlag, München, 1984

Milde in der Beurteilung
Der christlichen Botschaft entsprechend wurde die Beurteilung auf „Sehr gut“ bis „Befriedigend“ beschränkt. Die Bildungsziele wurden offensichtlich im Vergleich zu den übrigen Pflichtgegenständen anders gesehen: Einerseits reichte eine reine Überprüfung des Fachwissens nicht aus, um die Anliegen und den Ertrag des Religionsunterrichtes zu sichern, und andererseits kamen viele ReligionslehrerInnen unter Druck, LehrerInnen mussten sich für schlechtere Beurteilungen zum Teil sogar rechtfertigen.

Möglichkeit der ersatzlosen Abmeldung vom Religionsunterricht
Der Religionsunterricht hatte als Fach ohne Notendruck vielfach eine Ventilfunktion für belastete und in anderen Fächern disziplinierte Jugendliche. Manche ReligionslehrerInnen waren froh, dass sich einzelne SchülerInnen vom Unterricht abmelden konnten, und erhofften sich eine Entlastung durch diese Reduktion auf besser motivierte und interessierte SchülerInnen. Der Möglichkeit zur Abmeldung vom Religionsunterricht wurde wenig Widerstand entgegengesetzt. Solange die Abmeldungen nur von wenigen SchülerInnen in Anspruch genommen wurden, schienen alle Beteiligten damit zufrieden zu sein.

Größere Probleme ergaben sich erst, als in manchen Klassen die „Stimmung“ kippte, die ReligionsschülerInnen plötzlich die Minderheit bildeten und der Religionsunterricht in der Oberstufe teilweise gefährdet zu sein schien. Die ReligionslehrerInnen gerieten neuerlich unter Druck. Manche SchülerInnen wollten ihren Verbleib beim Religionsunterricht nur durch das Versprechen einer guten Note zusagen. ReligionslehrerInnen steckten vergleichsweise viel Energie in einen methodisch-didaktisch abwechslungsreichen Unterricht. Die Situation war besonders in den ersten zehn Tagen nach Schulbeginn unzumutbar und die Unsicherheit über die Anzahl der Religionsstunden brachte LehrerInnen dazu, Besuche in den Klassen zur „Werbung für den Religionsunterricht“ ins Auge zu fassen. Die Konkurrenz mit der Freistunde, die viele SchülerInnen der Oberstufe im Café verbrachten, war erdrückend. An einer AHS in Innsbruck beispielsweise konnten ReligionsschülerInnen durch das Fenster ihre MitschülerInnen in einem gegenüberliegenden Lokal beim Kaffeetrinken und Plaudern beobachten. Ähnliche Erfahrungen in Wien bestätigt ein Artikel in der Presse mit der Schlagzeile „Das Motto heißt: Bildung statt Kaffee – Ethikunterricht als Orientierungshilfe“.[4]

Einführung des Ethikunterrichtes 1997/98 an (vorerst 4) Tiroler Schulen
Mit Unterstützung des Landesschulrates für Tirol (LSI Dr. Johann Böhm) wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich mit der Möglichkeit eines „Ersatzunterrichts" für all jene, die keinen konfessionellen Unterricht besuchen, auseinander setzte. In dieser Arbeitsgruppe wurden auch erste Entwürfe für Lehrpläne erarbeitet (Thomas Perkmann, Gerd Heitzer und in der Folge Johann Thalhammer und Karl Heinz Auer). Von Anfang an wurde durchwegs kontroversiell diskutiert, ob auch ReligionslehrerInnen als „EthiklehrerInnen" eingesetzt werden sollten. Es gab starke Bedenken, da man in diesem Fall den „Zwang zum Religionsunterricht durch die Hintertür" unterstellen könnte. Schließlich wurden an den Versuchsschulen neben anderen FachlehrerInnen auch ReligionslehrerInnen eingesetzt. Die Ausbildung zum/zur „EthiklehrerIn" übernahm das Pädagogische Institut (Konzept: Dietmar Endstraßer, Leopold Ettmayer).

Im Schuljahr 1997/1998 wurde an vier Tiroler Schulen mit dem Ethikunterricht begonnen (Akademisches Gymnasium Innsbruck, BORG Innsbruck, BRG/ BORG Landeck sowie HTL II Trenkwalderstraße in Innsbruck). Im Schuljahr 2001/2002 führen bereits acht allgemein bildende und sieben berufsbildende höhere Schulen den Ethikunterricht als Schulversuch durch.

In der gegenständlichen Untersuchung wurden - was den Ethikunterricht betrifft - ausschließlich Daten der vier „Pilotschulen" erhoben. Diese vier Tiroler Schulen zählen gemeinsam mit zwei Wiener Schulen (BORG Hegelgasse 12 und BG/BRG und WIKU RG Anton Baumgartnerstraße 123) zu den österreichischen Pionierschulen im Unterrichtsfach Ethik.

2. Evaluationskonzept und Instrumente

Die Rechtfertigung der Einführung des Ethikunterrichtes wird im §2 SchOG („Zielparagraph") gesehen, wonach der Gesetzesgeber für alle SchülerInnen die Erziehung nach „sittlichen, religiösen und sozialen Werten" vorsieht. „Die Auffassung, wonach der gesamte Unterricht im Sinne eines Unterrichtsprinzips auch der ethischen Erziehung diene, kann vor dem Hintergrund der pädagogischen Praxis nicht überzeugen." [5]

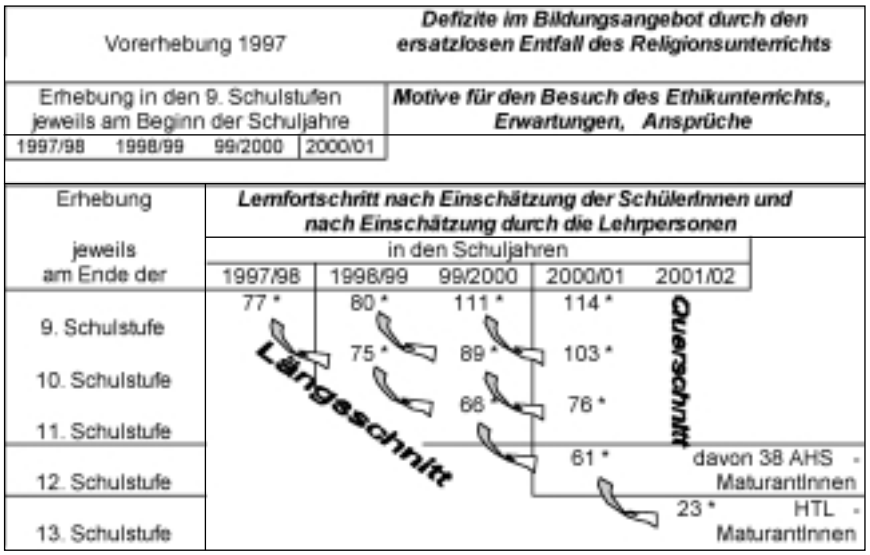
Einer Evaluation der Ethik-Schulversuche musste also folgende These zugrunde liegen: „Der Ethikunterricht in der angebotenen Form ist für

[4] Presse vom 30.08.97, S.13

die Bildung der Jugend im Sinne der Zielsetzungen der Österreichischen Schule notwendig“.

In einer Vorerhebung 1997 wurden mögliche Defizite durch den ersatzlosen Entfall des Religionsunterrichts ermittelt. Der „Erfolg“ des Ethikunterrichts sollte daran und an den Zielsetzungen der Österreichischen Schule (§2 SchOG und Lehrplan) gemessen werden. Bei der Entwicklung der Fragebögen war weiters ein Artikel von Thomas Plankensteiner in der Zeitschrift „PE-I“ (Fachzeitschrift des Pädagogischen Institutes Tirol) hilfreich. [6]

Die Untersuchung des Ethikunterrichts ist sowohl als Längsschnitt (begleitend vom Herbst 1997 bis zur Matura im Sommer 2001 bzw. 2002 für die HTL) als auch als Querschnitt (alle EthikschülerInnen gleichzeitig) erfolgt. Die Befragungen erfolgten jeweils am Schuljahresbeginn in der 9. Schulstufe (Motive für den Besuch des Ethikunterrichts, Erwartungen, Ansprüche) und in allen Schulstufen am Ende der Unterrichtsjahre (Lernfortschritt nach Einschätzung der SchülerInnen und Lehrpersonen). Am Ende der Unterrichtsjahre wurde auch die Einschätzung der LehrerInnen hinsichtlich des Lernerfolges der SchülerInnen erhoben



*...Anzahl der befragten SchülerInnen

[5] *Juranek M.*, Ethikunterricht aus juridischer Sicht. In: Tiroler Schule 2 (1998) 22, unter Bezugnahme auf Auer KH., Rechtsfragen zum Ethikunterricht. Diplomarbeit an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck, Innsbruck 1996, 43 f.

[6] *Plankensteiner T.*, Wohin steuert der Religionsunterricht? In: PE-I (5/1997) 26-29.

Am Ende des Schuljahres 2000/2001, sozusagen als „Resümee der MaturantInnen“ wurden rückblickend nicht nur die EthikschülerInnen, sondern als Vergleichsgruppe auch alle MaturantInnen einer AHS ohne Ethikunterricht (BRG Adolf-Pichler-Platz, Innsbruck) befragt. Somit ist es möglich, in verschiedenen Themenbereichen den Bildungszuwachs jener MaturantInnen zu vergleichen, die entweder den Ethik- oder den Religionsunterricht oder keinen von beiden besuchten.

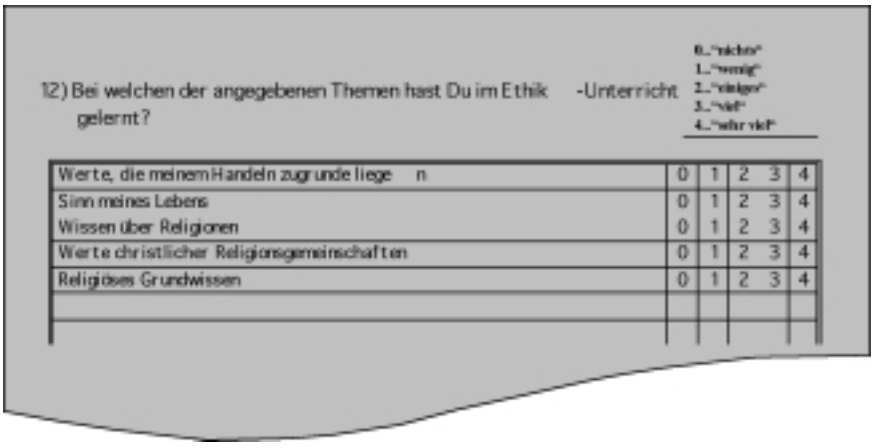
Im Schuljahr 1997/1998 zählte man 77 EthikschülerInnen und 2000/2001 waren es in diesen vier Pilotschulen insgesamt bereits 354 Jugendliche. Damit nahm ein Fünftel der SchülerInnen (20,3%) am Ethikunterricht teil, wobei beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen bestehen (BORG Innsbruck 28,3 %, BRG/BORG Landeck 24,4 %, Akademisches Gymnasium 18,8% und HTL nur 12,3%).

Die EthikschülerInnen gehören (2000/2001) zu einem überwiegenden Teil (70,9%) der römisch-katholischen Kirche an; 11,6 % sind ohne religiöses Bekenntnis, 7,6% Muslime, 6,2% sind Mitglieder anderer Religionsgemeinschaften und 3,7% sind evangelisch.

Die im folgenden dargestellten Diagramme beruhen auf der Auswertung eines gebundenen Fragebogens, der jeweils am Ende jedes Unterrichtjahres ausgegeben wurde. Die als „Anspruch“ bezeichneten Prozentsätze stammen aus ähnlich strukturierten Bögen, die jeweils zu Beginn des Schuljahres eingesetzt wurden.

Die angegebenen Prozentsätze entsprechen dem Anteil an der maximal möglichen Punktezahl. Daraus ergibt sich folgende „Interpretationstabelle“:

Die offenen Fragestellungen bezogen sich zu Schuljahresbeginn auf die Erwartungen an den Ethikunterricht (*„Welche Themen erwartest du dir vom EU?“ und „Was erwartest du dir persönlich vom EU?“*). Zu Schuljahresende lauteten die Fragen: *„Welche Themen haben dich besonders angesprochen?“ und „Was hat dir der EU persönlich gebracht?“*



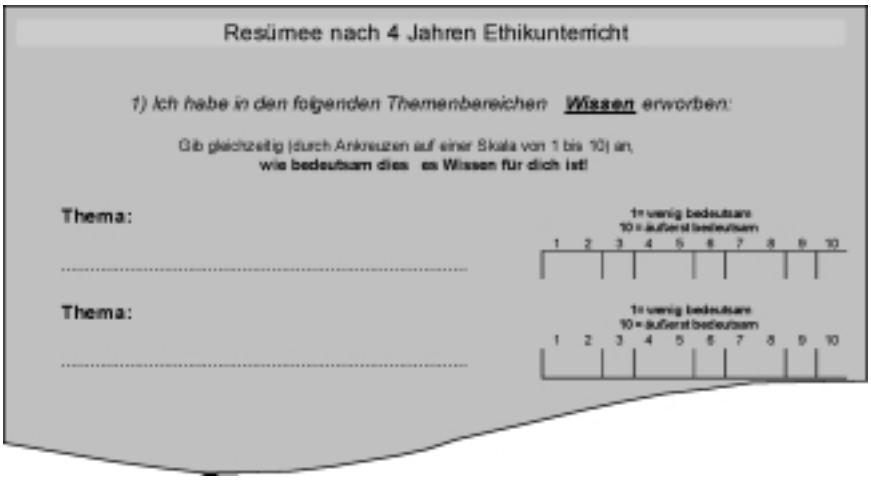
12) Bei welchen der angegebenen Themen hast Du im Ethik -Unterricht gelernt?

0..."nichts"
1..."wenig"
2..."einiges"
3..."viel"
4..."sehr viel"

Werte, die meinem Handeln zugrunde liege n	0	1	2	3	4
Sinn meines Lebens	0	1	2	3	4
Wissen über Religionen	0	1	2	3	4
Werte christlicher Religionsgemeinschaften	0	1	2	3	4
Religiöses Grundwissen	0	1	2	3	4

0%	kein Lernerfolg
25%	im Schnitt haben die SchülerInnen wenig gelernt (kein signifikanter Lernerfolg)
50%	im Schnitt haben die SchülerInnen einiges gelernt (deutlicher Lernerfolg)
75%	im Schnitt haben die SchülerInnen viel gelernt (hoher Lernerfolg)
100%	alle SchülerInnen haben „sehr viel" gelernt (unrealistisch hoher Erfolg)

Das Resümee der MaturantInnen wurde in einem Bogen erhoben, in dem aus der Erinnerung Themen nach ihrem Bildungscharakter (Zuordnung nach psychologischen Ebenen: Wissen, Meinungsbildung, Handlungsweisen, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenssinn, soziale Kompetenzen) und nach ihrer Bedeutung auf einer zehnstufigen Skala gewichtet werden konnten.



Resümee nach 4 Jahren Ethikunterricht

*1) Ich habe in den folgenden Themenbereichen **Wissen** erworben:*

Gib gleichzeitig durch Ankreuzen auf einer Skala von 1 bis 10 an, **wie bedeutsam dies es Wissen für dich ist!**

Thema:

1= wenig bedeutsam
10 = äußerst bedeutsam
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Thema:

1= wenig bedeutsam
10 = äußerst bedeutsam
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jedes angeführte Thema bekam bei der Auswertung ein „Gewicht“ γ ($0<\gamma\leq 1$). Das „Gesamtgewicht“ G eines Bereiches ergibt sich dann als Produkt der durchschnittlichen Anzahl der Themen pro Person und dem durchschnittlichen Gewicht $\bar{\gamma}$.
In einer Gruppe wurde den SchülerInnen gestattet, als Erinnerungshilfe ihre Unterlagen zu verwenden und dann die Zuordnung der Themen nach Bereichen und deren Gewichtung vorzunehmen.

Ein Gesamtgewicht von beispielsweise G=2,3 für einen Bereich (etwa „Meinungsbildung“) bedeutet, dass im Schnitt jede/r MaturantIn mehr als zwei Themen angegeben hat, bei der sie/er sich auf Grund des Unterrichts eine eigene Meinung bilden konnte, wobei diese als äußerst bedeutsam eingestuft wurden. Ein Gesamtgewicht von G=0,5 bedeutet hingegen, dass nur jede/r zweite ein derartiges Thema nennen konnte.

3. Einige wesentliche Ergebnisse

Im ersten Teil der Anlage A zum Lehrplan 2001[7] (Allgemeines Bildungsziel) sind im Punkt 4 die Aufgabenbereiche der Schule definiert. Dort werden neben der „Vermittlung fundierten Wissens als zentraler Aufgabe der Schule“ eine „Erweiterung und Ergänzung des Wissens durch Selbst- und Sozialkompetenz“ sowie die Berücksichtigung der „religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension“ angeführt.

Die Gliederung dieses Kapitels orientiert sich demnach an diesen Aufgabenbereichen:

- Wissensvermittlung und Sachkompetenz
- Sozialkompetenz
- Selbst-, Urteils- und Entscheidungskompetenz

3.1. Sachkompetenz

Im Folgenden werden einige Themen, in denen der Ethikunterricht eine hohe Sachkompetenz vermittelt, näher beleuchtet:

3.1.1. Weltreligionen

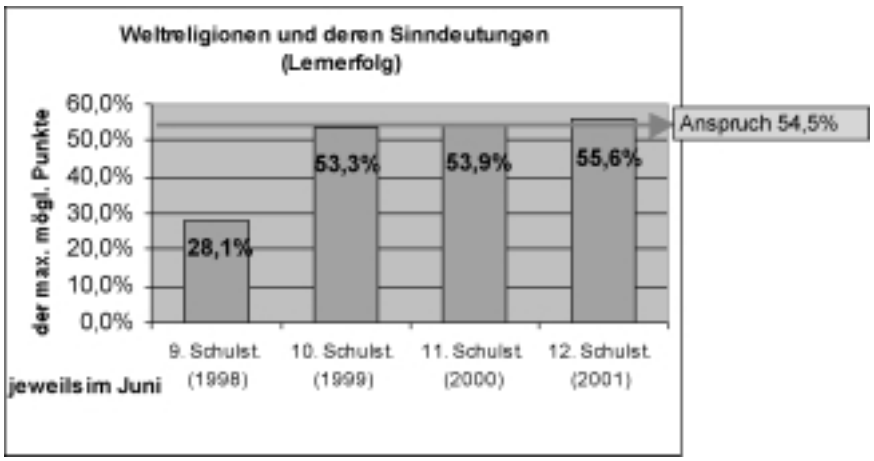
Die Erwartungen in Bezug auf das Lernen über Weltreligionen sind bei

[7] www.bmbwk.gv.at/medien775_ahs1.pdf

den EthikschülerInnen sehr hoch; im Herbst 1997 erhoben 54,5 % den Anspruch, dass der EU ihnen „diesbezüglich etwas gibt". Wichtig ist den SchülerInnen eine „neutrale" Information über Religionen: *„Weltreligionen: Unvoreingenommenheit, möglicherweise Vergleich mit Christentum"* (Herbst 2000, 9.Schulstufe).

Anspruch:	
„Diesbezüglich möch te ich, dass der EU mir etwas gibt"	
Herbst 97	54,5%

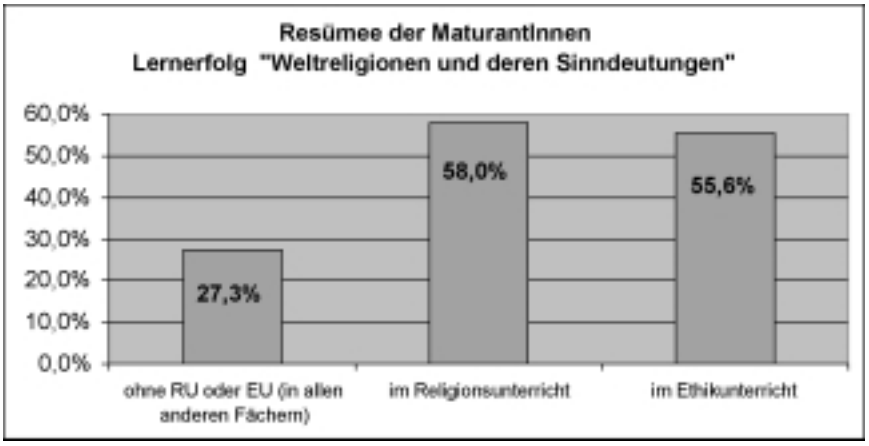
Lernerfolg:	
„Diesbezüglich habe ich etwas gelernt"	
9. Schulst. (1998)	28,1%
10. Schulst. (1999)	53,3%
11. Schulst. (2000)	53,9%
12. Schulst. (2001)	55,6%



Das Thema der Weltreligionen wurde im Ethikunterricht offensichtlich vor allem in der 10.-12. Schulstufe kontinuierlich behandelt und hinterließ einen deutlichen Eindruck. Dies wird auch im Vergleich der MaturantInnen sichtbar:

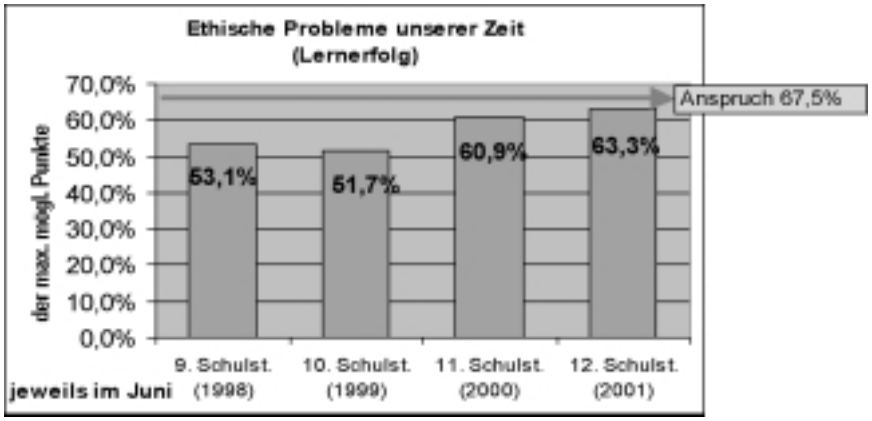
Der Ethikunterricht ist offensichtlich in der Lage, den Religionsunterricht in dieser Frage zu ersetzen. SchülerInnen ohne Religions- bzw. Ethikunterricht weisen hier ein hohes Defizit auf.

Das Wissen über Religionen stellt die EthikschülerInnen auch zufrieden: „Ich weiß endlich im Großen und Ganzen über die Weltreligionen Bescheid." (11.Schulstufe, Juni 2001). Zwei SchülerInnen wählten als Spezialgebiet für die Matura ebenfalls Weltreligionen, nämlich Islam und Buddhismus.



3.1.2. Ethische Probleme unserer Zeit

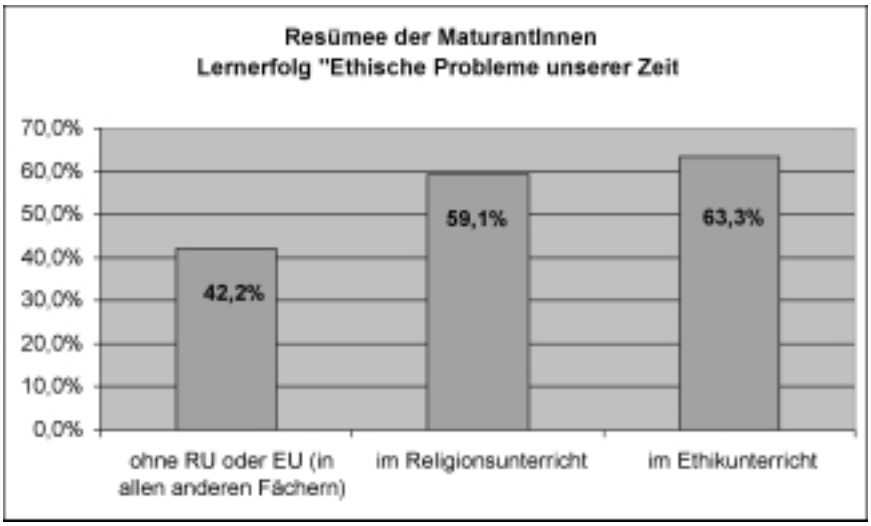
Die Beschäftigung mit *„strittigen Moralfragen"* (11. Schulstufe, Juni 2001) unserer Zeit ist für die SchülerInnen höchst bedeutsam. Ihr Anspruch liegt diesbezüglich mit 67,5% ziemlich hoch, ebenso wie der Lernerfolg, der in den 7. und 8.Klassen AHS bzw. 3.Klassen HTL die 60%-Marke sogar überschritt.



Der Ethikunterricht beschäftigt sich durchgehend mit aktuellen Herausforderungen und schafft damit ein hohes Sachwissen und Problembewusstsein für die fundierte Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen.

Auch hier ist der Ethikunterricht im gleichen Ausmaß bildend wie der Religionsunterricht. Das Thema wird auch in anderen Fächern behandelt, allerdings nicht mit der gleichen Intensität. So wurde der Lernerfolg zu diesem Thema von den MaturantInnen mit EU auf über 60% einge-

schätzt, bei den RU-MaturantInnen auf immerhin knapp unter 60%, während er sich bei jenen Jugendlichen ohne RU/EU auf nur 42 % belief.



Hinsichtlich der Themen, die EthikschülerInnen besonders angesprochen haben, wurden häufig ethische Fragestellungen genannt wie Menschenrechte, Todesstrafe, Euthanasie („*unglaublich interessant wegen der verschiedenen Meinungen der Länder*“, 11.Schulstufe, Juni 2001), Abtreibung, Gentechnik oder Globalisierung.
Dies wurde z.B. auch von den MaturantInnen deutlich zum Ausdruck gebracht: „Seit wir in *Ethik über Gentechnik gesprochen haben, verfolge ich das Thema in den Medien und bilde mir meine Meinung.*“ (März 2001).

Ethische Fragestellungen wurden von den SchülerInnen ebenfalls als Spezialgebiete für die Matura ausgewählt und bearbeitet: Todesstrafe in den USA und Tierethik.

3.1.3. Resümee der Maturantinnen und Maturanten nach vier Jahren Oberstufenunterricht (ohne HTL)

Auf die Frage „Ich habe in den folgenden Themenbereichen Wissen erworben“ mussten die MaturantInnen ein Resümee ziehen (vgl. 2.) Die Themen wurden ohne Erinnerungshilfen genannt. Die angegebenen Werte entsprechen der Anzahl der Themen, die nach ihrer „Bedeutung“ ge-

wichtet wurden. Die Themen wurden ohne Erinnerungshilfe ins Gedächtnis gerufen und im Fragebogen angeführt.

Beispielsweise konnten

- ReligionsschülerInnen im Schnitt vier (3,98) Themen nennen, die im Religionsunterricht Wissen vermittelten, das als „äußerst bedeutsam" eingestuft wird (bzw. 20 Themen „bedeutsam" oder 40 Themen „behandelt, aber wenig bedeutsam");
- im Ethikunterricht im Schnitt fast drei (2,89) solcher Themen pro Person genannt werden;
- SchülerInnen ohne RU bzw. EU im Hinblick auf alle Fächer kaum zwei (1,75) „ethikrelevante" Themen mit hoher Bedeutung angeben.

Offensichtlich leistet der Ethikunterricht einen wichtigen Beitrag in der Wissensvermittlung, wenn man einen Vergleich mit SchülerInnen herstellt, die weder Religions- noch Ethikunterricht besuchen. Der Religionsunterricht betont – im Vergleich zum Ethikunterricht – insgesamt mehr den Aspekt der Wissensvermittlung. Diese Annahme wird gestützt durch die Tatsache, dass im Ethikunterricht die Diskussion über Themen einen breiten Raum einnimmt. Aus Schülersicht wurde dieser Aspekt z.B. folgendermaßen beschrieben: *„Er (= Ethikunterricht) ist gegenüber den anderen Stunden eine richtige Erholung. Weil die Mitarbeit nicht so sehr auf Wissen beruht, nur beim Unterricht muss man tatkräftig mitarbeiten und zwar mit Argumentation."* (9.Schulstufe, Juni 1998)

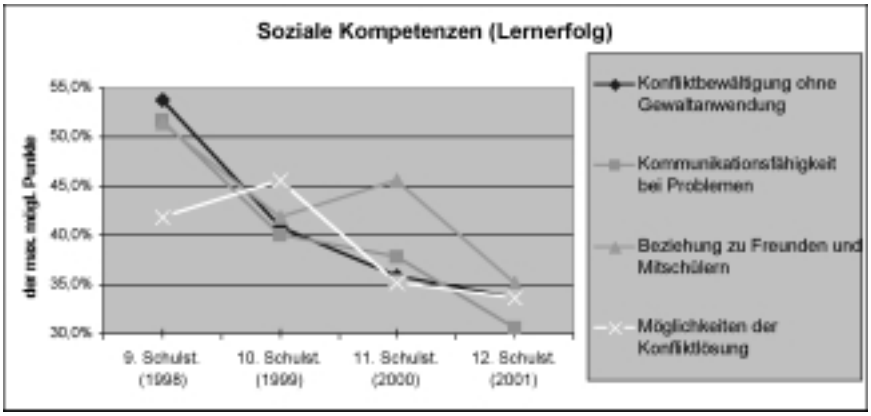
3.2. Sozialkompetenz

Es ist kaum möglich, die soziale Kompetenz von Personen punktuell festzuhalten. Es war auch nicht die Intention, festzustellen, inwiefern soziale Kompetenz in einem Unterrichtsgegenstand seine Ursachen haben könnte. Soziale Fähigkeiten können nur in konkreten Lebenssituationen beobachtet und registriert werden.

Der im Bewusstsein der SchülerInnen verankerte Aspekt wurde jedoch erhoben und zeigt folgende Ergebnisse:

3.2.1. Soziale Kompetenzen im Längsschnitt (durch alle Schulstufen)

Der Beitrag des Ethikunterrichts zur Entwicklung sozialer Kompetenzen wird von SchülerInnen nur in geringem Maße wahrgenommen.



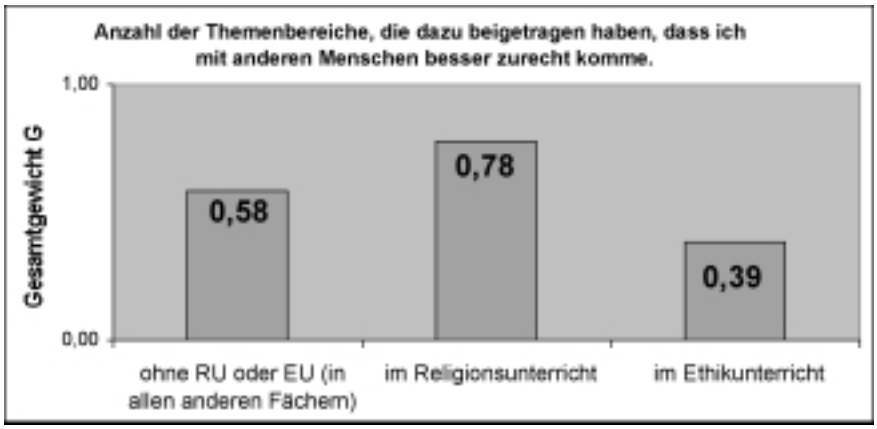
Am höchsten schätzten die SchülerInnen der 5. Klassen AHS bzw. 1. Klassen HTL ihren Lernerfolg hinsichtlich der sozialen Kompetenzen ein. Dies ist insofern einleuchtend als Jugendliche gerade in dieser Schulstufe in eine neue schulische Sozialisationsphase eintreten: Klassen werden innerhalb einer Schule (AHS-Oberstufe) neu zusammen gelegt bzw. SchülerInnen aus verschiedenen Schulen treffen in einer 5. Klasse BORG oder 1. Klasse HTL neu aufeinander.

Auch bei den freien Nennungen auf die Frage „Was hat dir der Ethikunterricht persönlich gebracht?“ entfielen bei den SchülerInnen des 9.Jahrgangs (Juni 2001) beachtliche 28,5% der Wortmeldungen auf den Bereich der sozialen Kompetenzen: „Mit den Mitmenschen besser umzugehen und sie besser zu verstehen.“ oder „Andere Meinungen und Sichtweisen zu lernen.“ und „Ich kann das Verhalten von Menschen manchmal besser verstehen.“

3.2.2. Resümee der MaturantInnen

Soziale Kompetenzen werden offensichtlich nicht durch Unterrichtsgegenstände, sondern durch die Praxis des Zusammenlebens im „Lebensraum Schule“ erworben. Wenn überhaupt, leistet am ehesten der Religionsunterricht einen signifikanten Beitrag zu diesem Thema.

Es scheint, dass soziale Kompetenzen „unmerklich“ erworben werden, etwa Diskussionsdisziplin als Folge verschiedener Diskussionsformen, einer im Ethikunterricht häufig angewandten Unterrichtsform. „Unmerklich“ erworbene Kompetenzen waren den befragten MaturantInnen kaum im gegebenen Ausmaß bewusst und fanden deshalb bei der Befragung wenig Niederschlag.



Auf die Frage „Was hat dir der Ethikunterricht persönlich gebracht?“ formulierten die MaturantInnen allerdings sehr wohl den Erwerb von sozialen Kompetenzen. *„Ich achte mehr darauf wie ich Probleme löse. Es ist einfacher für mich mit anderen Personen zu reden!“ oder „Ich habe gelernt mir Zeit zu nehmen und über etwas genauer nachzudenken. Ich wäge jetzt mehr die Pros und Contras ab und versuche Kompromisse zu finden.“* (März 2001).

3.3. Selbst-, Urteils- und Entscheidungskompetenz

Die Jugendlichen sehen im Ethikunterricht in hohem Maße einen Beitrag zur Stärkung dieser persönlichen Kompetenzen und formulierten dies folgendermaßen:

„Lernen, zufrieden mit sich zu sein, selbstbewusster und klüger zu werden, leichter Entscheidungen treffen zu können, herauszufinden, wer ich bin, anderen meine Gedanken und Gefühle zu zeigen, lernen, etwas aus seinem Leben zu machen, herausfinden was ich wirklich will.“ (9.Schulstufe, Herbst 1997)

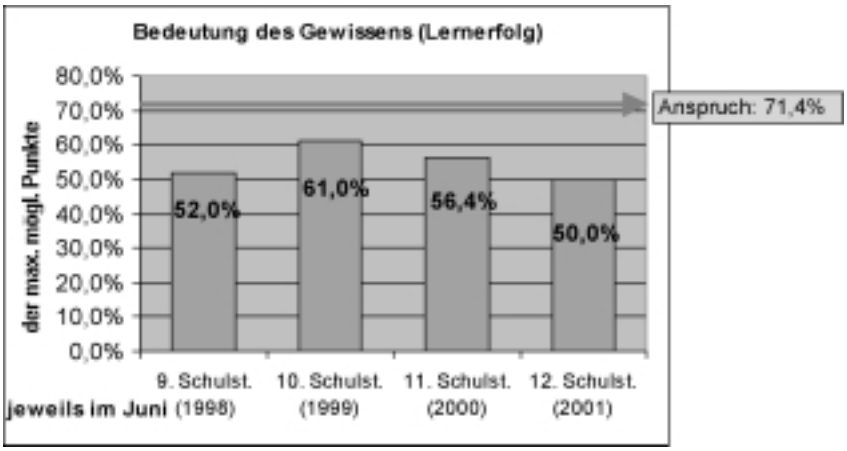
„Dass wir nach diesen 4 Jahren ein eigenes Denken entwickeln, wir können das „Gute und Böse“ voneinander unterscheiden, haben eine Ahnung von anderen Kulturen, wir sind für das Leben vorbereitet, wir sind nicht nur auf einen Glauben fixiert.“ (9.Schulstufe, Herbst 1997)

„Der EU hat mein Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen gestärkt und ich bin sehr froh, dass es den EU gibt.“ (10.Schulstufe, Juni 2001)

„Entscheidungen genauer überdenken bevor sie gefällt werden.“ (9.Schulstufe, Juni 2001)

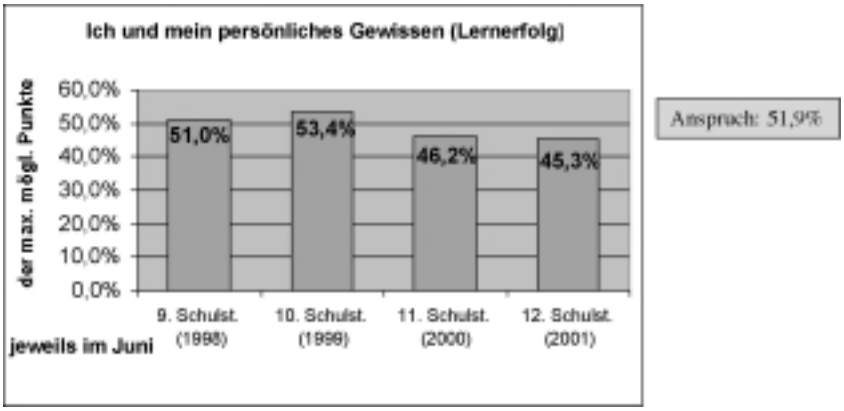
3.3.1. Bedeutung des Gewissens

Die Jugendlichen hatten am Beginn der 5. Klasse AHS bzw. 1. HTL großes Interesse am Thema „Bedeutung des Gewissens". Im Herbst 1997 erhoben 71,4% der EthikschülerInnen den Anspruch, dass „der EU mir diesbezüglich etwas gibt". Am Ende der jeweiligen Schulstufe ergab sich in Bezug auf den entsprechenden Lernerfolg folgendes Bild:



Das Thema scheint von Interesse über alle Stufen hinweg zu sein. Bei den freien Nennungen auf die Frage „Welche Themen haben dich im EU besonders angesprochen?" entfielen beinahe 1/5 der Nennungen auf das Thema „Gewissen" (9.Schulstufe, Juni 1999).

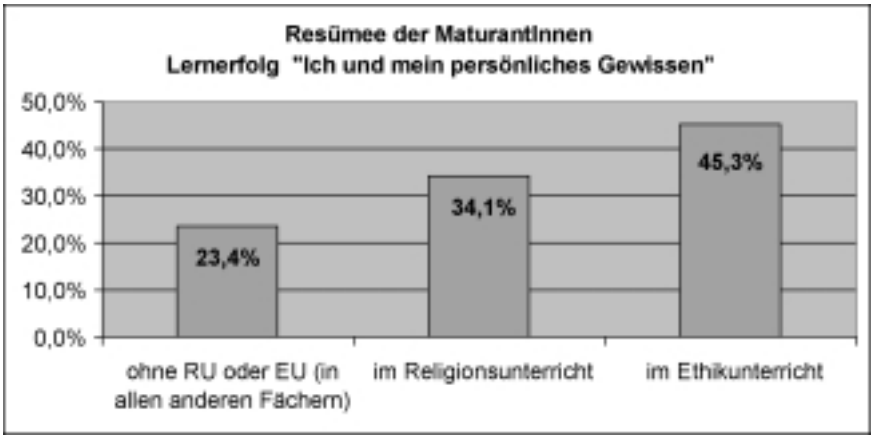
Es fällt auf, dass SchülerInnen im Religionsunterricht dieses Thema nicht im gleichen Ausmaß als behandelt empfinden (Lernerfolg der MaturantInnen: mit EU: 50,0 %, mit RU 38,1%, ohne RU/EU 22,7%).



3.3.2. Ich und mein persönliches Gewissen

„Gewissensbildung" fand im Ethikunterricht durchgehend in allen Schulstufen statt und auch die Erwartungen der Schüler hinsichtlich dieses Themas waren mit über 50% erstaunlich hoch.

Im Religionsunterricht fand die Beschäftigung mit dem Thema „Gewissen" nach Einschätzung der MaturantInnen nicht in gleichem Maße statt. Möglicherweise sind hier LehrerInnen durch die in der Vergangenheit teilweise erlebte „Drohbotschaft" der Kirche belastet. Von katholischen ReligionslehrerInnen könnte eventuell mit dem Thema oft nur „das schlechte Gewissen" assoziiert werden.



3.3.3. Werte als Handlungsgrundlage

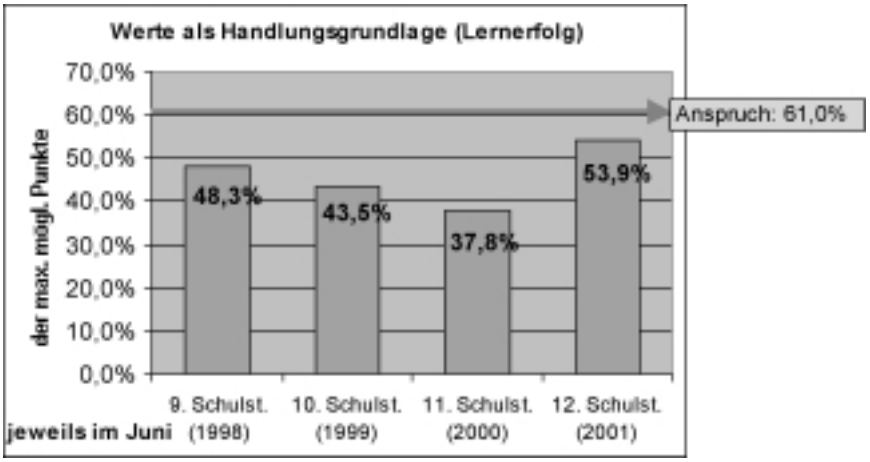
Der Ethikunterricht ist in hohem Maße imstande, Werte als Voraussetzung für das eigene Handeln zu thematisieren und erfüllt somit sehr gut eine der zentralen Forderungen des Lehrplanes.

Die Jugendlichen formulierten ihre Zufriedenheit bezüglich der Wertediskussion folgendermaßen:

„Ich fing an zu denken, wie ich später leben sollte. Mir wurde bewusst, was wichtig im Leben ist." (10.Schulstufe, Juni 2001)

„Er (=Ethikunterricht) hat mir einiges an Denken, Handeln gebracht, kann es aber nicht genau nennen, da dies meist unmerklich geschah." (10.Schulstufe, Juni 2001)

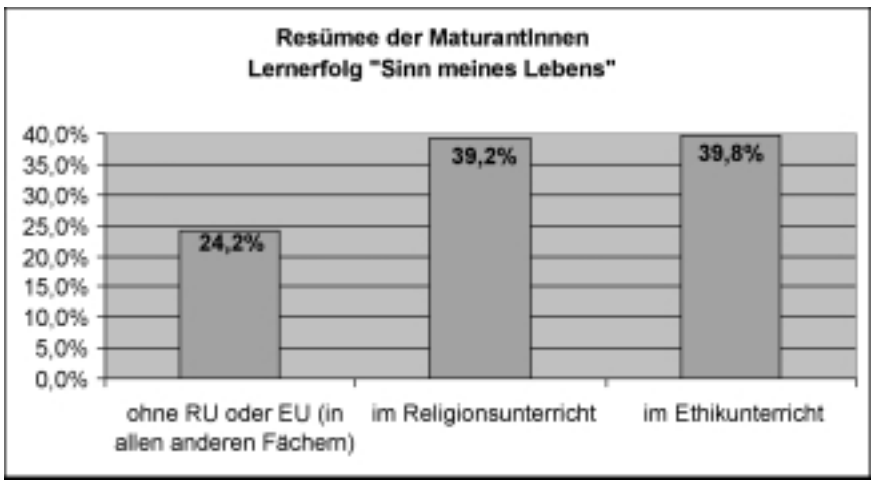
Wie die Befragung der MaturantInnen ergibt, so wird das Thema „Werte als Handlungsgrundlage" im Ethikunterricht in einem bedeutend höheren Ausmaß (53,9%) als im Religionsunterricht (36,6%) behandelt (SchülerInnen ohne RU oder EU 32,3%).



3.3.4. Sinn des Lebens

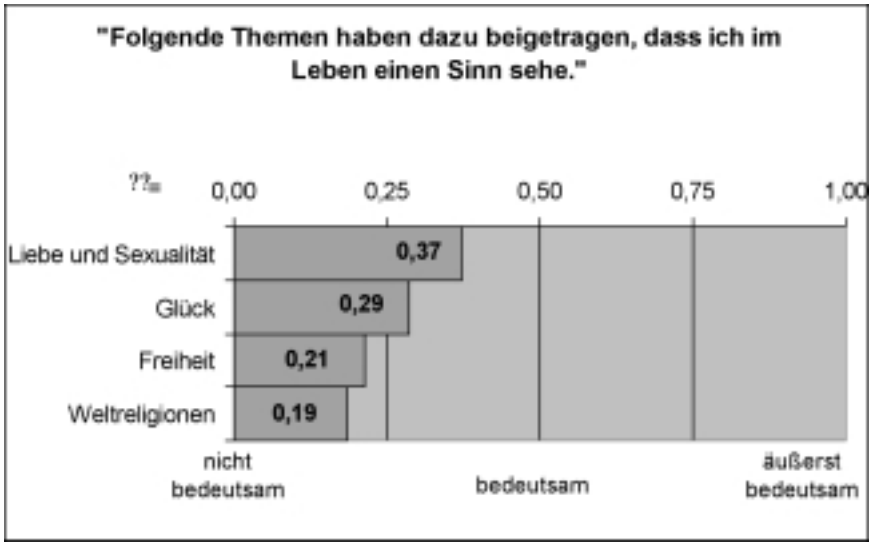
Die Jugendlichen haben ein großes Bedürfnis, sich mit der Frage nach dem „Sinn des Lebens“ auseinander zu setzen (Anspruch 77,9%).

Die Schule kann den hohen Ansprüchen an diese Frage nicht gerecht werden. Sowohl der Ethikunterricht als auch der Religionsunterricht stellen gleichermaßen die Frage nach dem Sinn des Lebens, bieten Antworten und wirken unterstützend. Die individuelle Antwort muss jede Person offensichtlich selbst finden.



Obwohl die Frage nach dem Sinn des Lebens thematisiert wird, scheint die Schule nicht der geeignete Ort zu sein, um für den einzelnen Schüler in größerem Ausmaß sinnstiftend wirken zu können.

Dennoch wurden einige Themen des Ethikunterrichts von den MaturantInnen einer AHS (n=7) beispielsweise ansatzweise als „sinnstiftend" bezeichnet. Die Themen wurden auf einer zehnstufigen Skala nach ihrer „Bedeutsamkeit" für den Sinn des Lebens gewichtet.



3.3.5. Resümee der MaturantInnen

3.3.5.1. Meinungsbildung

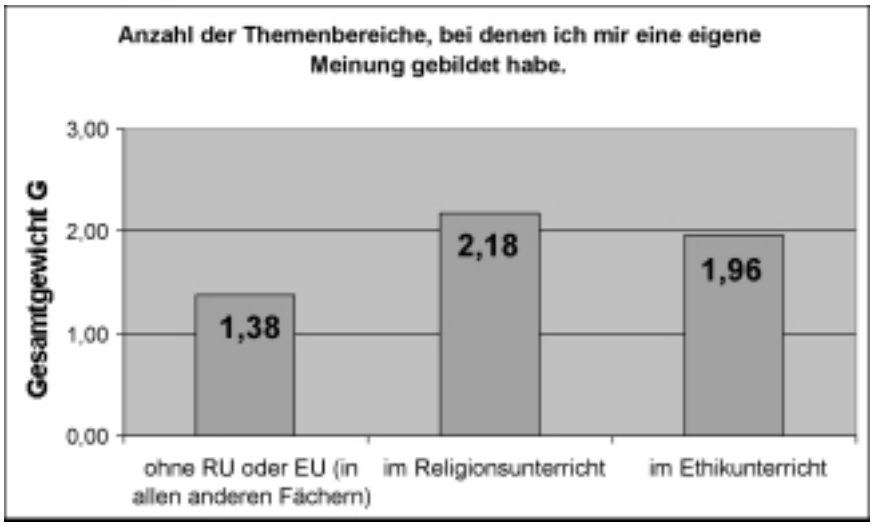
Sowohl ReligionsschülerInnen als auch EthikschülerInnen nannten – im Schnitt – zwei Themenbereiche, bei denen sie sich eine eigene Meinung gebildet haben und die für sie als „äußerst bedeutsam" gelten.

Beide Gegenstände (Religion und Ethik) leisten einen wichtigen Beitrag zur Meinungsbildung, wenn man den Vergleich mit allen anderen Gegenständen vornimmt („Gesamtgewicht"=1,38).

Themen, bei denen sich die MaturantInnen eine eigene Meinung gebildet haben und deren „Bedeutsamkeit" auf einer zehnstufigen Skala festgehalten wurde, sind im Folgenden dargestellt:

Zahlreiche Rückmeldungen der MaturantInnen bezogen sich auf den Bereich „Meinungsbildung", wie z.B. :"*Der EU hat mich häufig dazu be-*

wegt über Dinge nachzudenken. Ebenfalls hat er mir ermöglicht mit Gleichaltrigen zu diskutieren. So habe ich gelernt mit anderen Sichtweisen umzugehen und wie ich argumentieren muss/soll um meine Sichtweise klar zu machen."



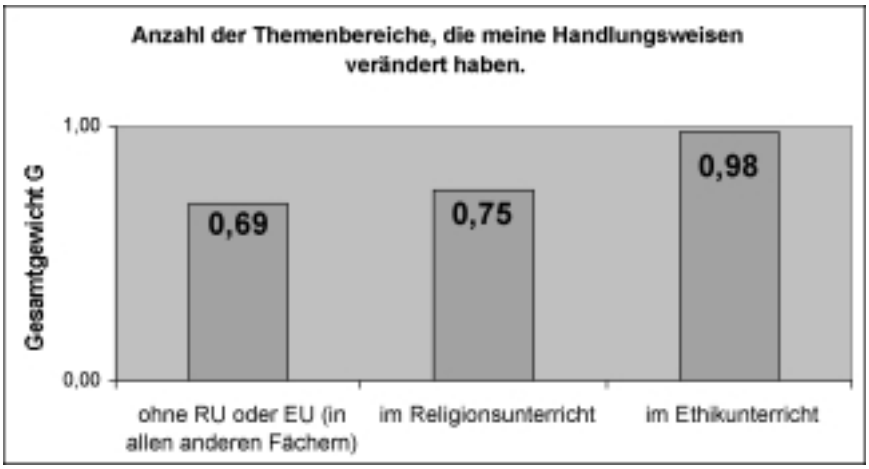
Eine dem Ethikunterricht gegenüber kritische Schülerin vermerkte: *„Da mich Religion nicht interessierte, ging ich Ethik -> gezwungenermaßen; doch mittlerweile bin ich froh darüber, da der EU in vielen Belangen genau auf mich zutrifft. Man denkt mehr über Dinge nach. Man hinterfragt vieles ob es ethisch-moralisch vertretbar ist!"* (alle März 2001)

Dass der Ethikunterricht in einem sehr bedeutsamen Maße den Prozess der Meinungsbildung in vielfältiger Weise prägt und unterstützt, wird von den Lehrpersonen ebenfalls besonders hervorgehoben (Juni 2001): *„Der zentrale Bereich des ethischen HANDELNS entzieht sich weitgehend meiner Beurteilung; Veränderungen im Bereich der ethischen REFLEXION sind deutlich spürbar: höheres Diskussionsniveau, vielschichtigere Argumentation (die sich des im Unterricht erworbenen Grundlagenwissens bedient)."*

3.3.5.2. Handlungsrelevanz

Der Ethikunterricht scheint im Vergleich die höchste „Handlungsrelevanz" zu haben. Jede/r SchülerIn kann im Schnitt ein Thema mit „äußer-

ster Bedeutsamkeit“ angeben, das seine/ihre Handlungsweise verändert hat. Alle anderen Fächer zusammen erreichen diesen Wert nicht, auch der Wert des Religionsunterrichts liegt darunter.



3.3.5.3. Persönlichkeitsbildung

Es ist fraglich, ob „Unterricht“ geeignet ist, wahrnehmbar Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Es besteht kein Zweifel, dass der Mensch zwischen dem zehnten und dem achtzehnten Lebensjahr bedeutende Entwicklungsstufen durchschreitet. Der Anteil des Unterrichts daran konnte mit unseren Methoden nicht gemessen werden. Insbesondere kann der Beitrag einzelner Unterrichtsgegenstände dafür kaum angegeben werden. Die prägende Art von Einzelpersönlichkeiten (LehrerInnen und MitschülerInnen) und das „Klima“ einer Schule oder Klasse mögen Einfluss haben, dies war aber nicht Gegenstand unserer Untersuchung.

In diese Richtung geht auch eine „Nebenbemerkung“ eines Maturanten: *„Ich glaube nicht dass irgendjemand ernsthaft glaubt, ein einstündiges Schulfach könnte auch nur in die Nähe kommen einen solchen Einfluss auf einen Schüler zu haben, dass man dadurch seine Handlungsweisen ändern, Sinn im Leben sieht oder mit anderen Menschen besser zurechtkommt. Sogar wenn das Fach wirklich gut und mitreißend gehalten worden wäre, ist es schlicht nicht möglich, in diesem Rahmen dazu beizutragen, dass man z.B. einen Sinn in seinem Leben sieht. .. und ganz nebenbei bemerkt, wer kann für sich selbst beurteilen, wie er sich in den letzten 4 Jahren verändert hat und welche Einflüsse dazu beigetragen haben? Ich jedenfalls nicht!“* (März 2001)

4. Zusammenfassung und abschließende Überlegungen

Die Resultate der zwischen 1997 und 2002 durchgeführten Evaluation des Ethikunterrichts an den vier Tiroler Pionierschulen sprechen eindeutig zugunsten des Ethikunterrichtes. Er ist unverzichtbar in Hinblick auf das Erreichen der im Zielparagraph 2 SchOG angeführten Forderungen, wonach der Gesetzgeber für alle [8] SchülerInnen eine Erziehung nach „sittlichen, religiösen und moralischen Werten" zu gewährleisten hat. Eine überwiegende Mehrheit der befragten EthikschülerInnen attestierte dem Ethikunterricht, dass er für die Erfüllung jenes dritten Aufgabenbereiches der Schule (vgl. Lehrplan S.4), nämlich die „religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension", verantwortlich zeichnet.

Im Ethikunterricht wird das entsprechende Grundwissen (z.B. über Weltreligionen und vielfältigste ethisch-philosophische Fragestellungen) vermittelt und mittels entsprechender Lehr- und Unterrichtsformen bearbeitet und reflektiert.

„Im Ethikunterricht wird einfach völlig anders über bestimmte Themen gesprochen und die Welt und ihre Probleme sind für mich deutlicher als vorher. Ich kann nun viele Dinge auf einem anderen Weg sehen. Danke!" (9. Jahrgang, Juni 2001).

Der Ethikunterricht trägt somit wesentlich zur Meinungsbildung und Stärkung sowie Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen bei. Dies ist es auch, was die Jugendlichen erwarten und schätzen. Eine Maturantin formulierte dies folgendermaßen: *„Ich habe mir über gesellschaftlich und menschlich wichtige Themen Gedanken gemacht und eine eigene Meinung gebildet. Ich finde ich habe mich weiter entwickelt und gelernt Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu sehen."* (März 2001)

Für die in den Leitvorstellungen des Lehrplans geforderte „Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension" ist eine diesbezügliche Beschäftigung entweder im Religions- oder im Ethikunterricht erforderlich. Diese ist unbedingt notwendig in einer zunehmend internationalen und mulitkulturellen Gesellschaft, um die Jugendlichen zu Weltoffenheit, Toleranz und verantwortungsbewusstem Handeln zu erziehen.

Wie soll beispielsweise eine kritische Auseinandersetzung mit komplexen weltpolitischen Ereignissen und deren Folgewirkungen (z.B. „11.September") stattfinden, wenn ein bestimmtes Grundwissen und eine

[8] Hervorhebung durch die Autoren.

entsprechende Reflexion über Religionen fehlt? SchülerInnen können zwar diesbezüglich eine den Zielen des Geschichte- und Geographieunterrichtes entsprechende Sachkompetenz erlangen. Diese historischen oder geographischen Informationen bedarf es allerdings zu ergänzen durch profundes Wissen über Religionen und eine spezifische ethisch-moralische Diskussion und Reflexion im Ethik- bzw. Religionsunterricht.

Auch die Entwicklung in den Wissenschaften stellt den Menschen vor immer neue Herausforderungen und besonders im medizinisch-biologischen Bereich wird immer wieder die Frage nach der ethischen Rechtfertigung gestellt. Eine fundierte Bildung muss junge Menschen in die Lage versetzen können, sich diesen Fragen verantwortungsvoll und mit dem nötigen Grundwissen ausgestattet zu stellen. Der Ethikunterricht ist sozusagen die Grundschule der Auseinandersetzung mit ethischen Problemen.

Insgesamt betrachtet scheint es im Nachhinein unverständlich, dass Jugendliche sich ersatzlos vom Religionsunterricht abmelden konnten und gemeinsam mit jenen MitschülerInnen, die ohne Religionsbekenntnis sind, zu einer Freistunde „verpflichtet" wurden. Diese Möglichkeit bedeutet nämlich eine erhebliche Ungleichheit im Bildungsangebot und in der Qualifikation der MaturantInnen.

Der Ethikunterricht stellt eine sehr geeignete und *„sinnvolle ALTERNATIVE"* (Maturantin, März 2001) zum Religionsunterricht dar, wobei die von Anton A. Bucher empfohlene Bezeichnung „Ethik und Religionskunde"[9] auch den Evaluationsergebnissen in Tirol entspricht.

„Mir brachte der Ethikunterricht sehr vieles. Ich bin jetzt besser in der Lage Konflikte zu lösen, anders zu denken, ich hatte die Möglichkeit die Welt besser kennen zu lernen, zu verstehen und zu überlegen. Ethik ist ein sehr wichtiges Fach für Schüler, das ist meine persönliche Meinung." (Maturantin, März 2001)

Zu den Autoren:

Angelika Auer, Mag., ist Akademielehrerin am Pädagogischen Institut des Landes Tirol, Abteilung AHS, und AHS-Lehrerin. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation. Supervisorin ÖVS. Evaluation des Ethikunterrichts in Tirol.
Thomas Mair, Mag., ist Akademielehrer am Pädagogischen Institut des Landes Tirol, Abteilung AHS, und AHS-Lehrer. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation. Evaluation des Ethikunterrichts in Tirol.

[9] Vgl. Bucher A., Ethikunterricht in Österreich. Innsbruck-Wien 2001, 295 ff.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 117

Edeltraud Mathis

Themenkreis „Krisen und Tod“ im Rahmen des Ethik-Unterrichts

1. Vorbemerkungen

Seit einigen Jahren unterrichte ich Ethik im Rahmen des Schulversuchs an einer AHS. Ich habe dabei Ethik als Fach kennen gelernt, das eine Vielzahl von spannenden inhaltlichen und methodischen Herausforderungen bietet. Mit meinem Beitrag, den ich bewusst persönlich konzipiere, möchte ich einen kleinen Einblick in die (meine!) Praxis dieses Schulfaches ermöglichen. Dabei werde ich ein konkretes Themenfeld ins Zentrum stellen, um an ihm mögliche Zielsetzungen, didaktische Ansätze und evaluative Strukturen zu skizzieren. Dabei möchte ich auf Möglichkeiten, die der Ethik-Unterricht bietet, ebenso eingehen, wie ich auf Probleme und Schwierigkeiten, die sich im Rahmen des konkreten Unterrichts stellen, hinweisen möchte.

2. Das Themenfeld

Am Beispiel des Themenbereichs „Krisen, Trauer, Tod“ (7. Klasse AHS) lassen sich viele für den Ethik-Unterricht typische Fragen und Gesichtspunkte diskutieren.

1.
Dies gilt zunächst einmal für das Themenfeld als solches: So allgegenwärtig Krisen- und Todeserfahrungen auf einer abstrakt-distanzierten Ebene – man denke nur an die alltäglichen Krisenmeldungen in den Medien – sind, so schnell streift die Thematik andererseits auch an gesellschaftliche Tabus und so schwierig ist eine Annäherung, die auch einen persönlichen Bezug und persönliche Betroffenheit zulässt, ohne sich in subjektiver Betroffenheit zu erschöpfen. So ist ein erstes wichtiges Ziel meines Ethik-Unterrichts eine sprachliche Annäherung an die Thematik, die auch persönliche Fragen und persönliche Reflexion ermöglicht.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass ich als Lehrerin zu Beginn der Unterrichtseinheit den persönlichen Bezug der SchülerInnen zur Thematik zunächst nicht abschätzen kann. Für einen Teil der SchülerInnen ist das Thema Tod zunächst etwas Abstraktes und Fernes. Sie kennen Tod aus den Medien, von ritualisierten Besuchen auf dem Friedhof, aus der Literatur. Für einen Teil der SchülerInnen ist das Themengebiet aber auch mit einer unmittelbaren Betroffenheit verbunden, weil sie selbst in ihrem Umfeld einen Menschen kennen, der verstorben ist oder an einer zum Tod führenden Erkrankung leidet. Auch gibt es im Schulalltag immer wieder Situationen, wo ein Mitschüler oder eine Mitschülerin den Tod eines nahen Angehörigen verkraften muss und die SchülerInnen ihre eigene Hilflosigkeit im Umgang mit dieser Situation aber auch die Probleme, die LehrerInnen damit haben, auf solche Krisenerlebnisse zu reagieren, erleben.

Aus diesen Gründen ist es notwendig, die SchülerInnen langsam und vorsichtig an die Thematik heranzuführen, ihnen Raum für ihre eigenen Zugangswege zu ermöglichen und Grenzen, die SchülerInnen selbst setzen, nicht zu überschreiten.

2.
In der Auseinandersetzung mit Krisen- und Todeserfahrungen lassen sich Rückbezüge zu kulturellen und religiösen Traditionen herstellen. Den SchülerInnen kann vermittelt werden, dass ein Teil der Ideen, die Religionen, Philosophie, Psychologie entwickelt haben, eine Reaktion auf solche Erfahrungen sind und Versuche darstellen, Krisen- und Todeserfahrungen zu bewältigen. Ein Kennenlernen solcher Konzepte – auch im interkulturellen Vergleich -ermöglicht den SchülerInnen eine Weiterentwicklung ihrer eigenen Reflexions- und Diskursfähigkeit das Themenfeld betreffend.

3.
Das Themenfeld „Krisen, Trauer, Tod“ enthält schließlich eine Reihe von eigentlich ethischen Frage- und Problemstellungen, an denen sich die grundlegende Konfliktfelder, ethische Argumentationsmöglichkeiten und die Grenzen dieser Argumentation skizzieren lassen. Beispielsweise gilt dies für Diskussionen um Sterbehilfe / Euthanasie.

3) Aufbau und Ziele der Unterrichtseinheit

Aristoteles meint zu Beginn seiner „Nikomachischen Ethik“, das Ziel der Ethik sei nicht das Wissen, sondern das Handeln. Für den Ethik-Unterricht wäre eine solche Zielsetzung wohl zu hoch gegriffen. Sehr wohl aber kann es Ziel des Ethik-Unterrichts sein, Grundlagen für die Handlungsfähigkeit von SchülerInnen aufzubauen. Der aktuelle Diskurs um Sterbehilfe / Euthanasie ermöglicht, unterschiedliche theoretische Positionen aufzuzeigen, ihre Hintergründe und ihre argumentative Struktur sichtbar zu machen und die ethische Problematik, die sich mit den jeweiligen Positionen verknüpfen, herauszuarbeiten. Auf dieser Grundlage soll es den SchülerInnen möglich sein, sowohl unterschiedliche Positionen nachvollziehen und verstehen zu können als auch eine eigene – vielleicht vorläufige – begründete und reflektierte Positionierung vornehmen zu können.

Der Einstieg in das Themenfeld erfolgt über eine Auseinandersetzung mit Krisen und Krisenerfahrungen, wie sie allen SchülerInnen vertraut sind. In diesem Zusammenhang arbeite ich mit den SchülerInnen wesentliche inhaltliche Elemente von Krisenerfahrungen und Möglichkeiten der Krisenbewältigung heraus. Die SchülerInnen sollen Krisen als menschliche Grunderfahrung und symptomatische Ebenen eines Krisenbewältigungsprozesses kennen lernen.

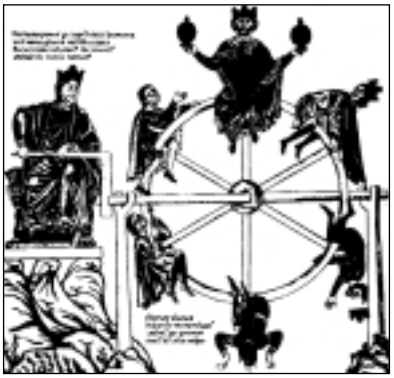
Ein zweiter Teilbereich widmet sich der Auseinandersetzung mit Tod und Trauer. Die SchülerInnen sollen an die Thematik herangeführt werden, sie sollen verschiedenen Aspekte des Themenfeldes kennenlernen. Durch aktive Auseinandersetzung – beispielsweise in Form von Befragungen und Interviews – soll das Themenfeld enttabuisiert werden und die SchülerInnen sollen lernen, Fragen und Gedanken zur Thematik zu formulieren und in einen gedanklichen Austauschprozess einzutreten. In der Auseinandersetzung mit Theorien und Ritualen rund um die Thematik des Sterbens sollen die SchülerInnen die Funktion ritualisierter Krisenbewältigung – aber auch die Problematik im Kontext sinn-entleerter Krisen – kennen lernen.

Im dritten und abschließenden Teil geht es um einen ethischen Konflikt im eigentlichen Sinn, nämlich um die Diskussion um aktive Sterbehilfe / Euthanasie. Die Notwendigkeit einer argumentativen ethischen Positionierung kann hier ebenso deutlich gemacht werden wie die Grenzen einer solchen Argumentation, die eine letztlich subjektive Entscheidungsfindung nicht ersetzen, sondern nur die Voraussetzungen dafür

schaffen kann. Für eine solche Basis ist es notwendig, das Themenfeld von verschiedenen Seiten her zu erschließen, die historische Dimension der Thematik – zum Beispiel die historische Belastung durch das Euthanasieprogramm während des Dritten Reiches – sichtbar zu machen, die Einbettung der Thematik in den allgemeinen gesellschaftlichen Umgang mit Sterben und Tod zu betonen, unterschiedliche Positionen aufzuzeigen, ethische Fragen und Probleme herauszuarbeiten, mögliche Alternativen – beispielsweise im Rahmen der Hospiz-Bewegung - zu skizzieren und schließlich eine ethische Analyse – in meinem Fall in einer Gegenüberstellung utilitaristischer und deontologischer Argumentation – vorzunehmen.

3.1. Abschnitt 1: Krisen und Krisenbewältigung

a. Einstieg



Der Einstieg in die Unterrichtseinheit erfolgt über eine Bild-Meditation[1]. Die SchülerInnen formulieren zunächst ihre eigenen Fragen, Gedanken und Assoziationen zum Bild und nehmen anschließend zum Bild in mündlicher Form Stellung . Die sich dabei ergebenden Fragen und Assoziationen der SchülerInnen verdeutlichen zunächst ihren persönlichen Zugang zur Thematik. Sie eröffnen die Möglichkeit, weiterführende Fragestellungen zu formulieren und zu sammeln und vom Bildbereich ausgehend Beispiele für parallele Lebenssituationen zu formulieren.

In einem anschließenden Schritt werden die SchülerInnen mit dem Begriff Krise konfrontiert, den ich wie folgt definiere:

[1] Abb. aus *Geisen R.*, Grundwissen Ethik. Stuttgart 1995, 39.

Was sind Lebenskrisen?

- Das Wort Krise kommt vom Griechischen „krinein“ und bedeutet einerseits Gefahr, andererseits aber auch Chance.
- Krisensituationen sind Situationen, die Menschen an Grenzen führen. Es sind Situationen, in denen bisher Selbstverständliches auf einmal fragwürdig wird, in denen Menschen mit Situationen und Fragen konfrontiert werden, auf die sie keine Antworten wissen, Situationen, in denen Gefühle wie Hilflosigkeit, Überforderung, Ausweglosigkeit, Angst, Depression eine starke Rolle spielen.
- Eine Krise beinhaltet die Gefahr des Scheiterns. Andererseits können Krisen Menschen auch helfen, Probleme und Schwierigkeiten zu meistern und so am Leben zu reifen.

Die SchülerInnen suchen anschließend Beispiele für Krisenerfahrungen, die sie selbst kennen. Sie formulieren, worin die Krise besteht und wie sie sich manifestiert, und skizzieren ein Scheiterungs- und ein Bewältigungs-Szenario. Die Beispiele, die SchülerInnen finden, sind sehr unterschiedlich. Sie reichen von Alltagskrisen wie einer misslungenen Schularbeit oder einer nicht bestandenen Schulstufe über persönliche Krisenerfahrungen wie dem Scheitern einer Beziehung oder eines Lebensziels bis hin zu existentiellen Krisen, wie der Auseinandersetzung mit dem Tod einer nahen Bezugsperson. Aus meiner Erfahrung hilft es den SchülerInnen, ihre eigenen Gespräche mit Hilfe von Fragen zu strukturieren und zu moderieren, um typische Elemente von Krisenerfahrungen sichtbar zu machen. Ein belehrendes oder dozierendes Eingreifen würde das eigene Reflektieren eher behindern als fördern.

b) Beispiele für Krisenbewältigung

In einem weiteren Schritt sollen die SchülerInnen an konkreten Beispielen die Auseinandersetzung mit Krisen und Beispiele für Krisenbewältigung kennen lernen. Ein erstes Beispiel orientiert sich an der Autobiografie des seit einem Unfall querschnittgelähmten Schauspielers Christofer Reeve[2] und skizziert eine individuelle Krisenerfahrung. Als zweites Beispiel soll der Anschlag auf das New Yorker „World Trade Center“ am 11. September 2001 sichtbar machen, dass es auch kollektive Krisenerfah-

[2] Vgl. *Reeve Chr.*, Immer noch ich. Mein zweites Leben. München 2001.

rungen gibt und dass auch kollektive Krisen ähnlichen Gesetzmäßigkeiten wie individuelle Krisen folgen.

Beispiel 1: Das Beispiel Christopher Reeve
Die SchülerInnen erhalten zunächst eine knappe Information über die Biografie Reeves als Informationsinput.

Das Beispiel Christopher Reeve für eine individuelle Krise...
Der Schauspieler Christopher Reeve („Superman“) erleidet 1995 einen Reitunfall. Bei diesem Unfall werden der erste und der zweite Halswirbel gebrochen.

Der Mann, der es gewohnt ist, seine gefährlichen Stunts selbst zu spielen, ist dadurch von einem Tag auf den anderen an den Rollstuhl gefesselt. Jeder würde verstehen, wenn er sich auch dem öffentlichen Leben zurückziehen würde, wenn er verbittert oder depressiv würde.

Aber Reeve nützt seine Popularität, um sich für die Anliegen von Behinderten einzusetzen. Er sagt: „Als ich in die Rehaklinik kam, hatte ich mich dagegen gewehrt, zur Gruppe der Köperbehinderten zu gehören. Aber im Laufe der Zeit begriff ich, dass ich nicht nur dazu gehörte, sondern sogar in der Lage war, einen sinnvollen Beitrag für unsere Situation zu leisten.“

Früher sei ein Held für ihn jemand gewesen, der eine mutige Handlung setzt oder an die Grenzen seiner Möglichkeit geht. Heute sagt er: „Ein Held ist ein gewöhnlicher Mensch, der die Kraft findet, sich mit Ausdauer und Beharrlichkeit in einer ausweglos erscheinenden Lage zurecht zu finden.“zu meistern und so am Leben zu reifen.

Im Anschluss daran sollen die SchülerInnen mithilfe von Leitfragen allgemeine Schlussfolgerungen die Krisen- und Trauerarbeit betreffend herausarbeiten können:

Zum Weiterdenken und Diskutieren ....
Wie geht es Menschen, deren Leben sich durch einen Schicksalsschlag (Unfall, Krankheit, überraschender Tod eines nahen Menschen...) von einem Tag auf den anderen plötzlich verändert? Wie reagieren Menschen auf solche Situationen vermutlich? Gibt es eine „Gesetzmäßigkeit“ in der Abfolge der Reaktionen?

Welche Werte werden für solche Menschen besonders wichtig werden? Welche Werte werden vermutlich an Bedeutung verlieren?

Was hilft von Schicksalsschlägen getroffenen Menschen, nicht zu verzweifeln und im Leben wieder einen Sinn zu finden?

Kennt ihr Beispiele aus der Literatur oder aus dem persönlichen Erfahrungsbereich, wo es Menschen geschafft haben, Krisen zu meistern?

Beispiel 2: Das Attentat auf das New Yorker World Trade Center als Beispiel für eine gesellschaftliche Krise / ein gesellschaftliches Trauma

In einem zweiten Schritt konfrontierte ich im Schuljahr 2001/02 aus aktuellem Anlass die SchülerInnen mit dem Konzept einer „kollektiven Krisenerfahrung". Ausgehend von der Überlegung, dass nicht nur Einzelpersonen, sondern auch gesamte Gesellschaften oder Kulturen einem „kollektiven Schockerlebnis" gegenüberstehen können, sammelte ich zunächst zusätzliche Beispiele für solche Krisenerfahrungen, um etwas mehr Distanz zu schaffen. Ereignisse, die von den SchülerInnen erwähnt wurden, waren der Abwurf der Atombombe auf Hiroshima (1945), die Ermordung des US-Präsidenten Kennedy (1963), der Unfall im Atomkraftwerk Tschernobyl (1986), aber auch die Shoa während des Dritten Reiches. An einem konkreten Beispiel diskutierte ich mit den SchülerInnen zunächst die Frage, welche unmittelbaren und welche indirekten Folgen solche Ereignisse hatten. Wichtig erschien mir, neben der Tragik der Ereignisse auch Lernprozesse sichtbar zu machen, die verdeutlichen, dass aus negative Erfahrungen auch die Chance auf Umdenk- und Reifungsprozesse beinhalten.

Erst im Anschluss daran lenkte ich die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den aktuellen Hintergrund zurück und forderte die SchülerInnen auf, Reaktionen in ihrem persönlichen Umfeld und in den Medien zu studieren um anschließend eine Systematisierung vornehmen zu können. Diese erfolgte mithilfe von Leitfragen auf der Basis der Texte, die die SchülerInnen studiert hatten, in einem strukturierten Gesprächsprozess:

Was löst so ein Ereignis wie das Attentat auf das WTC bei vielen Menschen (in den USA / in der westlichen Welt) aus? Welche Fragen stellen sich? Welche Emotionen herrschen vor? Welche Handlungsimpulse?

Werden durch das Attentat auf das WTC Werte „verschoben"? Was wird wichtig(er)? Was ist unwichtig(er)?

Wie versuchen die Menschen in den USA (Westeuropa) in der Zwischenzeit, das Ereignis zu „bewältigen"? Welche Gefahren liegen in (verschiedenen) Bewältigungsversuchen? Welche Chancen? Was könnten die USA / der Westen aus den Ereignissen lernen?

Die SchülerInnen arbeiteten heraus, dass eine erste Reaktion auf das Attentat einem Schockzustand gleichkam (Unglauben, Lähmung, Erschütterung), dass diese erste Reaktion von starken Handlungsimpulsen und dem Wunsch etwas zu tun und zu helfen, aber auch von einem kollektiven Zusammenrücken sowohl in Amerika als auch in der westlichen Welt abgelöst wurde. Es wurde sichtbar, dass die Situation starke Emotionen freilegte, dass Angst einerseits zu Solidarisierung, andererseits aber auch zu Wut, die sehr schnell in undifferenzierte Emotionalität (zum Beispiel Ausschreitungen gegen islamische Institutionen) „kippen" kann.

Ebenfalls sichtbar wurde, dass durch das Attentat auf verschiedenen Ebenen Fragen auftauchten, die Ängste deutlich machten (Wie konnte so etwas passieren? Welche Folgen hat das Attentat für den Weltfrieden? Lässt sich so etwas in Zukunft verhindern? ...), andererseits aber auch zeigten, dass das Attentat zu tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen führen könnte („Soll das Asylrecht verschärft werden? Sollen islamistische Vereinigungen verboten werden? ...)

So wurde deutlich, dass fundamentale gesellschaftliche Werte, die in der Diskussion als solcher allerdings meist nicht explizit erwähnt wurden, tangiert waren. Insbesondere waren dies Sicherheit und Schutz der Zivilbevölkerung im Spannungsfeld mit den Grundsätzen eines liberalen Rechtsstaats, aber auch Wirtschaftswachstum, Weltfrieden, religiöse Toleranz und anderes mehr.

Neben den Gefahren, die so ein Ereignis birgt (beispielsweise der Gefahr einer (militärischen) Über-Reaktion, die zur Schaffung neuer Krisen führt oder einer zu starken Einschränkung bürgerlicher Rechte), wurde auch sichtbar, dass die Handlungsbereitschaft, die durch das Attentat ausgelöst wurde, auch Chancen bietet, beispielsweise die Chance auf internationales Engagement oder die Erkenntnis, dass der Westen auch im eigenen Interesse wirtschaftliche Perspektiven und politische Stabilität in „Schwellenländern" und Krisengebieten fördern muss, um dem Radikalismus zu begegnen.

Wichtig war mir, das Attentat auf das NYWTC nicht für sich, sondern als aktuelles Beispiel, an dem sich die Thematik illustrieren ließ, zu thematisieren.

c) Psychologische Theorien der Krisenbewältigung

In einem abschließenden Abschnitt konfrontiere ich die SchülerInnen mit einer tiefenpsychologisch fundierten Theorie der Krisen- und Trauerarbeit, um sicherzustellen, dass die SchülerInnen ein systematisches und

fundiertes theoretisches Modell Krisen und Krisenbewältigung betreffend zur Verfügung haben[3].

Dieses Modell umreißt einerseits die Phasen des Trauerprozesses (Phase des Schocks und der Lähmung, Phase der aufbrechenden und widerspürchlichen Emotionen, Phase der Konfrontation, Phase der Integration), skizziert Beispiele für gescheiterte Krisenbewältigung (Flucht, Verdrängung, Lähmung) und beschreibt für die Krisenbewältigung hilfreiche Einstellungen (Akzeptanz der eigenen Gefühle, Akzeptanz von Hilfe, Bewältigung von Schuldfragen, Zukunftsorientierung, Akzeptierende Einstellung gegenüber schwierigen Lebenssituationen.)

Schließlich erfolgt nochmals ein Rückbezug zum Einstieg in die Unterrichtseinheit, indem die SchülerInnen das Bild vom Lebensrad nochmals kommentieren.

3.2. Abschnitt 2: Umgang mit Sterben und Tod

a) Einstieg

Der zweite Abschnitt der Unterrichtseinheit konfrontiert die SchülerInnen direkt mit Sterben und Tod als existentieller menschlicher Erfahrung. Ausgehend von subjektiven Erfahrungen und Gedanken sollen die SchülerInnen schließlich mit philosophischen, religiösen und kulturellen Aspekten des Themenfeldes konfrontiert werden.

Als Vorbereitung für die Einheit sammeln die SchülerInnen Bilder, die sich mit der Thematik auseinandersetzen. Teilweise produzieren die SchülerInnen eigene Bilder (Zeichnungen, Fotografien), teilweise bringen sie Bilder aus den Medien oder aus der bildenden Kunst.

In einem ersten Schritt werden diese Bilder geordnet und die SchülerInnen kommentieren eines der Bilder mit einem persönlichen Text. Die Texte, die die SchülerInnen erarbeiten, sind sehr unterschiedlich, sie werden von mir nicht kommentiert, die SchülerInnen erhalten aber die Möglichkeit zu einem Gedanken- und Erfahrungsaustausch ihre eigenen Texte betreffend.

Mithilfe weiterer Leitfragen, die gemeinsam mit den SchülerInnen im Leherer-Schüler-Gespräch erarbeitet werden, erfolgt eine zweite vertiefende Annäherung an die Thematik.

---

[3] Das Modell ist ein von mir vereinfachtes Konzept in Anlehnung an *Verena Kast. Vgl Kast V.*, Abschied von der Opferrolle. Das eigene Leben leben. Freiburg-Basel-Wien1998 und dies., Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart 1982.

Überlege, wann und wo und in welcher Form junge Menschen heute mit der Thematik Tod und Sterben konfrontiert werden. Hat sich diesbezüglich im Vergleich zu früher etwas verändert? Was?

Welche ritualisierten Formen gibt es, um mit Tod umzugehen? Welche Funktion haben solche Riten?

Was sind Metaphern, Bilder, Symbole für Tod, Sterblichkeit, Vergänglichkeit?

Die Fragestellungen eröffnen zunächst einmal einen Gesprächs- und Diskursraum, in dem Fragen auftauchen und Gedanken und Ideen skizziert werden können, ohne dass zu diesem Zeitpunkt bereits eine Antwort auf viele dieser Fragen möglich wäre. Generell ist es aus meiner Sicht sinnvoll, SchülerInnen anzuhalten, Fragen zu formulieren und diese zunächst auch als offene Fragen stehen zu lassen, um zu verhindern, dass durch vorschnelle Antworten, zu denen viele SchülerInnen neigen, vertiefende Diskussionen und vertiefendes Durchdenken blockiert wird.

Schließlich konfrontiere ich die SchülerInnen mit einem Fragebogen zum Themenfeld. Das Ziel dieses Fragebogens ist es, die SchülerInnen mit der Thematik auf möglichst vielen verschiedenen Ebenen zu konfrontieren, um die Breite des Themenfeldes sichtbar zu machen, Antwort- und Positionierungsmöglichkeiten, die die SchülerInnen selbständig häufig noch nicht vornehmen können, vorzuskizzieren und so den SchülerInnen eine erste Positionierung zu erleichtern. Weiters soll der Fragebogen in der Aufarbeitung den SchülerInnen die Möglichkeit geben, sich selbständig mit den Aspekten des Themenfeldes vertiefend auseinanderzusetzen, die ihnen vertraut oder naheliegend erscheinen.

Die SchülerInnen füllen den Fragebogen zunächst selbständig aus. Sie erhalten den Hinweis, nur die Fragen zu beantworten, die sie auch beantworten wollen. Anschließend wählen sie dann die Gesichtspunkte aus, die ihnen persönlich am interessantesten erscheinen. Diese Fragen werden von den SchülerInnen anschließend in Kleingruppen diskutiert und die Fragestellungen sowie die Diskussionsergebnisse werden der gesamten Schülergruppe vorgestellt und gegebenenfalls nochmals vertiefend diskutiert.

Umgang mit Sterblichkeit und Tod. Ein Fragebogen	J 1	2	V 3	4	N 5
1.In unserer Gesellschaft wird mit den Themen „Tod“ und „Trauer“ sehr offen umgegangen.					
2. Für jeden Menschen ist es wichtig, sich mit „Tod“ und „Trauer“ auseinander zu setzen.					
3. Für Jugendliche ist es wichtig, sich mit „Tod“ und „Trauer“ auseinander zu setzen.					
4. Die meisten Menschen verdrängen Gedanken an den Tod, weil der Tod sie ängstigt.					
5. Ich habe mir schon einmal Gedanken über meinen eigenen Tod gemacht.					
6. Ich glaube, mit “Tod“ muss man sich erst im Alter auseinandersetzen.					
7. Ich denke manchmal daran, dass jedes Jahr über 1000 Menschen in Österreich im Straßenverkehr sterben. Ich denke manchmal, dass auch ich selbst oder einer meiner Freunde betroffen sein könnten.					
8. Ich habe schon einmal das Sterben eines älteren Angehörigen (Großeltern) erlebt.					
9. Ich habe schon einmal das Sterben eines jüngeren nahestehenden Menschen durch Krankheit erlebt.					
10. Ich habe schon einmal das Sterben eines jüngeren nahestehenden Menschen durch einen Unfall erlebt.					
11. Ich habe schon einmal das Sterben eines mir nahestehenden Menschen durch Selbstmord erlebt.					
12. Manchmal beschäftigt mich der Gedanke, dass ein mir nahestehender Mensch sterben könnte.					
13. Der Gedanke an den Tod lässt das Leben sinnlos erscheinen.					
14. Der Gedanke an den Tod macht mir manchmal bewusst, dass das Leben // jeder Tag im Leben kostbar ist. Er lässt mich darüber nachdenken, was im Leben wichtig ist.					
15. Ich spreche manchmal mit Erwachsenen (Eltern, ...) über den Tod.					
16. Ich spreche manchmal mit Gleichaltrigen (Freunde, Geschwister, ...) über den Tod.					
17. Über den Tod weiß doch niemand Bescheid. Also macht es keinen Sinn, darüber zu reden.					
18. Über den Tod zu reden, macht Angst. Also ist es besser, nicht darüber zu reden.					
19. Über den Tod zu reden, kann helfen, die Angst vor dem Tod zu bewältigen.					

	J 1	2	V 3	4	N 5
20. Über den Tod zu reden, kann helfen, sich auch über den Sinn des Lebens Gedanken zu machen.					
21. Es wäre gut, wenn die Menschen unsterblich wären.					
22. Jugendliche sind manchmal leichtsinnig. Aus Lust am Abenteuer setzen sie – ohne das ihnen das bewusst wird – ihr Leben // ihre Gesundheit aufs Spiel.					
23. Ich kann verstehen // nachvollziehen, dass manche Jugendliche die Gefahr reizt.					
24. Wenn ein Freund // eine Freundin eine tödliche Krankheit hätte, würde ich auf jeden Fall mit ihm / ihr darüber reden. Ich würde versuchen, ihn während der Sterbephase regelmäßig zu sehen. Ich würde mit ihm / ihr über das Sterben reden.					
25. Die Qualität eines Lebens ist wichtiger als die Dauer des Lebens.					
26. Wenn ein naher Angehöriger eines Freundes // einer Freundin stirbt, würde ich mit ihm / mit ihr darüber reden.					
27. Ich denke über die Frage nach, was nach dem Tod sein wird.					
28. Ich denke, es ist wichtig, dass eine Gesellschaft // eine Religion Rituale hat, um mit Tod und Trauer umzugehen (Totenmesse, Gräber, Totenfeier, ...)					
29. Ich möchte, dass nach meinem Tod bestimmte Dinge passieren // nicht passieren (z. B. Ich möchte auf eine bestimmte Art beerdigt werden ...)					
30. Ich möchte nach meinem Tod etwas zurücklassen, das andere Menschen an mich erinnert.					

b) Ethische Fragen im Zusammenhang mit Sterben und Tod

Nach einer überblicksmäßigen Skizzierung von Todes- und Jenseitsvorstellungen in Philosophie und Weltreligionen erfolgt in einem weiteren Abschnitt eine Überleitung zur eigentlichen ethischen Analyse des Themenfeldes. Als Einstieg in diesen Unterrichtsabschnitt wähle ich einen Film zum Thema „Tod im Krankenhaus und Organtransplantation“4. Im Anschluss an den Film erarbeite ich zunächst einmal eine Skizzierung und Ordnung zentraler Fragen, die sich in der Konfrontation mit der Thematik ergeben. In einem weiteren Schritt arbeite ich mit den SchülerInnen mit der Thematik verknüpfte Wertfragen heraus. Schließlich werden in einem dritten Schritt ethische Konflikte und Normierungsmöglichkeiten sichtbar gemacht.

Eine Analyse des Themenfeldes lässt sich in folgender Struktur veranschaulichen:
Zentrale Fragestellung: Wie gehen wir mit Sterben und Tod um?

Schritt 1: Die Begriffe „Sterben“ und „Tod“

Was ist Sterben? Was ist Tod?	Fragen nach dem Beginn und dem Ende des menschlichen Lebens	Bewusstsein, dass das Ende des Lebens (analog zum Lebensbeginn) Prozesscharakter hat. Ein Zeitpunkt des Todes ist daher häufig nicht exakt feststellbar
	Frage nach Kriterium, nachdem Tod festgestellt wird	Hirntod als „abstraktes“, für den Laien nicht mehr erkennbares Kriterium
	Welche unterschiedlichen Formen von Sterben und Tod gibt es?	Tod durch Unfall, durch Krankheit, durch Naturkatastrophe, durch Krieg, ... Tod im Kreis der Familie, auf der Intensivstation eines Krankenhauses, ... Tod eines alten Menschen, Tod eines jungen Menschen, ... freiwilliger Tod (Suizid)
	Tod und Sterben als Beispiel für eine Krisenerfahrung	Konfrontation mit dem Tod eines nahestehenden Menschen
	Tod und Sterben als Beispiel für eine existentielle Erfahrung	Wissen um die eigene Sterblichkeit; Umgang mit diesem Wissen
	Tod und Sterben als kulturelle, religiöse und philosophische Realität	Bedeutung von Riten und Ritualen für die Trauerarbeit,

Schritt 2: Wer ist „wir“

Wer ist betroffen?	todkranke und sterbende Menschen	Wie gehen Menschen damit um, dass sie bald sterben werden? Welche Bedürfnisse haben sterbende Menschen? Soll man mit sterbenden Menschen offen über ihre Situation sprechen?
	Angehörige von todkranken und sterbenden Menschen	Wie bewältigen Menschen den Tod eines Angehörigen? Welche Bedürfnisse haben sie? Soll / kann man mit ihnen offen über ihre Situation sprechen?
	Menschen, die beruflich mit Tod und Sterben konfrontiert sind (Pflegepersonal in Krankenhäusern, Ärzte, Priester, Bergretter, ...)	Wie bewältigen Menschen, die beruflich mit Tod und Sterben konfrontiert sind, diese Erfahrungen? Wie verändern diese Erfahrungen ihre Einstellung zu Sterben und Tod?
	Menschen, die in Lebensgefahr // in gefährlichen Situationen sind oder die solche Situationen suchen (Extremsportler, Kriegsberichterstatter, ...)	Was motiviert Menschen dazu, sich bewusst Gefahren auszusetzen? Gibt es ein „Spiel mit der Gefahr und dem Tod?“
	Menschen, die Bezugspersonen von Trauernden sind	Was kann man tun, wenn ein Freund / eine Freundin mit Tod konfrontiert ist? Welche Fehler kann man machen?
	die Gesellschaft als Ganzes	Werden in unserer Gesellschaft die Bedürfnisse sterbender Menschen genügend geachtet?
	der Gesetzgeber	Welche Rechte haben Sterbende? Wo wird die Grenze zwischen Leben und Tod gesetzt? Haben Tote Rechte? Haben Tote eine Würde?

[4] Matthies S., Tod oder lebendig? Die ethische Kontroverse um den Hirntod. Bayerischer Rundfunk 1995.

Schritt 3: Was bedeutet „umgehen“?

Was bedeutet „umgehen“?	Welche Riten und Rituale gibt es im Umgang mit Sterben und Tod? Welche Funktion haben solche Riten?
	Gibt es in unserer Gesellschaft eine Verdrängung von Alter, Krankheit, Tod? Woran wird dies sichtbar? Welche Folgen hat eine solche Verdrängung?
	Wie verarbeiten Menschen, die oft mit Tod und Sterben konfrontiert sind, diese Erfahrungen? Wie verändern diese Erfahrungen ihr Leben?
	Wie regelt der Staat den Umgang mit Krankheit und Tod?

Welche ethischen Fragen stellen sich im Zusammenhang mit der Thematik Sterben und Tod?

Ethische Fragen beinhalten Werthaltungen oder verlangen in ihrer Antwort eine Wertung. Erst im Laufe der Zeit sind die SchülerInnen in der Lage, die ethische Dimension einzelner Themenaspekte genauer herauszuarbeiten und diese von allgemeinphilosophischen, anthropologischen kulturellen oder empirischen Aspekten zu unterscheiden. Weiters ist es wichtig, dass SchülerInnen lernen, dass ethische Fragen sich zwar qualitativ grundlegend von nichtethischen Fragestellungen unterscheidend (indem sie prinzipiell nicht-empirischer Natur sind), dass die Diskussion ethischer Fragestellungen aber ohne Rückbezug auf empirische Daten und empirisch fundierte Theorien spekulativ und willkürlich bleiben.

Eine Ausformulierung der ethischen Dimension des Themenfeldes kann nur schrittweise und systematisch erfolgen. In einem ersten Schritt versuche ich mit den SchülerInnen gemeinsam diese ethische Perspektive aufzubauen, indem ausgehend von ethischen Fragestellungen die diesen Fragestellungen zugrunde liegenden Wertfragen sowie Fragen nach Rechten und Pflichten betroffener Menschen formuliert und anschließend mögliche Positionierungen skizziert werden. Dieses schrittweise Vorgehen lässt sich an konkreten Beispielen am besten verdeutlichen. Die Fragestellungen kommen dabei von den SchülerInnen selbst. Für mich als Lehrerin besteht die Herausforderung darin, gemeinsam mit den SchülerInnen die ethische Ebene zu konkretisieren. Hier ist es oft – wie in vielen Themenbereichen, in denen es um ethische Positionierungen geht - eine persönliche Herausforderung, Fragen und Gedanken von SchülerInnen zunächst zu akzeptieren und wenn nötig erst in einem zweiten Schritt auf mögliche problematische Konsequenzen einzelner Gedanken und Ideen hinzuweisen, also eine oft naheliegende eigene emotionale Reaktion „abzufedern“ und anstattdessen einen rationalen Diskurs und ein rationales Hinterfragen zu ermöglichen.

Ziel dieses Abschnitts kann es nicht sein, alle angesprochenen Fragestellungen so weit zu diskutieren, dass den SchülerInnen Positionierungen möglich sind. Dies kann nur in einem weiteren Schritt nochmals exemplarisch anhand eines konkreten Beispiels erfolgen.

Fragestellung (Schülerfragen)	**eigentlich ethische Ebene: betroffene Werte; damit verbundene Rechte und Pflichten**	weitere Aspekte und Fragen, Beispiele
Warum lässt man alte Menschen oft jahrelang in Pflegeheimen „dahinvegetieren"?	**Menschenwürde; Grundwert des menschlichen Lebens; Kosten, die mit der Pflege alter Menschen verbunden sind; Solidarität,**	Welche Qualität hat das Leben für Menschen, die in Pflegeheimen leben? Was ist Lebensqualität? Werden alte Menschen „abgeschoben"?
Warum werden Menschen nach einem Suizidversuch gerettet oder an einem Suzidversuch gehindert?	**Selbstbestimmungsrecht des Menschen über sein Leben Grundwert des menschlichen Lebens**	Warum begehen Menschen Suizid? Sind Menschen, die einen Suizidversuch machen, in ihrer Entscheidung „frei"?

Dürfen Eltern für ihre Kinder medizinische Versorgung verweigern?	**Glaubensfreiheit (Zeugen Jehovas) Wert des menschlichen Lebens Erziehungsrecht der Eltern**	Darf man selbst medizinische Versorgung verweigern? Dürfen Eltern für ihre Kinder medizinische Versorgung verweigern?
Soll / Muss der Staat Sterbehilfe verbieten?	**Selbstbestimmungsrecht Grundwert des menschlichen Lebens**	Was ist der Unterschied zwischen „aktiver" und „passiver" Sterbehilfe? Warum ist dieser Unterschied wichtig? Welche Folgen hätte eine „Freigabe"?
Darf man die Organe eines sterbenden Menschen (ohne dessen ausdrückliche Zustimmung) transplantieren?	**Lebensrecht kranker Menschen Lebensqualität kranker Menschen Selbstbestimmungsrecht sterbender Menschen**	Welche Rechte hat ein sterbender Mensch? Welche Rechte hat eine Leiche? Ab wann ist ein Mensch eine Leiche? Ist jemand, der hirntot ist, tot? Wer bestimmt, wann ein Mensch tot ist? Was ist überhaupt hirntot?

Eines der Themenfelder, die von den SchülerInnen angesprochen wird, behandle ich mit den SchülerInnen expemplarisch im gemeinsamen Unterricht. Für ein weiteres Themenfeld erhalten die SchülerInnen die Aufgabe, sich selbständig in einem Kleinprojekt weiter mit der Materie auseinanderzusetzen. Dies leisten die SchülerInnen beispielsweise durch Literaturrecherchen oder durch Interviews mit ExpertInnen.

Beispielsweise recherchierte eine Gruppe von SchülerInnen in einem Pflegeheim und auf einer Intensivstation eines Krankenhauses. In Gesprächen mit Ärzten und Pflegepersonal vertieften sie ihre Auseinandersetzung mit allgemeinenen und ethisch-rechtlichen Fragen im Umgang mit Sterbenden weiter. Eine andere Gruppe von SchülerInnen sprach mit Angehörigen von Menschen, die einen Suizidversuch unternommen hatten, und mit einem Arzt, um so einen vertiefenden Einblick in die psychologische und ethische Dimension der Themenstellung zu bekommen.

3.3. Abschnitt 3: Sterbehilfe // Euthanasie[5] als Beispiel für ein ethisches Konfliktfeld

a) Einstieg / Sachinformation

Ursprünglich schien mir der Themenbereich Sterbehilfe/Euthanasie nicht unbedingt geeignet für eine tiefergehende Diskussion im Rahmen des Ethikunterrichts, zumal ich der Meinung war, dass die SchülerInnen diese Fragestellung als für sie nicht sehr relevant einschätzen würden. Zu meiner eigenen Überraschung konnte ich aber wiederholt feststellen, dass gerade dieses Themenfeld bei den SchülerInnen auf großes Interesse stößt.

Ich beginne diesen Unterrichtsabschnitt so, dass ich in einem ersten Schritt die grundlegenden inhaltlichen Voraussetzungen schaffe, um eine weiterführende ethische Diskussion zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist zunächst der Begriff „Euthanasie" sowohl in seiner ursprünglichen Bedeutung (im Sinn von „schöner Tod") als auch in seiner historischen Belastung („Euthanasieprogramm" während des Nationalsozialismus) anzusprechen.

Weiters ist herauszuarbeiten, dass die Diskussion um Euthanasie / Sterbehilfe heute eine neue Aktualität erhält, weil sich viele Menschen davor fürchten, im Falle einer schweren Erkrankung „in die Mühlen einer unmenschlichen Medizin" zu geraten und dieser dann hilflos ausgeliefert zu sein. Sie befürchtet, nicht mehr leben zu können und durch die medizinischen Möglichkeiten, den Körper am Leben zu erhalten, nicht sterben zu dürfen.

Um eine differenzierte Diskussion zu ermöglichen, ist es weiters notwendig, die Begriffe „Sterbehilfe" / „Euthanasie" zunächst möglichst exakt zu definieren und unterschiedliche Verwendungen des Begriffs zu klären. Wichtig ist vor allem eine Differenzierung zwischen „aktiver Sterbehilfe/Euthanasie" (Töten auf Verlangen), „passiver Sterbehilfe" (Einstellung von lebensverlängernden medizinischen Maßnahmen) und Sterbebegleitung

(Betreuung von sterbenden Menschen, Klärung der Bedürfnisse sterbender Menschen, bestmögliche Sicherung der Lebensqualität sterbender Menschen).

---

[5] Da der Begriff „Euthanasie" historisch belastet, der Begriff „Sterbehilfe" aber euphemistisch und ebenso umstritten ist, verwende ich in meinem Beitrag ebenso wie im Unterricht jeweils beide Begriffe ergänzend zueinander.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen lässt sich gemeinsam mit den SchülerInnen der ethische Grundkonflikt, der der Thematik zu Grunde liegt, relativ klar als Wertekonflikt umreißen:

Absoluter Schutz des menschlichen Lebens als oberstes ethisches Prinzip	Selbstbestimmungsrecht des Menschen über sein eigenes Leben
Verpflichtung des Arztes, alles zu tun, um menschliches Leben zu retten (Hippokratischer Eid)	Wunsch eines todkranken Menschen, nicht mehr weiter zu leben

Um eine Diskussion zu ermöglichen, muss weiters der aktuelle gesellschaftspolitische und rechtliche Bezug geklärt werden:

Holland verabschiedet 2001 als bisher einziger Staat ein Gesetz, das unter bestimmten Bedingungen einem Arzt die aktive Tötung eines todkranken Menschen auf dessen ausdrücklichen Wunsch straffrei gestattet. Damit wird eine Praxis legalisiert, die es in Holland schon über Jahre gibt. Die Legalisierung löst heftige Diskussionen nicht nur in den Niederlanden selbst aus.

Die rechtliche Situation in Österreich lässt sich folgendermaßen schematisch skizzieren:

Schmerzlindernde Maßnahmen		
ohne Lebensverkürzung	In Ö. in jedem Fall erlaubt; keine Sterbehilfe	international erlaubt; keine Sterbehilfe
mit lebensverkürzenden Folgen (Morphine, Opiate, und andere Medikamente, die ein Suchtpotential aufweisen, Embolien oder Thrombosen begünstigen, ...)	In Ö. seit einiger Zeit bei todkranken Menschen erlaubt; wird nach Meinung von Experten noch immer zu wenig eingesetzt (Angst vor fahrlässiger Tötung)	International erlaubt; keine Sterbehilfe
Verzicht auf lebensverlängernde Maßnahmen		
einen (tod)kranken Menschen medizinisch nicht betreuen, obwohl lebensverlängernde ärztliche Hilfe möglich wäre	In Ö. verboten; unterlassene Hilfeleistung (Problem: Wer ist **tod**krank)	international verboten
einen (tod)kranken Menschen auf dessen ausdrücklichen Wunsch medizinisch nicht betreuen, obwohl lebensverlängernde ärztliche Hilfe möglich wäre	In Ö. grundsätzlich erlaubt; aber: ein Arzt ist nicht **verpflichtet**, dem Wunsch eines Patienten nachzukommen	International erlaubt
Töten auf Wunsch		
aktive Hilfe (z. B. durch eine Injektion)	In Ö. verboten	nur in Holland unter bestimmten Umständen straffrei
Beihilfe zum Selbstmord (Bereitstellen einer Injektion)	In Ö. verboten	In mehreren Staaten (z.B. Schweiz, Deutschland, Australien, ...) unter bestimmten Umständen möglich

b) Der eigentliche ethische Konflikt

Ohne die Diskussion auf das Themenfeld aktive Sterbehilfe / Euthanasie einzuengen, ist es weiters wichtig, den ethischen Konflikt und unterschiedliche Positionen diesbezüglich möglichst eindeutig sichtbar zu machen:

In der Diskussion geht es um folgende Fragestellung:

Soll aktive Sterbehilfe (Ein Arzt tötet einen sterbenden Menschen auf dessen ausdrücklichen Wunsch) unter ganz bestimmten Bedingungen straffrei sein?

oder anders formuliert:

Gibt es ein Recht, sich töten zu lassen?

Zusätzlich ist, weil den SchülerInnen dies häufig nicht bewusst ist, zu klären, welche Fragestellungen nicht zur Diskussion stehen:

Soll aktive Sterbehilfe auf Verlangen generell erlaubt werden? (Konsens: Verbot; gesetzliche Regelung: Verbot)

Soll aktive Sterbehilfe ohne ausdrückliches Verlangen straffrei sein / erlaubt werden? (Konsens: Nein; gesetzliche Regelung: Nein)

Soll der Verzicht auf lebensverlängernde Maßnahmen (passive Sterbehilfe) bei ausdrücklichem Wunsch straffrei / erlaubt sein (Konsens: Ja; gesetzliche Regelung: ja)

An dieser Stelle ermögliche ich den SchülerInnen eine eigene erste Positionierung, indem ich sie auffordere, über die Fragestellung nachzudenken und zu überlegen, welche Werte von der Fragestellung betroffen sind und welche möglichen Konsequenzen sich aus einer Legalisierung bzw. aus einer Beibehaltung des derzeitigen Verbotes ergeben. Das Ergebnis ihres Nachdenkprozesses halten die SchülerInnen schriftlich fest. Anschließend erhalten sie die Möglichkeit, ihre Position in der Gruppe darzulegen.

c) Möglichkeiten ethischer Argumentation

Um eine differenzierte Diskussion zu ermöglichen, lernen die SchülerInnen zwei grundlegende ethische Handlungstheorien, nämlich eine utilitaristische Argumentation über die Konsequenzen einer Verhaltensnorm einerseits und eine deontologische Argumentation über Grundwerte kennen. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass beide theoretischen Ansätze wichtige Orientierungshilfen in ethischen Konflikten bieten können. Sie sollen aber ebenso erkennen, dass keiner der beiden Ansätze für sich genommen eine befriedigende und verbindliche Lösungen ethischer Konflikte zulässt.

Teleologische Theorien wie der Utilitarismus gehen davon aus, dass ausschließlich die Folgen einer Handlung über ihre ethische Qualität ent-

scheiden. Sie besagen, dass eine Handlung dann ethisch richtig ist, wenn die Folgen, die sie nach sich zieht, besser sind als die Folgen jeder möglichen Handlungsalternative. Ein konsequenter bekannter und ebenso umstrittener Verfechter des Utilitarismus ist der Australier Peter Singer.[6] Utilitaristische Theorien sind mit der Problematik konfrontiert, dass es oft schwer bis unmöglich ist, die Folgen einer Handlung zu definieren, geschweige denn, diese auch für die Zukunft richtig vorherzusagen. Das größte grundlegende Problem im Rahmen des Utilitarismus ist aber, dass es im Rahmen dieses Ansatzes nicht möglich ist, grundlegende Werte (zum Beispiel den Grundwert menschliches Leben) abzusichern.

Deontologische Theorien versuchen demgegenüber, die Frage nach der ethischen Qualität einer Handlung völlig unabhängig von den Konsequenzen dieser Handlung zu bestimmen. Klassische Vertreter deontologischer Ansätze sind Sokrates, der sich gegen die Erfolgsethik der Sophisten wendet, oder Immanuel Kant mit seinem Kategorischen Imperativ. Auch die Goldene Regel oder die Zehn Gebote sind ebenso wie die wichtigen Menschenrechtsdeklarationen deontologische, also von den Konsequenzen unabhängige ethische Begründungsansätze.

Für alle deontologischen Theorien sind im Einzelfall allgemeine Grundprinzipien, also beispielsweise ein Grundsatz, der die Tötung eines Menschen untersagt, wichtiger als die Folgen in einem konkreten Einzelfall. Dadurch ist es möglich, Grundwerte unabhängig von ihren konkreten Folgen abzusichern. Andererseits kann ein rein deontologisches Argumentieren genau dadurch, dass ein allgemeines Prinzip für soviel wichtiger erachtet wird als eine konkrete Problemsituation, im Einzelfall auch zu inhumanen und problematischen Konsequenzen führen.

Am Beispiel Euthanasie / Sterbehilfe sollen SchülerInnen beide Argumentationsprinzipien zunächst kennenlernen und anschließend auf die konkrete Problematik anzuwenden versuchen. Die SchülerInnen können dabei viele Facetten dieser Diskussion nachvollziehen und ein Problembewusstsein entwickeln, um sich so eine eigene begründete Position bilden zu können. Eine ethisch richtige Position kann der Ethik-Unterricht –

---

[6] *Singer P*. Praktische Ethik. Stuttgart [2]1994.

[7] Gleichzeitig ist es allerdings meines Erachtens wichtig zu betonen, dass der Ethik-Unterricht im Hinblick auf die Vermittlung von verbindlichen Werthaltungen keinesfalls grundsätzlich beliebig ist. Ein Rückbezug auf den westlichen Wertekonsens, der beispielsweise in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Generalversammlung der Vereinten Nationen (1948), in der Europäischen Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1950) oder in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000) formuliert ist, lässt eine solche verbindliche Wertsetzung sehr wohl zu.

vermutlich im Unterschied zu einem konfessionell gebundenen Religionsunterricht – hier nicht vermitteln, zumal es in Bezug auf die Thematik in Westeuropa derzeit einen offenen gesellschaftlichen Diskurs gibt[7].

d) Anwendung ethischer Argumentationsstrategien auf das Themenfeld „aktive Euthanasie / Sterbehilfe"

Auf der Grundlage einer ORF-Diskussion[8] lernen die SchülerInnen unterschiedliche Positionen zum Thema kennen. Anschließend erhalten die SchülerInnen die Aufgabe, die einzelnen Diskussionsbeiträge auf ihre ethische Argumentation hin zu hinterfragen und die einzelnen Standpunkte zu systematisieren. Ein Teil der Argumente lässt sich utilitaristischen, ein Teil deontologischen Argumentationsverfahren zuordnen.

utilitaristische Argumentation

vermutete positive Folgen einer Legalisierung aktiver Sterbehilfe / Euthanasie	vermutete negative Folgen einer Legalisierung aktiver Sterbehilfe / Euthanasie
➢ Eine Legalisierung aktiver Sterbehilfe / Euthanasie verkürzt auf Wunsch des sterbenden Menschen den Prozess des Sterbens und verhindert dadurch Schmerzen und Leid ➢ Eine Legalisierung aktiver Sterbehilfe verkürzt ein nicht mehr lebenswertes Leben ➢ Ein Arzt, der einem Sterbenden auf dessen Wunsch aktiv zum Tod verhilft, kann aus einer Notsituation heraus handeln. Er soll dafür nicht bestraft werden	➢ Eine Legalisierung aktiver Sterbehilfe / Euthanasie ist ein Tabubruch, der die Nachfrage erhöhen wird. Dadurch wird es auch zu einer Vielzahl problematischer und unklarer Fälle kommen. ➢ Eine Legalisierung aktiver Sterbehilfe / Euthanasie könnte den Druck auf sterbende Menschen, anderen nicht mehr zur Last zu fallen, erhöhen. Die Angst, für andere eine Belastung zu sein, könnte das eigentliche Motiv für den Wunsch nach Sterbehilfe / Euthanasie sein ➢ Der Wunsch nach Sterbehilfe könnte das Resultat einer vorübergehenden Krise sein ➢ Eine Legalisierung aktiver Sterbehilfe verstärkt die gesellschaftliche Tendenz, alle Menschen, die krank oder nicht leistungsfähig sind, als weniger lebenswert zu bewerten. Eine Legalisierung von aktiver Sterbehilfe / Euthanasie ist ein erster Schritt, an dessen Ende der Verlust des Lebensrechts bestimmter Menschengruppen (beispielsweise schwertsbehinderter Menschen) stehen könnte.

[8] Kreuz und Quer vom 13. Mai 1998 mit dem Titel: „Recht auf Leben. Recht auf Sterben"

deontologische Argumente

Grundwerte und Grundrechte, die für eine Legalisierung von Euthanasie / Sterbehilfe sprechen	Grundwerte und Grundrechte, die in Widerspruch zu einer Legalisierung von Euthanasie / Sterbehilfe stehen
➢ Es gibt ein Recht eines Menschen zu sagen, dass er nicht mehr leben möchte	➢ Aktive Sterbehilfe / Euthanasie steht in Widerspruch zum absoluten Schutz des Menschlichen Lebens. Das Recht auf Selbstbestimmung über Behandlung impliziert nicht das Recht, sich auch töten zu lassen
➢ Es gibt ein Recht eines Menschen, nicht leiden zu müssen // Schmerzen nicht mehr ertragen zu wollen // ein nicht-lebenswertes Leben beenden zu dürfen ➢ Es ist mit „Menschenwürde" nicht vereinbar, einen Menschen gegen seinen ausdrücklichen Willen zum Leben zu zwingen	➢ Es ist mit der Menschenwürde nicht vereinbar, einen anderen Menschen zu töten. Auch dann nicht, wenn er dies wünscht.

Um eine abschließende Beurteilung der Konfliktsituation vornehmen zu können, müssen die SchülerInnen auch mit möglichen Alternativen zu einer Legalisierung aktiver Sterbehilfe / Euthanasie konfrontiert werden. In diesem Zusammenhang lernen die Schülerinnen die Hospizbewegung9 und das Konzept der Sterbebegleitung kennen:

Ziel der Hospiz-Bewegung („Hospiz" = Herberge) ist es, Sterbende nicht in erster Linie medizinisch, sondern menschlich zu betreuen. Sterbenden soll ein Gefühl von Geborgenheit gegeben werden, sie sollen im Sterben nicht allein gelassen werden. Neben der stationären Betreuung gibt es auch Hausbetreuungsdienste, Sitzwachen, Besuchs- und Begleitdienste zu Hause, in Krankenhäusern und Pflegeheimen.

Als Alternativen zu aktiver Sterbehilfe // Euthanasie lassen sich skizzieren:

Als Alternativen zu aktiver Sterbehilfe // Euthanasie lassen sich skizzieren:
➢ Palliativmedizin: Sterbende Menschen müssen mit den Möglichkeiten der Medizin schmerzfrei behandelt werden, auch wenn dadurch lebensverkürzende Nebenwirkungen in Kauf genommen werden
➢ Sterbebegleitung // Sterben in Würde: Die Bedürfnisse sterbender Menschen müssen erforscht werden. Sterbende Menschen dürfen im Sterben nicht alleingelassen werden.

Im abschließenden Abschnitt der Unterrichtseinheit reflektieren die SchülerInnen nochmals ihre erste Analyse des ethischen Konflikts. Sie überprüfen, ob sie ihre Position modifizieren oder beibehalten möchten und erhalten den Arbeitsauftrag, ihre Position schriftlich zu formulieren und argumentativ ethisch zu begründen.

[9] Nähere Informationen finden sich im Internet zum Beispiel unter den Adressen http://www.hospiz.net oder http://www.hospiz.at .

4. Zielsetzungen und Evaluation der Zielsetzungen

Die Frage, inwieweit Unterrichtsziele im Ethik-Unterricht auch erreicht werden, ist meines Erachtens insofern zentral, als dass die Unterrichtsziele weit mehr als nur kognitives und damit mithilfe von Testfragen abprüfbares Wissen umfassen, auch wenn ersteres ein wichtiges Element im Ethik-Unterricht darstellt.

Meine Ziele für die Unterrichtseinheit zum Themenfeld Krisen und Tod umfassen mehrere Ebenen:

Zunächst einmal sollen SchülerInnen grundlegende Wissensinhalte zu den Themenbereichen (Zum Beispiel: Was sind Krisen? Was kennzeichnet Krisen? Was sind typische Phasen einer Krise?) erwerben.

Dann sollen SchülerInnen aber auch lernen, eigene Fragen zu formulieren und von eigenen Fragen oder von aktuellen Bezugspunkten ausgehend tiefer in gesellschaftliche, psychologische, philosophische und ethische Aspekte des Themenfeldes einzudringen. Meiner Erfahrung nach bedarf es dafür sehr vieler Impulse, die eigene Reflexion, Gespräche in Kleingruppen und strukturierte Gespräche in plenarer Form ermöglichen. Für SchülerInnen ist es oft schwierig, zumindest eine Zeit lang mit offen bleibenden Fragen „zu leben". Dazu müssen sie im Unterricht immer wieder ermutigt werden.

Dann sollen SchülerInnen ermutigt werden, sich selbst aktiv mit einzelnen Aspekten des Themenfeldes vertiefend auseinanderzusetzen, um sie zu eigenständigen Diskussionsbeiträgen zu befähigen. Dies geschieht in Form kleiner Projektarbeiten, in denen die SchülerInnen beispielsweise mithilfe von Arbeitsaufträgen und Interviews versuchen, einzelne Themenaspekte genauer zu recherchieren. Vor allem die Gespräche mit Menschen, die „professionell" mit Sterben und Tod konfrontiert sind, sind für die SchülerInnen eine große Herausforderung, gleichzeitig aber auch eine Bereicherung. Einzelne SchülerInnen erzählen zudem, dass sie in ihrer Familie begonnen haben, über innerfamiliäre Sterbeerfahrungen zu sprechen.

Am schwersten fällt den SchülerInnen die argumentative Auseinandersetzung mit dem ethischen Konflikt die aktive Sterbehilfe / Euthanasie betreffend. Das liegt aus meiner Sicht daran, dass SchülerInnen oft nur schwer die Geduld für eine langwierige und schrittweise argumentative Auflösung einer Fragestellung aufzubringen vermögen. Gerade in der Schulung dieser Kompetenz sehe ich jedoch eine der Kernaufgaben des Ethik-Unterrichts.

5. Literaturhinweise

In die Vorbereitung der Unterrichtseinheit sind folgende Quellen eingeflossen:

a) Druckmedien

allgemeine Literatur:

- Geisen R.: Grundwissen Ethik. Stuttgart: Klett 1995
- Regenbogen, Angelika und Armin: „Menschenrechte. Arbeitshefte Ethik". Donauwörth: Auer 2001
- Harman, Gilbert: „Das Wesen der Moral. Eine Einführung in die Ethik", Frankfurt / Main 1981
- Mackie, John Leslie: „Ethik. Auf der Suche nach dem Richtigen und dem Falschen". Stuttgart: Reclam 1981
- Welan, Manfried: Recht in Österreich. Ein Überblick". Wien: WUV 2000

Literatur zum Themenfeld „Sterben, Trauer, Tod"

- Sänger, Monika: „Praktische Philosophie. Ethik. Grundpositionen der normativen Ethik", Stuttgart: Klett 1993
- Singer, Peter: „Praktische Ethik", Stuttgart: Reclam 1984

Literatur zum Themenfeld „Krisen und Tod"

- Aries, Philippe: „Geschichte des Todes", Münschen: dtv 1998
- Elias, Norbert: „Über die Einsamkeit des Sterbenden in unseren Tagen", München: Suhrkamp 1982
- Kast, Verena: „Trauern. Phasen und Chancen eines psychischen Prozesses". Stuttgart: Kreuz 1982
- Kast Verena: „Abschied von der Opferrolle. Das eigene Leben leben". Freiburg im Breisgau: Herder 1998
- Christopher Reeve: „Immer noch ich. Mein zweites Leben.", München: Droemer Knauer 2001
- Werder, Lutz von: „Ängstige dich nicht – schreibe. Ein Übungsbuch der praktischen Philosophie zur Todesfrage für Einzelne und Gruppen", Milow: Schibri 1998
- Wittkowski, Joachim: „Psychologie des Todes", Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990

b) Internetquellen:
- Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft Hospiz, http://www.hospiz.net/
- Homepage des Dachverbands Hospiz Österreich, http://www.hospiz.at/

c) Filmquellen:
- Matthies, Silvia: „Tod oder lebendig? Die ethische Kontroverse um den Hirntod“ Bayerischer Rundfunk 1995
- Kreuz und Quer vom 13. Mai 1998 mit dem Titel: „Recht auf Leben. Recht auf Sterben.“, Beschreibung der Sendung auf http://religion.orf.at/tv/box/bo80513.htm

d) Medienberichte:
- Ecker, Bernhard, Meinhart Edith, Schlemmer Christine, Vasek Thomas: „Das Recht zu sterben“, in: „profil“ 17. 8. 1999
- Mayrhofer, Franz: „Auf Verlangen töten?. Euthanasie und Sterbehilfe“, in: „Salzburger Nachrichten“ 15. 2. 1997
- Salamon, Martina: „Künftige Ärzte sollen nicht nur heilen, sondern auch lindern“, in: „Der Standard“ 18. 8. 1998
- Schreml, Wolfgang: „Vom Herzen zum Hirn. Konfliktsituationen im Umgang mit Sterbenden“, in: Salzbuger Nachrichten“ 15. 2. 1997
- Simon, Alfred: Ein Grundrecht des Menschen. Therapiebegrenzugn und Sterbehilfe als medizinethische Fragestellung“, in: „Salzburger Nachrichten“15. 2. 1997
- „Der Chirurg und Philosoph Peter Moeschl: Sterbehilfe ruiniert das Stebstbestimmungsrecht“. in: „Die Furche“ 6. 5. 1999
- „Nicht in Versuchung führen. Interview mit dem Wiener Krebsarzt Christof Zielinski über würdevolles Leben und Sterben“ in: Profil, 17. 8. 1998

Zur Autorin:

Edeltraud Mathis, Mag. phil., AHS-Lehrerin für Psychologie/Philosophie, Deutsch, Ethik; Leiterin der Arbeitsgemeinschaft für Psychologie / Philosophie und für Ethik im Bundesland Vorarlberg. Die Autorin nterrichtet seit 1998/99 Ethik am BRG Dornbirn-Schoren.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:40 Uhr Seite 141

Achim Leschinsky / Sabine Gruehn

Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs[1]

Das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“, das 1996 – nach einer mehrjährigen Erprobungszeit – in ganz Brandenburg eingerichtet worden ist und seitdem in den Klassen 7 - 10 aller Brandenburger Schulen schrittweise etabliert wird, hat über die Grenzen dieses Bundeslandes und auch der Bundesrepublik insgesamt hinaus Aufsehen erregt. Dazu dürfte der ausgeprägte bildungspolitische Konflikt um die Zulässigkeit des damit eingeschlagenen Weges maßgeblich beigetragen haben. Denn LER soll den Religionsunterricht zwar nicht ersetzen oder überflüssig machen, es handelt sich jedoch auch nicht um den üblichen Alternativunterricht zum Fach Religion, wie man ihn unter unterschiedlichen Bezeichnungen mit einem weitgehend identischen Inhalt (nämlich Ethik) auch in anderen Ländern (bspw. auch in Österreich) antrifft. Vielmehr liegt dem Ansatz von LER das Bemühen zugrunde, die verschiedenen Bereiche einer wertorientierten Bildung, die in der modernen Schule normalerweise nur eine Randstellung haben, in einem Fach zusammenzuführen und damit auch die Aufgabe einer bekenntnisneutralen Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler über Religion zu verbinden.

Ein solcher Ansatz verdient gerade vor dem Hintergrund in den deutschsprachigen Ländern besonderes Interesse, weil hier traditionell und gegenwärtig Religion in der Schule eine starke Stellung hat. Entsprechend hat z. B. das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgelegt, dass Religion „ordentliches Lehrfach”, d. h. vom Staat verantwortet und alimentiert, sein soll (Art. 7, 3) – es sei denn, dass die schulgesetzlichen Regelungen in den Ländern vor Inkrafttreten des Grundgesetzes 1949 ausnahmsweise anderes vorsahen (Art. 141). Darüber hinaus verlangt auch das mit LER verknüpfte Bemühen Aufmerksamkeit, die Schule insgesamt für die Jugendlichen attraktiver und mit „Leben gefüllt” zu machen, denn damit tut sich die Schule strukturell schwer. Schließlich ist

[1] Bei diesem Beitrag wurde z. T. auf Texte zurückgegriffen, die die Autoren bei anderer Gelegenheit zum Thema LER veröffentlicht haben. Aus Platzgründen sind die Literaturangaben auf eine knappe Auswahl beschränkt.

die Etablierung eines neuen Schulfaches wie LER auch deswegen beachtenswert, weil die praktische Umsetzung eines solchen Vorhabens im festgefügten Kanon der Unterrichtsfächer besondere Anstrengung verlangt.

Es wird in diesem Überblicksversuch nicht gelingen können, allen Aspekten, die mit der Einführung von LER in Brandenburg verbunden sind, wirklich in ausreichendem Maße gerecht zu werden. Einige wichtige Punkte, die für das weitere Schicksal von LER bedeutsam sind, können aber benannt werden. Zur Darstellung werden auch die Ergebnisse einer empirischen Befragung von Lehrern und Schülern über den LER-Unterricht aus dem Jahre 1999 herangezogen.

Die Klärung des rechtlichen Status von LER

Im Jahr 1996 wurde vom Brandenburgischen Landtag beschlossen, das Fach LER als verpflichtendes Schulfach für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 schrittweise, d. h. in Abhängigkeit von der Verfügbarkeit qualifizierter Lehrkräfte[2], an den allgemeinbildenden Schulen des Landes einzuführen. Dieser gesetzlichen Verankerung eines neuen Schulfachs ging eine dreijährige Erprobungsphase im Rahmen eines Modellversuchs voraus, an dem 44 sekundarschulen beteiligt waren. Seither ist die Zahl der Schulen, die LER eingeführt haben, auf 350 im Schuljahr 2000/01 angestiegen und entspricht damit 71 % aller brandenburgischen sekundarschulen. Die schrittweise Einführung sieht jedoch vor, dass mit dem Unterricht zunächst nur in der 7. Jahrgangsstufe einer Schule begonnen wird. Mit dem Fortschreiten dieses Jahrgangs in die höheren Klassenstufen wird der LER-Unterricht entsprechend auf die anderen Jahrgänge ausgedehnt. Frühestens im vierten Jahr nach der Einführung erhalten alle Jahrgangsstufen einer Schule den Unterricht im Fach LER. An zahlreichen Schulen findet jedoch eine Ausweitung des Fachs auf die Jahrgangsstufen 9 und 10 mangels qualifizierter Lehrkräfte nicht statt. In diesen Fällen bleibt der LER-Unterricht auf die Jahrgangsstufen 7 und 8 beschränkt.

Bereits im Rahmen des Modellversuchs wurde – nachdem in den Schulen der DDR Religionsunterricht verboten war, also auch in den brandenburgischen Schulen – mit der Erteilung von Religionsunterricht,

[2] Die Qualifizierung der Lehrkräfte erfolgt berufsbegleitend im Rahmen eines zwei- bzw. dreijährigen Weiterbildungsstudiums.

und zwar mit evangelischem, begonnen. Um die beiden christlichen Kirchen zur Mitarbeit am Modellversuch zu gewinnen, sah dieser eine Integrations- und Differenzierungsphase vor: In der Integrationsphase sollten alle Schüler gemeinsam bekenntnisfreien Unterricht im Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion erhalten, in der Differenzierungsphase hingegen hatten die Schüler zwischen Lebensgestaltung-Ethik und konfessionellem Religionsunterricht zu wählen. Die Evangelische Kirche ließ sich auf diesen Kompromiss ein und betieligte sich am Modellversuch. Da sich das Phasenmodell im Modellversuch nicht bewährt hatte, wurde bei der Einführung von LER auf eine Differenzierungsphase – und damit auf die Mitarbeit der Evangelischen Kirche – verzichtet und der Name des Fachs in Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde geändert. Der Evangelischen Kirche bliebt jedoch weiterhin die Möglichkeit, evangelsichen Religionsunterricht als fakultatives Fach in den Räumen der Schule anzubieten. Darüber hinaus wurde in einer Vereinbarung mit dem Land Brandenburg die staatliche finanzielle Alimentierung dieses Unterrichts in Höhe von 90 % der Personalkosten fesgelegt.

Die Kontroverse zwischen den brandenburgischen Instanzen und einigen für den Religionsunterricht votierenden Gruppierungen, hat dazu geführt, dass von verschiedenen Seiten (u. a. von den beiden Kirchen in der Bundesrepublik und der CDU-Bundestagsfraktion) das Vorgehen der brandenburgischen Regierung bzw. des Landtags vor dem Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe angefochten wurde. Der Streit ist inzwischen zwar nicht beigelegt, aber in den rechtlichen Grundlinien entschieden. Diese sind in einem Beschluss des Gerichts im Dezember 2001 formuliert worden. So ungewöhnlich (jedenfalls in Deutschland) der Ansatz von LER war und ist, so ungewöhnlich war auch das Vorgehen des Bundesverfassungsgerichts: nachdem die Sache über viele Jahre vertagt worden war (so dass von verschiedenen Seiten öffentlich bereits ein Verdacht gegen die latente Voreingenommenheit des Gerichts geäußert wurde), wurde keine Entscheidung gefällt, sondern ein Kompromissvorschlag unterbreitet, wie er in der langjährigen Geschichte dieses Gerichts überhaupt nur zum zweiten Mal formuliert worden ist. Da nicht alle Prozessparteien, wohl aber die hauptsächlich Beteiligten (nämlich einerseits die beiden Kirchen, die CDU-Bundestagsfraktion, andererseits die brandenburgischen Instanzen) dem Kompromissvorschlag in der vorgesehenen Zeit beigetreten sind, dauert es – abgesehen davon, dass die vorgeschlagenen Regelungen einige Zeit brauchen, bis sie umgesetzt sind und greifen, – sicher noch einige Monate, bis der Konflikt wirklich beigelegt ist.

Ein Kompromissvorschlag, auf den sich beide Konfliktparteien – bei allen Unterschieden zwischen den insgesamt fünf Einspruchsparteien ist die generelle Widerspruchsposition gegenüber dem brandenburgischen Schulgesetz von 1996, mit dem LER institutionalisiert wurde, identisch – einvernehmlich verständigen können, muss jedem etwas bringen. In diesem Fall sieht der Vorschlag so aus, dass einerseits die Regelungen über das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde im Brandenburgischen Schulgesetz (§ 11 Abs. 2-4) von den Antragstellern und Beschwerdeführern anerkannt werden und andererseits der fakultative und damit wenig verankerte Religionsunterricht in den gesetzlichen und verordnungsmäßigen Rahmenvorgaben, so nahe es geht, an die Normalität herangerückt wird. Letzteres soll durch eine gesetzliche Änderung des Schulgesetzes in Brandenburg von 1996 erfolgen, die zu Beginn des Schuljahres 2002/03 in Kraft tritt. Entsprechend hat die brandenburgische Landesregierung Anfang April 2002 einen Gesetzesvorschlag in den brandenburgischen Landtag eingebracht, der diese Bedingung erfüllen soll. Darin wird – zum Teil in Anknüpfung an schon bisher bestehende untergesetzliche Regelungen für den evangelischen Religionsunterricht – nicht nur die generelle Möglichkeit für einen Religionsunterricht in allen Schulformen und Schulstufen Brandenburgs (neben dem in der Sekundarstufe I obligatorischen LER-Unterricht) ausgesprochen, sondern auch die staatliche Verpflichtung zur finanziellen Unterstützung (also auch für die katholische Seite) dieser von den Kirchen zu organisierenden Leistung – ab einer Gruppengröße von mindestens 12 Schülerinnen und Schülern – festgelegt. Die bisher nur für den evangelischen Religionsunterricht geltenden Regelungen (Integration des fakultativen Religionsunterrichts in die regelmäßige Unterrichtszeit sowie Teilnahmemöglichkeit der Religionsunterricht erteilenden Personen an den Beratungen der schulischen Mitwirkungsgremien) werden auf alle Formen des Religionsunterrichts ausgeweitet. Eigentlich neu gegenüber der bisherigen in Brandenburg bestehenden Rechtslage ist in dem Ergänzungsvorschlag die Bestimmung, dass die Leistungen im Religionsunterricht auf Antrag bei der Versetzung und dem Erwerb von Abschlüssen berücksichtigt werden. Die schon bisher bestehende, aber als Übergangsbestimmung befristete Regelung, dass Schülerinnen und Schüler, die – auf Wunsch der Eltern – ab dem 14. Lebensjahr nach eigener Erklärung „wertorientierten Unterricht zu den Gegenstandsbereichen des Faches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde allein in Form des Religionsunterrichts erhalten" sollen, von der Verpflichtung zur Teilnahme am LER-Unterricht zu befreien sind, wird auf

Dauer gestellt. Insgesamt handelt es sich bei den vorgeschlagenen Veränderungen um eine Aufwertung des fakultativen Religionsunterrichts, allerdings muss man sich darüber klar sein, dass damit eine Normierung und Standardisierung (am deutlichsten bei der Leistungsbewertung) verbunden ist.

Dadurch, dass die entsprechenden Festlegungen und Regelungen auf den Weg gebracht werden, will Brandenburg die Vorleistung für die Beilegung des anlässlich von LER ausgelösten rechtlichen Konflikts erbringen. Wie weit es wirklich zu einer Verständigung aller Konfliktparteien kommen wird, ist indessen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht ganz absehbar, denn wie oben bereits angedeutet, beharrt eine beschwerdeführende Partei, eine Gruppe evangelischer Eltern und Schüler, auf ihrer ursprünglichen Position: sie hat nicht nur dem Kompromissvorschlag des Bundesverfassungsgerichts nicht zugestimmt. Vielmehr hat sie sich – allerdings vergeblich — auch darum bemüht, den gesetzlichen Änderungs- und Ergänzungsvorschlag der brandenburgischen Regierung mit dem Argument, dass dadurch die Rechtslage zu LER in Brandenburg verändert werde, rechtlich zu unterbinden. Es ist also offen, wie das Bundesverfassungsgericht mit der bestehen gebliebenen Klage wegen des Brandenburgischen Schulgesetzes (von 1996) verfahren wird. Zwar wirken der Kompromissvorschlag und die darauf erfolgende Verständigung der Konfliktparteien elegant und zweckmäßig, aber ein Kompromiss hat auch seinen Preis: Ungeklärt bleibt beispielsweise die Frage, ob denn die Regelungen für LER auch in den anderen Bundesländern – jedenfalls der früheren DDR, weil sie durchgängig andere gesetzliche Bestimmungen hatten, als sie in das Grundgesetz eingegangen sind – Bestand haben würden. Es ist indessen nicht zu erwarten, dass sich die im Dezember 2001 zum Ausdruck gebrachte Auffassung des Gerichts noch einmal materiell verändern wird. Ist die weitere Entwicklung von LER zudem mit der Sicherung seines rechtlichen Status, auch wenn damit ein wichtiger (Teil-)Schritt vollzogen worden ist, schon in festen Bahnen? Kommt es nicht auf weitere didaktische und schulpolitische Entscheidungen an?

Die Schwierigkeit mit der Religion

Zu den wesentlichen Ausgangspunkten des LER-Faches gehört das Bestreben, einer Jugend, für die bewusste Beschäftigung mit religiösen Themen kaum noch eine Rolle spielt, religiöse Traditionen zu erschließen

und die Relevanz dieses Gegenstandsbereiches zu vermitteln. Entsprechende Motive gehen bereits auf Forderungen der Opposition der DDR während der 80er Jahre zurück, die in starkem Maße kirchlich geprägt war. Erst recht sind diese Vorstellungen nach der „Wende“ maßgeblich dafür geworden, das Fach LER in Brandenburg einzurichten. Es sollte nach dem Willen der wichtigsten Protagonistin (Marianne Birthler) ursprünglich sogar „Gott und die Welt” heißen, bevor der mehr technische Terminus „Lebensgestaltung-Ethik-Religion” bzw. „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde” dafür gewählt wurde. Aber die Bezeichnung „Gott und die Welt” hätte ein Problem des Faches von vornherein sehr deutlich gemacht: wo sind eigentlich die fachlichen bzw. wissenschaftlich disziplinären Grundlagen zu suchen, auf denen – bei aller Differenz zwischen Wissenschaft und Schule – die letzten Haltepunkte für die Inhalte und Methoden jeden Schulfaches liegen müssen. Bei „Gott und die Welt” wäre das Problem schier unlösbar gewesen, es war auch bei einer anderen Bezeichnung schwer genug, mit dem Bezug auf Psychologie, Soziologie, Philosophie und Religionswissenschaft eine befriedigende Lösung zu finden.

Es gibt viele Stimmen (gerade im kirchlichen Lager), die die im weiteren Sinne von der Marxschen Religionskritik abgeleitete und überaus diskreditierte Stellung der Religion bzw. der Kirchen für ein Spezifikum der sozialistischen Länder erklären. Auch wenn in der Tat davon auszugehen ist, dass die Unterdrückung der Religion in diesen Staaten einschließlich der DDR einen besonderen Grad annahm und überhaupt eine vielfältige Bedeutung besaß, kann mit gutem Recht von der Allgemeinheit des Säkularisierungsprozesses ausgegangen werden, der die modernen Gesellschaften insgesamt, also einschließlich der früheren sozialistischen Welt, kennzeichnet. Zweifellos war hier der Säkularisierungsprozess besonders weit fortgeschritten. Bei der Entwicklung der religiösen Vorstellungswelt wird man entsprechend zwischen Ost und West unterscheiden müssen. Die religions- und kirchenfeindlichen Maßnahmen in der ehemaligen DDR haben ohne Zweifel ein eigenes Klima religiöser Abgewandtheit erzeugt, was auch zehn Jahre nach der Vereinigung in dem sehr großen Anteil kirchlich und religiös nicht gebundener Bevölkerungsteile in den neuen Bundesländern zum Ausdruck kommt. Nach den Befunden der 13. Shell-Jugendstudie, die um die Jahrhundertwende unter dem Titel „Jugend 2000“ publiziert worden ist, und die auf eine repräsentative Befragung von in Deutschland lebenden Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren im Jahr 1999 zurückgeht, gaben knapp 80 Prozent der

ostdeutschen Jugendlichen an, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören[3]. Demgegenüber belief sich der entsprechende Prozentsatz im Westen auf nur 13 Prozent, wobei insgesamt (also auch im Osten) dieser Prozentsatz mit zunehmendem Alter ansteigt. Die genannten Zahlen beziehen sich übrigens nicht nur auf die christlichen Konfessionen, die in Deutschland nach wie vor die Mehrheit der Bevölkerung umfassen, sondern auch andere Bekenntnisse, vor allem den Islam, der entsprechend dem sehr unterschiedlichen Anteil der Bevölkerung nichtdeutscher Herkunftssprache in den alten und neuen Bundesländern nur für den Westen nennenswerte Bedeutung hat. Die Religion ist aber hier wie dort keineswegs durch einen aufgeklärten Atheismus, sondern durch Unwissen und Gleichgültigkeit abgelöst.

Die Unterstellung, mit LER würde gewissermaßen eine zwar weniger gewaltsame, aber wiederum zwangsweise, nämlich über die Schulen ansetzende Fortsetzung der religions- und kirchenfeindlichen Politik der DDR betrieben, gehört in das Arsenal der kirchlichen Opposition gegen die vom Land Brandenburg ergriffene Initiative. Aus dem allmählichen Schwinden religiöser Überzeugungen in der Bevölkerung (jedenfalls der mit deutscher Herkunftssprache) ist sicherlich nicht unmittelbar auf das notwendige Ende des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule zu schließen. Aber es ist notwendig, vor dem Hintergrund derartiger Informationen und Befunde über neue Lösungen für „Religion in der Schule" nachzudenken, gerade wenn der religiösen und christlichen Tradition aus mehreren Gründen nach wie vor große Bedeutung zuerkannt wird. Es wäre gewissermaßen ein „naturalistischer Fehlschluss", wenn man vom Sein auf das Sollen schließen wolle. Trotzdem geben Informationen über die Wirklichkeit – und seien es nur Meinungsäußerungen und Glaubensvorstellungen (von jugendlichen Individuen) – wichtige Hinweise auf praktische Lösungsmöglichkeiten.

In den Befunden der erwähnten Shell-Studie gibt es wenig Anzeichen dafür, dass an die Stelle der Religion im Leben der Jugendlichen auf den ersten Blick Vergleichbares getreten ist. Okkulte Tätigkeiten (wie Horoskope selbst erstellen oder erstellen lassen, Kartenlegen, Pendeln, Warzen besprechen, Geisterbeschwörung, Zauberhandlungen und Satanskult) werden nur von einer verschwindenden Minderheit in den beiden Teilen Deutschlands ausgeübt. Das heißt, auch im Osten fungieren okkulte

[3] Diese und die folgenden Zahlenangaben basieren auf dem Zahlenmaterial der Shell-Studie, sind allerdings selber vorgenommene Detailauswertungen.

Tätigkeiten demnach nicht als Ersatzreligion. Das Meditieren rückt in die Nähe von christlichen Betätigungen (wie Bibel und religiöse Bücher lesen), die nur noch von einer schmalen Minderheit der Jugendlichen praktiziert werden. Man lebt, wie es scheint, in einer durchaus säkularisierten Alltagskultur, in die bestimmte auf religiöse Wurzeln zurückgehende Traditionen hineinragen. Aber über deren Herkunft und Bedeutung existiert weder ein detailliertes Wissen noch Erklärungsneugier. Weihnachten z. B. – trotz der sonst praktizierten religionsfernen Haltungen – ist 95 % der ost- und 82 % der westdeutschen Jugendlichen wichtig, bemerkenswerter Weise also im Osten mehr Jugendlichen als im Westen Deutschlands. Für Ostern liegen die entsprechenden Werte erwartungsgemäß niedriger, aber 85 % der Ost- und 70 % der Westdeutschen nehmen daran teil (was immer das heißt).

Sicher ist zwischen kirchlich-institutioneller Zugehörigkeit und religiöser Überzeugung zu differenzieren. Die Zahlen für die Bindung dieser jugendlichen Altersgruppe an eine Religionsgemeinschaft sind bereits genannt worden, aber trotz der Unterscheidung von institutioneller Zugehörigkeit und religiöser Überzeugung differieren die aufgezählten Betätigungen für ein aktives Glaubensleben zwischen den Jugendlichen, die Mitglied einer Religionsgemeinschaft sind, und den ungebundenen Heranwachsenden. Aber Vorsicht: Auch von denen, die nach eigenen Angaben einer Religionsgemeinschaft angehören, haben im Osten nur ca. 28 %, im Westen 22 % in den letzten vier Wochen mindestens einmal den Gottesdienst besucht. Der Rückgang der Bindung an eine Religionsgemeinschaft innerhalb der vergangenen 10 Jahre kann zweifellos nicht ohne weiteres als ein ebenso großer Rückgang der religiösen Interessenwelt in dieser Altersgruppe interpretiert werden. Wenn man den Daten folgt, erscheint es sogar umgekehrt, also die bekannten religiösen Themen finden ein geringeres Interesse, als die zurückgehende institutionelle Zugehörigkeit präsent ist. Indessen: was tritt eigentlich wissens- und überzeugungsmäßig an die Stelle der Religion? Es bedarf, wenn damit wirklich Orientierungshilfe und Halt gegeben werden soll, der Vermittlung elementaren Wissens. Hier ist die Aufgabe der Schule in der modernen Säkularität.

Zu den maßgeblichen Befunden der erwähnten Shell-Studie gehört, dass in der muslimischen, in Deutschland lebenden Jugend die religiösen Traditionen übrigens eine große Rolle spielen. Dies gilt in Besonderheit für die weiblichen Jugendlichen. Insgesamt erklären mehr als 70 % der muslimischen Jugendlichen, dass sie ihre Kinder religiös erziehen wol-

len. Und mehr als drei Viertel dieser Population lehnen die Aussage ab, sie seien nicht religiös. Daraus ist zu ersehen, wie wenig die bundesdeutsche Gesellschaft und speziell die Schule den berechtigten Ansprüchen dieser Bevölkerungsgruppe in den vergangenen Jahrzehnten entgegengekommen ist. Darüber hinaus wird die Befürchtung gestärkt, die Differenzen zur Bevölkerungsmehrheit, die ohnehin die Integration erschweren, würden auf diese Weise noch vertieft. Auch um die in dieser Hinsicht noch bestehenden schulischen Missstände möglichst rasch ausgleichen zu können, sollte man über eine Änderung des regulären Modells für die „Religion in der Schule“ in der Bundesrepublik nachdenken. Ziel muss die unbedingte Gleichbehandlung der verschiedenen Religionen sein, auch wenn damit tiefe Eingriffe in die bisher von der christlichen Religion bestimmten Regelungen unabdingbar sind. Auf jeden Fall erscheint nicht die Unterscheidungslosigkeit zwischen den Religionen, sondern bei aller Gleichberechtigung die Betonung der Differenzen als die angemessene Perspektive eines solchen schulischen Unterrichts. Gerade wenn vor dem Hintergrund der bestürzenden gegenwärtigen fremdenfeindlichen Erfahrungen in Deutschland einem solchen gleichberechtigten Unterricht besondere Relevanz zukommt, muss vor übertriebenen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Unterricht und Schule gewarnt werden. Das gilt auch für LER.

Reste einer religiös beeinflussten Kindheit finden sich nach den Ergebnissen einer empirischen Erhebung, die wir ebenfalls im Jahre 1999 bei LER-Schülerinnen und Schülern des achten und zehnten Jahrgangs vorgenommen haben, selbst im Osten Deutschlands: Fast die Hälfte der im Jahre 1999 befragten Schüler in Brandenburg haben mit ihren Eltern bspw. schon einmal den Gottesdienst oder die Messe besucht. Bei mehr als einem Drittel haben die Eltern (mehr selten als regelmäßig) in der Kindheit von Gott erzählt und 30 % beten selten oder sogar regelmäßig selbst zu Gott oder, um noch ein weiteres Datum für die Schule zu nennen, lediglich 38 % der befragten Schüler erklärten, dass ihren Eltern Religion in der Schule unwichtig sei. Lohnt nicht eine Belehrung, die die genannten Tätigkeiten in einen größeren und erklärenden Rahmen stellt, auch in diesem Fall? Zugegeben, das ist ein anderer Anspruch, als ihn der konfessionelle Religionsunterricht – bei aller Differenz zwischen Kirche und Schule – stellt. Die Aufgabe der „religiösen Alphabetisierung” ist schwierig genug, erst recht, wenn man dabei verschiedenen Religionen gleichermaßen gerecht werden will. Aber es gibt keine wirkliche alternative Lösung!

Die Annäherung von Schule und Leben

Das Fach LER hat außer der R-Komponente, die in den bisherigen Ausführungen im Vordergrund stand, noch die beiden anderen Bestandteile L und E. Das Konzept von LER sieht vor, anhand von jugendtypischen Problemen lebensgestalterische ethische oder religionskundliche Aspekte zu thematisieren. Im Mittelpunkt stehen jugendspezfische soziale und psychologische Probleme, an denen Sinnfragen erschlossen, Werte geklärt oder die moralische Urteilskraft entwickelt werden sollen. Je nach Verlauf der Diskussion und den inhaltlichen Ppräferenzen der beteiligten Diskussionspartner können Themen wie Freundschaft und Liebe, Glück und Leid, Sucht und Gewalt sowohl am Beispiel der eigenen Lebensformen und -erfahrungen (L), unter dem Aspekt normativ wünschenswerter Verhaltensweisen und der Frage nach dem „guten Leben" (E) als auch unter existentiellen Gesichtspunkten hinsichtlich ihrer religiös/weltanschaulichen Bedeutungsinhalte (R) bearbeitet werden. Je nach thematischer Schwerpunktsetzung stehen somit unterschiedliche Lernziele im Vordergrund: in dem einen Fall dient der Unterricht dem Erwerb von Wissen über Bräuche, Riten und grundlegende Denkfiguren in einzelnen Religionen, im anderen Fall der Wertklärung sowie der Entwicklung der moralischen Urteilskraft oder sozialer Kompetenzen wie Empathie- und Rollenübernahmefähigkeit.

In dieser Konzeption kommt deutlich das Bestreben zum Ausdruck, eine größere Lebensnähe von Schule und Unterricht herzustellen. Demgegenüber fällt es dem Leser sicherlich auf, dass in dem vorherigen Abschnitt nur von der Vermittlung von (elementarem) Wissen die Rede war. Das Verhältnis der Schule zum Leben ist bekanntlich schwieriger, als die unterschiedlichen Abwandlungen des berühmten Seneca-Zitats „Scholae non vitae discimus" erscheinen lassen. Die Distanz, die die Schule gegenüber den realen Lebensvollzügen und Erfahrungen erzeugt, ist keineswegs immer nur eine Entfremdung, sondern auch eine Befreiung, weil sie den Einzelnen aus den Zufälligkeiten und dem Druck seiner unmittelbaren Situation herauslöst. Die komplizierte Konstruktion, die Einflussmöglichkeiten der unmittelbaren Umwelt auf den Unterricht und die Schule zu beschränken und statt dessen das schulische System zu stärken, als dessen Anwalt – besonders in Deutschland – der Staat hingestellt wurde, bringt historisch diese Überzeugung zum Ausdruck. Der Versuch, den Religionsunterricht heute in besonderer Weise zu einer Brücke zum Leben der Jugendlichen zu machen, stellt nicht nur oft eine gefährliche Überforde-

rung dieses Unterrichts dar, sondern ist auch geeignet, Illusionen über die Möglichkeiten der Schule insgesamt zu nähren. Der LER-Unterricht ist selbst keineswegs frei von entsprechenden Zielsetzungen gewesen. Dies dürfte seine Schwierigkeiten und seinen geringen schulischen Status bei Lehrkräften anderer Fächer und den Eltern eher verstärkt haben.

Zu dieser Skepsis gegenüber allzu weitgreifenden Erwartungen tragen nicht nur die Reaktionen von Schülern und Lehrkräften zum LER-Unterricht, sondern allgemeine schulsoziologische Erfahrungen und Erkenntnisse bei. Es ist ein wichtiger Sachverhalt, dass bestimmte Inhalte sich auf Dauer umso besser einprägen, je schulnäher sie sind. Eine positive Einstellung zu Fremden beispielsweise lässt sich – zumal vor dem Hintergrund der bestürzenden Erfahrungen in der Bundesrepublik in den letzten Jahren – im Unterricht zwar anstreben. Doch deutlich weniger als bei der Vermittlung von Fachwissen ist hierbei das Erreichen dieses Ziels sichergestellt. Der Erwerb von religionskundlichen Kenntnissen dürfte aus diesem Grunde in LER auch mit größerem Erfolg als die Ausprägung bestimmter politischer oder sozialer Einstellungen gelingen. Wo ebenfalls ein Einfluss der Schule zu vermuten ist, weil dabei nämlich sprachliche und argumentative Fähigkeiten eine Rolle spielen, ist im Bereich des moralischen Argumentierens.

Diese allgemeine Einschätzung wird durch die Ergebnisse unserer empirischen Untersuchung bestätigt, die hier exemplarisch am Beispiel von drei Lernzielen – religionskundliches Wissen, Entwicklungsstufe der moralischen Urteilskraft und ausländerfeindliche Einstellungen – berichtet werden sollen. Die Befragung zum Unterrichtsfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde hatte zum Ziel, Informationen zum erreichten Stand der Entwicklung sowie der Folge und Probleme auf Seiten von Schule, Lehrkräften und Schülern zu erfassen. Die Untersuchung, an der etwa 3000 Schülerinnen und Schüler der achten und zehnten Jahrgangsstufe aus 58 Gymnasien und Gesamtschulen, 250 Lehrkräfte sowie 52 Schulleitungen teilnahmen, fand im Mai/Juni 1999 statt.

In der Untersuchung wurde u. a. ein selbstentwickelter Wissenstest zu religionskundlichen Kenntnissen eingesetzt, der aus 13 Mehrfachwahlaufgaben bestand. Als Grundlage für die Konstruktion dieses Tests dienten in LER eingesetzte Schulbücher zur Religionskunde, Materialien aus dem evangelischen Religionsunterricht und die Angaben von LER-Lehrkräften zu Unterrichtsthemen und -materialien. Die 13 Aufgaben erfassen einerseits Basiswissen über die christliche Religion am Beispiel der bei-

den Feste Weihnachten und Ostern sowie über den Islam. Andererseits wurde versucht, mit religionsvergleichenden Aufgaben das Wissen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der fünf großen Weltreligionen zu erfassen. Psychometrische Analysen zeigen, dass der eingesetzte Test – trotz seiner relativ nahen Orientierung am LER-Curriculum – für die meisten Schüler eher schwierig war. Das Entwicklungsniveau der moralsichen Argumentationsfähigkeit wurde im Anschluss an Kohlbergs Stufentheorie der moralischen Entwicklung mit act offenen Fragen erfasst, die Nomen und Werte in sechs verschiedenen Situationskontexten thematisieren: Versprechen (mündliche Verträge), Wahrheit, Rettung von Leben, Repsiektierung von Eigentum und Gesetz sowie Bestrafung von Gesetzesbrechern. Anhand von Fragen wie „Wenn Du an ein Versprechen denkst, das Du einem Freund gegeben hast: Wie wichtig ist es, Versprechen gegenüber Freunden zu halten?" sollten die Schüler ihre Entwcheidung über die Wirklichkeit solcher Normen ausführlich begründen. Ausländerfeindliche Einstellungen wurden indirekt durch drei verschiedene Schilderungen eines Raubs oder Diebstahls erfasst, an die sich die Vorgabe verschiedener Rechtfertigungs- oder Bewertungskriterien anschloss. Die Schüler sollten mit Hilfe eines vierstufigen Antwortformats (von „sehr wichtig" bis „unwichtig") einschätzen, wie wichtig die vorgegebenen Kriterien für die Beurteilung der geschilderten Tat sind (Antwortbeispiel: „Er [das Opfer] ist ein Ausländer. Was hat er hier zu suchen?")

Abb. 1 zeigt, inwieweit das Fach LER über Effekte der sozialen Zusammensetzung der Klasse (Geschlechterverhältnis, Religionszugehörigkeit – die für keines der drei Merkmale eine Rolle spielte – sowie Berufsprestige des Vaters als Indikator für den familiären Bildungshintergrund) und der Schulform hinaus einen substantiellen Einfluss auf religionskundliche Kenntnisse, die Entwicklungsstufe des moralischen Urteils sowie ausländerfeindliche Einstellungen hat. In der Abbildung bedeuten Balken rechts von der Nullachse einen positiven Einfluss dieser Faktoren auf das jeweilige Merkmal, Balken links davon einen negativen. Die Länge des Balkens drückt aus, wie stark der Effekt dieser Variablen auf das religionskundliche Wissen, das moralische Urteilsniveau oder die ausländerfeindlichen Orientierungen ist; das Fehlen eines Balkens bedeutet dementsprechend, dass ein Einfluss statistisch nicht nachzuweisen ist.
Das wichtigste Ergebnis der Abbildung ist der Befund, dass der LER-Unterricht nur im religionskundlichen Wissenstest zu einem im Durchschnitt deutlich besseren Abschneiden der Klasse führt. 9 % der Unterschiede im

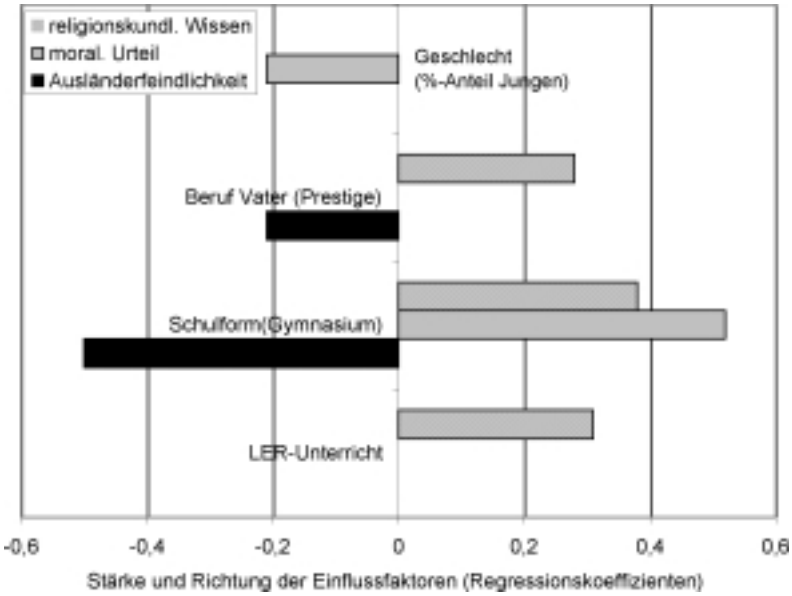


Abb. 1: Einflussfaktoren auf das religionskundliche Wissen, die Entwicklungsstufe des moralischen Urteils und ausländerfeindliche Einstellungen (Klassen- bzw. Gruppenebene)

religionskundlichen Wissen gehen darauf zurück, und zwar unabhängig davon, ob die Klasse am LER-Unterricht teilnimmt oder nicht. Dieser Einfluss besteht sowohl bei Klassen an Gymnasien oder an Gesamtschulen als auch bei Klassen mit Schülern aus bildungsnahen oder bildugnsfernen Elternhäusern. Die Grafik zeigt aber auch, dass die Schulform und die soziale Zusammensetzung der Klasse ebenfalls Unterschiede im religionskundlichen Kenntnisniveau bedingen: Gymnasialklassen und Klassen mit Schülern aus bildungsnahen Elternhäusern weisen ein höheres Kenntnisniveau auf als Gesamtschulklassen und Klassen mit Schülern aus bildungsferneren Elternhäusern. Bei den ausländerfeindlichen Einstellungen sowie dem Entwicklungsniveau moralischer Argumentationsfähigkeit ist es unerheblich, ob eine Klasse den LER-Unterricht besucht oder nicht. Hier zeigen nur die aus anderen Untersuchungen bekannten Sozialisationsfaktoren ihren Einfluss: Gymnasialklassen sind Ausländern gegenüber deutlich positiver eingestellt bzw. zeigen ein höheres Argumentationsniveau in moralischen Fragen als Gesamtschulklassen und – unabhängig von diesem Effekt – lehnen Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern Ausländer stärker ab bzw. argumentieren Jungen auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau,

wodurch Klassen mit einem höheren Anteil von Kindern aus niedrigen Bildungsschichten bzw. einem höheren Jungenanteil entsprechend höhere bzw. niedrigere Werte in den beiden Merkmalen aufweisen.

Die berichteten Ergebnisse machen deutlich, dass die Einrichtung von Fächern wie LER nur dann die gewünschten Wirkungen zeigt, wenn abgrenzbare, auf kognitive Teilfähigkeiten bezogene Lernziele im Vordergrund stehen. Dass dies im LER-Unterricht nur teilweise der Fall ist, zeigen die im Vergleich zu anderen Fächern nur geringen bzw. statistisch nicht nachweisbaren Effekte des LER-Unterrichts auf das religionskundliche Wissen und die moralische Argumentationsfähigkeit. Der Unterricht ist – dies zeigen die Befragungen von Lehrkräften –, gerade auch im E- und L-Bereich, bislang vergleichsweise gering auf die Stimulation kognitiver Teilfähigkeiten ausgelegt worden. Die Zurückhaltung der Lehrkräfte (und auch der Lehrpläne) in dieser Hinsicht bringt zum Ausdruck, dass das Fach die Vermittlung von Fachkenntnissen nicht primär verfolgt, sondern Verhaltensziele hat. Zudem dürfte der zum Zeitpunkt der Befragung noch geltende Verzicht auf Zensuren in diesem Fach die Wirksamkeit des LER-Unterrichts generell zusätzlich erschwert haben. Mangelnde Effekte des LER-Unterrichts auf ausländerfeindliche oder andere sozio-moralische Einstellungen von Schülern dürften neben der Tatsache, dass solche Lernziele das gemeinsame Handeln aller Lehrkräfte der Schule erfordern, auch dadruch bedingt sein, dass sich in Brandenburg LER und Politische Bildung auf den Jahrgangsstufen 7 und 8 gegenseitig substituieren. Da beide Fächer hohe inhaltliche Überschneidungen – zumindest auf der Ebene der Rahmenrichtlinien – aufweisen, kann dieser Befund auch dahingehend interpretiert werden, dass beide Fächer annähernd gleiche Lernerfolge im sozio-moralischen Bereich erzielen – ob große oder kleine mag an dieser Stelle offen bleiben.

Die Erwartungen, die man mit LER verbindet, können durch diese Ergebnisse nur zum Teil bestätigt werden, zu einem erheblichen Teil müssen sie jedoch mit großer Vorsicht behandelt werden. Zwar liegt es nahe, die Ansprüche von LER auf eine Reform der ganzen Schule auszudehnen. Aber dabei muss dafür gesorgt werden, dass die Effekte eines kognitiv orientierten Unterrichts nicht verloren gehen, denn sie sind zwar nicht das, aber immerhin ein Ziel von LER. Offenbar folgt der Unterricht in Religion und Ethik anderen Normen als sie die Schule als Unterrichtsanstalt generell bestimmen. Während diese in gewisser Weise den Schulunterricht von der Lebenssphäre abhebt, der vornehmlich kognitiv gehaltenen Reflexion und Distanz ein starkes Gewicht gibt und den einzelnen als Rollen-

und Leistungsträger in verschiedenen Dimensionen behandelt, erfassen Religion und Ethik die Menschen ganz: Ihr Anspruch ist nicht teilbar, sie müssen auf der Übereinstimmung von Denken und Handeln bestehen, sie wollen nicht bei der Erörterung hypothetischer Probleme stehenbleiben, sondern auf das reale Leben der Schüler Einfluss nehmen. Solange der Gegensatz dieser Absichten und Regeln nicht aufeinander abgestimmt ist, wird Ethik und Religion in der modernen Schule allenfalls einen marginalen Platz einnehmen – und dafür gibt es in der Diskussion um LER auch viele Anhaltspunkte. Es dürfte dafür wenig helfen, immer nur erneut die totale Veränderung der Unterrichtsschule zu fordern, da diese bislang den guten und schlechten Herausforderungen immer widerstanden hat.

4. Implementationsphänomene

Es ist bereits eingangs darauf aufmerksam gemacht worden, dass das Projekt LER auch aus Implementationsgründen Aufmerksamkeit verlangt und erhält. Die Einführung von LER an brandenburgischen Schulen soll das überkommene Aufgabenverständnis von Schule verändern und erweitern; sie greift in die bestehende Fächerstruktur und Praxis der Unterrichtsformen ein. Es handelt sich mit anderen Worten dabei um eine weitgehende Innovation, die über die Grenzen eines einzelnen Faches hinaus die Beteiligten innerhalb und außerhalb der Schule vor neue Anforderungen und Möglichkeiten stellt. Es bedarf für den Erfolg des Projekts darum nicht nur eines Bündels technischer Maßnahmen, die die Planung, Steuerung und Kontrolle des Einführungsprozesses auf den verschiedenen schulischen Ebenen gestatten. Vielmehr besteht die Notwendigkeit, ein umfassendes Anreiz- und Unterstützungssystem zu schaffen, das bei Lehrern, Schülern und Eltern sowie innerhalb der Schulverwaltung langfristig die Bereitschaft zur Mitwirkung in den Schulen weckt und sicherstellt.

Derartige Maßregeln umfassen die Gewährung von Initiativ- und Mitwirkungsbefugnissen für die Beteiligten vor Ort, die Sorge für einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch, der über die verschiedenen Schulebenen hinausgreift, die Bereitstellung bzw. die Unterstützung bei der Beschaffung von geeignetem Unterrichtsmaterial und schließlich Aus- und Fortbildungsmaßnahmen. Sie sind nicht nur wichtig, um Widerstände und mögliche Enttäuschungen, die den Innovationsprozess hemmen, rechtzeitig erkennen und diskursiv ausräumen zu können. Es handelt sich auch darum, falschen Interpretationen und sekundären Motivationen, die

die angestrebten Ziele gefährden, durch eine fortdauernde Kommunikation vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken. Auch wenn mit der Einführung von LER eine gründliche Veränderung erstrebt wird, die für die gesamte Schule Konsequenzen hat, kann es sich nicht darum handeln, die schulischen Strukturen und Funktionen zur Disposition zu stellen.

Aus diesem Bündel von implementationssteuernden Maßnahmen möchten wir einen Aspekt herausgreifen, der sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit sich das Aufgabenverständnis von LER im Laufe der Einführung verändert hat. Eine der Wurzeln von LER sind bekanntlich die in den 80er Jahren entstandenen bildungspolitischen Initiativen für eine umfassende Schulreform in der DDR. Im Rahmen dieser Initiativen entstand u. a. ein Konzept für ein neues Schulfach, das sich anhand von Themen wie Freundschaft und Liebe, Elternschaft und Kindererziehung, Identitätsfindung etc. mit Fragen nach einer sinnvollen und selbstverantworteten Lebensgestaltung beschäftigen sollte. Mit diesen Überlegungen wurde auf zweifache Weise Kritik an der bisherigen Schulpolitik der DDR geübt: Zum einen sollte sich die Schule insgesamt stärker an den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientieren und den Fragen nach dem Sinn des Lebens Raum geben, zum zweiten sollte die systematische Ausgrenzung von religiösen und weltanschaulichen, lebensgestalterischen und ethischen Fragen aus der Schule beendet werden. So stand der breitangelegte Modellversuch „Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ von 1992 bis 1995 noch in der Tradition dieser Schulreformbewegung, so dass viele Beteiligte mit der Erprobung von LER die Hoffnung auf den Beginn einer umfassenden Schulreform verbanden. Diese überzogenen Erwartungen an die schulreformerische Wirksamkeit von LER haben das Fach lange Zeit belastet und seine inhaltliche Fundierung bzw. Präzisierung erschwert. Für unseren Zusammenhang interessant ist deshalb die Frage, inwieweit der zurückliegende Implementationsprozess von LER zu einem realistischeren Aufgabenverständnis dieses Faches geführt hat.

Untersuchen lässt sich diese Frage mit Hilfe der Ergebnisse zweier Lehrerbefragungen, die 1994 im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des damaligen Modellversuchs und 1999 im Zusammenhang mit der bereits vorgestellten Studie zum LER-Unterricht durchgeführt wurden. In beiden Untersuchungen wurden die Lehrkräfte u. a. nach ihren Zielen für den LER-Unterricht, den aus ihrer Sicht notwendigen Rahmenbedingungen für diesen Unterricht, den beobachteten Wirkungen von LER auf die Schüler, den Reaktionen von Eltern auf LER sowie den Veränderungen der Lehrerrolle durch LER gefragt. Aus Platzgründen können im Folgen-

den nur die Ergebnisse von drei der fünf genannten Bereiche grafisch dargestellt werden. Dennoch sollen auch die anderen zwei Fragenkomplexe für die Analyse der Frage, ob die Aufgabenstellung von LER im Selbstverständnis der Lehrkräfte im Laufe der Jahre realitätsangemessener geworden ist, herangezogen werden. In den beiden folgenden Abbildungen sind die Antworten der Modellversuchslehrer von 1994 und jener Lehrkräfte von 1999, die bereits im Modellversuch LER unterrichtet haben, dargestellt.

Abb. 2: Ziele im LER-Unterricht
(** = hochsignifikanter Unterschied, + = tendenzieller Unterschied

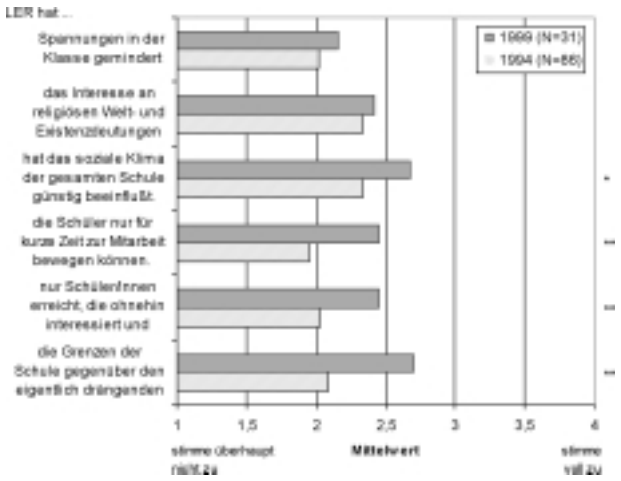


Abb. 3: Wirksamkeit des LER-Unterrichts
(** = hochsignifikanter Unterschied, * = signifikanter Unterschied)

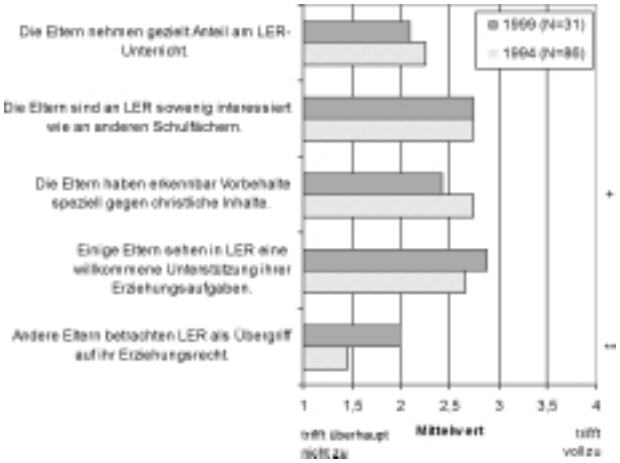


Abb. 4: Verhältnis der Eltern zum LER-Unterricht
(** = hochsignifikanter Unterschied, + = tendenzieller Unterschied)

Das Bild über LER im Lehrerurteil ist sichtlich zwiespältig. Einerseits gibt es Befunde, die gegen die These sprechen, dass die Aufgaben des Fachs im Selbstverständnis der Unterrichtenden nach einigen Jahren der Erprobung realtitätsangemessener geworden sind. So werden die Ziele des Fachs (s. Abb. 2) verstärkt in der Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen und in der Hilfe bei der Bewältigung akuter individueller Existenzfragen der Schüler gesehen. Diese Ziele – insbesondere das letztgenannte – stellen eine klare Überforderung dieses Fachs dar, da sie seelsorgerische bzw. psychotherapeutische Kompetenzen der Lehrkraft erfordern. Realistischere, d. h. schulförmigere, Ziele wie die Behandlung von Sinnfragen und grundsätzlichen Lebensproblemen sowie die Thematisierung sozialer Beziehungen, die eine stärker kognitive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen erlauben, werden demgegenüber unwichtiger. Auch hinsichtlich der wahrgenommenen Wirksamkeit des Fachs (s. Abb. 3) glauben die Lehrkräfte stärker als 1994, dass LER das soziale Klima der gesamten Schule günstig beeinflusst habe.

Andererseits existieren deutliche Belege dafür, dass das Aufgabenverständnis dieses Fachs im Laufe der Zeit realitätsangemessener geworden ist:

- Deutlich mehr Lehrkräfte als 1994 geben an, dass LER die Grenzen der Schule gegenüber den eigentlich drängenden Gegenwartsaufgaben aufgezeigt habe (vgl. Abb. 3). Zudem stellen 1999 mehr Lehr-

kräfte fest, dass die Wirksamkeit von LER vorwiegend auf Schüler begrenzt ist, die ohnehin an solchen Themen interessiert und dafür aufgeschlossen sind und dass Reformfächer wie LER nur kurze Zeit Schüler zur Mitarbeit bewegen können.

- Dass LER in seiner damaligen Konzeption Probleme bei der Abgrenzung von Erziehungsaufgaben zwischen Schule und Elternhaus aufwirft, nehmen 1999 deutlich mehr Lehrkräfte anhand der Reaktionen einiger Eltern wahr (s. Abb. 4). Gleichzeitig spüren viele Lehrkräfte tendenziell weniger elterliche Ablehnung bei christlichen Inhalten des LER-Unterrichts.
- Das Fach normalisiert sich etwas in den Augen der Lehrkräfte: Den im Fragenkomplex Veränderungen der Lehrerrolle vorgelegten Aussagen „LER erfordert mehr Vorbereitung als andere Fächer." und „LER bringt mich in eine enge Vertrauensbeziehung zu den Schülern." wird weniger stark zugestimmt als 1994 (o. Abb.). Zudem wird die fehlende Zensierung als eine dem Fach eher abträgliche Rahmenbedingung gewertet – 1994 war hier die Lehrerschaft noch zwiegespalten (o. Abb.). Allerdings wird eine kooperative Unterrichtsplanung für notwendiger gehalten als 1994.

Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass das LER-Unterrichtsfach zum Teil des normalen Schulbetriebs geworden ist, allerdings dabei im Urteil der Lehrer neue Bereiche erschließt. Nicht alle angestrebten ursprünglichen Ziele, von denen einige auch naiv und problematisch waren, haben sich offenbar realisieren lassen. Aber die damit erforderlich werdende Modifikation des Faches hat auch nicht zu einer generellen Resignation und Anpassung der Lehrkräfte geführt. Noch bevor LER in der Sekundarstufe I wirklich flächendeckend an allen Schulen Brandenburgs eingeführt ist, kann man offenbar schon jetzt urteilen, dass damit das Profil der Schulen insgesamt sich verändert hat.

Literatur

Avenarius, H./Heckel, H.: Schulrechtskunde: Ein Handbuch für Praxis, Rechtssprechung und Wissenschaft. Neuwied: Luchterhand 2000.

Birthler, M.: Gott und die Welt. In: Scheilke, C. T./Schweitzer, F. (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Pespektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster: Waxmann 2000, S. 71-86.

Böckenförde, E.-W.: Erfolge und Grenzen der Aufklärung. Acht Thesen. In: universitas 51/1995, H. 8.

BVerfG (2001, 2002): Bundesverfassungsgericht – Pressestelle. Pressemitteilungen Nr. 62/2001 vom 11. Juni 2001, Nr. 78 vom 20. Juli 2001, Nr. 12/2002 vom 7. Februar 2002.

BverfG (11.12.2001): Bundesverfassungsgericht: 1 BvF 1/96 vom 11.12.2001.

Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (gleich: Die deutschen Bischöfe 56). Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 1996.

Edelstein, W./Grözinger, K. E./Gruehn, S./Hillerich, I./Kirsch, B./Leschinsky, A./Lott, J./Oser, F.: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Weinheim und Basel: Beltz Wissenschaft 2001.

EKD: Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1994.

EKD: Kundgebung der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht. Mai 1997.

Fuchs-Heinritz, W.: Religion. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Die 13. Shell-Jugendstudie. Bd. 1, Opladen: Leske + Budrich 2000, S. 157-180.

Gruehn, S./Thebis, F.: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs. Potsdam (Hrsg.: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport – in Vorbereitung).

Hillerich, I.: Bildungspolitik und Religion: die Diskussion um das Schulfach LER in Brandenburg. Erscheint in: Brocker, M./Behr, H./Hildebrandt, M. (Hrsg.): Politik und Religion in Staat, Zivilgesellschaft und den Internationalen Beziehungen. Opladen: Westdeutscher Verlag 2002.

Kluchert, G./Leschinsky, A.: Glaubensunterricht in der Säkularität. Religionspädagogische Entwicklungen in Deutschland seit 1945. In: Comenius-Institut (Hrsg.): Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998, S. 1-113.

Leschinsky, A.: Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“. Frankfurt/Main: Diesterweg 1996.

Leschinsky, A./Gruner, P./Kluchert, G. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der »Fall DDR«. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg (MBJS): Abschlussbericht zum Modellversuch „Lebensgestaltung - Ethik - Religion". Potsdam (2. Auflage).

Oser, F./Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta 1992.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB): Der Brandenburger Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung - Ethik - Religion" (L-E-R). Abschlussbericht der Projektgruppe Teil 2: Anlagen. Ludwigsfelde: S. 5-58.

Pollack, D.: Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland. Opladen: Leske + Budrich 1999.

Schlink, B.: Religionsunterricht in den neuen Ländern. (Überarbeitete Fassung eines im September 1991 im Auftrag des Landtags Brandenburgs erstellten Gutachtens zur Frage, ob das Land Brandenburg unter Art. 141 GG fällt) In: Neue Juristische Wochenschrift Jg. 45, H. 16, S. 1008-1013.

Tenorth, H.-E.: Schule – Religion – Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses. In: Scheilke, C. T./Schweitzer, F. (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster: Waxmann 2000, S. 175-185.

Zu den Autoren:

Achim Leschinsky, Dr.phil., ist Professor an der Humboldt-Universität Berlin.

Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Schulgeschichte; Aktuelle Entwicklungen des Schul- und Bildungssystems; Moralisch-evaluative Fächer und Werteerziehung.

Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs: Lernbereich Lebensgestaltung-Ethik-Religion in Brandenburg (1992-1995); Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (1996-2000).

Sabine Gruehn, Dr. phil., Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Schulfor-

schung; Lehr-Lern-Forschung; wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen; schulische Werteerziehung;
Empirische Begleitforschung zum brandenburgischen Unterrichtsfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:41 Uhr Seite 163

Reinhard Schilmöller

Ethikunterricht: Ersatzfach für den Religionsunterricht oder Alternativfach?

Fragestellung und Vorgehen

Die Einführung des Ethikunterrichts in Deutschland und in Österreich wird in der Regel damit begründet, dass der Religionsunterricht viele Schüler nicht mehr erreiche, diese deshalb keine Werterziehung erhalten würden und daher ein Fach notwendig sei, das die Werterziehung in religions- und weltanschauungsneutraler Form leiste und damit den Religionsunterricht in dieser Funktion „ersetze". Man bezeichnet den Ethikunterricht daher häufig auch als „Ersatzfach" für den Religionsunterricht. Aus der Sicht der betroffenen Schüler, jener also, die nicht an dem in der Stundentafel vorgesehenen konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen (weil sie sich abgemeldet haben, einer anderen Glaubensgemeinschaft angehören oder konfessionslos sind) und die nun „ersatzweise" den Ethikunterricht besuchen müssen, mag diese Bezeichnung plausibel erscheinen. In inhaltlicher Hinsicht allerdings kann man durchaus Zweifel haben, ob jene Identität der Gegenstände, Aufgaben und Ziele der beiden Fächer, die der Begriff „Ersatzfach" zu unterstellen scheint, tatsächlich vorhanden, der Begriff also zutreffend und gerechtfertigt ist. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach der Berechtigung des Begriffs „Ersatzfach" nach, versucht also zu klären, ob und ggfs. in welcher Hinsicht der Ethikunterricht den Religionsunterricht zu „ersetzen" vermag. Dazu ist zunächst das zugrunde gelegte Begriffsverständnis zu erläutern. Was ist gemeint, wenn von „Ersatz" und von „Alternative" gesprochen wird? Ein BMW oder ein Saab, so hat es Jürgen Hengelbrock in einer Diskussion mit Gymnasialdirektoren an einem alltagsweltlichen Beispiel verdeutlicht, könnten im Hinblick auf Leistung, Komfort, Sicherheit etc. ein vollwertiger Ersatz für einen Mercedes sein, ein Fahrrad sei hingegen eine echte Alternative (vgl. 1995, 25). Ein „Ersatzfach" wäre der Ethikunterricht diesem Verständnis zufolge also, wenn er dasselbe leisten würde wie der Religionsunterricht, daher auch an seine Stelle treten und ihn „ersetzen" könnte, so dass der Religionsunterricht letztlich überflüssig und entbehrlich werden würde. Die Antwort auf die Frage nach dem Ersatzfachstatus des Ethikunterrichts ist insofern nicht ohne

Brisanz. Sie wird in diesem Beitrag auf der Grundlage eines Vergleichs der „Leistung“ der beiden Fächer in zwei Gegenstandsbereichen zu geben versucht, die der Unterricht hier wie dort aufgreift und thematisiert: Religion nämlich und Ethik. In eher beschreibender Weise wird zunächst zu klären versucht,

1) warum Religion im Ethikunterricht überhaupt zum Gegenstand gemacht wird und worin Eigenarten und Unterschiede in der Thematisierung der religiösen Dimension im Ethik- und im Religionsunterricht bestehen,
2) warum ethische Fragen auch zur Aufgabe des Religionsunterrichts gehören und welche Spezifika und welche Unterschiede es in jenem Ethikverständnis gibt, an das Religions- und Ethikunterricht anknüpfen.

Auf der Grundlage dieses Vergleichs und in Anknüpfung an den dabei erörterten Zusammenhang von Religion und Ethik wird dann

3) in wertender Stellungnahme eine Antwort auf die Ausgangsfrage zu geben versucht. Unterstellt wird dabei, dass Wertfragen von Sinnentscheidungen abhängig sind und die Sinnfindung deshalb ein Erfordernis der Werterziehung darstellt, ihre Ermöglichung aber von Bedingungen abhängt, die nicht beide Fächer gleichermaßen erfüllen.

Religion als Gegenstand im Ethik- und im Religionsunterricht

Der Blick in die im letzten Jahrzehnt entstandenen Lehrpläne für den Ethikunterricht zeigt, dass Religionen und Weltanschauungen nicht nur Gegenstand des RU, sondern – in unterschiedlicher Gewichtung – auch des Ethikunterrichts sind. Soll diese Auswahlentscheidung nicht willkürlich sein, muss sie begründet werden können.

2.1 Warum Religion im Ethikunterricht?

Befragt man daraufhin neuere Konzeptionen für den Ethikunterricht, etwa die Unterrichtsvorgaben für das Fach LER in Brandenburg und das Kerncurriculum des Faches „Praktische Philosophie“ in NRW, so findet man unterschiedliche Argumentationen. Die Begründung, die dafür im Fach LER gegeben wird, lässt sich als kompensatorisch kennzeichnen. Die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit Religion wird in den Unter-

richtsvorgaben für dieses Fach nämlich damit begründet, „dass im Land Brandenburg angesichts des gesellschaftlichen Wandels bei den Heranwachsenden ... erhebliche Defizite in der Kenntnis unterschiedlicher Weltsichten, Kulturen und Religionen bestanden“ (9). Diese Defizite soll das neue Fach beheben und damit eine Aufgabe übernehmen, die üblicherweise der konfessionelle Religionsunterricht erfüllt, in diesem neuen Bundesland aber nicht erfüllen kann, weil er die Schüler „angesichts einer großen Konfessionslosigkeit brandenburgischer Jugendlicher“ (ebd.), wie es heißt, nicht erreicht. LER ist deshalb als Pflichtfach für alle Schüler konzipiert und dient ausdrücklich nicht nur der Werterziehung, sondern auch der Begegnung mit Religionen und Weltanschauungen. Die Entscheidung für den Pflichtcharakter von LER impliziert eine andere: die nämlich, dass im Fach LER anders über Religion zu sprechen ist als im konfessionellen Religionsunterricht, in einer Weise also, die man in der Regel als „religionskundlich“ kennzeichnet. Die programmatische Veränderung des Begriffs „Religion“ in „Religionskunde“ in der Bezeichnung des Faches, die nach Beendigung des Modellversuchs erfolgte, weist nachdrücklich auf diese Modifikation hin. Sie ist der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit wegen erforderlich, die es nicht erlaubt, Religionsunterricht für alle verbindlich vorzuschreiben, wohl aber einen religionskundlichen Unterricht.

Die skizzierte kompensatorische Begründung für Religion als Gegenstand des Faches LER ist aus der besonderen Situation des neuen Bundeslandes heraus verständlich. Sie geht davon aus, dass Religion ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil schulischer Bildung ist, führt dafür allerdings inhaltliche Gründe nicht an. Ein inhaltlicher Zusammenhang mit der im Fach angestrebten Werterziehung wird explizit nicht hergestellt. Insofern könnte die kompensatorische Behandlung religiöser bzw. religionskundlicher Fragen im Prinzip auch einem anderen Fach (Geschichte o.a.) überantwortet werden.

Anders als im LER-Konzept begründet wird die Beschäftigung mit Religion im Fach „Praktische Philosophie“. Den programmatischen Aussagen im „Curricularen Rahmenkonzept“ und im „Kerncurriculum“ dieses Faches zufolge will das Fach der Werterziehung dienen und in dieser Hinsicht Vergleichbares wie der Religionsunterricht leisten, allerdings ausdrücklich und nachdrücklich „ohne Bezug zu einer Religion“. Umso erstaunlicher ist es dann, dass Religion trotzdem und in nicht unerheblichem Umfang zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird. Für diese Inhaltsentscheidung lassen sich zwei unterschiedlich akzentuierte Be-

gründungen finden, die sich beide auf den Zusammenhang von Religion und Werterziehung bzw. Ethik beziehen. Die Beschäftigung mit Religion ist danach in einem werterziehenden Fach deshalb notwendig,

1) weil sich die in der Gesellschaft anzutreffenden Wertvorstellungen in historischer Hinsicht den großen Religionen verdanken, dort also ihre ideengeschichtlichen Wurzeln haben,
2) weil die anzutreffenden Wertvorstellungen in systematischer Hinsicht immer mit Welt- und Sinnerklärungen und mit Sinnstiftungen verbunden sind, die ihrerseits durch die Weltreligionen geprägt sind.

Entsprechend könnte man eine kulturhistorische und eine systematische Begründung für Religion als Gegenstand des Ethikunterrichts unterscheiden.

Die *kulturhistorische* Begründung besagt, dass ein adäquates Verständnis des klassischen kulturellen Erbes ohne religiöse Kenntnisse nicht möglich ist und diese deshalb im Unterricht zu vermitteln sind. Zielsetzung ist es entsprechend nicht, religiöse Glaubenswahrheiten zu vermitteln, vielmehr handelt es sich um ein "Propädeutikum im Bereich der Kulturwissenschaften" (Antes 1998, 418). Dass ein solches Propädeutikum für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wichtig und sinnvoll ist, wird man unbefragt so teilen können. Der Ethikunterricht ersetzt damit eine Informationsleistung, die normalerweise der Religionsunterricht erbringt, und stellt darauf bezogen demnach ein "Ersatzfach" dar.

Die *systematische* Begründung unterstellt einen logischen Zusammenhang von Wert- und Sinnvorstellungen, die ihrerseits wiederum mit Religion und Weltanschauung verknüpft sind, bleibt in der Bestimmung der Zusammenhänge allerdings sehr ungenau und verschwommen. Die Begriffe "Sinn" und "Wert" kommen im "Kerncurriculum" zumeist in additiver Verbindung gleichgeordnet entweder als "Sinn- und Wertfragen" (7) oder umgekehrt als "Wert- und Sinnfragen" (8) vor. Das logische Verhältnis der Begriffe bleibt dabei unbestimmt und wird auch nicht viel klarer, wenn etwa davon die Rede ist, dass sich die Schüler mit religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen und "den darin erkennbaren Wertvorstellungen" (9) auseinandersetzen sollen oder an anderer Stelle davon gesprochen wird, dass es bei der Erörterung von Wertvorstellungen der Information bedarf "über die Hintergründe, die diese Wertvorstellungen bestimmen" (20), wozu dann auch Religionen und Weltanschauungen gezählt werden. Es ist demnach offensichtlich, dass hier Klärungsbedarf be-

steht. Eine solche, den Zusammenhang von Sinn, Religion und Werterziehung betreffende Klärung ist in diesem Beitrag angezielt. Zunächst jedoch sollen die wesentlichen Unterschiede in der Thematisierung von Religion im Ethik- und im Religionsunterricht verdeutlichet werden.

2.2 Unterschiede in der Thematisierung von Religion im Ethik- und im Religionsunterricht

Zur Kennzeichnung dieser Unterschiede wird in der Regel der Terminus „Religionskunde“ herangezogen und global darauf verwiesen, dass Religion im Ethikunterricht anders als im Religionsunterricht, nämlich „religionskundlich“ behandelt werde. Die folgenden Ausführungen versuchen darzulegen, was dieser Begriff impliziert und welche Unterschiede sich daraus ergeben.

2.2.1 Religionswissenschaft vs. Theologie als Bezugsdisziplin

Wenn der Ethikunterricht Religion zum Thema macht, kann er sich immer nur auf Religionen beziehen, nicht auf eine bestimmte Religion. Ethikunterricht will dem eigenen Anspruch nach Werterziehung ja in religions- und weltanschauungsneutraler Form und “ohne Bezug zu einer Religion” leisten. “Ohne Bezug” meint dabei “ohne Bezug zu einer bestimmten Religion”, - so jedenfalls formuliert es das “Kerncurriculum” des Faches „Praktische Philosophie“, wo es heißt, dass der Religionsunterricht die Aufgabe der Werterziehung “auf der Grundlage eines Bekenntnisses”, das Fach “Praktische Philosophie” dagegen “ohne Bindung an eine bestimmte Religion oder Weltanschauung” (7) übernehme. Für das Sprechen über Religion im Ethikunterricht kann daher auch nicht eine bestimmte (konfessionelle) Theologie die Bezugsdisziplin bilden, sondern - da die Philosophie dafür keine Zuständigkeit besitzt - nur die Religionswissenschaft. Insofern jeglicher Unterricht in der Moderne unter dem Anspruch der Wissenschaftsorientierung steht, d.h. die Wissenschaft als Wahrheitskriterium für die “Objektivität” des dort Vermittelten bildet, sind Religions- wie Ethikunterricht in ihren Aussagen über entsprechende Sachverhalte auf die jeweilige Bezugsdisziplin verwiesen.

Theologie wie Religionswissenschaft unterstellen sich in der hermeneutischen Auslegung ihres Gegenstandes zwar dem gleichen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, weisen in Fragestellung und wissenschaftstheoretischem Standort aber Unterschiede auf. In der Religionswissenschaft

wird “auf dem Weg geschichtlicher wie phänomenologischer Betrachtung all das wissenschaftlich erörtert, was als Religion angesprochen wird” (Waldenfels 1997, 57). Kennzeichnend für den religionswissenschaftlichen Zugriff ist es dabei, “dass beim Wissenschaftler, der sie betreibt, keine existentielle Identifikation mit dem konkreten Objekt seiner Forschung, also keine Identifikation mit der konkreten Religion, mit der er sich forschend befasst, vorausgesetzt wird” (ebd.). Bleibt demnach in der Religionswissenschaft “die religiöse Identität des Wissenschaftlers außen vor, so wird diese im Falle der Theologie unbedingt vorausgesetzt” (ebd. 58). Ohne sie wäre Theologie unsinnig, denn als wissenschaftliche Reflexion des Glaubens an einen bestimmten Gott lässt sie sich nur rechtfertigen, wenn die Gott genannte Wirklichkeit vorausgesetzt wird. Die Theologie schließt deshalb immer das Ja zur Religion als Bekenntnis oder zumindest als Offenheit für ein mögliches Jenseits und für einen von daher ergehenden Anspruch an den Menschen ein. Das Sprechen über Religion aus dem Horizont der Theologie ist von daher ein völlig anderes Sprechen als das aus dem Horizont der Religionswissenschaft. Insofern Religionsunterricht und Ethikunterricht sich in ihren Aussagen auf eine je verschiedene Wissenschaftsdisziplin stützen, unterscheiden sie sich notwendig auch in ihrem Zugang zum Phänomen Religion und im Sprechen darüber.

2.2.2 Religion als Sinnoption vs. Religion als geoffenbarter Sinn

Eine Bestimmung dessen, was das Phänomen Religion ausmacht, kann aus religionswissenschaftlicher oder philosophischer Perspektive nur formal-beschreibend und nicht inhaltlich verbindlich ausgesagt werden. Formal betrachtet lässt Religion sich als eine Relation, eine Beziehung, ein Verhältnis (zu Gott, zum Heiligen, zum Absoluten o.ä.) bestimmen. Diese in der Religion thematisierte Beziehung unterscheidet sich von anderen Beziehungen dadurch, dass der Mensch in ihr die Wirklichkeit als ganze (Leben, Natur, Welt, Geschichte) auf einen für ihn absolut geltenden Sinn bezieht und die religiöse Beziehung insofern den Charakter des den Menschen unbedingt Angehenden, ihn Fordernden und Bindenden erhält (vgl. Tillich 1959, 295ff.). Religionen legen das den Menschen in dieser subjektiv-relationalen Beziehung unbedingt Betreffende inhaltlich-kategorial (als Sinn, Heil, Vollendung) aus (vgl. Schlette 1974, 1238). Sie erheben dabei einen Wahrheitsanspruch, der sich allerdings empirischer Überprüfung entzieht und im Rückgriff auf die Faktizität nicht verifizierbar (aber auch nicht falsifizierbar) ist.

Religiöse Sinnfrage und Sinnantwort beziehen sich insofern nicht auf etwas Gewusstes, sondern auf etwas Erhofftes. Philosophisch gesehen ist Religion eine Option für Sinn, die in Opposition zur Behauptung vom "Un-Sinn" steht. Indem sie diesen Sinn positiv bestimmen, begründen Religionen eine Weltsicht, die sich gegen die Nihilismusbehauptung von der Absurdität des Daseins richtet und sie zu erschüttern sucht. Man spricht dem Leben Sinn und Wert auch dort noch zu, wo sie nicht erkennbar sind, schließt also von der Nichterkennbarkeit von Sinn nicht auf das Nichtvorhandensein. Ein Sinnbeweis ist allerdings philosophisch so wenig möglich wie ein Gottesbeweis. Auch lässt sich die Hoffnung nicht inhaltlich bestimmen, ist insofern also eine negative Hoffnung (vgl. Schlette 1999, 63ff.). Was in den empirisch vorfindbaren Religionen Gegenstand des Glaubens und Hoffens ist, kann der Ethikunterricht unter Rückgriff auf die Religionswissenschaft zwar beschreiben, aber nicht mit dem Anspruch auf Geltung vertreten; begründet kann er sich nicht einmal die Sinnoption zu eigen machen.

Christlicher Glaube als Gegenstand des konfessionellen Religionsunterrichts geht über solche Sinnoption hinaus. Christen berufen sich für ihren Glauben auf das Zeugnis der biblischen Offenbarung und deren Auslegung durch Theologie und Kirche. Sie sind davon überzeugt, dass sich universaler Sinn geschichtlich ereignet hat und sichtbar geworden ist in der äußerlich zwar gescheiterten, durch die Auferstehung von Gott aber bestätigten Lebenspraxis Jesu, dass die Zusage eines solchen absoluten Sinns allen Menschen gegeben ist, die sich auf die Selbstmitteilung Gottes in der Offenbarung und auf die neue Praxis Jesu einlassen, und dass dieser Sinn schon jetzt konkret erfahrbar ist, wenn man sich auf den Weg der Nachfolge begibt und sich der befreienden Praxis Jesu anschließt. Christlicher Glaube begründet damit ein Gesamtverständnis von Welt und Wirklichkeit, das Auskunft gibt über Ursprung, Sinn und Ziel menschlicher Existenz, Gott als den Schöpfer und Vollender der Welt begreift und als ein Gegenüber für den Menschen, von dem er sich angenommen weiß, Heil und Gerechtigkeit erhofft und daraus die Verpflichtung ableitet, an der Verwirklichung einer besseren und gerechteren Welt mitzuwirken.

2.2.3 Information vs. Anspruch auf Geltung

Im Religionsunterricht wird die Frage nach Gott als eine die eigene Existenz betreffende und dafür bedeutsame Frage aufgeworfen. Auf diese Frage bietet der schulische Religionsunterricht unter Verweis auf das Zeugnis der biblischen Offenbarung eine bestimmte Antwort an, für die

ein Geltungsanspruch erhoben wird und erhoben werden muss, wenn die Antwort nicht entbehrlich sein soll. Dieser Geltungsanspruch ist mit wissenschaftlicher Beweisführung nicht als "wahr" zu verifizieren, er ist vielmehr ein Anspruch auf "Richtigkeit", wie er für das propositionale Sprechen kennzeichnend ist (vgl. Habermas 1998). Der Lehrer und mit ihm die Glaubensgemeinschaft als Ganze stehen für diese Richtigkeit ein. Das Sprechen des Lehrers im Religionsunterricht ist daher notwendig ein identifizierendes Sprechen aus der Perspektive der ersten Person. Es fordert zur Stellungnahme und zur Entscheidung heraus, darf den Schüler aber nicht determinieren. Der mit dem Bildungsbegriff verbundene Anspruch, die Schüler zu einem eigenen Urteil zu befähigen, gilt auch für den Religionsunterricht. Gefordert ist von daher, "dass systematisch die Fähigkeit eingeübt werden muss, die verschiedenen Aussagen in ihrem Behauptungscharakter zu unterscheiden" (Nipkow 1994, 9), um so die Freiheit der Entscheidung zu gewährleisten. Bezogen auf diese Entscheidung ist der Religionsunterricht prinzipiell ergebnisoffen. Das Überwältigungsverbot (vgl. Reinhardt 1988; Menne 1997, 20f.) gilt für den Religionsunterricht in gleicher Weise wie für jeden anderen Unterricht auch.

Religionswissenschaft und Ethikunterricht wenden sich der Frage nach Gott anders zu als Theologie und Religionsunterricht. Sie beziehen keinen Standort, sondern berichten aus der Perspektive der dritten Person darüber, was andere glauben und sind dabei auf die distanzierende Sprachform der indirekten Rede angewiesen. Weil diese Redeweise im wissenschaftlichen Bereich bei der Widergabe von Erkenntnissen Dritter üblich ist, sprechen manche auch von der Verwissenschaftlichung des Redens über Gott und Religion (vgl. Tiedtke / Wernet 1998). In dieser Art des Berichts, so Heinz-Robert Schlette, erfahre man durch die Religionswissenschaft, "was in den Religionen von 'Gott' geglaubt und gesagt wird, wie man ihn in vergangenen Zeiten erfahren und erlebt hat, ob man ihn personal, dreipersonal, apersonal oder metapersonal auffasst, ob man in der Form der negativen Theologie über ihn redet, ob man sich ihn männlich, weiblich oder metageschlechtlich vorstellt, ob man überhaupt von einem 'Gott' spricht und dergleichen mehr" (1999, 53). Dies alles, so Schlette weiter, referiere die Religionswissenschaft auf hochinteressante Weise, doch sei diese Rede von Gott noch keineswegs die "Frage nach Gott", wie sie heute aus großer Verunsicherung heraus existentiell gestellt werde. Diese Frage müsse die Religionswissenschaft ausklammern. Angesichts divergierender und keineswegs eindeutiger Traditionen und Vorstellungen könne sie nicht einmal sagen, was diese Frage inhaltlich be-

deute (vgl. ebd.). Als den Menschen existentiell bedrängende Frage hat die "Frage nach Gott" (auch in der gewandelten Form als Sinnfrage) keinen Platz in der Religionswissenschaft und im Ethikunterricht und kann dort auch nicht beantwortet werden.

Ethik als Aufgabe im Religions- und Ethikunterricht

Wenn man den Ethikunterricht als werterziehendes Fach für jene Schüler einrichtet, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, so wird dabei als selbstverständlich vorausgesetzt, dass die ethische Erziehung Bestandteil des Religionsunterrichts ist und dort geleistet wird. Sie soll ja im Ethikunterricht „ersetzt" werden, und zwar in religions- und weltanschauungsneutraler Form. Was als selbstverständliche Aufgabe des Religionsunterrichts erscheint, ist gleichwohl kritisch auf seine Begründung hin zu befragen. Aufzuzeigen ist, was den Religionsunterricht als werterziehendes Fach qualifiziert und welche Unterschiede es im Ethikverständnis gibt, an das Religions- und Ethikunterricht anknüpfen.

3.1 Warum Ethik im Religionsunterricht?

Wenn sich Aufgabenstellung und didaktische Konzeption des konfessionellen Religionsunterrichts im Verlaufe der Geschichte auch immer wieder gewandelt haben: Stets war die moralische Erziehung und Belehrung wesentlicher Bestandteil des Faches, galt vielfach gar als seine Hauptaufgabe und seine eigentliches Anliegen. Der tiefere Grund dafür ist darin zu sehen, dass sich das Christentum nicht als „bloße", für das Handeln folgenlose Lehre, sondern als lebendige Praxis versteht, so dass das Welthandeln des Christen immer auch Gegenstand des Religionsunterrichts war und bis heute ist. Grundorientierung und konkrete Einzelnormen für das sittliche Handeln wurden dabei in der Vergangenheit in der Regel aus der Bibel abgelesen und deduziert. Für dieses Vorgehen leitend war ein Bibelverständnis, das die Bibel als das „Gesetzbuch des göttlichen Willens" betrachtet, in dem die Werte und Normen für das sittliche Handeln des Christen verbindlich und unverrückbar festgelegt sind (vgl. Langer 1977 a/b). Dieses (falsche) Bibelverständnis sowohl als auch die darauf beruhende Konzeption ethischer Erziehung im Religionsunterricht sind länger schon obsolet geworden. Die Ergebnisse historisch-kritischer Bi-

belforschung haben zur Einsicht geführt, dass die biblischen Schriften nicht „Gesetzbuch“ und „Normenkatalog“ sind und von ihrer Intention her auch nicht sein wollen, sondern weitgehend Paränese, Predigt also, darstellen, die zu sittlichem Verhalten, zu Buße und Umkehr auffordern, ermuntern und ermahnen will und die Gültigkeit der ethischen Forderung dabei voraussetzt.

Wie man als Christ das sittlich Richtige und Gebotene erkennt, die normative Frage der Ethik also, kann heutigem Verständnis zufolge nicht im Rückgriff auf die Bibel als „Quelle der Moral“ beantwortet werden. Zur Begründung der Geltung von ethischen Forderungen – darüber besteht in der Moraltheologie Einigkeit – ist der Christ ebenso auf Vernunft und Einsicht verwiesen wie jeder andere Mensch auch. Er findet die Gültigkeit des ethischen Arguments demnach nicht als unangreifbar außerweltliche Position (in der biblischen Offenbarung) vor, sondern muss sie argumentativ im Austausch von Gründen und Gegengründen finden. Dazu ist er auf die Erfahrung (zu der auch die Glaubenserfahrung gehört) als Erkenntnisquelle verwiesen und auf die Vernunft als normierende Instanz. In der Auslegung seiner geschichtlichen Erfahrung stößt er auf die für das Gelingen menschlichen Lebens relevanten Verhaltensweisen, Werte und Normen, über deren Geltungsanspruch er dann vor dem Richterstuhl der Vernunft mit Gründen entscheiden muss (vgl. Mieth 1982; Schilmöller 1990).

3.2 Unterschiede im Verständnis von Ethik im Religions- und im Ethikunterricht

Ist die christliche Ethik demnach ebenso Vernunftethik wie jede weltanschauungsneutrale Ethik auch? Worin bestehen dann die Unterschiede zum Ethikverständnis, das der Ethikunterricht zugrunde legt, oder gibt es solche Unterschiede nicht?

3.3.1 Sinngeleitete Strebensethik vs. Vernunftbestimmte Pflichtenethik

Wenn die christliche Ethik immer auch Vernunftethik ist, so besteht ihr Proprium gleichwohl darin, dass sie die Frage nach dem moralisch richtigen Handeln in den Zusammenhang einer umfassenden Sinndeutung von Mensch und Welt hineinstellt (vgl. Nipkow 1994). Für die Richtigkeit dieser Sinndeutung beruft sie sich auf das Zeugnis der biblischen Offenbarung, legt von daher aus, was als gutes, als gelungenes und geglücktes Leben anzustreben ist und beantwortet darauf bezogen, was als pflicht-

gemäßes moralisches Handeln zu gelten hat. M.a. W. christlicher Glaube eröffnet einen Sinnhorizont, aus dem sich ein spezifisches Verhältnis des Christen zu sich selbst, zum Anderen und zur Welt ergibt mit Konsequenzen für die Lebensführung und das Handeln. Welche Konsequenzen das im einzelnen sind, versucht die christliche Ethik aufzuweisen und zu begründen. In Befolgung ihrer Maximen und Regeln ergibt sich eine Lebensform, die vom Christen den Protest gegen jegliche Heillosigkeit und den Einsatz für eine bessere und gerechtere Welt, die Bekämpfung von Unrecht und Unterdrückung und die Solidarität mit Armen, Schwachen und Diskriminierten, das Aushalten nicht aufhebbarer Sinnlosigkeiten und den Verzicht auf Resignation, Skepsis oder Zynismus erfordert. Die christliche Religion ist deshalb von Moral nicht zu trennen; sie ist immer auch Moral, zugleich aber mehr als Moral, ist Lehre und mehr als Lehre, ist Praxis und mehr als Praxis. Sie ist, so der Theologe Richard Schröder, "ein in Gemeinschaft praktiziertes Welt- und Selbstverständnis, Lebenspraxis letzter Antworten auf letzte Fragen" (Gestrich 1996, 132).

Die christliche Lebensform stand früher schon und steht gerade heute, in einer Zeit also, die vom Prozess der Pluralisierung der Lebensformen geprägt ist, in Konkurrenz zu anderen Vorstellungen vom guten Leben, von seinen Bedingungen und Erfordernissen. In Einzelelementen dieser Lebensentwürfe mag es dabei durchaus Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen geben, während andere in Opposition zueinander stehen. Als konkrete Problembereiche, in denen die Forderungen der christlichen Ethik in Kontrast zur vorherrschenden öffentlichen Meinung stehen, sind etwa das Problem der Sonntagsheiligung, der Abtreibung, der Euthanasie, der Monogamie, des Arbeitsethos und der sozialen Verantwortung zu nennen (vgl. Trutwin 1998, 13).

Für die christliche Ethik, so lässt sich zusammenfassend feststellen, ist es demnach charakteristisch, dass sie inhaltliche Vorstellungen vom Gelingen menschlichen Lebens entwickelt und von daher material bestimmt, was als gutes Handeln und als Glück des Lebens anzustreben ist. Christliche Ethik ist insofern sinngeleitete Strebensethik.

Eine weltanschauungsneutrale Ethik kann und darf an materiale Auslegungen und Vorstellungen vom Sinn der Welt und menschlichen Lebens nicht anknüpfen und ist insofern notwendig reine Pflichtenethik. Eine solche Ethik will in der Tradition der Aufklärung ohne eine Letztbegründung bei der Bestimmung des Guten auskommen und beschränkt sich daher auf verfahrensmäßige Regelungen zur Überprüfung von faktisch geltenden, das Gute situationsspezifisch auslegende Normen auf ei-

ne vernunftgemäße Begründung entsprechend verallgemeinerungsfähigen Prinzipien und Maximen, so dass dem handelnden Subjekt eine Entscheidung ermöglicht wird, ob es unter den gegebenen Bedingungen verpflichtet oder nicht verpflichtet ist, der Geltung beanspruchenden Norm zu folgen. Moralisches Handeln bedeutet dann den Vollzug des als pflichtgemäß Erkannten. "Dass die Zwecke des pflichtgemäßen Handelns dann auch noch gut sind", so Fritz Zimbrich, "muss contrafaktisch - nämlich außerhalb des Wissbaren - als regulatives Prinzip unterstellt werden" (1998, 426).

Ein Fach, das Werterziehung weltanschauungsneutral und „ohne Bezug zu einer Religion" leisten will, kann nicht umhin, sich auf eine solche Position einer „Ethik ohne Metaphysik" (Patzig 1983) zu beziehen und sie zur konzeptionellen Grundlage machen. Es verwundert daher, dass dieses im Kerncurriculum des Faches „Praktische Philosophie" in NRW so nicht geschieht, statt dessen die Bedeutung der religiösen Sinnfrage betont wird und den Schülern gar die Sinnfindung ermöglicht werden soll, also „Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz zu finden" und „eine sinnstiftende Lebensperspektive zu entwickeln" (8). Dieses Vorhaben lässt sich unterschiedlich interpretieren: als Inkonsequenz, als Überschätzung der Möglichkeiten des eigenen Faches, vielleicht aber auch als Rücksichtnahme auf den Religionsunterricht. Darauf wird noch einzugehen sein.

3.3.3 „Conditio humana" als Bezugspunkt vs. Letztbegründung

Weil der Ethikunterricht zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtet ist, so dürfte deutlich geworden sein, kann er Ethik nicht so thematisieren und zur Sprache bringen wie der Religionsunterricht: nicht fundiert durch eine bestimmte Sinndeutung menschlichen Lebens, sondern nur losgelöst davon. Jegliche Sinndeutung hängt ja von religiös-weltanschaulichen Prämissen ab, die nicht mehr rational begründbar sind und also nur geglaubt werden können. Aus der religiösen Sinndeutung sich ergebende moralische Forderungen können daher Verbindlichkeit wohl für die Angehörigen der Glaubensgemeinschaft, aber nicht für alle beanspruchen. Alle höheren Wahrheiten haben seit der Aufklärung ihre intersubjektive Überzeugungskraft verloren. Ein weltanschauungsneutraler Unterricht kann deshalb an keine Sinndeutung anknüpfen und auch keine begründete Auswahl treffen. Weil die Sinndeutungen, so Ernst Tugendhat, "sich so wenig begründen wie widerlegen lassen, erweist sich die Idee einer rationalen Auseinandersetzung zwischen ihnen als illusorisch. Solange die Begrün-

dungsprädikate auf höhere Wahrheiten verweisen, kann sich nur ein schlichter Relativismus ergeben. Der einzig rationale Ausweg aus dieser Situation besteht darin, auf Moralität entweder ganz zu verzichten oder ein Begründungsprädikat zu suchen, das, ohne eine höhere Wahrheit vorauszusetzen, einen Grund abgibt, sich einem so charakterisierten normativen System freiwillig zu unterwerfen" (1984, 127). Stützen kann sich eine entsprechende, für alle Geltung beanspruchende Moralkonzeption Tugendhat zufolge nur noch auf empirische "Annahmen über grundlegende Minimalinteressen des Menschen mit Bezug auf ihren wechselseitigen Verkehr, ... Annahmen, von denen vorausgesetzt wird, dass sie in einem universalen intersubjektiven Begründungsprozess zugestanden werden und ansonsten einer empirischen Revision zugänglich sind" (ebd. 129). Den Korpus von Aussagen, der auf diese Weise zu Stande kommt, bezeichnet man in der Regel als "conditio humana". Damit sind jene Bedingungen für das Gelingen menschlichen Lebens gemeint, die sich empirisch oder hermeneutisch ermitteln lassen und über die weitgehend Einigkeit besteht. Zu solchen Grundbedürfnissen menschlichen Lebens zählt man als Ergebnis humanwissenschaftlicher Forschung und intersubjektiver Verständigung z.B. Freiheit, Selbstbestimmung, Gesundheit, geistige Betätigung, materielle Absicherung, Beruf, Freizeit, Sozialkontakte etc. (vgl. Höffe 1988). Auf diese „Werte" beruft sich eine weltanschauungsneutrale Ethik zur materialen Bestimmung dessen, was das „gute Handeln" ausmacht. Weil die „conditio humana" eine Art Minimalkonsens darstellen, kennzeichnet Tugendhat eine sich darauf gründende Moralkonzeption entsprechend als „Minimalmoral", die allerdings den Vorteil universaler Geltung habe. Der Unterschied zur christlichen Ethik, die sich auf eine „Letztbegründung", auf einen (erhofften) Gesamtsinn menschlicher Existenz beruft und von daher und darauf bezogen argumentiert, die allerdings auch keine „Minimalmoral" darstellt, ist damit offensichtlich.

3.2.3 „Tugendmoral" vs. „Rechtsmoral"

Historisch gesehen bildet das christliche Ethos eine wirkmächtige ideengeschichtliche Grundlage heutiger Vorstellungen von Moralität und Sittlichkeit und wird als exemplarisch auch von denen anerkennt, die die Glaubensvoraussetzung nicht teilen und den Christus der biblischen Offenbarung nur als Sujet einer „großen Erzählung" betrachten. Bewunderungswürdig, so Umberto Eco, sei allein schon, „die religiöse, moralische und poetische Kraft, das Modell des Christus zu konzipieren, das Modell der universalen Liebe, der Vergebung für die Feinde und des zur Rettung

der anderen geopferten Lebens“ (Martini/Eco 1998, 92). Die Tatsache, dass Menschen dieses Modell erdacht und gewollt hätten, sei ebenso wunderbar „wie dass der Sohn eines wirklichen Gottes wahrhaftig Mensch geworden sein soll“ (ebd. 93). Und Eco fügt hinzu: „Wenn ich Reisender aus einer fernen Galaxie wäre und vor einer Spezies stünde, die sich dieses Modell zu geben gewusst hat, würde ich überwältigt ihre enorme theogene Energie bewundern und würde diese jämmerliche und niederträchtige Spezies, die so viel Gräuel begangen hat, allein dadurch als erlöst betrachten, dass sie es geschafft hat, sich zu wünschen und zu glauben, dies alles sei Wahrheit“ (ebd. 92). Ihres hohen Anspruchs wegen kennzeichnet man die christliche Moral daher heute vielfach als „supererogatorische Moral“. Sie sei, so Otfried Höffe, eine Moral der „verdienstlichen Mehrleistung“, eine Tugendmoral für den privaten Bereich, die im Unterschied zu einer im Diskurs begründbaren, verallgemeinerungsfähigen und daher jedem zumutbaren öffentlichen Rechtsmoral „rundum freiwillig bleiben müsse“ (vgl. 1996, 26). Als Frage stellt sich hier, was denn die schulische Werterziehung zur Grundlage haben und anzielen muss: eine sinngeleitete private „Tugendmoral“ oder eine jedem zumutbare öffentliche „Rechtsmoral“. Von der Antwort auf diese Frage hängt es u.a. ab, ob die Werterziehung des Ethikunterrichts als zureichender Ersatz für die des Religionsunterrichtes gelten kann oder nicht. Begründet geben lässt sich eine solche Antwort nur vom Bildungsauftrag der Schule her. Auch darauf wird noch einzugehen sein.

Kann der Ethikunterricht die Werterziehung des Religionsunterrichts „ersetzen“?

Wenn im Folgenden der Versuch einer wertenden Stellungnahme zu den beschriebenen konzeptionellen Grundlagen von Ethik- und Religionsunterricht unternommen wird, so kann das nur mit einer nachvollziehbaren Argumentation geschehen, bei der zunächst das zugrunde gelegte Ethikverständnis offen zu legen ist.

4.1 Ethik als sinngeleitete Theorie des guten und gerechten Handelns

Schließt man sich der Definition von Otfried Höffe an, dann will Ethik „von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, auf metho-

dischem Weg ... und ohne letzte Berufung auf politische oder religiöse Autoritäten ... oder auf das von alters her Gewohnte und Bewährte allgemein gültige Aussagen über das gute und gerechte Handeln“ (1986, 54) machen. Moralisches oder sittliches Handeln, um dessen Bestimmung es in der Ethik geht, muss demnach gut und gerecht sein, d.h. sowohl dem Kriterium der Gerechtigkeit (Unparteilichkeit) als auch dem Kriterium der “Gutheit” (Lebensdienlichkeit) genügen. Gerechtigkeit (Unparteilichkeit) stellt dabei insofern ein formales Kriterium dar, als es von der sittlichen Handlung fordert, dass unter gleichen Voraussetzungen alle gleich handeln bzw. behandelt werden sollen. Zur Bestimmung der Moralität des Handelns reicht ein solches formales Kriterium, wie es z.B. Kants kategorischer Imperativ oder die “goldene Regel” formulieren, aber deshalb nicht aus, weil die inhaltliche Bestimmtheit des Geforderten offen bleibt. Hinzukommen muss also ein materiales Kriterium, von dem her definierbar ist, worin alle gleich zu behandeln sind und das Ziel der Gleichbehandlung besteht. Die Gerechtigkeit und Unparteilichkeit fordernde formale Pflichtenethik bedarf demnach der Ergänzung durch eine das anzuzielende Gute material bestimmende Strebensethik (vgl. Tugendhat 1984, 126ff.; Sänger 1995). Wie schon aufgezeigt wurde, bereitet die inhaltliche Bestimmung dessen, was als “das Gute” anzustreben ist, aber erhebliche Schwierigkeiten, weil sie ist nicht in der gleichen Weise konsensfähig ist wie die am Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit sich ausrichtende Bestimmung der Gerechtigkeit bzw. Unparteilichkeit des Handelns. Was Menschen als das gute, gelingende, geglückte Leben betrachten, divergiert beträchtlich; es hängt ab von ihrem Selbstverständnis und von dem, was sie als Sinn ihres Lebens unterstellen. Weltsicht und Sinnentscheidung des Subjekts bestimmen demnach seine Wertvorstellungen und Werturteile. Werte sind ja keine objektiven Gegebenheiten, sind nicht Eigenschaften von Dingen, Sachverhalten oder Handlungsweisen, sondern Urteile über sie, Be-Wertungen. Sie sind Relationsbegriffe, mit denen der Mensch Stellung zu seiner Umwelt bezieht und sie nach ihrer Bedeutung für sein Leben ordnet. Unterschieden werden in der Regel außermoralische und moralische Werte (vgl. Frankena 1972, 78ff.). Der den außermoralischen Werten (Gütern wie Gesundheit, Freundschaft, Frieden, Besitz usw.) zugrunde liegende Bewertungsmaßstab ist ihr Beitrag zum Gelingen menschlichen Lebens. Insofern dieses Gelingen, das erstrebte Glück also, immer auf einen je unterstellten Sinn bezogen ist, sind entsprechende Wertungen des Subjekts davon abhängig. Der den moralischen Werten (Tugenden wie Treue, Wahrhaftig-

keit, Ehrlichkeit usw.) zugrunde liegende Bewertungsmaßstab ist ihre Verallgemeinerungsfähigkeit. Moralische Wertungen werden da notwendig, wo zwischen miteinander konkurrierenden außermoralischen Werten zu entscheiden ist. Diese Entscheidung ist als eine Vorzugsentscheidung auf der Grundlage der Universalierbarkeit und unter Beachtung situativer Bedingungen zu treffen. Im konkreten Fall etwa ist zu entscheiden, ob es in der jeweiligen Situation moralisch richtig ist, es für jeden anderen in der gleichen Lage ebenso gilt und daher geboten ist, der Wahrheit den Vorzug zu geben und wahrhaftig zu sein, oder aber zur Schonung des Lebens eines unschuldig Verfolgten oder aus Rücksicht oder Freundschaft zur Notlüge zu greifen. Im Akt des Wertens orientiert man sich demnach an den gleichen Kriterien der Lebensdienlichkeit und der Unparteilichkeit, die (im hier erläuterten Ethikverständnis) für moralisches Handeln generell gelten. Für die Frage nach der Subjektivität des Wertens ergibt sich daraus als Konsequenz, dass es im Hinblick auf den Verallgemeinerungsgedanken eher verobjektivierbar und konsensfähig ist als im Hinblick auf die im Werturteil immer enthaltene Vorstellung vom guten Leben, die von der individuellen Weltsicht und Sinnentscheidung des Subjekts abhängt. Diese sind wohl noch rational aufklärbar, aber nicht mehr verallgemeinerungsfähig.

4.2 Ist Ethik ohne Weltanschauung möglich?

Zu fragen ist daher, ob eine „Ethik ohne Weltanschauung" überhaupt möglich und zureichend ist. Mit den folgenden Begründungen lässt sich das bestreiten oder zumindest als fraglich erweisen:

1. Zur materialen Bestimmung dessen, was das „gute Handeln" ausmacht, ist eine sog. „Letztbegründung", d.h. die Rückführung auf einen Gesamtsinn menschlicher Existenz unverzichtbar und reicht die Berufung allein auf die „conditio humana" nicht aus. Das nämlich, was man in weitgehender Übereinstimmung zu den Grundbedürfnissen menschlichen Lebens zählt, kann entsprechend den individuellen Vorstellungen vom Sinn menschlichen Lebens je für sich und untereinander wiederum unterschiedlich gewichtet, vorgezogen oder hintangestellt, geschätzt oder gering geachtet werden mit der Folge, dass sich völlig divergierende Vorstellungen eines guten und gelingenden Lebens ergeben. Man kann es verstehen und erstreben als ein konsumorientiertes, als ein asketisches, als ein naturverbundenes, als ein kontemplatives, als ein aktives oder als

ein tugendhaftes Leben, in vielen weiteren Ausrichtungen noch, so etwa als ein bequemes, aufopferndes, religiöses, geistiges, kulturbeflissenes, familienorientiertes oder anderes Leben oder in der Kombination mehrerer dieser Ausrichtungen (vgl. Trutwin 1999, 49ff.). Solche Grundrichtungen menschlichen Strebens nach Glück und Zufriedenheit, die entweder selbst als Sinn genommen werden oder ihrerseits wiederum abhängen von einem (bewusst oder unbewusst) je unterstellten (oder auch ausdrücklich nicht unterstellten) Sinn menschlicher Existenz, sind bestimmend für die Bewertung dessen, was man im außermoralischen Sinne als "gut" und als "Güter" betrachtet, zwischen denen im moralischen Urteil situationsgerecht zu entscheiden ist.

Unterstellt wird demnach, so lässt sich allgemeiner formulieren, dass die Einzelhandlungen von Menschen immer in größere Lebenszusammenhänge und -vollzüge eingebettet und eingelagert sind, denen sie dienen und von denen her sie erst verständlich sind. Zwischen dem Gesamtsinn menschlicher Existenz und dem Sinn von Einzelhandlungen besteht demzufolge ein "Fundierungsverhältnis" (Kaulbach 1986, 76). Weil sich eine Antwort auf die Frage nach dem "Sinn der Sinngebung", d.h. nach einem den Sinn der Einzelhandlung begründenden und fundierenden Lebenssinn aber nicht mehr rational geben lässt, sieht sich der Mensch bei der Begründung sittlichen Handelns insofern notwendig vor die religiös-weltanschauliche Frage nach einem Gesamtsinn menschlicher Existenz gestellt und vor die Aufgabe, darauf eine Antwort finden zu müssen.

2. Angesichts der Bedeutung der Sinnfrage für die Definition des guten und gelingenden Lebens ist eine bloße Pflichtenethik als unzureichend und ergänzungsbedürftig zu betrachten. Als zentraler Einwand zu nennen ist, dass die Prüfung der Vernunftgemäßheit von Normen ohne ein inhaltliches Kriterium zur Bestimmung der Moralität des Handelns nicht auskommt und das Gute nicht dadurch schon gut ist, dass man es contrafaktisch als gut unterstellt. Verweisen lässt sich zudem darauf, dass die Annahme und die Leugnung eines Gesamtsinns menschlicher Existenz die gleiche weltanschauliche Entscheidung darstellen und sich auch von daher aussagen lässt, dass eine Ethik ohne Weltanschauung nicht möglich ist.

3. Schließlich kann auf eine Letztbegründung auch deshalb nicht verzichtet werden, weil Wert- und Normentscheidungen ohne eine Bezugnahme auf eine übergreifende Sinnperspektive partikulär, situationsabhängig und ohne inneren, auf logische Konsistenz überprüfbaren Zusammenhang bleiben, also „kontextabhängig" werden. Man hätte keine Spur, der man in seinem Handeln folgen könnte, würde eine Übereinstimmung

von Handlungssinn und Lebenssinn nicht anzielen können. Man müsste ad hoc entscheiden, von Fall zu Fall. Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit und Beständigkeit des Handelns wären nicht zu ermessen, so dass man keine Möglichkeit hätte, sich in seinem Handeln als mit sich selbst identisch zu erfahren. Die Selbstvergewisserung im Handeln und die Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs, der Identität anzielt und die Integrität der Person stärkt, wären dann kaum möglich und kaum auch Bildung als Übereinstimmung und Einheit mit sich selbst.

4. Zuletzt noch lässt sich ins Feld führen, dass man mit der religiösen Sinnoption zugleich auf eine „Triebkraft“ verzichten würde, die zum Tun und Befolgen dessen motivieren kann, was als das pflichtgemäße moralische Handeln erkannt wurde. Diese Umsetzung des moralischen Urteils in ein entsprechendes Handeln ist deshalb nicht selbstverständlich, weil die Erkenntnis des sittlich Richtigen für das moralische Handeln nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung darstellt (vgl. Kohlberg 1981, 112). Zwischen Erkenntnis und Verwirklichung besteht kein Zusammenhang, der zwangsläufig wäre. Es steht in der Freiheit des Menschen, sich auch entgegen seiner Erkenntnis zu verhalten. Zum Urteil hinzukommen muss also die mit den Mitteln formallogischer Argumentation nicht mehr begründbare Bereitschaft, der gute Wille, das Erkannte auch in die Tat umzusetzen. Wovon, fragt man sich, hängt diese Bereitschaft ab? Was sind die “Motive” oder “Triebfedern”, die zum moralischen Handeln bewegen und nötigen? Kant hat die Suche nach dieser Antriebskraft mit der nach dem Stein der Weisen verglichen (vgl. Henrich 1960, 99) und die Auffassung vertreten, dass sie sich aus der Hoffnung ergebe, die der Mensch haben könne: “Ohne also einen Gott, und eine für uns jetzt nicht sichtbare, aber gehoffte Welt, sind die herrlichen Ideen der Sittlichkeit zwar Gegenstände des Beifalls und der Bewunderung, aber nicht Triebfedern des Vorsatzes und der Ausübung, weil sie nicht den ganzen Zweck, der einem jeden vernünftigen Wesen natürlich und durch eben dieselbe reine Vernunft a priori bestimmt und notwendig ist, erfüllen” (1781, a 813). Ähnlich argumentieren auch Horkheimer und Habermas, wenn sie in der Hoffnung auf eine jenseitige Gerechtigkeit eine entscheidende Voraussetzung für moralisches Handeln sehen (vgl. Horkheimer 1985, 388f.; Habermas 1991, 141). Zuzugestehen ist allerdings, dass diese Motivationskraft christlicher Hoffnung keinen Exklusivanspruch darstellt. Eine Motivation kann sich auch aus anderen Sinnoptionen ergeben und ebenso aus der heroischen Haltung des Aushaltens der Sinnlosigkeit. Ausschließlich diesseitsbezogenen Sinnsystemen ist christlicher

Glaube jedoch insofern überlegen, als er auch angesichts von Kontingenzerfahrung, von Krankheit, Not und Tod noch Sinn zu geben vermag. Andere mögliche Sinnorientierungen müssen sich daraufhin befragen lassen, ob sie mit der gleichen immanenten Logik Sinn und Notwendigkeit moralischen Handelns zu begründen vermögen wie ein auf die ausgleichende Gerechtigkeit einer jenseitigen Instanz hoffender Gottesglaube.

4.3 Sinnfindung als Erfordernis schulischer Werterziehung

Wenn Ethik immer "sinngeleitet", d.h. auf inhaltliche Vorstellungen vom Gelingen menschlichen Lebens verwiesen ist, muss es Bestandteil der schulischen Werterziehung sein, dass sie die Schüler zur Auseinandersetzung mit der Sinnfrage anleitet und es ihnen ermöglicht, für sich selbst darauf eine Antwort zu finden. Die "Sinnfindung" ist insofern eine notwendig mit der Werterziehung verbundene Aufgabe. Verzichtbar wäre sie allenfalls, wenn sich die schulische Werterziehung in ihrem Anspruch bescheiden und auf die Vermittlung einer Minimalmoral beschränken würde. Zu fragen ist also zunächst, was die schulische Werterziehung – mit den Worten Höffes – denn anzielen muss: eine private „Tugendmoral" oder eine öffentliche „Rechtsmoral".

Wie schon angedeutet, ergibt sich die Antwort aus dem Bildungsauftrag der Schule. Seit Aufklärung, Humanismus und Moderne will die Schule mehr, als nur den künftigen Bürger ausbilden: Sie will den Menschen bilden. In der pädagogischen Diskussion besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass unter Bildung der bezeichneten Traditionslinie zu Folge jener Prozess zu verstehen ist, in dem der Mensch in freier Entscheidung sich selbst bestimmt, d.h. sein Menschsein herausbildet und seine Identität gewinnt. Der Bildungsprozess dient der Verwirklichung des „Menschtums im Menschen" (Pestalozzi), zielt auf Autonomie und Mündigkeit und richtet sich gegen jede gesellschaftliche Verzweckung und Vereinnahmung. Würde die schulische Werterziehung nur eine öffentliche Rechtsmoral anzielen, würde sie diesen Bildungsauftrag unterbieten und ihn in Anpassung an gesellschaftliche Minimalanforderungen legalistisch verkürzen. Werterziehung muss deshalb auf der Grundlage einer sinngeleiteten Ethik erfolgen mit der Konsequenz, dass sie die Sinnfrage thematisieren und den Schülern die Sinnfindung ermöglichen muss.

Mit der Sinnfindung gemeint ist der aktive Prozess des existentiellen Sich-Einlassens der Schüler auf diese Frage mit dem (über die Schule

hinausweisenden) Ziel, in Auseinandersetzung mit in der Gesellschaft vorfindlichen religiösen und nichtreligiösen Sinnangeboten für sich selbst darauf eine eigene (vorläufige) Antwort zu finden. Sinnfindung ist also ein Ziel mit Prozess-Charakter, d.h. mit vorläufigen und nicht mit endgültigen Ergebnissen. Sie ist zugleich ein Erfordernis des bildenden Umgangs mit der Sinnfrage. Unterstellt sich nämlich der Unterricht dem Bildungsgedanken und versucht "erziehender Unterricht" zu sein, reicht die bloße Information und Kenntnisvermittlung über unterschiedliche Sinnangebote und entsprechende Lebensformen nicht aus, müssen die Schülerinnen und Schüler vielmehr zur Klärung der Bedeutsamkeit der Sinnangebote für das eigene Leben aufgefordert und angeleitet werden. Bildender Unterricht intendiert insofern notwendig die existentielle Auseinandersetzung der Schüler mit der Sinnfrage und hat als Ziel die Sinnfindung für das eigene Leben. Wie schon angesprochen wurde, reklamieren nicht nur der konfessionelle Religionsunterricht, sondern auch das Fach "Praktische Philosophie" es als Ziel, die Sinnfindung ermöglichen zu wollen. Ob der Ethikunterricht diesem Anspruch ebenso gerecht zu werden vermag wie der Religionsunterricht, gilt es zuletzt noch zu klären. Daraus ergibt sich dann die Antwort auf die Ausgangsfrage, ob der Ethikunterricht als „Ersatzfach" gelten kann oder ein Alternativfach zum Religionsunterricht darstellt.

4.4 Ist Sinnfindung im Ethikunterricht möglich?

Begründen lässt sich, dass ein Unterricht, der die Sinnfindung mit Aussicht auf Erfolg ermöglichen will, zwei Bedingungen erfüllen muss:
Er muss den Schülern spezifisches Sinnangebot machen, dafür einen Geltungsanspruch erheben und die Schüler zur Auseinandersetzung damit auffordern und anleiten.
Der Lehrer muss sich mit dem Geltungsanspruch dieses spezifischen Sinnangebots identifizieren und darf sich dazu nicht indifferent verhalten.

Zu 1: Spezifisch muss das Sinnangebot deshalb sein, weil Sinnfindung auf einen allgemeinen Sinn bezogen nicht möglich ist. Was Religion und Weltanschauungen als Sinnantwort anbieten, ist immer ein bestimmter, ein inhaltlich bestimmter Sinn, kein allgemeiner Sinn oder Sinn überhaupt. Er kann daher immer auch nur als ein bestimmter Sinn gefun-

den und übernommen werden (vgl. Ladenthin 1999, 62 f.). Zur Verdeutlichung des Gemeinten sei in Übernahme eines Beispiels von Dietrich Benner (vgl. 1993, 104) auf die Sprache verwiesen, die sich auch nur als bestimmte Spracher erlernen und übernehmen lässt, nicht als Sprache überhaupt. Das gilt ebenso auch für Religionen und Weltanschauungen. Sinnfindung weltanschauungsneutral ohne Bezug auf eine bestimmte Religion oder Weltanschauung ermöglichen zu wollen, ließe sich bezogen auf das Beispiel entsprechend als der Versuch bezeichnen, durch Esperanto-Unterricht eine Fremdsprache zu erlernen, - und dies in Unkenntnis einer Muttersprache (vgl. Benner 1999, 60). Die Parallelen lassen sich noch weiter ausziehen: Wie das Erlernen einer Sprache auf Sprachpraxis abzielt und der Auskunft darüber bedarf, wo und in welcher Sprachgemeinschaft sie gesprochen wird, so muss auch die unterrichtliche Einführung in eine bestimmte Religion und Glaubensweise aufzeigen können, wo und wie sie tatsächlich gelebt wird und sich konkret leben lässt. Und wie der Sprachlehrer die zu erlernende Sprache selber sprechen und eine entsprechende Sprachpraxis haben muss, muss so nicht auch der Religionslehrer in seiner Religion praktizierend zu Hause sein?

Ein Geltungsanspruch für das je vertretene Sinnangebot muss deshalb erhoben werden, weil ein über mögliche Sinnangebote neutral nur informierender Unterricht, der eine Sinnfindung gleichwohl ermöglichen will, in Aporien hineingerät, die nicht mehr auflösbar sind. Auf die Übernahme eines bestimmten Sinns darf er seiner Weltanschauungsneutralität wegen nicht ausgerichtet sein. Er darf den Geltungsanspruch keiner der Religionen und Weltanschauungen vertreten, die er vorstellt. Will er die Schüler gleichwohl zur Sinnfindung hinführen, muss er sie zur Wahl zwischen diesen Sinnangeboten auffordern. Eine solche Wahlofferte ist sinnvoll nur, wenn es Kriterien für eine begründete Auswahl unter den Sinnangeboten gäbe, die es in Ermangelung rationaler Kriterien dafür aber nicht gibt. Auswahlkriterien kann (und darf) ein weltanschauungsneutraler Unterricht deshalb nicht angeben. Er muss also hinnehmen, dass die Wahl nach beliebigen Gesichtspunkten erfolgt. Wenn die Wahl aber beliebig ist, braucht man die Antworten letztlich nicht und ist nicht begründbar, warum sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden sollen. Wer die Sinnfindung als wichtig und notwendig, den gefundenen Sinn aber als beliebig betrachtet, gerät in einen Selbstwiderspruch. Die Schüler vom Sinn und der Notwendigkeit einer Wahlentscheidung zu überzeugen, wenn man alle Sinnangebote als gleich gültig und die Wahl als beliebig ausgibt, dürfte deshalb motivationspsychologisch kaum möglich sein.

„Konkurrierende Sinnperspektiven können“, so heißt es im Curricularen Rahmenkonzept des Faches „Praktische Philosophie“ in NRW, „wenn sie nicht aufgearbeitet und gewichtet werden, zu Verunsicherung, Desorientierungen oder zur Erfahrung führen, dass alle Sinnangeobte „gleich-gültig“ sind, die Sinnfrage tritt in den Hintergund“ (1997, 3). Dieser Satz spiegelt die Schwierigkeiten eines Faches, das weltanschauungsneutral Werterziehung betreiben will: Man müsste gewichten, darf aber nicht gewichten, muss über alle Sinnangeobte in gleicher Weise informieren. Dieses bloß informierende Sprechen über religiöse Sinnangebote ist in der Tat notwendig immer ein relativierendes Sprechen. Man mag damit über diese Sinnangebote durchaus verlässlich informieren können, kann und darf aber nicht deren Geltungsanspruch vertreten. Man kann es nicht, weil man nicht gleichzeitig Agent sein kann divergierender, sich wechselseitig relativierender oder ausschließlicher Sinnangeobte. Man darf es nicht, weil ein in der inhaltlichen Verantwortung des Staates erteilter religionskundlicher Unterricht für alle zu weltanschaulicher Neutralität verpflichtet ist. Dieses Dilemmas wegen kann ein solcher Unterricht letztlich weder die Notwendigkeit der Sinnfindung plausibel machen noch zu einer begründeten Sinnentscheidung hinführen.

Zu 2: Identifiziert sich der Lehrer nicht mit dem Geltungsanspruch des Sinnangebots, wird man die Schüler kaum dazu bewegen können, sich damit auseinander zu setzen, - und schon gar nicht, es zu übernehmen. Für diese Übernahme Gründe zu benennen, ist ja deshalb schwierig, weil der Geltungsanspruch einer religiösen Sinnantwort unmittelbar als Lehre nicht verifizierbar ist, denn sie greift auf Transzendenz aus und entzieht sich damit rationaler, beweisender und schlussfolgernder Argumentation. Vermittelt über die Lebensform, die sich aus der religiösen Sinnantwort ergibt, ist sie aber in bestimmter Hinsicht durchaus „verifizierbar“. Wie glaubwürdig eine Religion ist, hängt immer auch von der auf Anschauung angewiesenen Überzeugungskraft des von den Mitgliedern der Glaubensgemeinschaft praktizierten Lebensmodells ab, d.h. „in dem Maß, in dem ihre ‚Früchte’ echte Toleranz, Dienst am Nächsten, Reifung der Persönlichkeit sind, kann eine religiöse Lebensform als mehr oder weniger ‚wahr’ gelten“ (Haeffner 1997, 195). Hier liegt die Verantwortung des Religionslehrers. Nicht ohne Grund erwarten die christlichen Kirchen hierzulande deshalb von ihm, dass er sich mit dem christlichen Lebensmodell identifiziert, nicht schon das Musterbeispiel dafür abgibt, wohl aber dessen Geltungsanspruch vertritt. Nur so können die Schüler zur existenziellen Auseinandersetzung damit herausgefordert und zur ei-

genen Entscheidung hingeführt werden, - und zwar so hingeführt werden, dass dabei die Möglichkeit der Identifikation mit dieser Lebensform eröffnet und nicht ausgeschlossen wird. Sicherlich hat der Lehrer damit eine schwierige Aufgabe: Die Schüler allerdings von der Richtigkeit eines Lebensmodells zu überzeugen, dessen Geltungsanspruch man selbst nicht teilt, dürfte kaum möglich sein. Das gilt bezogen auf moralische Normen in gleicher Weise für die Haltung des Ethiklehrers und bezogen auf die Erziehungsziele für jeden Lehrer. Dass Schule und Unterricht zur Wertschätzung von Literatur führen können, zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden, zur Akzeptanz demokratischer Verkehrsformen oder zu einem bestimmten religiösen Glauben, wenn der Lehrer die entsprechenden Haltungen nicht auch selbst vertritt, dürfte kaum möglich sein und für die Schüler eine nur im Ausnahmefall überwindbare Hürde darstellen. Mit der Forderung nach Positionalität wird dem Religionslehrer insofern keine Sonderrolle auferlegt, denn diese Forderung gilt bezogen auf die jeweils verfolgte erzieherische Intention im Prinzip für den Lehrer jeden anderen Faches in gleicher Weise. Die Regel „Jeder Sprecher darf nur das behaupten, was er selbst glaubt“ zählt Habermas unter Berufung auf Alexy (vgl. 1978, 37) zu den Grundvoraussetzungen für die kooperative Wahrheitssuche im Diskurs (vgl. 1983, 98). Sie erst sichert die Glaubwürdigkeit des Behaupteten. Ohne solche Glaubwürdigkeit in der Vertretung des Geltungsanspruchs dürfte es schwer fallen bzw. unmöglich sein, die Schüler hier wie dort dazu zu veranlassen, in eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der entsprechenden Sollensforderung einzutreten und sie zu einer Entscheidung hinzuführen, die nicht nur die Möglichkeit der Ablehnung, sondern auch die der Übernahme einschließt. Die Identifikation des Religionslehrers mit dem Geltungsanspruch der religiösen Sinnantwort seiner Glaubensgemeinschaft ist insofern eine notwendige (wenn auch keine hinreichende) Bedingung für die Möglichkeit der Sinnfindung (vgl. Schilmöller 2000).

5. Fazit und Konsequenzen

Von seinen Bedingungen her, so dürfte deutlich geworden sein, eignet sich der Ethikunterricht nicht dazu, den Schülern eine Sinnfindung zu ermöglichen. Er überschätzt sich in seinen Möglichkeiten, wenn er sie gleichwohl anzielt. Wohl kann der Ethikunterricht über Sinnangebote informieren und die Leistung des konfessionellen Religionsunterrichts, der

ja immer auch Fremdreligionen vorstellt, auf diesem Gebiet „ersetzen". Eine ernsthafte existentielle Auseinandersetzung der Schüler mit der Sinnfrage, die Konsequenzen für das eigene Leben und die Lebensführung hat, vermag mit Aussicht auf Erfolg jeoch nur der Religionsunterricht zu initiieren. Der Ethikunterricht kann ihn in dieser Aufgabenstellung nicht ersetzen. Wenn es zutrifft, dass eine dem Bildungauftrag der Schule angemessene Werterziehung nur auf der Grundlage einer sinngeleiteten Ethik möglich ist, sie also ohne inhaltliche Vorstellungen vom Gelingen menschlichen Lebens nicht auskommt, gilt diese Aussage in gleicher Weise für die Werterziehung des Religionsunterrichts insgesamt: Der Ethikunterricht kann einen Ersatz dafür nicht bieten, weil er eine verbindliche materiale Bestimmung des guten Handelns und des gelingenden Lebens nicht vornehmen kann und darin auf den Religionsunterricht angewiesen bleibt. Ethik kann im Ethikunterricht nicht so thematisiert und zur Sprache gebracht werden wie im Religionsunterricht: nicht fundiert durch eine Sinndeutung menschlicher Existenz, sondern nur losgelöst davon. Der Ethikunterricht ist insofern kein „Ersatzfach" für den Religionsunterricht, macht diesen auch nicht überflüssig und entbehrlich, folgt vielmehr notwendig einem anderen (auf einem Minimalkonsens über die Bedingungen des Menschseins beruhenden) ethischen Ansatz und stellt daher ein „Alternativfach" dar.

Literatur

Alexy, Robert: Eine Theorie des praktischen Diskurses. In: Oelmüller, Willy (Hg.): Normenbegründung - Normendurchsetzung. Paderborn 1978, 22-58.

Antes, Peter: Religionswissenschaftliche Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 50. Jg. (1998), Heft 4, 416-423.

Benner, Dietrich: Zur Bedeutung von Religion für die Bildung. In: Schneider, Johannes (Hg.): Bildung und Religion. Münster 1993, 99-108.

Benner, Dietrich: Statement. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Abgeordnetenhaus von Berllin (Hg.): Dokumentation einer öffentlichen Anhörung „Wie halten wir's mit der Religion? Religion, Islam, LER in Berlin?" Berlin 1999.

Frankena, William K.: Analytische Ethik. Eine Einführung. Herausgegeben und übersetzt von Norbert Hörster. 4München 1986.

Habermas, Jürgen: Diskursethik - Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: Ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt 1983, 53-126.

Habermas, Jürgen: Einen unbedingten Sinn zu retten ohne Gott, ist eitel. Reflexionen über einen Satz von Max Horkheimer. In: Lutz-Bachmann, Matthias / Schmidt Noerr, Gunzelin (Hg.): Kritischer Materialismus. Zur Diskussion eines Materialismus der Praxis. Regensburg 1991, 125-142.

Habermas, Jürgen: Richtigkeit vs. Wahrheit. Zum Sinn der Sollgeltung moralischer Urteile und Normen. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 46. Jg. (1998), Heft 2, 179-208.

Haeffener, Gerd: Sinn und Problematik eines philosophischen Verstehens von Religion. In: Wieland, Georg (Hg): Religion als Gegenstand der Philosophie. Paderborn 1997, 175-196.

Hengelbrock, Jürgen: In: Protokoll 1995 der Westfälischen Direktorenvereinigung, o.O.

Henrich, Dieter: Der Begriff der sittlichen Einsicht und Kants Lehre vom Faktum der Vernunft. In: Ders. / Schulz, Walter / Volkmann-Schluck, Karl-Heinz (Hg.): Die Gegenwart der Griechen im neueren Denken. Festschrift für Hans-Georg Gadamer zum 60. Geburtstag. Tübingen 1960, 77-115.

Höffe, Otfried (Hg.): Lexikon der Ethik. 2München 1980.

Höffe, Otfried: Personale Bedingungen eines sinnerfüllten Lebens: eine ethisch-philosophische Erkundung. In: Fundamenta Psychiatrica 3, 1988, 156-166.

Höffe, Otfried: Moral und Erziehung. Zur philosophischen Begründung in der Moderne. In: Gestrich, Christof (Hg.): Ethik ohne Religion? Beiheft zur Berliner Theologischen Zeitschrift (1996), 16-27.

Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften. Hrsg. von Alfred Schmidt und Gunzelin Schmidt Noerr. Bd.7: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt 1985.

Kant, Immanuel: Werke in 10 Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1983.

Kant, Immanuel: Critik der reinen Vernunft. 1. Auflage (A.) Riga 1781, 2. Auflage (B) Riga 1787 (Weischedel Bd. 3).

Kaulbach, Friedrich: Einführung in die Philosophie des Handelns. 2Darmstadt 1986.

Kohlberg, Lawrence: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, Lutz / Weber, Erich (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. 2Donauwörth 1981, 107-117.

Ladenthin, Volker: Religion als Schulfach? Antworten aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik. In: Nordhofen, Eckhard/Schimmöl-

ler, Klaus/Sternberg, Thomas (Hg.): Das Bildungspotential des Religionsunterrichts. Münster 1999, 41-70.

Langer, Wolfgang: Moralpädagogische Bibelinterpretationen. Die ethische Aktualisierung biblischer Texte im deutschsprachigen katholischen Bibelunterricht seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. (Theol. Diss.), Münster 1977a.

Langer, Wolfgang: Moral aus der Bibel? In: Katechetische Blätter, 102. Jg. (1977b), 34-45.

Martini, Carlo Maria/Eco, Umberto: Woran glaubt, wer nicht glaubt? Aus dem Italienischen übersetzt von Burkhart Kroeber u. Karl Pichler. Wien 1998.

Menne, Erwin: Religion im Philosophieunterricht. In: Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen. Beiträge und Informationen Nr. 31 (1997), 2-22.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): Unterrichtsvorgaben Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, Sek. I, Potsdam 1996

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kerncurriculum „Praktische Philosophie". Erprobungsfassung. Curriculares Rahmenkonzept. o.O. (Düsseldorf) 1997.

Mieth, Dietmar: Quellen und normierende Instanzen in der christlichen Ethik. In. Blank, Josef/Hasenhüttl, Gotthold (Hg.): Erfahrung, Glaube und Moral. Düsseldorf 1982, 36-50.

Nipkow, Karl Ernst: Ethik und Religion in der Schule in den Krisen der Moderne. In: Treml, Alfred K. (Hg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. Frankfurt 1994, 8-16.

Patzig, Günther: Ethik ohne Metaphysik. 2Göttingen 1983.

Reinhardt, Sibylle: Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. In: Gagel, Walter / Merne, Dieter (Hg.): Politikunterricht. Ein Handbuch zu den Richtlinien NRW. Opladen 1988, 65-73.

Sänger, Monika: Lebensgestaltung. Eine neue Herausforderung für die Philosophie. In: ZDPE 1/1995, 5-22.

Schilmöller, Reinhard: Religionsunterricht und moralische Erziehung: Sinnerfahrung im Glauben. In: Regenbrecht, Aloysius/Pöppel, Karl G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht. 2 Bde, Münster 1990 (Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Heft 7.1 und 7.2), hier Heft 7.2, 160-193.

Schilmöller, Reinhard: Religion im Ethikunterricht – Ethik im Religionsunterricht. In: Ders./Regenbrecht, Aloysius/Pöppel, Karl G. (Hg.):

Ethik als Unterrichtsfach. Münster 2000, 241-275.
Schlette, Heinz Robert: Artikel „Religion“. In: Krings, Hermann / Baumgartner, Hans Michael / Wild, Christoph (Hg.): Handbuch Philosophischer Grundbegriffe. Bd. 3. München 1974, 1233-1249.
Schlette, Heinz Robert: Was bedeutet „die Frage nach Gott“ heute? In: Orientierung 63 (1999) Nr. 4, 50-53 (Teil 1) und Nr. 5, 63-66 (Teil 2).
Tiedtke, Michael / Wernet, Andreas: Säkularisierte Prophetie. Das Fach „Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde“(LER) in der verwissenschaftlichen Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg. (1998), Heft 5, 737-752.
Tillich, Paul: Frühe Hauptwerke. In: Gesammelte Werke Bd.1. Stuttgart 1959.
Trutwin, Werner: Zwei Fächer im Widerstreit? Ein Vergleich zwischen Religionsunterricht und Philosophieunterricht. In: Schulinformation Paderborn (1998), Heft 3, 10-16.
Trutwin, Werner: Sinnfrage und Religionsunterricht. In: Religionsunterricht an höheren Schulen, 42. Jg. (1999), Heft 1, 48-58.
Tugendhat, Ernst: Probleme der Ethik. Stuttgart 1984.
Waldenfels, Hans: Religion und Religionen im Horizont des Pluralismus von Gesellschaft und Wissenschaft. In: Jahres- und Tagungsbericht der Görresgesellschaft. Köln 1997, 55-73.
Zimbrich, Fritz: Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 50. Jg. (1998), Heft 4, 424-432.

Zum Autor:

Reinhard Schilmöller ist Akademischer Oberrat am Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Margarete Knoedler-Pasch

Ethikunterricht: Abschied vom Ersatzfachstatus?

Moral predigen ist leicht,
Moral begründen ist schwer.
Schopenhauer

1.Ethikunterricht live

Ist der Mensch frei oder determiniert? Die 23 Schülerinnen und Schüler des Ethikgrundkurses der 12. Jahrgangsstufe können sich noch nicht auf eine Antwort einigen. In den letzten Doppelstunden haben sie sich in Kleingruppen intensiv mit verschiedenen einzelwissenschaftlichen Ansätzen zum Menschenbild beschäftigt, zum Beispiel der Genetik, dem Behaviorismus, der Psychoanalyse, der Biopsychologie. Ist der Mensch nun als unspezialisiertes, weltoffenes Mängelwesen und Beziehungswesen Objekt oder Subjekt, in seinem Handeln frei oder determiniert? In kleinen Gruppen präsentierten sie ihre Ergebnisse. Ergänzend zur Gruppenarbeit werden Texte verschiedener Philosophen studiert und diskutiert.[1] Konzentriert und hoch motiviert setzen sich die Jugendlichen mit den verschiedenen Menschenbildern und Freiheitsmodellen auseinander, nehmen die Ansätze Kants oder Sartres zu Hilfe, und befinden sich inmitten eines philosophischen Diskurses, wie er schon seit der Aufklärung immer wieder geführt wird : Ethikunterricht live, November 2001.

Wer sind die Schülerinnen und Schüler, die diesen Ethikunterricht besuchen?

Es sind selten die Mitläufer oder Angepassten, häufig interessierte Querdenker, Wahrheits- und Sinnsuchende, Agnostiker, manchmal „echte“ Atheisten, aber auch oft tief Religiöse verschiedener Konfessionen. Der Ethikunterricht als Spiegel unserer pluralistischen Gesellschaft lässt es zu, dass plurale Denkweisen miteinander koexistieren, ohne einen Relativismus oder Wertepluralismus entstehen zu lassen.

[1] Der Ethikunterricht in Baden-Württemberg ist philosophisch orientiert und hat damit die Philosophie als eine systematische Wissenschaft zur Grundlage.

Wer sind die Lehrer, die dieses Fach unterrichten? Es sind meist recht engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die sich nach einem Studium der Fächer Philosophie, Deutsch, Geschichte, Politik, aber auch Biologie und Physik, aus direktem Interesse oder mittelbar über die ethischen Implikationen ihrer Studienfächer intensiv mit praktischer Philosophie und ethischen Fragestellungen auseinandergesetzt haben. In Baden-Württemberg ist er zur Zeit so geregelt, dass Religionslehrer keinen Ethikunterricht erteilen dürfen, es sei denn sie erteilen keinen Religionsunterricht mehr und haben ihre Missio oder Vocatio zurückgegeben.

Die Ethiklehrer der ersten Stunde haben umfassende Pionierarbeit geleistet. Sie beteiligten sich bei der Erprobung und Ausarbeitung von Lehrplänen, der Organisation und Durchführung von Fortbildungen und Kontaktstudiengängen und – was nicht zu unterschätzen ist – an der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien aller Art.

Über die wissenschaftliche Fundierung hinaus ist für einen guten Ethikunterricht wichtig, dass der Unterrichtende pädagogisches Einfühlungsvermögen mitbringt, Sensibilität bei heiklen Fragen und Problemstellungen, Intuition in die jugendliche Psyche, Offenheit und Toleranz im Diskurs und die Fähigkeit zu einer kongruenten Kommunikation.
Inzwischen wird das Studienfach Philosophie/Ethik an einigen Universitäten des Landes angeboten und in einigen wenigen Jahren werden die ersten Ethiklehrer der neuen Generation an die Schulen kommen.[2]

2. Fachdidaktische Konzeption

Dieses junge, im Fächerkanon des Gymnasiums doch schon etablierte Fach weist im Vergleich zu anderen zweistündigen und versetzungserheblichen Schulfächern einen wesentlichen Unterschied auf: Seinem Bildungsauftrag nach soll der Ethikunterricht die Schülerinnen und Schüler zu einem verantwortungs- und wertbewussten Verhalten erziehen und das bedeutet, dass in diesem Unterricht nicht allein *theoretische Kenntnisse*, z.B. ethische Begründungsansätze, sondern auch *moralische/ethische*

[2] Die Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrerinnen und –lehrer für das Fach Ethik erfolgt in Zukunft im Rahmen des neu eingerichteten Lehramtsstudiengangs Philosophie/Ethik. Das Fach Philosophie/Ethik kann im Rahmen der neuen wissenschaftlichen Prüfungsordnung in Verbindung anderen Fächern als reguläres Fach studiert werden (z.B. an der Universität Tübingen) und zu einer doppelten Lehrbefähigung für die Fächer Philosophie/Ethik führen. Dabei werden Studienleistungen aus den Bereichen Logik, theoretische und praktische Philosophie und Religions- und Sozialwissenschaften gefordert.

Kompetenz vermittelt werden sollte. Denn „im Ethikunterricht geht es nicht nur um die Frage, wie man Kindern theoretisches Wissen vermittelt, sondern um die Einheit von Theorie und Praxis.“[3]

Wie kann man aber Jugendliche dazu motivieren, sich moralische Kompetenz zu erwerben? Kann man überhaupt Gerechtigkeit oder Toleranz lehren, wie etwa englische Grammatik oder europäische Geschichte? Wie soll Ethikunterricht gestaltet werden, wenn er mehr sein soll als ein Lernfach?

Wie also lassen sich „Wissensfragen in Gewissensfragen“[4] umsetzen?

Die Didaktik des Faches Ethik beruht auf einem pragmatischen Ansatz: Ausgehend von alltäglichen Lebenserfahrungen und Dilemmasituationen werden im Diskurs ethische Handlungsweisen aufgezeigt und eingeübt. In einer ersten Stufe wird das Handlungswissen der Schülerinnen und Schüler, ihr Vorverständnis von Moral normativ reflektiert, d.h. kritisch analysiert und interpretiert. In einer zweiten Stufe geht es um Begründung und Rechtfertigung. Hier werden Argumentationsweisen und Begründungsansätze vermittelt, zum Beispiel, die Goldene Regel, der Kategorische Imperativ, das Universalisierungsprinzip.

Aus diesen beiden Stufen entwickelt sich idealerweise die dritte, die Erarbeitung eines aufgeklärten, ethisch orientierten Handlungswissens, das sittliche Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein und – im Idealfall - moralisches Engagement beinhaltet.

Standort des Ethikunterrichts:
unreflektiertes moralisches Handlungswissen als Ausgangsebene

Œ

Stufe: normative Reflexion
Analyse, Interpretation, Kritik von menschlichen Urteilen und Handlungen
Orientierungswissen

Œ

Stufe: Begründungswissen
Vermittlung von Begründungsansätzen: z.B. Kategorischer Imperativ, Universalisierungsprinzip

Œ

3.Stufe: aufgeklärtes, ethisch orientiertes Handlungswissen

[3] Fellmann F., Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse. Ist Moral lehrbar? Stuttgart 2000, 10.
[4] Ebd. 10.

Wie lässt sich Ethik, wie lässt sich Moralität überhaupt ethisch begründen?

Womit begründet der Ethikunterricht die Lehre vom rechten Handeln?

Ein schon vorhandenes sittliches Bewusstsein, eine gelebte Moral, wie das Handlungswissen, wird aufgeklärt über sich selbst. Im Ethikunterricht wird vermittelt, dass moralisches / ethisches Handeln nicht nur eine Sache persönlicher Gefühle oder willkürlicher Entscheidung ist, auch nicht einfach auf Gebote einer religiösen Instanz zurückgeführt, sondern allein auf aus der Autonomie gewonnene moralische Handlungsnormen gegründet werden kann.[5], Sittliche Gebote oder Verbote sind objektiv, notwendig und allgemein (für jedes Vernunftwesen) gültig. Sie haben ihren Ursprung in der Selbstbestimmung des Willens (...) Das Kriterium für die Autonomie eines Handelns ist die Verallgemeinerbarkeit der Maxime, der das Handeln folgt.“[6]

3. Inhalte und Methoden

Die *Themenfelder* des Ethikunterrichts lassen sich in Lernschwerpunkte aufgliedern, die im Prinzip für alle Klassenstufen relevant sind:[7]

Das Ich im Kontext verschiedener Beziehungen
Soziale Strukturen und Prozesse
Sinndeutung und Lebensorientierung
Theorie und Praxis der Moralität

In *Lehrplanthemen* wie „Sich selbst finden: Ich und die anderen“ oder „Liebe, Ehe, Familie“ wird der erste Lernschwerpunkt bearbeitet, in Themen wie „Lebensgestaltung und Verantwortung“ „Arbeitswelt und Berufsleben“ der zweite und dritte Lernschwerpunkt.
In den höheren Klassen vermittelt der Ethikunterricht Kenntnisse wichtiger philosophischer Deutungen des Menschen und der Welt. Die Einführung in zentrale Ansätze praktischer Philosophie (z.B. Aristoteles, Kant, Utilitarismus, Diskursethik, Verantwortungsethik) ist Vorausset-

[5] Vgl. Pieper A., Einführung in die Ethik. Grundformen moralischer und ethischer Argumentation. Tübingen 2000, 156 ff.
[6] Höffe O. u.a. (Hg.), Lexikon der Ethik .München 1997, 21.
[7/8] Vgl. Schmidt H., Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. II .Stuttgart 1983.

zung für ein aufgeklärtes ethisch orientiertes Handlungswissen. Neben den Grundfragen philosophischer Ethik werden Fragen der angewandten Ethik behandelt, deren Aktualität derzeit im Bereicht der Bioethik, bzw. der medizinischen Ethik besonders spürbar ist. Auf allen Klassenstufen werden religionskundliche und religionswissenschaftliche Themen erarbeitet und diskutiert.[8]

Lehrplaneinheiten Ethik. Gymnasium Baden-Württemberg.

Klassenstufe 8 (einstündig):
- Sich selbst finden: Ich und die anderen
- Islam: Muslime unter uns

Klassenstufe 9:
- Lebensgestaltung und Verantwortung
- Konsum und Medien
- Konflikte und Konfliktregelung
- Judentum
- Gewissen – Wert und Normen

Klassenstufe 10:
- Liebe, Ehe, Familie
- Altern, Sterben und Tod – Die Erfahrung von Endlichkeit
- Soziale Gerechtigkeit – Armut und Reichtum
- Christentum
- Arbeitswelt und Berufsleben

Klassenstufe 11:
- Natur und Mensch
- Gewalt und Gewaltlosigkeit
- Philosophische Begründung von Moral I
- Buddhismus
- Einander Verstehen: Weltdeutung und Menschenbild

Klassenstufe 12/13: (zweistündig)
- Menschliche Freiheit – Aspekte philosophischer und wissenschaftlicher Anthropologie
- Philosophische Begründung von Moral II
- Recht und Gerechtigkeit in Gesellschaft, Staat, Politik und Wirtschaft
- Technik, Wissenschaft und Verantwortung, Religion- Phänomene, Probleme, Perspektiven, Pluralismus und Globalisierung - Horizonte zukunftgestaltenden Handelns

Die Methoden des Ethikunterrichts sind vergleichbar mit denen des Faches Religionslehre. Allerdings haben sich bestimmte Methoden, die auch schon im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II erprobt wurden, als besonders geeignet erwiesen.

Das *moralische Argumentieren* ist die zentrale formale Kompetenz und Schlüsselqualifikation des Ethikunterrichts. Elementare Formen des Argumentierens lassen sich in allen Klassenstufen angemessen realisieren. Die Diskussionen werden am Beispiel hypothetischer oder - bei guter Gruppenatmosphäre – realer Dilemmata oder selbst erlebter Konfliktsituationen aus der Alltagserfahrung der Jugendlichen geführt.[9] Dabei werden auch verschiedene andere Gesprächsformen, wie zum Beispiel Rundgespräch und Debatte eingeübt und gepflegt.

Das Verfahren der *Wertklärung*[10], zum Beispiel mittels Fragebogen oder Interview hat zum Ziel, in einer Situation der Orientierungslosigkeit einen Entscheidungsprozess zu ermöglichen, also zu einer autonomen Entscheidungsfindung anzuleiten, ohne das Ergebnis vorweg zu bestimmen . Bei sozialen Interaktionen, wie dem Perspektivenwechsel, geht es vor allem darum, einen anderen Standpunkt wahrzunehmen, zum Beispiel in Rollenspielen, sich in eine andere Person hineinzuversetzen[11], um so zu einem vertieften Verständnis von Toleranz zu kommen.

Die *Arbeit mit Texten*, meist philosophischen, ist zentrale Aufgabe des Oberstufenunterrichts. Entscheidend ist dabei zunächst die Vermittlung von Lesetechniken, und Methoden der Präsentation von Texten, zum Beispiel in Form von Strukturskizzen. Die Schüler werden darüber hinaus auch angeleitet, selbst Texte zu verfassen, nicht nur Interpretationstexte , sondern auch eigenständige Texte zu Themen des Ethikunterrichts.[12]

---

[9] Oser/Althoff, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1994.

[10] Vgl. Mauermann/Weber (Hg), Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978.

[11] Das unter dem Titel „Lifeline“ bekannt gewordene englische Projekt moralischer Erziehung , das als Ziel hatte, Jungen und Mädchen zu einem guten Leben zu verhelfen, „ gutes Leben in dem Sinn, daß sie lernen, sich für und um ihr Handeln Gedanken zu machen sowie wählen und entscheiden zu können“, arbeitete u.a. mit Bildkarten, zum Beispiel zu dem Thema „In other people‘s shoes“ (= In anderer Leute Haut), zu denen Rollenspiele und Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. Vgl. Fellsches J., Moralische Erziehung als politische Bildung. Heidelberg 1977, 205 f.

[12] Methodische Hinweise zum Ethikunterricht finden sich in folgenden Werken:
Neue Unterrichtsformen im EU der Sek.I. Materialien Gymnasium. Eth 32.
Hrsg. LEU, Rotebühlstraße 133.70197 Stuttgart
Ethik und Unterricht. Methoden. 3/2000.

4. Religion und Ethik

Der philosophisch fundierte Ethikunterricht an Baden-Württembergischen Schulen ist als versetzungserheblicher Alternativ- bzw. Ersatzunterricht eingeführt, für Jugendliche, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Von seiner rechtlichen Basis her ist das Alternativfach für alle religionsmündigen Schüler – in der Regel vom 8. Schuljahr an – verpflichtend, wenn sie nicht einer christlichen Kirche angehören oder sich aus Glaubens- und Gewissensgründen[13] vom Religionsunterricht abgemeldet haben. In der gymnasialen Oberstufe wird Ethik als zweistündiges Grundkurs- und vierstündiges Neigungsfach unterrichtet, und kann als Prüfungsfach im schriftlichen und mündlichen Abitur gewählt werden.

Der Baden-Württembergische Ethikunterricht kann auf eine inzwischen mehr als zwanzigjährige Geschichte zurückblicken. Die Einführung des Faches Ende der siebziger Jahre hatte strukturelle und inhaltliche Gründe. Ein struktureller Grund war die starke Zunahme der Schülerinnen und Schüler, die keiner christlichen Kirche angehörten (z.B. Muslime). Dazu kam ein immer größer werdender Anteil an Nichtgetauften und Abmeldungen aus dem Religionsunterricht, oft im Austausch für Freistunden.

Inhaltlich lässt sich die Einführung des Faches Ethik damit begründen, dass die Frage zunehmende Bedeutung erhielt, welche Funktion der konfessionelle religiöse Unterricht in einer staatlichen Schule überhaupt haben kann und inwiefern Werteerziehung unabhängig vom Religionsunterricht an der Schule etabliert werden kann.

Werte- und Glaubenserziehung an den Schulen wird nicht nur vom Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland geregelt[14], sondern auch von der Landesverfassung Baden-Württembergs, in der die für alle Schulen gleiche Erziehungsziele festgelegt werden.

Schulen in Baden-Württemberg sollen die Jugendlichen „in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe erziehen“ (Art.12 LV). Dabei soll in den Schulen der „Geist der Duldsamkeit und der sozialen Ethik“ walten (Art. 17 LV). Allerdings gelten diese Verfassungsbestimmungen

[13] Dieser Abmeldemodus stellt für viele Schüler und Lehrer und nicht zuletzt auch für die Schulleiter ein Problem dar. Oft wird ironisch von „gewissen“ Gründen statt Gewissensgründen gesprochen.
Soll das Fach Ethik der Religionslehre gleichgestellt werden, ist es längst überfällig, diesen Abmeldemodus abzuschaffen.

[14] Artikel 1;4;7.1;7.3. GG

nicht nur für die Fächer Religion und Ethik, sondern für alle Fächer der Schullandschaft. Sie geben einen klaren Auftrag an die Schule: In allen Unterrichtsfächern werden alle Lehrenden verpflichtet, in ihrem Unterricht und in ihrer Haltung den Jugendlichen gegenüber ethisch-moralische Kategorien zugrunde zu legen.[15]

Darüber hinaus existiert der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach, der diese Erziehungsziele in konfessionell- kirchlicher Ausprägung wahrnimmt. Und für fast alle Nicht-Christen – mit einigen wenigen Ausnahmen [16] – und für Angehörige nicht-christlicher Gruppen, soweit diese nicht als Gäste am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen, gilt der Ethikunterricht als Ersatzfach.[17]

Seit Juni 1998 hat sich die Stellung des Faches sichtbar verändert. Anlass war ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts , das die „untergesetzliche" Ausgestaltung des Ethikunterrichts anmahnte und dazu aufforderte, die curriculare Gleichwertigkeit von Religion und Ethik zu realisieren.[18]

Zur Aufwertung des Faches Ethik in der gymnasialen Oberstufe wurden die notwendigen Änderungen schon im Herbst 1998 eingeleitet. Die Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 1999/2000 in die Jahrgangsstufe 12 eintraten, hatten die Möglichkeit, Ethik als 3., d.h. schriftliches, Prüfungsfach zu wählen. Bisher konnte Ethik lediglich 4.,d.h.mündliches, Prüfungsfach sein. Darüber hinaus wurde ein Lehrplan für das Neigungsfach Ethik erstellt. Mit diesen erweiterten Regelungen hat das Kultusministerium auf das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts reagiert. So ist das Fach Ethik – zumindest auf der gymnasialen Oberstufe – der Religionslehre gleichgestellt. Was allerdings nach wie vor aussteht, ist der Ethikunterricht für Schüler der Klassenstufen 1-7.[19]

---

[15] Das Land Baden-Württemberg plant im Rahmen der Neustrukturierung der Lehrerbildung ein ethisch-philosophisches Grundlagenstudium. Alle Studierenden für das Lehramt an Gymnasien sollen im Rahmen von zwei Seminaren für die ethischen Dimensionen und Probleme ihrer Fächer sensibilisiert und auf der Basis grundlegender ethisch-philosophischer Kenntnisse im Umgang mit fach- und berufsethischen Fragestellungen geschult werden.

[16] Befreit werden Schüler, die einen außerschulischen Unterricht ihrer Religionsgemeinschaft besuchen - ein Nachweis der Vergleichbarkeit ist Voraussetzung: Angehörige der Israelitischen Religionsgemeinschaft, der altkatholischen Kirche, der neuapostolische Kirche und der Mormonen sind nicht zur Teilnahme am Ethikunterricht verpflichtet.
Über die Einführung eines muslimischen Religionsunterrichts wird derzeit noch beraten.

[17] Aspekte des Ersatzfach-Charakters:Der EU muss verpflichtend besucht werden, sobald man eine Abmeldeerklärung vom Religionsunterricht abgibt, oder nachweist, dass man keiner Religionsgemeinschaft angehört, die in der Schule Religionsunterricht anbietet. Schüler, die den Religionsunterricht besuchen, sind zur Teilnahme am Ersatzunterricht nicht verpflichtet, aber auch nicht befugt.

[18] Dokumentation zum Ethik-Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 17.6.1998 siehe EU 1/99,S.36-45

5. Abschied vom Ersatzfachstatus

Die Praxis zeigt, dass der Unterschied zwischen Religion und Ethik geringer ist, als man zunächst annimmt. Nach dem Verständnis vieler Religionslehrerinnen und -lehrer ist ihr Fach wesentlich auch Moral- und Ethikunterricht. In beiden Fächern geht es um eine eigene weltanschauliche Positionsbildung der Jugendlichen, um ihre Werte- und Handlungsorientierung. Dabei darf nicht übersehen werden, dass wichtige philosophisch-ethische Traditionen selbst christlich geprägt sind.
Dass Religionslehrer und Ethiklehrer in einem Boot sitzen, kann man im Schulalltag an vielen Beispielen erkennen. Sie vertreten an den Schulen eine Fächergruppe, die sich um die ethisch-moralische Erziehung der Schüler und Schülerinnen bemüht. Das gemeinsame Ziel dieser Fächergruppe ist, die normative Begründung moralischen Handelns zu vermitteln. Dabei ist im Religionsunterricht das christliche Selbstverständnis Fundament der Moralität, im Ethikunterricht, der ohne den Gottesbegriff als oberstes Prinzip auskommen muss, kann die Freiheit, bzw. die Autonomie, als ethisches Letztprinzip bezeichnet werden. Beiden Fächern geht es auch um die „Möglichkeiten sinnvollen Lebens in zwischenmenschlicher und mitkreatürlicher Verantwortung"...,um "ein umfassendes Verständnis von Mensch und Leben".[20]
Die Kooperation zwischen Ethiklehrerinnen und- lehrern und Religionslehrerinnen und- lehrern wird bereits an vielen Schulen praktiziert. Es gibt nicht nur eine gemeinsame Aufgabe, einen gemeinsamen Ansatz, gemeinsame Themen und Methoden, sondern eine Fülle von Unterrichtsideen zu immer neuen aktuellen Themen. Inzwischen werden mancherorts gemeinsame Fortbildungstagungen für die Fächergruppe Ethik/Religion durchgeführt, so zum Beispiel zu den Themen „Glück und Moral" oder „Menschenrechte". „Der Ernst der Herausforderungen für beide Fächer verträgt auch keine aufgeregten Reaktionen und gegenseitigen Zurechtsetzungen....Unter dem Gewicht der bedrängenden ethischen Orientierungsprobleme wie der Bedeutung der religiösen Fragen sind Konkurrenzängste fehl am Platze und Rangzuweisungen fatal".[21]

---

[19] Der Ethikunterricht an Baden-Württembergischen Schulen wird erst vom 8.Schuljahr an angeboten. Inzwischen zeigt sich aber, dass auch in früheren Jahrgangsstufen zahlreiche Schülerinnen und Schüler während des Religionsunterrichts „nicht versorgt" sind und beaufsichtigt werden müssen. Nicht nur dieses schulpraktische Problem wäre Grund genug, den Ethikunterricht für alle Schüler einzuführen.

[20] Schmidt H., Ethische Erziehung als fächerübergreifende und fächerverbindende Aufgabe. Ethisch erziehen in der Schule. In: Adam/Schweitzer (Hrsg). Göttingen 1996, 327.

Für die Schule der Zukunft, eine Schule in der pluralistischen Gesellschaft, wäre es sicher ein Gewinn, wenn die Vertreter der Fächergruppe Ethik/Religion es sich zur gemeinsamen Aufgabe machen, die Schülerinnen und Schüler zu moralisch mündigen, selbst bestimmten Erwachsenen zu erziehen, die fähig sind zu sozialer, ökologischer und globaler Verantwortung.

Literatur:

Fellmann, F., Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse. Ist Moral lehrbar? Stuttgart 2000

Fellsches,J., Moralische Erziehung als politische Bildung. Heidelberg 1977

Höffe,O.,Hrsg. Lexikon der Ethik. München 1997

Knödler-Pasch, M., Ethik als reguläres Schulfach und die Praxis der Lehrerfortbildung“ In: Zinser,H. (Hrsg.),Herausforderung Ethikunterricht, Marburg 1991

Mauermann/Weber, ,Hrsg, Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth 1978

Nipkow, K.E., “Ethik und Religion in der Schule in den Krisen der Moderne“, : In: Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht,Hrsg.A.Treml, edition ethik kontrovers 2, Eine Publikation der Zeitschrift EU, Frankfurt 1994

Oser/Althoff, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1994

Pieper, A., Einführung in die Ethik. Tübingen 2000

Schmidt,H., Didaktik des Ethikunterrichts, Bd.I und II. Stuttgart 1983

Werner, Gitta, „Ethik als Ersatzfach“, in: EU (Ethik und Unterricht) 1/99

Zur Autorin:

Margarete Knoedler-Pasch ist Studiendirektorin in T bingen. Zu ihren Aufgabengebieten z hlen: Fachberatung in Ethik am Oberschulamt; Didaktik und Methodik des Ethikunterrichts; Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien f r den Ethikunterricht; Lehrerfortbildung. Themenschwerpunkte: Anthropologie und Ethik; Gl ck und Moral; Zeitphilosophie.

[21] Nipkow K.E., Ethik und Religion in den Krisen der Moderne. In: A. Treml (Hg), Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. (=Edition ethik kontrovers 2. Eine Publikation der Zeitschrift EU) Frankfurt 1994, 16 .

Heinz Schirp

Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen

Gebrauchsanweisung für das Leben ?!

„Und was machen Sie Schönes?“
„Ich war Lehrer für Philosophie, falls man das Lehren von Philosophie als schön bezeichnen kann.“
„Ist es das nicht?“
„Überhaupt nicht. Die Kinder langweilen sich, ihnen liegt nichts mehr daran, sich mit den Gedanken von Hegel und Kant zu beschäftigen. Man müßte den Philosophieunterricht durch ein Fach ersetzen, das man ‘Gebrauchsanweisungen‘ oder ähnlich nennen könnte. Dann hätte er vielleicht noch Sinn.“
„Gebrauchsanweisungen wofür?“
„Für das Leben, mein Verehrter.“ (Camilleri 2001, S.288)

Praktische Philosophie und der Erziehungsauftrag der Schule

In Zeiten, in denen die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS, PIRLS und PISA die bildungspolitische Diskussion bestimmen, geraten Fragen des sozialen und wertbezogenen Lernens leicht in Vergessenheit. Zu Unrecht allerdings! Sicherlich ist es wichtig herauszufinden, wo die Stärken und Schwächen unserer Schülerinnen und Schüler in Bereichen von Lesekompetenz oder der mathematisch - naturwissenschaftlichen Grundbildung liegen, bzw. wo und wie die entsprechenden unterrichtlichen Konzepte unserer Lehrerinnen und Lehrer verbessert werden können. In beiden Bereichen geht es schließlich um elementare Fähigkeiten, um Schlüsselkompetenzen, ohne die erfolgreiches Lernen in der Schule, der Erwerb fachlicher Kenntnisse und eine qualifizierte Vorbereitung auf die Arbeitswelt nicht gesichert sind. Insofern sind ländervergleichende Studien und ihre Ergebnisse wichtige Anstöße, über die Qualität des Schulsystems und über Verbesserungsmöglichkeiten nachzudenken.

Die Qualität von Schule darf allerdings nicht nur daran gemessen werden, wie viele mathematische Probleme die Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit Altersgenossen anderer Länder lösen können. Schulqualität als Ergebnis eines gesamtgesellschaftlichen Bildungs- und Erzie-

hungsauftrags von Schule umfasst auch die Entwicklung sozialer und ethischer Schlüsselkompetenzen. Es gibt sogar eine Fülle von Hinweisen, die die Prognose erlauben, dass der gesamte Bereich des erzieherischen, sozialen, kulturellen Lehrens und Lernens einen deutlich höheren Stellenwert bekommen wird. Angesichts veränderter Sozialisationsbedingungen in Familie und peer group, angesichts zunehmender Einflüsse der Informations- und Kommunikationstechnologien, der Zunahme multi-ethnischen Arbeits- und Lebenssituationen wird Schule als „System“ sich stärker als bisher um die Entwicklung sozialer und wertorientierter Schlüsselkompetenzen kümmern müssen. Wo, wenn nicht in der Schule, sollen Kinder und Jugendliche lernen, soziale Konflikte mit friedlichen Mitteln zu lösen, Menschen anderer Kulturen und Religionen mit Respekt zu begegnen und sich für die Weiterentwicklung unseres demokratisch verfassten Gemeinwesens zu engagieren? Schule ist schließlich die einzige Institution, die alle Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs erreicht und einen gesellschaftlich legitimierten Bildungs- und Erziehungsauftrag hat. (Vgl. SCHIRP 2001, S 130 ff)

Eine verstärkte wertbezogene, die Entwicklung der Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ins Auge nehmende Bildungsfunktion von Schule reagiert damit zum einen auf die Wandlungstendenzen, die sich aus Familiengröße, Familienalltag, Arbeitsteilung, Rollenwahrnehmungen, gewandelten Erziehungsstilen und -zielen ergeben haben. (Vgl. Bründel 1998, S. 307 f) Sie reagiert aber zum anderen auch auf Verhaltensweisen, Handlungsformen und Einstellungsmuster von Kindern und Jugendlichen, die zu Problemen und Konflikten im Unterricht und Schulleben führen. Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen ein immer häufiger zu erlebendes Schülerverhalten, das sich überzogen egozentrisch, häufig rücksichtslos und unsozial artikuliert; die eigenen Interessen und Bedürfnisse und deren möglichst rasche Befriedigung werden in den Vordergrund gestellt, und viele Kinder und Jugendliche besitzen eine nur noch geringe Frustrationstoleranz. Dies alles, so die Klage, führt zu einer Vielzahl von Störungen, die die Entwicklung eines sozial förderlichen Lernklimas in Unterricht und Schule deutlich erschweren.

Das mittelmäßige Abschneiden bei internationalen Leistungsvergleichen und die skizzierten Sozialisationsergebnisse haben dazu geführt, dass Lehr- und Lernkonzepte offensichtlich wieder Konjunktur bekommen, die von verstärkten Instruktionsprozessen und direktiver Vermittlung von Sachinformationen bessere Ergebnisse erhoffen. Für den Bereich der Werterziehung signalisieren Parolen wie „Schluss mit der

Schmusepädagogik“, „Gegen Kuschelecken - Schulen“, „Man muss den Kindern wieder deutlich sagen, wo es lang geht!“ wohin das Pendel zu schwingen scheint. Schulen und Pädagogen werden sich darauf einstellen müssen, neue Ansätze wertbezogenen Lernens zu finden, die zwischen den Extremen von Tugendinstruktion, Anweisungspädagogik und autoritären Zwangsmaßnahmen auf der einen Seite sowie anbiedernder Unverbindlichkeit und permissiver „Gummiwand-Pädagogik“ auf der anderen Wege aufzeigen, wie Kinder und Jugendliche in einem gemeinsamen Werterahmen lernen, selbständig und verantwortungsbewusst zu denken, zu urteilen und zu handeln. Eine solche auf Förderung von Urteilsfähigkeit und letztlich auf die Entwicklung von Mündigkeit zielende Lern- und Schulkultur wird wahrscheinlich eine zentrale Aufgabe von Schule werden. Vergleichbare Sozialisationsinstanzen, die ähnliche Ziele verfolgen, sind jedenfalls nicht in Sicht. Eher sind vielmehr Gegenbewegungen zu beobachten, die die schulischen Bemühungen um Mündigkeit erschweren werden. Schule wird sich z.B. auch mit den Botschaften und Effekten einer Medienkultur auseinandersetzen müssen, in denen die Vor-Bilder zwar auch wert- und sinnstiftend sind, aber möglicherweise nicht immer in dem Sinne, wie es aus der Sicht von Erziehungswissenschaft, Kinder- und Jugendpsychologie, Ethik und Moral geboten erscheint.

Schule wird also das leisten müssen, was die neuen Medien nicht leisten können und - angesichts ihrer kommerziellen Interessen - wohl auch nicht wollen; sie wird sich verstärkt darum kümmern müssen, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Überfluss und dem Überangebot an Informations- und Bilderfluten sinnvoll umgehen lernen, um nicht darin zu „ertrinken“ (Josef Weizenbaum). Sie wird sich z.B. stärker um die Bedeutung, die Gültigkeit, den Wahrheitsgehalt und den „Wert“ von Informationen kümmern müssen und den Heranwachsenden dabei helfen, sinnvoll damit umzugehen. Und sie wird eine neue Rolle in der sozialen, kommunikativen und interaktiven Gestaltung von Lernen und Zusammenleben übernehmen. Sie wird gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen darüber nachzudenken haben, welche Erfahrungen sie bereits gemacht, wie sie diese verarbeitet und gewichtet, welche Einstellungs- und Deutungsmuster, letztlich, welches „Weltwissen“ sie entwickelt haben.

Unter diesen, hier nur holzschnittartig angedeuteten Rahmenbedingungen ist auch das in Nordrhein-Westfalen zurzeit erprobte Fach Praktische Philosophie zu sehen. Es soll in einer Welt, in der das Angebot an

konkurrierenden Orientierungsmustern gewachsen ist, einen gezielten Beitrag dazu leisten, dass Schülerinnen und Schüler sich mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Wertkonflikten auseinander setzen, ihre Urteilsfähigkeit und letztlich eigene begründete Standpunkte und Orientierungsmuster entwickeln.

Wie im Eingangszitat von Camilleri sind deswegen nicht die Ideen von Kant und Hegel sondern die Wirklichkeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler die Ausgangspunkte für gemeinsame Reflexionsprozesse. In diesem Sinne ist praktisches Philosophieren als Versuch, Lebenssituationen zu beurteilen und Handlungsmöglichkeiten zu begründen auch so etwas wie eine „Gebrauchsanweisung für das Leben".

Die curricularen Grundlagen des Faches

Im Juni 1997 beendete eine vom damaligen Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen berufene Lehrplankommission ihre Arbeit mit der Abgabe der Erprobungsfassung des Kerncurriculums „Praktische Philosophie".

Vorausgegangen waren intensive Diskurse über die Frage, ob und ggf. wie durch ein neues Fach die systematische und zusammenhängende Behandlung von Sinn- und Wertfragen auch außerhalb des Religionsunterrichts verstärkt werden könnte. Während dies im Religionsunterricht auf der Grundlage der christlichen Bekenntnisse geschieht, sollte ein neues Fach Vergleichbares, aber eben in religions- und weltanschauungsneutraler Form leisten. Gerade auch für die Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, sollten – so die Intention – Prinzipien sittlich und moralischen Handelns sowie die konstitutiven Normen und Wertvorstellungen unseres demokratisch verfassten Gemeinwesens verdeutlicht werden. Dazu gehört als inhaltliches Element ebenfalls die Thematisierung der Möglichkeit einer pluralistischen Ausrichtung in Grundfragen der menschlichen Existenz.

Die zentralen Überlegungen zu Zielvorstellungen und Aufgaben eines solchen Faches wurden vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in einem curricularen Rahmenkonzept zusammengeführt, das Grundlage für die weitere Lehrplanarbeit war. Nachfolgend sollen die wichtigsten curricularen Elemente kurz skizziert werden. (Vgl. dazu Schirp 2000, S. 111-133.)

Aufgaben und Ziele des Faches

Im Rahmenkonzept werden drei Aufgaben- und Zielbereiche benannt, die im Kerncurriculum wieder aufgegriffen und erläutert werden.

Es ist Aufgabe des Unterrichts in „Praktische Philosophie“

- „... den Schülerinnen und Schülern wichtige ideengeschichtliche, weltanschauliche und religiöse Entwicklungen nahezubringen, deren Ursprünge, Traditionen und Wirkungsgeschichten zu verdeutlichen und die darin erkennbaren Wertvorstellungen verständlich zu machen.
- ... den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, Maßstäbe für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen zu entwickeln und tragfähige kognitive, emotionale und soziale Orientierungen auszubilden. Dazu gehört u.a. die Einsicht, dass die Unvereinbarkeit von Wertvorstellungen zu Konflikten führen kann, die das Leben einzelner Menschen, sozialer oder ethnischer Gruppen, ganzer Gesellschaften und Völker schwerwiegend beeinflussen und ihr friedliches Zusammenleben oder sogar ihre gesamte Existenz bedrohen können.
- ... den Schülerinnen und Schülern durch Förderung der eigenen Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit dabei zu helfen, begründete Maßstäbe für eigenes Handeln zu finden und so eine verantwortete Sinn- und Lebensperspektive zu entwickeln, die ihnen zu individual- und sozialverträglichen Formen des friedlichen Miteinander-Lebens verhelfen soll.“ (MSW 1997, Anhang S. 2 f.)

In diesen drei Aufgabenbeschreibungen kommen die zentralen Ziele und die damit verbundenen Lernperspektiven zum Ausdruck.

Unsere gemeinsame Lebenswirklichkeit mitsamt ihren Konventionen, Regelungen, Verhaltenserwartungen etc. ist nicht zu verstehen ohne die Kenntnis ihrer ideengeschichtlichen Wurzeln und der daraus entstandenen Konzepte für gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen. Sowohl im Rückblick auf ideengeschichtliche Entwicklungen wie auch bei der Betrachtung aktueller Probleme wird erkennbar, dass Gesellschaften zwar einerseits durch weitgehend konsensfähige Wertvorstellungen gekennzeichnet sind, andererseits aber immer wieder in gesellschaftlichen Teilgruppen durch unterschiedliche Interessen oder z.B. durch neue technologische, ökonomische oder soziale Entwicklungen Konflikte entstehen, deren Grundlage u.a. auch konkurrierende Wertvorstellungen und Wertprioritäten sind. Unterricht muss den Schülerinnen und Schülern auch dabei helfen, die Grundlagen solcher Wertekonflikte zu verstehen.

Er muss darüber hinaus aufzeigen, wie man rational und systematisierend Informationen zu solchen aktuellen Konflikten und Problemen aufarbeiten und einen eigenen, begründeten Standpunkt dazu entwickeln kann.

Solche gesellschaftlich ausgetragenen Wertekonflikte berühren oder bestimmen unter Umständen auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Insofern sind Kinder und Jugendliche auch häufig direkt oder indirekt betroffene Subjekte. Umso wichtiger ist es, dass Kinder und Jugendliche lernen, Maßstäbe für eigenes Handeln zu entwickeln. Letztlich bedeutet Mündigkeit als Ziel schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit, dass das Individuum seine eigene, die unterschiedlichen Beeinflussungsfaktoren kritisch verarbeitende Urteilskompetenz entwickelt. Die Entwicklung wertbezogener Urteils- und Handlungskompetenz ist ein langfristiger Prozess, der auch mit dem Ende der Schulzeit nicht abgeschlossen ist, der aber durch unterrichtliche und schulische Reflexions- und Gestaltungsangebote gezielt gefördert werden kann. Praktische Philosophie muss dazu eigenständige Verfahren und Instrumente beitragen.

Die didaktischen Perspektiven

Aus den drei skizzierten Aufgaben und Zielen des Faches lassen sich die drei korrespondierenden didaktischen Perspektiven verdeutlichen:

- die Ideenperspektive: sie verweist auf die Notwendigkeit, bei der Aufarbeitung von Wertfragen sich zu fragen, welche Vorstellungen von Individuum und Gesellschaft wirkmächtig geworden sind. Ohne eine Einsicht in die Wirkungsgeschichte von Ideen, Gedanken, Wertvorstellungen und den daraus entstandenen kulturellen, wissenschaftlichen, technologischen, ideologischen ... Realisationen lassen sich auch die Grundlagen unserer eigenen Wirklichkeit nicht verstehen;
- die gesellschaftliche Perspektive: sie verweist auf die Notwendigkeit, dass sich individuelle Wertentscheidungen und Handlungsmöglichkeiten auch immer an gesamtgesellschaftlichen Interessen orientieren müssen, wenn sie nicht nur Ausdruck einer solipsistischen Position sein, sondern Anspruch auf Verallgemeinerungsfähigkeit erheben wollen. Die gesellschaftliche Perspektive macht aber auch darauf aufmerksam, dass es aktuelle „Schlüsselprobleme“ gibt, in denen sich die aktuellen Probleme und Konflikte unserer Gesellschaft fokussieren und die insofern eine besondere Relevanz für die Auseinandersetzung mit Norm- und Wertentscheidungen besitzen.

- die personale Perspektive: sie verweist darauf, dass praktisches Philosophieren, dass Verstehen und Erkennen bei den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungsmustern des Individuums, d.h. der Schülerinnen und Schüler beginnen muss. Unter dieser Perspektive geht es in der Tat eben auch und gerade um die sehr subjektiven Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, um ihre spezifischen Sichtweisen, um ihr Weltwissen, ihre eigene Sicht der Dinge. Diese personale Perspektive ist nicht trotz, sondern gerade wegen der in ihr zum Ausdruck kommenden Subjektivität ernst zu nehmen. Sie ist nämlich der Ausgangspunkt für die weiteren Klärungsverfahren und -schritte.

Für den unterrichtlichen Planungsprozess steht dabei häufig zunächst die personale Perspektive im Vordergrund. Schließlich steht und fällt die Wirksamkeit der unterrichtlichen Lernverfahren und -methoden in dem Maße, wie die Schülerinnen und Schüler sich mit den Fragen, Lebenssituationen und Wertkonflikten selbst identifizieren und einen spezifischen Zugang zu ihnen finden können.

Oft genug sind aber auch aktuelle, gerade in der öffentlichen Diskussion befindliche Fragen Ausgangspunkte für Planungsverfahren. Bundeswehreinsätze in Krisengebieten, Stammzellen-Forschung, Fundamentalismus und Terrorismus, Friedenssicherung durch Krieg?, Sterbehilfe, die „Moral des Fernsehens“ ..., diese und viele weitere aktuelle Themen können auch Ausgangspunkte für die eigene, persönliche Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler werden. Eine solche Zusammenführung der personalen und gesellschaftlichen Perspektive macht den praktischen Charakter und den „Gebrauchswert“ der gemeinsamen Arbeit in Praktischer Philosophie besonders deutlich:

Schülerinnen und Schüler erfahren so z.B., wie die Ideen, Planungen und Entscheidungen anderer Menschen und Institutionen das eigene Leben, die eigenen Glücksvorstellungen massiv beeinflussen können. Sie erkennen, dass man sich mit den sachlichen Grundlagen eines Problems ernsthaft auseinander setzen muss, bevor man verantwortungsbewusst urteilen kann; sie erleben, dass sie in diesem Prozess des fachlichen Klärens und Begründens von Entscheidungen zunehmend kompetenter „mitsprechen“ können und zunehmend mehr verstehen. Damit werden nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler und den Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer auch Zeitungen, Fernsehnachrichten, Zeitschriftenartikel ... für die Schülerinnen und Schüler wieder interessant und zu weiteren Informationsquellen, nach dem Motto: „Man sieht und beachtet nur das, was man kennt!“

Die Fragen- und Themenkreise

Dem curricularen Konzept des Faches Praktische Philosophie liegt ein umfassender Handlungsbegriff zugrunde. Die Befähigung zum verantwortlichen Handeln ist letztlich ja das Ziel jeglichen praktischen Philosophierens. Handeln umfasst aber in diesem Sinne auch die vorlaufenden Prozesse, die mit bewusstem Handeln verbunden sind, also etwa Wahrnehmen, Erfahren, Verarbeiten, Vergleichen, Reflektieren, Beurteilen. Entsprechend müssen in Lernprozessen auch solche vorlaufenden Handlungsmuster ausdifferenziert werden.

Der Handlungsbegriff hat aber auch Auswirkungen für die curriculare Entscheidung über die thematischen und inhaltlichen Kerne des Faches. Entsprechend müssen unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden:

- das Handlungssubjekt, einschließlich seiner Interessen und Bedürfnisse
- von der Handlung betroffene andere Subjekte
- der in Verantwortlichkeit gründende moralische Wert der Handlung
- ihr gesellschaftlich institutionalisierter Kontext
- Objekte und Instrumente der Handlung sowie die diesbezüglichen Folgen und Nebenfolgen
- die der Handlung zugrundeliegenden Erkenntnisse und
- die Einbettung in das biographische Ganze – einschließlich der Lebensziele und Ideale – sowie in das universale Ganze.

Die sieben Aspekte von Handlung lassen sich zu sieben fachlich zentralen für den Unterricht konstitutiven Fragenkreisen bündeln:

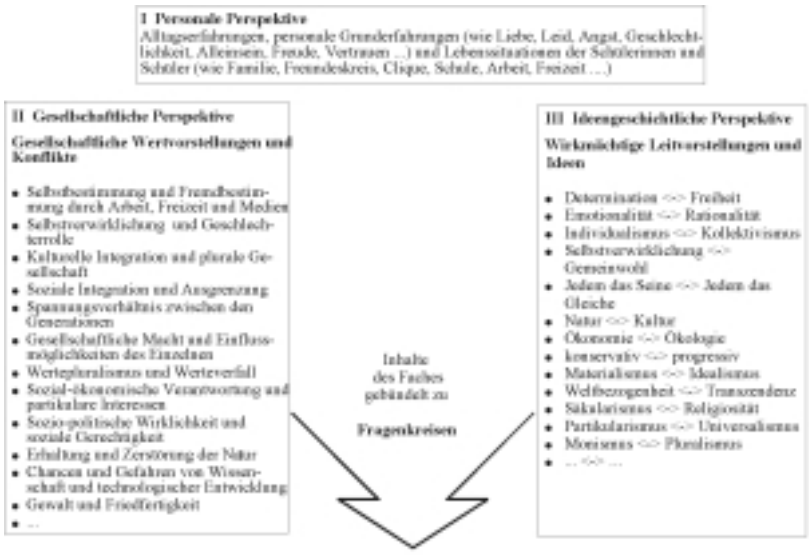
- Die Frage nach dem Selbst
- Die Frage nach dem Anderen
- Die Frage nach dem guten Handeln
- Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft
- Die Frage nach Natur und Technik
- Die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien
- Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn.“ (MSW 1997, S. 23)

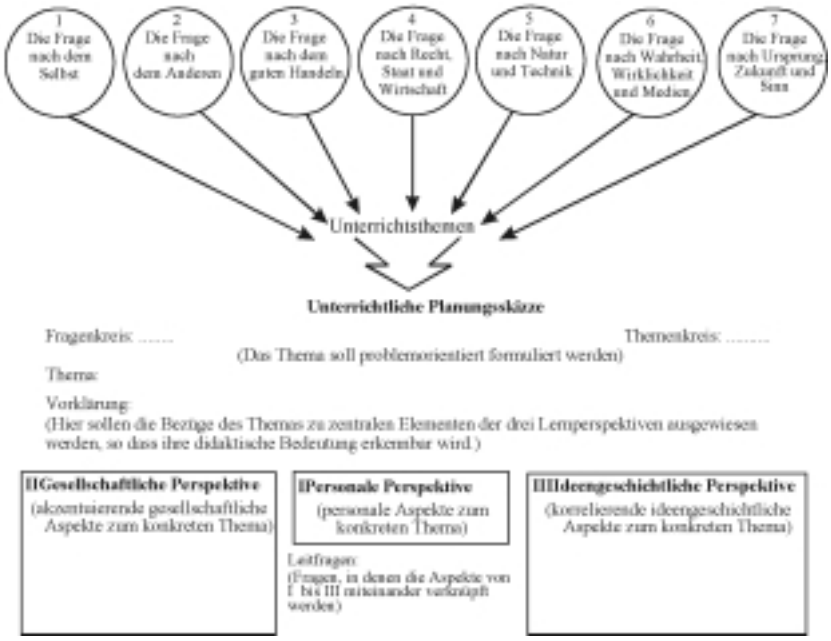
Die Fragen- und Themenbereiche und deren partielle Skizzierungen im Kerncurriculum sollten nicht als eine auf Vollständigkeit angelegte Fachsystematik missverstanden werden. Die Fragenkreise haben vielmehr die Aufgabe, den Lehrerinnen und Lehrern bei ihrer Planung in gewisser Weise eine Art Progression anzubieten und darauf aufmerksam zu machen, dass z.B. bei den Handlungsinteressen des Individuums auch die Konsequenzen zu berücksichtigen sind, die individuelle Entscheidungen für andere nach sich ziehen; hier geht es z.B. um Fragen der Verallgemei-

nerungsfähigkeit von individuellen Entscheidungen, Handlungen und ihren Begründungen. Es geht dabei aber auch um die gesellschaftlich institutionalisierten Kontexte unseres Handelns (Recht, Staat ...), um Objekte und Instrumente (Natur, Technik ...), um die Wahrnehmungen, Erkenntnisse und Einsichten, die unsere Handlungen bestimmen (Wahrheit, Medien ...) und letztendlich um die biografischen und universellen Sinnstiftungen, an denen Menschen ihr Handeln ausrichten. Insofern spannen die Fragenkreise einen Bogen

– von den direkt erfahrbaren Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler und den darin auftauchenden sinn- und wertbezogenen Fragen bis zu der, die Menschheitsgeschichte aller Kulturen durchziehenden Frage nach dem eigenen Ursprung, der Zukunft und dem Sinn menschlicher Existenz;
– von den Interessen und Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen, über solche anderer Menschen, Gruppen und Gesellschaften bis zur Thematisierung universaler und universeller Sinnstiftungen;
– von den erfahrungsstiftenden Alltagstheorien bis zu den Teilbereichen der Philosophie (Ethik, Anthropologie, Erkenntnistheorie, Religionswissenschaft, Metaphysik ...), mit deren Hilfe Menschen unterschiedlicher Kulturen und Zeiten versucht haben, Antworten auf ihre Fragen zu finden." (Schirp 2000, S. 123)

Übersicht über die curricularen Elemente des Kerncurriculums





3. Lernprozesse und Arbeitsformen

„Im Fach Praktische Philosophie geht es nicht um fertige Antworten, die den Lernenden nahelegen, wie sie zu denken oder zu urteilen, was sie zu tun oder zu lassen haben. Es geht vielmehr um die Förderung selbsttätigen Lernens in Bezug auf Sinn- und Wertvorstellungen. Daher stehen im Fach Praktische Philosophie solche Prozesse im Vordergrund, mit deren Hilfe das

- Wahrnehmen, Erfahren und in Frage stellen,
- Reflektieren und Beurteilen,
- Tun und Lassen
- in Richtung zunehmender Differenziertheit entwickelt und gefördert werden.“ (MSW 1997, S. 31)

Dieser „Grund-Satz“ steuert alle Überlegungen zur Gestaltung der Lernprozesse und zur Auswahl der Arbeitsformen. Die im Kerncurriculum aufgeführten Arbeitsformen reichen vom philosophischen Gespräch über den philosophischen Umgang mit Texten, die Produktion eigener Texte, Dilemmageschichten, Simulations- und Rollenspiele, Konfliktschlichtung, kreatives Gestalten, audiovisueller Medieneinsatz, Projektlernen bis zu Realbegegnungen und Erkundungen.

Darüber hinaus bieten sich alle die methodischen Zugänge an, die die Schülerinnen und Schüler zur selbsttätigen Auseinandersetzung anregen, also z.B. auch Formen von Gedankenexperimenten, Bild-Geschichten und Fotostories, neosokratische Denkerlebnisse etc. (Vgl. etwa Ethik & Unterricht 3/2001)
Neben und zusammen mit dem Prinzip, das selbstständige Denken der Schülerinnen und Schüler zu fördern, gibt es weitere Aspekte und Spannungsverhältnisse, die bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu bedenken sind.

Kognition und Emotion
Im Kerncurriculum wird explizit darauf verwiesen, dass – wie die anderen Fächer auch – das Fach Praktische Philosophie dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung verpflichtet ist. „Die Instanz, von der und vor der Ansprüche auf Wahrheit und Richtigkeit von Aussagen und Positionen geltend gemacht werden müssen, ist im Zusammenhang praktischen Philosophierens in erster Linie die Vernunft. Weder die Autorität der Lehrerinnen und Lehrer noch ´Überwältigungsversuche´ anderer Personen oder Gruppen, sondern lediglich der ´zwanglose Zwang des besseren Arguments´ darf sich als orientierende Kraft erweisen.“ (MSW 1997, S. 10)

Eine solche „offene“ Grundstruktur des Faches trifft naturgemäß nicht bei allen auf Zustimmung. Es hat auch nicht an Ratschlägen und Überlegungen gefehlt, inhaltliche Wertpositionen im Lehrplan als Erkenntnisziele festzulegen.

Das Kerncurriculum setzt dagegen darauf, dass die Entwicklung von Mündigkeit mit der Entwicklung der eigenen rationalen Urteilsfähigkeit untrennbar verbunden ist. Auch hier gilt der Satz von der Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Aus ihm ergibt sich eben auch ein Überwältigungsverbot durch andere Personen und Gruppen. „Ziel des Unterrichts in Praktischer Philosophie kann es deshalb nicht sein, den Schülern zu einer irgendwie inhaltlich festgelegten ´vernünftigen´ oder ´aufgeklärten´ Lebensorientierung zu verhelfen, sondern sie dabei zu unterstützen, diejenige individuelle Lebensperspektive zu finden, die sie aus eigener Einsicht akzeptieren können.“ (Birnbacher 2001, S. 6) Diese Entwicklung von Urteils- und Einsichtsfähigkeit ist sozusagen der eigentliche Lern- und Gebrauchswert des Faches.

Die Betonung von Rationalität darf aber nicht den Blick dafür verstellen, dass unser Wahrnehmen, unser Erkennen und Verstehen sowie

das dadurch motivierte Handeln eine „emotionale Basis“ haben. Dieser Ansatz ist in der Auseinandersetzung mit dem Kerncurriculum heftig kritisiert worden. (Vgl. z.B. Ladenthin / Schulp-Hirsch 2000, S. 144 ff.)

Dass unsere kognitiven und rationalen Zugänge zum Erkennen und Entscheiden durchaus eine „emotionale Basis“ haben, wird durch zahlreiche Ergebnisse der Neurophysiologie und –biologie eindrucksvoll belegt. Während die traditionelle Betrachtung des Verhältnisses von Kognition und Emotion davon ausgeht, dass eine Situation zunächst kognitiv bewertet wird und daraus eine emotionale Reaktion entsteht, zeigen neurobiologische Studien sehr deutlich, dass – physiologisch gesehen – die Leitungsprozesse, die Gefühle und Emotionen in Gang setzen, schneller sind als jene, die kognitive Verarbeitungsprozesse entstehen lassen. Bevor wir (d.h. unsere neuronalen Netze) also kognitiv, reflektierend, rational agierend tätig werden, sind diese Prozesse – in der Regel – schon längst durch emotionale Bearbeitung gewichtet. Alles, was wir durch unser Tun und Lassen, durch Wahrnehmen und Reflexion an Erfahrungen gemacht haben, ist immer auch emotional bewertet. Neurobiologisch gesehen sind es unsere Emotionen, die jede Handlung, jede Aktivität mit einem Gefühl der Wichtigkeit ausstatten. Ohne eine solche emotionale Präferenz sind alle unsere Handlungen „gleich – gültig“; Emotionen wandeln sozusagen Gleichgültigkeit in Interesse, in Verlangen, in Aufmerksam um. Ja, man könnte sagen:“ Ohne Emotion ist alles ohne Bedeutung, mit Emotion kann alles wichtig sein!“ Emotionen sind aus dieser Perspektive Grundlagen für Handeln und Erkennen

„Alles, was der Mensch von der Welt erkennt und weiß, ist nach vorliegender Betrachtungsweise durch den Handlungsbezug entstanden. Dies gilt nicht nur für das Erkennen der eigenen Person als eines Subjekts, das der Welt handelnd oder erkennend gegenübertritt, und für die Erkenntnis der Welt, sondern auch für die Konstruktion unterschiedlicher Erklärungsansätze für Realität. (...) Damit gewinnt auch Emotion einen systematischen Platz, der sich aus der Handlung ableitet. Sie ist eine erkenntnistheoretisch notwendige Komponente von Handlung, nämlich diejenige, die überhaupt erst das Bewußtsein von sich selbst als Subjekt in einer Welt schafft. Letzte Garantie für die Existenz von sich selbst und von der Welt sind also die Komponenten von Handlung, die wir als Emotionen bezeichnen.“ (OERTER 1983, S. 311 f)

Es gibt ganz offensichtlich nicht nur emotionale Intelligenz (GOLEMAN 1996), es gibt auch intelligente Emotionen, die gerade in schwierigen Situationen – stammesgeschichtlich und entwicklungsbiologisch ge-

sehen – unser Überleben gesichert haben. Auch wenn der Zusammenhang von Kognition/Rationalität und Gefühl/Emotionalität nach wie vor viele ungeklärte Fragen aufweist, ist doch deutlich geworden, dass wir wohl weniger „rational autonom“ agieren, als wir es wohl gerne (!) hätten. Wir tun vielleicht doch nicht immer das, was wir wollen; vielleicht ist es doch eher so, dass wir häufig das wollen, was wir tun ?! Insofern ist der Terminus „emotionale Basis“ aus Sicht der Autoren des Kerncurriculums ein sinnvoller Hinweis auf die internen Beziehungen zwischen emotiven und kognitiven Verarbeitungsprozessen. (Vgl. dazu Ratey, 2001, S. 266 ff, Damasio 1999, S.183 ff)
Das Erkennen dieses Zusammenhangs hat selbst wieder Auswirkungen für das Nachdenken über unsere eigenen Entscheidungen. In diesem Sinne „geben Gefühle zu denken“. (Vgl. Blesenkemper 1998, S. 254-265)

In der Tat sind viele unserer Motivationen, Entscheidungen, Optionen ... durch unsere emotionalen Grundstimmungen bestimmt, die sowohl entwicklungsabhängig als auch mentalitäts- und situationsspezifisch sind. „Bindungsgefühle“ wie Freundschaft und Solidarität sind überindividuell ausgeprägte „emotionale tools“, die z.B. die Stabilität von Gruppen sichern. „Ablösegefühle“ wie Freiheitsdrang, Suche nach Selbstständigkeit, die sich z.B. besonders stark in Pubertätsphasen artikulieren, sind wichtige emotionale Voraussetzungen für die Entwicklung eigener Formen der Lebensbewältigung. „Wertaffine Gefühle“ wie Scham, Empörung, Schadenfreude ... verweisen darauf, dass wir häufig vor – rationalen – Bewertungsmustern unterliegen. Dabei bewerten wir unsere Gefühle oft selbst wieder „gefühlsmäßig“; wir reagieren z.B. mit Schadenfreude auf den Patzer einer Person und schämen uns vielleicht kurz darauf, dass wir Schadenfreude empfunden haben. (Vgl. Schirp 2000, S. 117 ff)
In Praktische Philosophie lassen sich solche Zusammenhänge wieder thematisieren und reflexiv bearbeiten. Die Frage etwa: „Wie fühlst du dich bei dieser Entscheidung, in dieser Situation, angesichts dieses Dilemmas ...?“ ist insofern ein rationaler Zugang zur Klärung des jeweils spezifischen Zusammenhangs von Rationalität und Emotionalität – soweit wir selbst uns darüber überhaupt im Klaren sein können.

3.2 Urteils- und Handlungskontexte

Praktische Philosophie muss auch auf das Spannungsverhältnis von Urteilen und Handeln eingehen. Auf der einen Seite geht es zum Beispiel um

moralkognitive Entwicklung, auf der anderen Seite aber auch um Modelle „guten", sozialverträglichen Handelns. Die Auseinandersetzung mit Wertedilemmata und den daran festzumachenden Konflikten hat für die Entwicklung von Urteilsfähigkeit eine ganz entscheidende Bedeutung. „Moralische" Urteilsfähigkeit ist Ergebnis kognitiver Prozesse, die durch Unterricht gefördert werden können. Dabei haben sich besonders solche Ansätze als didaktisch, lerntheoretisch und unterrichtsorganisatorisch hilfreich erwiesen, die nicht einem Werte-Vermittlungskonzept verpflichtet sind, sondern moralkognitive Entwicklung als einen Stufenprozess begreifen. (Kohlberg 1978, Oser 1986). Zur unterrichtspraktischen Umsetzung liegen bereits praktische Erfahrungen vor, die auch für Praktische Philosophie genutzt werden können (vgl. LSW 1991). Aus diesen lerntheoretischen Ansätzen und ihrer praktischen Umsetzung geht deutlich hervor, dass die gemeinsame Reflexion und die offene Diskussion von Wertedilemmata einen wichtigen Stellenwert für die Entwicklung einer differenzierenden Urteilsfähigkeit haben. Unter einem Wertedilemma wird dabei eine Entscheidungssituation verstanden, in der das jeweils handelnde Individuum zwischen zwei (oder mehreren) Wertvorstellungen wählen kann und sich für eine der in Frage kommenden Möglichkeiten entscheiden muss. Die Begründung für die jeweils getroffene Entscheidung – und damit gegen eine andere Wertorientierung – macht letztlich deutlich, welche Werte und Normvorstellungen für eine spezifische Situation als „richtig" angesehen werden. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Argumenten, ihrer Tragfähigkeit, ihrer Übertragbarkeit auf andere Situationen führt zu differenzierenden Betrachtungen auch der eigenen Position.

Nun erkennen die Schülerinnen und Schülern recht schnell, dass es ein Unterschied ist, ob man sich etwa in einem Dilemma für oder gegen eine Lösung entscheidet oder ob man selbst nach dieser Entscheidung handelt. Etwas für richtig halten und sich danach verhalten sind häufig zwei verschiedene Paar Schuhe. Für den Unterricht in Praktischer Philosophie hat diese beobachtbare Diskrepanz eine doppelte Bedeutung. Zum einen ist „Einsicht und Verhalten" selbst ein Thema praktischen Philosophierens, etwa nach dem Motto: "Warum handeln wir manchmal gegen unser besseres Wissen?"; zum zweiten sollten Schülerinnen und Schüler aber auch wahrnehmen können, dass Wertorientierungen, die im Unterricht erarbeitet und begründet wurden, auch praktisch wirksam werden können, dass sie zu besseren Lösungen führen und sich als viabel und vernünftig erweisen können. Insofern sollten Wertvorstellungen auch auf ihre praktische Umsetzbarkeit z.B. für den Lebens- und Erfahrungsraum

„Schule“ geprüft werden. Sinnstiftend und modellierend wirken Wertorientierungen vor allem dann, wenn Unterricht und Schulleben so gestaltet sind, dass gewonnene Einsichten, begründete Entscheidungen und Wertoptionen auch praktisch umgesetzt und zur Entwicklung besserer Lösungen genutzt werden können. In diesem Sinne spielt das Fach Praktische Philosophie eine besonders wichtige Rolle bei der sozialen Gestaltung des Schullebens und der Entwicklung eines entsprechenden Schulprofils.

Transparenz und Systematisierung

Für die Lernprozesse in allen Fächern ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler Instrumente und Verfahren lernen, die ihnen helfen, auch selber Wirklichkeitsbereiche zu erkunden. Gerade angesichts einer Fülle unterschiedlicher und z.T. höchst kontroverser Sinnangebote brauchen Kinder und Jugendliche eben auch verlässliche Verfahrensschritte, die ihnen bei der Sortierung von Eindrücken und Meinungen und damit bei der eigenen rationalen Entscheidungsfindung helfen. Unterricht kann solche Verfahrensschritte anbieten und aufzeigen, welche Bedeutung die jeweiligen Zugänge für die eigene Urteilsbildung haben. Damit werden sozusagen die Stationen einer rationalen Auseinandersetzung bewusst gemacht und eingeübt. Solche Stationen könnten z.B. durch folgende Fragenkomplexe verdeutlicht werden:

- Was geht mich dieses Thema, diese Frage, dieses Problem... überhaupt an? Bin ich jetzt oder später davon betroffen? Warum soll ich mich darum kümmern?
- Wie sehen eigentlich andere dieses Problem? Was denken meine Freunde, meine Eltern, Experten... darüber? Gibt es ganz unterschiedliche Meinungen und Positionen? Was haben Menschen anderer Zeiten und Kulturen dazu gedacht? Worin unterscheiden sich die unterschiedlichen Meinungen und Begründungen?
- Worin besteht der eigentliche Wertekonflikt? Was ist meine Position dazu? Welche Argumente anderer sind für mich wichtig? Welchen fühle ich mich eher verbunden? Was macht mich sicher, was verunsichert mich?
- Wie stellt sich mir das Problem jetzt dar? Haben sich meine Sichtweisen, meine Argumente... verändert? Was sehe ich jetzt anders als vorher? Wie würde ich mich verhalten, wenn ich selbst direkt betroffen wäre?

Gibt es schon erkennbare Lösungswege? Was müsste „man“ jetzt tun? Was könnte überhaupt geschehen? Kann ich selber etwas tun oder lassen? Wie könnte ich mich an gemeinsamen Aktionen beteiligen?
Was ist mir jetzt klarer geworden? Wo brauche ich noch genauere Informationen, bessere Argumente, Belege und Beispiele ? Was sehe ich, was sehen wir jetzt anders als vorher?

Natürlich müssen solche „Stationen“ nicht immer in der angegeben Reihenfolge durchlaufen werden; aber sie helfen dabei, das gemeinsame Nachdenken zu strukturieren und zu organisieren. Auch in dem Erlernen solcher Verfahrensschritte besteht der praktische Nutzen und der „Gebrauchswert“ praktischen Philosophierens.

Zum Abschluss: Die bisherigen Erfahrungen mit dem neuen Fach, seinen curricularen Grundlagen und seinen Ergebnissen sind ermutigend. Weit über Nordrhein-Westfalen hinaus hat das Konzept Beachtung gefunden und zu neuen Impulsen zur Gestaltung des Faches geführt. Mit dazu beigetragen haben ganz sicherlich auch die im Landesinstitut entwickelten Materialien, die Qualifizierung von Moderatorinnen und Moderatoren, die durchgeführten Zertifikatskurse für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach unterrichten möchten sowie die entsprechenden Angebote von Universitäten zur fachlichen Qualifizierung.

In vielfältiger Form haben das „offene Kerncurriculum“ und die Betonung seines „Gebrauchswertes“ auch ein neues Nachdenken über die Notwendigkeit von Wertorientierung in Unterricht und Schulleben ausgelöst. Zahlreiche Eltern und Lehrer/-innen haben über den Erprobungsrahmen hinaus großes Interesse gezeigt, das Konzept an der eigenen Schule zu realisieren. Die demnächst veröffentlichten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden sicherlich genauer Auskunft geben über die Effekte des neuen Faches.

Literatur

Birnbacher, D.: Praktische Philosophie – Profil eines neuen Fachs, in: Ethik & Unterricht, 3/01, S. 2-6

Blesenkemper, K.: Gefühle geben zu denken. Zur Philosophie am Beispiel der Scham. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 1998, Heft 4, S. 254-265

ders.: Neosokratisches Denkerlebnis: „Schadenfreude“, in: Ethik & Unterricht, 3/01, S. 41-44

Bründel, H.: Schulentwicklung – ein Plädoyer für die Veränderung von Schule, in: Psychologie, Erziehung, Unterricht, 45. Jg., 1998, S. 307-313

Calvin, W.H.: Die Symphonie des Denkens. Wie Bewußtsein entsteht, München 1995

Camilleri, A.: Der Dieb der süßen Dinge, Bergisch Gladbach 2001

Damasio, A.R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München, Leipzig 1996

ders.: Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewußtseins, München 1999

Dobbelstein, P.: Just Community – basisdemokratische Spielwiese oder Chance zur Demokratisierung, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit, Soest 1995 (2. Aufl.)

Dobbelstein, P., Schirp, H., Schulz, R.: Werteorientierung - Orientierungswerte, in: forum schule, 2000, Heft 2, S. 15 ff. Eine Übersicht über die moralkognitiven Entwicklungsstufen Kohlbergs und zu typischen Denkmustern findet sich in der online Ausgabe des Heftes: > www.forum-schule.de<

Engels, H.: Überlegungen zum Gedankenexperiment im Unterricht, in: Ethik & Unterricht, 3/01, S. 11-17

Goleman, D.: Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ, New York 1996

Kohlberg, L.: The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education, in: Scharf. P. (ed.) Readings in Moral Education, Minneapolis 1978

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schule und Werteerziehung. Ein Werkstattbericht, Soest 1991

ders.: Werteerziehung in der Schule - aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch- demokratischer Urteilsfähigkeit, Soest 1995

ders.: Freunde haben, Freunde sein. Didaktische Anregungen und Unterrichtsmaterialien, Bönen 1999

ders.: Glück haben, glücklich sein, Bönen 1999

ders.: Perspektiven der Praktischen Philosophie, Heft 1. Wer bin ich - wer sind wir? Freundschaft – Liebe- Nächstenliebe, Bönen 2001

ders.: Heft 2. Zeit und Zeitlichkeit; Krieg und Frieden, Bönen 2001

Martens, E.: Fachspezifische Methodik „Praktische Philosophie", in: Ethik & Unterricht, 3/01, S. 7-10

Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen: Kerncurriculum "Praktische Philosophie", Erprobungsfassung, Düsseldorf 1997

ders (Hrsg.): Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung (Entwurf), Düsseldorf 2002

Oerter, R.: Emotion als Komponente des Gegenstandsbezugs, in: Mandl, H./Huber, G.L.: Emotion und Kognition, München, Wien, Baltimore 1983, S. 311 f

Oser, F., Althof, W., Garz, D. (Hrsg.): Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen, München 1986

Peters, M. u. J.: Mit Bildgeschichten philosophieren, in: Ethik & Unterricht, 3/01, S. 29-33

Ratey, J.J.: Das menschliche Gehirn: eine Gebrauchsanweisung, Düsseldorf, Zürich 2001

Schirp, H. „Praktische Philosophie" in Nordrhein-Westfalen. Curriculare Strukturen und didaktische Regulative des Faches, in: Schilmöller R., Regenbrecht A., Pöppel K.G. (Hg): Ethik als Unterrichtsfach. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik, Münster 2000, S. 11-134

ders.: Social Learning and values orientation. A contribution to quality development and to a democratic school culture, in: Letschert,J.(Hrsg): Turning the perspective. New outlooks for education, Enschede (slo) 2001, S.129-153

Spitzer, M. Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Heidelberg, Berlin 2000

Zum Autor:

Heinz Schirp, Dr., ist Leitender Regierungsschuldirektor und Stellvertretender Direktor des Landesinstituts für Schule in Soest, NRW, sowie Leiter des Arbeitsbereichs „Grundlagen von Erziehung, Unterricht und Lernen". Arbeitsschwerpunkte: Werteerziehung, moralkognitive Entwicklung, Lernforschung. Schirp ist Autor des Rahmenkonzepts zum Kerncurriculum „Praktische Philosophie" in NRW und Mitglied der Arbeitsgruppe „Kerncurriculum Praktische Philosophie"in NRW.

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:41 Uhr Seite 219

Fritz Oser

Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung

In westlichen Gesellschaften gilt im Allgemeinen die alte Vorstellung, moralische Haltungen und gesellschaftlich erwartete positive Werte könnten und müssten an die nächste Generation übermittelt werden. Es sei Aufgabe der Erziehung in Familie und Schule, diese Übermittlung zu organisieren. Besonders nach irgendwelchen politischen, wirtschaftlichen, ökonomischen oder sexuellen Skandalen oder bei Zuständen hoher Gefährdung der Jugend durch Drogen oder Bandentum fühlen sich Politiker und Journalisten verpflichtet, die Verantwortlichen in Erziehung und Unterricht aufzurufen, moralische Haltungen zu stimulieren und Werte zu übertragen.

Der implizit positive Glaube an die Möglichkeit, Werte „vermitteln" zu können, ist aus vielen Gründen problematisch; pädagogisches Handeln, das sich an bestimmten Strategien orientiert, ist zum Scheitern verurteilt. Es bedarf nämlich einer Reihe komplexer Voraussetzungen, um die moralischen Denkformen und Handlungsgrundlagen von Kindern und Jugendlichen tatsächlich zu verändern. Und Veränderungen des moralischen Urteils, des moralischen Empfindens und der moralischen Handlungsbereitschaft sind nicht dasselbe wie Wissensvermittlung oder Werteübertragung. Nur dann kann man mit Aussicht auf Erfolg Bedingungen für die Veränderung moralischen Entscheidens und Handelns schaffen, wenn der Unterschied zwischen Werte- oder Wissensvermittlung und der Förderung moralischer Kompetenzen genau bestimmt wird; denn dieser Unterschied betrifft grundsätzlich das Wie und das Worauf-hin der Moralerziehung. Die Fragen, „wie" Veränderungen zu bewirken sind und „worauf" sie zielen, werden unter Beanspruchung konträrer Methoden eben kontrovers diskutiert.

Moralerziehung hat in der Tat so viele Gesichter, wie es Ansätze gibt, sie zu realisieren. Aber wir finden wenige Theorien, die so stark sind, dass sie unterschiedliche Vorgehensweisen übergreifen und für verschiedene Prozesse wirksam in Anspruch genommen werden könnten. Selten sind Fachleute, die mit Vorausssicht die Wirkungen unterschiedlicher Ansätze mit ganzer Sorgfalt analysieren. Und selten sind auch Erzieher, die nebst den technischen Problemen die Konsequenzen der unterschiedlichen Ansätze in ihrer vollen Wirkung erkennen.

Acht Ansätze sollen hier dargestellt werden. Der erste Ansatz geht davon aus, dass man in der Schule keine Moralerziehung betreiben solle, weil dies immer zur Indoktrination führe oder die Neutralität der Lehrperson verletze. Der zweite Ansatz analysiert Voraussetzungen der Moralerziehung und legt einige übergreifende pädagogische Normen fest. Moralerziehung wird hier von außen in ihren Aufgaben bestimmt und kontrolliert. W. Brezinkas Buch „Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft“ (1986) ist ein Beispiel für diesen Ansatz. Das dritte Modell hat die Wertklärung oder Wertentfaltung zum Ziel; wir nennen ihn den „romantischen“ Ansatz. Der vierte Ansatz repräsentiert die klassische Vorstellung von „Wertvermittlung“. Der fünfte Ansatz hat die Wertanalyse zum Gegenstand. Dieser Ansatz wurde von dem Psychologen Hall in die Diskussion gebracht.

Im sechsten Ansatz wird das Ziel von den Funktionen der Moralität des Menschen bestimmt, nämlich in ständiger Bemühung um gerechtere, fürsorglichere, situationsadäquatere Lösungen für moralische Konflikte zu urteilen und zu handeln; die Methoden der Förderung moralischen Urteilens und Handelns werden ausgehend von den inneren Aktivitäten des Kindes oder des Jugendlichen selbst entwickelt. Ein Vertreter dieses Ansatzes – der bedeutendste Vertreter der Moralerziehung und der Moralentwicklung in unserer Zeit – ist der Psychologe und Pädagoge Lawrence Kohlberg mit seinem umfassenden Werk „Essays on moral development” (Bd. I : The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice, 1981. Bd. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages, 1984. Eine deutsche Auswahl aus dem Werk erschien unter dem Titel „Die Psychologie der Moralentwicklung“, 1995).

Ein siebter Ansatz besteht darin, Vorbilder für moralisches Handeln in ihrer Bedeutung für junge Menschen zu erschließen. Vertreter dieses Ansatzes sind zum Beispiel Colby und Damon (1990) und Puka (1990). Auch dieser Ansatz baut auf dem Werk Kohlbergs auf.

Ein achter Ansatz schließlich kann als Verlängerung des Werkes von Kohlberg bzw. als Weiterentwicklung verstanden werden: Dieser Ansatz versteht Moral „prozedural“, geht also von der Vorstellung aus, dass Moralität nur über Aushandlungsprozesse wirksam gemacht werden könne. Man bezeichnet diesen Ansatz als realistischen Diskursansatz. Diesen Ansatz vertritt der Autor mit seiner Forschungsgruppe.

Gegen die ersten fünf Ansätze bestehen erhebliche Einwände; Kohlbergs Entwicklungs- und Erziehungsmodell der Moral und die an ihn

anschließenden Modelle hingegen stellen eine solide Grundlage für moralische Erziehung dar. Dies soll infolgedessen dargelegt werden.

Lerntheoretische Modelle

Erstes Modell: Ablehnung von Moralerziehung als Prinzip moralischer Erziehung

Es gibt die Überzeugung, dass die Schule nicht das Recht habe, Kinder und Jugendliche ömoralisch zu beeinflussen. Diese Überzeugung ist auf den Gymnasialstufen stärker vertreten als etwa auf der Primarstufe. Sie kann auf vielfältige Weise begründet werden.

Einen Grund stellt die pseudowissenschaftliche Annahme dar, dass die Vermittlung von Inhalten im Unterricht in jedem Fall wertfrei sein müsse. Man beruft sich auf analytisch-philosophische Ersatzstücke und glaubt, ohne Wertentscheidung auswählen zu können und ohne Wertdetermination unterrichtlich arbeiten zu müssen. Dabei wird jegliche Relevanz-Akzentuierung einfach übergangen. Das Buch „Shopping mall high school“ von Powell u.a. (1985) zeigt, dass Wissenserwerb gleichsam als „Einkauf“ nach Bedarf oder Konsuminteresse begriffen werden kann und in Köpfen von gewissen Erziehern auch getätigt werden soll.

Einen zweiten Grund für die Ablehnung moralischer Erziehung stellt die Vorstellung dar, Lehrer und Lehrerinnen hätten sich gegenüber Werten neutral zu verhalten. Dies ist ein völlig anderer Augmentationsweg. Neutralität bedeutet Nichteinmischung aus Gründen des Respekts oder aber aus Gründen der moralischen Feigheit. Weil Schüler und Schülerinnen ja schon ihre eigenen Werte mitbringen, gezieme es sich nicht, dass Lehrpersonen diese in irgendeiner Weise beeinflussen, weil sie Privatsache seien. In diesem Sinne ist die Forderung nach Neutralität eine Schutzbehauptung, die hinsichtlich des professionellen Erziehungsauftrags zu einer Entlastung von Verantwortung führt. Und Neutralität bewirkt so, dass wir als Lehrpersonen meinen, unser Leistungsanspruch mit der Wahl von Inhalten und Methoden bewirke keine Wertsetzungen. Statt intensiver Auseinandersetzung und gelebtem Dissens wird hier vorgegeben, dass sich Lehrpersonen in einen geschützten Bereich der Neutralität absetzen könnten.

Das Phänomen der moralpädagogischen Abstinenz entspricht einem bestimmten Typus des „heimlichen“ Lehrplans. Damit meinen wir jenen Einfluss von Lehrpersonen, von Unterricht und Schule, der keineswegs

durch den öffentlichen Lehrplan legitimiert ist. Die Lehrperson vermittelt, indem sie Wertfreiheit postuliert, dezidiert unausgewiesene Wertpositionen durch die Art, wie sie Akzente setzt, bei Konflikten eingreift, die Schüler und Schülerinnen als Personen bewertet usw.

Diese Form der vermeintlichen individuellen moralischen Nicht-Erziehung ist allgemein bekannt. Doch ist es verheerend, dass im Zeichen der Ablehnung als Prinzip Kinder und Jugendliche in eine Art Abhängigkeit geraten, die nicht aktualisiert wird, nicht ins Bewusstsein tritt. So entsteht durch die Selbst- und Fremdkontrolle der Lehrperson und die dadurch generierte pseudoneutrale Werthaltung eine Art moralische Knechtschaft. Man wünscht dem anderen kein Werturteil unterzuschieben und bringt dadurch selber ein Werturteil zum Ausdruck. Das ist fatal.

Zweites Modell: Öffentliches Wertklima

Unter dem Titel „Mut zum Gebrauch der notwendigen Mittel" fordert Brezinka (1986) die Sicherung einer Reihe von Voraussetzungen für die Werterziehung. Er postuliert:

- ein öffentliches Wertklima, das Lehrer und Eltern bei der Erziehung unterstützt und „weder Tugenden noch Verwahrlosung als Privatsache" deklarieren lässt;
- Unterstützung der Familie, und besonders Unterstützung der erziehenden Frauen, die finanziell und wertmäßig benachteiligt werden, wenn sie sich voll diesem Geschäft widmen;
- öffentliche Einrichtungen, die gescheiterte Familienerziehung korrigieren, ohne dabei zum Normalfall zu werden;
- Betonung indirekter Erziehung, wo Kinder und Jugendliche selber lernen, was sie lernen sollen, so Erfahrungen mit der Natur, mit Kultur und mit Mitmenschen, auch als Gegenwirkung zu Reizüberflutung und passivem Lebensstil.

Grundlegend sind überkommene und neu zu schaffende Ordnungen, an die sich alle zu halten haben: Sitten, Bräuche, Spielregeln und höfliche Umgangsformen. Nur wenn die haltgebende Kraft guter Sitten und guter Gewohnheiten wieder begriffen wird und erzieherisch genutzt wird, ist massenhafte Verwahrlosung zu verhüten. (S. 30);

- Befriedigung der Gemütsbedürfnisse, Geborgenheit, liebevolle Zuneigung und Autoritätsanerkennung, ferner rationale Belehrung über Werte und Normen, die dadurch erst bindend werden.

Das bedeutet, dass man der Jugend zur Wertorientierung nur verhelfen kann, wenn ihre Erzieher Wertungen, Bindungen und Forderungen nicht scheuen. Bloß Informationen zu geben und keine Führung, ist unverantwortlich. Eltern wie Lehrer müssen sich einen moralischen Standpunkt erarbeiten und ihn entschieden vertreten, zugleich aber auch seine Gründe verständlich machen und helfen, sich damit auseinander zu setzen. (S. 30 f.);

- planmäßiges Nahebringen der gesellschaftlichen Ideale für die nächste Generation durch die Schule. Planmäßig heißt, um vorbildliche Lehrer, um gute Lehrinhalte, um menschliche Begegnungen, um Feiern, Feste, aufbauende Werterlebnisse besorgt sein. – Soweit die geforderten Anhaltspunkte.

Der Ansatz von Brezinka hat einen kommunitaristischen Anstrich. Er fordert einen engeren und weiteren gesellschaftlichen Rahmen, der, indem er sich moralisch gebärdet, mit großer Intensität moralisch wirkt. So wie noch vor 50 Jahren die Kirche im Dorf einen großen Einfluss auf alle familiären und verwandtschaftlichen, ja auch intimen und zugleich dörflich-politischen Aktivitäten hatte, diese moralisch mitgetragen und mitgestaltet hat, so soll auch jetzt die Gemeinschaft der Bürger und Bürgerinnen dasselbe erreichen. – Ein solcher Rahmen ist aber in einer nachmodernen Gesellschaft fast nirgends mehr gegeben und auch kaum mehr herstellbar. Und dies führt zu einem Konflikt.

Eigenartigerweise werden mit diesem auf „Gesinnungs-Ethik“ und nicht auf wirklich unmittelbarer Beeinflussung beruhenden Konzept der „Neu-Orientierung“ der Erziehung Ziele gesetzt, die so nicht mehr erreicht werden können. Diese Ziele lauten etwa für die Familie: Vertrauen zu Leben und Welt, Bereitschaft zur Selbsterhaltung durch eigene Anstrengung, ein realistisches Welt- und Selbstverständnis, Kultur des Herzens und Selbstdisziplin; für die Schule zusätzlich: Gemeinsinn und Patriotismus. Brezinka endet seinen Zielkatalog mit der Aussage:

Der Weg aus der Sinnkrise wie aus der Erziehungskrise unserer Zeit führt über die Zuwendung zu bewährten gemeinsamen Idealen. Wer den Mut aufbringt, nach ihnen zu leben, erfährt die Wahrheit der alten Regel: Haltet euch an die gemeinsamen Ideale! Dann halten die Ideale euch. (S. 98)

Die gemeinsamen Ideale, sofern sie durch einen kommunitären Rahmen getragen würden, könnten vielleicht in der Tat etwas bewirken. Aber selbst in einem Dorf, geschweige denn in einer Stadt, sind diese Ideale aufgesplittert in viele mögliche gelebte Wertsysteme, die einen Dissens bzw. ein Ethos der Differenz erfordern, das gerade eben nur über Erziehung erreicht werden kann. Es ist daher nicht erstaunlich, dass dieses

Konzept auf eine Reihe von kritischen Einwänden stößt. Von Voraussetzungen auszugehen, die nicht oder nicht mehr adäquat sind, ist verhängnisvoll. „Erzieher sollen Wertungen, Bindungen und Forderungen nicht scheuen" ist eine Norm, die einerseits immer schon eingehalten wird, andererseits von uneinholbaren Voraussetzungen ausgeht: Wir müssten gemeinsam wissen, welche Norm gut oder schlecht, welche moralischen Forderungen adäquat sind, und wie wir sie begründen können. Nun fehlt aber ein übergeordneter Wertmaßstab, der die Legitimation der untergeordneten, zweitrangigen Normen sichert – bei Brezinka sind dies Ordentlichkeit, Fleiß, Sorgfalt, Pünktlichkeit und Ähnliches. Ebenfalls fehlt das Wissen über methodische Bedingungen der Möglichkeit zu prüfen, ob wenigstens ein Teil dieser Ziele erreicht werden kann. Wenn Brezinka meint, „Gemeinsinn" und „Patriotismus" der Schule müssten als bestimmte, von allen Mitgliedern einer Gesellschaft akzeptierte Reflexionsmuster entfaltet werden, so sagt er nicht, wie dies nur im Ansatz ermöglicht werden könnte. Dazu sind zwar Vorbilder – wie er sagt – wichtig, aber sie genügen nicht; auch Ziele sind wichtig, aber sie genügen nicht; ebenfalls sind Bedingungen in Familie und Staat wichtig, aber sie genügen nicht.

So ist es denn, dass dieses Konzept einen konservativen Reduktionismus beinhaltet, den es nicht aus sich selber überwinden kann. Pädagogische normative Formulierungen dieser Art gehen immer von der Annahme aus, dass der Mensch wisse, was richtig und gut sei, und nur die Kraft dazu nicht aufbringe, dieses Wissen zu realisieren. Doch das Gute umgibt uns nicht einfach so; wir können es nicht einfach produzieren. Vielmehr können wir vermutlich nur durch Auseinandersetzung mit dem Gegebenen dieses befragen und neu gestalten und so eine Moralität konstruieren, die beides ermöglicht, eine Identität stiftende moralische individuelle Selbstbestimmung, und die moralische Verständigung mit anderen durch die Anerkennung geteilter (shared) Normen.

Das Konzept Brezinkas ist keiner klassischen Moralerziehung zuzuordnen, aber man kann es als einen Ansatz bezeichnen, der die Sollensformulierungen, die zu früheren Zeiten auf Tugend ausgerichtet waren, jetzt auf Bedingungen der Erziehung anwendet. Diese Bedingungen sollen auf die Möglichkeit hin untersucht werden, letztlich doch indirekt Werte übertragen zu können. Werte kommen aus der gelebten Gesellschaft und werden als gut betrachtet, falls sie aus der Tradition dieser Kultur und Gesellschaft hervorgehen. Werte sollen so gut wie möglich, so flexibel wie möglich, so undoktrinär wie möglich, aber eben doch ohne

einen aktiven Aneignungsprozess indirekt auf die nächste Generation übertragen werden. Brezinka präsentiert damit letztlich einen abgeschwächten Wertübermittlungsansatz, der sich auf Selbstverständlichkeiten einer scheinbar guten und in sich ruhenden Kultur beruft.

Wir wenden gegen diesen Ansatz ein, dass Kulturen im Wandel sind und ihre Kohärenz täglich schmilzt. Auch ist festzustellen, dass sich eine Kultur nicht aus sich selbst heraus reflektieren kann. Sie benötigt Meta-Kriterien, in denen sie ihre normativen Setzungen spiegeln kann. Auch die methodische Seite des Ansatzes erscheint ungenügend. Die Anweisungen sind zu allgemein, Wertübermittlung wird hier fast zu einer Gefühlshaltung gegenüber Normen, die im Täglichen zur Geltung kommen sollen. Dass dies eine wichtige Voraussetzung von Erziehung ist, sehen auch wir. Aber es reicht für Erziehung nicht aus. Wir möchten Brezinka in die Tradition normativer Pädagogen stellen, die das Gute predigen, ohne zu sagen, wie man es erfüllen kann.

Die deutlichste Kritik aber muss an der geforderten Annäherung an feste Normen formuliert werden: „Haltet euch an gemeinsame Ideale. Dann halten die Ideale Euch." Die „Ideale" erscheinen beliebig: Der Wert „Patriotismus" kann ein solches Ideal ausdrücken, aber auch der Begriff „Orthodoxie" oder der Begriff „Rasse". Das Fehlen philosophischer Reflexion zur Begründung höchster Werte kann verhängnisvoll sein.

Drittes Modell: Der Ansatz der Wertklärung

Wertklärung stellt das Kind in den Mittelpunkt; seine schlummernden Kräfte sollen zur Entfaltung gebracht werden. Das Kind kann nur zu sich selber kommen, wenn günstige Bedingungen, ein guter Nährboden und sorgfältige Pflege geboten werden. Prototypen dieses Ansatzes sind Rousseau mit seiner Vorstellung, dass das Kind von Natur gut sei, die Gesellschaft es aber verderbe; Neill (1969), der Gründer der Summerhill-Schule, gilt mit seiner Konzeption von freier und antiautoritärer Erziehung, die nicht Zügellosigkeit, aber Zwanglosigkeit in Bezug auf die Regeln der Erwachsenenwelt enthält, ebenfalls als eine der Leitfiguren dieses Ansatzes.

Kohlberg (1981, S. 49–96) hat diesen Ansatz eine „romantische Erziehungsideologie" genannt. Er meint damit die Vorstellung, das Innere des Menschen entfalte sich entelechetisch wie bei einer Pflanze von einem inneren Bauplan her; bedinge, dass der Erzieher nur Gärtnerfunktion

ausübe. Er könne das Pflänzchen nur begießen, und, weil der Bauplan schon ausgeprägt und immer vorhanden sei, entfalte es sich von selber. Frühere Vertreter dieses Ansatzes sind etwa Fröbel, Montessori, Kay und McNeill. Heute vertritt diese Vorstellung der Wertklärungsansatz (values clarification). Mit einer Methode, die auf gruppendynamischen Übungen beruht, soll erreicht werden, dass sich die teilnehmenden Personen ihrer eigenen Werte bewusst werden, ohne dass diese Werte unbedingt verändert werden müssten (vgl. Harmin, Kirschenbaum & Simon, 1973). Von Bedeutung ist einzig, dass Beurteilungs- und Entscheidungskriterien für Werte, mit denen sich die Person subjektiv identifizieren kann, zur Verfügung gestellt würden. Die Autoren grenzen sich von allen anderen Methoden der Formung zum Beispiel durch Beispiele (Modellierung), durch Überredung, durch Moralisierung oder durch eine strikte Lenkung ab. Wenn die Mitglieder der Gruppe zum Beispiel über einen Ort sprechen, an dem sie glücklich waren, oder über einen Ort, den sie nie mehr sehen möchten, so gilt als Grundregel, dass jeder seine wertenden Entscheidungen unter verschiedenen Möglichkeiten und nach Abwägung aller Konsequenzen und Alternativen frei wählen solle. Das, was er oder sie am höchsten schätzt (d.h. die bevorzugte Wahl), soll er oder sie bejahen und danach handeln und diese Handlungen wiederholen. Über diese Schritte soll der Mensch zu dem kommen, nach dem er sich schon immer gesehnt hat. So soll er seine Wertidentität entwickeln.

Dieser Ansatz der Wertklärung hat einen Erfolgskurs durch westliche Länder angetreten. Die Autoren, insbesondere Simon, Howe und Kirschenbaum (1972), bieten Strategien und verschiedene Pakete mit Übungen an, die auch in die Schulen eingedrungen sind.

Gegen diesen Ansatz sind ebenfalls eine Reihe von Einwänden anzubringen. Die angedeuteten Übungen sind nicht generell wertlos. Auch ist der Betonung der Einmaligkeit des Selbst und der Einzigartigkeit der Person zuzustimmen. Aber eine differenziertere Sichtweise lässt zwei Gesichter dieses Ansatzes erkennen. Die eine Seite, repräsentiert etwa durch Maria Montessori, betont die Rechte des Kindes und den Schutz seiner Entfaltung unter dem Gesichtspunkt einer positiven „Gärtnerpädagogik". Eine andere Seite dieses Ansatzes erweist sich unter moralpädagogischem Gesichtspunkt sehr bedenklich: Denn unterschiedliche soziale, moralische, ästhetische, geschmackliche und persönliche Werte werden alle als je gleich und gleichwertig behandelt, wenn die Person in ihnen nur ihre Erfüllung findet. Fragen nach höherrangigen oder nachrangigen Werten werden zurückgewiesen. Der Prozess der „Selbstverwirklichung"

ist wichtiger als jede Werthierarchie. Das führt zu einem bedenklichen und, wie wir sehen werden, unbegründeten Wertrelativismus. Die Anhänger dieses Ansatzes begehen den „naturalistischen Fehlschluss", indem sie das, was als Wert erlebt wird, auch dem Sollen unterwerfen möchten. Wenn verschiedene Menschen unterschiedliche moralische Werte als wichtig einschätzen, sei es legitim, diese Werte ohne Rekurs auf weitere Begründung anzustreben.

Dieser Relativismus ist im Hinblick auf die Moralerziehung besonders verhängnisvoll. So kann nicht dem subjektiven Werterleben anheim gestellt sein, ob Menschen nach ihrer Rasse, Religion oder ihrer Geschlechtszugehörigkeit bei der Verteilung von Gütern oder der Zuerkennung von Rechten und Pflichten unterschiedlich behandelt werden. Es kann nicht gleichgültig sein, ob Menschen parteiisch oder unparteiisch sind. Es kann nicht gleich anerkennungsfähig sein, ob man Gerechtigkeit will oder nicht will. Sobald Moral danach fragt, was jedem Menschen zukommen muss, ist es nicht mehr beliebig, wie Kulturen im Namen ihrer Traditionen ihre Mitglieder behandeln. Gegenüber Diskriminierung, sei es Einzelner oder ganzer Bevölkerungsgruppen, gegen Massenmord, aber auch gegen die Schädigung des Individuums kann es relativistische Standpunkte nicht geben. Dies sind nicht Fragen des Geschmacks oder spezifischer kultureller, ethnischer oder religiöser Werte. Universalisierung kann zwar nicht für jedes moralische Problem zur Geltung kommen, aber als Prinzip muss sie an jedes Problem angelegt werden können. Wie sehr auch der Relativismus die Praxis beherrscht, grundsätzlich muss er an jeder Stelle eine Einschränkung durch dieses Prinzip erfahren können. Jede Praxis muss einer über alle Kulturen hinausreichenden „gerechten" und „mitmenschlichen" Vereinbarung einerseits und einem Maß universeller moralischer Prinzipien andererseits unterstellt werden können, auch wenn sie innerhalb einer bestimmten Tradition dies nicht zu tun gewohnt ist.

Viertes Modell: Der Ansatz der Wertvermittlung

Diesen Ansatz gibt es in verschiedenen Versionen. Als „weichere" Version könnte man die Bemühung bezeichnen, über Vorbilder, Texte, Biographien usw. Werte indirekt, aber gezielt, zu „vermitteln". Als „harte" Version dieses Ansatzes sind Vorgehensweisen zu betrachten, die sich auf die Überlieferung der Werttradition konzentrieren und die direkte Vermitt-

lung von Regeln betreiben. Beim Wertvermittlungsansatz arbeitet man meistens mit Belehrung, mit „direct teaching". Man spricht von der Kunstlehre des Erziehers, und man vertritt eine erziehungstechnologische Vorgehensweise. Ziele dieses Ansatzes sind unter anderem die Messbarkeit des Erreichten, die zu verdeutlichende Kulturspezifität und damit auch Kulturrelativität (nicht Wertrelativität) und der zu erwerbende so genannte „Rucksack voll Tugenden" („bag of virtues", vgl. Kohlberg, 1981, S. 9 f., 31 f. und 184 f.). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Charakterbildung", wobei die zu Grunde liegende Erziehungsvorstellung stark von behavioristischen Lerntheorien, die auf die Einübung des Richtigen setzen, geprägt ist.

Wahrscheinlich ist dieser Ansatz so stark verbreitet, weil er vielen Menschen unmittelbar plausibel erscheint. Dass man Kinder auf richtiges Verhalten hinweisen muss und dass einwandfreies Verhalten belohnt und Normverletzung bestraft wird, scheint auf der Hand zu liegen. Viele Menschen sehen ja, wie diese Grundregeln täglich übertreten werden. In der Zeitung beklagen Bürger solche Übertretungen, da heißt es etwa, „dass sich Ehrlichkeit nicht mehr lohne, die Übeltäter noch belohnt würden und der rechtschaffene, kleine Mann immer der Dumme sei". Viele Lehrpläne zum Ethikunterricht unterstellen diesen Ansatz (z.B. bei der Erziehung zur Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Höflichkeit). Vermutlich gehen auch die meisten Bildungspolitiker, wenn sie mehr Werterziehung fordern, von derartigen Vorstellungen aus. Wahrscheinlich rührt auch eine Analyse des Bonner Forums „Mut zur Erziehung" (Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, 1978) zu dem Ergebnis, dass vielen Rednern diese Form der Wertvermittlung vorschwebte und nicht eine aktive Auseinandersetzung mit den angebotenen Werten.

Der erste Einwand gegen diesen Ansatz bezieht sich auf dessen lernpsychologische Grundlagen. Die entsprechenden Theorien erheben nämlich von sich aus nicht den Anspruch, jene Lernprozesse angemessen zu stimulieren, in denen die Autonomie des Lernenden und seine eigene sinnstiftende Leistung herausgefordert wird. Im Gegenteil, der Lernende soll das übernehmen, was ihm vorgegeben wird, was zu egozentrischer Werthaltung und zugleich zu einem inneren Riss der Unsicherheit oder der Verhärtung führt. Der Erwerb der moralischen Urteilsfähigkeit und der Bereitschaft, nach dem als moralisch richtig Erkannten auch zu handeln, fordert indessen das autonome, zur Sinninterpretation fähige Subjekt. Darüber hinaus ist der Glaube, man könne Werte und insbesondere moralische Werte „einfach", das heißt ohne rekonstruktive Auseinandersetzung über-

tragen, mittlerweile schwer erschüttert worden. Die kognitive Psychologie hat gezeigt, dass Schüler ihr Wissen über operatorisches Verhalten, das heißt durch aktiven Umgang mit einer Sache und mit Menschen, erwerben. Das trifft in besonderem Maße auch für Werte zu. Und wenn man die neuere Interessenforschung herbeibemüht, so kann gezeigt werden, dass auch moralische Einstellung mehr ist als moralisches Wissen. Heute kann allgemein angenommen werden, dass moralische Tiefenstrukturen, die moralisches Handeln tragen, etwas anderes sind als moralische Inhalte; es sind vom Subjekt selbst erarbeitete Schemata, die sein Denken steuern. Handlungstheorien zeigen, dass moralische Akte an solche Schemata und an Verpflichtungs- und Verantwortungsgefühle gebunden sind.

Zu den psychologischen kommen sachliche Zweifel über diesen Ansatz: Wie beim Erziehungsmodell von Brezinka lässt sich auch hier fragen, ob eine Kultur grundlegende moralische Werte aus sich selber beurteilen kann. Muss Erziehung nicht an kulturübergreifende, an universelle Prinzipien anschließen? Offensichtlich ist die Zustimmung zu solchen Werten von positiven Motiven abhängig, die ebenfalls der Entwicklung bedürfen. Kann man dann noch sagen, dass moralische Einstellungen mit technologischen Mitteln (Zweck-Mittel-Schemata) strategisch produziert werden können? Aber auch manche Untersuchung macht nachdenklich. Hartshorne und May (1928) zeigten bereits vor langer Zeit, dass Korrelationen zwischen dem Durchlaufen eines moralischen Wertvermittlungsprozesses und dem Ergebnis eines Ehrlichkeitstests keine positive Beziehung erkennen ließen. Kohlberg macht bei diesem Ansatz zusätzlich auf die Gefahr der Indoktrination aufmerksam: Glaubt man nämlich, dass Werte von außen bestimmt seien, dann ist der Schritt zum Zwang, zur erzwungenen Übernahme eine nahe liegende, aber bedrohliche Folge.

Auch die grundlegende Voraussetzung dieses Ansatzes, ein gesellschaftlicher Konsens über die wünschenswerten moralischen Verhaltensweisen (Tugenden), ist nicht ohne totalitäre politische Maßnahmen zu erreichen. Das Vorher-Bereitstellen und Nachher-Vermitteln dieser Werte und das implizite oder explizite Ausschalten der kindlichen Einsichtsfähigkeit verhindert das prozesshafte Herstellen eines Konsensus etwa in der Schulklasse. Kohlberg beschreibt die Situation sehr prägnant:
Was für den einen Integrität ist, hält ein anderer für Sturheit (...). Wer mit einer Protestbewegung, zum Beispiel der Studentenbewegung, sympathisiert, betrachtet deren Verhalten als Ausdruck von Altruismus, Idealismus, Gewissenhaftigkeit und Courage, wer gegen die Bewegung eingestellt ist, sieht im gleichen Verhalten einen Ausdruck solcher Laster wie Verantwortungslosigkeit und Respektlo-

sigkeit gegen Recht und Ordnung. (Kohlberg & Turiel, 1978, S.26)

Terhart (1989, S. 382) weist darauf hin, dass dieser Ansatz der Jugend das Recht verweigert, bestehende Werte zu kritisieren und neue zu schaffen. Er glaubt, dass einem solchen Ansatz ein pessimistisches Menschenbild zu Grunde liege, „denn die Notwendigkeit der ‚Moralisierung' wird mit der andernfalls drohenden Gefahr des Unterschreitens menschlicher Möglichkeiten bzw. der Orientierungslosigkeit und der dann gegebenen Verführbarkeit durch andere, und das sind immer ‚falsche Propheten', begründet".

Nun aber darf dieser Ansatz keineswegs in Bausch und Bogen abgelehnt werden. Eltern und Lehrpersonen vermitteln täglich Werte, und sie werden deshalb auch von ihren Kindern und Jugendlichen mehr als alle anderen als die eigentlichen Vorbilder angesehen (vgl. Bucher, 1997). Wertvermittlung gibt besonders Menschen der niedrigen Stufe eine Sicherheit im Urteil und eine Identität. Eine Wertdiskussion ohne Werthintergrund ist anomistisch, und eine Konstruktion von Regeln ohne Auseinandersetzung mit dem Bisherigen ist zerfallsträchtig. Wir werden weiter unten darstellen, dass eine auf Interaktion basierende Moralerziehung ohne eine Wertimmersion genau so problematisch ist wie eine Wertvermittlung ohne Wertreflexion.

Fünftes Modell: Der Ansatz der Wertanalyse

Hall (1979) erklärte die moralische Wertanalyse zu einem eigenständigen Ansatz der Moralerziehung, der, wie er meint, zwischen den Ansätzen der Wertklärung und der Wertvermittlung eine Verbindung herstellen könne. Er überwinde Indoktrination und Relativismus, indem er die Voraussetzungen und Folgen von Wertentscheidungen in Konflikten analysiere. Es handelt sich um eine Art Meta-Ethik auf der Basis rationaler Analyse (vgl. Mauermann & Weber, 1978). Im Ethik-Unterricht könnten diese Grundpostulate eine wichtige Rolle spielen, denn in einem Unterricht, der diesen Ansatz kultiviert, wird über Werte gesprochen, ohne Werterziehung zu betreiben. Die zu Grunde liegende rationalistische und wissenschaftsorientierte Sicht enthält ein für Unterricht und Entwicklung gleichermaßen fruchtbares Prinzip, denn der Ansatz nutzt „sokratisches" Denken und Mitdenken. Den Kindern werden nicht Lösungen angeboten, sondern die richtigen Fragen gestellt, damit sie ein Problem von allen Seiten betrachten und nicht zu voreiligen Lösungen gelangen.

Die Ethik-Lehrpläne von Bayern folgen diesem Ansatz. Hier werden ethisch-philosophische Texte analysiert, Begriffe wie Norm, Regel. notwendige versus nicht-notwendige Bedingungen, naturalistischer Trugschluss, Demokratie, Fürsorglichkeitsmoral, Deontologie usw. entwickelt. Unterstellt ist, dass es möglich sei, mithilfe dieses Instrumentariums die moralische Problemhaftigkeit der Welt zu erforschen und moralische Probleme zu lösen.

Die Probleme dieses Ansatzes liegen auf der Hand: Er ist nicht zielorientiert, er bildet nicht zum Urteil, zur Sensibilität und zum Handeln aus, sondern zu aufklärender Reflexion. Er insistiert nicht auf höherer Sensibilität für Gerechtigkeitsfragen oder auf Zuwachs an Fürsorglichkeit. Ihm ist auch die Entfaltung reversiblen Denkens fremd, das immer mehr Perspektiven und Erwägungen integriert. Im Grunde setzt dieser Ansatz schon voraus, was erst zu entwickeln wäre, denn er dient der Enthaltung logischen Denkens über Konflikte. Ihn interessiert nicht die Vermittlung von Urteil und Handeln als wesentliches Element im Prozess der Förderung des moralischen Urteilens und der Bereitschaft, im Handeln dem Urteil zu folgen. Menschen mit moralischem Standpunkt und Menschen mit moralischem Rückgrat sind dadurch nicht zu gewinnen.

Konstruktivistische Modelle

Sechstes Modell: Der progressive Ansatz: Pädagogische Konsequenzen des Entwicklungsmodells der Moral nach Kohlberg

Der Ansatz von Kohlberg wurde von ihm auf der Basis seiner entwicklungspsychologischen Studien zur Moral ausgearbeitet. Niemand in den letzten zwei Jahrzehnten hat die theoretischen Überlegungen zur Moralerziehung und die praktischen pädagogischen Bemühungen um die Förderung des ethischen Handelns junger Menschen mehr beeinflusst als der Psychologe und Pädagoge Kohlberg, der mehr als ein Jahrzehnt an der Harvard-Universität lehrte. Sein internationaler Einfluss ist beachtlich. Viele empirische Untersuchungen bestätigen grundsätzlich seine Entwicklungstheorie, ihre Anwendung auf den Erziehungsbereich ist nahe liegend und vernünftig.

Kohlbergs Ansatz wird als progressiv bezeichnet, nicht etwa wegen einer politischen Zuordnung, sondern weil ihm der Gedanke zu Grunde liegt, dass Kinder und Jugendliche unterstützt werden können, in einer

offenen moralischen Entwicklung voranzuschreiten (zu progredieren). Herzog (1991) hat jüngst noch einmal formuliert, es sei keineswegs das Ziel der moralischen Erziehung, Kinder „gut“ zu machen, sondern ihnen zu helfen, ihr moralisches Urteil und ihre moralische Intuition zur Interpretation und Lösung moralischer Probleme einzusetzen und dadurch beides zu entwickeln. Um dies zu tun, ist eine Entwicklungstheorie notwendig, die zeigt, wie sich das moralische Urteil im Voranschreiten von Stufe zu Stufe verändert und wie moralische Motivation aufgebaut wird. Bevor Kohlberg über Erziehung und Förderung des moralischen Denkens und Handelns spricht, erkundet er das moralische Bewusstsein junger Menschen. Er betrachtet die Heranwachsenden als Moralphilosophen, denn er ist der Ansicht, dass ein Jugendlicher nicht eine halbverstandene Erwachsenenmoral im Kopf hat, sondern aufgrund seiner bisherigen Lebenserfahrungen eine eigene Moralauffassung ausgebildet hat, die es zu begreifen gilt. Denn diese wird vom Jugendlichen im weiteren Entwicklungsgang nicht beiseite gelegt, sondern von ihr aus wird er den nächsten Schritt zu einer Moral unternehmen, die Probleme, die er bisher unbefriedigend lösen kann, stimmiger lösen wird. In der Aufsatzreihe „The child as moral philosopher“(1968), „The adolescent as a philosopher“ (Kohlberg & Gilligan, 1971), „The young adult as moral philosopher“, „The aging person as uroral philosopher“ charakterisiert Kohlberg den Jugendlichen als eine Person, die soziale Gegebenheiten auf neue Weise hinterfragt und dabei nach ihrem Selbst in der sozialen Welt sucht. Kohlberg fordert, dieses Fragen und Suchen ernst zu nehmen, weil im Denken des Jugendlichen Transformationen stattfinden, die über den moralischen Relativismus des Jugendalters hinausführen. Wir kommen darauf zu sprechen, wenn wir das Erziehungskonzept selbst vorstellen.

Tabelle 1: Moralische Urteilsstufen im Werk Kohlbergs nach Lickona (1989, S. 20 f.)

Stufe 0:		
Egozentrisches Urteilen	Was richtig ist:	Ich soll meinen Willen bekommen.
(etwa 4 Jahre)	Grund zum Gutsein:	Belohnungen erhalten, Strafe vermeiden.
Stufe 1:	Was richtig ist:	Ich soll tun, wie mir gesagt wird.
Blinder Gehorsam		
(etwa Vorschulalter)	Grund zum Gutsein:	Sich aus Schwierigkeiten heraushalten.
Stufe 2:	Was richtig ist:	Ich soll an meinen eigenen Nutzen denken,
Fairness als direkter Austausch:		aber zu denen fair sein, die fair zu mir sind.
„Was ist dabei für mich drin?“		
(Grundschulalter)	Grund zum Gutsein:	Eigeninteresse: Was ist für mich drin?

Stufe 3: *Zwischenmenschliche Konformität* (mittlere Kindheit bis Jugendalter)	Was richtig ist: Grund zum Gutsein:	Ich soll ein netter Mensch sein und den Erwartungen derjenigen entsprechen, die ich kenne und an denen mir liegt. Ich möchte. dass die anderen gut von mir denken (soziale Anerkennung) und ich damit auch eine gute Meinung von mir selbst haben kann (Selbstwertschätzung)
Stufe 4: *Verantwortlichkeit gegenüber „dem System“* /mittleres oder späteres Jugendalter)	Was richtig ist: Grund zum Gutsein:	Ich soll meine Verpflichtungen gegenüber dem sozialen System oder Wertsystem, denn ich mich zugehörig fühle, erfüllen. Ich möchte dazu beitragen, dass das System nicht auseinander bricht, und ich möchte meine Selbstachtung als jemand erhalten der Verpflichtungen nachkommt.
Stufe 5: *Prinzipiengeleitetes Gewissen* (frühes Erwachsenenalter)	Was richtig ist: Grund zum Gutsein:	Ich soll die größtmögliche Achtung vor den Rechten und der Würde jedes einzelnen Menschen zeigen, und ich soll ein System unterstützen, das die Menschenrechte schützt Die Gewissenspflicht, gemäß dem Prinzip der Achtung gegenüber allen menschlichen Lebewesen zu handeln.

Die Beschreibung der Stufen 1 bis 5 basiert auf Kohlbergs Stufen des moralischen Urteilens (vgl. etwa Kohlberg, 1975, 1978, 1981); Stufe 0 wurde adaptiert bei Damon (1984) und Selman (1984).

Kohlberg zeichnet die Moralentwicklung des Menschen in einem Stufenmodell nach, das in Tabelle 1 wiedergegeben wird. Diese Darstellung ist von Lickona (1989) überarbeitet worden und sie enthält nicht alle für die Theorie relevanten Aspekte der Stufenbeschreibung. Hinzufügen müsste man insbesondere den Stufenfortschritt hinsichtlich der generellen Ausrichtung: Dabei sind die Stufen 1 und 2 als vorgesellschaftlich (präkonventionell), die Stufen 3 und 4 als gesellschaftlich (konventionell) und schließlich die Stufen 5 (und 6) als übergesellschaftlich (postkonventionell) klassiert worden.

Diese Stufenhierarchie ist oft vorgestellt worden. Es liegen wie gesagt Untersuchungen dazu vor, so eine Längsschnittvalidierung über 24 Jahre (1983), verschiedene interkulturelle Studien (Keller u.a., 2000; Snarey & Nunley, 1997), Validierungsstudien (Power & Khmelkov, 1997) und Ähnliches. Im deutschen Sprachraum haben sich besonders Philosophen intensiv mit diesem Modell auseinander gesetzt, so Habermas (1983), Apel (1988), Garz (1991) usw. Diese Denker haben sich insbesondere für die postkonventionellen Stufen interessiert, weil diese gleichsam eine Realutopie eines letzten Ziels der Entwicklung darstellen (vgl. Edelstein & Nunner-Winkler, 1986, darin besonders die Aufsätze von Puka und von Habermas). Vom empirischen Standpunkt aus sind die-

se Stufen ganzheitliche Muster, die tief in die Psyche eingelagert und als solche nicht abfragbar sind, sondern nur indirekt aus Urteilen erschlossen werden können. Die Stufen sind hierarchisch geordnet, das heißt, keine Stufe kann übersprungen werden. Regressionen auf niedrigen Stufen kommen selten und nur unter ganz bestimmten Bedingungen vor. Die höheren Stufen sind komplexer und reversibler als die niedrigeren. Sie entsprechen auch einem deutlicheren autonomeren und integrierteren Denken. Sowohl der Entwicklungsverlauf insgesamt als auch die einzelnen Schemata als Strukturen sind nicht kulturgebunden, sondern haben universellen Charakter. Doch erzeugen unterschiedliche Kulturen mit ihren unterschiedlichen Weltsichten inhaltliche Variationen und Betonungen unterschiedlicher Sachverhalte (vgl. Turiel, 1999).

Die „progressive" Entwicklung zu höheren Stufen ist nur möglich, wenn Denken und Urteilen immer neu herausgefordert und reichhaltige Handlungserfahrungen eröffnet werden. Nach den Ergebnissen zahlreicher Untersuchungen befinden sich Fünft- und Sechstklässler durchschnittlich auf den Stufen 1 und 2, Lehrlinge und Schüler der Sekundarstufe auf den Stufen 2 und 3, Adoleszente und junge Erwachsene auf den Stufen 3 und 4. Extreme Abweichungen von den durchschnittlichen Einstufungen kommen vor. Es kann zum Beispiel sein, dass 15-Jährige ausnahmsweise schon Stufe 4 erreichen, Erwachsene aber unter Umständen auf Stufe 2 der Entwicklung stehen geblieben sind.

Das hier äußerst knapp skizzierte Modell Kohlbergs ist ein Meilenstein der Erkenntnis individueller und gesellschaftlicher Möglichkeiten der Konstitution von Moral. An diesem Modell wird weitergearbeitet, alternative Vorschläge werden immer neu ausgearbeitet (vgl. Eckensberger & Reinshagen, 1979, 1980; Haan, 1978; Haan, Aerts & Cooper, 1985; Keller & Reuss, 1984; Lempert, 1986; Lind, 1983, 1986b). Und es gibt auch Kritik an Kohlberg, so an der Stufentheorie, am Messverfahren, an der pädagogischen Anwendung, am vorgeblichen Geschlechtsbias, am Kompetenzmodell, manchmal auch an der Bedeutung unterschiedlicher sozialer Kontexte der Entwicklung, an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, an den inhaltlichen Vorgaben und an der Anwendung dieses Modells in verschiedenen Institutionen, die die moralische Entwicklung der Mitglieder beeinflussen. Insgesamt gesehen ist es aber noch niemandem gelungen, die Theorie zu falsifizieren. Und grundsätzlich kann es auch keine Rückkehr auf den Stand der Überlegungen vor diesem Modell geben.

Wir lassen diese Diskussionen und die methodologischen Aspekte beiseite und fragen, was dieses Modell für Fragen der Erziehung leisten

kann. So wie es die Entwicklungspsychologie präsentiert, stellt es zunächst nur die Beschreibung eines idealen Entwicklungsverlaufs dar und ist noch nicht einmal ein normatives Konzept. Wenn man sich aber vorstellt, dass Entwicklung verhindert werden und abbrechen kann, dass Erwachsene auf niedriger Stufe stehen bleiben, also individuell oft keine optimalen Bedingungen ihrer Entwicklung vorfinden, wenn man umgekehrt weiß, dass höhere Stufen ein moralisch besser integriertes, reversibleres und adäquateres Denken und autonomeres Urteilen erlauben, durch die das Individuum aus heteronomer Abhängigkeit befreit wird, gibt es Gründe dafür, dass Erziehung und Unterricht sich in den Dienst der Moralentwicklung stellen und diese optimal fördern. Entwicklung zur nächsten Stufe wird dann zum Ziel der Erziehung (Kohlberg & Mayer, 1972).

Dieser Aufgabe stellt sich der entwicklungsorientierte Ansatz der Moralerziehung. Er zielt darauf, die Umwelt der Heranwachsenden so zu gestalten, dass sie sich mit moralrelevanten Konflikten auseinandersetzen können. Dabei können vorhandene Konflikte aufgegriffen oder aber fremde Konflikte geschildert werden, um Material zu gewinnen, auf dessen Grundlagen sowohl auf der Ebene vorgestellter als auch auf der Ebene realer Handlungen Begründungsprozesse zu initiieren sind. Dadurch soll einerseits das moralische Urteil entwickelt, andererseits die moralische Sensibilität erhöht werden. Damit ist noch nicht alles getan, was schulisch möglich ist. Aber selbst wenn darüber hinaus Wissen vermittelt und das soziale Klima verbessert wird, aber auch Vorbilder angeboten werden, stets richtet sich moralische Erziehung einesteils auf die moralische Kompetenz des Subjekts, das Konflikte löst, und andernteils auf die Performanzbedingungen der Moral, das heißt auf die innerpsychischen, situativen und kontextuellen Gegebenheiten, die partikulare Lösungen beeinflussen. Ob auf Kompetenz oder auf Performanz gerichtet, es geht um den Prozess der Lösung eines moralischen Konflikts, der neues Denken und Urteilen ermöglicht. Im Blick auf die Kompetenz dient die erzieherische Intervention folglich dem Ideal der Stufenprogression. Im Blick auf die Performanz dient sie der situationsadäquaten Stärkung von Urteil und Handeln (vgl. Edelstein, 1986, 1987).

Prozessbedingungen allein garantieren aber noch nicht die „Entwicklung als Ziel der Erziehung“ (Kohlberg & Mayer, 1972). Es bedarf dazu einer Reihe weiterer Faktoren, die alle etwas mit dem zu tun haben, was Vygotsky (1987) „Zone der proximalen Entwicklung“ genannt hat. Darunter werden Faktoren verstanden, die dem Subjekt bewusst machen,

dass seine bisherigen Lösungen und die dahinter verborgene Grundstruktur noch nicht genügen, dass vermutlich eine bessere Vermittlung zwischen konträren Wertkomplexen erreicht werden kann, dass auch bei einer Reihe von Problemen das Mitdenken des „Kompetenteren", des Älteren und des Erwachsenen hilfreich sein könnte. Was sind diese Faktoren? Erstens müssen die Schüler immer neu mit moralischen Dilemmata konfrontiert werden, um ihr Denkvermögen für den Versuch hervorzulocken, mit den Klassenkameraden eine Lösung, das heißt ein neues Gleichgewicht divergierender Wertungen einer Problemlage zu ko-konstruieren. Dilemmata sind reale oder möglichst lebensechte oder aber erdachte, „hypothetische" Konfliktsituationen, für die es keine sofort erkennbare, zufriedenstellende Lösung gibt und die daher vielerlei Abwägungen von Interessen und Konsequenzen erfordern. Sie müssen so konstruiert sein, dass sie die nach Lösung suchenden Befragten immer wieder unter den Druck des Gegenarguments bringen, damit sie deren Kompetenz wirklich mobilisieren. (Das bekannteste Dilemma ist das so genannte „Heinz-Dilemma", das die Situation eines Ehemanns schildert, der vor dem Problem steht, ein Medikament für seine todkranke Frau zu besorgen, das die Krankenkasse nicht bezahlt, das für ihn zu teuer ist und das der Apotheker ihm nicht umsonst überlassen will. In diesem Dilemma steht der Wert der Erhaltung des Lebens gegen den Wert der Einhaltung des Gesetzes. Und ein echtes Dilemma ist gerade dadurch charakterisiert, dass durch die Wahl des einen Werts der andere verletzt wird.)

Es wird noch viel zu wenig getan, um solche Dilemmata inhaltlich mit dem Fachunterricht zu verknüpfen. Reinhardt u.a. (1991) haben eine Sammlung von Dilemmata herausgegeben, die im Bereich Biologie, Deutsch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion, Sport usw. zur Anwendung kommen können. Diese Sammlung macht deutlich, dass zum Beispiel das Fach Geschichte per se eine Überfülle moralischer Dilemmata enthält. Die Aufnahme solcher Dilemmata in den Unterricht bedarf der besonderen Vorbereitung, damit die Schüler sich in die Lage der jeweiligen Protagonisten versetzen, um verstehen zu können, dass Geschichte über die Lösung moralischer Probleme im Zeitablauf berichtet. Der Einbau ins Curriculum sollte nicht auffällig sein, sondern als selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts der üblichen Wissensvermittlung entgegengestellt werden. Neben den fachspezifischen Dilemmata sollten hypothetische Dilemmata eingeführt werden, die moralische Konflikte thematisieren, wie etwa der Euthanasiekonflikt. Eine weitere Form von Dilemmata ist das Real-Dilemma, das Konflikte aufgreift, die

dem Alltag der Schüler entnommen sind. Manchmal scheuen sich Lehrer, Konflikte in immer wieder abgewandelter Form zu präsentieren, weil sie befürchten, dass Schüler das Interesse verlieren. Diese Befürchtung erscheint so lange wenig relevant, als die Jugendlichen durch Unstimmigkeiten bisheriger Lösungen noch herausgefordert werden, an den Problemen weiterzuarbeiten.

Ein zweites Element, das hilft, Jugendliche zu Transformationen des Urteils anzuregen, besteht darin, sie mit Denkmustern zu konfrontieren, die eine Stufe über der Stufe, auf der ein Heranwachsender sich befindet, stehen. Diese Denkmuster werden als beunruhigende Möglichkeiten verstanden, vor allem wenn Heranwachsende bereits in Schwierigkeiten geraten sind, Konflikte mit den ihnen zur Verfügung stehenden geistigen Mitteln befriedigend zu lösen. Diese Art der Förderung der Moralentwicklung wird in der Tradition als +1-Konvention bezeichnet. +1-Konvention bedeutet, dass die neuen Muster zwar den Jugendlichen oft überzeugen, von ihm aber anfänglich noch nicht verstanden und daher nur zögerlich in die Debatte gebracht werden. Sie bewirken – oft langsam, gelegentlich auch explosionsartig – die Auflösung der bisherigen moralischen Kompetenzstruktur und deren Neustrukturierung auf der nächst höheren Stufe. Dieser Schritt hat nicht selten die Merkmale einer Krise.

Mit Argumenten einer höheren Stufe werden Jugendliche in der Schule und in ihren sozialen Gruppierungen deswegen häufig konfrontiert, weil auch altersgleiche Gruppen wie Klassen und Gleichaltrigen-Cliquen Mitglieder auf unterschiedlichem soziomoralischem Entwicklungsstand haben. Im Unterricht kann die Lehrperson für die Bildung heterogener Diskussionsgruppen bei der Beschäftigung mit Dilemmata sorgen, selber Argumente einbringen oder solche Argumente aus der Diskussion aufgreifen, die der nachfolgenden Kompetenzstufe entsprechen.
Ein drittes Element ist der transaktive Dialog, nämlich die Fähigkeit, das Argument des Gegners oder Partners aufzunehmen und zu transformieren (vgl. Berkowitz, 1986).

Als viertes Element ist der so genannte induktive Argumentenvergleich zu nennen. Lehrer ordnen während der Dilemmastunde die Pro- und Kontra-Argumente der Schüler nach Komplexität, sozialer Perspektivenübernahme, Berücksichtigung von Intentionen und Konsequenzen zum Beispiel an der Tafel in zwei Spalten. Sie sollen dabei nicht die Substanz einer moralischen Norm bewerten, sondern erleichtern, sich die Gegenposition vorzustellen, um so die Reversibilität in der Argumentation zu steigern.

Es hat sich im Hinblick auf die erfolgreiche Förderung des moralischen Argumentierens sehr bewährt, die Diskussion der Heranwachsenden auf diese vier, die Auseinandersetzungen strukturierenden Elemente auszurichten. Kohlberg hat anhand der Forschungen seines Schülers Blatt (Blatt & Kohlberg, 1975) zeigen können, dass durch wiederholte freie und kontroverse Auseinandersetzung mit Dilemmata unter Berücksichtigung der „+1-Konvention" tatsächlich substanzielle Stufenveränderungen bei Jugendlichen möglich wurden. Dieses Resultat hat zu einer großen Debatte und zu einer ansehnlichen Zahl ähnlicher Interventionsstudien und Meta-Analysen geführt (Colby u.a., 1977; Higgins, 1980; Leming, 1981; Lockwood, 1978; Oser, 1981; Rest, 1979; Schläfli, 1986; Schläfli, Rest & Thotna, 1985).

Diese Interventionsstudien stützen sich sämtlich auf ein sehr ähnliches Vorgehen, das hier noch einmal kurz zusammengefasst werden soll:

Präsentation eines Dilemmas, in dem zwei oder mehrere moralische Werte miteinander in Konflikt stehen (hypothetische Dilemmata, reale Schul-Dilemmata, fächerspezifische Dilemmata). Diese Präsentation kann didaktisch wirkungsvoll durch Dias und Filmmaterial verstärkt, durch Erzählungen bereichert und mit Erlebnissen verbunden werden.

Auseinandersetzung im Klassenverband, in Kleingruppen oder in Selbstreflexion mit den sich anbietenden Handlungsalternativen und deren Begründungen, wobei

die „+1-Konvention" (oder manchmal auch eher eine „+1/2-Konvention") eingesetzt wird. Oft geschieht dies durch heterogene Mischung der Gruppen, aber auch durch die Beteiligung des Lehrers, der allerdings nicht suggestiv Argumente vermitteln, sondern echter Diskussionspartner sein soll.

Ordnen der Argumente und Begutachtung des Prozesses der Auseinandersetzung. Lehrer und Schüler sollen nicht die bessere Lösung, sondern das reversiblere, universellere Argument suchen.

Offenheit des Ausgangs. Dieser Prozess wird nicht durch einen gemeinsamen Beschluss über das „substanziell Richtige" abgeschlossen, sondern bleibt offen. Das ist notwendig, damit keinem Beteiligten Lösungen aufgezwungen werden, er jedoch vielmehr weiterhin vor der Frage steht, wie er persönlich den Konflikt lösen würde. Die Mehrheitsmeinung soll nicht als Ausflucht dienen können. Es kommt hinzu, dass auch der beteiligte Erwachsene in seinem Urteil nicht exponiert werden soll, denn es ist keineswegs sicher, dass er das „substanziell Richtige" vertritt. Auch ihm muss zugestanden werden, noch

an einem Stufenübergang zu arbeiten und mit seinen Einschätzungen auf seine persönliche Problemsicht zu reagieren.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Meta-Analyse von Schläfli, Rest und Thoma (1985), die zeigt, dass sich für Interventionen eine Dauer von vier bis sechs Monaten als günstig erwiesen hat, dass qualitativ gute Diskussionsstunden wirksamer sind als „psychologisierende" Stunden, und dass ältere Jugendliche mehr profitieren als jüngere, weil ältere Jugendliche viele Erfahrungen haben, an denen sie die größere Kraft höherstufiger Begründungen erleben können. Sie verstehen auch den theoretischen Hintergrund besser und generell stehen ihnen effektivere kognitive Mittel zur Verfügung (siehe Edelstein, 1987).

Um diese Form der moralischen Erziehung auch am praktischen Beispiel zu demonstrieren, sei hier modellhaft der Ablauf einer Dilemma-Diskussion in der 10. Klasse vorgestellt:

Zunächst präsentiert die Lehrerin das Dilemma.

Frau Sabine Menge (Chemikerin und Klimatologie) erforscht im Auftrag eines großen Stromproduzenten die Klimawirksamkeit des radioaktiven Edelgases Krypton 85, das bei der Plutoniumgewinnung aus Atomkraftwerken freigesetzt wird. Sie ist froh, dass das Institut, bei dem sie arbeitet, diesen Auftrag erhalten hat, da das Institut mit seinen 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von solchen Aufträgen abhängig ist. Es ist Frau Menge auch persönlich sehr wichtig, dass das Institut weiterexistiert, da sie sich durch einen Hauskauf sehr verschuldet hat.

Bei den Untersuchungen stellt sie fest, dass Krypton 85 das Klima beeinflusst, denn es verändert die Wolkenbildung und Häufigkeit von Niederschlägen und macht Stickoxide und Schwefeldioxide in der Atmosphäre noch gefährlicher. Die Auftraggeber bitten sie, die Ergebnisse nicht zu veröffentlichen, da sie andernfalls eine erneute Diskussion über den Ausstieg aus der Kernenergie befürchten. Die Auftraggeber möchten die Kernenergie auch zukünftig als umweltfreundlich anpreisen. Die Auftraggeber machen ihr auch deutlich, dass viele Arbeitsplätze – unter anderem auch die des Instituts – verloren gingen, würde das Untersuchungsergebnis bekannt und hieraus die Konsequenzen gezogen. Sie bieten Frau Menge eine attraktive Position an, die sie recht bald von den Schulden entlasten und ihr ein finanziell sorgenloses Leben ermöglichen würde.

Frau Menge denkt: „Die Verantwortung trägt doch der Stromerzeuger."

Wie würdest du entscheiden? Wie sollte entschieden werden?
Auf diese Präsentation folgen Nachfragen, um zu klären, ob die wesentlichen Aspekte verstanden wurden; einige Schüler verlangen Informationen; Begriffe werden geklärt. Die Schüler wiederholen die Problemstellung noch einmal. Die angesprochenen Werte werden mittels Overheadprojektor an die Wand projiziert. Es geht um Verantwortung für die Menschen und für die Umwelt, um Solidarität mit dem Institut, Fürsorge für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, um Angst vor dem Verlust von Arbeitsplätzen und Einkommen für die Familien.
In einer folgenden Phase entscheiden sich die Schüler spontan für Alternativen. Sechs Schüler und Schülerinnen sind für die Offenlegung der Resultate, sieben für die Erhaltung der Arbeitsplätze. Dies ist eine aufregende Phase, denn die Schüler und Schülerinnen sehen selber, dass hier unterschiedliche Meinungen, Ansprüche und Bedürfnisse betroffen sind. In einer dritten Phase bildet die Lehrerin Arbeitsgruppen, in denen erarbeitete Pro- oder Kontra-Argumente auf große Papierbögen geschrieben, später geordnet und an der Tafel festgehalten werden. Einige der Pro-Argumente lauteten:

- Um der Ehrlichkeit willen können Arbeiter auch andere Arbeitsplätze suchen und finden.
- Es muss alternative Forschung gemacht werden. Nur durch solche kann es einmal eine bessere ökologische Situation geben.
- Wir müssen sowieso Energie sparen. Weniger Energie würde dann für ebenso viele Menschen reichen.
- Die Bevölkerung soll alles erfahren. Zuerst wird es Protest und Panik geben. Aber das ist o.k. So wird Verantwortung wahrgenommen.
- Besser ist es, wenn Schäden jetzt bekannt werden als später.
- Einbußen gibt es so oder so, auch wirtschaftliche Nachteile sind letztlich weniger wichtig als der Mensch. Menschen sind wichtiger.
- Die Wirtschaft kann immer neu aufgebaut werden, die Umwelt kann nicht neu geschaffen werden. Schäden sind irreversibel.
- Die Verantwortlichen werden so oder so später zur Rechenschaft gezogen. Denn irgendwann wird der Schaden öffentlich werden.
- Wenn alles kaputt ist, sind keine Alternativen mehr möglich.

Einige Kontra-Argumente lauteten:

- Wenn du eine Familie hast, so musst du die Kinder ernähren. Arbeitsplätze sind wichtiger als ein paar Luftprobleme.

- Die Energieerzeugung muss langsam, Schritt um Schritt verändert werden, nur so kann man etwas verbessern. Also vorläufig nichts sagen.
- Eine Veröffentlichung würde zu große Beunruhigung schaffen. Die Bevölkerung würde in Panik geraten.
- Die Bevölkerung wäre nur noch mehr gegen die Wissenschaft. Deshalb vorläufig nichts publizieren.
- Die wirtschaftlichen Interessen und die Konsequenzen für den Betrieb sind zu groß. Wir leben ja gerade davon, dass jeder sich auf seine Arbeit spezialisiert.
- Alle machen das, warum soll nun gerade unser Betrieb zurückstecken. Deshalb besser nichts sagen.
- Man muss im Geheimen nach Alternativen suchen, sonst sind noch mehr Leute gegen die AKWs und es gibt noch weniger Arbeit.

Danach werden diese und zusätzliche Argumente im Plenum diskutiert. Die Schüler und Schülerinnen sitzen sich in zwei „gegnerischen" Gruppen gegenüber, die abwechselnd ihre Begründungen vorbringen. Sie regeln selber, wer sprechen soll, sodass das Ganze ohne Intervention der Lehrerin abläuft. Die Diskussion ist für die Jugendlichen sehr spannend. Sie erweitern, verbinden und überprüfen die Argumente und erörtern Fragen der Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit. Schüler greifen Gegenargumente auf, versuchen sie zu entschärfen; sie geben zu, gewisse Aspekte bislang nicht gesehen zu haben. Die Lehrerin greift nur ein, um eine Schülerin zu ermuntern, ihren Standpunkt nochmals zu wiederholen, oder bei scheuen Schülern, damit sie sich trauen, ihre Meinung zu sagen.

Diese spannende Diskussion enthält transformatorische Kräfte. Hier vermitteln sich Jugendliche gegenseitig Einsichten, die nicht auf andere Weise ebenso effektiv vermittelt werden könnten. Hier reiben sich die Argumente aneinander, sodass Qualitätsunterschiede sichtbar werden. Solidarität (gewöhnlich Stufe 3) steht gegen den Vorrang ausschließlich individuell begründeter Bedürfnisbefriedigung bezüglich des Arbeitsplatzes (üblicherweise Stufe 2) oder stößt auf das gesetzliche Recht, über in Auftrag gegebene Forschungen verfügen zu können (im Allgemeinen Stufe 4). So legen die Schüler ihre kognitiv moralischen Strukturen offen und versuchen zugleich, das anstehende Problem befriedigend zu lösen. Zum anderen wirkt die Diskussion auf die an das Problem herangetragene Urteilsstruktur zurück. Sie gerät in Zweifel, wird umgeformt und erweitert. Neues Wissen wird integriert. Auch wenn der einzelne Jugendliche nicht einen Stufen-

wechsel vollzieht, so wird doch die Beweglichkeit seines Argumentierens gestärkt, die Tragweite von Argumenten verdeutlicht und auch der unauflösliche Rest, der sich in die Argumentation nicht einfügt, klarer. Er erzeugt ein Stückchen Unzufriedenheit, die weiteres Nachdenken stimulieren kann.

In einer letzten Phase bewerten die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Argumente. Jeder entscheidet sich für die zwei ihm oder ihr wichtigsten Argumente, schreibt sie auf, trägt sie den anderen vor. Diese Argumente werden gemeinsam analysiert. Warum sind es gute Argumente? Was hier geschieht, ist reflexive Abstraktion oder Meta-Kognition im Sinne Piagets. Es läuft eine Aussprache über das eigene Denken, über Formen des Denkens und über die Qualität von Argumenten. Die Schüler lernen, dass Begründungen mehr oder weniger gut sein können, und bilden eine Rangordnung, die zwar nicht das Kohlbergsche Stufenmodell repräsentiert, aber Unterschiede im Hinblick darauf festhält, wieweit Begründungen verschiedene Seiten des Problems berücksichtigen. Insofern entsteht ein „natürliches" Empfinden für Reversibilität.

Als Hausaufgabe erhalten die Schüler den Auftrag, alternative Möglichkeiten auszudenken, wie Sabine Menge ihre problematische Lage überwinden könnte, oder das Dilemma mit Erwachsenen, zum Beispiel den Eltern, zu diskutieren. Wie kann Sabine weiter tätig sein, für ihre Familie sorgen, aber auch ihrem Gewissen Genüge tun? Diese Aufgabe ist deswegen relevant, weil die unterschiedlichen Meinungen über den Handlungsausgang nochmals aufgenommen werden sollten, um mit etwas Abstand erneut die verschiedenen Bewertungen zu vergleichen. Die Hausaufgabe ist Grundlage für eine darauf folgende Stunde.

Das Beispiel zeigt, dass der progressive Ansatz eine Praxis geschaffen hat, die sich von traditionellen didaktischen Verfahren weit entfernt, wie sie etwa der fragend-entwickelnde Unterricht (in Frage und Antwort), der vermittelnde Unterricht (über Darbietungen) oder der erarbeitende (individuell gesteuerte) Unterricht darstellt. Probleme für die Akzeptanz dieses Ansatzes liegen darin, dass sein Erfolg nicht unmittelbar am Ende jeder Stunde zu messen ist und dass er Offenheit für kontroverse Diskussionen verlangt, die von der Hoffnung getragen ist, dass sich die höherwertige Lösung irgendwann durchsetzen und das Denken der Schüler beeinflussen wird.

Die Probleme, die dieser Ansatz mit sich bringt, sind (a) die fehlende emotionale Bindung des Diskurses und (b) die fehlende Verbindung des

Urteils mit der Handlung. Die emotionale Bindung des Urteils (a) kann durch den Begriff der Verantwortung gekennzeichnet werden. Die Bindung an das Handeln (b) impliziert die Unterscheidung der notwendigen und nichtnotwendigen (prosozialen) Pflichten. Beide Probleme können am besten gelöst werden durch das so genannte Just Community-System, einer Form der Gestaltung einer Schule, eines Instituts, eines Betriebs durch demokratische Mitbestimmung und die Regelung von Konflikten durch selbst beschlossene und dadurch nachhaltige Normen.

Siebtes Modell: Ansatz des Lernens am „außergewöhnlichen" Modell

Der Ansatz, den wir jetzt darstellen wollen, stellt moralisch exzeptionelle Vorbilder ins Zentrum des Lernens (Puka, 1990). Damit ist weder die übliche Theorie des sozialen Lernens nach Bandura gemeint noch die allgemeine Aufforderung, Erwachsene müssten moralische Vorbilder für die nachfolgende Generation sein. Die allgemeine Aufforderung, Vorbild zu sein, gilt immer und hat kein spezifisches pädagogisches Gewicht. Verhängnisvoll wäre es, wenn Lehrer ihre vermeintliche Wertneutralität oder gar die Indoktrination von Werten damit rechtfertigen würden, sie seien nichts als Vorbilder, weil sie damit ihre Einwirkung auf die moralische Entwicklung der Heranwachsenden der Kritik zu entziehen versuchen.
Der Ansatz von Puka, der im Übrigen auch auf Kohlbergs Entwicklungsmodell aufbaut und mit dem Diskursansatz verwandt ist, zielt auf etwas anderes. Junge Menschen sollen „gewöhnlichen" Menschen, die „Außergewöhnliches" geleistet haben, begegnen und mit ihnen sprechen. Diese Begegnungen sollen die Lebensbewältigung von Personen, die gegen Widerstände moralisch gekämpft haben, zeigen. Es handelt sich um Personen, die sich um ihrer Überzeugung willen mit Autoritäten oder Institutionen angelegt haben, um Personen, die finanzielle Nachteile auf sich genommen haben, weil sie meinten, ihnen gestellte Aufgaben nicht verantworten zu können, um Menschen, die sich durch widrige Umstände nicht von Hilfsprogrammen für benachteiligte Sozialgruppen haben abbringen lassen, und manche andere Beispiele. Die jungen Menschen sollen die Gelegenheit haben, die Motive dieser Menschen zu erkunden, ihre Ängste zu verstehen und zu begreifen, zu erfahren, dass man kein ungewöhnlicher Mensch sein muss, um zu seinen moralischen Einsichten zu stehen. Damit soll angeregt werden, sich über die eigenen Lebensidea-

le klarer zu werden. Das Ziel formuliert Puka im Titel seines Buches: „Be your own hero!“

Der Ansatz will den Heranwachsenden außerdem die Möglichkeit bieten, sich von solchen moralisch mutigen Personen in eigenen moralischen Problemen und Lebenskonflikten, aber auch über weitere Schul- oder Lebenspläne beraten zu lassen. Puka schlägt deshalb vor, die Lebensgeschichten von moralischen Helden aus Geschichte, Literatur und Politik zusätzlich zu analysieren. In den Schulen, in denen mit diesem Ansatz gearbeitet wird, werden auch Möglichkeiten angeboten, in Projekten und Diensten mitzuarbeiten, die sich einer moralischen Herausforderung stellen, etwa in Initiativen zur Überwindung der Rassentrennung (vgl. Puka, 1990, S. 5).

Dieses Modell ist noch wenig ausgearbeitet und empirisch noch nicht evaluiert worden. Puka berichtet bislang vor allem über einzelne eindrucksvolle Begegnungen und zeigt daran, wie groß der Einfluss von Vorbildern auf junge Menschen sein kann, wenn damit eine Auseinandersetzung einhergeht, bei der der Lebensweg einer Person rekonstruiert und evaluiert wird. Man könnte fast von einer moralischen Hagiographie sprechen, die einen gewissen Meister-Jünger-Charakter hat und die Kraft der Begegnung mit einem Menschen, der zu seiner moralischen Entscheidung steht, normativ auszunützen versucht. Es wird zu untersuchen sein, wie viel konstruktive Aufarbeitung bisheriger moralischer Denk- und Urteilsformen durch diese Gespräche ausgelöst wird.

Wir sind einerseits fasziniert von diesem Ansatz und von diesen „Modellpersonen“, andererseits skeptisch dahingehend, dass überhaupt ein Einfluss ausgeübt wird, außer man meine, „moralische Bildung“ allgemeiner Art sei auf alle Fälle etwas Positives. „Moralische Bildung“ würde in diesem Ansatz bedeuten, dass man situative Entscheidungen anderer Personen, die unter erschwerten Verhältnissen getroffen worden sind, kennt und prototypisch erzählen und wiedergeben kann. Es bedeutet, dass Kinder und Jugendliche sensibel werden für jene Situationen, in denen Menschen moralisch gefangen sind, weil ihre Entscheidung oder ihr Handeln immer auch unter Zeitknappheit, äußerem Druck und Informationsmangel getroffen und somit hohe Risiken eingegangen werden.

Wenn wir auch zugeben, dass Erzieher und Erzieherinnen situationsspezifische Beispiele moralischer Lebensführung für Unterricht und Erziehung benötigen, so bleiben wir indessen eher skeptisch darüber, ob solche Beispiele eine Stufentransformation einleiten oder moralisches Handeln fördern könnten. Narrative Moralpädagogik kann einerseits

Handlungsabläufe nur advokatorisch aufzeigen und/oder moralische Gefühle positiver (Bewunderung) oder negativer Art (Abscheu) wecken. Gefühle sind jedoch nicht transferierbar, und sie können in neuen, wenn auch ähnlichen Situationen nicht rekonstruktiv wiederbelebt werden. Sie können lediglich eine allgemeine Sensibilisierung für den moralischen Standpunkt ermöglichen.

Achtes Modell: Der realistische Diskurs. Ein Basismodell für Just Community-Schulen

Der Diskursansatz (vgl. Oser, 1998) baut auf dem progressiven Ansatz Kohlbergs auf, beachtet aber stärker die subjektiven, sozialen und kommunikativ-prozessualen Bedingungen für die Auseinandersetzung um eine moralisch begründete Problemlösung in konkreten Situationen. Er entstand in der Auseinandersetzung mit der Diskursethik von Apel (1988) und Habermas (1983, 1986), die neben den kompetenztheoretischen Voraussetzungen, die sie zu klären versuchen, auch eine im Prinzip unbegrenzte „ideale Kommunikationsgemeinschaft“ postulieren, in der Handlungsprobleme einer Lösung zugeführt werden können, die den die menschliche Gemeinschaft und die Autonomie des Einzelnen tragenden Prinzipien entspricht. Die Unterschiede zwischen der Idee einer idealen Kommunikationsgemeinschaft und der sozialpsychologischen Realität pädagogischer Interaktion sind allerdings zu gravierend, um leicht eine Brücke zwischen der Theorie kompetenter Kommunikation in der idealen Situation und der Realität pädagogischer Interventionen schlagen zu können. Während dort das letzte Ziel die Normbegründung an sich ist, geht es hier um Lernen in stets durch ungünstige Randbedingungen belasteten, durch mancherlei Kommunikationsschranken begrenzten und durch die kognitiven Fähigkeiten und den Stand der sozialen Entwicklung der Beteiligten begrenzten Problemlöseprozessen. Das Lösen solcher Probleme hat hier Vorrang vor der grundsätzlichen Begründung der Norm. Entwickelt wurde der Ansatz, weil Lehrpersonen die Konfrontation mit Kohlbergs Entwicklungsmodell scheuten, dies weil sie – oft auch unbewusst – sich einer „Schnell-Stufe“ zuordneten und dies verabscheuten oder als Bewertung ihrer Person empfanden. Deshalb hielten sie Ausschau nach einem Verfahren, das ihnen helfen könnte, moralisch förderliche Prozesse in Gang zu setzen, ohne Stufenreflexion vornehmen zu müssen.

Erstens muss der „realistische Diskurs" seinen Platz bekommen. Eine Unterbrechung bisherigen Arbeitens ist gefordert. Das Forum der Aussprache, die Aula-Versammlung, der „runde Tisch" müssen geschaffen werden. Dies erfordert, äußere Vorkehrungen zu treffen, aber auch innere Bereitschaft zu wecken, etwas einem Diskurs zu unterziehen. Denn Diskurse sind nur erfolgreich, wenn die Beteiligten sie wollen und sich dem Prozess der autonomen Regelung öffnen.

Zweitens braucht dieser Prozess der Regelung wiederum seine Regeln, damit die Beteiligten, die sich, wenn sie sich im Gespräch öffnen, immer auch in ihrer Verletzlichkeit zeigen, vor Bloßstellungen und Nachteilen bewahrt werden. Dies ist eine komplizierte Aufgabe, die von der philosophischen Diskurstheorie nicht behandelt wird und in der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion unterschätzt wird. Wieviel Aufwand und pädagogische Verantwortung die Einrichtung und Vorbereitung produktiver Diskussionen zum Beispiel in der Just Community verlangt, ist nicht leicht abzuschätzen.

Der dritte Schritt betrifft die Kontroverse. Es nützt wenig, wenn konträre Argumente lediglich „aufgetischt" werden. Es geht darum, die divergierenden Aussagen zu koordinieren, indem sie zu den Prinzipien der Gerechtigkeit (Gesinnung), Fürsorge (Konsequenzen), Wahrhaftigkeit (Redlichkeit) und Friedfertigkeit in ein Verhältnis gesetzt werden.
Schritt für Schritt nähert sich die Gruppe einer angesichts der Situation und im Hinblick auf die Betroffenen besterreichbaren Lösung. Es herrscht folglich eine Art eingeschränkter Universalismus vor, denn zwar wird nach der Verallgemeinerbarkeit der Lösung gefragt, aber nicht deren Generalisierung ist das Ziel, sondern eine Lösung für die jeweilige besondere Situation (vgl. Nunner-Winkler, 1986, S. 126–144). Der unmittelbar drängende Konflikt soll befriedigt werden. Die Argumente, die vorgebracht werden, sind zwar stufenspezifisch zuzuordnen (im Falle von Adoleszenten meistens Stufe 3). Aber nicht dies ist entscheidend, sondern die optimale Koordination und die Suche nach einer befriedigenden Lösung auf der Basis aktueller Denk- und Urteilsstrukturen, allerdings im Wissen, dass diese Strukturen sich durch die hier geforderte Anwendung verändern werden.

Zum Vierten richtet dieser Ansatz das Augenmerk auf die Rolle der Lehrperson: Die Lehrerin oder der Lehrer sind Beteiligte, nicht nur Beobachter. Sie sind Mitglieder der Diskussionsrunde, nicht Kontrolleure der

jüngeren Beteiligten. Sie sagen ihre Meinung, die wichtig ist, weil sie Menschen mit Wissen, mit Erfahrung und mit Können sind. Sie übermitteln auf diese Weise Inhalte. Diese Meinung kann zwar ebenso wie die anderen Meinungen kritisiert werden, aber sie gibt auf diese Weise Richtungen und Versuche der Lösung an. Lehrpersonen können ihre Meinung auch ändern. Somit beteiligen sie sich nicht nur an der Organisation des Prozesses, sondern sie melden auch Ansprüche an.

Fünftens erschöpft sich die Rolle der Lehrperson nicht in ihrer Beteiligung, sondern sie schafft auch Vertrauen und praktiziert Vorschuss an „Zu-Mutungen". Diese Haltung ist ein Wesenselement des realistischen Diskursansatzes. Lehrer und Erzieher müssen durch ihre Haltung den Glauben dokumentieren, dass sie die Schüler, die Jugendlichen, ob „fleißig" oder „faul", ob temperamentvoll oder zurückhaltend, ob Mädchen oder Knabe, ob Unter- oder Oberschicht, als fähig einschätzen, die Balance zwischen Dimensionen des Moralischen so herzustellen, dass eine gute, für die Situation moralisch beste Lösung erreicht wird. Dieser reale Optimismus, diese diskursstiftende „Fiktion" ist eine ureigene Art der pädagogischen Unterstützung, die letztlich dem Lernen erst Sinn verleiht. (Nebenbei: Dieser Vorschuss an Vertrauen über die Diskursfähigkeit der Jugendlichen stellt ein Kennzeichen für das Ethos des Lehrers dar [Oser, 1998].)

Wir unterscheiden nun fünf Typen der Bemühung, eine Balance zwischen verschiedenen Ansprüchen (Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit) auf unparteiische Art herstellen zu wollen: den Vermeidungstyp (man weicht dem realistischen Diskurs aus und vermeidet die Unterbrechung), den Delegierungstyp (man gibt die Verantwortung an jemand anders ab, z.B. an den Schulleiter), den Alleinentscheidungstyp (autoritär oder nicht autoritär), den unvollständigen Diskurstyp (dem nur Einsichtsfähigkeit, aber nicht Entscheidungsfähigkeit zugetraut wird) und den vollständigen Diskurstyp (bei dem alle Voraussetzungen für den realistischen Diskurs, die oben angesprochen worden sind, erfüllt werden). Untersuchungen zeigten, dass nur wenige Lehrpersonen in der Lage sind, echte realistische Diskurse zu erstellen und sinnvoll zu begleiten.
Die Grundannahme, dass Jugendliche in der beschriebenen Weise diskursfähig sind, ist auch auf Kritik gestoßen: Jugendliche würden überfordert, auch dem Erzieher werde zuviel abverlangt, wenn er seine positionale Autorität aufgeben und Autorität als Person erst im Diskurs neu gewinnen müsse. Das Gespenst von Kindertribunalen, von Schülermehrheiten, die Lehrer niederstimmen, vom Verlust der Würde und Integrität des

Einzelnen wurde beschworen. Praxis und Forschung zeigen, dass Jugendliche mit erstaunlich wenigen Ausnahmen in der Lage sind, sich an diesen Prozessen einer Suche nach guten Lösungen zu beteiligen und das in sie gesetzte Vertrauen fast immer rechtfertigen. Allerdings sind die Schaffer guter Voraussetzungen dafür die Lehrpersonen selber.
Der Diskursansatz lässt sich mit dem progressiven Ansatz leicht verbinden. Der progressive Ansatz betont mehr die „vertikale“ Dimension der Entwicklung zu höheren Denk- und Urteilsstrukturen, der Diskursansatz mehr die Bedingungen moralisch begründeter und erfahrbarer Problemlösungen. Die intensiven Lernprozesse beim Diskursansatz können der Entwicklung des moralischen Urteils zugute kommen. Der realistische Diskurs ist somit auch immer eine unabdingbare Grundlage für eine Just Community-Schule (siehe weiter unten).

Bewertung der Ansätze

Abschließend möchten wir zu den geschilderten Ansätzen anmerken, dass wir zwar deutliche Unterschiede der Vorgehensweisen und ihrer theoretischen Begründungen erkennen und auch unsere unterschiedliche Bewertung dieser Ansätze dargestellt haben, dass wir aber dennoch nicht beckmesserisch oder eifernd über diese Ansätze zu Gericht sitzen möchten. Diese Ansätze werden von Menschen in die pädagogische Realität getragen, in der oft das persönliche Engagement und die persönliche Lauterkeit mehr Steigerung ihrer Wirkung ermöglichen als das theoretisch stringent abgeleitete Programm selber. Vor allem dann, wenn (gleich welcher Ausgangspunkt gewählt wurde) den Jugendlichen die konstruktive und kokonstruktive Auseinandersetzung mit dem ihnen Nahegebrachten oder Erarbeiteten oder Diskutierten ermöglicht wird, erfahren sie in jedem Fall Impulse zu ihrer Weiterentwicklung. Wir sagen dies nicht, um in dieser kleinen Abhandlung verschiedene Ansätze als gleichwertig einzuschätzen. Wir möchten aber indirekt zum Ausdruck bringen, dass Moralerziehung ein Standard der Lehrerbildung werden müsste. Ohne die Befähigung zur Unterscheidung der Ansätze sind die angestrebten Resultate nicht zu erreichen. Bei allen Leistungen der Pädagogik zur Aufklärung dieser Problematik ist es notwendig, Modelle der erzieherischen Arbeit auf ihre Wirkung überprüfen zu lernen, damit wir feststellen können, welche Ziele wir erreichen können. (Wir merken an, dass wir einige andere Modelle wie z.B. Becks Konzeption kanadischer Moralerziehung oder das Lifeline-

Programm von McPhail aus England nicht behandelt haben, weil diese Programme nicht über die hier dargestellten Ansätze hinausgehen.)

Literatur

Apel, K.-O. (1988). Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Berkowitz, M. W. (1986). Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung (S. 89–123). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education, 4. 129–161.

Brezinka, W. (1986). Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München: Reinhardt.

Buchei, A. A. (1997). The influence of models in forming moral identity. International Journal of Educational Research, 2(7), 619–627.

Colby, A., & Damon, W. (1990). The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. Unveröff. Manuskript.

Colby, A., Kohlberg, L., Fenton, E., Speicher-Dubin, B., & Lieberman, M. (1977). Secondary school moral discussion programmes led by social studies teachers. Journal of Moral Education, 6. 90–111.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. Monograph of the Society for Research in Child Development, 48, 200. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Damon, W. (1984). Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Eckensberger, L. H., & Reinshagen, H. (1979). Überlegungen zu einem Strukturmodell der Entwicklung des moralischen Urteils. In L. Montada (Hrsg.), Brennpunkte der Entwicklungspsychologie (S. 267–280). Stuttgart: Kohlhammer.

Eckensberger, L. H., & Reinshagen, H. (1980). Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In L. H. Eckensberger & R. K. Silbereisen (Hrsg.), Entwicklung sozialer Kognition. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung (S. 65–131). Stuttgart: Klett-Cotta.

Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), Transformati-

on und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung (S. 327–349). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Edelstein, W. (1987). Förderung der moralischen Erziehung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. Zeitschrift für Pädagogik, 33, 185–205.

Edelstein, W., & Nunner-Winkler, G. (1986). Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Garz, D. (1991). Entwicklung – ein Grundbegriff der Pädagogik. Hagen: Studienbrief Fernuniversität.

Haan, N. (1978). Moral action and development. Unveröff. Manuskript, Berkeley, CA.

Haan, N., Aerts, E., & Cooper, B. A. (1985). On moral grounds. The search for practical morality. New York: New York University Press.

Habermas, J. (1981). Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1986). Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über „Stufe 6". In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung (S. 291–318). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hall, R. T. (1979). Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle. München: Urban & Schwarzenberg.

Harmin, M., Kirschenbaum, H., & Simon, S. B. (1973). Clarifying values through subject matter. Applications to the classroom. Minneapolis, MN: Winston Press.

Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). Studies in the nature of character: Vol. 1. Studies in deceit. New York: Macmillan.

Herzog, W. (1991). Die Banalität des Guten. Zeitschrift für Pädagogik, 37, 41–64.

Higgings, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. Mosher (Ed.), Moral education. A first generation of research and development (pp. 92–107). New York: Praeger.

Keller, M., Edelstein, W., Krettenauer, T., Fang, Fu-xi, & Fang, Ge. (2000). Denken über moralische Verpflichtung und interpersonale Verantwortung im Zusammenhang unterschiedlicher Kulturen. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), Moral im Kontext (S. 375–406). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Keller, M., & Reuss, S. (1984). An action-theoretical reconstruction of the development of social cognitive competence. Human Development,

27, 211–220.

Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. Psychology Today: 214, 25–30.

Kohlberg, L. (1975). The relationship of moral education to the broader field of values education. In J. R. Meyer, B. Burnham & J. Cholvat (Eds.), Values education. Theory/practice/problems/prospects (pp. 79–85). Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Kohlberg, L. (1978). Foreword. In P. Scharf (Ed.), Readings in moral education (pp. 2–15). Minneapolis, MN: Winston Press.

Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development: Vol. 2. The psychology, of moral development. The nature and validity of moral stages. San Francisco, CA: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a post-conventional world. Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences, 100, 1053–1086.

Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. Harvard Educational Review, 41, 449–496.

Kohlberg, L., & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In G. Portele (Hrsg.), Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung (S. 13–80). Weinheim: Beltz.

Leming, J. S. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. Journal of Moral Education. 10, 147–164.

Lempert, W. (1986). Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation. Zum Verhältnis von psychischen Strukturen und sozialen Anwendungsbereichen des moralischen Bewusstseins. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen (S. 84–107). München: Kindt.

Lickona, T. (1989). Wie man gute Kinder erzieht. Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter – und was Sie dazu beitragen können. München: Kindt.

Lind, G. (1983). Entwicklung des moralischen Urteilens – Leistungen und Problemzonen der Theorien von Piaget und Kohlberg. In G. Lind, H. A. Bartmann & R. Wakenhut (Hrsg.), Moralisches Urteilen

und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen (S. 25–42). Weinheim: Beltz.

Lind, G. (1986a). Cultural differences in moral judgment? A Study of West and East European university students. Behavioral Science Research, 10, 208–225.

Lind, G. (1986b). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen (S. 158–179). München: Kindt.

Lockwood, A. (I978). The effect of values clarification and moral development curricula on schoolage subjects: A critical review of recent research. Review of Educational Research, 48, 325–364.

Mauerman, L., & Weber, E. (1978). Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth: Ludwig Auer.

Neill, A. S. (1969). Theorie und Praxis der autoritären Erziehung. Hamburg: Rowohlt.

Nunner-Winkler, G. (1986). Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung (S. 126–144). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Oser, F. (1981). Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit: Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Oser, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen: Leske + Budrich.

Power, F. C., & Khmelkov, V. T. (1997). Character development and self-esteem: Psychological foundations and educational implications. International of Educational Research, 27(7), 539–551.

Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Puka, B. (1990). Be your own hero. Carvers in commitment (Project proposal). Troy, NY: Rennselaer Polytechnic Institute.

Raths, L. E., Hannin, M., & Simon, S. B. (1976). Werte und Ziele. Methoden der Sinnfindung im Unterricht. München: Pfeiffer.

Reinhardt, S., Brambring, J., Dobbelstein-Osthoff, P., Heckrath, E., & Stiel, M. (1991). Demokratisch Urteilen und Handeln. Vorschläge.für den Unterricht. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Rest, J. R. (1979). Development in judging moral issues. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Schläfli, A. (1986). Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation. Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien. Frankfurt a.M.: Lang.

Schläfli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies. Review of Educational Research, 55, 319–352.

Selman, R. L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Simon, S. B., Howe, L. W., & Kirschenbaum, H. (1972). Values clarification. A handbook of practical strategies for teachers and students. New York: Hart.

Snarey, J., & Nunley, T. (1997). Erik Erikson's value orientations stages: A longitudinal study of ethical identity development among kibbutz adolescents. International Journal of Educational Research, 2(7), 629–641.

Terhart, E. (1989). Moralerziehung in der Schule. Positionen und Probleme eines schulpädagogischen Programms. Neue Sammlung, 29, 376–394.

Turiel, E. (2000). Unbehagen und Behagen bei kulturellen Praktiken: Es hängt alles davon ab, auf welcher Seite man steht. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), Moral im sozialen Kontext (S. 261–298). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Vygotsky, L. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In L. Vygotsky (Hrsg.), Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit: Bd. 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit (S. 287–306). Köln: Pahl-Rugenstein.

Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg (1978). Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta.

Zum Autor:

Fritz Oser, Prof. Dr. Dr.h.c., ist Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg / Schweiz und Leiter der Deutschsprachigen Abteilung des Departements Erziehungswissenschaften. Zur Zeit ist er James Quillen Professor an der

Auer ETHIKUNTERRICHT 19.07.2002 7:41 Uhr Seite 254

Stanford University / USA. Zahlreiche Veröffentlichungen, vor allem auch im Bereich der Werterziehung und der religiösen Entwicklung. Derzeitiger Forschungsschwerpunkt: Negative Moral.