

KBE - Forschungsprojekt
Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Basispapier:
Ethisches Lernen in der allgemeinen
Erwachsenenbildung

Lehrstuhl für Christliche Anthropologie und Sozialethik
der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Johannes Gutenberg - Universität Mainz

Prof. Dr. Gerhard Kruij (Leitung der wissenschaftlichen Begleitforschung)
Katja Winkler (wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Mainz, 05.06.07

Gliederung

I	Einleitung	3
II	Begriffsfeld Ethik	4
	Moral	4
	Ethik	5
	Ethos	5
	Norm	6
	Wert	7
	Würde	7
	Moral und Recht	8
III	Wir sind alle unser Leben lang „moralisch unterwegs“	8
	III.1 Moralpsychologische und moralsoziologische Annahmen	8
	III.2 Zeitdiagnostische Reflexion aktueller ethischer Herausforderungen	11
IV	Was ist ethisches Lernen?	12
	IV.1 Zum Begriff des „ethischen Lernens“	13
	IV.2 Ethisches Lernen als Teil von Bildungsprozessen innerhalb der Moralpädagogik ..	13
	IV.3 Implizites und explizites ethisches Lernen	14
	IV.4 Inhalte ethischen Lernens: ethische Basiskompetenzen	15
V	Vier Stufen ethischen Lehrens	17
	V.1 Entdecken	18
	V.2 Initiieren	22
	V.3 Begleiten	23
	Argumentationen analysieren	24
	Argumentation überprüfen und bewerten	26
	V.4 Vereinbarung treffen, Ergebnisse sichern	28
VI	Kompetenzen zur Förderung ethischen Lernens – eine Übersicht	29
	Wahrnehmungskompetenz	29
	Ethische Argumentationskompetenz	30
	Kommunikative/Sprachliche Kompetenz	30
	Umsetzungskompetenz	30
VII	Fallbeispiel: Thema Geschlechtergerechtigkeit	32
VIII	Schluss	33

I Einleitung

Jeder Mensch ist sein Leben lang mit einer Vielzahl wertbesetzter gesellschaftlicher Einflüsse konfrontiert. Die Aneignung von Handlungs- und Entscheidungsmaßstäben, die individuell tragfähig und sozial verträglich sind, ist sowohl für das Individuum und sein persönliches gutes Leben als auch für die Gesellschaft, ihren Zusammenhalt und ihre demokratische Ordnung wünschenswert und notwendig. Dabei müssen moralische Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeiten entwickelt werden. Denn wer angesichts eines vorhandenen Wertpluralismus nicht gelernt hat, selbst zu entscheiden, über den wird entweder von anderen entschieden oder er entscheidet willkürlich.¹

Ethisches Lernen erscheint notwendig, wobei es nicht genügt, auf das in Kindheit und Jugend einmal Gelernte zurückzugreifen: Ethisches Lernen muss heute das ganze Leben begleiten. Insofern sollten, wie dies ja schon vielfach geschieht, die Träger der Erwachsenenbildung in ihren Einrichtungen einen Schwerpunkt auf solches Ethisches Lernen setzen und sich dadurch profilieren.

Außerdem wird in den letzten Jahren zunehmend deutlich, dass man nicht darauf vertrauen kann, dass sich moralische Haltungen und Kompetenzen sowie anerkannte Werte sozusagen „von selbst“ aus lebensweltlichen Zusammenhängen ergeben, sondern dass ein erheblicher Teil zeitgenössischer moralischer Einstellungen und Haltungen der philosophischen Aufklärung bedarf. Zu einer solchen Aufklärung soll auch das Ethische Lernen im Rahmen der Erwachsenenbildung der KBE beitragen.

¹ Vgl. Kunze, Axel-Bernd, Wie lassen sich Werte „lernen“?, in: E-Learning-Projekt „Herausforderungen der Katholischen Soziallehre“, hg. vom Heinrich Pesch Haus Ludwigshafen und vom Institut für Gesellschaftspolitik an der Hochschule für Philosophie München.

II Begriffsfeld Ethik

Als Grundlage von ethischen Überlegungen kann angesehen werden, dass es dem Menschen gar nicht möglich ist, nicht zu handeln und er sich, in gewissen Spielräumen, stets entscheiden muss. Im alltäglichen Handeln stellt sich immer wieder die Frage nach dem richtigen, dem guten Handeln und dies ist die Frage der Moral. In der Alltagssprache zeigt sich, dass wir, wenn wir Handlungen bewerten, ein Vorverständnis des Moralischen einbringen, das wir auch bei unseren Mitmenschen voraussetzen: So benutzen wir alltäglich die Wörter *gut, böse, richtig, falsch, gerecht, ungerecht, dürfen, sollen, Gebot, Wert, Sinn* und erwarten, verstanden zu werden.²

Damit der Diskurs über das Thema *Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung* sinnvoll geführt werden kann, erscheinen zunächst einige Begriffsklärungen notwendig. Im Folgenden wird erörtert, in welcher Bedeutung die Schlüsselwörter des moralischen Diskurses verwendet werden.

Moral

Moral (lat. *mos, moris*: Sitte, Brauch, Gewohnheit, Ordnung) kann als „der für die Daseinsweise der Menschen konstitutive normative Grundrahmen für das Verhalten vor allem zu den Mitmenschen, aber auch zur Natur und zu sich selbst“³, definiert werden. Moral umfasst also Vorstellungen über das Richtige und das Gute, die Handlungen faktisch leiten. Dabei geht es erstens um Auffassungen vom Guten hinsichtlich persönlicher Überzeugungen und Verhaltensweisen, zweitens um Vorstellungen über die gute Verfasstheit öffentlicher Institutionen in der gelebten wirtschaftlichen, sozialen, politischen Ordnung sowie drittens um allgemein als gültig angesehene moralische Normen, die teilweise im positiven Recht kodifiziert werden. Moral bezieht sich also im weitesten Sinn auf die von einer konkreten Gemeinschaft bzw. Gesellschaft eingelebten und gleichzeitig auf die von einer Person internalisierten Verhaltensregeln.⁴

² Vgl. Anzenbacher, Arno, Einführung in die Ethik, Düsseldorf, 1992, S. 11.

³ Höffe, Otfried, Lexikon der Ethik, München 6/2002, S. 177.

⁴ Werner, Micha, Art.: Moral, in: Wils, Jean-Pierre, Hübenthal, Christoph (Hg.), Lexikon der Ethik, Paderborn 2006, S. 239-248.

Ethik

Obwohl der auf das griechische *ethos* zurückgehende Begriff der Ethik im Grunde das gleiche bedeutet wie Moral, wird üblicherweise mit Ethik die Ebene der theoretischen Auseinandersetzung mit dem moralischen Handeln bezeichnet. Es geht hier um die methodische Reflexion auf Moral, d.h. die wissenschaftliche Erörterung moralischer Sachverhalte. Ethik fragt nach dem, was sein soll und warum es sein soll und beschäftigt sich somit mit der Generierung, Überprüfung und Begründung von Aussagen über das richtige Handeln. Ethische Reflexion bezieht sich also auf den gesamten Bereich des individuellen und kollektiven Handelns einschließlich dessen Voraussetzungen.⁵

Dabei werden generell zwei Fragestellungen, unter denen ethisch reflektiert wird, unterschieden: Fragen der Gerechtigkeit und Fragen des guten Lebens. Unter dem Gesichtspunkt des guten Lebens frage ich, welches Leben ich führen will, wer ich bin, wer ich sein will und was langfristig für mich gut ist. Diese weltanschaulichen Fragen, die individuelle Werte und Sinnziele betreffen, stellen sich im Zusammenhang einer bestimmten kollektiven Lebensform oder einer individuellen Lebensgeschichte und sind Teil eines gesellschaftlichen Ethos.⁶ Gerechtigkeitsfragen betreffen die gute Ordnung des öffentlichen sozialen Bereichs, der Institutionen, d.h. es geht um die Grundlagen, denen gemäß institutionelle Strukturen gestaltet werden sollen. Fragen des Gerechten zielen darauf ab, was gut für alle ist und welche allgemeinen Maßstäbe für das gute Zusammenleben innerhalb einer Gemeinschaft notwendig sind.

Prinzipiell kann jeder Interaktionsbereich zum Thema der Ethik werden; es gibt eine Vielzahl spezieller Ethiken (Wirtschaftsethik, Bioethik, Sexualethik usw.). Das Anliegen der Ethik als normative Ethik, die sich auf bestimmte Handlungsfelder bezieht, ist es, Orientierungsrichtlinien des Handelns innerhalb der komplexen Vielfalt von Entscheidungssituationen zu ermitteln und zu reflektieren.

Ethos

Mit Ethos (griech., gewohnter Ort des Lebens, Sitte, Charakter) kann eine „gemeinsam gelebte gute Gewohnheit“ bezeichnet werden. Das Ethos umfasst also das, was in einem bestimmten sozialen Kontext Sitte ist, d.h. das, was als moralisch gut allgemein anerkannt wird. Insofern bezeichnet Ethos eine bestimmte soziale Gestalt, in der das Phänomen der Moral in Erscheinung tritt.

⁵ Vgl. Düwell, Marcus u.a., Einleitung, in: Düwell, Marcus, Hübenthal, C., Werner, Micha, Handbuch Ethik, Stuttgart 2002, S. 1-23, S. 1.

⁶ Vgl. Habermas, Jürgen, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a. M., S. 13-14.

Dabei geht es nicht um bloße Konvention, d.h. um eine stillschweigende Übereinkunft, die zwar Geltung (z.B. aufgrund von gesellschaftlich determinierter Gewohnheit und Regelmäßigkeit) in bestimmten sozialen Zusammenhängen beansprucht, aber keine (moralische) Gültigkeit besitzt, sondern um Normen, die die sich wandelnde aber nicht beliebige sittliche Identität sozialer Gebilde ausmachen. Dabei steht das soziale Ethos in einer Wechselbeziehung zum individuellen Gewissen, wodurch seine Dynamik erklärt werden kann. Nach der hier vorgestellten Terminologie ist Ethos gleichbedeutend mit „gelebter Moral“.

Es ist zu beachten, dass in unserer heterogenen pluralistischen Gesellschaft eine Pluralität von sektorialen Ethosformen besteht, deren Legitimität und gesellschaftlicher Nutzen unbestreitbar ist. Die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist allerdings, wo das Mindestmaß eines gesamtgesellschaftlichen Ethos liegt, das notwendig ist, um Humanität im Raum des Sozialen zu garantieren.

Norm

Normen (lat. *norma*: Regel, Muster, Maßstab, Vorschrift, Richtschnur) können als soziale Handlungsregeln definiert werden. Sie unterstellen die Praxis einem Ordnungsschema, das die Beliebigkeit subjektiven Meinens, Begehrens und Tuns übersteigt. Im ethischen Kontext spricht man von praktischen Normen, d.h. von rechtlichen oder moralischen Normen, die ihrem spezifischen Charakter entsprechend bestimmen, was verboten, geboten oder erlaubt ist. Normen sind stets auf doppelte Weise adressiert, es ist sowohl zu fragen, wer sich an die Norm halten muss (Normadressat), als auch, wem gegenüber die Norm befolgt werden muss (Normempfänger).

Normbegründung kann autoritativ oder diskursiv erfolgen; die ethische Gültigkeit von Normen bemisst sich stets an ihrer transsubjektiven Begründbarkeit. Autoritäten, die in der Lage sind, Normprobleme zu lösen, sind z.B. Personen, Texte, Traditionen, Recht, Wissenschaft. Hierbei gilt, je größer die soziale Akzeptanz der jeweiligen Autorität, desto effektiver ihre Normbegründung. In Diskursprozessen erlangen die Normen Gültigkeit, von denen Menschen aufgrund von Argumenten überzeugt sind.⁷ Hier geht es darum, die objektiven Gründe der Normgeltung subjektiv zu verstehen und zu akzeptieren.⁸

7 Anzenbacher 1992, S. 118.

8 Anzenbacher 1992, S. 134.

Wert

Der Begriff Wert (althdt. werd: Kaufpreis, Kostbarkeit, Herrlichkeit, Ansehen, Geltung) stammt ursprünglich aus der Ökonomie. In ethischer Hinsicht versteht man unter Werten „Orientierung und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen“⁹. Es gibt verschiedene Arten von Werten (z. B. theoretische, praktische, ästhetische, religiöse Werte),¹⁰ die jeweils etwas benennen (Dinge, Zustände, Ziele, Normen, Haltungen etc.), was als ‚wertvoll‘ angesehen wird. Ihnen gemeinsam ist, dass sie nicht ‚sind‘, also einfach existieren, sondern ‚gelten‘; sie sind insofern das Ergebnis eines subjektiven oder kollektiven Prozesses, durch den Bedeutung verliehen und Werte zugeschrieben werden. In die Definition und Rechtfertigung von Werten fließen stets situative und subjektive, soziale und kulturspezifische Aspekte ein, die veränderbar sind. Insofern ist nicht von einer stabilen Werteordnung, sondern von einem ständigen Wertewandel auszugehen. Innerhalb gegenwärtiger Gesellschaften liegt ein Wertpluralismus vor, der auch zu Wertekonflikten führen kann; wobei zu unterscheiden ist, ob es sich um einen interpersonellen Konflikt zwischen den Wertverständnissen verschiedener Personen, oder um einen intrapersonellen Konflikt zwischen verschiedenen Wertvorstellungen ein und derselben Person handelt.

Würde

Viele Werte erhalten ihre Relevanz durch Hinordnung auf höhere Werte. Werte können außerdem gegeneinander abgewogen werden. Ein höchster, absoluter Wert, also ein „Wert an sich“, der sich einer solchen Abwägung entzieht, wird spätestens seit Kant mit „Würde“ bezeichnet. Wer oder was Träger bzw. Trägerin der Würde sein kann, ist umstritten. Häufig wird dem Menschen allein aufgrund seines Menschseins eine solche Würde zugesprochen. Diese „Menschenwürde“ ist in vielen Ethiken zentraler Bezugspunkt für die ethische Reflexion. Menschenwürde gilt jedoch als schwer interpretierbare Fundamentalnorm, unklar sind Begründung, Inhalt und Konsequenz der Zuschreibung von Menschenwürde. Auf der Grundlage religiöser Überzeugung, durch theologische Reflexion und in einer Reihe philosophischer Ansätze wird versucht, argumentativ über die Menschenwürde Rechenschaft abzulegen¹¹, „eine zwingende ‚objektive‘ Beweisführung zur Begründung der Menschenwürde [ist

⁹ Höffe 6/2002, S. 290

¹⁰ Krijnen, Christian, Art. Wert, in: Düwell u.a. 2002, S. 527-533, S. 528.

¹¹ Dabrock/ Klinnert/ Schardien, Menschenwürde und Lebensschutz. Herausforderungen theologischer Bioethik, Güthersloh 2004, S. 72-115; Reiter, Johannes, Über die Ethik der Menschenwürde, in: Albert Raffelt; Barbara Nichtweiss, Weg und Weite : Festschrift für Karl Lehmann, Freiburg i.Br. 2001, S. 443-454, S. 443-454; Huber, Wolfgang, Gerechtigkeit und Recht – Grundlinien christlicher Rechtsethik, Güthersloh. 1996, S. 226-233.

jedoch] prinzipiell nicht möglich.“¹². Aus christlicher Perspektive ist an der Menschenwürde, die mit der „Gottebenbildlichkeit“ des Menschen theologisch begründet wird, unbedingt festzuhalten.

5 **Moral und Recht**

Ein Teil dessen, was als moralisch richtig angesehen wird, wird auch in die Form des positiven Rechts gegossen (z.B. die Grundrechte des Grundgesetzes), es gibt aber auch einen Teil moralischer Normen, für die das entweder gar nicht möglich oder nicht sinnvoll oder klug ist. In jedem Fall dürfen Normen des positiven Rechts nicht gültigen moralischen Normen widersprechen, sonst entsteht das Problem der Differenz von Legalität und Legitimität. Umgekehrt gibt es eine Reihe von Rechtsnormen, die eigentlich keinen oder nur sehr geringen moralischen Charakter haben, obgleich es auch moralisch geboten ist, sich an sie zu halten. Ein weiterer wichtiger Unterschied betrifft die innere Haltung des Handelnden und deren Zusammenhang zu den Sanktionen für die Nichterfüllung der Norm. So verlangen Rechtsnormen strikt normkonformes Verhalten, ohne dass der Handelnde von der Richtigkeit der Norm selbst überzeugt sein muss. Bei einem Verstoß gegen Rechtsnormen drohen äußerliche Sanktionen, wie z.B. Freiheitsentzug. Sittliche Normen setzen dagegen eine Übereinstimmung mit der inneren Gesinnung voraus; Normverstöße werden jedoch trotzdem in der Regel sanktioniert, allerdings meist informell, z.B. durch Empörung oder soziale Missachtung.

20

III Wir sind alle unser Leben lang „moralisch unterwegs“

III.1 Moralpsychologische und moralsoziologische Annahmen

Die österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger schreibt, sie sei in ihrem ganzen bisherigen Leben „moralisch unterwegs“¹³ gewesen. Sie schildert Mutter, Großvater, Volksschullehrerin und Vater als Menschen mit widerstreitenden Normen und Lebensformen, die in „moralischer Hinsicht emsig an ihr gewerkt haben“¹⁴. Sicherlich befinden sich heute alle Menschen ihr Leben lang in Auseinandersetzung mit ethischen Fragen. Sie bewegen sich dabei in einer Vielzahl unterschiedlicher wertbildender Umfelder wie Familie, Peer-group, und

¹² Bielefeldt, Heiner, Die Menschenwürde als Fundament der Menschenrechte, in: Deutsches Institut für Menschenrechte u.a.: Jahrbuch Menschenrechte 2005. <http://www.jahrbuch-menschenrechte.de/> (abgerufen am 07.11.06), S.4.

¹³ Nöstlinger, Christine, Moralisch unterwegs. In: *Kursbuch 60: Moral*. Juni 1980, S.1-6.

¹⁴ Nöstlinger 1980, S. 2.

verschiedensten sozialen Milieus und lernen Moral dabei im Alltag.¹⁵ In der Begegnung mit anderen Menschen entwickeln sie moralische Intuitionen, Überzeugungen und Haltungen, traditionell „Tugenden“ genannt. Moralische Erfahrungen, die „Quellen des sittlich Richtigen und Guten“¹⁶ sind, sind also Teil der praktischen Lebenserfahrung. Ohne Zweifel haben deshalb alle Menschen eine gewisse Moralfähigkeit, die jedoch unterschiedlich ausgebildet und in unterschiedlichem Maß reflektiert wird.¹⁷

Wie sich moralische Fähigkeiten¹⁸ entwickeln und äußern, beschäftigt seit langem die soziologische und psychologische Forschung. Die Forschungsgeschichte zum Thema Moralentwicklung, aus der im Folgenden einige Stationen herausgegriffen werden, bewegt sich zwischen den Polen Kognition und Emotion, die in verschiedenen Phasen je unterschiedlich stark bewertet worden sind.¹⁹ Noch bis Freud herrschte die Auffassung vor, dass moralische Gefühle ausschlaggebend für die moralische Entwicklung seien, die als Anpassung an die Regeln der Gesellschaft betrachtet wurde. Im Gegensatz dazu bestritt Kohlberg die zentrale Rolle der Emotionen und des äußeren Drucks und stellte die moralische Vernunft in den Mittelpunkt seiner entwicklungspsychologischen Theorie.²⁰ Er geht davon aus, dass sich die moralische Vernunft im Laufe der Moralentwicklung stufenweise ausprägt und zur moralischen Autonomie, d.h. zu höchstentwickelten Stufen der postkonventionellen Moral, führt. Moralische Urteile beruhen seiner Meinung nach auf rationalen Begründungen.

Heute wird diese strikte Trennung nicht mehr aufrechterhalten, die neueren moralpsychologischen Ansätze gehen vielmehr davon aus, dass Kognition und Emotion bei moralischen Entscheidungen zusammenspielen²¹.

¹⁵ Vgl. Luckmann, Thomas, Gesellschaftliche Bedingungen geistiger Orientierung, Luckmann, Thomas (Hrsg.), Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Gütersloh 1998, S. 19-46, S. 34-43.

¹⁶ Vgl. Mieth, Dietmar, Art. Erfahrung, in: Düwell, Marcus, Hübenthal, C., Werner, Micha, Handbuch Ethik, Stuttgart 2002, S. 336-340, S. 337.

¹⁷ Lind, Georg, Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratische Bildung, München 2003 S. 18.

¹⁸ Hierbei wird immer vorausgesetzt, dass es dem Menschen möglich ist, selbstbestimmt zu handeln, d.h. der Mensch wird als autonomes Subjekt angesehen, das Willensfreiheit besitzt. Neurobiologen wie z.B. Gerhard Roth oder Wolf Singer würden dieses „Freiheitserlebnis des Menschen als eine naturwissenschaftlich begründbare und psychologisch verstehbare Selbstillusion bezeichnen“ (Emrich, Hinderk, Neuropsychologie der Freiheit. Leib-Seele-Problem, Willensfreiheit, Personale Identität, in: Goebel, B. u.a. (Hrsg.), Probleme des Naturalismus. Philosophische Beiträge, Paderborn 2005, S. 161-174, S. 163); folgt man ihrer Ansicht, ist nicht mehr von Moralfähigkeit und auch nicht mehr von moralischem Handeln zu sprechen.

¹⁹ Keller, Monika, Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 149-172, S. 149-150.

²⁰ Vgl. Kohlberg, Lawrence, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M 1996 oder Ders., Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: G. Büttner, V.-J. Dieterich, (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, S. 50-66.

²¹ Vgl. u.a. Keller 2005; Montada, Leo, Moralische Gefühle, in: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hrsg.), Moral und Person, Frankfurt 1993, S. 259-277; www.gerechtigkeitsforschung.de (Abrufdatum 4.6.07)

Wenden wir uns der Moralsoziologie zu, ist die moralische Motivation, die für die moralpädagogische Arbeit von entscheidender Bedeutung ist, als großes Forschungsthema auszumachen. Die moralphilosophischen Annahmen, dass moralische Motivation vom moralischen Wissen zu unterscheiden ist, werden dabei von der moralsoziologischen Forschung bestätigt.²²

Es ist davon auszugehen, dass die moralische Entwicklung ein zweistufiger Prozess ist: Schon früh wissen so gut wie alle Kinder, was richtig ist (moralisches Wissen). Das auch tun zu wollen, was man als richtig erkennt (moralische Motivation), wird dagegen erst in einem zweiten Lernprozess aufgebaut. Diesen durchlaufen Kinder nicht nur unterschiedlich schnell, sie durchlaufen ihn auch mit sehr unterschiedlichem Erfolg. Im Durchschnitt nimmt die moralische Motivation kontinuierlich zu: Mit 8-9 Jahren etwa hatten bereits fast 40 Prozent, im Alter von 22 dann fast 60 Prozent eine hohe moralische Motivation.²³ Doch die einzelnen Kinder entwickeln sich sehr unterschiedlich, einige holen auf, bei anderen geht es rückwärts, insbesondere während der Adoleszenz. Und schließlich bleibt bei den 22-jährigen Versuchspersonen ein Sockel von 18,3 Prozent, der eine sehr niedrige oder schlicht keine moralische Motivation zeigt.²⁴ Dabei müssen dies keine endgültigen Zahlen sein, es ist vielmehr davon auszugehen, dass eine Veränderung der moralischen Identität bis ins hohe Erwachsenenalter möglich ist.

Aufgrund der Entkoppelung von Urteilsbildung und Handlungsbereitschaft sind auch Phänomene wie der „happy victimizer“ und der „unhappy moralist“ zu erklären. Der „happy victimizer“ ist als Missetäter, der sich seines unmoralischen Verhaltens durchaus bewusst ist, trotzdem häufig mit sich zufrieden. Der „unhappy moralist“ dagegen, fühlt sich, obwohl er „richtig“ gehandelt hat, keineswegs besonders stolz oder gut. So sagt er hinsichtlich seines moralisch richtigen Handelns über sich selbst: „Ich fühle mich beknackt, aber ich kann nicht anders“.²⁵ Es geht also bei der Persönlichkeitsentwicklung nicht zuletzt auch darum, die Komponenten der moralischen Einsicht und der moralischen Motivation zu integrieren; beide Komponenten gehören dabei zusammen: „Ohne moralische Motivation bleibt moralisches

²² Vgl. Nunner-Winkler, Gertrud u.a., Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden 2006.

²³ Wobei ein Geschlechterunterschied festzustellen ist, während 65 Prozent der jungen Frauen eine sehr hohe moralische Motivation zeigen, sind es nur 35 Prozent der jungen Männer. Diese geschlechtsspezifische Motivationsverteilung resultiert offenbar aus der Anpassung an Geschlechterrollen, wie sie von jungen Frauen und Männern als gültig angenommen werden.

²⁴ Vgl. Nunner-Winkler, 2006; Meier-Rust, Katrin, Denn sie wissen, was sie tun, in: NZZ am Sonntag, 10.12.2006, <http://www.nzz.ch/2006/12/10/ws/articleEPZ6N.html> (Abrufdatum 20.04.07).

²⁵ Vgl. Nunner-Winkler, Gertrud, Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation, in: Berger, Johannes, Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte, Frankfurt u.a. 2005, S.77-117, S. 91.

Wissen folgenlos. Ohne Urteilsvermögen aber ist moralisches Engagement blind, gegebenenfalls zerstörerisch.²⁶

Diese hier nur kurz erwähnten moralpsychologischen und –soziologischen Forschungsergebnisse sind beim ethischen Lehren und Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung zu beachten.

5 Bei all dem wird vorausgesetzt, dass Moralentwicklung intentional gefördert werden kann und zwar sowohl durch die Förderung des moralischen Urteilsvermögens als auch der moralischen Motivation.²⁷

10 **III.2 Zeitdiagnostische Reflexion aktueller ethischer Herausforderungen**

Nachdem kurz angesprochen wurde, wie sich moralische Einstellungen und Fähigkeiten entwickeln und wie sie umgesetzt werden, soll die gesellschaftliche Relevanz moralischen Handelns aufgezeigt werden. Die Frage, welchen Stellenwert Ethik im Leben der Menschen hat und wieso moralische Handlungsfähigkeit überhaupt gefördert werden sollte, lässt sich nicht
15 allein mit Blick auf das abstrakte Individuum beantworten, sondern nur, indem die soziale Komponente mit einbezogen wird.

Beschleunigte wirtschaftliche, soziale, technische und wissenschaftliche Entwicklungen stellen die Menschen spätmoderner Gesellschaften ständig vor neue ethische Herausforderungen, die sowohl deren Fähigkeit zur Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation, ihre Reflexionsfähigkeit, ihr Wissen um ethische Argumente und Lösungsstrategien als auch ihre ethische Haltung, letztlich sogar ihre Identität als Menschen mit bestimmten Berufen, Vorstellungen vom Sinn des Lebens und ihren weltanschaulichen Einstellungen betreffen. Aktuelle ethische Herausforderungen stellen zum Beispiel Fragen nach Krieg und Frieden, nach den Auswirkungen von Bevölkerungswachstum auf die Welternährung, nach dem Klimawandel und
20 seinen ökologischen und sozialen Konsequenzen, nach Geschlechtergerechtigkeit, nach dem Verhältnis von innerer Sicherheit und bürgerlicher Freiheit, nach den Gründen und Folgen von Reichtum und Armut, nach Organspende und -verteilung, nach den Aufgaben und Grenzen der Bio- und Reproduktionstechnologie, nach Familienförderung etc.

Die gesellschaftliche und politische Auseinandersetzung mit solchen Fragen ist angesichts der
30 Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile von konkurrierenden Vorstellungen von Werten, Normen und Orientierungen geprägt, unter denen die Einzelnen auswählen müssen; nicht selten stehen Bürgerinnen und Bürger in einem Wertekonflikt, der eine verantwortbare

²⁶ Nunner-Winkler 2005, S. 191.

²⁷ Vgl. Lind 2003, S. 35-36; S. 69.

politische Entscheidung nicht einfach macht. Zur politisch relevanten Realisierung der autonomen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit innerhalb sozialer Kontexte gehört „die Fähigkeit, praktische Wertdiskurse zu führen und ein Urteilsvermögen zu entwickeln, das zu verantworteten Entscheidungen befähigt hinsichtlich der Fragen: Was muss ich tun? Was sollen wir tun? Was soll gelten? Was ist wünschbar/haltbar – für mich, für andere?“²⁸ Durch welche gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen und Systeme kann ethisch richtiges Handeln ermöglicht und unterstützt werden? Ethische Kompetenz, die durch ethisches Lernen gefördert werden kann, ist somit entscheidender Teil der politischen Kompetenz, die mündige Bürgerinnen und Bürger auszeichnet und sie zu verantwortlichem gesellschaftlichem Handeln befähigt.

IV Was ist ethisches Lernen?

In unserem Entwurf ethischen Lernens, der hier vorgelegt wird, gehen wir davon aus, dass ethische Fragen argumentativ gelöst werden können und setzen somit die Annahme einer kognitiven Ethik voraus, dass die intersubjektive Verbindlichkeit moralischer Urteile rational ausweisbar ist. Weiterhin scheint es unserer Meinung nach möglich zu sein, dass die Bewertung einer Handlungsoption von einem genuinen moralischen Standpunkt aus geschieht, d.h. nicht allein aus zweckrationaler Sicht oder aus Klugheit, das eigene Interesse möglichst effektiv zu verfolgen. Dieser moral point of view zeichnet sich durch Unparteilichkeit aus, wobei die moralische Richtigkeit einer Handlung bzw. der ihr zugrunde liegenden Handlungsregel von ihrer Universalisierbarkeit abhängt.

Geht man von der Möglichkeit aus, einen moralischen Standpunkt einzunehmen und ein ethisches Urteil argumentativ zu begründen, kann dies heute nur im Rahmen diskursiver Prozesse geschehen. Auf der Grundlage eines unhintergehbaren Pluralismus bringen Einzelpersonen oder Gruppen eine Vielzahl unterschiedlicher ethischer Standpunkte in den gesellschaftlichen Diskurs ein und führen somit eine politisch relevante Debatte um das, was gelten soll. Um an dieser Debatte teilnehmen zu können, d.h. in politischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, ist die Fähigkeit zum ethischen Diskurs und zur Reflexion des eigenen ethischen Standpunkts notwendig. Dies kann durch ethische Lernprozesse befördert werden, die selbst wiederum diskursiv sind, d.h. sich durch kommunikative, beratende, argumentative Verfahren auszeichnen.

²⁸ Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G., Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2003, S. 402.

IV.1 Zum Begriff des „ethischen Lernens“

Ethisches Lernen definieren wir als das erfolgreiche Bearbeiten eines moralischen Problems, das mit den bisher vorhandenen moralischen Urteilen und den zur Verfügung stehenden ethischen Kompetenzen nicht gelöst werden konnte, wodurch ein Zuwachs an ethisch relevantem Wissen und Kompetenzen der ethischen Urteilsfindung sowie ein Zuwachs an moralischer Sensibilität und moralischer Motivation zustande kommt. Wer ethisch gelernt hat, merkt früher, wann ein moralisches Problem zu lösen ansteht. Er ist auch in komplexen Zusammenhängen zu einem differenzierteren moralischen Urteil fähig und weiß es überzeugender zu begründen als vorher. Er ist sich klarer über seine moralische Motivation und kann mit etwaigen Motivationsproblemen besser umgehen. Traditionell wurde das Ergebnis ethischen Lernens als Ausbildung von Tugenden verstanden. Heute würde man von spezifischen Kompetenzen (Tugend hat etwas mit Tauglichkeit zu tun!) für den ethischen Bereich sprechen.

IV.2 Ethisches Lernen als Teil von Bildungsprozessen innerhalb der Moralpädagogik

Die aktuelle moralpädagogische Diskussion findet im Spannungsfeld zwischen Moralerziehung und Vermittlung von Ethik statt. Bei der Moralerziehung im engeren Sinne geht es um die Förderung von Moralität überhaupt.²⁹ Dabei ist die Vermittlung eines Kanons unverrückbarer Werte und Normen angesichts moderner Gesellschaften mit einem stark ausgeprägten Wertpluralismus und der Strittigkeit und Unsicherheit der Normen und Werte kritisch zu beurteilen.³⁰ Denn ein solcher Wertekanon befähigt die Handelnden möglicherweise gar nicht, in komplexen Situationen und in pluralen Kontexten eine moralische Entscheidung zu treffen. Vielmehr müssen sie in die Lage versetzt werden, solche Entscheidungen selbstständig, reflektiert und angepasst an die herausfordernde Situation fällen zu können.

Deshalb ist die Förderung einer überlegten und autonomen Aneignung von Werthaltungen, die Entwicklung bzw. Förderung der Fähigkeit zur angemessenen Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Problemen und Themen als moralpädagogisches Anliegen ernst zu nehmen

²⁹ Blickt man in die Geschichte der Pädagogik ist das Thema Moralerziehung belastet; so wird zum Beispiel im 17. und 18. Jh. Moralerziehung direktiv vollzogen, ohne die Autonomie der Individuen zu berücksichtigen; mit Alice Miller kann man eine Spur der „schwarzen Pädagogik“ verfolgen. (Miller, Alice, Am Anfang war Erziehung, Frankfurt a. M. 1990, S. 17-112).

³⁰ vgl. Ammicht Quinn, Regina, Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der Schlüsselkompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion, in: Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard, Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, S. 55-64, S. 60-62; vgl. Mandry, Christof, Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung?, in: Ethik im Konflikt der Überzeugungen, Freiburg 2004, S. 165-180.

und stellt die Zielperspektive ethischen Lernens dar, welches letztlich auf moralische Sprach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz im sozialen Kontext ausgerichtet ist.

Die Lernenden sollen dazu ermutigt und befähigt werden, sich zu engagieren und unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eine eigenständige, reflektierte und verantwortete Werthaltung auszubilden. Die Vermittlung von ethischer Kompetenz wird zum kommunikativen Prozess, bei dem die Wertbegründungen der Einzelnen ernst genommen werden und die Weiterentwicklung ihrer ethischen Urteilsfähigkeit zielgerichtet stimuliert wird.

IV.3 Implizites und explizites ethisches Lernen

10 Ethik wird häufig implizit gelernt, d.h. unabhängig von künstlich konstituierten Lehr-Lernarrangements, also im Kontext anderer Lern- und Lebensaufgaben, die sich im Alltag stellen. Aber auch innerhalb formeller Lernprozesse, die sich auf alle möglichen, nicht ethischen Themen und Fähigkeiten beziehen, kann ethisches Lernen „passieren“, ohne dass es gezielt angestrebt wurde und ohne dass es überhaupt bewusst wird. Im Erwachsenenbildungskontext wollen wir das Kontinuum unterschiedlich expliziter und impliziter Lernprozesse
15 dadurch einer differenzierteren Betrachtung zugänglich machen, dass wir vier Grade oder Ebenen der Explizitheit ethischer Problemstellung unterscheiden, die Lern- und Lehrprozesse ermöglichen: Dabei erheben wir nicht den Anspruch, alle Phänomene ethischen Lernens im Erwachsenenbildungskontext zu erfassen.

20 Auf einer *ersten Ebene* ist ein ethisches Problem direkt Thema eines Kurses oder Seminars, oder Ethik selbst ist das Thema: So gibt es Kursreihen „Grundwerte – Was uns miteinander leben lässt“, Gesprächsgruppen zum Thema „Was bedeutet soziale Gerechtigkeit in Zeiten der Globalisierung?“ oder Akademieabende zur Frage: „Ist die massenhafte Tötung von Tieren bei Epidemien wie der Schweinepest ethisch zu rechtfertigen?“

25 Auf einer *zweiten Ebene* schwingen ethische Fragestellungen mit, obwohl die Lösung eines ethischen Konflikts nicht im Fokus des Lerninteresses von Kursleitenden und Teilnehmenden steht. So kann in einem Ausbildungskurs für Hospizhelfer die Problematik der aktiven Sterbehilfe zum Thema werden, obwohl „ausdrückliches“ Ziel der Veranstaltung der Aufbau bzw. die Erweiterung der Kompetenzen zur Begleitung schwerkranker und sterbender Menschen
30 ist. Häufig wird hier die Fokussierung auf das ethische Problem mit einem Wechsel von einer wissens- oder handlungsorientierten zu einer reflexionsorientierten Lernumgebung verbunden sein.

Auf einer *dritten Ebene* treten ethische Fragestellungen nur implizit auf, können aber leicht auf eine explizite Ebene gehoben werden. Zum Beispiel wird in einem Englischkurs ein Zei-

tungstext aus der „New York Times“ zur Intervention der USA im Irak gelesen und besprochen. So lange der Text als Material genutzt wird, um die „eigentlich“ intendierten sprachlichen Qualifikationen zu erwerben, findet kein ethisches Lernen statt. Gerät der Inhalt selbst in den Fokus des Lernens, wird zu den Thesen des Artikels Stellung bezogen, äußern Kursleitende und Teilnehmer ihre Meinung dazu und begründen diese, so findet unter Umständen ethisches Lernen statt.

Auf einer vierten Ebene verbergen sich ethische Fragestellungen in Momenten des Lernprozesses, die häufig in Form einer „Störung“ wahrgenommen werden. Das von Ruth Cohn in der Themenzentrierten Interaktion (TZI) postulierte Axiom vom Vorrang der Störungen deutet auf den hohen emotionalen Anteil von Ereignissen wie beispielsweise Zu-spät-Kommen von Teilnehmern in einem Kurs, häufiges Unterbrechen anderer, Führen von Nebengesprächen, bewusstes oder unbewusstes Stören des geplanten Unterrichtsablaufs hin, der die Arbeitsfähigkeit der Lerngruppe mindestens zeitweise einschränkt. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass diese Störungen häufig mit Regeln, Normen und Wertvorstellungen zu tun haben, die entweder nicht von allen Teilnehmenden als gültig angesehen werden oder für den jeweiligen Kontext nicht für relevant gehalten werden. Aber gerade deshalb bieten sie Gelegenheiten für ethisches Lernen, wenn sie aufgegriffen und zum Thema gemacht werden.

IV.4 Inhalte ethischen Lernens: ethische Basiskompetenzen

Für ethisches Lernen sind drei ethische Basiskompetenzen entscheidend: die Wahrnehmung ethischer Fragen und Probleme (a), die Begründung ethischer Urteile (b) und die Ausbildung bzw. Reflexion der eigenen Haltung einschließlich der Motivation zum moralischen Handeln (c).³¹

a) Wahrnehmung

Für ethische Reflexion und für moralisches Handeln ist die „Fähigkeit zur Identifikation einer moralischen Aufgabe“³² entscheidend. Ein ethisches Lernziel ist es deshalb, Fähigkeiten zur Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation und ihrer Probleme auszubilden.

Dabei sollten die Lernenden erkennen lernen, wo die moralischen Forderungen in einer gegebenen Situation liegen und welches die ethisch relevanten Fakten sind. Dazu gehören die je angemessene Sachwahrnehmung, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung.³³

³¹ Vgl. Kruip, Gerhard, Neuhoff Katja, Ethisches Lernen – Kontextsensitive Anwendung moralischer Normen, http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_Ethisches_Lernen.pdf (Abrufdatum 20.04.07)

³² Höffe, O., Universalistische Ethik und Urteilskraft: ein aristotelischer Blick auf Kant, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Jg. 44 1990, 165-174.

b) Begründung

Hier geht es um die argumentative Auseinandersetzung mit einem ethischen Problem bzw. mit einem moralischen Konflikt. Dazu gehört die Präzisierung und Differenzierung des eigenen argumentativen Standpunktes, die Erarbeitung tragfähigerer Begründungen durch die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen sowie eine höhere moralische Sensibilität durch die Einsicht in die mögliche Pluralität legitimer moralischer Bewertungen. Ein gewisses Maß an Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit ist darin eingeschlossen. Ethisches Wissen, d.h. Wissen um mögliche Gesichtspunkte, unter denen man eine Handlung, einen Zustand oder Institutionen in praktischer Absicht beschreiben bzw. beurteilen kann³⁴, ist dabei unabdingbar. Außerdem müssen die dabei entwickelten Begründungen auch auf andere ähnliche Situationen anwendbar sein (Kohärenz) und die angeführten Begründungen dürfen sich nicht widersprechen (Konsistenz).

c) Haltung

Ethisches Lernen beschränkt sich jedoch nicht auf die „Verbesserung“ moralischer Argumentation. Es geht darüber hinaus um die moralische Motivation und dabei zentral um eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, den persönlichen Überzeugungen, d.h. der eigenen Identität, um moralische Tugenden und um die anerkennende Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen. Dazu muss insbesondere eine grundlegende Haltung der Verständigungsorientierung ausgebildet werden. Das „Interesse nicht allein an den Konsequenzen der Handlungen anderer, sondern an den Haltungen, die sie uns gegenüber einnehmen“ gehört ebenso wie die „Notwendigkeit wechselseitiger Freiheitsunterstellung“ zu den „konstitutiv[e]n Momente[n] von Moral und menschlicher Lebensweise“³⁵.

Neben dem Anspruch auf Verständlichkeit und Sachangemessenheit der eigenen moralischen Argumentation sind hier vor allem die Aspekte der Authentizität und der Bereitschaft zum Zuhören und Eingehen auf andere zu nennen. Es geht nicht um die strategische Durchsetzung von Argumenten oder die bloße Rechtfertigung von Normen, sondern um eine ernsthafte Auseinandersetzung miteinander, die den Anderen als Person ernst nimmt und anerkennt. Lernziel ist der reflektierte, moralisch-sensibilisierte Umgang mit sich und anderen und eine höhere Motivation zu moralischem Handeln.

³³ Vgl. Pfeifer, Volker, Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003. S. 68.

³⁴ Tichy, Matthias, Die Vielfalt des ethischen Urteilens. Grundlinien einer Didaktik des Fachs Ethik/ praktische Philosophie, Bad Heilbrunn 1998. S. 212.

³⁵ Nunner-Winkler, Gertrud, Moralische Bildung, in: Lutz Wingert und Klaus Günther (Hg.), Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit, Frankfurt 2001, S. 315.

V Vier Stufen ethischen Lehrens

Wie aber kann ethisches Lernen in erwachsenbildnerischen Kontexten bewusst gefördert werden, wie können Dozentinnen und Dozenten der Erwachsenenbildung ethische Lernchancen entdecken und mit ihnen umgehen, so dass ein ethischer Lernprozess initiiert und ethische Bildung ein Teil der Erwachsenenbildung wird?

Zur Beantwortung dieser Frage ist der besondere Lehr-Lern-Kontext der Erwachsenenbildung zu beachten, der in einem spezifischen Motivationshorizont steht. Gerade wenn ethische Themen nicht expliziter Inhalt des Kurses sind, ist die Auseinandersetzung mit denselben gut zu begründen. Den Teilnehmenden entsprechender Veranstaltungen muss von vornherein klar sein, dass sie sich auf ein Lernarrangement einlassen, in dem auch implizit enthaltene ethische Fragen explizit gemacht werden und im Rahmen der Veranstaltung thematisiert werden. Am besten wird im Zusammenhang mit der Anmeldung zum Kurs ein entsprechender „Kontrakt“ geschlossen.

Wenn es um das Thematisieren implizit auftauchender ethischer Fragen geht, ist es nicht möglich oder zumindest ungünstig, künstliche Dilemmata als Lernanlässe zu konstruieren, sondern es ist notwendig, sich auf ethische Lernanlässe einzulassen, die sich aus dem Kursgeschehen ergeben. Dabei ist die Komplexität ‚realer‘ moralischer Fragen höher als die künstlich konstruierter moralischer Dilemmata. Dies kann zu Problemen bei ihrer Bearbeitung führen, die auf der Unübersichtlichkeit der komplex vernetzten Wirklichkeit beruhen, die den Kontext des moralischen Fragens bildet und eventuell die Bearbeitungsmöglichkeiten in dem entsprechenden Kurs übersteigt. Trotzdem ist es sinnvoll, ethische Fragen dort zu behandeln, wo sie zuerst auftauchen³⁶, weil gerade im Erwachsenenbildungskontext dadurch eine höhere Lernmotivation und ein entsprechend höherer Lernerfolg zu erwarten sind.

Hinsichtlich der Bearbeitung solcher Lernanlässe muss von erwachsenen Lernenden ausgegangen werden, die bereits ‚moralisch unterwegs‘ sind, bei denen sich also bestimmte Überzeugungen bereits herausgebildet haben, die gewisse Erfahrungen im moralischen Argumentieren gemacht haben und aus diesen heraus in die aktuelle Diskussion eintreten. Insofern ist beim ethischen Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung tendenziell stärker auf Wertklärung als auf Wertbildung zu achten. Die Selbstreflexion im Austausch mit anderen sollte einen breiten Raum einnehmen. Es ist jedoch ebenso wichtig, die erwachsenen Lernenden in dieser Hinsicht nicht zu überschätzen, da auch die Moralentwicklung Erwachsener prinzipiell unabgeschlossen ist.

³⁶ Vgl. Mandry, Christof, Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung?, in: Ethik im Konflikt der Überzeugungen, Freiburg 2004, S. 165-180, S. 174.

Bei Erwachsenen wie bei Kindern und Jugendlichen lässt sich vor allem die moralische Motivation, die neben dem moralischen Wissen für das moralische Urteilen entscheidend ist, schwer zielgerichtet fördern. Da sie davon abhängt, inwieweit sich das Individuum zur moralischen Gemeinschaft zugehörig fühlt, kann sie nur dadurch ausgebildet werden, dass diese Zugehörigkeit zur moralischen Gemeinschaft positiv erfahren wird. Insofern sind Erfahrungen der Anerkennung im Unterrichtsgeschehen, wie zum Beispiel die gegenseitige Hilfeleistung der Lernenden untereinander oder das Ernstgenommenwerden von der Dozent/in für die Ausbildung moralischer Motivation relevant. Solche Erfahrungen sollten sich aus dem Unterrichtsgeschehen heraus ergeben und können durch eine entsprechende Methodenwahl (Gruppenarbeit usw.) von den Dozentinnen und Dozenten gefördert werden.

Sicherlich gibt es innerhalb des Kontextes der Erwachsenenbildung viele verschiedene Lerner- und Lernerinnenmilieus und verschiedene Arten von Veranstaltungen, auf die der Prozess ethischen Lernens jeweils abzustimmen ist. Mit den folgenden Hinweisen beanspruchen wir nicht, ein für alle Kursarten und alle Zielgruppen geeignetes Modell vorzulegen, das immer in allen Schritten zu durchlaufen wäre. Wir meinen aber, dass sich idealtypisch folgende vier Schritte für das ethische Lehren angeben lassen: Zuerst muss ein ethischer Lernanlass als solcher erkannt werden, die Dozentinnen und Dozenten müssen ihn also **entdecken**. Dann erst kann die Dozentin oder der Dozent diesen aufgreifen und einen Lernprozess **initiieren**. Nun folgt der zentrale Teil des ethischen Lehr-Lern-Prozesses: die Gruppe muss sich mit den aufgetretenen und als solche definierten moralischen Fragen auseinandersetzen und die Lehrperson muss diesen Prozess **begleiten**. Hier geht es wesentlich um den vielschichtigen Prozess der ethischen Urteilsbildung, an dem sich die unterrichtliche Auseinandersetzung mit ethischen Fragen orientieren kann und zu dem eine *Metareflexion* der ethischen Argumentation hinzutreten sollte, die sich damit beschäftigt, welche Moralvorstellungen hinter den jeweiligen geäußerten Gründen und Urteilen stehen. Schließlich könnte, wenn dies kontextuell möglich ist und sinnvoll erscheint, die Gruppe versuchen, als Resultat des ethischen Reflexions- und Kommunikationsprozesses eventuell **Vereinbarungen zu treffen**, die das weitere Kursgeschehen betreffen, oder sie könnte ein **Ergebnis** der ethischen Auseinandersetzung **festhalten**, das jedoch keine direkte Auswirkung auf den Kurs haben muss.

V.1 Entdecken

Wahrscheinlich bietet prinzipiell jedes Kursthema der Erwachsenenbildung Gelegenheit zur ethischen Reflexion, auch wenn die explizite Auseinandersetzung mit moralischen Fragen nicht das zentrale Thema des Kurses ist. Es kommt jedoch vor allem darauf an, Lerngelegen-

heiten zu entdecken, an denen angeknüpft werden kann, um ethische Basiskompetenzen zu fördern. Dieses Entdecken wird natürlich nur dann zur Aufgabe der Dozentin bzw. des Dozenten, wenn der ethische Lernanlass nicht explizit, sondern implizit vorliegt. Aber auch in explizit ethischen Lernprozessen kommt es sehr darauf an, wie das Material, an dem gelernt werden soll, präsentiert wird.

Den Ausgangspunkt ethischen Lernens bildet in der Regel ein Konflikt zwischen sich widerstreitenden Interessen oder Handlungsoptionen, aber auch zwischen zwei Motivkomponenten, wie zum Beispiel egoistischen Neigungen und moralischen Verpflichtungen. So kann im Allgemeinen davon ausgegangen werden, dass sich ein ethischer Lernanlass bietet, wenn ein offener oder verdeckter moralischer Konflikt vorliegt. Dies ist dann der Fall, wenn

a) zwei subjektive Motivkomponenten sich gegenüberstehen (z.B. Bequemlichkeit versus Einhalten von Absprachen)

b) unterschiedliche Normen im selben Fall zu verschiedenen Handlungsanweisungen führen (z.B. Ausreden-Lassen versus gerechte Verteilung von Redezeit),

c) bisher sozial akzeptierte Normen ihre Bedeutung verlieren (z.B. bestimmte Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit)

d) neue Praxisfelder entstehen oder neuen Regeln unterstellt werden (z.B. Pflegedienste)

e) sektorale Ethosformen in Kollision geraten (z.B. ökonomisch orientiertes Unternehmensethos vs. binnenkirchliche Ethosformen des Umgangs in pastoralen Arbeitsfeldern)³⁷

Bei moralischen Konflikten sind Prinzipienkonflikte hinsichtlich der Geltung grundlegender Normen von Anwendungskonflikten, die sich erst bei der Umsetzung einer unumstrittenen Norm ergeben, zu unterscheiden,³⁸ auch wenn dies in bestimmten Situationen nicht offensichtlich ist, sondern erst noch festzustellen ist, um welche Art von Konflikt es sich handelt. Er kann sich zudem auf unterschiedlichen Ebenen äußern:

- als Gewissenskonflikt des Individuums (intrapersonell)
- als Konflikt zwischen Normen ein und desselben Ethos (intraethisch)
- als Konflikt zwischen Personen oder Ethosformen mit unterschiedlichen moralischen Überzeugungen (interpersonell bzw. interkulturell)
- als Konflikt zwischen Recht und Moral

³⁷ vgl. Anzenbacher 1992, S. 117-118.

³⁸ Vgl. Höffe 1990, S. 553.

Die Wahrnehmung eines moralischen Konflikts ist nicht immer leicht, da die widerstreitenden Aspekte häufig nicht offenkundig sind und sich nicht personengebunden komplementär gegenüber stehen, wie zum Beispiel bei einem Gewissenskonflikt, der sich innerhalb ein und derselben Person abspielt. Häufig wird sich der Konflikt auch nicht als ein Konflikt innerhalb der Lerngruppe zeigen, sondern als gemeinsame moralische Empörung dieser Gruppe gegen außerhalb der Gruppe angesiedelte, als unmoralisch gebrandmarkte Haltungen, Handlungen oder Überzeugungen.

Deshalb scheint die **Analyse des moralischen Sprechens** unter besonderer Berücksichtigung von Gefühlsäußerungen für die Wahrnehmung ethischer Lernanlässe zentral.

Es ist davon auszugehen, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer eine moralische Intuition mitbringen und dass sie diese sprachlich äußern. Die Kursleitenden sollten über die Fähigkeit verfügen, solche Äußerungen moralischer Intuitionen zu erkennen und zu benennen, denn diese geben den entscheidenden Hinweis auf einen moralischen Konflikt, der erst noch offen gelegt und benannt werden muss.

Für das Erkennen moralischer Sprache ist die Unterscheidung zwischen deskriptiven (beschreibenden) und normativen (bewertenden) Aussagen ausschlaggebend. Präskriptive Aussagen, die sagen, was sein *soll*, sind für das Aufdecken eines moralischen Konflikts entscheidend, wobei bei der moralischen Argumentation deskriptive Aussagen, die sagen, was *ist*, sehr wohl auch ihre Bedeutung haben. Möglicherweise sind Äußerungen zunächst auch nur als Ausdruck eines individuellen Unbehagens, von Ärger oder Wut und nicht sofort, erst nach einer gewissen Reflexion, auch als moralische Empörung zu erkennen.

Die Kursleitenden sollten also bewertende Stellungnahmen von Sprecherinnen und Sprechern, d.h. Einstellungsbekundungen, erkennen. Dies kann aufgrund bestimmter Signalwörter geschehen, die zur moralischen Alltagssprache gezählt werden.

Auswahl von Signalwörtern für moralisches Sprechen

Verben	<i>sollen, wollen, dürfen, werten, erlauben, verbieten, gutheißen, ablehnen, wählen, zustimmen, bejahen...</i>
Adjektive	<i>gut-böse, gerecht-ungerecht, human-inhuman, selbstlos-egoistisch, ..., manchmal auch unmöglich, unerhört, unglaublich etc.</i>
Nomen und Werte	<i>Pflicht, Verantwortung, Würde, Werte, Schuld, Tugend, Gerechtigkeit, Freiheit...</i>

Es ist aber zu beachten, dass diese Signalwörter in bestimmten Kontexten auch außermoralische Bedeutung (z.B. ein *guter* Wein) haben, wie umgekehrt manche Wörter (*unmöglich*) kontextabhängig auch eine moralisch wertende Bedeutung bekommen können.

5 Abgesehen von solchen Signalwörtern, die nicht zwingend moralisches Sprechen konstituieren, spiegelt die selektive Wahl des sprachlichen Ausdrucks die Einstellung des Sprechers. So können verschiedene Ausdrücke, die ein und dasselbe Bezugsobjekt haben, dieses unterschiedlich bewerten. Zum Beispiel kann eine militärische Aktion als *Befriedung*, *Krieg* oder *bewaffneter Konflikt* bezeichnet werden, das Wirtschaftssystem der BRD als *soziale Marktwirtschaft* oder *Kapitalismus*, Entlassungen als *Freisetzung von Arbeitskräften* oder als *un-*
10 *menschliche Exklusion*, oder embryonale Stammzellen als *Zellhaufen* oder *menschliches Leben*. Eine solche Stellung beziehende, wertende Form der Referenz wird Nomination genannt. Wertkonflikte werden durch unterschiedliche Nominationsformen sichtbar. Besonders zu achten ist auf die Verwendung von

15 **Metaphern** (wie zum Beispiel *Heuschrecken* für Manager), die nur bestimmte Eigenschaften auf das Referenzobjekt projizieren und somit die Neigung zur Übertreibung oder Überspitzung sowie die Tendenz zur Schwarz-Weiß-Malerei haben.

Hochwertwörtern (wie z.B. *Demokratie*, *Freiheit*, *Humanität*, *Toleranz*, *Gesundheit*,...), die
20 wiederum je kontextspezifische Verwendung finden, aber in dem jeweiligen Kontext positiv konnotiert sind, so dass zwischen den Konfliktparteien ein regelrechter Kampf um diese Wörter geführt werden kann. Dabei ist in dieser Hinsicht besonders darauf zu achten, dass sie Wertungen und Einstellungen außerordentlich deutlich transportieren.

25 Zu sprachlichen Signalen die moralische Relevanz haben, werden auch **Interjektionen** (wie z.B. *ach*, *pst*, *oh*, *ah*, *au*, *hui*, *he*, *wau*) gerechnet, die Emotionen ausdrücken, gerechnet. Gefühle wie Empörung, Hass, Scham, Schadenfreude, Reue sind moralisch relevant, insofern kann ein moralischer Konflikt häufig aufgrund von Gefühlsäußerungen entdeckt werden.³⁹ Dabei ist auf folgende moralische Basisgefühle zu achten:⁴⁰

30

³⁹ Nach Montada sind moralische Gefühle die wichtigsten „psychischen Indikatoren“ für die moralischen Orientierungen einer Person. (Montada 1993, S. 259-277).

⁴⁰ Pfeifer 2003, S. 180.

Gefühl	Perspektive	Personalpronomen	Performativer Aspekt
Scham, Schuldgefühl	Ich-Perspektive	1. Person	Sich etwas vorwerfen
Schmerz, Kränkung	Du-Perspektive	2. Person	Einem anderen etwas vorwerfen
Wut, Empörung	Er-Perspektive	3. Person	Jemanden moralisch verurteilen

Die Beachtung moralischer Gefühle ist für die Wahrnehmung ethischer Lernanlässe deshalb so zentral, weil „Gefühle auf die Bedeutsamkeit bestimmter moralischer Regeln [verweisen]; sie sagen etwas über unser Wertesystem. Dieses Wertesystem muss nicht ausformuliert sein (...) und auch nicht vollkommen bewusst sein, aber es aktualisiert sich in Alltagssituationen“⁴¹.

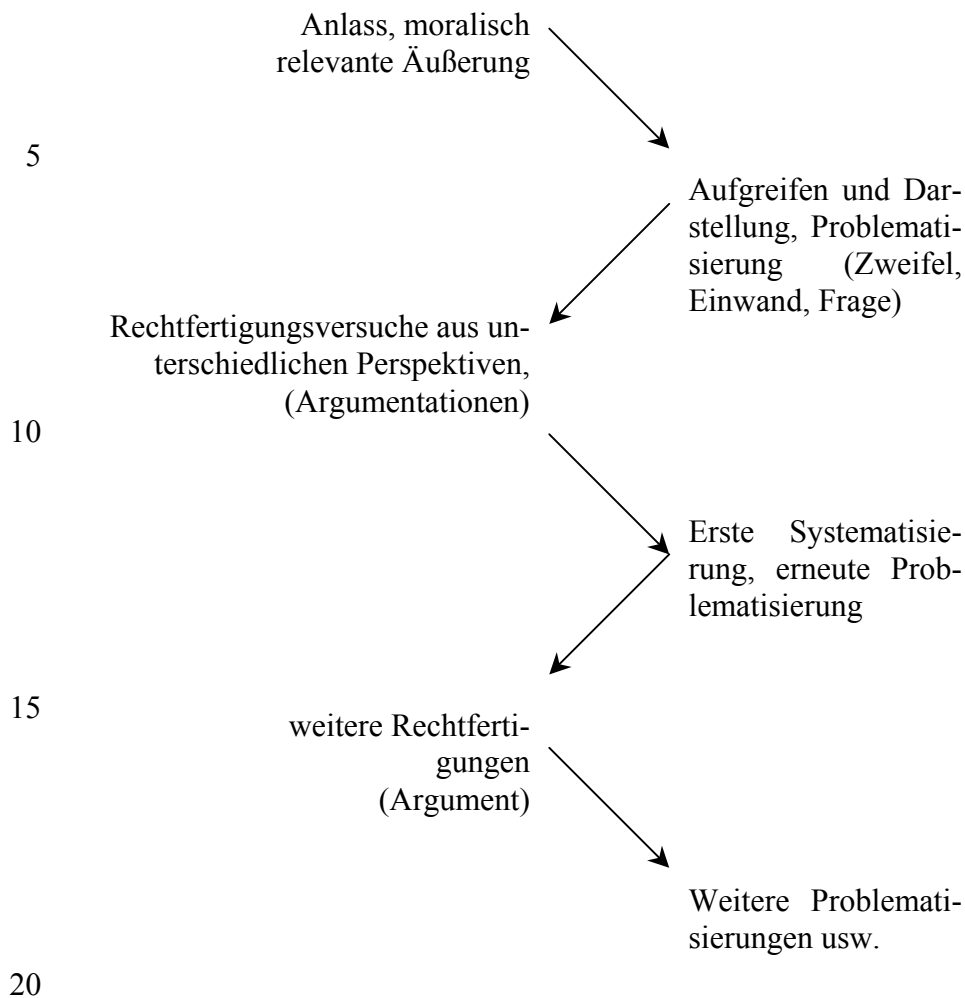
V.2 Initiieren

Damit sich aus einem moralischen Konflikt ein ethischer Lernprozess entwickelt, muss in einem ersten Schritt allen Beteiligten der moralische Konflikt verständlich gemacht werden. Dies geschieht je nach der Ex- bzw. Implizitheit des ethischen Lernanlasses auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem pädagogischen Aufwand. In einem ersten Schritt muss der oder die Lehrende (oder möglicherweise auch ein/e Kursteilnehmer/in) jedoch stets die Haltungen, moralischen Gefühle, Urteile und Wertungen der Lernenden spiegeln. Hier geht es um die spontanen Reaktionen, Urteile und Einwände der Lernenden, die sie zum Thema äußern; die Dozentinnen und Dozenten sollten diese sammeln, durch Benennung aufdecken und wenn möglich einander gegenüberstellen. Dabei sind ethische Handlungsalternativen zu nennen, die aus der Gruppe heraus formuliert, aber auch konstruiert werden können.⁴² Ausgehend vom entdeckten Anlass sollte ein komplexes Spiel von Begründen und Urteilen, das aufgrund von Zweifeln, Fragen und Einwänden beginnt, in Gang gesetzt werden.

⁴¹ Billmann-Mahecha, Elfriede; Horster, Detlef, Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung, in: in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 193-211, 198.

⁴² Dietrich, Julia, Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik, in: Rohbeck, Johannes (Hg.), Ethisch-philosophische Basiskompetenz, (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik), Dresden 2004, S. 65-96.

Ein möglicher Diskussionsverlauf kann folgendermaßen dargestellt werden:



Um sich angemessen mit ethisch relevanten Problemen auseinandersetzen zu können, sollten sich die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer in einem nächsten Schritt sowohl der eigenen ethischen Position als auch der der anderen bewusst werden. Deshalb ist nun genauer auf die Argumentationsweisen der Einzelnen zu achten, denn die Entscheidung für die eine oder andere Option innerhalb des Konflikts müssen begründet werden.

V.3 Begleiten

In diesem möglicherweise längeren Prozess der moralischen Argumentation kommen den Kursleitenden mehrere Aufgaben zu, die situationsadäquat und im Blick auf die Zielgruppe unterschiedlich aufgegriffen werden können und müssen. In systematischer Abfolge, die natürlich keine reale zeitliche Abfolge widerspiegelt, lassen sich die folgenden Elemente benennen:

Argumentationen analysieren

Die Alltagskommunikation auf bestimmte Argumentationsweisen zu überprüfen, ist nicht einfach, da das alltägliche Argumentieren sich meist durch einen gewissen Eklektizismus auszeichnet und alltagsmoralische Äußerungen in Form von rhetorischen Figuren vorgebracht werden, die erst entschlüsselt werden müssen.

Ein Argument ist „die Begründung, die uns motivieren soll, den Geltungsanspruch einer Behauptung oder eines Gebots bzw. einer Bewertung anzuerkennen“⁴³. Um ethische Argumente zu erkennen und zu differenzieren kann das Toulmin-Schema, ein Argumentationsschema, das ursprünglich zwar nicht für ethische Zwecke entwickelt worden ist, jedoch auf die Begründung normativer Aussagen übertragen werden kann, als analytische Hilfe herangezogen werden. Nicht immer muss es den Lernenden explizit erläutert werden. Für die Dozierenden wird es aber eine Hilfe sein, um die Fähigkeit der Lernenden, sich mit ihrer Argumentation reflektiert auseinanderzusetzen, zu fördern.

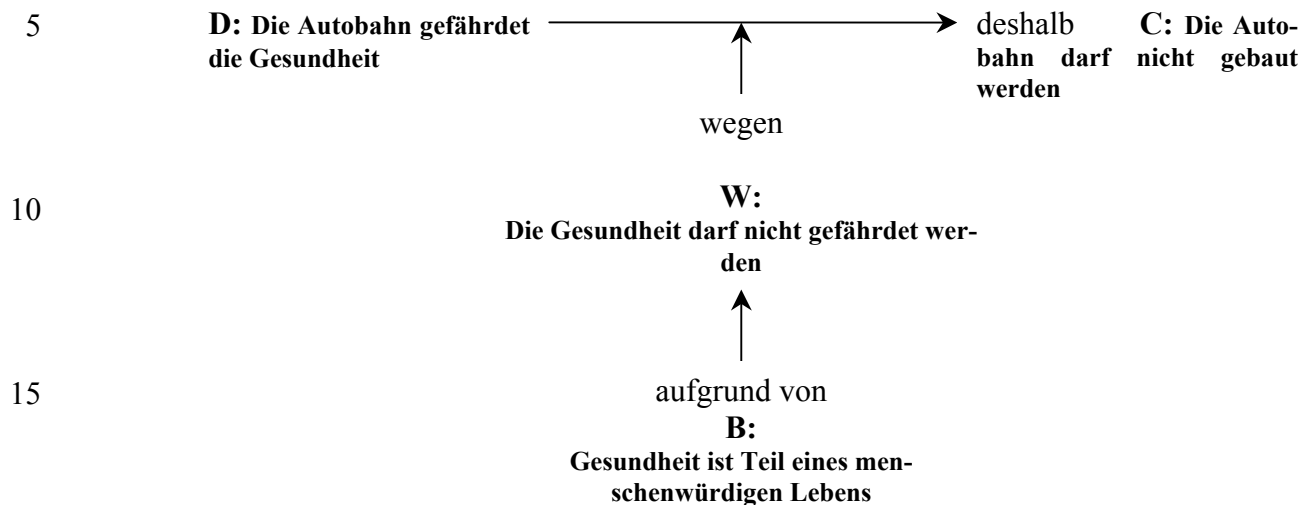
Das Toulmin-Schema kann folgendermaßen paraphrasiert werden: Mit **D** wird das **Argument** bezeichnet, das zur Begründung des **Gebots** bzw. der **Bewertung C** angeführt wird. Die **Schlussregel W** nennt die moralische Norm, die zugrunde liegt. Nur auf der Grundlage von **W** wird **D** zum Argument für **C**. Die Angabe von Werten, Folgen, Moralprinzipien usw. in **B** stützt **W**.⁴⁴

⁴³ Habermas, Jürgen, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a. M. 1995, S. 162.

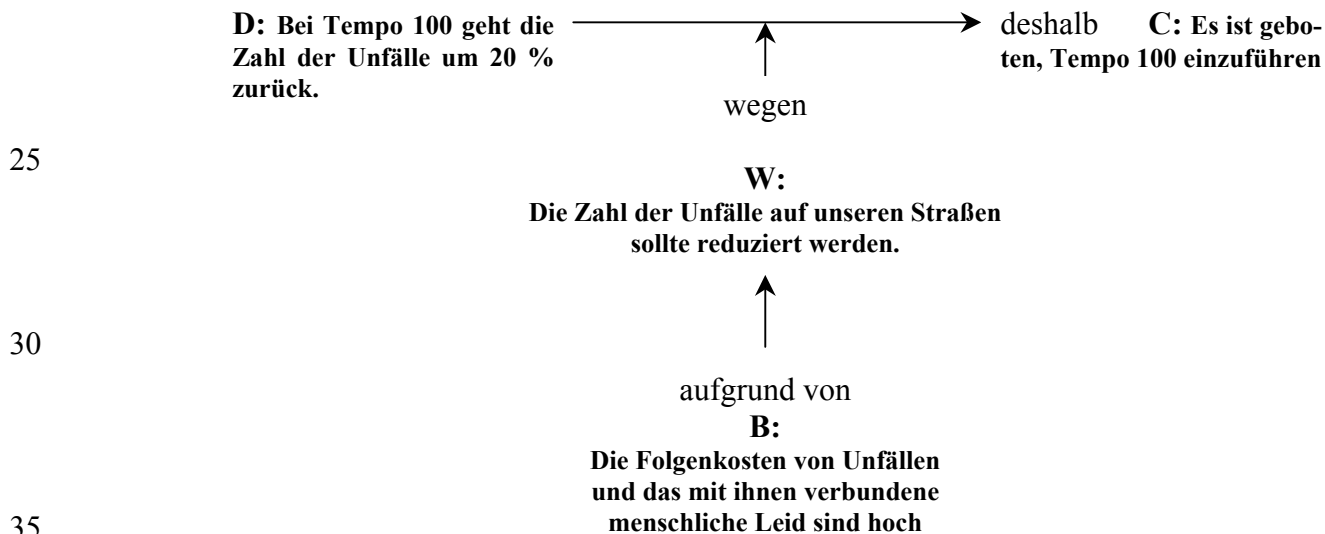
⁴⁴ Vgl. Böhm, Winfried; Schiffer, Werner, Ethisches Argumentieren, in: EU 1/06, S. 20-26, S. 22.

Folgende Beispiele verdeutlichen dieses Argumentationsschema einer normativen Begründung:

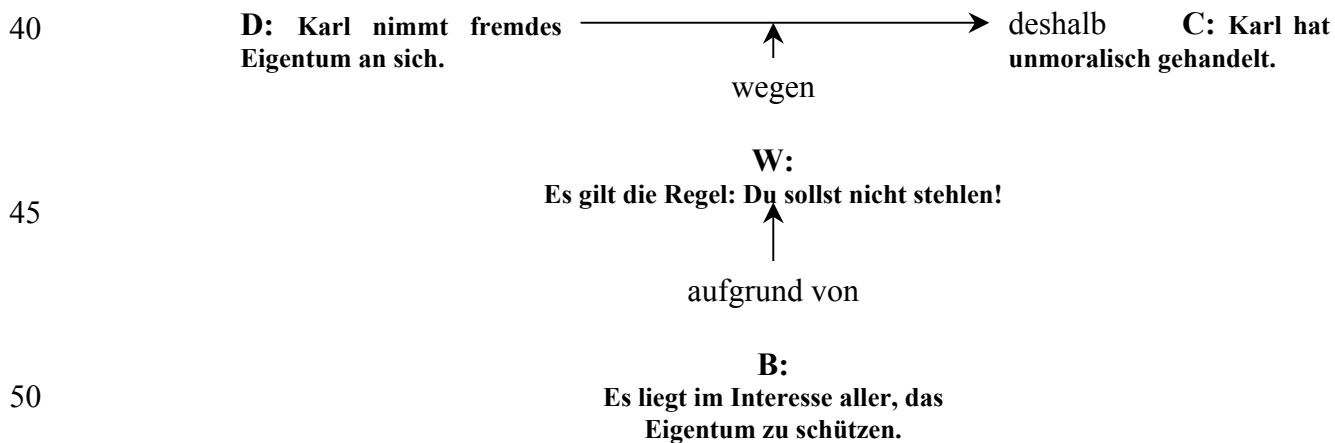
a) Verbot



b) Gebot



c) Bewertung



Die Komponenten **D**, **W** und **B** können in praktischen Diskursen durch folgende Fragen geklärt werden.

- Um **D** zu ermitteln, ist zu fragen: Weshalb kann in diesem Fall die moralische Regel **W** angewandt werden?
 - 5 - Um **W** zu ermitteln ist zu fragen: Warum kann **C** aus **D** folgen bzw. Warum kann **D C** begründen bzw. inwiefern besteht ein Zusammen zwischen **D** und **C**?
 - Um **B** zu ermitteln ist zu fragen: Warum gilt **W**? Wie ist **W** zu begründen? Welche Art der Normbegründung liegt **W** zugrunde?
- 10 Das Toulmin-Schema bietet die Möglichkeit, einen moralischen Konflikt genauer zu lokalisieren⁴⁵: Liegt er in der fragwürdigen Sachbeschreibung (außermoralischer Anwendungskonflikt), in der normativen Prämisse (moralischer Prinzipienkonflikt) bzw. deren Begründung (ggf. Konflikt der Weltanschauungen) oder liegt ein logisch inkonsistenter Schluss vor? Die Anwendung des Schemas führt jedoch nicht direkt zur Lösung ethischer Probleme, es hilft
- 15 vielmehr Probleme, wahrzunehmen und konkrete Argumentationen differenziert zu betrachten. Zur Bildung eines tragfähigen Urteils bedarf es weitergehender ethischer Reflexionen.

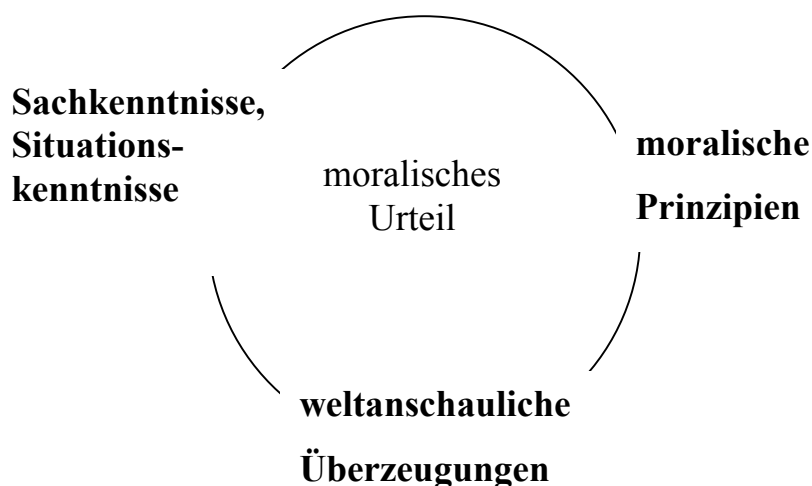
Argumentation überprüfen und bewerten

Die Begründung von Urteilen umfasst deskriptive, normative und grundlegendere weltanschauliche Aspekte. Sach- und Situationskenntnisse, moralische Prinzipien und subjektive weltanschauliche Überzeugungen spielen beim moralischen Urteilen jeweils eine spezifische Rolle.

25

30

35



⁴⁵ Vgl. Pfeifer 2002, S. 153.

Die verschiedenen Komponenten sind in ein „Überlegungsgleichgewicht“⁴⁶ zu bringen. Eine Voraussetzung dafür ist, sie zu unterscheiden und dann zunächst einzeln zu überprüfen.

Bei der Überprüfung von Sachverhalten sind folgende Fragen zentral: ‚Ist das wirklich wahr?‘ und ‚Wie funktioniert das?‘⁴⁷, ‚Wer handelt?‘, ‚Wer ist betroffen?‘, ‚Wo liegt der Geltungsbe-
5 reich? In vielen Fällen sind für eine geeignete Sachanalyse auch natur- oder sozialwissen-
schaftliche Expertisen einzubeziehen. Hier ist der ethische Diskurs notwendig auf „Zuliefe-
rungen“ angewiesen.

Doch auch wenn man sich über die Sachlage einig ist, kann man auf Grund unterschiedlicher
10 moralischer Normen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen. Deshalb sind auch
die dem Urteil zugrunde liegenden Normen eigens einer Überprüfung zu unterziehen. Bei
Normkonflikten werden Fragen nach der Begründung von Normen unausweichlich, wenn
man weiterhin versuchen will, über einen Diskurs zu einem gemeinsamen Urteil zu gelangen.

In vielen Alltagssituationen, und sicherlich zunächst auch im Kontext von Erwachsenenbil-
15 dungskursen, wird Normbegründung einfach dadurch stattfinden, dass sich Menschen auf ihre
moralischen Gefühle oder Intuitionen verlassen, sich auf unhinterfragte Konventionen oder
moralische, meist religiöse Autoritäten bis hin zu göttlicher Offenbarung berufen. Obwohl

20 von großer praktischer Bedeutung, sind diese Formen des Emotivismus oder Intuitionismus,
des Konventionalismus und des Autoritarismus gar keine wirklichen Begründungen im Sinne
moralischer Argumentationen. Wenn Menschen unterschiedliche Intuitionen haben, wenn

Konventionen brüchig werden und der Glaube an Autoritäten abnimmt, kommt man nicht
umhin, tatsächlich zu argumentieren. Dies gilt es auch im Rahmen ethischen Lernens zu ler-
nen. Nun haben sich im Laufe der Geschichte moralischer Reflexion verschiedene argumenta-
25 tive Grundmuster⁴⁸ herausgebildet, die zu kennen eine große Hilfe sein kann, wenn man Men-
schen im ethischen Lernen fördern möchte. Zur Normen- und Interessenanalyse und zu deren

Unterscheidung ist die Kenntnis dieser ethischen Argumentationsmuster hilfreich; sie sollen
den Dozentinnen und Dozenten innerhalb des Projekts vermittelt werden. Zu Inhalt und Art
der Vermittlung ist ein eigenes Papier geplant, da detaillierte Ausführungen dazu den hier
vorgegebenen Rahmen sprengen würden.

⁴⁶ Vgl. Daniels, Norman, *Justice and Justification. Reflective equilibrium in theory and practice*, Cambridge 1996.

⁴⁷ Zur Beantwortung dieser Frage bedarf es der Sachkenntnis, wobei einzelwissenschaftliche Forschungsergebnisse (z. B. aus Ökonomie, Biologie usw.) heranzuziehen sind.

⁴⁸ Z.B. utilitaristische Argumentationsmuster, die auf die Maximierung des gesellschaftlichen Gesamtnutzens abzielen oder naturrechtliche, denen zufolge Moralbegründung nicht ohne den Bezug auf das Wesen des Menschen, auf seine Humanität, möglich ist oder vertragstheoretische, die moralische Richtigkeit von der Zustimmung zu einem Vertrag aus Eigeninteresse abhängig machen.

V.4 Vereinbarung treffen, Ergebnisse sichern

Ethische Lernergebnisse, sowohl in Form von theoretischen Diskussionsergebnissen als auch in Form von Vereinbarungen, zu denen sich die Kursteilnehmer/innen selbst verpflichten, sollten im Kursgeschehen gesichert werden. Dabei geht es nicht darum, dass die Lehrenden das schriftlich fixieren, was sie als Lernergebnis sich vorstellen oder wünschen. Vielmehr ist es gerade sowohl im Kontext der Erwachsenenbildung als auch der ethischen Bildung, die in besonderem Maße auf die Persönlichkeitsbildung hinwirken, sinnvoll, Hilfestellung zu geben, wie sich die Lernenden selbst ihrer ethischen Lernergebnisse vergewissern können.

So können Spontanurteile, Detailurteile und schließlich ein Gesamturteil zum bearbeiteten ethischen Konflikt formuliert und schriftlich fixiert werden; auch kann auf den verschiedenen Ebenen eine Rangfolge der Argumente aufgestellt werden, was zur Klärung des eigenen moralischen Standpunkts beiträgt. Dabei ist es nicht notwendig, wahrscheinlich sogar eher kontraproduktiv, unbedingt einen Konsens innerhalb der Gruppe der Lernenden herbeiführen zu wollen. Als Ergebnis kann durchaus auch festgehalten werden, dass, inwiefern und warum keine Einigung erzielt werden konnte. Ethisches Lernen sollte nicht unter einen unnötigen Konsenszwang gesetzt werden.

Wenn es sich um ethische Themen handelt, die den Kurs selbst betreffen, ist ein Konsens freilich erstrebenswert. Dann können die Ergebnisse in Form von verbindlichen Vereinbarungen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, z. B. als Vereinbarungen zur Pünktlichkeit, als Gesprächsregeln etc. gesichert werden. Der Lehrperson kommt die besondere Aufgabe zu, auf die Einhaltung solcher freiwilligen Selbstverpflichtungen zu achten und sie gegebenenfalls anzumahnen.

VI Kompetenzen zur Förderung ethischen Lernens – eine Übersicht

Dozentinnen und Dozenten innerhalb der Erwachsenenbildung besitzen eine Vielzahl an Kompetenzen. Die entscheidende ist wohl, Lernumgebungen kontextspezifisch zu gestalten.

5 Diese Kompetenz der Einbettung ethischen Lernens in sonstige Lernarrangements anzuwenden, ist für das Projekt Ethisches Lernen von besonderer Wichtigkeit. Mit dieser zentralen pädagogischen Gestaltungskompetenz, die die Lehrenden bereits mitbringen, stehen folgende Kompetenzen der Lehrenden im Zusammenhang, die das ethische Lehren spezieller betreffen und die mit den oben genannten Aufgaben *Entdecken, Initiieren, Begleiten* zusammenhängen.

10

Wahrnehmungskompetenz

Mit dieser Kompetenz ist grundsätzlich die Fähigkeit, moralische Probleme im Kursgeschehen zu entdecken, gemeint. Dazu ist eine gewisse moralische Sensibilität notwendig, die ihre Voraussetzung in der Bereitschaft hat, sich selbst betreffen zu lassen. Um moralische Konflikte bei bzw. zwischen den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern zu erkennen, sollte es den Lehrenden möglich sein, sich in Betroffene hineinzusetzen. Diese empathische Fähigkeit, die eine Perspektivenübernahme möglich macht, besitzt ein kognitives und ein affektives Moment und umfasst sowohl einen „Sinn“ für Ungerechtigkeiten⁴⁹, der die institutionelle Ebene berücksichtigt, als auch auf der Ebene persönlicher Beziehungen die Fähigkeit, Mitleid zu empfinden.

15
20

Darüber hinaus sollten die Lehrenden auch die Kompetenz besitzen, die sachlichen Probleme, die hinter dem moralischen Problem stehen, angemessen wahrzunehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es bei moralischen Konflikten zum Teil um komplexe und hochkomplexe Sachverhalte geht, die ohne fachwissenschaftliche Ausbildung nicht zu erfassen sind. Die Dozentinnen und Dozenten – ebenso wie die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer – bleiben auf verschiedensten Fachgebieten, die ethisch relevant werden können, immer nur ‚Laien‘; deshalb ist es von besonderer Wichtigkeit, „den Status und die Reichweite des eigenen Wissens einschätzen zu können“.⁵⁰ Bei der Wahrnehmung komplexer Sachverhalte soll-

25

⁴⁹ Vgl. Shklar, Judith, Der Sinn für Ungerechtigkeit, in: Shklar, Judith, Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl, Berlin 1992; vgl. auch die Beiträge in folgendem Sammelband: Kaplow, Ian; Lienkamp, Christoph (Hrsg.), Sinn für Ungerechtigkeit. Ethische Argumentationen im globalen Kontext, Baden-Baden 2005.

⁵⁰ Grammes, Tilman, Urteil- und Entscheidungskompetenz in Lernprozessen, in: Martin, Hans-Joachim (Hrsg.), Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik, Münster u.a. 2002, S. 189-213, S. 200.

ten sich die Lehrenden auf Meinungen von Experten und Expertinnen beziehen und gegebenenfalls kenntlich machen, dass es differierende Analysen von Sachverhalten gibt.

Ethische Argumentationskompetenz

5 Die Dozentinnen und Dozenten sollten die Fähigkeit haben, Argumentationen zu analysieren, sie auf ihre ethische Relevanz hin zu überprüfen und zu bewerten. Die Kenntnis und Anwendung des Toulmin-Schemas ist bei der Analyse von Argumentationen besonders hilfreich. Zur Überprüfung der Argumentation ist zudem Sachkenntnis und Situationskenntnis von Nöten. Zur Bewertung verschiedener Argumentationsmuster ist ein moraltheoretisches Basiswissen
10 unabdingbar; die Dozentinnen und Dozenten sollten in der Lage sein, ethische Grundbegriffe korrekt zu verwenden und so Argumentationstypen begrifflich auf den Punkt zu bringen. Außerdem scheint es wichtig zu sein, als Lehrende dazu in der Lage zu sein, die eigene ethische Position, d.h. die moralischen Prinzipien und weltanschaulichen Prämissen, nach denen ganz persönlich geurteilt wird, offen legen zu können.

15

Kommunikative/Sprachliche Kompetenz

Einerseits ist bei der Wahrnehmung ethisch relevanter Lernanlässe die sprachliche Sensibilität für normative Sprechakte unabdingbar. Andererseits bleibt noch so große ethische Argumentationskompetenz wirkungslos, ist sie nicht mit einer Fähigkeit zum verständigungsorientierten Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven gekoppelt. Nur so wird die Erläuterung alternativer Standpunkte und die Differenzierung verschiedener Geltungsansprüche möglich.
20 Zur Förderung ethischer Lernprozesse ist es hilfreich, wenn die Dozentin bzw. der Dozent die Fähigkeit besitzt, folgende der jeweiligen Lernsituation entsprechenden Rollen einzunehmen.

- **Moderator/in** (wenn die Gruppe argumentationsheterogen ist),
- 25 - **Provokateur/in** (wenn die Gruppe indifferent gegenüber ethischen Problemstellungen ist)
- **Anwält/in** der nicht vertretenen Positionen (wenn die Gruppe argumentationshomogen ist)⁵¹

Umsetzungskompetenz

Hierunter fällt die Fähigkeit, Ergebnisse formulieren zu können und, wenn sie das Kursgeschehen direkt betreffen, ihre Einhaltung kontrollieren zu können. Besonders eigene Glaub-

⁵¹ Grammes, 2002, S. 198.

würdigkeit ist eine unabdingbare Bedingung dafür, um als Lehrende/r für diese Aufgaben die notwendige Autorität zu besitzen.

VII Fallbeispiel: Thema Geschlechtergerechtigkeit

Lernanlass	Ebene 1: Explizit	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4: Implizit
Beispiele	Kurs zum Thema „Gleiche Löhne für gleiche Arbeit“	In einem Kurs zum Pflegemanagement wird nebenbei thematisiert, dass die „Pfleger“ meist Frauen sind, während viele Einrichtungsleiter Männer sind	Englischer Text von Judith Butler (US-amerikanische feministische Philosophin) in einem Englisch-Sprachkurs	In einem Kurs werden Frauen sehr viel häufiger unterbrochen als Männer
Entdecken	-	Identifikation einer für ethische Thematisierung interessanten Information, evtl. auch anhand von Äußerungen des Bedauerns oder der Empörung von Seiten von Frauen, evtl. mit bagatellisierenden oder verständnisvollen Reaktionen von Männern	Identifikation eines möglichen Anknüpfungspunktes für eine ethische Debatte, vielleicht auch anhand des Interesses von TeilnehmerInnen in der englischsprachigen Diskussion über den Text, anhand möglicher Kontroversen, die sich ergeben, oder anhand von „Seitengesprächen“, ironischen Bemerkungen etc., die durch den Text ausgelöst werden	Beobachtung des Kursleiters, möglicherweise einzelner Teilnehmer/innen; evtl. Äußerungen des Ärgers der Betroffenen oder der solidarischen Empörung
Initiieren	-	Aufgreifen der Information und ethische Problematisierung derselben, evtl. Reformulierung der Äußerungen des Bedauerns und der Empörung, verbunden mit der Nachfrage nach einer Begründung dafür, Aufforderung an andere, ebenfalls Stellung zu nehmen, evtl. gezielte Nachfrage nach Ursachen	Gezielte Nachfragen zur Vertiefung der Diskussion, bei Seitengesprächen darum bitten, die Äußerungen (in englischer Sprache) der gesamten Gruppe zur Verfügung zu stellen, danach wie links	Versuch des/r Kursleiters/in, die Situation „objektiv“ zu beschreiben und dadurch Problem so anzusprechen, dass sachliche Beiträge möglich sind ohne rein personalen Bezug auf die Unterbrecher
Begleiten	Systematisierung der Argumente, die zu diesem Thema vorliegen; Erläuterungen zu deren Geschichte, deren Hintergründe, deren Probleme, begründete Positionsbeziehung	Aufforderung zu Pro- und Kontrarbeiträgen, Zur-Verfügung-Stellung von Hintergrundinformationen, danach wie links	Ethische Argumentation Butlers analysieren und diskutieren, danach wie links	Verweis auf wissenschaftliche Ergebnisse zu diesem sehr häufigen Phänomen, Frage nach Ursachen, dahinter liegenden Haltungen und deren ethischer Bewertung
Vereinbarungen treffen, Ergebnissicherung	Festhalten einer oder mehrerer gut begründeter Positionen, der für sie wichtigsten Argumente, Beschreibung von Konsequenzen	Feststellen des Zusammenhangs dieses Problems mit anderen Problemen im Geschlechterverhältnis, Reflexion auf die Relevanz in diesem Handlungsbereich, Diskussion und ggf. Festhalten möglicher Konsequenzen	Formulierung (in englischer Sprache) jeweils einer besonders prägnanten und besonders gut begründeten Pro- und Kontraposition, evtl. Lektüre eines Textes, der sich kritisch mit Butler auseinandersetzt	Vereinbarung und Einübung von Gesprächsregeln, die ein Ausreden-Lassen garantieren

VIII Schluss

Mit diesen Ausführungen zum ethischen Lernen wollten wir das theoretische Konzept liefern, aufgrund dessen das Projekt ‚Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung‘ gut auf den Weg in die erwachsenenpädagogische Praxis gebracht werden kann. Es ist unser Anliegen, einen Impuls zu setzen, der den Einstieg in die konkrete Projektarbeit erleichtert.

Folgende Fragen können vielleicht dazu anregen, auf unserem Treffen der Standorte gemeinsam ins Gespräch zu kommen:

- Ist inhaltlich alles aufgenommen, was in diesem Papier zum ethischen Lernen gesagt werden muss? Wo tun sich inhaltliche Lücken auf?
- Ist die Gesamtkonzeption schlüssig? Stimmt die Gewichtung?
- Was ist kritisch zu betrachten?
- Was ist erklärungsbedürftig?
- Wie steht es um das Verhältnis zur konkreten erwachsenenbildnerischen Praxis? Kann dieses Konzept praxisrelevant werden? Wie könnte seine Erprobung aussehen?
- Welche Formen der Dokumentation und Auswertung von Erprobungsversuchen sind machbar und hilfreich für den weiteren Projektverlauf (Strukturplanungen, Unterrichtsprotokolle, teilnehmende Beobachtungen, Tonbandmitschnitte und Videoaufzeichnungen, Interviews)

Wir hoffen, dass es uns gelungen ist, mit dem vorliegenden Basispapier eine Diskussionsgrundlage anzubieten, auf der über die theoretische Konzeption ethischen Lehrens und Lernens und deren praktische Anwendbarkeit gesprochen werden kann und freuen uns nun auf ihre Anmerkungen, Ideen, Meinungen und auf ihre Kritik.

Für diejenigen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich am Projekt beteiligen wollen, werden Ergänzungen zu diesem Basispapier zur Verfügung gestellt werden. Die genauere Art der Dokumentation und Auswertung der Erprobungsphase wird in enger Absprache mit den beteiligten Einrichtungen festgelegt, die freilich auch selbst zu der dazu notwendigen Kooperation und dem damit verbundenen Arbeitsaufwand bereit sein müssen.

C. Literatur

- AMMICHT QUINN, REGINA, Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der Schlüsselkompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion, in: Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard, Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, S. 55-64.
- ANZENBACHER, ARNO, Bildungsbegriff und Bildungspolitik, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften, 40. Bd. (1999), S. 12-37.
- ANZENBACHER, ARNO, Christliche Sozialethik. Einführung und Prinzipien, Paderborn u.a. 1998.
- ANZENBACHER, ARNO, Einführung in die Ethik, Düsseldorf, 1992.
- BILLMANN-MAHECHA, ELFRIEDE; HORSTER, DETLEF, Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung, in: in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 193-211, 198.
- BÖHM, WINFRIED; SCHIFFER WERNER, Ethisches Argumentieren, in: EU 1/06, S. 20-26.
- DANIELS, NORMAN, Justice and Justification. Reflective equilibrium in theory and practice, Cambridge 1996.
- DIETRICH, JULIA, Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik, in: Rohbeck, Johannes (Hg.), Ethisch-philosophische Basiskompetenz, (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik), Dresden 2004, S. 65-96.
- DÜWELL, MARCUS, HÜBENTHAL, C., WERNER, MICHA, Handbuch Ethik, Stuttgart 2002.
- GRAMMES, TILMAN, Urteil- und Entscheidungskompetenz in Lernprozessen, in: Martin, Hans-Joachim (Hrsg.), Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik, Münster u.a. 2002, S. 189-213, S. 200.
- HABERMAS, JÜRGEN., Diskursethik : Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: Ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main 1983, 53-126.
- HABERMAS, JÜRGEN, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a. M.
- HABERMAS, JÜRGEN, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a. M. 1995, S. 162.
- HEIMBACH-STEINS, MARIANNE; KRUIJ, GERHARD, Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003.
- HÖFFE, OTFRIED, Universalistische Ethik und Urteilskraft: ein aristotelischer Blick auf Kant, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Jg. 44 1990, 165-174.
- HÖFFE, OTFRIED, Lexikon der Ethik, München 6/2002.

- KELLER, MONIKA, Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 149-172.
- KOHLBERG, LAWRENCE, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M 1996
- KOHLBERG, LAWRENCE, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: G. Büttner, V.-J. Dieterich, (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, S. 50-66.
- KUNZE, AXEL-BERND, Wie lassen sich Werte „lernen“?, in: E-Learning-Projekt „Herausforderungen der Katholischen Soziallehre“, hg. vom Heinrich Pesch Haus Ludwigshafen und vom Institut für Gesellschaftspolitik an der Hochschule für Philosophie München.
- KRUIP, GERHARD; NEUHOFF, KATJA, Ethisches Lernen – Kontextsensitive Anwendung moralischer Normen, http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_Ethisches_Lernen.pdf (Abrufdatum 20.04.07)
- LIND, GEORG, Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratische Bildung, München 2003
- LUCKMANN, THOMAS, Gesellschaftliche Bedingungen geistiger Orientierung, Luckmann, Thomas (Hrsg.), Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Gütersloh 1998
- MANDRY, CHRISTOF, Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung?, in: Ethik im Konflikt der Überzeugungen, Freiburg 2004, S. 165-180.
- MIETH, DIETMAR, Art. Erfahrung, in: Düwell, Marcus, Hübenthal, C., Werner, Micha, Handbuch Ethik, Stuttgart 2002, S. 336-340
- MONTADA, LEO, Moralische Gefühle, in: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hrsg.), Moral und Person, Frankfurt 1993, S. 259-277)
- Neuhoff, Katja, Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung Blended-Learning im Treffpunkt Ethik http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Abschlussbericht_der_Wissenschaftlichen_Begleitforschung.pdf (Abrufdatum 20.04.07).
- NÖSTLINGER, CHRISTINE, Moralisch unterwegs, in: *Kursbuch 60: Moral*. Juni 1980, S.1-6.
- NUSSL; EKKEHARD, Erwachsenenbildung oder Lebenslanges Lernen?, in: Forum Erwachsenenbildung 2/06, S. 4-9.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD u. a., Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden 2006.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation, in: Berger, Johannes (Hg.), Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte, Frankfurt a. M. u.a. 2005., S. 77-117.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, Moralische Bildung, in: Lutz Wingert und Klaus Günther (Hg.), Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit, Frankfurt 2001.

NUNNER-WINKLER, GERTRUD, Zum Verständnis von Moral, in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 173-192.

PFEIFER, VOLKER, Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003.

TICHY, MATTHIAS, Die Vielfalt des ethischen Urteilens. Grundlinien einer Didaktik des Fachs Ethik/ praktische Philosophie, Bad Heilbrunn 1998.

TOULMIN, STEPHEN, Der Gebrauch von Argumenten, Kronberg 1996.

WERNER, MICHA, Art.: Moral, in: Wils, Jean-Pierre, Hübenthal, Christoph (Hg.), Lexikon der Ethik, Paderborn 2006, S. 239-248.

ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Ethisches Lernen, in: Hilger, G.; Leimgruber, S.; Ziebertz, H.-G., Religionsdidaktik: Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2003.