

# **Wie viel Theorie braucht der Ethik-Unterricht? – Ein Plädoyer für einen reflexiven Ethikunterricht in praktischer Absicht.**

## **1 Vorbemerkung**

Das Stichwort der Werterziehung geht davon aus, dass die wertende Wahrnehmung der Wirklichkeit gelernt werden müsse. Kinder würden also die Umwelt zunächst wertfrei wahrnehmen, und in einem Prozess der Werterziehung müssten sie dann erst lernen, diese mit Werten zu belegen. Das ist aber mitnichten der Fall, sondern umgekehrt gilt, wir nehmen immer schon wertend wahr. Lediglich ein Bereich menschlicher Existenz, die Wissenschaft, rühmt sich damit, wertfrei wahrzunehmen. Wissenschaftler müssen aber gerade dies erst mühevoll und langwierig lernen. Die wertfreie Wahrnehmung gelingt auch dann nur in dem wissenschaftlichen Teilbereich ihres Lebens. Wenn sie beim Autokauf übers Ohr gehauen werden, nehmen sie das meist nicht wertfrei wahr, sondern ärgern sich gewaltig, wie andere Leute auch.

Was der Mensch lernen muss ist anscheinend, die „richtigen“ Werte als Werte wahrzunehmen. Die Frage ist also, wie kann das gelingen? Dabei lasse ich eine Frage außen vor, nämlich, was sind diese richtigen Werte und wie kommen wir zu ihnen? Mit der Beantwortung dieser Frage würden wir eine ethische Debatte führen. Hier soll es jedoch darum gehen, wie Werte und Normen überhaupt vermittelt werden können und noch basaler, was meinen wir eigentlich, wenn wir davon reden, Werte und Normen vermitteln zu wollen? Und was der Ethik-Unterricht dazu leisten kann.

Dieser Frage werde ich mich in drei Schritten annähern. In einem ersten Schritt werde ich zwei unterschiedliche Perspektiven auf die mögliche Leistungsfähigkeit des Ethikunterrichtes vorstellen. In einem zweiten Schritt ziehe ich Konsequenzen für Konzeptionen eines Ethikunterrichts. In einem letzten Schritt lege ich diese Konsequenzen zu einer Kritik an dem Fach LER aus.

## **2 Was kann der Ethik – Unterricht leisten? Zwei Perspektiven**

### **2.1 Die Perspektive von ROBERT SPAEMANN<sup>1</sup>**

„Philosophische Ethik hat danach den Sinn, unsere ursprüngliche sittliche Intuition gegen dieses „Vernünfteln“ in ihrer Reineit wiederherzustellen, indem sie den Grund dieser Intuition sichtbar macht und die Haltlosigkeit der gegen sie vorgebrachten Argumente argumentativ aufweist. Dies und nur dies kann auch der Sinn des Ethikunterrichts in der Schule sein. Es kann in ihm nicht darum gehen, ein kleines Repertoire an Kenntnissen über ethische Systeme zu vermitteln, das eine Konversation über ethische Fragen bereichern und die Orientierungslosigkeit auf ein höheres argumentatives Niveau heben kann. Es geht um die Vermittlung von Orientierungswissen“.

SPAEMANN wendet sich also explizit gegen einen theoretischen Ethikunterricht, der ethische Modelle diskutiert, sondern er will im Ethikunterricht alte Klarheiten neu vermitteln. Das verwundert wenig, wenn man sich daran erinnert, dass Spaemann einer derjenigen waren, die das Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ initiierten.

In seiner Lesart würde der Ethik-Unterricht damit etwas leisten, was früher der Literaturunterricht gemacht hat, als er noch „bildend“ war. Damals hätte er noch „die Freude an der Lektüre gesteigert“, heute jedoch sind „historische Verfremdung und wissenschaftliche Vergegenständlichung von Texten nicht Durchgangsstadium, sondern Zweck des Literaturunterrichts“.<sup>2</sup> So bleibt der Text „beherrschter Gegenstand“ und verändert nicht den Leser.“ SPAEMANN'S Prognose für den Ethikunterricht: dieser ist „in Gefahr, denselben Weg zu gehen. In diesem Fall allerdings wäre er nicht nur überflüssig, sondern schädlich.“<sup>3</sup>

### **2.2 Die Perspektive von GERTRUD NUNNER-WINKLER<sup>4</sup>**

- Sie sieht: Moralisches Lernen umfasst zwei Momente:

---

<sup>1</sup> ROBERT SPAEMANN: Zum Sinn des Ethikunterrichts. In: HERBERT HUBER (Hrsg.): Sittliche Bildung – Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993, S. 349-362.

<sup>2</sup> A. a. O. S. 350.

<sup>3</sup> A. a. O. S. 351.

<sup>4</sup> GERTRUD NUNNER-WINKLER: Zur moralischen Sozialisation. In: Herbert Huber (Hrsg.): Sittliche Bildung – Ethik in Erziehung und Unterricht. Asendorf 1993, S. 105-127.

a) kognitives Lernen: Kinder müssen wissen, welche Normen Gültigkeit haben und warum sie gelten.

b) motivationales Lernen: Kinder müssen lernen, die Normen nicht nur zu kennen, sondern auch befolgen zu wollen.

Der in jüngerer Zeit wirkungsvollste Moraltheoriker LAWRENCE KOHLBERG geht davon aus, dass beide Momente gleichzeitig erworben werden und Kinder Kenntnis und Wollen systematisch und gleichsinnig verändern. Auf der Stufe konventioneller Moral handelten die Kinder aus Angst vor Strafe moralisch, auf der höchsten Stufe erkennen die Menschen die universelle Begründungsfähigkeit von Normen.

Empirische Forschungen konnten zeigen, dass die Annahmen KOHLBERGS über die Gleichsinnigkeit der Entwicklung von Kenntnis und Motivation nicht zutreffen.<sup>5</sup>

„Es zeigte sich, dass die Kinder sehr klar unterscheiden zwischen Normen, die zu allen Zeiten und in allen Kulturen eine unbedingte, von Sanktionen und Autoritäten unabhängige Gültigkeit besitzen; Man darf ein anderes Kind nicht schlagen, auch wenn der Vater/der Direktor/der König es erlauben – nicht einmal Gott dürfte das tun oder erlauben. Hingegen darf man Spaghetti mit den Fingern essen, wenn dies in einem Lande Brauch ist; man darf dies allerdings nicht tun, wenn es Sitte ist, Besteck zu verwenden. Wer Spielregeln missachtet, spielt einfach ein anderes Spiel, und wer Klugheitsregeln nicht befolgt, der schadet sich selbst. Während also Spiel- und Klugheitsregeln der individuellen Entscheidungsfreiheit und dem Selbstinteresse anheim gestellt sind, verstehen bereits kleine Kinder: Es ist verboten, einen anderen zu schlagen, weil dies weh tut, oder ihn zu bestehlen, weil der Verlust ihn betrübt.“<sup>6</sup>

Aber selbst dieses Wissen und das Wissen um die Regelbegründung, die sich mit Kohlbergs Stufentheorie nicht in Übereinstimmung bringen lässt, ist noch nicht Garant dafür, dass Personen sich auch tatsächlich moralisch verhalten! NUNNER-WINKLER nennt vier Modelle, die erklären, wie es zum Einhalten moralischer Normen komme:

- a) Das Konditionierungsmodell: Normen gelten, sofern sie durch Sanktionen gesichert sind. (frühe Kohlberg-Stufen - Tierversuch)
- b) Das Über-Ich-Modell: Das Individuum verinnerlicht ursprünglich extern gesetzte Normen. (Freud erklärte dies Phänomen der Gewissensbildung mit dem Ödipuskomplex, in dessen Prozess die Normen des Vaters übernommen werden.)
- c) Das Modell der Triebüberformung: „Das Kind antwortet mit affektiver Besetzung auf Menschen, die seine primären Bedürfnisse (Nahrung, Wärme) befriedigen; damit ist

---

<sup>5</sup> Vgl. TURIEL, ELLIOT: The development of social Knowledge. Morality and convention, Cambridge 1983.

<sup>6</sup> A. a. O. S. 106.

es hinfert nicht nur auf physische Versorgungsleistung verwiesen, sondern hat sich auch von der affektiven Zuwendung der Bezugspersonen abhängig gemacht. Um diese nicht zu verlieren, ist es bereit, ihre normativen Erwartungen so zu übernehmen, dass deren Erfüllung zum persönlichen Bedürfnis, zur „Bedürfnisdisposition“ wird.<sup>7</sup> Zentrales aber nicht notwendigerweise bewusstes Motiv dieser Übernahme ist der drohende Liebesentzug.

d) Das Modell freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht.

Die empirischen Überprüfungen NUNNER-WINKLERS erbrachten Belege für die Wirksamkeit von allen Sozialisationsmodellen.<sup>8</sup> Allerdings ist im Lichte der herkömmlichen Theorien moralischer Sozialisation von Freud bis Kohlberg überraschend und nicht erklärbar, dass der Typus moralischer Motivation qua Einsicht bereits in der Kindheit empirisch nachweisbar ist. Ihre Prognose lautet, dass dieses Modell auch in Zukunft noch an Bedeutung gewinnt. Das liegt unter anderem daran, dass in der Moderne die Wirkungskraft der anderen Motivationsmodelle abnimmt. Das kann man am Über-Ich-Modell leicht verdeutlichen.

Das funktioniert nur, wenn es diesen strengen autoritären Vater gibt, in dessen Rolle man sich hineinversetzt, um sich seiner zu erwehren. Dieses Familienmodell geht jedoch seit den 50er Jahren zunehmend zurück. Gleiches gilt auch für das Konditionierungsmodell, das an die Furcht vor harten Sanktionen gekoppelt ist und auch für das Es-Überformungsmodell, weil die immer offeneren Familienstrukturen die Furcht vor Liebesentzug, die in ökonomisch begründeten Familiengründungen hoch relevant war, in ihrer Bedeutung verringern.

Was bedeutet dies für einen Ethik-Unterricht? Der Ethikunterricht, das haben die Untersuchungen gezeigt, kann nicht die Werte und Gebote allererst vermitteln. Vielmehr lesen Kinder am „Leben ihrer *Eltern und Erzieher* ab, welche Werte in ihrer Kultur Verbindlichkeit besitzen“.<sup>9</sup> „Der Unterricht kann dazu beitragen, dass solch implizites Lernen reflexiv eingeholt werden kann und dass Individuen bewusst und an moralischen Prinzipien orientiert zu den kulturellen Vorgaben Stellung zu nehmen lernen.“<sup>10</sup>

### **3 Welchen Ethikunterricht brauchen wir?**

In einem nächsten Schritt möchte ich fragen, was aus diesen beiden je Perspektiven für die Wertevermittlung und für den Ethikunterricht folgt?

- SPAEMANN will im Ethikunterricht die Werte selbst vermitteln. Theoretisches und wissenschaftliches Herangehen sei dabei nicht nur hinderlich, sondern würde den gesamten

---

<sup>7</sup> A. a. O. S. 108.

<sup>8</sup> Vgl. A. a. O. S. 114f..

<sup>9</sup> A. a. O. S. 122.

<sup>10</sup> Ebd.

Unterricht wertlos machen, da er die „Orientierungslosigkeit nur auf ein höheres Niveau hebt“. Zugespißt geht es ihm, um eine unwissenschaftliche unhinterfragte Vermittlung von Grundwerten, die für die moralische Bildung demokratischer Gemeinschaften unerlässlich sei. Dazu gehört, noch vor der Toleranz gegen andere Überzeugungen, eine eigene Überzeugung zu haben. Denn nur wenn ich eine eigene Überzeugung habe, weiß ich, was eine Überzeugung ist und bin überhaupt in der Lage, gegen andere Überzeugungen, die ich dann notwendigerweise für falsch halte, tolerant zu sein. Diese Toleranz muss freilich die Toleranz gegen Praktiken wie Folter ausschließen. All dies sei im Ethik-Unterricht zu vermitteln.

- Anders als SPAEMANN geht NUNNER-WINKLER nicht davon aus, dass in der Umwelt des Kindes nur Orientierungslosigkeit herrscht. Vielmehr werden in der Umwelt die Normen und Werte vermittelt. Wie wir eingangs gesehen haben, kann dies auch gar nicht anders der Fall sein, denn wir nehmen die Dinge und Sachverhalte unseres Lebens nicht wertfrei wahr. Eine solche Wertvermittlung geschieht durch unsere primäre und sekundäre Umwelt. Durch beide erhalten wir auch Anreize, uns entsprechend dieser Normen und Werte zu verhalten. Die Aufgabe eines Ethik-Unterrichts sieht NUNNER-WINKLER in einem Beitrag, dieses implizite Lernen reflexiv einzuholen so dass Individuen sich bewusst an moralischen Prinzipien orientieren und sie zu den kulturellen Vorgaben Stellung nehmen.

Gegensätzlicher könnten die Konzepte wohl kaum sein. Welche Schlussfolgerungen sind nun aus dieser Vorstellung der zwei Konzepte zu ziehen. Ich werde Ihnen meine Schlussfolgerungen vorstellen und sie jeweils begründen.

1. *Schon allein aufgrund der Tatsache, dass Ethikunterricht, wenn er denn überhaupt erteilt wird, einen nur geringen Stundenumfang hat, ist die Forderung von SPAEMANN nach einer Initiation in die geltenden Werte und Normen der Gesellschaft utopisch und sinnlos.*

In seiner Ablehnung der wissenschaftlichen Methode für diese Initiation trifft SPAEMANN dabei sogar etwas richtiges: Die Initiation in die Werte und Normen erfolgt nicht über wissenschaftliches Wissen oder theoriegeleitete Diskussion, sondern sie erfolgt implizit durch alltäglichen Umgang. Dabei wirken verschiedenste Faktoren.<sup>11</sup> Sie erfolgt primär vor- und außerschulisch, in den primären Bezugsgruppen, d.h. im Elternhaus. Sie erfolgt aber auch innerschulisch. Innerschulisch bedeutet aber nicht unbedingt durch Unterricht. Denn auch in der Schule erfolgt die Initiation in die gängigen Werte und Normen implizit, d. h. durch die Geltung und Befolgung dieser Werte. Da SchülerInnen einen beträchtlichen Teil ihrer Tageszeit in der Schule verbringen, ist die Wirkung des Sozialisationsorts Schule kaum zu unterschätzen. Schule ist ein bedeutender Ort sekundärer Sozialisation. Allerdings eben

---

<sup>11</sup> Vgl. NUNNER-WINKLER.

Schule als Ort und Institution. Insofern kann also auch der Unterricht norm- und wertinitialisierend wirken, jedoch nur und insofern er implizit wirkt.

2. *Schule hat darum die Aufgabe, als Institution wert- und norminitialisierend zu wirken.* Wie gezeigt, ist Schule ohnehin und unabhängig davon, ob ihr diese Aufgabe zugeschrieben wird oder nicht ein wichtiger Ort sekundärer Sozialisation. Schule muss sich aber in ihrer Gesamtheit dieser Aufgabe bewusst sein. Dafür sind manche Bildungspolitiker nach PISA vielleicht etwas sensibler geworden. Der Titel der Veranstaltung der sich auf das „Schulsystem der Aussonderung“ bezieht, macht die Problematik noch einmal deutlich. Durch das Dreiklassenschulrecht wird den SchülerInnen auf Haupt- und Realschulen implizit die Botschaft vermittelt, keine Gymnasiasten zu sein. (Um es mal ganz vorsichtig auszudrücken) Diese Botschaft ist so stark, dass sie kaum anderweitig zu kompensieren ist.

3. *Ethikunterricht kann darum nicht gegen den ständigen Druck anderer Sozialisationsfaktoren konträre Werte und Normen in die Schüler hineindiffundieren.*

Wenn also SchülerInnen alltäglich ihre Zweit- und Drittklassigkeit vor Augen gehalten wird, dann steht ein Ethik-Unterricht auf relativ tönernen Füßen, der die Gleichheit aller als Wert verkündigen möchte. Gleiches gilt im übrigen für den Religionsunterricht, an den identische Erwartungen geknüpft werden, die gleichermaßen illusorisch sind. Zugespitzt formuliert, sollen diese zwei Schulstunden in der Woche, die „Umwertung aller Werte“ leisten, die die SchülerInnen alltäglich erfahren. Anders als Nietzsche dies aber dachte, sollen nicht die konventionellen Werte umgewertet werden, sondern die implizit geltenden, den offiziellen Konventionen gleichwohl widersprechenden, sollen ins konventionelle Maß zurückgebogen werden.

4. *Was kann aber ein Ethik-Unterricht leisten? Er kann genau das leisten, vor dem SPAEMANN gewarnt hat. Er kann zur Reflexion anregen.* Beispiel einer Wertereflexion könnte eine Einsicht in die eben geschilderten Mechanismen sein. Das implizit Gelernte kann im Unterricht reflexiv eingeholt werden. Nur so können sich Individuen zu dem implizit Gelernten überhaupt verhalten. Nur so wird es überhaupt als implizit Gelerntes sichtbar und bewusst! Dazu ist jedoch nicht die Abstinenz von Wissenschaft anzuraten, sondern die Wissenschaftsorientierung die in den anderen Fächern längst Einzug gehalten hat, ist hier notwendiger denn je. „Ethik“ als theoriefreie Wärme- und Kuschelstube stabilisiert ein „Schulsystem der Aussonderung“ eher, als das es desavouiert.

Ein Ethikunterricht (auch LER und konfessioneller RU) kann aus dargestellten Gründen keine Kompensation gesellschaftlicher Defizite in der Wertevermittlung sein. Mit dieser Erwartung wird der Unterricht überfordert. Diese Überforderung spiegelt sich auch immer wieder in Nachfragen der Öffentlichkeit z. B. nach den Ereignissen von Erfurt, ob die Schule hier versagt hätte. Ein einzelnes Fach kann nicht die primäre und sekundäre implizite

Wertesozialisation negieren und durch andere „schönere“ ersetzen. Solche Vorstellungen folgen noch dem Lernkonzept des „Nürnberger Trichters“, wie fortschrittlich auch immer sie sich geben. Da diese Forderungen aber weit verbreitet sind, leiden nicht zuletzt viele LehrerInnen daran, dass sie ihrem Erziehungsauftrag nicht genügen würden. Dazu ist zu sagen, sie können gar nicht leisten, was von Ihnen gefordert wird.

Was sie allerdings leisten können ist das, was wir gewöhnlich auch in anderen Fächern von LehrerInnen erwarten, nämlich der Vermittlung von reflexivem Wissen. Im Fach Ethik handelt es sich dabei um reflexives Wissen über Ethik, also über die Vielfalt von Normen und Werten Möglichkeiten ihrer Begründung. Anders als SPAEMANN vermutet, wird so nicht die „Orientierungslosigkeit auf ein höheres argumentatives Niveau gehoben“, sondern die immer schon implizit vermittelten Orientierungen werden als solche allererst entschlüsselbar und somit wird die Möglichkeit eröffnet, sich zu ihnen zu verhalten.

#### **4 Vier Folgerungen für LER:<sup>12</sup>**

1. LER wurde eingeführt als der Vorreiter einer generellen Schulreform in Brandenburg. Von diesem Konzept ist nicht mehr viel übrig. Viel mehr ist umgekehrt LER zum normalen Schulfach geworden, wie der konfessionelle Religionsunterricht in anderen Ländern. Gerade diese generelle Schulreform wäre aber notwendig gewesen, wenn LER nicht die Alibi- und Lückenbüßerfunktion, einer „sozialen Stunde“ im ansonst asozialen Schulalltag hätte übernehmen sollen.
2. Gerade die Diagnose der sozialen Situation der Jugendlichen der Wendezeit als desaströs in den „Hinweisen zum Unterricht“ von 1994 legt eine Kompensationsfunktion von LER gefährlich nahe.
3. Obschon LER Bezugswissenschaften benennt, lässt sich in ihm doch ein problematisches Verhältnis zur Wissenschaft nachweisen. Wissenschaften erscheinen in den LER-Plänen (gleichviel welcher Generation) nicht als selbst zu problematisierender Weltzugang, sondern sie verbürgen gleichsam die objektiver Erkenntnis der Welt wie sie ist. Das verkennt die Perspektivität auch des wissenschaftlichen Blicks. Auch Wissenschaften können die Welt nicht erkennen, wie sie für sich ist, sondern nur so, wie sie für uns erscheint. Die LER-Pläne legen so gerade aufgrund ihrer Distanz zur Wissenschaft ein Wissenschaftsbild nahe, in dem

---

<sup>12</sup> Nachweise dazu in: Henning Schluß: Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Analysen zum Transformationsprozess der Lehrplanentwicklung auf den Gebieten der politischen Bildung und des wertbezogenen Unterrichts. (Dissertation), Berlin 2002.

Wissenschaftlichkeit für Wahrheit steht. Dies ist jedoch gerade auf ethischem, religiösen und lebenskundlichem Gebiet – den Dimensionen von LER – problematisch.

4. Der gültige LER-Rahmenplan kommt aus, ohne dass die Behandlung des Christentums obligatorisch wäre. Das ist insofern selbstwidersprüchlich, als LER laut Selbstaussage, in die Traditionen der abendländischen Kultur einführen will. Somit ist es jedoch theoretisch (und wie empirische Untersuchungen nachweisen leider auch praktisch)<sup>13</sup> möglich, die wirkmächtigsten Begründungsmuster unserer Werte und Normen nicht zu thematisieren. Insofern jedoch nicht in diese Begründungsmuster eingeführt wird, ist auch ein reflexiver Umgang mit ihnen nicht möglich. D. h. die eigentliche Chance von LER (Ethik), die Begründungsmodelle von Normen und Werten offen zu legen, damit sich SchülerInnen Selbst zu deren Beachtung verpflichten können, kann gar nicht erfüllt werden. Nummer Winkler wies darauf hin, dass dies in der Moderne deshalb umso wichtiger wird, weil die anderen Mechanismen der Wertbindung durch Konditionierung und Über-Ich und Es-Formung an Bedeutung verlieren. Die reflexive Selbstbindung an Werte und Normen fordert nämlich nicht nur die Kenntnis dieser Werte und Normen (diese geschieht ja implizit) sondern auch die Kenntnis von deren Hintergründen. Diese Hintergrundkenntnis geschieht zunehmend jedoch nicht mehr familiär, ist aber etwas, das schulisch leistbar wäre, weil die Kenntnisvermittlung sogar ins traditionelle schulische Profil passt. Zusätzlich zur Kenntnisvermittlung muss es dann noch darum gehen, diese Kenntnisse reflexiv zu wenden. Dieser zweite Schritt ist jedoch ohne den ersten sinnlos.

## J. Henning Schluß

---

<sup>13</sup> Vgl. Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine (2001): LER – eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung. In: Neue Sammlung 41. Jg. 2001, S. 372-392.

Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine (2002): Auer, Karl Heinz (Hg.), Ethikunterricht - Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck-Wien 2002 im Druck..