

Elmar Fiechter-Alber

Grundlegungen ethischen Lehrens und Lernens im Bildungskontext Schule,

(Eine Aufmerksamkeitsschulung aus Anlass des Schulversuches
‘Ethikunterricht’ in Österreich

Erste fragende Aufmerksamkeit: Die gesellschaftliche Relevanz ethischer Erziehung und daraus resultierende Fragestellungen

Im Schuljahr 1997/98 starteten in Österreich die ersten Schulversuche Ethik als Ersatzunterricht zum konfessionellen Religionsunterricht für SchülerInnen der 9. – 12./13 Schulstufe. Die in diesem Zusammenhang geführte und zugespitzte öffentliche Diskussion zeigt die gesellschaftliche Relevanz ethischer Erziehung in der Schule. Die Beobachtung dieser Diskussion bildet den Forschungsansatz, weil daraus mehrere Fragenkomplexe gewonnen werden, die das Forschungsinteresse strukturieren.

So werden in einem *ersten* Fragenkomplex die verschiedenen, aber meist unreflektierten und divergierenden Vorstellungen darüber deutlich, wie der Staat als Träger der öffentlichen ethischen Bildung zu ‘seiner’ Ethik gelangen und was in diesem Zusammenhang überhaupt unter ‘Ethik’ verstanden werden kann. Bereits in der Begründung der Ethik wird die plurale Situation unserer Gesellschaft deutlich. So wird zum Beispiel von der impliziten moralphilosophischen Annahme ausgegangen, dass ethische Erziehung ausschließlich mit Bezug auf die gewachsene Kultur und Tradition der konkreten Gesellschaft grundgelegt werden kann, weil dadurch auf ein klares Bezugssystem zurückgegriffen werden kann, das ethische Orientierung ermöglicht. Auf der anderen Seite wird genau diese ein-deutige Grundlegung abgelehnt, weil sie dem liberalen Postulat eines weltanschaulich neutralen Staates widerspreche. Dabei geht die Kritik im wesentlichen gegen die ausschließliche und institutionalisierte konfessionelle Verortung ethischer Erziehung und deren Verankerung im Religionsunterrichtsgesetz und im Konkordat zwischen Staat und Kirche. Oder es wird die plurale Situation unserer Gesellschaft konstruktiv genutzt, um zu einem ‘overlapping consensus’, einem Minimalkonsens der verschiedenen Kulturen innerhalb unserer Gesellschaft zu gelangen. Dabei wird im wesentlichen davon ausgegangen, dass allgemein für gültig gehaltene Kodizes und Normenkataloge (z. B. Menschenrechtskataloge, die Verfassung des Staates, ...) als Grundlage für einen Ethikunterricht dienen können.

Ein *zweiter* Fragenkomplex richtet die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeit und Notwendigkeit ethischen Lehrens und Lernens in der Bildungseinrichtung Schule. Dabei werden gesellschaftliche Problemsituationen in politischer, sozialer, technischer, wirtschaftlicher ... Hinsicht genauso als pädagogische Herausforderung für die Schule verstanden wie die religionssoziologischen Veränderungen und die Verschiebung bzw. das scheinbare Abhandenkommen ethischer Autoritäten. Aus diesem Grunde sei ethische Erziehung in der Schule dringend gefordert. Diese habe nämlich (immer schon) eine gesellschafts- und staatserhaltende Funktion inne. Demgegenüber wird jedoch öffentlich immer wieder grundsätzlich die Frage nach der Möglichkeit ethischer Erziehung und ethischen Lernens im Rahmen des Regelschulsystems gestellt. Diese

Frage ist im Grunde die Frage nach der Theorie von Schule und danach, wozu die Schule da ist bzw. nicht da ist und worin der spezifische Beitrag schulischen ethischen Lehrens und Lernens angesichts der vielfachen Lernarrangements, mit denen junge Menschen konfrontiert werden, denn eigentlich besteht.

Ein *dritter* Fragenkomplex, der innerhalb der öffentlichen Diskussion deutlich wird, widmet sich den scheinbar eher pragmatisch-rechtlichen und schulorganisatorischen 'Begleiterscheinungen', wie der Frage nach der Möglichkeit der Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts, nach dem Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht im Fächerkanon, nach den Bedingungen der Ausbildung und Zulassung von Ethiklehrenden und nach der Strategie, die Abmeldungen vom Religionsunterricht durch den Ethikunterricht aufzuhalten. Diesen 'organisatorischen Begleiterscheinungen' sind bei näherem Hinsehen bereits bestimmte ethische Theorien inhärent, so dass sie nicht unbedeutend für den Kontext ethischen Lehrens und Lernens bleiben.

Angesichts dieser unterschiedlichen Fragenkomplexe, die für verschiedene, auch durch Interessen geleitete, Perspektiven stehen, klärt sich die Forschungsrichtung dieser Arbeit: Vor dem Hintergrund eines kritisch-hermeneutischen Potentials der Ethik-Theorie sollen didaktische Perspektiven für ethisches Lehren und Lernen im konkreten Bildungskontext Schule gewonnen werden.

Zweite systematisch-klärende Aufmerksamkeit: Wovon sprechen wir, wenn wir im Zusammenhang mit dem Ethikunterricht von 'Ethik' sprechen?

Innerhalb der öffentlichen Diskussion und vor dem Hintergrund einer als modern, liberal und plural beschriebenen Gesellschaft wird nicht klar, was unter 'Ethik' überhaupt verstanden wird. Deshalb ist *rückblickend-verstehend* eine hermeneutische Klärung notwendig. Diese soll anhand unterschiedlicher moralphilosophischer Positionen einerseits systematisch klären, wovon gesprochen wird, wenn im Zusammenhang mit ethischem Lernen von 'Ethik' die Rede ist. Andererseits soll *vorausschauend* bereits angedeutet werden, dass jedes Verständnis von Ethik Auswirkungen auf pädagogisch-didaktisches Handeln hat. Dieses enthält immer eine meist unbewusst-implizite Ethik-Theorie, die von einem bestimmten Menschenbild, einer bestimmten Gesellschaftstheorie, ... ausgeht. Dabei soll jedoch nicht der Versuchung erliegen werden, eine bestimmte Ethik-Theorie als gültigen Raster und somit als normative Grundlage für ethisches Lehren und Lernen zu erachten. Die Frage: 'Welche Ethik für den Ethikunterricht?' ist falsch gestellt, wenn sie davon ausgeht, dass Ethik als feststehendes, geschlossenes System in den schulischen Unterricht importiert werden könne. Vielmehr können und sollen Ethik-Theorien als kritisches Sensorium die Aufmerksamkeit schulen, wie ethisches Lehren und Lernen im Bildungskontext Schule entdeckt und ermöglicht werden kann.

Eine *erste* Verstehenshilfe und somit hermeneutisches Potential liefert die Naturrechtslehre, deren wesentliches Anliegen es ist, das, was gut oder gerecht ist, was sittlich-ethisch zu verantworten ist, über subjektiv-biografische Prägungen und konkrete Handlungsbedingungen hinaus zu begründen. Auch wenn dem, was unter der 'Natur'

des Menschen begriffen wird, eine große Unschärfe anlastet, insofern es z.B. die Sklaverei genauso begründen lässt wie Menschenrechtskataloge, so mahnt diese Perspektive – gegen jeden Subjektivismus und Nihilismus – wenigstens den *Versuch* einer Objektivierung ethischer Grundlagen ein.

Dieser Versuch wird *zweitens* im Verfahren der diskursiven Ethik (Habermas) konkretisiert. Die objektivierende Prüfung der Gültigkeit von Werten und Normen soll dabei aus dem monologischen Käfig befreit und der diskursiven Kommunikation zugeführt werden. Diskursethik verabschiedet sich von den Traditionen des neuzeitlichen, subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Denkens und versteht das Subjekt in erster Linie von seiner Intersubjektivität her. Der selbstreflexiven Kommunikation des Einzelnen ist die Verständigung mit anderen, dem Anderen, dem Fremden vorgelagert. Problematisch – vor allem im Bildungskontext Schule – wird diese Logik, weil sie von gleichwertigen Subjekten ausgeht und die konkreten Bedingungen ethischen Handelns ausblendet.

Demgegenüber rückt die *dritte*, kommunitaristische Perspektive (A. MacIntyre u.a.) den konkreten Kontext ethischen Handelns in den Blick. Wenn moralische Regeln aus dem Kontext, in dem sie relevant sind, gerissen werden, neigen sie dazu, als eine Reihe willkürlicher Verbote oder Gebote zu erscheinen. Ethik ist nur dann lebendig, wenn sie in den Kontext der konkreten Tradition einer Gesellschaft eingebunden ist. Das wichtigste Mittel der moralischen Erziehung ist das Erzählen von Geschichten, die in der Geschichte der Gesellschaftstradition bedeutsam sind. Wie in dieser Ethik-Theorie jedoch mit dem Fremden, vor allem mit fremden Traditionen umgegangen werden kann, bleibt offen!

Dritte verortende Aufmerksamkeit: Wofür ist die Schule (nicht) da?

Im Anschluss an die zuletzt erwähnte kommunitaristische Position stellt sich die Frage nach dem konkreten Kontext ethischen Lehrens und Lernens. Es soll an dieser Stelle (auch im Anschluss an die offen gebliebene Frage im ersten Teil) also geklärt werden, was die Institution Schule im Hinblick auf ethische Erziehung leisten kann – und was nicht. Eine Klärung soll durch die Gegenüberstellung der beiden schultheoretischen Ansätze von Hermann Giesecke und Hartmut von Hentig erreicht werden.

Giesecke steht dabei vor allem für jenes bildungstheoretische Verständnis, das Unterricht als die zentrale Aufgabe von Schule erachtet, wobei diese systematische Aufklärung der Welt von Kindern und Jugendlichen in erster Linie ein Anliegen der Gesellschaft ist, weil es in deren Interesse liege, den jeweiligen Gesellschaftsstandard zu erreichen bzw. zu übertreffen. Schule habe sich also angesichts einer Vielzahl von ethischen Lernorten von Kindern und Jugendlichen auf jenen Part ethischer Erziehung zu beschränken, der sich nicht aus den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Subjekts, sondern in erster Linie aus der Ethik und den Interessen der Gesellschaft begründen lässt.

Demgegenüber beschreibt von Hentig (und Rainer Winkel) Schule in erster Linie als Lebens- und Erfahrungsraum des einzelnen Kindes und Jugendlichen und der Menschen miteinander. Allein all das, was aus dem Beziehungs- und Lebensalltag in der Schule sich an Fragen ergebe, sei Anlass genug, für das Leben zu lernen.

Diese beiden schultheoretischen Perspektiven im Blick wird hier Schule als ein immer schon ethisch relevanter Lernort verstanden. Er soll es nicht nur sein, er ist es, weil Schule de facto intersubjektives, interaktives Geschehen ist. In der Schule wird immer ethisch gelernt. Das Spezifische, das Schule von anderen ethischen Lernarrangements unterscheidet, ist, dass in ihr in einem reflexiven Abstand verstanden, geklärt, kritisiert und motiviert werden soll, was sich im Lebens- und Erfahrungsraum Schule (und in anderen Lebensräumen) ereignet.

Vierte handlungsgenerierende Aufmerksamkeit: Die Notwendigkeit einer integrativen Mehrperspektivität hinsichtlich ethischen Lehrens und Lernens in der Schule

Diese ethisch-didaktische Aufmerksamkeit soll in einem letzten Schritt die didaktischen Implikationen der beschriebenen Ethik-Theorien innerhalb des Kontextes Schule beleuchten. Es soll aber auch möglich werden, umgekehrt ethisch-didaktisches Handeln nach dessen fundamentalethischen Implikationstendenzen zu befragen. Den hermeneutischen Raster für die didaktische Belichtung der verschiedenen Ethik-Theorien bilden dabei die ethischen Annahmen und das methodische Verfahren der Themenzentrierten Interaktion (R.C. Cohn). Dabei soll vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen der beschriebenen Ethik-Verständnisse hier für eine integrative Mehrperspektivität ethischen Lehrens und Lernens in der Schule plädiert werden, die ein kritisch-hermeneutisches Potential für die Bewertung des Ethik-Unterrichts, dessen Lehrpläne, ... darstellen soll. Diese integrative Mehrperspektivität soll die Aufmerksamkeit schulen hinsichtlich

- der *subjektiv-biografischen* Bedeutsamkeit ethischen Lehrens und Lernens. Welche implizite Ethik bringen SchülerInnen und LehrerInnen mit?
- der *intersubjektiven* Bedeutsamkeit ethischen Lehrens und Lernens. Welche Ethik spielt sich im intersubjektiven Lerngeschehen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ab?
- der objektivierenden Sachebene. Das Menschheitswissen 'Ethik' als Kritik und Motivation für die subjektive und intersubjektive Ethik.
- der Bedeutsamkeit des Globes für ethisches Lehren und Lernen. Das konkrete gesellschaftliche, politische und weltanschaulich-religiöse Umfeld des Bildungskontextes Schule.