

WERNER SIMON

PETER MCPHAIL: SOCIAL AND MORAL EDUCATION - EINE ENGLISCHE
VERÖFFENTLICHUNG ZUR ETHISCHEN ERZIEHUNG

Seit einigen Jahren wächst in der Bundesrepublik Deutschland das Interesse an ethischen Fragestellungen. In diesem Zusammenhang erinnern nicht nur die Politiker an den Erziehungsauftrag der Schule. Auch Erzieher und Erziehungswissenschaftler diskutieren die Möglichkeit und Grenzen einer ethischen Erziehung ("moralische Erziehung", "Werterziehung", "Erziehung zur ethischen Verantwortung", "Gewissenserziehung") im Unterricht und innerhalb des schulischen Zusammenlebens (Schule als "Lebensgemeinschaft").

Sie knüpfen dabei vielfach an die im angelsächsischen Sprachraum geführte Diskussion zur "moral education" an und versuchen deren Erkenntnisse und Erfahrungen auch für deutsche Problemstellungen fruchtbar zu machen. Vor allem das von Lawrence Kohlberg entwickelte Stufenmodell der moralischen Entwicklung findet weithin Beachtung. In Deutschland bisher weniger bekannt sind die Ergebnisse des vom britischen School Council in Auftrag gegebenen "Moral Education Curriculum Project", das von einem Team unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Peter McPhail zwischen 1967 und 1976 in Oxford und Cambridge durchgeführt wurde. Erarbeitet wurden: "Lifeline" (1972)¹ und "Startline" (1978)², zwei Curricula zur ethischen Erziehung, die jeweils aus einem Lehrerhandbuch und verschiedenen Paketen mit Schülermaterialien

1 Vgl. P. McPhail/J.R. Ungood-Thomas/H. Chapman, *Moral Education in the Secondary School. Lifeline*, London: Longman 1972. Ferner die beim gleichen Verlag im gleichen Jahr erschienenen Materialien des Programms. - "Lifeline" wurde den deutschen Lesern vorgestellt von G. Stachel: *Lifeline* - ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen, in: *KatBl* 99 (1974) 571-587. Dieser Beitrag ist auch greifbar in: *L. Mauermann/E. Weber* (Hg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule. Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht*, Donauwörth 1978, 164-182.

2 Vgl. P. McPhail/D. Middleton/D. Ingram, *Moral Education in the Middle Years. Startline*, London: Longman 1978. Ferner die beim gleichen Verlag im gleichen Jahr erschienenen Materialien des Programms. - "Startline" erläutert: *L. Mauermann*, *Moral Education - ein englisches Forschungsprojekt zur moralischen Erziehung für die Altersstufen 8-13: Die Deutsche Schule* 70 (1978) 488-496.

lien bestehen. "Startline" ist für 8-13jährige, "Lifeline" für 13-16jährige Schüler bestimmt. In einer neuen Veröffentlichung vom Frühjahr 1982³ greift Peter McPhail diese Ergebnisse seiner früheren Arbeit auf und entfaltet den Ansatz ethischer Erziehung, der in ihnen zum Tragen kam. Es handelt sich um eine Publikation, die die Aufmerksamkeit auch der deutschen Leser verdient.

"Social and Moral Education" informiert die in der Erziehungspraxis Tätigen auf rund 200 Seiten und in einer knappen, gut lesbaren und leicht verständlichen Form über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien ethischer Erziehung. Der Leser wird einerseits in theoretisch bedeutsame Grundsatzfragen eingeführt, er erhält andererseits Hilfen und Ratschläge, die sich durch eine besondere Praxisnähe auszeichnen. Empirische Daten, Ergebnisse der Befragung von Hunderten von Kindern und Jugendlichen, untermauern die engagierte Stellungnahme McPhails, in der er seinen Ansatz verteidigt und kritisch auf entgegenstehende Trends der gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Entwicklung bezieht. An zentraler Stelle werden das Vorgehen und die wichtigsten Ergebnisse der von ihm betreuten Curriculum-Projekte vorgestellt, als deren Zielsetzung er selbst nennt: "Antworten zu finden auf die Frage 'Wie lernen Personen sich ethisch zu verhalten?' und dann durch Versuche, Lernmaterialien und -techniken zu entwickeln, die den Lernprozeß einschließen" (80).

Das erste Kapitel ("The Authority for Using 'Ought'") beschreibt in einem gerafften Gang durch die Geschichte die wichtigsten ethischen Positionen von Platon bis Wittgenstein (4-22). In einem zweiten Kapitel ("Contemporary Challenges to Moral Education") diskutiert McPhail die Notwendigkeit und die Aufgaben ethischer Erziehung angesichts der Herausforderungen der gegenwärtigen sozialen und politischen Situation (23-35). In einem weiteren Kapitel wird Ehrlichkeit als die Grundlage und Grundvoraussetzung jeder ethischen Erziehung postuliert ("Honesty, the Basis of Moral and Healthy Social Education") (36-56). Es folgt eine Auseinandersetzung mit den ethischen Ansätzen von J.-P. Sartre und B.F. Skinner, schließlich mit den Modellen ethischer Erziehung, wie sie J. Wilson und L. Kohlberg vorlegten. Es wird nach dem Erkenntnisgewinn gefragt, den sie zur Förderung

3 P. McPhail, *Social and Moral Education*, Oxford: Basil Blackwell 1982 (= *Theory and Practice in Education* 4).

einer situationsbezogenen Sittlichkeit beitragen können ("The Development of Situational Morality") (57-79). Das fünfte und sechste Kapitel beschreiben die Grundstruktur und Besonderheiten des Lernprozesses, in dem Kinder und Jugendliche ethisches Handeln lernen ["The Process of Learning Moral Behaviour during Adolescence" (80-106); "The Age of Dependence and Play: 8-13 Years" (107-121)]. McPhail bezieht sich dabei ausführlich auf Ergebnisse der von ihm geleiteten Projekte "Lifeline" und "Startline", die er referiert und interpretiert. Die beiden folgenden Abschnitte bedenken Rolle und Aufgabe, die dem Lehrer innerhalb des skizzierten Lern- und Erziehungsprozesses zukommen ("The Role of the Teacher") (122-133), und stellen Methoden und Materialien vor, die sich als besonders effektiv erwiesen haben ("Teaching Materials and Techniques") (134-155). Das vorletzte Kapitel befaßt sich mit dem Spezialproblem der Gesundheitserziehung ("Health Education") (156-180), wobei sich McPhail wiederum auf die Ergebnisse eines von ihm geleiteten Projekts stützen kann.⁴ Im abschließenden Kapitel umreißt der Verfasser die Erfordernisse zukünftiger ethischer Erziehung ("The Future of Social and Moral Education") (181-194). Er markiert notwendige Schwerpunkte, die gesetzt werden sollten, und entwirft ein Modell für die Arbeit an einem Curriculum. Ein "Guide to Further Reading" (195) verweist den Leser gezielt auf ausgewählte Literatur, die es ihm erlaubt, sich intensiver mit den angesprochenen Problemen auseinanderzusetzen. Das Literaturverzeichnis (196-198) und ein ausführliches Register (199-205) beschließen den Band.

Im folgenden sollen nun einige Akzente vorgestellt werden, die McPhail in der vorliegenden Arbeit setzt und die Ansatz und Intention seines Entwurfs verdeutlichen können.

1. Bereits im Titel seines Buches unterscheidet McPhail zwischen "sozialer Erziehung (social education)" und "ethischer Erziehung (moral education)". "Soziale Erziehung erfahren diejenigen, die in einer Gesellschaft die Traditionen, Gewohnheiten und Regeln leben, die das Verhalten in dieser Gesellschaft beherrschen, ob sie nun bewußt oder unbewußt gelehrt werden. Ethische Erziehung befaßt sich auf der anderen Seite mit den Prinzipien und dem Verhalten, die - wie die einzelnen lernen - angenommen bzw. entwickelt werden müssen, weil sie in sich richtig sind, (unabhängig davon,) wofür auch immer eine bestimmte Gesellschaft eintritt." (2)

'Richtig' und 'gut' aber sind Prinzipien und Verhaltensweisen dann, wenn sie "die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen ande-

4 Vgl. Health Education Council, Living Well Programme. 12-18: P. McPhail, And How Are We Feeling Today?; M. Rogers, Who Cares?; C. Rainbow, Support Group; Cambridge: Cambridge University Press 1977.

rer ebenso berücksichtigen wie die eigenen" (92). McPhail folgt hier dem Grundsatz der Goldenen Regel und dem kategorischen Imperativ Kants, auf den er sich ausdrücklich bezieht (2f., 16f.). Er folgt damit aber zugleich auch dem Vorverständnis 'ethisch guten' Handelns, wie es in den Antworten der meisten von ihm und seinen Mitarbeitern befragten Jugendlichen zum Ausdruck kam (87ff.).

So muß sich ethische Erziehung kritisch auf die 'soziale Erziehung' (Sozialisation) beziehen, in deren Kontext sie erfolgt, und bemüht sein, diese zu einer größeren Moralität zu führen: "Bleiben Sie sich des Unterschieds zwischen sozialer und ethischer Erziehung bewußt, und bewerten Sie so alle soziale Erziehung nach ihrem sittlichen Wert (morally) mit dem Ziel, alle Erziehung bedeutsamer werden zu lassen für die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen der einzelnen!" (22)

2. Das Ziel und zugleich die Grundvoraussetzung jeder ethischen Erziehung ist "honesty" (Ehrlichkeit). "Ehrlichkeit verlangt, daß wir möglichst weit dahin gelangen, die Dinge als das zu erkennen, was sie wirklich sind, und die Wahrheit zu sagen. Letztendlich hängt die Achtung vor jedem (Einzel-) Wert ab von der Achtung vor der Wahrheit." (36) Es soll ein wachsender Sinn für die Realität erworben werden, für die Mitwelt und Umwelt, für ihre Bedürfnisse und ihre Möglichkeiten. McPhail macht sich Shelleys Forderung nach der Bildung der Vorstellungskraft als der Basis ethischer Erziehung zu eigen. Erziehung zur 'ethischen Phantasie' schließt ein, daß wir ehrlich sind gegenüber den Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen unserer Mitmenschen und daß wir sie ebenso bejahen wie unsere eigenen. "Es handelt sich um eine Erziehung dazu, sich in die Lage anderer versetzen (to put oneself in others' shoes) zu können, mit Betonung der Gemeinsamkeit menschlicher Erfahrung und - gleichzeitig - der Anerkennung des Unterschieds." (52)

Gegen den Konformitätsdruck von Gruppen und den gesellschaftlichen Zwang zur Anpassung und Verstellung - "Unehrlichkeit wird gelernt als ein kurzfristiges Mittel, um einen sozialen Vorteil zu erlangen." (44) - muß ein Klima der Ehrlichkeit und Offenheit geschaffen werden. Es geht darum, "zur Wahrheit zu ermutigen und sie positiv zu verstärken durch die Art,

wie wir sie aufnehmen" (45). Nicht alles muß jederzeit aufgedeckt und offen ausgesprochen werden. Hier gilt das Prinzip des 'need to know': Ausgesprochen werden sollten Antworten auf die Frage "Was müssen wir wissen (need to know), um die Lebensqualität des einzelnen und der Gruppe zu verbessern?" (47) Erziehung zur Ehrlichkeit ist Suche nach dem 'wahren' Wohl der einzelnen und der Gemeinschaft und bleibt so eine prinzipiell unabschließbare Aufgabe. In diesem Zusammenhang sollten wir "unsere Kinder darin üben, genau zu beobachten, angemessen zu interpretieren, das Prinzip des 'need to know' anzuwenden und das, was sie sagen, so klar und wahr zu sagen, wie sie dazu imstande sind" (49).

3. Innerhalb des "Lifeline"-Projektes wurden 11-17jährige nach Beispielen von Situationen gefragt, in denen sie sich von Erwachsenen "schlecht" behandelt fühlten. Die Mehrzahl der Jugendlichen nannte Fälle "uneinsichtiger (unreasonable)" Einschränkungen, Forderungen und Strafen. "Uneinsichtig" waren Einschränkungen dann, wenn sie "ohne Gelegenheit für eine Erläuterung oder Diskussion und folglich ohne eine Rechtfertigung, die Zustimmung gefunden hätte, auferlegt wurden" (89). Die meisten der von den Jugendlichen genannten Beispiele waren Beispiele mißlungener Kommunikation.

Vor diesem Hintergrund entwickelt McPhail den Gegenentwurf eines "Ethos der Kommunikation (morality of communication)" (92ff.). Eine "gute" Kommunikation verlangt von den Kommunikationspartnern, daß sie fähig sind:

- (a) die Mitteilungen anderer wahrzunehmen und aufzunehmen (reception ability), d.h. "auf der richtigen Wellenlänge eingeschaltet zu bleiben, zuzuhören, hinzuschauen, die Mitteilungen aufzunehmen, die von den anderen übermittelt werden" (93);
- (b) die empfangenen Mitteilungen angemessen zu interpretieren (interpretation ability), d.h. "die Botschaft, die eine andere Person übermittelt, genau zu interpretieren, was er wirklich meint, was er wirklich will" (93);
- (c) auf die Mitteilung angemessen zu reagieren (response ability), d.h. "sich für angemessene Reaktionen zu entscheiden und diese anzuwenden, was sowohl eine vernünftige Bewertung wie auch Wahrnehmungsfähigkeit einschließt" (93);

(d) diese Reaktion dem Partner in einer angemessenen Weise mitzuteilen (message ability), d.h. "angemessene Reaktionen in klar übermittelte, unzweideutige Mitteilungen zu übersetzen" (93).

Ethische Erziehung soll zu einer Kommunikation befähigen, die "die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer ebenso berücksichtigt wie die eigenen" (92). Eine solche Form der Kommunikation ist von ethischer Relevanz. "Kommunikation ist zugleich eine ethisch bedeutsame (moral) Tätigkeit und eine ethisch bedeutsame (moral) Verpflichtung." (100) Sie ist ein Weg und ein Ziel ethischer Erziehung.

In diesem Zusammenhang gewinnt die unterrichtliche Kommunikation, sowohl die verbale wie auch die nonverbale, einen hohen Stellenwert für die schulische ethische Erziehung. "Wenn die Art und Weise, wie ein Lehrer andere behandelt, eine warme und fürsorgliche (caring) Einstellung zeigt, eine aktive Teilnahme an ihren Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen, dann wirkt der Lehrer ethisch und sozial aufbauend (constructive). Er begründet durch seine Praxis das 'Ethos der Kommunikation'." (122) Gerade im Austausch mit dem erwachsenen Lehrer lernen die Schüler, sich in die Lage anderer zu versetzen, nicht nur in die der eigenen Situation analoge Situation Gleichaltriger - "in einem Kontext, in welchem die Teilnehmer alle gleich unerfahren sind" (123) -, sondern auch in die Situation Erwachsener, deren Erfahrungen den eigenen oft fremd sind und widersprechen. Das von McPhail angestrebte Ethos der Kommunikation ist so zugleich ein Weg, auf dem das Gespräch zwischen den Generationen wieder neu belebt werden kann.

4. McPhail stellt fest, daß der soziale Konsens hinsichtlich des ethisch Verbindlichen weithin verloren gegangen ist. Sein Ansatz ethischer Erziehung versucht, auf dem Weg 'ehrlicher' und 'guter' Kommunikation und im Blick auf konkrete Lebenssituationen mit ihren Handlungszwängen zu neuen Verbindlichkeiten zu gelangen. Er beschreibt das intendierte Ethos als ein "situationsbezogenes Ethos (situational morality)". Das "situationsbezogene Ethos beschreibt eine (Weise der) ethische(n) Entscheidungsfindung, die sich damit befaßt, festzustellen, was in einer bestimmten Situation des wirklichen Lebens (real-life situation) die besten Auswirkungen

gen hat hinsichtlich des Wohles, der Bedürfnisse, Gefühle und Interessen (aller Betroffenen, W.S.)." (57) Der sittliche Wert einer Handlung wird vor allem aus deren möglichen Folgen erkennbar. In diesem Zusammenhang erinnert McPhail noch einmal an Kants kategorischen Imperativ: die Einzelperson ist Zweck in sich und darf nie als Mittel zum Zweck mißbraucht werden. Er erinnert ferner an das christliche Gebot der Nächstenliebe: "Das Wesen des christlichen Ethos ist, daß agape, tätige Liebe (love in action) unsere Beziehungen zu all denen beherrschen soll, mit denen wir in Kontakt kommen, ob es uns gefällt oder nicht und wie immer sie eingestuft oder eingeordnet werden mögen." (58) (Vgl. in diesem Zusammenhang auch McPhails Kritik an der kirchlichen Domestizierung des ursprünglichen Liebesgebotes, 5-9) Der sittliche Wert einer Handlung wird erkennbar aus den möglichen Folgen für alle, die von ihren Auswirkungen betroffen sind.

Andererseits zeichnet sich das situationsbezogene Ethos durch seinen "Hier-und-Jetzt-Bezug" ("hereism" and 'nowism' - 58) aus. Ein Ethos, das aufgrund einer universalen Verpflichtung das Handeln in den Situationen der unmittelbaren Lebensbezüge vernachlässigt oder aufschiebt, wird unsittlich. "Sobald die unmittelbare zwischenmenschliche und auf die Umgebung bezogene Sorge (concern) preisgegeben wird, wird die Sittlichkeit (selbst) preisgegeben." (57)

5. Der Ansatz bei den konkreten Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen muß auch in der Arbeit am Curriculum zum Tragen kommen. Es geht zunächst darum, relevante Situationen zu identifizieren, die für die Schüler dieser Altersstufe ethisch bedeutsam sind, und auf diesem Wege Einsicht zu gewinnen in ihre realen Bedürfnisse, Gefühle und Interessen ("significant situation technique" - 87-92, 136-139). McPhail und seine Mitarbeiter befragten Hunderte von Kindern und Jugendlichen. Die Fragen für die 8-13jährigen lauteten:

- "1. Schreibe und zeichne, wie dich einmal jemand so behandelte, daß du zufrieden oder glücklich warst (feel).
2. Schreibe und zeichne, wie dich einmal jemand so behandelte, daß du erschrocken, zornig oder unglücklich warst (feel).
3. Schreibe oder zeichne, wie du einmal mit jemandem (oder anderen Leuten) zusammen warst und du dir nicht sicher warst, was du tun solltest.

Die Kinder wurden jedesmal gefragt: 'Was tatest du?' (108)

Die 11-17jährigen wurden aufgefordert:

- "1. Nenne mir, wenn du kannst, ein Beispiel einer Situation, in der dich ein Erwachsener gut behandelte.
2. Nenne mir, wenn du kannst, ein Beispiel einer Situation, in der dich ein Erwachsener schlecht behandelte." (88).

Die Curriculum-Materialien werden bevorzugt auf solche Situationen zurückgreifen und sie zum Ansatzpunkt einer ethischen Erziehung wählen, in der die Schüler lernen sollen, erfahrungs- und situationsbezogenen Lösungen für anstehende Probleme des menschlichen Zusammenlebens zu suchen. Ein solches Vorgehen "verankert ethische und soziale Erziehung im 'Hier und Jetzt', in wirklicher Erfahrung" (138). "Als Auswirkung davon schreiben die jungen Leute die meisten Materialien für das Programm selbst, was die Gräben zwischen Curriculum-Forschung, der Arbeit des Lehrers und ihrer eigenen Erfahrung überbrückt." (138) (Vgl. auch das Modell der Curriculumentwicklung am Ende des Buches, 188ff.)

McPhail führt in einer Liste Kriterien an, denen die erarbeiteten Curriculum-Materialien genügen sollten (134-136).

Zu diesen Kriterien zählen u.a.:

"Sie sollten Lernprozesse einschließen, die Lernprozesse im wirklichen Leben widerspiegeln." (134)

"Sie sollten, soweit wie möglich, den gegenwärtigen Bedürfnissen bestimmter Kinder und Jugendlicher in einer bestimmten Lage (place) entsprechen. Daraus folgt, daß die Materialien in ihrer Eigenart und ihren Akzenten je nach der Kultur, dem Land, der ethnischen und religiösen Gruppe wechseln und zugleich eine ausreichende Vielfalt einschließen, um ihren Benutzern zu helfen, Verständnis- und Verhaltensbrücken zwischen Gruppen zu bauen." (135)

"Sie sollten Sensibilität dafür zeigen, was möglich ist, was sozial in einer bestimmten Gesellschaft toleriert wird. Das heißt, daß möglicherweise, was vom Standpunkt des einzelnen aus als ideal erscheint..., begrenzt und aufgeschoben werden muß, wenn der Lehrer (die Lehrerin) irgendeines seiner (ihrer) Lernziele erreichen soll. Dies bedeutet nicht, daß der Lehrer oder der, der an einem Curriculum arbeitet, Prinzipien aufgeben muß; es bedeutet aber in der Tat, daß er oder sie Rücksicht nehmen muß und realistisch sein muß hinsichtlich des möglichen Tempos von Veränderungen. Eine weitere Folgerung ist, daß sowohl Eltern als auch Lehrer bei der Entwicklung eines Curriculums mitbeteiligt sein sollten. Man kann die Bedeutung dieses Punktes kaum überschätzen." (135)

"Sie sollten beginnen mit einer Betrachtung dessen, was Personen in wirklichen Situationen tun oder tun könnten, um ein ehrliches Klima zu fördern, bevor man zu dem übergeht, was wir tun sollten." (136)

Es wäre interessant, an Beispielen aus den Programmen "Start-line" und "Lifeline" aufzuzeigen, wie die dort verwandten Materialien diesen Kriterien Rechnung tragen (Vgl. die in den Anmerkungen 1 und 2 genannte Literatur; ferner in der vorliegenden Veröffentlichung die Beispiele auf den Seiten 139ff.).

In diesem Zusammenhang kritisiert McPhail alternative Ansätze ethischer Erziehung, die diesen konkreten Bezug auf die Lebenssituationen der Schüler weniger beachten: "Gewiß neigt ein großer Teil der amerikanischen Bemühungen um 'value clarification (Wertklärung)', die auf Kohlbergs Einteilung aufbauen, dazu, ethische Dilemmata zu verallgemeinern, unwirkliche Situationen zu benutzen und die Bedeutung der wirklichen Lebenserfahrung des Kindes (the child's real-life experience) zu ignorieren. Kurz, sie ignorieren die psychologisch bedeutsame Motivation, den Lernprozeß des Verhaltens... und bieten ein ausschließlich rationales Bild des Erlernens von ethischem Verhalten auf der Grundlage von Diskussionen." (78)

6. Die von McPhail und seinen Mitarbeitern durchgeführten Befragungen ließen erkennen, daß sich die ethischen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen unterscheiden. Lernprogramme für junge Menschen dieser beiden Altersstufen müssen folglich unterschiedliche Akzente setzen.

8-11jährige fühlten sich dann am wohlsten, "wenn ein festes Gefüge grundlegender Verhaltensregeln existiert, das (in Verbindung) mit (einer Haltung der) Zuneigung (affection) gehandhabt wird" (113). Sie benötigen eine Basis, die Sicherheit, Zuverlässigkeit und Vorhersehbarkeit garantiert, damit sie sich von dieser Grundlage aus den Bedürfnissen und Nöten anderer zuwenden können. Ethische Erziehung hat die Aufgabe, "einen sicheren, aber flexiblen Rahmen zu schaffen, der Wachstum fördert" (116f.), eine Basis, "auf der man stehen kann und von der aus man sich wegbewegen kann" (142f.). Regeln und deren Grenzen werden zunächst vorwiegend im Spiel erprobt und eingeübt. Die Zeit der Pubertät ist dagegen eine Zeit des "sozialen Experiments (social experiment)" (100-106). Verhaltensregeln werden überprüft, ein Vorgehen, bei dem sowohl in der Praxis gewonnene Erfahrungen als auch

rationale Argumente ihre Bedeutung haben. Es werden Antworten gesucht auf Fragen wie:

"Welche Prinzipien soll ich anwenden? Was soll ich in dieser bestimmten Situation tun? Was will X von mir? Und ist es vereinbar mit meiner Vorstellung von mir, wie ich sein soll (McPhail benutzt die psychologischen Fachtermini: 'my self-concept, my ego ideal')? Was sind die sozialen Normen in der Gruppe? (Zum Beispiel, welche Arten von Versuchshandlungen (trial behaviour) werden (a) erwartet, (b) toleriert?...). Kann ich die Meinungen anderer Leute beeinflussen oder kontrollieren und, wenn ja, wie? Kann ich das Verhalten anderer beeinflussen oder kontrollieren und, wenn ja, wie? Kann ich die Gefühle anderer Leute beeinflussen oder kontrollieren und, wenn ja, wie? ... Wie kann ich die Zustimmung der Erwachsenen oder der Gleichaltrigengruppe gewinnen? Wie kann ich meine Unabhängigkeit von den Regeln gewinnen, die Erwachsene für Jugendliche setzen?... Wie weit kann ich gehen, ohne eine Beziehung zu zerstören? Bis zu welchem Ausmaß wird X mir erlauben, mich selbst zu sein? Sind die Handlungen von Leuten voraussehbar? Die Antwort wird gesucht, indem (a) dasselbe Vorgehen (approach) zu verschiedenen Zeiten bei derselben Person angewandt wird, und (b) dasselbe Vorgehen bei verschiedenen Personen angewandt wird." (106)

Das in den Programmen "Startline" und "Lifeline" vorgelegte Curriculum für die ethische Erziehung trägt diesen Besonderheiten der einzelnen Altersstufen Rechnung. Die Schüler begegnen Geschichten, Szenen, Cartoons und Fotografien, die Situationen vergegenwärtigen und zu einer Stellungnahme herausfordern. Die Methodenpalette reicht von individuellen Ausdrucks- und Gestaltungsaufgaben über die Diskussion in Kleingruppen und in der Gesamtklasse bis zu spielerischen Vorgehensweisen (Szene, Rollenspiel, Simulation) und einem Handeln in Situationen des wirklichen Lebens (147-152).

"Startline" will Kinder dazu bringen, Bedürfnisse und Einstellungen anderer besser wahrzunehmen ("Photoplay"), ihr Verständnis und ihre Vorstellungskraft im Hinblick auf verschiedene Situationen ihres Lebens schulen ("How It Happens"), sie zu rücksichtsvollem Handeln in diesen Situationen ermutigen ("Making It Happen"). Sie sollen mögliche Handlungsabläufe konstruieren ("Setting the Scene") und sich für mögliche Handlungsalternativen entscheiden lernen ("Choosing").

"Lifeline" soll Jugendliche dazu motivieren, sich in die Lage anderer zu versetzen ("In Other People's Shoes"): aufmerksam zu werden für das, was andere empfinden ("Sensitivity"), mögliche Folgen von Handlungen zu bedenken ("Consequences"),

Standpunkte anderer wahrzunehmen und zu verstehen und selbst einen Standpunkt zu beziehen ("Points of View"). Normen und Regeln sollen geprüft werden ("Providing the Rule"). Die Schüler sollen sich mit komplexen menschlichen Situationen und Schicksalen auseinandersetzen ("What Would You Have Done?").

Die Rolle und Aufgabe des Lehrers wird von McPhail in folgender Weise bestimmt: "Der Lehrer hat die Verantwortung, Urteilskriterien anzubieten, die auf der Achtung vor den Tatsachen, vor der Wahrheit und vor dem einzelnen als ein Zweck in sich beruhen. Er schuldet seinen Schülern Kommunikation, Hilfe bei der Einordnung von Problemen, Anregung ihrer Vorstellungskraft, Entwicklung ihrer Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen zu versetzen, das Hervorrufen intellektueller und praktischer Neugier, seine eigene gründliche Vorbereitung, Fairneß und Ermutigung." (124f.)

Der Gang von Situation zu Situation erweitert die ethische Kompetenz der Kinder und Jugendlichen: ihre Wahrnehmungsfähigkeit, ihre Vorstellungskraft, ihr Einfühlungsvermögen und auch ihre Urteilskraft. Freilich bleibt der Situationsbezug in der Regel vermittelt. Hier liegen Grenzen, die schulische Erziehung zum ethischen Handeln nur in Ausnahmefällen überschreiten kann. McPhail weiß um die Bedeutung des Lernens in Situationen des wirklichen Lebens ("real-life involvement", 151f.): "Die besten Übung, um zu lernen, wie man Leuten hilft, ist Leuten zu helfen." (151) Der schulische Handlungsrahmen beschränkt sich in der Regel auf die Art und Weise, wie die Schüler untereinander und Lehrer und Schüler miteinander umgehen. Das Ethos schulischer und unterrichtlicher Kommunikation ist jedoch nicht ohne Auswirkungen. Es prägt Verhalten und trägt zur Herausbildung einer entsprechenden Haltung und Gewohnheit bei. "Gewohnheit (habit) hat eine große (vielleicht die größte) motivierende Kraft. Wenn wir Kinder in einem rücksichtsvollen Lebensstil (style of life) erziehen, werden sie auch denen gegenüber rücksichtsvoll sein, die ihnen gegenüber nicht rücksichtsvoll sind. Die Gewohnheit wird nur sehr schwer zu durchbrechen sein." (121) Diese fundamentale Bedeutung von "Gewohnheit und Stil (habit and style)" wurde in alternativen Ansätzen ethischer Erziehung oft vernachlässigt. Man beschränkte sich auf den Prozeß der Entscheidungsfindung, ohne dessen Kontext ausreichend mitzureflek-

ren (Vgl. McPhails Kritik 151). Der vorliegende Ansatz wählt demgegenüber eine breitere Ausgangsbasis.

Ein Buchbericht kann nicht viel mehr als den Ansatz und einige Akzente des von McPhail in der vorliegenden Veröffentlichung entfalteten Konzeptes ethischer Erziehung vorstellen. Der 'Blick über den Zaun' macht deutlich, daß von einer Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Materialien des von McPhail geleiteten Curriculumprojektes auch für die deutsche Diskussion wertvolle Anregungen und Herausforderungen erwartet werden können. Die vorgetragenen Überlegungen wollten ermuntern, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Eine deutsche Übersetzung des vorgelegten Buches ist wünschenswert. Dieser Übersetzung sollten ausgewählte Beispiele aus den Materialien der beiden Programme "Startline" und "Lifeline" beigegeben werden, die belegen könnten, wie sich der hier mehr theoretisch und zusammenfassend referierte Ansatz auch im konkreten Detail bewährt.

Dr. Werner Simon, Wiss. Mitarbeiter
Wallufer Str. 13
6228 Eltville