

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Rainer Lachmann et. al. (eds.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried

Ethisches Lernen: Methoden und Formen

in: Rainer Lachmann et. al. (eds.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, pp. 23–37

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Rainer Lachmann u.a. (Hrsg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried

Ethisches Lernen: Methoden und Formen

in: Rainer Lachmann u.a. (Hrsg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, S. 23–37

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Ethisches Lernen: Methoden und Formen

GOTTFRIED ADAM

In der *methodischen Reflexion* wird danach gefragt, *wie, auf welchen Wegen und mittels welcher Verfahren* bestimmte Themen im Unterricht zum Zuge kommen können.¹ Grundsätzlich gilt, dass alle Methoden für Unterricht und Erziehung auch für die ethische Bildung in Frage kommen und verwendet werden können.² Gleichwohl gibt es Methoden, Verfahren und Wege, die sich für die ethische Bildung als besonders geeignet erwiesen haben. Diese sind Gegenstand des folgenden Beitrages.³

Friedrich Schweitzer hat fünf Grundformen ethischen Lehrens und Lernens herausgearbeitet: die sittliche Elementarbildung, das Lernen von Vorbildern, den erziehenden Unterricht, das Schulleben sowie die Gestaltung der Schule als Institution.⁴ Dabei sind Emotionen (moralische Gefühle), Glaubensüberzeugungen (Credo) und kognitive Reflexion (Ratio) auf unterschiedliche Weise beteiligt, aber im Sinne ganzheitlichen Lernens auf das gegenseitige Zusammenspiel angewiesen.

Hinsichtlich der methodischen Umsetzbarkeit wird im Folgenden eingegangen auf das Lernen an und von Vorbildern, ethische Urteilsbildung (Methode der Dilemmadiskussion und Verfahren der Wertklärung), die Fallstudie, soziale Interaktionsansätze (soziale Perspektivenbernahme)

¹ Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Beitrag „Methoden ethischer Erziehung“, in: *G. Adam/F. Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 110-128.

² Für einen Gesamtüberblick zur Methodik sei auf gängige Handbücher verwiesen wie: *G. Adam/R. Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Bd. 1, Göttingen ⁴2002, Bd. 2, Göttingen ²2006; *H. Meyer*, *Unterrichtsmethoden*. Bd. 1, Frankfurt a.M. ¹⁰2003, Bd. 2, Frankfurt a.M. ¹¹2000.

³ Zur Sache vgl. *H. Schmidt*, *Didaktik des Ethikunterrichts*, Bd. I. Grundlagen, Stuttgart u.a. 1983; *F. Oser/W. Althof*, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Stuttgart ⁴2001.

⁴ Grundformen ethischen Lehrens und Lernens, in: *G. Adam/F. Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen*, 62-80.

und Schule als ethischem Erfahrungsraum (Schulklima und Gerechte-Gemeinschafts-Schule).

2.1 Lernen am Modell

Das Lernen an Vorbildern gehört zu den eindrücklichsten Formen des Lernens im menschlichen Leben überhaupt. Die wissenschaftliche Pädagogik hat sich gegenüber dem Lernen an Vorbildern allerdings eher skeptisch verhalten. Aber die psychologischen Untersuchungen von *Albert Bandura*⁵ haben empirisch belegt, dass wir als Erwachsene gar nicht umhin können, als Vorbilder wahrgenommen zu werden. Ob wir es wollen oder nicht, wir werden durch die Kinder und Jugendlichen als Modelle des Lernens in Anspruch genommen.

Dabei ist es wichtig, auf eine Differenzierung zu achten: Gegenüber einem Verständnis des Vorbildlernens, das sich an einer rein nachahmenden Rezeption orientiert, gilt es, einen reflektierten Umgang mit der Vorbildwirkung zu bedenken und zu praktizieren. Es geht nicht darum, dass die Kinder und Jugendlichen das Beispiel im Sinne eines Vorbild-Abbild-Lernens ungeprüft übernehmen, vielmehr ist das Vorbild Beispiel in dem Sinne, dass an ihm erkennbar wird, in welcher Weise es zu seinem Verhalten und seiner Entscheidung gekommen ist.

Die biographischen Schlüsselerfahrungen und die darin erkennbaren Entscheidungsmuster und -kriterien sind dasjenige, was für Heranwachsende Orientierungshilfe sein kann. In der neueren Diskussion versucht man dieses Verständnis von Vorbild dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass man vom „Lernen am Modell“ spricht. Menschen sind Modelle, die zu denken geben und zu denen auch problematische Seiten gehören (können). Sie sind keine sündlosen, vollkommenen Wesen, sondern konkrete Menschen, auch in ihrer Widersprüchlichkeit. Wenn nicht der Weg der bloßen Nachahmung intendiert und gegangen wird, besteht Aussicht, dass die Modelle eben auch zu Wegbereitern der Selbstbestimmung der Heranwachsenden werden können.

⁵ Lernen am Modell, Stuttgart 1976.

Biographiebezogenes Lernen ist in aller Regel eindrückliches Lernen.⁶ Die Begegnung mit Vorbildern/Modellen kann auch mit Hilfe von Medien (Film, Fernsehen, Literatur) geschehen. Dabei verdienen die Modelle, die durch die öffentlichen Medien (Stars, Sportler usw.) präsentiert und kreiert werden, ebenfalls Beachtung. -Im Übrigen ist zu bedenken, dass neben den großen Modellen (wie *D. Bonhoeffer*, *M.L. King*) auch der Bezug zur Nahwelt wichtig ist. Darum sind auch die „Heiligen des Alltags“ für ethische Lernprozesse relevant.

2.2 Förderung der moralischen Urteilsbildung

2.2.1 Moralische Diskussion in der Klasse

Im Zuge seiner Forschungen zu den Stufen der moralischen Urteilsbildung hat *Lawrence Kohlberg* die Dilemma-Methode entwickelt.⁷ Die ursprünglich zu Forschungszwecken ausgearbeitete Methode, die von hypothetischen Dilemmata ausging, ist dahingehend weiterentwickelt worden, dass selbst erlebte moralische Konflikte aus der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen und aus der umgebenden Gesellschaft im Unterricht verwendet werden.

Eine klassische Darstellung zur Durchführung einer Moraldiskussion im Klassenzimmer stammt von *Barry K. Beyer*.⁸ Viele spätere Darstellungen beziehen sich auf ihn. Als Flussdiagramm ergibt sich das Gesamtbild auf der folgenden Seite.

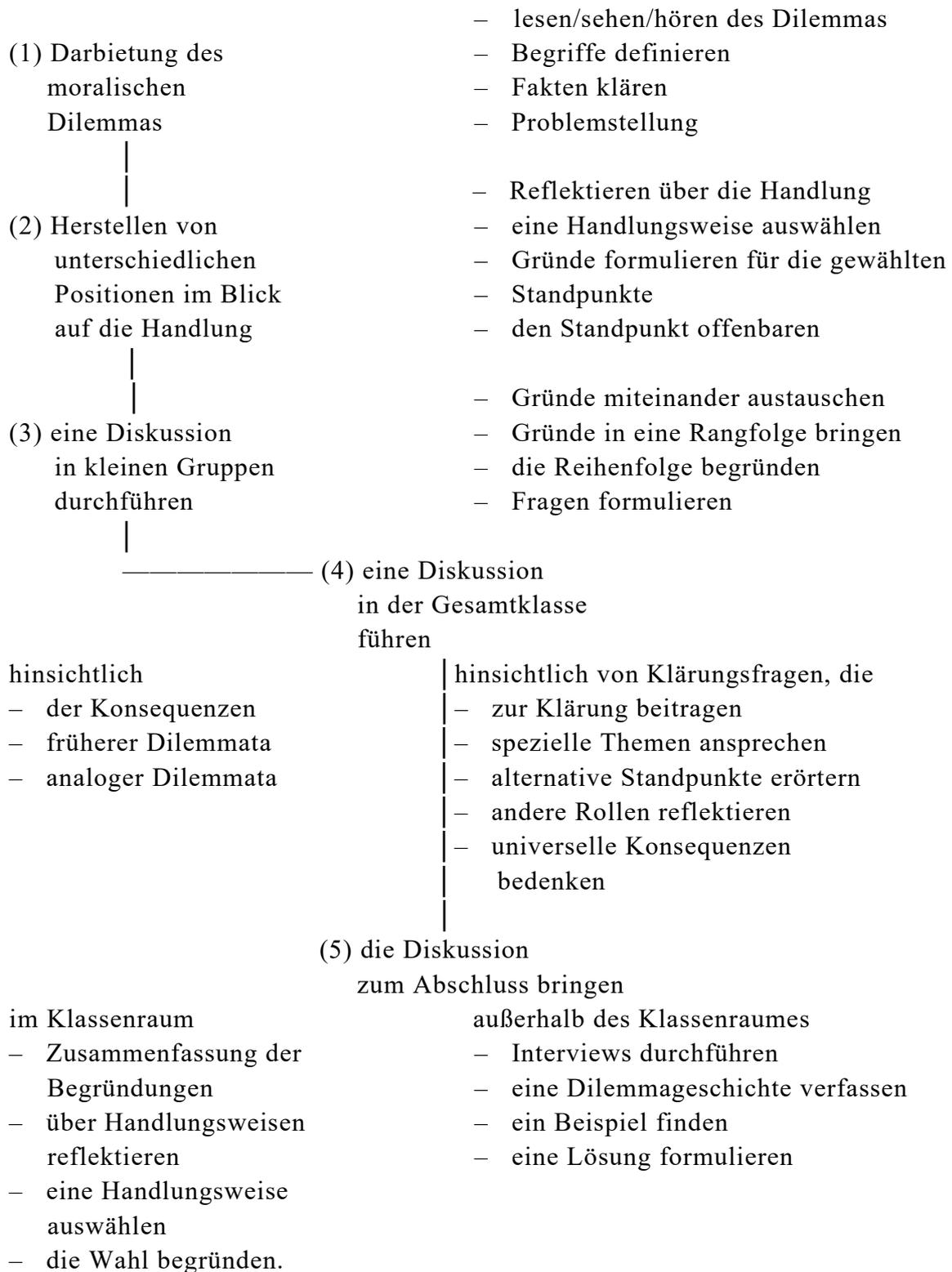
Gemäß dem Kohlbergschen Ansatz sind die moralischen Diskussionen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes der Schüler und Schülerinnen zu führen. Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit geschieht dadurch, dass die Argumente jeweils eine Stufe höher angesetzt werden als der derzeitige Stand der Kinder und Jugendlichen ist (Konvention +1).

⁶ Als konkretes Beispiel s. *G. Adam*, M.L. King „I have a dream“. Fachdidaktische Überlegungen zum Ansatz einer narrativen Friedenspädagogik, in: *Schulfach Religion* 24/2005, 171-182.

⁷ Dazu *L. Kohlberg*, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt a. M. 1995.

⁸ *Conducting Moral Discussions in the Classroom*, in: *Social Education* 40/1976, 194-202, hier: 199 (Übersetzung: G.A.).

Flussdiagramm: Moralische Diskussion in der Klasse



Durch die Diskussion von Dilemmata wird moralische Entwicklung ermöglicht und angestoßen.⁹ Im Blick auf das Verhältnis von Urteilen und Handeln gilt, wie oben schon festgestellt, dass richtiges Urteilen nicht per se das entsprechende Handeln zur Folge hat. Aber sachangemessenes moralisches Urteilen ist eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung für rechtes Handeln.¹⁰

2.2.2 Das Verfahren der Wertklärung (*Value Clarification*)

Diese Methode ist einfach strukturiert. Ziel der Wertklärung ist es, Kindern und Jugendlichen in der pluralistischen Situation zu helfen, sich darüber klar zu werden, nach welchen Wertvorstellungen sie leben und handeln wollen. Das Konzept ist mit dem Namen von *Louis E. Raths*, *Merril Harmin* und *Sidney B. Simon* verbunden.¹¹

Die Unterrichtenden haben in der Frage der Wertklärung den Entscheidungsprozess zu ermöglichen, ohne das Ergebnis vorweg zu determinieren. Sie haben mit den Schülern und Schülerinnen ein Entscheiden zu üben, das sich an Werten orientiert. Ihre Aufgabe ist es, zu informieren, zum Argumentieren und Nachdenken anzuleiten, zum Bedenken der Folgen hinzuführen und Verhaltensformen anzuregen, die eine sinnvolle Entscheidung ermöglichen. Insofern ist die Aufgabe der Lehrkräfte nicht produkt-, sondern prozessorientiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht heteronom vor-gedachte Lösungen auswendig lernen, sondern selbstständig in autonomer Weise entscheiden lernen.

Das Konzept der Wertklärung gibt methodische Anregungen an die Hand, damit die Schüler und Schülerinnen sich ihrer oft nur unbewussten

⁹ Beispiele für Dilemmageschichten finden sich bei *F. Oser/W. Althof* Moralische Selbstbestimmung, 21-23; *L. Kohlberg*, Die Psychologie der Moralentwicklung, 495-508.

¹⁰ Für die Unterrichtspraxis hilfreich: *G. Lind*, Moral ist lehrbar, München 2003 (Konstanzer Konzept der Dilemmadiskussion und Beispiele) sowie *L. Kuld*, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im RU, München 2001 (Beispiele).

¹¹ *L.E. Raths/M. Harmin/S.B. Simon*, Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München 1976. Vgl. *S.B. Simon*, Wertklärung im Unterricht, in: *L. Mauermann/E. Weber* (Hg.), Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978, 202-209; ferner *L. Mauermann*, Methoden der Wertklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin, Simon. Darstellung und Kritik, in: ebd. 210-224; sowie das Unterrichtsbeispiel, ebd., 193-201.

Wertorientierungen bewusst werden können, zwischen verschiedenen Werten wählen lernen und durch Reflexion Werte auswählen und im Handeln konkretisieren können. Das Verfahren richtet sich gegen Nachahmungslernen, Wege der Überredung, appellative Beeinflussung des Gewissens und Indoktrination. - Beim Bewertungsprozess geht es um die drei Vorgänge des Wählens, Schätzens und dementsprechenden Handelns. Dafür werden folgende sieben Kriterien formuliert:

- Wählen:* 1. Frei
2. zwischen verschiedenen Möglichkeiten
3. nach sorgfältiger Überlegung der Konsequenzen jeder Alternative
- Hochschätzen:* 4. daran festhalten, glücklich sein mit der Wahl
5. gewillt sein, das Gewählte öffentlich zu bestätigen
- Danach handeln:* 6. etwas mit dem Gewählten tun
7. wiederholt, in einer Art von Lebensschema.

Diese Vorgänge definieren gemeinsam das Bewerten. Ergebnisse des Bewertungsvorganges nennt man Werte.¹²

Von daher werden folgende Zielvorstellungen entwickelt, was Erwachsene tun können:

- (1) Kinder zu ermutigen, eine Auswahl zu treffen, und zwar freiwillig.
- (2) Ihnen zu helfen, andere Möglichkeiten zu entdecken und zu prüfen, wenn sich eine Auswahl bietet.
- (3) Kindern zu helfen, die Alternativen sorgfältig abzuwägen und dabei über die Konsequenzen einer jeden nachzudenken.
- (4) Kinder zu ermutigen, darüber nachzudenken, was es ist, das sie so schätzen und woran sie so hängen.
- (5) Ihnen Gelegenheit zu geben, das von ihnen Gewählte öffentlich bestätigen zu können.
- (6) Sie darin zu bestärken, in Übereinstimmung mit dem Gewählten zu handeln und danach zu leben.
- (7) Ihnen zu helfen, wiederholte Verhaltensweisen oder Verhaltensstrukturen in ihrem Leben zu untersuchen.¹³

¹² L.E. Raths/M. Harmin/S.B. Simon, Werte und Ziele, 46.

¹³ L.E. Raths u.a., aaO., 55 f.

Für das Verfahren der Wertklärung wird eine Vielfalt von Methoden angeboten: Der autobiographische Fragebogen, das öffentliche Interview, der Wochenrückblick, der Wertbogen u. a. Die Wertbögen spielen eine große Rolle. Sie können unterschiedlich umfangreich und komplex angelegt sein. Sie stellen eine Form des Arbeitsblattes dar, das zum systematischen Nachdenken über die eigenen Stärken, Zielsetzungen, Neigungen usw. anregt.

Denkanstöße zur Wertklärung werden etwa in folgender Weise formuliert:

- (1) Ist das etwas, was du schätzt?
- (2) Bist du froh darüber?
- (3) Wie empfandest du, als es geschah?
- (4) Hast du andere Möglichkeiten in Betracht gezogen?
- (5) Bist du schon lange dieser Ansicht?

Das Konzept der Wertklärung hat allerdings eine Tendenz zur Trivialisierung der ethischen Fragestellungen, vor allem wird der Eindruck erweckt, als sei alles wert-würdig, sofern man es nur dazu erklärt. Die entscheidende Frage, warum man einen bestimmten Wert vorziehen soll, wird nicht gestellt. Hier liegt eine deutliche Grenze. Es handelt sich nicht um ein Gesamtkonzept ethischer Erziehung. Aber es ist sicher eine Methode, die im Zusammenhang mit anderen Methoden sinnvoll angewendet werden kann.

2.3 Die Methode der Fallstudie

Die Bearbeitung und Diskussion moralischer Fragen kann auch mit Hilfe der Fallstudienmethode durchgeführt werden. Diese Methode ist hilfreich, um reale Situationen zum Gegenstand des Unterrichts werden zu lassen. Bei einer Fallstudie¹⁴ geht es darum, dass die Schüler und Schülerinnen

¹⁴ Im Folgenden beziehe ich mich auf *K. Frey/M. Frey-Eiling*, Allgemeine Didaktik, Zürich ⁶1993, Teil 18 (Fallstudien), 1-1Z Vgl. auch *F.-J. Kaiser*, Art. Fallstudie, in: *G. Otto/W. Schulz* (Hg.), Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 4), Stuttgart ²1993: 440-444.

die Antwort auf eine offene Frage geben. An der Fallstudienmethode ist die vorgegebene Fragestellung das Entscheidende. Sie ist offen, real und kann nicht einfach mit einem »Ja« oder »Nein« beantwortet werden. In der Fallstudienmappe werden die nötigen Informationen, die von unterschiedlicher Qualität und oft widersprüchlich sind, bereitgestellt. Ethische Themen wie AIDS, Fragen der Genforschung und -technologie, Verantwortung für die Umwelt, Fragen nach dem Sinn von Entwicklungshilfe, nach dem Verständnis von Gesundheit und Überleben auf dem Globus eignen sich für die Bearbeitung mittels der Fallstudien-Methode. Die Vorgehensweise kann nach folgendem „Anleitungsschema ›Herstellen einer Fallstudie‹“¹⁵ erfolgen:

(1) *Thema auswählen:* Geeignet sind Themen mit mehreren Lösungsmöglichkeiten, offene Probleme, Fälle aus der Geschichte, Kontroversen, ungelöste Fragen.

(2) *Zusammenstellen der Dokumente:* Einschlägig sind hier Untersuchungsergebnisse, Studien, Beiträge in Fachzeitschriften und in den Massenmedien (z. B. Wissenschaftsseiten von Tages- und Wochenzeitungen, Manuskripte von Rundfunksendungen). Die Quellen sind von unterschiedlicher Qualität und Art und sollen so verständlich sein, dass eine Gruppe damit allein arbeiten kann.

(3) *Fragestellung konzipieren:* Bei abgeschlossenen Themen funktioniert die Fallstudie nicht. Die offene, komplexe Frage ist das Wesentliche der Fallstudie. Anders als beim Projektunterricht, bei dem die Schülerinnen und Schüler die Fragestellung und Vorgehensweise selbst erarbeiten und das Material selbst sammeln, ist bei der Fallstudie die Fragestellung vorgegeben

(4) *Bearbeitung der Fallstudie:* Es geht um die selbstständige Bearbeitung eines realistischen Falles, wie er in Wissenschaft und Alltag auftritt. Die Autoren beschreiben folgenden „typischen Ablauf“:

„Gymnasium 3. Jahr vor der Matura. 28 Schüler in der Klasse. Die Lehrerin hat vier Stunden vorgesehen ... Sie hat 28 Hefte mit den Fallstudien besorgt. Sie verteilt die Hefte. Die einzige Erläuterung, die sie gibt, lautet:

¹⁵ K. Frey u.a., aaO., 10 ff.

›Für die Fallstudie habe ich vier Stunden vorgesehen. Die Fallstudie enthält viel Material.

Es sind 30 Seiten. Nicht jeder von Euch kann in den vier Stunden alles lesen. Deshalb schlage ich vor, dass ihr in Dreier- und Vierergruppen arbeitet. Dann verteilt ihr die Texte zum Lesen. Ihr bearbeitet also die Fallstudie in Gruppen. Das ist bei Fallstudien so üblich. Am Schluss würde ich gerne die Ergebnisse austauschen lassen. Deshalb berichtet jede Gruppe über ihr Ergebnis. Wir fangen damit am Donnerstag um 10.30 Uhr an.

Die Bibliothek ist frei. Drei Gruppen können dort arbeiten. Während der vier Stunden braucht ihr mich nicht. Es steht alles in der Fallstudie. Falls ihr dennoch Fragen habt, denkt bitte zuerst etwas nach. Ich bin nur im Notfall da.¹⁶

(5) *Darstellen des Falles*: Für die Mappe werden folgende Bestandteile vorgeschlagen:

- Deckblatt (Angaben zu Titel, Fach, Schule, Bearbeitungszeit, Autor, Datum der Fertigstellung);
- Inhaltsverzeichnis;
- Einführung (Anwärmen, Erläuterung des Themas, der Fall in der Übersicht: ca. 10 bis 30 Zeilen);
- Fragestellung/Aufgabe
 - a) Fragestellung in Kurzform: ein Satz,
 - b) falls nötig Erläuterungen, aber nicht bis zu Detailproblemen;
- Angaben über die Form der Beantwortung oder Lösung.

Beispiel 1: Erläutern Sie bitte Ihre a) Entscheidung, b) Präferenz, c) Lösung, d) bevorzugte Variante, e) Interpretation, f) usw. Schreiben Sie die Begründung auf einer Seite auf.

Als Autor/in wählen Sie das Passende von a) bis f) aus.

Alternative: Begründen Sie Ihr Ergebnis in einem 5-minütigen Vortrag.

Beispiel 2: Erläutern Sie bitte Ihre Entscheidung/Präferenz/Lösung/ bevorzugte Variante/Interpretation usw. Geben Sie zwei Argumente für Ihre Lö-

¹⁶ K. Frey u.a., aaO., 11 f.

sung. Diskutieren Sie dann das wichtigste Argument, das eigentlich gegen ihre Lösung spricht.

Beispiel 3: Was haben Sie aus dieser Fallstudie mitgenommen? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus der Fallstudie?

- Hinweise zur Bearbeitung (nur bei Bedarf),
- das Fallmaterial,
- Lexikon (evtl. Erläuterung unbekannter Fachausdrücke).

Barbara Dulitz und *Ulrich Mattmann* haben mit ihrer Veröffentlichung „Bioethik“¹⁷ gezeigt, wie das Konzept der Fallstudien für ethische Fragen konkretisiert werden kann. Zusätzlich zu den Materialien haben sie in einem Verlaufsschema Schritte, in denen die ethischen Reflexionen im Unterricht organisiert werden können, formuliert:

„Entscheidungssituation

(Zunächst wird ein Fall dargestellt - Es schließen sich folgende Schritte an.)

Schritt 1: Wahrnehmung der Entscheidungssituation

Erörtern Sie die Entscheidungssituation.

(Aufgliederung in sieben Fragestellungen)

Schritt 2: Auflisten der Handlungsmöglichkeiten

Listen Sie möglichst viele verschiedene Handlungsmöglichkeiten auf. Bedenken Sie dabei kurzfristiges und längerfristiges Handeln.

Schritt 3: Auflisten der Werte

Welche Werte müssen gegeneinander abgewogen werden? Listen Sie die Werturteile auf, die mit dem jeweils vorgeschlagenen Handeln verbunden sind.

Schritt 4: Auflisten der Ziele und Motive

Überlegen Sie, welche Ziele und Motive mit dem jeweiligen Handeln verbunden sind.

4.1 Wie unterscheiden sich die Ziele und Motive der unterschiedlichen Handlungsweisen?

4.2 Entsprechen sich die Ziele und die möglichen Ergebnisse?

¹⁷ Stuttgart 1990.

Schritt 5: Analyse der Ziele, Wertentscheidungen und Handlungsmöglichkeiten Analysieren Sie die Wertentscheidungen, Ziele und Handlungsmöglichkeiten.

(Ausdifferenzierung in zwölf Fragestellungen)

Schritt 6: Aufstellen einer Rangordnung der Werte

Stellen Sie eine Rangordnung der erörterten Werte auf.

Schritt 7: Auswahl der Handlungsmöglichkeit

Entscheiden Sie sich für eine der erörterten Handlungsmöglichkeiten.

Aufgrund der Ergebnisse werden nun unter den Möglichkeiten diejenigen ausgewählt, die den ethischen Bewertungen am besten entsprechen. Es wird auch danach mehr als nur eine Möglichkeit geben, aber ethisch nicht vertretbare Vorschläge werden verworfen. Wichtiger als dieser letzte Unterrichtsschritt ist, dass die Schüler sich ihrer eigenen Maßstäbe bewusst geworden sind und gelernt haben, ethisch begründet zu argumentieren.“¹⁸

Die Methode der Fallstudie erfordert gewiss einen hohen Aufwand an Vorbereitung. Aber sie ist in hervorragendem Maße für das Ziel geeignet, dass die Schüler und Schülerinnen sich selbstständig ein begründetes Urteil bilden lernen.

2.4 Soziale Perspektivenübernahme und Empathie lernen

2.4.1 Soziale Perspektivenübernahme

Bei einem ethischen Konflikt ist die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen (role taking), wichtig: mit den Augen des anderen sehen. *Robert L. Selman* ist dieser Frage nachgegangen. Er fand heraus, dass zwischen den Stufen der Perspektivenübernahme und den Stufen der Moralentwicklung ein Zusammenhang besteht. Aufgrund seiner Forschungen kam er zu folgenden *Stufen der sozialen Perspektivenübernahme*:¹⁹

Stufe 0: Egozentrische Perspektive (Alter 3-6 Jahre)

¹⁸ *B. Dulitz/U. Kattmann*, aaO., 20-23 i. A.

¹⁹ Nach *R.L. Selman*, Sozial-kognitives Verständnis, in: *D. Geulen* (Hg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*, Frankfurt a.M. 223-256, hier: 240f.

Das Kind nimmt zwar den Unterschied zwischen sich und anderen wahr, unterscheidet aber noch nicht zwischen seiner sozialen Perspektive (Gedanken, Gefühle) und der der anderen. Es kann von anderen offen gezeigte Gefühle benennen, aber sieht noch nicht den kausalen Zusammenhang zwischen Handlungsgründen und Handlungen.

Stufe 1: Sozial-informationsbezogene Perspektivenübernahme (6-8 Jahre)

Das Kind nimmt wahr, dass der andere eine eigene, in seinem Denken begründete Perspektive hat und dass diese seiner eigenen Perspektive ähnlich oder auch nicht ähnlich sein kann. Jedoch kann sich das Kind nur auf jeweils eine Perspektive konzentrieren und nicht verschiedene Gesichtspunkte koordinieren.

Stufe 2: Selbstreflexive Perspektivenübernahme (8-10 Jahre)

Dem Kind ist bewusst, dass jedes Individuum der Perspektive des anderen gewärtig ist und dass dies jeweils die Sicht seiner selbst wie die vom anderen beeinflusst. Eine Möglichkeit, die Intentionen, Absichten und Handlungen eines anderen zu beurteilen, besteht darin, sich an seine Stelle zu versetzen. Das Kind kann eine koordinierte Kette von Perspektiven bilden, aber noch nicht von diesem Prozess auf die Ebene simultaner Gegenseitigkeit abstrahieren.

Stufe 3: Wechselseitige Perspektivenübernahme (10-12 Jahre)

Das Kind nimmt wahr, dass sowohl es selbst wie auch der andere den jeweils anderen Teil wechselseitig und gleichzeitig als Subjekt sehen kann. Es kann aus der Zwei-Personen-Interaktion heraustreten und diese aus der Perspektive einer dritten Person betrachten.

Stufe 4: Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System (12-15 Jahre und älter)

Die Person sieht, dass wechselseitige Perspektivenübernahme nicht immer zu völligem Verstehen führt. Soziale Konventionen werden als notwendig angesehen, weil sie von allen Mitgliedern der Gruppe (dem generalisierten Anderen) unabhängig von ihrer Position, Rolle oder Erfahrung verstanden werden.

Für die ethische Erziehung ist mit diesen Einsichten etwas Wesentliches gewonnen. Man kann sehr viel genauer bestimmen, ab wann man die jeweilige Perspektivenübernahme erwarten darf. Und man kann diese Fähigkeit durch spielerisches Erproben fördern. Es geht dabei um die Wahrnehmung der ethischen Situation und um die Schulung der „moralischen Gefühle“.

2.4.2 Empathie und Solidarität lernen

Auch bei dem Zugang zur ethischen Bildung, den *M.L. Hoffman* entwickelt hat, geht es um die emotionale Seite.²⁰ Dabei kommt auch die Frage ins Spiel, ob und inwieweit eine gewisse Disposition für prosoziales Verhalten zur *conditio humana* gehört. Empathielernen und die Ausbildung von Solidaritätsfähigkeit hängen eng mit der sozialen Perspektivenübernahme zusammen.

Hoffman sieht schon das Kleinstkind als empathiefähig und damit als mit einem primären altruistischen Motiv begabt an. Es lässt sich zeigen, dass die Empathie mit zunehmend differenzierter werdender Wahrnehmung sich auch in unterscheidbare Formen fortentwickelt. Der Weg führt über eine »egozentrische« Empathie im ersten Lebensjahr hin zur Wahrnehmung der unglücklichen Lage einer Gruppe, zum mitfühlenden Verstehen ganzer Gruppen am Ende der Grundschulzeit. Hoffman meint, dass die Sensitivität für Bedürfnisse anderer durch normale Kummererlebnisse gefördert wird. Durch Gelegenheiten, sich in andere hineinzusetzen, anderen zu helfen und für andere selbstverantwortlich zu sorgen, werde der sympathische Kummer und die Wahrnehmung der Perspektive von anderen gefördert.

Was bedeutet das in methodischer Hinsicht? *Günter Schreiner* hält es für möglich, die Entwicklung der Empathie und die auf ihr aufbauenden prosozialen und solidarischen Einstellungen auch im Schulunterricht

²⁰ *M.L. Hoffman*, Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität, in: *G. Schreiner* (Hg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983, 235-265; *ders.*, Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter, in: *L. Montada* (Hg.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart u.a. 1979, 252-266.

gezielt zu fördern. Um gezielt die Entwicklung der Empathie zu fördern, schlägt er als Verfahren vor:²¹

- Erörterung von (auto-)biografischen Romanen oder Filmen über benachteiligte Personen oder Gruppen;
- Direkte Kontaktaufnahme zu Menschen in spezifischen Lebenssituationen (besonderer Betreuungsbedarf) und deren Erkundung;
- Simulation ihrer Probleme in Rollenspielen im Unterricht oder in unterrichtsbezogenen Projekten.

-

Die soziale Perspektivenübernahme und das Empathielernen stehen für den Bereich sozialen Interaktionslernens im Rahmen ethischer Erziehung. Hier geht es u. a. darum, den Schülern und Schülerinnen Möglichkeiten anzubieten für die Entwicklung sozialer Wahrnehmungsfähigkeit (Empathie), sozialverträglicher, gewaltfreier Konfliktlösungsstrategien (Streitkultur), prosozialer Verhaltensweisen²² (Engagement, Kooperation, Verantwortungsübernahme). Die hier anstehenden Aufgaben ethischer Bildung können in besonderem Maße wahrgenommen werden im Rahmen diakonisch-sozialer Praktika, wie sie inzwischen an vielen Schulen praktiziert werden.²³

2.5 Gemeinschaftsbezogene Ansätze - Schule als ethischer Erfahrungsraum

Die intensive Zuwendung zu Fragen moralischer Urteilsbildung und ethischer Bildung lässt erkennen, was ja eigentlich nicht verwunderlich

²¹ G. Schreiner, Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Erziehung, in: D. Pohlmann/J. Wolf (Hg.), *Moralerziehung in der Schule?*, Göttingen 1982, 175-211, hier: 198.

²² Erste Informationen bieten R.K. Silbereisen/P. Schuhler, Prosoziales Verhalten: Bedingungen und Verläufe der Entwicklung, in: M. Markefka/B. Nauck (Hg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*, Neuwied u. a. 1993, 275-287. Vgl. auch H.E. Lück, *Prosoziales Verhalten*, Köln 1975.

²³ Eine ausführlichere Erörterung ist aus Raumgründen nicht möglich. Daher sei für weitere Informationen auf folgende Veröffentlichungen hingewiesen: G. Adam, *Diakonisches Lernen anstoßen - Das Soziale lernen*, in: A. Pithan u. a. (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik*, Gütersloh 2002, 397-403; ders., *Diakonisch-soziales Lernen als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung*, in: *Schulfach Religion* 24/2005, 119-132. Ferner: G. Adam u. a. (Hg.), *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006.

ist, dass die Frage der »Umgebung« ethischen Lernens von erheblicher Bedeutung ist.

2.5.1 Entwicklung von Schulklima und Schulethos

Offensichtlich brauchen nicht nur Menschen ein Ethos, sondern auch Schulen als Institutionen. Die Forschungen zur Frage der Schulqualität haben deutlich gezeigt, dass Schulen sehr unterschiedlich sind. Sie haben jeweils eine besondere Gestalt, ein besonderes Profil. Das, was eine gute Schule ausmacht, ist ihre Schulkultur. Früher sprach man gern vom Schulleben. Dieser Begriff war aber schwer fassbar. So hat man ihn auf den Begriff der Schumatmosphäre erweitert oder auch von Schulklima gesprochen. Bei der Suche danach, was eine gute Schule ist, war man auf diese Zusammenhänge gestoßen.

Nicht der einzelne Lehrer und sein Verhalten in der Klasse steht im Zentrum, sondern das Zusammenwirken von Schulleitung, Lehrern, Schülern und zum Teil auch Eltern im Gesamtrahmen der Schule; nicht Einzelmerkmale, sondern ihre Interaktion, also die an den Schulen herrschenden charakteristischen ›Verhältnisse‹ (Schulkultur, Ethos, Klima) sind für die Wirkung von Schulen bedeutsam. Insbesondere die viel zitierte Untersuchung von Rutter et al. (1979) zeigt deutlich, dass es nicht einzelne Merkmale von Schulen oder bestimmter Verhaltensweisen oder Techniken einzelner Lehrer sind, von denen die Wirksamkeit der Schule abhängt, sondern eher die gesamte Art und Weise, wie eine Schule ihren Schülern entgegentritt. Dieser Aspekt kann in der Tradition von Fend (1977) als das Klima einer Schule bezeichnet werden; er versteht darunter die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ›Verlebendigung‹ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehende Lebensform (1977, 64). Der Begriff umfasst somit, dass insgesamt innerschulische Bedingungen und Prozesse für den Einfluss einer Schule auf ihre Schüler ausschlaggebend sind.²⁴

²⁴ F. Eder, Klimamerkmale wirksamer Schulen, in: H. Janig/E. Rathmayer, (Hg.), *Wartezeit. Studien zu den Lebensverhältnissen Jugendlicher in Österreich*, Wien 1994, 195ff., hier: 162. - Vgl. F. Oswald u. a., *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*, Wien 1989; M. Rutter u. a., *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*, Weinheim/Basel 1980.

Das pädagogische Ethos gibt Ausschlag, ob sich Schüler und Schülerinnen in einer Schule wohlfühlen, sie als ihre Schule empfinden, ob sie gute Leistungen vollbringen und ob wenig Disziplinprobleme auftreten. In dieser Weise fragen wir nach dem Klima, der Kultur einer Schule, wenn wir nach dem Ethos derselben fragen. Das Ethos einer Schule ist also relevant bis in die Leistungen hinein. Das gute Ethos einer Schule wirkt prägend.

2.5.2 Schule als gerechte Gemeinschaft (*just community school*)

Aus den Untersuchungen von *Lawrence Kohlberg* über die Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen ergab sich, dass die Entwicklung zu eher autonomen Positionen im Blick auf das moralische Urteil gewiss durch Dilemmageschichten vorangebracht wird, aber die (Um-)Organisation von Schule im Sinne einer „just community school“ (Gerechte-Gemeinschaft-Schule) sehr viel mehr dazu beiträgt, die moralische Entwicklung der Schüler und Schülerinnen auf das Nachhaltigste zu fördern.²⁵ Kohlberg hat bei seinem Konzept der gerechten Schulgemeinschaften auf Formen direkter Demokratie zurückgegriffen, wie die gemeinsame Schulversammlung oder das Fairnesskomitee. In diesen Zusammenkünften sind Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen gleichberechtigt. Jede Person hat eine Stimme. Der Schulleiter hat zwar ein Vetorecht, ist aber bei Selbstverpflichtung in der Regel an die Beschlüsse von Schulversammlung bzw. des Fairnesskomitees gebunden.

Die Einrichtung von Schulen als „gerechte Gemeinschaften“ bewirkt durch das Ethos – oder in der Terminologie Kohlbergs: die moralische Atmosphäre – eine wirksame Unterstützung der moralischen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen.

²⁵ Einschlägig die Darstellung bei: *F. Oser/W. Althof*, *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart 1992, 337 ff.