

Ethikunterricht

Anke Thyen

1. Ziele und Inhalte der Fächergruppe ‚Ethik‘

Der Ethikunterricht wurde in Deutschland seit Anfang der 70er Jahre, zuerst 1972 in Bayern, schrittweise in allen Bundesländern unter verschiedenen Bezeichnungen (Allgemeine Ethik, Ethik, Ethikunterricht, Lebenskunde-Ethik-Religionskunde [LER], Praktische Philosophie/Philosophie, Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Werte und Normen) als Pflichtfach, Wahlpflichtfach, Wahlfach sowie Ersatzfach für den Religionsunterricht eingeführt (vgl. KMK; Rösch, 20ff.). Fächer der Gruppe Ethik werden in den Sekundarstufen I und II unterrichtet; auch das Abitur kann ggf. im Fach Ethik abgelegt werden. Die Entwicklung des Fachs wird durch den Umstand behindert, dass die Ethik noch immer zu einem großen Teil fachfremd unterrichtet wird. Nur in wenigen Bundesländern sind auch Religionslehrkräfte befugt, Ethikunterricht zu erteilen. Über Ziele und Inhalte des Ethikunterrichts besteht im Vergleich der Bundesländer weitgehend Übereinstimmung; die Gewichtung religionskundlicher Anteile ist unterschiedlich. Orientiert an den Wertvorstellungen, die dem Grundgesetz, den Länderverfassungen und Schulgesetzen zu Grunde liegen, dient der Ethikunterricht der Entwicklung und Förderung verantwortlichen und wertbewussten Urteilens und Handelns, erschließt ein „kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen“, den „Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragestellungen“ und berücksichtigt dabei die

„Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen“ (KMK, 8). Er bleibt jedoch religiös und weltanschaulich neutral. Diese Ziele teilen die Bildungsstandards bzw. Lehrpläne weitgehend, indem sie den Unterricht auf eine ethische Grundbildung, die Befähigung zu moralisch-praktischer Urteilsbildung und verantwortlichem Handeln hin anlegen. Dies geschieht in Dialog und Diskurs, durch Begründung und Reflexion. Die gebotene religiös-weltanschauliche Neutralität respektiert damit, was oft übersehen wird, auch die Sphäre persönlicher Überzeugungen auf der Seite der Schülerinnen und Schüler. Ihre persönlichen Ansichten sind als solche nicht Gegenstand des Unterrichts; es ist nicht Ziel, Schülerinnen und Schüler zu einer „richtigen Gesinnung“ zu erziehen. Die „Deutung von Lebens- und Sinnfragen ist nicht Sache dieses Unterrichts“ (KMK, 8). Insofern ist der Ethikunterricht auch psychologisch bzw. therapeutisch neutral. Vielmehr zielt er auf die Fähigkeit zur „gedanklichen Orientierung im Bereich der Grundsätze unseres (...) Handelns“ (Schnädelbach, 381).

Grundsätze bzw. Prinzipien folgen aus deontologischen, kommunitaristischen, kontraktualistischen und tugendethischen Ansätzen und deren spezifischen Konzepten etwa von ‚Freiheit‘ (Willkür, Wahl-, Handlungs-, Willensfreiheit), ‚Gerechtigkeit‘ (Fairness, Kontraktualismus, Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit, Gleichberechtigung) und ‚Verantwortung‘ (persönliche und gesellschaftliche, Konsequentialismus). Von Orientierung im Bereich des Handelns kann gesprochen werden, wenn Grundsätze — wenigstens elementar — auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, auf ihre Vorverständnisse und Erfahrungskontexte handlungswirksam zurückbezogen werden. Erst dann wird die Orientierung im Bereich ethischer Grundsätze auch in einer moralisch-praktischen Urteilskraft wirksam. Der Ethikunterricht bildet, so verstanden, die Verschränkung von Moral (im Sinne des Inbegriffs normativ-praktischen Alltagswissens einschließlich seiner Normen und Werte) und Ethik (im Sinne der moraltheoretischen Reflexion und Begründung des Alltagswissens) ab; m.a.W. eine Verschränkung von Moral und Ethik (Moraltheorie). Die alltägliche Orientierung in einem System von Normen und Werten enthält einerseits schon Momente der Begründung und Reflexion in praktischer Absicht und die ethische Reflexion wirkt andererseits auf die alltägliche moralische Orientierung zurück.

Die für das Fach Ethik maßgebliche akademische Fachdisziplin ist die Philosophie, insbesondere die Praktische Philosophie (Moralphilosophie, Rechtsphilosophie, Politische Philosophie, Religionsphilosophie). Stärker als im Unterrichtsfach Philosophie fließen in das Fach Ethik auch Inhalte aus der Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft ein, um den vielfältigen Aspekten der handlungswirksamen Orientierung in persönlichen und gesellschaftlichen Bereichen gerecht werden zu können.

2. Fachdidaktik

Die Fachdidaktik Ethik hat sich aus der Fachdidaktik Philosophie entwickelt. Die sokratische Dialektik kann dabei als Modell für die unstrittige Auffassung gelten, dass Philosophie- bzw. Ethikunterricht sich als Gespräch, als Dialog vollzieht und damit als diskursiver und das heißt, als grundsätzlich offener Prozess vollzieht. Die Fachdidaktik folgt damit in der Tradition der Aufklärung dem für die Philosophie selbst konstitutiven methodischen Vorgehen eines prinzipiell offenen Diskurses. Aus der diskursiven Offenheit wird bis heute geschlossen, dass insbesondere der Ethikunterricht, entgegen seinen Intentionen, keine evaluierbaren orientierenden (Wert-)Maßstäbe vermitteln könne. Um ein Missverständnis handelt es sich hier insofern, als dass es sich bei ethischer Orientierung um das Ergebnis einer methodisch geleiteten Erarbeitung und Reflexion solcher Problemstellungen handelt, deren Lösungen ihrerseits begründungsfähig sind. Es sind also nicht (partikulare, traditionale) Meinungen, die über den Erfolg moralisch-ethischer Diskurse entscheiden, sondern der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Habermas, 52f.), dessen Geltung von ausgewiesenen und ausweisbaren Maßstäben abhängt. Es ist darum auch nicht der Fall, dass ethisches Orientierungswissen nicht überprüfbar und bewertbar wäre.

Den Beginn der Fachdidaktik Philosophie kann man auf die Alternative „Philosophieren lernen“ (Kant, 1996) versus „Philosophie lernen“ (Hegel, 1970) zurückführen. Sie bestimmte die Anfänge der fachdidaktischen Diskussion. Heute ist weitgehend die Orientierung an Kants Votum fachdidaktischer

Standard; dies umso mehr unter Bedingungen eines kompetenzorientierten Philosophie- und Ethikunterrichts. Um Philosophie zu lernen, müsste, so Kants Argument, „allererst eine wirklich vorhanden sein“ (Kant, 1996, 909). Da die Philosophie nach der kritischen Wende der Erkenntnis reflexiv geworden ist, d.h. Vernunft als selbstrückbezügliche Disposition vernunftfähiger Individuen verstanden wird, besteht die Option, Philosophie als solche zu lernen, nicht. Philosophieren-Lernen entspricht dem prozedural-diskursiven, forschenden und methodisch geleiteten Verständnis der Philosophie. Für den Ethikunterricht heute gilt dasselbe wie für den Philosophieunterricht: „Die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist *zetetisch* (...), d.i. *forschend*, und wird nur bei schon geübterer Vernunft in verschiedenen Stücken *dogmatisch*, d.i. *entschieden*. Auch soll der philosophische Verfasser, den man bei der Untersuchung zum Grunde legt, nicht wie das Urbild des Urtheils, sondern nur als eine Veranlassung selbst über ihn, ja sogar wider ihn zu urtheilen angesehen werden, und die Methode *selbst* nachzudenken und zu schließen ist es, deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht“ (Kant, 1996, 909f.).

Ekkehard Martens „Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik“ von 1979, die erste Philosophie-Didaktik, steht in der zetetisch-dialogischen Tradition Kants. Ausgehend von der Annahme der didaktischen Konstitution der Philosophie selbst und ausgehend von der Praxis sokratisch-platonischen Philosophierens im Sinne einer Verständigung im Dialog, entwickelt Martens didaktische Konsequenzen aus dem forschenden Selberdenken. Dialogisch-pragmatisches Philosophieren zielt wesentlich auf Kompetenzerwerb, der am Leitfaden philosophischer Inhalte in einer analysierenden, argumentierenden und orientierenden „Wissenspraxis“ (Martens, 1983, 35) erworben wird. Philosophieren wird damit zu einer „elementaren Kulturtechnik“ (Martens, 1996; 2010), die grundlegend auch für die ethische Bildung ist.

Wulff D. Rehfus legt 1980 eine Philosophie-Didaktik vor, die sich erstaunlich früh mit der Kompetenzorientierung auseinandersetzt, jedoch den vermeintlichen „Primat der Kompetenz vor dem Inhalt“ (Rehfus, 160) kritisiert. Diese Kritik wird verständlich in Anbetracht des didaktischen Paradigmas, dem

Rehfus folgt, nach dem Philosophieunterricht durch und in der Beschäftigung mit der philosophischen Tradition auf die „Herstellung autonomer, selbstbewusster Ich-Identität“ (Rehfus, 10) zielt. Die Auseinandersetzung mit und die Verarbeitung philosophischer Texte haben hier Vorrang vor einem problemorientierten Ansatz, wie ihn etwa Tiedemann (Tiedemann, 2012) vorgelegt hat.

Volker Steenblock versteht Philosophie als „Arbeit am Logos“, die Fachdidaktik entsprechend als orientierende „Selbstreflexion der Philosophie auf ihre lebensweltlichen Funktionen und Aufgaben“ (Steenblock, 2002, 8).

Rohbeck (Rohbeck, 2000; 2013) kommt das Verdienst zu, genuin philosophische Methoden in den Rang eines fachdidaktischen Paradigmas erhoben zu haben. Er schlägt hierfür ein „Modell der Transformation“ (Rohbeck, 2013, 12) vor, das an der Diskurstheorie orientiert ist, indem es wesentlich auf eine Kontextualisierung von Lernprozessen zielt. Besteht die allgemeine Aufgabe der Fachdidaktik in der „*Vermittlung* zwischen Wissenschaft und Unterricht“ (Rohbeck, 2013, 10), so begreift sie Rohbeck im Sinne einer „Transformation, die darin besteht, die didaktischen Potenziale der Philosophie aufzuspüren und so umzuformulieren, dass sie sich in der Schulpraxis realisieren lassen“ (Rohbeck, 2013, 10). Die Transformation wird insbesondere im Medium der klassischen Methoden der Philosophie erreicht. Rohbeck leitet die „didaktische Transformation“ aus Charles Sanders Peirce‘ abduktivem Verfahren einer geregelten Anwendung eines allgemeinen Prinzips auf eine konkrete Situation ab.

Kompetenzorientierung ist ein genuines Merkmal der Philosophie seit den Platonischen Dialogen. Ihr Anliegen ist Orientierungswissen, nicht Tatsachenwissen. Die durchaus wissenswerte Kenntnis ihrer Bestände ist Gegenstand der Philosophiegeschichte, nicht ihr eigentlicher Gegenstand. Sie dient der Orientierung in dem von Schnädelbach vorgeschlagenen Verständnis einer „gedanklichen Orientierung im Bereich der Grundsätze unseres Denkens, Erkennens und Handelns“. (Schnädelbach, 1992, 381) Über Orientierung verfügt, wer Kenntnisse auf den eigenen Standpunkt, auf die Perspektive der ersten Person zurückführen kann. Kompetenzorientierung in diesem Sinne ist

Thema der Fachdidaktik von Anbeginn. Erst Rösch (Rösch, 2009) hat jedoch Kompetenzorientierung als Ansatz in der Fachdidaktik der Fächergruppe Philosophie und Ethik auf- und ausgearbeitet und empirisch untersucht. Sie zeigt, dass „Kompetenzorientierung für die Fächergruppe Philosophie/Ethik nicht nur möglich ist, sondern im hohen Maße dem Bildungsauftrag der Fächer bei aller Unterschiedlichkeit der Lehrpläne entspricht“ (Rösch, 10). Fachspezifische Kompetenzdimensionen sind Sach-, Methoden-, Selbst- bzw. Personale und Sozialkompetenz. Diese Dimensionen werden in den Kompetenzbereichen (1) Wahrnehmen und Verstehen, (2) Analysieren und Reflektieren, (3) Argumentieren und Urteilen, (4) Interagieren und Sich-Mitteilen sowie (5) Sich-Orientieren und Handeln erworben.

Volker Pfeifer knüpft an Heinz Schmitz an, wenn er, speziell aus der ethikdidaktischen Sicht, Selbstreflexion im Hinblick auf das Gute Leben paradigmatisch in den Fokus rückt.

Fachdidaktische Themen und praktische Anwendungen im Unterricht werden in der „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“ und im „Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik“ sowie in der Zeitschrift „Ethik und Unterricht“ publiziert.

3. Fachspezifische Methoden

Methodisches Vorgehen ist konstitutiv für die Wissenschaften und die Philosophie, die Wissenschaft und „mehr“ als eine Wissenschaft ist, „zum Beispiel Aufklärung, Kritik, Reflexion oder Orientierung“ (Keil, 49). Rohbecks Ansatz einer Transformation etwa trägt dem Rechnung, aber auch Bemühungen, z.B. das Sokratische Gespräch für die Unterrichtspraxis aufzubereiten (Birnbacher/Krohn, 2002). Die systematische Einführung und der Gebrauch *fachspezifischer* Methoden sind jedoch entwicklungsfähig und keineswegs auf die klassischen Dimensionen – Gespräch, Texte lesen, Schreiben – beschränkt. Vielmehr können auch andere Methoden, wie Apologie, Begriffe bestimmen, Bilder ethisch deuten, Dilemma-Diskussion (Lind, 2003), Diskurs, Gedankenexperiment (Cohnitz, 2006), Gedankenlandkarte (Thyen, 2014a), Gefühle benennen und beschreiben, In-Szene-Setzen, Meditation,

Perspektivwechsel, Schreibmeditation, Selbst-Wahrnehmung etc. als eigentliche Praxis im Prozess des Aufbaus von ethischem Orientierungswissen angesehen werden. Fachspezifische Methoden sind den Inhalten nicht äußerlich, und sie sind mehr als Instrumente bei der Gestaltung von Unterrichtsformen. Ihre wesentliche didaktische Funktion besteht in der Unterstützung und Entwicklung der Vorstellungsbildung (Thyen, 2014b).

Ethikunterricht zielt auf reflexive Orientierungskompetenz, die in Lehr-Lern-Prozessen als explizites, operationalisiertes – handhabbar gemachtes – Orientierungswissen erkennbar ist. Moralisch-ethisches Orientierungswissen zeigt sich im intersubjektiv zugänglichen Gebrauch reflexiver Begriffe; Begriffe im gängigen Verständnis als Prädikate möglicher Urteile genommen. Damit ist keine intellektualistische Verengung nahegelegt, im Gegenteil ist vielmehr eine Vielfalt der Zugänge zu Begriffen, Gedanken und Konzepten möglich, die den Rückbezug auf die Perspektive der Lernenden erlauben und insofern der Selbstrückbezüglichkeit orientierender Begriffe, die das Philosophieren im Kern ausmacht, Rechnung tragen. Einen Begriff vorstellen, also eine Vorstellung von ‚Gerechtigkeit‘, ‚Wahrheit‘, ‚Freiheit‘ zu haben, bedeutet, sich Szenen, Handlungen, Verhalten, ja Gefühle vorzustellen. Fachspezifische Methoden operationalisieren entsprechende Lernumgebungen; sie ermöglichen den Ausdruck bzw. die Darstellung eines möglichen Gebrauchs von Begriffen in Sprachspielen (Wittgenstein), in Szenen und Kontexten moralisch-praktischer Orientierung (Thyen, 2014b). Methodenkompetenz in diesem Sinne ist der Fachdidaktik Ethik wesentlich.

4. Empirische Bildungsforschung

Die Fachdidaktik Philosophie und Ethik setzt sich seit einiger Zeit mit den Möglichkeiten der empirischen Unterrichtsforschung auseinander, insbesondere im Blick auf den kompetenzorientierten Unterricht und seine Evaluation. (Rohbeck/Thurnherr/Steenblock, 2009). Es ist das Verdienst Tiedemanns, die Grenzen und Möglichkeiten der empirischen Bildungsforschung für die Fächergruppe Philosophie/Ethik ausgelotet zu haben. Tiedemann plädiert für eine „Integration empirischer Forschungsformate“; sie ist „möglich und

sinnvoll“ (Tiedemann, 2011, 228). Die Skepsis hinsichtlich einer adäquaten, insbesondere auf qualitative Verfahren gestützten empirischen Erfassung ethischer Urteilskraft bleibt aus der Sicht Tiedemanns zwar bestehen. Wenn aber die „Philosophiedidaktik, wie (...) behauptet, eine theoretisch-konzeptionelle, eine methodisch-praktische und eine empirisch-kritische Wissenschaft ist, hat die empirische Forschung in ihr einen legitimen Ort“ (Tiedemann, 232f.).

Literaturverzeichnis

- Birnbacher, Dieter/Krohn, Dieter (Hg.), Das sokratische Gespräch. Stuttgart 2002.
- Cohnitz, Daniel, Gedankenexperimente in der Philosophie. Paderborn 2006.
- Ethik und Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie. Nordhorn: Erhard Friedrich Verlag.
- Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1. Frankfurt a.M. 1981.
- Hegel, Georg Friedrich Wilhelm, Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. In: G. F. W. Hegel, Werke Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808-1817). Frankfurt a.M. 1970, 410–416.
- Jahrbuch der Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden 2000ff.
- Kant, Immanuel, Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765–1766. In: Immanuel Kant, Werkausgabe II, Vorkritische Schriften bis 1768, Bd. 2. Frankfurt a.M. ⁸1996, 907–917.
- Keil, Geert, Ist die Philosophie eine Wissenschaft? In: Dietz, Simone et al. (Hg.), Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach. Frankfurt a.M. 1996, 32-51.
- KMK (Kultusminister-Konferenz)-Bericht „Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland“ vom 22.02.2008, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). Bonn/Berlin 2008 (Internet: <http://www.kmk.org>).
- Lind, Georg, Moral ist lehrbar. München 2003.
- Martens, Ekkehard, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover 1979.
- ders., Einführung in die Didaktik der Philosophie. Darmstadt 1983.
- ders., Philosophieren als vierte Kulturtechnik. In: Dietz, Simone et al. (Hg.), Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach. Frankfurt a.M. 1996, 71–83.
- ders., Didaktik der Philosophie. In: Martens, Ekkehard/Schnädelbach, Herbert (Hg.), Philosophie. Ein Grundkurs, 2 Bde. Reinbek b. Hamburg ⁷2003.**
- ders., Ekkehard, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover ⁵2010.**
- Pfeifer, Volker, Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart ²2009.**
- Rehfus, Wulff D., Didaktik der Philosophie. Düsseldorf 1980.
- Rohbeck, Johannes, Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hg.), Methoden des Philosophierens. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 1. Dresden 2000, 146–174.
- ders., Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden 2004.**
- ders./Thurnherr, Urs/Steenblock, Volker (Hg.), Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2008. Dresden 2009.
- ders., Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden ³2013.**
- Rösch, Anita, Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Münster 2009.**
- Schmidt, Heinz, Didaktik des Ethikunterrichts, 2 Bde. Stuttgart 1984.

Schnädelbach, Herbert, Philosophie als Aufklärung und als Wissenschaft (1987). In: ders., Zur Rehabilitierung des *animal rationale*. Frankfurt a.M. 1992, 372–386

Steenblock, Volker, Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Berlin ⁶2012.

Thyen, Anke, Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Beispiel einer methodischen Operationalisierung im Philosophie- und Ethikunterricht. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hg.), Bildung der Imagination, Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014(a).

dies., Vorstellungen haben keine Streifen. Hintergründe zum Problem paraoptischer Fehlschlüsse in der Didaktik. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hg.), Bildung der Imagination, Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014(b).

Tiedemann, Markus, Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen. Münster 2011.

dies., Problemorientierung. Theoretische Begründung und praktische Realisierung. In: Rohbeck, Johannes (Hg.), Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden 2012. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Hannover: Siebert Verlag.