

## Einleitung

In der *Erziehungswissenschaft*, die sich in den letzten Jahren zunehmend mit den Möglichkeiten ethischer Bildung und Erziehung in der Schule beschäftigt hat, sind in diesem Zusammenhang zwei Vorgehensweisen zu beobachten.

Einerseits wird in mehr systematischer Hinsicht der Frage nachgegangen, wie ethische Erziehung am schulischen Ort gelingen kann.<sup>1</sup> Dabei werden grundlegende Probleme ethischer Erziehung bearbeitet und Konzepte und Modelle, die zur Verfügung stehen, geprüft.

Andererseits geht das erziehungswissenschaftliche Interesse aber auch dahin, territorial begrenzte Entwicklungen, die z.B. durch schulpraktische Erprobungen ermöglicht werden, deskriptiv und analytisch zur Kenntnis zu nehmen.<sup>2</sup> So ist es Aufgabe der Erziehungswissenschaft, unterschiedliche Erprobungen – die in Form von Schulversuchen in einzelnen Bundesländern durchgeführt werden – zu begleiten, um wesentliche Bedingungen, beabsichtigte Zielstellungen und gewonnene Ergebnisse festhalten und reflektieren zu können. Dieses Bemühen ist auch deshalb von großer Bedeutung, gilt es doch, dass konkrete pädagogische Bemühen um die innovative Gestaltung der Erziehungswirklichkeit festzustellen und nutzbar zu machen.

Im Ergebnis muss es der Erziehungswissenschaft für einzelne Problemstellungen gelingen, den Rahmen für eine allgemeine Theorie zu entwickeln, wo systematische Erwägungen ebenso berücksichtigt werden wie die praktischen Erfahrungen und Entwicklungen in den Institutionen der Bildung und Erziehung.

Wenn nun das *Fach Ethik einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion* unterzogen werden soll, dann ist das nur möglich, wenn die Tendenzen und Regelungen des Ethikunterrichts in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland untersucht werden. Die Pluralität in der inhaltlichen Ausrichtung, bei den Zielen und Akzentuierungen der Alternativ- bzw. Ersatzfächer zum Religionsunterricht gewinnt dann an Bedeutung, wenn die verschiedenen Richtungen miteinander im Gespräch bleiben. Es gilt, dieses Gespräch zu institutionalisieren und auf Dauer zu stellen.<sup>3</sup> Die hier vorgelegte Arbeit möchte für dieses Gespräch einen Beitrag leisten.

Im *Mittelpunkt* der Untersuchung steht der Schulversuch „Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule“ als ein Projekt zur Erprobung der Möglichkeiten ethischer Bildung und Erziehung im schulischen Kontext.

Die Erprobung des neuen Faches begann 1994/95 zunächst an 11 Schulen und wurde zu Beginn des Schuljahres 1995/96 auf insgesamt 37 Schulen ausgedehnt. Der Schulversuch ist schulartenübergreifend angelegt. An ihm nehmen vier Hauptschulen, vier Realschulen, acht Gesamtschulen und 21 Gymnasien teil. Die Schulen befinden sich in den östlichen und westlichen Bezirken der Stadt.

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Zinser 1991; Huber 1993; Tremml 1994; Adam/Schweitzer 1996; Schilmöller 2000; Domsgen 2003

<sup>2</sup> Vgl. hierzu die von A. Leschinsky durchgeführten Untersuchungen im Bundesland Brandenburg zu Konzeption und Implementierung des Faches L-E-R (Leschinsky 1996) und die Untersuchungen von B. Brüning, die die ideengeschichtlichen Traditionen, curricularen Konzepte und didaktischen Perspektiven des Ethikunterrichts in der Sekundarstufe I in einzelnen europäischen Ländern unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten untersucht hat (Brüning 1998). Von Markus Tiedemann wurde der in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Schulversuch „Praktische Philosophie“ untersucht (vgl. Tiedemann 2004).

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 28

Von 1996-2004 wurde der Schulversuch Ethik/Philosophie durch den Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin wissenschaftlich begleitet. Im Rahmen dieser Evaluation wurden auch die Untersuchungen durchgeführt, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden.

*Ziel* der Untersuchung ist es, die Implementierung des Faches Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule im Spiegel der fachwissenschaftlichen Diskussion und unter Berücksichtigung der landesspezifischen Besonderheiten aufzuzeigen. Es soll empirisch erfasst werden, wie der Implementierungsprozess angelegt wurde und welches Profil der Ethik-/Philosophieunterricht als schulisches Unterrichtsfach während seiner praktischen Erprobung im Schulversuch gewinnen konnte.

Bei der Analyse des Schulversuchs Ethik/Philosophie und seinen bildungspolitischen Hintergründen werden folgende *Fragestellungen* im Mittelpunkt stehen:

(1) Bildungspolitik:

- Wie hat sich die bildungspolitische Diskussion in Berlin zu den Möglichkeiten ethischer Grundbildung in der Schule entwickelt?
- Welchen Einfluss haben die bildungspolitischen Hintergründe in Berlin auf die Entwicklung des Schulversuchs?

(2) Implementierung:

- Wie wird der Schulversuch Ethik/Philosophie als konkrete Bildungsmaßnahme im Bundesland Berlin organisiert?
- Mit welchen Instrumenten erfolgt die Implementierung und Entwicklung des Faches?

(3) Erfahrungen:

- Welche Erfahrungen werden im Rahmen des Schulversuchs und der Entwicklung des neuen Faches gesammelt?
- Wie sehen die Lehrkräfte die Entwicklungen aus ihrer schulischen Perspektive?
- Wie schätzen Schülerinnen und Schüler das Fach Ethik/Philosophie ein?
- Wie gehen diese Erfahrungen in die Konzeption eines künftigen Faches ein?

(4) Weiterbildung:

- Wie ist die Weiterbildung organisiert und konzipiert?
- Welche Rolle spielt die Weiterbildung bei der Entwicklung des Faches?
- Wie wird die Qualität der Weiterbildung eingeschätzt?

(5) Profil:

- Welches Profil gewinnt der Ethikunterricht am schulischen Ort unter seinen spezifischen Bedingungen im Land Berlin?
- Kann von einem philosophisch orientierten Ethikunterricht gesprochen werden?
- Welche Umsetzung erfährt im Schulversuch das Lernfeld III: „Religiöse Glaubenswelten und -lehren“? Welche Zugänge eignen sich besonders, um Schüler mit dem Phänomen der Religion vertraut zu machen?

(6) Ergebnisse:

- Welche Ergebnisse lassen sich nach zehn Jahren Schulversuch feststellen?
- Wie werden diese Ergebnisse bildungspolitisch aufgegriffen?
- Unter welchen Bedingungen kann dieses Bildungsangebot erfolgreich sein?
- Bilden sich in der Erprobung des Faches Qualitätsmerkmale heraus, die als typisch für einen philosophisch orientierten Ethikunterricht gelten könnten?

Um eine umfassende Analyse des Schulversuchs erreichen zu können, sind eine Reihe von unterschiedlichen Dimensionen, die für den Schulversuch relevant sind, empirisch zu untersuchen gewesen. Bei der Untersuchung des Schulversuchs standen folgende Aspekte im Vordergrund:

- Bildungspolitische Rahmenbedingungen des Schulversuchs
- Konzeptionelle Vorgaben und Entwicklungen im Fach Ethik/Philosophie
- Weiterbildung und Begleitung der Lehrer
- Schulcurricula
- Unterrichtspraxis
- Schulversuch aus der Sicht der Lehrer
- Schulversuch aus der Sicht der Schüler

Der *Aufbau der Untersuchung* besteht neben einer Einführung aus sechs Teilen:

Der *erste Teil* der Untersuchung beschäftigt sich mit den bildungspolitischen Grundlagen und Rahmenbedingungen des Religions- und Ethikunterrichts in der Berliner Schule. Skizziert werden zunächst die Grundlagen des sogenannten „Berliner Modells“ in ihrer Entstehung und mit ihren zeitgeschichtlichen Hintergründen.

Anschließend wird die bildungspolitische Diskussion – wie sie in den letzten zehn Jahren im Bundesland Berlin zu den Möglichkeiten ethischer Grundbildung in der Schule geführt wurde – zusammenfassend vorgestellt. Die historische Betrachtungsweise dieser Diskussion gewährt Einblicke in fachliche Auseinandersetzungen verschiedener Institutionen, in Strukturen politischer Öffentlichkeitsarbeit und in parlamentarische Verfahren. Auf diese Weise kann die Komplexität bildungspolitischer Verständigungsprozesse verdeutlicht werden. Gleichzeitig ist diese bildungspolitische Auseinandersetzung ein Beleg dafür, wie schwerfällig Veränderungen und Entwicklungen in der gegenwärtigen institutionellen Bildungslandschaft zu erreichen sind.

Der *zweite Teil* wendet sich dem Berliner Schulversuch Ethik/Philosophie zu und stellt seine Konzeption und seine Implementierungsstruktur vor. Untersucht werden seine konzeptionellen Fixierungen, wozu die curricularen Vorgaben ebenso gehören, wie die bildungstheoretischen Überlegungen der Senatsschulverwaltung. Analysiert werden hier die strukturellen Elemente, die für die Implementierung des Faches Ethik/Philosophie in die Berliner Schule zur Verfügung standen.

Weiterhin wird hier die von der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs durchgeführte Evaluation des Schulversuchs vorgestellt. Dazu gehört die Auflistung der Untersuchungsbereiche, die Darstellung des Untersuchungsdesigns und die Vorstellung der Instrumente, die für die empirischen Untersuchungen entwickelt wurden. Die Beschreibung der einzelnen Methoden der Datenerhebung und -auswertung finden sich am Beginn der jeweiligen Kapitel, wo die Untersuchungsergebnisse vorgelegt werden.

Der *dritte Teil* beschäftigt sich mit der Erprobung des Faches Ethik/Philosophie aus Sicht der am Schulversuch beteiligten Schulen. In diesem Zusammenhang wurden die Berichte der Schulen – die jährlich für die Senatsschulverwaltung über den Verlauf des Schulversuchs verfasst werden mussten – ausgewertet. Außerdem wurden Lehrer und Schulleiter mündlich und schriftlich befragt. Um ein Bild über die Weiterbildung – die ein wesentliches Element für die Entwicklung des Faches Ethik/Philosophie darstellt – erhalten zu können, sind Teilnehmer nach Abschluss einzelner Semester bzw. am Ende der Bildungsmaßnahme um eine Einschätzung gebeten worden.

Im *vierten Teil* der Untersuchung steht der Unterricht im Schulversuch im Mittelpunkt. Hospitationen bilden die Basis der unterrichtlichen Analyse, die offen und strukturiert durchgeführt wurde. Erst wenn das unterrichtliche Geschehen in all seiner Vorläufigkeit und Begrenztheit in die Untersuchungen einbezogen wird, können Aussagen darüber getroffen werden, ob bildungspolitische Absichten und konzeptionelle Programme die Praxis erreichen.

Der *fünfte Teil* der Untersuchung wendet sich den Schülerinnen und Schülern und ihren Erfahrungen zu, die sie mit dem neuen Fach in den einzelnen Versuchsschulen gemacht haben. Um ein lebendiges und gruppenspezifisches Bild erhalten zu können, sind einzelne Lerngruppen zunächst im Rahmen von Gruppendiskussionen befragt worden. Um den Schülern darüber hinaus die Möglichkeit zu ganz persönlichen, gruppenunabhängigen Einschätzungen geben zu können, wurden außerdem schriftliche Befragungen durchgeführt.

Im *sechsten Teil* wird ein abschließendes Fazit unter Berücksichtigung aller Untersuchungsergebnisse gezogen. Dabei steht die Beantwortung der Frage im Mittelpunkt, ob ein philosophisch orientierter Ethikunterricht theoretisch und praktisch entfaltet werden konnte. In bildungspolitischer Hinsicht soll aufgezeigt werden, ob der Ethikunterricht als schulisches Bildungsangebot im Bundesland Berlin eine Chance hat.

Dieses differenzierte methodische Herangehen an den Schulversuch Ethik/Philosophie über einen langen Untersuchungszeitraum ermöglicht eine umfassende empirische Erfassung der bildungspolitischen und schulischen Entwicklungen, die über eine Momentaufnahme weit hinausgeht. Die systematische Berücksichtigung verschiedener Ebenen lässt einen mehrperspektivischen Blick zu und schafft so im qualitativen Forschungsparadigma eine große Annäherung an den Untersuchungsgegenstand.

### 1. Der Ethikunterricht im Fokus der Aufmerksamkeit

Die *gesellschaftliche Situation* mit ihren sprunghaften Entwicklungen und Umbrüchen der letzten Jahre stellt eine große ethische Herausforderung dar.<sup>1</sup> Zunehmender Individualismus und steigende Konsumorientiertheit, die Pluralisierung der Lebenswelten durch das Zerbrechen traditioneller Milieus, der Weg in ein geeintes Europa und die weitere Zunahme einer multikulturellen Gesellschaft gelten als Indikatoren für Wertewandel<sup>2</sup>, Werteverlust, Orientierungslosigkeit und Gewaltbereitschaft.<sup>3</sup>

Entsprechend dieser gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemlagen wird von den Institutionen der Bildung und Erziehung gefordert, sich gegenüber den vielfältigen Herausforderungen, die sich aus wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Zusammenhängen ergeben, innovativ zu verhalten und Wege der Modernisierung des Bildungssystems zu finden.

Eine wesentliche Erwartung gegenüber der *Institution Schule* drückt sich in der Forderung aus, der jungen Generation bei der ethischen Orientierung zu helfen. Dies ist um so dringlicher, da umfassende soziale Veränderungen in den Lebenskontexten von Kindern und Jugendlichen stattfinden und unmittelbare Auswirkungen auf Schule und Unterricht haben. Diese sozialen Veränderungen bestehen im Besonderen in:

- der abnehmenden Bedeutung der Familien für allgemeines soziales und kulturelles Lernen,
- der Individualisierung der Lebensplangestaltung,
- der Unsicherheit biographischer Entwürfe der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen und deren ökonomischen Auswirkungen,
- den Entwicklungen hin zu kultureller, ethnischer und weltanschaulicher Vielfalt im engsten Lebensumfeld,
- den intensivierten Beziehungen zwischen den Menschen, Kulturen und Gesellschaften Europas vor dem Hintergrund gemeinsamer Traditionen und unterschiedlicher Lebensformen,
- der Fraglichkeit des „Selbstverständlichen“ und der daraus resultierenden Notwendigkeit eines umfassenden Denkens, in dem auf analytisches Verständnis, Freude am argumentativen und kommunikativen Umgang mit anderen und kreatives, experimentelles Denken zurückgegriffen werden kann.

Wegen der fortschreitenden Individualisierung der Lebensstile und dem Nebeneinander der Religionen und Weltanschauungen sind viele junge Menschen auf der Suche nach Orientierung. Philosophie und Ethik sind deshalb mehr denn je als Orientierungsgrundlage gefragt und herausgefordert.

---

<sup>1</sup> Vgl. Gensicke 1994

<sup>2</sup> Vgl. Baumann 1987, S. 114-126

<sup>3</sup> Vgl. Dürr 1994

Vor diesem Hintergrund gewinnt zunehmend die Frage an Bedeutung, welchen Beitrag die Institution Schule bei der ethischen Orientierung junger Menschen in einer globalen Welt leisten kann, die wirtschaftlich und kulturell immer enger zusammenrückt.

So wird in einer breiten erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Frage nachgegangen, was unter moralischer Grundbildung zu verstehen ist, wie ethische Erziehung im Rahmen schulischer Bildung erfolgen kann.<sup>1</sup>

Der Gesetzgeber misst dem *Religionsunterricht* für die ethische Bildung große Bedeutung bei. So heißt es in § 7; Abs. 3 des Grundgesetzes: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen (...) ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

Aus Gründen der im Grundgesetz verbrieften Religionsfreiheit (§ 4; Abs. 1 GG) war es allerdings immer möglich, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Damit entstand zunehmend ein Problem für die Kirchen und ein Problem für den schulischen Religionsunterricht. In vielen Bundesländern wurde deshalb das Fach „Ethik“ als sogenannter Ersatzunterricht eingerichtet. Das geschah zunächst 1976 in Baden-Württemberg (Regeleinführung 1983), in Hamburg 1977, in Hessen, Niedersachsen und dem Saarland 1978.

Deshalb spielte der *Ethikunterricht* bis in die Gegenwart hinein zunächst als Ersatzfach in juristischer, organisatorischer und konzeptioneller Hinsicht eine eher untergeordnete Rolle. Allerdings hat sich seine Bedeutung nach 1989 durch die Situation in den neuen Bundesländern mit der hohen Zahl konfessionsloser Schüler erheblich verändert. So ist eine Tendenz dahingehend zu beobachten, den Ethikunterricht in der Schule nicht mehr als „Ersatzfach“<sup>2</sup>, sondern in der Regel als Wahlpflichtfach<sup>3</sup> zu verankern.

Weil der Ethikunterricht durch steigende Teilnehmerzahlen und durch vielfältige gesellschaftliche Problemlagen zunehmend an Bedeutung gewinnt, sind die Fragen nach seiner Begründung, Konzeption und Organisation in den Vordergrund gerückt. Dies ist um so wichtiger, da der Ethikunterricht selbst eine Reihe bildungspolitischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Fragen aufwirft. Diese zu klären, ist das Ziel von bildungspolitischen Aktivitäten in verschiedenen Bundesländern.

So stellte sich z.B. nach der Wiedervereinigung für die neuen Bundesländer die bildungspolitische Frage, nach welchem Modell sie den Religions- bzw. Ethikunterricht in ihren Landes- und Schulgesetzen verankern sollten. Es bestand die Aufgabe, sich zwischen einem Ersatzfach oder einem Wahlpflichtfach, einem Pflichtfach oder einem freien Wahlfach zu entscheiden.

In Brandenburg wurde von 1992 bis 1995 mit dem Modellversuch „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) der Versuch unternommen, ein staatlich verantwortetes Fach an die Stelle des Religionsunterrichtes zu setzen, das alle Schüler erreichen sollte.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Zinser 1991; Huber 1993; Tremel 1994; Adam/Schweitzer 1996; Gauger 1998; Schilmöller 2000; Domsgen 2003

<sup>2</sup> Als „Ersatzfach“ erfüllt der Ethikunterricht eine kompensatorische Funktion zum Religionsunterricht, d. h. er wird nur dort angeboten, wenn gleichzeitig auch Religionsunterricht zur Wahl steht. (vgl. Tremel 1994, S. 19f)

<sup>3</sup> Ethikunterricht als Wahlpflichtfach gesteht dem Fach Ethik einen selbständigen Status zu. Die Schüler müssen zwischen den Fächern Ethik und Religion wählen. Wenn alle Jugendlichen beispielsweise das Fach Ethik wählen und keine Anmeldung für den Religionsunterricht erfolgt ist, wird Ethik unterrichtet. Wahlpflichtfach ist Ethik z.B. in Hamburg (Klassen 9/10), Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.

<sup>4</sup> Vgl. hierzu PLIB 1995; EKIBB 1995; Leschinsky 1996

Die Untersuchungen von LER in Brandenburg haben verschiedene konzeptuelle Schwächen deutlich werden lassen.<sup>1</sup> Da ist zunächst die Tendenz zu einer umfassenden Psychologisierung, die im Grunde schulische Mittel überzieht und die Schule zu einer therapeutischen Einrichtung machen will. Diese Tendenz wird in den inhaltlichen Handreichungen und in der Art der Fortbildung der Lehrkräfte deutlich, die an der (klinisch-therapeutischen) Psychologie orientiert ist.

Leschinsky<sup>2</sup> hebt vier konzeptionelle Kritikpunkte hervor:

- (1) Der antikognitive Zug von LER ist nicht zu verkennen. Der Ethikbereich tritt thematisch und im Verständnis der Lehrer nahezu ganz hinter den „L“-Bereich zurück.
- (2) Ein weiterer Mangel ist darin zu sehen, dass die Ziele von LER schwerpunktmäßig in sozial-kommunikativen Umgangsformen plaziert sind. Angestrebt wird, bei den Kindern und Jugendlichen ein positives Lebensgefühl zu kräftigen, ohne indessen die Stärkung des individuellen Selbstbewusstseins argumentativ zu verankern, d.h. unter den Anspruch von Kritik und Reflexion zu stellen.
- (3) Die ethische Erziehung wird in LER erschwert, weil über den prinzipiellen Stellenwert und die angemessenen Formen des Ethikunterrichts keine Klarheit besteht. Da ein sittlicher Relativismus abgelehnt wird, sehen die meisten Lehrkräfte in der Wertbindung das Ziel des Unterrichts. Damit herrscht unterschwellig die Vorstellung vor, man könne und müsse letztlich vermitteln, was „richtig“ ist. So wird der Unterricht zu einer Tugendlehre mit indoktrinierenden Momenten.
- (4) Problematisch wird die Bekenntnisneutralität von LER gesehen. Dem Phänomen Religion samt seinen Erscheinungsformen wird im Unterricht ein unzureichender Platz eingeräumt. Die Ursachen dafür kommen aus der Tradition der sozialistischen Religionskritik bzw. aus der Tradition einer atheistischen Weltanschauung und aus der persönlichen Kirchendistanz weiter Kreise der Lehrerschaft. Somit ist der R-Bereich in Konzeption und vor allem Praxis von LER unzureichend ausgelegt.

Bei dem Brandenburger LER-Modell handelt es sich dabei um ein *lebenskundliches Modell*, das einem *philosophischen Nachdenklichkeitsmodell* gegenübersteht, an dem sich andere Bundesländer orientieren.<sup>3</sup> Folglich wird in fachwissenschaftlicher Hinsicht kontrovers diskutiert, welcher Leitwissenschaft der Ethikunterricht zugeordnet werden soll.<sup>4</sup>

Insgesamt wird in der Bundesrepublik aber eher die Tendenz deutlich, das Fach Ethik in der Sekundarstufe I mehr als einen *philosophisch orientierten Ethikunterricht* zu entwickeln, der sich an der Systematik der von Immanuel Kant explizierten vier Grundfragen der Philosophie orientiert: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?<sup>5</sup> In diesem Unterricht geht es nicht nur um die Moralität menschlichen Handelns, sondern im Sinne Kants auch um Probleme der Erkenntnistheorie, der Anthropologie sowie der Gesellschaftstheorie und Metaphysik.

So hat *Schleswig-Holstein* als erstes Bundesland mit Beginn des Schuljahres 1992/93 Philosophie als Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe I (Klassenstufe 5-10) aller Schularten eingeführt, wofür seit 1997 auch ein eigener Lehrplan in Kraft ist.<sup>6</sup>

In *Mecklenburg-Vorpommern* ist das Fach Philosophieren mit Kindern/Philosophie eingeführt worden, das Teil einer Fächergruppe<sup>7</sup> ist.

Der Fachverband Philosophie in *Nordrhein-Westfalen* hat sich 1988 mit einer Resolution an den Kultusminister mit der Bitte gewandt, „Philosophie“ als Ersatzfach für die Sekundarstufe

---

<sup>1</sup> Vgl. Leschinsky 1996, S. 191

<sup>2</sup> Vgl. Leschinsky 1996, S. 191f

<sup>3</sup> Vgl. Brüning 1996, S.36

<sup>4</sup> Vgl. Pöpperl 1996; Veraart 1995; Raupach-Strey 1996

<sup>5</sup> Vgl. Kant, I.: Logik, in: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1983, Bd. III, S. 448

<sup>6</sup> Vgl. Kähler 1995 und Lehrplan Philosophie 1997

<sup>7</sup> Vgl. zur Regelung der Fächergruppe: § 7 (3) Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996

I einzurichten.<sup>1</sup> Nach mehrjährigen Diskussionen hat der Landtag von Nordrhein-Westfalen im Juni 1996 beschlossen, mit Beginn des Schuljahres 1997/98 einen repräsentativen Schulversuch zur Erprobung des Faches „Praktische Philosophie“ einzuführen.

Diese Tendenz – einen Ethikunterricht auf philosophischer Basis zu organisieren – wurde auch im *Bundesland Berlin* aufgegriffen.<sup>2</sup> Allerdings ist hier die rechtliche Regelung des Religionsunterrichts anders. Der Art. 7, Abs. 3 GG (Religion ist ordentliches Lehrfach) gilt in Berlin nicht. Dafür kommt Art. 141 GG zur Anwendung, der den Art. 7 GG auf Empfehlung des Parlamentarischen Rates zunächst für Bremen („Bremer Klausel“) ergänzte, wo es heißt, Religionsunterricht ist nicht ordentliches Unterrichtsfach „in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand“. Diese andere Regelung war in Berlin durch das 1947 verabschiedete Schulgesetz gegeben. Auf Anordnung der sowjetischen Militäradministration wurde der Religionsunterricht aus den Berliner Schulen verbannt. So ist bis heute Religionsunterricht kein ordentliches Unterrichtsfach an der Berliner Schule. Niederschlag hat dies in den §§ 23 und 24 des Berliner Schulgesetzes gefunden, die den Religionsunterricht in die Verantwortung der Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften legen und die Teilnahme der freien Entscheidung der Eltern bzw. der Schüler überlassen. Damit konnte auch kein Alternativfach wie Ethik verpflichtend eingeführt werden.

Als mit Beginn des Schuljahres 1994/95 der „Schulversuch Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule“ vor diesem Hintergrund eingerichtet wurde, kam diese Entscheidung überraschend.

Mit dem Schulversuch will die Berliner Schule auf aktuelle Herausforderungen reagieren und die Reform im Bildungswesen vorantreiben. Eine solche Reform ist ein komplexer und vielschichtiger Vorgang, wie die Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ in ihrer gleichnamigen Denkschrift (1995) herausstellte. Darin wird das Grundanliegen vertreten, einen offenen Diskurs zwischen allen an Schule und Bildung Beteiligten durch Analysen, Leitvorstellungen und Empfehlungen anzuregen. So stellt die Denkschrift heraus, dass „die Schule der Zukunft (sich) auf einen rapiden Wissens- und Wertewandel einzustellen“<sup>3</sup> hat. Die Schule muss deshalb auf Grundwerte orientieren und Schülerinnen und Schülern helfen, Urteilsfähigkeit auszubilden.

Die wissenschaftliche Diskussion stellt sich deshalb der grundsätzlichen Frage, *wie* diese Orientierung in der Schule erfolgen kann. Einerseits wird betont, dass der Unterricht *aller* Fächer die Aufgabe der Orientierung in einer „wertunsicheren Gesellschaft“ hat. Andererseits wird ein *spezielles* unterrichtliches Angebot gefordert, in dem die Schüler die Möglichkeit erhalten, sich *systematisch* mit Sinn-, Norm- und Wertfragen auseinanderzusetzen. Dies soll neben dem im Grundgesetz verankerten Religionsunterricht auch im Ethikunterricht geleistet werden.

## 2. Der Ethikunterricht im Spiegel föderaler Bildungsstrukturen

Bildungsprozesse werden – entsprechend der *föderalen Struktur der Bundesrepublik* – in den einzelnen Bundesländern organisiert und durchgeführt. Entsprechend dieser Struktur besitzt auch der Ethikunterricht juristisch (Status des Faches) und konzeptionell in den verschiedenen Bundesländern eine heterogene Gestalt<sup>4</sup>:

---

<sup>1</sup> Vgl. Menne 1994

<sup>2</sup> Vgl. Raupach-Strey 1998

<sup>3</sup> Denkschrift 1995, S. 104

<sup>4</sup> Vgl. Schwillus 2000

Bundesland:	Bezeichnung:	Rechtsgrundlage:	Alternativfach/ Ersatzfach:
Baden-Württemberg	Ethik (ordentliches Lehrfach)	§ 100a SchulG	Ersatzfach
Bayern	Ethik	Art. 137 Abs. 2 Bay.Verf. Art. 47 Abs. 2 BayEUG	Ersatzfach
Berlin	Schulversuch Ethik/Philosophie	-	(Wahlfach)
Brandenburg	LER	§ 11 SchulG	(Pflichtfach)
Bremen	(in Planung)	Art. 41 GG § 32 Bremer Landesverf. § 7 Abs. 2 SchulG	Alternativfach zum Unterricht in Biblischer Geschichte (BGU)
Hamburg	Ethik/Philosophie	§ 7 (4) HmbSG	Alternativfach
Hessen	Ethik	§ 8 Abs. 4 SchulG	Ersatzfach
Mecklenburg- Vorpommern	Philosophieren mit Kindern/ Philosophie	§ 7 Abs. 2 SchulG M-V	Ersatzfach/ Alternativfach
Niedersachsen	Werte und Normen (ordentliches Lehrfach)	§ 128 Abs. 1 NSchulG	Ersatzfach
Nordrhein-Westfalen	Philosophie (Sek II) Schulversuch Praktische Philosophie	§ 9 1APO RdErl.	Ersatzfach Ersatzfach
Rheinland Pfalz	Ethik (ordentliches Lehrfach)	Art. 35 Abs. 2 Landesverf.	Ersatzfach
Saarland	Allgemeine Ethik	§ 15 Abs. 1 SchoG	Pflichtfach
Sachsen	Ethik (ordentliches Lehrfach)	Art. 105 Abs. 1 Landesverf. §§ 19 und 20 SchulG	Ersatzfach/ Alternativfach
Sachsen-Anhalt	Ethik (ordentliches Lehrfach)	Art. 27 III Verf, §§ 19 und 21 SchulG	Alternativfach
Schleswig-Holstein	Philosophie (ordentliches Lehrfach)	§ 6 Abs. 3 SchulG	Ersatzfach/ Alternativfach
Thüringen	Ethik (ordentliches Lehrfach)	Art. 25 I Verf. des Frei- staates Thüringen § 46 Abs. 1 ThürSchuIG	Ersatzfach/ Alternativfach

Abbildung 1: Lage des Ethikunterrichts in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland:  
Bezeichnung, Rechtsgrundlagen und Verhältnis des Faches Ethik zum Religionsunterricht

Beim Versuch, die konzeptionellen Ausrichtungen des Faches Ethik in den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland zu klassifizieren, werden unterschiedliche Schemata vorgelegt, von denen hier drei skizziert werden sollen:

- Was die inhaltlichen Schwerpunkte des Fachs anbelangt, lassen sich nach B. Brüning<sup>1</sup> drei *Konzeptualisierungstendenzen* erkennen:
  - (1) Ethikunterricht
  - (2) „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER)
  - (3) Philosophieunterricht

<sup>1</sup> Vgl. Brüning, B.: Moralität und Bildung in der europäischen Tradition und Gegenwart, in: ZDPE 20 (1998), H. 4, S. 286

So heißt in 11 Bundesländern das Fach „Ethik“, wobei die Moralität menschlichen Handelns im Vordergrund steht.

Im Land Brandenburg ist LER ein eigenständiges Fach, das für alle Schüler obligatorisch ist und einen neuartigen integrativen didaktischen Ansatz besitzt, der ethische, religiöse und lebenspraktische Bildung in einem Lernbereich vereint.

In vier Bundesländern tritt anstelle des Ethikunterrichts der Philosophieunterricht. Dazu gehören Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Nordrhein-Westfalen.

- Bei der Analyse der inhaltlichen Ausrichtung und Ziele der Alternativ- bzw. Ersatzfächer zum Religionsunterricht kommt H. Schwillus zu *fünf idealtypischen Akzentuierungen*<sup>1</sup>, die jedoch nur in Mischformen in den einzelnen Bundesländern vorkommen:

- (1) Ethikunterricht als Moral-, Werte- und Tugendvermittlung
- (2) Ethikunterricht als Kulturkunde im Sinne einer Einführung in das (jüdisch-) christliche Abendland
- (3) Ethikunterricht als Identitätsfindung und Entwicklung von Sozialkompetenz (Lebenshilfe)
- (4) Ethikunterricht als ethische Urteilsbildung und Reflexion über Normen und Normbegründungen
- (5) Ethikunterricht als Philosophieren

Es kann die Tendenz beobachtet werden, dass reine Moralvermittlung angesichts der Problematik der Festlegung eines verbindlichen allgemeinen Kanons von Werten auf dem Rückzug ist. Dafür bleibt eine grundlegende Orientierung der Lehrpläne an den Werten und ethischen Grundsätzen, wie sie in der Erklärung der Menschenrechte, dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und den Verfassungen der Länder vorliegen. Sie gelten als allgemein akzeptiert und als unhinterfragbar. Für den Ethikunterricht stellen sie als gesellschaftlicher Minimalkonsens gewissermaßen die Letztbegründungen dar.<sup>2</sup>

Weil religionskundliches Grundlagenwissen oft nur minimal bei Schülerinnen und Schülern vorliegt, bemühen sich die Ethiklehrpläne religiöse Fragestellungen mit dem Ziel aufzugreifen, mit der (jüdisch) christlichen Kulturlandschaft vertrautzumachen. Dabei werden die religionskundlichen Fragen entweder einem eigenen Themenkomplex zugeordnet<sup>3</sup> oder integrativ bei allen Themen mitbedacht<sup>4</sup>.

In vielen Ethiklehrplänen kommt der Identitätsfindung und der Entwicklung von Sozialkompetenz eine zentrale Bedeutung zu. Diese Akzentuierung ist konzeptionell besonders bei LER in Brandenburg getroffen worden, wo der Bereich „Lebensgestaltung“ an erster Stelle steht.

Die ethische Urteilsbildung wird in vielen Lehrplänen als ein wichtiger Aspekt des Ethikunterrichts herausgestellt.<sup>5</sup>

In anderen Konzeptionen für den Ethikunterricht steht das Philosophieren im Mittelpunkt.<sup>6</sup> Hier wird auch als zentrale Bezugswissenschaft die Philosophie hervorgehoben.

---

<sup>1</sup> Vgl. Schwillus 2000, S. 7

<sup>2</sup> Vgl. hierzu den Ethikunterricht in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz.

<sup>3</sup> So in den Bundesländern Baden-Württemberg und Brandenburg

<sup>4</sup> So z.B. in den Bundesländern Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen.

<sup>5</sup> So in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

<sup>6</sup> So in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, dem Saarland und Berlin.

- In konzeptioneller Hinsicht geht A. Treml von *vier didaktische Grundpositionen*<sup>1</sup> aus. Dazu gehören:

### **(1) Ethikunterricht als praktische Philosophie:**

Ein Ethikunterricht in diesem Sinne wird unter verschiedenen Bezeichnungen vor allem in der Sekundarstufe II verwirklicht.<sup>2</sup> „Praktische Philosophie“ ist ein anderer Begriff für die philosophische Ethik, in der es um eine handlungsleitende Vernunft geht, die auf allgemeinverbindlichen Maximen beruht. Der Schüler setzt sich hier kognitiv mit ethischen Systemen auseinander. Im Zentrum stehen klassische philosophische Texte (von Aristoteles, Kant, u.a.), durch die zentrale Positionen der praktischen Philosophie kennengelernt werden. Didaktisch heißt das: Lesen moralphilosophischer Texte und hermeneutische Exegese dieser Texte, wodurch der Schüler in ein Stück Weltliteratur eingeführt wird. Im Idealfall ist der Unterricht selbst ein Philosophieren und gewinnt so eine ethische Dimension. Für diese didaktische Position stellt die Philosophie die klassische universitäre Bezugsdisziplin dar.

### **(2) Lebenshilfe – Entwicklungsbegleitung:**

In dieser Konzeption von Ethikunterricht steht nicht der Stoff – gemeint ist das philosophische Bildungsgut – im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern der Schüler in seiner aktuellen Befindlichkeit und Fraglichkeit. Der Ethikunterricht will in erster Linie praktische Lebenshilfe und Teil einer allgemeinen reflektierten Lebensbewältigungspraxis sein.<sup>3</sup> Es geht allgemein um Fragen des guten Lebens, des richtigen Handelns und des Sinns des Lebens. Ethik wird hier als „angewandte Ethik“ verstanden. Thema dieses Unterrichts ist also der Schüler mit seinen existentiellen und situativen Lebensproblemen und nicht – wie in der „Praktischen Philosophie“ – der Text eines Philosophen zu einem bestimmten moralphilosophischen Problem. Didaktisch geht es in diesem Verständnis von Ethikunterricht um die praktische Einübung von Fähigkeiten der Identitätsgewinnung. Es geht um die Selbstfindung des Individuums und um sein Sozialverhalten. In dieser schülerorientierten Didaktik sieht sich der Lehrer nicht mehr als Wissensvermittler, sondern als Begleiter, Hilfesteller und Gesprächspartner bei der praktischen Lebensorientierung.<sup>4</sup> Primäre Bezugswissenschaft ist deshalb weniger die Philosophie und dafür mehr die Pädagogik und die Psychologie.

### **(3) Moralerziehung:**

In dieser Konzeption wird die klassische Position der moralischen Unterweisung vertreten. Ziel ist die Vermittlung von Moral bzw. von Werten und Tugenden. Diese Konzeption will sittlich erziehen und als wertorientierter Unterricht explizit Werteerziehung sein. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen nicht Fragen, sondern die (normativen) Antworten. Es geht um das praktische Einüben in die gelebte Sittlichkeit der Tradition. Ein solcher Moralunterricht geht zumindest im Bereich der Grundwerte von einer normativen Didaktik aus, die einen vorgegebenen Werte- und Normenbestand zu Grunde legt, der uneingeschränkte Verbindlichkeit besitzt.

Diese Position des Ethikunterrichts ist konzeptionell in Bayern entwickelt worden<sup>5</sup> und nimmt den „Mut“ zur moralischen Erziehung in Anspruch.<sup>6</sup> Auch wenn der Kernbereich häufig mit „Grundwerten“ umschrieben wird, handelt es sich um einen weltanschaulich gebundenen Gesinnungsunterricht.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Treml 1994, S. 21

<sup>2</sup> So z. B. in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Bremen, Saarland und Mecklenburg-Vorpommern

<sup>3</sup> Elemente einer solchen Position finden sich in Baden-Württemberg, Brandenburg und Thüringen.

<sup>4</sup> Vgl. Treml 1994, S. 24

<sup>5</sup> Vgl. hierzu: Lohse 1981

<sup>6</sup> Vertreten wird diese Position durch Wolfgang Brezinka. Vgl. hierzu: Brezinka 1993

<sup>7</sup> Zu diesem Urteil kommt Treml 1994, S. 26

#### **(4) Ethische Reflexion:**

Ausgangspunkt dieser Konzeption ist die Einsicht, dass dort, wo die selbstverständlich sozialisierte und gelebte homogene Sittlichkeit verloren gegangen ist, diese nicht mittels einer expliziten Ethik im Rahmen einer moralischen Erziehung gelehrt und gelernt werden kann. Der Ethikunterricht muss deshalb von dem Faktum ausgehen, dass es auch im Bereich der Ethik eine plurale und deshalb auch immer nur relative Vernunft gibt.

Ethikunterricht in diesem Sinne ist Unterricht über Ethik, d.h. eine klärende Reflexion ethischer Grundsätze angesichts einer kontingenten Lebensbewältigungspraxis. Ziel einer solchen diskursiven ethischen Orientierungssuche ist die ethische Urteilsbildung, also nicht die Sittlichkeit selbst. Nicht Moralität wird gelehrt, sondern jene Qualifikationen, die Bedingung der Möglichkeit einer selbstbestimmten ethischen Urteilsbildung sind. Nicht Einübung von Moral, sondern Erkenntnis der Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen moralischen Handelns stehen im Mittelpunkt. Hier geht es um Fragen, nicht um Antworten. Und da, wo Antworten erscheinen, werden sie kritisch hinterfragt. Nichts – auch nicht die Grundwerte – werden der kritischen Reflexion entzogen.

Dieses Konzept geht davon aus, dass ethische Überzeugungen und Einsichten nicht durch Unterricht unmittelbar vermittelbar sind. Vielmehr müssen sie selbst entwickelt werden. Dem Ethikunterricht kommt dabei die Aufgabe zu, die kognitiven, emotiven und sozialen Voraussetzungen zu erarbeiten und einen geschützten unterrichtlichen Rahmen bereitzustellen, damit ethische Reflexion eingeübt werden kann. Es geht hier um ein gemeinsames Nachdenken über gut und böse. Dieses Nachdenken kann an unterschiedlichen Inhalten und Themen erprobt werden, weshalb verbindliche Themenvorgaben nicht notwendig sind. Für einen solchen Unterricht gibt es auch nicht nur eine Bezugsdisziplin. Praktisch sind vielmehr alle Geistes- und Sozialwissenschaften, sowie die Naturwissenschaften relevante und von Fall zu Fall befragbare Bezugsdisziplinen.

Ein Ethikunterricht in diesem Sinne thematisiert nicht nur Ethik, sondern ist selbst schon eine moralische Veranstaltung, weil in der gleichberechtigten Verhandlung der Geltungsansprüche ethischer Normen und Werte sich Sittlichkeit ereignet. Didaktisch begegnen sich in diesem Konzept Lehrer und Schüler als gleichberechtigte Diskurspartner. Allerdings handelt es sich hier nicht um einen schülerzentrierten Unterricht, in dem die subjektiven Interessen und Probleme der Schüler thematisiert werden, sondern um eine verantwortete Strukturvorgabe aktueller ethischer Streitfragen durch den Lehrer, die zur Bearbeitung im Horizont der ethischen Tradition vorgelegt wird.<sup>1</sup>

Vertreten wird diese Position paradigmatisch in Hessen. Bedeutung hat sie aber auch in Hamburg, Niedersachsen, dem Saarland und in Schleswig-Holstein. Der Vorteil dieser Position besteht darin, dass sie auf der Basis einer skeptischen Vernunft ruht, eine mittlere Position zwischen Schüler- und Kulturorientierung vertritt und kein Gesinnungsunterricht ist. Problematisch ist, dass Lehrer für einen solchen Unterricht schwer lehrbare Qualifikationen erwerben können, wodurch es schnell zu einer Überforderung kommen kann. Von ihm wird erwartet, „dass er kompetent und sicher auch seine Inkompetenz und Unsicherheit (in Geltungsfragen) verhandeln und mit hoher Kontingenz umgehen kann“. Außerdem wird von ihm ein ethischer Unterricht auf einer mittleren Ebene erwartet, der „zwischen Letztbegründung und Unbegründbarkeit, zwischen Dogmatismus und Unverbindlichkeit, zwischen Wertabsolutismus und absoluten Wertrelativismus“ angesiedelt ist.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Treml 1994, S. 27

<sup>2</sup> Vgl. ebd., S. 28

### 3. Elemente eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts

Um den Schulversuch „Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I der Berliner Schule“ dahingehend untersuchen zu können, ob er seinem Anspruch entgegenkommt, ein philosophisch orientierter Ethikunterricht zu sein, muss in Grundzügen geklärt werden, was damit gemeint ist.

Im Rahmen einer Einführung kann diese Frage nicht umfassend beantwortet werden, aber es können wesentliche Elemente eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts benannt werden:

#### 3.1 Konzeption des Ethikunterrichts

##### (1) Systematisierung der Philosophie

Die Philosophie widmet sich fundamentalen Problemen menschlichen Daseins wie Glück, Gerechtigkeit, Gut und Böse oder der Entstehung des Universums. Diese existentiellen Fragen des Menschen werden durch die Geschichte hindurch immer wieder neu gestellt, weil sie sich nicht eindeutig, allgemein verbindlich und als ewig gültig beantworten lassen. Sie sind vielmehr Ausdruck der Sinnsuche des Menschen.

Den Versuch – die vielfältigen Fragen zu systematisieren – unternimmt Immanuel Kant, der die Philosophie in vier Grundfragen unterteilt<sup>1</sup>, die als Systematisierungskategorien philosophischer Gegenstände fungieren. Für die Philosophie als wissenschaftliche Disziplin ergeben sich daraus vier Hauptgebiete:

Fragen:	Hauptgebiete der Philosophie:
1. Was kann ich wissen?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Erkenntnistheorie</li><li>• Metaphysik</li><li>• Logik</li></ul>
2. Was soll ich tun?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ethik<ul style="list-style-type: none"><li>• Philosophische Ethik</li><li>• Angewandte Ethik</li><li>• Meta-Ethik</li></ul></li></ul>
3. Was darf ich hoffen?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Religionsphilosophie</li><li>• Politische Philosophie</li><li>• Geschichtsphilosophie</li></ul>
4. Was ist der Mensch?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anthropologie</li><li>• Kulturphilosophie</li><li>• Ästhetik</li></ul>

Abbildung 2: Systematisierung der Philosophie durch I. Kant

##### (2) Systematisierung des Ethikunterrichts

In den neueren Lehrplänen<sup>2</sup> eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts ist eine Strukturierung der Themenbereiche bzw. Einzelthemen des Unterrichts anhand der vier großen Fragenkomplexe Kants zu beobachten.

<sup>1</sup> Vgl. Kant, I.: Schriften zur Metaphysik und Logik, in: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. III, Darmstadt 1983, S. 447, 448; Vgl. zur weiterführenden Erläuterung: Brüning, B.: Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien, Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 14-19

<sup>2</sup> Vgl. hierzu die Lehrpläne in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Damit soll konzeptionell verdeutlicht werden, dass im Ethikunterricht nicht nur die Moralität menschlichen Handelns im Vordergrund steht, sondern auch Probleme der Erkenntnistheorie, der Anthropologie, der Gesellschaftstheorie und Metaphysik berücksichtigt werden. Der Unterricht ist auf diese Weise bemüht, den Zusammenhang zwischen Mensch, Natur, Gesellschaft und Vernunft in den Vordergrund zu stellen.

## **3.2 Ziele des Ethikunterrichts**

### **3.2.1 Kultur der Nachdenklichkeit**

Besteht das Wesen der Philosophie in der Reflexion, so will der philosophisch orientierte Ethikunterricht einen Beitrag zur Förderung von Nachdenklichkeit im Sinne der Forderungen Kants leisten<sup>1</sup>:

1. Selbst denken. (zwangsfreie Denkungsart)
2. Sich in die Stelle jedes Anderen zu denken. (liberale Denkungsart)
3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken. (folgerichtige Denkungsart)

Eine Kultur der Nachdenklichkeit will das Fach durch die Vermittlung von Kompetenzen erreichen, wie sie im Anschluss beschrieben werden.

### **3.2.2 Orientierungswissen**

Das Bedürfnis nach rationalen Orientierungen hat in allen Lebensbereichen zugenommen und ist in der Politik, in den Wissenschaften und in alltäglichen Lebenswelten zu beobachten. Dabei sind Orientierungshilfen gefragt, die anstatt fertiger Antworten Perspektiven und Kriterien für subjektive Entscheidungen liefern.<sup>2</sup> Subjektive Entscheidungen haben große Bedeutung, weil das Subjektsein sich verändert hat. Im Zentrum der Subjektconstitution steht das Thema der objektiven und subjektiven Pluralität. Gemeint ist damit, dass es eine objektive wie subjektive Pluralität gibt, also „eine Vielzahl von objektiven Lebens- und Orientierungsformen einerseits und eine Vielzahl von subjektiven Selbstmomenten, Rollendispositionen und Handlungskompetenzen andererseits“<sup>3</sup>.

Weil ein neues Bedürfnis nach rationalen Orientierungen in Grundfragen des Lebens<sup>4</sup> entstanden ist, wird der Philosophie ein größeres Interesse entgegengebracht. So rückt die Frage in den Mittelpunkt, welchen Beitrag die Philosophie zu dieser Orientierung leisten kann.<sup>5</sup> Weil sich diese Frage aber nicht abschließend klären lässt, muss sie bleibend

---

<sup>1</sup> Vgl. Kant, I: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, 1798, in: Kant's gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VII, Berlin 1917, S. 117-133, hier: S. 228f

<sup>2</sup> Vgl. Kotkavirta, J.: Philosophieunterricht und die vielen aktuellen Bedürfnisse, sich im Denken zu orientieren, in: ZDPE 17 (1995), H. 3, S. 212-218

<sup>3</sup> Vgl. Welsch, W.: Subjektsein heute. Zur Pluralität von Subjektivität, Pluralität und Transversalität, in: Studia Philosophica 51 (1992), S. 153-182, hier: S. 159

<sup>4</sup> So wird z.B. gefragt, was ist Gesellschaft oder Gerechtigkeit, was ist Gemeinschaft oder gutes Leben, was ist Natur und natürliche Umwelt.

<sup>5</sup> Vgl. zur Verwendung der Begriffe philosophische Orientierung und philosophisches Orientierungswissen: Oelmüller, W.: Orientierung, in: Hastedt, H./Martens, E. (Hg.): Ethik. Ein Grundkurs, Reinbek 1994, S. 233-250; ders.: Orientierung aus der Perspektive der philosophischen Aufklärung, in: ders.: Philosophische Aufklärung, München 1994, S. 30-38

aufrechterhalten und immer wieder neu problematisiert und beantwortet werden.<sup>1</sup> Denn auch Philosophie ist etwas Plurales, was sich in ihren Themen, ihren Antwortversuchen und in ihrem jeweiligen Selbstverständnis zeigt.

Vor diesem Hintergrund ist nun der Ethikunterricht zu sehen. Es besteht Konsens darin, dass der Unterricht im Fach Ethik den Jugendlichen eine Hilfe zur Orientierung über letzte sittliche, rechtliche und weltanschauliche Fragen bieten soll. Kein Konsens besteht darüber, mit welchen religiös-weltanschaulich und/oder philosophisch begründeten Inhalten und Standards sich Jugendliche im Unterricht auseinandersetzen sollen, um eine ethische Orientierung zu erhalten.

Ziel des Ethikunterrichtes muss es sein, Orientierung für ein Leben in einer pluralen Gesellschaft zu ermöglichen, in der es keine tragenden „kulturellen Selbstverständlichkeiten“ und keinen „Konsens in ethischen Grundfragen“ gibt.<sup>2</sup> Wie kann dieses Ziel erreicht werden?

Ethische Orientierung wird möglich, wenn *Orientierungswissen* in folgenden inhaltlichen Bereichen des Faches aufgebaut wird<sup>3</sup>:

1. Begegnung mit Religionen, Weltanschauungen und Kulturen:  
Vertraut machen mit der historischen Dimension der Entwicklung von Wertvorstellungen mit ihren ideengeschichtlichen, weltanschaulichen und religiösen Hintergründen. Es sollen die Traditionen und Religionen einen besonderen Stellenwert erhalten, die die Wertvorstellungen der europäischen Gesellschaften stark geprägt haben.
2. Auseinandersetzung mit Wertkonflikten im Kontext gesellschaftlicher Wirklichkeit:  
Einführung in Wertvorstellungen unserer Gesellschaft als „tragfähige Orientierungen“ und Entwicklung von Maßstäben für die Beurteilung und Gewichtung konkurrierender Wertvorstellungen.
3. Wertorientierte Urteils- und Handlungskompetenz im eigenen Lebensbereich:  
Förderung der eigenen Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit zur Gewinnung begründeter Maßstäbe für eigenes Handeln und Verhalten, um aus der Pluralität von Wertvorstellungen und Orientierungsmustern auswählen zu können.

Philosophisches Orientierungswissen versucht mit Gründen und Argumenten auf letzte Fragen (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) inhaltlich bedeutsame, ja verbindliche Antworten zu entwickeln. Diese Antworten sind für Menschen gültig, die unter verschiedenen individuellen, geschichtlichen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen denken und handeln.

Doch auch wenn es um verbindliche Antworten geht, muss zugleich bedacht werden, dass diese von endlichen Menschen mit ihrer endlichen Vernunft gegeben werden. Deshalb gehört zum philosophischen Denken die Skepsis, die Widerlegung von Skepsis und die Wiederkehr von Skepsis.

Auf diese Weise erhalten Jugendliche Orientierung „nicht durch Handlungsanweisungen, sondern durch Orientierungswissen, das systematischen Zusammenhang hat und im Denken und Handeln zu begründeten Entscheidungen befähigen kann“<sup>4</sup>. Ein Ethikunterricht, der so „im Denken orientieren“ will, steht in der Tradition der Aufklärung.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kotkavirta 1995, S. 212

<sup>2</sup> Dölle-Oelmüller, R.: Ethik- und/oder Philosophieunterricht – Ersatzfach für den Religionsunterricht, in: ZDPE 17 (1995), H. 3, S. 207

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 209

<sup>4</sup> Ebd., S. 210

Kant setzt sich in seiner Schrift: „Was heißt: sich im Denken orientieren?“<sup>1</sup> (1786) mit diesem Problem auseinander. Kant meint mit Orientierung das Finden von Richtungen mit Hilfe gewisser subjektiver Unterscheidungsmerkmale oder Prinzipien. Er ist überzeugt, dass weder die Natur noch Gott dem Menschen in seinen theoretischen und moralischen Problemen eine objektive Orientierung geben können. Orientierung erwächst vielmehr aus einem Gebrauch der Vernunft, wobei es nicht nur um den theoretischen, sondern um den praktischen Gebrauch der Vernunft geht. Im theoretischen Gebrauch *will* die Vernunft urteilen, im praktischen Gebrauch *muss* sie urteilen.<sup>2</sup> Orientierung ist also ein lebensnotwendiger Gebrauch der Vernunft, ein Gebrauch, der zum Handeln befähigt.

Wie es keine wissenschaftliche Erkenntnis über Gott gibt, so gibt es auch keine wissenschaftlichen Antworten zu den meisten unserer lebensnotwendigen Orientierungsfragen. Die Wissenschaften, die die Welt der Fakten erforschen, können uns vielleicht ein Weltbild liefern, aber sicherlich keine Weltanschauung, mit der wir uns im Denken praktisch orientieren könnten. So können weder Religion oder Metaphysik noch die Wissenschaften uns sichere Orientierung geben. Und genau hier ist das aktuelle Bedürfnis nach Philosophie begründet, denn auch heute müssen sich Menschen orientieren und Anschauungen, Normen und Werte haben, mit deren Hilfe dies geschehen kann.

Weil die Wissenschaften solche Anschauungen, Normen und Werte nicht bereitstellen können, benötigen wir Philosophie, die die begrifflichen Erscheinungen und die Gültigkeit von Anschauungen, Normen und Werten kritisch erforscht und reflektiert.

Philosophie konstruiert kein festes System, an dem Orientierung möglich wäre. Philosophie besteht vielmehr aus Fragestellungen und Antworten, die nicht dogmatisch und endgültig sind, aber Richtungen und Koordinaten bietet. Weil Philosophie den menschlichen Verstand und die menschliche Vernunft herausfordern will, kann sie so wirkliche Orientierung leisten.

Ethik als philosophisches Orientierungswissen zu verstehen, bedeutet, „frag-würdige“ Antworten auf die „letzten“ Fragen: Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen?, Was ist der Mensch? kritisch zu hinterfragen und immer neue Antwortversuche zu entwickeln. Weil diese Fragen sich nicht endgültig beantworten lassen, „belästigen“ sie den Menschen. Sie führen in einen Diskurs über letztes Orientierungswissen, der eine Möglichkeit des Philosophierens darstellt. So gewonnenes philosophisches Orientierungswissen versucht, mit Gründen und Argumenten auf letzte Fragen inhaltlich bedeutsame, ja verbindliche Antworten zu geben.<sup>3</sup>

Welche Orientierungsleistung kann ein so verstandener Ethikunterricht leisten<sup>4</sup>:

1. Die Schüler gewinnen durch den Ethikunterricht größere Klarheit über letzte Fragen und die Leistungsfähigkeit von Antwortversuchen auf diese Fragen, die z.B. in Religion und Wissenschaft gegeben werden.
2. Die Schüler erleben einen Unterricht, der weder eine (dogmatische) Antwort für alle gibt, noch eine beliebiges, zusammenhangloses Nebeneinander zufälliger Antworten ist. Die Schüler begreifen, dass Menschen für ihr Leben und Handeln letztlich verbindliche Gründe gesucht und gefunden haben. Dies ist eine Hilfe für sie, sich über die eigenen letzten Gründe klar zu werden.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kant, I.: „Was heißt: sich im Denken orientieren?“, 1786, in: Schriften zur Metaphysik und Logik, in: Werke in sechs Bänden, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. III, Darmstadt 1983, S. 267-283, hier: S. 277 ; Vgl. Stegmaier, W.: „Was heißt: Sich im Denken orientieren?“ Zur Möglichkeit philosophischer Weltorientierung nach Kant, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, 17 (1992), H.1, S. 1-16

<sup>2</sup> Vgl. Kant, I.: „Was heißt: sich im Denken orientieren?“, a. a. O., S. 274

<sup>3</sup> Vgl. Dölle-Oelmüller, R.: Ethik als philosophisches Orientierungswissen. Philosophieunterricht oder Schulfach Ethik?, in: Allgemeine Gesellschaft für Philosophie in Deutschland (Hg.): Neue Realitäten. Herausforderung der Philosophie. XVI. Deutscher Kongress für Philosophie, 20.24. September 1993, Berlin 1993, S. 1057-1064

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S. 1063f

3. Die letzten Gründe, die im philosophischen Orientierungswissen zur Sprache kommen, sind vorrangig aus der europäischen Tradition zu nehmen. Die kritische Reflexion dieser Traditionen bildet bei den Schülern das Bewusstsein aus, dass nicht alle geschichtlichen Bestände des Lebens beliebig zur Disposition stehen.

### 3.2.3 Reflexives Urteilsvermögen

Die gedankliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt unter Berücksichtigung von spezifischen Deutungssystemen bzw. umfassenden Daseinsdeutungen soll zur Urteilsfähigkeit führen, die den Schüler zunehmend befähigt, Situationen, Begebenheiten und Meinungen in größere Zusammenhänge einordnen und bewerten zu können.

Diese Urteilsfähigkeit ist Voraussetzung für bewusste Entscheidungen und verantwortliches Handeln. So wird das Ziel des Faches „Praktische Philosophie“ in NRW so beschrieben:

„Der Unterricht im Fach *Praktische Philosophie* vermittelt ohne eine konfessionelle religiöse Grundlage die Begegnung und Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen des individuellen und sozialen Lebens sowie mit einem weiten Spektrum von Sinn- und Wertfragen. Sein Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst aufzubauen, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen differenzierter wahrzunehmen und zu beurteilen sowie in einer pluralistischen Gesellschaft eigene begründete Wertmaßstäbe zu entwickeln, die eine sinnvolle Lebensführung und verantwortliches Handeln ermöglichen.“<sup>1</sup>

Diese Zielbeschreibung macht deutlich, dass hier nicht der Erwerb philosophischen Wissens im Vordergrund steht, sondern eine Schulung im Denken und im Umgang mit Fragestellungen. Durch das Wissen um die Vielfalt und Vielschichtigkeit von Fragen und Antworten soll Nachdenklichkeit erzeugt werden, die ein Problembewusstsein schafft und indirekte erzieherische Wirkung besitzt.

Angestrebt wird, den Schülerinnen und Schülern bei der eigenen Urteilsbildung zu helfen und sie somit auf dem Weg zur Mündigkeit und Selbstbestimmung zu unterstützen, weil sie befähigt werden, die Chancen und Risiken unterschiedlicher Lebensformen mit ethischer Vernunft zu prüfen.<sup>2</sup> Dem Ethikunterricht kommt dabei die Aufgabe zu, die Voraussetzungen für diesen diskursiven Orientierungsprozess zu schaffen.

### 3.2.4 Kompetenzen

Besteht das Wesen der Philosophie in der Reflexion, so will der philosophisch orientierte Ethikunterricht einen Beitrag zur Förderung von Nachdenklichkeit leisten. So soll der Unterricht den Schülerinnen und Schülern folgende Kompetenzen vermitteln:

„1. Selbst denken:

- die eigene Erfahrung und das eigene Denken zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit und zur Grundlage ihres Sprechens zu machen
- vermeintlich Selbstverständliches in Frage zu stellen
- die Wirklichkeit im Lichte anderer Möglichkeiten aufzufassen und so die Grenzen der eigenen Erfahrung auch zu überwinden

2. Sich in die Stelle jedes anderen denken:

---

<sup>1</sup> Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Konzeption der Weiterbildungsmaßnahme für Lehrerinnen und Lehrer im Fach Praktische Philosophie, Soest 1997, S. 7

<sup>2</sup> Vgl. Franzen, W.: Ethikunterricht, in: Hastedt, H./Martens, E. (Hg.): Ethik. Ein Grundkurs, Reinbek 1994, S. 301-321

- Vorstellungen und Gedanken anderer unvoreingenommen aufzufassen und zu würdigen
  - die eigenen Vorstellungen und Gedanken in der Auseinandersetzung mit anderen zu überprüfen und sich dabei von der Bemühung um Verständigung leiten zu lassen
  - sich vernunftgeleitet mit sich und anderen auseinanderzusetzen
3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken:
- Gründe zu fordern und Gründe für das eigene Denken, Sprechen und Handeln gerne zu geben
  - Genau und folgerichtig zu denken
  - Widerspruchsfrei zu argumentieren und differenziert zu urteilen.“<sup>1</sup>

### 3.3 Methoden des Ethikunterrichts

Der philosophisch orientierte Ethikunterricht strebt eine Einheit der Methodik philosophischen Denkens und der Methodik des Unterrichts an, weshalb Lehrkraft und Schülergruppe eine Untersuchungsgemeinschaft bilden.

Für den Unterricht sind die Methoden entsprechend dem reflexiven Grundzug des Faches so auszuwählen, dass Nachdenklichkeit eingeübt werden kann.

#### 3.3.1 Philosophieren als Tätigkeit

Philosophieren ist eine Tätigkeit, die ihren Ausgangspunkt in den fundamentalen Fragen menschlicher Existenz hat und eine Suche nach Antworten darstellt. Sie beginnt mit dem Staunen über die Welt und führt zu einem intensiven Nachdenken. Im Prozess der Reflexion werden Begriffe geklärt und gefundene Antworten durch Argumente gestützt.

Ist Philosophieren als Tätigkeit wenigen professionellen Philosophen vorbehalten oder kann jeder – auch Kinder und Jugendliche – sich mit philosophischen Fragen beschäftigen?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zwei Seiten der Philosophie unterschieden: Die esoterische kennzeichnet die wissenschaftlich-systematische Seite und die exoterische deutet darauf hin, dass sich Jedermann – aus dem Alltag heraus – mit philosophischen Fragen beschäftigen kann.<sup>2</sup>

Philosophie verfügt nicht nur über Gegenstände, sondern besitzt auch eine spezielle Tätigkeit: das Philosophieren. Für den Ethikunterricht ist nun von besonderem Interesse, zu fragen, wie Menschen zum Philosophieren kommen und welche Tätigkeiten das Philosophieren ausmachen.<sup>3</sup>

<b>Philosophieren als Tätigkeit:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Staunen</li> <li>• Fragen</li> <li>• Nachdenken</li> <li>• Zweifeln</li> <li>• Weiterdenken</li> <li>• Infragestellen</li> </ul>

Abbildung 3: Philosophieren als Tätigkeit

<sup>1</sup> Kähler, J.: Lehrplanarbeit in Schleswig-Holstein – Philosophie in der Sekundarstufe I, in: ZDPE 17 (1995), H. 4, S. 270

<sup>2</sup> Vgl. Brüning, B.: Philosophieren in der Sekundarstufe, Methoden und Medien, Weinheim, Basel, Berlin 2003, S.11-13

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 20-25

### 3.3.2 Grundmethoden des Philosophierens

Um Jugendliche zur Nachdenklichkeit anzuregen, stehen für den Ethikunterricht folgende methodische Verfahren zur Verfügung<sup>1</sup>:

Methoden des Philosophierens:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Begriffsanalyse</li><li>• Argumentation</li><li>• Gespräch</li><li>• Gedankenexperiment</li></ul>

Abbildung 4: Methoden des Philosophierens

#### (1) Begriffsanalyse

Philosophische Begriffe, wie z.B. Glück, Freiheit, Gerechtigkeit, gutes Leben sind mehrdeutig und vage. Sie besitzen einen hohen Grad an Verallgemeinerung und haben in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedliche Bedeutungen.

Deshalb ist es notwendig, Begriffe zu (er)klären. Schülerinnen und Schüler lernen, dass Begriffe keine starr festgelegten unveränderlichen Inhalte haben, sondern handlungs- und kontextabhängig sind. Das Ziel besteht darin, Klarheit über Begriffe und ihre Bedeutungen im Gespräch zu erhalten.

Methodisch kann dies durch das Verfahren der Begriffserläuterung geschehen. Der zu klärende Begriff (Explikandum) wird in seine verschiedenen Bedeutungen zerlegt, um so einen exakten Begriff (Explikat) zu erhalten.<sup>2</sup>

Um Begriffsbedeutungen unterscheiden zu können, sind verschiedene Verfahren möglich. So können *verwandte Begriffe* gesucht werden, die mit dem Explikandum Ähnlichkeiten aufweisen, um den Begriff präzisieren zu können. Es können *kontradiktorische Begriffe* gesucht werden, die das Gegenteil ausdrücken und zum Ausdruck bringen, welchen Bedeutungsbereich ein Begriff abdeckt bzw. nicht abdeckt.<sup>3</sup>

Ziel der Bildung von Explikaten durch Begriffserläuterungen ist es, Mehrdeutigkeit, Vagheit und Inkonsistenz im Gebrauch von Begriffen zu beseitigen.

Weitere methodische Verfahren stehen für die Begriffsanalyse im Ethikunterricht zur Verfügung, indem Modellfälle untersucht werden. Dazu gehören<sup>4</sup>:

- Wortfeldanalyse
- Modellfälle erzählen – Schlüsselwörter sammeln
- Veranschaulichung von Begriffen
- Bilden von Sätzen – Begriffe in Kontexte stellen
- Etymologische Untersuchung von Begriffen
- Gegenbegriffe erproben
- Beschäftigung mit Grenzfällen
- Erfinden neuer Begriffe

<sup>1</sup> Vgl. Brüning 1998, S. 287

<sup>2</sup> Vgl. Brüning 2003, S. 44

<sup>3</sup> Vgl. Wilson, J.: Thinking with Concepts, Cambridge 1983, S. 5-18; S. 32f

<sup>4</sup> Vgl. Brüning 2003, S. 45-51

Die Verfahren der Begriffsanalyse haben im Ethikunterricht die Funktion, methodisch bei der Klärung eines philosophischen Problems zu helfen. Die Lehrkraft sollte dabei den Schülern bewusst machen, welche Methode sie aus welchen Gründen wählt.

## **(2) Argumentation**

Bei der Argumentation geht es darum, Behauptungen und Meinungen mit Argumenten zu begründen. Wenn in der Alltagspraxis Handlungen moralisch unterschiedlich beurteilt werden, wird Bezug auf „gute“ Gründe genommen. Zwei Grundformen des Argumentierens lassen sich unterscheiden<sup>1</sup>:

- Bezugnahme auf empirische Gründe
- Bezugnahme auf nichtempirische Gründe

Wenn auf ein Faktum Bezug genommen wird, um die Rechtmäßigkeit oder Angemessenheit einer Handlung zu begründen, erfolgt die Begründung durch eine Tatsacheninformation, die gegebenenfalls nachgeprüft werden kann. In der philosophischen Tradition spielen nichtempirische Gründe eine große Rolle. Bei ihnen handelt es sich um Verstehensargumente, die das Verständnis einer Handlung oder eines Urteils verbessern sollen. Verstehensargumente können sich z.B. auf einen tradierten Moralkodex, auf Respektpersonen oder das Gewissen beziehen.

Ziel des Unterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler als Dialogpartner in philosophischen Diskussionen lernen, ihre Behauptungen (Meinungen) durch Gründe zu stützen. Die Gesprächsleiter sollten deshalb darauf achten, dass jeder, der einen Beitrag einbringt, den anderen erklärt, warum er so und nicht anders denkt.

## **(3) Gesprächsformen**

Das Gespräch ist im Ethikunterricht einerseits das zentrale Medium und andererseits wird die bildungspolitische Erwartung an den Ethikunterricht geknüpft, die Fähigkeit zum Gespräch zu kultivieren und somit die Kommunikationskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern auszubauen.

Das Unterrichtsgespräch im Ethikunterricht zielt auf ethisch-philosophische Reflexivität. Inhalt dieser Gespräche sind existentielle Fragen, die die eigene Person betreffen. Es geht um persönliche und gruppenbezogene Handlungsoptionen und Werthaltungen. Diese Inhalte verlangen grundsätzlich ein hohes Maß an wechselseitigem Vertrauen, was nur aufgebaut werden kann, wenn kommunikationspsychologische Aspekte ausreichend beachtet werden und die Schüler metakommunikativ in sie eingeführt werden.<sup>2</sup> Dazu gehören:

- Aufbau eines Verständnisses für die Grundformen der Kommunikation und ihrer Mehrdimensionalität<sup>3</sup>
- Nutzung der themenzentrierten Interaktion (TZI) als Haltung und Modell<sup>4</sup>
- Beachtung von Kongruenz – Empathie – Wertschätzung<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. ebd., S 54f

<sup>2</sup> Vgl. Pfeifer 2003, S. 91-113

<sup>3</sup> Vgl. Watzlawick, P.: Menschliche Kommunikation, Bern 1969; Schulz von Thun, F.: Miteinander Reden, Bd.1, Reinbek 1981

<sup>4</sup> Vgl. Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1997

<sup>5</sup> Vgl. Rogers, C.: Die Klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973; ders.: Die Entwicklung der Persönlichkeit, München 1989, S. 275-282

Weil das Unterrichtsgespräch die zentrale Methode des Ethikunterrichts darstellt, sind entsprechend der Funktion im Unterrichtsgeschehen unterschiedliche Gesprächsformen zu berücksichtigen. Zu den grundlegenden Formen gehören<sup>1</sup>:

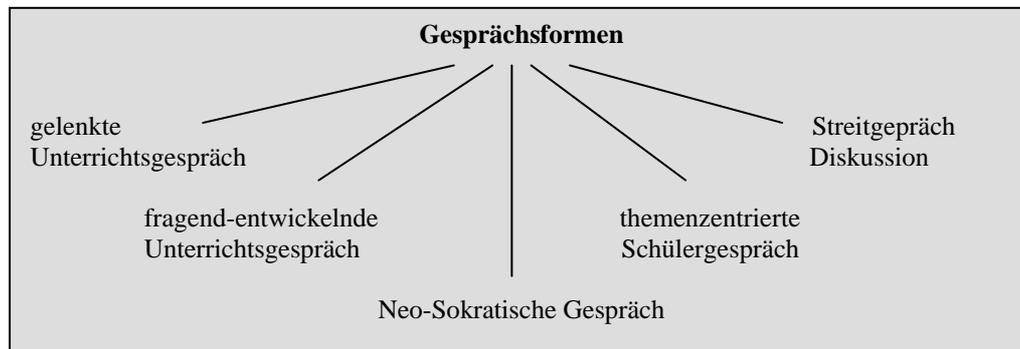


Abbildung 5: Gesprächsformen im Ethikunterricht

Zahlreiche Elemente aus anderen für den Ethikunterricht relevanten Gesprächsformen sind im Neo-Sokratischen Gespräch<sup>2</sup> zusammengefasst und so den spezifischen Bedingungen eines philosophisch ausgerichteten Ethikunterrichts angepasst. Diese Gesprächsmethode entspricht somit am ehesten der didaktischen Grundintention des Ethikunterrichts.<sup>3</sup>

Der antike Sokrates mischt sich in alltägliche Gespräche ein, um Scheinwissen zu entlarven und vermeintliche Gewissheiten aufzudecken. Er will die Erfahrungswelt seiner Gesprächspartner auf klare, stimmige Begriffe bringen. Diese Arbeit am Begriff, am Logos ist nicht einfach, weil manche Begriffe zu eng und andere zu weit gefasst sind. Zentrales Element des „sokratischen Paradigmas“ ist die Maieutik, die Hebammenkunst. Gemeint ist, dass der Lehrer dem Schüler kein fertiges Wissen vermittelt, sondern ihm lediglich beim Entstehen von Wissen Hilfestellung leistet. Es geht dabei um „selbst-entdeckendes Lernen“. Sokrates trägt keine fertigen philosophisch-ethischen Lehrsätze vor, sondern baut auf die innere Dynamik eines dialektischen Kommunikationsprozesses.

Das „sokratische Paradigma“ ist im 20. Jahrhundert durch die Neukantianer Leonard Nelson<sup>4</sup> und Gustav Heckmann<sup>5</sup> weiterentwickelt worden. Nelson geht es im Anschluss an Kant nicht nur um das Selbstdenken, sondern um einen geordneten Denkprozess, in dem Begriffe geklärt und Argumente vorgebracht werden. Und es geht ihm um Aufrichtigkeit, dass jeder Gesprächsteilnehmer sagt und zum Ausdruck bringt, was wirklich gedacht wird.

Didaktisch können sieben konstitutive Elemente des Neo-Sokratischen Gesprächs für einen philosophisch orientierten Ethikunterricht benannt werden<sup>6</sup>:

<sup>1</sup> Vgl. Pfeifer 2003, S. 101

<sup>2</sup> Vgl. ebd., S. 103ff

<sup>3</sup> Vgl. hierzu Horster, D.: Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis, Opladen 1994; Martens, E.: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, Hannover 1981

<sup>4</sup> Vgl. Nelson, L.: Die Sokratische Methode, Göttingen 1931 (Vortrag gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft Göttingen); ders.: Von der Kunst zu philosophieren, in: Gesammelte Werke, Bd. I, hrsg. v. P. Bernays, Hamburg 1970, S. 269-314

<sup>5</sup> Vgl. Heckmann, G.: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseestern, Hannover 1981

<sup>6</sup> Vgl. Raupach-Strey, G.: Das Sokratische Gespräch, in: EU 8 (1997), H. 2, S. 18-24; dies.: Die Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethikunterricht, in: Krohn, D. u.a.: Das Sokratische Gespräch im Unterricht. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, Bd. VII, Frankfurt 2000, S. 94ff; Vgl. die Zusammenfassung bei Pfeifer 2003, S. 106 f

1. **Voraussetzungslosigkeit:**  
Jeder kann teilnehmen, jedes Thema darf angesprochen werden und Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.
2. **Erfahrungsbasis:**  
Den Ausgangspunkt der Gespräche bilden Beispiele und lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.
3. **Non-Dogmatismus**  
Das Gespräch hat eine grundsätzliche Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber geäußerten Meinungen und Positionen, ist getragen von der Bereitschaft zur ständigen kritischen Revision bereits formulierter Urteile und in ihm werden keine Lehrsätze ungefragt übernommen.
4. **Maieutik**  
Im Vordergrund steht das eigenständige und verständliche Formulieren eigener Gedanken zu einem Thema und anschließend die gemeinsame kritische, argumentative Untersuchung des Gesagten.
5. **Selbstvertrauen der Vernunft**  
Die Ratio ist die einzige legitime Berufungsinstanz. Das meint, dass für alle Äußerungen und Behauptungen vernünftige Gründe gefunden werden müssen. Es geht um das redliche und ernsthafte Bemühen um Sachlichkeit und Rationalität.
6. **Denkgemeinschaft**  
Im Gespräch sich mit anderen und ihren Meinungen auseinandersetzen, um so eine eigene Standortbestimmung vornehmen zu können.
7. **Wahrheit und Verbindlichkeit**  
Die Offenheit der Kommunikation meint nicht Beliebigkeit. Konsense müssen sorgfältig erarbeitet und Dissense markiert und weiter problematisiert werden.

Für den Unterrichtsprozess können diese konstitutiven Elemente operationalisiert werden<sup>1</sup>:

<b>Gestaltung von Unterrichtsprozessen:</b>
1. Konkretisierung: Ausgangspunkt im Konkreten
2. Elementarisierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auftröseln von Wollknäueln</li> <li>• Differenzieren</li> <li>• Weitertreiben der Fragen: Kontrastieren – provozieren</li> <li>• Aufbau einer Fragehaltung</li> </ul>
3. Strukturieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frage nach den Folgen</li> <li>• Aufdecken von Widersprüchen</li> <li>• Zusammenhänge oder Gemeinsamkeiten aufzeigen</li> </ul>
4. Verifizieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Achten auf Klarheit und Verständlichkeit</li> <li>• Roten Faden nicht verlieren</li> </ul>
5. Kritisieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hinweis auf Argumentationslücken</li> <li>• Angebote zum methodischen Procedere</li> <li>• Fragen nach Kriterien von Begriffen und Urteilen</li> </ul>

Abbildung 6: Operationalisierung der konstitutiven Elemente des Neo-Sokratischen Gesprächs

<sup>1</sup> Vgl. Pfeifer 2003, S. 107

Ein sokratisches Gespräch hat beim Philosophieren die Funktion, das gemeinsame Nachdenken über ein philosophisches Problem auf den Weg zu bringen. Im Ethikunterricht ist der Ausgangspunkt des Gespräches ein konkretes Beispiel aus der Lebenswirklichkeit der Lerngruppe.

Jeder Schüler erhält die Möglichkeit, seine Erfahrungen zu versprachlichen, wobei er lernt, sich auszudrücken (Sprachkompetenz). Das Nachdenken über eigene Erfahrungen bedeutet Selbstreflexion (Ichkompetenz). Wenn dies in der Auseinandersetzung mit je anderen Wahrnehmungen und Meinungen geschieht und dabei das Ziel verfolgt wird, etwas Allgemeines über eine Sache gemeinsam herauszufinden, wird die Verständigung mit anderen gelernt (Sozialkompetenz).

#### **(4) Fragen im Unterricht**

Im philosophisch orientierten Ethikunterricht spielen Fragestellungen eine entscheidende Rolle. Die Lehrkraft ist sich der Bedeutung von Fragen bewusst und setzt sie sparsam ein. Ziel ist es, die mitredenden und mitdenkenden Schüler zu ermutigen und zu befähigen, ihrerseits problemorientiert Fragen zu formulieren.

Bildungstheoretisch geht es darum, durch Fragen Widersprüche und Wissens- und Argumentationslücken aufzudecken, um so überhaupt erst in die Lage zu kommen, ethische Probleme sehen zu lernen. Ziel ist es nicht, reproduzierbares Wissen zu vermitteln, sondern durch geduldiges Nachfragen die Schüler zu motivieren, eine Fragehaltung aufzubauen. Durch die Ausprägung der grundsätzlichen Bereitschaft zum Weiter-Fragen, zum Offenbleiben für weitere Erkenntnisse werden die Schüler in ein Moment von Sachlichkeit eingeführt.<sup>1</sup>

In dieser Einführung wurde verdeutlicht, wie in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland der Ethikunterricht in der Sekundarstufe I verankert ist. Dabei wurde eine Tendenz seiner Entwicklung skizziert, die dahingeht, den Ethikunterricht philosophisch umfassender zu verankern.

Es gilt nun zu prüfen, wie die konkreten Entwicklungen eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts im Bundesland Berlin aussehen, wo seit dem Schuljahr 1994/95 das Fach im Schulversuch „Ethik/Philosophie in der Sekundarstufe I“ erprobt wird.

---

<sup>1</sup> Vgl. ebd., S. 108

