

Die Demokratie und der Streit um Werte

Wertediskurse im Unterricht



Bundeszentrale für
politische Bildung

Die Demokratie und der Streit um Werte – Anregungen für Wertediskurse im Unterricht

Im Zentrum dieser Handreichung stehen drei wichtige Methoden der Werte-Erziehung: die *Wertklärung*, die *Förderung moral-kognitiver Entwicklung* und die *Förderung von Empathie bzw. moralischer Sensibilität*. Ihr gemeinsamer Ausgangspunkt ist, dass Werte nicht von außen durch Erziehende vermittelt werden können, sondern von den Einzelsubjekten selbst gefunden bzw. entwickelt werden müssen. Die drei Methoden können dazu nur Anstöße liefern.

Nach einigen Überlegungen zu Grundlagen der Werte-Erziehung im schulischen Kontext werden die drei o. g. Methoden kurz vorgestellt. Dabei wird für jede Methode ihr Konzept knapp skizziert und gewürdigt, es folgen ausgewählte Unterrichtsmaterialien mit Beispielaufgaben sowie weiterführende Hinweise für die Durchführung der jeweiligen Methoden im Fachunterricht. Eine Reflexion zu Chancen und Grenzen ihres Einsatzes und ihrer Wirksamkeit insgesamt sowie eine Auswahlbi-

bliographie bilden den Abschluss der Handreichung.

Die dargestellten Methoden sind im Fachunterricht, besonders der Fächer (Praktische) Philosophie / Ethik, Pädagogik, Politik und Religionslehre einsetzbar. Genauere Hinweise zur Eignung für bestimmte Jahrgangsstufen finden sich bei den einzelnen Materialien.

Inhalt

Allgemeine Grundlagen der Werte-Erziehung	3
Wertklärung	
Konzept und Würdigung	4
Materialien für Schülerinnen und Schüler	5
Hinweise für die Durchführung von Wertklärungen im Unterricht	7
Dilemma-Methode	
Konzept und Würdigung	8
Materialien für Schülerinnen und Schüler	9
Hinweise für die Durchführung von Dilemma-Diskussionen im Unterricht	11
Entwicklung von moralischer Sensibilität durch Empathie	
Konzept und Würdigung	12
Materialien für Schülerinnen und Schüler	13
Hinweise für die Durchführung von Empathie-Übungen im Unterricht	16
Chancen und Grenzen des Einsatzes der drei Methoden im Unterricht	17
Literatur (Auswahl)	18

Online erhältlich unter: www.bpb.de/kulturellebildung

Allgemeine Grundlagen Werte-Erziehung

Wozu überhaupt Werteerziehung?

Eine demokratische und pluralistische Gesellschaft ist auf basale Wertorientierungen angewiesen, die ihren Bestand als freiheitliches Gemeinwesen sichern. Diese sind allerdings durch den Staat selbst nicht zu erzwingen, weil sonst dessen Freiheitlichkeit verloren ginge. Das hat schon 1967 ERNST-WOLFGANG BÖCKENFÖRDE in einem häufig zitierten Diktum zum Ausdruck gebracht:

„Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. [...] Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen [...], reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben [...]“ (Böckenförde 1976, S. 60)

Insofern ist Werteerziehung ohne autoritativen Zwang eine wesentliche Aufgabe in einer freiheitlichen Gesellschaft, die primär vom Schulwesen zu leisten ist. Für den Unterricht sind dazu drei wichtige Ansätze entwickelt worden, die auf den folgenden Seiten genauer vorgestellt werden.

Was ist ein Wert?

– eine für den Einzelnen bedeutsame innere Vorstellung bzw. Überzeugung von etwas, das anerkannt und erstrebt wird und als allgemeine Basis den besonderen Ein- bzw. Wertschätzungen

von Sachverhalten oder Handlungsweisen zugrunde liegt. Werte werden in der Interaktion mit dem jeweiligen sozialen Umfeld gebildet und verinnerlicht. Sie geben dem Handeln Richtung und Sicherheit, da sie Orientierungsmaßstäbe für die Wahl zwischen Handlungsalternativen bieten. Werte sind nicht direkt wahrnehmbar und werden im Alltag meist nicht expliziert, sondern aus bestimmten Handlungsweisen und Urteilen erschlossen.

Werte werden gemeinhin von *Normen* und *Tugenden* abgegrenzt: dabei ist eine Norm eine allgemein anerkannte – im Gegensatz zum Gesetz – nicht kodifizierte Regel, nach der man sich äußerlich verhalten soll, z. B. Regeln der Höflichkeit, Tischmanieren usw. Ob diesem Verhalten ein entsprechender Wert entspricht, wird durch den Normbegriff nicht erfasst.

Eine Tugend ist eine allgemein als (moralisch) gut anerkannte dauerhafte (Charakter-) Eigenschaft bzw. ein ins gewohnheitsmäßige Handeln verlässlich umgesetzter positiver Wert. „Sekundärtugenden“ (z. B. Fleiß, Ordnung) sind stabile nützliche Eigenschaften zur Erfüllung von gesellschaftlich als wichtig erachteten Tätigkeiten.

Welche Werte sind für eine freiheitliche Gesellschaft notwendig?

Eine freiheitliche Gesellschaft ist gekennzeichnet durch eine Pluralisierung von Lebensformen und Sozialbeziehungen sowie der diese bestimmenden Wertvorstellungen. Nun ist hier zu unterscheiden zwischen Bereichen, die pluralistisch sein können und sollen, und solchen, die es nicht sein dürfen.

Zum pluralisierbaren Bereich gehören das Ausleben von Bedürfnissen und Fähigkeiten, Mode- und Geschmacksvorstellungen sowie Formen der Welt- und Selbstinterpretation in Religionen und Weltanschauungen. Nicht pluralisierbar sind dagegen die Rahmenbedingungen, die den Ausgleich rivalisierender Selbstverwirklichungskonzepte regeln. OTTFRIED HÖFFE nennt sie die „Voraussetzungen von Kommunikation und Bedingungen einer humanen Konfliktbewältigung“ (Höffe 1979, S. 472). Gemeint sind elementare Handlungsprinzipien, die nicht bloß für einzelne (weltanschauliche) Gruppen, sondern für das friedliche und humane Nebeneinander und die Konfliktregelung zwischen diesen Gruppen verantwortlich sind. So „muss man zwischen der im Prinzip *einen* Ethik elementarer Verbindlichkeiten und der *Pluralität von Ethiken* eines optimalen Lebens, den christlichen, marxistischen, buddhistischen und anderen Deutungen von Humanität strikt unterscheiden“ (Höffe a. a. O.).

Zu dieser Ethik der elementaren Verbindlichkeiten gehören Werte wie (aktive) *Toleranz* als Achtung vor der (Wert-) Überzeugung des anderen, *Gewaltverzicht*, *Aufrichtigkeit in der Kommunikation*, *Kooperations- und Verständigungsbereitschaft*, *Empathie*, *Fairness* bzw. *Gerechtigkeit* und die *Bereitschaft, eigene Interessen partiell aufzugeben*, weil nur so eine humane Konfliktbewältigung in einer pluralistischen, durch divergierende Selbstverwirklichungskonzepte bestimmten Gesellschaft gelingen kann. Genau diese Werte stehen dann auch im Zentrum der Werte-Erziehung in der Schule.

Wertklärung (RATHS, HARMIN, SIMON): Konzept und Würdigung

Das Konzept moralischer Erziehung durch Wertklärung (value clarification) wurde in den 1960er Jahren in den USA durch die Pädagogikprofessoren LOUIS E. RATHS, MERILL HARMIN und SIDNEY B. SIMON entwickelt. Ende der 1970er Jahre wurde es auch in Deutschland bekannt. Es ist der romantischen Erziehungsphilosophie sowie der humanistischen Psychologie (ROGERS) zuzuordnen, deren Anliegen unter Rückgriff auf ROUSSEAU das (moralische) Wachsenlassen des Kindes ist, das zur natürlichen Ausbildung seiner im Wesen guten Anlagen führt. Damit steht der Wertklärungsansatz im Gegensatz zu interaktionistischen Modellen in der Tradition von GEORG HERBERT MEAD, nach denen die Moralentwicklung ein Resultat der aktiven Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld darstellt; er hebt sich ebenso von Konzepten ab, die Werte durch Nachahmen von Vorbildern oder durch Belehrungen und Appelle gleichsam von außen "vermitteln" wollen.

Nach der Auffassung der Begründer des Ansatzes führt der gesellschaftliche Pluralismus bei vielen Heranwachsenden zu Orientierungsproblemen, die in der Konsequenz oft die kritiklose Überanpassung an Bestehendes nach sich ziehen; vorgegebene Rollen werden ohne innere Überzeugung übernommen, weil die eigenen Wertvorstellungen unklar und verschwommen sind. In der Moralerziehung kommt es nun darauf an, einen Lernprozess zu initiieren, der an den diffusen Wertvorstellungen der Jugendlichen ansetzt und sie bewusst macht und klärt.

Werte gründen für die o.g. Autoren auf individuellen Erfahrungen und än-

dern sich mit diesen. Ein geklärter Wert wird als Resultat eines Bewertungsvorganges verstanden, der drei Dimensionen aufweist: die freie begründete Wahl zwischen Alternativen als kognitiver Akt, das emotionale Hochschätzen der getroffenen Entscheidung und ihrer normativen Implikationen und schließlich die Umsetzung dieser Implikationen in Handlungen. Für Wertklärungsprozesse sind daher folgende Schritte notwendig, die an bestimmten (moralisch relevanten) Handlungsweisen oder auch entsprechenden Äußerungen von Jugendlichen ansetzen:

- Darstellung bzw. Aufweis verschiedener Handlungsalternativen;
- Abwägen der Konsequenzen der diversen Alternativen und freie Entscheidung für die beste;
- Prüfung der inneren Zufriedenheit mit der getroffenen Entscheidung und Versuch, sie öffentlich zu vertreten (dabei Reflexion auf die dahinter liegenden Werte);
- Bestärkung, in Übereinstimmung mit den gewählten Wertvorstellungen zu handeln resp. zu leben, u. a. durch Verabredung bestimmter Maßnahmen.

Die Lehrpersonen haben die Aufgabe, zum Vollzug dieser Schritte anzuleiten und dabei ein besonderes Augenmerk auf konsistente argumentative Rechtfertigungen zu legen. Am Ende zählt nicht der vom Einzelnen (schließlich) vertretene und ins Handeln umgesetzte Wert, sondern der erlangte Grad der Bewusstheit im Prozess seiner Festlegung. Es geht nicht um die Übernahme gegebener Moralvorstellungen

(Heteronomie), sondern um die autonome bewusste Entscheidung für handlungsleitende Wertvorstellungen.

Der Wertklärungsansatz kennt grundsätzlich keine für das soziale Miteinander unabdingbaren oder gar universalistischen Werte, da hier jedes Subjekt seine eigenen Werte frei wählen kann und soll. Die Fundierung des Ansatzes in der humanistischen Psychologie verweist zwar auf ein aufklärerisches Menschenbild, nach dem sich „sittliche“ bzw. gesellschaftlich kompatible Wertvorstellungen in der moralischen Entwicklung des Einzelnen entelechieartig ausbilden. Teilt man dieses Menschenbild aber nicht, so gerät das Konzept in die Nähe des „anything goes“ wertrelativistischer Ansätze, nach denen letztlich alles erlaubt scheint – eine für die Schule und ihren demokratischen Werteeziehungsauftrag in der Konsequenz nicht tragfähige Konzeption.

Ein weiteres Problem des Ansatzes liegt in dem zugrunde gelegten Wertbegriff, insoweit er als handlungsleitend bestimmt wird – was in der philosophischen Tradition eher für die Tugend gilt. Werte gelten dagegen gemeinhin als bloß innere Grundhaltungen, die das Handeln nicht notwendig bestimmen. Der Ansatz läuft insoweit Gefahr, die Erziehenden wie die Educandi zu überfordern, wenn am Ende eines Wertklärungsprozesses dessen Umsetzung in die Lebensführung erwartet wird. Dennoch kann die angestrebte Bewusstmachung und argumentative Rechtfertigung der je eigenen Wertvorstellungen einen wichtigen Beitrag zur Moralerziehung leisten.

Wertklärung: Materialien für Schülerinnen und Schüler

M1: Aufgabensetting (ab Stufe 7)

Stellt euch vor, ihr müsstet allein eure Heimat verlassen und in ein anderes Land auswandern. Euer Unterhalt und eure Unterkunft dort sind gesichert. Auf die Wanderung dürft ihr – außer dem zum Überleben Notwendigen – nur fünf Gegenstände (auch technische Geräte) mitnehmen, auf die ihr in der neuen Heimat auf keinen Fall verzichten wollt.

Aufgaben:

1. (EA) Wähle persönlich die fünf Gegenstände aus, die du mitnehmen möchtest, und begründe die Auswahl in Stichworten.
2. (GA) Stellt euch gegenseitig eure Auswahl sowie die Begründungen dafür vor.
3. (Plenum) Klärt mit Hilfe eurer Lehrperson im Unterrichtsgespräch, was Werte sind und welche Rolle sie in unserem Leben spielen.

Stellt euch nun weiter vor, eure neue Heimat sei eine bisher unbewohnte Insel, auf die insgesamt 1.000 Jugendliche kommen, die dort ihr Zusammenleben allein organisieren müssen. Dazu müssen Sie sich auf grundlegende Werte einigen, an denen später Regeln für das Zusammenleben ausgerichtet werden sollen. Eure Lerngruppe ist nun ausgewählt, eine Vorschlagsliste mit acht zentralen Werten zu erarbeiten.

4. (EA) Lege fest, welche 10 Werte du persönlich für das neu zu organisierende Zusammenleben der Jugendlichen für wichtig hältst. (z. B. Ordnung, Pünktlichkeit, Ehrlichkeit, Respekt, Ehre, Selbstständigkeit, Gleichbehandlung, Behandlung nach Leistung / nach Bedürftigkeit / nach Geschlecht, Toleranz, Fleiß, Selbstbeherrschung, Rücksichtnahme, Mitbestimmung, Durchsetzung eigener Interessen, Gewaltverzicht, Fairness, Mut, Unterordnung usw.)
5. (PA/GA) Einigt euch zu zweit auf die acht für das Zusammenleben wichtigsten Werte und findet euch dann zu Vierergruppen zusammen, die sich auf die fünf oder sechs wichtigsten Werte einigen.
6. (Plenum) Stellt die Ergebnisse aus den Kleingruppen in der gesamten Lerngruppe vor und versucht auch hier durch Diskussion eine Einigung auf fünf bis sechs Werte. Dabei könnt ihr euch die Frage stellen, welche Regeln des Zusammenlebens aus den jeweiligen Werten folgen und ob ihr in einer solchen Gemeinschaft leben wollt.

Wertklärung: Materialien für Schülerinnen und Schüler

M2: „The Alligator River-Story“ (Sek II)

ABIGAIL liebt GREGORY. Gregory wohnt auf der anderen Seite des Flusses, der von Alligatoren wimmelt. Abigail sehnt sich nach Gregory und möchte zu ihm. Aber ein Hochwasser hat die einzige Brücke zerstört. Da geht Abigail zu SINDBAD, dem Kapitän des einzigen Bootes weit und breit, und fragt ihn, ob er sie übersetzen könnte. Ich kann, erwidert Sindbad, aber vorher musst du mit mir schlafen. Empört wendet sich Abigail ab und geht zu einem sehr einflussreichen Freund, IVAN. Ihn bittet sie, Sindbad zur Überfahrt zu bewegen. Ivan zögert, doch dann beschließt er, allen Ärger zu vermeiden und sich nicht in die Sache hineinziehen zu lassen. Mit einer Ausrede lässt er Abigail zurück. Voller Verzweiflung kommt sie wieder zu Sindbad und geht nun auf seinen Vorschlag ein. Er setzt sie über und kurze Zeit später liegt sie in Gregorys Armen.

Am nächsten Morgen gesteht Abigail ihrem Geliebten, was sie alles auf sich genommen hat, um zu ihm zu kommen. Entsetzt springt Gregory auf, verflucht sie und jagt sie aus dem Haus. Weinend liegt Abigail am Ufer des Flusses, wo SLUG, der Starke, sie schließlich findet. Nachdem sie ihm die Geschichte erzählt hat, tut sie ihm leid und er lauert Gregory auf, um ihn gehörig zu verprügeln. Abigail empfindet Genugtuung über die gerechte Strafe für Gregory.

The Alligator-River-Story, aus dem Engl. übers. und leicht verändert vom Autor dieser Handreichung.
(www.jmu.edu/osarp/civiclearning/files/alligator-river-activity.pdf – Zugriff 24.05.17)

Aufgaben:

1. (EA) Legen Sie fest, nach welchen Werten die fünf Personen der Geschichte jeweils handeln bzw. gegen welche sie verstoßen (Mehrfachnennungen möglich). Ordnen Sie davon ausgehend diese Personen nach dem Rang ihrer (moralischen) Schlechtigkeit. Setzen Sie die schlechteste Person an erste Stelle.
2. (GA) Diskutieren Sie Ihre persönlichen Einschätzungen mit dem Ziel, sich mit den anderen auf eine Rangfolge der Personen zu einigen. Beziehen Sie sich in Ihrer Argumentation auf die Werte, die Sie den fünf Personen zugeschrieben haben.
3. (EA) Halten Sie die Werte fest, die Sie selbst aufgrund der Diskussion zu Aufgabe 2 für die wichtigsten in menschlichen Beziehungen halten.

Hinweise für die Durchführung von Wertklärungen im Unterricht

Die angebotenen Unterrichtsmaterialien basieren auf Gedankenexperimenten, die ein gutes Mittel zur Wertklärung darstellen. **M1** nimmt seinen Ausgang von individuellen Vorlieben für Gegenstände, bei deren Begründung Wertschätzungen ins Spiel kommen. (Hier kann zusätzlich Magrittes Bild „Die persönlichen Werte“ eingesetzt werden.) Da möglicherweise nicht alle von den Lernenden genannten Gegenstände auf Wertorientierungen verweisen, kann im Anschluss an die Bearbeitung von Aufgabe 1 eine Nachsteuerung nötig werden mit dem Ziel, ungeeignete Gegenstände auszuschließen. Der Austausch über die getroffene Auswahl (Aufgabe 2) dient der Bewusstmachung der Unterschiede in den individuellen Präferenzen. In Teilaufgabe 3 kommt es dann darauf an, ausgehend von den individuellen Vorlieben den Wertbegriff zu klären, etwa mit Hilfe der Frage, was diese Gegenstände mit Werten zu tun haben. Dazu kann auch die Vorgabe eines Beispiels nützlich sein: Ein Smartphone z. B. verweist auf die Kommunikation mit anderen, ein Bett auf Bequemlichkeit und Wohlbefinden. Dabei ist herauszuarbeiten, dass Werte als *innere* normative Einstellungen die Grundlage für (ständig gefällte) Werturteile und darauf basierende Entscheidungen bilden, weshalb sie Handlungsorientierung geben können.

Durch die Weiterführung des Gedankenexperiments erfolgt der Übergang zu Werten, die für das soziale Zusammenleben konstitutiv sind und daher in einer Gesellschaft als erstrebenswert anerkannt werden. Die Aufgabenstellung zielt auf die Bewusstmachung speziell solcher Wertpräferenzen der Lernenden, die eine soziokulturelle Prägung aufweisen. Teilaufgabe 6 stößt über die Klärung hinaus einen rationalen Austausch über die für das Zusammenleben *notwendigen* (und nicht nur kulturell zufällig geltenden) Werte an. Der Bezug auf die aus Werten ab-

leitbaren Regeln erlaubt zusätzlich die Klärung des Unterschieds zwischen *Werten und Normen*.

Mit **M2** liegt ein geeignetes Gedankenexperiment zur Wertklärung vor, das Spielraum für die Artikulation kulturell bzw. religiös unterschiedlich geprägter Wertvorstellungen gibt; dabei ist es wichtig, dass den Lernenden ihre je eigenen Werte als Basis für die (moralische) Bewertung des Handelns der Protagonisten klar werden (vgl. Teilaufgabe 3). Teilaufgabe 2 hat hier die Funktion, den Gruppenmitgliedern die Disparität ihrer Wertpräferenzen bewusst zu machen und eine ethische Diskussion über die ggf. nicht bloß subjektive Bedeutung bestimmter Werte anzugehen.

Beispiele für weitere Aufgabenstellungen zur Wertklärung im Unterricht sind:

- Was würdest du tun, wenn du eine Million Euro gewinnen würdest?
- Was würdest du (noch bzw. noch einmal) tun, wenn du wüsstest, dass du nur noch einen Tag/eine Woche zu leben hättest?
- Beschreibe dein Leben in 20 Jahren, wenn es so kommt, wie du es dir wünschst.

Dabei kommt es darauf an, die individuellen Wertpräferenzen herauszuarbeiten, die hinter den jeweils auf Entscheidungen verweisenden Angaben liegen.

Nach dem von RATHS u. a. entwickelten Konzept der Wertklärung knüpft diese nicht an fiktive Gedankenexperimente, sondern an implizite oder explizite Werturteile an, die Schülerinnen und Schüler etwa im Unterricht äußern und die ihre wirklichen Handlungen betreffen. Die Lehrkraft reagiert darauf mit *klärenden Entgegnungen*, d. h. sie stellt Nachfragen, gibt Impulse oder spiegelt die Äußerungen, ohne eigene Wertungen vorzunehmen und ohne die Ge-

sprächspartner in die Enge zu treiben. Dabei versucht sie die Dimensionen des Wählens, des (auch öffentlich vertretenen) Wertschätzens und des Handelns anzusprechen. Geeignete Formulierungen sind z. B.:

- Kannst/konntest du dich frei entscheiden oder warst/bist du durch andere beeinflusst? Überlege die Konsequenzen und Ziele deiner Entscheidung. Welche anderen Möglichkeiten hattest/hast du? Würdest du dich noch einmal so entscheiden?
- Bist du zufrieden mit der Entscheidung? Ist dir das damit verfolgte Ziel wirklich wichtig?
- Erkläre uns mal, was dich zu dieser Entscheidung bringt bzw. gebracht hat? Gib die Gründe an. Was meinst du hier mit Mut, Ehre, Aufrichtigkeit usw.? Warum ist das wichtig für dich?
- Was nimmst du dir vor, um das hinzu bekommen? Was wirst du zunächst tun, was darauf? Was wirst du tun, wenn Schwierigkeit X, Y usw. auftaucht. Wenn du möchtest, kannst du mir in einer Woche/Monat usw. berichten.

Auch wenn in Lerngruppen moralisch zweifelhafte Handlungen (Schwänzen von Stunden, Mobbing usw.) vollzogen wurden, bieten sich Wertklärungen an. Dazu lässt man die Educandi die betroffenen Werte (z. B. Verantwortung, Verlässlichkeit, Vertrauen usw.) auf Karten notieren und mit einem „plus“, „minus“ oder „plus-minus“ versehen. (Ggf. farbliche Ordnung der Karten nach den betroffenen Personen vornehmen, z. B. Eltern, Lehrpersonen, Mitschüler_innen usw.) Aufgrund der vollzogenen Wertklärung ist dann schriftlich in Einzelarbeit die Aufgabe zu bearbeiten: „Erörtere, ob du in einer solchen Situation nochmals so handeln würdest.“

Dilemma-Methode (KOHLEBERG, LIND): Konzept und Würdigung

Der Ansatz der Stimulation moralischer Urteilsfähigkeit durch Dilemma-Geschichten geht auf den US-amerikanischen Psychologen LAWRENCE KOHLBERG (1927–1987) zurück. Es handelt sich um ein moralkognitives Entwicklungsmodell, das auf Stufenmodellen von PIAGET und DEWEY basiert. Nach KOHLBERG durchläuft ein Individuum im Laufe seines Lebens eine Abfolge moralischer Denk- und Urteilsstufen. Jede Stufe definiert sich aus der typischen Art, mit der Begründungen für moralische Entscheidungen gegeben werden. Zentral ist das jeweils als *gerecht* Beurteilte. Es werden 6 Stufen unterschieden:

I Präkonventionelle Ebene

Stufe 1:

Orientierung an Bestrafung und Gehorsam

Eine Handlung gilt als moralisch bzw. gerecht, wenn sie Strafen vermeidet und sich Autoritäten unterordnet, da das die günstigsten Konsequenzen für den Handelnden mit sich bringt.

Stufe 2:

Instrumentell-relativistische Orientierung

Moralisch bzw. gerecht sind Handlungen, welche die eigenen Bedürfnisse in wechselseitiger Instrumentalisierung befriedigen: Tust du etwas für mich, tue ich auch etwas für dich.

II Konventionelle Ebene

Stufe 3:

Orientierung an personengebundener Zustimmung

Moralisches Verhalten ist, was anderen gefällt oder ihre Zustimmung findet („guter Junge/liebes Mädchen“).

Stufe 4:

Orientierung an Recht und Ordnung

Moralisch sein heißt seine Pflicht zu tun, um die gegebene soziale Ordnung (positives Recht) aufrecht zu erhalten.

III Postkonventionelle oder prinzipiengeleitete Ebene

Stufe 5:

Orientierung am Sozialvertrag

Moralisch ist, was Regeln und Gesetzen entspricht, die nach kritischer Prüfung von der gesamten Gesellschaft getragen werden können. Generell sind Verpflichtungen einzuhalten, insoweit sie auf Übereinkünften/Verträgen beruhen.

Stufe 6:

Orientierung an allgemein gültigen ethischen Prinzipien

Moralisch ist, was als bewusste (Gewissens-)Entscheidung in Übereinstimmung mit selbst gewählten universalen ethischen Prinzipien wie Gleichheit, Gegenseitigkeit und Respekt vor der Würde des Menschen steht.

Die ausgebildete Stufenfolge ist *invariant*, d. h. einzelne Stufe können nicht übersprungen und einmal erreichte (bei gesunder Psyche) nicht mehr unterschritten werden. Die Stufen sind *universal* und interkulturell gültig, d. h. sie zeigen sich in unterschiedlichen Kulturkreisen in gleicher Weise und werden dort allenfalls unterschiedlich schnell entwickelt. Nicht jeder durchläuft die Stufenfolge komplett und eine Zuordnung zu bestimmten Altersgruppen ist nicht eindeutig möglich. Die Stufen bilden sich in der *Interaktion* des Individuums mit seiner sozialen Umgebung aus, bestehen aber nicht in einer bloßen Übernahme von Urteilmustern anderer, sondern der Einzelne baut sie in einem aktiven Prozess selbstständig auf.

Seine Stufenkonzeption gewann KOHLBERG aus Interviews mit Personen, denen verschiedene moralische Dilemmata vorgelegt wurden, u. a. das *Heinz-Dilemma*. Unter einem Dilemma ist hier eine hypothetische Situation zu verstehen, in der sich ein (fiktiver) Protagonist zwischen zwei moralisch gebotenen Handlungsalternativen entscheiden und damit gegen einen moralischen Wert verstoßen muss.

Für beide Optionen können Argumente auf den verschiedenen Stufen geltend gemacht werden.

Nach BLATT und KOHLBERG stimulieren Dilemma-Geschichten die Urteilskraft des Einzelnen besonders gut, wenn er mit Urteilen der nächsthöheren Stufe konfrontiert wird (sog. *plus-1-Konvention*), was mittelfristig zu einem kognitiven Sprung auf ein höheres Niveau (Akkommodation i. S. Piagets) führt. Später entwickelt KOHLBERG das Konzept einer *just communitie*, d. h. einer gerechten und demokratisch organisierten Schulgemeinschaft; indem Jugendliche daran aktiv teilhaben, werden sie über das Urteilen hinaus auch zum moralischen Handeln nachhaltig erzogen.

Der Einsatz von Dilemma-Geschichten als Mittel der Moral- und Demokratieerziehung wurde von GEORG LIND seit den 1980er Jahren zur sog. *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD) weiterentwickelt. LIND übernimmt im Ganzen KOHLBERGs Stufenmodell, bezweifelt aber die Invarianz der Stufenfolge. Vor allem variiert er die *plus-1-Konvention* und setzt für die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit primär auf die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten zum eigenen Standpunkt, was idealiter zur Bereitschaft führt, die eigenen Wertoptionen zu revidieren. Dabei orientiert sich LIND am Diskurskonzept von HABERMAS und geht davon aus, dass Individuen auf hoher moralischer Urteilsstufe signifikant sozialer handeln als solche auf einer niedrigen.

KOHLBERGs, partiell auch LINDS Ansatz unterliegen der Gefahr eines teleologischen Schematismus, nach dem der Einzelne nur dann als voll entwickelt gilt, wenn er die höchste Stufe erreicht hat. Zudem wird bei deren Konzeption die Überlegenheit deontologischer über utilitaristische Maßstäbe einfach vorausgesetzt. Auch die Möglichkeit zur Entwicklung neuer Werte wird vernachlässigt, und die Fokussierung auf die moralische Kognition lässt deren Bedeutung für das Handeln ungeklärt.

Dilemma-Methode: Materialien für Schülerinnen und Schüler

M3: Torstens Dilemma (Sek I, ab Stufe 6)

In der 7b wird eine Mathematikarbeit geschrieben. Neben Aische sitzt Lena, die von Aische abschreibt, ohne dass es der strenge Mathematiklehrer Herr Bungarten bemerkt. Dafür beobachtet aber Thorsten, der hinter den Mädchen sitzt, den Vorgang. Beim Abschreiben verbessert Lena einige Rechenfehler, die Aische in der Eile passiert sind. So glaubt Herr Bungarten nach Durchsicht der Arbeiten, Aische habe gefuscht, und gibt ihr eine Sechs; Lena hingegen bekommt eine Zwei.

Am nächsten Tag spricht Thorsten beide Mädchen an, aber sie wollen ihrem Lehrer nicht die Wahrheit sagen, weil Lena die gute Note in Mathematik für ihre Vertretung braucht, Aische hingegen nicht. Thorsten kennt Lena schon aus der Grundschule und ist ebenfalls mit ihr befreundet. Trotzdem geht er zu Herrn Bungarten und teilt ihm mit, was er beobachtet hat.

Aufgaben:

1. (EA) Schreibe auf, was Torsten wohl durch den Kopf gegangen sein könnte, bevor er sich entschieden hat, Herrn Bungarten zu informieren.
2. (EA) Hat Torsten sich deiner Meinung nach richtig entschieden? Begründe deine Auffassung mit mindestens einem Argument.

Nun wird, etwa durch Aufstellen auf einer Positionslinie, öffentlich gemacht, wer sich in der Lerngruppe für Pro und wer sich für Kontra entschieden hat.

3. (GA) Findet euch in Kleingruppen zusammen, die jeweils entweder aus Pro- oder aus Kontra-Vertreter_innen bestehen. Sammelt, diskutiert und ergänzt dort die gefundenen Argumente.
4. (Plenum) Pro- und Kontra-Vertreter_innen sitzen sich nun gegenüber: Jeweils eine_r aus der Pro- und eine_r aus der Kontragruppe bringt ein Argument vor und erläutert es; dabei bestimmt jeweils die/der Vorredner_in, wer aus der anderen Gruppe auf das vorgebrachte Argument reagieren soll (Ping-Pong-Verfahren).

Hier könnt ihr auch ganz neue Argumente vorbringen; eure Lehrperson hält sich dabei inhaltlich zurück und fixiert die vorgebrachten Argumente in Kurzform an der Tafel, auf Overheadprojektor oder Ähnlichem.

5. (U.gespräch) Einigt euch für die Pro- und für die Contra-Argumente auf eine Reihenfolge ihrer Überzeugungskraft und bestimmt dabei die jeweils entscheidenden Werte.

In einer zweiten Abfrage wird nun festgestellt, ob sich jemand gegenüber seiner ersten Stellungnahme umentschieden hat; die Umentscheidung oder die Bestätigung der Erstentscheidung wird unter Bezugnahme auf die festgehaltenen Argumente schriftlich begründet (Hausaufgabe o. Ä.).

Dilemma-Methode: Materialien für Schülerinnen und Schüler

M4: Karins Dilemma (Sek II)

Karin und Olaf sind seit Kurzem volljährig und schon über ein Jahr zusammen. Karin wohnt noch bei ihren Eltern, Olaf wohnt bei seiner allein erziehenden Mutter, der es finanziell nicht besonders gut geht. Beide treffen sich häufiger im Wechsel bei dem einen oder der anderen zu Hause und haben zu den jeweiligen Erziehungsberechtigten des/der anderen ein gutes Verhältnis aufgebaut.

Bei einem dieser Treffen in Olafs Wohnung stößt dieser versehentlich gegen den antiken Wandspiegel im Flur, der herunterfällt und zu Bruch geht. Olafs Mutter ist totunglücklich, denn sie hatte vor den Spiegel zu verkaufen, um Olaf damit den Start ins Studium zu finanzieren. Weil Olaf ihr Sohn ist, kommt die Haftpflichtversicherung nicht für den Schaden auf. Da kommt Olaf auf die Idee, Karin solle einfach angeben, sie habe den Spiegel heruntergestoßen; dann würde ihre Haftpflichtversicherung den Schaden finanziell ersetzen. Auch Olafs Mutter findet diese Idee gut und bittet Karin sie auszuführen. Karin ist unsicher und überlegt.

Aufgaben:

1. (EA) Schreiben Sie auf, was Karin bei ihren Überlegungen durch den Kopf gehen könnte.
2. (EA) Was empfehlen Sie Karin? Begründen Sie Ihre Empfehlung mit wenigstens zwei Argumenten.

Nun wird abgefragt, wer sich in der Lerngruppe für Pro und wer sich für Kontra entschieden hat.

3. (PA) Bilden Sie Paare, die entweder aus Pro- oder aus Kontra-Vertreter_innen bestehen. Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Argumente und die Ihnen zugrundeliegenden Wertvorstellungen vor und suchen Sie weitere Argumente.
4. (GA) Finden Sie sich in Vierergruppen zusammen, die jeweils aus Pro- und Kontra-Paaren bestehen und sich gegenüber sitzen. Die Paare präsentieren sich gegenseitig ihre Argumente und diskutieren sie kontrovers. Dabei werden jeweils die Argumente der Gegenseite festgehalten.
5. (GA) Die Gruppe dokumentiert, in welchen Punkten sie sich einigen konnte und in welchen nicht. Die Paare halten jeweils fest, welche Argumente der Gegenseite sie besonders überzeugt haben und gehen dabei auch auf die Grundlagen bzw. Prämissen der Argumentation ein.

Ein Plenumsgespräch, in dem Entscheidungsänderungen abgefragt und die (deontologischen bzw. utilitaristischen) Prinzipien der Argumentation erarbeitet werden, kann den Abschluss bilden.

Hinweise für die Durchführung von Dilemma-Diskussionen im Unterricht

Die präsentierten Dilemma-Geschichten sind lediglich *Beispiele* mit Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und können durch ähnlich gelagerte Geschichten, die sich auch leicht im Netz finden lassen, ergänzt bzw. ersetzt werden. Wichtig dabei ist zum einen, dass es sich um echte Dilemmata handelt, bei denen zwei moralisch gebotene Entscheidungen zur Auswahl stehen und sich nicht bloß ein persönliches Interesse im Widerstreit zu einem moralischen Wert befindet (= sog. unechtes Dilemma). Zum anderen sollten semi-reale oder hypothetische Dilemmata gewählt werden, d. h. solche, die nicht von den Lernenden selbst erlebt wurden, die aber von ihnen hätten erlebt werden können, weil sie aus ihrer Lebenswelt stammen. Auf diese Weise ist die für Dilemma-Diskussionen notwendige Balance zwischen Nähe und Distanz gewährleistet.

In **M3** liegt ein Konflikt zwischen den Werten Freundschaft bzw. Loyalität gegenüber Mitschüler_innen auf der einen und Gerechtigkeit bzw. Fairness auf der anderen Seite vor. Das Dilemma ist, den Empfehlungen LINDS folgend, so modelliert, dass der Protagonist am Ende eine der beiden nahegelegten Entscheidungsoptionen ausführt und die Lernenden dazu wertend Stellung nehmen. Auch die angehängten Aufgabenvorschläge sind im Ganzen am von LIND vorgeschlagenen Ablaufschema für Dilemma-Diskussionen orientiert. Dabei zielt Teilaufgabe 1 auf die Förderung von Empathie mit dem Protagonisten, während die Teilaufgaben 2 bis 5 die eigenständige argumentative Auseinandersetzung mit dem Dilemma

anleiten; hier erfüllt TA 4 die wichtige Funktion, die Lernenden mit Gegenargumenten zur eigenen Positionierung zu konfrontieren, wodurch sie die Qualität von moralischen Argumenten unabhängig von der sie vertretenen Person erfahren. TA 5 führt dies weiter, indem sie die Lernenden zu einem kognitiven Perspektivwechsel anhält, bei dem sie Argumente für die von Ihnen abgelehnte Wertentscheidung nach ihrer Überzeugungskraft einstufen. Das in TA 5 angeregte abschließende Unterrichtsgespräch sollte mit Hilfe der Lehrkraft durchgeführt werden und die für beide Handlungsoptionen von Thorsten relevanten Werte zur Sprache bringen (s.o.).

Auch der Wertekonflikt in **M4** liegt zwischen persönlicher Freundschaft bzw. Loyalität (Nah-Moral) und dem deontologischen Prinzip der Aufrichtigkeit bzw. dem utilitaristischen der Vermeidung der Schädigung (unbekannter) Anderer. Um die erste Alternative stark zu machen, sollten die Bedürftigkeit der Mutter und ihr Wille, das Geld für die Ausbildung ihres Sohnes verwenden zu wollen, verdeutlicht werden, wodurch auch hier utilitaristische Aspekte zur Geltung kommen. Das Dilemma lässt Karins Entscheidung offen, wodurch ihr innerer Zwiespalt von Anfang an im Zentrum steht (vgl. TA 1). Ansonsten orientiert sich die Abfolge der Teilaufgaben wiederum am didaktischen Prinzip der Ausbildung der moralischen Urteilsfähigkeit durch Gegenargumente. Aufgrund der Selbstständigkeit der Lernenden in der Sek II ist keine Ping-Pong-Phase im Plenum vorgesehen, sondern die konfrontative Diskussion wird in Anlehnung an die Methode *Strukturierte Kontroverse*, wie

in TA 4 vorgeschlagen, in die Kleingruppen verlagert.

Die abgedruckten oder vergleichbare Dilemma-Geschichten können mit etwas veränderter Aufgabenstellung auch nach der BLATT-KOHLBERG-Methode eingesetzt werden: Dann gilt es für die Lehrkraft zuerst, die Urteilsstufe der einzelnen Lernenden in verschiedenen Dilemma-Diskussionen zu *diagnostizieren*, um für weitere Diskussionen die Gruppen so zusammensetzen, dass die *plus-1-Konvention* ihre Wirkung entfalten kann. Die Diagnosen können auch genutzt werden, um die Lernenden in Einzelgesprächen mit der jeweils höheren Stufe zu konfrontieren. Dieses Verfahren ist allerdings sehr aufwändig und in seinen Ergebnissen unsicher, da die Stufen offenkundig nicht so stabil und invariant sind, wie KOHLBERG ursprünglich annahm.

Auch wenn man die Dilemma-Diskussionen weder nach der *plus-1-Konvention* noch nach dem Prinzip der Gegenläufigkeit der Argumente durchführt, scheint die bloße Begegnung mit anderen argumentativen Perspektiven und die Erfahrung einer gelungenen Diskurspraxis in normativen Fragen die Fähigkeit zur Teilhabe an demokratischen Meinungsbildungsprozessen zu fördern.

Insgesamt stellt die Dilemma-Methode eine sinnvolle Ergänzung bzw. Anreicherung des Fachunterrichts dar, die sich besonders im Alter von 11 bis 16 Jahren positiv auf die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit auswirkt. Bereits drei bis vier Diskussionen innerhalb eines Quartals stimulieren die Urteilsfähigkeit nach LIND merklich.

Entwicklung von moralischer Sensibilität durch Empathie (HOFFMANN, SELMAN): Konzept und Würdigung

Das Konzept moralischer Erziehung durch die Förderung von Empathie wurde seit den 1980er Jahren durch die amerikanischen Sozialpsychologen MARTIN M. HOFFMAN und ROBERT SELMAN begründet. Beide entwickeln dazu ein an PIAGET angelehntes Stufenmodell zur Entwicklung dieser Fähigkeit, die offenbar schon im Kleinkindalter in Ansätzen zu finden ist. HUME und SCHOPENHAUER können als klassische Referenzphilosophen für dieses Konzept gelten.

Schon die bekannte Kritik von CAROL GILLIGAN an KOHLBERGs kognitivistischem Modell moralischer Urteilsbildung weist darauf hin, dass moralische Orientierungen nicht nur auf Einsichten in moralische Prinzipien beruhen, sondern etwas mit moralischen Gefühlen zu tun haben. Wie schon HUME und übrigens auch KANT wussten, bilden moralische Gefühle, anders als bloße Einsichten in die Richtigkeit moralischer Regeln, genuine Motive für moralisches Handeln – ein Gedanke, der in der modernen ethischen Diskussion auch von ERNST TUGENHAT verfolgt wird. So führen nach HOFFMAN Schuld- und Schamgefühle bei der Verletzung moralischer Regeln zu einer das zukünftige Handeln leitenden moralischen Sensibilität, dasselbe bewirken die Gefühle Stolz und Selbstachtung anlässlich der Überwindung egoistischer Neigungen. Grundlage für das Empfinden solcher Gefühle bildet nach HOFFMAN die Fähigkeit zur Empathie, die somit als Grundbedingung für moralische Sensibilität gilt und nach Erkenntnissen der neueren Evolutionsbiologie in sog. Spiegelneuronen eine gehirnphysiologische Basis hat. Es handelt sich um die Fähigkeit, sich in das Empfinden und die Sicht von Personen einzufühlen, im Englischen durch die metapho-

rische Wendung ausgedrückt: „to be able to walk in somebody's shoes“.

Die Bedeutung moralischer Gefühle als Motive für gelebte Moralität zeigen ex negativo auch neuere Forschungen zum *happy victimizer-Phänomen*, bei dem Personen zwar von der Richtigkeit einer moralischen Regel, etwa nicht zu stehlen, kognitiv überzeugt sind, aber dennoch dem Regelverletzer ein gutes Gefühl zuschreiben. Insofern kann die Erziehung zu moralischer Sensibilität, die etwa eine happy-victimizer-Einstellung zu überwinden hilft, die in Kohlbergs Modell klaffende Lücke zwischen moralischem Urteilen und Handeln schließen helfen. Darüber hinaus bildet sie die Basis, um bei konfligierenden Interessen die Perspektiven aller Betroffenen im Hinblick auf ihre jeweiligen Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle rational gegeneinander abwägen zu können.

Nach SELMAN sind junge Menschen ab ca. 10 Jahren in der Lage, sich emotional in die Perspektive anderer zu versetzen und Unterschiede zu der eigenen wahrzunehmen; ab 12 können sie eine Zwei-Personen-Relation aus der Perspektive einer (fiktiven) dritten Beobachterposition betrachten. Als moralisch voll entwickelt kann eine Person gelten, wenn sie sich – hier überschreitet der Ansatz eine rein emotionale Fundierung – bei Lösungsversuchen von Interessenkollisionen an allgemeinen moralischen Regeln resp. Prinzipien orientiert. Damit sind wesentliche motivationale Komponenten eines handlungsleitenden moralischen Bewusstseins angesprochen, die genauer wie folgt unterschieden werden können:

- die Situation anderer und die Folgen des eigenen (sowie fremden) Handelns für andere gefühlsmäßig nach-

bzw. mitzuempfinden (Fähigkeit zur Empathie);

- Situationen im Licht der Interessen, Erwartungen und Gefühle anderer zu sehen (Fähigkeit zum Perspektivenwechsel – entspricht grosso modo Kohlberg-Stufe 3);
- im Falle der Verletzung von Interessen, Erwartungen und Gefühlen anderer Scham und Reue sowie den Wunsch zu empfinden, die Verletzung wieder gutzumachen und umgekehrt die Bereitschaft zu zeigen, moralische Fehler anderer zu entschuldigen (moralische Empfindungsfähigkeit);
- Lösungen für Konflikte zu suchen, die eigene und fremde Interessen gleichermaßen berücksichtigen (Fähigkeit zum rationalen Interessensausgleich);
- für sich und sein Handeln moralische Prinzipien und Regeln als verbindlich anzusehen (Fähigkeit zur moralischen Selbstverpflichtung nach Prinzipien).

Diese Komponenten moralischer Sensibilität werden in sozialer Interaktion erworben und können daher durch Erziehung gezielt gefördert werden. Neben den Eltern als frühesten und wichtigsten Beziehungspersonen sind hier auch Schule und Unterricht als spätere Erfahrungsräume der Interaktion mit Erwachsenen und Gleichaltrigen von Bedeutung. Wird die Methode zu sehr auf die Ausbildung von bloßer Empathie fixiert, bleibt sie – wie die Goldene Regel – zu stark im Bereich des Individuellen und vernachlässigt die für eine plurale Gesellschaft notwendige reflexive und diskursorientierte Auseinandersetzung um deren elementaren Grundbestand an demokratischen Werten.

Empathie und Perspektivwechsel: Materialien für Schülerinnen und Schüler

M5: Fallbeispiel Bodo (Sek I, ab Stufe 6)

Bodo ist ein sehr guter Schüler. Für Mädchen, Star Wars und Computerspiele interessiert er sich nicht, er liest viel, spielt Klavier und hat großes Interesse an Physik und Mathematik. Seine häusliche Situation ist schwierig, da sein Vater nach einem Unfall im Rollstuhl sitzt und er sich an seiner Betreuung beteiligen muss. Deshalb konnte er auch nicht mit auf die Klassenfahrt fahren. Weil die Betreuung seines Vaters viel Zeit kostet, hat Bodo wenig Besuch und kaum Gelegenheit, sich mit anderen aus seiner Klasse zu treffen.

Die meisten seiner Klassenkameraden wissen nichts über seine häusliche Situation. Von *Alan* und *Heiner*, die insgesamt schlechte Schulleistungen zeigen und befreundet sind, wird er oft als Streber bezeichnet, sie lassen häufiger seine Schulsachen verschwinden und werfen sie in den Müll.

Lisa und *Sarah*, zwei befreundete Mädchen, die sich besonders für Jungen und Markenklamotten interessieren, machen sich in den WhatsApp-Gruppen ihrer Klasse über „den Streber“ Bodo lustig und schicken ihm anonym ab und zu beleidigende und herabwürdigende Nachrichten.

Fast alle in der Klasse wissen über die Attacken gegen Bodo Bescheid, halten sich aber heraus und schauen weg, wenn sie etwas mitbekommen. Nur *Ronald*, der neben Bodo sitzt und dessen Situation zu Hause kennt, hält eigentlich zu Bodo, traut sich aber nicht, offen für ihn einzutreten.

Aufgaben:

1. (GA) Einigt euch, wer welche Perspektive der sechs namentlich genannten Personen übernimmt.
2. (EA) Versetze dich in die von dir übernommene Figur und formuliere deren Innensicht in Ich-Form: Ich als ... beabsichtigte, fühlte bzw. fühle, denke usw.
3. (GA) Stellt euch gegenseitig eure übernommenen Perspektiven vor und diskutiert in der Gruppe, was die einzelnen Personen in ihrem Verhalten ändern könnten.

Empathie und Perspektivwechsel: Materialien für Schülerinnen und Schüler

M6: Fallbeispiel Achmed und Alia (Sek I, ab Stufe 7)

Der 12-jährige Achmed und seine 14-jährige Schwester Alia sind als Geflüchtete vor einem Jahr mit ihren Eltern aus Syrien nach Köln gekommen. Inzwischen sind sie aus einer Internationalen Flüchtlingsklasse in den Regelunterricht der Klassen 8b und 9a gewechselt, weil sie genügend Deutsch können.

Als die neue Klassenlehrerin von Achmed ihm als Willkommensgruß die Hand geben will, beobachten seine Klassenkameraden, dass er seine Hand schnell zurückzieht und sie verunsichert ansieht. Nach einer Weile reicht er der Klassenlehrerin dann doch die Hand. In der Pause bieten ihm seine Mitschüler etwas von ihren Pausenbroten an, aber Achmed lehnt konsequent ab und sagt, es sei Ramadan. Im Unterricht im Fach *Praktische Philosophie* diskutiert die Klasse zum Thema *Gut und Böse*, ob der Teufel/Iblis ein Zeichen bzw. Symbol für das Böse im Menschen darstelle oder wirklich existiere. Achmed äußert, dass nach dem Koran klar sei, dass es den Teufel wirklich gibt und er sich in solchen religiösen Fragen nach dem Koran richtet und nicht nach dem, was Menschen dazu denken.

Seine Schwester Alia weigert sich ebenfalls, während des Ramadan zu essen und zu trinken, wenn sie etwas angeboten bekommt. Auch erklärt sie auf Nachfrage der Sportlehrerin, dass sie nicht mit Jungen gemeinsam am Sportunterricht teilnehmen wolle, schon gar nicht in leichter Sportbekleidung.

Aufgaben:

1. (EA) Notiere in Stichworten, wie du spontan reagieren würdest, wenn Achmed und Alia in deine Klasse gekommen wären und sich wie beschrieben verhalten würden.
2. (EA) Übernimm die Perspektive von Achmed und/oder Alia und gib deren mögliche Gedanken und Gefühle in den beschriebenen Situationen in Ich-Form wieder: Ich als ... fühle, empfinde, denke usw.
3. (GA) Tauscht eure Ergebnisse untereinander aus und stellt fest, ob sich eure Bewertung des Verhaltens der beiden Geschwister zu Aufgabe 1 geändert hat. Diskutiert, wie ihr euch in Zukunft in ähnlichen Situationen ihnen gegenüber verhalten würdet und notiert mögliche Verhaltensweisen.

Empathie und Perspektivwechsel: Materialien für Schülerinnen und Schüler

M7: Christianes Dilemma (Sek I, ab Stufe 6)

Christiane trifft ihre Freundin Judith jeden ersten Mittwochabend im Monat. Heute möchte Judith mit Christiane etwas kochen und mit ihr über die Trennung ihrer Eltern reden, unter der sie leidet. Judith hat das Christiane am Dienstag per WhatsApp mitgeteilt und dann Lebensmittel für das gemeinsame Kochen eingekauft.

Am Mittwoch um 14.00 Uhr erhält Christiane von Susanne, einem Mädchen, das neu in der Klasse ist, eine Nachricht. Susanne möchte Christiane zu einem Konzertbesuch an diesem Abend einladen. Es spielt Christianes Lieblingsband. Susanne hat bisher noch keine neuen Freundinnen in der Klasse gefunden. Christiane findet Susanne eigentlich nett, hat aber genügend Kontakte zu Gleichaltrigen; Judith mag Susanne nicht.

Aufgaben:

1. (EA) Entscheide spontan: Wie soll sich Christiane jetzt verhalten?
2. (EA) Versetze dich perspektivisch in eine der drei Figuren und formuliere deren Innensicht in der Ich-Form (Erwartungen und Gefühle, Bezugnahme auf die Erwartungen und Gefühle der anderen Betroffenen usw.)
3. (GA) Stellt euch gegenseitig eure übernommenen Perspektiven vor und erörtert auf dieser Basis, welche Empfehlung ihr Christiane für ihre anstehende Entscheidung geben würdet.

Hinweise für die Durchführung von Empathie-Übungen im Unterricht

Die dargestellten fiktiven Situationen sind lediglich *Beispiele* aus der Lebenswelt der Lernenden und können durch ähnlich gelagerte Fallbeschreibungen ergänzt bzw. ersetzt werden. Dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die Fallbeispiele fiktiv bleiben, um keine persönlichen Gefühle von direkt Betroffenen durch deren öffentliche Verhandlung in einer Lerngemeinschaft zu verletzen. Daher sollten M5 und M6 i.Allg. auch nur in Lerngruppen eingesetzt werden, in denen sich keine unmittelbar Betroffenen befinden. Beide Materialien bilden allenfalls Bausteine zu noch weiter zu entwickelnden pädagogischen Gesamtkonzepten im Bereich Mobbing und transkultureller Pädagogik.

Bei der Perspektivübernahme zu **M6** kommt es besonders darauf an, die (ambivalenten) Gefühle und Gründe bewusst zu machen, die dem Verhalten der Geschwister zugrundeliegen (können): Das spontane Verweigern des Handschlags verweist auf einen Konflikt zwischen sehr konservativen Erziehungseinflüssen (Abstand zwischen den Geschlechtern wahren) und dem Willen, positiv auf Zuwendung zu reagieren, das Fasten auf ein religiöses Gebot sowie den auch säkular akzeptierten Wert der Selbstbeherrschung (innerhalb einer Gemeinschaft), die Äußerung im PP-Unterricht kann einerseits den Anspruch des Korans auf alleinige religiöse Autorität spiegeln, aber auch auf die Grenzen der menschlichen Vernunft in religiösen Fragen hinweisen; schließlich kann die Weigerung Alias zur Teilnahme am Sportunterricht neben dem Einfluss konservativer Erziehung auch auf eigene Schamgefühle zurückgehen.

Bei den *Aufgabenstellungen* kommt es darauf an, die Lernenden zur Perspektivübernahme in der Ich-Form (innerer Monolog) anzuhalten, wobei auch passende Wortfelder zu Verfügung gestellt werden können, die eine Palette an möglichen Gefühlen und Gedanken der beteiligten Figuren auffächern. Um nicht bei der bloßen Einfühlung in die jeweiligen Perspektiven stehen zu bleiben, sollten die Aufgabenstellungen eine i.Allg. am Ende stehende Teilauf-

gabe zur argumentativen Diskussion einer möglichen Lösung des Problems enthalten (vgl. die Bestandteile des Moralbewusstseins in der Darstellung des Konzepts).

Durch die hier gestellten Aufgaben kann die Fähigkeit zum empathiebasierten Perspektivwechsel nicht nur gefördert, sondern auch individuell *diagnostiziert* werden. Dazu werden die verschriftlichten Ergebnisse, besonders zu Aufgabe 2, von der Lehrkraft eingesammelt und analysiert. So lässt sich feststellen, ob und wie weit die Lernenden jeweils in der Lage sind, sich in fremde Perspektiven einzufühlen und einzudenken. Dabei ist weniger der vom Sprachvermögen der Lernenden abhängige Differenzierungsgrad bei der Beschreibung dieser Perspektiven relevant als der Stellenwert, den moralische Gefühle erhalten.

Das Einfühlungsvermögen in fremde Perspektiven kann über die narrative Präsentation von Beispielfällen im Unterricht durch weitere Instrumente diagnostiziert und gefördert werden, z. B.

- *Lektüre einschlägiger Passagen aus Werken der Jugendliteratur*, die in diverse Personen Innensicht geben bzw. Leerstellen in der Innensicht von Protagonisten enthalten, die die Lernenden selbst füllen;
- *Deutung von Gesichtern oder Personenkonstellationen*, z. B. auf Fotografien und in Kunstwerken;
- *Rollenspiele bzw. szenische Darstellungen von fiktiven Situationen*, in denen die Beteiligten moralisch umstritten gehandelt haben oder vor moralisch relevanten Entscheidungen stehen (am Ende treten die Spieler aus der Rolle heraus und reflektieren ihre gewonnenen Einsichten über die gespielte Person);
- *Rollenspiele bzw. szenische Darstellungen von realen Situationen* etwa auf dem Schulhof (Gewaltausübung, Mobbing), wobei ein Rollentausch der Betroffenen vorgenommen wird (auch hier ist abschließend eine Reflexion der gemachten Erfahrungen angezeigt);

- *Spiel „Reise nach Jerusalem“* (Variante: Für die Hälfte der Teilnehmer_innen ist ein Stuhl vorhanden, es werden drei Runden gespielt): Nach jeder Runde sollen die jeweils Ausscheidenden und die Sieger_innen ihre Gefühle aufschreiben; im Abschlussgespräch kann ein Transfer auf Gewinner und Verlierer im gesellschaftlichen Status erfolgen und deren jeweilige Perspektive thematisiert werden;
- *Heißer Stuhl*: Einnahme der Perspektive einer Person, z. B. aus einem Drama oder einer Erzählung, die moralisch strittig gehandelt hat oder vor einer moralisch relevanten Entscheidung steht; nach kurzer Vorbereitungszeit antwortet die Person auf dem Stuhl, die die Rolle der fiktiven Figur einnimmt, auf Fragen der anderen nach ihren Handlungsmotiven und Gefühlen; ggf. kann der Stuhl kurzfristig auch von anderen Gruppenmitgliedern besetzt werden.

Ab Stufe 9 eignet sich zur Reflexion über die Schwierigkeiten von Empathie-Entwicklung gegenüber Fremden der parabelhafte Text *Der Clan der Sesshaften* von HANS MAGNUS ENZENSBERGER.* Mit seiner Hilfe kann darüber diskutiert werden, ob die dargestellte Ablehnung des Fremden eine natürliche Disposition ist und wie diese durch Einfühlung in fremde Perspektiven überwunden werden kann.

Abschließend können die Lernenden die von ENZENSBERGER erzählte Situation szenisch in Kleingruppen darstellen, wobei sie die Aufgabe erhalten, die jeweilige Innensicht der Beteiligten laut auszusprechen und am Ende eine „Lösung“ darzustellen. Über die Tragfähigkeit der Lösungsvorschläge kann abschließend in der gesamten Lerngruppe diskutiert werden.

* In: H. M. Enzensberger: Die Große Wanderung. 33 Markierungen. 6. Auflage. Frankfurt am Main 1993, S. 11–15 (Anhang).

Chancen und Grenzen des Einsatzes der drei Methoden im Unterricht

Allen drei vorgestellten Methoden der Werterziehung ist gemeinsam, dass sie keine moralischen Belehrungen oder eine Vermittlung vorgegebener Werte vorsehen, sondern den Einzelnen zu einer *eigenen* Entwicklung von Wertorientierungen anregen wollen; insofern handelt es sich jeweils um konstruktivistische Ansätze. Für die Wahrnehmung der Lehrer_innenrolle bedeutet das konsequente Zurückhaltung im Hinblick auf die Äußerung eigener Wertorientierungen; Gesprächsanteile sollten im Sinne des neosokratischen Ansatzes weitgehend auf Impulse zur Entwicklung eigener Erkenntnisse und Wertvorstellungen beschränkt werden.

Grundsätzlich ist es sinnvoll, alle drei o.a. Methoden der Werterziehung sich einander ergänzend im Unterricht einzusetzen. Insbesondere kann die *Wertklärungsmethode* den Lernenden helfen, sich ihrer eigenen Wertorientierungen bewusst zu werden, ein Prozess, der besonders in Lerngruppen mit kulturell heterogenen Wertvorstellungen relevant ist. Dagegen ist die *Dilemma-Methode* vornehmlich geeignet, den Stand der moralischen Entwicklung der Lernenden zu diagnostizieren und zu fördern – soweit das ihr zugrunde liegende Stufenmodell als tragfähig erscheint. Dieses Modell kann ab Stufe 9 auch selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, was eine distanziert-reflexive Haltung der Lernenden gegenüber ihren eigenen Moralurteilen entwickeln hilft und das Modell auch als solches kritisierbar macht.

Empathie-Übungen bzw. Übungen zum Perspektivwechsel können im Besonderen das Gespür des Einzelnen für die Wertorientierungen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler und deren soziale und emotionale Bedingtheit ausschärfen. Darüber hinaus können sie – eher als die Wertklärungs- und die Dilemma-Methode – die Lücke zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und Handeln schließen helfen.

Über die dargelegten Methoden der Werterziehung hinaus sollten weitere Mittel der Moralerziehung über die Fachgrenzen hinweg eingesetzt werden, etwa

- die Einführung und Beachtung von Ritualen (wirken über die Regulierung des Verhaltens auf die Wertorientierungen der Lernenden zurück);
- die Übertragung von Aufgaben in eigener Verantwortung;
- die Einhaltung einer wertschätzenden Sprache der Lernenden in der kommunikativen Beziehung untereinander;
- das Vorbild der Erziehungsperson (bes. im Hinblick auf das Vorleben von elementaren Werten wie Aufrichtigkeit, Toleranz, Gleichbehandlung, Respekt usw.)

Besonders bedeutsam für die Moralerziehung jüngerer Schülerinnen und Schüler ist das Vorbild der Erziehungsperson, wobei eine gute Beziehung zur Lerngruppe hier die Grundlage bildet. Darüber hinaus hat offenbar das soziale Umfeld – wie schon KOHLBERG erkannte – eine wichtige Funktion für die Umsetzung von Wertorientierungen und moralischen Einsichten ins Handeln. Eine demokratisch ausgerichtete, von gegenseitigem Respekt im Umgang miteinander getragene Schul- und Lernkultur bildet daher eine weitere wesentliche Komponente der Moralerziehung. Sie begünstigt die Ausbildung eines *Selbstkonzepts*, das den Erwartungen der anderen an die Einhaltung von Regeln eines demokratischen Zusammenlebens entspricht. Dabei spielen drei Elemente des Selbstkonzeptes ineinander:

- die Selbstwahrnehmung als kognitive Fähigkeit, sein Handeln realistisch einzuordnen;
- die Selbstbewertung als emotionale Fähigkeit, sein Handeln im Hinblick

auf die Verwirklichung der eigenen moralischen Maßstäbe realistisch einzuschätzen;

- die Selbstkontrolle als volitionale Fähigkeit, entgegenstehende egoistische Interessen wenn nötig zurückzustellen.

Bei allem Einfluss des gesellschaftlichen Umfeldes auf das Selbstkonzept ist, wie TUGENTHAT in subjektstheoretischer Tradition aufgezeigt hat, für dessen Ausbildung der freie Entschluss des Individuums maßgeblich, sich überhaupt als Mitglied der moralischen Gemeinschaft und damit als moralisches Subjekt zu bestimmen. Die zentrale Gelingensbedingung für Moralerziehung ist danach die moralische Selbstbestimmung, d.h. der letztlich unverfügbare Willensakt, sich als Mitglied des moralischen Kosmos verstehen zu wollen. Diese zumeist in der Pubertät vollzogene *Revolution für die Denkungsart* (Kant) verweist auf einen lebenslangen und dabei Willensstärke benötigenden Prozess der *Reform für die Sinnesart* (Kant), durch den soziale und demokratische Wertorientierungen zu Tugenden werden. Da beide Komponenten als individuelle Akte letztlich unverfügbar sind, entlasten sie die Erziehenden von der Letztverantwortung für das Gelingen von Moralerziehung bei jedem Einzelnen.

Anhang: Der Clan der Sesshaften

Zwei Passagiere in einem Eisenbahnabteil. Wir wissen nichts über ihre Vorgeschichte, ihre Herkunft oder ihr Ziel. Sie haben sich häuslich eingerichtet, Tischchen, Kleiderhaken, Gepäckablagen in Beschlag genommen. Auf den freien Sitzen liegen Zeitungen, Mäntel, Handtaschen herum.

Die Tür öffnet sich und zwei neue Reisende treten ein. Ihre Ankunft wird nicht begrüßt. Ein deutlicher Widerwille macht sich bemerkbar, zusammenzurücken, die freien Plätze zu räumen, den Stauraum über den Sitzen zu teilen. Dabei verhalten sich die ursprünglichen

Fahrgäste, auch wenn sie einander gar nicht kennen, eigentümlich solidarisch. Sie treten den neu Hinzugekommenen gegenüber als Gruppe auf. Es ist ihr Territorium, das zur Disposition steht. Jeden, der neu zusteigt, betrachten sie als Eindringling. [...] Dennoch kommt es so gut wie nie zu offenen Auseinandersetzungen. [...] Also werden nur Blicke getauscht und Entschuldigungsformeln zwischen den Zähnen gemurmelt. Die neuen Fahrgäste werden geduldet.

Nun öffnen zwei weitere Passagiere die Tür des Abteils. Von diesem Augenblick an verändert sich der Status der

zuvor Eingetretenen. Eben noch waren sie Eindringlinge, Außenseiter; jetzt haben sie sich mit einem Mal in Eingeborene verwandelt. Sie gehören zum Clan der Sesshaften, der Abteilbesitzer, und nehmen alle Privilegien für sich in Anspruch, von denen jene glauben, dass sie ihnen zustünden.

Aus: Enzensberger, Hans Magnus (1993). Die Große Wanderung. 33 Markierungen. 6. Auflage. Frankfurt/M. 1993, S. 11–15

Literatur (Auswahl)

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt/M. 1976.

Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz, Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim 2001.

Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit Wertordnung und Wertevermittlung. Zwölf Bausteine für Unterricht und außerschulische politische Bildung. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung in der Reihe „Themen und Materialien“, Bonn 2010.

Garz, Detlev: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden 4. Aufl. 2008.

Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1999.

Henke, Roland W.: Kants Konzept von moralischer Erziehung heute. In: Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Erziehungskultur und soziales Lernen. Symposium des Landesinstituts. Bönen/Westf. 2004, S. 109 – 128.

Herzig, Bardo: Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendung. Münster/New York/München/Berlin 1998.

Höffe, Otfried: Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft. In: Ders.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt/M. 1979, S. 453 – 479.

Hoffman, Martin L.: Empathy and moral development. Implications for caring and justice. Cambridge 2000.

Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M. 1996.

Oser, Fritz / Althof, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart 2001.

Lind, Georg: Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. Berlin 3. Aufl. 2015.

Raths, Louis E. / Harmin, Merrill / Simon, Sidney B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München 1976.

Schirp, Heinz: Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. Berlin 2004 (Beiträge zur Demokratiepädagogik).

Selman, Robert L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1984.

Tugendhat, Ernst: Vorlesungen über Ethik. Frankfurt/M. 2003 (bes. 3. Vorlesung).

Tugendhat, Ernst / López, Celso / Vicuna, Ana María: Wie sollen wir handeln? Schülergespräche über Moral. Übers. v. Reinhard Schwemmer. Stuttgart 2000.

Uhl, Detlev: Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn 1998.

Pfeiffer, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts, Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 3. Aufl. 2013.

Standop, Jutta: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim/Basel 2005.

Impressum

Autor

Dr. phil. Roland W. Henke ist Kernseminarleiter und Fachleiter für Philosophie/Praktische Philosophie am Seminar Bonn sowie Lehrbeauftragter mit Schwerpunkt Philosophiedidaktik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Er ist Autor und Herausgeber diverser Lehrwerke für den Philosophie- und Ethik-Unterricht.

Redaktion

Dr. Sabine Dengel
sabine.dengel@bpb.de (keine Bestellungen!)

Redaktionelle Mitarbeit

Simon Clemens

Herausgeberin

Bundeszentrale für politische Bildung/bpb
Adenauerallee 86
53113 Bonn
www.bpb.de
info@bpb.de

Titelbild und Gesamtgestaltung

KonzeptQuartier® GmbH
Schwabacherstraße 261
90763 Fürth

Urheberrechte

Texte und Illustrationen sind urheberrechtlich geschützt und unter der Creative Commons Lizenz veröffentlicht.
by-nc-nd/3.0/



