

50
JAHRE

KBE

KOMPETENZ
BRAUCHT
ERFAHRUNG

KATHOLISCHE
BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT
FÜR ERWACHSENENBILDUNG

SONDERDRUCK

ETHISCHES LERNEN IN DER ALLGEMEINEN ERWACHSENENBILDUNG

Basispapier
Ethisches Lernen
in der
allgemeinen Erwachsenenbildung

angefertigt von
Prof. Dr. Gerhard Kruip und Katja Winkler



am Lehrstuhl für Christliche Anthropologie und Sozialethik
der Katholisch-Theologischen Fakultät
der Johannes Gutenberg - Universität Mainz

im Rahmen des gleichnamigen BMBF-Projektes der KBE

Mainz, im September 2007

<http://www.sozialethik.kath.theologie.uni-mainz.de/169.php>

<http://www.kbe-bonn.de/491.html>

Inhalt

I	EINLEITUNG	3
II	ETHIK LERNEN - BEGRIFFSKLÄRUNGEN	5
II.1	BEGRIFFSFELD ETHIK	5
II.2	BEGRIFFSFELD LERNEN	10
III	WIR SIND ALLE UNSER LEBEN LANG „MORALISCH UNTERWEGS“ – MORALPSYCHOLOGISCHE UND MORALSOZIOLOGISCHE ANNAHMEN	12
IV	WAS IST ETHISCHES LERNEN?	14
IV.1	ZUM BEGRIFF DES „ETHISCHEN LERNENS“	15
IV.2	ETHISCHES LERNEN ALS TEIL VON BILDUNGSPROZESSEN AUS MORALPÄDAGOGISCHER SICHT	15
IV.3	IMPLIZITES UND EXPLIZITES ETHISCHES LERNEN	16
IV.4	INHALTE ETHISCHEN LERNENS: ETHISCHE BASISKOMPETENZEN	18
V	VIER STUFEN „ETHISCHEN LEHRENS“	19
V.1	ENTDECKEN	21
V.2	INITIIEREN	24
V.3	BEGLEITEN	25
V.4	VEREINBARUNG TREFFEN, ERGEBNISSE SICHERN	37
VI	KOMPETENZEN ZUR FÖRDERUNG ETHISCHEN LERNENS – EINE ÜBERSICHT	38
VII	FALLBEISPIEL: THEMA GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT	41
VIII	PERSPEKTIVEN DER WEITEREN PROJEKTARBEIT	42

I Einleitung

Jeder Mensch ist sein Leben lang mit einer Vielzahl wertbesetzter gesellschaftlicher Einflüsse konfrontiert. Die Aneignung von Handlungs- und Entscheidungsmaßstäben, die individuell tragfähig und sozial verträglich sind, ist sowohl für das Individuum und sein persönliches gutes Leben als auch für die Gesellschaft, ihren Zusammenhalt und ihre demokratische Ordnung wünschenswert und notwendig. Dabei müssen moralische Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeiten entwickelt werden. Denn wer angesichts eines vorhandenen Wertepluralismus nicht gelernt hat, selbst zu entscheiden, über den wird entweder von anderen entschieden oder er entscheidet willkürlich.

Beschleunigte wirtschaftliche, soziale, technische und wissenschaftliche Entwicklungen stellen die Menschen spätmoderner Gesellschaften ständig vor neue ethische Herausforderungen, die sowohl deren Fähigkeit zur Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation, ihre Reflexionsfähigkeit, ihr Wissen um ethische Argumente und Lösungsstrategien als auch ihre ethische Haltung, letztlich sogar ihre Identität als Menschen mit bestimmten Berufen, Vorstellungen vom Sinn des Lebens und ihren weltanschaulichen Einstellungen betreffen. Aktuelle ethische Herausforderungen stellen zum Beispiel Fragen nach Krieg und Frieden, nach den Auswirkungen von Bevölkerungswachstum auf die Welternährung, nach dem Klimawandel und seinen ökologischen und sozialen Konsequenzen, nach Geschlechtergerechtigkeit, nach dem Verhältnis von innerer Sicherheit und bürgerlicher Freiheit, nach den Gründen und Folgen von Reichtum und Armut, nach Organspende und -verteilung, nach den Aufgaben und Grenzen der Bio- und Reproduktionstechnologie, nach Familienförderung etc.

Die gesellschaftliche und politische Auseinandersetzung mit solchen Fragen ist angesichts der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile von konkurrierenden Vorstellungen von Werten, Normen und Orientierungen geprägt, unter denen die Einzelnen auswählen müssen; nicht selten stehen Bürgerinnen und Bürger in einem Wertekonflikt, der eine verantwortbare politische Entscheidung nicht einfach macht. Zur politisch relevanten Realisierung der autonomen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit innerhalb sozialer Kontexte gehört „die Fähigkeit, praktische Wertdiskurse zu führen und ein Urteilsvermögen zu entwickeln, das zu verantworteten Entscheidungen befähigt hinsichtlich der Fragen: Was muss ich tun? Was sollen wir tun? Was soll gelten? Was ist wünschbar bzw. haltbar – für mich, für andere?“¹ Durch welche gesellschaftlichen Strukturen, Institutionen und Systeme kann ethisch richtiges Handeln ermöglicht und unterstützt werden? Ethische Kompetenz, die durch ethisches Lernen gefördert werden kann, ist somit entscheidender Teil der politischen Kompetenz, die mündige Bürgerinnen und Bürger auszeichnet und sie zu verantwortlichem gesellschaftlichem Handeln befähigt.

¹ Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Hilger u.a., Religionsdidaktik: Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, 2003, 402.

Für das notwendige ethische Lernen genügt es nicht, auf das in Kindheit und Jugend einmal Gelernte zurückzugreifen: Ethisches Lernen muss heute das ganze Leben begleiten. Außerdem wird in den letzten Jahren zunehmend deutlich, dass man nicht darauf vertrauen kann, dass sich moralische Haltungen und Kompetenzen sowie anerkannte Werte sozusagen „von selbst“ aus lebensweltlichen Zusammenhängen ergeben, sondern dass ein erheblicher Teil zeitgenössischer moralischer Einstellungen und Haltungen umstritten ist, der philosophischen Aufklärung bedarf, und die Aneignung eigener Werte sowie die Toleranz anderen gegenüber gelernt werden müssen. Dazu soll auch das Ethische Lernen im Rahmen der Erwachsenenbildung beitragen.

Mit dem vorliegenden Basispapier versuchen wir, Anstöße für ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung zu geben, Vorschläge für übereinstimmende Begriffsverwendungen zu machen und ein Basiskonzept vorzulegen, das freilich im Laufe des Projektverlaufs erprobt und modifiziert werden soll.

II Ethik lernen - Begriffsklärungen

II.1 Begriffsfeld Ethik

Es ist dem Menschen gar nicht möglich ist, *nicht* zu handeln. Er muss sich, in gewissen Spielräumen, stets entscheiden. Im alltäglichen Handeln stellt sich immer wieder die Frage nach dem richtigen, dem guten Handeln. Dies ist die Frage der Moral. In der Alltagssprache zeigt sich, dass wir, wenn wir Handlungen bewerten, ein Vorverständnis des Moralischen einbringen, das wir auch bei unseren Mitmenschen voraussetzen: So benutzen wir alltäglich die Wörter *gut, böse, richtig, falsch, gerecht, ungerecht, dürfen, sollen, Gebot, Wert, Sinn* usw. Und wir erwarten, dabei verstanden zu werden.²

Damit der Diskurs über das Thema *Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung* sinnvoll geführt werden kann, erscheinen zunächst im Sinne eines kurzen Glossars einige Begriffsklärungen notwendig. Im Folgenden wird erörtert, in welcher Bedeutung die Schlüsselwörter des moralischen Diskurses verwendet werden, ohne den Anspruch zu erheben, alle Differenzierungen darzustellen, geschweige denn sie zu diskutieren.

Moral

Moral (lat. *mos, moris*: Sitte, Brauch, Gewohnheit, Ordnung) kann als „der für die Daseinsweise der Menschen konstitutive normative Grundrahmen für das Verhalten vor allem zu den Mitmenschen, aber auch zur Natur und zu sich selbst“³, definiert werden. Moral umfasst also Vorstellungen über das Richtige und das Gute, die Handlungen faktisch leiten. Dabei geht es erstens um Auffassungen vom Guten hinsichtlich persönlicher Überzeugungen und Verhaltensweisen, zweitens um Vorstellungen über die gute Verfasstheit öffentlicher Institutionen in der gelebten wirtschaftlichen, sozialen, politischen Ordnung sowie drittens um allgemein als gültig angesehene moralische Normen, die teilweise im positiven Recht kodifiziert werden. Moral bezieht sich also im weitesten Sinn auf die von einer konkreten Gemeinschaft bzw. Gesellschaft eingelebten und gleichzeitig auf die von einer Person internalisierten Verhaltensregeln.⁴

Ethik

Obwohl der auf das griechische *ethos* zurückgehende Begriff der Ethik im Grunde das gleiche bedeutet wie Moral, wird üblicherweise mit Ethik die Ebene der theoretischen Auseinandersetzung mit dem moralischen Handeln bezeichnet. Es geht hier um die me-

² Vgl. Anzenbacher, Einführung in die Ethik, 1992, 11. Als Einführungen in die Ethik eignen sich außerdem: Birnbacher, Analytische Einführung in die Ethik, 2003; Höffe, Gerechtigkeit, 2001; Ders., Lesebuch zur Ethik, 1999; Mieth, Kleine Ethikschule, 2004; Pauer-Studer, Einführung in die Ethik, 2003; Pieper, Einführung in die Ethik, 2001; Tugendhat, Vorlesungen über Ethik, 1993; Bayertz, Warum überhaupt moralisch sein?, 2004.

³ Höffe, Lexikon der Ethik, 6/2002, 177.

⁴ Werner, Art.: Moral, in: Wils; Hübenthal; Werner (Hg.), Lexikon der Ethik, 2006, 239-248.

thodische Reflexion auf Moral, d.h. die wissenschaftliche Erörterung moralischer Sachverhalte. Ethik fragt nach dem, was sein soll und warum es sein soll. Sie beschäftigt sich somit mit der Generierung, Überprüfung und Begründung von Aussagen über das richtige Handeln. Ethische Reflexion bezieht sich also auf den gesamten Bereich des individuellen und kollektiven Handelns einschließlich dessen Voraussetzungen.⁵

Dabei werden generell zwei Fragestellungen, unter denen ethisch reflektiert wird, unterschieden: Fragen der Gerechtigkeit und Fragen des guten Lebens. Unter dem Gesichtspunkt des guten Lebens frage ich, welches Leben ich führen will, wer ich bin, wer ich sein will und was langfristig für mich gut ist. Diese persönlichen, oft auch weltanschaulichen Fragen, die individuelle Werte und Sinnziele betreffen, stellen sich im Zusammenhang einer bestimmten kollektiven Lebensform oder einer individuellen Lebensgeschichte und sind Teil eines gesellschaftlichen Ethos.⁶ Gerechtigkeitsfragen betreffen die gute Ordnung des öffentlichen Bereichs, der gesellschaftlichen Institutionen, d.h. es geht um die Grundlagen, denen gemäß institutionelle Strukturen gestaltet werden sollen. Fragen des Gerechten zielen darauf ab, was gut für alle ist und welche allgemeinen Maßstäbe für ein faires Zusammenleben innerhalb einer Gemeinschaft notwendig sind.

Prinzipiell kann jeder Interaktionsbereich zum Thema der Ethik werden; es gibt eine Vielzahl spezieller Ethiken (Wirtschaftsethik, Bioethik, Sexualethik usw.). Das Anliegen der Ethik als normative Ethik, die sich auf bestimmte Handlungsfelder bezieht, ist es, Orientierungsrichtlinien des Handelns innerhalb der komplexen Vielfalt von je konkreten Entscheidungssituationen zu ermitteln und zu reflektieren.

Ethos

Mit Ethos (griech., gewohnter Ort des Lebens, Sitte, Charakter) kann eine „gemeinsam gelebte gute Gewohnheit“ bezeichnet werden. Das Ethos umfasst also das, was in einem bestimmten sozialen Kontext Sitte ist, d.h. das, was als moralisch gut allgemein anerkannt wird, ohne dass dies immer auf der Grundlage von expliziten Argumenten geschieht. Insofern bezeichnet Ethos eine bestimmte soziale Gestalt, in der das Phänomen der Moral in Erscheinung tritt.

Dabei geht es nicht um bloße Konvention, d.h. um eine stillschweigende Übereinkunft, die zwar Geltung (z.B. aufgrund von gesellschaftlich determinierter Gewohnheit und Regelmäßigkeit) in bestimmten sozialen Zusammenhängen beansprucht, aber keine (moralische) Gültigkeit besitzt, sondern um Normen, die die sich wandelnde aber nicht beliebige sittliche Identität sozialer Gebilde ausmachen. Dabei steht das soziale Ethos in einer Wechselbeziehung zum individuellen Gewissen, wodurch seine Dynamik erklärt werden

⁵ Vgl. Düwell, Einleitung, in: Düwell u.a., Handbuch Ethik, 2002, 1-23, S. 1.

⁶ Vgl. Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur, 2001, 13-14.

kann. Nach der hier vorgestellten Terminologie ist Ethos gleichbedeutend mit „gelebter Moral“.

Es ist zu beachten, dass in unserer heterogenen pluralistischen Gesellschaft eine Pluralität von sektorialen Ethosformen besteht, deren Legitimität und gesellschaftlicher Nutzen unbestreitbar sind. Die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist allerdings, wo das Mindestmaß eines gesamtgesellschaftlichen Ethos liegt, das notwendig ist, um Humanität im Raum des Sozialen zu garantieren.

Tugend

Unter Tugend (griech. *areté*, lat. *virtus*) im klassischen Sinne versteht man, einen „erworbenen Habitus, der zu bestimmten wertvollen Tätigkeiten qualifiziert“⁷. Das Ideal der Selbsterziehung zu einer menschlich vortrefflichen Persönlichkeit steht dabei im Hintergrund. es geht darum das Gute gern zu tun, so dass keine pflichtwidrigen Affekte mehr auftauchen. Der Tugend als Charakterhaltung, als Haltung sittlichen Lebens, ist die des Lasters entgegengesetzt.⁸ Als Kardinaltugenden gelten seit der Antike Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Besonnenheit. Hinzu treten die theologischen Tugenden Glaube, Liebe, Hoffnung. Der Klugheit als Verstandestugend kommt dabei eine zentrale Stellung zu, insofern sie als die grundlegende „Fähigkeit und feste Bereitschaft, die hier und jetzt richtigen Wege und Mittel zu erkennen und mit Kritik und Realitätssinn das sittlich Gute situationsgerecht zu bestimmen“⁹, definiert werden kann. Solidarität, Toleranz und Gelassenheit werden als zeitgenössische Tugenden angesehen. In einem tugendhaften Leben geht es um die Selbstverwirklichung des Menschen, d.h. um die individuelle Vervollkommenung und die produktive Kunst der Konzeptionalisierung des eigenen Lebens; dabei umfasst diese moralische Art der Lebensgestaltung alle Lebensbereiche. Die Persönlichkeit soll als Ganzes selbst gut werden, das Gute gerne tun und ein gutes Leben führen können.

Die Tugendethik, die eine Vorstellung vom guten menschlichen Leben als zentralen Bezugspunkt der gerechten Gestaltung sozialer Verhältnisse ansieht, erfährt heutzutage eine Aufwertung. Dies liegt wahrscheinlich daran dass sie die Bedeutungsarmut der Pflichtenethik kompensiert, indem sie inhaltliche Zielperspektiven gerechten Handelns aufzeigt. Zudem versucht sie Antworten auf das Motivationsproblem, moralisch zu handeln oder auf das Bindungsproblem, sich an moralische Normen zu halten, zu finden. Eine Vorstellung vom Guten entwickelt sich jedoch stets kontextuell und somit stellt sich das Problem der Verallgemeinerbarkeit bzw. das Problem der Geltungskraft eines ethischen Partikularismus.

⁷ Anzenbacher, 1992, 137.

⁸ In diesem Zusammenhang ist auf die in der Antike und im Mittelalter verbreitete ‚Lehre der Mitte‘ zu verweisen, die die Tugend als Mitte zwischen lasterhaften Extremen bestimmt.

⁹ vgl. Höffe 2002, 307.

Norm

Normen (lat. *norma*: Regel, Muster, Maßstab, Vorschrift, Richtschnur) können als soziale Handlungsregeln definiert werden. Sie unterstellen die Praxis einem Ordnungsschema, das die Beliebigkeit subjektiven Meinens, Begehrens und Tuns übersteigt. Im ethischen Kontext spricht man von praktischen Normen, d.h. von rechtlichen oder moralischen Normen, die ihrem spezifischen Charakter entsprechend bestimmen, was verboten, geboten oder erlaubt ist. Normen sind stets auf doppelte Weise adressiert. Es ist sowohl zu fragen, wer sich an die Norm halten muss (Normadressat), als auch, wem gegenüber die Norm befolgt werden muss (Normempfänger).

Normbegründung kann autoritativ oder diskursiv erfolgen; die ethische Gültigkeit von Normen bemisst sich stets an ihrer transsubjektiven Begründbarkeit. Autoritäten, die in der Lage sind, Normprobleme zu lösen, sind z.B. Personen, Texte, Traditionen, Recht, Wissenschaft. Hierbei gilt, je größer die soziale Akzeptanz der jeweiligen Autorität, desto effektiver ihre Normbegründung. In Diskursprozessen erlangen die Normen Gültigkeit, von denen Menschen aufgrund von Argumenten überzeugt sind.¹⁰ Hier geht es darum, die objektiven Gründe der Normgeltung subjektiv zu verstehen und zu akzeptieren.¹¹

Wert

Der Begriff Wert (althdt. werd: Kaufpreis, Kostbarkeit, Herrlichkeit, Ansehen, Geltung) stammt ursprünglich aus der Ökonomie. In ethischer Hinsicht versteht man unter Werten „Orientierung und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen“¹². Es gibt verschiedene Arten von Werten (z. B. theoretische, praktische, ästhetische, religiöse Werte),¹³ die jeweils etwas benennen (Dinge, Zustände, Ziele, Normen, Haltungen etc.), was als ‚wertvoll‘ angesehen wird. Ihnen gemeinsam ist, dass sie nicht ‚sind‘, also einfach existieren, sondern ‚gelten‘; sie sind insofern das Ergebnis eines subjektiven oder kollektiven Prozesses, durch den Bedeutung verliehen und Werte zugeschrieben werden. In die Definition und Rechtfertigung von Werten fließen stets situative und subjektive, soziale und kulturspezifische Aspekte ein, die veränderbar sind. Insofern ist nicht von einer stabilen Werteordnung, sondern von einem ständigen Wertewandel auszugehen. Innerhalb gegenwärtiger Gesellschaften liegt ein Wertepluralismus vor, der auch zu Wertekonflikten führen kann; wobei zu unterscheiden ist, ob es sich um einen interpersonellen Konflikt zwischen den Wertverständnissen verschiedener Personen, oder um einen intrapersonellen Konflikt zwischen verschiedenen Werten ein und derselben Person handelt.

¹⁰ Anzenbacher 1992, 118.

¹¹ Anzenbacher 1992, 134.

¹² Höffe 6/2002, 290

¹³ Krijnen, Art. Wert, in: Düwell u.a. 2002, 527-533, 528.

Würde

Viele Werte erhalten ihre Relevanz durch Hinordnung auf höhere Werte. Werte können außerdem gegeneinander abgewogen werden. Ein höchster, absoluter Wert, also ein „Wert an sich“, der sich einer solchen Abwägung entzieht, wird spätestens seit Kant mit „Würde“ bezeichnet. Wer oder was Träger bzw. Trägerin der Würde sein kann, ist umstritten. Häufig wird dem Menschen allein aufgrund seines Menschseins eine solche Würde zugesprochen. Diese „Menschenwürde“ ist in vielen Ethiken zentraler Bezugspunkt für die ethische Reflexion. Menschenwürde gilt jedoch als schwer interpretierbare Fundamentalnorm, unklar sind Begründung, Inhalt, Geltungsbereich und Konsequenz der Zuschreibung von Menschenwürde. Auf der Grundlage religiöser Überzeugung, durch theologische Reflexion und in einer Reihe philosophischer Ansätze wird versucht, argumentativ über die Menschenwürde Rechenschaft abzulegen¹⁴, „eine zwingende ‚objektive‘ Beweisführung zur Begründung der Menschenwürde [ist jedoch] prinzipiell nicht möglich.“¹⁵ Aus christlicher Perspektive ist an der Menschenwürde, die mit der „Gottebenbildlichkeit“ des Menschen theologisch begründet wird, unbedingt festzuhalten.

Moral und Recht

Ein Teil dessen, was als moralisch richtig angesehen wird, wird auch in die Form des positiven Rechts gegossen (z.B. die Grundrechte des Grundgesetzes), es gibt aber auch einen Teil moralischer Normen, für die das entweder gar nicht möglich oder nicht sinnvoll oder klug ist. In jedem Fall dürfen Normen des positiven Rechts nicht gültigen moralischen Normen widersprechen, sonst entsteht das Problem der Differenz von Legalität und Legitimität. Umgekehrt gibt es eine Reihe von Rechtsnormen, die eigentlich keinen oder nur sehr geringen moralischen Charakter haben, obgleich es auch moralisch geboten ist, sich an sie zu halten. Ein weiterer wichtiger Unterschied betrifft die innere Haltung des Handelnden und deren Zusammenhang zu den Sanktionen für die Nichterfüllung der Norm. So verlangen Rechtsnormen strikt normkonformes Verhalten, ohne dass der Handelnde von der Richtigkeit der Norm selbst überzeugt sein muss. Bei einem Verstoß gegen Rechtsnormen drohen äußerliche Sanktionen, wie z.B. Freiheitsentzug. Sittliche Normen setzen dagegen eine Übereinstimmung mit der inneren Gesinnung voraus; Normverstöße werden jedoch trotzdem in der Regel sanktioniert, allerdings meist informell, z.B. durch Empörung oder soziale Missachtung.

¹⁴ Dabrock u.a., Menschenwürde und Lebensschutz. Herausforderungen theologischer Bioethik, 2004, 72-115; Reiter, Über die Ethik der Menschenwürde, in: Raffelt; Nichtweiss, Weg und Weite : Festschrift für Karl Lehmann, 2001, 443–454; Huber, Gerechtigkeit und Recht – Grundlinien christlicher Rechtsethik, 1996, 226-233.

¹⁵ Bielefeldt, Die Menschenwürde als Fundament der Menschenrechte, in: Deutsches Institut für Menschenrechte u.a.: Jahrbuch Menschenrechte 2005. <http://www.jahrbuch-menschenrechte.de/> (abgerufen am 07.11.06), 4.

11.2 Begriffsfeld Lernen

Lernen

Lernen kann allgemein als das erfolgreiche Bearbeiten eines Problems, das mit dem bisher vorhandenen Wissen und den zur Verfügung stehenden Kompetenzen nicht gelöst werden konnte, verstanden werden, wodurch ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen zustande kommt.¹⁶ Es ist also nicht ausschließlich ein Informationsverarbeitungsprozess, in dem Wissen in Form von Fertigkeiten und Techniken erworben wird, sondern Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, der unmittelbar die Persönlichkeit und ihre Identität betrifft und in Interaktion und Kommunikation abläuft.

Dabei ist das implizite vom expliziten Lernen zu unterscheiden. Implizites Lernen kann man als beiläufiges Lernen ohne bewusst eingesetzte Methode, ohne bewusst dafür abgegrenzte Orte und Zeiten und ohne eine bestimmte Zielsetzung definieren. Bei diesem Lernen ohne Lernabsicht ist die Aufmerksamkeit nicht auf den Erwerb des Wissens oder der Fähigkeit, die aufgrund des unbewussten Lernprozesses schließlich erreicht werden, gerichtet. Im Gegensatz dazu handelt es sich beim expliziten Lernen um ein Lernen aus bewussten Lehr- und Lernsituationen heraus, in denen z.B. Lernziele gesetzt, Regeln vermittelt, Beispiele analysiert, Aufgaben gelöst und das Erreichen der Lernziele kontrolliert werden. Explizite Lernprozesse sind durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet. In der Regel finden sich folgende (wenn auch oft nicht eindeutig abgegrenzte) Lernschritte: (1) Erkennen eines Problems – (2) Erarbeiten einer Lösung – (3) Überprüfen, Erproben und Absichern dieser Lösung(en) – (4) Übertragen auf neue Situationen.¹⁷

Bildung

Als Bildung wird in einem möglichst umfassenden Sinn sowohl ein größeres Gesamt von Lernprozessen einer Person wie deren Ergebnis bezeichnet. Allgemein kann Bildung als kulturelle Formung der individuellen Person definiert werden, wobei entsprechend der Unterscheidung von explizitem und implizitem Lernen intentionale von nicht-intentionaler Bildung unterschieden werden kann. Jeder Bildungsbegriff umfasst drei Gesichtspunkte:

1. das objektive Element, das das jeweilige Bildungsideal, das Ziel, die Intention, den Inhalt, auf die Bildungsprozesse ausgerichtet sind, bestimmt,
2. das subjektive Element, das die Rolle der zu bildenden Person, ohne deren Aktivität Bildung nicht möglich ist, hervorhebt

16 Vgl. Neuhoﬀ, Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung Blended-Learning im Treffpunkt Ethik [http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung.pdf](http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Abschlussbericht%20der%20wissenschaftlichen%20Begleitforschung.pdf) (Abrufdatum 20.04.07), 118-119. Siehe auch die Beiträge in Bergold u.a. (Hrsg.): Treffpunkt Ethik: Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse, 2007.

17 Dabei ist zu beachten, dass Lernprozesse jedoch selten geradlinig verlaufen, wie eine solche Stufenfolge suggerieren mag. Es ist durchaus üblich, dass Lernende „vor- und zurückspringen“ (Vgl. Neuhoﬀ (Abrufdatum 20.04.07), 118).

3. und das transitive Element, das zwischen objektiver und subjektiver Seite durch Personen und Einrichtungen vermittelt.¹⁸

Durch diese Dreiteilung wird klar, dass Bildung nicht mit verwertbarem Wissen oder Fertigkeiten gleichzusetzen ist. Bildung definiert sich nicht allein durch Brauchbarkeit, d.h. sie umfasst nicht allein einen instrumentellen Aspekt, der sich auf spezielle fachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten bezieht. Vielmehr ist Bildung immer auch Persönlichkeitsbildung, in der es um die einzelne Person als Selbstzweck geht. So sind weltanschauliche Fragen und die Befähigung zum freien eigenverantwortlichen Handeln Teil der Persönlichkeitsbildung.

In diesem Sinne zielt Bildung auf die Einübung und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, d.h. Fähigkeiten und Fertigkeiten der Weltgestaltung. Insofern wird sie als spezielle und als allgemeine Bildung zu einer der zentralen Bedingungen gesellschaftlicher Beteiligung. Ethische Bildung, die helfen kann, „Begründungs-, Beurteilungs- und Kritik-Aspekte nach Maßgabe von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung“¹⁹ zu finden, zählt unbestreitbar zu den Schlüsselqualifikationen, da sie Kompetenzen zum eigenverantwortlichen Entscheiden und Handeln innerhalb sozialer Zusammenhänge vermittelt.

Erwachsenenbildung

Als Erwachsenenbildung bezeichnet man Bildungsprozesse einer bestimmten Gruppe, nämlich erwachsener Lernender, die als Subjekte selbst lernen und zugleich Zielgruppe von Erwachsenenbildungseinrichtungen und deren erwachsenenbildnerischer Angebote sind. Durch das Konzept des lebenslangen Lernens erfährt Erwachsenenbildung eine zunehmende Bedeutung. Sie zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass ‚mündige‘ Personen, die eine gewisse Lebenserfahrung mitbringen, sich in Bildungsprozesse begeben. Trotz der Diskussion um die Bildungspflicht für Erwachsene ist für einen großen Teil der erwachsenen Lernenden davon auszugehen, dass sie freiwillig in Erwachsenenbildungsprozesse eintreten. Deshalb ist Eigenmotivation eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse. Diese kann von Lehrenden z. B. durch Alltagsrelevanz und problematisierende oder provozierende Didaktik entsprechend gefördert werden. Die Bedeutsamkeit des Lernanlasses für das eigene Leben ist für den Lernprozess also zentral. Interesse am Thema besteht, wenn der Lernanlass im Kontext der individuellen biographischen Erfahrungen der Lernenden von Relevanz ist.²⁰

¹⁸ Vgl. Anzenbacher, Bildungsbegriff und Bildungspolitik, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften, 40. Bd. (1999), 12-37.

¹⁹ Höffe 6/2002, 58.

²⁰ Vgl. Nuissl, Erwachsenenbildung oder Lebenslanges Lernen?, in: Forum Erwachsenenbildung 2/06, 4-9.

III Wir sind alle unser Leben lang „moralisch unterwegs“ – moralpsychologische und moralsoziologische Annahmen

Die österreichische Schriftstellerin Christine Nöstlinger schreibt, sie sei in ihrem ganzen bisherigen Leben „moralisch unterwegs“²¹ gewesen. Sie schildert Mutter, Großvater, Volksschullehrerin und Vater als Menschen mit widerstreitenden Normen und Lebensformen, die in „moralischer Hinsicht emsig an ihr gewerkt haben“²². Sicherlich befinden sich heute alle Menschen ihr Leben lang in Auseinandersetzung mit ethischen Fragen. Sie bewegen sich dabei in einer Vielzahl unterschiedlicher wertbildender Umfelder wie Familie, Peer-group, verschiedensten sozialen Milieus und lernen Moral dabei im Alltag.²³ In der Begegnung mit anderen Menschen entwickeln sie moralische Intuitionen, Überzeugungen und Haltungen, traditionell „Tugenden“ genannt. Moralische Erfahrungen, die „Quellen des sittlich Richtigen und Guten“²⁴ sind, sind also Teil der praktischen Lebenserfahrung. Ohne Zweifel haben deshalb alle Menschen eine gewisse Moralfähigkeit, die jedoch unterschiedlich ausgebildet und in unterschiedlichem Maß reflektiert wird.²⁵

Wie sich moralische Fähigkeiten²⁶ entwickeln und äußern, beschäftigt seit langem die soziologische und psychologische Forschung. Die Forschungsgeschichte zum Thema Moralentwicklung, aus der im Folgenden einige Stationen herausgegriffen werden, bewegt sich zwischen den Polen Kognition und Emotion, die in verschiedenen Phasen je unterschiedlich stark bewertet worden sind.²⁷ Noch bis Freud herrschte die Auffassung vor, dass moralische Gefühle ausschlaggebend für die moralische Entwicklung seien, die als Anpassung an die Regeln der Gesellschaft betrachtet wurde. Im Gegensatz dazu bestritt Kohlberg die zentrale Rolle der Emotionen und des äußeren Drucks und stellte die moralische Vernunft in den Mittelpunkt seiner entwicklungspsychologischen Theorie.²⁸ Er geht davon aus, dass sich die moralische Vernunft im Laufe der Moralentwicklung stufenweise ausprägt und zur moralischen Autonomie, d.h. zu höchstentwickelten Stufen der postkonventionellen Moral, führt. Moralische Urteile beruhen seiner Meinung nach auf rationalen Begründungen.

²¹ Nöstlinger, Moralisch unterwegs. In: *Kursbuch 60: Moral*. Juni 1980, 1-6.

²² Nöstlinger 1980, 2.

²³ Vgl. Luckmann, Gesellschaftliche Bedingungen geistiger Orientierung, Luckmann (Hrsg.), *Moral im Alltag*. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Gütersloh 1998, 19-46, 34-43.

²⁴ Vgl. Mieth, Art. Erfahrung, in: Düwell u.a. 2002, 336-340, 337.

²⁵ Lind, Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratische Bildung, 2003, 18.

²⁶ Hierbei wird immer vorausgesetzt, dass es dem Menschen möglich ist, selbstbestimmt zu handeln, d.h. der Mensch wird als autonomes Subjekt angesehen, das Willensfreiheit besitzt. Neurobiologen wie z.B. Gerhard Roth oder Wolf Singer würden dieses „Freiheitserlebnis des Menschen als eine naturwissenschaftlich begründbare und psychologisch verstehbare Selbstillusion bezeichnen“ (Emrich, *Neuropsychologie der Freiheit*. Leib-Seele-Problem, Willensfreiheit, Personale Identität, in: Goebel u.a. (Hrsg.), *Probleme des Naturalismus*. Philosophische Beiträge, 2005, 161-174, 163); folgt man ihrer Ansicht, ist nicht mehr von Moralfähigkeit und auch nicht mehr von moralischem Handeln zu sprechen.

²⁷ Keller, Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Horster u.a. (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik*, 2005, 149-172, 149-150.

²⁸ Vgl. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, 1996 oder Ders., *Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung*, in: Büttner u.a. (Hrsg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*, 2000, 50-66.

Heute wird diese strikte Trennung nicht mehr aufrechterhalten, die neueren moralpsychologischen Ansätze gehen vielmehr davon aus, dass Kognition und Emotion bei moralischen Entscheidungen zusammenspielen²⁹.

In der Moralsoziologie und der Moralpsychologie ist die moralische Motivation, die für die moralpädagogische Arbeit von entscheidender Bedeutung ist, als großes Forschungsthema auszumachen. Die moralphilosophischen Annahmen, dass moralische Motivation vom moralischen Wissen zu unterscheiden ist, werden dabei von der moralsoziologischen Forschung bestätigt.³⁰

Es ist davon auszugehen, dass die moralische Entwicklung ein zweistufiger Prozess ist: Schon früh wissen so gut wie alle Kinder, was richtig ist (moralisches Wissen). Die Bereitschaft, das auch tun zu wollen, was man als richtig erkennt (moralische Motivation), wird dagegen erst in einem zweiten Lernprozess aufgebaut. Diesen durchlaufen Kinder nicht nur unterschiedlich schnell, sie durchlaufen ihn auch mit sehr unterschiedlichem Erfolg. Im Durchschnitt nimmt die moralische Motivation kontinuierlich zu: Mit 8-9 Jahren etwa hatten bereits fast 40 Prozent, im Alter von 22 dann fast 60 Prozent eine hohe moralische Motivation.³¹ Doch die einzelnen Kinder entwickeln sich sehr unterschiedlich, einige holen auf, bei anderen geht es rückwärts, insbesondere während der Adoleszenz. Und schließlich bleibt bei den 22-jährigen Versuchspersonen ein Sockel von 18,3 Prozent, der eine sehr niedrige oder schlicht keine moralische Motivation zeigt.³² Dabei müssen dies keine endgültigen Zahlen sein, es ist vielmehr davon auszugehen, dass eine Veränderung der moralischen Identität bis ins hohe Erwachsenenalter möglich ist.

Aufgrund der Entkoppelung von Urteilsbildung und Handlungsbereitschaft sind auch Phänomene wie der „happy victimizer“ und der „unhappy moralist“ zu erklären. Der „happy victimizer“ ist als Missetäter, der sich seines unmoralischen Verhaltens durchaus bewusst ist, trotzdem häufig mit sich zufrieden. Der „unhappy moralist“ dagegen, fühlt sich, obwohl er „richtig“ gehandelt hat, keineswegs besonders stolz oder gut. So sagt er hinsichtlich seines moralisch richtigen Handelns über sich selbst: „Ich fühle mich beknackt, aber ich kann nicht anders“.³³ Es geht also bei der Persönlichkeitsentwicklung nicht zuletzt auch darum, die Komponenten der moralischen Einsicht und der moralischen Motivation zu integrieren; beide Komponenten gehören dabei zusammen: „Ohne moralische Motiva-

²⁹ Vgl. u.a. Keller 2005; Montada, Moralische Gefühle, in: Edelstein, u.a. (Hrsg.), Moral und Person, 1993, 259-277; www.gerechtigkeitsforschung.de (Abrufdatum 4.6.07)

³⁰ Vgl. Nunner-Winkler u.a., Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, 2006.

³¹ Wobei ein Geschlechterunterschied festzustellen ist, während 65 Prozent der jungen Frauen eine sehr hohe moralische Motivation zeigen, sind es nur 35 Prozent der jungen Männer. Diese geschlechtsspezifische Motivationsverteilung resultiert offenbar aus der Anpassung an Geschlechterrollen, wie sie von jungen Frauen und Männern als gültig angenommen werden.

³² Vgl. Nunner-Winkler 2006; Meier-Rust, Denn sie wissen, was sie tun, in: NZZ am Sonntag, 10.12.2006, <http://www.nzz.ch/2006/12/10/ws/articleEPZ6N.html> (Abrufdatum 20.04.07).

³³ Vgl. Nunner-Winkler, Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation, in: Berger, Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte, 2005, 77-117, 91.

tion bleibt moralisches Wissen folgenlos. Ohne Urteilsvermögen aber ist moralisches Engagement blind, gegebenenfalls zerstörerisch.“³⁴

Diese hier nur kurz erwähnten moralpsychologischen und –soziologischen Forschungsergebnisse sind beim ethischen Lehren und Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung zu beachten. Bei all dem wird vorausgesetzt, dass Moralentwicklung intentional gefördert werden kann und zwar sowohl durch die Förderung des moralischen Urteilsvermögens als auch der moralischen Motivation.³⁵ Zum moralischen Urteilen gehört die Analyse moralischer Konflikte und die Bewertung ethischer Argumente. Hierzu ist es notwendig, die Fähigkeit zur Rollenübernahme sowie zum Vollzug bestimmter Denkopoperationen in Lernprozessen zu entwickeln, ebenso ist ein gewisses Maß an Inhaltslernen notwendig. Dagegen wird die moralische Motivation, das heißt die affektive Bindung an Moral, durch Erfahrungslernen verstärkt. Für den Erwachsenenbildungskontext heißt das, dass die Lehrperson und die Lerngruppe besonders bedeutsam sind. Die Anerkennung innerhalb einer moralischen Gemeinschaft, wie sie auch die Lerngruppe darstellen kann, kann dazu führen, dass einem Menschen Moral wichtiger wird.

IV Was ist ethisches Lernen?

In unserem Entwurf ethischen Lernens, der hier vorgelegt wird, gehen wir davon aus, dass ethische Fragen argumentativ gelöst werden können und setzen somit die Annahme einer kognitiven Ethik voraus, dass die intersubjektive Verbindlichkeit moralischer Urteile rational ausweisbar ist. Weiterhin scheint es unserer Meinung nach möglich zu sein, dass die Bewertung einer Handlungsoption von einem genuinen moralischen Standpunkt aus geschieht, d.h. nicht allein aus zweckrationaler Sicht oder aus Klugheit, das eigene Interesse möglichst effektiv zu verfolgen. Dieser *moral point of view* zeichnet sich durch Unparteilichkeit aus, wobei die moralische Richtigkeit einer Handlung bzw. der ihr zugrunde liegenden Handlungsregel von ihrer Universalisierbarkeit abhängt.

Geht man von der Möglichkeit aus, einen moralischen Standpunkt einzunehmen und ein ethisches Urteil argumentativ zu begründen, kann dies heute nur im Rahmen diskursiver Prozesse geschehen. Auf der Grundlage eines unhintergehbaren Pluralismus bringen Einzelpersonen oder Gruppen eine Vielzahl unterschiedlicher ethischer Standpunkte in den gesellschaftlichen Diskurs ein und führen somit eine politisch relevante Debatte um das, was gelten soll. Um an dieser Debatte teilnehmen zu können, d.h. in politischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, ist die Fähigkeit zum ethischen Diskurs und zur Reflexion des eigenen ethischen Standpunkts notwendig. Dies kann durch ethische Lernprozesse befördert werden, die selbst wiederum diskursiv sind, d.h. sich durch kommunikative, beratende, argumentative Verfahren auszeichnen.

³⁴ Nunner-Winkler 2005, 101.

³⁵ Vgl. Lind 2003, 35-36; 69.

IV.1 Zum Begriff des „ethischen Lernens“

Ethisches Lernen definieren wir als das erfolgreiche Bearbeiten eines moralischen Problems, das mit den bisher vorhandenen moralischen Urteilen und den zur Verfügung stehenden ethischen Kompetenzen nicht gelöst werden konnte, wodurch ein Zuwachs an ethisch relevantem Wissen und Kompetenzen der ethischen Urteilsfindung sowie ein Zuwachs an moralischer Sensibilität und moralischer Motivation zustande kommt. Wer ethisch gelernt hat, merkt früher, wann ein moralisches Problem zu lösen ansteht. Er ist auch in komplexen Zusammenhängen zu einem differenzierteren moralischen Urteil fähig und weiß es überzeugender zu begründen als vorher. Er ist sich klarer über seine moralische Motivation und kann mit etwaigen Motivationsproblemen besser umgehen. Traditionell wurde das Ergebnis ethischen Lernens als Ausbildung von Tugenden verstanden. Heute würde man von spezifischen Kompetenzen (Tugend hat etwas mit Tauglichkeit zu tun!) für den ethischen Bereich sprechen.

IV.2 Ethisches Lernen als Teil von Bildungsprozessen aus moralpädagogischer Sicht

Die aktuelle moralpädagogische Diskussion bewegt sich im Spannungsfeld von Wertevermittlung und Befähigung zur Autonomie als moralisches Subjekt. Folgende Übersicht bietet eine Auswahl moralpädagogischer Ansätze, die unterschieden werden können.

	Praxis	Ziel	Konzept/Vertreter
Romantische Erziehungsphilosophie	Gruppendynamische Übungen	Wertklärung; Zuseich-selbst-kommen	‚Values clarification‘; Neill
Wertanalyse	Wertentscheidungen analysieren, sokratisches Gespräch	Wahrnehmung und Differenzierung moralischer Probleme	Bayerischer Lehrplan; Hall
Öffentliches Wertklima	Indirekte Erziehung	Zuwendung zu bewährten gemeinsamen Idealen	Brezinka
Technologischer Ansatz	Belehren; Lernen am Vorbild; Verinnerlichung	Wertevermittlung	
Progressiver Ansatz	Dilemmadiskussion	Moralische Urteilsfähigkeit	Kohlberg, Lind
Diskurspädagogik	Lernen durch Tun	Moralische Handlungsfähigkeit	‚Just community‘-Ansatz; Kohlberg, Oser

In den Konzeptionen, die Moralerziehung im Sinne der Befähigung zur Autonomie auffassen, geht es um die Förderung von Moralität überhaupt.³⁶ Die Ansätzen, in denen Wertvermittlung die Zielperspektive darstellt, stehen in der Gefahr, die Gültigkeit von Werten den Individuen gewissermaßen an ihrer Autonomie vorbei, nahebringen zu können. Dabei ist die Vermittlung eines Kanons unverrückbarer Werte und Normen angesichts moderner Gesellschaften mit einem stark ausgeprägten Wertepluralismus und der Strittigkeit und Unsicherheit der Normen und Werte kritisch zu beurteilen.³⁷ Denn ein solcher Wertekanon befähigt die Handelnden möglicherweise gar nicht, in komplexen Situationen und in pluralen Kontexten eine moralische Entscheidung zu treffen. Vielmehr müssen sie in die Lage versetzt werden, solche Entscheidungen selbstständig, reflektiert und angepasst an die herausfordernde Situation fällen zu können.

Deshalb ist die Förderung einer überlegten und autonomen Aneignung von Werthaltungen, die Entwicklung bzw. Förderung der Fähigkeit zur angemessenen Auseinandersetzung mit ethisch relevanten Problemen und Themen als moralpädagogisches Anliegen ernst zu nehmen. Ethisches Lernen muss letztlich auf moralische Sprach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz im sozialen Kontext ausgerichtet sein.

Die Lernenden sollen dazu ermutigt und befähigt werden, sich zu engagieren und unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eine eigenständige, reflektierte und verantwortete Werthaltung auszubilden. Die Vermittlung von ethischer Kompetenz wird zum kommunikativen Prozess, bei dem die Wertbegründungen der Einzelnen ernst genommen werden und die Weiterentwicklung ihrer ethischen Urteilsfähigkeit zielgerichtet stimuliert wird.

IV.3 Implizites und explizites ethisches Lernen

Ethik wird häufig implizit gelernt, d.h. unabhängig von künstlich konstituierten Lehr-Lernarrangements, also im Kontext anderer Lern- und Lebensaufgaben, die sich im Alltag stellen. Aber auch innerhalb formeller Lernprozesse, die sich auf alle möglichen, nicht ethischen Themen und Fähigkeiten beziehen, kann ethisches Lernen „passieren“, ohne dass es gezielt angestrebt wurde und ohne dass es überhaupt bewusst wird. Im Erwachsenenbildungskontext wollen wir das Kontinuum unterschiedlich expliziter und impliziter Lernprozesse dadurch einer differenzierteren Betrachtung zugänglich machen, dass wir vier Grade oder Ebenen der Explizitheit ethischer Problemstellung unterscheiden, die Lern- und Lehrprozesse ermöglichen: Dabei erheben wir nicht den Anspruch, alle Phänomene ethischen Lernens im Erwachsenenbildungskontext zu erfassen.

³⁶ Blickt man in die Geschichte der Pädagogik ist das Thema Moralerziehung belastet; so wird zum Beispiel im 17. und 18. Jh. Moralerziehung direktiv vollzogen, ohne die Autonomie der Individuen zu berücksichtigen; mit Alice Miller kann man eine Spur der „schwarzen Pädagogik“ verfolgen. (Miller, Am Anfang war Erziehung, 1990, 17-112).

³⁷ Vgl. Ammicht Quinn, Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der Schlüsselkompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion, in: Heimbach-Steins u.a. (Hrsg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, 2003, 55-64, 60-62; vgl. Mandry, Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung?, in: Ethik im Konflikt der Überzeugungen, 2004, 165-180.

Auf einer *ersten Ebene* ist ein ethisches Problem direkt Thema eines Kurses oder Seminars, oder Ethik selbst ist das Thema: So gibt es Kursreihen „Grundwerte – Was uns miteinander leben lässt“, Gesprächsgruppen zum Thema „Was bedeutet soziale Gerechtigkeit in Zeiten der Globalisierung?“ oder Akademieabende zur Frage: „Ist die massenhafte Tötung von Tieren bei Epidemien wie der Schweinepest ethisch zu rechtfertigen?“

Auf einer *zweiten Ebene* schwingen ethische Fragestellungen mit, obwohl die Lösung eines ethischen Konflikts oder die theoretische Beschäftigung mit unterschiedlichen Ethikmodellen nicht im Fokus des Lerninteresses von Kursleitenden und Teilnehmenden stehen. So kann in einem Weiterbildungskurs für Leiter/innen von Altenheimen die Problematik der aktiven Sterbehilfe zum Thema werden, obwohl „ausdrückliches“ Ziel der Veranstaltung der Aufbau bzw. die Erweiterung der Kompetenzen zur Leitung von Organisationen ist. Häufig wird hier die Fokussierung auf das ethische Problem mit einem Wechsel von einer wissens- oder handlungsorientierten zu einer reflexionsorientierten Lernumgebung verbunden sein. Immer wieder wird bei solchen Gelegenheiten freilich die Entdeckung gemacht, dass die Reflexion ethischer Fragen in vielen Bereichen eigentlich zur Professionalität der Handelnden hinzugehört.-

Auf einer *dritten Ebene* treten ethische Fragestellungen nur implizit auf, können aber leicht auf eine explizite Ebene gehoben werden. Zum Beispiel wird in einem Englischkurs ein Zeitungstext aus der „New York Times“ zur Intervention der USA im Irak gelesen und besprochen. So lange der Text als Material genutzt wird, um die „eigentlich“ intendierten sprachlichen Qualifikationen zu erwerben, findet kein ethisches Lernen statt. Gerät der Inhalt selbst in den Fokus des Lernens, wird zu den Thesen des Artikels Stellung bezogen, äußern Kursleitende und Teilnehmer ihre Meinung dazu und begründen diese, so findet unter Umständen ethisches Lernen statt. Vielfach kann in solchen Fällen das Motivationspotenzial, das aus dem Interesse an den ethischen Fragen erwächst, auch für die Beschäftigung mit dem Kursinhalt genutzt werden.

Auf einer vierten Ebene verbergen sich ethische Fragestellungen in Momenten des Lernprozesses, die zu den impliziten Voraussetzungen gelingenden Lernens gehören. Sie können bewusst werden, wenn sie vermisst werden. Sie werden dann häufig in Form einer „Störung“ wahrgenommen. Das von Ruth Cohn in der Themenzentrierten Interaktion (TZI) postulierte Axiom vom Vorrang der Störungen³⁸ zielt darauf ab, Ereignisse wie beispielsweise Zu-spät-Kommen von Teilnehmern in einem Kurs, häufiges Unterbrechen anderer, Führen von Nebengesprächen, bewusstes oder unbewusstes Stören des geplanten Unterrichtsablaufs etc. zu thematisieren, um dadurch die Arbeitsfähigkeit der Lerngruppe wiederherzustellen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass diese Störungen häufig mit Regeln, Normen und Wertvorstellungen zu tun haben, die entweder nicht von allen Teilnehmenden als gültig angesehen werden oder für den jeweiligen Kontext nicht für

³⁸ Vgl. Cohn, Großgruppen gestalten mit themenzentrierter Interaktion: ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe, 1993.

relevant gehalten werden. Aber gerade deshalb bieten sie Gelegenheiten für ethisches Lernen, wenn sie aufgegriffen und zum Thema gemacht werden.

IV.4 Inhalte ethischen Lernens: ethische Basiskompetenzen

Für ethisches Lernen sind drei ethische Basiskompetenzen entscheidend: die Wahrnehmung ethischer Fragen und Probleme (a), die Begründung ethischer Urteile (b) und die Ausbildung bzw. Reflexion der eigenen Haltung einschließlich der Motivation zum moralischen Handeln (c).³⁹

a) Wahrnehmung

Für ethische Reflexion und für moralisches Handeln ist die „Fähigkeit zur Identifikation einer moralischen Aufgabe“⁴⁰ entscheidend. Ein ethisches Lernziel ist es deshalb, Fähigkeiten zur Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation und ihrer Probleme auszubilden.

Dabei sollten die Lernenden erkennen lernen, wo die moralischen Forderungen in einer gegebenen Situation liegen und welches die ethisch relevanten Fakten sind. Dazu gehören die je angemessene Sachwahrnehmung, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung.⁴¹

b) Begründung

Hier geht es um die argumentative Auseinandersetzung mit einem ethischen Problem bzw. mit einem moralischen Konflikt. Dazu gehört die Präzisierung und Differenzierung des eigenen argumentativen Standpunktes, die Erarbeitung tragfähigerer Begründungen durch die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen sowie eine höhere moralische Sensibilität durch die Einsicht in die mögliche Pluralität legitimer moralischer Bewertungen. Ein gewisses Maß an Diskurs- und Kommunikationsfähigkeit ist darin eingeschlossen. Ethisches Wissen, d.h. Wissen um mögliche Gesichtspunkte, unter denen man eine Handlung, einen Zustand oder Institutionen in praktischer Absicht beschreiben bzw. beurteilen kann⁴², ist dabei unabdingbar. Außerdem müssen die dabei entwickelten Begründungen auch auf andere ähnliche Situationen anwendbar sein (Kohärenz) und die angeführten Begründungen dürfen sich nicht widersprechen (Konsistenz).

c) Haltung

Ethisches Lernen beschränkt sich jedoch nicht auf die „Verbesserung“ moralischer Argumentation. Es geht darüber hinaus um die moralische Motivation und dabei zentral um

³⁹ Vgl. Kruip; Neuhoﬀ, Ethisches Lernen – Kontextsensitive Anwendung moralischer Normen, http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_Ethisches_Lernen.pdf (Abrufdatum 20.04.07)

⁴⁰ Höﬀe, Universalistische Ethik und Urteilskraft: ein aristotelischer Blick auf Kant, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Jg. 44 1990, 165-174.

⁴¹ Vgl. Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? 2003, 68.

⁴² Tichy, Die Vielfalt des ethischen Urteilens. Grundlinien einer Didaktik des Fachs Ethik/ praktische Philosophie, 1998, 212.

eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, den persönlichen Überzeugungen, d.h. der eigenen Identität, um moralische Tugenden und um die anerkennende Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen. Dazu muss insbesondere eine grundlegende Haltung der Verständigungsorientierung ausgebildet werden. Das „Interesse nicht allein an den Konsequenzen der Handlungen anderer, sondern an den Haltungen, die sie uns gegenüber einnehmen“ gehört ebenso wie die „Notwendigkeit wechselseitiger Freiheitsunterstellung“ zu den „konstitutive[n] Momente[n] von Moral und menschlicher Lebensweise“⁴³.

Neben dem Anspruch auf Verständlichkeit und Sachangemessenheit der eigenen moralischen Argumentation sind hier vor allem die Aspekte der Authentizität und der Bereitschaft zum Zuhören und Eingehen auf andere zu nennen. Es geht nicht um die strategische Durchsetzung von Argumenten oder die bloße Rechtfertigung von Normen, sondern um eine ernsthafte Auseinandersetzung miteinander, die den Anderen als Person ernst nimmt und anerkennt. Lernziel ist der reflektierte, moralisch-sensibilisierte Umgang mit sich und anderen und eine höhere Motivation zu moralischem Handeln.

V Vier Stufen „ethischen Lehrens“

Wie aber kann ethisches Lernen in erwachsenbildnerischen Kontexten bewusst gefördert werden? Wie kann Ethik „gelehrt“ werden? Wenn wir hier von „Lehren“ sprechen, meinen wir natürlich gerade nicht eine monodirektionale Kommunikation zwischen Personen mit asymmetrischen Lehrer-Schüler-Rollen. Vielmehr sollen Dozentinnen und Dozenten der Erwachsenenbildung ethische Lernchancen entdecken und mit ihnen so umgehen, dass ein ethischer Lernprozess initiiert und ethische Bildung im Sinne diskursiv-kommunikativer Austauschprozesse initiiert, begleitet und moderiert werden kann.

Zur Beantwortung dieser Frage ist der besondere Lehr-Lern-Kontext der Erwachsenenbildung zu beachten, der in einem spezifischen Motivationshorizont steht. Gerade wenn ethische Themen nicht expliziter Inhalt des Kurses sind, ist die Auseinandersetzung mit denselben gut zu begründen. Den Teilnehmenden entsprechender Veranstaltungen muss von vornherein klar sein, dass sie sich auf ein Lernarrangement einlassen, in dem auch implizit enthaltene ethische Fragen explizit gemacht werden und im Rahmen der Veranstaltung thematisiert werden. Am besten wird im Zusammenhang mit der Anmeldung zum Kurs ein entsprechender „Kontrakt“ geschlossen.

Wenn es um das Thematisieren implizit auftauchender ethischer Fragen geht, ist es nicht möglich oder zumindest ungünstig, künstliche Dilemmata als Lernanlässe zu konstruieren, sondern es ist notwendig, sich auf ethische Lernanlässe einzulassen, die sich aus dem Kursgeschehen ergeben. Dabei ist die Komplexität ‚realer‘ moralischer Fragen höher

⁴³ Nunner-Winkler, Moralische Bildung, in: Wingert u.a. (Hg.), Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit, 2001, 315.

als die künstlich konstruierter moralischer Dilemmata. Dies kann zu Problemen bei ihrer Bearbeitung führen, die auf der Unübersichtlichkeit der komplex vernetzten Wirklichkeit beruhen, die den Kontext des moralischen Fragens bildet und eventuell die Bearbeitungsmöglichkeiten in dem entsprechenden Kurs übersteigt. Trotzdem ist es sinnvoll, ethische Fragen dort zu behandeln, wo sie zuerst auftauchen⁴⁴, weil gerade im Erwachsenenbildungskontext dadurch eine höhere Lernmotivation und ein entsprechend höherer Lernerfolg zu erwarten sind.

Hinsichtlich der Bearbeitung solcher Lernanlässe muss von erwachsenen Lernenden ausgegangen werden, die bereits ‚moralisch unterwegs‘ sind, bei denen sich also bestimmte Überzeugungen bereits herausgebildet haben, die gewisse Erfahrungen im moralischen Argumentieren gemacht haben und aus diesen heraus in die aktuelle Diskussion eintreten. Insofern ist beim ethischen Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung tendenziell stärker auf Wertklärung als auf Wertbildung zu achten. Die Selbstreflexion im Austausch mit anderen sollte einen breiten Raum einnehmen. Es ist jedoch ebenso wichtig, die erwachsenen Lernenden in dieser Hinsicht nicht zu überschätzen, da auch die Moralentwicklung Erwachsener prinzipiell unabgeschlossen ist.

Bei Erwachsenen wie bei Kindern und Jugendlichen lässt sich vor allem die moralische Motivation, die neben dem moralischen Wissen für das moralische Urteilen entscheidend ist, schwer zielgerichtet fördern. Da sie davon abhängt, inwieweit sich das Individuum zur moralischen Gemeinschaft zugehörig fühlt, kann sie nur dadurch ausgebildet werden, dass diese Zugehörigkeit zur moralischen Gemeinschaft positiv erfahren wird. Insofern sind Erfahrungen der Anerkennung im Unterrichtsgeschehen, wie zum Beispiel die gegenseitige Hilfeleistung der Lernenden untereinander oder das Ernstgenommenwerden von dem/der Dozenten/in für die Ausbildung moralischer Motivation relevant. Solche Erfahrungen sollten sich aus dem Unterrichtsgeschehen heraus ergeben und können durch eine entsprechende Methodenwahl (Gruppenarbeit usw.) von den Dozentinnen und Dozenten gefördert werden.

Sicherlich gibt es innerhalb des Kontextes der Erwachsenenbildung viele verschiedene Lerner- und Lernerinnenmilieus und verschiedene Arten von Veranstaltungen, auf die der Prozess ethischen Lernens jeweils abzustimmen ist. Mit den folgenden Hinweisen beanspruchen wir nicht, ein für alle Kursarten und alle Zielgruppen geeignetes Modell vorzulegen, das immer in allen Schritten zu durchlaufen wäre. Wir meinen aber, dass sich idealtypisch folgende vier Schritte für das ethische Lehren angeben lassen: Zuerst muss ein ethischer Lernanlass als solcher erkannt werden, die Dozentinnen und Dozenten müssen ihn also **entdecken**. Dann erst kann die Dozentin oder der Dozent diesen aufgreifen und einen Lernprozess **initiieren**. Nun folgt der zentrale Teil des ethischen Lehr-Lern-Prozesses: die Gruppe muss sich mit den aufgetretenen und als solche definierten moralischen Fragen auseinandersetzen und die Lehrperson muss diesen Prozess **begleiten**.

⁴⁴ Vgl. Mandry 2004, 174.

Hier geht es wesentlich um den vielschichtigen Prozess der ethischen Urteilsbildung, an dem sich die unterrichtliche Auseinandersetzung mit ethischen Fragen orientieren kann und zu dem eine *Metareflexion* der ethischen Argumentation hinzutreten sollte, die sich damit beschäftigt, welche Moralvorstellungen hinter den jeweiligen geäußerten Gründen und Urteilen stehen. Schließlich könnte, wenn dies kontextuell möglich ist und sinnvoll erscheint, die Gruppe versuchen, als Resultat des ethischen Reflexions- und Kommunikationsprozesses eventuell **Vereinbarungen zu treffen**, die das weitere Kursgeschehen betreffen, oder sie könnte ein **Ergebnis** der ethischen Auseinandersetzung **festhalten**, das jedoch keine direkte Auswirkung auf den Kurs haben muss.

V.1 Entdecken

Wahrscheinlich bietet prinzipiell jedes Kursthema der Erwachsenenbildung Gelegenheit zur ethischen Reflexion, auch wenn die explizite Auseinandersetzung mit moralischen Fragen nicht das zentrale Thema des Kurses ist. Es kommt jedoch vor allem darauf an, Lerngelegenheiten zu entdecken, an denen angeknüpft werden kann, um ethische Basiskompetenzen zu fördern. Dieses Entdecken wird natürlich nur dann zur Aufgabe der Dozentin bzw. des Dozenten, wenn der ethische Lernanlass nicht explizit, sondern implizit vorliegt. Aber auch in explizit ethischen Lernprozessen kommt es sehr darauf an, wie das Material, an dem gelernt werden soll, präsentiert wird.

Den Ausgangspunkt ethischen Lernens bildet in der Regel ein Konflikt zwischen sich widerstrebenden Interessen oder Handlungsoptionen, aber auch zwischen zwei Motivkomponenten, wie zum Beispiel egoistischen Neigungen und moralischen Verpflichtungen. So kann im Allgemeinen davon ausgegangen werden, dass sich ein ethischer Lernanlass bietet, wenn ein offener oder verdeckter moralischer Konflikt vorliegt. Dies ist dann der Fall, wenn

- a) zwei subjektive Motivkomponenten sich gegenüberstehen (z.B. Bequemlichkeit versus Einhalten von Absprachen)
- b) unterschiedliche Normen im selben Fall zu verschiedenen Handlungsanweisungen führen (z.B. Ausreden-Lassen versus gerechte Verteilung von Redezeit),
- c) bisher sozial akzeptierte Normen ihre Bedeutung verlieren (z.B. bestimmte Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit)
- d) neue Praxisfelder entstehen oder neuen Regeln unterstellt werden (z.B. Pflegedienste)
- e) sektorale Ethosformen in Kollision geraten (z.B. ökonomisch orientiertes Unternehmensethos vs. binnenkirchliche Ethosformen des Umgangs in pastoralen Arbeitsfeldern)⁴⁵

⁴⁵ vgl. Anzenbacher 1992, 117-118.

Bei moralischen Konflikten sind Prinzipienkonflikte hinsichtlich der Geltung grundlegender Normen von Anwendungskonflikten, die sich erst bei der Umsetzung einer unumstrittenen Norm ergeben, zu unterscheiden,⁴⁶ auch wenn dies in bestimmten Situationen nicht offensichtlich ist, sondern erst noch festzustellen ist, um welche Art von Konflikt es sich handelt. Er kann sich zudem auf unterschiedlichen Ebenen äußern:

- als Gewissenskonflikt des Individuums (intrapersonell)
- als Konflikt zwischen Normen ein und desselben Ethos (intraethisch)
- als Konflikt zwischen Personen oder Ethosformen mit unterschiedlichen moralischen Überzeugungen (interpersonell bzw. interkulturell)
- als Konflikt zwischen Recht und Moral

Die Wahrnehmung eines moralischen Konflikts ist nicht immer leicht, da die widerstrebenden Aspekte häufig nicht offenkundig sind und sich nicht personengebunden komplementär gegenüber stehen, wie zum Beispiel bei einem Gewissenskonflikt, der sich innerhalb ein und derselben Person abspielt. Häufig wird sich der Konflikt auch nicht als ein Konflikt innerhalb der Lerngruppe zeigen, sondern als gemeinsame moralische Empörung dieser Gruppe gegen außerhalb der Gruppe angesiedelte, als unmoralisch gebrandmarkte Haltungen, Handlungen oder Überzeugungen.

Deshalb scheint die **Analyse des moralischen Sprechens** unter besonderer Berücksichtigung von Gefühlsäußerungen für die Wahrnehmung ethischer Lernanlässe zentral.

Es ist davon auszugehen, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer eine moralische Intuition mitbringen und dass sie diese sprachlich äußern. Die Kursleitenden sollten über die Fähigkeit verfügen, solche Äußerungen moralischer Intuitionen zu erkennen und zu benennen, denn diese geben den entscheidenden Hinweis auf einen moralischen Konflikt, der erst noch offen gelegt und benannt werden muss.

Für das Erkennen moralischer Sprache ist die Unterscheidung zwischen deskriptiven (beschreibenden) und normativen (bewertenden) Aussagen ausschlaggebend. Präskriptive Aussagen, die sagen, was sein *soll*, sind für das Aufdecken eines moralischen Konflikts entscheidend, wobei bei der moralischen Argumentation deskriptive Aussagen, die sagen, was *ist*, sehr wohl auch ihre Bedeutung haben. Möglicherweise sind Äußerungen zunächst auch nur als Ausdruck eines individuellen Unbehagens, von Ärger oder Wut und nicht sofort, erst nach einer gewissen Reflexion, auch als moralische Empörung zu erkennen.

Die Kursleitenden sollten also bewertende Stellungnahmen von Sprecherinnen und Sprechern, d.h. Einstellungsbekundungen, erkennen. Dies kann aufgrund bestimmter Signalfelder geschehen, die zur moralischen Alltagssprache gezählt werden.

⁴⁶ Vgl. Höffe 1990, 553.

Auswahl von Signalwörtern für moralisches Sprechen

Verben	<i>sollen, wollen, dürfen, werten, erlauben, verbieten, gutheißen, ablehnen, wählen, zustimmen, bejahen...</i>
Adjektive	<i>gut-böse, gerecht-ungerecht, human-inhuman, selbstlos-egoistisch, ..., manchmal auch unmöglich, unerhört, unglaublich etc.</i>
Nomen und Werte	<i>Pflicht, Verantwortung, Würde, Werte, Schuld, Tugend, Gerechtigkeit, Freiheit...</i>

Es ist aber zu beachten, dass diese Signalwörter in bestimmten Kontexten auch außer-moralische Bedeutung (z.B. ein *guter* Wein) haben, wie umgekehrt manche Wörter (*unmöglich*) kontextabhängig auch eine moralisch wertende Bedeutung bekommen können. Abgesehen von solchen Signalwörtern, die nicht zwingend moralisches Sprechen konstituieren, spiegelt die selektive Wahl des sprachlichen Ausdrucks die Einstellung des Sprechers. So können verschiedene Ausdrücke, die ein und dasselbe Bezugsobjekt haben, dieses unterschiedlich bewerten. Zum Beispiel kann eine militärische Aktion als *Befriedung*, oder als *Krieg* bzw. *bewaffneter Konflikt* bezeichnet werden, das Wirtschaftssystem der BRD als *soziale Marktwirtschaft* oder als *Kapitalismus*, Entlassungen als *Freisetzung von Arbeitskräften* oder als *unmenschliche Exklusion*, oder embryonale Stammzellen als *Zellhaufen* oder *menschliches Leben*. Eine solche Stellung beziehende, wertende Form der Referenz wird Nomination genannt. Wertkonflikte werden durch unterschiedliche Nominationsformen sichtbar. Besonders zu achten ist auf die Verwendung von

Metaphern (wie zum Beispiel *Heuschrecken* für Manager), die nur bestimmte Eigenschaften auf das Referenzobjekt projizieren und somit die Neigung zur Übertreibung oder Überspitzung sowie die Tendenz zur Schwarz-Weiß-Malerei haben.

Hochwertwörtern (wie z.B. *Demokratie, Freiheit, Humanität, Toleranz, Gesundheit,...*), die wiederum je kontextspezifische Verwendung finden, aber in dem jeweiligen Kontext positiv konnotiert sind, so dass zwischen den Konfliktparteien ein regelrechter Kampf um diese Wörter geführt werden kann. Dabei ist in dieser Hinsicht besonders darauf zu achten, dass sie Wertungen und Einstellungen außerordentlich deutlich transportieren.

Zu sprachlichen Signalen, die moralische Relevanz haben, werden auch

Interjektionen (wie z.B. *ach, pst, oh, ah, au, hui, he, wau*) gerechnet, die Emotionen ausdrücken. Gefühle wie Empörung, Hass, Scham, Schadenfreude, Reue sind moralisch

relevant, insofern kann ein moralischer Konflikt häufig aufgrund von Gefühlsäußerungen entdeckt werden.⁴⁷ Dabei ist auf folgende moralische Basisgefühle zu achten:⁴⁸

<u>Gefühl</u>	<u>Perspektive</u>	<u>Personalpronomen</u>	<u>Performativer Aspekt</u>
Scham, Schuldgefühl	Ich-Perspektive	1. Person	Sich etwas vorwerfen
Schmerz, Kränkung	Du-Perspektive	2. Person	Einem anderen etwas vorwerfen
Wut, Empörung	Er-Perspektive	3. Person	Jemanden moralisch verurteilen

Die Beachtung moralischer Gefühle ist für die Wahrnehmung ethischer Lernanlässe deshalb so zentral, weil „Gefühle auf die Bedeutsamkeit bestimmter moralischer Regeln [verweisen]; sie sagen etwas über unser Wertsystem. Dieses Wertsystem muss nicht ausformuliert sein (...) und auch nicht vollkommen bewusst sein, aber es aktualisiert sich in Alltagssituationen“⁴⁹.

V.2 Initiieren

Damit sich aus einem moralischen Konflikt ein ethischer Lernprozess entwickelt, muss in einem ersten Schritt allen Beteiligten der moralische Konflikt verständlich gemacht werden. Dies geschieht je nach der Ex- bzw. Implizitheit des ethischen Lernanlasses auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichem pädagogischen Aufwand. In einem ersten Schritt muss der oder die Lehrende (oder möglicherweise auch ein/e Kursteilnehmer/in) jedoch stets die Haltungen, moralischen Gefühle, Urteile und Wertungen der Lernenden spiegeln. Hier geht es um die spontanen Reaktionen, Urteile und Einwände der Lernenden, die sie zum Thema äußern; die Dozentinnen und Dozenten sollten diese sammeln, durch Benennung aufdecken und wenn möglich einander gegenüberstellen. Dabei sind ethische Handlungsalternativen zu nennen, die aus der Gruppe heraus formuliert, aber auch konstruiert werden können.⁵⁰ Ausgehend vom entdeckten Anlass sollte ein komplexes Spiel von Begründen und Urteilen, das aufgrund von Zweifeln, Fragen und Einwänden beginnt, in Gang gesetzt werden.

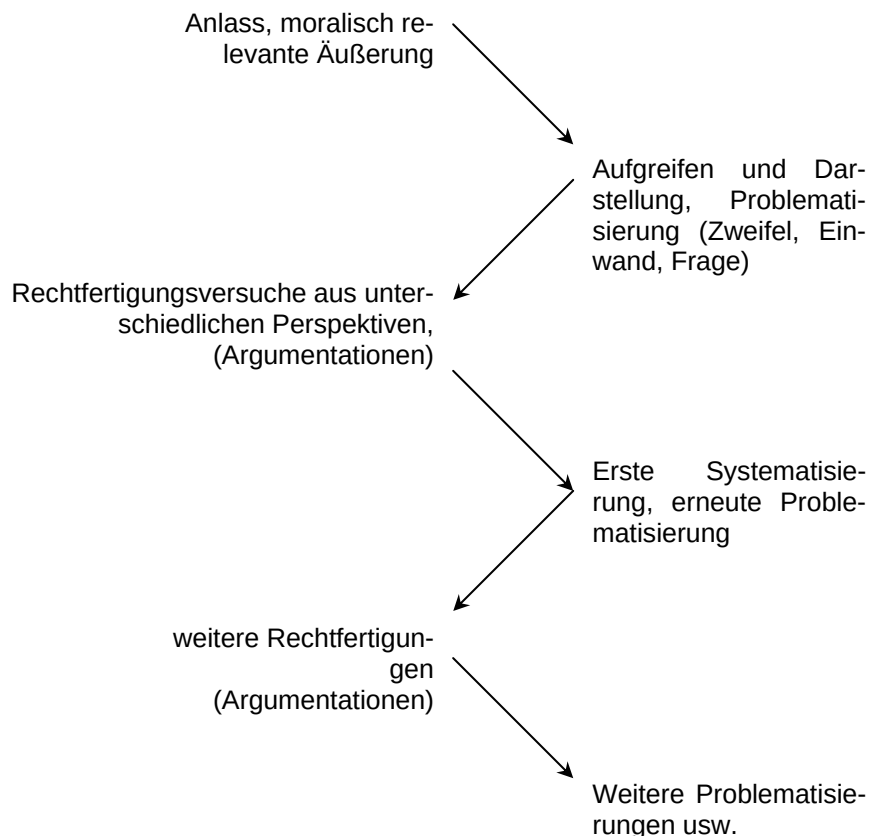
⁴⁷ Nach Montada sind moralische Gefühle die wichtigsten „psychischen Indikatoren“ für die moralischen Orientierungen einer Person. (Montada 1993, 259-277).

⁴⁸ Pfeifer 2003, 180.

⁴⁹ Billmann-Mahecha; Horster, Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung, in: Horster 2005, 193-211, 198.

⁵⁰ Dietrich, Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik, in: Rohbeck (Hrsg.), Ethisch-philosophische Basiskompetenz, (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik), 2004, 65-96.

Ein möglicher Diskussionsverlauf kann dann folgendermaßen aussehen:



Um sich angemessen mit ethisch relevanten Problemen auseinandersetzen zu können, sollten sich die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer in einem nächsten Schritt sowohl der eigenen ethischen Position als auch der der anderen bewusst werden. Deshalb ist nun genauer auf die Argumentationsweisen der Einzelnen zu achten, denn die Entscheidungen für die eine oder andere Option innerhalb des Konflikts müssen begründet werden.

V.3 Begleiten

In diesem möglicherweise längeren Prozess der moralischen Argumentation kommen den Kursleitenden mehrere Aufgaben zu, die situationsadäquat und im Blick auf die Zielgruppe unterschiedlich aufgegriffen werden können und müssen. In systematischer Abfolge, die natürlich keine reale zeitliche Abfolge widerspiegelt, lassen sich die folgenden Elemente benennen:

Argumentationen analysieren

Die Alltagskommunikation auf bestimmte Argumentationsweisen zu überprüfen, ist nicht einfach, da das alltägliche Argumentieren sich meist durch einen gewissen Eklektizismus

auszeichnet und alltagsmoralische Äußerungen in Form von rhetorischen Figuren vorgebracht werden, die erst entschlüsselt werden müssen.

Ein Argument ist „die Begründung, die uns motivieren soll, den Geltungsanspruch einer Behauptung oder eines Gebots bzw. einer Bewertung anzuerkennen“⁵¹. Um ethische Argumente zu erkennen und zu differenzieren, kann das Toulmin-Schema, ein Argumentationsschema, das ursprünglich zwar nicht für ethische Zwecke entwickelt worden ist, jedoch auf die Begründung normativer Aussagen übertragen werden kann, als analytische Hilfe herangezogen werden. Nicht immer muss es den Lernenden explizit erläutert werden. Für die Dozierenden wird es aber eine Hilfe sein, um die Fähigkeit der Lernenden, sich mit ihrer Argumentation reflektiert auseinanderzusetzen, zu fördern.

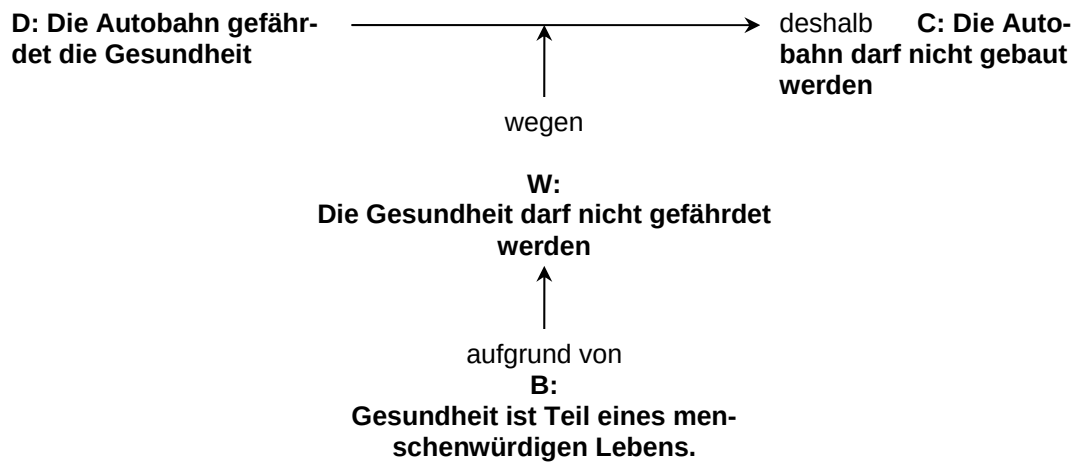
Das Toulmin-Schema (siehe Grafik) umfasst folgende Elemente: Mit **D (data)** wird das **Argument** bezeichnet, das zur Begründung des **Gebots** bzw. der **Bewertung C (conclusion)** angeführt wird. Die **Schlussregel W (warrant)** nennt die moralische Norm, die zugrunde liegt. Nur auf der Grundlage von W wird D zum Argument für C. Die Angabe von Werten, Folgen, Moralprinzipien usw. in **B (backing)** stützt W.⁵²

⁵¹ Habermas, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, 1995, 162.

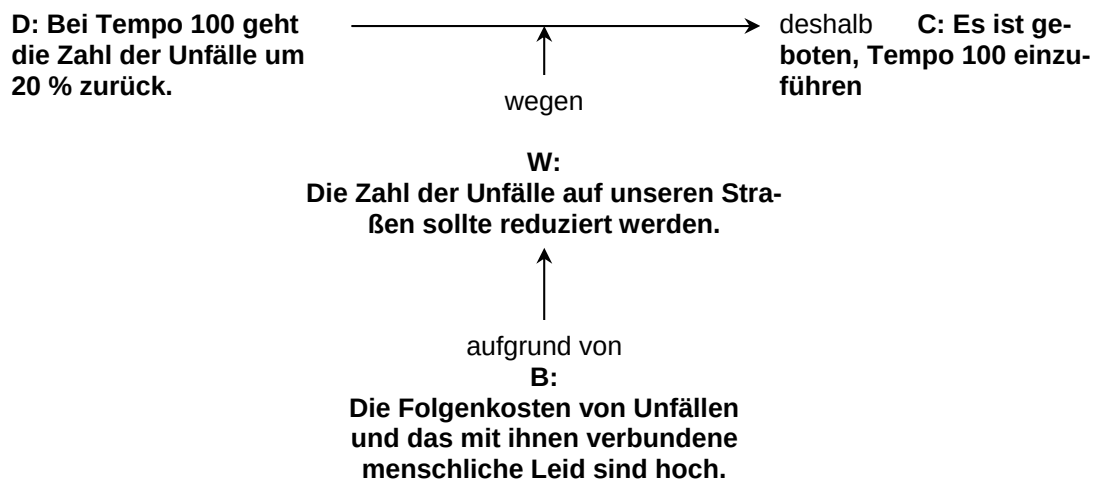
⁵² Vgl. Böhm; Schiffer, Ethisches Argumentieren, in: EU 1/06, 20-26, 22.

Folgende Beispiele verdeutlichen dieses Argumentationsschema einer normativen Begründung:

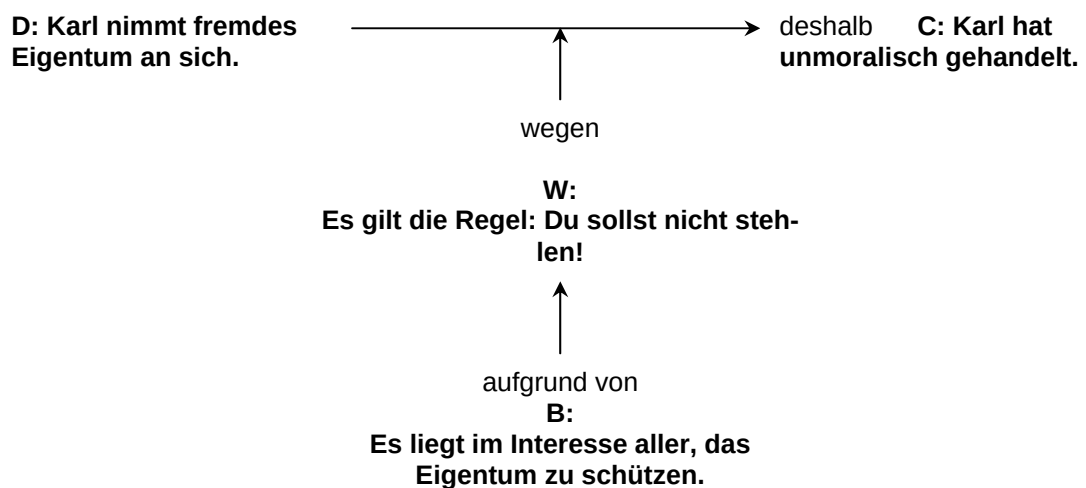
a) Verbot



b) Gebot



c) Bewertung



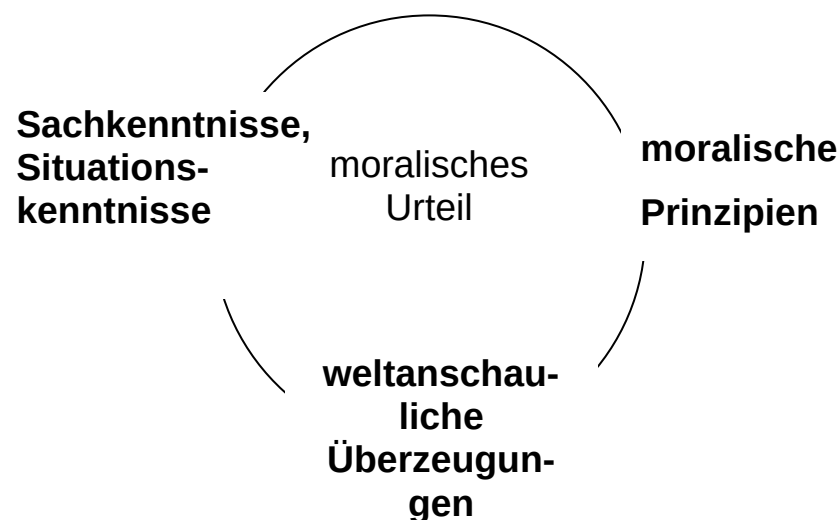
Die Komponenten **D**, **W** und **B** können in praktischen Diskursen durch folgende Fragen geklärt werden.

- Um **D** zu ermitteln, ist zu fragen: Weshalb kann in diesem Fall die moralische Regel **W** angewandt werden?
- Um **W** zu ermitteln ist zu fragen: Warum kann **C** aus **D** folgen bzw. Warum kann **D C** begründen bzw. inwiefern besteht ein Zusammen zwischen **D** und **C**?
- Um **B** zu ermitteln ist zu fragen: Warum gilt **W**? Wie ist **W** zu begründen? Welche Art der Normbegründung liegt **W** zugrunde?

Das Toulmin-Schema bietet die Möglichkeit, einen moralischen Konflikt genauer zu lokalisieren⁵³: Liegt er in der fragwürdigen Sachbeschreibung (außermoralischer Anwendungskonflikt), in der normativen Prämisse (moralischer Prinzipienkonflikt) bzw. deren Begründung (ggf. Konflikt der Weltanschauungen) oder liegt ein logisch inkonsistenter Schluss vor? Die Anwendung des Schemas führt jedoch nicht direkt zur Lösung ethischer Probleme, es hilft vielmehr Probleme, wahrzunehmen und konkrete Argumentationen differenziert zu betrachten. Zur Bildung eines tragfähigen Urteils bedarf es weitergehender ethischer Reflexionen.

Argumentation überprüfen und bewerten

Die Begründung von Urteilen umfasst deskriptive, normative und grundlegendere weltanschauliche Aspekte. Sach- und Situationskenntnisse, moralische Prinzipien und subjektive weltanschauliche Überzeugungen spielen beim moralischen Urteilen jeweils eine spezifische Rolle.



⁵³ Vgl. Pfeifer 2002, 153.

Die verschiedenen Komponenten sind in ein „Überlegungsgleichgewicht“⁵⁴ zu bringen. Eine Voraussetzung dafür ist, sie zu unterscheiden und dann zunächst einzeln zu überprüfen.

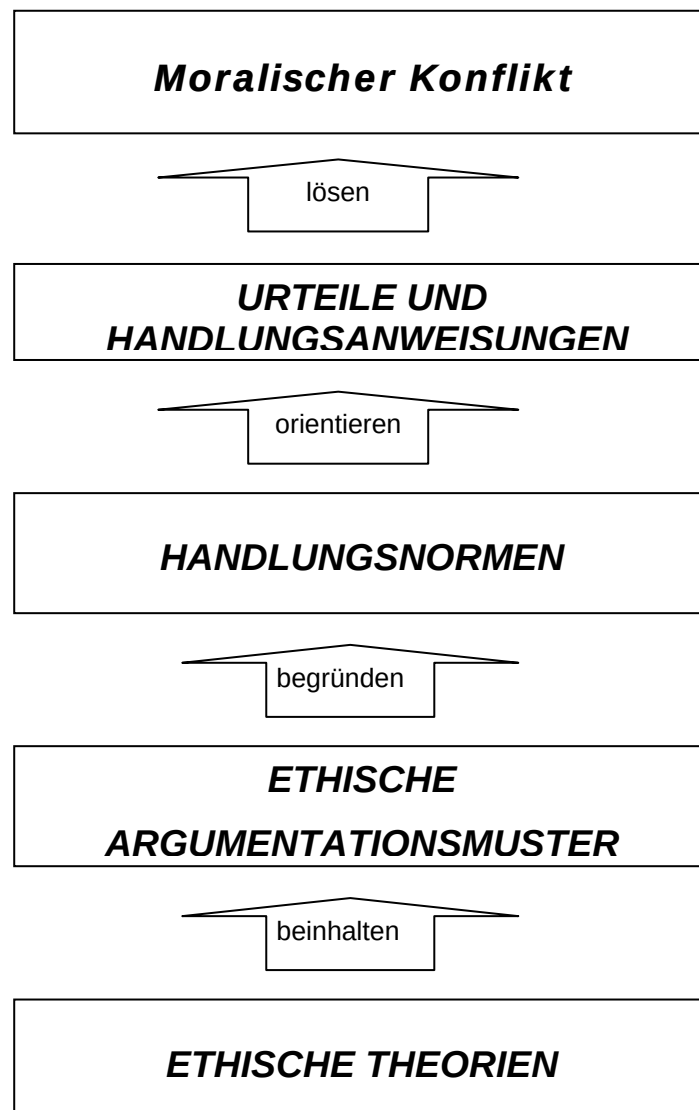
Bei der Überprüfung von Sachverhalten sind folgende Fragen zentral: ‚Ist das wirklich wahr?‘ und ‚Wie funktioniert das?‘⁵⁵, ‚Wer handelt?‘, ‚Wer ist betroffen?‘, ‚Wie groß ist der Geltungsbereich? In vielen Fällen sind für eine geeignete Sachanalyse auch natur- oder sozialwissenschaftliche Expertisen einzubeziehen. Hier ist der ethische Diskurs notwendig auf „Zulieferungen“ angewiesen.

Doch auch wenn man sich über die Sachlage einig ist, kann man auf Grund unterschiedlicher moralischer Normen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen. Deshalb sind auch die dem Urteil zugrunde liegenden Normen eigens einer Überprüfung zu unterziehen. Bei Normkonflikten werden Fragen nach der Begründung von Normen unausweichlich, wenn man weiterhin versuchen will, über einen Diskurs zu einem gemeinsamen Urteil zu gelangen.

Die Frage nach dem richtigen Handeln stellt sich stets in bestimmten Kontexten, sie ist unserem Ansatz nach jedoch nicht völlig kontextabhängig, sondern darüber hinaus von ethischen Prinzipien bestimmt. Die Anwendung der Toulminschen Argumentationsanalyse sowie die Methode des Sokratischen Fragens kann uns über die kontextuelle Bindung des konkreten Einzelurteils hinaus zu den sozialen Handlungsregeln führen, auf denen das Urteil basiert. Diese werden durch bestimmte ethische Argumentationsmuster begründet, die Teil ethischer Großtheorien sind und diese charakterisieren.

⁵⁴ Vgl. Daniels, Justice and Justification. Reflective equilibrium in theory and practice, 1996.

⁵⁵ Zur Beantwortung dieser Frage bedarf es der Sachkenntnis, wobei einzelwissenschaftliche Forschungsergebnisse (z. B. aus Ökonomie, Biologie usw.) heranzuziehen sind.



In vielen Alltagssituationen, sicherlich zunächst auch im Kontext von Erwachsenenbildungskursen, findet Normbegründung einfach dadurch statt, dass sich Menschen auf ihre moralischen Gefühle oder Intuitionen verlassen, sich auf unhinterfragte Konventionen oder moralische, meist religiöse Autoritäten bis hin zu göttlicher Offenbarung berufen.⁵⁶ Obwohl sie von großer praktischer Bedeutung sind, weisen diese Formen des Emotivismus oder Intuitionismus, des Konventionalismus und des Autoritarismus einige Probleme auf, die Geltung von bestimmten Normen tatsächlich zu begründen, zum Beispiel dann, wenn Menschen unterschiedliche Intuitionen haben, wenn Konventionen brüchig werden und der Glaube an Autoritäten abnimmt. In solchen Situationen kommt man nicht umhin, tatsächlich zu argumentieren. Dies gilt es auch im Rahmen ethischen Lernens zu lernen. Nun haben sich im Laufe der Geschichte moralischer Reflexion verschiedene argumenta-

⁵⁶ Hier liegt keine ethische Begründung im engeren Sinne vor, sondern die Geltung der Normen gründet auf der vom Urteilenden vorausgesetzten sozialen Akzeptanz der jeweiligen Autoritäten (wie z.B. Personen, Texte, Traditionen, das Recht oder die Wissenschaft sein).

tive Grundmuster herausgebildet, deren Tragweite und Probleme bereits vielfach diskutiert wurden. Sie zu kennen kann deshalb eine große Hilfe sein, wenn man Menschen im ethischen Lernen fördern möchte.

Es soll nun zunächst formal zwischen drei ethischen Argumentationsformen der Normbegründung unterschieden werden, die sich in bestimmten ethischen Großtheorien, welche im letzten Teil überblickshaft dargestellt werden, wieder finden. Wir haben hier aus der Vielzahl ethischer Konzeptionen eine Auswahl getroffen, die die wohl zur Zeit einflussreichsten zusammengestellt.

Ethische Argumentationsformen

Die folgenden ethischen Argumentationsmuster liegen bei der Begründung von Handlungsnormen meist nicht in Reinform vor. Es kann jedoch zwischen der konsequentialistisch-utilitaristischen, der konsensuell-gerechtigkeitstheoretischen und der substantiell-naturrechtlichen Argumentationsform unterschieden werden, die je nach Art des Urteils unterschiedlich gewichtet werden.

Konsequenzialistisch-utilitaristische Argumentation

Bei einer konsequentialistischen Argumentationsform wird die Geltung der Handlungsregel (W) durch einen Rekurs auf deren positive Folgen begründet. Die utilitaristische Komponente dieser Argumentationsform fordert, dass wir so handeln bzw. unser Handeln so regeln sollten, dass die Folgen unserer Handlungen bzw. Handlungsregeln von möglichst großem Nutzen sind. Auf der Basis der durch die jeweiligen Präferenzen bestimmten individuellen Nutzenanteile wird ein Durchschnittsnutzen oder eine Nutzensumme bestimmt. Ziel des ethischen Handelns ist die Maximierung von Durchschnittsnutzen oder Gesamtnutzen. Dieser Argumentationsform zufolge sind Handlungsregeln dann gültig, wenn ihre Einhaltung effizienzsteigernd ist.

Beispiel: *Der Staat sollte ein möglichst gut funktionierendes Gesundheitswesen aufbauen, weil Krankheit gesamtgesellschaftlich hohe Kosten verursacht, Gesundheit umgekehrt erheblich zur Steigerung des Durchschnittsnutzens beiträgt.*

Konsensuell-Gerechtigkeitstheoretische Argumentation

Eine gerechtigkeitstheoretische Form der Normbegründung liegt dann vor, wenn die Geltung der Handlungsregel (W) durch ihre Verallgemeinerbarkeit und somit Konsensfähigkeit begründet wird. Wir sollen unser Handeln also nach den Regeln ausrichten, die die Interessen aller angemessen berücksichtigen und der somit alle möglicherweise Betroffenen frei zustimmen können. Normen sollen die Freiheitsspielräume der Einzelnen, in denen sie ihr persönliches gutes Leben führen, koordinieren und diese Freiheit so wenig wie möglich einschränken. Der gerechtigkeitstheoretischen Argumentationsform zufolge sind Handlungsregeln also dann gültig, wenn sie gleichermaßen Freiheit für alle garantieren und somit universalisierbar sind.

Beispiel: *Der Staat sollte ein möglichst gut funktionierendes Gesundheitswesen aufbauen, weil die Regel, dass jedem ein Recht auf Gesundheit zugestanden wird, dem entsprechende staatliche Pflichten gegenüberstehen, im Konsens sinnvoller Weise die Zustimmung aller finden kann.*

Substanziell-Naturrechtliche Argumentationsform

Eine naturrechtliche Form der Normbegründung liegt dann vor, wenn die Geltung der Handlungsregel (W) durch einen Rekurs auf eine Vorstellung von Humanität und das heißt also inhaltlich begründet wird. Solch einer substantiellen Argumentationsform zufolge sollen wir unser Handeln nach den Regeln ausrichten, die entsprechend der „conditio humana“ das gute, das heißt das menschenwürdige Leben aller Menschen fördern und nicht behindern. Normen sollen dabei menschlichen Bedürfnissen, inhaltlichen Vorstellungen von Humanität und existentiellen Zwecken menschlichen Lebens, die Bedingungen für ein autonomes Leben sind, entsprechen. Der naturrechtlichen Argumentation zufolge sind Handlungsregeln also dann gültig, wenn sie das gute und das heißt menschenwürdige Leben aller garantieren.

Beispiel: *Der Staat sollte ein möglichst gut funktionierendes Gesundheitswesen aufbauen, weil alle Menschen ein Bedürfnis nach Gesundheit haben und Krankheit ihre Möglichkeiten, ein gutes Leben zu führen, erheblich einschränken.*

Die Argumentationsformen im Überblick

Argumentationsform	Kriterium	Prinzip	Begründungsmuster
konsequentialistisch-utilitaristisch	Positive Folgen, Maximierung von Nutzensumme/Durchschnittsnutzen für die Betroffenen	Effizienzprinzip	weil W positive Folgen hat
Konsensuell-gerechtigkeits-theoretisch	Universalisierbarkeit, Konsens Konsensfähiger Ausgleich divergierender Interessen	Universalisierungsprinzip, kategorischer Imperativ	weil W im Interesse aller liegt und ihm alle zustimmen können
Substanziell-naturrechtlich	‚natürliche‘ menschliche Bedürfnisse und Fähigkeiten, Humanität	Humanitätsprinzip	weil W die Realisierung von Menschlichkeit unter Berücksichtigung von menschlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten ermöglicht

Ethische Theorien

Den oben aufgeführten Argumentationsformen entsprechen Familien von Ethiktheorien, wobei man das konsensuell-gerechtigkeits-theoretische Argumentationsmuster mit zwei Großtheorien verbinden kann, einmal mit diskursethischen Theorien, die in der Kantischen Tradition stehen, zum anderen mit vertragstheoretischen Konzeptionen. Auf diese Weise kommt man zu vier ethiktheoretischen Familien: Naturrechtsdenken, Diskurstheorie, Vertragstheorie, Utilitarismus.

- a) Historisch sehr früh anzusetzen sind Formen der Moralbegründung, die auf das Wesen des Menschen, die ihm (von Natur oder von Gott) gesetzten Ziele, kurz seine als normativ verstandene Natur rekurrieren.⁵⁷ Diese Art von ethischer Argumentation findet man z.B. dann, wenn behauptet wird, Menschen hätten „von Natur aus“ bestimmte Rechte. Solche Argumentationsformen haben viele Vorteile, sie sind universalistisch und trotzdem konkret, da sie sich inhaltlich an eine Vorstellung von Humanität binden; zudem können sie kritisch gegen positives Recht ins Feld geführt werden. Aber sie haben zugleich den Nachteil, dass in vielen Fäl-

⁵⁷ Diese Argumentationsform nimmt ihren Ausgangspunkt also nicht bei deskriptiven naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern geht von einer Deutung des Wesens des Menschen, von einem Menschenbild, aus, insofern liegt hier kein sogenannter „naturalistischer“ Fehlschluss vor.

len nicht so einfach auszumachen und deshalb umstritten ist, worin denn diese „Natur“ des Menschen liegt. Gerade innerhalb der katholischen Moraltradition finden sich viele abschreckende Beispiele dafür, was alles durch den Rekurs auf die „Natur“ des Menschen gerechtfertigt worden ist, was man nach breiter moralischer Überzeugung heute nicht mehr rechtfertigen kann (z.B. ungleiche Rechte für Frauen und Männer) und was zum Teil humanwissenschaftlichen Erkenntnissen widerspricht. In jüngster Zeit erleben solche naturrechtlichen Argumentationsformen, die sich heute meist auf Aristoteles beziehen, einen gewissen Aufschwung. Dabei wird behauptet, dass sich Menschen über ihre grundlegenden Bedürfnisse bzw. Fähigkeiten verständigen können und auch das Recht haben, zumindest jene Bedürfnisse zu befriedigen und jene Fähigkeiten zu entwickeln, die ihnen ein menschenwürdiges Leben ermöglichen. Auch wenn es hoch plausibel ist, auf diese Weise „Menschlichkeit“ im moralischen Sinne zu definieren, gibt es auch hier viele Gefahren der Missinterpretation. Und für sich genommen folgt daraus, dass Menschen Bedürfnisse oder Fähigkeiten haben, ja noch nicht eine moralische Norm, die ihnen deren Befriedigung garantieren würde.⁵⁸

- b) Am plausibelsten finden viele Moraltheoretiker Argumentationskonzepte, die in der einen oder anderen Weise auf Kant und dessen kategorischen Imperativ rekurrieren. Dieser besagt bekanntlich, man solle nach derjenigen Maxime handeln, von der man wollen könne, dass sie allgemeines Gesetz sei. Diejenigen Normen können danach universelle Geltung beanspruchen, die als allgemeine Regel widerspruchsfrei von allen möglicherweise Betroffenen akzeptiert werden können. Kant stellte sich offenbar vor, jeder einzelne könne mit seiner eigenen Vernunft diese „Universalisierbarkeitsprüfung“ vornehmen. Neue kantische Moralkonzepte wie die Diskursethik von Jürgen Habermas verlangen demgegenüber, diese Universalisierbarkeitsprüfung in einem realen Diskurs unter realer Beteiligung aller möglicherweise Betroffenen zu führen. Doch auch hier stellen sich große Schwierigkeiten, sind solche Diskurse doch nie wirklich durchführbar, so dass letzten Endes zwar versucht werden muss, solche Diskurse möglichst real zu führen. Wenn dies aber nicht möglich ist, sollte man sie sich wenigstens vorstellen und überlegen, welches Ergebnis sich einstellen würde, könnte man sie tatsächlich führen.⁵⁹
- c) „Vertragstheoretische“ Ethikkonzeptionen gründen ihre Argumentation darauf, dass es im egoistischen Interesse aller Einzelnen liegen kann, sich zur Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens auf bestimmte Regeln zu einigen. Mit einem so begründeten „Vertrag“, dem die Vertragspartner zustimmen, weil sie von ihm einen individuellen Nutzen haben, ist in der Regel bereits viel gewonnen. Als Vorteil

⁵⁸ als typische Vertreter und Hauptwerke gelten Nussbaum, *Frontiers of Justice*, 2007; Dies. *Gerechtigkeit oder das gute Leben*, 1999; Sen, *Ökonomie für den Menschen*, 2001.

⁵⁹ als typische Vertreter und Hauptwerke gelten Apel, *Transformationen der Philosophie*, 1973; Benhabib, *Selbst im Kontext*, 1995; Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981.

der vertragstheoretischen Argumentation wird häufig die Nähe zur ökonomischen Denkweise gewertet, die sich darin zeigt, dass bei den Vertragspartnern keine andere Handlungsmotivation als der Eigennutz vorausgesetzt werden muss. Möglicherweise haben aber nicht alle das Interesse, tatsächlich mit allen anderen einen solchen Vertrag zu schließen. Es kann zu Exklusionen kommen. Und wenn die Ausgangsbedingungen nicht fair sind, muss auch der Vertrag nicht fair sein. Unter ungünstigen Bedingungen kann es für Schwächere schon von Nutzen sein, einem Vertrag zuzustimmen, der sie etwas besser stellt, dessen Ergebnisse wir aber trotzdem nicht als gerecht erachten würden.⁶⁰

- d) Die „utilitaristische“ Moralbegründung steht dem ökonomischen Denken, das auch in der vertragstheoretischen Argumentation eine Rolle spielt, ebenfalls sehr nahe, unterscheidet sich aber von der vertragstheoretischen dadurch, dass hier nicht von der individuellen Nutzenmaximierung, sondern vom Prinzip des größtmöglichen Gesamtnutzens ausgegangen wird. Deshalb impliziert der Utilitarismus durchaus, dass Einzelne auf etwas verzichten, dann nämlich, wenn andere davon einen höheren Nutzen haben. Das kann soweit gehen, dass der Utilitarismus sogar die Verletzung individueller Rechte zulässt, wenn dadurch der Gesamtnutzen gesteigert werden kann. Die mit diesem „klassischen“ Utilitarismus verbundenen Probleme versuchen Weiterentwicklungen wie der „Regelutilitarismus“ und der „Präferenzutilitarismus“ zu lösen, bleiben aber, wie die anderen Positionen auch, hochgradig umstritten.⁶¹

⁶⁰ als typische Vertreter und Hauptwerke gelten Buchanan, Die Grenzen der Freiheit, 1984; Nozick, Anarchie Staat und Utopie, 1976; Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, 1975

⁶¹ als typische Vertreter und Hauptwerke des Utilitarismus gelten Bentham, An introduction to the principles of morals and legislation, 1789; Mill, Der Utilitarismus, 1976 (1861); Singer, Praktische Ethik, 1994.

Ethiktheorien im Überblick

	Naturrecht	Diskursethik	Vertragstheorie	Utilitarismus
Vernunftbegriff	Teleologische Vernunft	Kommunikative Vernunft	Nur Zweckrationalität aus individueller Perspektive	Zweckrationalität aus kollektiver Perspektive
Kriterium moralischer Richtigkeit	Wesen des Menschen; Humanität	Zustimmung im herrschaftsfreien und universellen Diskurs	Zustimmung zum Vertrag aus Eigeninteresse	Maximierung des Gesamtnutzens bzw. Durchschnittsnutzens
Ursprung des moralischen Müssens, moralische Motivation	Achtung vor teleol. Ordnung bzw. Achtung vor Menschenwürde	Bindungswirkung des Einverständnisses	Freiwillige Vertragsbindung,	Achtung vor dem Nutzen- und Effizienzprinzip als Moralprinzip
Einbeziehung aller (moralisches Subjekt, moralisches Objekt)	Alle Menschen	Sprachfähige Subjekte	Nein: nur Vernünftige und Menschen mit Macht oder ökonomischem Potenzial	Ja, aber Individuum dem Kollektiv unterworfen
Beispiel Begründung von W: Staatliche Verantwortung für Gesundheitswesen	: <i>weil alle Menschen ein Bedürfnis nach Gesundheit haben und Krankheit ihre Möglichkeiten, ein gutes Leben zu führen, erheblich einschränken.</i>	<i>... weil die Regel, dass jedem ein Recht auf Gesundheit zugestanden wird, dem entsprechende staatliche Pflichten gegenüberstehen, im Konsens sinnvollerweise die Zustimmung aller finden kann.</i>	<i>... weil jeder das Interesse hat, das Risiko der Krankheit individuell abzusichern und zugleich von der Gesundheit der (meisten) anderen und ihren positiven Folgen profitiert</i>	<i>weil Krankheit gesamtgesellschaftlich hohe Kosten verursacht, Gesundheit umgekehrt erheblich zur Steigerung des Durchschnittsnutzens beiträgt.</i>

In der philosophischen und theologischen Ethik-Literatur treten diese Typen in vielen Nuancierungen und Kombinationen auf. Gerade deshalb ist es hilfreich, ein solches Raster von Theorietypen im Hinterkopf zu behalten und sich der Art des Arguments zu vergewissern. Im Blick auf die Lösung konkreter moralischer Probleme führt dies freilich leicht dazu, dann man häufig zwischen der Ebene der auf diesen Konflikt direkt bezogenen Argumente und der Metaebene einer Debatte um ethische Großtheorien hin- und her-springt.

V.4 Vereinbarung treffen, Ergebnisse sichern

Ethische Lernergebnisse, sowohl in Form von theoretischen Diskussionsergebnissen als auch in Form von Vereinbarungen, zu denen sich die Kursteilnehmer/innen selbst verpflichten, sollten im Kursgeschehen gesichert werden. Dabei geht es nicht darum, dass die Lehrenden das schriftlich fixieren, was sie als Lernergebnis sich vorstellen oder wünschen. Vielmehr ist es gerade sowohl im Kontext der Erwachsenenbildung als auch der ethischen Bildung, die in besonderem Maße auf die Persönlichkeitsbildung hinwirken, sinnvoll, Hilfestellung zu geben, wie sich die Lernenden selbst ihrer ethischen **Lernergebnisse** vergewissern können.

So können Spontanurteile, Detailurteile und schließlich ein Gesamturteil zum bearbeiteten ethischen Konflikt formuliert und schriftlich fixiert werden; auch kann auf den verschiedenen Ebenen eine Rangfolge der Argumente aufgestellt werden, was zur Klärung des eigenen moralischen Standpunkts beiträgt. Dabei ist es nicht notwendig, wahrscheinlich sogar eher kontraproduktiv, unbedingt einen Konsens innerhalb der Gruppe der Lernenden herbeiführen zu wollen. Als Ergebnis kann durchaus auch festgehalten werden, dass, inwiefern und warum keine Einigung erzielt werden konnte. Ethisches Lernen sollte nicht unter einen unnötigen Konsenszwang gesetzt werden.

Wenn es sich um ethische Themen handelt, die den Kurs selbst betreffen, ist ein Konsens freilich erstrebenswert. Dann können die Ergebnisse in Form von verbindlichen Vereinbarungen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, z. B. als Vereinbarungen zur Pünktlichkeit, als Gesprächsregeln etc. gesichert werden. Der Lehrperson kommt die besondere Aufgabe zu, auf die Einhaltung solcher freiwilligen Selbstverpflichtungen zu achten und sie gegebenenfalls anzumehmen.

VI Kompetenzen zur Förderung ethischen Lernens – eine Übersicht

Dozentinnen und Dozenten innerhalb der Erwachsenenbildung besitzen eine Vielzahl an Kompetenzen. Die entscheidende ist wohl, Lernumgebungen kontextspezifisch zu gestalten. Diese Kompetenz der Einbettung ethischen Lernens in sonstige Lernarrangements anzuwenden, ist für das Projekt Ethisches Lernen von besonderer Wichtigkeit. Mit dieser zentralen pädagogischen Gestaltungskompetenz, die die Lehrenden bereits mitbringen, stehen folgende Kompetenzen der Lehrenden im Zusammenhang, die das ethische Lehren spezieller betreffen und die mit den oben genannten Aufgaben *Entdecken*, *Initiieren*, *Begleiten* zusammenhängen.

Wahrnehmungskompetenz

Mit dieser Kompetenz ist grundsätzlich die Fähigkeit, moralische Probleme im Kursgeschehen zu entdecken, gemeint. Dazu ist eine gewisse moralische Sensibilität notwendig, die ihre Voraussetzung in der Bereitschaft hat, sich selbst betreffen zu lassen. Um moralische Konflikte bei bzw. zwischen den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern zu erkennen, sollte es den Lehrenden möglich sein, sich in Betroffene hineinzuversetzen. Diese empathische Fähigkeit, die eine Perspektivenübernahme möglich macht, besitzt ein kognitives und ein affektives Moment und umfasst sowohl einen „Sinn“ für Ungerechtigkeiten⁶², der die institutionelle Ebene berücksichtigt, als auch auf der Ebene persönlicher Beziehungen die Fähigkeit, Mitleid zu empfinden.

Darüber hinaus sollten die Lehrenden auch die Kompetenz besitzen, die sachlichen Probleme, die hinter dem moralischen Problem stehen, angemessen wahrzunehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es bei moralischen Konflikten zum Teil um komplexe und hochkomplexe Sachverhalte geht, die ohne fachwissenschaftliche Ausbildung nicht zu erfassen sind. Die Dozentinnen und Dozenten – ebenso wie die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer – bleiben auf verschiedensten Fachgebieten, die ethisch relevant werden können, immer nur ‚Laien‘; deshalb ist es von besonderer Wichtigkeit, „den Status und die Reichweite des eigenen Wissens einschätzen zu können“.⁶³ Bei der Wahrnehmung komplexer Sachverhalte sollten sich die Lehrenden auf Meinungen von Experten und Expertinnen beziehen und gegebenenfalls kenntlich machen, dass es differierende Analysen von Sachverhalten gibt.

⁶² Vgl. Shklar, Der Sinn für Ungerechtigkeit, in: Shklar, Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl, 1992; vgl. auch die Beiträge in folgendem Sammelband: Kaplow; Lienkamp (Hrsg.), Sinn für Ungerechtigkeit. Ethische Argumentationen im globalen Kontext, 2005.

⁶³ Grammes, Urteil- und Entscheidungskompetenz in Lernprozessen, in: Martin (Hrsg.), Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik, 2002, 189-213, 200.

Ethische Argumentationskompetenz

Die Dozentinnen und Dozenten sollten die Fähigkeit haben, Argumentationen zu analysieren, sie auf ihre ethische Relevanz hin zu überprüfen und zu bewerten. Die Kenntnis und Anwendung des Toulmin-Schemas ist bei der Analyse von Argumentationen besonders hilfreich. Zur Überprüfung der Argumentation ist zudem Sachkenntnis und Situationskenntnis von Nöten. Zur Bewertung verschiedener Argumentationsmuster ist ein moraltheoretisches Basiswissen unabdingbar; die Dozentinnen und Dozenten sollten in der Lage sein, ethische Grundbegriffe korrekt zu verwenden und so Argumentationstypen begrifflich auf den Punkt zu bringen. Außerdem scheint es wichtig zu sein, als Lehrende dazu in der Lage zu sein, die eigene ethische Position, d.h. die moralischen Prinzipien und weltanschaulichen Prämissen, nach denen ganz persönlich geurteilt wird, offen legen zu können.

Kommunikative / sprachliche Kompetenz

Einerseits ist bei der Wahrnehmung ethisch relevanter Lernanlässe die sprachliche Sensibilität für normative Sprechakte unabdingbar. Andererseits bleibt noch so große ethische Argumentationskompetenz wirkungslos, ist sie nicht mit einer Fähigkeit zum verständigungsorientierten Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven gekoppelt. Nur so wird die Erläuterung alternativer Standpunkte und die Differenzierung verschiedener Geltungsansprüche möglich.

Zur Förderung ethischer Lernprozesse ist es hilfreich, wenn die Dozentin bzw. der Dozent die Fähigkeit besitzt, folgende der jeweiligen Lernsituation entsprechenden Rollen situationsadäquat bzw. prozessorientiert einzunehmen.

- **Mediator/in** (wenn die Gruppe argumentationsheterogen ist),
- **Provokateur/in** (wenn die Gruppe indifferent gegenüber ethischen Problemstellungen ist)
- **Anwält/in** der nicht vertretenen Positionen (wenn die Gruppe argumentationshomogen ist)⁶⁴
- **Moderator/in**, um die Lernprozesse in ihren Phasen zu steuern, Anfänge, Übergänge und Enden zu gestalten
- **Experte/in**, wenn es darum geht, Sachwissen einzubringen, Sachfragen zu klären, Begriffsverwendungen zu vereinheitlichen usw.

Umsetzungskompetenz

Hierunter fällt die Fähigkeit, Ergebnisse formulieren zu können und, wenn sie das Kursgeschehen direkt betreffen, ihre Einhaltung kontrollieren zu können. Besonders eigene

⁶⁴ Grammes, 2002, 198.

Glaubwürdigkeit ist eine unabdingbare Bedingung dafür, um als Lehrende/r für diese Aufgaben die notwendige Autorität zu besitzen.

VII Fallbeispiel: Thema Geschlechtergerechtigkeit

Lernanlass	Ebene 1: Explizit	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4: Implizit
Beispiele	Kurs zum Thema „Gleiche Löhne für gleiche Arbeit“	In einem Kurs zum Pflegemanagement wird nebenbei thematisiert, dass die „Pfleger“ meist Frauen sind, während viele Einrichtungsleiter Männer sind	Englischer Text von Judith Butler (US-amerikanische feministische Philosophin) in einem Englisch-Sprachkurs	In einem Kurs werden Frauen sehr viel häufiger unterbrochen als Männer
Entdecken	-	Identifikation einer für ethische Thematisierung interessanten Information, evtl. auch anhand von Äußerungen des Bedauerns oder der Empörung von Seiten von Frauen, evtl. mit bagatellisierenden oder verständnisvollen Reaktionen von Männern	Identifikation eines möglichen Anknüpfungspunktes für eine ethische Debatte, vielleicht auch anhand des Interesses von TeilnehmerInnen in der englischsprachigen Diskussion über den Text, anhand möglicher Kontroversen, die sich ergeben, oder anhand von „Seitengesprächen“, ironischen Bemerkungen etc., die durch den Text ausgelöst werden	Beobachtung des Kursleiters, möglicherweise einzelner Teilnehmer/innen; evtl. Äußerungen des Ärgers der Betroffenen oder der solidarischen Empörung
Initiieren	-	Aufgreifen der Information und ethische Problematisierung derselben, evtl. Reformulierung der Äußerungen des Bedauerns und der Empörung, verbunden mit der Nachfrage nach einer Begründung dafür, Aufforderung an andere, ebenfalls Stellung zu nehmen, evtl. gezielte Nachfrage nach Ursachen	Gezielte Nachfragen zur Vertiefung der Diskussion, bei Seitengesprächen darum bitten, die Äußerungen (in englischer Sprache) der gesamten Gruppe zur Verfügung zu stellen, danach wie links	Versuch des/r Kursleiters/in, die Situation „objektiv“ zu beschreiben und dadurch Problem so anzusprechen, dass sachliche Beiträge möglich sind ohne rein personalen Bezug auf die Unterbrecher
Begleiten	Systematisierung der Argumente, die zu diesem Thema vorliegen; Erläuterungen zu deren Geschichte, deren Hintergründe, deren Probleme, begründete Positionsbeziehung	Aufforderung zu Pro-und-Kontrabeiträgen, Zur-Verfügung-Stellung von Hintergrundinformationen, danach wie links	Ethische Argumentation Butlers analysieren und diskutieren, danach wie links	Verweis auf wissenschaftliche Ergebnisse zu diesem sehr häufigen Phänomen, Frage nach Ursachen, dahinter liegenden Haltungen und deren ethischer Bewertung
Vereinbarungen treffen, Ergebnissicherung	Festhalten einer oder mehrerer gut begründeter Positionen, der für sie wichtigsten Argumente, Beschreibung von Konsequenzen	Feststellen des Zusammenhangs dieses Problems mit anderen Problemen im Geschlechterverhältnis, Reflexion auf die Relevanz in diesem Handlungsbereich, Diskussion und ggf. Festhalten möglicher Konsequenzen	Formulierung (in englischer Sprache) jeweils einer besonders prägnanten und besonders gut begründeten Pro- und Kontraposition, evtl. Lektüre eines Textes, der sich kritisch mit Butler auseinandersetzt	Vereinbarung und Einübung von Gesprächsregeln, die ein Ausreden-Lassen garantieren

VIII Perspektiven der weiteren Projektarbeit

Mit diesen Ausführungen zum ethischen Lernen wollten wir das theoretische Konzept liefern, aufgrund dessen das Projekt ‚Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung‘ gut auf den Weg in die erwachsenenpädagogische Praxis gebracht werden kann. Es ist unser Anliegen, einen Impuls zu setzen, der den Einstieg in die konkrete Projektarbeit erleichtert. Zum Schluss sollen unsere Erwartungen an die Projektpartner und die Grundsätze unserer Zusammenarbeit vorgestellt werden. Dabei sind uns die Themen Umgang mit impliziten Lernanlässen, Kontextualität und Grundsätze der Dokumentation wichtig.

Umgang mit impliziten Lernanlässen

Hinsichtlich unseres situativen Ansatzes ethischen Lernens, der es sich unter anderem zum Ziel macht, implizite in explizite Lernanlässe umzuwandeln, stellt sich grundsätzlich die Frage, ob es eigentlich legitim ist, im Rahmen ‚normaler‘ Kurse der Erwachsenenbildung ethische Probleme anzusprechen. Und wenn ja, von wem soll dazu der Impuls ausgehen? Gibt es vielleicht sogar einen Interventionsauftrag der Lehrenden? Oder soll die Initiative, ethische Themen zu bearbeiten, die nicht im eigentlichen Sinne Kursinhalt, allein von den Teilnehmenden ausgehen?

Sicherlich ist dies kein Problem, wenn Kurse explizit als Ethikkurse mit ethischen Inhalten und dem Ziel ethischen Lernens angekündigt werden und als solche erkennbar sind. Eines der Projektziele besteht jedoch darin, gerade in anderen Kursen, die nicht auf den ersten Blick mit Ethik zu tun haben, nach Möglichkeiten ethischen Lernens Ausschau zu halten und zu erproben, wie ethisches Lernen dort stattfinden kann.

Grundsätzlich vertreten wir die Auffassung, dass gerade im Kontext der Erwachsenenbildung ethische Lernprozesse nur initiiert werden sollten und können, wenn dies im Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegt. Es besteht allerdings auch auf Seiten der Dozentinnen und Dozenten eine Verpflichtung der Lerngruppe gegenüber, auf den Bedarf nach ethischem Lernen, der sich häufig nur implizit zeigt, zu reagieren. Dabei sollten die Dozierenden nicht einfach meinen, die Teilnehmenden sollten ein bestimmtes Lerninteresse haben. Sie sollten sich vielmehr fragen, ob ein solches Interesse tatsächlich vorhanden ist, den Teilnehmenden als nichts überstülpen. Es wird freilich häufig der Fall sein, dass die Interessenlage nicht bei allen Teilnehmenden gleich ist. Dann sollten sich die Teilnehmenden als Anwälte einer möglichst gerechten Berücksichtigung von Lerninteressen verstehen. Wichtig ist noch, dass sich die Interessen der Teilnehmenden nicht nur direkt auf bestimmte Lernziele beziehen, sondern in einer zweiten Stufe auch die Voraussetzungen erfolgreichen Lernens betreffen (wie z.B. eine gute Gesprächsatmosphäre, eine hohe Kooperationsbereitschaft aller, Respekt voreinander etc.). Wenn ethische Fragen implizit auftauchen, werden sie häufig auf dieser zweiten Ebene liegen.

Im Prozess ethischen Lehrens und Lernens steht die Autonomie der Lernenden also an oberster Stelle. Schon die inhaltliche Ausrichtung unseres Konzepts ethischen Lernens vermeidet eine unangemessenen Bevormundung der Lernenden, indem nämlich der Schwerpunkt gerade nicht auf eine Durchsetzung bestimmter Regeln oder die Vermittlung bestimmter Werte gelegt wird, wie z. B. in moralpädagogischen Ansätzen der Wert-erziehung, sondern auf die Argumentations- und Urteilskompetenz der Einzelnen.

Zudem sieht unser Konzept vor, ethische Fragen dort zu klären, wo sie auftreten. Konkrete Konflikte bzw. Dilemmata, die an das jeweilige Kursgeschehen gebunden sind, bilden also den Ausgangspunkt des ethischen Lernprozesses. Dadurch wird von vornherein, sozusagen konzeptionell, ausgeschlossen, dass ethische Fragen, die keinerlei Relevanz für die Lerngruppe haben, behandelt werden. Insofern setzt sich unser Ansatz von moralpädagogischen Ansätzen ab, die künstliche Dilemmata als Ausgangspunkt ethischer Lernprozesse heranziehen.

Wir wollen ethische Inhalte nicht von außen an das Kursgeschehen herantragen, sondern berufen uns auf Erfahrungswerte, dass ethische Inhalte sehr häufig entweder explizit Kursthema sind oder implizit dazu werden, dann aber nicht befriedigend bearbeitet werden können. Insofern geht es nicht darum, Barrieren gegen ethisches Lernen abzubauen, sondern ein Interesse an ethischen Fragestellungen, das innerhalb der Lerngruppe bereits besteht, aufzugreifen und kompetent zu thematisieren. Das heißt aber auch, dass nicht jeder implizite ethische Lernanlass aufgegriffen werden kann und muss. Hier wird eine hohe Sensibilität und ein ausgewogenes Urteil der Dozierenden vorausgesetzt, um entscheiden zu können, in welcher Situation welche Thematisierung implizit vorhandener ethischer Themen sinnvoll ist.

Voraussetzung für ein solches Arbeiten in den Kursen ist freilich, dass die Teilnehmenden „vorgewarnt“ sind. Es sollte in der Ausschreibung sowie noch einmal zu Kursbeginn ausdrücklich erklärt, dass der einzelne Kurs im Rahmen des Projekts ethisches Lernen steht. Dann enthält der „Kontrakt“ zwischen Lernenden und Lehrenden auch die Legitimation für ethisches Lernen im beschriebenen Sinne.

Kontextsensibilität

Uns ist bewusst, dass in unterschiedlichen Kursen der Erwachsenenbildung unterschiedlich gelernt und insofern auch unterschiedlich ethisch gelernt wird. Welche Möglichkeiten ethischen Lernens sich bieten, hängt ab vom Kursthema und den Lernzielen, von den zeitlichen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen, den beteiligten Zielgruppen und deren Fähigkeiten und Vorkenntnissen, nicht zuletzt auch davon, was sich der/die jeweilige Dozent/in zutraut. Das Konzept, das im Basispapier dargestellt wurde, stellt eine relativ allgemeine Grundlage dar, einen Bezugsrahmen für die weitere Reflexion über ethisches Lernen und Lehren und dessen Konkretisierung in verschiedenste Arten von Kursen mit verschiedensten Zielgruppen. Unser Konzept ethischen Lehrens und Lernens muss insofern kontextorientiert umgesetzt werden.

Hinsichtlich der notwendigen Dokumentation des Kursgeschehens liegt unser Interesse darin zunächst zu erfahren, wie und ob überhaupt ethische Fragen in verschiedenen Kontexten der Erwachsenenbildung auftreten. Wir möchten hinsichtlich ethischer Fragestellungen einen Einblick in die Vielfalt der Erwachsenenbildungslandschaft gewinnen. Darüber hinaus ist es wichtig, zu wissen, welche Erfahrungen mit unterschiedlichen Arten ethischen Lernens gemacht werden und welche Einschätzungen über dessen Erfolge möglich sind.

Für die spätere Umsetzung des Konzepts in der Praxis gilt soll die pädagogische und didaktische Kompetenz der Gestaltung der Lernumgebung bei den Dozentinnen und Dozenten weiter entwickelt werden. Auf dem Hintergrund des Schulungskonzepts gestalten sie ethische Lernprozesse je nach Lerngruppen und Unterrichtssituation. Wie ethisches Lehren und Lernen in der Unterrichtssituation konkret umgesetzt wird bzw. wie ethische Lernprozesse in Unterrichtssituationen eingebettet werden, liegt also im Ermessen der Dozentinnen und Dozenten selbst.

Schließlich sind wir uns stets dessen bewusst, dass die reflektierte Erfahrung einer gewissen Unplanbarkeit und des Misslingens von Lernprozessen, selbst bei höchstem Einsatz, zur Professionalität der Erwachsenenbildung dazugehört.

Dokumentation

Die Dokumentation hat zum Ziel, Material für die Entwicklung von Qualifizierungsprozessen für ethisches Lernen zu gewinnen. Es soll geklärt werden, wie zur Zeit ethische Themen bearbeitet werden und wie sie zukünftig bearbeitet werden könnten. Dabei setzen wir auf die Beobachtungskompetenz der Dozentinnen und Dozenten. Das Dokumentationsmaterial wird im Blick auf ein dem aktuellen Kontext der Erwachsenenbildung angemessenes Schulungskonzept zum Ethischen Lernen ausgewertet.

In der Erhebungsphase werden in den beteiligten Einrichtungen Kurse und Seminare aus der laufenden Arbeit dokumentiert, die Ansätze zum ethischen Lernen bieten oder in denen (ansatzweise) ethisch gelernt worden ist. Die Auswahl treffen die Einrichtungen selbst. Die Art der Materialsammlung ist vielfältig, wir denken an

- Teilnehmende Beobachtungen durch die wissenschaftliche Begleitforschung
- Audio- und Videoaufnahmen
- Gedächtnisprotokolle der Kursleitenden
- Interviews mit Dozierenden, evtl. auch Interviews mit ausgewählten Teilnehmern

Die Dokumentationen sollen jeweils durch Lehr-/Lernmaterialien wie Ausschreibungen, Arbeitsblätter, Powerpoint-Präsentationen, Fotos von Tafelbildern oder Flipcharts, Arbeitsaufgaben etc. ergänzt werden, um einen möglichst lebendigen Eindruck des Lehr-/Lerngeschehens zu vermitteln.

Eine besondere Hilfe bei der Erstellung der Materialien dürfte die didaktische Strukturplanung sein. Sie ist in erster Linie ein Planungsinstrument des normalen Kursverlaufs und nicht speziell auf das ethische Lernen ausgerichtet. Erläuterungen und Kommentare zu diesen Strukturplanungen nach Abschluss des Kurses speziell zum ethischen Lernen, das im Kurs stattgefunden hat, werden für uns aber sicherlich besonders wertvoll sein.

Ein Beispiel einer didaktischen Strukturplanung

Zeit	Inhalt	Ziel	Eingesetzte Methoden / Medien	Ergebnis-sicherung	Rolle des Kurslei-ters	Nicht auf-gegriffene implizite ethische Themen	Aufgegriffene ethische The-men
10.00	Begrüßung der Teilnehmen-den		Power-Point		Vortragende		
10.15	Vorstellungsrunde mit drei Fragen: - Wie heiße ich? - Wo komme ich her? - Was interessiert mich am Projekt „Ethisches Lernen“?	Gegenseitiges Kennen-lernen; Unstrukturierter, erfah-rungs-orientierter Zu-gang zum Themenfeld „Ethisches Lernen“	Rundgespräch	Flipchart-Mitschrift	Moderatorin		
10.35	Was will das Projekt „Ethi-sches Lernen“?	Mit Träger- und Veran-stalterinteressen ver-traut machen; Die Projektphilosophie mit den eigenen Vorstel-lungen abgleichen	Kurzvortrag Handout		Vortragender		
10.55 Uhr	Rückfragen zum Kurzvortrag	Unklarheiten im Blick auf die Projektphilosophie und das eigene Ver-ständnis von ethischem Lernen beseitigen	Rundgespräch		Moderatorin		
11.40 Uhr	Wünsche, Anregungen, I-deen	Beteiligungsmöglichkei-ten am Projekt eruieren	Kleingruppen-arbeit	Plakatbögen			
12.15 Uhr	Wünsche, Anregungen, I-deen	Entscheidung über die Beteiligung an dem Vor-haben ermöglichen	Fish-bowl	To-do-Liste	Moderatorin		

Literatur

- AMMICHT QUINN, REGINA, Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der Schlüsselkompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion, in: Heimbach-Steins, Marianne; Krup, Gerhard (Hrsg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003, S. 55-64.
- ANZENBACHER, ARNO, Bildungsbegriff und Bildungspolitik, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften, 40. Bd. (1999), S. 12-37.
- ANZENBACHER, ARNO, Christliche Sozialethik. Einführung und Prinzipien, Paderborn u.a. 1998.
- ANZENBACHER, ARNO, Einführung in die Ethik, Düsseldorf 1992.
- APEL, KARL OTTO, Transformationen der Philosophie, Frankfurt a.M. 1973.
- BAYERTZ, KURT, Warum überhaupt moralisch sein?, München 2004.
- BENHABIB, SEYLA, Selbst im Kontext, Frankfurt a.M. 1995.
- BERGOLD, RALPH; GISBERTZ, HELGA; KRUIP, GERHARD (Hrsg.), Treffpunkt Ethik : Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse, Bielefeld 2007.
- BENTHAM, JEREMY, An introduction to the principles of morals and legislation, New York 1789.
- BIELEFELDT, HEINER, Die Menschenwürde als Fundament der Menschenrechte, in: Deutsches Institut für Menschenrechte u.a.: Jahrbuch Menschenrechte 2005. <http://www.jahrbuch-menschenrechte.de/> (abgerufen am 07.11.06).
- BILLMANN-MAHECHA, ELFRIEDE; HORSTER, DETLEF, Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung, in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 193-211.
- BIRNBACHER, DIETER, Analytische Einführung in die Ethik, Berlin u.a. 2003.
- BÖHM, WINFRIED; SCHIFFER WERNER, Ethisches Argumentieren, in: EU 1/06, S. 20-26.
- BUCHANAN, JAMES, Die Grenzen der Freiheit, Tübingen 1984.
- COHN, RUTH; KLEIN, IRENE, Großgruppen gestalten mit themenzentrierter Interaktion : ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe. Mainz 1993.
- DABROCK, PETER; KLINNERT, LARS; SCHARDIEN, STEFANIE, Menschenwürde und Lebensschutz. Herausforderungen theologischer Bioethik, 2004.
- DANIELS, NORMAN, Justice and Justification. Reflective equilibrium in theory and practice, Cambridge 1996.
- DIETRICH, JULIA, Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik, in: Rohbeck, Johannes (Hrsg.), Ethisch-philosophische Basiskompetenz, (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik), Dresden 2004, S. 65-96.
- DÜWELL, MARCUS, HÜBENTHAL, CHRISTOPH, WERNER, MICHA (HRSG.), Handbuch Ethik, Stuttgart 2002.

- GRAMMES, TILMAN, Urteil- und Entscheidungskompetenz in Lernprozessen, in: Martin, Hans-Joachim (Hrsg.), Am Ende (-) die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik, Münster u.a. 2002, S. 189-213.
- HABERMAS, JÜRGEN., Diskursethik : Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: Ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. 1983, 53-126.
- HABERMAS, JÜRGEN, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a. M. 2001.
- Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M. 1981.
- HABERMAS, JÜRGEN, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a. M. 1995.
- HEIMBACH-STEINS, MARIANNE; KRUIP, GERHARD (HRSG.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen, Bielefeld 2003.
- HÖFFE, OTFRIED, Universalistische Ethik und Urteilskraft: ein aristotelischer Blick auf Kant, in: Zeitschrift für philosophische Forschung, Jg. 44 1990, 165-174.
- HÖFFE, OTFRIED, Lexikon der Ethik, München 6/2002.
- HÖFFE, OTFRIED, Gerechtigkeit. München 2001.
- HÖFFE, OTFRIED (Hrsg.), Lesebuch zur Ethik : Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart. München 1999.
- HUBER, WOLFGANG, Gerechtigkeit und Recht – Grundlinien christlicher Rechtsethik, Güthersloh 1996.
- KELLER, MONIKA, Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 149-172.
- KOHLBERG, LAWRENCE, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt a.M. 1996.
- KOHLBERG, LAWRENCE, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: G. Büttner, V.-J. Dieterich, (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, S. 50-66.
- KRUIP, GERHARD; NEUHOF, KATJA, Ethisches Lernen – Kontextsensitive Anwendung moralischer Normen,
http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_Ethisches_Lernen.pdf
(Abrufdatum 20.04.07)
- LIND, GEORG, Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratische Bildung, München 2003
- LUCKMANN, THOMAS (Hrsg.), Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Güthersloh 1998.
- MANDRY, CHRISTOF, Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung?, in: Ethik im Konflikt der Überzeugungen, Freiburg 2004, S. 165-180.
- MEIER-RUST, KATRIN, Denn sie wissen, was sie tun, in: NZZ am Sonntag, 10.12.2006, <http://www.nzz.ch/2006/12/10/ws/articleEPZ6N.html> (Abrufdatum 20.04.07).

- MIETH, DIETMAR, Art. Erfahrung, in: Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph; Werner, Micha, Handbuch Ethik, Stuttgart 2002, S. 336-340.
- MILL, JOHN STUART, Der Utilitarismus, Stuttgart 1976.
- MONTADA, LEO, Moralische Gefühle, in: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hrsg.), Moral und Person, Frankfurt a.M. 1993, S. 259-277
- NEUHOFF, KATJA, Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung Blended-Learning im Treffpunkt Ethik
http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Abschlussbericht_der_Wissenschaftlichen_Begleitforschung.pdf (Abrufdatum 20.04.07).
- NÖSTLINGER, CHRISTINE, Moralisch unterwegs, in: *Kursbuch 60: Moral*. Juni 1980, S.1-6.
- NOZICK, ROBERT, Anarchie Staat und Utopie, München 1979
- NUSSL; EKKEHARD, Erwachsenenbildung oder Lebenslanges Lernen?, in: Forum Erwachsenenbildung 2/06, S. 4-9.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD u. a., Integration durch Moral. Moralische Motivation und Zivil-tugenden Jugendlicher, Wiesbaden 2006.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation, in: Berger, Johannes (Hrsg.), Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte, Frankfurt a. M. u.a. 2005., S. 77-117.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, Moralische Bildung, in: Lutz Wingert und Klaus Günther (Hrsg.), Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit, Frankfurt a.M. 2001.
- NUNNER-WINKLER, GERTRUD, Zum Verständnis von Moral, in: Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Ethik, Wiesbaden 2005, S. 173-192.
- NUSSBAUM, MARTHA, *Frontiers of Justice*, Cambridge 2007.
- NUSSBAUM, MARTHA, *Gerechtigkeit oder das gute Leben*, Frankfurt a.M. 1999.
- PAUER-STUDER, HERLINDE, *Einführung in die Ethik*, Wien 2003.
- PIEPER, ANNEMARIE, *Einführung in die Ethik*. Tübingen, Basel 4/2000.
- PFEIFER, VOLKER, *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?*, Stuttgart 2003.
- RAWLS, JOHN, *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt a.M. 1979.
- REITER, JOHANNES, Über die Ethik der Menschenwürde, in: Raffelt, Albert; Nichtweiss, Barbara (Hrsg.), *Weg und Weite : Festschrift für Karl Lehmann*, Freiburg i.Br. 2001, S. 443–454.
- SEN, AMARTYA, *Ökonomie für den Menschen*, München 2002.
- SINGER, PETER, *Praktische Ethik*, Stuttgart 1994.
- TICHY, MATTHIAS, *Die Vielfalt des ethischen Urteilens. Grundlinien einer Didaktik des Fachs Ethik/ praktische Philosophie*, Bad Heilbrunn 1998.
- TOULMIN, STEPHEN, *Der Gebrauch von Argumenten*, Kronberg 1996.

TUGENDHAT, Ernst, Vorlesungen über Ethik. Frankfurt a. M. 1993.

WERNER, MICHA, Art.: Moral, in: Wils, Jean-Pierre, Hübenthal, Christoph (Hg.), Lexikon der Ethik, Paderborn 2006, S. 239-248.

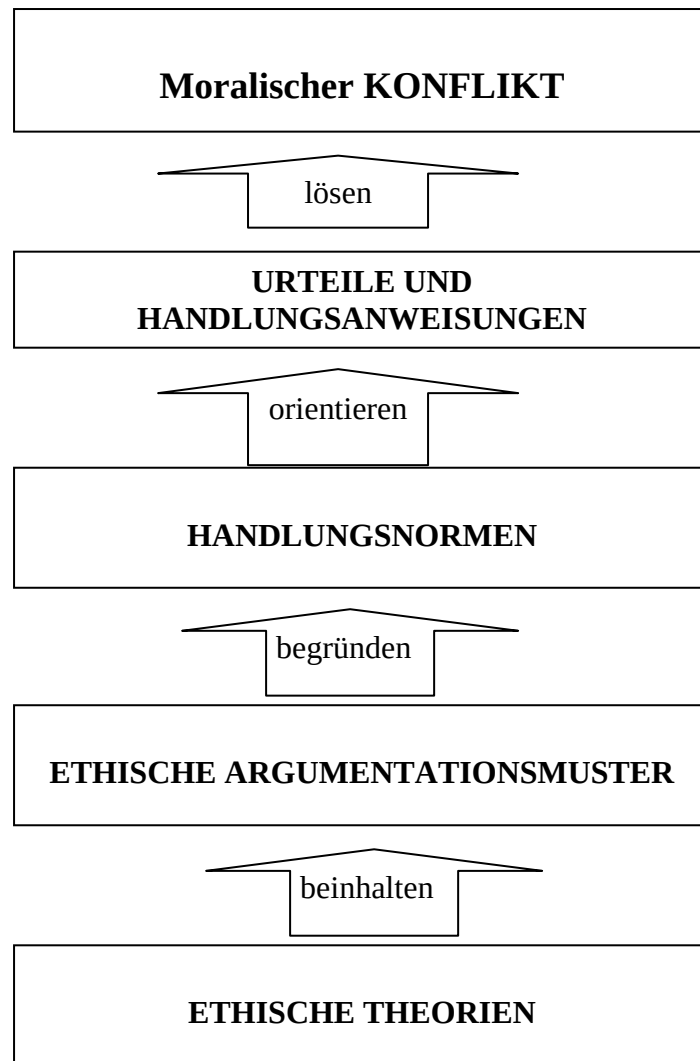
ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Ethisches Lernen, in: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2003.

ERGÄNZUNG I
zum Basispapier Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung
Ethische Theorie

Einleitung

Neben der Entwicklung moralischer Sensibilität, der Reflexion und Integration moralischer Gefühle und der Weiterentwicklung einer moralischen Identität gehören zum ethischen Lernen wesentlich auch das Erkennen, die Analyse und das Einüben ethischer Argumente. Es geht also um die Reflexion darüber, welche Gründe als moralisch gute Gründe gelten können und auf welche Arten ein bestimmtes Urteil ethisch gerechtfertigt werden kann. Dabei ist zu beachten, dass einerseits verschiedene Gründe durchaus zu gleichen Handlungsanweisungen führen können und andererseits die Gleichheit der Gründe nicht dieselben Schlussfolgerungen garantiert.

Die Frage nach dem richtigen Handeln stellt sich stets in bestimmten Kontexten, sie ist unserem Ansatz nach jedoch nicht völlig kontextabhängig, sondern darüber hinaus von ethischen Prinzipien bestimmt. Die Anwendung der Toulminschen Argumentationsanalyse sowie die Methode des Sokratischen Fragens kann uns über die kontextuelle Bindung des konkreten Einzelurteils hinaus zu den sozialen Handlungsregeln führen, auf denen das Urteil basiert. Diese werden durch bestimmte ethische Argumentationsmuster begründet, die Teil ethischer Großtheorien sind und diese charakterisieren.



In vielen Alltagssituationen, sicherlich zunächst auch im Kontext von Erwachsenenbildungskursen, findet Normbegründung einfach dadurch statt, dass sich Menschen auf ihre moralischen Gefühle oder Intuitionen verlassen, sich auf unhinterfragte Konventionen oder moralische, meist religiöse Autoritäten bis hin zu göttlicher Offenbarung berufen.¹ Obwohl sie von großer praktischer Bedeutung sind, weisen diese Formen des Emotivismus oder Intuitionismus, des Konventionalismus und des Autoritarismus einige Probleme auf, die Geltung von bestimmten Normen tatsächlich zu begründen, zum Beispiel dann, wenn Menschen unterschiedliche Intuitionen haben, wenn Konventionen brüchig werden und der Glaube an Autoritäten abnimmt. In solchen Situationen kommt man nicht umhin, tatsächlich zu argumentieren

¹ Hier liegt keine ethische Begründung im engeren Sinne vor, sondern die Geltung der Normen gründet auf der vom Urteilenden vorausgesetzten sozialen Akzeptanz der jeweiligen Autoritäten (wie z.B. Personen, Texte, Traditionen, das Recht oder die Wissenschaft sein).

und dies gilt es auch im Rahmen ethischen Lernens zu lernen. Nun haben sich im Laufe der Geschichte moralischer Reflexion verschiedene argumentative Grundmuster herausgebildet, deren Tragweite und Probleme bereits vielfach diskutiert wurden. Sie zu kennen kann deshalb eine große Hilfe sein, wenn man Menschen im ethischen Lernen fördern möchte.

Es soll nun zunächst formal zwischen drei ethischen Argumentationsformen der Normbegründung unterschieden werden, die sich in bestimmten ethischen Großtheorien, welche im letzten Teil überblickshaft dargestellt werden, wieder finden. Wir haben hier aus der Vielzahl ethischer Konzeptionen eine Auswahl getroffen, die die wohl zur Zeit einflussreichsten zusammengestellt.

Ethische Argumentationsformen

Die folgenden ethischen Argumentationsmuster liegen bei der Begründung von Handlungsnormen meist nicht in Reinform vor. Es kann jedoch zwischen der konsequentialistisch-utilitaristischen, der konsensuell-gerechtigkeitstheoretischen und der substantiell-naturrechtlichen Argumentationsform unterschieden werden, die je nach Art des Urteils unterschiedlich gewichtet werden.

Konsequentialistisch-utilitaristische Argumentation

Bei einer konsequentialistischen Argumentationsform wird die Geltung der Handlungsregel (W) durch einen Rekurs auf deren positive Folgen begründet. Die utilitaristische Komponente dieser Argumentationsform fordert, dass wir so handeln bzw. unser Handeln so regeln sollten, dass die Folgen unserer Handlungen bzw. Handlungsregeln von möglichst großem Nutzen sind. Auf der Basis der durch die jeweiligen Präferenzen bestimmten individuellen Nutzenanteile wird ein Durchschnittsnutzen oder eine Nutzensumme bestimmt. Ziel des ethischen Handelns ist die Maximierung von Durchschnittsnutzen oder Gesamtnutzen. Dieser Argumentationsform zufolge sind Handlungsregeln dann gültig, wenn ihre Einhaltung effizienzsteigernd ist.

Beispiel: *Der Staat sollte ein möglichst gut funktionierendes Gesundheitswesen aufbauen, weil Krankheit gesamtgesellschaftlich hohe Kosten verursacht, Gesundheit umgekehrt erheblich zur Steigerung des Durchschnittsnutzens beiträgt.*

Konsensuell-Gerechtigkeitstheoretische Argumentation

Eine gerechtigkeitstheoretische Form der Normbegründung liegt dann vor, wenn die Geltung der Handlungsregel (W) durch ihre Verallgemeinerbarkeit und somit Konsensfähigkeit be-

gründet wird. Wir sollen unser Handeln also nach den Regeln ausrichten, die die Interessen aller angemessen berücksichtigen und der somit alle möglicherweise Betroffenen frei zustimmen können. Normen sollen die Freiheitsspielräume der Einzelnen, in denen sie ihr persönliches gutes Leben führen, koordinieren und diese Freiheit so wenig wie möglich einschränken. Der gerechtigkeits-theoretischen Argumentationsform zufolge sind Handlungsregeln also dann gültig, wenn sie gleichermaßen Freiheit für alle garantieren und somit universalisierbar sind.

Beispiel: *Der Staat sollte ein möglichst gut funktionierendes Gesundheitswesen aufbauen, weil die Regel, dass jedem ein Recht auf Gesundheit zugestanden wird, dem entsprechende staatliche Pflichten gegenüberstehen, im Konsens sinnvollerweise die Zustimmung aller finden kann.*

Substanziell-Naturrechtliche Argumentationsform

Eine naturrechtliche Form der Normbegründung liegt dann vor, wenn die Geltung der Handlungsregel (W) durch einen Rekurs auf eine Vorstellung von Humanität und das heißt also inhaltlich begründet wird. Solch einer substantiellen Argumentationsform zufolge sollen wir unser Handeln nach den Regeln ausrichten, die entsprechend der „conditio humana“ das gute, das heißt das menschenwürdige Leben aller Menschen fördern und nicht behindern. Normen sollen dabei menschlichen Bedürfnissen, inhaltlichen Vorstellungen von Humanität und existentiellen Zwecken menschlichen Lebens, die Bedingungen für ein autonomes Leben sind, entsprechen. Der naturrechtlichen Argumentation zufolge sind Handlungsregeln also dann gültig, wenn sie das gute und das heißt menschenwürdige Leben aller garantieren.

Beispiel: *Der Staat sollte ein möglichst gut funktionierendes Gesundheitswesen aufbauen, weil alle Menschen ein Bedürfnis nach Gesundheit haben und Krankheit ihre Möglichkeiten, ein gutes Leben zu führen, erheblich einschränken.*

Die Argumentationsformen im Überblick:

Argumentationsform	Kriterium	Prinzip	Begründungsmuster
konsequentialistisch-utilitaristisch	Positive Folgen, Maximierung von Nutzensumme/Durchschnittsnutzen für die Betroffenen	Effizienzprinzip	weil W positive Folgen hat
Konsensuell-gerechtigkeits-theoretisch	Universalisierbarkeit, Konsens Konsensfähiger Ausgleich divergierender Interessen	Universalisierungsprinzip, kategorischer Imperativ	weil W im Interesse aller liegt und ihm alle zustimmen können
Substanziell-naturrechtlich	‚natürliche‘ menschliche Bedürfnisse und Fähigkeiten, Humanität	Humanitätsprinzip	weil W die Realsierung von Menschlichkeit unter Berücksichtigung von menschlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten ermöglicht

Ethische Theorien

Den oben aufgeführten Argumentationsformen entsprechen Familien von Ethiktheorien, wobei man das konsensuell-gerechtigkeits-theoretische Argumentationsmuster mit zwei Großtheorien verbinden kann, einmal mit diskursethischen Theorien, die in der Kantischen Tradition stehen, zum anderen mit vertragstheoretischen Konzeptionen. Auf diese Weise kommt man zu vier ethiktheoretischen Familien: Naturrechtsdenken, Diskurstheorie, Vertragstheorie, Utilitarismus.

- a) Historisch sehr früh anzusetzen sind Formen der Moralbegründung, die auf das Wesen des Menschen, die ihm (von Natur oder von Gott) gesetzten Ziele, kurz seine als normativ verstandene Natur rekurren.² Diese Art von ethischer Argumentation findet man z.B. dann, wenn behauptet wird, Menschen hätten „von Natur aus“ bestimmte

² Diese Argumentationsform nimmt ihren Ausgangspunkt also nicht bei deskriptiven naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern geht von einer Deutung des Wesens des Menschen, von einem Menschenbild, aus, insofern liegt hier kein sogenannter „naturalistischer“ Fehlschluss vor.

Rechte. Solche Argumentationsformen haben viele Vorteile, sie sind universalistisch und trotzdem konkret, da sie sich inhaltlich an eine Vorstellung von Humanität binden; zudem können sie kritisch gegen positives Recht ins Feld geführt werden. Aber sie haben zugleich den Nachteil, dass in vielen Fällen nicht so einfach auszumachen und deshalb umstritten ist, worin denn diese „Natur“ des Menschen liegt. Gerade innerhalb der katholischen Moraltradition finden sich viele abschreckende Beispiele dafür, was alles durch den Rekurs auf die „Natur“ des Menschen gerechtfertigt worden ist, was man nach breiter moralischer Überzeugung heute nicht mehr rechtfertigen kann (z.B. ungleiche Rechte für Frauen und Männer) und was zum Teil humanwissenschaftlichen Erkenntnissen widerspricht. In jüngster Zeit erleben solche naturrechtlichen Argumentationsformen, die sich heute meist auf Aristoteles beziehen, einen gewissen Aufschwung. Dabei wird behauptet, dass sich Menschen über ihre grundlegenden Bedürfnisse bzw. Fähigkeiten verständigen können und auch das Recht haben, zumindest jene Bedürfnisse zu befriedigen und jene Fähigkeiten zu entwickeln, die ihnen ein menschenwürdiges Leben ermöglichen. Auch wenn es hoch plausibel ist, auf diese Weise „Menschlichkeit“ im moralischen Sinne zu definieren, gibt es auch hier viele Gefahren der Missinterpretation. Und für sich genommen folgt daraus, dass Menschen Bedürfnisse oder Fähigkeiten haben, ja noch nicht eine moralische Norm, die ihnen deren Befriedigung garantieren würde.³

- b) Am plausibelsten finden viele Moraltheoretiker Argumentationskonzepte, die in der einen oder anderen Weise auf Kant und dessen kategorischen Imperativ rekurren. Dieser besagt bekanntlich, man solle nach derjenigen Maxime handeln, von der man wollen könne, dass sie allgemeines Gesetz sei. Diejenigen Normen können danach universelle Geltung beanspruchen, die als allgemeine Regel widerspruchsfrei von allen möglicherweise Betroffenen akzeptiert werden können. Kant stellte sich offenbar vor, jeder einzelne könne mit seiner eigenen Vernunft diese „Universalisierbarkeitsprüfung“ vornehmen. Neue kantische Moralkonzepte wie die Diskursethik von Jürgen Habermas verlangen demgegenüber, diese Universalisierbarkeitsprüfung in einem realen Diskurs unter realer Beteiligung aller möglicherweise Betroffenen zu führen. Doch auch hier stellen sich große Schwierigkeiten, sind solche Diskurse doch nie wirklich durchführbar, so dass letzten Endes zwar versucht werden muss, solche Diskurse möglichst real zu führen. Wenn dies aber nicht möglich ist, sollte man sie sich wenigstens

³ als typische Vertreter und Hauptwerke gelten Nussbaum, Martha, *Frontiers of Justice*, 2007; Dies. *Gerechtigkeit oder das gute Leben*, 1999; Sen, Amartya, *Ökonomie für den Menschen*, 2001.

vorstellen und überlegen, welches Ergebnis sich einstellen würde, könnte man sie tatsächlich führen.⁴

- c) „Vertragstheoretische“ Ethikkonzeptionen gründen ihre Argumentation darauf, dass es im egoistischen Interesse aller Einzelnen liegen kann, sich zur Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens auf bestimmte Regeln zu einigen. Mit einem so begründeten „Vertrag“, dem die Vertragspartner zustimmen, weil sie von ihm einen individuellen Nutzen haben, ist in der Regel bereits viel gewonnen. Als Vorteil der vertragstheoretischen Argumentation wird häufig die Nähe zur ökonomischen Denkweise gewertet, die sich darin zeigt, dass bei den Vertragspartnern keine andere Handlungsmotivation als der Eigennutz vorausgesetzt werden muss. Möglicherweise haben aber nicht alle das Interesse, tatsächlich mit allen anderen einen solchen Vertrag zu schließen. Es kann zu Exklusionen kommen. Und wenn die Ausgangsbedingungen nicht fair sind, muss auch der Vertrag nicht fair sein. Unter ungünstigen Bedingungen kann es für Schwächere schon von Nutzen sein, einem Vertrag zuzustimmen, der sie etwas besser stellt, dessen Ergebnisse wir aber trotzdem nicht als gerecht erachten würden.⁵
- d) Die „utilitaristische“ Moralbegründung steht dem ökonomischen Denken, das auch in der vertragstheoretischen Argumentation eine Rolle spielt, ebenfalls sehr nahe, unterscheidet sich aber von der vertragstheoretischen dadurch, dass hier nicht von der individuellen Nutzenmaximierung, sondern vom Prinzip des größtmöglichen Gesamtnutzens ausgegangen wird. Deshalb impliziert der Utilitarismus durchaus, dass Einzelne auf etwas verzichten, dann nämlich, wenn andere davon einen höheren Nutzen haben. Das kann soweit gehen, dass der Utilitarismus sogar die Verletzung individueller Rechte zulässt, wenn dadurch der Gesamtnutzen gesteigert werden kann. Die mit diesem „klassischen“ Utilitarismus verbundenen Probleme versuchen Weiterentwicklungen wie der „Regelutilitarismus“ und der „Präferenzutilitarismus“ zu lösen, bleiben aber, wie die anderen Positionen auch, hochgradig umstritten.⁶

⁴ als typische Vertreter und Hauptwerke gelten Apel, Karl Otto, Transformationen der Philosophie, 1973; Benhabib, Seyla, Selbst im Kontext, 1995; Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, 1981.

⁵ als typische Vertreter und Hauptwerke gelten Buchanan, James, Die Grenzen der Freiheit, 1984; Nozick, Robert, Anarchie Staat und Utopie, 1976; Rawls, John, Eine Theorie der Gerechtigkeit, 1975

⁶ als typische Vertreter und Hauptwerke des Utilitarismus gelten Bentham, Jeremy, An introduction to the principles of morals and legislation, 1789; Mill, John Stuart, Der Utilitarismus, 1976 (1861); Singer, Peter, Praktische Ethik, 1994.

	Naturrecht	Diskursethik	Vertragstheorie	Utilitarismus
Vernunftbegriff	Teleologische Vernunft	Kommunikative Vernunft	Nur Zweckrationalität aus individueller Perspektive	Zweckrationalität aus kollektiver Perspektive
Kriterium moralischer Richtigkeit	Wesen des Menschen; Humanität	Zustimmung im herrschaftsfreien und universellen Diskurs	Zustimmung zum Vertrag aus Eigeninteresse	Maximierung des Gesamtnutzens bzw. Durchschnittsnutzens
Ursprung des moralischen Müssens, moralische Motivation	Achtung vor teleol. Ordnung bzw. Achtung vor Menschenwürde	Bindungswirkung des Einverständnisses	Freiwillige Vertragsbindung,	Achtung vor dem Nutzen- und Effizienzprinzip als Moralprinzip
Einbeziehung aller (moralisches Subjekt, moralisches Objekt)	Alle Menschen	Sprachfähige Subjekte	Nein: nur Vernünftige und Menschen mit Macht oder ökonomischem Potenzial	Ja, aber Individuum dem Kollektiv unterworfen
Beispiel Begründung von W: Staatliche Verantwortung für Gesundheitswesen	<i>: weil alle Menschen ein Bedürfnis nach Gesundheit haben und Krankheit ihre Möglichkeiten, ein gutes Leben zu führen, erheblich einschränken.</i>	<i>... weil die Regel, dass jedem ein Recht auf Gesundheit zugestanden wird, dem entsprechende staatliche Pflichten gegenüberstehen, im Konsens sinnvollerweise die Zustimmung aller finden kann.</i>	<i>... weil jeder das Interesse hat, das Risiko der Krankheit individuell abzusichern und zugleich von der Gesundheit der (meisten) anderen und ihren positiven Folgen profitiert</i>	<i>weil Krankheit gesamtgesellschaftlich hohe Kosten verursacht, Gesundheit umgekehrt erheblich zur Steigerung des Durchschnittsnutzens beiträgt.</i>

In der philosophischen und theologischen Ethik-Literatur treten diese Typen in vielen Nuancierungen und Kombinationen auf. Gerade deshalb ist es hilfreich, ein solches Raster von Theorietypen im Hinterkopf zu behalten und sich der Art des Arguments zu vergewissern. Im Blick auf die Lösung konkreter moralischer Probleme führt dies freilich leicht dazu, dann man häufig zwischen der Ebene der auf diesen Konflikt direkt bezogenen Argumente und der Metaebene einer Debatte um ethische Großtheorien hin- und herspringt.

ERGÄNZUNG II

zum Basispapier Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Moralentwicklung

Einleitung

Moralische Fähigkeiten sind von individueller sowie sozialer Bedeutung, denn einerseits kann die Entwicklung derselben als ein entscheidender Teil der Identitätsbildung des Individuums angesehen werden, andererseits hängt die Funktionsfähigkeit demokratischer Gesellschaften, die auf deliberativen Verfahren gründen, davon ab, ob die Gesellschaftsglieder moralische Fähigkeiten besitzen. Hierbei ist stets zu beachten, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit, die von der moralischen Kompetenz der Gesellschaftsmitglieder abhängig ist, gleichzeitig die Bildung dieser Moralfähigkeit der Einzelnen beeinflusst.¹

Die Moralphyschologische und moralsoziologische Forschung geben Auskunft darüber, wie sich solche moralischen Fähigkeiten, die sowohl für die einzelne Person als auch für die Gesellschaft bedeutsam sind, im sozialen Kontext ausbilden. Wenn Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung ethisches Lernen initiieren und begleiten wollen, ist es hilfreich, ein moralphyschologisches und –soziologisches Hintergrundwissen zu haben, da sie so ein differenzierteres Verständnis für die Lernenden aufbringen können, die ja schon ihr Leben lang ‚moralisch unterwegs‘ sind.

Im Folgenden werden einige für unser Projekt besonders interessante Aspekte des Prozesses moralischer Entwicklung herausgegriffen. Dabei stehen zwei Fragen im Mittelpunkt:

Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen für die Entwicklung und Umsetzung von moralischen Fähigkeiten?

Welche Bedeutung haben kognitive und welche haben affektive Aspekte für die Entwicklung und die Umsetzung von moralischen Fähigkeiten?

Moralfähigkeit und sozialer Kontext

Prinzipiell entsteht moralische Sensibilität in sozialen Beziehungen, und zwar dadurch, dass sich ein Kind mit den Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von sich selbst und anderen und mit den Regeln, die in diesen Interaktionen Geltung haben, auseinandersetzt.

¹ Davon dass die Ausbildung der Moralfähigkeiten von Sozialisationsprozessen abhängt, ist trotz der großen Bedeutung genetischer Dispositionen, wie sie verhaltensgenetische Ansätze herausgearbeitet haben, weiterhin auszugehen. Vgl. hierzu Nunner-Winkler 27-28.

Doch geht es dabei nicht nur darum, was einem Kind explizit vermittelt wird, sondern auch darum, wie es sich in Interaktionen mit bedeutsamen anderen erfährt und in welchem kulturellen Wertesystem sich diese Interaktionen vollziehen. Aus moralischen Erfahrungen entwickeln sich moralische Überzeugungen, deren Inhalt für die Moralfähigkeit im Erwachsenenalter von Bedeutung ist. So können z.B. bestimmte gesellschaftlich geprägte inhaltliche Vorstellungen, wie das Menschenbild des homo oeconomicus oder ein männliches Geschlechtsstereotyp, negativen Einfluss auf die moralische Motivation des Individuums haben.² Auch die empirische Gerechtigkeitsforschung hat einen Zusammenhang zwischen Gemeinschaftsbindung Gerechtigkeitsvorstellungen festgestellt. So wird hinsichtlich problematischer Verteilungskonflikte bei geringerer Gemeinschaftsbindung tendenziell stärker auf die Lösung von Gerechtigkeitsproblemen durch Verfahren gesetzt, bei stärkerer Gemeinschaftsbindung tendenziell eher auf substanzielle Gerechtigkeitsprinzipien

Insgesamt ist die Ausbildung eines WIR-Gefühls entscheidend für die Motivation, moralisch zu handeln, d.h. die Zugehörigkeit zu einer moralischen Gemeinschaft fördert die individuelle Moralfähigkeit.

Affektive und kognitive Aspekte der Moralfähigkeit

Kognitive Einsicht bzw. Vernunft ermöglicht die Wahrnehmung und das Verständnis einer Situation. Insofern ist die kognitive Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für moralische Urteile. Erst die affektive Komponente von Betroffenheit und empathischem Mitfühlen mit den Belangen anderer ermöglicht eine moralische Handlungsdisposition. Die affektive Komponente ist die Voraussetzung dafür, dass überhaupt Situationen im Hinblick auf das Wohlergehen anderer Personen bedeutsam werden. Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeit der Perspektivenkoordination allein garantiert also nicht die Entwicklung einer moralischen Einstellung. Denn sie kann die Entwicklung einer Gesellschaft von rationalen Egoisten, die andere sozial geschickt ausbeuten, nicht ausschließen³

Zudem ist zu beachten, dass die Koordination von Perspektiven unter moralischen Gesichtspunkten ebenso auf emotionaler Basis geschehen kann.⁴ Empirische Forschungsergebnisse

² Nummer Winkler

³ Keller 1996

⁴ Insofern revidiert die aktuelle moralpsychologische Forschung die Stufenbeschreibung Kohlbergs im Blick auf moralische Gefühle wie Empathie und Schuld.

belegen, dass das Mitfühlen mit anderen im Menschen angelegt ist. Schon Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren fühlen sich in andere soweit hinein, dass sie gegebenenfalls selbst Schamgefühle entwickeln. Sechsjährige kennen bereits Schuldgefühle, die zwar nicht mit ihrer kognitiven Leistung zusammenhängen, aufgrund derer sie aber die Situation einschätzen. Das heißt also: Rollenübernahmefähigkeit geschieht in emotionaler Hinsicht weitaus früher als in kognitiver.

Es ist eine noch offene Forschungsfrage, wie die entwicklungsspezifische Beziehung zwischen affektiven und kognitiven Aspekten, und dabei vor allem zwischen empathiegestützten moralischen Motiven und komplexen kognitiven Urteilsprozessen der situationsspezifischen Abwägung von moralischen Regeln und Prinzipien zu bestimmen ist. Es herrscht jedoch weitgehend Konsens darüber, dass beide Komponenten das moralische Selbst prägen, das Verpflichtungen und Verantwortungen als verbindlich für die eigene Person erlebt und eine Konsistenz zwischen Urteil, Gefühl und Handeln herstellt.

Konsequenzen für das ethische Lernen in der EB

Diese hier nur kurz erwähnten moralpsychologischen und –soziologischen Forschungsergebnisse sind beim ethischen Lehren und Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Voraussetzung für die Gestaltung ethischer Lehr-Lern-Prozesse ist, dass Moralentwicklung intentional gefördert werden kann und zwar sowohl durch die Förderung des moralischen Urteilsvermögens als auch der moralischen Motivation.⁵ Dabei ist zu beachten, dass die theoretisch unterschiedenen Aspekte im Moralverständnis, nämlich Motivation und Urteil, d.h. die eher kognitive Urteilsdimension und die eher affektiv bestimmte motivationale Dimension nach bisherigen Erkenntnissen in voneinander getrennten Lernprozessen erworben werden.

In einem Entwurf ethischen Lernens, wie er im Basispapier entwickelt wurde, liegt der Schwerpunkt auf der Ausarbeitung eines Konzepts zur Vermittlung moralischer Urteilskompetenz. Zum moralischen Urteilen gehört die Analyse moralischer Konflikte und die Bewertung ethischer Argumente. Hierzu ist es notwendig, die Fähigkeit zur Rollenübernahme sowie zum Vollzug bestimmter Denkopoperationen in Lernprozessen zu entwickeln, ebenso ist ein gewisses Maß an Inhaltslernen notwendig. Dagegen wird die moralische Motivation, das heißt die affektive Bindung an Moral, durch Erfahrungslernen verstärkt. Für den Erwachsenenbildungskontext heißt das, dass die Lehrperson und die Lerngruppe besonders bedeutsam sind.

⁵ Vgl. Lind 2003, S. 35-36; S. 69.

Die Anerkennung innerhalb einer moralischen Gemeinschaft, wie sie auch die Lerngruppe darstellen kann, kann dazu führen, dass einem Menschen Moral wichtiger wird.