

Ethische Bildung und Werteerziehung



Handbuch für Lehrkräfte und Erzieher/innen
an europäischen Schulen und Kindergärten



Erasmus+



Ethics and values education in schools
and kindergartens

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber

Europäisches ETHIKA Netzwerk, Deutschsprachige Sektion vertreten durch Franz Feiner, Thomas Pfeil, Evelyn Schlenk.

Autorinnen und Autoren

Bruno Ćurko, Franz Feiner, Stanko Gerjolj, Janez Juhant, Kerstin Kreß, Thomas Pfeil, Svenja Pokorny, Evelyn Schlenk, Vojko Strahovnik.

Mitarbeit

Valentina Mazzoni, Luigina Mortari.

Deutsche Übersetzung

Kirchliche Pädagogische Hochschule, Graz; Institut für Lern-Innovation, Nürnberg; Bundesverband Ethik, Marburg.

Danksagung

Für ihre wertvollen Rückmeldungen zu den Inhalten dieses Handbuchs danken wir den Lehrer/innen und Erzieher/innen, die an der Fortbildung zu ethischer Bildung und Werteerziehung in Ljubljana teilnahmen (23.-27. März 2015) sowie allen weiteren Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, die in das Ethika-Projekt eingebunden sind.

Für die finanzielle Unterstützung zur Umsetzung des Projekts gilt unser Dank insbesondere der Europäischen Kommission und den nationalen Erasmus+ Agenturen.

Titelbild und Gestaltung

© istockphoto photo ID:15223640, Bildbearbeitung Markus Pfeil.

Urheberrecht, Copyright und Open Access

Die Materialien – ausschließlich der mit © gekennzeichneten Quellen (siehe Seite 70) – dürfen verwendet werden gem. Creative Commons Lizenz Non Commercial ShareAlike (nicht kommerziell, Weitergabe unter gleichen Bedingungen).



Haftungsausschluss

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Druck: Wograndl Druck GmbH, A-7210 Mattersburg, www.wograndl.com

Das Handbuch für Lehrkräfte und Erzieher/innen wurde umweltschonend hergestellt.

Die Schutzgebühr des gedruckten Handbuchs beträgt 14,90 Euro. (<https://de.wikipedia.org/wiki/Schutzgebühr>)

1. Auflage vom 10. Dezember 2015

Die deutschsprachige Erstauflage wurde am 67. Gedenktag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte veröffentlicht.

LogoMedia Verlag

Dr. Franz Feiner & DI David Feiner
Pestalozzistraße 16/III/1, A-8010 Graz
www.logomedia.at



ISBN 978-3-902085-13-9 (Print)

ISBN 978-3-902085-14-6 (eBook)

ISBN 978-3-902085-13-9



Das europäische ETHIKA Projekt

Das Gemeinschaftsprojekt ETHIKA hat es sich zur Aufgabe gemacht die ethische Bildung und Werteerziehung in Kindergärten, Vorschulen, Grundschulen und weiterführenden Schulen zu fördern und allgemein zu fördern.

Aufbauend auf den Grundwerten der Europäischen Union (Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit und Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechte, Pluralismus, Gleichheit und Toleranz) und ihre Beziehung zu den humanistischen Quellen der europäischen Kultur, möchte das Projekt ETHIKA aufzeigen, wie sich gemeinsame Werte bereits im frühen Kindesalter verantwortungsbewusst anwenden, kritisch befragen und kreativ entwickeln lassen. Letzteres steht im Zusammenhang mit dem Anliegen zur Förderung von Demokratie, des europäischen Bewusstseins und einer solidarischen EU-Bürgerschaft.

Das ETHIKA Projekt zielt praxisorientiert darauf ab innovative Lernpläne, frei zugängliche Lehr-/Lernmaterialien, Unterrichtsmethoden sowie Fortbildungen für Lehrkräfte zu entwickeln. Diese sollen einen großen Anwenderkreis erreichen und durch Folgeaktivitäten zur Weiterentwicklung von Leit- und Richtlinien im ethischen Bildungsbereich führen.

Der Aufbau eines Europäischen Netzwerks für ethische Bildung und Wertevermittlung ist ein weiteres Ziel, das zur kooperativen Vernetzung von Lehrern, Experten, Schulen und anderen Organisationen beitragen soll. Als ständige Kooperationspartner arbeiten Institutionen (Schulen, Hochschulen, Universitäten und Forschungsinstitute) aus Deutschland, Österreich, Italien, Spanien, Kroatien und Slowenien an diesem Projekt. Wenn auch Sie sich am Projekt beteiligen möchten, können sie „Assoziierter Partner“ werden. Sprechen Sie uns an, wir freuen uns auf Sie.

Ausführliche Informationen zum ETHIKA Projekt finden Sie im Internet unter:

www.ethics-education.eu

Beteiligte Projektpartner

Univerza v Ljubljani
Teološka fakulteta



An Lehrkräfte, Kindergartenpädagogen/innen, Erzieher/innen und alle weiteren interessierten Leser/innen:

Dieses Handbuch ist an Sie gerichtet und stellt einen umfassenden Leitfaden für ethische Bildung und Werteerziehung dar. Es handelt sich um ein wertvolles Werkzeug für Lehrkräfte und Erzieher/innen, das auch bei Fortbildungen eingesetzt werden kann. Es wurde auf Grundlage einer Situations- und Bedarfsanalyse¹ erarbeitet und bietet Fachwissen, Schlüsselkompetenzen und Materialien im Bereich ethische Bildung und Werteerziehung.

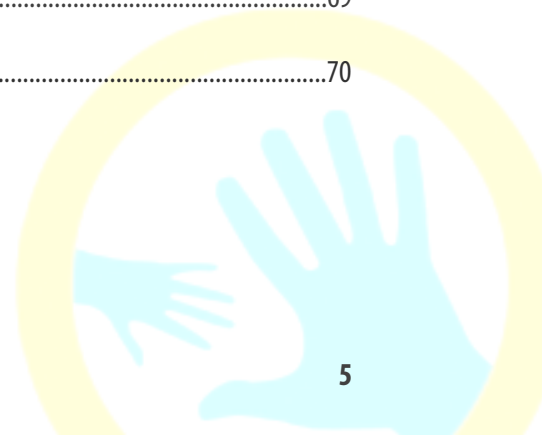
Das Handbuch ist wie folgt aufgebaut:

Nach einer kurzen Einleitung geben wir Ihnen eine Einführung in einige Konzepte und Ansätze ethischer Bildung und Werteerziehung. Dieser theoretische Hintergrund wird kurz und informativ gehalten. Anschließend finden Sie zentrale Theorien und Erkenntnisse über die Moralentwicklung von Kindern, gefolgt von Überlegungen zu Beziehung und Kommunikation im Bereich der ethischen Bildung. Den Hauptteil des Handbuchs bilden Beschreibungen und Beispiele verschiedener Methoden, die Sie im Unterricht für ethische Bildung und Werteerziehung nutzen können. Sie stellen eine wertvolle Sammlung praktischer Anwendungen dar. Das Handbuch schließt mit kurzen Tipps dazu, wie Sie Ihre eigenen Unterrichtsmaterialien entwickeln können.

¹ ETHIKA – Ethische Bildung und Werteerziehung. Aktuelle Situation und Bedarfsanalyse – Bericht vom 30. April 2015 verfügbar unter: <http://www.ethics-education.eu/home/outputs.htm>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
Was ist ethische Bildung und Werteerziehung? Versuch einer Annäherung	7
Die moralische Entwicklung von Kindern zwischen drei und fünfzehn Jahren	11
Gestaltung von Beziehungen in Schulen und Lerngemeinschaften im Allgemeinen	14
Methoden und Praxisbeispiele für ethische Bildung und Werteerziehung.....	17
1. Kritisches Denken in der ethischen Bildung und Werteerziehung	18
2. Philosophieren mit Kindern.....	23
3. Sokratische Methode.....	27
4. Schritte der Wertklärung.....	30
5. Ganzheitliches ethisches Lernen am Beispiel einer christlich orientierten Erziehung	32
6. Ethische Dilemmata, Konfliktgeschichten und Gedankenexperimente	37
7. Geschichten und biografisches Lernen	42
8. Das Werte- und Entwicklungsquadrat.....	45
9. Strategien zur Konfliktprävention	48
10. Ethische Entscheidungsfindung.....	53
11. Tugend- und Ethikbildung – die MELARETE-Methode	57
12. Heterogenität wahrnehmen.....	61
13. Projektaktivitäten	65
Sieben Schritte zur Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien für ethische Bildung und Werteerziehung.....	67
Schlussbetrachtungen	69
Anhang: Verzeichnis der verwendeten Abbildungen und Tabellen	70



Einleitung

Unsere Gesellschaft erlebt schnelle und tiefgreifende Veränderungen aufgrund von Globalisierungsprozessen, der fortschreitenden Integration und Ausweitung der EU, der Wirtschaftskrise, technischer Fortschritte und sozialer Innovationen, Migrationsbewegungen, Herausforderungen traditioneller Identitäten und Zugehörigkeiten, etc. All diese gesellschaftlichen Umwälzungen stellen den Bildungssektor, vor allem aber diejenigen, die im Bildungsbereich arbeiten, vor neue Herausforderungen. Die Globalisierungsprozesse und die Entstehung einer wissensbasierten Gesellschaft führen zu neuen gesellschaftlichen und persönlichen Erfordernissen in Bezug auf Kultur, wissenschaftliche und technologische Entwicklungen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt, Erziehung und Bildung, die Rolle von Individuen als Bürger/innen sowie in der persönlichen Entwicklung von Individuen.

Studien haben gezeigt, dass die frühe Kindheit die wichtigste Phase ist, um eine gesunde Entwicklung anzustoßen. Auch die Jugendzeit ist bedeutend für die moralische Entwicklung. Aufgrund ihres Einflusses auf Wissenserwerb und -transfer

Die allumfassende Natur von Ethik verlangt einen integrativen Ansatz, in dem ethische Themen lehrplanübergreifend behandelt und in das gesamte Schulleben einbezogen werden.

sowie auf die Vorbereitung von Kindern auf ihr zukünftiges (Berufs-)Leben, haben Erziehung und Schulbildung in diesem Zusammenhang erhebliche Bedeutung. Zusammen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen stellen sie die tragenden Säulen für die gesellschaftliche Entwicklung dar. Vor diesem Hintergrund spielen ethische Bildung, interkultureller Dialog und kritisches Denken eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung moralisch reifer Menschen.

Ethik ist das Fundament unserer Beziehung zu uns selbst und der Welt um uns herum. Das Ziel und die Rolle von Ethik war schon immer die Bewahrung des Menschen als Person, der Menschenwürde und der Bedingungen für ein gutes Leben. Die heutige Zeit, die heutige Kultur, in der wir leben, ist vor allem von Pluralismus gekennzeichnet, mit dem wir umgehen müssen sowie von Krisen und Aufruhr, die wir erleben. Hinzu kommen die zunehmende Vernetzung der Welt

(Globalisierung), eine gegenseitige Abhängigkeit und die ‚Relativierung‘ von Werten, die hauptsächlich ein Ausdruck des abnehmenden Vertrauens in die Gesellschaft und des Verlustes von Sicherheit in Bezug auf Antworten auf existenzielle Lebensfragen ist. Ethik fördert und schützt die Menschlichkeit unserer Existenz sowohl in uns selbst als auch in anderen. Wir leben immer in Beziehung zu anderen, genauer gesagt in einer Beziehung, die von gegenseitigem Geben und Nehmen gekennzeichnet ist, weshalb es essentiell wichtig ist, unsere Abhängigkeit von anderen anzuerkennen (MacIntyre 1999), für andere zu sorgen und eine Gesprächskultur zu praktizieren.

Dieser gemeinschaftsfördernde Charakter von Ethik ist extrem wichtig und beeinflusst Überlegungen zu Gerechtigkeit, Solidarität, Mitgefühl und Zusammenarbeit. Solche Anstrengungen und Entdeckungen sind eng mit einem Dialog verbunden, der sich auf Offenheit, Gegenseitigkeit und Anerkennung stützt. Diese Aspekte sind wichtig für ethische Bildung, denn deren Hauptanliegen ist es, solch eine dialogbereite und empathische Haltung auf allen Ebenen des Bildungsprozesses zu stärken. Man sollte nicht einfach nur grundlegende ethische Normen betonen (wie Ehrlichkeit, Würde und Respekt für das Leben, Gewaltlosigkeit, Solidarität), sondern sich auch mit Werten beschäftigen, die im Herzen jedes Individuums liegen und auch auf gesellschaftlicher Ebene zu Tage treten können. Die dialogische Natur von Ethik und ethischer Bildung verlangt daher nach Offenheit gegenüber anderen und lädt uns ein, dem Prozess gegenseitigen Wachstums und Lernens offen gegenüber zu stehen.

Die allumfassende Natur ethischer Reflexion und ethischen Bewusstseins verlangt einen integrativen Ansatz, in dem ethische Themen lehrplanübergreifend in den meisten, wenn nicht gar in allen Unterrichtsfächern behandelt werden (z. B. Fairplay, Gewalt- und Drogenprävention im Sportunterricht, etc.) und in das gesamte Schulleben einbezogen werden (z. B. in Bezug auf Mobbing). Der vorliegende Leitfaden für Lehrkräfte und Erzieher/innen wurde auf Grundlage einer Bedarfsanalyse erarbeitet und stellt einen Versuch dar, Fachwissen, Schlüsselkompetenzen und Materialien für ethische Bildung und Werteerziehung zu vermitteln.

Was ist ethische Bildung und Werteerziehung? Versuch einer Annäherung

Ziel dieses Kapitels ist es, eine Einführung in unsere Auffassung von ethischer Bildung und Werteerziehung (im folgenden EBW) zu geben und in einen breiteren konzeptionellen Rahmen zu setzen. Das Kapitel behandelt daher Definitionen zentraler Konzepte sowie deren Anwendungsgebiete und ist eng mit dem darauffolgenden Kapitel verknüpft, das Ansätze und Methoden von EBW vorstellt.

Definition zentraler Konzepte

In dem allgemeinen Bereich, der sich mit ethischen² Aspekten von Erziehung und Unterricht beschäftigt, gibt es vielfältige konzeptuelle Vorschläge und Ansätze. Das ETHIKA Projekt folgt einem eher allgemein gehaltenen Ansatz der EBW, den wir im Folgenden definieren und mit anderen Konzepten vergleichen werden.

Ethische Bildung und Werteerziehung (EBW)

Die Bezeichnung ‚Ethische Bildung und Werteerziehung (EBW)‘ bezieht sich auf alle Aspekte des Bildungsprozesses, die sich explizit oder implizit mit ethischen Dimensionen des Lebens beschäftigen und mit geeigneten Methoden und Materialien strukturiert, reguliert und beobachtet werden können. Die Hauptanliegen von EBW sind folgende: Achtsamkeit, Einfühlungsvermögen, ethisches Reflektieren und Verantwortungsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen anzuregen, ihnen Einblicke in bedeutende ethische Werte und Prinzipien zu bieten, sie mit affektiven Fähigkeiten wie Empathie und mit intellektuellen Fähigkeiten für verantwortliches Urteilen und Handeln (Entdecken, Nachdenken, Verständnis, kritisches Denken, Entscheidungsfindung) auszustatten, die Entwicklung von Ansätzen, um die Klassen- und Schulumgebung als verantwortungs-bewusste, harmonische Gemeinschaft aufzubauen sowie Individuen wohlüberlegt in andere lokale und globale Gemeinschaften einzubinden, damit sie zum Gemeinwohl beitragen. All diese Aspekte ermöglichen es den Schüler/innen, Vorurteile, Diskriminierung und andere unethische Verhaltensweisen und Einstellungen zu überwinden. EBW unterstützt Kinder und Jugendliche in ihrer Suche nach und dem Engagement für grundlegende Werte, bzw. nach Bedeutung und Sinn in ihrem Leben. EBW soll außerdem den respektvollen Umgang mit anderen fördern (sowohl gegenüber Individuen als auch Gemeinschaften) und helfen, die eigene Überzeugung, Einstellungen und Werte praktisch umzusetzen. In diesem Sinne kann EBW nicht auf eines oder wenige Schulfächer beschränkt sein, da der allumfassende Charakter ethischer Reflexion und ethischen Bewusstseins einen lehrplanübergreifenden, integrativen Ansatz verlangt.

„Another way of looking at ethics education, a favourite among traditional philosophers, is to see professional ethics education as an opportunity to learn about philosophical theories of ethics. Under this approach, the students are taught one or more ethical theories (usually utilitarianism, Kantian deontology, or care theory) and are then taught to apply these theories to resolve, or at least inform, ethical dilemmas. Among philosophers of education, who have dealt with ethics of teaching, however, it is generally agreed that this applied-theory approach to ethics education is particularly problematic“ (cf. Warnick & Silverman 2011, 274).

*Die wichtigsten Ziele von EBW sind:
ethische Reflektionen, Achtsamkeit,
Verantwortungsbewusstsein und
Einfühlungsvermögen von Kindern
anregen, ihnen Einblicke in
bedeutende ethische Prinzipien und
Werte bieten, sie mit intellektuellen
Fähigkeiten für verantwortliches
Urteilen ausstatten.*

² Bevor wir fortfahren, hier ein Hinweis zu unserer Nutzung der Konzepte Ethik/Moral, ethisch/moralisch. Die Begriffe 'Ethik' und 'Moral' haben ähnliche etymologische Wurzeln: Sie gehen auf das griechische *ethos* (ἦθος) bzw. das lateinische *mos* zurück, was beides 'gewohnter Ort, Brauch, Gewohnheit' heißt und später die heutige Bedeutung erlangte. Eine übliche und sinnvolle Unterscheidung in ihrem Gebrauch ist, dass 'Moral' einen momentanen Stand von Prinzipien, Werten, Tugenden und Idealen einer bestimmten Gemeinschaft bezeichnet (sie kann beobachtet und analysiert werden, z. B. durch Werteforschung wie dem World Values Survey (www.worldvaluessurvey.org)), während 'Ethik' sich auf eine kritische, reflektierte Haltung gegenüber Prinzipien, Werten, Tugenden und Idealen bezieht. Anders ausgedrückt: Moral ist deskriptiv, Ethik ist normativ. Eine andere Unterscheidung, die manchmal vorgenommen wird, ist die zwischen persönlichen Prinzipien von richtig und falsch, Einstellungen und Überzeugungen, die die Grundlage der Urteile und Handlungen von Individuen bilden (Moral) und eher von außen, gesellschaftlich bestimmten Prinzipien korrekten Verhaltens (Ethik).

EBW muss in einem größeren Zusammenhang betrachtet werden:

“One purpose of moral education is to help make children virtuous, honest, responsible, and compassionate. Another is to make mature students informed and reflective about important and controversial moral issues. Both purposes are embedded in a yet larger project — making sense of life. On most accounts, morality isn't intellectually free-floating, a matter of personal choices and subjective values. Moralities are embedded in traditions, in conceptions of what it means to be human, in worldviews” (Nord & Haynes 2015).

Ethische Bildung

Die Bezeichnung ‚ethische Bildung‘ wird meist in einem engeren Sinne gebraucht und bezieht sich auf die Bereiche des Bildungssystems, die sich speziell mit Ethik beschäftigen und innerhalb eines oder mehrerer Schulfächer organisiert sind. Häufig ist ethische Bildung auch mit Religionsunterricht verknüpft und bietet ein Schulfach, in dem Kinder und Jugendliche über Weltreligionen lernen und in ihrer Entwicklung von Glauben und Werten unterstützt werden. Ethische Bildung konzentriert sich häufig auf Glaubens- und Wertesysteme, unterschiedliche Traditionen und Blickwinkel, die kennengelernt, verstanden und respektiert werden sollen. Dabei liegt der Fokus vor allem darauf, wie sie Handeln beeinflussen und wie friedliches Zusammenleben gelingen kann. Nord und Haynes (2015) schreiben, dass ethische Bildung zwei Hauptaspekte umfasst: Der erste Aspekt ist die ‚moralische Sozialisation‘, was bedeutet, grundlegende Normen, Werte und Tugenden in Kindern zu fördern, die in der Gesellschaft weitgehend akzeptiert sind und als entscheidend für ein prosperierendes und gutes Leben gelten. Der zweite Aspekt betrifft die Entwicklung intellektueller Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die fundierte und verantwortungsbewusste moralische Urteile, Entscheidungen und Handlungen ermöglichen.

Charakterbildung

Charakterbildung ist ebenfalls eine recht spezifische Form der ethischen Erziehung. Sie konzentriert sich hauptsächlich auf die Entwicklung des Charakters, z. B. die Ausbildung moralischer Tugenden, Gewohnheiten und Eigenschaften, die sich wiederum in moralischem Handeln niederschlagen. Früher war dies die Hauptform ethischer Erziehung, die Rollenmodelle und beispielhafte Vorbilder als grundlegende Lehrmethoden nutzte. In der Moderne verlor sie vor allem aufgrund der Säkularisierung und der Konzentration auf Verhaltensregeln nach und nach an Bedeutung. Ryan (2015) beschreibt, dass Pädagogen/innen in den 1980er Jahren in der Folge von Sorgen angesichts niedriger akademischer Leistungen und schlechten Verhaltens die Charakterbildung wiederentdeckten (dies war außerdem Teil des Trends, zur Tugendethik zurückzukehren).

Charakterbildung konzentriert sich darauf, Tugenden und gutes charakterliches Verhalten zu formen und gleichzeitig schlechte Gewohnheiten zu eliminieren. Es ist entscheidend, dass dies in der frühen Kindheit beginnt und beruht auf der Annahme:

“that adults begin the engraving process of habituation to consideration of others, self-control, and responsibility, then teachers and others contribute to the work, but eventually the young person takes over the engraving or formation of his own character. Clearly, though, with their learning demands and taxing events, children's school years are a prime opportunity for positive and negative (i.e., virtues and vices) character formation” (Ryan 2015).

"You cannot dream yourself into a character; you must hammer and forge yourself one."

Henry David Thoreau

Philosophie für Kinder / mit Kindern

Philosophie für Kinder und Philosophieren mit Kindern ist nicht auf ethische Themen und Fragen beschränkt, sondern bezeichnet eine Methode. Diese konzentriert sich hauptsächlich auf die Art, wie – mit unserem Denken – an verschiedene Themen, Fragen und Herausforderungen herangegangen wird. Philosophie für Kinder (PfK) und Philosophie mit Kindern (PmK) sind zeitgenössische philosophische und pädagogische Disziplinen, die das gemeinsame Ziel haben, reflektiertes, kritisches Denken in Kindern zu fördern und ihre argumentativen Fähigkeiten zu schulen. Mathew Lipman, einer der Begründer, erklärt treffend die Entwicklung und Inhalte von PfK:

“Philosophy for Children didn't just emerge out of nowhere. It built upon the recommendations of John Dewey and the Russian educator, Lev Vygotsky, who emphasized the necessity to teach for thinking, not just for memorizing. It is not enough for children merely to remember what has been said to them: they must examine and analyze that material. Just as thinking is the processing of what children learn about the world through their senses, so they must think about what they learn in school. Memorizing is a relatively low-level thinking skill; children must be taught concept-formation, judgment, reasoning, etc.” (Lipman 2003).

PfK/PmK-Methoden nutzen multidisziplinäre Erkenntnisse aus der Psychologie, Soziologie, Pädagogik etc., um die Philosophie als Ausgangspunkt zu ergänzen.

Kritisches Denken

Kritisches Denken ist ein Ansatz, der die Fähigkeit zu kritischem Denken in Kindern schult und die Grundlage für die Entwicklung vieler anderer Kompetenzen bildet. Kritisches Denken ist Denken, das auf Vernunft basiert, d. h. es ist in geeigneter Weise von (guten) Gründen geleitet, die im Gegensatz zu uninformierten Wünschen und Neigungen, Vorurteilen, Angst, Belohnung oder Furcht vor Strafe, etc. stehen. Es ist reflektiertes Denken, das sich damit beschäftigt, was man glauben oder tun sollte (erkenntnisbezogener und praktischer Aspekt). Es bemüht sich um epistemische Verantwortlichkeit, die die selbstkritische Beurteilung des eigenen Denkprozesses fördert, und beruht auf bestimmten Kriterien (z. B. Klarheit, Genauigkeit, Validität und Solidität, Stimmigkeit, Erklärungskraft, Nicht-Zirkularität, etc.). Kritisches Denken regt außerdem zu konstruktiven Zweifeln, Fallanalysen, intellektueller Courage, alternativen Interpretationen, einer Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln und der Analyse von Argumenten an. Der Ansatz umfasst grundlegende Erkenntnisse aus der Psychologie und der Kognitionswissenschaft, was unter anderem die Natur des Denkprozesses, seine heuristischen und häufigen Fehler und Voreingenommenheiten umfasst. Das Gegenteil von kritischem Denken ist unkritisches Denken, das oft irrational und unlogisch, anfällig für Fehler und Verzerrungen oder einfach inkohärent ist (in vielfacher Hinsicht trifft dies auf unser alltägliches Denken zu). Kritisches Denken ist nicht auf logische Schlussfolgerungen beschränkt, sondern steht in Zusammenhang mit tiefgreifendem Verstehen, guter Entscheidungsfindung, Beurteilungen, Analysen, dem Abwiegen von Vermutungen und anderen Überlegungen, etc.

"The function of education is to teach one to think intensively and to think critically. Intelligence plus character – that is the goal of true education."

Martin Luther King, Jr.

Soziale und politische Bildung

Im Rahmen von sozialer und politischer Bildung werden zum Teil auch ethische Aspekte behandelt. Soziale und politische Bildung konzentriert sich hauptsächlich darauf, ziviles Engagement zu fördern, z. B. Individuen zu ermutigen, eine aktivere Rolle in der demokratischen Gesellschaft zu übernehmen.

“Pupils are expected to learn in three areas: knowledge and understanding about becoming informed citizens; developing the skills of enquiry and communication; developing skills of participation and responsible action” (Davies et al. 2005, 342).

In einem sehr weiten Sinne verstanden überschneidet sie sich natürlich mit ethischer Bildung und Charakterbildung, da aktive Staatsbürgerschaft, soziales Engagement und positive Beiträge zur Gesellschaft das Teilen von zumindest einigen Werten und Prinzipien sowie die Entwicklung des Charakters (z. B. staatsbürgerlicher Tugenden) einschließt. Zudem hebt der pädagogische Ansatz die Bedeutung des Klassenklimas hervor. Ein spezifisches Unterscheidungsmerkmal der sozialen

und politischen Bildung ist, dass sie sich hauptsächlich auf ethische Dimensionen relevanter gesellschaftlicher und politischer Themen konzentriert und daher enger gefasst ist als ethische Bildung oder Charakterbildung. Soziale und Politische Bildung gehört daher auch hauptsächlich zur Domäne der Politikwissenschaft, nicht der Moralphilosophie (Davies et al. 2005, 347).

Ethik im Bildungswesen

Dies umfasst ein relativ weites Feld ethischer Themen, die mit der Bildung als solcher verknüpft sind, das wir als „Bildungsethik“ bezeichnen wollen. Eine mögliche Definition umfasst drei Hauptthemengebiete: Reflexion und Beratung über Bildungspolitik (besonders in Bezug auf ethische Anliegen), Moralerziehung sowie Berufsethik (inklusive Aspekte der Lehrer/innenausbildung als entscheidender Teil der beruflichen Entwicklung) (Campbell 1997, 255). Ihre Relevanz besteht vor allem darin, dass sie großes Potenzial für systematische Forschung bietet und Politiker/innen hilft, das Bildungssystem zu formen. Außerdem beschäftigt sie sich mit philosophischen und vor allem ethischen Quellen von Bildungszielen und untersucht ethische Dimensionen verschiedener pädagogischer Ansätze und Paradigmen.

"I have come to believe that a great teacher is a great artist and that there are as few as there are any other great artists. Teaching might even be the greatest of the arts since the medium is the human mind and spirit."

John Steinbeck

Pädagogische Berufsethik

Eine pädagogische Berufsethik bezieht sich hauptsächlich auf Prinzipien, Richtlinien, Werte und Ideale für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Es gibt verschiedene Ansichten und Ansätze über die pädagogische Berufsethik (der Vermittlung und der Umsetzung), die im engeren Sinne berufliche Ethikkodexe für Lehrkräfte und Erzieher/innen und in weiterem Sinne die Anwendung ethischer Theorien in der Unterrichtspraxis sowie die Diskussion und Analyse spezifischer ethischer Herausforderungen, denen sich Pädagogen/innen in ihrem Arbeitsfeld gegenübersehen, umfassen (cf. Warnick & Silverman 2011). Indem sie sich einer umfassenden ethischen Bildung verpflichten, streben Lehrkräfte und Erzieher/innen die höchsten Ideale ihres Berufs an. Sie bezieht sich auf die grundlegende (individuelle, kollektive und institutionelle) Verantwortung von Pädagogen/innen gegenüber ihrem Beruf, ihrem Fachbereich, ihrer Bildungseinrichtung und der Gesellschaft als Ganze.

Quellen und weiterführende Literatur:

- Campbell, Elizabeth. 1997. Connecting the Ethics of Teaching with Moral Education. In: *Journal of Teacher Education*, 48(4) 255-263.
- Davies, Ian; Gorard, Stephen & McGuinn, Nick. 2005. Education and Character Education: Similarities and Contrasts. In: *British Journal of Educational Studies*, 53(3) 341-358.
- Nord, Warren A. & Haynes, Charles C. 2015. *Moral Education* (Chapter 9. of Taking Religion Seriously Across the Curriculum). www.ascd.org/publications/books/198190/chapters/Moral-Education.aspx, accessed: March 20, 2015.
- Lipman, Matthew. 2003. *Interview*. <http://www.bufo.no/en/read/txt/?page=sn-lip>, accessed: March 20, 2015.
- MacIntyre, Alasdair. 1999. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court.
- Ryan, Kevin. 2015. *Moral Education - A Brief History of Moral Education, The Return of Character Education, Current Approaches to Moral Education*. <http://education.stateuniversity.com/pages/2246/Moral-Education.html>, accessed: March 20, 2015.
- Strike, Kenneth A. 1988. The Ethics of Teaching. *The Phi Delta Kappan*, 70(2) 156-158.
- Warnick, Bryan R. & Silverman, Sarah K. 2011. A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 62, 273-285.

Die moralische Entwicklung von Kindern zwischen drei und fünfzehn Jahren

Wenn sie größer werden, erlangen Kinder ständig neue kognitive und motorische Fähigkeiten. Gleichzeitig entwickeln sie ein Bewusstsein für Moral, d. h. sie lernen, zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zu unterscheiden und auf Grundlage dieses Wissens Entscheidungen zu treffen. Außerdem beinhaltet Moralentwicklung, die nötige Stärke und Unabhängigkeit zu erlangen, um moralisch zu handeln, selbst wenn der ‚richtige‘ Weg der kompliziertere ist. Die Moralentwicklung von Kindern wird von vielfältigen Faktoren wie zwischenmenschlichen Erfahrungen (mit der Familie, Gleichaltrigen, Lehrkräften, ...), physischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten beeinflusst (Oswalt 2010). Es gibt verschiedene Modelle, die die moralische Entwicklung von Kindern beschreiben. Die Wichtigsten, die im Folgenden kurz vorgestellt werden, sind die von Piaget, Kohlberg und Erikson.

Piagets Theorie der Moralentwicklung

Nach Jean Piaget sehen Kinder zwischen fünf und zehn Jahren Regeln als allgemeingültig und unveränderlich an, was er als ‚moralischen Realismus‘ bezeichnet. Außerdem haben Kinder auf dieser Stufe eine ‚fremdbestimmte Moral‘, die von den Autoritäten, die Regeln aufstellen (Eltern, Lehrkräfte, ...), gelenkt ist. Regeln werden befolgt, um Bestrafung oder andere negative Konsequenzen zu vermeiden.

Indem Kinder (ab zehn Jahren) lernen, die Perspektive anderer einzunehmen, beginnen sie, Regeln als weniger absolut und schwarz-weiß zu sehen, sondern mehr als Richtlinien, auf die sich die Gesellschaft zum Wohl der Gruppe geeinigt hat. Piaget nennt dies die ‚Moral der Kooperation‘. Zudem beginnen Kinder in diesem Alter die ‚Richtigkeit‘ von Handlungen nach der Intention des Handelnden zu beurteilen. Ihr Verständnis von Fairness ändert sich von einer auf einfacher Gegenseitigkeit basierenden Vorstellung hin zu einer ‚idealen Gegenseitigkeit‘, die die Interessen der anderen Person berücksichtigt.

Piagets Theorie hatte großen Einfluss auf unser Verständnis der moralischen Entwicklung und beeinflusste spätere Modelle wie das von Kohlberg. Jedoch wurden seine Beobachtungen in neueren Studien nicht immer bestätigt. So unterschätzte er zum Beispiel das Alter, ab dem Kindern moralische Absichten anderer Personen bewusst sind. Zudem ist die Entwicklung der Moral nicht in der Jugend abgeschlossen, sondern geht im Erwachsenenalter weiter. (Piaget 1932; Oswalt 2010; Oswalt n. d.; Schmidt n. d.)

"The principle goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done; men and women who are creative, inventive and discoverers, who can be critical and verify, and not accept everything they are offered."

Jean Piaget

Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung

Auf der Grundlage von Piagets Theorie entwickelte Kohlberg ein Modell mit drei aufeinanderfolgenden Ebenen moralischen Argumentierens, die wiederum in jeweils zwei Stufen unterteilt sind. Die Reihenfolge, in der Menschen die Ebenen durchlaufen, ist feststehend. Allerdings erreicht nicht jeder Mensch alle Stufen. Die Tabelle 1 zeigt einen Überblick über Kohlbergs Modell.

Kohlbergs Studienaufbau, seine Methode (Nutzung hypothetischer Dilemmata) sowie seine Schlussfolgerungen wurden vielfach kritisiert. Einige Nachfolgestudien untermauerten Kohlbergs Ergebnisse, während andere zeigten, dass es wenige Evidenzen für unterschiedliche Stufen gibt und dass moralisches Urteilen mehr situations- als entwicklungsabhängig ist.

Carol Gilligan, eine von Kohlbergs Studentinnen, kritisierte, dass Kohlbergs Modell keine Genderaspekte einbezieht. Die ursprüngliche Studie wurde nur mit Jungen durchgeführt und spätere Studien zeigten dann, dass Mädchen sich häufig auf Stufe 3 des Modells befinden, während Jungen häufiger Stufe 4 erreichen. Gilligan geht davon aus, dass es verschiedene gleichwertige Arten moralischen Urteilens gibt: eine Moral, die Fürsorge zur Grundlage hat, und eine, die auf Gerechtigkeit

basiert. Aufgrund der unterschiedlichen Sozialisationsprozesse komme die erste Art häufiger bei Mädchen, die zweite Art häufiger bei Jungen vor. (Müller 2001; McLeod 2011; Monagan 2003)

Präkonventionelle Ebene	Stufe 1 Gehorsam und Strafe	<i>Die meisten Kinder bis neun Jahre</i> Argumentation in Begriffen von Autorität und Macht, Lohn und Strafe. Regeln werden aufgrund der folgenden Bestrafung nicht übertreten.
	Stufe 2 Individualismus und Gegenseitigkeit	Anerkennung, dass es nicht einen ‚richtigen‘ Weg, sondern unterschiedliche Perspektiven gibt. Orientierung an eigenen Bedürfnissen, jedoch Sinn für eine auf Gegenseitigkeit beruhende Gerechtigkeit.
Konventionelle Ebene	Stufe 3 Gute zwischenmenschliche Beziehungen	<i>Die meisten Jugendlichen und Erwachsenen</i> Normen und Autoritäten werden verinnerlicht. Zwischenmenschliche Beziehungen spielen eine entscheidende Rolle, weshalb moralische Urteile und Handlungen danach bewertet werden, ob sie die Anerkennung Anderer bekommen.
	Stufe 4 Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung	Zunehmendes Bewusstsein für die gesellschaftliche Ordnung, weshalb moralische Urteile Einklang mit Gesetzen bedeuten.
Postkonventionelle Ebene	Stufe 5 Gesellschaftsvertrag und persönliche Rechte	<i>10-15% der Erwachsenen, nicht unter Mitte 30</i> Bewusstsein dafür, dass Regeln und Gesetze dem Wohl der Mehrheit dienen können, auch wenn sie nicht immer den Interessen eines Individuums entsprechen. Jedoch kann es Ausnahmesituationen geben, in denen andere Prinzipien (z. B. die Bewahrung von Leben) wichtiger sind als die Befolgung von Regeln.
	Stufe 6 Universelle Prinzipien	Entwicklung und Befolgung eigener moralischer Prinzipien (wie Gerechtigkeit, gleiche Würde, Menschenrechte). Diese Prinzipien gelten gegenüber allen Menschen, müssen jedoch nicht zwangsläufig im Einklang mit dem Gesetz sein.

Tabelle 1: Kohlbergs Stufen des Moralbewusstseins

Eriksons Stufen der psychosozialen Entwicklung

Das Modell von Erik Erikson ist vermutlich die anerkannteste Theorie über die psychosoziale Entwicklung von Kindern (und Erwachsenen). Er identifizierte acht Stufen von der frühen Kindheit bis ins späte Erwachsenenalter, die jeweils mit einer Krise, die gelöst, und einer Tugend, die erlangt werden muss, verknüpft sind. Nach dieser Theorie können Kinder, die an einer der Stufen scheitern, noch im späteren Leben Probleme haben. Die Stufen bis zum Jugendalter werden in Tabelle 2 beschrieben.

Die Konflikte, die im Erwachsenenalter folgen und in der Tabelle 1 fehlen, sind Intimität vs. Isolation, Generativität vs. Stagnation und Ich-Integrität vs. Verzweiflung. Sie gehen mit den Tugenden Liebe, Fürsorge und Weisheit einher.

Die Unterteilung des menschlichen Lebens in festgelegte Stufen wurde immer wieder kritisiert. Vor allem muss beachtet werden, dass Dinge, die wir in einem bestimmten Alter lernen oder tun, in verschiedenen Gesellschaften (oder sogar innerhalb einer Gesellschaft) oder zu unterschiedlichen Zeitpunkten anders ausfallen können. Dennoch ist es sinnvoll, sich die psychosoziale Entwicklung als aufeinanderfolgende Phasen vorzustellen, die zwar nicht klar abgegrenzt werden können, die wir aber im Laufe unseres Lebens erfahren und die darauffolgenden Phasen beeinflussen. (Boeree 2006; Psychology Charts n. d.; Erikson 1950)

Stufe	Alter	Krise	Tugend	Beschreibung
1	0-1	Vertrauen vs. Misstrauen	Hoffnung, Vertrauen	Babys lernen (oder auch nicht), optimistisch zu sein und ihren Eltern zu vertrauen, dass diese die Grundbedürfnisse des Kindes erfüllen.
2	2-3	Autonomie vs. Scham und Zweifel	Wille, Bestimmtheit	Wenn Kleinkinder dazu ermutigt werden, beginnen sie Selbstständigkeit und Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln.
3	4-6	Initiative vs. Schuld	Zweck, Mut	Im Kindergartenalter erlangen Kinder normalerweise weitere Selbstständigkeit und fangen an, Eigeninitiative zu zeigen.
4	7-12	Eifer vs. Unterlegenheit	Kompetenz	Indem sie neue Dinge lernen, entwickeln die Kinder ihr Selbstbewusstsein weiter. Jedoch brauchen sie hierzu Ermutigung und Lob.
5	13-19	Ich-Identität vs. Identitätsdiffusion	Treue	Jugendlichen ist es wichtig, was andere über sie denken und sie beginnen, ihre eigene Identität zu formen, indem sie damit experimentieren, wer sie sind.

Tabelle 2: Eriksons Stufen psychosozialer Entwicklung bis ins Jugendalter

Quellen und weiterführende Literatur:

Boeree, George C. 2006, c. 1997. *Personality Theories. Erik Erikson*. <http://webpace.ship.edu/cgboer/erikson.html>, aufgerufen am 16.04.2015.

Erikson, Erik. 1950. *Childhood and Society*. W. W. Norton & Co.

McLeod, Saul. 2011; update 2013. *Kohlberg. SimplyPsychology*. <http://www.simplypsychology.org/kohlberg.html>, aufgerufen am 09.04.2015.

Monagan, Erin. 2003. *Carol Gilligan's Theory of Moral Development*. <http://study.com/academy/lesson/carol-gilligans-theory-of-moral-development.html>, aufgerufen am 24.03.2015.

Müller, Alois. 2001. Werteverlust – Wertewandel – Werterziehung. Kontakt, Autonomie und Kompetenz – Grundsätze einer gestalterorientierten Werteerziehung. In: *IIGS-Info* N°24 (Nov. 2001) 4-15.

Oswalt, Angela. 2010. Moral Development: Piaget's Theory. *MentalHelp.net*. <https://www.mentalhelp.net/articles/moral-development-piaget-s-theory/>, aufgerufen am 09.04.2015.

Oswalt, Angela. n. d. *Piaget's Theory of Moral Development*. Seven Counties Services, Inc. http://www.sevencounties.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=41173&cn=1310, aufgerufen am 09.04.2015.

Piaget, Jean. 1932. *The Moral Judgment of the Child*. Glencore, Illinois: The Free Press. Translated by Marjorie Gabain. Available online: <https://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf>, aufgerufen am 09.04.2015.

Psychology Charts. n. d. Erikson's Stages of Development Chart. <http://www.psychologycharts.com/erikson-stages-of-development-chart.html>, aufgerufen am 16.04.2015.

Schmidt, Alexandra. n. d. Piaget's Two-Stage Theory of Moral Development. *eHow*. http://www.ehow.com/info_8773060_piagets-twostage-theory-moral-development.html, aufgerufen am 09.04.2015.

Gestaltung von Beziehungen in Schulen und Lerngemeinschaften im Allgemeinen

Einer der wichtigsten Aspekte der ethischen Bildung und Werteerziehung ist der ganzheitliche Aspekt, das heißt Ethik und Werte müssen inhärent in Schulen und Lerngemeinschaften als Einheit vorhanden sein. Grundlage der Ethik bildet die Bedeutung von Beziehungen, daher beschäftigt sich dieser Abschnitt mit einigen Aspekten des Beziehungsmanagements. Einige spezifischere Aspekte werden weiter unten im Bereich der Methodologie vorgestellt (Konfliktmanagement und Konfliktprävention). Wir präsentieren hier einige allgemeine Gedanken, zusammen mit der Anwendungsmethode eines ethischen Kodex als Werkzeug für das Beziehungsmanagement.

Ethisches Beziehungsmanagement ist eine Strategie zur Definition, zum Verständnis, der Regulierung und der Erhaltung von Beziehungen, wobei angenommen wird, dass diese Prozesse kontrolliert und gestaltet werden können, was einen langfristigen Erfolg und Effekt nach sich ziehen würde. Es besteht aus Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen zur Gestaltung von Beziehungen. Diese Beziehungen schließen externe und interne Beziehungen mit ein. Externe sind hierbei die Beziehungen, die eine Schule, ein Kindergarten oder andere Lerngemeinschaft mit Ihrer Umgebung hat, wie z. B. die Interessensvertreter auf lokaler Ebene, Medien, Schul- und Bildungsbehörden. Interne beinhalten die Beziehungen zwischen Kindern, Lehrkräften, anderen Pädagog/innen und Eltern. Die zentrale Aufgabe des Beziehungsmanagements ist es, mögliche Konflikte, Diskriminierung, Belästigung, Ausbeutung, sonstige Schäden und weitere unethische Verhaltensweisen und Erscheinungen zu verhindern. Zudem sollen Synergien zwischen den involvierten Parteien sowie eine auf Respekt und Verantwortung basierende Gemeinschaft geschaffen und ausgebaut werden.

"Auge um Auge führt nur dazu, dass die ganze Welt erblindet."

Mahatma Gandhi

Informelles Vorgehen zur Gestaltung von Beziehungen

Es gibt mehrere informelle Methoden und Werkzeuge, die für die Gestaltung von Beziehungen in Schulen verwendet werden können. Eines der zentralen Werkzeuge ist das Rollenmodell, weil es den größten Effekt auf das Verhalten von Individuen zeigt (gefolgt von Gruppenzwang, Sozialisierung und Ethik-Training). Die Idee von Rollenmodellen hat eine lange Tradition: Bereits in antiken rhetorischen Mustern spielte die beispielhafte oder abschreckende Handlungsausführung einer Person eine wichtige Rolle dabei, ein Publikum von den moralischen Werten einer Person (z. B. Mut oder Gerechtigkeit) und den sich daraus ableitenden Lebensmodellen zu überzeugen. Das so genannte „*Exemplum*“ war ein essentieller Teil der ethischen Argumentation. In Schulen und Kindergärten sind Vorbilder wichtig, und nicht nur Lehrkräfte und Pädagogen/innen sollten hier als mögliche Vorbilder gesehen werden, sondern auch Kinder und Eltern. Lehrkräfte sind Vorbilder, deren Vorbildcharakter unterschiedlich wahrgenommen wird. Während der Grundschule (1.-4. Klasse) sind die Schüler/innen sehr fokussiert auf ihre Lehrkräfte und akzeptieren diese als Vorbild, ihre Aussagen und Handlungen als valide. Mit Beginn der Adoleszenz werden vorherige Vorbilder zunehmend kritisch hinterfragt und durch neue Vorbilder ersetzt. Lehrkräfte sind ab diesem Zeitpunkt nicht mehr die unumstrittenen Autoritätspersonen, sondern lediglich normale Menschen, von denen sich die Schüler/innen zunehmend distanzieren. Lehrkräfte haben dennoch immer eine Vorbildfunktion für ihre Schüler/innen und sollten diese Rolle mit Aufmerksamkeit und Verantwortung erfüllen. Kinder suchen aktiv nach Vorbildern und wählen diese selbstständig aus. Deshalb ist es essentiell für Lehrkräfte, ihr Verhalten zu reflektieren und Werte zu leben, so wie sie es von ihren Schüler/innen erwarten. Andere informelle Methoden und Vorgehensweisen beschäftigen sich stark mit ethischer Kommunikation, d. h. die kontinuierliche und reflektierte Kommunikation über Werte und Ethik zwischen den Mitgliedern einer Lerngemeinschaft. Dies weckt Vertrauen, motiviert dazu, Verbesserungen anzustreben und hilft, eine Verbindung zwischen theoretischen Werten und Normen und tatsächlichem Verhalten herzustellen. Ein Teil dieser Kommunikation kann dazu anregen, Geschichten und Fallbeispiele zu verwenden (siehe Methodenkapitel unten; Belak und Milfelner 2011).

Der Ethikkodex als Leitinstrument zur Gestaltung von Beziehungen

Ein formeller Weg zur Gestaltung von Beziehungen ist das Erstellen von Regeln und Prozeduren sowie das Setzen von Zielen und verfolgbaren Idealen. Eine mögliche Vorgehensweise hierfür ist die Verwendung eines Verhaltenskodex' oder Ethikkodex'. Ein ethischer Kodex ist ein systematisch zusammengestellter, gut definierter und klar formulierter Kriterienkatalog mit Normen und Richtlinien, die praktisch auf ein korrektes Verhalten angewandt werden können. Der Kodex beschreibt Muster für vorbildliches Verhalten in Schulen, Kindergärten und anderen Lerngemeinschaften. Ein Kodex soll hier Mitgliedern klare Richtlinien für ihr Verhalten liefern. Er ist das Resultat eines gemeinsamen Kulturverständnisses. Ethikkodexe werden als Antwort auf tatsächliche oder potentielle ethische Konflikte und Unklarheiten geschaffen. Somit regeln diese Regelwerke auch mögliche konfliktinduzierende Beziehungen innerhalb von Gruppen, die ansonsten gemeinsame Vorstellungen, Ziele und Interessen teilen (Reeder 1931). Ein Kodex hilft außerdem dabei, Vorstellungen, Werte und Prinzipien in alltägliche Entscheidungen, Verhaltensmuster und Aktionen umzusetzen.

"What you feed your soul is what you harvest with your actions."

Shannon L. Alder

Kodexe verwalten darüber hinaus Beziehungen, indem sie helfen, mögliche Konflikte zu verhindern oder aufzulösen, sie fördern den ethischen Dialog, bauen Konsens und stärken eine Kultur der ethischen Vorbildlichkeit. Ein Kodex kann Vertrauen und Kooperation aufbauen, er unterstützt und fördert das Identitätsbewusstsein, die Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit. Das Ziel, die Struktur und der Inhalt von Kodexen unterscheiden sich aber. Normalerweise beinhalten sie die folgenden Teile:

(i) *Präambel*: Einführung zum Kodex, Erläuterung der Gründe, Ziele, Rahmenbedingungen und Grundlagen (moralischer Werte). Sie kann darüber hinaus eine selbstverpflichtende Erklärung zu dem Kodex beinhalten und weitere Fragen beantworten, z. B.: Für wen trifft dieser Kodex zu? Was will er erreichen? (ii) *Erklärung der Leitwerte* (z. B. Exzellenz, Sicherheit, Vielfalt, Integrität, etc.): Eine Erklärung/Liste (Kurzbeschreibung) gemeinsamer Leitwerte, inspirierender Ideale und Wertvorstellungen, mit denen sich die Gruppe identifiziert oder die sie verkörpern will; (iii) *Leitprinzipien*: Dies sind normalerweise die übergeordneten Grundsätze, die den Kodex ausmachen und dem konkreten Verhalten übergeordnet sind (z. B. Fairness, Würde, Verantwortlichkeit, Freundlichkeit, Respekt, etc.); (iv) *Beschreibung des erwünschten Verhaltens*: Dieser Teil ist ein Kernaspekt und beschreibt sowohl erwünschte als auch inakzeptable Vorgehensweisen; (v) *Erklärung von Rechten, Rollen und/oder Verantwortlichkeiten*: Ein Kodex kann eine Erklärung über Rechte beinhalten, die innerhalb des Geltungsbereichs anerkannt und respektiert werden müssen, über Rollen, die verschiedene Parteien einnehmen müssen (Lehrkräfte, Schüler/innen, Mitarbeiter/innen...) sowie über Verantwortlichkeiten, die jedem von ihnen obliegen; (vi) *Versprechen*: Ein Versprechen ist eine persönliche Aussage, mit der jedes Mitglied einer Gruppe oder Institution seine Absicht erklärt, sich an den Kodex und seine Inhalte zu halten (Ethics Ressource Center 2001).

Die Charakteristika eines guten und effektiven ethischen Kodex sind folgende: *Verständlichkeit*: Der Kodex muss verständlich geschrieben sein, damit er von allen einbezogenen Personen verstanden werden kann. *Bestimmtheit*: Der Kodex muss klar definiert sein; er sollte vage Terminologie und unklare Beschreibungen vermeiden, besonders in Bezug auf Verhalten und Konsequenzen. *Abdeckung*: Der Kodex muss einen breiten Bereich ethischen Verhaltens abdecken, damit keine inakzeptablen Verhaltensweisen ausgelassen werden. *Sanktionen*: Diese sollten, sofern sie inkludiert sind, klar definiert sein und Erklärungen für die Personen, welche Verantwortung für die Durchführung oder Auferlegung der Sanktionen haben, einschließen.

Bei der Entwicklung eines ethischen Kodex' in Schulen und Kindergärten ist ein inklusives Vorgehen wichtig, welches die aktive Teilhabe aller Betroffenen (Schüler/innen, Lehrkräfte, Mitarbeiter/innen, Eltern, etc.) unterstützt. So sehen alle Parteien das Ergebnis als einen gemeinsamen Konsens an und es lassen sich die besten Ergebnisse in der Umsetzung erzielen. Auf diese Weise lassen sich auch mögliche Anreize für einen Verstoß gegen den Kodex reduzieren, da ein Verstoß einen Bruch mit einer persönlichen Zusage mit sich ziehen würde. Gleichzeitig lässt sich mit diesem Vorgehen der Wert einer aktiven Beteiligung an solchen Prozessen bei Schüler/innen vermitteln.

Ein Ethikkodex kann regelorientiert oder zielorientiert (werteorientiert) sein (Kleiner und Maury 1997). Ein regelorientierter Kodex hat zumeist den Fokus auf Verhaltensnormen und setzt spezifische zu befolgende Regeln. Aufgrund der vielen Hierarchieebenen und der ungleichen Machtverhältnisse in Bezug auf Beziehungen an Schulen und Kindergärten kann dieser Ansatz kompliziert werden und sollte gründlich durchdacht sein. Es muss festgelegt werden, welche Regeln valide sind und für welche Gruppen sie auf welche Weise welchen Wert haben. Dies kann zu einem Bruch des Gemeinschaftsgefühls führen, weshalb es durchaus mehr Sinn machen kann, ein zielorientiertes Vorgehen zu verwenden, wo der Kodex ‚lediglich‘ Ziele setzt, die man erreichen möchte (z. B. „Unsere Schule ist eine sichere Umgebung, in der die Gedanken von jedem und jeder gerne gehört werden und geschätzt sind“). Durch dieses Verfahren lässt sich eine größere Übereinstimmung mit einem gemeinsamen Ziel erreichen, die Zielübertragung findet auf der persönlichen Ebene statt und involviert jede Person im Schulalltag. Auch das Alter und die moralische Reife der Schüler/innen sind von Bedeutung, da der Kodex so gestaltet sein sollte, dass er für alle verständlich ist. Eine gute Möglichkeit wäre, für jüngere Schüler/innen eine vereinfachte Version des Kodex‘ zur Verfügung zu stellen.

Denken sollte eher in Hinsicht auf Werte, Überzeugungen und Erwartungen statt auf Fakten erfolgen, da es Werte sind, die Schule und Kindergarten ausmachen. Hierbei sollte eine einfache Sprache verwendet und es sollten technische Begriffe vermieden werden, da ein Kodex durch einen verständlichen, auf die Organisation angepassten Sprachgebrauch schneller auf allen Ebenen verstanden wird. Ein guter Anfang ist das Setzen von Prioritäten (was wir erreichen wollen) und zentralen Werten; erst später folgen Details, sofern sie überhaupt benötigt werden. Es gibt mehrere wichtige Kernaspekte des Schulalltages, die bei der Übernahme in einen Kodex bedacht werden sollten. Der erste Aspekt ist Sozialisierung: eine Schule ist eine sich stetig ändernde Umgebung, in der häufig Personen gehen und dafür neue hinzukommen. Daher ist es wichtig, dass es einen Mechanismus gibt, der sicherstellt, dass jedes neue Mitglied der Gemeinschaft sich mit den Inhalten und Werten des Kodex‘ vertraut machen kann. Ein Belohnungs- und Sanktions-System kann in bestimmten Situationen ebenfalls sehr hilfreich sein und zum Erfolg eines Kodex‘ beitragen. Entscheidungsfindung und Führungsverantwortung sind weitere wichtige Aspekte: Wer kann wichtige Entscheidungen treffen und zu welchem Zeitpunkt, welche Verantwortungen gehen hiervon aus, wer trifft Entscheidungen bezüglich der Auslegung des Kodex‘? Der Kodex sollte außerdem als ein Werkzeug für das Lernen aus konkreten Situationen gesehen werden. Selbst wenn etwas schief geht und der Kodex nicht befolgt wird, ist es wichtig, ihn als konstruktive Lerngelegenheit zu sehen und nicht als reines Sanktionsinstrument. Alle Mitarbeiter/innen und Schüler/innen sollten den Kodex als ihre eigene Einstellung zu Werten, Idealen und Leitlinien der Schulgemeinschaft sehen und nicht lediglich als eine Sammlung von Vorschriften.

Quellen:

Belak, Jernej & Milfelner, Borut. 2011. Informal and Formal Institutional Measures of Business Ethics Implementation at Different Stages of Enterprise Life Cycle. In: *Acta Polytechnica Hungarica*, Vol. 8, No. 1, 2011, 105-122.

Kleiner, Deborah S. & Mary D. Maury. 1997. Thou Shalt and Shalt Not: An Alternative to the Ten Commandments Approach to Developing a Code of Ethics for Schools of Business. In: *Journal of Business Ethics*, Vol. 16, No. 3, 331-336.

Kipnis, Ken. 1988. Toward a Code of Ethics for Pre-school Teachers: The Role of the Ethics Consultant. In: *International Journal of Applied Philosophy*.

Ethics Resource Center. 2001. A Guide to Developing Your Organization's Code of Ethics. Online verfügbar unter: <http://www.shrm.org/about/documents/organization-coe.pdf>, zuletzt geprüft am 20.08.2013.

Methoden und Praxisbeispiele für ethische Bildung und Werteerziehung



1. Kritisches Denken in der ethischen Bildung und Werteerziehung

Hintergrund:

Kritisches Denken ist grundsätzlich mit den Ursprüngen der Philosophie an sich und dem Wandel vom Mythos zum Logos, als es essenziell wurde gute Gründe für unsere Überzeugungen zu liefern, verbunden. Der Begriff an sich entstammt dem griechischen Wort ‚kritike‘, welches die Kunst des Urteilens oder Denkens bedeutet. Kritisches Denken ist reflektiertes Denken, das sich mit dem befasst, was man glauben oder tun soll (epistemischer und praktischer Aspekt), und ist auf diese umfangreiche Art und Weise mit Sokrates' Ausruf „Ein unerforschtes Leben ist nicht wert, gelebt zu werden.“ verbunden. Die Motivation bei der Einführung des Kritischen Denkens im Erziehungsprozess ist, dass Kinder lernen müssen, *wie* man denkt und nicht, *was* man denkt. Ennis (2011) definiert drei Anordnungen und zwölf Fähigkeiten, die kritische Denker für diesen Prozess benötigen, vervollständigt durch drei nicht weniger wesentliche Nebenfähigkeiten. Er fasst diese wie folgt zusammen:

„In brief, the ideal critical thinker is disposed to try to ‘get it right’, to present a position honestly and clearly, and to care about others (this last being auxiliary, not constitutive); furthermore the ideal critical thinker has the ability to clarify, to seek and judge well the basis for a view, to infer wisely from the basis, to imaginatively suppose and integrate, and to do these things with dispatch, sensitivity and rhetorical skill“ (Ennis 2011, 5).

Kritisches Denken zeichnet sich durch begründete, präzise und zugängliche Argumentation und durch Einbeziehung sorgfältig definierter und klarer Konzepte aus. Kritisches Denken ist folglich eine Grundlage für die ethisch-moralische Entwicklung einer reflektierten, kritischen und eigenständigen Persönlichkeit.

Beschreibung:

Kritisches Denken ist ein Überbegriff, den wir für eine Vielzahl von Aktivitäten, welche mit Denkprozessen verbunden sind, benutzen. Diese beinhalten Infragestellen, Erforschen, Beurteilen, Analysieren, Untersuchen, Vorhersagen, Planen etc. Kritisches Denken sollte nicht mit einem negativen Beiklang im Sinne eines ungerechtfertigten Kritisierens verbunden sein.

Der kritische Denkansatz kann auf eine Vielzahl von Wegen und Ansätzen und für unterschiedliche Altersgruppen angewandt werden. Es gibt verschiedene Methoden der Integration des kritischen Denkens, nämlich: (i) durch spezifische Kurse oder besondere Lektionen zum Kritischen Denken, (ii) durch Einbettung, was bedeutet, dass wir es ausdrücklich in reguläre Unterrichtsfächer und Schulaktivitäten einbeziehen, indem wir den kritischen Denkmechanismus und den Grundgedanken dahinter hervorheben, und (iii) durch Vertiefung, was bedeutet, dass wir das Kritische Denken zwar gebrauchen, dies aber nicht unbedingt ersichtlich ist (Ennis 1997). Anfangs ist Einbettung die beste Methode. Mit zunehmender kognitiver und moralischer Entwicklung können mehr spezifische und vertiefende Methoden verwendet werden.

Der vielleicht einfachste Weg ist, mit der Fokussierung auf eine ordentliche Argumentation für die Behauptungen, die man aufstellt oder aufstellen möchte, anzufangen. Dies bedeutet, Gründe für seine Behauptungen, z. B. eine angemessene Antwort auf die Frage „Warum denkst oder glaubst Du das?“ zu geben. Das heißt: wenn jemand behauptet, dass ein Geldstück sich bei Hitze ausdehnt, fragen wir „Warum ist das so?“. Ein Weg, eine unterstützende Argumentationslinie zu geben wäre, dass das Geldstück aus Metall ist und sich alle Metalle bei Hitze ausdehnen. Ein Argument ist eine Zusammenstellung von Angaben, von denen einige Prämissen (Begründungen) und andere Schlussfolgerungen aus diesen sind. Eine einfache Form würde so aussehen:

Sokrates ist ein Mensch.	Prämisse
Alle Menschen sind sterblich.	
Also ist Sokrates sterblich.	Folgerung

Wir können sehen, dass sich die Schlussfolgerung logisch aus den Prämissen ergibt, das heißt: wenn wir die Wahrheit der Prämisse akzeptieren, müssen wir auch die Schlussfolgerung als wahr anerkennen. Natürlich sind nicht alle Auseinandersetzungen in unserem Alltagsleben von solch einfacher Form, doch im Großen und Ganzen sollte der „Geist“ der Argumentation den ordnungsgemäßen Strukturen des Denkens und Begründens folgen. Argumentation kann mehrere Argumente kombinieren, die alle dieselbe Forderung unterstützen, oder sogar Gegenargumente (Argumente, die gegen die ursprüngliche Folgerung zielen), die im Verlauf der Argumentation widerlegt werden. Ein Argument kann entweder durch Bestreiten der Wahrheit von wenigstens einer seiner Prämissen oder durch Zurückweisung des Begründungsprozesses, der von den Prämissen zur Schlussfolgerung führt, widerlegt werden.

Ein anderer Aspekt des Kritischen Denkens ist die zusätzliche Benutzung von definierten Konzepten. Für diesen Zweck können wir eine der Techniken zur Konzeptdefinition anwenden, z. B. die *genusproximum* und *differentiaspecifica* Methode. Bei dieser Methode definieren wir ein gegebenes Objekt oder Phänomen, indem wir es innerhalb einer breiteren Gattung oder Familie, in das es gehört, einordnen und es dann durch Hervorheben der Unterschiede, die es im Vergleich zu den anderen Mitgliedern derselben Gattung hat, differenzieren. Die folgende Tabelle gibt einige Beispiele:

Objekt	genusproximum	differentiaspecifica
Ein Tisch ist	ein Möbelstück	mit einer flachen Oberseite und einem oder mehreren Beinen, das über eine ebene Oberfläche verfügt, auf der man Dinge tun oder arbeiten kann.
Ein Dreieck ist	eine flache Form	die drei begrenzende Seiten hat.
Der Mensch ist	ein Lebewesen	das denken kann (Aristoteles).

Es gibt einige Grundregeln, um gute Definitionen zu liefern. Hier sind ein paar von ihnen: 1. Man sollte sich auf die essentiellen Merkmale fokussieren, damit die Definition relevant ist (z. B.: „Menschliche Wesen sind Zweifüßer ohne Federn.“ ist ein wahrer Satz, aber eine schlechte Definition). 2. Man sollte Zirkelschlüsse und inhaltslose Phrasen vermeiden (z. B. „Eine drahtlose Verbindung ist eine Verbindung ohne Drähte.“). 3. Die Definition sollte die passende Abgrenzung des Konzepts von anderen Konzepten erfassen; ein Fehler in dieser Hinsicht wäre die Definition: „Das Quadrat ist eine flache Form mit vier Ecken und vier Seiten.“ 4. Vermeidung von vagen oder metaphorischen Ausdrücken; die Definition sollte klar, unmissverständlich und präzise sein (z. B. nicht „Liebe ist, Schmetterlinge im Bauch zu fühlen.“). 5. Idealerweise sollte die Definition nicht im Negativen sein; auch wenn es immer möglich ist, eine Sache durch das zu definieren, was es nicht ist, so ist es doch viel besser, es durch das, was es ist, zu definieren.

Beim Kritischen Denken für Kinder ist es wichtig, eine Atmosphäre voller Vertrauen, Offenheit und etwas Humor zu schaffen. Wettbewerb sollte keine Schlüsselrolle spielen, wenn es zum Kritischen Denken kommt. Weiterhin ist es notwendig zu akzeptieren, dass die Unterstützung des Kritischen Denkens bei Schülern Kritisches Denken bei Lehrern voraussetzt: Sie müssen willens sein, ihre eigenen Sichtweisen zu hinterfragen, neue Perspektiven zu übernehmen und ihre Meinung durch die Schüler/innen herausfordern zu lassen (Jahn 2013).

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Die Bedeutung des Kritischen Denkens ist natürlich nicht auf die ethische Bildung und Werteerziehung beschränkt, denn es liegt jedem rationalen Diskurs und jeder Praktik zugrunde. Was man nicht vergessen sollte, ist, dass Kritisches Denken Schüler/innen hilft, differenzierte und fundierte Urteile zu fällen und in Konsequenz vernünftig, verantwortungsbewusst und in vollem Bewusstsein der Umstände der Entscheidung zu handeln. Die Übertragung auf das Alltagsleben kann schwierig sein. Der Gebrauch von konkreten Beispielen, Rollenspielen oder Projekten kann hierfür aber eine Brücke bilden (Jahn 2013).

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Kritisches Denken ist nicht auf ein spezielles Themengebiet in der ethischen Bildung und Wertevermittlung beschränkt. Es ist besonders nützlich, wenn es um die Rechtfertigung von moralischen Urteilen und Taten einer Person geht.

Die Art, auf die Kritisches Denken gelehrt wird, muss dem jeweiligen spezifischen Kontext jeder Klasse angepasst werden. Es gibt jedoch einige nützliche allgemeine, von Jahn (2013) entwickelte Empfehlungen, die man beachten sollte:

- Denken braucht Stimulation. Das Erleben von Überraschung, Zweifel oder einer grenzwertigen Situation ist besonders nützlich für diesen Zweck. Ein Beispiel, um solch eine Erfahrung zu erzeugen, ist eine verwirrende Geschichte zu lesen oder eine kontroverse Filmszene zu zeigen.
- Es muss immer eine Verbindung zum eigenen Leben der Kinder geben.
- Die angewandten Methoden und Inhalte können stark mit dem Unterrichtsfach verbunden werden, und es ist möglich, in einer Unterrichtsstunde auf nur einen spezifischen Aspekt des Kritischen Denkens zu fokussieren.
- Das Thema muss aus verschiedenen Perspektiven diskutiert werden, wobei die Lehrkraft Anweisungen und Vorschläge gibt, aber auch Platz für die Ideen der Schüler/innen lässt.
- Der Denkprozess kann explizit gemacht werden, sodass die Lehrkraft die Strategien der Schüler/innen erkennen, ihnen Rückmeldung über deren Qualität geben und ihre eigenen Strategien des Denkens als Vorlage anbieten kann.
- Phasen der sozialen Interaktion sollten sich mit Phasen der Reflexion und Kontemplation abwechseln. Beispiele für Phasen der Interaktion sind unterschiedliche Diskussionsformen (siehe auch Sokratische Methode), Rollenspiele, Brainstorming etc. Beispiele für Phasen der Reflexion und Kontemplation sind Texte lesen, Gedanken über das Thema oder über das, was man gelernt hat, aufschreiben, Fragen in schriftlicher Form beantworten etc.

Anwendungsbeispiel

(A) Eine Debatte mit Schiedsrichter

Hier folgt die kurze Beschreibung einer Aktivität für Kinder, die man zur Stimulation und Entwicklung kritischen Denkens nutzen kann. Zuerst wird die Klasse in drei Gruppen geteilt; die erste Gruppe bestehend aus drei Mitgliedern (Schiedsrichter) und die beiden anderen Gruppen (Gruppe A, Gruppe B) aus etwa der gleichen Anzahl von Mitgliedern. Die Lehrkraft konfrontiert die Gruppen nun mit einem ethischen Dilemma, welches offen im Sinne von zwei Handlungsmöglichkeiten ist (z. B.: Eine Person A sollte oder sollte nicht einer Person B helfen). Als nächstes erklärt sie die Spielregeln. Die Gruppe A erhält die Aufgabe, für eine vorgegebene Aussage zu argumentieren (z. B. Person A ist moralisch verpflichtet, Person B zu helfen.), während die Gruppe B Argumente dagegen aufführen soll. Die Schiedsrichter sollen beiden Seiten gewissenhaft zuhören und dann einer Schlussfolgerung zustimmen, wobei Schlüsselargumente, die zu ihrer Entscheidung geführt haben, hervorgehoben werden müssen. Beide Gruppen haben insgesamt 5 - 10 Minuten Zeit, so viele Argumente wie möglich zu sammeln und diese zu erläutern. Als erstes beginnt die Gruppe A; idealerweise sollte jedes der Mitglieder einer Gruppe ein Argument geben. Wenn es mehr Argumente als Mitglieder gibt, wiederhole sich die Reihe oder die Lehrkraft fragt nach, ob jemand noch etwas hinzufügen möchte. Die Mitglieder der Gruppe B und die der Schiedsrichter müssen gewissenhaft allem, was vorgetragen wird, zuhören. Danach ist die Gruppe B an der Reihe, ihre Argumente und Gegenargumente vorzutragen. Nachdem die Gruppe B fertig ist, hat die Gruppe A etwas Zeit, um zu antworten, und im Anschluss kann die Gruppe B noch darauf reagieren. Die Schiedsrichter haben anschließend die Aufgabe, unter Berücksichtigung der Argumente beider Gruppen, ein Urteil zu fällen. Sie haben 5 Minuten, um gemeinsam in ihrer Gruppe zu entscheiden, und um die Urteilsbegründung vorzubereiten. Sie geben das Urteil und die Begründung zum Schluss bekannt.

Dies ist eine großartige Aktivität, um Argumentieren und kritisches Denken zu trainieren, aber auch, um den Schüler/innen beizubringen, anderen gegenüber geduldig und aufmerksam zu sein. Sie werden außerdem in eine Position versetzt, aus der heraus sie für eine Aussage argumentieren müssen, die nicht unbedingt ihrer persönlichen Meinung oder ihren

Vorlieben entspricht. Weiterhin lernen die Kinder zusammenzuarbeiten und im Sinne eines Schlichters Kompromisse zu erreichen.

(B) Das Spiel des „Definierens“

Die Lehrkraft erklärt den Kindern als erstes, dass sie das Spiel eines berühmten Verlagshauses spielen, welches Wörterbücher für Kinder veröffentlichen möchte (Sie könnten an dieser Stelle auch das Konzept eines Wörterbuches erklären). Ein „Herausgeber“ kontaktiert die Klasse, um einen neuen Eintrag für das Wörterbuch vorzubereiten. Er bietet den Kindern eine Anzahl von ethischen Werten und damit zusammenhängenden Begriffen an (z. B. Freundschaft, Verantwortlichkeit, Respekt, etc.) und lässt sie hieraus einen Wert aussuchen, welchen sie definieren sollen (Begriff A). Die Kinder können sich auch auf einen eigenen Begriff einigen. Die Lehrkraft startet dann mit den Kindern zunächst den Versuch, ein paar einfache, gewöhnliche Testwörter (z. B. Karotte oder Stuhl) zu definieren. Einige werden höchstwahrscheinlich sagen, dass die Definition einer Karotte „Eine Karotte ist ein Gemüse“ ist. Die Lehrkraft kann daraufhin die anderen Kinder fragen, ob sie zustimmen und ob etwas fehlt. Jemand sagt vielleicht, dass „die Karotte ein orangefarbenes Gemüse“ ist. Dann fragt der Spielleiter noch einmal, ob das eine gute Definition ist usw., bis eine einwandfreie Definition formuliert ist (z. B. eine Karotte ist ein essbares Wurzelgemüse, ist üblicherweise orangefarben und hat, wenn sie frisch ist, eine knackige Konsistenz). Mit dieser Übung zeigt die Lehrkraft den Kindern, dass es gar nicht so einfach ist, simple Begriffe zu definieren, und dass die Definition abstrakterer Begriffe eine echte Herausforderung sein kann. Die Lehrkraft erklärt den Kindern dann den weiteren Spielablauf. Zuerst werden die Kinder gebeten, die Definition ihres Begriffes A für das Wörterbuch auf ein Stück Papier zu schreiben, es dann zu falten und beiseite zu legen. Sie haben z. B. 2 - 3 Minuten Zeit dies zu tun. Wenn die Kinder ihre Definitionen aufgeschrieben haben, wählt die Lehrkraft Schüler/innen aus, die ihre Definition vortragen und schreibt diese auf eine Tafel, sodass sie jeder sehen kann. Dann werden die Kinder und die „Redaktionsleitung“ über die Definitionen diskutieren. Die Lehrkraft muss dabei aktiv sein und den Kindern helfen, gute, weniger zielführende oder eventuell falsche Teile der Definition zu finden. Nach der Diskussion streichen die Kinder mit der Lehrkraft die Teile der Definition zusammen, welche die Mehrheit ablehnt und belässt die Teile, welche anerkannt werden, in der Definition. Dieser Prozess wiederholt sich mit den anderen vorgeschlagenen Definitionen einige Male. Wenn sie ähnlich sind oder sich wiederholen, könnte die Lehrkraft fragen, ob es noch etwas Weiteres gibt, das sie hinzufügen wollten. Wenn die Lehrkraft zu einer abschließenden Definition gelangt ist, soll sie die Kinder bitten, ihre Hand zu heben, um der Definition zuzustimmen oder nicht. Die Kinder sollen erklären, warum sie zustimmen oder ablehnen. Andere Kinder können Einwände erheben und Gründe oder Argumente für das Gegenteil liefern. Das Spiel ist beendet, wenn die Klassenmehrheit der Definition zustimmt, welche die Lehrkraft klar und verständlich aufschreibt. Diese abgestimmte Definition wird Teil des zukünftigen Wörterbuchs.

Ziel des Spiels ist es nicht, die perfekte Definition des Begriffes A zu finden, sondern das Hauptziel ist es, über Definitionen kritisch nachzudenken und sie zu hinterfragen. Am Ende können die Kinder auch aufgefordert werden, das Stück Papier vom Spielbeginn zu nehmen und wieder für sich selbst ihre Definition von A aufzuschreiben. Dann kann die Klasse wieder diskutieren, wer und auf welche Weise er/sie seine/ihre Definition geändert hat. Vorausgesetzt der Begriff A ist ein moralischer Begriff, kann dieses Spiel mit einer klassischen philosophischen Diskussion über eine bestimmte ethische Fragestellung verglichen werden.



Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Brookfield, Stephen. 2012. "Becoming a Critically Reflective Teacher. Supplementary Ressource Materials". Online unter: http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials_files/BCRT_Wkshp_Pkt.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2015

Brookfield, Stephen. 2012. "Teaching for Critical Thinking". Jossey-Bass. Erstes Kapitel online verfügbar unter: http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Articles_and_Interviews_files/Ch%201%20What%20is%20Critical%20Thinking.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2015.

Ennis, Robert H. 1997. "Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues". In: *Inquiry* 16 (3), 1-9. Online unter: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNNoDropPp1-9PrintD.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2015.

Ennis, Robert H. 2011. "The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities". Online unter: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2015.

Ennis, Robert H. Strategies and Tactics for Teaching Critical Thinking. Online unter: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/StrategiesandTacticsforTeachingCriticalThinking.pdf>, zuletzt geprüft am 09.07.2015.

Jahn, Dirk. 2013. „Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens“. In: *Mediamanual* (28), 1-17. Online unter:

http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2015.

2. Philosophieren mit Kindern

Hintergrund:

Philosophieren mit Kindern ist eine junge philosophische Disziplin, welche die Tätigkeit des Philosophierens vermitteln und die Einübung des logisch argumentativen und eigenständigen kreativen Denkens ermöglichen möchte. Zugleich ist Philosophieren mit Kindern eine pädagogische Grundhaltung, ein dialogischer Suchprozess.

Kinder stellen oftmals von sich aus philosophische Fragen, da sie vielen Themen noch unvoreingenommen gegenüberstehen. Sogenannte ‚große‘ Fragen, aber auch alltägliche Lebenssituationen können als Impulse dienen, um Kinder in eine reflexive Diskussion einzubeziehen. Dabei werden sie ermutigt, auch komplexe und individuelle Lösungswege zu finden. Neugierde, Staunen, logisches Denkvermögen, Ausdauer und Sprachfähigkeit sind die Grundlagen für diesen Prozess.

Werden alle Aspekte eines Themas und Argumente sowie Gegenargumente gewisser Thesen beleuchtet, entfalten Kinder die Fähigkeit, den Kernpunkt einer Frage oder eines Themas herauszufiltern, und unterscheiden Irrelevantes von Essenziellem. Außerdem wird das logische Denken gefördert und die Fähigkeit erworben, Fakten und Argumentationen miteinander zu verknüpfen. Daraus können vielfältige Lernstrategien für alltägliches und schulisches Lernen entwickelt werden.

Beschreibung:

Wichtig beim Philosophieren mit Kindern ist die „Forschungsgemeinschaft“. In dieser können sich Kinder im gemeinsamen argumentierenden, hinterfragenden und klärenden Gespräch in der Gruppe und im Selberdenken üben; das heißt, Wirklichkeit neu denkend ergründen, alltägliche Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten hinterfragen und Prämissen bzw. Strukturen erkennen. Die Forschungsgemeinschaft erfordert aktives Zuhören und respektvollen, offenen Dialog in der Gruppe. Zugleich bildet sie auch eine ‚Such-Gemeinschaft‘. Der/Die Gesprächsleiter/in hat dabei die Aufgabe, Impulse zu setzen, Fragen zu provozieren oder aufzugreifen und die Diskussion zu leiten. Somit fungiert die Lehrperson hier als Vermittler/in.

Die Basismethode für das Philosophieren ist das sokratische Gespräch, in dem der/die Gesprächsleiter/in die Fragen und Gedanken der Kinder nicht mit seinem/ihrem vermeintlichen Wissen vorschnell beantwortet, sondern durch geschicktes Zurückfragen gemeinsam mit den Kindern nach einer Antwort sucht.

“The community of inquiry is a powerful pedagogy for the development of reasonableness...” (Sprod, 2001)

Obwohl es viele verschiedene Ansätze für Kinderphilosophie gibt, wird die von Michel Tozzi als Basis für alle Lehr- und Lernmethoden des Philosophierens mit Kindern angesehen:

1) Selbstständiges Denken: Amateur sein in existenziellen, ethischen, ästhetischen Fragen. Selbstständiges Denken setzt einen reflexiven Prozess voraus, der Probleme formuliert, entwirft und rational argumentiert. Dies so früh wie möglich zu lernen gewährleistet, in Kindern eine erhellende Reflexion über Menschlichkeit anzuregen.

2) Zu einem reflektierten Bürger/insein erziehen: Selbst denken entwickelt Freiheit in der Urteilsbildung der zukünftigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, schützt vor ideologischer Indoktrination und dem Einfluss von Werbung.

Philosophieren durch das Diskutieren verschiedener Ideen zu lehren, ermutigt dazu, andere damit zu konfrontieren, warum es wichtig ist, die Wahrheit anzustreben und ethisches und intellektuelles Wissen über Demokratie zu vermitteln.

3) Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen: Für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen ist es wichtig zu lernen, wie man reflektiert. Es ist eine Möglichkeit, sie erfahren zu lassen, dass sie denkende Wesen sind, was ihr Selbstwertgefühl stärkt und dabei hilft, in sozialer und menschlicher Hinsicht zu wachsen. Dies wiederum erhöht Toleranzgrenzen und verhindert Gewalt.

4) Sprach- und Sprechfähigkeiten entwickeln: Gedanken zu verbalisieren, entwickelt kognitive und sozio-linguistische Fähigkeiten. Während philosophische Denkprozesse in Kindern gefördert werden, wird gleichzeitig die notwendige Sprachpräzession erlernt.

5) Philosophieren neu konzipieren: Reflexives Denken mit Kindern einzuüben erfordert eine Neudefinition des Philosophierens, seiner Grundlagen und Bedingungen.

6) Entwicklung einer Theorie zur philosophischen Bildung für Kinder und Jugendliche: Theorien über das Unterrichten von Philosophie werden in Frage gestellt. Man kann mit Kindern nicht in großen Hörsälen philosophieren, indem philosophische Werke vorgetragen oder Aufsätze geschrieben werden. Aber man kann sich mit auf die jeweilige Altersgruppe abgestimmten Mitteln damit auseinandersetzen, wie Kinder lernen, über ihre Beziehung zur Welt, zu anderen Menschen und über sich selbst nachzudenken. (Tozzi 2009)

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Beim Philosophieren mit Kindern sind ethische Themen fast immer ein wesentlicher Aspekt. Begriffe wie Freundschaft, Liebe, Werte etc. sind von grundlegender Bedeutung und interessant für Kinder. Matthew Lipman, der Begründer der Kinderphilosophie-Bewegung, entwickelte eine interessante Theorie über das sogenannte ‚multidimensionale Denken‘:

Multidimensionales Denken beinhaltet kritisches, kreatives und einfühlsames Denken. Für Lipman ist das Hauptziel des einfühlsamen Denkens, dem Denken einen Wert zu verleihen. Mit der Entwicklung des Denkens entfalten wir die Kompetenz des einfühlsamen Denkens. Dieses ist unabhängig und dennoch verflochten mit den beiden anderen Arten des Denkens. Wenn wir über ein Problem nachdenken, kommen wir nicht umhin, über die Werte zu reflektieren, die mit diesem Problem verknüpft sind. Lipman meint:

„As musical composition is thinking in sounds, fiction writing is thinking in language, and painting is thinking in paints, so caring thinking is thinking in values. And just as the painter cannot think in paints unless she can appreciate color, so to think in values one must first be able to appreciate what is of value“ (Lipman 2003, 130).

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Alle ethischen Themen können und sollen in einer Philosophiegruppe angesprochen werden, da ethische Diskussionen zur Entwicklung verantwortungsbewusst denkender Bürgerinnen und Bürger beitragen. Außerdem werden Kinder in ihrem Alltag direkt mit ethischen Fragestellungen und Problemen konfrontiert.

Anwendungsbeispiel:

Der folgende Workshop „Was ist Schönheit?“ ist Teil des Projektes „Sicht auf das eigene Denken“ des Vereins ‚Petit Philosophy‘. Für jede Stunde wurden PowerPoint-Präsentationen entworfen. Sofia, die Eule, übernimmt eine Hauptrolle in der Präsentation, denn sie führt die Kinder durch den Frage- und Nachdenkprozess. Weitere wichtige Charaktere sind Sofias Freund Bibica, der Fisch, die Krabbe Park, das Seepferdchen Morskic, der Igel Pez, die Ente Ratka, der Wolf Slavisa, und der Dorsch Bakalarko.

Zu Beginn jeder Stunde bestimmt die Lehrkraft, welche Schüler/innen die Texte der verschiedenen Charaktere vorlesen.



In den meisten Stunden wird mit einer oder mehreren Geschichten gearbeitet, die speziell für das Thema erstellt wurden und als Impulsgeber für Nachdenkprozesse dienen. Außerdem werden für jedes Thema eine oder mehrere passende Geschichten aus dem Bereich der Märchen, der Mythologie, der Literatur oder der Philosophie verwendet. Das Hauptziel des genannten Workshops war es, mit den Kindern über das Thema Schönheit nachzudenken. Ein Auszug wichtiger Fragen der Charaktere „Ratka die Ente“, „Sofia die Eule“ und „Nessy das Ungeheuer“ ist nachfolgend angeführt:

Ratka: Alle, die heute an unserem Philosophietag teilnehmen, möchte ich herzlich begrüßen! Ich bin Ratka, die Ente, und ich werde den Tag mit euch verbringen.

Sofia: Hallo! Mein Name ist Sofia und ich freue mich auch schon, mit euch sprechen zu dürfen.

Ratka: Gleich zu Beginn habe ich ein paar Fragen. Ich hoffe, dass ihr mir bei der Suche nach Antworten behilflich sein könnt.

Sofia: Schreibst du gerne Geschichten?

Ratka: Ich warte schon so lange darauf, dass du endlich wieder einmal eine neue Geschichte schreibst.

Sofia: Wie würden die bösen Charaktere in deiner Geschichte denn aussehen?

Ratka: Wenn du eine Geschichte über Gut und Böse schreiben müsstest. Wie würden die guten Charaktere sein?

Sofia: Kennst du eine Geschichte, in der der Hauptdarsteller/die Hauptdarstellerin gut ist, aber hässlich?

Ratka: Würdest du gute, aber hässliche Charaktere in deiner Geschichte verwenden, und wie würden die anderen Charaktere mit ihr/ihm umgehen?

Sofia: Was ist das Hauptproblem des hässlichen Entleins?

Ratka: Wie würdest du das Entlein beschreiben?

Sofia: Hat sie es verdient, so behandelt zu werden?

Ratka: Warum haben die anderen die guten Eigenschaften der Ente nicht erkannt?

Sofia: Kennst du jemanden, der gute Eigenschaften hat?

Ratka: Kann man Schönheit sehen?

Sofia: Gibt es verschiedene Arten von Schönheit?

Ratka: Wenn ja, wann ist das so?

Sofia: Wie fühlen sich gute/schöne Gefühle an?

Nessy: Hallo, mach dir keine Sorgen! Wenn man mich mit anderen vergleicht, bin ich hässlich, deshalb nennen mich die Menschen ‚Ungeheuer‘. Mein Name ist Nessy, und ich bin ein Nachfahre der Plesiosaurier, das ist eine Dinosaurier-Art. Es gibt uns immer noch, und ich verstecke mich in der Tiefe eines Sees.

Sofia: Nessy, mach dir keine Sorgen! Wir verraten niemandem, dass wir dich gesehen haben.

Ratka: Hallo Nessy, wie geht es dir?

Nessy: Ich weiß, dass ihr keinem verratet, dass ich hier war. Ich bin heute extra an Land gekommen, um an eurer Philosophiestunde teilzunehmen.

Ratka: Hättet ihr auch dann Angst, wenn ihr wüsstest, dass euch Nessy nichts tut?

Sofia: Glaubst du, die Menschen hätten Angst vor Nessy, wenn sie sie sehen würden?

Nessy: Mir ist aufgefallen, dass Menschen vor allem Neuem Angst haben. Sie finden Dinge, die nicht ihren Vorstellungen entsprechen, niemals schön – weil es eben ungewöhnlich ist, und das macht ihnen Angst oder sie ekeln sich davor.

Sofia: Gibt es jemanden, der etwas schön findet, obwohl es niemandem anderen gefällt?

Nessy: Kann etwas, das du zuerst hässlich findest, in deinen Augen später schön werden?

Sofia: Was ist schlimmer: Wenn etwas sich verändert, von dem du einmal dachtest, es sei schön, oder wenn das Schöne plötzlich hässlich wird?

Ratka: Kann Schönheit überhaupt vergehen?

Nessy: Was erkennt man zuerst: das Schöne oder das Hässliche?

Ratka: Ist schön aussehen und sich schön zu fühlen dasselbe?

Sofia: Ist das Aussehen von anderen Personen wirklich so wichtig?

Ratka: Warst du schon einmal abweisend zu jemandem wegen seines Aussehens?

Sofia: Wie sieht man überhaupt aus, wenn man gut aussieht? Und was tun Leute, um gut auszusehen?

Dies ist nur ein Teil der Fragen und soll als Impuls und Anregung dienen. Die Hauptaufgabe des Gesprächsleiters/der Gesprächsleiterin liegt darin, vertiefend nachzufragen, um eine intensive Diskussion herbeizuführen.

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Beardsley, Monroe C. 2008. *Thinking Straight*. New York: Oliphant Press.

Brenifier, Oscar & Millon, Isabelle: *Learning to philosophize with Nasruddin Hodja*. Online verfügbar unter: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/PHILOSOPHIZE-WITH-N.H-ORIGINAL-2-2.pdf>, zuletzt geprüft am 02.07.2015.

Fisher, Robert. 2005. *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Gregory, Maughn. 2011. Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue. In: Vansielegheem, Nancy & Kennedy, David (ed.): *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. London: Wiley-Blackwell.

Haynes, Joana. 2003. *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Oxon: Routledge.

Lipman, Matthew. 1980. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret & Oscanyan, Frederick S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Sprod, Tim. 2001. *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*. London: Routledge.

Tozzi, Michel. 2009. „What is at stake with the learning to philosophize in schools“. In: *Teaching philosophy in the Arab region*, Paris: UNESCO Publishing.

3. Sokratische Methode

Hintergrund:

Die Sokratische Methode – ‚Lehren, indem man fragt, statt erzählt‘

Diese Frage-Methode ist nach dem griechischen Philosophen Sokrates (469 v. Chr. –399 v. Chr.) benannt. Es geht darum, Überzeugungen zu überprüfen, indem man Widersprüche ausmacht, die daraus resultieren. Oder, in anderen Worten: zu lernen, in unserem Geist Platz für neue Ideen und Perspektiven zu schaffen, egal wie sehr sie unsere bisherigen Überzeugungen herausfordern. Sokrates zog mit seiner Fragekunst – einer Hebamme gleich, die neues Leben ans Licht zieht – neue Gedanken und bisher Ungedachtes ans Licht. Daher wird dieses konsequente In-Frage-Stellen auch Hebammenkunst (*Maieutik*) genannt. Der plakative Satz „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ war auch Sokrates' Lebenshaltung: Ironisch entlarvte er bei seinen Gesprächspartnern/innen scheinbares Wissen und begab sich mit ihnen auf die Suche nach Wahrheit und dem Guten. Das fand bei Jugendlichen guten Anklang: Sie durften selber denken und mit ihrem Meister Sokrates auch bei Erwachsenen inkonsequentes Denken aufdecken. Diese Methode ist auch der Ursprung des „Philosophierens mit Kindern“ (Kapitel 2).

Das letztendliche Ziel von Sokrates' philosophischer Methode ist immer ein ethisches. Sie sollte uns falsche Annahmen, Täuschungen und Selbstbetrug bewusst machen, uns ein besseres Verständnis des ‚Guten‘ liefern und uns helfen, das Ziel zu erreichen, nach dem alle Menschen streben: Glück (*eudaimonia*).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte der deutsche Philosoph Leonard Nelson die Methode des Sokratischen Dialogs, um interaktiv in Gruppen zu philosophieren (*Die Sokratische Methode* 1922). Das Ziel eines Sokratischen Dialogs ist, einen echten Konsens als Antwort auf eine allgemeine Frage zu finden. Der Ausgangspunkt für die Analyse ist ein Beispiel aus dem wahren Leben.

Beschreibung:

Lernen jenseits des Frontalunterrichts

Im Unterricht kann die Sokratische Methode als gemeinsamer Dialog über Werte, Prinzipien und Überzeugungen zwischen Lehrkraft und Schüler/innen genutzt werden. Wenn die allgemeine Frage beispielsweise „Was ist Freundschaft?“ lautet, wählen die Kinder ein Beispiel, von dem sie ‚denken‘, dass es eine exemplarische Freundschaft darstellt. Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler/innen haben die Aufgabe, den Dialog mithilfe von Fragen fortzuführen. Der/die Lehrer/in – oder besser Moderator/in – stellt überprüfende Fragen, mit denen er/sie versucht, die Werte und Überzeugungen ans Licht zu bringen, die den Rahmen und die Stütze für die Gedanken und Aussagen der Schüler/innen bilden. Die Lehrkraft vermittelt keine Informationen. Die Befragung hat stets einen offenen Ausgang. Während des Unterrichtsgesprächs müssen gewisse Regeln beachtet werden, wie: sich melden, um etwas zu sagen, andere ausreden lassen, präzise sein, Argumente aus der eigenen Erfahrung nutzen.

Tipps für Lehrkräfte (Reich 2003)

- Suchen Sie einen passenden Ort aus und schaffen Sie eine einladende Atmosphäre!
- Lernen Sie die Namen der Kinder und lassen Sie die Kinder gegenseitig ihre Namen lernen!
- Erklären Sie die grundlegenden Regeln!
- Stellen Sie Fragen und akzeptieren Sie Stille! Stille ist produktiv. Falls niemand antwortet, formulieren Sie die Frage nach ein paar Minuten neu!
- Schaffen Sie das, was Reich ‚produktive Ungemütlichkeit‘ nennt: Lösen Sie unangenehme Situationen nicht sofort auf, denn diese gehören zu selbstständigem Lernen dazu. Ermöglichen Sie es den Schüler/innen zu lernen, positiv mit Ambiguität umzugehen!
- Heißen Sie neue Differenzen willkommen!
- Weisen sie ‚verrückte Ideen‘ nicht zurück, denn sie können neue Perspektiven bringen, aber entkräften Sie Antworten, mit denen Schüler/innen versuchen, sich aus der Mitarbeit zurückzuziehen.
- Vor allem: Nutzen Sie Anschlussfragen, um auf Aspekte einer vorangegangenen Antwort näher einzugehen!
- Seien Sie als Lehrkraft offen dafür, Neues zu lernen!

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Die Relevanz der Sokratischen Methode für ethische Bildung und Werteerziehung ist hoch, da sie es uns ermöglicht, über unsere eigenen Überzeugungen nachzudenken und diese den Überzeugungen und Einstellungen anderer gegenüberzustellen. Der rationale Dialog ist der Eckpfeiler aller vernünftigen Diskurse und Handlungen. Die Methode hilft Kindern, Fähigkeiten in mündlicher Kommunikation, Kritischem Denken, zwischenmenschlicher Interaktion sowie der Interpretation und Beurteilung von Information zu erlangen, Information in Wissen und Wissen in Urteile und Handlungen umzuwandeln, Respekt für andere sowie intellektuelle Ehrlichkeit zu entwickeln.

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Die Sokratische Methode ist nicht auf ein bestimmtes Themenspektrum der ethischen Bildung und Werteerziehung begrenzt, sondern wir können jedes beliebige Thema damit behandeln.

Anwendungsbeispiel:

Der Dreh- und Angelpunkt des Sokratischen Dialogs ist es, von einem Zustand der Verwunderung, der Verwirrung oder *aporia* (ἀπορία) auszugehen, was eng mit dem Einbringen von Zweifeln und Einwänden verknüpft ist. Viele von Platons Dialogen folgen dieser Art des Argumentierens: Sokrates versucht, seinen Gesprächspartner in einen Zustand der Verwirrung über eine bestimmte Frage (z. B. die Natur von Gerechtigkeit oder Tugend) zu bringen und leitet ihn davon ausgehend mithilfe von Fragen zu neuen Erkenntnissen und neuem Wissen. Hier ist ein Ausschnitt aus Platons Dialog *Kriton*, das die Methode anhand eines Gesprächs zwischen Sokrates (SO) und Kriton (KR) veranschaulicht:

SO: *Gehen wir nun von diesen Zugeständnissen aus, so müssen wir die Frage so stellen, ob es gerecht sei oder nicht gerecht, wenn ich den Versuch mache, mich von hier zu entfernen, ohne dass die Athener mich freilassen. Und wenn es uns dann als gerecht erscheint, so wollen wir den Versuch machen, wenn nicht, ihn unterlassen. Die Bedenken aber, die du anführst wegen des Aufwandes von Geld, Meinung der Leute, Kinderversorgung, fürchte ich sehr, mein Kriton, möchten in Wahrheit Bedenklichkeiten solcher Leute sein, die leichten Sinnes heute töten und morgen, wenn sie es vermöchten, wieder lebendig machen würden, ohne alle Überlegung – nämlich eben der Menge. Wir aber dürften nach dem Gang unserer Untersuchung wohl nichts weiter in Betracht zu ziehen haben als, wie wir eben sagten, ob wir gerecht handeln, wenn wir denen, die mich von hier wegführen wollen, Geld bezahlen und noch Dank dazu, und wenn wir diese Wegführung teils selbst bewirken, teils an uns bewirken lassen, oder ob wir nicht in Wahrheit ungerecht handeln, wenn wir das alles tun? Und wenn es sich nun zeigen würde, dass wir damit etwas Ungerechtes begingen, so dürften wir gegen die Rücksicht, ungerecht zu handeln, es doch ja nicht in Anschlag bringen, ob wir, wenn wir bleiben und uns richtig verhalten, sterben, noch, ob wir sonst irgendetwas erleiden müssen.*

KR: *Schön gesagt, mein Sokrates, wie mir scheint; aber sieh nun zu, was wir tun wollen!*

SO: *Wir wollen es, mein Guter, gemeinsam erwägen, und wenn du irgendwie mir in dem, was ich spreche, zu widersprechen hast, so widersprich nur, und ich werde dir Gehör schenken. Wenn aber nicht, so höre endlich auf, du Glücklicher, mir immer wieder den selben Vorschlag zu machen, dass ich mich gegen den Willen der Athener von hier entfernen solle; wie ich denn einen großen Wert darauf lege, dich ja nicht gegen deinen Willen dazu zu überreden, dies zu tun. Fasse nun aber das, wovon unsere Untersuchung ausgeht, wohl ins Auge, ob es für dich befriedigend bestimmt wird, und versuche, auf meine Fragen zu antworten, wie du es für das Beste hältst.*

KR: *Nun, ich will es versuchen.*

SO: *Sagen wir, man dürfe in keiner Weise wissentlich ungerecht handeln, oder man dürfe wohl im einen, nicht aber im anderen Fall ungerecht handeln? Oder ist in keinem Falle das ungerechte Handeln weder gut noch schön, wie wir uns öfter in früherer Zeit darüber verständigt haben, und wie hier auch vorhin erst von uns behauptet worden ist? Oder sind uns alle jene Zugeständnisse von früher her in diesen wenigen Tagen zu Wasser geworden, und wir hätten also, mein Kriton, schon seit Langem gar nicht bemerkt, wie wir greise Männer uns trotz unseres Alters in den ernsthaftesten Gesprächen miteinander von Kindern in gar nichts unterscheiden? Oder verhält es sich vielmehr auf jeden Fall noch so, wie sonst von uns behauptet wurde, und es bleibt dabei, dass das ungerechte Handeln, die Leute mögen es nun zugeben oder nicht, und es möge uns ein noch härteres oder auch ein milderer Geschick als das jetzige darüber treffen, dennoch für den, der ungerecht handelt, in jedem Fall ebenso schlimm als schimpflich ist? Behaupten wir das oder nicht?*

KR: *Wir behaupten es.*

SO: Man darf also unter keinen Umständen ungerecht handeln?

KR: Gewiss nicht.

SO: Also auch Ungerechtes, das man erleidet, nicht mit Ungerechtem vergelten, wie die Menge meint, da man ja unter keinen Umständen ungerecht handeln darf?

KR: Offenbar nicht.

SO: Wie aber nun? Schlechtes zufügen, mein Kriton, darf man das oder nicht?

KR: Das darf man doch gewiss nicht, Sokrates.

SO: Wie aber? Schlechtes, das man erleidet, mit Schlechtem vergelten ist das, wie die Menge sagt, gerecht oder ist es nicht gerecht?

KR: Unter keinen Umständen.

SO: Denn den Leuten Schlechtes zu tun ist sicher in nichts verschieden vom ungerechten Handeln.

KR: Du hast Recht.

SO: Also darf man keinem Menschen weder Ungerechtes vergelten noch Schlechtes tun, mag man auch was immer von ihm zu erleiden haben. Und nun sieh zu, mein Kriton, dass du, indem du dieses zugestehst, es nicht gegen deine Meinung zugestehst. Denn ich weiß, dass nur wenige Leute diese Meinung haben und haben werden. Für diejenigen aber, die diese Meinung haben, und diejenigen, die sie nicht haben, ist keine gemeinsame Beratung möglich, sondern sie müssen einander notwendig verachten, wenn sie gegenseitig ihre Willensmeinungen ins Auge fassen. Erwäge also auch du ja recht wohl, ob du gemeinschaftliche Sache mit mir machst und meine Meinung teilst, und wir also bei unseren Beratungen davon ausgehen können, dass es niemals recht sei, weder ungerecht zu handeln, noch Ungerechtes zu vergelten, noch sich gegen Böses, das man erleidet, durch Vergeltung von Bösem zu wehren – oder ob du abstehen und mit diesem ersten Satz nichts gemein haben willst! Denn ich bin nicht nur schon seit langem, sondern auch jetzt noch dieser Meinung; du aber, wenn du etwa anderer Meinung geworden bist, sprich es aus und belehre mich. Bleibst du aber bei unseren Grundsätzen so höre nun weiter.

KR: Allerdings bleibe ich dabei und teile deine Meinung. Also sprich nur!

SO: Ich spreche also weiter oder frage vielmehr: Muss einer dem, worüber er mit einem anderen übereingekommen ist, dass es gerecht sei, nachkommen, oder darf er ihm untreu werden?

KR: Er muss ihm nachkommen.

SO: Von hier aus fasse es nun genau ins Auge! Wenn wir, ohne des Staates Zustimmung erlangt zu haben, von hier weggehen, handeln wir da schlecht oder nicht gegen irgendwelche, und zwar gerade gegen solche, die es am wenigsten verdienen, und bleiben wir da dem getreu, worüber wir übereingekommen sind, dass es gerecht sei, oder nicht?

KR: Ich weiß auf das, was du fragst, mein Sokrates, nicht zu antworten. Denn ich verstehe es nicht.

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Bloom, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H. & Krathwohl, David R. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Gottwein, Egon & Gottwein, Gisela. o. J. *Platon, Kriton. Text und Übersetzung (vollständig)*. Online verfügbar unter: <http://www.gottwein.de/Grie/plat/krit43.php>, zuletzt geprüft am 18.06.2015.

Reich, Rob. 2003. The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom. In: *Stanford University Newsletter on teaching*, Vol. 13, no.1.



4. Schritte der Wertklärung

Hintergrund:

Das Modell der Wertklärung wurde in den 1970er Jahren von Sidney B. Simon und Kolleg/innen an der University of Massachusetts, USA, entwickelt. Ziel des Modells ist es nicht, Werte zu lehren, sondern in den Schülern/innen das Bewusstsein für Werte zu wecken, die ihnen persönlich wichtig sind, und diese mit den Werten von Freunden/innen, Erwachsenen, verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft und sogar mit denen von anderen Gesellschaften zu anderen Zeiten zu vergleichen. Dadurch sollen die Schüler/innen ihre eigenen Werte reflektieren, gegebenenfalls wenig begründete verändern und umso selbstbewusster auf andere setzen, die der Überprüfung und dem Vergleich standhalten. Das Modell wurde in Schulen, Kindergärten und Familien in den USA, Deutschland und anderen Ländern erfolgreich angewendet.

Beschreibung:

Der Prozess der Wertklärung folgt folgenden sieben Schritten (Raths, Harmin & Simon 1978):

1. Forschen nach Entscheidungsmöglichkeiten: Was kann ich tun? Was ist mir wichtig?
2. Aufzählen der Konsequenzen: Was wird passieren, wenn...
3. Freie Wahl: Will ich es wirklich?
4. Betonung des Positiven: Bin ich glücklich darüber und stolz darauf?
5. Ruf vom Dach: Lass' ich es die ganze Welt wissen?
6. Wertorientierte Handlung: Was kann ich tun? Konkrete Schritte der Umsetzung.
7. Aufbau von Verhaltensmustern: Was kann ich auf Dauer tun?

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Dieses Modell ist vom Kindergarten- bis zum Erwachsenenalter einsetzbar, wenn die diskutierten Themen auf das Wissen und die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe abgestimmt werden. Wie bereits erwähnt, ist das Ziel, über Werte zu reflektieren und dadurch moralische Sensibilität zu entwickeln. Darüber hinaus motiviert dieses Modell Schüler/innen (und Erwachsene), gut begründete Argumente zu finden, anstatt unreflektiert einer Ideologie zu folgen. Somit hilft es, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen.

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Das Modell kann verwendet werden, um individuelle Wertentscheidungen zu überprüfen, denn jede ethische Entscheidung ist eine persönliche Entscheidung. Vor allem aber kann man mit diesem Modell feststellen, ob etwas tatsächlich ein moralischer Wert ist, indem alle sieben Schritte durchgegangen werden.

Dieses Modell ist auch gut einsetzbar, um Gruppenentscheidungen in Hinblick auf ihre Werthaftigkeit zu reflektieren; z. B.: Eine Schulkasse entscheidet sich, eine Aktion durchzuführen, um Bedürftigen Geld zu spenden.

Die Klärung von Werten wird am häufigsten in „Nein zu Drogen“-Programmen verwendet. Das Modell kann aber recht einfach in jeden Teil des Lehrplans integriert werden, wobei alle sieben Stufen einbezogen werden können. (Simon, Howe & Kirschenbaum 1972; Raths, Harmin & Simon 1978).

Anwendungsbeispiel:

Ein Beispiel für einen Entscheidungsprozess in Einklang mit dem Wertklärungsmodell ist die Einführung eines „Morgenrituals“ oder „Meditativen Morgenbeginns“ in den Schulen „VS Heiligenkreuz a. W.“ und „NMS Wildon“ in der Steiermark, Österreich. Das Beispiel veranschaulicht den Entscheidungsprozess des Lehrerkollegiums, doch das Modell kann auf ähnliche Weise für Entscheidungen in der Klasse angewendet werden.

Entsprechend dem Modell der Werteklä rung gingen die Lehrer/innen folgende Schritte durch:

1. Die Lehrkräfte der Schule brachten in den Konferenzen ein, was ihnen für den Unterrichtsbeginn wichtig ist.
2. Dabei nahmen sie verschiedene Positionen ein. Jeder Standpunkt wurde ernst genommen. *Welche Konsequenz ist zu erwarten, wenn wir uns dafür entscheiden?*
3. Die Lehrkräfte diskutierten verschiedene Möglichkeiten und wägten die Vor- und Nachteile ab, um zu klären: *Wollen wir das wirklich?*
4. Die Lehrkräfte betrachteten auch die Konsequenzen für die jeweiligen Alternativen. Sie spürten für sich selber nach, ob sie damit emotional zufrieden oder sogar glücklich bzw. stolz darauf sein können.
5. Sie entschieden sich frei, ohne irgendwelchen Druck – denn nur eine freie Entscheidung ermöglicht, dass ein Wert zu einem Wert wird. Sie beschlossen, ein „Morgenritual“ als gemeinsamen Beginn einzuführen und waren bereit, ihre Entscheidung auch öffentlich zu vertreten.
6. Die Lehrkräfte setzten ihre Entscheidung um. Sie beschlossen, dass zwei Kolleginnen ein Konzept entwickeln und die Rituale genau beschreiben sollten, sodass jede/r Lehrer/in sie in seiner/ihrer Klasse leicht umsetzen kann.
7. Jeden Tag und Woche für Woche wird das Morgenritual nun in vielfältiger Weise durchgeführt. – Durch die Wiederholung entsteht Dauerhaftes, ein Muster.



Abbildung 1: Morgenritual mit Körperübung – sich und den anderen wahrnehmen und so mit guter „Ästhetik“ (= Wahrnehmung) in den Arbeitstag gehen.

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Raths, Louis E.; Harmin, Merrill & Simon, Sidney B. 1978. *Values and Teaching* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Simon, Sidney B.; Howe, Leland W. & Kirschenbaum, Howard. 1972. *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing.

VS Heiligenkreuz a.W. o. J. *Morgenritual*. Online verfügbar unter: http://www.vs-heiligenkreuz.at/schule_aktionen.htm, zuletzt geprüft am 31.07.2013.

Urabl, Barbara Maria. 2014. *Morgenrituale für jeden Tag. 1:1 übertragbare und praxisbezogene Anleitungen für ein Schuljahr*. Graz: LogoMedia.

5. Ganzheitliches ethisches Lernen am Beispiel einer christlich orientierten Erziehung

Hintergrund:

Schon die Antike erkannte die Gefahr, den Menschen als geteiltes Wesen zu sehen, und die Notwendigkeit, ihn als Ganzes zu sehen. Bildhaft ist dies in Platons Mythos vom Kugelmenschen.

In der Pädagogik beschreibt Pestalozzi den Menschen ganzheitlich mit Hand, Herz und Verstand. Später wird in den USA „hand, heart and head“ zum Schlagwort eines ganzheitlichen Prinzips; Albert Höfer, der Begründer der christlich orientierten Gestaltpädagogik, spricht von „Hand, Herz und Hirn“. Die Gestaltpädagogik sieht die „confluent education“ als Zusammenfließen von kognitiven, affektiven und operativen Zielen.

In Bezug auf die Intelligenz des Menschen war lange Zeit der „Intelligenzquotient“ maßgeblich. Daniel Goleman betont über die kognitive Intelligenz hinaus die „emotionale Intelligenz“. Howard Gardner bietet ein breites Verständnis des Konstrukts der Intelligenz und konstatiert, dass jeder Mensch eine Reihe von multiplen Intelligenzen besitzt, die individuell und kontextabhängig sind.

Howard Gardners Ansatz setzt die/den Lernende/n in den Mittelpunkt, eingekreist mit all ihren/seinen multiplen Intelligenzen (siehe Abbildung 2). Ein/e Lernende/r kann ein gründliches Verständnis von einem Thema erreichen, wenn es in vielfältiger Weise dargestellt wird, sodass alle Intelligenzen stimuliert werden. Daher muss viel Zeit investiert werden, um sich einem Thema von vielen verschiedenen Perspektiven aus anzunähern, und ein Thema sollte wichtig genug für eine eingehende Beschäftigung damit sein.

Mit dem Wissen von Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen können Lehrkräfte, Schulleiter/innen und Eltern die Lernenden in ihrer Mitte besser verstehen. Sie können den Schüler/innen ein sicheres Erkunden und Lernen auf verschiedenen Wegen ermöglichen und sie ermutigen und dabei unterstützen, ihr eigenes Lernen zu steuern. Erwachsene können Schüler/innen helfen, ihre Stärken zu verstehen und wertschätzen zu lernen sowie Aktivitäten in der realen Welt zu erkennen, die ihren weiteren Lernprozess anregen.

Beschreibung:

Howard Gardners Ansatz stellt den/die Lernenden in den Mittelpunkt, umgeben von all seinen/ihren multiplen Intelligenzen (siehe Abbildung 2):



Abbildung 2: Lernende und ihre multiplen Intelligenzen - Bereit, sie anzuwenden?

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Das Bild vom Menschen: Der Mensch als Leib-Seele-Geist-Einheit und Ebenbild Gottes.

Erstrangig ist, den Menschen in seiner unteilbaren Ganzheit zu sehen. Diese Sicht hat vielfältige Konsequenzen für die ethische Bildung und Wertevermittlung. Genährt wird dieses Bild vom Menschen von der Anthropologie der Bibel, die den Menschen als Ebenbild Gottes sieht. Damit erhält das Menschenbild eine besondere Tiefendimension.

Der Schüler / Die Schülerin als ein Ganzes – unterwegs zur eigenen Identität.

Zur eigenen individuellen Gestalt und Gottesebenbildlichkeit zu finden – oder im Sinne von C.G. Jungs Individuationsprozess zur eigenen Identität – das ist wohl das Grundanliegen ethischer Bildung. Der lange Weg der Selbstverwirklichung ist wie das „Herausarbeiten einer verborgenen Gestalt“ (Höfer 1974, 73). „Das größte Symbol, das der Mensch bilden kann, ist er selbst“; und zwar erwächst „als Ergebnis verantworteten Handelns und Gestaltens [...] das Bild des Menschen“ (ebd.). Höfer nutzt das Bild des Gefäßes, das gefüllt werden will (ebd. 90). Dies geschieht nach Höfer in drei Schritten, nämlich erstens als Bereitung des Gefäßes durch die Meditation, zweitens als „Aktivierung des Seelengrundes kraft der projektiven Phantasie“ (ebd. 91) und Kreativität und drittens als Übernehmen der Motivationen Jesu, seine Handlungsmuster zu verinnerlichen, wodurch Christus als das „Soziale im Menschen“ erscheint, das „durch den Einsatz der projektiven Phantasie für das Handeln in der Welt“ (ebd. 92) verwirklicht wird.

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Nach Howard Gardners Intelligenz-Konstrukt besitzt jeder Mensch eine Reihe von multiplen Intelligenzen, die individuell und kontextabhängig sind. Die verschiedenen Intelligenzen, welche die Multiple Intelligenzen Theorie aufzeigt, sind:

Verbal-linguistische Intelligenz:

Die Fähigkeit, mündliche oder geschriebene Worte für den Ausdruck der eigenen Gedanken und für das Verständnis anderer Menschen zu verwenden. (Schriftsteller/innen, Redner/innen, Anwälte/innen)

Logisch-mathematische Intelligenz:

Die Fähigkeit, logische Prinzipien oder Methoden zu verstehen und zu verwenden, wie auch mathematische Probleme zu lösen. (Mathematiker/innen, Wissenschaftler/innen)

Visuell-räumliche Intelligenz:

Die Fähigkeit, Raum zu nutzen oder zu gestalten und mental die räumliche Welt abzubilden. (Bildhauer/innen, Flugzeugpilot/innen, Schachspieler/innen)

Musikalische Intelligenz:

Die Fähigkeit, Musik zu erzeugen, darzustellen, zu erkennen und musikalisch zu denken. (Musiker/innen, Komponist/innen).

Körperlich-kinästhetische Intelligenz:

Die Fähigkeit, den eigenen Körper zu verwenden, um ein Problem zu lösen oder etwas zu bewerkstelligen. (Athlet/innen, Tänzer/innen)

Interpersonale Intelligenz:

Die Fähigkeit, die Bedürfnisse, Intentionen und Motivationen anderer zu erkennen und Beziehungen aufzubauen. (Verkäufer/innen, Politiker/innen)

Intrapersonale Intelligenz:

Die Fähigkeit, die eigenen Motivationen und Emotionen zu verstehen. (Schriftsteller/innen, Therapeut/innen mit Selbst-Erkenntnis)

Naturalistische Intelligenz:

Die Fähigkeit, Flora, Fauna und Objekte zu erkennen, zu identifizieren und klassifizieren. (Naturforscher/innen, Köch/innen).

Existenzielle Intelligenz:

Die Fähigkeit, kollektive Werte und Intuitionen zu nutzen, um andere sowie die Welt um uns herum zu verstehen.

Anwendungsbeispiel:

Ein anschauliches Beispiel zur Anwendung von Howards Gardners Konzept der Multiplen Intelligenzen (MI) im Feld der religiösen Erziehung wurde im österreichischen Projekt „Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!“ realisiert.

Schüler/innen in der zweiten Klasse der „Volksschule Schulschwester Graz“ wurden in einer Doppelstunde im römisch-katholischen Religionsunterricht angeregt, ihre besonderen Fähigkeiten zu entdecken und diese Talente als wertvoll für die Gemeinschaft wahrzunehmen. Das Thema wurde an mehreren Stationen, die dem Konzept der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner entsprachen, behandelt. An den Arbeitsstationen konnten die Schüler/innen ihre Talente entdecken und diese in die Gemeinschaft einbringen.

Name der Arbeitsstation	Intelligenz-Art	Arbeitsauftrag
„Das Beste an mir ist ...“	Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Vervollständige fünf Satzanfänge ohne zu sprechen (= nonverbal) und stelle die Sätze mit deinem ganzen Körper dar! Dein/e Partner/in soll erraten, was du dargestellt hast. Dann ist sie/er an der Reihe.
„Ich kann Texte schreiben“	Interpersonale und linguistische Intelligenz	Suche dir eine Partnerin/einen Partner! Schreibt gemeinsam auf einem Blatt eine Geschichte mit ca. 8- 10 Sätzen. 5 Wörter des Arbeitsblattes sollten in der Geschichte vorkommen. Achtung: Ein Kind schreibt den ersten Satz; das andere Kind darunter den zweiten usw.
„Ich bin ein Baumeister“	Logisch-mathematische und räumliche Intelligenz	Bringe 10 Fotos einer Kirche in die richtige Reihenfolge. Oder: Ordne die 7 Teile des Tangram-Puzzles in die Form einer menschlichen Figur.
„Die Spiegel-Ecke“	Räumliche Intelligenz und interpersonale Intelligenz	Beschreibe einem Partner / einer Partnerin Gegenstände aus einer Schatzkiste, ohne sie zu benennen. Oder: Mache eine Bewegung, die dein/e Partner/in nachahmen soll.
„Ich kann musizieren“	Musikalische Intelligenz	Begleite ein Lied mit Orff-Instrumenten!
„Ich kann kochen“	Naturalistische Intelligenz	Bereite Nahrung (Aufstrichbrote, Fruchtsalat) zu!
„Wir malen und laufen gleichzeitig“	Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Packpapier ist auf einem Tisch befestigt. Die Schüler/innen laufen mit Wachsmalkreiden in ihren Händen um den Tisch und malen dabei ein Bild.
„Ich bin besonders gut bei ...“	Intrapersonale Intelligenz	Entdecke deine persönlichen Fähigkeiten und sprich sie auf einen MP3-Player: „Ich heiße N. und ich kann ... besonders gut.“
„An Deiner Seite ist ein Platz für alles“	Existenzielle und spirituelle Intelligenz	Teile deine Erfahrungen mit Gott und danke ihm dafür.

Tabelle 3: Beispiel für die Umsetzung der Theorie der Multiplen Intelligenzen im Unterricht

Folgende Fotos zeigen einige der Arbeitsstationen:



Abbildung 3:
Fotogalerie des Projekts "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen"



Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Gardner, Howard.

- 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- 1995. Reflections on multiple intelligences. In: *Phi Delta Kappan* 77(3), 200-208.
- 1998. Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In: J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall, 111-131
- 1999. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- 2003. Multiple intelligences after twenty years. In: *Proceedings of the American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, accessed April 21, 2003.

Gerjolj, Stanko. 2008. Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation. In: Knauder, Hannelore; Feiner, Franz & Schaupp, Hubert (Hg.) *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*, Graz: Leykam, 79-92.

Goleman, Daniel. 1997. *EQ. Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Höfer, Albert. 1974. *Das Glauben lernen. Schwerpunkte der Religionspädagogik*. Donauwörth: Auer.

Konrad, Michaela & Reiterer, Michaela. 2007. Projekt "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!". In: *Unser Weg*, 62, H.3, 97-99.

Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge: Das Ganze ist mehr und etwas anderes als die Summe seiner Teile, 20. Jg. Nr. 76; März 2015 (ISSN 1991-7635).

6. Ethische Dilemmata, Konfliktgeschichten und Gedankenexperimente

Hintergrund:

Die Methode, Konflikt- und Dilemmageschichten im Rahmen der ethischen Bildung und Wertevermittlung zu verwenden, geht auf die Anfänge der Moralphilosophie zurück. Geschichten und Fallbeispiele wurden oft als pädagogische und didaktische Werkzeuge zur Veranschaulichung verwendet, z. B. für die ethische Bedeutung gewisser persönlicher Charakterhaltungen, Prinzipien oder Werte. Ethische Dilemmata sind eine Art von Fallbeispielen oder Geschichten, die sehr wichtige Aspekte unseres Lebens aufzeigen können, z. B. bei der Wahl zwischen zwei oder mehreren Möglichkeiten.

Fiktive Konfliktgeschichten und gedankliche Experimente (als ein besonderer Fall vorgestellter Szenarien, die wir im Geiste durchspielen können, dann reflektieren und erkennen, worin unsere Verantwortlichkeit liegt) führen einen Schritt weiter, da wir hier ethische Parameter kontrollieren können. Die Hauptmotivation hinter diesem Ansatz ist es, die ethische Relevanz gewisser Charakteristika der Situation zu enthüllen, sie hervorzuheben und im Licht der Bedeutung anderer Charakteristika zu untersuchen. In diesem Sinne verwendete Plato z. B. die Geschichte vom Ring des Gyges und bittet seine Gesprächspartner, sich vorzustellen, was die Konsequenzen wären oder wie man reagieren würde, wenn man in den Besitz eines Ringes käme, der ihn oder sie unsichtbar macht. Die Grundprinzipien, über die mit Hilfe der Geschichte nachgedacht werden kann, sind die Stärken unserer ethischen Verpflichtungen und der Ursprung der ethischen Motivation (z. B. Angst vor Strafe, Tugend etc.).

Beschreibung:

Fallbeispiele – ob real, modifiziert oder fiktiv – finden auf allen Ebenen der ethischen Bildung häufig Anwendung, insbesondere in der Ausbildung in Wirtschaftsethik. Die Grundzüge der Verwendung von Fallstudien können in folgender Weise zusammengefasst werden: Ein/e Lehrer/in oder Erzieher/in stellt einen Fall, in der Regel in der Form eines Dilemmas, vor. Anschließend werden die Schüler/innen aufgefordert, diesen zu analysieren und die Perspektive einer Person des Dilemmas einzunehmen. Zwei Ziele sind hierbei inbegriffen: Erstens fällt es Schülern/-innen auf diese Weise leichter, die Kluft zwischen ethischer Theorie und Praxis zu überbrücken. Sie probieren verschiedene Zugänge und Lösungen für die vorgestellte Situation aus, um zu sehen, welche am passendsten ist, und es wird angenommen, dass sie dadurch fähig werden, die Konfliktlösung nachzuahmen oder darauf aufzubauen, falls sie im wirklichen Leben mit einer ähnlichen Situation konfrontiert werden. Zweitens erhöht eine solche Verwendung von Fallbeispielen das Engagement und gibt Schülern/innen und Studierenden

„an opportunity to more fully invest themselves in the situation and the dispute contained within it. Students are more likely to do this, it is argued, when they can gain a level of vicarious experience of the dilemma" (Burns et al. 2012)

Anscheinend wird es uns durch die Verwendung von Fällen ermöglicht, ethisches Urteilen zu fördern und zu pflegen, sodass wir im Hinblick auf Kontext und tatsächliche Erfahrung sensibler werden.

Die Verwendung von Konfliktfällen, Dilemmata und Gedankenexperimenten kann auf verschiedene Art erfolgen. In der Regel beginnen wir mit der Darstellung des Falles bis zum Höhepunkt eines Konflikts, und zwar in einer Weise, die Überraschung und Erstaunen bei den Schülern/-innen auslöst, sie aber nicht in Richtung einer bestimmten Lösung drängt. Als Nächstes werden ethisch relevante Aspekte des Falles diskutiert, dabei können folgende Fragen gestellt werden:

- Was sind die ethisch relevanten Merkmale (Gründe), die in den Fall verwickelt sind?
- Welches dieser Merkmale ist am wichtigsten?
- Gibt es Konflikte zwischen Personen und ihren Einstellungen? Wie sollte der Konflikt gelöst werden?
- Gibt es ähnliche oder analoge Fälle zum Vergleich?
- Wie können wir diese oder andere Fälle moralisch bewerten?

Die Diskussion sollte offen sein und mehrere alternative Lösungen beinhalten.



Die behandelten Fälle können sich in ihrer Komplexität unterscheiden. Einfache Fälle eines moralischen Konflikts treten in Situationen auf, in denen unsere grundlegenden ethischen Intuitionen konflikthaft und/oder inkonsistent sind, in denen ein bestimmtes moralisches Prinzip unzureichend scheint, wo zwei Prinzipien miteinander in Konflikt geraten, in denen zwei oder mehr Werte auf dem Spiel stehen, usw. Beispiel: Ich habe versprochen, meinem Freund bei einer Aufgabe zu helfen, aber auf dem Weg dorthin ich gerate ich in einen Unfall. Der Konflikt ist hier zwischen der Erfüllung meines Versprechens und der Hilfe für die Opfer in Not. Das ethische Dilemma ist ein moralischer Konflikt, wo die Entscheidung zwischen zwei oder mehr gleichwertigen Verpflichtungen getroffen werden muss bzw. in Fällen, in denen weitgehende Gleichwertigkeit der moralischen Pflichten besteht, die nicht gleichzeitig eingehalten werden können, in Situationen, die oft schwer zu beurteilen und/oder mit einer emotionalen Betroffenheit verbunden sind (z. B. Heinz-Dilemma, Sophies Welt). Fallbeispiele, Dilemmata und Gedankenexperimente ermöglichen es, uns eine Situation vorzustellen, wobei nicht nur unsere moralische oder vernunftmäßige Intuition angesprochen wird, sondern auch moralische Reflexion, ethische Wahrnehmung, moralische Emotion sowie ethische Fantasie und Vorstellungskraft. Martha Nussbaum fasst dies schön zusammen, wenn sie sagt, dass eine gute Philosophie, ausgehend von einer Situation und einer kritischen praxisnahen Sicht, uns mit uns selbst und unserem eigenen Leben in Beziehung bringt, und dass ethische Theorie uns ermöglicht, Beziehungen, die sich uns in unserem täglichen Denken entzogen haben, neu zu sehen. So können Kinder eine persönliche und solidarische Haltung entwickeln, das heißt, fähig werden, am Leben anderer teilzunehmen. Dies fördert darüber hinaus die Fantasie der Schüler/innen und ermöglicht es ihnen, über ihre tief verwurzelten Überzeugungen hinauszutreten.

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Die Methode ist sehr relevant, um ethisches Denken mit Handeln zu verbinden. Die moralische Entwicklung berücksichtigend, können wir schon im frühen Kindesalter mit einfachen Konfliktfällen beginnen und später zu moralischen Dilemmata und Gedankenexperimenten übergehen. Kenneth Strike (1993) betont, dass Folgendes wesentlich ist:

„acquiring facility with the concepts that regulate our public life. It involves mastery of a form of discourse that integrates moral intuitions, moral principles, and background conceptions into a dialogically achieved reflective equilibrium“.

So ist die primäre Aufgabe der ethischen Bildung nicht die Übernahme bestimmter moralischer Haltungen, sondern die moralische Reflexion, moralische Sensibilität und den moralischen Dialog über gegebene ethische Themen zu fördern.

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Den Themen, die mit diesem Ansatz behandelt werden können, sind keine Grenzen gesetzt. Was bei allen Fallbeispielen und Dilemmata inbegriffen ist, ist der Blick auf moralische Prinzipien und ihre Anwendung auf die Fälle. Der Schlüssel ist zu zeigen, dass Prinzipien manchmal divergieren und in Konflikt stehen können, und dass eine Lösung unter Berücksichtigung aller Einzelheiten des Falles gefunden werden muss. Daneben kann mit dieser Methode gut das Thema „Pflichten“ angesprochen werden, besonders der Aspekt des möglichen Konflikts zwischen einer Pflicht, die ein Individuum für sich als entscheidend erachtet, und den Pflichten durch die Gesellschaft.

Anwendungsbeispiel:

Konflikt- und Dilemmageschichte: Heinz' Dilemma

Dies ist eine Konflikt- oder Dilemmageschichte, die Lawrence Kohlberg nutzte, um die Stufen moralischer Entwicklung festzustellen (siehe oben Kapitel über moralische Entwicklung). Es gibt verschiedene Versionen der Geschichte, hier ist eine davon:

Heinz' Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt ist, liegt im Sterben. Es gibt eine Medizin, von der die Ärzte glauben, sie könne die Frau retten. Es handelt sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangt zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hat. Er bezahlte 2000 Dollar für das Radium und verlangt 20.000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, sucht alle seine Bekannten auf, um sich das Geld zuleihen, und er bemüht sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekommt nur 10.000 Dollar zusammen, also die

Hälfte des verlangten Preises. Er erzählt dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben liegt und bittet ihn, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagt: „Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen“. Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.

Der Fall öffnet mehrere wichtige Fragen: Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht? Warum oder warum nicht? Macht es einen Unterschied, ob die sterbende Person die eigene Frau oder eine fremde Person ist? Falls Heinz das Medikament stiehlt, sollte er dafür bestraft werden? Falls Heinz seine Frau nicht liebt, sollte er die Medizin für sie stehlen oder nicht? Warum oder warum nicht? Falls etwas gegen das Gesetz getan wird, ist das dann auch moralisch falsch? Warum oder warum nicht? Warum sollten Menschen generell alles tun, was sie können, um zu vermeiden, das Gesetz zu brechen?

Die Geschichte von Heinz wird der Klasse vorgestellt, im Anschluss können die Fragen mit den Schüler/innen diskutiert werden. Der Schlüssel ist, nach der Rechtfertigung bzw. Begründung für die Antwort zu fragen.

Kohlberg studierte die Antworten und war bestrebt, zu entdecken, wie die Menschen begründen und wie ihre Argumentation sich mit ihrer Reife entwickelt. Er identifizierte drei Ebenen des moralischen Urteils mit jeweils zwei Unterstufen (siehe auch den Abschnitt in „Die moralische Entwicklung von Kinder und Jugendlichen zwischen drei und fünfzehn Jahren“).



VOR-KONVENTIONELLE EBENE

- Lohn – Strafe: Heinz handelt falsch und sollte bestraft werden, da Stehlen gegen das Gesetz verstößt. Er sollte ins Gefängnis geworfen werden.
- Eigeninteresse: Heinz sollte das Medikament stehlen, da er dadurch das Leben seiner Frau retten und bewirken kann, dass sie sich besser fühlt.



KONVENTIONELLE EBENE

- Konformität: Heinz sollte das Medikament nicht stehlen, weil andere ihn sonst für einen Dieb halten.
- Autoritäts-Orientierung: Obwohl Heinz' Frau das Medikament benötigt, sollte Heinz das Gesetz nicht brechen.



NACH-KONVENTIONELLE EBENE

- Orientierung an sozialem Vertrag: Heinz sollte das Medikament stehlen, weil jeder das Recht hat, Leben zu retten – das ist ein fundamentales menschliches Recht.
- Moral der übergeordneten Prinzipien: Heinz sollte das Medikament stehlen, aber auf der Hut sein vor Autoritäten. Er muss mit einer Strafe rechnen, aber er hat nichts moralisch Falsches getan.

Beispiel eines Gedankenexperiments: Nozicks Erfahrungsmaschine

Gedankenexperimente können als vorgestellte Szenarien oder Fälle mit mindestens einem gewissen Grad an Komplexität und Neuheit verstanden werden. Sie werden üblicherweise entworfen und verwendet, um uns Antworten oder Intuitionen in Bezug auf ein bestimmtes Ziel zu entlocken. Für die Ziele der Gedankenexperimente ist es charakteristisch, uns Eingebungen zu entlocken über unseren Gebrauch von Schlüsselkonzepten, die Unterstützung oder Widerlegung eines gegebenen Arguments, eine bestimmte Theorie, ein allgemeines Prinzip, eine Hypothese oder Annahme. Außerdem können sie uns einen neuen Einblick, eine Erleuchtung oder Perspektive auf ein bestimmtes Problem oder einen Fall bieten. Sie sind weiterhin nützlich für die Enthüllung bestimmter impliziter Annahmen in unseren in Betracht gezogenen Meinungen, die uns sonst eher verborgen bleiben. Teilweise können Gedankenexperimente in Analogie zu anderen Arten von Experimenten gesehen werden, weil sie uns eine gewisse Kontrolle und mögliche Variationen von Variablen bieten. Sie werden daher auch als Pumpen oder Greifer für Intuition und Vorstellungskraft beschrieben, die unsere Tendenz, wie

wir über ein Problem oder ein Thema nachdenken, leiten, und dies weniger über Argumente, sondern durch Geschichten, die intuitive Antworten hervorbringen, die dann wiederum in Argumenten verwendet werden können.

Robert Nozick entwarf folgendes Gedankenexperiment mit dem Titel „Die Erfahrungsmaschine“ oder „Vergnügungsmaschine“: Stellen Sie sich vor, dass Wissenschaftler eine Maschine erfunden haben, die uns gewünschte oder angenehme Erfahrungen bietet, welche dies auch immer seien. Wir treten in die Maschine und diese kann in uns das Vergnügen an einem schönen Strand erzeugen, die Aufführung eines wunderbaren Stücks klassischer Musik vor einem Publikum, das Lösen eines berühmten mathematischen Problems usw. Diese Erfahrungen unterscheiden sich in keiner Weise von "echten", die wir außerhalb der Maschine haben könnten. Nun stellen Sie sich vor, dass Ihnen angeboten wird, diese Maschine zu betreten und die Erfahrung zu wählen, die Sie ersehnen. Würden Sie das Angebot annehmen, oder wählen Sie stattdessen das wirkliche Leben? Nozick vermutete, dass die meisten Menschen antworten würden, dass sie nicht das Gerät wählen würden. Dies sei ein Argument gegen Hedonismus. Wir schätzen nicht nur Erfahrungen, sondern auch die Art und Weise, wie wir sie erreichen; wir wollen bestimmte Dinge konkret tun und nicht nur die Erfahrung haben, sie zu machen. Die Maschine behindert in gewisser Weise auch unsere Eigenständigkeit und ein Gefühl des echten Lebens.

Das Gedankenexperiment ermöglicht mehrere Varianten (z. B. wie lange wir in der Maschine bleiben, wann und wie wir die Erfahrung wählen, ob wir unsere Meinung nachträglich ändern können, wer die Maschine betreibt, usw.), die unsere moralischen Bewertungen und Beurteilungen bezüglich des Falls beeinflussen können.

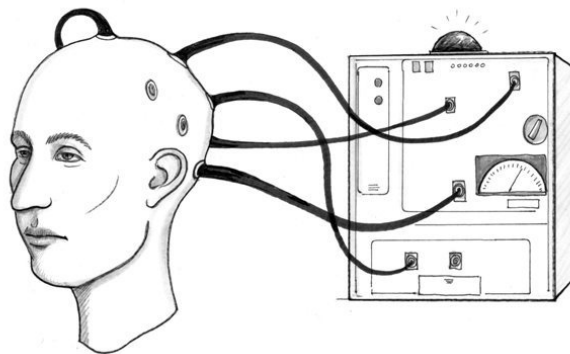


Abbildung 4: Illustration zu Nozicks Erfahrungsmaschine

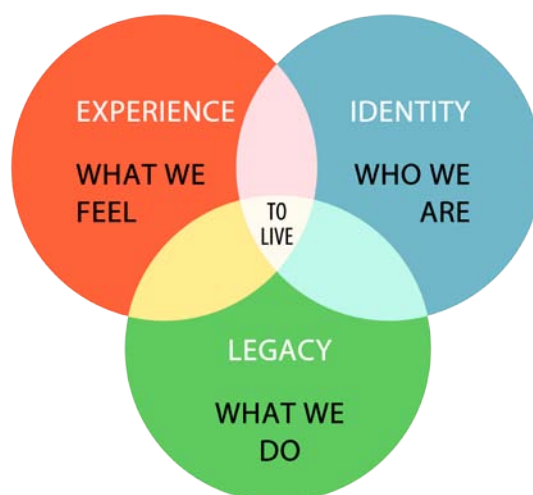


Abbildung 5: Der Wert des Lebens nach Nozick

Wir können das Gedankenexperiment in der Klasse präsentieren und anschließend die Antworten diskutieren. Es ist wichtig, nach den Gründen für Entscheidungen zu fragen. Die Methode kann mit der Methode des sokratischen Dialogs kombiniert werden.

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Burns, David P.; Leung, C.; Parsons L.; Singh, G. & Yeung, B. 2012. "Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education", Transformative Dialogues. In: *Teaching & Learning Journal*, 6 (1) 2.

Kenneth A. Strike, "Teaching Ethical Reasoning Using Cases". 1993. In: Kenneth A. Strike & Lance P. Ternasky (eds.), Ethics for professionals in education: Perspective for preparation and practice. In: *Teachers College Press*, New York, 111.



7. Geschichten und biografisches Lernen

Hintergrund:

Methoden des integrativen und insbesondere des biografischen Lernens können im Kontext der ethischen Erziehung sehr hilfreich sein. Während kleine Kinder Märchen und Schüler/innen ab der Latenzphase einfache Geschichten bevorzugen (in beiden Fällen mit einem ethischen Hintergrund), verlangen Jugendliche komplexere Geschichten und Biografien. Auf der Basis des biografisch konzipierten Lernprozesses kann man eindrücklich erfahren, wie wichtig es ist, die eigene Lebensgeschichte anzunehmen, um respektvoll mit den Biografien anderer umgehen zu können. Einerseits projizieren Schüler/innen ihre eigenen Erfahrungen auf die Biografien von anderen, andererseits integrieren sie gerne Schlüsselerfahrungen in ihr eigenes Leben. Es ist jedoch ermutigend zu lernen, dass Ängste und Schwächen in einer offenen und aufrichtigen Kommunikation nicht als Störfaktoren betrachtet werden, sondern als „Lernmaterial“ dienen und in eine Einsicht umgewandelt werden können, um näher und sensibler für ethische und moralische Fragen zu werden. Da Jugendliche sehr offen für Empathie sind, ist der Weg für Lernprozesse hin zu einer ehrlicheren, respektvolleren und verantwortlicheren Kommunikation offen.

Beschreibung:

Die Verwendung von Geschichten und biografischem Lernen unterscheidet sich je nach Alter der Zielgruppe:

Bis 6 Jahre:

- Dramatische Märchen – ohne Diskussion;
- Einfache Märchen und Geschichten mit Diskussion.

Von 6 bis 10 oder 11 Jahre:

- Einfache Geschichte mit Diskussion, sowohl in Gruppen als auch mit dem/der Lehrer/in;
- Positive Vorbilder und Biografien als Möglichkeit zu lernen, „gut zu sein“.

Jugendliche ab 12 Jahre:

- Herausfordernde Situationen und Geschichten mit Diskussion („pro und kontra“);
- Biografisches Lernen:
Es ist wichtig, nicht mit einer Biografie zu beginnen, sondern mit einer Lebenssituation von Jugendlichen. Der beste Weg ist, die Situation als ein Bild, das auch Emotionen und Gefühle darstellt, zu malen. Die emotionale Dimension des Lebens kann auch durch das Malen verschiedener Symbole ausgedrückt werden;
- Begegnung mit der Biografie:
Die Biografie (oder Geschichte) sollte nahe an der gemalten Situation und mit ihr verbunden sein;
- Das gemalte Bild von jedem einzelnen Schüler / jeder einzelnen Schülerin „lesen“ (Beschreibung unten);
- Eine enge Gruppe (Gemeinschaft) bilden, in der alle sich gegenseitig unterstützen und helfen.

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Kleine Kinder (unter 6 Jahren) diskutieren nicht gerne über ein Märchen – vor allem, wenn es ein spannendes ist – sie wollen es nur hören. Daher ist es wichtig, Märchen zu erzählen, in denen „das Gute“ über „das Böse“ siegt. Manchmal wollen Kinder das gleiche Märchen immer wieder hören. Nach einer Diskussion darüber ist es für sie nicht mehr so interessant wie vorher. Dennoch ist es möglich, mit einem Kind im Kontext einer einfachen Geschichte oder einem Märchen über ethische Fragen zu sprechen.

Für das Alter der Latenzphase (von 6 bis 10 oder 11 Jahren) ist es wichtig, positive Geschichten ohne „wirklich böse Bilder“ zu wählen. Kinder im Grundschulalter (Latenzphase) lieben Diskussionen, aber sie sind nicht fähig, signifikante ethische und moralische Entscheidungen zu finden, wenn sie in eine schwierige Situation gestellt werden.

Jugendliche fühlen eine Fülle verschiedener Konflikte in sich. Daher sind sie fähig, sich in schwierigen und komplizierten Lebenssituationen herausfordern zu lassen. Zudem sind sie offen für Empathie, was als Schlüsselkompetenz für biografisches Lernen gilt.

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Folgendes sind übliche Themen für diese Methode:

- Ethische Lebensentscheidungen;
- Eine positive Klassen-/Gruppenatmosphäre schaffen;
- Konfliktmanagement;
- Gute Beziehungen gestalten;
- Ein positives Selbstwertgefühl und eine starke Persönlichkeit bilden (Charakterbildung).

Anwendungsbeispiel:

Thema: Mose vor dem Schilfmeer = Eine schwierige (Konflikt-)Situation, in der ich keine Zukunft sehe.

Die Geschichte von Mose erzählt uns von seiner schwierigen und sehr unsicheren Kindheit. Er lebte mehr oder weniger ohne Eltern; als neu geborenes Kind hätte er tatsächlich getötet werden sollen. In seinem Leben meisterte er erfolgreich viele schwierige Situationen (seine Feinde könnten wir als Schatten seines Lebens deuten) und er entwickelte einen positiven Selbstwert. Das Erreichen des Schilfmeers war eine Schock-Situation, aus der es (im ersten Moment) keinen Weg in die Zukunft gab, doch er war offen, Hilfe zu suchen. Mit dem Vorschlag von „außen“ berührte er die „Situation“ mit seinem Stab (Stab = Symbol für seine gesammelten Erfahrungen) und der Weg in die Zukunft stand frei.

Methodisch-didaktische Stufen:

1. Malen einer schwierigen Situation.
2. Die Geschichte (Biografie) über Mose lesen (oder erzählen) (Beschreibung der Situation vor dem Schilfmeer).
3. Die gemalten Bilder „lesen“ – in folgendem Ablauf:
 - a. „Ich sehe ...“ (Wahrnehmung);
 - b. „Meine Augen zieht es zu ...“ oder: „interessant ist, dass ...“ (optionale Fokussierung);
 - c. „Im Blick auf das Bild fühle ich (mich wie) ...“ (emotionale Fokussierung);
 - d. Dem Bild einen Titel geben (jede/r Teilnehmer/in, aber nicht der Maler des Bildes) (Interpretation);
 - e. Der Maler/Die Malerin wählt den passendsten Titel, er/sie beschreibt sein/ihr Bild und teilt seine/ihre Sicht der Gruppe mit (die „Geschichte“);
 - f. Fragen stellen – in einer sensiblen Weise und ohne Aggression (wenn möglich ohne „Warum“, aber „Wie fühlst du dich, wenn ...?“). Der Maler/Die Malerin ist nicht verpflichtet, eine Antwort darauf zu geben, wenn er das Gefühl hat, eine bestimmte Frage könnte zu sehr an seinen/ihren Geheimnissen rühren (die Gefühle mitteilen);
 - g. „Liebe/r (N.), ich wünsche dir“ – jede/r äußert Wünsche für den/die Maler/in (Ressourcen aktivieren und Lösungen suchen);
 - h. Sich für einen kurzen Moment an den Händen halten, in Stille oder mit einem kurzen Gebet (spirituelle und religiöse Kommunikation).
4. Die „eigene“ und „unsere“ Geschichte (Biografie) mit der Geschichte (Biografie) des Mose in Beziehung setzen.
5. Über den ganzen Prozess reflektieren und Ziele für die Zukunft entwerfen.



Abbildung 6: Jugendliche sprechen über ihre Bilder



Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Erben, Michael (Hg.). 1998. *Biography and education*. London: Falmer.

Gerjolj, Stanko. 2007. Biographisch-ganzheitliches Lernen: ein Weg zur Dialogfähigkeit. In: Hünemann, Peter (ur.), Juhant, Janez (ur.), Žalec, Bojan (ur.). *Dialogue and virtue: ways to overcome clashes of our civilizations*. Münster: Lit, 247-261.

Lindner, Konstantin & Stögbauer, Eva. 2005. Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen. In: Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.). *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*. München: Kösel, 135-145.

Lindner, Konstantin. 2011. „Aufgabe Biographie“ – eine religionsdidaktische Herausforderung? In: *Loccumer Pelikan: Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde. Lernen an Biographien* (2/11), 62-67. (http://www.rpi-loccum.de/material/aufsätze/theo_linder1, accessed: April 29, 2015).

Hering, Jochen. Geschichten und biografisches Lernen im Sachunterricht. Online verfügbar unter: http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Geschichten_und_biografisches_Lernen.pdf, zuletzt geprüft am 29.04.2015.

8. Das Werte- und Entwicklungsquadrat

Hintergrund:

Schon Aristoteles hat die Tugend des ‚rechten Maßes‘ als eine Kardinaltugend angesehen, nämlich die Mitte zwischen ‚zu viel‘ und ‚zu wenig‘. Auf diesen Gedanken baut Helwig auf:

Die Prämisse des Werte- und Entwicklungsquadrates ist: Jeder Wert (jede Tugend, jedes leitende Prinzip, jede menschliche Qualität) kann sein volles konstruktives Potenzial nur in Spannung zu einem positiven Widerpart, einer ‚Schwester-Tugend‘ entwickeln. Ohne diese Balance verkommt ein Wert zu seiner Entartungsform oder zu seiner entwertenden Übertreibung.

Daher steht im unteren Beispiel neben dem Wert „Perfektionismus“ die Schwestertugend „Fehlerfreundlichkeit“ in einem positiven Spannungsverhältnis, um bei einer eventuellen Übertreibung nicht zu einer „detailversessenen“ Person zu werden; vice versa bewahrt die Balance mit dem Perfektionismus die fehlerfreundliche Person vor Schlamperei. Die positive Chance für Entwicklung liegt in der Diagonale. Wer zu Detail und Perfektionismus neigt, dessen Entwicklungsgipfel zeigt in die Richtung Fehlerfreundlichkeit, und vice versa, wird der schlampigen Person empfohlen, sich in Richtung Ordnung und Perfektion zu entwickeln.

Beschreibung:

Abbildung 7 zeigt ein Beispiel für die Beziehung zwischen zwei ‚Schwester-Tugenden‘ und ihren entwertenden Übertreibungen:

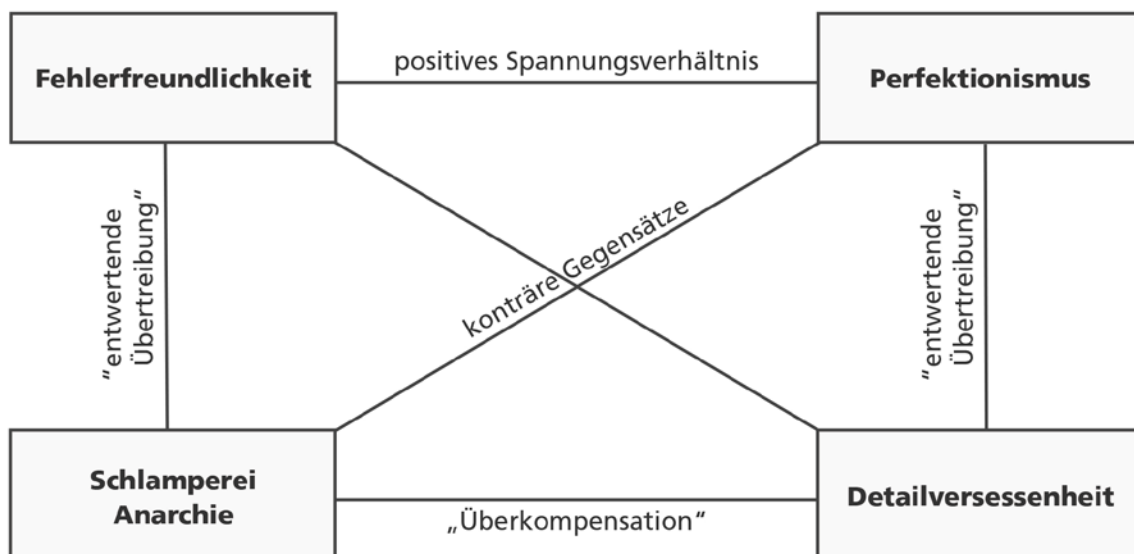


Abbildung 7: Beispiel für ein Werte- und Entwicklungs-Quadrat nach Paul Helwig

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Mithilfe des Werte- und Entwicklungsquadrats können wir lernen, Werte und persönliche Normen in dynamischer Balance zu halten. Insbesondere können wir es benutzen, um für uns selbst und für andere eine verbessernde Aufwärtsbewegung zu entdecken.

Das Modell ist schon für Schüler/innen ab 10 Jahren verständlich, kann also ab der 4. Jahrgangsstufe gut eingesetzt werden. Es eignet sich sowohl für die Arbeit mit der ganzen Klasse als auch für Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit.

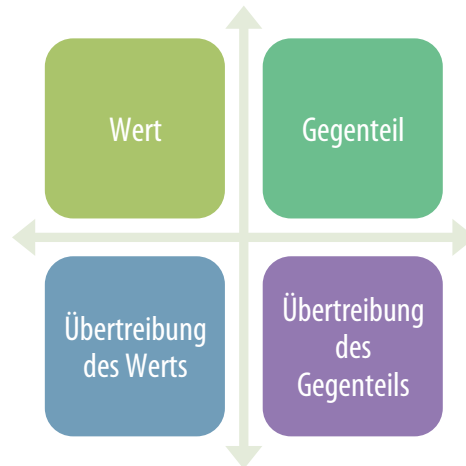
Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Jede Einseitigkeit im Leben ist problematisch. Helwigs Modell ist hilfreich, um auch die ‚zweite Seite der Medaille‘ in den Blick zu nehmen und bei jeder Form der Übertreibung aufzupassen. Es hilft, in der Diagonale neue Perspektiven kennenzulernen und neue Vorstellungen von einem Wert zu entwickeln, der vorher noch nicht vollständig verwirklicht

war. Das Wertequadrat ist eine gute Grundlage für die Analyse und Schlichtung von Konfliktsituationen, in denen eine Partei einer anderen die negative Übertreibung vorwirft (Schulz von Thun 1990), sowie für konstruktive Konfliktgespräche (Fischer-Epe & Schulz von Thun 2004).

Anwendungsbeispiel:

Zur Anwendung dieses Modells kann man ein Quadrat mit vier Feldern nutzen, in die Werte mit ihren positiven und negativen Widerparts geschrieben werden. Die Klasse wird in Gruppen geteilt, von denen jede mit einem Ausgangswert beginnt. Zunächst müssen sie sich die Beziehung zwischen den gegenteiligen Werten überlegen. Später stellen sie ihr Quadrat der Klasse vor und es kann eine Diskussion über die Lösung der Gruppe geführt werden.



Eine andere Möglichkeit, das Werte- und Entwicklungsquadrat im Unterricht zu nutzen, ist es, mit einer Konfliktsituation zu beginnen und mit den Schüler/innen darüber zu reden, welche Werte mit ihren jeweiligen positiven und negativen Gegenparts für den Streit und die unterschiedlichen Perspektiven der Konfliktparteien verantwortlich sind. Ein Beispiel für einen Konflikt, der zur Erstellung des Quadrats aus Abbildung 7 führen könnte, ist ein Streit zwischen Schüler/innen, die gemeinsam eine Gruppenarbeit erledigen müssen und sich nicht einigen können, ob sie sich auf Details konzentrieren sollen, um zu einem möglichst perfekten Ergebnis zu kommen, oder ob sie versuchen sollten, die Aufgabe so schnell wie möglich zu erledigen.

Eine weitere Anwendungsmöglichkeit ist es, ein vorbereitetes Wertequadrat zu nutzen, um einen bestimmten Wert zu erklären und darüber zu diskutieren. Das Design des Quadrats kann vereinfacht werden, um Kindern das Verständnis zu erleichtern, wie Abbildung 8 zeigt:

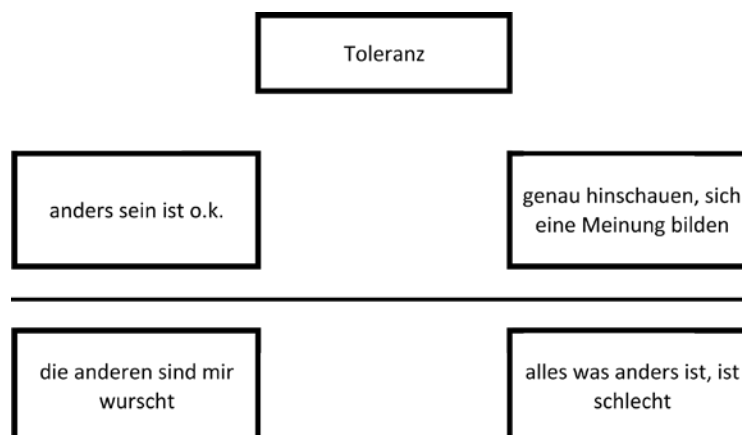


Abbildung 8: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Toleranz

Das Design kann aber auch durch Bilder ergänzt werden, um die Begriffe zu veranschaulichen. Beispiele hierfür geben die Abbildung 9 und die Abbildung 10.

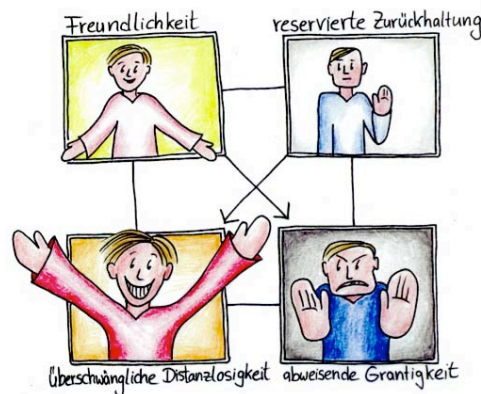


Abbildung 9:
Werte- und Entwicklungsquadrat zu Freundlichkeit und Zurückhaltung

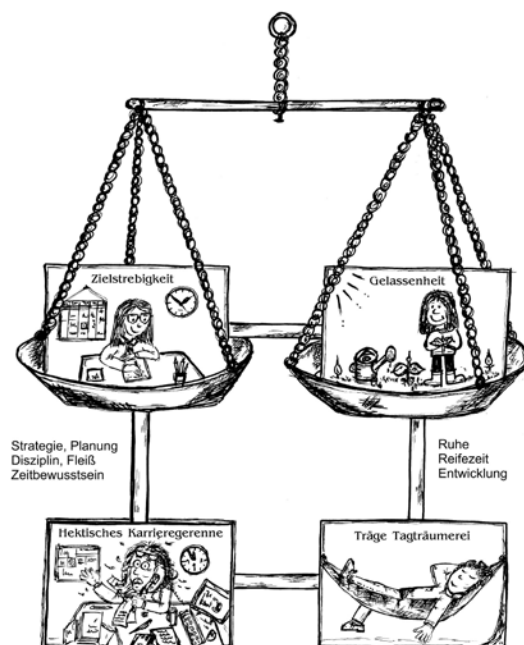


Abbildung 10:
Werte- und Entwicklungsquadrat über Zielstrebigkeit und Gelassenheit

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Fischer-Epe, Maren & Schulz von Thun, Friedemann. 2004. *Coaching: Miteinander Ziele erreichen*. Hamburg: Rowohlt.

Helwig, Paul. 1968. *Charaktereologie*. Freiburg: Herder.

Possert, Bernhard. 2005. Das Wertequadrat und seine Darstellung. Geschichte und mögliche Weiterentwicklung. In: *doppel:punkt* 2/2005, 37-43.

Schulz von Thun, Friedemann. 1990. *Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Hamburg: Rowohlt.

Schulz von Thun, Institut für Kommunikation. o. J. Das Werte- und Entwicklungsquadrat. Online verfügbar unter: http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=72, zuletzt geprüft am 16.04.2015.

9. Strategien zur Konfliktprävention

Hintergrund:

Das alltägliche Miteinander von Menschen ist oftmals geprägt von unterschiedlichen Wünschen, Hoffnungen und Ideen, was leicht zu Konflikten führen kann. Ein Konflikt (lat. *confligere* = aneinandergeraten) ist eine Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Konfliktparteien und entspringt voneinander abweichenden Ansichten und Absichten, deren gleichzeitige Verwirklichung den Konfliktparteien nicht möglich erscheint. So sind Konflikte nicht nur unvermeidlich, sondern sie zeigen Unterschiede auf und bergen die Chance, Sinnvolles zu bewahren und notwendige Änderungen zu treffen. Eine Konfliktsituation ist möglich innerhalb und zwischen Personen (mikro-sozialer Bereich), innerhalb und zwischen Gruppen, Organisationen (meso-sozialer Bereich) sowie innerhalb und zwischen Gesellschaften, Staaten (makro-sozialer Bereich). Auch wenn die Konfliktforschung unterschiedliche Ursachen und Auslöser kennt, zeigt die Dynamik von Konflikten wiederkehrende Aspekte: Nach einer zunehmenden Projektion kommt es zur Ausweitung der Streitpunkte, verbunden mit einer Komplexitätsreduktion und der Unfähigkeit, ambivalente Situationen zu ertragen. Regressives Verhalten bis zu Dämonisierungen treten auf. In den einzelnen Aspekten spielt die Kommunikation eine bedeutende Rolle.

Als sehr praktikables System der Konfliktprävention empfehlen wir die Gewaltfreie Kommunikation (GfK), die von Marshall B. Rosenberg entwickelt wurde. Sie basiert auf einem von Rosenbergs Lehrer Carl Rogers gegründeten Therapieansatz, der den Klienten in den Mittelpunkt stellt. Doch obwohl aktives Zuhören für diese Methode extrem wichtig ist, geht GfK über den Rahmen von Gesprächstherapien hinaus. Mahatma Gandhi und seine Ansichten zu Gewaltfreiheit beeinflussten die GfK ebenfalls. Viele ihrer Elemente tauchen auch in anderen Methoden zur Konfliktlösung und -vermeidung auf.

Beschreibung:

Die Europäische Union betont die Notwendigkeit der Konfliktprävention und setzt folgende Ziele:

- Klare politische Prioritäten für präventive Maßnahmen,
- Verbesserung der Früherkennung von Konflikten und des einheitlichen Umgangs damit,
- Verbesserung der Instrumente für die lang- und kurzfristige Prävention,
- Bildung wirksamer Partnerschaften zur Prävention (register.consilium.europa.eu).

Vier essentielle Elemente sind erforderlich, um die Rolle von Bildung für die Friedensförderung und Konfliktprävention in Institutionen (Schulen, Kindergärten) zu stützen:

- Inklusion / Zugang: Grundschulen müssen kostenlos und in der Nähe des Wohnortes sein, und sie müssen alles tun, um alle Kinder in einer Gemeinschaft zu erreichen.
- Sicherheit / Schutz: Schulen müssen vor Angriffen sicher sein, und als Orte wahrgenommen werden, an denen intellektuelle Neugier und Respekt für universelle Menschenrechte gefördert werden.
- Relevanz: Schulen müssen unvoreingenommene Lehrpläne und relevante Bildungsmaterialien verwenden.
- Verantwortlichkeit: Schulen sollten auf lokaler Ebene verwaltet werden, um Relevanz zu gewährleisten, sollten aber auch transparent und gerecht organisiert sein. Die Meinungen von Kindern, Eltern und der Gemeinschaft müssen berücksichtigt werden. Diese Art der Bildung kann mehr kosten und schwieriger zu implementieren sein, aber die Vorteile, die eine qualitativ hochwertige Bildung Kindern und der ganzen Gesellschaft bringt, rechtfertigen es, dass sie in jeder Phase vor, während und nach einem Konflikt eine Priorität darstellt. (www.savethechildren.org)

Das von Marshall B. Rosenberg entwickelte Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) ermöglicht besseres Kommunizieren in dem Sinn, dass es zu mehr Vertrauen und Lebensfreude verhilft. GfK ist in diesem Sinne sowohl bei der

alltäglichen Kommunikation als auch in diversen Bereichen friedlicher Konfliktlösung (persönlich, beruflich bzw. politisch) hilfreich. Eine wertschätzende Beziehung zu entwickeln, die mehr Kooperation und gemeinsame Kreativität im Zusammenleben ermöglicht, steht im Vordergrund. Für diese Art der Kommunikation werden manchmal auch die Bezeichnungen „Sprache des Herzens“ oder „Giraffensprache“ (im Gegensatz zur „Wolfssprache“) oder „Einfühlsame Kommunikation“ verwendet.

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Nach Marshall Rosenberg ist jede Form der Gewalt ein „tragischer Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse“, während Empathie in seiner Sicht eine Grundvoraussetzung erfolgreicher Kommunikation ist.

„Lebensentfremdende Kommunikation“ ist nach Rosenberg die Form der Kommunikation, die Verbindungen zwischen Menschen blockiert und zu psychischer oder physischer Gewalt führen kann. Rosenbergs Annahme, dass Menschen unter freien Bedingungen die empathische Verbindung zum Mitmenschen suchen, wird auch von neuesten neurowissenschaftlichen Forschungen gestützt. Da die GfK auf die Bedürfnisse und Gefühle, die hinter Handlungen und Konflikten stehen, gerichtet ist, hilft sie, sich ehrlich und klar auszudrücken und empathisch zuzuhören. Eine einfühlsame Verbindung zu sich selbst ist also entscheidend, um Klarheit in einer Situation zu erhalten und Mitgefühl für andere entwickeln zu können.

Auf der Grundlage des humanistischen Menschenbildes nimmt Rosenberg an, dass jede Person eine positive Bereitschaft zeigt, für andere etwas zu tun, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind, z. B. wenn eine Anfrage als Bitte und nicht als Forderung formuliert ist, sodass die Person nicht das Gefühl hat, gezwungen zu sein, Folge zu leisten. Dies kommt aus der ethischen Psychologie, laut der man die zerstörerischen Handlungen einer Person nicht als Ausdruck seiner wahren Persönlichkeit sehen soll, sondern als fehlgeleitete Strategie.

In der GfK geht es um:

- Verständnis und Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und Gefühle
- Verständnis für die Bedürfnisse, Meinungen und Befürchtungen anderer
- Mitteilen eigener Bedürfnisse, Meinungen und Befürchtungen.

Grundannahme der Gewaltfreien Kommunikation:

HINTER KONFLIKTEN STEHEN UNERFÜLLTE BEDÜRFNISSE.

Daher ist die Frage entscheidend: WAS BRAUCHE ICH ALS MENSCH?

Worte, die trennen → „Vorwurfskommunikation“ (Kurzhal = Tiersymbolik der Wolf)

Worte, die verbinden → „Bedürfniskommunikation“ (Langhal = Tiersymbolik die Giraffe)

Empathie verbindet Menschen über ein kostbares Gut: Die ungeteilte Aufmerksamkeit. Sie bedarf totaler Präsenz, um ganz bei sich und beim anderen sein zu können.

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Es gibt eine Reihe von Themenbereichen, in denen die GfK angewandt werden kann, vorzüglich bei Ich-/Du-Botschaften, der Frage der Toleranz und des Respekts, und selbstverständlich beim Konfliktmanagement.

Anwendungsbeispiel:

Es geht um das Gestalten der eigenen „Lebendigkeit“. Um dies verwirklichen zu können, sind in der GfK folgende vier Schritte zu beachten: Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis und Bitte:

1. Was hat eine andere Person getan, das deine Lebensqualität einschränkt? Daher wird im ersten Schritt eine Handlung (oder Unterlassung) so konkret wie möglich beschrieben, und zwar ohne zu interpretieren oder gar zu bewerten, sodass dem/der Kommunikationspartner/in klar wird, worauf man sich bezieht.
2. Die zweite Komponente sind die Gefühle: Wie fühlst du dich, wenn die Person sich so verhält? Was spürst du in deinem Körper?

3. Mit den Gefühlen verbunden sind die Bedürfnisse: Sind diese erfüllt, fühlt es sich angenehm an; sind sie nicht erfüllt, fühlt es sich schmerzhaft an. „Je bewusster wir uns unserer Bedürfnisse sind, desto selbstbestimmter können wir leben und desto besser können wir andere Menschen verstehen. Denn alle Menschen haben die gleichen Bedürfnisse. Das heißt, wenn wir unserem Gegenüber vermitteln können, was unsere Bedürfnisse sind, dann haben wir eine viel bessere Chance, dass diese Person bereit ist, etwas zur Erfüllung dieser Bedürfnisse beizutragen“ (Rosenberg 2004, S. 15).
4. Für die Beantwortung der Frage: „Wodurch würde sich meine Lebensqualität verbessern?“, ist als vierter Schritt die Bitte nötig. Sie soll positiv formuliert sein. Bitten unterscheiden sich von vagen Wünschen. Unsere Bedürfnisse können dann besser erfüllt werden, wenn wir klare und konkrete Bitten äußern. Bei den Bitten geht es also um konkrete Handlungen, um die ich meinen Kommunikationspartner bitte, damit mein Leben eine bessere Qualität erhält.

Rosenbergs Schritte eins bis vier der GfK können plakativ formuliert werden:

1. Wenn ich *a* wahrnehme,
2. dann fühle ich *b*,
3. denn ich brauche *c*.
4. Deshalb bitte ich dich um *d*.

GfK ist schon ab dem Kindergartenalter gut umsetzbar und kann verschiedene Methoden und eine variable Anzahl von Unterrichtseinheiten umfassen:

- Gefühle thematisieren
- Gesprächskreise
- Fantasiereisen
- Rollenspiele
- Wahrnehmung, Konfliktbilder malen, aktives Zuhören
- Kommunikation

Wir sehen eine enge Beziehung zwischen Konflikt- und Gewaltprävention und präsentieren daher das Programm der Neuen Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen: Der Lehrkörper befasste sich in einer zweitägigen Klausur mit dieser Thematik und startete „Maßnahmen für ein gelingendes Miteinander – Prävention statt Intervention“. Diese Maßnahmen umfassen z. B.:

- **Verhaltensvereinbarungen:** Schüler/innen, Lehrer/innen und Erziehungsberechtigte haben gemeinsam eine Vereinbarung getroffen: Was können alle in der Schule Tätigen dazu beitragen, dass die Gemeinschaft funktioniert?
- **Peer-Mediator/innen:** Schüler/innen werden in einem Lehrgang zu Streitschlichterinnen und Streitschlichtern ausgebildet und dadurch befähigt, Streitschlichtungen zu vereinbarten Terminen durchzuführen.
- **Schülerforum / Vertrauenslehrer/in:** Die Klassensprecher/innen setzen sich mindestens einmal im Monat mit dem/der Vertrauenslehrer/in zusammen, um über Wünsche, Probleme, Anliegen zu sprechen. Außerdem gibt es eine fixe Sprechstunde für Schüler/innen bei den Beratungslehrer/innen, um eine positive Gesprächskultur und die Eigenverantwortung der Schüler/innen zu fördern, das Sozialverhalten positiv zu beeinflussen.
- **Soziales Lernen:** Eigener Gegenstand in den ersten beiden Jahren – Regeln und Verantwortung in der Schulgemeinschaft, Kommunikationsregeln formulieren und beachten, Entstehung von Konflikten erkennen, Konflikte bearbeiten und Lösungsstrategien entwickeln u.v.m.
- **Beratungslehrer/in / Schülerberater/in:** Beratung bei persönlichen, familiären oder schulischen Problemen, Mediationen, Mobbing-Interventionen, Coaching und Lernberatung.
- **Präventionsprogramm „PLUS“:** Die meisten Klassen nehmen an diesem vierjährigen Programm teil. In jedem Jahr werden von unterschiedlichen Lehrpersonen vorgegebene Sequenzen im Unterricht bearbeitet, z. B. in der

ersten Klasse: Der Weg zur Klassengemeinschaft, Regeln fürs Miteinander usw. Ziel: Konfliktsituationen angemessen bewältigen können. Daneben gibt es umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte: Prä- und Interventionsprogramm von Olweus; Haim Omer – Neue Autorität, Besuch von Präventionskongressen u.v.m.

- **Bauliche Maßnahmen:** Prämisse: Schüler/innen, die sich an der Schule wohlfühlen, sind nicht so gewaltbereit! Unterschiedlichste Projekte wurden umgesetzt: Adaptierung des Schulhofes, gemütliche Ecken an der Schule, Kantine, Einrichtung eines Leseraumes, Verminderung des Lärms durch die Anbringung von Lärmschutzdecken u.v.m.
- **Schulpsychologin:** Zur Unterstützung ist im Rahmen des Projektes „Gewaltprävention“ des Landesschulrates eine Schulpsychologin einmal pro Woche einen halben Tag an der Schule tätig.
- **Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen:** Alle Einrichtungen, die die Schule in ihren Bestrebungen unterstützen können, werden regelmäßig in die Arbeit miteinbezogen: Jugendwohlfahrt, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Kinderschutzzentren, usw.
- **Schüler/in der Woche:** Sichtbarmachen von positiven Dingen, die Schüler/innen geleistet haben (z. B. im sozialen Bereich); am Ende des Jahres Wahl des Schülers/der Schülerin des Jahres beim Schulfest.
- **Schwerpunkt Mobbingprävention:** Unterschiedlichste Projekte, z. B. Entwicklung eines Fragebogens für alle Schüler/innen (Erheben von Mobbingfällen in der Schule), Projektwoche zum Thema in allen Klassen, Information der Erziehungsberechtigten (Vortrag eines Experten), Herausgabe eines Informationsordners, „Buddy-Projekt“ (alle neu eintretenden Schüler/innen bekommen einen Schüler/eine Schülerin aus höheren Klassen, der sie beim Einstieg begleitet), Teilnahme am Plakatwettbewerb zum Thema „Cybermobbing“ (Präventionspreis vom Bildungsministerium der Republik Österreich erhalten).

Die Schüler/innen verpflichten sich, folgende drei Grundregeln einzuhalten:



Abbildung 11: Grundregeln der Neuen Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen, 2014



Abbildung 12: Maßnahmen zur Gewalt- und Konfliktprävention der Neuen Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen, 2014

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Cierpka, Manfred. 2011. *Faustlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.

Council of the European Union. 2001. Draft European Union Programme for the Prevention of Violent Conflicts. Online verfügbar unter: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209537%202001%20REV%201>, zuletzt geprüft am 18.06.2015.

Hansmann, Sigrid. 2014. Maßnahmen zur Gewalt- und Konfliktprävention der Neuen Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen. Referat bei Focus on Europe (28. 10. 2014).

Renelt, Susanne: Konfliktmanagement in der Schule. Ein Trainingsprogramm für jugendliche Schüler. Online verfügbar unter: <http://www.alumni-psychologie.de/medien/verlag/trainingsmanual%20konfliktmanagement%20in%20der%20schule.pdf>, zuletzt geprüft am 09.11.2015.

Rosenberg, Marshall B.

- 2004. *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- 2005. *Kinder einführend unterrichten. Wie Schüler und Lehrer durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können*. Paderborn: Junfermann.
- 2013. *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. 12. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- 2015. *Kinder einführend ins Leben begleiten. Elternschaft im Licht der GFK*. Paderborn: Junfermann.

Save the Children. o. J. Where Peace Begins. Online verfügbar unter: http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0-df91d2eba74a%7D/WHERE_PEACE_BEGINS_SUMMARY.PDF, zuletzt geprüft am 18.06.2015.

10. Ethische Entscheidungsfindung

Hintergrund:

Diese Methode beinhaltet, verschiedene Ansätze und Prozesse der ethischen Entscheidungsfindung kennenzulernen. Im weiteren Sinne bedeutet dies auch, über verschiedene normative ethische Theorien zu lernen, die moralisch relevante Aspekte unseres Lebens beeinflussen (Teleologische Ethik und Konsequentialismus: der Fokus liegt auf dem Wert der Folgen unseres Handelns; Deontologische oder Pflichtethik: der Fokus liegt auf der Art der Handlung [Pflicht], ohne rein die Konsequenzen zu betrachten; Kantianische Ethik: Menschen als Ziel, nicht als Mittel betrachten; Tugendethik: der Fokus liegt auf unserem Charakter und unseren Eigenschaften; Fürsorge-Ethik: der Fokus liegt auf zwischenmenschlichen Beziehungen und der damit verbundenen Verantwortung für andere; Gerechtigkeitsansatz: der Fokus liegt auf Menschenrechten, Gerechtigkeit, gleichen Rechten und Chancengleichheit für alle). Im engeren Sinne konzentriert sich die Methode nur auf allgemeine Modelle ethischer Entscheidungsfindung, d. h. auf den Prozess der Bildung und Umsetzung ethisch wichtiger Entscheidungen. Sie ist außerdem eng verknüpft mit moralischer Entwicklung und Überlegungen zu moralischen Werten, Normen und Regeln im Vergleich zu anderen Arten von Regeln (z. B. vernunftbasierten, religiösen, gesetzlichen etc.). Sie betont darüber hinaus Hindernisse, die eine gute Entscheidungsfindung erschweren.

Beschreibung:

Es gibt verschiedene Modelle für ethische Entscheidungsfindung und daraus resultierendes Handeln. Powers und Vogel (1980) identifizierten z. B. sechs Aspekte, die moralisches Argumentieren und ethische Entscheidungsfindung beeinflussen: (i) moralische Vorstellungskraft; (ii) moralische Identifikation; (iii) moralische Beurteilung; (iv) Toleranz für moralische Uneinigkeit und Ambiguität; (v) Verknüpfung moralischer Kompetenzen mit anderen Kompetenzen; (vi) Bewusstsein für moralische Pflichten und moralische Motivation. Nach Rest (1994) beinhaltet moralische Entscheidungsfindung dagegen vier psychologische Aspekte: (i) moralische Sensibilität; (ii) moralisches Urteilen; (iii) moralische Motivation/Absicht; (iv) moralischer Charakter/Handlung. Diese Modelle können weitergeführt und in folgender Weise schematisch dargestellt werden (Abbildung 13):

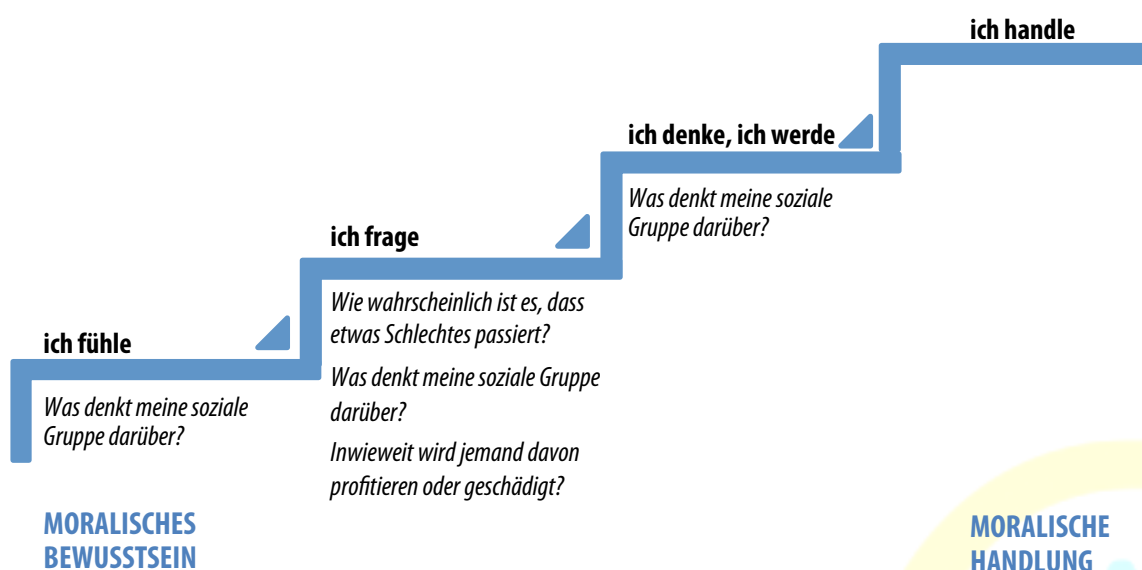


Abbildung 13: Stufen moralischer Entscheidungsfindung

Es kann nützlich sein, den Entscheidungsfindungsprozess nach folgendem Modell des Markkula Center for Applied Ethics der Santa Clara University (2009) in Stufen darzustellen.

Rahmen für ethische Entscheidungsfindung

Ein ethisches Problem erkennen:

- Könnte diese Entscheidung oder Situation einer Einzelperson oder Gruppe Schaden zufügen? Beinhaltet diese Entscheidung eine Wahl zwischen einer ‚guten‘ und einer ‚schlechten‘ Alternative oder evtl. zwischen zwei ‚guten‘ oder zwei ‚schlechten‘?
- Geht es eher darum, was legal oder was effizient ist? In welcher Weise?

Fakten sammeln:

- Was sind die relevanten Informationen für diesen Fall? Welche Fakten sind bekannt? Kann ich mehr über die Situation herausfinden? Weiß ich genug, um eine begründete Entscheidung treffen zu können?
- Welche Einzelpersonen und Gruppen spielen für das Ergebnis eine entscheidende Rolle? Sind manche Aspekte oder Befürchtungen wichtiger als andere? Warum?
- Welche Handlungsoptionen gibt es? Wurden alle relevanten Personen und Gruppen zu Rate gezogen? Kann ich kreative Alternativen finden?

Handlungsoptionen beurteilen. Die verschiedenen Optionen können durch folgende Fragen beurteilt werden:

- Welche Option wird den größten Nutzen und den geringsten Schaden ausrichten? (Utilitaristischer Ansatz)
- Welche Option respektiert am besten die Rechte aller betroffenen Personen? (Orientierung an Recht und Gesetz)
- Welche Option entspricht dem Grundsatz „Jedem das Gleiche“ und welche „Jedem das Seine“? (Gerechtigkeitsansatz)
- Von welcher Option profitiert die Gemeinschaft als ganze und nicht nur einzelne Mitglieder? (Orientierung am Gemeinwohl)
- Welche Option lässt mich als die Art von Person handeln, die ich sein möchte? (Fokus auf Tugend)

Eine Entscheidung fällen und testen:

- Wenn man all diese Ansätze einbezieht – welche Option wird der Situation am ehesten gerecht?
- Wenn ich Personen, die ich sehr respektiere – oder einem Fernsehpublikum – von meiner Entscheidung erzählen würde, was würden sie sagen?

Handeln und über die Folgen kritisch nachdenken:

- Wie kann meine Entscheidung mit größter Sorgfalt und unter Rücksichtnahme auf alle Beteiligten umgesetzt werden?
- Welche Folgen hatte meine Entscheidung und was habe ich aus dieser spezifischen Situation gelernt?

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

Es ist essentiell, ethische Sensibilität für schwierige Situationen zu entwickeln, verschiedene Perspektiven kennenzulernen und Fähigkeiten für die Entscheidungsfindung zu erlangen. Die kritische Reflexion über die Folgen unserer Entscheidungen ist ebenfalls sehr wichtig, da wir bereits gemachte Erfahrungen, die wir nutzen könnten, wenn wir uns erneut in einer ähnlichen Situation befinden, häufig nicht beachten.

Die Methode ist auf jeder Stufe moralischer Entwicklung relevant, aber die moralische Reife der Kinder spielt natürlich eine große Rolle für die Herangehensweise. Lehrkräfte und Erzieher/innen sollten das Bewusstsein der Kinder für die Komplexität moralischer Entscheidungsprozesse fördern. In den ersten Phasen der moralischen Entwicklung kann dies auf implizite Art stattfinden, indem über verschiedene reale oder fiktive ethische Entscheidungen diskutiert wird und Fragen gestellt werden, die unterschiedliche Aspekte der Entscheidungsfindung hervorheben. Später kann dieser Prozess expliziter behandelt und es können Modelle vorgestellt werden, indem man fiktive Fälle oder Geschichten mit moralischen Dilemmata verwendet (siehe Kapitel 6: Ethische Dilemmata, Konfliktsituationen und Gedankenexperimente).

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Dem Themenspektrum, das mit diesem Ansatz behandelt werden kann, sind keine Grenzen gesetzt. Gut funktionieren konkrete beispielhafte Situationen, die dem Niveau der moralischen Entwicklung der Kinder entsprechen und deren Komplexität an die Altersgruppe angepasst ist.

Anwendungsbeispiel:

Der folgende Workshop ist für Kinder von 5 bis 7 Jahren geeignet und zeigt, wie wir moralische Entscheidungen auf implizite Art behandeln können. Hier ist die Beschreibung:

Die Kinder sitzen im Kreis. Geben Sie jedem ein Stoppschild und erklären Sie, wie ein Polizist Autos anhält, die zu schnell fahren. Heute werden die Kinder gute Polizisten sein, die schlechtes Verhalten stoppen. Erklären Sie, dass Sie eine kurze Geschichte vorlesen werden (Beispiel unten, Sie können aber auch eine eigene Geschichte nutzen) und dass die Kinder das Stoppschild hochhalten und "Stopp!" rufen sollen, wenn sie einen Satz mit einem schlechten Verhalten hören. Wenn die Kinder das Stoppschild hochheben und "Stopp" rufen, fragen Sie das erste Kind, was nicht gut ist. Wenn es erklärt hat, was schlecht ist, fragen sie, warum es nicht gut ist. Andere Kinder, die auch "Stopp" gerufen haben, können dem ersten Kind bei der Antwort helfen und weitere Begründungen ergänzen. Wenn die Kinder erklären, was nicht gut ist, sagen Sie: "Alle Kinder, die mit dieser Begründung übereinstimmen, heben die Hand!" Wenn die meisten Kinder ihre Hände heben, ist die Diskussion vorbei und die Geschichte wird weitergelesen. Wenn die Mehrzahl der Kinder nicht mit der Begründung übereinstimmt, geben Sie einem anderen Kind die Möglichkeit zu erklären, warum dieses Verhalten nicht gut ist („Warum hat er/sie die Hand zum Stopp gehoben?“) Die Diskussion geht solange weiter, bis die meisten Kinder den Begründungen zustimmen.

Sie als Lehrkraft nutzen dabei das Entscheidungsfindungsmodell und können die Kinder während der Diskussion an wichtige Aspekte der Situation erinnern. Sie können die Schüler/innen außerdem fragen, wie sie selbst in einer ähnlichen Situation reagieren würden.



Geschichte: Meine Erzieherin³ musste verreisen. Deshalb hatten wir heute eine Vertretung. Viele Dinge passierten. Die neue Erzieherin war sehr jung. Ich denke, dass sie nicht viel älter als meine Schwester ist. Sie ist sehr gut, aber sie wusste nicht, wie sie das meinen Kindergartenfreunden zeigen konnte. Nach dem Frühstück rief sie uns alle in den Stuhlkreis. Sie las uns irgendeine Geschichte über einen Fuchs und einen Käse vor. Die Geschichte war lustig. Aber während die Erzieherin vorlas, begann Andrea laut zu singen, sodass man die Geschichte nicht mehr gut hören konnte. Die Kindergärtnerin sagte Andrea nicht, dass sie aufhören solle zu singen. Dann stimmte Monika mit Andrea ein. Daher konnte ich die Geschichte gar nicht mehr hören. Ich rief: "Hört auf zu singen! Ich möchte die Geschichte hören!" Dann war Ruhe und die Erzieherin las weiter. Johanna ließ einen Pups. Sie schämte sich. Wir lachten sie alle aus. Als wir zu lachen aufhörten, las die Kindergärtnerin eine neue Geschichte vor, irgendetwas über einen Bär und eine Ente. Kevin war langweilig, daher stand er auf, ging aus dem Kreis, nahm kleine Bälle und begann sie auf uns zu werfen. Er traf sogar den Kopf der Erzieherin. Einige Kinder lachten und andere weinten. Es war ein eigenartiger Tag im Kindergarten. Eine Sache erzähle ich euch noch: Während des Mittagessens begann Maria zu weinen, weil sie keinen Brokkoli mag. Die Erzieherin versuchte sie zu überreden, den Brokkoli zu essen. Maria hörte nicht auf sie. Als die Erzieherin die Teller in die Küche trug, sagte Anne zu Maria, sie solle den Brokkoli in den Biomüll werfen. Maria befolgte den Vorschlag. Als die Erzieherin zurückkam, dachte sie, dass Maria den ganzen Brokkoli aufgegessen habe.

³ Verwenden Sie den bei Ihnen üblichen Ausdruck, bei männlichen Erziehern natürlich den Begriff "Erzieher".

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Lincoln, Sarah H. & Holmes, Elizabeth K. 2011. Ethical Decision Making: A Process Influenced by Moral Intensity. In: *Journal of Healthcare, Science and the Humanities* Volume I, No. 1, 55-69.

Link to descriptions of several models of moral decision making: <https://dornsife.usc.edu/moral-development-and-decision-making/>, zuletzt geprüft am 18.06.2015.

Markkula Centre for Applied Ethics at Santa Clara University. 2009. A Framework for Ethical Decision Making. Online verfügbar unter: <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html>, zuletzt geprüft am 18.06.2015.

Powers, Charles W. & Vogel, David. 1980. *Ethics in the education of business managers*. Hasting-on-Hudson, NY: Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.

Rest, James. 1994. Background: Theory and research. In: James Rest & Darcia Narvaez (Hg.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1–26.

11. Tugend- und Ethikbildung – die MELARETE-Methode

Hintergrund:

Davon ausgehend, dass Fürsorge eine wichtige Grundlage darstellt und unter Rückgriff auf die aristotelische Tugendethik schlagen wir eine veränderte Gestaltung des ethischen Bildungsunterrichts vor, das heißt eine Erziehung zur Tugend gemäß der Philosophie der Fürsorge. Im Griechischen ist „*melete*“ ein Begriff, der Fürsorge impliziert, während der Begriff für Tugend „*arete*“ ist. Daraus abgeleitet trägt das Projekt des ethischen Bildungsunterrichts, welches hier vorgestellt werden soll, den Namen „*MELARETE*“. Die Autoren dieser Methode sind Luigina Mortari und Valentia Mazzoni.

Die Richtlinien für die Entwicklung des Projekts sind zum einen die aristotelische Tugendethik und zum anderen die Bildungspraxis des Sokrates. Die aristotelische Ethik beruht auf der Annahme, dass ein glückliches Leben aus Handlungen besteht, die sich im rationalen Seelenteil in Übereinstimmung mit der Tugend begründen. Setzt man dies als Ausgangspunkt, entwickelt MELARETE seinen konzeptionellen Kern aus der Frage, was Ethik mit einem guten Leben zu tun hat. Unsere Unterrichtsmethode bezieht sich jedoch auf die sokratische „*paideia*“ (Bildung, Erziehung), die ihren Schwerpunkt auf das kritische Denken legt.

Beschreibung:

MELARETE entstand aus einer Forschungsarbeit zur ethischen Bildung und Werteerziehung. Es begann damit, dass die Autorinnen von Grundschullehrer/innen darum gebeten wurden, ihre philosophischen Empfehlungen in ein konkretes Projekt für den Unterricht im Bereich der ethischen Bildung und Werteerziehung umzusetzen. Die teilnehmenden Kinder übten ethisches Denken und reflektierten tugendhaftes Handeln anhand ihrer direkten Alltagserfahrung. Für Mortari und Mazzoni wurde die Arbeit zu einem empirischen und qualitativen Forschungsgegenstand, durch den sie versuchen, den ethischen Denkprozess von Kindern zu untersuchen und die Aktivitäten zu identifizieren, die ein solches ethisches Denken herausbilden.

MELARETE ist unterteilt in drei Hauptlernaktivitäten:

- Gespräche über ethische Fragen führen
- Ethisch relevantes Geschichtenerzählen und -schreiben
- Schreiben über persönliche und ethisch relevante Lebenserfahrung.

Die folgende Beschreibung stellt praktische Unterstützung bereit, die für das Lernkapitel „Schreiben über persönliche und ethische relevante Lebenserfahrung“ nutzbar ist.

Wir „sind“, was wir denken. Unser Denken steuert unser emotionales Leben und bestimmt den Weg, den wir in dieser Welt gehen. Unsere Gedanken in unser Bewusstsein zu bringen, ist eine wichtige ontogenetische Handlung, die durch Schreiben erreicht werden kann. Schreiben ist kristallisiertes Denken. Gedanken durch Schreiben zu materialisieren erlaubt es uns, Erfahrungen herauszuarbeiten und zu verstehen, wie wir auf die Dinge, die uns geschehen, reagieren.

Eine gute kognitive Erziehung lehrt nicht einfach kognitive Techniken, sondern entwickelt auch das Bewusstsein für verschiedene Geisteszustände. Sie trainiert den Geist darin, kritisch zu denken. Schreiben ist essenziell, um Achtsamkeit zu lehren (Mortari 2013), weil es auf Reflexion basiert.

Um den Geist effektiv zu trainieren, sollte das Schreiben diszipliniert, regelmäßig und kontinuierlich ausgeführt werden. Das regelmäßige Schreiben, selbst wenn scheinbar nichts Besonderes geschehen ist, kultiviert den inneren Blick auf den Geist und schärft die Aufmerksamkeit dafür, wie unser Geist funktioniert. Die reflektierte Begründung muss regelmäßig geübt werden, um effektiv zu sein und um in Disziplin und Gewohnheit überzugehen. Aus diesem Grund legt *MELARETE* Wert darauf, dass Kinder lernen, wie sie ihre Gedanken aufzeichnen können. Das heißt im Detail, die Kinder zu ermutigen, das aufzuschreiben, was sie tun und was sie in Bezug auf die Tugend erkennen.

Das Führen eines Tugend-Tagebuchs

Forschungsprämisse: Die Forschungsarbeit ermöglichte den Autorinnen, die Tugenden zu identifizieren, die am nächsten an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen: Großzügigkeit, Mut und Respekt (siehe unten beschriebene Lernaktivitäten). Sie identifizieren in ihrer Arbeit auch die Methoden der Selbstverbesserung durch: (a) handeln; (b) andere – sowohl Erwachsene als auch Gleichaltrige – beobachten, die tugendhaft handeln; (c) lernen – Erwachsene erklären, wie man tugendhaft handelt.

Für ihre Untersuchungen laden Mortari und Mazzoni Kinder dazu ein, ein persönliches Tugend-Tagebuch zu führen. Die Autorinnen bitten die Kinder, eine persönliche Erfahrung zu beschreiben, durch die sie gelernt haben, großzügig, mutig und respektvoll zu sein, unter Berücksichtigung dessen, was sie getan, beobachtet und gelernt haben.

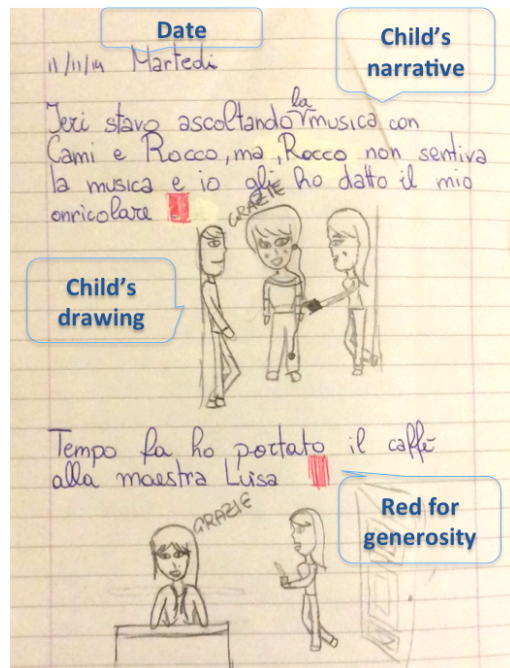


Abbildung 14: Beispiel für ein "Tugendjournal"

Die Kinder schreiben einmal die Woche in das Tagebuch:

- 1) Zuerst notieren sie das Datum.
- 2) Dann beschreiben die Kinder das ‚tugendhafte Erlebnis‘, zum Beispiel: „Ich hörte gerade Musik mit Cami, doch Rocco konnte die Musik nicht hören. Ich habe ihm daher meinen Kopfhörer gegeben, damit er zuhören konnte.“

Anschließend bestimmen die Kinder die Tugend, die sie durch dieses Erlebnis gelernt haben (rote Farbe bedeutet Großzügigkeit, blau Respekt und gelb Mut).

Die Kinder können sich auch dafür entscheiden, ein Erlebnis zu malen, wie das Beispiel in Abbildung 14 zeigt. Wie in der Abbildung ebenfalls zu erkennen, möchten die Kinder überdies manchmal mehr als ein Erlebnis beschreiben; das Kind schildert hier noch eine zweite großzügige Handlung: „Vor ein paar Tagen brachte ich meiner Lehrerin Lisa einen Kaffee“.

Relevanz und der Bezug zur moralischen Entwicklung:

Wie die ‚Charakterbildung‘ schreibt auch *MELARETE* den Tugenden eine zentrale Rolle im Ethikunterricht zu. Was *MELARETE* nicht tut, ist, Erziehung mit reiner Sozialisation zu vermischen. ‚Charakterbildung‘ folgt einem Ansatz, der leicht in eine moralische Indoktrination abgleiten kann, da er augenscheinlich von einer besonderen Tradition und durch eine Gemeinschaft mit hohem sozialen Zusammenhalt determiniert wird (Noddings 2002; Lapsley, Narvaez 2006). Statt einem adaptiven Model von Werteerwerb zu folgen, benutzt *MELARETE* eine gründliche Übung der kritischen Analyse eines jeden Aspekts unseres Alltags.

Da ‚moralisches Argumentieren‘ von großer Wichtigkeit für die Entwicklung von analytischem, kritischem und selbstständigem Denken ist, ohne dabei zu abstrakt zu werden, liegt der Fokus von *MELARETE* auf der entscheidenden, von Aristoteles aufgeworfenen Frage: „Wie sollen wir leben?“. Kurz gesagt, das Projekt setzt sich zwei Ziele: Erstens eine Begeisterung für das Streben nach dem Guten zu kultivieren, und zweitens die Fähigkeit zu entwickeln, ethische Fragen analytisch und kritisch prüfen zu können.

Genauso wie der Ansatz ‚Philosophie mit Kindern‘ (PhmK) ist *MELARETE* davon überzeugt, dass Kinder fähige Denker sind, über höhere kognitive Fähigkeiten verfügen und an ethischen Themen interessiert sind (Kennedy 2012, 37). Wie PhmK ist *MELARETE* aber nicht an der Philosophie als Disziplin interessiert, sondern an der Art und Weise, über etwas zu reflektieren, das bedeutungsvoll ist und das die Kinder aus ihrer persönlichen Erfahrung kennen, um so ihre Entwicklung aus einem ethischen Blickwinkel heraus zu fördern. Während PhmK die Entwicklung einer ‚Gemeinschaft des philosophischen Fragens‘ unterstützt, sieht *MELARETE* die Klasse als eine ‚Gemeinschaft des Denkens‘. Die Philosophie dieser Erziehung fördert die Idee der „Sorge um das Leben unseres Geistes“ (Mortari 2013).

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Das MELARETE Projekt wurde entworfen, um Kinder dabei zu unterstützen, ihre Erfahrungen zu reflektieren:

- Durch Zuhören und Erzählen von tugendhaften Aktionen, die sie ausgeführt, erfahren oder beobachtet haben.
- Um die Situationen, in denen die tugendhaften Aktionen stattfanden, zu analysieren, inklusive der Gedanken und Emotionen, die sie hervorgerufen haben.
- Gespräche im Klassenzimmer, um mit den anderen das Kommunizieren zu lernen.
- Das Schreiben sollte als Zeit für innere Gedanken betrachtet werden. Wird Erfahrung in Worte umgewandelt, so werden wir Schüler der Hermeneutik: Existenz wird erfahrbare.

Anwendungsbeispiel:

Die erste Projektaktivität von MELARETE ist der 'Korb der Tugend'. Dieser beinhaltet zwei erzieherische Aspekte:

1. Die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Konzept der Tugend zu lenken ist ein Weg, sie in die ethische Reflexion einzuführen und wird als eine Reflexion über das verstanden, was das Zusammenleben mit anderen besser macht.
2. Was zu Beginn des Projektes zählt, sind die Erfahrungen und Gedanken der Kinder. Damit das Projekt die Erfahrungen der Kinder verändern kann, müssen wir herausfinden, was sie in Bezug auf ein bestimmtes Thema wissen. Aus pädagogischer Sicht ist eine Aktivität dann sinnvoll, wenn sie mit den Erfahrungen der Lernenden verknüpft werden kann. Darum schlagen wir vor, die Kinder dazu anzuregen, durch die Aktivität über das Konzept der Tugend nachzudenken. Was wir herausfinden wollen, ist die Bedeutung, die Kinder mit diesem Begriff verbinden: Ist Tugend ein Wort, das sie kennen? Worin liegt dessen Bedeutung in ihrem täglichen Leben? Es soll bewusst werden, dass „Tugend“ von „taugen“ kommt; es meint verkürzt nicht, was egozentrisch „mir taugt“, sondern einer Gemeinschaft auf Dauer taugt; dies ist, was als Tugend auch dem Individuum gut tut.

Beschreibung der Aktivität bzw. des Spiels

Der/die Erwachsene bereitet 3 Körbe und 30 Karten vor: auf 10 Karten steht der Name eines Berufs, auf 10 Karten steht die Bezeichnung von Spielen und auf den letzten 10 Karten findet sich jeweils der Name einer Tugend. Die Karten werden unter den Kindern verteilt, sodass jedes Kind eine Karte erhält. Danach werden die Kinder gebeten, ihre Karte anzuschauen, aber den anderen nicht zu zeigen. Nachdem alle Karten verteilt worden sind, erklärt der/die Erwachsenen Kindern die Spielregeln: Nacheinander soll jedes Kind aufstehen, vorlesen, was auf seiner Karte geschrieben steht, und diese in einen der drei Körbe legen.

Sobald alle Karten in die Körbe gelegt wurden, ist das Ziel des Spiels, jedem der Körbe einen übergeordneten Namen zu geben.

Zu Beginn des Spiels steht jedes Kind auf, liest vor und platziert die Karte in einem Korb. Da das „Ordnungsprinzip“ der drei verschiedenen Bereiche – der Name eines (1) Berufs, (2) Spiels und (3) einer Tugend – den Kindern erst im Spielverlauf deutlich wird, hat jedes Kind die Möglichkeit, eine Karte von einem Korb in einen anderen Korb zu legen, wenn er oder sie glaubt, dass es notwendig sei, um das Ziel des Spiels zu erreichen (jedem der Körbe einen Namen geben zu können).

Jedes Mal, wenn ein Kind eine Karte in den Korb hineinlegt oder eine Karte von einem Korb zu einem anderen legt, liest der Erwachsene laut vor, welche Karten sich in dem Korb befinden, sodass das Ordnungsprinzip, welches das Spiel bestimmt, nach und nach in einem induktiven Prozess deutlich wird.

Die Kinder wurden anschließend aufgefordert, jeden der Körbe zu beschriften, beginnend mit „Spiele“ oder „Berufe“ und zuletzt mit „Tugend“.

Das finale Ziel ist es, herauszufinden, ob die Kinder das Wort „Tugend“ kennen und/oder auch andere Wörter, die sie verwendeten, um den Korb zu beschriften, der die entsprechenden Karten enthält. Dabei sind zwei Möglichkeiten vorgesehen: (a) die Kinder kennen das Wort „Tugend“ und benutzen es, um den entsprechenden Korb zu beschriften; (b) die Kinder kennen das Wort nicht oder benutzen andere Wörter als Alternative.

(a) wenn die Kinder das Wort „Tugend“ kennen, sollten sie es definieren können; (b) wenn die Kinder das Wort nicht

kennen, müssen sie sich für eine der Karten entscheiden, um den Korb zu beschriften. In diesem Fall werden die Kinder aufgefordert, die Tugend auszuwählen, die sie am besten kennen, und deren Bedeutung ihren Erfahrungen entsprechend mit konkreten Beispielen zu beschreiben.

Die Kinder aufzufordern, sich für eine der Tugenden aus dem Korb zu entscheiden und sie zu definieren, ist eine Möglichkeit, zwei verschiedene Informationen zu erhalten:

- Welche der zehn Tugenden in dem Spiel sind den Kindern bekannt, und in welcher Reihenfolge?
- Welche Bedeutung wird jeder Tugend zugeordnet?

Ein Beispiel: die Bedeutung von „Respekt“ aus der Perspektive von Kindern

Respekt	Beschreibung	Zitate
<i>Jmd./etw. mit Achtung und Fürsorge behandeln</i>	„Respekt“ heißt, dass Menschen andere Menschen oder auch Dinge mit Achtung und Fürsorge behandeln.	„Respektiere andere Menschen, respektiere Ältere, räum das Haus auf, mach den Abwasch, wische den Tisch ab, hilf deiner Mutter“ (F IV) „Andere zu respektieren bedeutet: Hör ihnen zu, beleidige sie nicht, bedanke dich bei jemandem, der dir etwas gibt, zum Beispiel ein Spielzeug.“ (IV m)
<i>Gutes Benehmen</i>	Einige Handlungen, die von Kindern als beispielhaft für ‚Respekt‘ betrachtet werden, beziehen sich auf gutes Benehmen, das sie älteren Menschen gegenüber als angebracht gelernt haben.	„Respektiere Leute, die älter sind als du. Wenn er oder sie spricht, hörst du zu, oder wenn sie dir einen Ratschlag geben, antworte nicht unfreundlich darauf, usw. Wenn du nicht daran interessiert bist, was sie dir vorschlagen, lehne freundlich ab und sage „Nein, danke!“ (m IV)

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Kennedy, David. 2012. „Lipman, Dewey and the Community of Philosophical Inquiry“. In: *Education and Culture*, Vol. 28: Iss. 2, Article 4. Online verfügbar unter: <http://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol28/iss2/art4>, zuletzt geprüft am 30.07.2015.

Lapsley, Daniel; Narvaez, Darcia. 2006. „Character education“. In: William Damon & Richard Lerner (Hrsg.) *Handbook of Child Psychology*, 6th Ed. Volume 4 (A. Renninger & I. Siegel, Vol. Ed.). Child Psychology in Practice. New York: Wiley, 248-296.

Mortari, Luigina; Mazzoni, Valentina. 2012. *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona: Cortina.

Mortari, Luigina; Mazzoni, Valentina. 2012. „Discovering virtues with children. An experience for an ethical curriculum“. In: Alt, Dorit and Reingold, Roni (Hrsg.) *Changes in Teacher's Moral Role. From passive observers to moral and democratic leaders*. Rotterdam: Sense Publishers, 107–119.

Mortari, Luigina; Mazzoni, Valentina. 2014. *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Cortina.

Mortari, Luigina (Hrsg.). 2009. *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.

Mortari, Luigina. 2013. *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

Noddings, Nel. 2002. *Starting at home. Caring and Social Policy*. Berkely-Los Angeles: University of California Press.

Das Projekt MELARETE wurde von Professor Luigina Mortari unter Mitarbeit von Dr. Valentina Mazzoni, Department für Philosophie, Bildung und Psychologie, Universität Verona, entwickelt und durchgeführt. Mehr Informationen erhältlich unter: <http://www.dfpp.univr.it/?ent=progetto&id=4488>, zuletzt geprüft am 08.12.2015.

Zum Thema TUGEND empfehlen wir die wertvollen Impulse, z. B. die vielseitig einsetzbaren Tugendkarten vom Virtues-Projekt: <http://www.virtuesproject.at/>, zuletzt geprüft am 30.07.2015.

12. Heterogenität wahrnehmen

Hintergrund:

Die Vorstellung einer ‚inklusiven Gesellschaft‘ ist in vollem Gange und ergreift wesentliche Bereiche des menschlichen Lebens, vor allem Politik, Kultur und Bildung. Aber ist diese Idee realisierbar? Und wenn ja, wie?

1994 ebnete die Salamanca-Erklärung den Weg, Heterogenität nicht als Hindernis, sondern als Chance zu sehen. Nach dem Leitsatz der UNESCO sollte diese Chance allen auch noch so randständigen Menschen gegeben werden. Das Statement ist ein Meilenstein in Richtung Inklusion mit dem Ziel, einen allgemeinen Standard und eine Richtlinie für die allgemeine Pädagogik auszuarbeiten.

Basierend auf dem Salamanca-Statement wurde der Index für Inklusion entwickelt und in englischer Sprache im Jahr 2000 veröffentlicht; derzeit ist er in 40 Sprachen übersetzt worden. Es ist ein bahnbrechendes Werk für eine weltweite Pädagogik und eine Menschheit, die alle einschließt und willkommen heißt.

Der Index enthält eine detaillierte Analyse darüber, wie Lernbarrieren reduziert und überwunden werden können, und wie die Teilnahme aller Schüler gewährleistet werden kann. Es ist ein ‚Werkzeug‘, um ein inklusives Leitbild zu entwickeln.

Beschreibung:

Ursprünglich war der Index für Inklusion für ein Kind konzipiert: Wo erlebt dieses Kind Barrieren und wie können diese abgebaut werden? Inzwischen ist der Index für eine ganze Gruppe, Klasse oder Schule erweitert worden. Jüngst wurde er sogar in kommunalen Gemeinschaften angewendet, zum Beispiel in Wiener Neudorf: Wo gibt es Barrieren für das Zusammenleben in unserer Gemeinde und wie können sie überwunden werden?

Das Ziel ist, dass inklusives Denken und Handeln so selbstverständlich wird, dass dafür kein eigener Begriff mehr benötigt wird. Vielleicht bleibt die Idee der Inklusion eine Vision, aber wir sollten uns dorthin bewegen und sogar noch weiter.

- Es gilt, die Menschen in ihren Lebensräumen anzuschauen und wertzuschätzen, und daraus für alle Beteiligten Handlungsimpulse abzuleiten.
- Der Mensch – ein einmaliges Subjekt – in einem konkreten Umfeld: Anzustreben ist eine ‚inklusive Pädagogik, in der jede/r seine/ihre Begabungen entdeckt: ‚Was ist meine Gabe?‘ (Singular!) und ‚Was sind meine Gaben und daher Begabungen?‘ (Plural!) und folglich ‚meine Be-ruf-ung, aus meinem Leben etwas zu machen?‘
- „Es ist normal, verschieden zu sein“ (F. v. Weizsäcker) – eine neue Gesellschaft: In der Terminologie der Gestaltpädagogik ausgedrückt könnte man sagen, dass am beginnenden dritten Jahrtausend eine Tendenz zur ‚guten Gestalt‘ in der Gesellschaft spürbar wird, wo das exklusive Denken langsam überwunden wird und die Gesellschaft auf eine ‚gute Gestalt‘ in Form von inklusiven Gemeinschaften hinstrebt, z. B. einer Schule für alle. Auch in der Bildungs- und Erziehungslehre scheint dies eine Möglichkeit. Paulus zeichnete im 12. Kapitel des 1. Korintherbriefes ein treffendes Bild für eine inklusive Gemeinschaft: Ein Leib mit vielen Gliedern, wo schwächere genauso wichtig sind. Und jede/r möge seine/ihre Fähigkeiten und Gnadengaben zur Gestaltung inklusiver Gemeinschaft einbringen.

Mit dem Salamanca Statement wurde ein Meilenstein von der Exklusion und Separation hin zur Inklusion gesetzt, der zum allgemeinen Standard und sozusagen zum Ziel der Bildung in der allgemeinen Pädagogik werden sollte.

Bürli (1997) zeigt die nötigen Schritte grafisch auf (Abbildung 15):

- a) In einer Zeit, als Exklusion vorherrschte, sah man die „bildungsfähigen“ Schüler/innen wie Pünktchen gleicher (also homogener) Farbe; alle andersfarbigen waren aus dem Kreis, d. h. aus der Bildung, ausgeschlossen.
- b) Dann wurde die Sicht der Bildungsfähigkeit auch auf Schüler/innen mit Behinderungen erweitert, die man entsprechend ihrer Behinderungsart zu erfassen / kategorisieren suchte und entsprechende Bildungsmöglichkeiten, also verschiedene Typen von Sonderschulen schuf (Separation).

c) 1993 wurde in vielen europäischen Ländern gesetzlich verankert, Kinder mit Behinderungen zu integrieren (Integration).

d) Mit der Salamanca-Erklärung ist der Weg geebnet, Heterogenität nicht als Hindernis für das Lernen und die Bildung in einer Klasse zu sehen, sondern als Chance. Und diese Chance soll nach dem Leitprinzip der UNESCO allen Menschen, die in irgendeiner Form randständig sind, geboten werden (Inklusion).

e) Ziel ist, dass inklusives Denken und Handeln so selbstverständlich wird, dass kein eigener Begriff zu dessen Beschreibung benötigt wird; Inklusion wird in einer allgemeinen Pädagogik im Hegelschen Sinne aufgehoben.

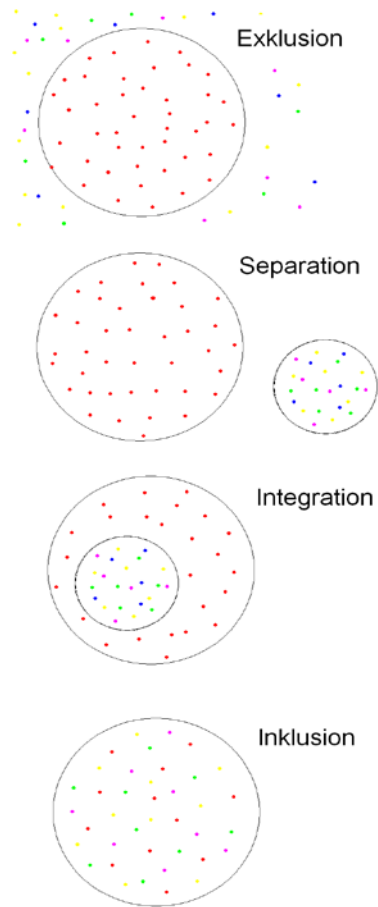


Abbildung 15
Entwicklungsschritte hin zu Inklusion

Relevanz und Beziehung zur moralischen Entwicklung:

In einer inklusiven Schule wird von der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler ausgegangen und als Pädagogik der Vielfalt, nach dem Motto ‚Verschiedenheit ist normal‘, wahrgenommen. Das Konzept der Inklusion schafft demnach eine gänzlich neue Qualität bezüglich des Miteinanders, der Pädagogik und der Infrastruktur kultureller und anderer Lebensräume. Allen Menschen muss der Zugang zu Bildungschancen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Dispositionen ermöglicht werden.

Aus christlicher Perspektive kann Jesus als Modell für bedingungsloses Akzeptieren des Menschen gesehen werden, denn er ließ Kranke und Gesunde, Kinder und Erwachsene, Frauen und Männer, Römerfreunde und streng gläubige Juden, Reiche und Arme die Menschlichkeit spüren. Die Ermöglichung positiver Begegnungen kann auch für ethische Bildung und Wertevermittlung eine Zielsetzung sein.

Inklusion kann als Anstoß für die Entwicklung eines neuen Verständnisses von Erziehung und Bildung gesehen werden. Sie ist die Vision einer neuen Gesellschaft, die alle Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptiert und mit einschließt und damit auch ein Stück des eschatologischen Traums vom neuen Himmel und der neuen Erde erträumt. Wir sind aufgerufen, diesen Traum ansatzweise zu realisieren und die endgültige Verwirklichung zu erhoffen. In diesem Sinne lassen wir Dom Helder Camara, den ehemaligen Erzbischof von Recife, Brasilien, zu Wort kommen: „Wenn einer alleine träumt, so ist das nur ein Traum, wenn viele gemeinsam träumen, so ist das der Beginn einer neuen Wirklichkeit.“

Mögliche Themen, die mit diesem Modell behandelt werden können:

Ein anschauliches Beispiel für die Bedeutung von Inklusion und der Wahrnehmung von Heterogenität ist das Motto des österreichischen Projekts "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen" (siehe auch Anwendungsbeispiel zu Ganzheitlichem ethischen Lernen). Mit diesem Leitmotiv können wir folgende Themenbereiche behandeln: Verschiedene Kulturen und die Bedeutung der kulturellen Identität, verschiedene religiöse Identitäten, Respekt, Akzeptanz von anderen, Selbstbild und Selbstwert, interkultureller Dialog etc.

Anwendungsbeispiel:

Der Index für Inklusion ist hilfreich für die Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen wie Kindergärten und Schulen. Zusammen mit den Indikatoren und den Fragen ist der Index für Inklusion ein Diagnose-Instrument, um Barrieren abzubauen und ein „Leben und Lernen in Vielfalt“ anzustreben und zu verwirklichen.

Das Konzept des Index für Inklusion bezieht sich auf drei Dimensionen:

- Die Basis bildet die Dimension A „Inklusive Kulturen“ mit den Bereichen „Gemeinschaft bilden“ (A 1) und „Inklusive Werte verankern“ (A 2); es geht um das Fundament: Wo stehen wir auf dem Weg zu einem inklusiven Selbstverständnis?
- Dimension B richtet sich auf die Entwicklung inklusiver Strukturen mit den Bereichen „Eine Schule für alle entwickeln“ (B 1) und „Unterstützung für Vielfalt organisieren“ (B 2): Wie weit ist eine Schule (oder andere Gemeinschaft) auf dem Weg zur inneren Organisation, einer für alle offenen, vielfältigen Institution?
- Dimension C strebt die Etablierung inklusiver Praktiken an mit den Bereichen „Lernarrangements organisieren“ (C 1) und „Ressourcen mobilisieren“ (C 2); der Index hilft zu erheben, wie weit im Unterricht, z. B. durch offene Lernformen, alle SchülerInnen ihren Fähigkeiten entsprechend Lernchancen erhalten und etwa auch die Eltern oder schulexterne Fachleute als Ressourcen eingebunden werden können.



Abbildung 16: Dimensionen des Inklusionskonzepts

Die Entwicklung einer Schule hin zu einer „Schule für alle“ geschieht in fünf Phasen:

1. Zu allererst geht es um die Entscheidung und die Bereitschaft eines Lehrkörpers, den Index-Prozess zu beginnen: Sind wir bereit, uns einzugestehen, dass es an unserer Schule Barrieren des Lernens und Zusammenlebens gibt?
2. Im zweiten Schritt wird die Schulsituation beleuchtet: Der Index mit den konkreten Fragen zu jedem Indikator ist dazu eine wertvolle Hilfe.
3. Wir entwickeln Visionen und ein inklusives Schulprogramm. Dieses kann sowohl langfristige, mittelfristige als auch kurzfristige Ziele und Schritte beinhalten.
4. Phase: Wir kommen vom Reden zum Tun: Nicht das ganze Programm der dritten Phase wird (rasch) umsetzbar sein. – Wir entscheiden uns für Prioritäten, die wir tatsächlich verwirklichen.
5. Phase: Die Evaluation (darin steckt der Begriff *value* = Wert) wertet aus, was die Umsetzung allen Beteiligten (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern) gebracht hat.

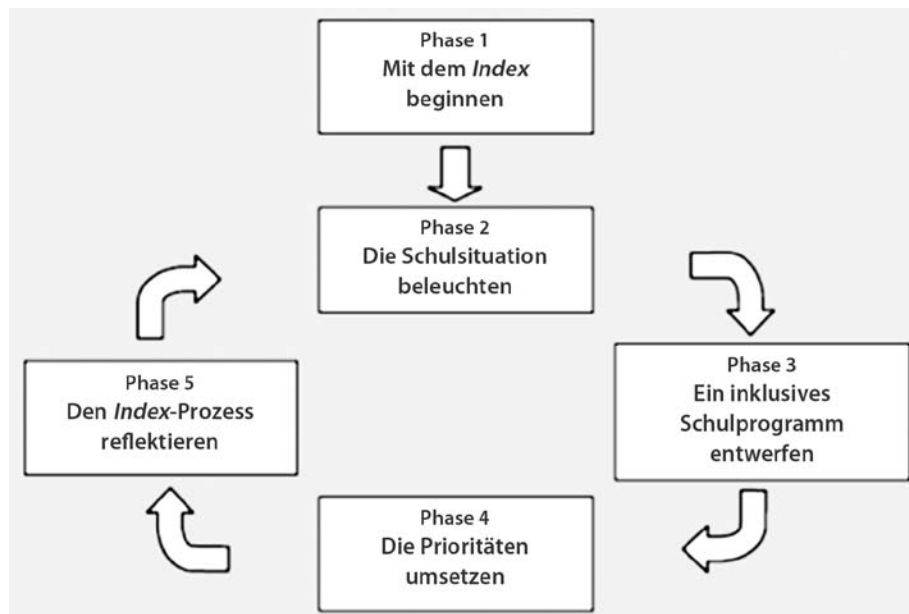


Abbildung 17: Die fünf Phasen hin zu einer inklusiven Schule

Das Modell der fünf Phasen kann auch genutzt werden, um Ziele in Einklang mit Werten zu setzen, inklusive Strukturen aufzubauen und inklusive Praktiken zu fördern.

Quellen, weiterführende Literatur und Materialien:

Boban, Ines & Hinz, Andreas. 2003. *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Booth, Tony & Ainscow, Mel. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Online verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>, zuletzt geprüft am 02.07.2015.

Bürli, Alois. 1997. *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Fernuniversität Hagen.

<http://www.inklusionspaedagogik.de/>, zuletzt geprüft am 15.04.2015.

Inklusionsprojekt. *Was ist eigentlich Inklusion?* Online verfügbar unter:

<http://www.wiener-neudorf.gv.at/system/web/zustaendigkeit.aspx?menuonr=223350725&detailonr=222976353>, zuletzt geprüft am 15.04.2015.

Knauder, Hannelore; Feiner, Franz & Schaupp, Hubert (Hg.). 2008. *Jede/r ist willkommen*. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, Graz: Leykam.

Konrad, Michaela & Reiterer, Michaela. 2007. Projekt "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!" In: *Unser Weg* 62, H. 3, 97-99.

Sekret, Iryna & Feiner, Franz. 2014. The Vision of the Inclusive Society – Is it Possible to Realise? In: Feiner, Franz; Pickl, Gonda; Schwetz, Herbert; Straßegger-Einfalt, Renate; Straßegger, Ulrich & Swoboda, Birgit (Hg.), *Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven*. (2. Aufl.) Graz: Leykam, 177-183.

UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain, 7.-10. of June 1994. Online verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, zuletzt geprüft am 08.07.2015.

13. Projektaktivitäten

„Lieber Freund, ich schreib dir und ... treffe dich“

(Die folgende Beschreibung folgt nicht dem Aufbau der vorherigen Kapitel, da es sich nicht um eine allgemeine Methode, sondern um ein Beispiel für ein konkretes Projekt handelt.)

“You don't write because you want to say something, you write because you have something to say.”
(F. Scott Fitzgerald)

Dieses Zitat wurde als Einleitung für das Bildungsprojekt namens „Lieber Freund, ich schreibe dir und ... treffe dich“ gewählt. Das Projekt ging aus einem Treffen zwischen einem Religions- und einem Literaturlehrer hervor. Während Ersterer mit Jugendlichen und ihren täglichen Konflikten, Gruppenzwängen, voreingenommenen Urteilen und Verweigerungen konfrontiert war, kämpfte der andere mit der Traurigkeit und Apathie junger Straftäter.

Ziel des Projekts ist es, Briefe und Begegnungen im Gefängnis dazu nutzen, eine Verbindung zwischen der Welt der Jugendlichen ‚außen‘ und der Welt der inhaftierten Jugendlichen ‚innen‘ zu schaffen. Ursprünglich war das Projekt dazu gedacht, die Häftlinge zum Schreiben zu bewegen, aber es entfaltete unerwartete Wirkungen weit darüber hinaus. Mittlerweile stellt das Projekt einen regulären Teil der jährlichen Bildungsangebote (POF) der weiterführenden Schule ITC „Salvemini“ in Casalecchio di Reno und der Jugendstrafanstalt von Bologna dar. Die Teilnahme ist freiwillig.

Die Korrespondenz zwischen der Strafanstalt und einer Gruppe von Schüler/innen schafft Schritt für Schritt eine Brücke. Die Jugendlichen stellen sich einander vor und stellen Fragen. Indem sie ihre Antwort verfassen, reflektieren die Häftlinge darüber, warum sie ins Gefängnis kamen. Die Gespräche werden dann persönlich und über Monate hinweg bei wöchentlichen Gefängnisbesuchen fortgesetzt. Dies ist für beide Seiten eine seltene Gelegenheit, einen eingehenden und abweichenden Blick auf das Leben innerhalb und außerhalb der Gefängnismauern zu werfen, Meinungen zu überdenken und Ängste abzubauen.

Die pädagogische Wirkung ist enorm. Das Projekt überwindet kulturelle und sprachliche Grenzen und fördert Empathie trotz unterschiedlicher Lebenserfahrungen. Letztendlich überwiegen die Gemeinsamkeiten weit über die Unterschiede. Im Vordergrund stehen die typischen Themen aller Heranwachsenden: Fragen zu Zuneigung und Liebe, Sehnsüchte, Lebensprojekte und die Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens.

Die regelmäßigen Treffen im Gefängnis bringen die Verletzlichkeit, die Unsicherheit und die Vernachlässigung der jungen Straftäter zu Tage, eine tiefgründige Menschlichkeit, die sie aufgrund von Misstrauen und Scham kaum jemandem mitteilen.

Schüler/innen, die aus einem wohlbehüteten Familienumfeld kommen, sind tief betroffen, wenn sie von dem harten Leben, dem Mangel an Zuneigung und der Armut erfahren, die in den Briefen dokumentiert sind oder von denen ihre Altersgenossen in der Strafvollzugsanstalt erzählen. Ein Gefängnis zu besuchen kann eine verunsichernde Erfahrung sein. Es zeigt, wie leicht es ist, die Freiheit aufgrund von schwierigen Lebensumständen zu verlieren.

Auf der anderen Seite zeigen sich die Häftlinge tief berührt von dem Mitgefühl, das die Schüler/innen in ihren Briefen ausdrücken („...die Worte in deinen Briefen sind so toll und wichtig. Niemand, der mir nahe steht, sagt mir Worte wie deine.“; „Es tut gut zu merken, dass sich Gleichaltrige für uns interessieren, mit uns kommunizieren, sich mit uns treffen. Normalerweise wollen die Leute nicht mit uns reden, weil wir für sie nur Kriminelle sind, schlechte Menschen, die sie verabscheuen und von denen sie nichts wissen wollen.“)

Das Projekt „Lieber Freund, ich schreibe dir“ ist ein wundervolles und erstaunliches Beispiel für das Lernen von Gleichaltrigen über die Folgen von Regelbrüchen und Fehlern, über Gerechtigkeit, Strafe, Verantwortung, Verständnis, Akzeptanz, Solidarität und Vergebung. Es zeigt Jugendlichen, dass sie im Grunde alle gleich sind: junge Leute, die versuchen, das Leben zu meistern.




Abbildung 18:
Schiffchen, das junge Straftäter — irreguläre Einwanderer, sogenannte 'boatpeople' — für ihren Lehrer gefaltet haben

Quellen und weiterführende Literatur:

Basilisco, Anna & Paris, Loreta (Hg.). 2009. *Caro Amico ti scrivo e...t'incontro. Adolescenti del Salvemini e dell'Istituto Penale Minorile a confronto*. Provincia di Bologna.

Sieben Schritte zur Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien für ethische Bildung und Werteerziehung

Die sieben in unten stehender Tabelle beschriebenen Stufen sind sehr hilfreich für die Erstellung von ethischen Unterrichtsmaterialien. Links werden die verschiedenen Schritte erläutert, rechts findet sich ein Beispiel zum Thema Freundschaft, das vom ETHIKA Projektpartner Petit Philosophy bereitgestellt wurde.

Schritte	Beispiel zum Thema Freundschaft
1. Setzen Sie das Hauptziel des pädagogischen Materials fest!	Reflektieren Sie über das Thema Freundschaft.
2. Informieren Sie sich über das Basiswissen zum Alter der Kinder, mit denen Sie arbeiten möchten! Finden Sie heraus, was Kinder in diesem Alter mögen, wie man sich ihnen am besten annähert und was für die moralische Entwicklung in diesem Alter charakteristisch ist!	Reden Sie mit anderen Lehrkräften und Erzieher/innen, reden sie mit Kindern der Altersgruppe, werfen Sie einen Blick auf die entsprechenden Kapitel im vorliegenden Handbuch.
3. Seien Sie kreativ und finden Sie den richtigen Weg, um die Schüler/innen anzuregen, über das Thema nachzudenken! Die Materialien sollten ansprechend gestaltet sein, damit die Kinder gerne damit arbeiten. Sie können verschiedene Hilfsmittel wie Computerprogramme, Geschichten, Spiele, Projekte, etc. nutzen.	Wir verwenden eine Powerpoint-Präsentation, in der Kinder eine Vielzahl von handgezeichneten Charakteren kennenlernen. 
4. Seien Sie neutral! Nehmen Sie nie eine bestimmte Position zu dem Inhalt ein, den Sie vorbereiten! Das Material sollte so angelegt sein, dass es die Schüler/innen dazu bringt, über das Thema und ihre Vorstellungen davon neu nachzudenken. Dabei müssen Sie dennoch vorsichtig vorgehen und dazu beitragen, dass die Kinder keine falschen Schlüsse ziehen.	Abbildung 19: Außerirdischer vom Jupiter aus der Präsentation zum Thema Freundschaft. Eine unserer Figuren ist eine Kreatur vom Planeten Jupiter (siehe Abbildung 19), der überhaupt nichts von Freundschaft versteht, da es so etwas auf dem Jupiter nicht gibt. Er stellt Fragen, und die Kinder erklären ihm, was Freundschaft ist, was sie ausmacht und den Wert derselben. Hier nutzen wir die Methoden des Sokratischen Dialogs und des Kritischen Denkens.
5. Denken Sie sich ein ethisches Dilemma aus und lassen Sie die Kinder selbstständig eine Lösung finden!	Ein Beispiel von unserem Freundschaftsthema mit der Figur vom Jupiter lautet: "Ist es für eine Freundschaft förderlich, wenn man eine Meinungsverschiedenheit oder einen Streit mit einem/r Freund/in hat?"
6. Die Materialien sollten den Schüler/innen Spaß machen.	Wenn Sie eine Figur nutzen, statten Sie diese mit einer seltsamen Stimme aus oder lassen Sie diese lustige Lieder singen.
7. Die Materialien sollten mehrere interessante Aktivitäten für die Schüler/innen bereithalten.	Unsere Schüler/innen sollen der Figur vom Jupiter einen Namen geben, da Lebewesen am Jupiter keine Namen haben, sondern nur Nummern.

Materialien und Werkzeuge für ethische Bildung und Wertevermittlung müssen an verschiedene Altersgruppen angepasst sein, denn in der moralischen und emotionalen Entwicklung, in den Bedürfnissen der Kinder, dem Vokabular, dem Erkenntnisstand und der psychischen Entwicklung gibt es viele Unterschiede.

Kinder im Alter von 3-4 Jahren haben starke Emotionen, die kurzzeitig sind. Sie haben eine lebhaft Fantasia (dies drückt sich in imaginären Freunden und "privaten Gesprächen" aus, etc.). Die häufigsten emotional besetzten Erfahrungen und Gefühle in diesem Alter sind: Egoismus, Angst (vor Tieren, Objekten, Grimassen, Masken, Dunkelheit, Polizisten, Dieben, usw.), Engagement, Wut, Eifersucht und Humor (Humor entwickelt sich, das Kind lacht beim Grimassenschneiden, über absichtliche Ungeschicktheit, erwachsenen Witze, verdrehte Dinge sprechen).

Kinder im Alter von 4-5 Jahren bewerten die Ursachen von grundlegenden Emotionen. Das Spiel und die Fantasia sind wichtige Elemente, um sich eine eigene Welt zu erschaffen. Sie sind sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst und dies führt zu neuen Ängsten, z. B. vor der Dunkelheit und Einsamkeit, Fantasiewesen (Hexen, Drachen etc.), Alpträumen und Angst vor einer potenziellen Gefahr (Angst vor Schlangen, Spinnen etc.). Sie drücken Wut aus, wenn Hindernisse ihren Weg versperren, wenn sie Schwierigkeiten in einem Spiel erleben oder wenn sie bestraft werden. In diesem Alter entwickeln sie Humor. Zumeist lachen sie, wenn jemand ungeschickt ist oder diesem etwas passiert. Im Alter von fünf Jahren zeigen die Kindern Gefühle von Scham, Unruhe, Enttäuschung und Eifersucht. Sie lernen sich selbst zu beherrschen, beginnen oberflächliche Freundschaften und Gruppenaktivitäten werden immer attraktiver.

Kinder im Alter von 5-7 Jahren spielen eher in der Nähe voneinander als miteinander (dies nennt man das "parallele Spielen"). In diesem Lebensabschnitt lernen die Kinder die Grundlagen des Lesens, Schreibens und der Mathematik. Sie wollen lernen und haben den Wunsch die Erwachsenen zufriedenzustellen. Sie verstehen das Konzept von gestern, heute und morgen. Kindern in diesem Alter können Aufforderungen mit zwei Stufen verstehen (z. B. "Geh in den Garten und finde einen Stein!"), und sie können auch die Fragen beantworten: Wer? Was? Wann? Wo? Und Warum? Das Kind beginnt ein Selbstwertgefühl zu entwickeln und sich mit einer Person desselben Geschlechts zu identifizieren. Es beginnt zu verstehen, dass es nicht alleine ist und entwickelt soziale Fähigkeiten, die ihm helfen Freunde zu finden. Das Kind kann alleine mit Menschen kommunizieren. Es ist am Unterschied zwischen Wahrheit und Lüge interessiert. In diesem Alter ist das Spiel ein zentraler Punkt, an dem Kinder sich selbst entdecken können.

Kinder beginnen normalerweise im Alter von 7-9 Jahren in die Schule, zu gehen. Sie wissen wie man liest und schreibt. Für sie ist es sehr wichtig ein Teil einer Gruppe zu sein. Sie sind sehr neugierig in Bezug auf alles. Sie haben einige philosophische Fragen – wie der menschliche Körper funktioniert, wo das Ende des Universums ist etc.

Kinder im Alter von 9-11 Jahren beginnen abstrakte Konzepte, zu verstehen. Sie mögen Fantasiegeschichten; sie mögen es zu diskutieren und dabei zu gewinnen. Sie beginnen die Beziehungen in einer Gemeinschaft zu verstehen und interessieren sich dafür. Sie stellen viele Fragen über die Gesellschaft, richtig und falsch etc.

Kinder im Alter von 11-14 Jahren beginnen erwachsen und rebellisch zu werden. Sie können logische Argumente in einer Diskussion vertreten. Sie mögen den Gedanken, dass sie etwas Besonderes sind, und überdenken grundlegende Konzepte gerne.

"I have come to believe that a great teacher is a great artist and that there are as few as there are any other great artists. Teaching might even be the greatest of the arts since the medium is the human mind and spirit."

John Steinbeck

Schlussbetrachtungen

Der französische Soziologe Émile Durkheim weist darauf hin, dass die moderne differenzierte Gesellschaft auch differenziertere Regulierungen für das Zusammenleben braucht. Erstaunlicherweise findet in traditionellen Gemeinschaften keine körperliche Bestrafung von Kindern statt, wie es im späten Mittelalter und besonders in den Anfängen der modernen Gesellschaften der Fall war (Durkheim 2012, 158ff). Das Problem ist, dass moderne Gesellschaften im sozialen Zusammenleben mit mehr Komplexität konfrontiert sind. Hiermit nicht umgehen zu können, ist die Ursache für unkontrollierte Reaktionen und Probleme von Pädagogen/innen gegenüber ihren Schützlingen. Eine Folge der zunehmenden Komplexität war also, dass die frühen modernen Gesellschaften dazu tendierten, Erziehungsprobleme mit körperlichen Bestrafungen der Kinder zu lösen. Aber die komplexen gesellschaftlichen und entwicklungspsychologischen Umstände verlangen differenziertere erzieherische Methoden. Die Moralerziehung ist ein wichtiger Teil davon. Dabei ist die Rolle der Pädagogen/innen entscheidend. Bis heute bleibt das Problem als ein Beispiel oder ein Symbol für den/die Pädagogen/in als moralische Person bestehen. Dies sollten Eltern und Lehrkräfte in modernen Gesellschaften beachten. Durkheim betont, dass Bildung insgesamt und Moralerziehung als Basis derselben praktisch erfahren werden sollte. Folglich benötigen die im Bereich der Bildung Tätigen viel differenziertere ethische Erfahrungen. Das kann ein wichtiger Anstoß für Pädagogen/innen sein, sich für ethische Bildung und Werteerziehung zu interessieren. In diesem Zusammenhang spricht Durkheim (2012, 33ff) vom „Geist der Disziplin“.

Aristoteles argumentiert in seiner *Nikomachischen Ethik* (1097a), dass das Ziel ethischer Bildung Glück ist. Dasselbe gilt für das komplizierte ethische Feld der Moderne. Während die traditionellen Gesellschaften viel Wert auf zwischenmenschliche Beziehungen legten, fördern die modernen eher eine individuelle oder individualistische Perspektive. Daher stellten Durkheim und andere Sozialtheoretiker heraus, dass wir uns mehr mit der Frage befassen müssen, wie wir Individuen dazu erziehen können, bereit zu sein, in Einklang mit anderen Lebewesen zu leben. Es reicht nicht, dass ein Individuum in den gesellschaftlichen Kontext gesetzt wird, sondern es muss dazu erzogen werden, Individualismus zu überwinden und langfristig einen positiven Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Dies betrifft die täglichen ethischen Erfahrungen, die in gegenseitigem Austausch zwischen Personen ausgestaltet werden.

Ethische Erfahrung ist ein kontinuierlicher Prozess. Da Lehrkräfte heutzutage mehr und mehr in die allgemeine Erziehung von Kindern eingebunden werden, spielen sie auch eine sehr wichtige Rolle für deren moralische Entwicklung. Ethische Erziehung kann also nicht ohne die Erfahrungen der Erzieher/innen und Lehrkräfte stattfinden. Der wichtigste Aspekt in diesem Zusammenhang ist das Bewusstsein dafür, dass es nötig ist, Eigeninteressen zu überwinden und dem Gemeinwohl offen gegenüberzustehen. Die Kinder sollten sich der Realität des täglichen Lebens in Gemeinschaft und des zwischenmenschlichen Austauschs stellen. Der Grundpfeiler dieses Austauschs ist die Lehrkraft. Infolgedessen ist sie auch ein Vorbild für die damit zusammenhängende Selbstständigkeit. Diese Autonomie schließt den (absoluten) Respekt der Person der Schüler/innen, Eltern und Lehrkräfte in ihren Beziehungen zueinander ein.

Zuallererst sollten Lehrkräfte für ihre Schüler/innen eine ethische, eigenständige Person darstellen, die sich der Wichtigkeit ethischen Denkens und Handelns bewusst ist, was vor allem das kontinuierliche Bestreben, Egoismus zu überwinden, impliziert. In der Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass die Lehrkraft sich am Gemeinwohl orientiert. So können die Schüler/innen lernen, wie wichtig dies für ein funktionierendes und angenehmes gesellschaftliches Leben ist. Heutzutage ist in einigen Teilen der Gesellschaft die gefährliche Überzeugung verbreitet, dass der reine Egoismus der Ellbogenmentalität das effektivste Verhalten für ein Individuum bildet. Wie kann man die Mehrheit vom Gegenteil überzeugen? Was können Eltern, Lehrkräfte und andere Erzieher/innen tun? Wie können sie es Kindern ermöglichen, mit diesen Umständen umzugehen? Durch Gespräche kann „Kritisches Denken“ erreicht und können Kinder darin gefördert werden, menschlich zu handeln, um eine gesunde Gesellschaft aufzubauen. Nicht nur die Eltern, sondern besonders auch die Lehrkräfte und Erzieher/innen sollten intensiver mit Kindern kritisch über ethische Themen sprechen.

Quellen und weiterführende Literatur:

Aristoteles. *Nikomachische Ethik*. Online abrufbar unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/nikomachische-ethik-2361/6>, zuletzt geprüft am 09.12.2015.

Durkheim, Émile. 2012. *Moral Education*. (Übersetzung Everett K. Wilson & Herman Schnurrer) Dover Publications, Mineola, New York

Verzeichnis der verwendeten Abbildungen und Tabellen

Die folgende Aufstellung enthält weiterführende Informationen zu den im Buch verwendeten Abbildungen und Tabellen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung (Seite 1): Jugendliche präsentieren gemeinsame Werte, Quelle/Lizenz: © www.istockphoto.com, photo ID:15223640.

Abbildung (Seite 24): Quelle: ETHOS, Petit Philosophy, Lizenz: CC BY-NC-SA.

Abbildung 1 (Seite 31): Morgenritual mit Körperübung, Quelle/Lizenz: © VS Heiligenkreuz/W., o. J.

Abbildung 2 (Seite 32): Lernende und ihre multiplen Intelligenzen - Bereit, sie anzuwenden? Quelle: ETHOS, Lizenz: CC BY-NC-SA.

Abbildung 3 (Seite 35): Fotogalerie des Projekts "Wir sind ein Schatz". Quelle/Lizenz: © KPH Graz.

Abbildung 4 (Seite 40): Illustration zu Nozicks Erfahrungsmaschine. Quelle/Lizenz: © <http://bigthink.com>.

Abbildung 5 (Seite 40): Der Wert des Lebens nach Nozick. Quelle/Lizenz: CC BY-NC-SA.

Abbildung 6 (Seite 43): Jugendliche sprechen über ihre Bilder. Quelle/Lizenz: © Stanko Gerjolj.

Abbildung 7 (Seite 45): Beispiel für ein Werte- und Entwicklungs-Quadrat nach Paul Helwig. Quelle: ETHOS, Lizenz: CC BY-NC-SA.

Abbildung 8 (Seite 46): Werte- und Entwicklungsquadrat zu Toleranz. Quelle/Lizenz: © Possert 2005, 40.

Abbildung 9 (Seite 47): Werte- und Entwicklungsquadrat zu Freundlichkeit und Zurückhaltung. Quelle/Lizenz: © Schulz von Thun o. J.

Abbildung 10 (Seite 47): Werte- und Entwicklungsquadrat über Zielstrebigkeit und Gelassenheit. Quelle/Lizenz: auf der Basis von Schulz von Thun gezeichnet von ©Ingrid Hipp.

Abbildung 11 (Seite 51): Grundregeln der Neuen Mittelschule, Quelle/Lizenz: © Neue Mittelschule Heiligenkreuz/W.

Abbildung 12 (Seite 52): Maßnahmen zur Gewalt- und Konfliktprevention, Quelle/Lizenz: © Neue Mittelschule Heiligenkreuz/W.

Abbildung 13 (Seite 53): Stufen moralischer Entscheidungsfindung. Quelle/Lizenz: © Lincoln & Holmes 2011; eigene Bearbeitung.

Abbildung 14 (Seite 58): Beispiel für ein "Tugendjournal". Quelle/Lizenz: © Valentina Mazzoni.

Abbildung 15 (Seite 62): Entwicklungsschritte hin zu Inklusion. Quelle/Lizenz: © Bürli 1997, 56.

Abbildung 16 (Seite 63): Dimensionen des Inklusionskonzepts. Quelle/Lizenz: © www.inklusionspaedagogik.de.

Abbildung 17 (Seite 64): Die fünf Phasen hin zu einer inklusiven Schule. Quelle/Lizenz: © Boban & Hinz 2003, 19.

Abbildung 18 (Seite 66): Schiffchen, Quelle: ETHIKA, Svenja Pokorny, Lizenz: CC BY-NC-SA.

Abbildung (Seite 67): Außerirdischer vom Jupiter, Quelle: ETHOS, Petit Philosophy, Lizenz: CC BY-NC-SA.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 (Seite 12): Kohlbergs Stufen des Moralbewusstseins. Quelle/Lizenz: © Müller 2001; McLeod 2011; eigene Bearbeitung.

Tabelle 2 (Seite 13): Eriksons Stufen psychosozialer Entwicklung. Quelle/Lizenz: © Psychology Charts n. d.; eigene Bearbeitung.

Tabelle 3 (Seite 34): Beispiel für die Umsetzung der Theorie der Multiplen Intelligenzen im Unterricht. Lizenz: CC BY-NC-SA.

Tabelle 4 (Seite 67): Sieben Schritte zur Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien am Beispiel Freundschaft. Lizenz: CC BY-NC-SA.

Hinweis zur Weiterverwendung, Open Access Lizenz und Copyright

Das Handbuch – ausschließlich der mit © gekennzeichneten Inhalte (Abbildungen/Tabellen) – darf verwendet werden gem. Creative Contents Lizenz Non Commercial ShareAlike (nicht kommerziell, Weitergabe unter gleichen Bedingungen).







Ethics and values education in schools and kindergartens

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



Erasmus+

ISBN 978-3-902085-13-9

