

Christoph Schmitt

Die Moral ist tot. Es lebe die Ethik

Warum ethische Bildung
Schule machen muss



BILDUNGSDESIGN

BELTZ JUVENTA

Christoph Schmitt
Die Moral ist tot. Es lebe die Ethik

Christoph Schmitt

Die Moral ist tot. Es lebe die Ethik

Warum ethische Bildung
Schule machen muss

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Christoph Schmitt, Jg. 1964, Dr. theol., MAS ZFH, ist Coach und Supervisor bso. Er war 20 Jahre in Schule und Hochschule tätig. Heute ist er selbstständig in Coaching und Supervision, führt ein Unternehmen für Bildungsdesign und arbeitet freiberuflich als Dozent. Sein Schwerpunkt ist die Entwicklung und Durchführung kompetenzorientierter Bildungsformate nach systemisch-konstruktivistischer Methode.

Der Autor dankt folgenden beiden Organisationen für ihre großzügige finanzielle Unterstützung bei der Entstehung dieses Buches:



Praxis-Brücke Seminare AG
in Rheinfelden/CH

Hamasil-Stiftung in Zürich

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

ISBN 978-3-7799-4437-9

*Für Gerfried W. Hunold,
der mich für die Ethik begeistert hat.*

Inhalt

Vorwort: Worum es diesem Buch geht	11
Kapitel 1	
Was aus ethischer Sicht in der Bildung schief läuft	14
Das zentrale Problem: Schule erzieht zur Moral, statt ethisch zu bilden	20
Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts	22
Moralische Konflikte fordern ethische Bildung	25
Ein Plädoyer für ethische Bildung, oder: Warum die Fragen so wichtig sind wie die Antworten	28
Du kannst nicht nicht handeln. Also lerne es – durch Ethik	32
Kapitel 2	
Ethik und Moral: Unterschiede und Unterscheidungen	42
Bildungstheoretische Perspektiven	42
Zwei Sichtweisen auf ethische Bildung	47
Warum Ethik an der Schule?	49
Moral eine Frage der Erziehung – und Ethik eine Frage der Bildung?	50
Was also ist Ethik?	52
Chancen einer „funktionalen Sichtweise“ von Ethik und Moral	55
Wenn sich Moral auf Funktionalismus zurückzieht	57
Das Auslaufmodell der „Letztbegründung“	60
Unterscheidungen zwischen Ethik und Moral	68
Die Aufgabe der Ethik an den Schnittstellen von Moral und sozialem Handeln	69
Ethik als Dolmetscherin der Moral	71
Die Schichtenanalyse: Komplexität handhaben und Reflexivität einüben	73
Moral: Entlastung statt Simplifizierung	77
Ein metaphorischer Zugang zur Unterscheidung von Ethik und Moral	81
Warum die ethische Bewertung wichtig ist	83

Kapitel 3	
Verantwortung – was soll das sein?	90
Die Moral auf dem Rückzug in die Spielregeln. Zur Ökonomisierung des ethischen Diskurses	93
Alternativen zur Entmoralisierung der Spielzüge	103
„Verantworten“ heißt auch begründen können	106
Beurteilen und einschätzen lernen, oder: die Renaissance der Urteilskraft	112
Wozu ethische Kompetenz in einer hyperkomplexen Welt?	114
Vom Imitieren zum selbstverantworteten Handeln	115
Kapitel 4	
Entscheiden als ethische Kernkompetenz	124
Warum entscheiden zu können wichtig ist	127
Wissen als Grundlage des Entscheidens	129
Entscheiden lernen in der Schule	131
Entscheidungen und ihre Folgen	139
Was es mir bringt, entscheiden zu können	145
Kapitel 5	
Vom Blog Buster zur Wertarbeit	148
Ein Vorschlag zur Bildungsarbeit mit ethisch-moralischen Werten	149
Wie die Werte in den Menschen kommen	155
Ethische Bildung als wechselseitige Wertepraxis	164
Kapitel 6	
Ein moralisches Postulat für die Bildungsarbeit: Mehr Zeit zum Lernen!	168
Woran wir erkennen, dass Lernen Zeit braucht	173
Perspektiven einer verzeitlichten Lernkultur	174
Kapitel 7	
Ethische Bildung planen	179
Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Bedeutung für ethische Bildung	179
Der Einstieg in die Planung ethischer Bildungsarbeit	187
Neue Wege ethischen Fragens	190
Digitalisierung	196
Der Trend der „New Work“	198
Ein Beispiel für „Wissensarbeit“ in der Ethik	203
Instantivity	205
Konnektivität	207

Liquid Modernity	208
Learning Landscapes	209
Shareness	209
Konsequenzen für ethische Bildungsarbeit	210
Kapitel 8	
Der Ausblick: Interview mit einem Ethiklehrer	219
Literatur	232

Vorwort: Worum es diesem Buch geht

Die erfinderische Intelligenz bemisst sich an der Distanz zum Wissen.
Michel Serres, Erfindet euch neu.

In der Kindheit selbst zu denken ist eine Vorübung dafür, dies auch als Erwachsener zu tun.
Susan Neiman, Warum erwachsen werden.

Hinauszögern ist der Ersatz für Unsterblichkeit, womöglich die Angst unserer Zeit. Sie definiert ein Leben im Wartezimmer, das auf die Anzeigetafel für den entscheidenden Aufruf blickt.
Benjamin Kunkel, Unentschlossen.

Womöglich ist die Moral ja nur scheinot. Aber sie hat ihre ursprüngliche Aufgabe weitgehend verloren: das menschliche Zusammenleben nach Werten und Normen zu regeln und dem einzelnen Menschen durch moralisches Verhalten einen Platz in der Gemeinschaft zu sichern. In unseren Breiten ist die Moral freiwillig geworden. Wer moralisch handeln will, der darf das. Aber wenn mir die Moral egal ist, dann ist das auch in Ordnung. Das Meiste regelt heute eh der Markt und seine Ökonomie, der zur umfassenden Legitimation für das Handeln von Menschen und Institutionen geworden ist. Den Rest regelt das Gesetz – zumindest dort, wo es mit seinen kurzen Armen noch hinkommt.

Die Welt ist hoch komplex geworden: globalisiert, digitalisiert und stark vernetzt. Diese Entwicklung ruft nach jungen Menschen, die autonom, selbstbestimmt, und hoch reflektiert handeln können, die ihr Handeln an universale Werte binden, denen sie aus freiem Willen, aus persönlicher Erfahrung und aus echter Überzeugung zustimmen. Junge Menschen, die fähig und bereit sind, sich selbst empathisch, dialogbereit und diskursfähig ins Spiel zu bringen.

Dass es von dieser Sorte zu Wenige gibt, hat damit zu tun, dass unser Bildungssystem die Entwicklung solcher Kompetenzen vernachlässigt und über weite Strecken verhindert. Stattdessen erzieht es junge Menschen in längst überholten Formen von Unterricht und Lernen zur Übernahme von Geltendem. Schule fördert bei jungen Menschen die kollektive aber falsche Überzeugung, „eh nichts am Lauf der Dinge ändern zu können“. Sie baut die Lust am nachhaltigen, folgenreichen Debattieren konsequent ab, sie vermit-

telt Vorstellungen von Verantwortung, die auf das korrekte Ausführen vorgegebener Abläufe reduziert sind. Sie versäumt es, junge Menschen zu kompetenten Entscheiderinnen und Entscheidern heranzubilden.

Schule macht nachhaltig entscheidungsmüde. Sie gewöhnt junge Menschen frühzeitig an tradierte Strukturen von Hierarchie, Macht und Meinungsmache. Unser Bildungssystem desensibilisiert junge Menschen für ethische Fragen. Dass diese systematischen Versäumnisse ein wesentlicher Verursacher der moralischen Krise der Gegenwart sind, ist die erste These dieses Buches: Aus einer ethischen Perspektive ist die Art und Weise, wie wir heute junge Menschen bilden und erziehen, hoch fragwürdig.

Dass es auf Dauer nicht ohne eine hochwertige, von allen an einer Gemeinschaft Beteiligten geteilte Moral geht, ist die zweite These. Wie also gegenwärtig grundlegende ethisch-moralische Kompetenzen „ins Spiel kommen“ können und warum es uns Menschen und unserer Gemeinschaft guttut, wenn es in den Spielzügen unseres Handelns moralisch zu und her geht, das ist das zweite Anliegen des vorliegenden Buches.

Im ersten Kapitel geht es mir darum, die Frage nach der ethischen Bildung in den Kontext schulischen Lernens zu stellen. Dadurch möchte ich einerseits sichtbar machen, wie Schule ethische Bildung verhindert und durch moralische Erziehung ersetzt. Andererseits werde ich die hohe Relevanz ethischer Bildungsarbeit skizzieren. Der Grund dafür ist in meinen Augen ein einfacher: Wir brauchen ein Bildungssystem, das junge Menschen bei der Entwicklung vielfältiger ethischer Kompetenzen unterstützt; sie durch ein entsprechendes Setting darin motiviert und fördert.

Im zweiten Kapitel mache ich Unterschiede zwischen den Phänomenen der Moral und der Ethik sichtbar. Die beiden Begriffe werden häufig entweder synonym verwendet, oder es wird von „Ethik“ gesprochen, wenn eigentlich von „Moral“ die Rede ist. Mein Ziel ist es aufzuzeigen, dass die geübte Unterscheidung zwischen Ethik und Moral und der angemessene Einsatz des einen wie des anderen eine Menge Vorteile für die individuelle und gesellschaftliche Praxis mit sich bringen. Diese Vorteile zeige ich im zweiten Kapitel auch ganz konkret auf. Dazu bringe ich Vorschläge ins Spiel, wie das Verhältnis von Ethik und Moral praktisch bestimmt werden kann, wie die Ethik eine Moral menschlich und nachhaltig machen kann und warum eine „funktionale“ Sicht auf Ethik und Moral hilfreich und entlastend ist.

Das dritte Kapitel erörtert die Frage, ob dem Menschen aus moralischer Sicht *mehr* zuzutrauen ist an Verantwortung, an Empathie und Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse, als dies an unserer Bildungspraxis abzulesen ist. Ich diskutiere den prominenten Versuch eines Wirtschaftsethikers, die Moral als Kriterium für die Beurteilung der Qualität unseres Handelns ganz aus den Spielzügen herauszunehmen und in die Spielregeln zu verlagern. Mein eigener Vorschlag für den Verbleib der Moral im Spiel rechnet dabei

mit einem uralten menschlichen Phänomen: dem Bedürfnis danach, das eigene Handeln ausnahmslos rechtfertigen zu müssen.

Im Anschluss daran werde ich im vierten Kapitel dafür, das Entscheidungskönnen zu den wichtigsten Fähigkeiten eines Individuums zu zählen. Ich zeige auf, wie es lustvoll gelernt werden kann und welchen konkreten Nutzen wir aus diesem „Kompetenzbündel“ für uns selbst ziehen können. Flankiert wird dieses Plädoyer für kompetentes Entscheiden durch das fünfte Kapitel, das sich der Frage stellt, warum die Sehnsucht nach Werten auch heute ungebrochen ist, und warum diese Werte ein wichtiger gemeinsamer Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lebenswelten und -(t)räumen sind. Daran anschließend thematisiere ich im sechsten Kapitel ein bis heute nicht eingeholtes, dringendes Postulat für eine menschliche Bildungsarbeit: dem Lernen die Zeit zu geben, die es braucht – nicht zuletzt, um damit gewichtigen ethisch-moralischen Kriterien zu genügen.

Das siebte und vorletzte Kapitel ist ein Versuch, konkret Vorschläge für die Planung ethischer Bildungsprozesse zu machen, ohne der Versuchung zu erliegen, pfannenfertige Vorlagen zu servieren, oder umgekehrt aus allzu hoher Flughöhe kluge Ratschläge für diese Praxis zu erteilen. Vielmehr steckt in diesen Reflexionen viel an „Essenz“ aus meiner eigenen Bildungsarbeit, die ich im Sinne eines Angebotes an die Leserin und an den Leser aufbereitet habe: um es vielfältig zu vernetzen, zu verwerfen, daran anzuknüpfen, es weiter zu entwickeln und in jedem Fall kritisch zu hinterfragen.

Den Abschluss dieses Buches bildet das achte Kapitel. Es gibt das Interview mit einem Lehrer für Ethik, Geschichte, Philosophie und Religionswissenschaften wieder, dem ich all jene Fragen stellen durfte, die mich durch das vorliegende Buch begleitet haben. Dadurch kommt am Ende meiner Reflexionen noch einmal die Praxis zu Wort mit ihren Erfahrungen, Erfolgen, mit ihrem Leidensdruck und mit ihren Fragen – denn letztere bilden meiner Überzeugung nach das Fundament jeder Ethik.

Die Lösungen für eine nachhaltige ethische Bildung können nur darin liegen, dass das Bildungssystem sich ehrlich der Frage stellt, was an ihm anders werden muss, damit mehr junge Menschen zu einem ethisch begründeten und moralisch gerechtfertigten Engagement fähig werden – und welchen Beitrag Schule dazu leisten muss.

Wie gut das gelingt, wird in einem ersten Schritt weniger eine Frage der Didaktik und der Methodik sein, sondern das Ergebnis eines radikalen Bewusstseinswandels innerhalb des Bildungssystems und seiner Praxis. Das ist für mich das ethische Gebot der Stunde.

Kapitel 1

Was aus ethischer Sicht in der Bildung schief läuft

Wenn ich die beiden Stichworte „Ethikunterricht“ und „Materialien“ google, dann stoße ich auf eine schier endlose Menge an professioneller Unterstützung für die Gestaltung meines Ethikunterrichts. Von Reflexionen zu diesem Unterricht über theoretische Grundlagenliteratur, Vorlagen für Bedingungsanalysen bis hin zu fertigen Unterrichtsentwürfen. Dabei richtet sich das online gestellte Material an so gut wie alle möglichen Kontexte, in denen formale Bildung heute stattfindet: vom Kindergarten bis zum Gymnasium, von der Hochschule bis zur beruflichen Weiterbildung. Es finden sich religiöse Angebote ebenso wie weltanschaulich neutrale. Es ist alles da.

Wozu dann ein Buch über ethische Bildung? In meiner Antwort auf diese Frage verbirgt sich auch mein erstes Anliegen: Weil alles Material, das uns während der Ausbildung zum Lehrer oder für die daran anschließende Praxis angepriesen wird, noch immer an die Vermittlung von *Inhalten* glaubt, die wir „zu lernen“ haben. Wir sind gesegnet mit Inhalten zu Fragen der Unterrichtsvorbereitung, der Prozessgestaltung und über deren Reflexion. Auch die Art und Weise, wie wir als zukünftige oder aktive Lehrpersonen lernen, Lernprozesse zu gestalten, ist eine vornehmlich inhaltlich orientierte. Unser Lernen geschieht inhaltsorientiert: durch die Weitergabe und Wiedergabe von Inhalten. Die Art und Weise, wie sich Lernende mit Inhalten jedweder Art in Kontexten des Lehren und Lernens auseinander setzen, orientiert sich nach wie vor an deren korrekter Wiedergabe. Daran wird bis heute der Erfolg eines schulischen Lernprozesses gemessen: an seinem *inhaltlichen* Ergebnis.

Weitaus weniger setzen wir uns als Menschen, die andere Menschen beim Lernen und sich Bilden begleiten, mit den *Prozessen* auseinander, die sich hinter dem Begriff des „Lernens“ verbergen (außer wir tun es wieder inhaltlich). Weitaus weniger auch mit den Biografien der Lernenden, mit deren Vorerfahrungen – sei es mit solchen des Lernens, sei es mit Erfahrungen im Umgang mit Themen wie z.B. der Ethik. Und so gut wie gar nicht befassen wir uns, auch als Institutionen, die Lehrende aus- und weiterbilden, mit den Erfahrungen und Entwicklungen, die sich sowohl im Bereich des

Lernens selbst als auch in den Kontexten lernender Menschen abspielen: Digitalisierung, Individualisierung, Globalisierung, Ablösung der Biografien durch Multigrafien, der Identität durch die We-identität (vgl. GDI 2015), der „Silver Society“, dem „Female Shift“, dem Phänomen der Kreativ- und Wissensarbeiter, der „Liquid Modernity“ und etlicher anderer Entwicklungen, die der französische Mathematiker und Philosoph Michel Serres so in Worte fasst: Der „tiefgreifende Wandel wirkt sich allmählich auf den ganzen Raum der Weltgesellschaft und alle ihre überalterten Institutionen aus. Er betrifft keineswegs bloß die Lehre“ (Serres 2013, S. 21). Zwar müsse es deshalb einen Wandel der gesellschaftlichen Institutionen geben, doch sind „wir noch weit davon entfernt, ihn zu vollziehen“, weil, so Serres, die für den Wandel Zuständigen lediglich solche „Reformen einleiten, die sich an längst obsolet gewordenen Modellen orientieren“ (ebd.). Der Student Philipp Riederle spricht diese „für den Wandel Zuständigen“ direkt an: „Ihr ‚Alten‘ habt die sogenannte Konsumgesellschaft begründet, mit ihren endlosen Verbraucher- und Ratgebersendungen im ZDF. Wir ‚endverbrauchen‘ nicht. Wir orientieren uns nicht einmal an der Werbung, ... sondern schauen nicht einmal mehr fern. Wir sind keine ‚Zuschauer‘, also auch nicht fassbar, Ende der Durchsage. Wir können uns medial sehr gut selbst ernähren, und zwar mit Dingen, die uns wirklich interessieren“ (Riederle 2013, S. 77).

Gemäss Michel Serres, aber auch anderer Gesellschaftsanalytiker wie z.B. Zygmunt Baumann (vgl. Baumann 2007) befinden wir uns in „einer jener seltenen historischen Transformation“, in der sich „mitten in unserer Zeit und unseren Gesellschaften eine Kluft auf(tut), die so breit, so unübersehbar ist, daß kaum ein Blick sie schon in ihrem ganzen Ausmaß zu überschauen vermag. Darin ist sie jenen vergleichbar, die im Neolithikum, zu Beginn des christlichen Zeitalters, am Ende des Mittelalters und in der Renaissance aufgebrochen waren“ (Serres 2013, S. 18).

Es ist mein ausdrückliches Ziel, mithilfe des vorliegenden Buches die Fragen nach Sinn und Zweck, aber auch nach Formen und Inhalten ethischer Bildungsarbeit dadurch neu zu stellen, dass ich jene Dimensionen sichtbar mache, die den Menschen der Gegenwart – vor allem jenen, der in sie hinein geboren wurde – prägen und bestimmen. Es geht mir darum, nach neuen Rahmenbedingungen für eine ethische Bildung zu suchen, die jene ablösen, welche für junge Menschen der Gegenwart auf ihrem Bildungsweg nutzlos geworden sind. Im Moment löst die von Serres sogenannte „Transformation“ vor allem Ängste, Totstellreflexe und Flucht in Bewährtes aus – und am abschüssigen Rand dieser Kluft, von der er spricht, „stehen die jungen Leute, die wir zu unterrichten gedenken – unter Rahmenbedingungen, die aus einer Zeit stammen, die sie nicht mehr gekannt haben: Gebäude, Pausenhöfe, Klassenzimmer, Hörsäle, Campus, Bibliotheken, Laboratorien und schließlich die Wissensinformation selbst ... Rahmenbedingungen, die aus einer Zeit

stammen und auf ein Zeitalter zugeschnitten waren, in denen Welt und Menschen waren, was sie nicht mehr sind“ (Serres 2013, ebd.).

Es braucht auf dem Hintergrund dieser Veränderungen, unter denen Bildungsarbeit stattfindet, dringend eine neue Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitskompetenz aufseiten der Bildungsverantwortlichen, die eine Menge mit Ethik und Moral zu tun hat. Damit komme ich zu meinem zweiten Anliegen, das zugleich schon ein ausdrücklich ethisches ist.

Während meiner Zeit als Lehrer bin ich in der schulischen Praxis regelmäßig auf Diskrepanzen gestoßen, die mich sehr neugierig gemacht haben. Eine der größten war für mich die zwischen dem Anspruch, den Schulen an das Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler stellen, und der Weigerung, diese Ansprüche und das damit verbundene „Bildungshandeln“ selbst wiederum überprüfbar Kriterien zu unterziehen. Auf der einen Seite tut Schule nichts anderes, als das Handeln von Lernenden zu beurteilen, zu be- und nicht selten zu entwerten, es zu qualifizieren und zu benoten; und zwar von der ersten bis zur letzten Minute, die ein junger Mensch in der Schule verbringt. Das sind zwischen zehn und zwölf, manchmal 13 Jahre während äußerst sensibler und entwicklungsreicher Jahre ihres Lebens. Schule bedeutet für Lernende vor allem eines: bewertet zu werden. Vom Scheitel bis zur Sohle.

Umgekehrt habe ich während meiner Zeit als Lehrer, als Ausbilder von Lehrpersonen und als Organisationsberater in schulischen Kontexten feststellen können, dass keine andere gesellschaftlich so einflussreiche Institution wie die Schule, und dass auch kein anderer so einflussreicher Berufsstand wie der des Lehrers eine so starke Ablehnung nur schon gegenüber der *grundsätzlichen Möglichkeit* einer Beurteilung dessen hegt, was sein Kerngeschäft ausmacht: eben der Bewertung.

Diejenigen, die ihr ganzes Berufsleben hindurch nichts Anderes tun, als Schüler und ihr Handeln zu bewerten, haben gegen wenig anderes eine größere Abneigung als dagegen, ihr eigenes Bewerten bewerten zu lassen. Das gilt vor allem für die Qualität jener Veranstaltungen, an der sie so hartnäckig festhalten: für den Unterricht. Dieser Widerspruch fasziniert mich bis heute. Keine andere Berufsgruppe hegt in corpore einen größeren Argwohn gegen qualifizierte und qualifizierende Methoden der Beurteilung professionellen Handelns wie die der Lehrer; eine Berufsgruppe, die aber selbst so gut wie nichts anderes tut als das – und ausgerechnet mit den Leistungen und leider auch viel zu oft mit den Persönlichkeiten der Lernenden. Diesem Sachverhalt gebührt umso mehr Aufmerksamkeit, als die empirische Schul- und Unterrichtsforschung die fehlenden Möglichkeiten einer wissenschaftlich nachprüfbar Wirksamkeit schulischer Interventionen auf die Lern- und Bildungsbiografien junger Menschen bis in die jüngste Zeit hinein vermisst und einfordert, wie dies auch der aktuelle „Bildungsbericht Schweiz“ mit seinen

Auswertungen der Instrumente für die Messung der Unterrichtswirksamkeit tut (vgl. SKBF 2014, S. 240 f. Wichtige Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung der lehrenden Berufe haben Schratz/Paseka/Schrittesser 2011 bzw. Gläser-Zikuda/Seifried 2008 dokumentiert). Diese Rufe verhallen jedoch ungehört.

Bewertung, die sich selbst der Bewertung entzieht, entzieht sich dadurch aber ihre Legitimation. Konsequente Nachprüfbarkeit gehört in unseren Breiten zum Repertoire wissenschaftlichen Vorgehens. Widerlegbarkeit ist ein Qualitätsmerkmal von Wissenschaftlichkeit. Eine Profession, die diesen Namen verdient, muss die Stimmigkeit ihrer Theorien und die Wirksamkeit ihrer Praxis nach anerkannten Kriterien belegen und in den Diskurs einbringen können. So kenne ich das aus den empirischen Wissenschaften, deren Geltungsanspruch sich aus der prinzipiellen Widerlegbarkeit all dessen ergibt, was Forschende täglich leisten – was die prinzipielle Überprüfbarkeit selbstverständlich impliziert, ja voraussetzt. Der Wert einer Aussage, einer Erkenntnis, einer Alltagshandlung, eines Forschungsergebnisses ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass sie sich einer qualifizierten Bewertung aussetzen, gerade um in ihrem Gehalt und Nutzen greifbar zu werden. In der Wissenschaftsgemeinschaft gilt, dass Wertungen nur so aussagekräftig sein können, wie sie sich selbst und die Systeme, nach denen sie bewerten, bewertbar machen.

Das Hauptgeschäft des Bildungssystems besteht darin, Menschen und deren Leistungen selektionierend und dadurch höchst zukunftsrelevant zu bewerten. Bildungsinstitutionen und ihre Agenten (Lehrende) üben eine hohe Macht auf Individuen, deren Selbstbild und Zukunftsprognostik aus. Das macht eine Rückbindung dieses Handelns an Mechanismen der Kontrolle notwendig. Dennoch kann ausgerechnet das „System Schule“ den hoch normativen Ansatz, den es mit seinem traditionellen Bewertungskonzept für sich in Anspruch nimmt, weder praktisch einholen noch theoretisch oder diskursiv oder wie auch immer sonst rechtfertigen. Das ist ein starkes Stück Anachronismus im 21. Jahrhundert, und das ist einer ethischen Betrachtung würdig.

Diskrepanzen, die zwischen einem normativen Anspruch und praktizierter Wirklichkeit zu Tage treten, sind nämlich das Kerngeschäft der Ethik. Sie ist eine Disziplin, die über die Qualitäten unseres Entscheidens und Handelns reflektiert – mit einem Blick darauf, von welchen Regeln und Werten dieses Handeln geleitet wird, und welche Folgen es zeitigt. Der Ethik geht es um die Frage, wie unser Handeln und dessen Folgen hinsichtlich moralischer Werte und Normen beurteilt werden kann. „Moralisch“ meint hier, in welchem Sinne ein Handeln und seine Folgen gesellschaftsbildend, sie erhaltend oder sie gefährdend sein können. Darum geht es der Moral ja im Kern: Gesellschaft erhalten. Die Ethik interessiert sich für genau diese Werte und

Normen, durch die sich eine Gesellschaft am Leben erhält: für Fragen ihres Zustandekommens und über deren eigene Wert- und Sinnhaftigkeit. Ethik will wissen, welchen Wert bestimmte Werte eigentlich haben. Ethik will also auch wissen, warum und wodurch moralische Werte wertvoll sind. Und nicht zuletzt untersucht die Ethik auch die Möglichkeiten und Grenzen unseres Handelns, sprich, sie will wissen, wie wir überhaupt in die Lage kommen, „gut“ zu handeln – und wie wir das lernen.

Das Kerngeschäft von Schule wiederum ist ein moralisch hoch aufgeladenes Handeln von Menschen mit Menschen, ist individuelles und institutionelles Handeln zugleich, ist Handeln von Menschen in den Grenzen, die eine altherwürdige Institution wie „die Schule“ absteckt. „Moralisch aufgeladen“ deshalb, weil das Moment des Bewertens und Beurteilens – wie einleitend skizziert – zum Hauptgeschäft von Schule gehört, wenngleich eben nur in eine Richtung. Diese fehlende Reziprozität oder Rückkopplung im Bereich der „Bewertung des Bewertens“ schützt Schulen bis heute davor, die Wirksamkeit ihres Kerngeschäfts auf eine Weise qualitativ nachweisen zu müssen, die dem Anspruch dieses Geschäfts gerecht werden würde.

Weil das, was in Schulen gelehrt und gelernt werden *soll*, nicht von dem getrennt werden kann, wie es gelehrt und gelernt *wird*, stellen sich durch eben diese *Abwesenheit einer Bewertbarkeit schulischer Handlungsprozesse* wichtige ethische Fragen. Aus einer ethischen Perspektive, wie sie oben erst kurz angedeutet wurde, interessiert nämlich genau jener Zusammenhang zwischen dem Inhalt, der gelehrt werden soll (z. B. „Entstehung und Wirkung der Menschenrechte“) und der Art und Weise, wie dieser Inhalt gelehrt wird (unter Einhaltung oder Missachtung derselben). Es ist ohne weiteres möglich das Thema der Menschenrechte so in Unterrichtsprozesse zu übersetzen, dass dabei wesentliche Aspekte dieser Menschenrechte unberücksichtigt bleiben oder mit Füßen getreten werden. Zugleich ist es bis heute ein Leichtes, den Lehrkörper einer Schule in empörte Wallung zu bringen, wenn man als Jugendlicher oder als Eltern das Thema der Kinderrechte auf den Tisch bringt mitsamt der Frage, wie diese an der Schule denn konkret umgesetzt werden.

Was ich damit sagen möchte: Die Qualität, die Wirksam- und Nachhaltigkeit eines Lehr-Lern-Prozesses ist durch die Qualität seiner Inhalte und die Zertifizierung seiner Agenten noch bei weitem nicht hinreichend beschreibbar, erklärt oder garantiert. Es ist der Prozess selbst, das „wie“ des Lehrens und Lernens, das die Qualität von Bildung ausmacht. Da dies immer auch eine Frage praktizierter oder nicht praktizierter Wertvorstellungen und zugrunde liegender Menschenbilder ist, hat das Moment der ethischen Reflexion für die Gestalt(ung) von Lehr- und Lernprozessen in der Schule eine hohe Relevanz.

Schule ist aus lebensweltlicher Sicht der entscheidende Ort, an dem junge

Menschen sich zentrale kulturelle Fertigkeiten aneignen *könnten*: Vielfache kognitive Kompetenzen wie die Fähigkeiten zu Reflexion, Rekursivität, De- und Rekonstruktion von Informationen, oder die heute so entscheidende Fähigkeit zur Kontextualisierung von Wissen; andererseits aber auch notwendige soziale und interaktive Kompetenzen wie Kooperation, wertschätzende Kommunikation, oder das Planen, Durchführen und Evaluieren Projekt orientierter Produktionsprozesse von Wissen (vom naturwissenschaftlichen Experiment bis hin zur Simulation einer Firmengründung, vom humanitären Kurzeinsatz im nahen geografischen Umfeld der Schule bis hin zu einer medial aufbereiteten Reportage über ökonomisch-ökologische Weltzusammenhänge u.v.m.). Schule ist also ein Ort, an dem sich junge Menschen auf vielfältige Weise solche Kompetenzen aneignen *müssten*, die sie kulturell in einer sich rasant verwandelnden Lebenswelt handlungsfähig werden lassen.

Ich frage jedoch ganz bewusst, ob Schule als System jene gravierenden Verschiebungen überhaupt wahrnimmt, die bezüglich des Lernens sozialer und kooperativer Kompetenzen, aber auch des Lernens als fundamentale Kernkompetenz des Menschseins derzeit stattfinden? Das Lernen ist nicht mehr daselbe wie noch vor wenigen Jahren, die Orte des Lernens sind immer weniger „Orte“, sondern virtuelle Räume, auch stellen Schulen immer häufiger fest, dass sie mehr als auch schon familiale Funktionen übernehmen müssen.

Die Ethik ist auch eine der eben genannten kulturellen Fertigkeiten, und zwar keine unwichtige. Vor allem weil es in der Schule nicht einfach darum geht zu lernen, wie „man richtig handelt“ oder „wie man Gutes tut“, sondern darum zu begründen, warum und wodurch ein bestimmtes, individuelles Handeln gut sein *soll* – inklusive der Möglichkeit, Alternativen im Denken und Handeln zu entdecken. Auch das ist eine wichtige Kompetenz: Unterschiede zu entdecken, „die einen Unterschied machen.“ Dieser für die systemisch-konstruktivistische Pädagogik handlungsleitende Ausspruch stammt von Gregory Bateson (Bateson ⁴1995, S. 123).

Ethische Kompetenz ist wichtig, weil unsere Kultur von ihren Mitgliedern ja einfordert, das eigene Handeln auf seine Herkunft, Motive und Zwecke hin begründen zu können. Wer in seinem Sprechen und Handeln „begründungstechnisch“ unberechenbar bleibt, wer dadurch Willkür zur Grundlage seines Entscheidens macht, indem er oder sie z.B. über diesen Grund nicht begründend sprechen kann, wird als unglaubwürdig wahrgenommen und entsprechend taxiert. Die dafür benötigten ethischen Kompetenzen fallen nun aber nicht vom Himmel und können auch nicht durch Lesen, Anstreichen, Zusammenfassen und auswendig Lernen gebildet werden. Sie entstehen ausschließlich in Prozessen, in denen sie praktiziert, geübt und reflektiert werden.

Einerseits hat sich „Schule“ auf die Fahnen geschrieben, jungen Menschen zentrale kulturelle Fertigkeiten zu vermitteln – diese Feststellung bedarf keiner Fußnote. Andererseits mache ich aber die Beobachtung, dass ge-

rade in ethisch-moralischer Hinsicht sehr viel in unserer (Welt-)Gesellschaft schiefläuft: in ökologischer und ökonomischer Hinsicht, bezüglich der Frage konkreten gesellschaftlichen („ehrenamtlichen“) Engagements, hinsichtlich politischer Teilnahme an der Gestaltung unserer Lebensräume. Mich treibt deshalb in diesem Buch auch die Frage um, wie sich das einzelne Individuum in einer durchwegs individualisierten Lebenswelt überhaupt jener Verantwortung bewusstwerden kann, die damit verbunden ist (vgl. Welzer ³2014). Schule wird ihrer Kernaufgabe nicht gerecht, wenn dieses Bewusstsein für Phänomene wie Verantwortung, Empathie, Nachhaltigkeit, Erkennen von Zusammenhängen den immer beliebter werdenden Erscheinungsformen von Pragmatismus geopfert wird bevor es sich überhaupt einigermaßen hat bilden können.

Ich stelle fest, dass junge Menschen in schulischen Kontexten dazu weder angeregt noch motiviert werden oder dabei unterstützt. Lernsettings in der Schule sind im Normalfall so gebaut, dass Lernende eine gewisse Verantwortung für das, was sie tun („Handeln“), nur hinsichtlich der Durchführung und des Nachvollzugs auf sich tragen. Man ist hier nicht wirklich verantwortlich für das, was man tut, sondern nur dafür, wie man es tut: effizient, effektiv, regelkonform, ordentlich, benotbar. „Verantwortung tragen“ bedeutet für einen Schüler und für eine Schülerin – in einem übertragenen und symbolischen Sinn – „Malen nach Zahlen“: das saubere Nachziehen von Linien, eines Gedankens, eines Projekts, einer Präsentation, einer Hausaufgabe, einer Prüfungsaufgabe, dessen „richtiger“ Verlauf feststeht, weil er festgelegt ist vom System Schule und seiner Repräsentanten. Wenn aber die Ziele immer schon feststehen, dann wird lediglich die Ausführung benotet; bewertet wird, wie nahe diese Ausführung an den definierten Parametern liegt. Lernen bedeutet hier, nach vorgegebenen und festgelegten Mustern und Strukturen Abläufe des Denkens und Handelns einzuüben – in nahezu jedem Fach. Aus ethischer Perspektive ist dieses Modell des handeln Lernens vor-aufklärerisch und durchgehend heteronom ausgelegt. Es hat auch alles andere als das hehre, „sittlich autonome Subjekt“ zum Ziel – womöglich, weil es gar nicht mit ihm rechnet. Eine gute Einführung in das Phänomen der moralischen *Heteronomie* bietet übrigens der Web-Artikel von Wikipedia.

Das zentrale Problem: Schule erzieht zur Moral, statt ethisch zu bilden

Meine These ist, dass schulisches Lernen bis heute den Schwerpunkt der Erziehung junger Menschen nicht darauf legt, ethisch Denken zu lernen sondern darauf, moralisch („regelkonform“) zu handeln. Schule sozialisiert, wo sie behauptet zu bilden. Schulisches Lernen ist bis heute wesentlich so kons-

truiert, dass es Ethiklernen in einem qualifizierten Sinne gerade vermeidet, indem es den Lernprozessen ausschließlich die Mechanismen des Morallernehmens zugrunde legt: den Nachvollzug geltender Wert- und Normvorstellungen. Um es mit den Worten Zygmunt Baumanns zu formulieren: „Sozialisationsprozesse sind dann erfolgreich, wenn die Individuen am Ende genau das *tun wollen*, was das System *benötigt*, um sich zu reproduzieren“ (Baumann 2007, S. 150). Immer wieder werde ich diesbezüglich von Lehrerseite mit dem zynisch anmutenden Argument konfrontiert, man verstehe überhaupt nicht mein Problem, denn die Mathematik sei ja in jedem Schuljahr dieselbe und auch die Vokabeln der englischen Sprache oder die Geschichte des Dritten Reiches änderten sich nicht. Warum also sollte das für den Unterricht gelten?

In diesem System lernen junge Menschen vor allem eines nicht: die inneren Zusammenhänge und Gesetze der belebten Welt zu verstehen – und vor allem nicht die der sozialen, weil eine zentrale Kategorie von Bildung ausgeblendet bleibt: die Relevanz, zu Deutsch: die Bedeutung. Es macht einen gewaltigen Unterschied, ob ich einem jungen Menschen auf seine Fragen nach der Relevanz eines Lerngegenstandes eine definitivische bzw. deklaratorische Antwort gebe („Das muss man wissen, es gehört zum Kulturgut.“ „Das ist wichtig fürs Abitur.“), oder ob ich sie umgehend auf die Suche nach dieser Antwort schicke, sodass sie sich in einem teilweise aufwändigen und mühsamen Prozess der Analyse, der Vertiefung, der Verknüpfungen und des Dialogs die entscheidenden Fertigkeiten erst einmal aneignen muss, die sie in die Lage versetzen, eigenständig und eigenverantwortlich hinter die Dinge zu kommen, mit denen sie sich und anderen die Welt erklärt und gestaltet. Auf diesem Lernweg würden die Lernenden – von der sachlichen Seite ausgehend – aber eine kognitive Beziehung zu den Gegenständen ihres Lernens entwickeln.

Ein gutes Beispiel für das hier Kritisierte ist die Auseinandersetzung mit den Werkzeugen der Begründung und der Argumentation – eines der Kerngeschäfte der Ethik. Im traditionellen Ethik- und Philosophieunterricht setzen sich Lernende vor allem dadurch mit sogenannten klassischen Argumentationstraditionen auseinander, dass sie diese in Form kopierter Textvorlagen lesen, unterstreichen, zusammenfassen und ähnliches mehr. Hin und wieder teilen sie sich in Gruppenarbeiten ihr Verständnis einzelner Argumentationsstränge mit und fragen gegenseitig ihre Meinungen dazu ab. Am Ende ist es dann die Lehrperson, die in einem Frage-Antwort-Spiel („entwickelndes Lehrer-Schüler-Gespräch“) richtig von falsch unterscheidet und auf diese Weise prüfbar macht. Dass eine Schülerin einen utilitaristischen Argumentationsgang „verstanden“ hat, bedeutet im schulischen Kontext also vor allem, dass sie ihn korrekt wiedergeben kann. Darüber hinaus gehende, kontextualisierende Formen des Umgangs mit dem ethischen Kernthema der Argumentation sind nicht vorgesehen. Es muss reichen, dass die Lernenden „das mal gehört haben“ – und zwar *inhaltlich korrekt* („... denn in Wikipedia

steht ja so viel Halbwissen und falsches!“). Eine für ethische Bildungsarbeit gut geeignete Einführung in den Utilitarismus bietet übrigens Bernward Gesang (Gesang 2003).

Die sogenannte „Relevanz“ der begründenden Argumentation für die Lebens-, und d.h., Entscheidungs- und Handlungswelt eines jungen Menschen begrenzt sich dadurch automatisch auf die Frage, was davon der Lernende für die Prüfung noch zu wissen hat (was gleichbedeutend ist mit „wiedergeben kann“). Darüber hinaus hat er oder sie nicht gelernt, in welchen Kontexten das Phänomen der argumentativen Begründung – inklusive der *Begründbarkeit an sich* als wichtigem Wert in politischen und ökonomischen Kontexten sowie dort, wo sich lebensweltliche oder fachwissenschaftliche Dilemmata bilden – von Nutzen ist.

Zu viele junge Menschen finden das Geschäft des argumentativ fundierten Begründens schlicht und einfach „kompliziert“ und „mühsam“ und weichen deshalb über die Schulzeit hinaus aus in fruchtlose Meinungsdebatten, in denen „halt jeder das denken darf, was er will“. Sie erkennen den Wert dieser Prozesse nicht und können nicht sehen, dass der mühsame Charakter in Wirklichkeit nicht dem Phänomen der Begründung selbst anhaftet sondern der Art und Weise, wie ihre Lehrpersonen sie damit traktieren, die den Prozess für die Lernenden dadurch doppelt mühsam gestalten, dass sie immer schon besser wissen, wie es „wirklich läuft“ mit dem Argumentieren; die „ihre“ Schüler jederzeit in argumentativer Hinsicht aushebeln können, und die ihre Freude daran haben, Argumentations- und Begründungsfehler aufzuspüren und zurück zu spiegeln. Das ist eine aus ethischer Perspektive bereits höchst fragwürdige Form der Kommunikation in einem Setting, das die Teilnehmenden a priori mit ungleich langen Spießern in ein Rennen schickt, zu dem sie sich nicht einmal freiwillig gemeldet haben.

Es waren und es sind nicht die Lernenden, die zu jung, zu faul, oder zu blöd oder irgendwie desinteressiert sind, um sich auf das Geschäft des begründenden Argumentierens einzulassen, wie das die Lehrerschaft bis heute an den Konferenztischen diagnostiziert. Wichtig zu sehen ist, dass Lernende erst vom System selbst zu solchen Abwehrreflexen erzogen werden, gerade weil sie in ihrem Potenzial nicht ernst genommen werden – weder vom System noch von seinen Repräsentanten. Dem steht nun aber eine ganz andere Lebenswelt gegenüber.

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

Wir leben in einer Zeit, in der der einzelne Mensch sich in seinem Entscheiden und Handeln völlig auf sich selbst zurückgeworfen erlebt, verbunden mit einer Suggestion von Freiheit, die bei genauerem Hinsehen einem Potem-

kin'schen Dörfe gleicht. Nie war das Manipulationspotenzial einer mittlerweile durchökonomisierten Gesellschaft größer als heute, wo der einzelne Mensch zwar – bezüglich seiner Kompetenzen des ethischen Reflektierens – so unmündig ist wie eh und je, zugleich aber den Schutz einer realen „Herde“ oder eines „Stammes“ verloren hat – mitsamt den ehemals sinnstiftenden Erzählungen, die das Strickmuster für individuellen Lebenssinn bildeten bzw. lieferten und den Menschen die so wichtige Folie für die ihre sozialen Rollenmuster. Wir sind definitiv im Zeitalter der Individualisierung angekommen, die aber eine kollektive Lebensbedingung ist, und also von krassen Widersprüchen geprägt.

Ein wesentlicher Unterschied zu der längst abgeschlossenen Phase des Übergangs von der Industrie- in die Wissensgesellschaft ist der, dass die realen Bedürfnisse des Menschen nach authentischen Formen der Sozialität mehr und mehr im Bereich des Virtuellen thematisiert und verhandelt werden. Das unerkennbar Fiese an dieser Verschiebung ist, dass die Inszenierungen im virtuellen Raum der sozialen Medien unsere Bedürfnisse nach Gemeinschaft, nach einem verwurzelt Sein in einer „γης“ (griechisch für „Erde“ im Sinne eines urwüchsigen Nähr- und Übungsbodens des Ethisch-Moralischen schlechthin) befeuern und zugleich deren Befriedigung vereiteln. Sie machen grundsätzliche menschliche Phänomene wie Freundschaft, Solidarität, sozialen Einsatz, zwischenmenschliche Kommunikation zu Inszenierungen des Kopfkinos, das immer dann zu spielen beginnt, wenn der virtuelle Raum des Web 2.0 „angeknipst“ wird – und der leuchtet ja im Prinzip pausenlos.

Meine *Vermutung* ist, dass diese Entwicklung so weit fortgeschritten ist, dass die Ereignisse und Begebenheiten des realen geografischen Raums, in dem Menschen schlafen, essen, umhergehen, arbeiten u.v.m. mittlerweile mehr an den Skripten des virtuell Inszenierten orientiert sind als umgekehrt; dass also das erfahrungsenthobene, entkörperlichte, alle Koordinaten von Zeit und Raum auflösende Wirklichkeitsmodell des Web 2.0, dass die Vorstellung des augenblicklichen, jederzeit abrufbaren, zeitgleichen und nach detailliert planbaren Konstruktionen ausgestatteten Kopfkinos im Cybernet die Regeln der körperlichen Welt ersetzt hat – nicht diese Welt selbst, aber die Regeln, nach denen diese funktionieren soll. „Körperwelten“ gelten vermehrt nur noch als Erzählskripte in den bunten Stories des Netzes. Echtwelt-Kommunikation in ihrer ganzen Vorläufigkeit und Körperlichkeit, in ihrem Wesen von Versuch und Irrtum, in ihrer Abhängigkeit von Formen des zwischenmenschlichen Vertrauens, die *langsam* wachsen müssen, mit ihrer Notwendigkeit des Abstimmens und Nachfragens, des Erklärens und Nachvollziehens, der hermeneutischen und also rekursiven Schlaufen, in denen Verstehen erst möglich wird, diese kulturell gesehen „rurale Welt“, in der eine Beziehung zu sich, zu anderen und zu kulturellen Phänomenen wie Lust,