



Prozessethische Didaktik

1. Zum Thema

Die prozessethische Didaktik ist ein **Konzept für den Ethikunterricht in der Sekundarstufe II, aber auch – zumindest teilweise – für andere Unterrichtsfächer**. Sie resultiert aus der Prozessethik, einer Weiterentwicklung der Diskursethik Habermas'scher Prägung, die der Klagenfurter Philosoph Peter Heintel kreiert und unter dem gleichlautenden Titel in einem gemeinsam mit Larissa Krainer verfassten Buch 2010 vorgestellt hat. Sie geht zumindest von zwei Grundannahmen aus: 1) Bestehende Normen, Werte, Gebote, Verbote, Sitten etc. (= Moralen¹) werden nicht als absolute Wahrheiten und unverrückbare Gegebenheiten verstanden, sondern als Antworten auf Konfliktlagen, Differenzen, Widersprüche wie z.B. alt – jung, männlich – weiblich, gesund – krank. Die Antworten kann man vorfinden, von anderen übernehmen (müssen); man kann sie auch selbst hervorbringen. Sie können höchst unterschiedlich sein und zu Kontroversen führen. Bezüglich solcher Antworten schlägt die Prozessethik Verfahren vor, die es ermöglichen, dass ihre Vertreter/innen darüber nachdenken. Solche Verfahren werden in verschiedensten sozialen Feldern angewandt, um ausgehend von Dissens über begleitete Konfrontation zu Konsens zu gelangen. 2) Freiheit ist Bedingung der Möglichkeit von Ethik. Prozessethik lehnt Fremdbestimmung ab. Individuelle und kollektive Autonomie werden ausdrücklich anerkannt. Dem entsprechend hält sie die Vermittlung dessen, was sein soll, für unzulänglich. Ein weiteres Merkmal der Prozessethik ist der für sie konstitutive Begriff vom **Menschen als „Differenzwesen“** (Heintel): Die zahlreichen Differenzen in uns und in denen wir leben, sind ihr angestammtes Thema.

Exkurs

Was spricht für einen solchen Begriff vom Menschen? Zunächst sei erwähnt, dass es unzählige Begriffe vom Menschen gibt. Einige Beispiele: Der Mensch sei ein „zoon² politikon“ (ein von Natur aus nach Gemeinschaft strebendes Wesen) bzw. „zoon logicon“ (vernunftgeleitet) bzw. „zoon logon echon“ (ein Wesen, das Sprache hat) – Aristote-

¹ Dies ist die Pluralform von „Moral“. Sie wird laut Online-Wörterbuch selten verwendet. Ich halte sie jedoch für wichtig, da sie auf die Differenz hinweist. So besteht bereits ein Unterschied zwischen Alltagsbegriffen von Moral und philosophischen Auffassungen, die sich ebenfalls unterscheiden (Kant vs. Bentham vs. Schopenhauer).

² Altgriech. „Lebewesen“.

les. Ferner gibt es den „homo³ ludens“ (ein spielendes, experimentierendes Wesen); den „homo faber“ (ein Wesen, das die Fähigkeit hat, für sich Werkzeuge und technische Hilfsmittel zur Bewältigung und Kultivierung der Natur herzustellen); den „homo oeconomicus“ (Wirtschaftsmensch, Nutzenmaximierer). Der Mensch sei (auch) des Menschen Feind („Wolf“). Wie Aristoteles konzipiert auch Kant drei Begriffe vom Menschen: Er sei ein geselliges-ungeselliges Wesen bzw. ein Natur- und Vernunftwesen bzw. aus krummem Holz gemacht, aus dem nichts Gerades gezimmert werden könne. Im 20.Jh. wird der Mensch auch als „Mängelwesen“ angesehen bzw. sei der Mensch das, wozu er sich mache.

Wahrscheinlich finden wir alles von dem Genannten und noch vieles mehr im Hinblick auf die gesamte Menschheit, obwohl einschränkend zu sagen ist, dass wir nie über alle Menschen Bescheid wissen können. Dennoch oder vielleicht gerade deswegen sind die Begriffe vom Menschen so zahlreich. Sie ähneln einander, sind aber auch unterschiedlich, sogar gegensätzlich. Vielleicht werden die Unterschiede nicht so groß sein, wenn nur eine kleine Anzahl als zutreffend erachtet wird; vorliegen werden sie aber auf jeden Fall, auch wenn die Begrifflichkeiten einander ähnlich sind. Denn auch Ähnlichkeiten weisen Unterschiede auf, sonst würden wir nicht von Ähnlichkeiten, sondern von Gleichheit sprechen. In dieser Vielzahl von Begriffen über den Menschen werden wir solche finden, denen wir zustimmen können; es wird aber auch so manchen Begriff geben, der auf Ablehnung stößt. Dies ist dadurch begründet, dass wir zu jedem über uns erstellten Begriff in Differenz gehen können („Das sind wir nicht/bin ich nicht!“). All diese Differenzen legen den obigen, erstgenannten Begriff vom Menschen nahe. Differenzen können von kleinen Unterschieden bis zu völligen Gegensätzen reichen. Wir können auch zum Begriff vom Menschen als Differenzwesen in Differenz gehen und ihn ablehnen. Da aber diese Abgrenzung eine Eigentümlichkeit des Differenzwesens „Mensch“ ist, bestätigt dies ebendiesen Begriff.

Menschen unterscheiden sich; sie sind einander aber auch ähnlich, gleichen einander vielleicht in manchen Bereichen, sind aber insgesamt sicher nicht deckungsgleich. Es gibt also Unterschiede zwischen Menschen. Finden sich aber auch Unterschiede IM Menschen? Ja, meint Heintel, doch er wolle darüber keine Aussagen treffen. Der Begriff des

³ Lat. „Mensch“.

Differenzwesens müsse formal, abstrakt bleiben, „weil es nicht Aufgabe einer Theorie sein kann, ihn [den Menschen] näher zu bestimmen, ihm vorzuschreiben, wer er ist. Dies ist sozusagen seine eigene Angelegenheit im ständigen Wechsel von Differenzbewältigung und Differenzkonfrontation.“ (Siehe Larissa Krainer und Peter Heintel: Prozessethik, Wiesbaden 2010). Das bedeutet, dass das Bewusstsein der Differenzen und die Auseinandersetzung mit ihnen bewältigende Antworten benötigt. Damit sind die Differenzen nicht grundsätzlich beseitigt, aber sie sind zumindest vorübergehend beruhigt. Dem stimme ich zwar grundsätzlich zu, dennoch halte ich es mit Blickrichtung auf den **Schulunterricht für zweckmäßig, Differenzen inhaltlich zu benennen, um Anhaltspunkte zu haben**. Ich orte zumindest **drei Differenzbereiche**, nämlich das **Denken** (Reflexion, Ratio, Verstand, Vernunft), das **Begehren**⁴ (vieles davon ist vor- oder unbewusst und nicht nur sexuelles Begehren ist hiermit gemeint; es gibt z. B. auch das Verlangen nach Aufmerksamkeit, Zugehörigkeit oder danach, in Diskussionen „siegen“ zu wollen) und die **Emotionen** (nicht alle sind uns immer bewusst; es gibt positive und sogenannte negative Emotionen). Diese Differenzen will ich aber nicht als Vorschrift verstanden wissen, sondern als Vorschlag und Angebot, bei sich selbst und anderen Nachschau zu halten, inwiefern sie zutreffen; es könnten auch andere sein.⁵

Die genannten drei Bereiche können positiv zusammenwirken; sie können aber auch gegensätzlich aufgestellt sein: Ein intensiver Streit kann das Denken genauso massiv beeinträchtigen wie ein heftiges Begehren. Darüber hinaus sehe ich diese drei Bereiche in sich selbst ebenfalls different: Innerhalb des Denkens finden sich beispielsweise Differenzen in Form von Gegensätzen, auf die wir Antworten haben bzw. (immer wieder) finden müssen: Leben – Tod, Natur – Freiheit, Natur – Kultur, Einzelheit – Allgemeinheit etc. Innerhalb der Emotionalität gibt es widersprüchliche Gefühle (Hassliebe) und hinsichtlich des Begehrens wollen wir immer wieder Unterschiedliches und dies auch noch zugleich.

Den Menschen als Differenzwesen aufzufassen wird nicht überall Zustimmung finden. Denn dieser Begriff ist im Unterschied zu fast allen anderen Begriffen vom Menschen, die

⁴ Übrigens ist das Verabscheuen beim Begehren immer mitgedacht.

⁵ Weitere mögliche Differenzen in uns wären der Unterschied zwischen dem, wer wir aktuell sind, und dem, wer wir waren bzw. wer wir sein möchten oder sollten. Oder jene zwischen unterschiedlichen Verhaltensweisen je nach Sozialfigur. Wir leben nämlich in verschiedenen Sozialfiguren, u. z. als Individuen, als Paar, in der Familie, in der Gruppe, in Institutionen und Organisationen und verhalten uns dort jeweils anders.

(nahezu) abschließende Aussagen darüber aufstellen, was er ist, offen. Für viele ist er deshalb unkonkret, in Bewegung, vielleicht nichtssagend, besonders dann, wenn er, wie ich meine, inhaltlich leer bleibt. Wahrscheinlich wird auch jemand, der (noch) keine Differenzen in sich selbst wahrnimmt, mit diesem Begriff nichts anfangen können. Für jeden besteht aber die Möglichkeit, seine Relevanz an sich selbst und/oder anderen zu überprüfen. Es scheint klüger, den Menschen als Differenzwesen zu sehen, als mehr oder weniger abschließend sagen zu wollen, was er ist, da es Folgen für das Selbst- und Fremdverständnis hat: Wenn ich mich als Differenzwesen auffasse, kann ich mich selbst offener sehen sowie (sehr) Unterschiedliches in mir „unter einen Hut“ bringen. Und in der Begegnung, Auseinandersetzung mit anderen Menschen habe ich bessere Chancen, weniger festgelegt, voreingenommen zu sein.

Ansatzpunkte für die erwähnten drei Differenzbereiche sehe ich in der Philosophiegeschichte. Von der **Differenz zwischen Denken und Begehren ist bereits in der griechischen Antike** und weit darüber hinaus immer wieder die Rede. Einmal votiert man mehr für die eine, dann wieder für die andere Seite. Spätestens mit **J. J. Rousseau** (franz. Philosoph, **18. Jh.**) **kommt der dritte Bereich hinzu, nämlich das Gefühl**, das zwar auch problematische Seiten hat, aber das Rousseau als sehr wichtig ansieht und gegen die Vorherrschaft des Denkens, den Intellektualismus, verteidigt.

Den Differenzbereich Emotionalität halte ich für wichtig, weil er oft bestimmend ist, ob vermittelte Antworten aufgenommen werden, sich verfangen oder nicht, ob selbständig gefundene Antworten stabil sind oder eben nicht. Er kann sogar Antworten maßgeblich bewirken. So können etwa aggressive Emotionen und/oder Angst, oft von völlig anderen Lebenssituationen abkünftig, zu Verallgemeinerungen führen, die – sachlich betrachtet – gar nicht möglich sind, denn dazu müsste man über alle, die gemeint sind, Bescheid wissen. Ihre Grundlage ist oft wenig bis gar keine unmittelbare Erfahrung. Ich meine Aussagen wie „Alle Politiker sind korrupt.“ „Die Lehrer sind faul.“ „Die Tschetschenen sind aggressiv.“ „Moslems sind alle gleich.“ etc. Auf diese Weise können solche Emotionen sich „Luft“ verschaffen, wenigstens kurzzeitig reduziert werden. Dieser Zusammenhang ist den Aussagenden oft nicht bewusst; er besteht meist im Hintergrund.

Meine These

Sowohl Ethik als auch Ethikdidaktik greifen zu kurz, wenn sie den Menschen nur als rationales Wesen verstehen. Immer wieder scheitern wir bei Appellen an die eigene und/oder fremde Vernunft, wenn die Verhaltensweisen oder Urteile nicht vernunftgeboren sind. Dies wusste auch J. Swift, wenn er schon im 17. Jh. sinngemäß meint, dass die Menschen nicht durch Vernunft von etwas abzubringen wären, wozu sie nicht durch Vernunft gekommen seien. Anderes hat Regie geführt. Hier wird ihm wohl weitgehend zuzustimmen sein. Denn viele wissen zwar, was zu tun oder zu unterlassen vernünftig wäre. Aber es passiert viel zu selten. Sicher spielt hier auch u.a. die Bequemlichkeit eine Rolle. Oft aber sind hierbei die Emotionalität und/oder das Begehren ausschlaggebend.

Meine (Schul)Erfahrung zeigt mir, dass gerade die Bereiche der Emotion und des Begehrens bei Ansichten oft federführend sind und Fixierungen bewirken, aber in (sachlichen) Diskussion nicht zur Sprache kommen. Deswegen bleiben die Positionen trotz guter Gegenargumente oft unverrückbar. Hier scheint es nützlich, diese Hintergrundlandschaft in den Diskurs hereinzuholen. Um die Chance auf Beweglichkeit zu erhöhen, wären Emotionen und Begehrlichkeiten zu erörtern. Hierfür müssen Reflexion (Denken), Emotionalität und Begehren in Verbindung treten. Fragestellungen vor allem von Seiten der Begleiter/innen können dazu führen, dass Letztere reflektiert werden, dass also das Denken sich auf Emotionen und Begierden „zurückbeugt“ (= eine wörtliche Übersetzung von „reflektieren“). Sie werden aber nicht ausgelebt, sondern es wird darüber, also in Distanz, gesprochen.

Neben der soeben erörterten inhaltlichen Benennung wichtiger Differenzen im Begriff des Menschen ist **als zweite Abänderung der Prozessethik hinsichtlich der prozessethischen Didaktik anzuführen, dass im Unterricht – falls überhaupt – viel seltener Konsens das Ziel ist.** Oft kann man sich höchstens darauf einigen, dass man uneinig ist. Es ist nämlich davon auszugehen, dass auf der Seite der Jugendlichen (häufig) Dissens in Form von unterschiedlichen Sichtweisen vorliegen wird. Diese Differenzen sind für die prozessethische Didaktik ein Gewinn. Sie werden thematisiert, die Jugendlichen führen Argumente und Gegenargumente an. Sollten Meinungsverschiedenheiten zum jeweiligen Thema nicht von Anbeginn geäußert werden, könnten differente Sichtweisen, sobald irgendeine Position vertreten wird, mittels Fragen entdeckt werden: „Wie sehen die anderen

das?“ „Gibt es Zustimmung, Ergänzungen, Widerspruch?“ „Was löst diese Position in euch aus?“ etc. Wenn andere Methoden wie etwa Collagen Anwendung finden, wäre es eine große Überraschung, wenn nicht sofort Differenzen gegeben wären, die die Lehrkraft aufgreift. Sie moderiert den Prozess. Hierbei sagt sie den Jugendlichen nicht, was gut bzw. richtig ist. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass dies jemand – zumindest im Moment – für sich selbst weiß; aber es kann sich ändern und niemals für alle anderen gelten. Dies trifft nicht nur auf der individuellen Ebene zu, sondern zeigt sich auch in anderen Sozialfiguren. So kann für das Paar etwas ganz anderes gut bzw. richtig sein als für die Einzelperson. Und was für das Paar gut bzw. richtig ist, ist es nicht zwingend für die Familie. Was für die Familie gut bzw. richtig ist, ist nicht automatisch für die Gruppe gut bzw. richtig etc. Deshalb liefern weder die Prozessethik noch die prozessethische Didaktik Antworten darauf. **Im Unterricht geht es hauptsächlich darum, das eigenständige Urteilsvermögen der Jugendlichen zu wecken bzw. zu fördern und sie beim Überprüfen ihrer Antworten auf ethisch-moralische Fragen bzw. bei ihrer Antwortsuche zu begleiten.** Salopp gesprochen: Es geht mehr um Coaching als um Teaching!

Konflikte und Kontroversen

Im Ethikunterricht sind Konflikte tendenziell seltener als Kontroversen (Meinungsverschiedenheiten). Erstere sind etymologisch betrachtet „Zusammenstöße“⁶. Kontroversen können zwar sehr heftig ausfallen und auch zu Konflikten führen, aber Konflikte sind die dramatischere Form. Deshalb verlangen sie eher nach einer Lösung, die von Flucht über Unterwerfung bis zu Kompromiss und Konsens reichen kann. Doch die Konfliktlösung in Form von Flucht oder Unterwerfung ist im Unterricht unangebracht und der Kompromiss oder erst recht der Konsens sind nie leicht zu erreichen und hier völlig unrealistisch. Dennoch ist es wichtig, im Unterricht auftretende Konflikte zu thematisieren und bezüglich der erwähnten drei Dimensionen des Menschseins zu hinterfragen. Diese drei Bereiche lassen sich auch hinter kontroversiellen Positionen auffinden und sind wichtiger Teil des Diskurses. Meinungsverschiedenheiten drängen aber nicht zu einer Lösung; sie können durchaus bestehen bleiben.

⁶ Das Wort ‚Konflikt‘ wurde von „confligere“ („con“ = zusammen; „fligere“ = stoßen, schlagen) abgeleitet.

In der Anwendung der prozessethischen Didaktik wird die Konfrontation zwischen Begleiter/in und Jugendlichen vermieden. Sie hat ihren Platz bei den Jugendlichen. Ergibt sie sich nämlich zwischen der Lehrkraft und den Jugendlichen, braucht sie Moderation, um entsprechend thematisiert werden zu können. Die Lehrkraft hätte in so einem Fall eine wohl nicht zu meisternde Doppelfunktion als Widerpart und Moderator/in.

2. Didaktische Tipps und Hinweise

Drei weitere Merkmale der prozessethischen Didaktik

Nach meinem Verständnis ist Didaktik – es gibt keinen einheitlichen Begriff dafür – befasst mit Inhalten/Themen, Zwecken/Zielen und Methoden, also was, wozu, wie gelehrt und gelernt werden soll. Dementsprechend erfolgt jetzt die Beschreibung dieser Didaktik.

Inhalte/Themen: Sie ergeben sich situativ (siehe auch „Zur Themenfindung“ weiter unten). Auf jeden Fall werden die mitgebrachten Antworten der Jugendlichen auf ethisch-moralische Fragen erhoben und hinterfragt. Es erfolgt auch eine begleitete Antwortfindung.

Zwecke/Ziele: Das selbstständige Denken wird geweckt bzw. gefördert. So wird das Urteilsvermögen erweitert. Durch ein vertieftes Selbst- und Fremdverständnis wächst die Fähigkeit, mit intra- und interindividuellen Differenzen besser zurechtzukommen.

Methoden: Zentral ist der Dialog zwischen Jugendlichen sowie zwischen der Lehrkraft und den Jugendlichen, wobei die Lehrkraft so weit wie möglich in der Fragehaltung bleibt. Inhalte werden von ihrer Seite nur eingebracht, um aufzuklären, zu informieren und Sichtweisen zu erweitern. Die Begleitung ist aber viel wichtiger als der Vortrag. Der Redeanteil der Lehrkraft fällt tendenziell geringer aus als der der Jugendlichen. Sie lässt u.a. Pausen zu und kann schweigen. Zur Gesprächsleitung gehört auch, dass die Lehrkraft sich mit eigenen Wertungen grundsätzlich zurückhält. Wichtig ist auch, sich bewusst zu sein, dass Fragen manipulative Wirkung haben, insofern sie die Aufmerksamkeit der Befragten einschränken. Sie sind aber legitim, wenn sie die Reflexion der Heranwachsenden ermögli-

chen, ihr nicht im Weg stehen. Weitere Methoden sind das Sich-Vorstellen in der dritten Person und das Emotionsspeeddating als Alleinstellungsmerkmal.⁷

Nachfolgend ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige **Hinweise, wie Begleitung gelingen kann und welche Fähigkeiten es dafür braucht**. Nicht alles davon muss die Lehrkraft schon mitbringen, bevor sie mit der Arbeit beginnt. So manche dieser Fähigkeiten können auch durch konkrete Arbeit selbstreflexiv erworben werden. Obwohl der Bedarf situationsspezifisch unterschiedlich ist, wäre – schlagwortartig formuliert – insgesamt betrachtet vor allem Folgendes nötig:

- profundes Sachwissen
- den Überblick behalten und immer wieder vermitteln/herstellen
- wertschätzender Umgang mit allen Jugendlichen (so authentisch wie möglich)
- Spontanität
- Pausen aushalten können
- genaues Zuhören
- Geduld haben
- Einseitigkeiten vermeiden können
- in der Fragehaltung (so lange wie möglich) bleiben können
- Differenzfähigkeit: Differenzen aufmachen (sofern nicht ohnehin vorhanden), erkennen, thematisieren, aushalten können
- Toleranz abweichenden Meinungen gegenüber (dulden vs. akzeptieren/gutheißen); weitgehende Neutralität; von eigenen Positionen abstrahieren können; Differenzfähigkeit auch den eigenen Positionen gegenüber
- Perspektivenwechsel (sich mit anderen Positionen einlassen und Argumente aufgreifen); alles, was ist, erfüllt eine oder mehrere Funktionen. Welche?
- sich selbst mit seinen Positionen und Redeanteilen zurückhalten können; hauptsächlich nachfragen, klären
- Problembewusstsein schaffen können, um neue Aspekte dazuzugewinnen
- mit Emotionen und Begehrlichkeiten umgehen können (zulassen, nicht weglassen; aber auch lenkend durch Distanzschaffung entschärfen)

⁷ Siehe dazu den Abschnitt „Ein Vorschlag für die Gestaltung der ersten Unterrichtsstunden“ auf Seite 15.

- Darauf achten, was zum Differenzwesen „Mensch“ gehört, aber nicht zur Sprache kommt. Oft sind es Emotionen und Begehrlichkeiten, die zu thematisieren wären.
- Offenheit aushalten können (vs. bestimmte, vorab festgelegte Ziele erreichen wollen)
- Gespür dafür haben, was Jugendliche nicht laut sagen, aber sich denken (Goldgräberverhalten!)
- Freude am Wecken/Fördern des eigenständigen Urteilsvermögens der Jugendlichen.

Viele dieser Fähigkeiten sind keine Eigentümlichkeit der **prozessethischen Didaktik**, sondern kennzeichnen überhaupt gelingenden Unterricht. Als **Alleinstellungsmerkmale** wären jedoch vor allem die **Beachtung und Thematisierung des Differenzwesens „Mensch“, prinzipielles Verweilen in der Fragehaltung und die Ergebnisoffenheit hervorzuheben**. Obwohl die Rolle der Lehrkraft von Zurückhaltung geprägt ist, ist das Einbringen von Information und die Positionierung (auf Anfrage) nicht verboten. Gut begleiten kann auch bedeuten, Stellung zu beziehen und zu erkennen, wann Information in welcher Art und in welchem Ausmaß nötig ist.

Zum Problem der unaufgeforderten Stellungnahme durch die Lehrkraft

Es kommt immer wieder vor, dass Jugendliche z.B. rechtsextreme, rassistische, patriarchalische Äußerungen tätigen. Daher ist auch im Ethikunterricht mit solchen Ansichten zu rechnen, wenn es gelingt, ein Klima der Offenheit und Ehrlichkeit herzustellen, d.h. dass Jugendliche nicht nur sagen, was andere hören wollen, sondern was sie wirklich denken. Die Lehrkraft könnte jetzt unaufgefordert gegen solche Positionen argumentieren. Diese Vorgehensweise birgt Vor- und Nachteile: Die Positionierung kann wichtig sein, weil die Lehrkraft es nicht nur mit Jugendlichen zu tun hat, die solche Ansichten vertreten, sondern ebenso mit anderen, auch solchen, die noch auf der Suche nach Antworten sind. Lehrkräfte können hierbei Vorbilder sein. Vielleicht gelingt sogar die Überzeugungsarbeit. Andererseits sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Nachteile anzuführen:

- Er/Sie unterlässt fortan solche Äußerungen, ändert seine/ihre Ansicht aber nicht.
- Er/Sie tätigt solche Äußerungen nicht mehr, ist aber verärgert, wird subversiv, stört etc.

- Er/Sie bleibt bei seiner Ansicht und vertritt sie weiterhin im Unterricht. Es kommt zu Konflikten mit der Lehrkraft, die zur Verhärtung/Verstärkung der Ansicht führen können. Konstruktive Zusammenarbeit wird schwierig bis unmöglich. Es besteht ein Moderationsproblem (s.o.).
- Er/Sie hat einen wunden Punkt bei der Lehrkraft entdeckt, bohrt weiter darin herum und weiß nun, wie sie zu provozieren ist.
- Die Lehrkraft verliert diese(n) Jugendliche(n). Viele Verlorene bilden den Nährboden für politische Rattenfänger.

Was also tun? Weder die Positionierung noch die Nicht-Positionierung ist ohne Einschränkung gut. Deshalb muss die Lehrkraft selbst je nach Situation eine Entscheidung treffen, wie sie vorgeht. Wichtig ist, dass sie obige Gegebenheit vorab durchdenkt, damit sie nicht nur eine Reaktionsweise zur Verfügung hat. **Die prozessethische Didaktik sieht hier vor, dass die Lehrkraft versucht, solche Jugendliche zu verstehen (das bedeutet nicht, dass sie mit solchen Ansichten einverstanden ist).** Sie stellt Fragen wie z. B.: „Wie kommst du zu dieser Position?“ „Kannst du sie begründen?“ „Falls ja, wie?“ „Woher hast du diese Information?“ Mit Fragen versucht sie auch, die Hintergrundlandschaft im Differenzwesen „Mensch“ zu erhellen und sie in den Diskurs hereinzuholen: „Was ärgert dich, macht dich zornig?“ „Was erreichst du mit dieser Ansicht?“ „Würdest du etwas verlieren, wenn du von dieser Ansicht abrückst?“ „Falls ja, was?“ „Könntest du dadurch aber auch etwas gewinnen?“ „Falls ja, was?“ „Falls nein, wieso nicht?“ – Damit der Dialog nicht wie ein Verhör wirkt, müsste die Lehrkraft die Antworten immer wieder paraphrasieren, neue Aspekte – sooft wie möglich mittels Fragen⁸ – ins Gespräch einbringen und auch die anderen Jugendlichen miteinbeziehen.

Auf alle Fälle Stellung beziehen müsste die Lehrkraft jedoch, wenn sie gefragt wird, was sie zu dem besprochenen Thema für eine Position vertritt.

⁸ z. B.: „Könnte es sein, dass...?“, „Wenn ja, warum bzw. wozu?“, „Wenn nein, wieso nicht?“

Zur Themenfindung

Auch für das Schulfach Ethik gibt es einen Lehrplan, der ganz genau vorschreibt, welche Themen in welchem Jahrgang bzw. Semester durchzunehmen sind. Sie alle sind zumindest kurz zu erörtern. Es heißt im Gesetz aber auch: **„Der Ethikunterricht soll Raum für aktuelle Themen bieten.“ (Lehrplan 2021).** Was „aktuell“ bedeutet und wie Aktualität und Vorgaben zu gewichten sind, darüber sagt der Lehrplan – erfreulicherweise – nichts; es bleibt der Lehrkraft überlassen.

Um zu erfahren, was in der jeweiligen Gruppe/Klasse aktuell ist, wäre ein völlig offener Zugang zur Themenfindung möglich. Peter Heintel arbeitete im prozessethischen Verfahren mit der Ausgangsfrage: „Wollen wir alles so, wie es ist?“ In didaktischer Hinsicht transformiere ich sie zu folgender **Fragestellung** (damit wären wir bei der dritten Änderung): **„Wollt ihr hier (in dieser Klasse, in dieser Schule, in dieser Stadt, in diesem Land) alles so, wie es ist?“** Wenn nein: **„Überhaupt nichts?“ „Einiges?“ „Manches?“ „Vieles?“ „Was genau nicht?“ „Wie ließe sich dies begründen?“ „Seht ihr Möglichkeiten, etwas daran zu ändern?“ „Wenn ja, wo?“ etc.** Es ist höchst unwahrscheinlich, dass die erste Frage bejaht wird. Falls doch, könnte weiter gefragt werden wie folgt: „Was wollt ihr so, wie es ist?“ „Lassen sich Gründe dafür anführen?“ „Wenn ja, welche?“ „Wenn nein, warum nicht?“

Weil unterschiedliche Positionen höchstwahrscheinlich sofort oder zumindest bald sichtbar werden, ist es möglich, gleich mit dem Gespräch zu beginnen und ein Thema nach dem anderen genauer zu erörtern. Begonnen werden kann aber auch mit einer kurzen schriftlichen, anonymen Beantwortung obiger Frage, die danach im Plenum präsentiert wird. Hierbei könnte die Lehrkraft die Notizen einsammeln und sie austauschen, sodass Jugendliche nicht die eigenen Antworten vorlesen. Höchstwahrscheinlich werden sich auch hier unterschiedliche Ansichten feststellen lassen, von denen ausgegangen werden kann.

Diese Vorgangsweise könnte dazu führen, dass Themen genannt werden, die mit den Lehrplanvorgaben nichts zu tun haben. Unter Berufung auf die Aktualität könnten sie trotzdem erörtert werden. Diese Art der Themenfindung ist empfehlenswert, um mit den Ju-

gendlichen ins Gespräch zu kommen. Es sind ja ihre aktuellen Themen; deswegen werden sie auch (eher) bereit sein, darüber zu reden. So kann die Lehrkraft sie (besser) kennenlernen, die mitgebrachten Antworten, Positionen zum jeweiligen Thema erheben, Differenzen erörtern und sehen, wo noch Antwortbedarf besteht. **Da die so erhobenen Themen zumindest nicht völlig mit denen des Lehrplans übereinstimmen dürften, bedarf diese Vorgangsweise der ergänzenden Themenvorgabe aus dem Lehrplan durch die Lehrkraft. Aber auch dann wäre eine prozessethisch-didaktische Herangehensweise möglich. Nehmen wir z.B. das Lehrplanthema „Soziale Beziehungen – Formen von Familie, Partnerschaft, Freundschaft; Autoritäten, Vorbilder, Jugendkultur“. Die entsprechende Frage dazu wäre: „Wollt ihr – bezogen auf dieses Thema – alles so, wie es ist?“** Es müsste aber nicht sprachlich begonnen werden. Möglich wären etwa auch Collagen, die, aus Zeitschriften in Kleingruppen angefertigt, im Plenum mit den Erfahrungsberichten aus den Kleingruppen vorgestellt und diskutiert werden. Hierbei wäre es wichtig, dass die Lehrkraft auf Differenzen achtet und diese in Form von Fragen thematisiert.

Die Herangehensweise mittels der Frage eignet sich auch, um einem didaktischen Grundsatz des Ethiklehrplans Genüge zu tun, wonach die Lebenserfahrungen der Jugendlichen wichtige Anknüpfungspunkte für den Unterricht darstellen. Doch hierfür muss die Lehrkraft über solche Erfahrungen Bescheid wissen. Mittels der prozessethisch-didaktischen Fragehaltung kann sie Kenntnis davon erlangen. Aber nicht nur um Lebenserfahrungen der Jugendlichen zu erheben und Aktuelles zu erfragen eignet sich die prozessethische Didaktik. **Diese Vorgangsweise ist auch empfehlenswert, um zumindest sieben der laut Ethiklehrplan geforderten zehn Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu fördern.** Dennoch steuert die prozessethische Didaktik diese Ziele nicht so planungsverliebt an wie andere Didaktiken. Obwohl sie ergebnisoffen konzipiert ist, behält sie diese Ziele im Auge und geht nicht planlos vor. Aber auch der Zufall ist willkommen.

Nicht verschwiegen soll werden, dass bei der Anwendung der prozessethischen Didaktik u.a. wegen der 50-Minuten-Abfolgen ein Zeitproblem besteht. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie in der Schule überhaupt nicht anwendbar ist. Ferner ist für die Umsetzung **Ge-**

sprachkultur erforderlich und Offenheit nötig. Sie könnte z.B. mittels Emotions-speeddating⁹ hergestellt werden könnte. Es muss aber erwähnt werden, dass die prozess-ethische Didaktik sich nicht für jedes Ziel, jedes Thema eignet. Bei ihrer Anwendung werden andere Inhalte zur Sprache kommen (müssen) als bei anderen Konzepten (z.B. verschiedene Facetten des Menschseins). Doch wenn wir uns die Bildungsziele und didaktischen Grundsätze des Ethiklehrplans anschauen, werden wir feststellen, dass die prozess-ethische Didaktik für vieles passt. Grundsätzlich ist zu sagen, dass bei allen Konzepten, die das freie Denken fördern/zulassen, im Ethikunterricht immer wieder Dissens auftreten wird. **Falls unverrückbare Standpunkte bestehen, wird prozessethisch-didaktische Begleitung sinnvoll sein, die auf das Differenzwesen „Mensch“ achtet und so die Chancen auf Beweglichkeit erhöht.**¹⁰ Darüber hinaus können mittels dieses Ansatzes, auch wenn von anderen Konzepten ausgegangen wird, verschiedene Themen vertieft werden.

Wie gesagt wird es nicht sinnvoll und nicht möglich sein, im Schulfach Ethik jedes Thema ausschließlich prozessethisch-didaktisch zu bearbeiten. Um etwa einen Diskurs in der Angewandten Ethik (Sozial-, Wissenschafts-, Medizinethik etc.) entsprechend führen zu können, ist auch themenbezogenes Wissen nötig, das Jugendliche selten haben; es muss ihnen nahegebracht werden. Aber auch hierbei kann es zweckmäßig sein zu erhellern, warum sich bestimmte Informationen bei einigen verfangen, bei anderen nicht. Dafür eignet sich wiederum die prozessethisch-didaktische Herangehensweise (Beachtung des Menschen als Differenzwesen!). Sie ist also auch hier nicht ganz aus dem Spiel.

⁹ Siehe dazu den Abschnitt „Ein Vorschlag zur Gestaltung der ersten Unterrichtsstunden“ auf Seite 15.

¹⁰ Einige Gedanken zu Emotionen: Oft ist bei felsenfesten, „verbohrten“ Positionen vornehmlich Angst bzw. Aggression im Hintergrund. Angst und Trauer können unterdrückte Wut sein bzw. kann Angst zu Aggression führen. Diese Emotionen sind genauso in den Diskurs einzubinden wie Bedürfnisse (z.B. irgendwo Halt gewinnen, Aufmerksamkeit erringen). Fragen könnten erhellend wirken: „Wie zeigt/äußert sich die Emotion?“, „Wozu dient sie?“, „Was bewirkt sie?“, „Woher kommt sie?“, „Resultiert sie tatsächlich aus dieser konkreten Situation oder kommt sie von ganz woanders her?“, „Wieso kommt es zu bestimmten Beurteilungen, die Emotionen auslösen (und umgekehrt)?“ etc. Im Gespräch darüber (also in Distanz!) geht es darum, Emotionen kultiviert zu äußern. Sie werden sich so wahrscheinlich nicht auflösen, aber der innere Druck wird geringer werden und mehr Beweglichkeit könnte entstehen.

3. Ein Vorschlag für die Gestaltung der ersten Unterrichtsstunden

Aufgrund meiner Erfahrung im Wahlpflichtfach und Modulsystem würde ich die ersten Unterrichtsstunden wie folgt gestalten: 1) Da anzunehmen ist, dass die Jugendlichen aus verschiedenen Klassen bzw. sogar Jahrgängen stammen und voneinander oft wenig bis gar nichts wissen, würde ich mit Übungen zum einander Kennenlernen beginnen, z.B. **Vorstellungsrunde in der dritten Person**. Ablauf: Man begibt sich hinter seinen Sessel und stellt die Person vor, die vor einem sitzt, also sich selbst. Die anderen hören nur zu und stellen danach Fragen zur präsentierten Person, die ebenfalls in der dritten Person beantwortet werden. Jede Frage werden die Jugendlichen wohl nicht beantworten wollen. Das müssen sie auch nicht, denn sie präsentieren ja eine „andere“ Person, von der sie nur „beschränkt“ über Informationen verfügen. Aber üblicherweise erfahren sie dennoch viel Neues voneinander. Eine weitere Möglichkeit wäre das **Emotionsspeeddating**. Diese Übung ist vom Speeddating abgeleitet. Ablauf: Die Jugendlichen präsentieren ihrem jeweiligen Gegenüber in jeweils vier Minuten zuvor individuell notierte Antworten auf zumindest einige der folgenden Fragen. „Was freut mich?“, „Was macht mich zornig?“, „Was macht mich traurig?“ „Wovor habe ich Angst?“ Das Gegenüber hört nur zu, stellt höchstens Verständnisfragen. Danach kommt die andere Person vier Minuten lang dran. Daraufhin wechselt das Gegenüber. Die Lehrkraft signalisiert etwa mittels eines Gongs, wann die vier Minuten um sind und wann der Wechsel erfolgt. Die Notizen der Jugendlichen vorab sind nicht bindend; Änderungen sind während der Präsentation möglich. Was und wie viel mitgeteilt wird, bestimmt der/die jeweils Sprechende selbst. Die Notizen verbleiben beim Verfasser und dienen lediglich als Stichwortgeber. Dass alle Jugendlichen allen anderen in der Gruppe ihre Emotionen mitteilen können, ist höchstens bis zu einer Gruppengröße von höchstens zwölf Personen möglich (gerade Anzahl erforderlich!). Dann ist bereits davon auszugehen, dass die Übung etwa drei Schulstunden in Anspruch nimmt. Bei mehr als zwölf Personen bzw. ungerader Zahl empfiehlt sich freie Partner/innenwahl. Auswahlkriterium: „Wen aus der Gruppe kenne ich gar nicht bzw. wenig(er)?“ Zum Zweck der Wahl stehen alle auf, gehen im Klassenzimmer herum und suchen sich ein Gegenüber. Bei ungerader Zahl pausiert jeweils eine Person. Wenn sich die Dyaden gebildet haben, setzen sich die Personen gegenüber hin und legen fest, wer beginnt. Sollte jemand die vier Minuten nicht ausschöpfen, ist anzuraten, dass er/sie schweigt, bis die Zeit um ist. Wenn Personen mit dieser Zeitspanne nicht das Auslangen finden, könnten sie eine Gesprächsfortsetzung zu einem

späteren Zeitpunkt vereinbaren. Bei größeren Gruppen wären pro Schulstunde plus individuelle Vorbereitung fünf Durchgänge möglich. **Abschließend findet ein Gespräch über die Erfahrungen statt.** Dieser Ablauf versteht sich als Vorschlag, ist aber oft erprobt. Abänderungen, z.B. bezüglich der zu erörternden Emotionen oder der Personenauswahl, sind dennoch möglich.¹¹ 2) **Es könnte notwendig sein, gemeinsam mit den Jugendlichen Verhaltens- und/oder Gesprächsregeln zu erarbeiten.** Erst danach wäre es sinnvoll, sich explizit ethischen Themen zu widmen.

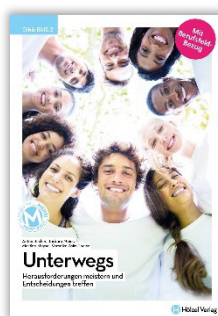
4. Schulbuchbezug



**Ethik Reihe
AHS 1 bis AHS 3**

**Band 1:
Gemeinsam**

Ein Blick in die AHS-Reihe



**Ethik Reihe
BHS 1 bis BHS 3**

**Band 2:
Unterwegs**

Ein Blick in die BHS-Reihe



**Ethik Reihe
BMS 1 bis BMS 3**

**Band 3:
Lebensfroh**

Ein Blick in die BMS-Reihe

5. Quelle

OSTr. Prof. Mag. Dr. Bruno Posod war 37 Jahre lang Lehrer für Psychologie und Philosophie an einem Klagenfurter Gymnasium. Er hält weiter Lehrveranstaltungen an der PH Kärnten und an der Universität Klagenfurt. Weitere Texte von Bruno Posod finden Sie auf seiner Webseite <https://posod.kairos.at>.

¹¹ Bevor die Lehrkraft diese Übungen im Unterricht einsetzt, ist es wichtig, dass sie sie im Freundes- bzw. Bekanntenkreis selbst ausprobiert, um einen Erfahrungshintergrund zu haben.