

Florian Bär

Werteerziehung im Deutschunterricht
Didaktische Grundlagen und Konzeptionen

Pädagogische und didaktische Schriften Band 16



Copyright © 2019 Edition Ruprecht
ISBN: 9783846903292

Florian Bär

Werteerziehung im Deutschunterricht

Didaktische Grundlagen und Konzeptionen



Pädagogische und didaktische Schriften

Herausgegeben von Sabine Anselm und Uta Hauck-Thum

Band 16

Florian Bär

Werteerziehung im Deutschunterricht
Didaktische Grundlagen und Konzeptionen

Edition  Ruprecht

Inh. Dr. Reinhilde Ruprecht e.K.

Mit 8 Schaubildern und 2 Tabellen. Für die Umschlagabbildung wurde ein Foto der Judenbrücke in Coburg verwendet, Quelle Wikimedia Commons, © Störfix 2006.



Dieses Buch beruht auf der Dissertation des Autors: „Grundlagen ethischer Bildung im Literaturunterricht. Zu einer erzähl-didaktischen Konzeption der Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen“. Sie wurde im Sommersemester 2018 von der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.
Eine eBook-Ausgabe ist erhältlich unter DOI 10.2364/3846903292.

© Edition Ruprecht Inh. Dr. R. Ruprecht e.K., Postfach 17 16, 37007 Göttingen – 2019
www.edition-ruprecht.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhebergesetzes bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Diese ist auch erforderlich bei einer Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke nach § 52a UrhG.

Satz und Layout: mm interaktiv, Dortmund
Umschlaggestaltung: Aaron Edgar Gill
Druck: Digital Print Group GmbH

ISBN: 978-3-8469-0328-5 (Print), 978-3-8469-0329-2 (eBook)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Vorbemerkungen	13
1.1 Zu einem literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung unter Pluralitätsbedingungen	13
2 Werteeziehung und ethische Bildung – Begriffe und Bedeutungen	19
2.1 Ethik und Moral als Bezugskategorien von Werten und Normen.....	20
2.2 Werte und Normen.....	28
2.2.1 Der Wertbegriff.....	28
2.2.2 Werte und Normen: eine Begriffsgegenüberstellung.....	40
2.3 Ethische Bildung im Literaturunterricht.....	44
2.3.1 Ethische Bildung.....	44
2.4 Konsequenzen für einen literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung...	57
3 Werteorientiertes Unterrichten im Spiegel gesellschaftlicher Realität	63
3.1 Veränderte gesellschaftliche Voraussetzungen als Basis eines wertorientierten Deutschunterrichts.....	63
3.1.1 Pluralität und Pluralismus als gesellschaftliche Realität	63
3.1.2 Wertewandel	64
3.2 Veränderte Lebensvoraussetzungen bei Jugendlichen	66
3.3 Werteeziehung unter Pluralitätsbedingungen aus Sicht der Lehrenden	72
4 Grundlegende Theorien zu einem literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung	75
4.1 Theorien der Wertebildung im Subjekt	75
4.1.1 Grundaussagen zur Wertebildung	75
4.1.2 Werteentstehung im Individuum – beispielhafte Konzepte und Theorien....	82
4.1.3 Wertentstehungsstufen – ein Modellierungsversuch.....	97
4.2 Psychologische Konzepte zur Werteeziehung	106
4.2.1 Die Stufen des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg als Grundlage einer Werteeziehung im Unterricht	107
4.2.2 Möglichkeiten der Integration psychologisch evaluierter Verfahren in den Deutschunterricht	117

4.3	Pädagogisch-didaktische Konzepte der Werteerziehung für Schule und Unterricht	121
4.3.1	Funktionale Aspekte wertereziehenderischen Handelns	124
4.3.2	Intentionale Aspekte wertereorientierten Handelns – Strategien der Werteerziehung	130
4.3.3	Didaktische Perspektive – Werteerziehung durch die Auseinandersetzung mit Inhalten und die Gestaltung von Unterricht	140
4.4	Konsequenzen eines multiperspektivischen Ansatzes der Wertebildung auf die Werteorientierung im Literaturunterricht	147
5	Zu einem literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung	149
5.1	Allgemeine Beobachtungen zur Bedeutung literarischer Erzählungen für die ethische Bildung	149
5.2	Eine Ästhetik der Moral? Zum Verhältnis von Ethik und Ästhetik	158
5.3	Literaturwissenschaftlich-analytische Ebene Werteaspekte in Erzählungen und die Bedeutung des (literarischen) Erzählens für den Wertebildungsprozess	164
5.3.1	Zur Frage der Literaturauswahl eines wertereorientierten Deutschunterrichts	164
5.3.2	Erzählungen und die Besonderheiten literarischen Erzählens	171
5.3.3	Das ‚Wie?‘ und das ‚Was?‘ des Erzählens – wo Werteaspekte in literarischen Texten verhandelt werden	174
5.3.4	Die Bedeutung von Erzählungen für die Wertebildung des Menschen	205
5.4	Pädagogisch-didaktische Ebene: Ethische Bildung im Literaturunterricht	221
5.4.1	Literaturdidaktische Zugänge zu einer ethischen Bildung	221
5.4.2	Allgemeine Ziele des Literaturunterrichts und die Verortung ethischer Bildungsziele im Literaturunterricht	223
5.4.3	Ein Modell der Wertreflexionskompetenz	232
5.4.4	Didaktische Prinzipien zur Förderung einer Wertreflexionskompetenz ..	252
5.5	Gesellschaftlich-normative Ebene: Was Kunst ist und was Kunst darf	265
6	Ausblick	270

Danksagung	273
Literaturverzeichnis	275
Fiktionale Texte	275
Theoretische Texte	275
Internetquellen	284
Quellenverzeichnis	285
Anhang	287
Anhang 1: Texte von Georg Lind und Anna Drawe	287
Anhang 2: Buch-Scan zu Otfried Preußler	289
Register	309

Vorwort

Vor dem Hintergrund zeitspezifischer Herausforderungen wie der digitalen Revolution, dem manipulativen Umgang mit vermeintlichen Fakten („fake news“) oder der Wahrnehmung einer politischen wie gesellschaftlichen Polarisierung wird vor allem an die Schule wieder vermehrt die Forderung herangetragen, die Schülerinnen und Schüler zu Werten zu erziehen.

Dieser an (Deutsch-)Lehrerinnen und -lehrer sowie Studierende gerichtete Band greift den Anspruch nach einer Werteorientierung im Deutschunterricht auf und setzt sich mit den fachspezifischen Bedingungen und Möglichkeiten ethischer Bildung angesichts des Gegenstands Literatur auseinander. Dabei werden insbesondere literarische Erzählungen als Medium der Wertebildung herausgestellt, da sie besonders geeignet scheinen, um Werte zu entwickeln und zu reflektieren.

Dieses Buch leistet damit einen Beitrag zu Theoriebildung und Fragen der Wertebildung im Deutschunterricht. Daraus erwachsen im Idealfall neue Möglichkeiten des begründeten pädagogisch-didaktischen Handelns und Antworten auf aktuelle Herausforderungen im schulischen Alltag.

Ausgangspunkt der Überlegungen bildet dabei vor allem der Pragmatismus in der Tradition von John Dewey und ein diskursethischer Ansatz nach Jürgen Habermas, auf deren Theorien aufbauend pädagogische und psychologische Konzeptionen der Werteerziehung diskutiert und hinsichtlich der Übertragbarkeit auf den Literaturunterricht geprüft werden. Ein zentraler Aspekt der Arbeit ist dabei die Modellierung einer Wertreflexionskompetenz in Ableitung einer literar-ästhetischen Rezeptionskompetenz, die es im Umgang mit Erzählungen zu erwerben und zu fördern gilt. Getragen werden diese Überlegungen von einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Deutschdidaktik, die sich des Phänomens Wertebildung aus verschiedenen Perspektiven annähert und auf dieser Grundlage Strategien entwirft, wie Werte durch Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit literarischen Erzählungen erkannt, beschrieben und auch kritisch hinsichtlich hinterfragt werden können. Dabei steht im Zentrum eines werteorientierten Literaturunterrichts ein erweiterter Kompetenzbegriff, der neben der Förderung einer zunehmend elaborierten kognitiven Fähigkeit auch die affektive und emotionale Dimension berücksichtigt, die eine Begegnung mit Literatur idealerweise ebenfalls anspricht. Werteerziehung soll dabei nicht als Additum zu einem inhaltlich orientierten Literaturunterricht verstanden werden, sondern als Unterrichtsprinzip, welches implizit mitgedacht werden kann.

Neben der Entwicklung von Kriterien einer werteorientierten Textauswahl aus kompetenzorientierter und bildungstheoretischer Perspektive wird daraus folgernd anhand geeigneter literarischer Erzählungen u.a. von Anna Drawe, Johann Wolfgang Goethe, Wolfgang Herrndorf, Heinrich Hofmann, Michel Houellebecq, Gottfried Keller, Georg Lind, Heinrich Mann, Robert Musil, Otfried Preußler und Wolfdieterich Schnurre ein didaktisches Textanalysemodell vorgestellt, das aufzeigt, auf welchen

Ebenen Texte Wertfragen aufwerfen können. Außerdem werden im Sinne einer narrativen Ethik die besonderen Potenziale diskutiert, die Erzählungen in Bezug auf die Wertebildung innewohnen. Ferner soll durch einen allgemeinen Blick auf den Literaturunterricht auch aufgezeigt werden, auf welche Art und Weise Wertfragen außerhalb des konkreten pädagogisch-didaktischen Handelns noch an den Deutschunterricht herangetragen werden.

München, 26. Februar 2019
(am 61. Geburtstag von Michel Houellebecq)
Florian Bär

„Es ist leicht im Hintergrund zu sitzen und die Bemühungen anderer zu kritisieren. Reifer, mutiger und hilfreicher ist es aber, den Versuch zu machen, einem Bedarf, den man erkannt hat, tatsächlich nachzukommen.“

Peter McPhail¹

1 McPhail, Peter, 1972, S. 21, Übersetzung Florian Bär.

1 Vorbemerkungen

1.1 Zu einem literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung unter Pluralitätsbedingungen

Wenn man den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs um die Bedeutung einer schulischen Werteerziehung verfolgt, dann fällt zunächst auf, dass diesem in den letzten Jahren wieder mehr Aufmerksamkeit zukommt. Während das erste Jahrzehnt dieses Jahrtausends von einer Debatte um Bildungsstandards bestimmt war und in der Folge des PISA-Schocks besonders die Bedeutung des (informativ-verarbeitenden) Lesens, der Lesefähigkeit und der Leseförderung diskutiert wurde, findet zuletzt auch verstärkt wieder eine Auseinandersetzung mit Fragen der schulischen Werteerziehung im Deutschunterricht statt.¹ Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Ausbildung sozial-moralischer Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern.²

Scheint man sich über die hohe Bedeutung einer Werteerziehung in Schule und Unterricht noch weitestgehend einig zu sein, gibt es bei der Frage nach dem *Wie?* jedoch unterschiedlichste Ausrichtungen und Auffassungen mit zum Teil stark voneinander abweichenden Zielsetzungen und methodischen Ausrichtungen. Die Ursache dafür liegt vor allem in drei Phänomenen, die es kurz zu beschreiben gilt:

Zunächst vollzog sich in den letzten Jahrzehnten ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel hin zu einer scheinbar nahezu unbegrenzter individuellen Wahlfreiheit in fast allen das Leben bestimmenden Bereichen, sei es in Entscheidungen des Glaubens, der politischen Ideologie, der Anhängerschaft zu bestimmten säkularen Strömungen oder der persönlichen Lebensgestaltung.³ Dieser Wertewandel äußert sich in einer Pluralität der Lebensbedingungen, die es in der unterrichtlichen Praxis erschweren, einen Konsens darüber herzustellen, welcher Wertekanon für alle Mitglieder der Gesellschaft Gültigkeit haben soll oder diesen inhaltlich zu definieren. Der in politischen und auch pädagogischen Diskursen gerne vorgenommene Verweis auf das Grundgesetz gibt hierbei nur ansatzweise Antworten, da dieses zwar den Rahmen absteckt, sich ethische Bildungsziele jedoch nur sehr allgemein daraus ableiten lassen. Dies liegt am für sämtliche Normen konstitutiven Merkmal,

1 Vgl. Rösch, Heidi (2008), S. 91f. und Anselm, Sabine (2012), *Vom Wert des Lesens*, S. 15.

2 Als Grundlage für diese These dienen hierbei Veröffentlichungen von Klaus H. Kiefer, Sabine Anselm und auch Kaspar H. Spinner, welche in den letzten Jahren eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand der Werteerziehung in der Deutschdidaktik angestoßen haben. Vgl. hierzu beispielsweise Anselm, Sabine (2012), *Vom Wert des Lesens*; Dies. (2012), *Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz*; Kiefer, Klaus H. (2006/2007), *Deutschunterricht und Wert(e)erziehung*; Spinner, Kaspar H. (2004), *Wertorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht*. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Werteerziehung“ wird diese These auch von Brigitte Latzko vorgebracht, vgl. Latzko, Brigitte (2010), S. 78.

3 Vgl. Gruber, Michael (2009), S. 19f.

dass Gesetzesformulierungen lediglich sehr allgemein Handlungen festlegen, die es einzuhalten gilt. Konkrete (Wert-)Entscheidungen in einer bestimmten Situation lassen sich daraus jedoch nur bedingt ableiten. Hinzu kommt, dass durch die Handlungsbezogenheit Gesetze keine Aussagen über die inneren Einstellungen eines Individuums, um die es sich bei Werten handelt, getroffen werden. Durch die Normorientierung des Grundgesetzes geht es also ausschließlich um Handlungsaufforderungen und deren Sanktionierung, nicht um eine Festlegung von Wertorientierungen, die es bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen gilt.

Diese relative Wertoffenheit der unser Leben regelnde Gesetzesnormen berührt die zweite Schwierigkeit in Bezug auf werteorientiertes Handeln in Schule und Unterricht. Schule als staatlich institutionalisierte Einrichtung hat zunächst ein Interesse daran, die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Grundhaltungen zu erziehen, die systemerhaltend wirken und die Jugendlichen auf eine Einhaltung und Bejahung der im Grundgesetz festgeschriebenen freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichten. Hierbei gilt es jedoch ein pädagogisches Dilemma zu bewältigen, da sich eine Indoktrinierung in bestimmte Werthaltungen aufgrund der Anerkennung der Freiheit des Individuums verbietet, durch die Negation von Erziehung zu bestimmten gesellschaftlich erwünschten kulturellen Haltungen und Einstellungen sämtliche Wert- und Moralvorstellungen jedoch relativiert würden. Es existiert in der schulischen Praxis also die Herausforderung, bei den Schülerinnen und Schülern bestimmte Werthaltungen zu entwickeln, die sich allerdings aus Einsicht und freiem Willen bilden sollen, da sich sozialer Zwang und demokratische Mündigkeit gegenseitig ausschließen.⁴

Darüber hinaus gilt es als dritte Vorbedingung in der Auseinandersetzung mit Werten im schulischen Kontext zu berücksichtigen, dass der Wertbegriff einer Polyvalenz unterliegt, der je nach wissenschaftlicher Disziplin und Betrachtungsweise unterschiedlich interpretiert wird. Die in meiner Forschungsarbeit vorgestellte Perspektive begreift Werte als Ideen und Orientierungen, welche das Individuum aus sich heraus und durch Anregungen von außen in Prozessen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz konstruiert. Diese einmal gebildeten Ideen des Guten und Richtigen als Ko-Konstruktionen besitzen im Rahmen einer Selbstverpflichtung einen hohen normierenden und motivierenden Charakter für den Einzelnen.⁵ Eine solche Sichtweise impliziert, dass Werte aus inneren Überzeugungen erwachsen und als handlungsleitende Ideen anerkannt werden. Dies wirft in einem pädagogisch-didaktischen Zusammenhang die Frage auf, welche Strategien und didaktischen Prinzipien im Unterricht den Aufbau von Werthaltungen fördern, wenn die Verantwortung für die Konstruktionen ausschließlich auf Seiten des Individuums zu suchen sind und eine Einflussnahme von außen stets immer auch auf dessen Akzeptanz angewiesen ist.

4 Vgl. Lind, Georg (2009), S. 37.

5 Vgl. hierzu Joas, Hans (1999), S. 10, Wiater, Werner (2010), Terminologische Vorüberlegungen, S. 10 und Krijnen, Christian (2011), S. 549.

Diese gesellschaftlichen Bedingungen sowie erkenntnistheoretischen Vorüberlegungen gilt es bei der Modellierung einer Konzeption ethischer Bildung für den Literaturunterricht zu berücksichtigen. Grundlegendes Ziel der vorzustellenden wissenschaftlichen Untersuchung soll es daher sein, Bedingungen und Potenziale narrativer Texte zu beschreiben sowie Prinzipien und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Wertefragen in Erzählungen aufzuzeigen. Diese Prinzipien sind maßgeblich beeinflusst von einer kompetenzorientierten Ausrichtung mit dem Ziel der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten, um in einer Welt, in der eine Vielzahl von Werten Gültigkeit besitzen, bewusste Wertentscheidungen treffen zu können.⁶ Dabei gilt es auch, einen Kompetenzbegriff zu beschreiben, welcher sich eignet, Wertvorstellungen vor dem Hintergrund ethischer Bildungsziele zu erfassen. Bereits eingangs sei erwähnt, dass ein Kompetenzbegriff in der im Kontext von Schule und Unterricht häufig verwendeten Auffassung, messbare Fähigkeiten zu beschreiben, hier nicht zielführend ist.

Eine mögliche Konzeption der ethischen Bildung unter Pluralitätsbedingungen ist dabei die Förderung und Ausbildung einer *Wertreflexionskompetenz* bei den Schülerinnen und Schülern, nicht die Verpflichtung auf einen inhaltlich festgeschriebenen Wertekanon. Die Wertreflexionskompetenz soll dabei als die zunächst kognitive Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, in ein kommunikatives Verhältnis zu von außen herangetragenem wie innerlich entstandenen ethischen Fragestellungen zu treten und in einer reflektierten Betrachtung eigene Werte und Wertorientierungen anderer benennen und beschreiben zu können. Diese Vorstellungen sollen weiterhin in einen kritischen Bezug zum eigenen Wertehorizont gebracht werden können, um damit einen Prozess der Modifikation oder Bestärkung eigener Wertvorstellungen anzustoßen, der zunehmend vor dem Hintergrund universalistischer Begründungsmuster stattfindet. Spätestens auf dieser persönlichen Ebene spielen auch Emotionen und weitere Fähigkeiten eine Rolle, wie sich z.B. auch affektiv auf Konfliktsituationen einlassen und imaginativ Lösungsmöglichkeiten entwickeln zu können, was eine rein kognitive Auseinandersetzung wiederum übersteigt.

Ein solches Modell der ethischen Bildung für den Literaturunterricht steht dabei in der Tradition einer Deutschdidaktik als „eingreifender Kulturwissenschaft“⁷, die nicht nur anwendungsbezogen versucht, Erkenntnisse der Bezugswissenschaften zu didaktisieren, sondern eigenständig kulturelle Phänomene beleuchtet und reflektiert, um daraus Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln.

Deshalb ist bei der Modellierung einer Theorie ethischer Bildung für den Deutschunterricht zunächst von Bedeutung, auf welche Strömungen der Erkenntnistheorie, der Ethik sowie der Entwicklungspsychologie sich die zu entwickelnden Theoreme der Arbeit berufen. Hieraus soll schließlich ein Modell der Wertebildung

6 Vgl. Anselm, Sabine (2012), *Ethische Bildung durch Wertreflexionskompetenz*, S. 407.

7 Kepser, Matthis (2013), S. 57–62.

entwickelt werden, welches für die Arbeit als Folie dient, auf deren Grundlage theoretische Ableitungen, mögliche Förderansätze und pädagogisch-didaktische Einflussnahmen diskutiert werden können. In Bezug auf die bewusste Einflussnahme auf Wertbildungsprozesse soll vor allem der diskursethische Ansatz im Vordergrund stehen, da es gerade die Herausbildung einer Wertreflexionskompetenz erfordert, Erfahrungen der Selbstbildung (Konstruktionen) des Einzelnen durch die Begegnung mit anderen Überzeugungen und Wertorientierungen im kritischen Diskurs herauszufordern. In diesem Zusammenhang wird auch zu benennen sein, nach welchen Kriterien die Bildungsinhalte, an denen eine solche Auseinandersetzung stattfinden soll, auszuwählen sind. Mögliche Hinweise gibt dabei die Beschreibung einer kategorialen Bildung, die danach fragt, welche Bedeutungspotenziale Erzählungen für die Werteorientierungen der Schülerinnen und Schülern besitzen und inwiefern sie vor dem Hintergrund einer zu entwickelnden Wertreflexionskompetenz zu einer zunehmenden Reversibilität und Universalität ethischer Urteile führen.

Vor allem Literatur hat in Bezug auf die Werteerziehung dahingehend eine besondere Relevanz, da sie Fragen und Themen verhandelt, die einen maßgeblichen Anteil zum Aufbau von Werthaltungen beitragen. So scheinen besonders Narrationen dazu geeignet zu sein, Wertbildungsprozesse anzustoßen und Sinnhorizonte zu eröffnen. Nicht umsonst wird zur Erreichung ethischer Bildungsziele in sämtlichen Fächern häufig auf Narrationen zurückgegriffen. Die Entwicklung von Fähigkeiten, die benötigt werden, um die ethischen Implikationen von erzählenden Texten als ästhetisierte Erfahrungen zu verstehen und in der Folge in eine Diskussion über ethische Fragestellungen auch einbringen zu können, obliegen jedoch nach wie vor hauptsächlich dem Literaturunterricht.

Deshalb sollen in Bezug auf die Bedeutung von Erzählungen auf die Wertebildung wesentliche Erkenntnisse einer narrativen Ethik reflektiert und im Hinblick auf ihren Anwendungsbezug im Deutschunterricht hinterfragt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei zunächst die Fragestellungen, wie Erzähltexte ethisch relevante Themen verhandeln und warum gerade die Form der Narration besonders geeignet scheint, um Wert- und Moralvorstellungen im Individuum zu festigen. Es muss also vor den Überlegungen zum Anwendungsbezug analysiert werden, welche wertbildende Kraft von Narrationen ausgehen kann. Denn nicht zuletzt durch narrative Medien werden neue Mythen und neue Kulturen gestiftet, in deren Folge veränderte Denkbilder von Erfolg, Angst, Freude, dem Guten und dem Bösen entstehen, die sich wiederum in den Werthaltungen der Individuen manifestieren.⁸ Ziel der Arbeit im Rahmen der Reflexion des Verhältnisses Narration – Ethik wird also die Begründung sein, warum ein Verständnis von ästhetischen Implikationen literarischer Texte ethische Bildungsprozesse initiiert und vertieft.

8 Vgl. Maiwald, Klaus (2010), S. 93.

Als genuin didaktische Aufgabe gilt es, Prinzipien für den Literaturunterricht zu entwickeln, die einer Ausbildung von Wertreflexionskompetenz förderlich sind und Hinweise darauf geben, wie unterrichtliche Vorhaben in Bezug auf die Werteorientierung in der Auseinandersetzung mit narrativen Texten umgesetzt werden können.

Ausgehend von diesen Bedingungen und Schwierigkeiten der Modellierung einer Theorie der Werteerziehung auf Basis einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung unter Pluralitätsbedingungen stellt sich nicht nur im Hinblick auf die Werteerziehung im Forschungsfeld der Deutschdidaktik die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Wertbildungsprozessen unterstützt werden können.

In diesem Zusammenhang sind vielfältige Vorüberlegungen zu treffen, die der Komplexität einer Auseinandersetzung mit Zielen und Möglichkeiten einer ethischen Bildung gerecht werden und einen umfassenden Überblick über das Forschungsfeld geben. Gerade im Bereich der deutschdidaktischen Forschung existieren dabei Desiderate in vielerlei Hinsicht, wenn man den Überlegungen Klaus H. Kiefers (2006/2007) folgt und der Forschungslage im Verhältnis von Ethik und der Fachdidaktik Deutsch ein Defizit unterstellt.⁹

Tatsächlich scheint es in der Deutschdidaktik noch nicht hinreichend geklärt zu sein, wie der Terminus des Wertes aufgrund seiner Polyvalenz im semantischen Feld ethisch konnotierter Begriffe zu verorten ist. Außerdem gilt es neben einer Beschreibung des Wertbegriffes zu beleuchten, welche Implikationen und Zusammenhänge in Bezug auf den Bildungs-, Erziehungs- und Kompetenzbegriff existieren, wenn es darum gehen soll, Werte in Schule und Unterricht zu bilden.

Neben dem Herausarbeiten eines theoretischen Modells und damit verbundener Werthaltungen, die einer ethischen Bildung im Deutschunterricht zugrunde liegen, sind weiterhin auch die realen Bedingungen zu klären und näher zu beschreiben, unter denen werteorientiertes Unterrichten stattfindet. Denn eine Werteerziehung, die sich nicht an den Erfordernissen und Bedürfnissen des Individuums orientiert, wird die Lernenden nicht erreichen können. Gleichzeitig birgt eine Werteerziehung, die nicht auch auf Moralvorstellungen einer Gesellschaft Rücksicht nimmt, auf Dauer die Gefahr, Individuen auszubilden, welche sich unter gegebenen Verhältnissen nicht zurechtfinden, da ihnen Strategien und Werkzeuge der Lebensbewältigung fehlen.

Ein weiteres Desiderat deutschdidaktischer Forschung im Hinblick auf die ethische Bildung im Deutschunterricht ist es, ein Modell der ethischen Bildung in der spezifischen Auseinandersetzung mit Literatur zu entwickeln. Hierzu müssen zunächst ethische Theorien benannt und reflektiert werden, auf die sich ein literaturdidaktischer Ansatz stützen kann. Ferner ist es aber auch von Bedeutung, den Blick auf die weiteren Bezugswissenschaften zu richten und zu überprüfen, ob in der Ethik, der Psychologie, der Pädagogik und der Literaturwissenschaft bereits Er-

9 Vgl. Kiefer, Klaus H. (2006/2007), S. 315.

kenntnisse existieren, die für einen didaktischen Ansatz der Werteerziehung von Relevanz sind.

Schließlich muss es ausgehend von diesen Vorüberlegungen gelingen, Ansätze und Ideen für den Umgang mit Erzählungen zu modellieren, durch die eine Förderung der Wertreflexionskompetenz stattfinden kann. Daraus sollten im Anschluss unter Rücksichtnahme auf Erkenntnisse zur Werteentstehung und deren Förderung methodische Prinzipien erwachsen und dargestellt werden, wie eine Integration in den Literaturunterricht erfolgen kann.

Selbstverständlich muss immer auch kritisch hinterfragt werden, inwieweit es grundsätzlich einer neuen Reflexion über Methoden und Inhalte im Fach Deutsch bedarf, um wertorientiert zu unterrichten. In den meisten Fällen scheint bereits eine Bewusstmachung und Akzentuierung ausreichend, um die ethische Dimension von bestimmten Unterrichtsinhalten herauszustellen.¹⁰ Ein so verstandenes Modell des wertorientierten Deutschunterrichts trägt damit auch dazu bei, die sehr stofflastigen Lehrpläne der einzelnen Schularten nicht noch weiter zu strapazieren. Das Aufzeigen von für die Wertebildung relevanten Inhalten und Methoden soll also auch aufzeigen, dass wertorientiertes Unterrichten in der Behandlung bestimmter Texte oder bestimmter Aufsatzformen bereits stattfindet.

10 Giesecke, Hermann (2005), S. 132.

2 Werteeziehung und ethische Bildung – Begriffe und Bedeutungen

Erziehung zu sittlichen Werten oder Moral geschieht häufig durch die Verwendung verschiedener Begriffe, die im Kern meist das Gleiche bezeichnen. Sie überschneiden sich einerseits zwar in ihrer Bedeutung, weisen andererseits aber inhaltliche Differenzen auf und bedürfen deshalb einer detaillierten Analyse.

Wenn sich Veröffentlichungen verschiedener Fachrichtungen dieses Themas annehmen, dann findet sich neben den Bezeichnungen der Werteeziehung zunächst der Terminus der Werteeziehung. Die Verwendung der Pluralform bildete sich in den 1970er Jahren heraus und ist eine Reaktion auf den Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei versuchte man, den zunehmend pluralen und multikulturellen Welt- und Wertansichten durch ein Konzept von Werteeziehung zu entsprechen, welches sich nicht mehr auf verbindlich zu vermittelnde Werte festlegt, sondern sich als eine Erziehung versteht, in der andere Wege zur Herausbildung ethischer Ideale eingeschlagen werden.¹ In den 1970er Jahren waren dies vor allem die Forschungsansätze „Startline“ und „Lifeline“ aus Großbritannien, aus welchen konkrete Curricula bis hin zu Unterrichtsmaterialien entwickelt wurden und die ausgehend von einer veränderten „moralischen Situation“ der Kinder ethische Erziehung vor allem durch ein Zulassen von Kreativität und divergentem Denken fördern sollten.² Neben dem Terminus der Werteeziehung wird besonders in Veröffentlichungen psychologischer Fachliteratur überwiegend der Begriff der Moralerziehung verwendet.³ Daneben ist weiterhin von ethischer Erziehung oder ethischer Bildung die Rede, wenn es um die Verhandlung von Werten im unterrichtlichen oder schulischen Kontext geht.

Wenn man neuere Veröffentlichungen zu diesem Thema liest, dann fällt auf, dass in nahezu allen Publikationen die Erziehung zu sittlichen Werten meist als eine intentionale Unterstützung beschrieben wird, um die Heranwachsenden zu Selbstbestimmtheit und Mündigkeit in ihren Urteilen zu führen, unabhängig davon, ob sie diesen Prozess als *Werteeziehung*, *moralische Erziehung*, *ethische Erziehung* oder *Moralerziehung* begreifen.⁴ So könnte man also zunächst davon ausgehen, dass eine Synonymie dieser Begriffe vorliegt. Bei genauerer Betrachtung offenbaren die Wortbedeutungen von Wert, Moral und Ethik jedoch Unterschiede, weswegen sie im Rahmen einer Theorie der Werteeziehung der genaueren Bedeutungsanalyse unterzogen werden sollen. Denn die Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen hat zwangsläufig auch Konsequenzen auf die Zielsetzungen ethischer Bildung.

1 Vgl. Kiefer, Klaus H. (2006/2007), S. 314.

2 Vgl. Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992), *Moralische Selbstbestimmung*, S. 517–558.

3 Vgl. hierzu beispielsweise Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992), *Moralische Selbstbestimmung* oder Lind, Georg (2009).

4 Vgl. Wiater, Werner (2010), *Terminologische Vorüberlegungen*, S. 12.

Um die Vielfalt der Begriffe zur Bezeichnung des sittlichen Denkens und Verhaltens besser voneinander abgrenzen zu können, sollen zunächst die *Ethik* bzw. deren etymologischer Ursprung *ethos* und *Moral* als einander ähnliche Termini Gegenstand eingehender Betrachtungen werden. *Werte* und *Normen* sind in der Folge inhaltliche Ausdifferenzierungen ethischer bzw. moralischer Systeme und werden ihnen in der Betrachtung deshalb nachgestellt. Abschließend soll in einem Versuch der Darstellung des gesamten semantischen Feldes vorgestellt werden, in welcher Beziehung die Begriffe zueinander stehen. Ziel des Vorhabens ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, um damit zu einem begründeten Gebrauch des eigentlich Gemeinten zu gelangen. Letztlich muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass es aufgrund der vielfachen, sich teils überlagernden Verwendung der Bezeichnungen im wissenschaftlichen sowie alltagssprachlichen Gebrauch nicht immer gelingt, eine einheitliche Definition herbeizuführen. Eher ist von einer „semantischen Polyvalenz“⁵ des Wertbegriffes auszugehen. Nichtsdestotrotz soll durch eine ausführliche Erläuterung und Abgrenzung der Versuch unternommen werden, dieser Vieldeutigkeit zu begegnen und die vielen im Kontext ethischer Erziehung vorkommenden Termini zu systematisieren.

2.1 Ethik und Moral als Bezugskategorien von Werten und Normen

Das Wort Ethik ist etymologisch auf zwei Ursprünge zurückführbar: Der griechische Terminus *ἔθος* (*ethos*) im Sinne von *Gewohnheit*, *Sitte* oder *Brauch* und dem *ἦθος* (*ēthos*), worunter man den *Charakter* und die *Tugend* versteht.⁶ Diese doppelte Bedeutung des Wortes ist schon in der aristotelischen Verwendung des Ethos-Begriffes zu finden, da in diesem einerseits ein ethisch begründeter Lernprozess liegt, welcher an einer Idee des Guten orientiert ist, andererseits von Beginn an aber auch die Einübung in die von der Polis anerkannten und praktizierten Sitten und Bräuche meint. Ethos lässt sich also als eine Verschränkung aus von einer Gesellschaft anerkannten Moral (im Sinne von *ἔθος*) und dem sittlichen Charakter des Einzelnen (als *ἦθος*) begreifen. Es bezeichnet damit „sowohl den normativen Inbegriff der in einer gegebenen Gruppe eingelebten und von ihr für verbindlich gehaltenen Sitte bzw. Moral [...] als auch den sittlichen Charakter des einzelnen Handelnden bzw. einen bestimmten Typus guten und richtigen Handelns im Sinne eines Entwurfs des guten Lebens“.⁷ Demnach ist das Ethos sowohl aus der Perspektive der Gemeinschaft beschreibbar als auch aus der Perspektive des Einzelnen. Aus einem gesellschaftlichen Blickwinkel steht im Vordergrund, dass das Individuum durch die Unterweisung in die herrschenden Sitten und Gebräuche ein funktionierendes Mitglied derselben wird, mit Sichtweise auf das Individuum steht das Tun

5 Kempf, Hans-Peter (2002), S. 27–31.

6 Vgl. Pieper, Annemarie (2017), S. 22f.

7 Honnfelder, Ludger (2011), S. 508.

und Handeln aus Einsicht im Vordergrund.⁸ Bereits im Begriff des *ethos* ist damit das in der Einleitung beschriebene Dilemma zwischen der Herausbildung der Sittlichkeit des Einzelnen und der Anpassung von dessen Einstellungen und Werthaltungen an die Ansprüche und Forderungen einer Gesellschaft angelegt.

Die Ethik als auf diesen Grundlagen aufbauende Wissenschaft beschäftigt sich von den Überlegungen nach der Vereinbarkeit vom *Wollen* und *Sollen* ausgehend mit der Frage, ob das Sittliche bzw. das Gute an sich als objektive Kategorie überhaupt existiert oder ob es sich dabei um eine subjektive Konstruktion des Individuums handelt. Außerdem wird durch die Ethik untersucht, inwiefern die Bipolarität zwischen dem Wollen des Einzelnen mit seinen natürlichen Bedürfnissen und Leidenschaften und die von einer Gesellschaft eingeforderte Orientierung an ein wie auch immer definiertes Gutes in Einklang gebracht werden kann. Demnach ist die Ethik eine Wissenschaft, in der keine Urteile darüber gefällt werden, welche Handlungsweisen richtig oder falsch sind. Sie stellt auch keine Prämissen darüber auf, welche Handlungen welchen konkreten Situationen unmittelbar und in direkter Konsequenz zu folgen haben, sondern erarbeitet vielmehr Kategorien der Beurteilung, die Handlungen als moralisch ausweisen, wie Annemarie Pieper (2017) in ihrer Definition hervorhebt:

Die Ethik fällt selber keine moralischen Urteile über das, was hier und jetzt zu tun ist. Vielmehr vermittelt sie die Einsicht, wie gehandelt werden muß, damit die Handlung als moralisch anerkannt werden kann. [...] Sie kann [...] nicht den jeweiligen Inhalt und auch nicht den tatsächlichen Vollzug einer Handlung ursächlich herbeiführen, da dieser ein vom Handelnden selber zu erbringender Freiheitsakt ist.⁹

Im wissenschaftlichen ethischen Diskurs werden also kein bestimmtes Verhalten vorgeschrieben oder Handlungen bewertet, sondern Umstände und Bedingungen skizziert, anhand derer überhaupt erst beurteilbar wird, was gutes Verhalten ausmacht. Insofern beschreitet die Ethik immer eine abstrakte Ebene und klärt die formalen Bedingungen, welche eine Handlung zu einer moralischen machen.¹⁰ Eine so verstandene Ethik zielt stets auf die Reflexion und die innere Einsicht bei der Beurteilung von Handlungen ab.

Diese Bedeutung des Ethos im Sinne von Charakter und Tugend weist damit eine Nähe zu dem auf, was auch als Ziel schulischer Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen angestrebt wird. Daraus ist eine weitgehend synonyme Verwendungsmöglichkeit der Begriffe Werteerziehung und ethische Erziehung ableitbar, wenn sich beide mit der Erziehung zu Reflexionsvermögen und Urteilskraft in Bezug auf ethische Fragen in Gesellschaft und in Auseinandersetzung mit sich selbst

8 Vgl. Pieper, Annemarie (2017), S. 22.

9 Vgl. ebd., S. 97f.

10 Vgl. ebd., S. 20f.

befassen und die Notwendigkeit der Begründung und die Analyse von Werten und Normen als zentrale Gegenstände der Betrachtung den Begriffen innewohnen.

Während durch den Ethosbegriff die Sitte von der Sittlichkeit also klar unterscheidbar ist, leitet sich der Begriff der *Moral* aus dem Lateinischen von *mos, moris* ab und bedeutet zunächst so viel wie *Sitten* und *Charakter* im Allgemeinen. Die Bezeichnung beschreibt durch eine synonyme Verwendung von Gesellschaftsansprüchen und Einzelvorstellungen die ursprünglich ungeschiedene Einheit vom Guten in der Form, dass die Erwartungen und Normen einer Gemeinschaft idealerweise mit den Vorstellungen und gewonnenen Leitbildern guten Handelns des Einzelnen deckungsgleich sind. In neueren Definitionen liegt der Schwerpunkt allerdings eher auf ersterer Bedeutung, da mit *Moral* meist der normative Grundrahmen des Verhaltens zu sich selbst und zu den Mitmenschen beschrieben wird.¹¹ Sie äußert sich im Rahmen der Gesellschaft durch Regeln und moralische Ideale. In der Person spiegelt sie sich durch moralisch bedeutsame Charakterzüge, wie z.B. Tugenden, im Gewissen oder in moralisch relevanten Handlungen wider:

Moral ist der Inbegriff jener Normen und Werte, die durch gemeinsame Anerkennung als verbindlich gesetzt worden sind und in der Form von

- Geboten (Du sollst...; es ist deine Pflicht...) oder
- Verboten (Du sollst nicht...)

an die Gemeinschaft der Handelnden appellieren. Jede *Moral* ist somit als geschichtlich entstandener und geschichtlich sich mit dem Freiheitsverständnis von Menschen verändernder Regelkanon immer eine Gruppenmoral, deren Geltung nicht ohne weiteres über die Mitglieder der Gruppe hinaus ausgedehnt werden kann.¹²

Zwar betonen andere Autoren analog zum *ἦθος*-Begriff auch die mit der *Moral* verbundene Sittlichkeit und den Charakter, wenn beispielsweise in einer Definition von Matthias Kettner (2011) die „mehr oder weniger vernünftigen Überzeugungen“¹³ hervorhebt, „die es ermöglichen, diesen Normen und Idealen einen ernst zu nehmenden Sinn zu geben, sie zu rechtfertigen oder gegebenenfalls auch kritisch zu modifizieren“¹⁴. Dennoch ist mit Blick auf die Beschreibungsversuche von *Moral* eine Tendenz ablesbar, dass es hier um eine Akzentuierung des Normen- und Wertekanons einer Gruppe bzw. Kultur geht und weniger um eine kritische Auseinandersetzung mit moralischen Werten durch das Individuum. Annemarie Pieper ergänzt deshalb den Begriff der *Moral* in Entsprechung zum Ethikbegriff um die Moralität, damit beiden beschriebenen Aspekten des Ethos auch eine Entsprechung in der lateinischen Terminologie zugeführt werden kann.

11 Vgl. Höffe, Otfried (2008), *Moral*, S. 211.

12 Pieper, Annemarie (2017), S. 27.

13 Kettner, Matthias (2011), S. 426.

14 Ebd., S. 426.

Die Moral beschreibt also eher die Sitte als ein Ordnungsgebilde, welches tradierte Lebensformen und Denkmuster zum Inhalt hat, die sich wiederum in den Wert- und Sinnvorstellungen einer Handlungsgemeinschaft ausdrücken.¹⁵ Die Moral als Sitte einer Gruppe ist so verstanden ein Ordnungsbegriff, der ein Regelsystem beschreibt, welches Bedürfnisbefriedigungen regelt und beispielsweise Auskunft über das Freiheitsverständnis einer Gemeinschaft gibt.¹⁶

Im Gegensatz dazu fasst Pieper den Terminus der Moralität als Prinzipienbegriff auf, da jede Ordnung eine Begründung voraussetzt, welche durch bestimmte Prinzipien beschrieben wird, wie z.B. die Gerechtigkeit im Staatswesen, die Erkenntnis in der Wissenschaft oder die Schönheit als Grundprinzip der Kunst. Zwar verändern sich diese Prinzipien aufgrund des sich wandelnden menschlichen Selbstverständnisses, was bedeutet, sie gelten immer nur solange, wie sie von einer Mehrheit anerkannt werden. Dass Prinzipien aber die Grundlage von Moral bilden und auf die bestimmte geltende Konventionen zurückgeführt werden müssen, ist jedoch nicht veränderbar.¹⁷ Diese Begründungsprinzipien für eine bestimmte Moral nennt Pieper Moralität, welche sie als die Grundhaltung des Gutseinwollens beschreibt und als eine Qualität darstellt, „die es erlaubt, eine Handlung als eine moralische, als eine sittlich gute Handlung zu bezeichnen.“¹⁸ Moralität ist also das Prinzip aller Formen der Moral und legitimiert diese erst als solche.

Die Schwierigkeit zu begründen, warum eine bestimmte Moral Geltung haben soll und welches Prinzip es ist, nach denen das menschliche Handeln ausgerichtet ist, beschäftigt die Ethik seit Beginn des Nachdenkens über das „Gute“ und befindet sich immer in dem Spannungsfeld, dass sich die Moral nicht neutral definieren lässt, weil sie immer schon eine bestimmte Moral voraussetzt.¹⁹ Je nachdem, ob es sich um eine religiöse oder eine säkulare Strömung handelt, wird diese Letztbegründung einem metaphysischen Wesen („Gott“) zugeschrieben oder ist in der geistigen Konstitution des Individuums selbst zu suchen (Vernunft, Intuition, diskursreflexive Begründung ethischen Handelns etc.). Einen endgültigen Grund für Moralität gibt es also nicht. Es würde beim Versuch dessen Beschreibung vielmehr ein Prozess der „unendlichen Semiose“ ausgelöst werden, was auf die Zeichenhaftigkeit der Sprache zurückzuführen ist, derer sich ethische Begründungsfiguren zwangsläufig bedienen müssen.²⁰ Deshalb zieht unter anderem Ludwig Wittgenstein den Sinn ethischer Reflexionen auch generell in Zweifel, indem er herausstellt, „daß sich die Ethik nicht aussprechen läßt“²¹. Diese Schlussfolgerung zieht er, nicht weil er ethische Einstellungen und Gesinnungen als solche anzweifelt, sondern weil in

15 Vgl. Pieper, Annemarie (2017), S. 22.

16 Vgl. ebd., S. 36f.

17 Vgl. ebd., S. 37.

18 Ebd., S. 15.

19 Vgl. Kettner, Matthias (2011), S. 428.

20 Vgl. Kiefer, Klaus H. (2011), S. 11f.

21 Wittgenstein, Ludwig (1922), zitiert nach der Ausgabe von 1998, S. 170.

Sätzen über ethische Sachverhalte nichts Sinnvolles gesagt werden könne, da sie Tautologien darstellten, die durch logische Ableitungen nicht verifizierbar und damit immer wahr sind.²²

Eine mögliche Letztbegründung moralischer Prinzipien, welche für eine Theorie schulischer Werteeziehung beschrieben werden kann, ist die Verankerung von Moralität in der Anerkennung der Freiheit des anderen. Sie macht ethische Handlungen direkt beurteilbar und weist damit eine schulische Alltagstauglichkeit auf. Freiheit beschreibt Annemarie Pieper dabei als normative Grenze, die es nicht zulässt, dass das Wollen und Handeln anderer beeinträchtigt wird. Diese normative Grenze bildet somit eine mögliche Basis für moralisches Handeln. Wichtig bei der Verankerung des kategorischen Imperativs als Grundprinzip ethischen Handelns ist jedoch die Ergänzung, dass das Tun des Individuums auch seinem Wollen entsprechen sollte, d.h. dass Handlungen aus innerer Einsicht und Überzeugung heraus vollzogen werden. Denn erst dann, wenn in einer kritischen Reflexion die eigenen Interessen und die Meinungen anderer für sich selbst verhandelt werden und man daraus ableitet, welche Ziele moralisch gute Ziele sind, kann man nach Pieper von Moralität sprechen.²³ In Immanuel Kants Terminologie ist „moralisches Sollen [...] also eigenes notwendiges Wollen“²⁴. Weil der Mensch einen freien Willen besitzt, soll er von sich aus und aus innerer Einsicht („Vernunft“) die Freiheit des anderen anerkennen und handelt in der Folge moralisch.

Die Grundlegung des kategorischen Imperativs als ein mögliches Elementarprinzip moralischen Handelns ist eine erste normative Setzung, auf deren Grundlage eine Theorie ethischer Bildung für den Literaturunterricht entwickelt werden kann. Da es in Konsequenz der sprachlichen Beschaffenheit moralischer Werte und ethischer Begründungsfiguren *die* Letztbegründung für ein Moralprinzip nicht geben kann, scheint die Anerkennung der Freiheit des anderen ein legitimer Punkt für den Abbruch des Begründungsverfahrens zu sein. Denn nicht nur im Grundgesetz legen die Grundwerte unserer Gesellschaft die Unantastbarkeit der menschlichen Würde und die freie Entfaltung der Persönlichkeit unter Wahrung der Freiheitsrechte der Mitmenschen nahe.²⁵ Auch andere Moralprinzipien, wie beispielsweise das Prinzip der diskursreflexiven Begründung, weisen immer auf eine zunehmende Universalisierung moralischer Haltungen, wobei die Freiheitsanerkennung des anderen einen wichtigen Grundsatz aller ethischen Leitsätze darstellt.²⁶

22 Vgl. Tetens, Holm (2009), S. 11f.

23 Vgl. Pieper, Annemarie (2017), S. 37–41.

24 Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik (1785), zitiert nach der Ausgabe von 2000, S. 461.

25 Artikel 2 des Grundgesetzes besagt beispielsweise, dass „Jeder [...] das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit [hat], soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt“ Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (2004), S. 111.

26 Micha H. Werner spricht in der Darstellung des diskursethischen Ansatzes beispielsweise von drei Moralprinzipien der Diskursethik, die sich in der Diskussion zwischen Habermas und Apel heraus-

Wenn moralische Entscheidungen und Handlungen nach dem Freiheitsgrundsatz also eine Grundlage von Moralität bedeuten, dann ist Moral solange zurecht eine Moral, als sie Ausdruck einer so verstandenen Moralität ist. Oder allgemeiner formuliert: Moral bedarf immer der ständigen Begründung und Legitimation durch die Moralität. Diese ist wiederum auf die Moral angewiesen, da sie einen Gegenstand benötigt, in dem sie sich konkretisieren kann. Es besteht also ein Wechselverhältnis zwischen Moralität und Moral.²⁷

Pieper stellt diese eben beschriebene Unterscheidung mit ihren wechselseitigen Bezügen und Interdependenzen in der folgenden Begriffsmatrix dar, in der die Polysemie des Moralbegriffes in seinem Wortursprung *mos/mores* und der *ethos*-Begriff in seiner Bedeutungsdifferenzierung deutlich werden:

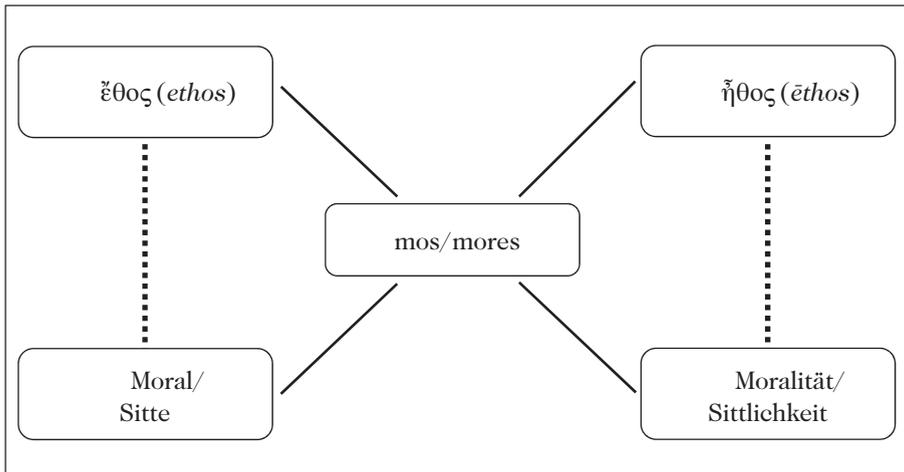


Schaubild 1: Semantische Relation der Begriffe Ethik bzw. *ethos* und Moral nach Pieper, Annemarie (2017), S. 23

Generell hat sich in der Alltagssprache eine zunehmende Synonymität der Begriffe *ethisch*, *moralisch* und *sittlich* herausgebildet, was eine exakte Grenzziehung zwischen den unterschiedlichen Termini zusätzlich erschwert. Neben der Vieldeutigkeit des Moralbegriffes ist der alltagssprachliche Gebrauch eine weitere Schwierigkeit, den ein Aufgreifen des Ausdrucks im wissenschaftlichen Zusammenhang über ethische bzw. moralische Bildung mit sich bringt. Während im Begriff des Ethos bzw. der Ethik und dessen adjektivischer Verwendung *ethisch* die Konnotation einer Reflexion bestehender Werte oder der Moral innewohnt, sind die Adjektive

kristallisiert haben. Neben dem Diskursprinzip und dem Ergänzungsprinzip wird dabei auch das Universalisierungsprinzip (von ethischen Argumenten) als ein Grundsatz ethischen Handelns angenommen. Vgl. hierzu Werner, Micha H. (2011), S. 149.

²⁷ Vgl. Pieper, Annemarie (2017), S. 39.

sittlich oder *moralisch* doppeldeutig und können entweder im Sinne des Befolgens einer geltenden Moral oder aber als Moralität verstanden werden. So wird das Substantiv *Ethik* und das Adjektiv *ethisch* eher dann verwendet, wenn ein reflektiertes Sprechen über die Moral einer Kulturgemeinschaft gemeint ist.²⁸

Aus der Auseinandersetzung Piepers mit dem Verhältnis von Moral und Moralität und der Notwendigkeit eines Moralprinzips lässt sich eine Wertehierarchie herausarbeiten, die an der Spitze den Wert der Freiheit in der oben genannten Beschreibung setzt. Aus diesem Freiheitsbegriff ließen sich dann wiederum bestimmte Grundwerte wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Humanität etc. ableiten, die alle durch den Freiheitsbegriff legitimiert und auf diesen zurückführbar sind.²⁹

Der Versuch, Werte zum Zwecke der Bestimmung einer Vorzugswürdigkeit zu hierarchisieren, birgt jedoch auch eine begründungssystematische Schwierigkeit in sich. So ist es in Anlehnung an die Idee der Notwendigkeit einer sich aus jedem ethischen Argument resultierende Begründungspflicht sowie der historischen Kontingenz, denen ethische Begründungsmuster unterliegen, unmöglich zu bestimmen, welcher Wert letztendlich der eine Handlung legitimierende ist. Eine Binnendifferenzierung auf gleicher Ebene ist davon ausgehend nur noch schwer möglich, bringt eine Rangfolge von Werten zum Zwecke der Handlungsorientierung schnell an ihre Grenzen und lässt sie willkürlich erscheinen. Ausgenommen der *Grund- oder Bedingungs*werte, die für ein friedliches Zusammenleben der Menschen basalen Charakter besitzen, gibt es damit für eine unterschiedliche Gewichtung von Wertvorstellungen nur noch in wenigen Bereichen einen übergreifenden Konsens. Infolgedessen werden Hierarchisierungsentscheidungen weitestgehend in das Individuum verlagert, welches in der Folge Fähigkeiten benötigt, unterschiedliche Wertkategorien gegeneinander abzuwägen und darauf basierend Entscheidungen zu treffen. Das bedeutet, dass Jugendliche Strategien und Denkmuster selbstständig entwickeln müssen, die sie dazu befähigen und ihnen dabei helfen, in bestimmten Situationen auf der Grundlage von Moralprinzipien, wie dem Freiheits- oder dem Diskursprinzip, eigene Wertentscheidungen hervorzubringen.³⁰

Jutta Standop (2005) ergänzt diese These, wenn sie den mündigen Bürger nicht mehr als einen Menschen begreift, der aus innerer Einsicht den Anforderungen oder der Moral einer Polis gerecht wird, wie es der von Aristoteles beschriebene $\eta\theta\omicron\varsigma$ (*ēthos*) noch vorsah. Vielmehr ist ein Mensch heute dann als mündig anzusehen, wenn er in der Lage ist, die Ziele und Wege seiner Lebensverwirklichung selbst zu bestimmen. Dies kann er, indem er dazu befähigt wird, die Vielfalt von Werten, die dem Menschen inhärent sind, bei Wertkonflikten zu hierarchisieren und zu priorisieren. Andernfalls käme es bei Entscheidungszwängen in Dilemmasituationen zu Blockaden in den Handlungsstrategien, die anschließende Handlungen und Entscheidungen blockieren, wenn es nicht gelingt, eine der beiden kollidierenden Sol-

28 Vgl. Pieper, Annemarie (2017), S. 23f.

29 Vgl. ebd., S. 37–41.

30 Vgl. Anselm, Sabine (2014), *Ethische Bildung und Literatur(unterricht)*, S. 14.