

Der Lernbereich «Ethik» im Lehrplan 21

Darstellung, Fachverständnis, Würdigung und Kritik

In diesem Beitrag sollen die spezifisch das ethische Lernen betreffenden Kompetenzen des Lehrplan 21 vorgestellt, eingeordnet und kritisch diskutiert werden. Dabei zeigt sich, dass der Lernbereich Ethik insgesamt klug und kohärent konzipiert wurde, aber ein Grossteil der didaktischen Arbeit für die zukünftig unterrichtenden Lehrpersonen noch zu leisten ist.[1]

Von Andreas Kessler

1. Die Perspektive «Ethik» innerhalb des Fachbereichs NMG/ERG im LP21: materiale und lehrplanarchitektonische Perspektive

1.1 «Ethik» im engeren Sinn innerhalb des LP21

ERG ist Teil des insgesamt in vier inhaltliche Perspektiven aufgegliederten Fachbereichs NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft), wobei in den Zyklen 1 und 2 NMG als *ein* Fachbereich unterrichtet wird, und im Zyklus 3, also auf Sekundarstufe I – die Lernbereiche als eigenständige ausdifferenzierte Fachbereiche erscheinen und unterrichtet werden sollen:



Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft im Lehrplan 21; Quelle: Lehrplan 21 (2014b, S. 1)

Im 1. und 2. Zyklus ist NMG in zwölf Kompetenzbereiche gegliedert, wobei die Perspektive ERG vor allem in den Kompetenzbereichen NMG 10, NMG 11 und NMG 12 thematisch wird:

- NMG 10: Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren
- NMG 11: Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren
- NMG 12: Religionen und Weltansichten begegnen

Die Kompetenzbereiche NMG 10 und NMG 11 bilden in erster Linie das ab, was im Lernbereich Ethik als Kompetenzen aufgebaut werden soll, wobei der Kompetenzbereich NMG 11 spezifisch das E von ERG thematisch werden lässt, während Kompetenzbereich NMG 10 verstärkt das G im Blick hat, allerdings inhaltlich viel mit Ethik oder zumindest Moral zu tun hat.

Innerhalb des Kompetenzbereichs NMG 11 sollen während des Zyklus 1 und 2 insgesamt folgende vier Kompetenzen erreicht werden:

- NMG 11.1: Die Schülerinnen und Schüler können menschliche Grunderfahrungen beschreiben und reflektieren
- NMG 11.2: Die Schülerinnen und Schüler können philosophische Fragen stellen und über sie nachdenken
- NMG 11.3: Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten
- NMG 11.4: Die Schülerinnen und Schüler können Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten

Man erkennt sofort, dass das, was unter E firmiert, weit über das hinausgeht, was streng disziplinär unter Ethik verstanden wird, sondern auch ein Rasonieren zu sog. menschlichen Grunderfahrungen und ein Philosophieren über grosse unbeantwortbare Fragen beinhaltet. Dies zeigt sich auch in der Fortführung des Lernbereichs im 3. Zyklus ERG, der fünf Kompetenzbereiche nennt und dabei das Philosophieren (Kompetenzbereich ERG 1) von der Ethik (Kompetenzbereich ERG 2) trennt:

- ERG 1: Existentielle Grunderfahrungen reflektieren
- ERG 2: Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten
- ERG 3: Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen
- ERG 4: Sich mit Religionen und Weltsichten auseinandersetzen
- ERG 5: Ich und die Gemeinschaft – Leben und Zusammenleben gestalten

Die im engeren Sinn dem ethischen Lernen zuzuordnenden Kompetenzen des Kompetenzbereichs ERG 2 lauten:

- ERG 2.1: Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten
- ERG 2.2: Die Schülerinnen und Schüler können Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten

Da die Kompetenzen NMG 11.3 und 11.4 und die Kompetenz ERG 2.1 und 2.2 das spezifisch ethische Lernen operationalisieren, sollen sie in der Folge fokussiert und an ihnen exemplarisch einige allgemeine, für den Lehrplan 21 typische, «architektonische» Eigenheiten dargestellt werden.

1.2 Ethisches Lernen als Spiralcurriculum: von der evaluativen zur normativen Ethik

Der LP21 ist so konstruiert, dass die einzelnen Kompetenzen über Kompetenzstufen altersgemäss aufbauend grundgelegt, differenziert und vertieft werden:

3. Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten.		Querverweise EZ - Sprache und Kommunikation [8]
<i>Werte und Normen</i> NMG.11.3 Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	a	» können beschreiben, was ihnen und Menschen in ihrer Umgebung wertvoll und bedeutsam ist. W materielle und immaterielle Werte » können dabei materielle und immaterielle Werte unterscheiden (z.B. Besitz, Freundschaft).
	b	» können verschiedene Normen und ihre Geltungsbereiche unterscheiden und über ihren Sinn nachdenken (z.B. Duzen oder Siezen; verschiedene Umgangsformen und Regeln in Schule, Familie oder Freizeit, Verkehrsregeln).
2	c	» können beschreiben, wofür sich Menschen engagieren und reflektieren, welche Motive und Werte darin zum Ausdruck kommen. W Gerechtigkeit, Menschlichkeit, Solidarität
	d	» können im eigenen Handeln Werte erkennen und beschreiben, wie sie Verantwortung übernehmen können (z.B. Ressourcennutzung, zwischenmenschlicher Umgang).
	e	» können Werte und Normen verschiedener Generationen vergleichen (z.B. Gehorsam, Bedeutung materieller Güter, Freizeit).
	f	» können Werte, die in ihrem Leben bedeutsam sind, beschreiben, vertreten und mit denen von anderen vergleichen.
► Nachfolgende Kompetenz: ERG.2.1		

NMG 11.3 in Lehrplan 21; Quelle: Lehrplan 21 (2014b, S. 61)

◀ Vorangehende Kompetenz: NMG.11.3		Querverweise BNE - Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung
1. Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten.		
<i>Werte und Normen</i> ERG.2.1 Die Schülerinnen und Schüler ...		
3	a	» können über Sinn und Nutzen gesellschaftlicher und individueller Werte und Normen nachdenken und Normen entsprechend aushandeln. W Werte, Normen, Regeln, Legitimation, Legitimität
	b	» können alltägliche Situationen und gesellschaftliche Konstellationen (z.B. Jung/Alt, Arbeitschancen, Bürgerrechte und -pflichten, Gesundheitswesen) im Hinblick auf grundlegende Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Menschenwürde betrachten und diskutieren. W Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung, Menschenwürde
	c	» können an exemplarischen Beispielen nachvollziehen, wie sich Werte und Normen in ihrer Umgebung oder in der Gesellschaft wandeln. W Wertewandel, Autoritäten, Gründe, Begründungen, Generationen, Epochen

ERG 2.1 in Lehrplan 21; Quelle: Lehrplan 21 (2014c, S. 2)

Im 1. Zyklus sollen die Schülerinnen und Schüler bei der Kompetenz «Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten» bis zur zweiten Klasse die Fähigkeiten erwerben, dass sie sagen können, was ihnen und anderen Menschen wichtig ist und dass es einen Unterschied zwischen materiellen und immateriellen Werten gibt (also etwas salopp: was man kaufen und nicht kaufen kann) und welche Regeln wo gelten und warum das so ist. Von Anfang an steht also das Kind im Zentrum, das entsprechend der «Handlungsaspekte von Lernenden in der Auseinandersetzung und der Begegnung mit der Welt», die für NMG insgesamt gelten («die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschliessen, sich in der Welt orientieren, in der Welt handeln»: LP21 2014b, S. 3–4), sich in dieser Welt zurechtzufinden versucht, indem es seine «Welt» mit seiner Umgebung quasi abgleicht bzw. ins Gespräch bringt, hier in Bezug auf Werte und Normen.

Gleichzeitig werden hier anfanghaft die sich durch den ganzen Lehrplan ziehenden sog. «überfachlichen Kompetenzen» (LP21 2014a, S. 13–16) erstmals eingeübt: auf der Ebene der personalen Kompetenzen wird das Kind aufgefordert zu überlegen, was ihm wichtig ist, was ihm persönlich etwas bedeutet, methodisch lernt es vor allem das Beschreiben und Unterscheiden und sozial verarbeitet es angeleitet erste soziale Differenzenerfahrungen:

Dementsprechend geht der Kompetenzaufbau im zweiten Zyklus weiter, indem konsequent Eigen- und Fremdperspektive miteinander ins Gespräch gebracht werden: Das Engagement anderer Menschen führt zur Frage nach dem eigenen möglichen Engagement, dies wiederum zu einer historischen Relativierung der Wertetradition durch Generationenvergleich und von da aus zurück zum Lernenden als Subjekt, das seine Werte vertreten und diese mit jenen der Anderen vergleichen kann.

M. a. W. wird hier mittels einer Didaktik des Perspektivenwechsels in Bezug auf die Fachinhalte

Werte und Normen versucht, schrittweise bzw. kompetenzstufig sich die «Welt» anzueignen und dabei entsprechende personale, soziale und methodische Kompetenzen zu erwerben. Dass die Entwicklung dieser fachlichen wie überfachlichen Fähigkeiten quasi als Spiralcurriculum angedacht ist, zeigt ein Blick auf die Kompetenzstufenformulierungen des 3. Zyklus: Hier wird in der ersten Kompetenzstufe analog zum 1. und 2. Zyklus eine grundlegende Auseinandersetzung mit Werten und Normen angestrebt: neu ist, dass nun die Begriffe als Inhalte selbst thematisch werden: eben Werte, Normen, Regeln, Legitimation und Legitimität und anhand derer die Schülerinnen und Schüler einerseits nachdenken sollen, aber nun auch Normen konkret auszuhandeln lernen und so verstärkt bzw. pointierter als bisher das «in der Welt handeln» aktualisiert wird.

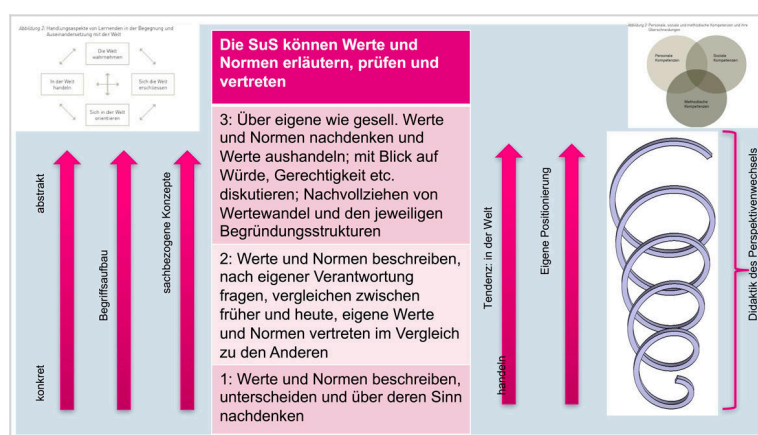
Ebenso vertieft und gleichzeitig höherstufig wird analog zur Wertesensibilisierung des 1. und 2. Zyklus nun eine diagnostische wie diskursive Kompetenz mit Blick auf Gesellschaft und Werte angestrebt, indem auf der Inhaltsebene Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Menschenwürde als Begriffe und zwar als kriteriologisch normative Begriffe eingeführt werden.

Und *last but not least* wird die Generationenarbeit aus dem 2. Zyklus wieder aufgenommen, indem nun die historischen Veränderungsprozesse mit Blick auf Werte und Normen analytisch und unter Bezug auf Begriffe als Inhalte (Wertewandel, Autoritäten, Gründe, Begründungen, Generationen, Epochen) exemplarisch rekonstruiert und nachvollzogen werden können.

Im Bereich Werte und Normen wird somit allgemein lehrplanarchitektonisch folgendermassen vorgegangen:

1. Man schreitet vom Konkreten zum Abstrakten
2. Dies erfolgt vor allem auch durch einen allmählichen Begriffsaufbau, sodass am Ende
3. sachbezogene Konzepte (hier z. B. in Bezug auf Werte und Normen) erschlossen und handhabbar werden
4. wird dabei tendenziell der Aspekt des eigenen Handelns in der Welt sukzessive fokussiert und
5. flankiert durch die verstärkte Ausrichtung auf die eigene Positionierung im Kontext von Lebenswelt und Gesellschaft

Die Kompetenzerweiterung wird spiralförmig gedacht und durch eine Didaktik des Perspektivenwechsels vorangetrieben oder ganz einfach: eine ständige, immer komplexere Einübung der Fähigkeiten: Sensibilisierung, Verbalisierung, Verortung, Positionierung:



Spiralförmige Kompetenzerweiterung; Quelle: Eigene Darstellung

Es zeigt sich zudem, dass von einem deskriptiven zu einem evaluativen (eher bewertenden) und schliesslich zu einem normativen, stärker begründenden Lernen vorangeschritten wird (Englert 2015, S. 112–113).

Dieses kurz aufgezeigte Verständnis kann man auch an der zweiten im engeren Sinn die Ethik betreffenden Kompetenz erkennen, bei der es um die ethische Urteilsbildung geht, die

schrittweise aufgebaut werden soll:

4. Die Schülerinnen und Schüler können Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.		Querverweise
<i>Ethische Urteilsbildung</i> NMG.11.4 Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	a	» können in Geschichten und Alltagssituationen gerechte und ungerechte Momente wahrnehmen und benennen. » können anhand dieser Geschichten und Alltagssituationen über Schritte zu mehr Gerechtigkeit sprechen.
	b	» können ethisch problematische Situationen aus der Lebenswelt beschreiben und diskutieren (z.B. Ungerechtigkeit, Gewalt).
2	c	» können Informationen zu ethisch problematischen Situationen erschliessen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Situation erwägen (z.B. Krieg, Ausbeutung, Sexismus, Fortschritt).
	d	» können ethisch problematische Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und einen Standpunkt einnehmen.
» Nachfolgende Kompetenz: ERG.2.2		

NMG 11.4 in Lehrplan 21; Quelle: Lehrplan 21 (2014b, S. 61)

2. Die Schülerinnen und Schüler können Regeln, Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten.		Querverweise
<i>Ethische Urteilsbildung</i> ERG.2.2 Die Schülerinnen und Schüler ...		RZS.8.2
3	a	» können erlebte, beobachtete oder erzählte Situationen anhand der Perspektiven verschiedener Beteiligten beurteilen.
	b	» können Massstäbe ethischer Beurteilung reflektieren. » Werte, Normen, religiöse Vorstellungen, Deklarationen, Instanzen
	c	» können die Bedeutung des Gewissens für moralische, rechtliche, ethische Fragen und Konflikte einschätzen und respektieren. » Gewissen
	d	» können im alltäglichen Handeln oder gesellschaftlichen Umfeld Benachteiligungen und Diskriminierungen erkennen und entsprechende Regeln diskutieren (z.B. Chancen, Zutritt, Ausschluss, Sprachgebrauch). » Diskriminierung, Emanzipation, Rechte, Interessen, Bedürfnisse
	e	» können kontroverse Fragen diskutieren, Positionen, deren Interessen und Begründungen vergleichen und einen Standpunkt vertreten.
		BNE - Politik, Demokratie und Menschenrechte

ERG 2.2 im Lehrplan 21; Quelle: Lehrplan 21 (2014c, S. 2)

Im 1. Zyklus werden vorgegebene Geschichten und Alltagssituationen auf gerechte und ungerechte Momente wahrgenommen und als solche benannt um einen Schritt weiter selber solche Situationen zu beschreiben und zu diskutieren, es geht also um Wahrnehmung, Beschreibung, offene Diskussion.

Im 2. Zyklus werden wiederum auf der Basis von ethisch problematischen Situationen die Kompetenzen erweitert, indem die Schülerinnen und Schüler lernen, sich entsprechende Informationen zu beschaffen, Verbesserungsvorschläge zu machen, und sich im Wissen um verschiedene Perspektiven zu positionieren.

Diese perspektivische Positionierung wird im 3. Zyklus vertieft durch die Kompetenzen der Beurteilung und dem Einführen einer Massstabsreflexion (es geht um gesetzte Werte und Normen ebenso wie das eigene Gewissen und Perspektive der Diskriminierung), so dass Schülerinnen und Schüler am Ende des 3. Zyklus eigentlich in der Lage sein würden, einen eigenen ethischen Diskurs zu organisieren.

Es ist dieselbe Architektur zu erkennen: Vom Konkreten zum Abstrakten, allmählicher Begriffsaufbau, das sachbezogene Konzept gipfelt quasi im ethischen Diskurs und dies durch verstärkt fokussierte Eigenverantwortung ausgehend von persönlicher Positionierung.

2. Fachverständnis

2.1 Mit Blick auf vorhandene Kategorisierungen

Wenn wir nun allein – wie eben vorgeführt – NMG 11.3 und 11.4 sowie entsprechend ERG 2.1 und 2.2 betrachten, also jene Kompetenzreihen, die «ethisches Lernen» im engeren Sinn behandeln, kann man sich bei der Frage nach dem Fachverständnis, das in diesen beiden Kompetenzen zum Ausdruck kommt, an verschiedenen Kategorisierungen orientieren. Volker Pfeifer hat in seiner Didaktik des Ethikunterrichts vorab zwischen vier Kategorien unterschieden, die er selber als nicht ganz trennscharf charakterisiert (Pfeifer 2009a, S. 28–29):

- a) Ethisches Lernen als praktische Philosophie: Hier geht es vornehmlich um eine kognitive Auseinandersetzung mit ethischen Systemen und im Zentrum steht ein Studium klassischer philosophischer Texte, wobei Befindlichkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler nur indirekt eingespeist werden.
- b) Ethisches Lernen als Lebenshilfe: Hier stehen im Zentrum die Selbstfindung des Individuums und die Gestaltung eines Sozialverhaltens, ausgehend von existentiellen Anfragen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Fachdidaktisch orientiert wird dieser Unterricht stärker an Pädagogik und Psychologie.
- c) Ethisches Lernen als Moralerziehung mit dem Ziel einer moralischen Unterweisung in die allgemein anerkannten Grundwerte und Normen der bestehenden Gesellschaftsordnung, d. h. das Sollen geht vom Sein aus, postuliertes Grundlegendes ist in erster Linie als richtig zu entdecken.
- d) Ethisches Lernen als ethische Reflexion; hier geht es nach Pfeifer um die Ausbildung einer genuin ethischen Kompetenz, der Fähigkeit zu ethischen Urteilsbildung. Nicht Moralität selbst soll gelehrt werden, sondern eben «jene Fähigkeiten, die Bedingungen der Möglichkeit einer autonomen ethischen Urteilsbildung» sind.

Mit Blick auf diese vier grob gezeichneten Kategorien ist das im LP21 anvisierte Lernen am ehesten mit der Kategorie d) ethisches Lernen als ethische Reflexion zu fassen. Aber mit Blick auf normativ einzuführende Begriffe wie Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Diskriminierungsverbot etc. findet diese ethische Reflexion durchaus auch im Rahmen einer Moralerziehung statt, nicht zuletzt um die gesellschaftlichen wie schulinternen Werte und Normen zu evidenzieren. Dieses Verhältnis von Moralerziehung und ethischer Reflexion innerhalb des LP21 gälte es jedoch näher zu bestimmen. Hierzu kann eine weitere Vierer-Kategorisierung von Pfeifer helfen (Pfeifer 2009a, S. 30–31), wenn er unterscheidet zwischen: a) Wertübermittlung, b) Wertklärung, c) Wertanalyse und d) Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit/Moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre. Alle diese vier Konzepte ordnet Pfeifer einer bestimmten moralphilosophischen Position, einem Bild des Kindes und einer spezifischen Aufgabe der Erziehung zu:

	Moralphilosophische Position	Bild vom Kind bzw. von menschlicher Entwicklung	Aufgabe der Erziehung
Wertübermittlung	Materiale Werteethik	Rohe, unbehandelte Natur, bedarf der Formung	Substantiell moralisieren, Doktrinaire Erziehung als Teil des Systems
Wertklärung	Orientierungssystem in psychologischer Perspektive	Die «an sich» gute Natur des Kindes kommt allmählich hervor	Selbstfindung unterstützen, Normenbewusstsein fördern, keine Normen vorgeben
Wertanalyse	Kognitive Klarheit über Normen	Rationalistisch	Erziehung als Belehrung und Einübung in Prozeduren
Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit / Moralische Erziehung durch moralische Atmosphäre	Zwischen Wertdogmatismus und Wertrelativismus steuert die Gerechtigkeitsfrage	Stufen der Moralentwicklung	Entwicklungslogik berücksichtigen, n+1

Jedes dieser Konzepte ist für sich gesehen freilich reduktionistisch oder einseitig, denn von der

Sache her braucht es durchaus Anleihen bei allen vier Konzepten. Es geht im LP21 durchaus um – wenn auch wirklich moderate, aber doch entschiedene – Wertevermittlung: Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung, Menschenwürde, Toleranz, Diskriminierungsverbot, dies sind einzuführende, normative oder zumindest Massstäbe setzende Werte, die ebenso gesellschaftsbildend wie schulbildend (im Sinne der Organisationseinheit) sind. Freilich werden diese Werte nicht doktrinär gelehrt, sondern es muss eben auch bei den Schülerinnen und Schülern zuerst und immer wieder eine Werteklä rung stattfinden, um sich überhaupt zu den zu vermittelnden Werten verhalten zu können. Und auch sollen diese Werte einer offenen Wertanalyse offenstehen, wie dies im LP21 vielfältig anvisiert wird. Und nur im Kontext eines solchen komplementären Wechselspiels von moderater Wertvermittlung, sorgfältiger Werteklä rung und gründlicher Werteanalyse kommt man zu einer Förderung der moralischen Urteilskraft.

D. h. ethisches Lernen wird im LP21 verstanden als die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, am Ende der Volksschule selbständig eine ethisch problematische Situation als solche wahrzunehmen, sie multiperspektivisch verorten und schliesslich selbständig bearbeiten zu können. D. h. sie werden fachlich und methodisch im ethisch-philosophischen Denken gefördert. Freilich ein hoher Anspruch.

Dahinter steht m. M. eine Didaktik oder eher eine disziplinspezifische Methodik, nämlich jene des Fall-Lernens in der Tradition des evangelischen Theologen Heinz Eduard Tödt, ein Weg zur ethischen Urteilsbildung, der mannigfach kopiert, verändert, je nach Kontext adaptiert wurde und heute auch als konkretes Tool etwa bei ethisch problematischen Situationen im Spital- oder Pflegebereich verwendet wird, z. B. durch Ruth Baumann Hölzle mit ihrem Institut «Dialog» oder auch in eigener Form jüngst wieder von Barbara Bleisch und Markus Huppenbauer vom Ethik-Zentrum der Universität Zürich reaktualisiert wurde: Die dabei je nach Autor und Autorin zu gehenden Schritte zur Behandlung eines Falles decken sich *grosso modo* mit den von den Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Volksschulzeit in den Kompetenzen ERG 2.1 und 2.2 anzuvisierenden Fähigkeiten, die curricular spiralförmig entwickelt werden:

Tödt (1977)	Pfeifer (2009b)	Baumann-Hölzle (1999)	Bleisch/Huppenbauer (2011)
1. Problemdefinition	1. Erfahrung des Sachverhaltes als ethisches Problem	1. Erfahrung des Sachverhaltes als ethisches Problem	1. Analyse des Ist-Zustandes
2. Situationsanalyse	2. Kontextanalyse	2. Kontextanalyse	2. Die moralische Frage benennen
3. Verhaltensalternativen	3. Wertanalyse	3. Wertanalyse	3. Analyse der Argumente
4. Normenreflexion	4. Entwurf von Verhaltensalternativen	4. Entwurf von mindestens drei Verhaltensmöglichkeiten	4. Evaluation und Entscheidung
5. Prüfung der kommunikativen Verbindlichkeit	5. Analyse der Verhaltensalternativen	5. Analyse der Verhaltensmöglichkeiten	5. Implementierungsfragen
6. Urteilsentscheid	6. Konsensfindung und Entscheidung	6. Konsensfindungsprozess und Verhaltensentscheid	
7. Vertreten der Entscheidung in der Öffentlichkeit	7. Varianz der Randbedingungen	7. Kommunikation und Überprüfung des Verhaltensentscheids	
	8. Analogie-Test		

D. h. im LP21 wird im Bereich des ethischen Lernens im engeren Sinn durchaus implizit der Anspruch erhoben, ein fachwissenschaftlich bewährtes Konzept didaktisch fruchtbar zu machen.

2.2 Fachverständnis im Kontext von ERG

Es wäre einseitig und dem Sinn des LP21 eigentlich nicht entsprechend, wenn allein die auf das «ethische Lernen» hin spezifisch artikulierten Kompetenzen in den Blick genommen werden, und nicht auch das ethische Lernen zumindest im Kontext von ERG verortet wird. Diese Aufgabe ergibt sich schon aus dem ethischen Lernen in den besprochenen Kompetenzen selbst, denn wenn bei Werten und Normen und der darauf aufbauenden Entscheidungsfindung spielen natürlich philosophische, weltanschaulich-religiöse und gesellschaftlich soziologische wie psychologische Faktoren entscheidend mit und sind miteinander auch ins argumentative und abwägende Spiel zu bringen.

Wie bereits gesehen, firmiert unter E nicht nur ethisches Lernen im engeren Sinn sondern auch die Perspektive des Philosophierens. E beinhaltet also Philosophie und Ethik, wobei hinter den philosophischen Kompetenzbeschreibungen die Didaktik des Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen erkennbar wird, während bei Ethik als Fachkonzept eine Didaktik des Fall-Lernens zu entdecken war. Der Bereich Religionen wiederum wird stark über ein Religionskunde-Fachverständnis orientiert und entsprechend über eine Sachunterrichtsdidaktik gesteuert, während der Bereich Gemeinschaft primär als Lebenskunde verstanden wird und entsprechend über eine pädagogisch und psychologisch ausgerichtete Didaktik konzipiert wird.

Ein gemeinsames Fachverständnis ERG, in das die Perspektive ethisches Lernen eingeordnet werden könnte, ist auf den ersten Blick nicht erkennbar und auch in den entsprechenden allgemeinen Ausführungen zu ERG nicht greifbar, wenn auch von der Sache her wünschbar, wie ich kurz quasi synoptisch an einem Beispiel darlegen möchte:



Orange-Werbung; Quelle: publicis.ch

Diese unglaublich dämliche Werbung ist gleichzeitig eine geniale Werbung, weil sie mit einem der Hauptwerte, ja mit dem Hauptwert der Jugendlichen spielt: Autonomie, Selbstbestimmung, eben: Du kannst. Die Werbung zielt auf Jugendliche und junge Erwachsene, und die Wahl eines Internet- wie Telekommunikationsproviders ist eine der Grundentscheidungen, die Jugendliche treffen und die sie erfahrungsgemäss lange begleiten werden. Der Wert der Autonomie wird in ERG im 3. Zyklus – und auf diesen Zyklus beschränke ich mich hier – immer wieder explizit oder implizit mitgeführt, wie in der folgenden Synopse sichtbar wird:

Ethik		Religionen	Gemeinschaft
Philosophie	Ethik	Religionskunde	Lebenskunde

ERG 1.1b: können Erfahrungen des Heranwachsens bzw. Erwachsenwerdens reflektieren (z. B. in Bezug auf Beziehungen, Abhängigkeit, Autonomie), indem sie auf Veränderungen und Entwicklungen achten ERG 1.2b: können in philosophischen Gesprächen Gedankenexperimente einsetzen (Z. B. Stell dir vor, ... Wenn du hättest entscheiden müssen ... Wenn du die Möglichkeit hättest, ...)	ERG 2.1a: können über Sinn und Nutzen gesellschaftlicher und individueller Werte und Normen nachdenken und Normen entsprechend aushandeln / <i>Werte, Normen, Regeln, Legitimation, Legitimität</i> ERG 2.2c: können die Bedeutung des Gewissens für moralische, rechtliche, ethische Fragen und Konflikte einschätzen und respektieren / <i>Gewissen</i>	ERG 5.1d: können Träume und Sehnsüchte wahrnehmen, Vorstellungen ihrer Zukunft äussern und ihre Umsetzbarkeit reflektieren ERG 5.3a: reflektieren eigene Erwartungen und Ansprüche in ihrem Umfeld an Beziehungen, Partnerschaft und Ehe. ERG 5.4c: können Zuständigkeiten aushandeln und vereinbaren und sich verantwortlich für die Gemeinschaft engagieren (z. B. Aufgaben, Ämter, Aktivitäten planen) ERG 5.6a: können eigene Anliegen vertreten und Anliegen anderer zur Meinungsbildung und zu Entscheidungen in Gruppen einbeziehen
--	---	---

Die Synopse zeigt, dass ethisches Lernen als Wertebildung und Befähigung zur ethischen Entscheidungsfindung ebenso im philosophischen wie im lebenskundlichen Bereich angesiedelt ist und diese Bereiche daher didaktisch wie methodisch mit entsprechenden Lernarrangements zu verbinden sind: Es ginge ausgehend von der Werbung darum, ein Vielfaches zu klären: Was ist Autonomie, wie weit reicht sie, wo ist sie zu begrenzen, oder: wo will sie sich im Rahmen von Gemeinschaft begrenzen lassen etc. Gerade die Inhalte, die in G gesetzt werden wie Sexualität, Freundschaft, Diskriminierung, Schule, Sucht, Beruf etc. bieten den eigentlichen, lebensweltlichen Stoff für die philosophischen wie ethischen Digressionen. Insofern ginge es darum, zumindest E und G stärker miteinander zu verbinden bzw. deren einzelne Kompetenzstufenformulierungen in Lernarrangements zusammenzubringen. Dass im Bereich R keine entsprechenden Kompetenzen zu finden sind, geht auf ein Verständnis von Religionskunde zurück, das hier nicht Thema ist. Nur soviel: Der Buddhismus mit seiner Nicht-Anhaftungslehre oder das Christentum mit seiner Rechtfertigungslehre und Schöpfungstheologie hätten durchaus Anregungen zur Frage der Autonomie einzubringen.

Die hier geforderte und durchaus dem Geist des LP21 gerecht werdende Verbindung von E, (eigentlich auch R) und G ist das, was in Deutschland in den Fächern «LER», «Ethik» und «Werte und Normen» didaktisch über Lehrbücher umgesetzt wird, wie z. B. in «Leben leben» für die Jahrgangsstufen 7 und 8 (Breun 2013), in dem mit Hilfe von zehn Themen ziemlich genau jene Kompetenzen mit entsprechenden lebensweltlichen Inhalten eingeübt werden, die den Lehrplan ERG in Zyklus 3 steuern, wobei innerhalb eines Themas philosophiert, ethisch reflektiert und lebenskundlich orientiert wird.

Ein weiteres Beispiel: Wir hatten in der Schweiz den Fall, dass sich zwei muslimische Schüler weigerten, der Lehrerin die Hand zur Begrüssung zu reichen und sie erhielten darauf vorläufig eine entsprechende Dispens, die nach einem Rechtsgutachten jedoch wieder zurückgenommen wurde. An diesem *casus* können sehr gut Kompetenzen im Bereich ERG erworben werden, denn erstens haben wir hier eine jener sog. «Anforderungssituationen» bzw. «Gebrauchskontexte», von denen kompetenzorientiertes Lernen ausgehen sollte, und zweitens sind dabei alle drei Perspektiven von ERG im Spiel: Es geht um einen Konflikt im Bereich G insofern, als es bei Begrüssungsformen ganz konkret um gemeinschaftsbildende Formen des zwischenmenschlichen Umgangs geht und dabei eine gemeinsam gelebte Kultur/Schulkultur zur Disposition steht. Zu dieser Kultur gehören eben auch Gleichberechtigung und Nicht-Diskriminierung der Geschlechter, aber auch z. B. die Achtung des Anderen, etwa in Bezug auf seine Kultur und mit

Blick auf die Religionsfreiheit. Um hier zu einer Entscheidung zu kommen, sind nun aber tatsächlich Kompetenzen aus dem engeren Bereich des ethischen Lernens von E einzuüben: Es ist eine auf Wertklärung beruhende Güterabwägung zu vollziehen, wobei am Schluss wohl die Frage nach der Reichweite der Toleranz mit Blick auf den Wert des Respekts zur Debatte stehen und entsprechende gemeinsame Regeln auszuhandeln sind. Aber auch die Perspektive R ist hier natürlich involviert und nicht nur – wie das der Lehrplan vorsieht – im Bereich der wieder einmal fragwürdigen medialen Bewirtschaftung des Falls und seiner damit mitlaufenden stereotypen Konstruktion «des» Islams auf der Basis eines Einzelfalls, sondern es geht um Jugendliche, die für sich religiös motiviert ein spezifisches Verhalten einfordern. Offensichtlich formatiert hier die religiöse Überzeugung derart stark, dass auch zu fragen ist, inwiefern bei Schülerinnen und Schülern auch solche in Fleisch und Blut übergegangene weltanschauliche oder religiöse Überzeugungen vorliegen, d. h. es ist auf den Mann und die Frau auch im religiösen/weltanschaulichen Bereich zu spielen, wenn wir entsprechend LP21 einen Lerneffekt erzielen wollen, der auch die personalen Kompetenzen fördert.

Ethisches Lernen im LP21 im engeren Sinn (nur NMG 11.3/11.4 und ERG 2.1/2.2) versteht sich wie erwähnt als die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, am Ende der Volksschule selbständig eine ethisch problematische Situation als solche wahrzunehmen, sie multiperspektivisch verorten und schliesslich selbständig bearbeiten zu können. Diese Kompetenzen werden aber durch weitere Kompetenzen aus dem Bereich des Philosophierens von E und dem ganzen G-Bereich nicht nur flankiert und angereichert, sondern erreichen nur in ihrem Zusammenspiel ein regelrecht philosophisch-ethisches Lernen im Lebensweltkontext, wie dies der LP21 prinzipiell vorsieht, der Lehrplan ERG aber nicht konsequent durchbuchstabiert.

Eine P. S.-Bemerkung: Eigentlich ist ERG strukturell nichts anderes als eine Abarbeitung an den vier berühmten Fragen Immanuel Kants, wenn auch mit einer nicht unerheblichen Veränderung im Bereich R:

Kant	Was kann ich wissen?	Was kann ich tun?	Was kann ich hoffen?	Was ist der Mensch?
ERG	E: Was kann ich wissen?	E: Was kann ich tun?	R: <i>Was hoffen die Anderen?</i>	G: Was ist der Mensch?

Es ist diese Veränderung, die es schwierig bis unmöglich macht, den Lernbereich ERG als solchen fachdidaktisch zu fassen und integrativ zu entwickeln, will man dem Buchstaben des LP21 folgen.

3. Würdigung und Kritik des ethischen Lernens in LP21

Mit Blick auf den Lehrplan 21 im Bereich NMG/ERG ist in Bezug auf «ethisches Lernen» zuallererst zu würdigen, dass es diesen Bereich überhaupt gibt und dass in ihm die Schülerinnen und Schüler in einer Weise grundlegende Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, in einer pluralistischen und funktionell differenzierten Gesellschaft verantwortungsvoll zu handeln. In dieser fachlich durchdachten Konsequenz der spiralförmig zu entwickelnden Begriffe und Sachkonzepte ist dem LP21 in Bezug auf ethisches Lernen etwas gelungen, das in den bisherigen kantonalen Lehrplänen so nicht zu finden war. Insofern sind die folgenden kritischen Anmerkungen als Beiträge zur Fachentwicklung zu verstehen und nicht als Desavouierungen des Projekts ERG bzw. insbesondere E.

Verhältnis von Wertvermittlung und ethischer Reflexion

Wie bereits erwähnt, bleibt das Verhältnis von Wertevermittlung und ethischer Reflexion innerhalb des LP21 unterbestimmt bzw. ungenau. Hier gälte es klarer zu deklarieren, wie moderate Wertevermittlung mit kritischer ethischer Reflexion zusammenhängen bzw. didaktisch inszeniert werden sollen, um in der Praxis dann nicht doch eine neue Form von geheimem

moralisierenden Lehrplan zu kreieren.

Verhältnis von «Ethik» und «Gemeinschaft»

Die Verhältnisbestimmung von Wertvermittlung und ethischer Reflexion ist auch deshalb schwierig, weil die Bereiche E und G des LP21 zu wenig miteinander verzahnt sind und hier keine grundsätzlichen Überlegungen angestellt wurden, wie die lebensweltlichen Kontexte von Schule, Freundschaft, Beruf etc. mit den philosophischen wie näherhin ethischen Kompetenzen interagieren.

Fehlende Empirie

Was für den LP21 und die Kompetenzorientierung als solche gilt, ist natürlich auch für den Bereich «ethisches Lernen» in Erinnerung zu rufen. Bei aller Sorgfalt, welche die Autoren des Lehrplans auf die Formulierung der Kompetenzstufen gelegt haben, gibt es schlicht keine wissenschaftlich validierten Ergebnisse, die solche Kompetenzstufen in ihrer Folgerichtigkeit und Lernwirksamkeit abbilden können. Wenn etwa in ERG 2.2. Kompetenzstufen aufgebaut werden, – die für sich gesehen überzeugen – wird nicht ganz klar, mit welcher Logik hier gebaut wurde, auch wenn am Schluss folgerichtig eine weitreichende Kompetenz formuliert wird.

Sachkonzepte

Zwar kann die bekannte Stufentheorie zum moralischen Urteil von Lawrence Kohlberg bei aller Kritik, die an sie gerichtet wurde, immer noch ungefähre, altersspezifische Erwartungshaltungen punkto moralisches Urteil artikulieren, aber sie bietet als strukturgenetische Theorie, die zudem normativ stark aufgeladen ist, kein zielgenaues Instrument zur Gestaltung von sukzessiven Lernprozessen. Analoges kennt man aus der Forschung zur Entwicklung des religiösen Urteils, wo sich nach der Ära Fowler und Oser gezeigt hat, dass man erstens besser von unterschiedlichen und je nach Situation auftretenden Stilen als Stufen spricht (Streib 2001) und dass zweitens Sozialisationseinflüsse bzw. biografische Erlebnisse weit stärker z. B. das Gottesbild prägen (so etwa die Langzeitstudien von Szagun 2013) sowie drittens eben Religion wie in einer eigenen Wissensdomäne verarbeitet wird, die keiner klar zu konturierenden Entwicklungslogik folgt, sondern je nach Kontext ausgebaut wird oder eben nicht. Vielversprechend auch für die Theorie der Moralentwicklung sind hierbei m. M. die Domänentheorien aus der gegenstandsbezogenen Psychologie: So etwas wie z. B. Gerechtigkeit ist ein Konzept, das die meisten haben, jedoch ob und wie dieses Konzept ausgearbeitet ist, hängt ganz stark davon ab, wieviel an diesem Konzept gearbeitet wurde (und da ist der Einfluss des Elternhauses grösser als jener der Schule) und wie stark das vom Individuum elaborierte Konzept viabel ist, eben gangbar.

Mit Blick auf solche Domänentheorien und das Wissen um die Sozialisationseinflüsse müsste ein Sachkonzept z. B. Gerechtigkeit entwickelt werden, das stärker den je individuellen Startpunkt (sozialisierende und biografische Effekte) berücksichtigt und von da aus das Konzept der Schülerin/des Schülers zu erweitern hilft. Das bedeutet mit Blick auf den LP21, dass z. B. Sachkonzepte zu Gerechtigkeit, Toleranz, Respekt etc. vorliegen müssten, an denen sich Aussagen und Formulierungen von Schülerinnen und Schülern orientieren und abgleichen lassen, um überhaupt am richtigen Ort weiter lernen zu können.

Und die Standards?

Beim Lesen der näherhin ethischen Kompetenzen beschleicht einen eine gewisse Ratlosigkeit, was die Evaluationsmöglichkeit des *output* betrifft, was wiederum mit den Standards zu tun hat. Ein Beispiel: Wenn in NMG 11.4d für den 2. Zyklus steht, dass die Schülerinnen und Schüler «ethisch problematische Situationen aus der Lebenswelt beschreiben und diskutieren» können und in ERG

für den 3. Zyklus angestrebt wird, dass die Schülerinnen und Schüler «im alltäglichen Handeln oder gesellschaftlichen Umfeld Benachteiligungen und Diskriminierungen erkennen und entsprechende Regeln diskutieren» können, dann ist schon klar, dass das zweite «diskutieren» komplexer ist. Aber wann genau haben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zu diskutieren jeweils erreicht und wie macht die Lehrperson diese Diskussionskompetenz evaluativ fest? Hier gibt es noch sehr viel zu arbeiten, denn der LP21 verzichtet im Bereich ERG auf Standards, so dass Lehrbuchanbieter und die Fachdidaktikerinnen entsprechend herausgefordert sind.

Tendenz: Kognitive Verengung

Auf dem Hintergrund des Fall-Lernens als ethische Entscheidungsmethode hat sich auch eine gewisse kognitive Verengung des ethischen Lernens in den LP21 eingeschlichen. Wir wissen auch aus der Moralpsychologie (Bucher 2015), dass Emotionen nicht nur für das Lernen als solches, aber gerade bei ethischen Entscheidungssituationen eine entscheidende Rolle spielen. Hierauf zielt z. B. die Dilemma-Methode, die ja gerade durch das Dilemma auf einen gleichzeitig kognitiven wie affektiven Konflikt abzielt und aus dieser Konstellation ihren Lerngewinn zieht. Auch hier zeigt sich wieder, dass Emotionen vor allem im Bereich G durchaus geäußert werden dürfen, ja sollen, hingegen in E praktisch gänzlich ausgespart werden. Dies mag einer akademischen Fall-Lösungs-Trockenübung entsprechen, nicht aber einem didaktisch und pädagogisch verantworteten ethischen Lernen. Dabei ist darauf zu achten, dass die emotionale Seite des ethischen Lernens nicht wie gewöhnlich vor allem in den unteren Jahrgangsstufen berücksichtigt wird, sondern auch in der Sekundarstufe I ihren lernpsychologisch angestammten Platz erhält (Naurath 2015).

Ästhetisches Lernen?

Verbunden mit der Tendenz der kognitiven Verengung ist beim ethischen Lernen im LP21 auch ein gewisses Defizit in Bezug auf das ästhetische Lernen auszumachen. Kinder und Jugendliche formulieren ihre Lebensweisen oft nicht direkt als moralische Überzeugungen, sondern indirekt über ihren Lebensstil: welche Musik sie hören, welche Kleider sie anziehen, welche Freunde sie wählen, welches Hobby sie ausüben, in welchen virtuellen Welten sie sich bewegen etc. Diese weitreichenden Lebensstilentscheidungen gälte es verstärkt in einem ethisch-philosophierenden Unterricht zu sichten und zu diskutieren, ohne sie zu moralisieren, sondern von ihnen her gemeinsam nach dem guten Leben zu fragen.

Diese hier nur kurz angedachten kritischen Bemerkungen sind gleichsam als Hausaufgaben für die im Bereich ERG Tätigen zu verstehen. Es braucht einerseits empirische Grundlagenforschung in verschiedenen Bereichen und andererseits fachdidaktisch orientierte, stufenspezifische Umsetzungen in der Lehre für die Praxis. Es gibt also viel zu tun.

4. Ethisches Lernen - Schwacher Exklusivanspruch

Zum Schluss möchte ich einen Gedanken anformulieren, der mir im Bezug auf ethisches Lernen in der Schule wichtig ist. Ich beleihe hier Überlegungen des Religionspädagogen Dietrich Zillesen und des Pädagogen Andreas Gruschka.

Kompetenzen wie jene des LP21 sind Fähigkeitsformulierungen, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, in dieser Welt handelnd die ihnen begegnenden Probleme anzugehen, ja zu lösen. Dennoch darf man der lösungsorientierten Begeisterung gerade im Bereich des ethischen Lernens nicht vorbehaltlos folgen – und zwar aus sachlichen Gründen. Denn gerade den durch ethische Reflexion gewonnenen Urteilen, die in Moralnormen konkretisiert werden, hängt immer etwas zumindest Unbefriedigendes bis Verfehlendes an. Ob man die beiden muslimischen Jungs vom Händeschütteln nun dispensiert oder nicht; beide Entscheidungen haben je gute Gründe

gegen sich, sie verfügen in einem Raum des prinzipiell Unverfügbaren.

Man kann schon Urteilsbildungskompetenz anbahnen, aber man sollte gleichzeitig auch mit den Schülerinnen und Schülern ausloten, dass jede Entscheidung eine letztlich nicht völlig zu rechtfertigende, kontingente Form von Macht, Verfügung, Verabsolutierung bzw. Exklusivität im Spannungsfeld von Partikularität und Universalität darstellt. Und dennoch müssen wir uns ja immer wieder entscheiden. Was in diesem Kontext ethisches Lernen bedeuten könnte, hat Dietrich Zillesen schön auf den Punkt gebracht:

Ethisches Lernen steht in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis. Es ist bezogen auf konkrete moralische Positionen und relativiert sie zugleich. Es weiss um die Unentscheidbarkeit moralischer Probleme und bedarf des Verzichts auf Exklusivitätsansprüche. Aber es kann nicht auf jeden Exklusivitätsanspruch verzichten, sonst müsste es von jeder Beteiligung an den Problemen Abstand nehmen. Sein Ziel ist der *schwache* Exklusivanspruch, der sich durch Offenheit für die Wahrnehmung des Anderen auszeichnet. Offenheit ist dabei kein Postulat, sondern Abstand von Verfügung. (Zillesen 2001, S. 485).

So verstanden wäre ethisches Lernen dann vor allem auch immer wieder ein Entsichern und Hinterfragen von gängigen, selbstverständlichen Werten und Normen, auch solchen, die am Ende eines Urteilsfindungsprozesses stehen. Eine solche entsichernde Kultur innerhalb des ethischen Lernens klingt auf den ersten Blick sehr ambitiös, ist aber m. M. von der Sache her unausweichlich wie didaktisch möglich. Und zwar wird dies möglich, wenn wir stärker die genuin fachlichen Fragen ausfindig machen, deren Bearbeitung über Kompetenzen eingeholt werden sollen (Gruschka 2011). Die Kompetenzformulierungen des LP21 im Bereich ethisches Lernen sind hierzu allesamt hilfreich, aber die ihnen zu Grunde liegenden Fragen liegen weitgehend noch brach. Denn wenn wir die fachlichen Fragen stellen, dann sind wir im Bereich des ethischen Lernens sehr schnell bei den grossen Fragen: Was ist Gerechtigkeit? Was ist das Gute? Oder eben: Wie soll ich handeln? Und wenn wir mit den Kindern und Jugendlichen diesen Fragen mittels entsprechend konzipierten Kompetenzen nachgehen, kommen wir unweigerlich zu einer gemeinsamen, experimentellen Kultur des schwachen Exklusivismus, der immer offen für den Anderen ist.

Literaturverzeichnis

Baumann-Hözl, Ruth (1999): Autonomie und Freiheit in der Medizinethik, Freiburg i. Br. (vor allem S. 320–330). Siehe auch: http://dialog-ethik.ch/files/Dok_Schritte7Dialogneu.pdf (15.06.2016)

Bleisch, Barbara / Huppenbauer, Markus (2011): Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis, Zürich.

Breun, Richard (Hrsg.) (2013): Leben leben 7/8. Schulbuch für Ethik, LER, Werte und Normen, Stuttgart.

Bucher, Anton A. (2015): Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen. Skizze der aktuellen Moralphysikologie, in: Ethisches Lernen (JRP 31), S. 87–97.

Englert, Rudolf (2015): Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr

- Zusammenspiel, in: Ethisches Lernen (JRP 31), S. 108-120.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen Lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.
- Lehrplan 21 (2014a): Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014): Lehrplan 21. Grundlagen. Vgl. https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=200 (aktualisiert 04.07.2018)
- Lehrplan 21 (2014b): Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014): Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft. Vgl. https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=12&ekalias=0&fb_id=6&f_id=1 (aktualisiert 04.07.2018).
- Lehrplan 21 (2014c): Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014): Lehrplan 21: Ethik, Religionen, Gemeinschaft mit Lebenskunde. Kompetenzaufbau. 3. Zyklus. Vgl. https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb_id=6&f_id=5 (aktualisiert 04.07.2018)
- Naurath, Elisabeth (2015): «Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann» (Bonhoeffer). Die emotionale Dimension ethischer Bildung, in: Ethisches Lernen (JRP 31), S. 184-192.
- Pfeifer, Volker (2009a): Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Vermittlung. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart.
- Pfeifer, Volker (2009b): Ethisch argumentieren. Eine Anleitung anhand von aktuellen Fallanalysen, Braunschweig et al.
- Streib, Heinz (2001): Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective, in: The International Journal für Psychology of Religion, 11(3), S. 143-158.
- Szagun, Anna-Katharina (2013): Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover.
- Toedt, Heinz Eduard (1977): Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung, in: Zeitschrift für evangelische Ethik 21, S. 80-93.
- Zillesen, Dieter (2001): Art. Ethik, Ethisches Lernen, in: Mette, Norbert / Rickers, Folkert: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, S. 482-489.

Anmerkung

- [1] Der Beitrag basiert auf einem Vortrag, den ich am 9. Mai 2016 im Rahmen des «Forum Religionsunterricht» in Luzern unter dem Titel «Ethisches Lernen gemäss Lehrplan 21» gehalten habe. Z. T. ist die Vortragsweise beibehalten worden.

Artikelnachweis

- Kessler, Andreas (2016): Der Lernbereich «Ethik» im Lehrplan 21. Darstellung, Fachverständnis, Würdigung und Kritik, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-ethik-im-lehrplan-21