

Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung: wie und wozu?

Bergold, Ralph

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bergold, R. (2007). Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung: wie und wozu? In R. Bergold, H. Gisbertz, & G. Kruij (Hrsg.), *Treffpunkt Ethik: internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse* (S. 23-45). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001823w023>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

W. Bertelsmann Verlag



Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung. Wie und wozu?

von: Bergold, Ralph

DOI: 10.3278/6001823w023

Erscheinungsjahr: 2007
Seiten 23 - 45

Schlagerworte: Bildung, Erwachsenenbildung, Ethik, Gesellschaft, Norm

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Bergold, R.: Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung. Wie und wozu?. Bielefeld 2007. DOI: 10.3278/6001823w023



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung

Wie und wozu?

RALPH BERGOLD

Ethisches Denken und Handeln ist im Alltag gefordert. Besonders dann, wenn etwas bedenklich wird, wenn ein Problem zu lösen ist, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen. Aber zunehmend entsteht dabei das Problem, an welchen Orientierungspunkten man sein ethisches Denken und Handeln ausrichten soll. Von Albert Einstein stammt der Satz: „Wir leben in einer Epoche vollkommener Mittel und verworrener Ziele“. ¹ Je mehr wir Menschen können, je größer unsere Möglichkeiten der Erkenntnis, der Technik, der Lebensmuster und -gestaltungen werden, umso größer wird auch unsere Verantwortung. Wir erleben dabei derzeit eine Pluralisierung von Werthaltungen und eine Relativierung der individuellen Wertüberzeugungen. Die letzten Studien und Untersuchungen zu Wertorientierungen und Werthaltungen bei Jugendlichen und Erwachsenen weisen deutlich auf eine zunehmende Individualisierung von Wertvorstellungen und Wertkonzeptionen hin. Die übergreifenden Wertgaranten und -institutionen, wie beispielsweise die Kirchen, verlieren an Überzeugungskraft und Orientierung. Immer mehr ist der jeweils einzelne Mensch in seiner Lebens- und Alltagswelt aufgefordert, ethische Entscheidungen zu treffen. Dieses wiederum kann er nur, wenn er über eine ethische Urteilskompetenz verfügt. Wie aber, so ist zu fragen, kann diese Kompetenz erworben werden? Kann man Ethik lehren und lernen, und wenn ja, wie sollte dies in der heutigen pluralen Welt geschehen? Letztlich stellt sich also die Frage: wie und wozu ethische Bildung in der Erwachsenenbildung?

¹ Zitiert nach: Rua Leitner u.a. (Hg.), Religionspädagogik, Wien 1990, 2. Aufl., S. 134.

1. Der Ruf nach ethischer Bildung

Schon in der Diskussion der siebziger Jahre wurde die Übereinstimmung in grundsätzlichen Werthaltungen als eine unentbehrliche Bedingung für das freiheitliche und demokratische Zusammenleben in einer Gesellschaft angesehen.²

Entsprechend werden die politischen Forderungen nach einer stärkeren Betonung der Werteerziehung in Schule und Bildung in letzter Zeit drängender. Im Blick auf gemeinsame Werte in unserer Gesellschaft werden erhebliche Defizite diagnostiziert, die mit Hilfe der Schule und der Bildungsarbeit behoben werden könnten oder sollten. Dieses führt zu einer ganz neuen Herausforderung für das Erziehungssystem und Bildungswesen. Die Schwierigkeit besteht unter anderem auch darin, dass es sich bei dem oft konstatierten Werteverlust im Eigentlichen um einen Prozess des Wertewandels handelt. Es geht also weniger darum, im Bildungssystem verloren gehende und verloren gegangene Werte wieder zu reaktivieren und in das Bewusstsein zu bringen, als vielmehr wertvermittelnd und werterziehend in ständig wandelnden Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen hinsichtlich der Wertefrage tätig zu sein. Soll Erwachsenenbildung lediglich Hilfen zur individuellen Wertefindung anbieten oder soll sie verbindliche Werte vermitteln?

Hier braucht es neue Konzeptionen und Überlegungen hinsichtlich der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Auf der anderen Seite führen gerade die technischen Innovationen zu ganz neuen ethischen Fragestellungen und Dilemmasituationen, die die Menschen in ihrer Urteilsfähigkeit überfordern. In Hinblick auf Schwangerschaftsabbruch, Euthanasie, Versuche mit embryonalen Zellen, Soldateneinsätze in Krisengebieten etc. liegen derart komplizierte Sachverhalte vor, dass eindeutige ethische Urteile unmöglich werden. Privatisierungstendenzen („Das geht mich nichts an!“), Frustrationsverhalten („Ich allein kann sowieso nichts ausrichten!“) oder Delegationshaltungen („Das sollen die da oben mal regeln!“) sind die Folge. Für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen führt dieses zu einer radikalen Herausforderung, die im Vergleich zum Schulkontext einen wesentlichen Unterschied aufweist. Das Spezifikum besteht darin, dass Menschen in der Erwachsenenbildung in der Regel über feste Wertesysteme verfügen, die in der Werte vermittelnden Bildungsarbeit bewusst gemacht werden müssen und gegebenenfalls aufgebrochen werden sollen. Wie können erwachsene Menschen dazu angeregt werden, über ethische Fragen nachzudenken? Wie werden sie sensibel für Wertefragen? Wie gelingt es in der katholischen Erwachsenenbildung, Menschen zu befähigen, sich selbst mit ihren Wertvorstellungen und -systemen zum Thema zu machen, gewissermaßen eine „ethische Kompetenz“ zu erlangen? Hier fehlt es

2 Vgl. Günter Gorscheck, Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977.

derzeit an weiterführenden und unterstützenden Konzeptionen speziell für die Erwachsenenbildung.

Allerdings muss im Blick auf die Verknüpfung von Intention und Wirkung im Kontext ethischer Bildungsprozesse auf die prinzipielle Offenheit hingewiesen werden, die jeglichen Automatismus verbietet. Niklas Luhmann hat hier schon zu Beginn der 80er Jahre auf das strukturelle „Technologiedefizit von Pädagogik“ hingewiesen. Er meint damit, dass die Personen und Interaktionen keine Gewissheit über den Zusammenhang von richtigem eingegebenen Input und gewünschtem Resultat bzw. Output liefern können.³ So bleibt bei allen guten Angeboten, Konzepten und Erfahrungsmöglichkeiten in der ethischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen das Dilemma: Der Ungewissheit und Grenze der erreichten und erreichbaren Wirksamkeit dessen, was man intendiert, steht schon die Selbstreferenz und Freiheit der Adressaten entgegen. So besteht insgesamt eine Ungewissheit der Erfolgchancen in der Pädagogik; sie gehört für Luhmann neben dem Arbeitswissen zu dem „Geheimwissen“ der pädagogischen Profession.⁴

Um der Frage nach dem Wozu und Wie ethischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen näherzukommen, ist es wichtig, sich noch einmal kurz zu vergewissern, welche Bedeutung Normen, Werte und Tugenden haben, insbesondere in Hinblick auf die Alltagswelt der Menschen.

2. Was sind Normen, Werte, Tugenden?

In seinem Artikel „Sehnsucht nach Werten“⁵ berichtet Frank Gerbert im Focus über folgenden Sachverhalt:

„Die Spezies der Jura-Studenten, so ein aktueller Uni-Scherz, lässt sich in vier Güteklassen einteilen. Kategorie A stellt, wie gehabt, Lehrbücher und Gesetzeskommentare nach Gebrauch ins Regal zurück. Kategorie B platziert wichtige Arbeitsmaterialien in entfernte Winkel der Bibliothek, damit die Konkurrenten (früher Kommilitonen) in die Röhre schauen. Die C-Klasse treibt's genauso, reißt aber - sicher ist sicher - noch die wichtigsten Seiten raus. Kategorie D nimmt die Bücher für immer an sich. Schon manche hübsche Privatbibliothek ist so entstanden. (Allein an der Uni Mainz werden pro Jahr rund 1000 juristische Werke vermisst.) Beim Klauen können mit unseren künftigen Rechtsan-

3 Vgl. Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schorr, Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt 1982.

4 Vgl. Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt 2002.

wälten und Richtern – laut Angaben der deutschen Bibliotheksverbände – nur noch die Theologen mithalten.“⁵

Wenn man dies liest, ist man empört und hat den Eindruck, dass hier eine Norm verletzt wird, weil Besitz oder Ehrlichkeit Werte darstellen und man es für tugendhaft hält, ein Buch, das es nicht mehr zu kaufen gibt, das man aber für wichtig hält, zurückzustellen. Aber was sind eigentlich Normen, Werte, Tugenden?

Mit „norma“ bezeichnete man in der Antike die Richtschnur, die man zur Errichtung gerader Gebäude benötigte. Deskriptiv verstanden beschreiben Normen, was in einer Gesellschaft „normal“ ist, das heißt was als Regel oder Richtschnur gilt. Präskriptiv drücken Normen jedoch, auch als abstrakter Imperativ für das menschliche Handeln, ein Sollen aus. Beim Sollen stehen aber oftmals ethische Werte zur Auswahl.

Wenn man zum Beispiel bei Regenwetter ein Restaurant verlässt und keinen Regenschirm dabei hat, könnte man versucht sein, einen fremden bereitstehenden Regenschirm am Türeingang einfach mitzunehmen. In dieser Situation könnte der fremde Regenschirm sogar sehr wertvoll sein, also einen Wert darstellen. Wer hier der Meinung ist, dass es unrecht ist, einen Schirm mitgehen zu lassen, stellt nicht nur einen bloßen Regelverstoß fest; hier geht es um die Anerkennung eines Wertes, der Allgemeingültigkeit hat und sich nicht nur auf eine bestimmte Situation oder Zeit bezieht.

Ebenso wie der Mensch für Kant einen Wert an sich hat, so handelt es sich hier um einen Wert allgemein und nicht um eine partikuläre Wertakzeptanz. Ein Wert ist ein vom Menschen gefühlsmäßig oder rational übergeordnet Anerkanntes, zu dem man sich anschauend, anerkennend oder strebend verhalten kann.

Aber die Wertungen sind verschiedenartig, was dem einen ein hoher Wert ist, kann für den anderen einen geringen oder gar keinen Wert haben. Gibt es auch universal gültige Werte, die ideell existieren? Vorstellungen also, die in einer Gesellschaft allgemein als wünschenswert anerkannt sind und den Menschen Orientierung geben?

In den Grundwerten, die in einem langen historischen Prozess und von der jeweiligen Gesellschaftsform abhängig entstanden sind, artikulieren sich die Überlegungen und Wertigkeiten einer Gesellschaft im Hinblick auf die Möglichkeiten der

5 Frank Gerbert, Sehnsucht nach Werten, in: Focus, Heft 12/1997, S. 203.

individuellen Entfaltung, der Formen des Zusammenlebens sowie sittlich-rechtlicher Verbindlichkeiten. Insgesamt bleibt der Begriff „Wert“ jedoch sehr abstrakt.

Eine dagegen eher praktische Dimension finden wir in dem heute etwas verstaubt klingenden Begriff „Tugend“. Platon definiert die Tugend als die Tauglichkeit der Seele zu dem ihr gemäßen Werk. Tugend meint also die Fähigkeit, sich entsprechend der einzelnen Werte zu verhalten. Tugenden können eingeübt werden, denn hier geht es nicht nur um Gefühl oder Verstand, sondern auch um den Willen. Platon benannte vier Kardinaltugenden, denen dann später die sogenannten Sekundärtugenden nachgeordnet wurden. Aber auch hier zeigt sich, dass es keinen festen Tugendkatalog gibt. Für Kant beispielsweise war Ehrlichkeit ein Wert an sich. Es ist also „die unbedingte Pflicht eines jeden Menschenwesens, unter allen Umständen die Wahrheit zu sagen“.⁶ Wahrhaftigkeit war für Kant eine Kardinaltugend. Aber muss nicht davon Abstand genommen werden, wenn durch eine Lüge beispielsweise menschliches Leben gerettet werden kann? Hier wird deutlich, dass es mit einem festen Tugendkatalog nicht getan ist, sondern dass das eigene Nachdenken, Abwägen und Entscheiden gefragt ist. Im Fall von Wertkonflikten muss nämlich entschieden werden, wie gehandelt werden soll und unter Umständen muss zugunsten eines höheren Wertes und gegen einen niedrigeren Wert entschieden werden. So können sich immer wieder auch neue Werte oder Tugenden entwickeln. Wer hätte zum Beispiel vor fünfzig Jahren daran gedacht, dass Müllvermeidung einmal eine Tugend werden könnte?

In einer ethisch relevanten Situation geht es also darum, was einem als wertvoll erscheint. Es geht darum, sich zu vergewissern, welcher Wert entscheidend oder richtungsweisend ist. Kann man diese Fähigkeit erlernen? Und wenn ja, wie kann diese Kompetenz im Rahmen der Erwachsenenbildung vermittelt werden?

3. Ethisches Lernen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass man von ethischem Lernen nur im Blick auf das moralische Verhalten des Menschen als freie Person sprechen kann. Mit „moralisch“ bezeichnen wir ein Urteilen und Handeln, dessen Urheber aus eigenem Entschluss urteilt und handelt und für sein Tun die Verantwortung übernimmt. Ethisches Lernen oder Wertebildung ist somit am Ziel der Selbstbestimmung und Verantwortung des Menschen ausgerichtet. Dabei sind drei Bereiche zu nennen, in denen sich die Wertebildung abspielt und worauf sie sich bezieht:

6 Immanuel Kant, Über ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen, in: Immanuel Kant, Werke in zehn Bänden, Bd. 7, hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1956, S. 635–643, hier: S. 640.

- Zunächst einmal richtet sie sich auf das *Handeln* in bestimmten, immer wiederkehrenden Situationen bzw. gegenüber Anderen. Wertebildung wird dann im Sinne des Erwerbs von konkreten Sitten und Normen des Umgangs mit Anderen oder der Umwelt verstanden, wie Schaden vermieden, Rücksicht geübt, Hilfe geleistet oder Ausgrenzungen überwunden werden. Bei Umweltthemen in der Erwachsenenbildung geht es um nachhaltige Verhaltensweisen, in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit um solidarische und soziale Lebensstile, in der politischen Bildung zum Beispiel um Integrationsmaßnahmen mit Aussiedlern etc.
- Ein zweiter Bereich, in dem sich ethisches Lernen ereignet und auf den sich ethische Bildungsarbeit richten kann, ist die *Urteils- und Argumentationsfähigkeit* in moralischen Fragen. Hier geht es um die Kenntnis von Sachlagen, der möglichen Auswirkungen und Risiken eines bestimmten Sachverhaltes, die Einbeziehung der besonderen Umstände kulturgeschichtlicher oder biografischer Art. Es geht im Bildungsprozess und in der Veranstaltung um die Ermöglichung von begründeten Stellungnahmen zu Fragen beispielsweise der Gentechnik, Fortpflanzungsmedizin oder in Bezug auf den Sozialstaat, die Verteilung von Kapital und Arbeit etc.
- Schließlich sollte man einen dritten Bereich ethischer Bildung berücksichtigen, nämlich jenes Lernen, das in der Aneignung von Haltungen, in der Bildung des sittlichen Charakters und im Aufbau von Handlungsbereitschaften besteht. Aus der Lebenswelt Erwachsener wären hier Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Verantwortungsbereitschaft, Toleranz etc. zu nennen. Die auf Aristoteles zurückgehende Tradition sah in dieser sittlichen Formung der *Persönlichkeit* sogar die eigentliche Aufgabe der ethischen Bildung und die wichtigste Voraussetzung für jedes moralische Handeln.

Diese drei Bereiche der ethischen Bildung lassen sich nicht streng voneinander trennen. Denn in der konkreten Wirklichkeit unseres Lebens und des Alltags sind Fragen des Handelns, der Beurteilung und der Persönlichkeit stets miteinander vermischt. Auch im Bildungsprozess können diese drei Aspekte nicht isoliert betrachtet werden, obgleich die Möglichkeit einer schwerpunktmäßigen Reflexion eines Bereiches immer gegeben ist.

Aus dem bisher Gesagten folgt als Konsequenz, dass ethische Lern- und Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung zum einen den Menschen als freie Person in seinen Handlungen, Urteilen und Haltungen begreifen müssen und zum anderen sie nur Anlass, Aufklärung und fördernde Unterstützung für Fortschritt in der Entwicklung und Gewinnung von Überzeugungen sein können. Es gibt, so Fritz Oser in seinem Lehrbuch über moralische Selbstbestimmung, „keine Zauberfor-

mel des moralischen Lernens, keine Tricks und keine Anabolika, durch die moralische Kraft entsteht.“⁷

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die erwachsenen TeilnehmerInnen in der Regel über eigene Wertesysteme verfügen und etablierte Denk- und Handlungsmuster zeigen. Dabei besteht die Erwartung, dass die eigenen Wertvorstellungen bei der Bildungsveranstaltung entweder bestärkt werden oder ein Weg zur Anwendung des eigenen Wertmusters auf eine aktuelle ethisch bedeutsame Situation aufgezeigt wird. Hierin unterscheiden sich ethische Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung maßgeblich von denen in der Schule oder in der Arbeit mit Jugendlichen.

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie eine spezifische Wertebildung in der Erwachsenenbildung erfolgen kann.

4. „Konrad!“ sprach die Frau Mama

Die bekannte Geschichte vom Daumenlutscher im Struwwelpeter ist ein eindrückliches Beispiel eines gescheiterten ethischen Bildungs- und Lernprozesses. Die ethische Unterweisung „und vor allem, Konrad hör’! Lutsche nicht am Daumen mehr“ verpufft ins Leere. Da hilft auch nicht die Drohung der Mutter, die da lautet: „Denn der Schneider mit der Scher’, kommt sonst ganz geschwind daher. Und die Daumen schneidet er, ab als ob Papier es wär’!“ Und so kommt es zu dem bekannten Schluss: „Als die Mutter kommt nach Haus’, sieht der Konrad traurig aus. Ohne Daumen steht er dort, die sind alle beide fort!“ Die Elemente dieser schaurig-eindrücklichen Geschichte sind aufgrund ihrer Klarheit impulsierend für die Überlegungen einer Konzeption der Wertebildung in der Erwachsenenbildung.

Die Episode zeigt sehr deutlich, dass zwischen dem Wissen und dem Handeln eines Menschen keine kausale Ableitung hergestellt werden kann. Aus einem Wissen folgt nicht automatisch eine bestimmte Handlungsweise. Trotz Wissen um das Verbot und die Sanktion lesen wir bei Konrad: „Fort geht nun die Mutter und, wupp den Daumen in den Mund.“ Dieses Phänomen ist nun nicht nur in der Kinder- und Jugendziehung bedeutsam, sondern lässt sich ebenfalls auf ethische Bildungsprozesse mit Erwachsenen beziehen. Wer der Auffassung ist, dass durch eine Vermittlung von Werten oder Wertesystemen schon eine Wertebildung stattgefunden hat oder stattfindet, der irrt. Das Wissen um Werte bewirkt in Bezug auf

7 Fritz Oser, Wolfgang Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992, S. 11.

das Handeln, auf die Urteils- und Argumentationsfähigkeit und auf die Persönlichkeit rein gar nichts. Und das gilt nicht nur für Konrad im zarten Kindesalter, sondern auch für Erwachsene im reifen Lebensalter. Appelle an die Erwachsenenbildung, durch Bildungsveranstaltungen über Grundwerte, durch den Aufweis eines Wertekonsenses, sei er christlich, demokratisch oder liberal, durch die Darlegung oder Vorstellung von Wertesystemen oder Wertekanons Einfluss auf das ethische Handeln Erwachsener zu nehmen, greifen ins Leere. Denn Maßnahmen dieser Art führen zu keiner ethischen Bildung, geschweige denn zu einer Wertebildung bei den TeilnehmerInnen. Einer so verstandenen Werte-Weitergabe oder Vermittlung droht die Gefahr einer vorschnellen eindimensionalen Festlegung auf bestimmte Werte und Normen. Es besteht weiterhin der Verdacht, dass solch einem Verständnis die Vorstellung einer Art Werte-Technologie zugrunde liegt. Werte sind aber eben nicht ein soziales Computerprogramm, das man nur geschickt einspeisen muss.

Zwischen dem Wissen und dem Handeln muss noch ein für die Erwachsenenbildung bedeutsamer Aspekt Berücksichtigung finden: Es ist der Aspekt des *Wertens*. Die Frage nach dem Zusammenhang von Wissen – Werten – Handeln wird in diesem Kontext zu einer bedeutenden Grundfrage der Erwachsenenpädagogik im Hinblick auf die Wertebildung. Werten bedeutet nicht, danach zu fragen, was etwas ist oder wie ich handeln soll, sondern eher die Frage, was ein bestimmter Sachverhalt, eine Situation oder Problematik für mich bedeutet. Wertungen wenden das Wissen und unterwerfen es der Frage nach ihrer persönlichen Bedeutung. Sie sind ich-bestimmt und ich-bestimmend und werden zu Motiven des Handelns. Die Kenntnis von Werten, Wertesystemen allein bewirken noch keine Haltungen. Soll ein ethischer Bildungsprozess stattfinden, so ist auf den Zusammenhang von Wissen – Werten – Handeln zu achten. Alle drei Komponenten stehen in enger Verbindung miteinander.

Nur wenn die TeilnehmerInnen in die Lage versetzt werden oder die Gelegenheit erhalten, bestimmte Sachverhalte zu bewerten, sie auf ihre Bedeutsamkeit für die eigene Biografie zu prüfen, kann von einer Wertebildung gesprochen werden. In logischer Konsequenz ist auch die Rede von einer Werte-Vermittlung somit falsch, da Werte nicht vermittelt werden können. Viel eher ist hier von einem wertorientierten Bildungsarrangement auszugehen, wenn eine Wertebildung stattfinden soll. Dies bedeutet aber, dass die Komponente der Selbsttätigkeit, der Ermöglichung von Bewertungen und das Verständnis von Wertungen oder Werten bei Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung gewährleistet sein müssen.

5. Didaktik der ethischen Bildung

In der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Ethik und der Vermittlung von Werten muss noch eine Begriffsklärung vorangestellt werden, um zum einen klare Zuordnungen vornehmen und zum anderen das Verhältnis zueinander im ethischen Bildungsprozess berücksichtigen zu können. Was unterscheidet Moral, Ethos und Ethik? Daniel Dietzfelbinger, der sich dieser Frage im Rahmen einer Akademietagung in der katholischen Akademie in Goslar gewidmet hat⁸, nimmt folgende Begriffsklärungen vor, die für unseren Zusammenhang bedeutsam sind⁹:

„Moral geht von dem aus, was ist und was im Menschen an traditionellen Vorstellungen über die Frage nach dem guten oder schlechten Handeln existiert. Moral ist in dem Sinne noch nicht reflektiert, sondern sie argumentiert mit dem, was war oder was ist.“¹⁰

Davon unterscheidet Dietzfelbinger die Ethik:

„Ethik lässt sich als die intellektuelle Reflexion von Moral begreifen.“¹¹

Ethik ist somit der Versuch, das Wahrgenommene zu reflektieren. Reflexion versteht Dietzfelbinger nicht als bloßes Nachdenken, sondern als Nachdenken im Kontext von Kriterien und Normen.¹² In Abgrenzung zum moralischen Handeln als individuelle, intuitiv für gut befundene Handlung, ist das ethische Handeln ein reflektiertes.¹³

Zwischen Moral und Ethik positioniert Dietzfelbinger das Ethos:

„Ethos lässt sich als die individuell personalisierte Zwischenstufe zwischen Moral und Ethik betrachten.“¹⁴

8 Vgl. zu der gesamten Tagung: Andreas Fritzsche, Manfred Kwiran (Hg.), Ethos lernen – Ethos lehren, München 2001.

9 Daniel Dietzfelbinger, Didaktik der Ethik 2001, S. 14–17.

10 Ebd., S. 14.

11 Ebd., S. 15.

12 Ebd., S. 16.

13 Ebd.

14 Ebd.

Für unseren Kontext sind hierbei zwei Punkte von Bedeutung: Zum einen stehen Moral – Ethos – Ethik in einem Zusammenhang, der sich in Form eines Prozesses entwickelt. Dietzfelbinger macht dies an folgendem Schaubild deutlich:¹⁵

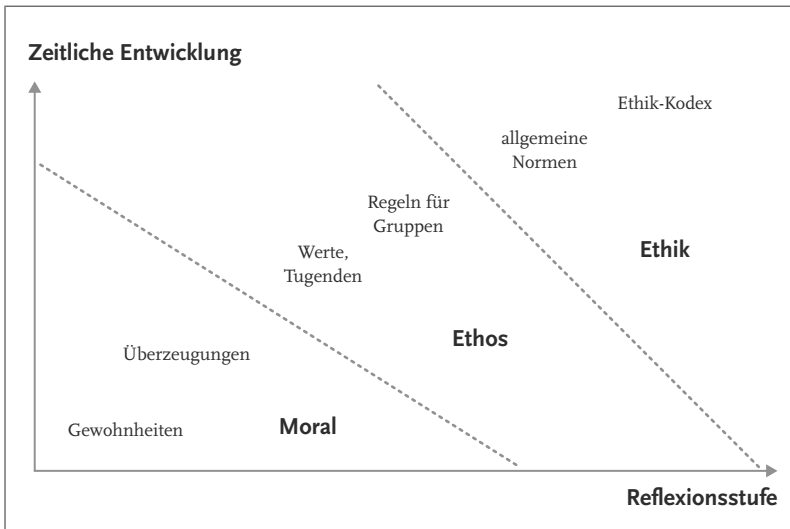


Abb. 1 Zusammenhang Moral – Ethos – Ethik nach Dietzfelbinger

In Hinblick auf ethische Bildungsprozesse ist hierbei der Entwicklungsprozess von Bedeutung. So entwickelt sich in einer ersten Phase die Moral, die zur Ausbildung eines Ethos führt. In der weiteren Reflexion gelangt man dann auf das Gebiet der Ethik.

Der zweite Punkt, den es an dieser Stelle festzuhalten gilt, ist die Bedeutung der Überzeugungen und Gewohnheiten der am Bildungsprozess teilnehmenden Menschen. Diese, so zeigt das Entwicklungsschema, sind für den weiteren Reflexions- und Bildungsprozess konstitutiv. Didaktische Überlegungen zu ethischen Lern- und Bildungsprozessen müssen auf diese Überzeugungs- und Gewohnheitsmuster ihr besonderes Augenmerk richten und Möglichkeiten entwickeln, mit diesen moralischen Befindlichkeiten bildend umgehen zu können. Für die Überlegung über eine Konzeption der Wertevermittlung in der Erwachsenenbildung hat dieser Sachverhalt drei Relevanzen:

¹⁵ Ebd., S. 17.

1. Wenn Ethik die Reflexion zur Voraussetzung hat, dann ereignet sich genau diese in Bildungsprozessen, die ja selbst reflektorischen Charakter haben oder haben sollten.
2. Wenn sich die Moral in einer Gesellschaft oder Milieu-Gruppe ändert, hat dies immer auch Rückwirkung auf die Ethik. Daher darf diese Interdependenz bei wertorientierenden Bildungskonzeptionen nicht vernachlässigt werden, da ansonsten eine Wertorientierung nicht stattfinden kann.
3. Das Ethos als erster reflektierter Kodex einer Gruppe, eines Lebensstils oder eines Milieus erhält eine Bedeutung bei zielgruppenspezifischer Bildungsarbeit. Müsste nicht überhaupt ethische Bildungsarbeit konstitutiv zielgruppenspezifisch konzipiert und angeboten werden, um tatsächlich stattfindende ethische Lernprozesse zu ermöglichen? Dieses wiederum hat genaue Kenntnisse über das bestehende Ethos zur Voraussetzung.

Insgesamt zeigt sich, dass Ethik als die Reflexion der Lebensführung erlernbar ist. So resümiert Dietzfelbinger bei der Frage, ob Ethik lehrbar ist:

„Ethik hat es mit dem Handeln und Unterlassen von Menschen zu tun, und Menschen tun dies aufgrund verschiedener Wertvorstellungen, die sie im Laufe der Entwicklung geprägt haben oder noch prägen. Ethik als die Reflexion über die eigene Lebensführung setzt Vernunftbegabung, Einsicht voraus. Ethik hat Konflikte zu ihrem Gegenstand, ihr Ziel aber ist der Konsens. Ethik als Reflexion kann also in einer gewissen Form gelehrt werden, wenn – im Sinne des Sokrates – auf der einen Seite durch geschickte Fragestellungen Bewusstsein dafür geschaffen wird, wenn man dafür sensibilisiert wird. Das setzt zumeist ein Gegenüber voraus. Dann kann Ethik – als ausgefertigte Theorie – gelehrt werden, in dem sie auf der anderen Seite Regeln, Normen an die Hand gibt, die für die Individuen einsichtig sind.“¹⁶

Was bedeutet dies konkret?

¹⁶ Ebd., S. 23.

6. Ethische Urteilsbildung

Ein wesentlicher Aspekt ethischer Bildungsprozesse ist das Nachdenken darüber, wie im ethischen Bildungsgeschehen eine ethische Urteilsbildung geschehen kann. Der Religionspädagoge Nipkow versteht moralisches Lernen als „moralisch urteilen lernen“¹⁷ Dahinter steckt die Prämisse, dass sich das moralische Bewusstsein eines Menschen in Urteilen ausdrückt.

Grundlage dieser Überlegungen sind die strukturgenetischen Ansätze von Piaget¹⁸ und Kohlberg¹⁹, die zur Erstellung von Stufenmodellen zur moralischen Entwicklung beim Menschen führten. Insbesondere Kohlberg versuchte dabei nachzuweisen, dass es vergleichbar zur Denkentwicklung des Menschen eine Struktur des moralischen Urteils gäbe.²⁰

Diese Stufenmodelle sind nicht unhinterfragt geblieben, da sie auf einer zu idealen aufsteigenden evolutionären Vorstellung beruhten und mangelnde Praxisbezüge aufzeigten. Aber auch aufgrund der Ausrichtung dieser Stufenmodelle auf die Entwicklung des Kindes sind diese Ansätze für die Frage nach der ethischen Bildung in der Erwachsenenbildung nur bedingt brauchbar. Tödt hat 1988 ein Konzept ethischer Urteilsbildung entwickelt²¹, das gerade für den Kontext der Erwachsenenbildung interessant ist. Den Ausgangspunkt bilden dabei alltagsethische Prämissen auf der Basis persönlicher Zugänge, die in einem gruppenbezogenen Diskurs dargelegt, abgewogen, an der Realität und allgemeinen Verbindlichkeit gemessen werden. In der praktischen Umsetzung erfolgt dann die ethische Urteilsbildung zu eingegrenzten, konkreten Problemen.

Tödt schlägt dabei sechs Schritte vor:²²

1. Schritt: Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als ein ethisch zu entscheidendes:

Oftmals erschließt sich eine ethische Dimension erst in der Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Lebens, da erst in einer ganzheitlichen Wahrnehmung des Problems dieses zu einem ethischen wird, weil es den, der sich damit beschäftigt, in seinem Verhalten nun unbedingt angeht.

17 Karl Ernst Nipkow, *Moralerziehung*, Gütersloh 1981, S. 173ff.

18 Jean Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Zürich 1954, 2. Aufl.

19 Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt 1996.

20 Vgl. ders., *Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung*, in: Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*, Stuttgart 2000, S. 50–66.

21 Heinz Eduard Tödt, *Perspektiven theologischer Ethik*, München 1988.

22 Ebd., S. 56ff.

2. Schritt: Situationsanalyse:

Hierbei geht es um die Erfassung der situativen Kontexte der Problematik.

3. Schritt: Beurteilung der Verhaltensoptionen:

Bei diesem Schritt geht es zunächst um die Identifikation unterschiedlicher Verhaltensoptionen, dann um deren Beurteilung und im nächsten Schritt um die Frage, ob das ins Auge gefasste Verhalten eine Gewissensentscheidung erfordert.

4. Schritt: Prüfung von Normen, Gütern, Perspektiven:

Es folgt nun eine Klärung der Normen, Güter und Perspektiven, die zu beurteilen sind. Dabei kommt es zu Abwägungen und Beurteilungen im Lichte grundlegender ethisch-moralischer Überzeugungen.

5. Schritt: Prüfung der ethisch-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen:

In dieser Phase soll eine Verknüpfung von ethischer und kommunikativer Verbindlichkeit hergestellt werden. Wenn auch in der heutigen Gesellschaft viele Normen und Auffassungen in der Beurteilung eines Sachverhaltes parallel existieren, so ist dennoch anzustreben, dass möglichst viele Menschen eine getroffene ethische Entscheidung mittragen oder zumindest akzeptieren.

6. Schritt: Der Urteilsentscheid:

Im Urteilsentscheid wird aus den vorangegangenen Schritten ein Fazit gezogen, in welches die urteilende, kognitive Einsicht und ein verhaltensbestimmter Entschluss einfließen. Der Urteilende soll sich nun selbst zu einem Verhalten, zu einem Tun und Lassen verpflichten, das seiner Identität und Integrität entspricht und für das er persönlich einzustehen bereit ist.

Um dieses Ziel ethischer Kompetenz zu erreichen, werden von Gottfried Adam sieben Aspekte genannt, die für SchülerInnen zur Erlangung von moralischer Mündigkeit, demokratischem Ethos sowie für die Erziehung zur Mündigkeit konstitutiv sind.²³

Es geht darum:

1. die Wahrnehmungsfähigkeit zu fördern;
2. das ethische Reflektieren und Argumentieren zu verbessern;

23 Gottfried Bitter u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 238–243, hier: S. 241.

3. die Einsicht zu fördern, dass es Verbindlichkeiten gibt;
4. Normen und Werte verstehbar zu machen und deren vernünftige Begründbarkeit aufzuzeigen;
5. Möglichkeiten fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander zu befördern;
6. dabei schließlich Handlung und Reflexion, Erfahren und Verarbeiten der Erfahrung im Verstehen miteinander zu korrelieren.

Diese Aspekte haben sicherlich auch ihren Stellenwert und ihre Bedeutung für das Bildungsgeschehen mit Erwachsenen. Aber im Gegensatz zur Schule muss hier für den Bereich der Erwachsenenbildung festgehalten werden, dass bei der Bildungsarbeit mit Erwachsenen der Wertpluralismus in der Gesellschaft relevant ist, dass das alltägliche moralische Tun, die Alltagspraxis unmittelbar Gegenstand des Bildungsprozesses sind und anknüpfend an Erfahrungen und lebensweltliche Kontexte ethische Bildungsprozesse einen partizipatorischen Charakter aufweisen müssen. Dieses unterscheidet die Erwachsenenbildung von der Institution Schule. Ethische Urteilsbildung im Kontext der Erwachsenenbildung kann zwar den Schritten von Tödt folgen, muss aber immer die offene Situation berücksichtigen.

7. Ethische Urteils- und Handlungskompetenz

Kein Mensch kommt ohne Werte oder ein Wertesystem zu Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Dieser zunächst banal klingende Satz weist jedoch auf den wichtigen Tatbestand hin, dass wertorientierte Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung immer an bestimmte Voraussetzungen, schon bestehende Wertvorstellungen und ethische Sichtweisen anknüpfen müssen. So kann ein erster entscheidender Ansatz einer wertorientierten Erwachsenenbildung die Unterbrechung sein. Mit Unterbrechung ist hier das Aufbrechen von festgefügt, routinierten Wertstrukturen im Menschen gemeint. Erwachsenenbildnerische Prozesse, die die TeilnehmerInnen mit ethisch relevanten Problemsituationen, mit ethischen Dilemmata, mit provozierenden Wertaussagen konfrontieren, fordern das eigene Wertesystem heraus und stellen es auf den Prüfstand. Die Teilnehmenden müssen eine neue Situation, einen Fall oder einen Sachverhalt neu bewerten. Diese Herausforderung, die in Erwachsenenbildungsveranstaltungen den TeilnehmerInnen ruhig zugemutet werden sollte, beunruhigt und unterbricht auch zum Teil immunisierende oder liberal beliebige Wertesysteme. Entscheidend für diesen Unterbrechungsansatz ist, dass dieser neue Bewertungsprozess eine lebensweltliche Relevanz beinhaltet. So kann man zwar theoretisch über die Wichtigkeit der

Grundwerte wie Liebe, Friede und Gerechtigkeit sprechen, aber eine Bewertung erfolgt nur in einer konkreten Situation, zu der die Personen auch eine Beziehung haben oder aufbauen. Eine wertorientierte Bildungsarbeit muss also zunächst eine *unterbrechende* Bildungsarbeit sein.²⁴

Daran fügt sich die Phase der Bewertung an. Der Themenkomplex der Veranstaltung (sei es die Frage nach Gentests an Freipflanzen, NATO-Einsatz im Kosovo, die soziale Armut in Deutschland etc.) wird aus unterschiedlichen Positionen einer ethischen Bewertung unterzogen. Im günstigsten Fall erfolgt dies durch die TeilnehmerInnen in der Gruppe selbst oder ersatzweise durch das Präsentieren von verschiedenen Auffassungen. Wichtig dabei ist, herauszustellen, auf welchen Werten oder Wertesystemen die Meinungen beruhen. Einem ethischen Diskurs gleich kommen unterschiedliche Wertungen zur Sprache, zum Austausch oder in Konfrontation. Besonders Letzteres ist wichtig, da vor allem bei Veranstaltungen kirchlicher Erwachsenenbildung oftmals zu schnell ein vermeintlicher Wertkonsens präsentiert wird. Gegebenenfalls muss von dem/der KursbegleiterIn konfrontierend moderiert werden. In der Auseinandersetzung, in der Diskussion, in dem gemeinsamen Suchen nach Antworten, im Abwägen und in der Begründung der eigenen Stellungnahme und Bewertung erfolgt Wertebildung.²⁵ So ist eine wertorientierte Bildungsarbeit immer eine *bewertende* Bildungsarbeit.

Schließlich erfolgt dann im Bildungsprozess die Frage nach den Handlungsoptionen. Werte entstehen weder am „grünen Tisch“ noch in den Köpfen der TeilnehmerInnen, sondern in der Auseinandersetzung mit konkreten Lebens- und Entscheidungssituationen. Hier gilt es im Sinne einer Inszenierung, Lebenswirklichkeit in den Bildungsprozess einzubinden. Werte, Lebensmaxime, Normen dienen nicht nur der Orientierung in Lebens- und Handlungsvollzügen, sondern umgekehrt bilden sie sich erst in konkreten Entscheidungssituationen oder Handlungsoptionen heraus und manifestieren sich. So ist in diesem Kontext der spannenden Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Aktion nachzugehen, die hier nur angedeutet werden kann. Müssten nicht am Ende eines wertorientierten Bildungsprozesses Aktions- und Handlungsoption stehen? Forderungen für eine entsprechende Verhaltensänderung der Einzelnen und der Gesellschaft? Aufruf zu bestimmten Maßnahmen?

Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es eines neuen Nachdenkens über den der Erwachsenenbildung zugrunde liegenden Bildungsbegriff. Dieses Nachdenken

24 Näheres dazu : Ralph Bergold, *Unterbrechende Ethik*, Frankfurt u.a., 2005.

25 Vgl. Stephan Ernst, Ägidius Engel, *Grundkurs christliche Ethik. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung*, München 1998.

erscheint aber im Hinblick auf eine ethische Handlungskompetenz unverzichtbar zu sein, wenn wertorientierte Bildungsarbeit auch zu einem verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft motivieren soll. So ist eine wertorientierte Bildungsarbeit auch eine *handlungsorientierte* Bildungsarbeit.

Entscheidend für alle drei Aspekte ist jedoch, dass die Werte und Normen autonom gefunden und rational verantwortet werden müssen.

8. Lernformen ethischer Bildung

Es scheint so, dass mit den herkömmlichen Modellen der Erwachsenenbildung eine ethische Bildungsarbeit nur schwer realisierbar ist. Das in diesem Buch dokumentierte Projekt „Treffpunkt Ethik“ stellt den Versuch dar, mit Hilfe neuer Lern- und Lehrformen (Blended-Learning) ethische Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung zu ermöglichen und zu fördern.

An dieser Stelle und in diesem Kontext sollen nur kurz zwei Aspekte neuer Lernformen genannt werden, die vermutlich positive Effekte auf ethische Bildungsarbeit mit Erwachsenen haben. Die konkreten Beschreibungen in der Praxis erfolgen im Zusammenhang mit der Projektbeschreibung und der Praxisbeispiele im späteren Verlauf der Dokumentation.

Vernetztes Lernen

In den letzten Jahren werden verstärkt Überlegungen angestellt, wie der Bereich des informellen Lernens²⁶ und des Lernens en passant²⁷ bei Erwachsenen gefördert werden kann. Untersuchungen über das Lernverhalten führten nämlich zu der Erkenntnis, dass bis zu 70 % der Wissensaneignung über informelle und non-formale Lernvorgänge erfolgt.²⁸

Unsere pluriforme Umwelt und der freie Zugang zu Informationen in der Alltagswelt der Menschen schaffen eine Vielzahl von Lernanlässen, die zu Lernprozessen en passant führen. Manche dieser Prozesse laufen mitunter unbewusst ab. Wertefindungs- und Wertevermittlungsprozesse laufen ebenfalls oft en passant im all-

26 Vgl. dazu: Günther Dohmen, *Das informelle Lernen*, Bonn 2001.

27 Vgl. Jost Reischmann, *Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Lernen en passant – die vergessene Dimension*, in: *GdWZ*, Heft 6/1995, S. 200–204.

28 Vgl. BMBF, *Delphi-Befragung 1996/1998*, Basel 1998, S. 1–18.

täglichen Umgang mit den Mitmenschen und der (Um-)Welt ab. Der Ansatz von vernetzten Lernarrangements geht davon aus, unterschiedliche Lernorte und Lernanlässe miteinander in Beziehung zu bringen, zu vernetzen.²⁹ In Konsequenz führt dieses zu neuen Kooperationskonstellationen unterschiedlicher Institutionen und Milieuräume. Denkbar wäre zum Beispiel die Vernetzung einer kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtung mit einem Museum, einem Kino oder einer Bibliothek³⁰. In der Vernetzung dieser Einrichtungen können durchaus interessante Lernmodule ethischen Lernens entwickelt werden. Die Verknüpfung eines Kinofilms zum Beispiel mit ethischen Fragestellungen und Themenfeldern mit einer Bildungsveranstaltung, beispielsweise Seminar oder Diskussionsrunde, eröffnet neue Möglichkeiten ethischer Bildungsangebote. So kann der gemeinsame Besuch einer Ausstellung im Museum mit anschließendem Gespräch, vielleicht mit ExpertInnen im Bildungswerk oder in der Akademie, zu innovativen ethischen Lern- und Bildungsarrangements führen.³¹

Kunst- und Kulturelemente dienen dabei methodisch-didaktisch als Unterbrechungsmomente, an die in der Bildungsveranstaltung angeknüpft werden kann. Denkbar wäre auch, Bildungsangebote an entsprechenden Milieuorten wie zum Beispiel Fußballplatz, Touristenareale oder Marktplatz³² durchzuführen. Gerade an diesen Orten vollziehen sich Prozesse der Wertevermittlung auf informellem Weg, die dann durch formale Bildungsangebote unterbrochen werden. Dieses bedeutet jedoch, dass sich in Hinblick auf ethische Bildungsarbeit die Einrichtungen der Erwachsenenbildung öffnen müssen. Diese Öffnung trägt dazu bei, dass die Lernvorgänge einen für die Lernenden einsehbaren und nachvollziehbaren Sinn erhalten. Die Bildungsinhalte werden somit an die Alltagswelten und Sprachwelten geknüpft und gewinnen hier ihre ethische Relevanz.

29 Vgl. zur Gesamtthematik Ralph Bergold, Annette Mörchen, Ortfried Schäffter (Hg.), *Treffpunkt Lernen*, Recklinghausen 2002.

30 Vgl. z. B. das Projekt „Bibliothek 21“ in Stuttgart. Vgl. Ingrid Bussmann, *Bibliothek 21 als Stützpunkt des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens*, in: Ralph Bergold, Jörg Knoll, Annette Mörchen (Hg.), *In der Gruppe liegt das Potential*, Bonn 1999, S. 395–400.

31 Erste Schritte in solche vernetzte Infrastrukturen sind in einigen Regionen, vor allem in den Großstädten, mittlerweile schon unternommen worden, die weiter entwickelt werden. Vgl. z.B. *Netzwerke Lernende Regionen Nürnberg, Fürth, Erlangen* unter www.lernende-regionen.de.

32 Ein gutes Beispiel dafür bietet das Bildungsprojekt des katholischen Bildungswerkes Nürnberg am Ehekarussell-Brunnen in Nürnberg. Vgl. Ralph Bergold, Petra Dierkes, Jörg Knoll (Hg.), *Vielfalt neu verbinden*, Recklinghausen 2002, S. 20–23.

Die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit ermöglicht das ethische Lernen in Zusammenhängen, unterstützt die Vermittlungsarbeit ethischer Frage- und Themenstellungen und fördert die Motivation von Lehrenden und Lernenden.³³

Insgesamt erweisen sich vernetzte Lernkonzeptionen im Zusammenhang mit Öffnungsprozessen institutioneller Erwachsenenbildung für die ethische Bildungsarbeit als sehr hilfreich. Sie ermöglichen nicht nur eine Anbindung an die Lebens- und Alltagswelten der Teilnehmenden, die hierbei weder konstruiert noch auf theoretischem Wege in das Bildungsgeschehen Eingang finden, sondern bieten darüber hinaus durch die Korrelation von informellem und formalem Lernen Unterbrechungsmomente an, die wiederum unterbrechungsdidaktisch für ethisches Lernen aufgegriffen werden können.

Auch die jüngsten Untersuchungen der Hirnforschung weisen in Bezug auf das Lernen an sich ohnehin auf die Notwendigkeit, zukünftig verstärkt vernetzte Lern- und Bildungskonzeptionen zu entwickeln und zu realisieren.

Ethisches Lernen mit neuen Medien

Nach rund fünfzehn Jahren intensiver Internetforschung und wachsender Veralltäglichung des Mediums sind negative wie positive Einschätzungen heute in der Fachdiskussion eher durch eine Position der Normalisierung abgelöst worden.³⁴

Unbestritten ist, dass durch das Internet die Zugangsmöglichkeiten zu Informationen für den Einzelnen enorm wachsen mit zeitgleichem Absinken der Zugangskosten. Auch wächst die Autonomie in der Auswahl der Informationen und die Chance, selbst eigene Informationen aktiv zu präsentieren. Auf der anderen Seite ist jedoch damit auch ein negativer Effekt verbunden in Hinblick auf die Bedeutung des Internets als moralisch-praktischer Diskursraum im Sinne des „öffentlichen Vernunftgebrauchs“:

33 Vgl. dazu auch Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.), Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn 2002, S. 122–124. Ralph Bergold, Annette Mörchen, Ortfried Schäffer (Hg.), Treffpunkt Lernen, Recklinghausen 2002.

34 Vgl. Nicola Döring, Sozialpsychologie des Internet, Göttingen 2003, 2. Aufl., S. 348, S. 556.

„Die Individualisierung in der Nutzung des neuen Mediums führt zwangsläufig dazu, dass es keine Plattform mehr gibt, die von einem sehr breit gefächerten Publikum genutzt wird. Denn die Segregation schreitet hier weiter voran. Immer kleinere Peergroups treffen sich auf Websites, die nur ihnen bekannt sind.“³⁵

Die Pluralisierung und Segregation führen zu neuen Kommunikationsformen im Internet.

Kurz aber prägnant lassen sich für den Internet-Einsatz drei Eigenschaften benennen, die für ethische Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen kirchlicher Bildungsarbeit mit Erwachsenen interessant erscheinen. Zum einen ermöglicht das Internet die Realisierung³⁶ interaktiver Kommunikationswege. Damit eröffnet es neue Wege in Hinblick auf die Frage der Vermittlung von Werten und Werthaltungen. Während in den traditionellen Lernkulturen der Erwachsenenbildung eher dozierende oder informierende Vermittlungsformen ethischer Themenstellungen zum Einsatz kommen, lässt der Einsatz der neuen Medien vernetzte, interaktive, reziproke und damit reagierende Lernvorgänge entstehen. Die TeilnehmerInnen von Bildungsveranstaltungen sind nicht nur Rezipienten, sondern werden aktiv in das Lerngeschehen mit einbezogen. Chaträume, Foren und Online-Seminare bieten die Möglichkeit, dass hierbei interaktive Kommunikations- und Lernprozesse stattfinden oder zumindest stattfinden können. Darüber hinaus besteht die Chance, aufgrund der im Internet aufbereiteten Materialfülle unterbrechende Impulse in die entsprechende Plattform zu implementieren.

Sicherlich erfordert solch eine Aufbereitung und Ermöglichung interaktiver ethischer Lernprozesse im Internet nicht nur eine entsprechende Ressource an Zeit und Vorbereitung, sondern auch eine neue Form der Moderation und Begleitung dieser Prozesse von Seiten des pädagogischen Personals.

Eine weitere Chance des Interneteinsatzes im Rahmen von Bildungsmaßnahmen der Wertevermittlung liegt in der attraktiven Lernumgebung, die durch die neuen Medien kreiert wird. Damit kann zum einen die Lernmotivation initiiert und gesteigert werden, zum anderen können damit aber auch eher Lernungewohnte und unterschiedliche Zielgruppen erreicht werden. Aufgrund der mittlerweile standardisierten multimedialen Aufbereitungs- und Präsentationsmöglichkeiten kann ein Lernfeld von Werthaltungen, Einstellungen, ethischen Grundorientie-

35 Markus Eisele, Online ohne Rücksicht? Internet und Ethik, in: www.ipublic.de/ethik/onlineohneuecksicht.doc 3

36 mitunter auch Simulation

rungen und Verhaltensmustern aufgebaut werden, das durch den Einsatz und Gebrauch unterbrechender Installationen im Internet impulsierend und lernanregend wirken kann. Insbesondere die Tatsache der milieupregenden Offenheit, die im Internet vorliegt, kann in sich schon unterbrechend wirken.

Schließlich birgt der Interneteinsatz die Chance, ethisches Lernen eng an Verwendungssituationen, also an akut auftretende Problemlagen anzubinden. Sei es die Frage nach der ethischen Bewertung von kriegerischen Präventivmaßnahmen, des Experimentierens an Stammzellen, des Klonens oder der Kriterien für die Aufnahme von Zuwanderern und deren Quote. Dabei kann ein wesentliches Element der neuen Lehr- und Lernkultur verwirklicht werden, nämlich das „Lernen-just-in-time“ aufgrund der engen Verbindung von Lernen und Leben, Lernen und Handeln.

Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen, muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Erörterung der Chancen des Internet-Einsatzes in ethischen Bildungsprozessen nicht zu einer Verdrängung der herkömmlichen Formen des sozialen Lernens führen soll und darf. Es geht hierbei nur um die Herausbildung einer Perspektive für einen ergänzenden oder ausgewählten Einsatz neuer Medien bei Fragen der Wertevermittlung in der Erwachsenenbildungsarbeit.

9. Ethische ReisebegleiterInnen

Entscheidend aber bei aller Pluralität und Bewegung im methodischen Setting ethischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen ist die lebensweltorientierte Verortung ethischer Erwachsenenbildung und die Berücksichtigung der anthropologischen Grundkoordinaten, nämlich das der Bildungsarbeit zugrunde liegende Menschenbild. In ihrem Entwurf einer Sozialethik der Bildung weist die Religionssoziologin Heimbach-Steins darauf hin, dass es „keine Ethik ohne (wenigstens implizite) anthropologische Prämissen“ gibt, „die sich auf die Wahrnehmung und Beurteilung des Gegenstandes auswirken.“³⁷ Heimbach-Steins richtet dabei den Blick auch auf die sozialen Bedingungen von Bildung in Bezug auf ethische Implikationen, die eine besondere Aufmerksamkeit verdienen:

„Bildung als in hohem Maße sozial vermittelter Prozess, der zum selbstbestimmten Leben befähigen und hinführen will, hat immer auch eine genuin moralische Dimension. Im Sinne der Spannung zwischen verantwortlicher

37 Marianne Heimbach-Steins, Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung, in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij (Hg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Bielefeld 2003, S. 23–43, hier: S. 23.

Freiheit und Schuldanfälligkeit gehört es zum Profil von Bildung, die prioritär Identitäts- beziehungsweise Persönlichkeitsbildung sein will, Menschen zum verantwortlichen Gebrauch ihrer Freiheit zu befähigen, das heißt einerseits die Entdeckung von Freiheitsräumen zu fördern, andererseits die Differenz zwischen Freiheit und Beliebigkeit zu erschließen und im Austragen von individuellen wie sozialen Konflikten um existenzielle Entscheidungen, um Wertprioritäten und konkurrierende Interessen moralisches Urteilsvermögen und eine entsprechende Handlungskompetenz zu bilden.“³⁸

Auf der anderen Seite muss bedacht werden, dass Erwachsenenbildung (wie überhaupt Pädagogik) nicht legitimiert und nicht in der Lage ist, mündige Menschen darüber zu belehren, was sie zu tun, zu unterlassen, zu denken und zu glauben haben. Ethische Bildungsarbeit aber könnte und sollte Erwachsene bei der Suche nach personal-, sozial- und umweltverträglichen Antworten behilflich sein. Die erwachsenenbildnerisch verantwortlich tätigen Personen sind eher ReisebegleiterInnen als LokomotivführerInnen. Sie können bei ethischen Bildungsprozessen entsprechende Lernräume, Lernmaterialien und motivierende Lernmethoden und Lernansätze (wie beispielsweise Blended-Learning) anbieten. Aber genau hier liegt auch die pädagogische Grenze. Für ethische Erwachsenenbildung gilt das Sprichwort: Man kann das Pferd zwar zur Tränke führen, aber trinken muss es selbst, denn zum Trinken kann man es nicht zwingen.

Literatur

Adam, Gottfried: Ethisches soziales Lernen, in: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 238–243.

Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Bd. 1 + 2, Recklinghausen 2002.

Bergold, Ralph/Dierkes, Petra/Knoll, Jörg (Hg.): Vielfalt neu verbinden, Recklinghausen 2002.

Bergold, Ralph: Unterbrechende Ethik, Frankfurt u.a. 2005.

38 Ebd., S. 28.

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung):** Delphi-Befragung 1996/1998, Basel 1998.
- Bussmann, Ingrid:** Bibliothek 21 als Stützpunkt des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens, in: Bergold, Ralph u.a. (Hg.): In der Gruppe liegt das Potential – Wege zum selbstorganisierten Lernen, Würzburg 1999, S. 395–400.
- Dietzfelbinger, Daniel:** Didaktik der Ethik: Ist Moral lehrbar?, in: Fritzsche, Andreas/ Kirwan, Manfred (Hg.): Ethos lernen – Ethos lehren, München 2001, S. 12–30.
- Dohmen, Günther:** Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, BMBF-Publik, Bonn 2001.
- Döring, Nicola:** Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen, Göttingen 2003, 2. Aufl.
- Eisele, Markus:** Online ohne Rücksicht? Internet und Ethik, in: www.ipublic.de/ethik/onlineoehneruecksicht.doc 3.
- Ernst, Stephan/Engel, Ägidius:** Grundkurs christliche Ethik. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung, München 1998.
- Fritzsche, Andreas/ Kirwan, Manfred (Hg.):** Ethos lernen – Ethos lehren, München 2001.
- Gerbert, Frank:** Sehnsucht nach Werten, in: Focus, Heft 12/1997, S. 203.
- Gorschenek, Günther (Hg.):** Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1978, 3. Aufl.
- Heimbach-Steins, Marianne:** Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung, in: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard (Hg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Bielefeld 2003, S. 23–43.
- Hufer, Klaus-Peter:** Argumentationstraining gegen Stammtisch-Parolen, Schwalbach 2001, 3. Aufl.
- Kant, Immanuel:** Über ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen, in: Immanuel Kant, Werke in zehn Bänden, Bd. 7, hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1956, S. 635–643, hier: S. 640.
- Kohlberg, Lawrence:** Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1996.
- Kohlberg, Lawrence:** Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, S. 50–66.
- Leitner, Rupert u.a. (Hg.):** Religionspädagogik, Wien 1990, 2. Aufl.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.):** Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1982.
- Luhmann, Niklas:** Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt 2002.
- Nipkow, Karl Ernst:** Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antwort, Gütersloh 1981.

Oser, Fritz/ Althof, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992.

Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, München 1990, 2. Aufl.

Reischmann, Jost: Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Lernen en passant – die vergessene Dimension, in: GdWZ, Heft 6/1995, S. 200–204.

Tödt, Heinz Eduard: Perspektiven theologischer Ethik, München 1988.