SOKRATISCHES PHILOSOPHIEREN

*Barbara Neißer (Hg.)*

# Sokratik und Urteilskraft in pädagogischer Praxis

*Herausgegeben von:*
*Dieter Krohn*
*Barbara Neißer*
*Nora Walter†*

PPA
GSP

LIT

Barbara Neißer (Hg.)

# Sokratik und Urteilskraft in pädagogischer Praxis

# Sokratisches Philosophieren

Schriftenreihe der
Philosophisch-Politischen Akademie (PPA)
und der
Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP)

herausgegeben von

Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †

Band XV

LIT

Barbara Neißer (Hg.)

# Sokratik und Urteilskraft in pädagogischer Praxis

LIT

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

ISBN 978-3-643-12128-8

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2013

Verlagskontakt:
Fresnostr. 2 D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72
E-Mail: lit@lit-verlag.de http://www.lit-verlag.de

**Auslieferung:**
Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de
Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, E-Mail: mlo@medien-logistik.at
Schweiz: B + M Buch- und Medienvertrieb, E-Mail: order@buch-medien.ch
E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

## Inhalt

*Barbara Neißer*
Einleitung: Sokratik und Förderung der moralischen Urteilskraft im Unterricht 7

*Dieter Birnbacher*
Wie viel Vernunft braucht die Moral, wie viel verträgt sie? 29

*Stefan Weyers*
Gesetze und Verträge, Rechte und Rechtsstaatlichkeit: Die Entwicklung von Rechts- und Moralvorstellungen von der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter 57

*Klaus Blesenkemper*
‚Praktisches' im Schulfach ‚Praktische Philosophie' 107

*Joachim Kalcher*
Sokratisches Philosophieren und Praktische Philosophie 133

*Evelina Ivanova/Dieter Krohn*
Gemeinsames Philosophieren in einer Fremdsprache 149

Autorenverzeichnis 165

Barbara Neißer

# Einleitung: Sokratik und Förderung der moralischen Urteilskraft im Unterricht

## Philosophieunterricht und Sokratisches Philosophieren nach Nelson/Heckmann

> „Ethik als solche ist nicht lehrbar, eine bestimmte moralische Einstellung ist nicht lehrbar. Was ich machen kann, mit Schülern Begründungen und Vor- und Nachteile bestimmter Einstellungen zu diskutieren über Erfahrungen zu berichten und zu diskutieren. Aber ich kann einen Schüler nicht zwingen, diese Einstellungen anzunehmen. Das ist seine eigene Sache. Ich kann Diskussionsprozesse initiieren, aber eine bestimmte Einstellung kann ich nicht erzwingen [...]. Deshalb reicht nicht die Beschreibung einer moralischen Einstellung, mit der Hoffnung, dass sie übernommen wird, sondern man untersucht Gründe, warum es besser ist, so zu handeln als anders zu handeln und man hofft, dass der Schüler seinen eigenen Weg findet über diese Argumentation" (Bernd Rolf 2004, in: Werteerziehung in einer pluralistischen Gesellschaft, 2).

Das Zitat von Bernd Rolf macht deutlich, in welchem Spannungsfeld sich der Bildungsauftrag für die Fächer Praktische Philosophie und Ethik befindet.

Einerseits ist es in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft notwendig, dass moralische Orientierungen, Förderung der Urteilskraft und die Einsicht und Akzeptanz bestimmter Werte Teil der Allgemeinbildung sind, andererseits können diese nicht gelehrt werden wie fachliches oder methodisches Wissen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Biologie oder Physik.

Natürlich wird auch im Philosophie- und Ethikunterricht Wissen vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler lesen Texte, z. B. von Aristoteles, Hume, Mill, Kant, Hare und Rorty, sie unterscheiden verschiedene ethische Ansätze, sie lernen verschiedene Begründungen kennen und un-

tersuchen Beispiele, in denen moralische Prinzipien angewendet werden. Wenn allerdings im Unterricht der Anspruch erhoben wird, die Urteilsfähigkeit auch im Alltagshandeln der Kinder und Jugendlichen zu stärken, reicht dies nicht aus. Subjektive innere Einstellungen, erlernte Verhaltensmuster und kulturelle Traditionen prägen das Handeln schon in der Kindheit und müssten bewusst und auf besondere Weise zum Gegenstand von Lern- und Reflexionsprozessen gemacht werden. Wie lässt es sich bewerkstelligen, dass die Lernenden am Ende der Unterrichtssequenz nicht nur Wissen erworben haben, sondern auch ihre inneren Einstellungen verändern und ihre Konfliktfälle im Alltag besser lösen können? Wie können sie ihre Handlungen in moralischer Hinsicht klarer beurteilen und sich selbst besser an begründete moralische Normen halten?

Das Ziel eines solchen Unterrichts ist es, dass Lernende Einsichten gewinnen, die ihr Denken und Handeln verändern. Solche Lernprozesse müssen bestimmte Werte und Normen schon in die Gestaltung der Lernsituationen integrieren und Alltagsbeispiele, Fallbeispiele und Konfliktgeschichten möglichst aus eigener Anschauung und Erfahrung einbeziehen. So lassen sich plausible Urteile fällen, die wiederum gemeinsam untersucht und begründet werden können. Es zeigt sich dabei, dass jedes konkrete Beispiel von unterschiedlichen ethischen Ansätzen ausgehend, (z. B. vom Utilitarismus oder von Kants Pflichtethik), unterschiedlich begründet werden kann, man aber auf diesem Wege meist nicht zu einem gemeinsamen, von allen Beteiligten des Diskurses getragenen Gesamturteil des konkreten Falles kommt. Erst die Einbeziehung der „konkreten Anschauung" im Beispiel aus der Lebenspraxis und die dadurch ermöglichte Identifikation mit den handelnden Personen, die Evokation von Gefühlen der Empathie, oder Empörung und die Abwägung konkreter Handlungsalternativen erlaubt es den Lernenden in der Regel ein gemeinsames, klares und begründetes Urteil zu fällen. Der Philosophie- und Ethikunterricht muss also mehr als philosophisches Theoriewissen und methodische Kenntnisse der vernünftigen Argumentation beinhalten, wenn er die Urteilsfähigkeit stärken will, er muss realistische Zugänge zu moralischen Konfliktfällen bieten und die emotionalen Faktoren gegenüber den kontextfreien und „klinischen" Dilemmasituationen in der Tradition Kohlbergs hervorheben.

Im Fach Praktische Philosophie in NRW in der Sekundarstufe I wird ausdrücklich gefordert, an die lebensweltlichen Fragen und Probleme der

Schüler und Schülerinnen anzuknüpfen. Moralische Alltagsprobleme, Fragen der Ich-Identität, moralische Normierungen in verschiedenen Kulturen , aber auch das Ethos der großen Weltreligionen sollen anhand von Alltagsbeispielen aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen thematisiert, bewusst gemacht und kritisch reflektiert werden.

Das induktive Vorgehen, von einzelnen Fragen und Beispielen der Lernenden zu den allgemeinen Fragen und Prinzipien wird besonders für die Untersuchungen und Behandlung ethischer und moralischer Fragen mit jüngeren Schülern und Schülerinnen empfohlen.

Die Lehrenden verstehen sich dabei weniger als Wissensvermittler, mehr als Begleiter und Moderatoren des gemeinsamen Denk- und Lernprozesses in den Lerngruppen. Sie wollen keine Lösungen vorgeben, sondern Anregungen geben. Sie können den Prozess der Reflexion, des Bewusstwerdens und des Bewusstmachens fördern und Hilfestellungen beim Argumentieren und Begründen von Ansichten und Einstellungen geben. Die Jugendlichen lernen auf diese Weise, sich ihre eigenen kulturellen Prägungen zu verdeutlichen und bestehende Ideologien und Weisheitslehren kritisch zu bedenken und sich so ein begründetes Urteil darüber zu bilden. Für das soziale Zusammenleben und die aktive Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft sind diese Fähigkeiten unverzichtbar, umso mehr da in den Elternhäusern und den Peergroups der Jugendlichen sehr unterschiedliche, sich oft widersprechende Werte und moralische Einstellungen vertreten werden. Dieter Birnbacher beschreibt das soziale und gesellschaftliche Umfeld heutiger Heranwachsender folgendermaßen:

> „Wir haben heute kein eindeutig tragendes Fundament mehr. Wir haben Multikulturalität, wir haben unterschiedliche Wertsysteme, die nebeneinander existieren, und die sich auf gemeinsame Verfahrensweisen einigen müssen. Dann haben wir den Säkularisierungstrend, d. h. die Bereitschaft, dem kirchlichen Lehramt in entscheidenden Lebensfragen zu folgen, lässt zunehmend nach. Man möchte sich nicht mehr ohne weiteres sagen lassen, wie man zu leben hat, sondern versucht, eine eigene Wahl zu treffen, so schwer das auch ist.
>
> Und andererseits haben wir auch gravierende und komplexe Probleme zu bearbeiten, gesellschaftlich sehr komplizierte Fragen, z. B. im Bereich der Bioethik, bei denen die Antworten nicht mehr eindeutig auf der Hand liegen [...], wo sehr viel Information und Hintergrundwissen not-

> wendig ist, und die Philosophie ist mit diesem Frage- und Klärungsbedarf immer wichtiger geworden." (Birnbacher 2004 in Werteerziehung in einer pluralistischen Gesellschaft, 20).

Im Kernlehrplan für das Fach Praktische Philosophie wird als besonders geeignete Unterrichtsmethode das Sokratische Philosophieren benannt.

Das Sokratische Gespräch geht auf das Vorbild des antiken Sokrates zurück, meint jedoch nicht jenen Dialog, den der antike Sokrates mit den Bürgern Athens, die keine philosophische Vorbildung hatten, über grundlegende ethische und moralische Fragen geführt hat. Sokratisch ist hier weniger auf das historische Individuum Sokrates bezogen, sondern bezieht sich „auf ein zeitüberdauerndes, sich den historischen Sokrates mehr oder weniger zum Modell nehmenden Verständnis von Philosophie als Praxis, die der Klärung und Lösung philosophischer Probleme mit den Mitteln von Diskurs und Dialog, Frage und Antwort, kurz: mit den Mitteln einer von Regeln geleiteten Kommunikation näher zu kommen versucht." (Birnbacher 2002, 142)

## Das Sokratische Gespräch als Lehr-/Lernmethode

Im 20. Jahrhundert wurde das Sokratische Philosophieren von Leonard Nelson (vgl. Nelson,1922 ) als neosokratische Methode für das Philosophieren in Gruppen neu begründet und von Gustav Heckmann als Lehr- und Lernmethode in der Lehrerausbildung und in Hochschulseminaren ausgestaltet (vgl. Heckmann 1981).

Das Sokratische Gespräch nach Nelson/Heckmann ist eine Weiterentwicklung der antiken Maeutik, es beschränkt sich nicht auf zwei Dialogpartner, sondern ist ein Gruppengespräch, bei dem alle Teilnehmer die Chancen haben, sowohl in der Rolle des Erkenntnissuchenden zu sein, aber auch die Rolle der Hebamme für die Erkenntnis der anderen einzunehmen. Idealerweise mündet das Gespräch nach diesem Verfahren in gemeinsamen Einsichten und Erkenntnissen, denen alle in der Gruppe zustimmen können. Der Leiter ist somit in diesem Gespräch nicht mehr in der Rolle des Wissenden und Experten, der philosophische Fragen stellt und Erkenntnisse evoziert, sondern des Begleiters des gemeinsamen Kommunikations- und Denkprozesses. Er beteiligt sich

inhaltlich nicht an dem Gespräch, strukturiert aber den Gesprächsprozess und sorgt dafür, dass das Thema und der ‚rote Faden' im häufig kontroversen Gespräch nicht verloren geht (vgl. Birnbacher/Krohn 2002).

Das Sokratische Gespräch setzt an bei einem konkreten Beispiel und bei singulären Urteilen. Über die Analyse des Einzelfalles schreiten die Teilnehmer fort zu allgemeinen Fragen und Problemen und klären im Diskurs, welche normativen Annahmen, Grundsätze, Prinzipien und unbewussten Einstellungen dem einzelnen Beispiel zugrunde liegen. Anschließend werden diese Annahmen und Grundsätze auf ihre Geltung hin geprüft. Nelson nennt dieses Verfahren die regressive Abstraktion, und meint, dass kein anderes als das regressive Verfahren, das Dunkel um die allgemeinen Grundsätze und Prinzipien aufzuhellen vermag.

> „Die Philosophie beruht in ihren Grundsätzen nicht auf einleuchtenden Wahrheiten. Die Grundsätze sind in ihr viel mehr das Dunkelste, Unsicherste und Umstrittenste. Einigkeit herrscht nur da, wo es sich um konkrete Anwendung dieser Sätze handelt" (Nelson 1922, 279).

Im Sokratischen Gespräch sollen die Teilnehmer eigene Einsichten zu den jeweiligen Fragen und Beispielen erlangen. Gustav Heckmann schrieb dazu:

> „Erst allmählich habe ich begriffen, dass der Urteilsbildung im Erfahrungsbereich eine wesentlich größere Bedeutung für das Gewinnen von Einsichten zukommt. Die Wurzeln auch der durch Abstraktion zu gewinnenden allgemeinen philosophischen Einsichten liegen in der Urteilsbildung im Erfahrungsbereich. Eine ‚Einsicht', die nicht hier ihre Wurzel hat, verdient diesen Namen nicht. Sie bleibt bloße Formel, ohne Verbindung mit dem konkreten Lebendigen, in dem wir uns doch durch das Philosophieren orientieren wollen (Heckmann 1981, 1993, 108).

Jeder kann die Einsicht nur reflektierend im eigenen Geiste finden. „Das Gespräch zwischen Partnern, unter denen keiner für den Anderen Autorität ist, kann dazu wesentlich helfen.

Bei der Suche nach eigenen Einsichten ist das Bemühen um Wahrheit die treibende Kraft. Das Denken jedes einzelnen ist notwendig begrenzt, es wird beeinflusst von seinen individuellen Erfahrungen und Gefühlen. Im Sokratischen Gespräch bemühen sich alle Teilnehmer, die eigenen Gedanken an denen der anderen zu überprüfen und gegebenenfalls zu

korrigieren oder zu modifizieren, also in Gemeinschaft zu denken und zu Aussagen zu kommen, denen alle zustimmen können. Immer wieder stellen Teilnehmer fest, dass die Gespräche weiter wirken, dass sie später auch im Alltag kritischer an Gesprächen teilnehmen, genauer zuhören, Phrasen hinterfragen, weniger anfällig geworden sind gegen Dogmen oder bloße Schlagworte. Das Selbstvertrauen wächst durch die Erfahrung, dass keiner darauf angewiesen ist, Urteile von Autoritäten zu übernehmen, sondern durch eigenes Denken und Argumentieren selber zu begründeten Urteilen kommen kann. So hat das Sokratische Gespräch als anti-doktrinäre Gesprächsform eine politische Wirkung im Sinne der Förderung mündiger Bürger. Auch kann das Nachdenken über ethische Fragen über das jeweils behandelte Thema hinaus zu einer Orientierungshilfe bei der Auseinandersetzung mit Problemen der Lebensführung und des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden.

Für die Teilnahme an einem Sokratischen Gespräch ist nichts erforderlich als ein „normaler" Verstand und die Bereitschaft, sich auf diese Methode einzulassen. Voraussetzung für die Teilnahme an einem Sokratischen Gespräch ist, dass jeder Teilnehmer am Gespräch nur seine eigenen Überlegungen auszudrücken versucht und sich nicht auf irgendwelche Autoritäten bezieht. Im Sokratischen Gespräch vertraut man darauf, dass jeder Teilnehmer für das, was er vorbringt, Gründe hat. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich, dass alle Gesprächsteilnehmer sich gegenseitig ernstnehmen und beanspruchen können, ernst genommen zu werden. Durch den Austausch von Argumenten und Gründen gelingt es allmählich, den Wahrheitskern auch von zunächst gegensätzlich erscheinenden Auffassungen herauszuschälen. Es kommt es nicht darauf an, Recht zu behalten, sondern das gemeinsame Anliegen ist, zu einer besseren Einsicht zu gelangen. Voraussetzungen für das Gelingen eines Sokratischen Gesprächs sind die ununterbrochene Teilnahme aller Teilnehmer vom Anfang bis zum Ende des Gesprächs, die Bereitschaft, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen, sich klar auszudrücken, deutlich zu sprechen, den anderen Teilnehmern gut zuzuhören und zu versuchen, sie zu verstehen: Je intensiver die Verständigung unter den Teilnehmern ist, umso besser wird das Ergebnis des Gesprächs sein.

## Der Ablauf eines Sokratischen Gesprächs

Ausgehend von der jeweiligen Fragestellung wird in der Regel ein möglichst selbsterlebtes Beispiel zum Thema gesucht und analysiert. Entsprechend geht man bei mathematischen Themen von konkreten Beispielen bzw. Figuren aus. Die wichtigsten Regeln des Sokratischen Gesprächs sind:

- Jeder Teilnehmer sagt nur seine eigenen Überlegungen, die Meinungen von „Autoritäten" gelten nicht als Argumente.
- Das Thema wird vom Konkreten ausgehend und allmählich abstrahierend untersucht. In der Regel wird daher zunächst ein konkretes Beispiel aus dem eigenen Erfahrungsbereich (eines) der Teilnehmer untersucht.
- Die wirkliche Verständigung zwischen den Teilnehmern in der Sache hat Priorität vor dem schnelleren Finden von „Ergebnissen".
- Es wird Schritt für Schritt vorgegangen unter Beteiligung aller Teilnehmer.
- Zu den im Gesprächsverlauf aufgestellten Behauptungen, Vermutungen und Fragen soll jeweils das Für und Wider begründet und geprüft werden.
- Die Teilnehmer bemühen sich gemeinsam um Urteile, denen alle zustimmen können.

Wenn die Gesprächsgruppe ein Urteil gewonnen hat, dem alle zustimmen können, ist ein Konsens erreicht. Obwohl ein solcher Konsens angestrebt wird, sollte kein Teilnehmer echte Zweifel um eines schnellen Konsenses willen zurückstellen. Jeder Teilnehmer kann einen Konsens wieder in Frage stellen, wenn er begründete Zweifel hat. Dies kann er auch dann, wenn er dem Urteil zu einem früheren Zeitpunkt ausdrücklich zugestimmt hat. Die wichtigen Aussagen bzw. Gedankenschritte werden für alle sichtbar als „roter Faden" schriftlich festgehalten.

Die Gruppe bemüht sich zuerst um eine Verständigung über das gewählte konkrete Beispiel. Dies schließt häufig Klärungen über die Verwendungsweise von Begriffen und Aussagesätzen und Urteilen ein. Wichtig sind vor allem die Urteile, die zu dem Beispiel gefällt werden und deren subjektive Begründungen. Während der Beispielanalyse werden die Prinzipien, Überzeugungen und Werte freigelegt, die den anfangs gefällten Urteilen oft unbewusst zugrunde liegen. Erst dann kann in die

Untersuchung der Begründungen eingetreten und geprüft werden, wieweit die für das Beispiel relevanten Normen und Prinzipien allgemeine Geltung beanspruchen können. Dazu können weitere Beispiele herangezogen werden, Argumente geprüft und ggf. notwendige Abänderungen vorgenommen werden.

Ob ein Sokratisches Gespräch gelingt, hängt vom Zusammenwirken der Gruppe ab, aber auch von der Leitung. Jeder Teilnehmer ist für die Beachtung der Regeln, aber auch für eine hinreichende Flexibilität und einen konstruktiven Gesprächsverlauf mitverantwortlich.

Das Sokratische Philosophieren hat von Anfang an therapeutisch erzieherische Bezüge. Es geht um Aufdeckung von Vorurteilen, Scheinwissen und Bewusstwerden von Prinzipen, Annahmen und Einstellungen, die das Denken und Handeln meist unbewusst beeinflussen. Dieser erzieherische und therapeutische Aspekt ist auf Bewusstseinswandel und auf Selbstläuterung angelegt.

> „Kommunikation und Hinwendung zum anderen sind nicht nur Form- und Darstellungsmomente, sondern wesentliche Zwecke dieser Philosophie. Statt das Denken der Dialogpartner zu instrumentalisieren [...], geht es diesem Philosophieren zentral um das Denken des anderen und um diesen anderen selbst. Das Denken des anderen soll durch sokratisches Befragen geläutert werden, um letztlich die Person des anderen zu läutern." (Birnbacher 2002, 144 f.)

Sokratisches Philosophieren ist eine Praxis, eine Tätigkeit, in der es nicht um Vermittlung von philosophischen Theorien und Wissen geht, sondern um Klärung und Aufklärung, um Verstehen und Verständigen. Jeder will sich selbst und andere besser verstehen, wobei der Andere auch ein fiktiver Dialogpartner aus der philosophischen Tradition oder Autor eines philosophischen Textes sein könnte. Das Ziel ist, sich einzuüben in ein methodisch angeleitetes kritisches Selberdenken und Argumentieren.

Was dabei erreicht werden kann, ist nach Birnbacher ein möglichst geklärtes Verständnis der eigenen Denkvoraussetzungen und Urteile, ein klares Explikationswissen (im Sinne einer deskriptiven Erkenntnistheorie oder Ethik). Inwieweit das Sokratische Philosophieren auch Begründungswissen liefern kann und zur Prüfung der Geltung von aufgedeckten Normen und Prinzipien geeignet ist, sieht Birnbacher eher kritisch.

> „Eine regressiv gewonnene philosophische Einsicht besteht darin, einzusehen, dass das die Voraussetzungen sind, die unseren Urteilen zugrunde

liegen. Vor allem ist damit noch keine Einsicht in die Angemessenheit der aufgewiesenen Begriffe, die Wahrheit der aufgewiesenen Prinzipien und die Rechtmäßigkeit der aufgewiesenen Normen gewonnen." (Birnbacher 2002, 153).

Allerdings will Birnbacher damit dem Sokratischen Philosophieren nicht prinzipiell die Begründungsansprüche und die Möglichkeiten, Begründungswissen zu erarbeiten, absprechen, sondern nur den Rahmen verdeutlichen und abstecken, innerhalb dessen sich die Begründungen bewegen müssen.

„Absolute Wahrheitsansprüche und Begründungsansprüche lassen sich weder für die theoretische noch für die praktische Philosophie rechtfertigen. Für das Hauptanwendungsgebiet der sokratischen Methode, die Ethik, heißt das, dass zwingende oder Letztbegründungen selbst noch für die elementarsten und unaufgebbarsten praktischen Normen nicht zu haben sind. Es bleiben aber hinreichend große [...] Spielräume für schwächere Arten von Begründungen, etwa für die Begründung abgeleiteter Normen durch intersubjektiv anerkannte Grundnormen im Sinne einer rekonstruktiven Ethik [...] oder für die Fundierung substantieller moralischer Normen in bestimmten metaethischen Bedingungen mit Hilfe nicht-deduktiver Plausibilitätsargumente." (Birnbacher 2002, 160)

## Kritische Betrachtung zum Verhältnis von Moral und Vernunft im Sokratischen Paradigma

So sehr Birnbacher für die Praxis des Sokratischen Philosophierens eintritt, so skeptisch ist er hinsichtlich der inhaltlichen Koppelung von Moral an Vernunft, wie diese bereits beim antiken Sokrates vollzogen ist und die Tradition rationalistischer Vernunftethik von Platon über Kant bis Nelson und Hare durchzieht.

Birnbachers Beitrag in diesem Band: „Wie viel Vernunft braucht die Moral, wie viel verträgt sie?" stellt eine kritische Untersuchung dieser sokratischen Grundannahmen dar. Eine Annahme, die inhaltlich auch von Leonard Nelson geteilt wurde.

Die erste These des sokratisch-ethischen Rationalismus besagt, dass die Begründungen des moralisch Richtigen allein durch die Vernunft zu erfolgen hat. Die zweite These behauptet, dass die Erkenntnisse der Ver-

nunft hinreichend seien, um zum moralischen Handeln und zur Ausführung des als richtig Erkannten zu motivieren.

Birnbacher führt gegen diese Annahmen eine Reihe kritischer Einwände und skeptischer Argumente an, wie sie von Aristoteles bis Nietzsche in der europäischen Philosophiegeschichte erhoben worden. Er selbst verwirft beide Annahmen des sokratisch, moralischen Vernunftsrigorismus. Stattdessen weist er darauf hin, dass sich in unterschiedlichen Moralen, bestimmte Rationalitätskomponenten feststellen lassen, wie

- logische Konsistenz,
- Einheitlichkeit oder Kohärenz,
- Anspruch auf Allgemeingültigkeit,
- logische Universalisierbarkeit,
- eine Begründbarkeit ohne Berufung auf Autoritäten und Traditionen.

Seine Untersuchung zeigt, dass keins der benannten Elemente eine notwendige Bedingung für Moral ist, obwohl sie in vielen Moralen vertreten sind. Auch weisen nicht alle Moralen (z. B. Alltagsmoral, religiöse Moral, Stammesmoral u. a.) alle Rationalitätskomponenten auf, werden aber dennoch als Moral anerkannt und erfüllen bestimmte moralische Funktionen. Birnbacher erläutert die funktionalen Gründe für Rationalitätskomponenten und zeigt, welche sozialstabilisierenden Funktionen sie in den verschiedenen Moraltypen haben.

Anders als Sokrates, Kant, Nelson und Hare vertritt er die Position, dass die Rationalität die Moral nicht bereits begriffslogisch impliziert, sondern immer erneut durch substanziell normative Argumente einsichtig begründet werden muss. Individuelle Moral stammt aus vielen heterogenen Quellen, die nicht immer bewusst, und die in sich auch oftmals widersprüchlich sind. Dies gilt ganz besonders für Jugendliche und es ist ausgesprochen schwierig und anstrengend die individuellen Moralvorstellungen und Normierungen von Jugendlichen in eine systematische und widerspruchsfreie Ordnung und Orientierung zu bringen.

Für verschiedene Lebensbereiche werden oftmals verschiedene Moralen und unterschiedliche Normen für verbindlich gehalten (z. B. Umgang mit Menschen, Umgang mit Tieren). Birnbachers Untersuchungen machen deutlich, dass die Annahmen, dass moralische Erkenntnisse immer Vernunfterkenntnisse sein müssen und dass moralisch vernünftige Erkenntnisse notwendigerweise zum moralischen Handeln führen, ein doppeltes sokratisch-rationalistisches Paradoxon sind.

Die kritische Auseinandersetzung Birnbachers mit dem sokratisch-ethischen Rationalismus mündet schließlich in dem Fazit:

> „Vernunft hat in der Moral durchaus eine Rolle zu spielen, aber weder als notwenige und begriffliche Bedingung der Moral noch als alleiniger und hinreichender Erkenntnisgrund moralischen Wissens." (Birnbacher, in diesem Band, 51)

> „Eine vollständige Begründung der Moral durch Vernunftgründe, wie sie von ethischen Rationalisten wie Sokrates, Kant, Nelson und Hare postuliert worden ist, ist ein Ding der Unmöglichkeit." (Birnbacher, 51)

## Die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen

Der methodische und regelgeleitete Prozess des Denkens und Sprechens beim Sokratischen Gespräch zielt primär auf einen Erkenntnisgewinn, der nicht von der eigenen Selbsterkenntnis und den individuellen Annahmen, Einstellungen, Traditionen und kulturellen Prägungen ablösbar ist. Derartiges Selberdenken, Erfahrungen von Empathie und Toleranz, Verständigung mit anderen und Konzentration und Durchhaltevermögen beim Lösen von Problemen im Gesprächs- und Lernprozess sind geeignet, auch außerhalb des Unterrichts wirksam zu werden und das moralische Urteilen und Handeln im Alltag zu beeinflussen.

Zu bedenken und zu beachten sind dabei allerdings auch entwicklungspsychologische Probleme, auf die Piaget und auch Kohlberg bereits hingewiesen haben. In welchem Alter sind Kinder und Jugendliche überhaupt in der Lage, moralische Vorstellungen zu entwickeln, moralische Urteile als solche wahrzunehmen und Handlungssituationen moralisch zu beurteilen?

Stefan Weyers hat in seinem Beitrag zu diesem Band „Gesetze und Verträge, Rechte und Rechtsstaatlichkeit: Die Entwicklung von Rechts- und Moralvorstellungen von früher Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter" empirisch untersucht und die Ontogenese von Rechts- und Moralvorstellungen bei Kindern und bei Jugendlichen beschrieben. Der Beitrag fasst die wesentlichen Ergebnisse von zwei empirischen Studien zusammen und zeigt, ab welchem Alter moralische Vorstellungen und

Urteile bei kleinen Kindern vorhanden sind und ab wann Kinder und Jugendliche zwischen moralischen Normen und Rechtsnormen unterscheiden können.

Weyers untersucht einerseits Rechts- und Moralvorstellungen im Bereich des Wissens und anderseits im Bereich der sozialen Erfahrungen in der frühen Kindheit und macht am Tauschverhalten der Kinder im Kindergarten deutlich, dass Kinder in diesem Alter schon ein – wenn auch zunächst unreflektiertes – Empfinden für Gerechtigkeit haben. Weiterhin wurde untersucht, wie diese Kinder und auch die Jugendlichen auf Normverletzungen reagieren und wie sie dabei die Absichten, Folgen und Umstände einer Tat beurteilen und welche Vorstellungen sie von Verantwortlichkeit und von angemessenen Strafen haben.

Weyers weist neben seinen eigenen Untersuchungen auch auf die Untersuchungen von Edelstein/NunnerWinkler und Noam, (vgl. Edelstein/Nunner-Winkler/Noam 1993) hin, die – wie er selbst – ebenfalls eine rein formalistische Klassifizierung von moralischen Urteilen nach dem Kohlbergschen Stufenmodell ablehnen und die Bedeutung von empirischen Kenntnissen und Erfahrungswissen, von Rahmenbedingungen und situativen Faktoren bei der moralischen Urteilsbildung hervorheben.

In der ersten Studie (1999 bis 2003) wurden Vorformen des Rechts bei Kindergartenkindern untersucht, grundlegend waren dabei die juristischen Kategorien Vertrag und Eigentum.

Ausgehend von einer Untersuchung des Tauschhandelns unter kleinen Kindern unterscheidet Weyers vier Niveaus, wie Tausch und Tauschen verstanden werden. Erst in dem Alter von neun Jahren verstehen Kinder den Tausch als Rechtsgeschäft mit gegenseitiger Eigentumsübertragung. Des Weiteren wurden den Kindern Interviewgeschichten über exemplarische Fälle von Diebstahl und fahrlässiger Körperverletzung vorgelegt und sie wurden zu den Normverletzungen, den Tätern und dem Strafmaß befragt.

Dabei orientierten sich jüngere Kinder stark an den Folgen der Tat und an den Sanktionen, während die älteren die Intentionen mit einbezogen. Schon ab drei Jahren können Kinder offenbar zwischen absichtlichen und unabsichtlichen Handlungen unterscheiden, dennoch orientieren sich jüngere Kinder stärker an den objektiven Faktoren wie Folgen, Schäden, Strafen. Erst im Alter ab zehn Jahren berücksichtigen sie beide Aspekte, Intentionen und Folgen gleichermaßen bei ihren Beurteilungen.

Weyers Fazit lautet:

> „Tendenziell bejahen Kinder aller Altersstufen die Verbote zu stehlen und zu schlagen, aber auch die Verwerflichkeit von Anstiftung, Beihilfe, Raub, Unterschlagung und Gebrauchsanmaßung. Bei der Begründung gibt es große inhaltliche Übereinstimmung, die der älteren Kinder sind jedoch differenzierter, auch rekurrieren diese viel seltener auf Sanktionen." (Weyers, in diesem Band, 82)

Alle Kinder plädieren für Bestrafungen bei Normverletzungen, große Altersdifferenzen gibt es allerdings in Hinsicht auf die Art der Strafen und bei der Beurteilung der Täter und des Schadens. Dabei berücksichtigen vor allem die älteren Kinder subjektive und objektive Faktoren gleichermaßen.

Vorschulkinder urteilen konkret und inhaltlich, Grundschulkinder kennen in der Regel bereits den Gesetzesbegriff. Ein angemessenes Verständnis von Rechtsnormen entwickelt sich aber erst spät in der Kindheit (ab neun bis zehn Jahren). Erst im Alter von zwölf Jahren verstehen Kinder die formale Struktur von Rechtsnormen und die Institutionalisierung von Normen und Konfliktregeln. Und erst ab diesem Alter können sie Recht und Moral eindeutig und klar differenzieren. (Weyers, 83)

Die zweite Studie, auf die Weyers sich in seinem Beitrag bezieht, wurde 2005 bis 2008 mit 89 Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Herkünften durchgeführt, sie alle sind aber in deutschen Städten aufgewachsen (DFG Projekt Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz).

Hier wurde untersucht, wie Jugendliche das Verhältnis von Recht und Moral interpretieren und wie sie moralische und rechtliche Anforderungen koordinieren, wenn beide in Konflikt miteinander geraten. In halbstrukturierten Interviews konnten die Jugendlichen ihr Verständnis von Norm, Recht, Konflikt darstellen, spezifische Situationen beurteilen und ihre Urteile begründen. Deutlich wird dabei, dass alle Jugendlichen Rechtsnormen von moralischen Normen unterschieden konnten. Sie verstehen die Gesetze als schriftlich fixierte Regeln und Richtlinien des Staates. Sie verstehen auch die Verfahren und Regeln der Rechtsprechung und der Bestrafung und Sanktionierung.

Bezogen auf Kohlberg macht diese Studie laut Weyers deutlich, dass Rechtsnormen bereits auf der Stufe 3 und 4 an moralische Grundsätze und überpositive Rechte gebunden werden, ihre Begründung orientiert

sich jedoch nicht an den universellen moralischen Prinzipien der Stufe 5. Die Beispiele bestätigen Kohlbergs Annahme eines Primats der Moral über das Recht insoweit, als Rechtsnormen moralischen Standards entsprechen sollen. Die Moral wird dem Recht übergeordnet, allerdings nicht in allen Fällen, gerade bei der Beurteilung von Verstößen gegen die Menschenrechte wird konkreten kulturellen Kontexten und Traditionen eine wesentliche Rolle zugeschrieben.

Weyers weist auf die pädagogischen Konsequenzen seiner Untersuchungen hin und macht deutlich, dass gerade im Ethik- und Philosophieunterricht auch die motivationalen Bindungen an Normen eine wesentliche Rolle spielen müssen. Nach Weyers reichen abstraktes normatives Wissen und allgemeine Akzeptanz von Normen nicht aus, es muss anhand exemplarischer Fälle und Konfliktsituationen gelernt werden. Er unterscheidet dabei drei Formen des Lernens: Inhaltslernen, Strukturlernen und Erfahrungslernen (Weyers, 99). Inhaltslernen zielt auf Wissenserwerb, Klärung von Begriffen und Positionen, das Erfahrungslernen findet anhand ethischer und moralischer Fragen und Probleme statt. Das Lernen moralischer Normen erfolgt, wie er gezeigt hat, bereits in der Kindheit, die Anwendung dieser Normen bedarf jedoch in komplexen Situationen immer weiterer soziokognitiver Strukturentwicklungen. Im schulischen Unterricht können Lernsituation, in denen ein verständigungsorientiertes Klima und demokratische Partizipation herrscht, solches Erfahrungslernen ermöglichen. Und dabei ist wichtig, in welcher strukturellen Form und mit welchen methodischen Anleitungen ein solches Wissen erworben wird. Weyers nennt als geeignete Formen Dilemma-Diskussionen und das Sokratische Gespräch (Weyers, 99 f.) Besonders wichtig erscheinen ihm dabei die Regeln des pädagogischen Diskurses, der Verzicht auf Belehrung und Bewertung, gegenseitiger Respekt, Toleranz und Skepsis gegenüber den vorgebrachten moralischen und rechtlichen Geltungsansprüchen. Nicht Gewissheiten, sondern die Irritation ist die Voraussetzung in diesen Lehr-/Lern-Gesprächen für die Veränderungen inhaltlicher Deutungen und die Transformation sozialkognitiver Strukturen.

## Sokratisches Philosophieren und methodische Fähigkeiten in Lernprozessen

Was ist das Praktische an dem Lernprozess im Fach Praktische Philosophie fragt Klaus Blesenkemper in seinem Beitrag und setzt sich intensiv mit den Zielen, Kompetenzbeschreibungen und Methoden des Fachs Praktische Philosophie auseinander.

Gezielt analysiert und kommentiert er den Kernlehrplan Praktische Philosophie (KLP-PP 2008) für das Fach in der Sekundarstufe I. Die Ziele des Faches können zusammenfassend als Ermöglichung von kognitiver, emotionaler und sozialer Orientierung beschrieben werden (KLP-PP 2008, 85), die zu einem selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Leben in der demokratischen Gesellschaft befähigen sollen. Orientierung meint hier nicht, weltanschauliche, ideologische oder philosophische Vorgaben oder Positionen, sondern, dass die Lernenden sich mit ihren eigenen Sinn- und Wertfragen auseinandersetzen. Die Förderung der Reflexions- und Urteilskraft steht im Zentrum dieses Unterrichts. Blesenkemper erläutert in seinem Beitrag, wie die vier Teilkompetenzbereiche des Faches (personale Kompetenz, soziale Kompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz) im Hinblick auf Förderung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit zu verstehen sind und warnt vor Missdeutungen missverständlicher Formulierungen. Er macht deutlich, dass lebenspraktische Fragen und Probleme der Schüler- und Schülerinnen den Ausgangspunkt für den Lehr-/Lernprozess bilden sollen. Wie beim Sokratischen Gespräch wird die gemeinsame Analyse solcher Fragen und Beispiele zu sozialen Konflikten und kontroversen Ansichten führen. Der Prozess zielt schließlich auf die Bearbeitung grundlegender philosophischer und ethischer Fragen. Die lebenspraktischen Fragen und Beispiele spielen im Reflexionsprozess eine tragende Rolle, da die allgemeinen Einsichten immer wieder auf diese zurückbezogen werden.

Im zweiten Teil seines Beitrags geht Blesenkemper ausführlich auf die Methodik des Unterrichts in Fach Praktische Philosophie ein und zeigt, wie die Verbindung von allgemeinen philosophischen Einsichten mit konkreten praktischen Problemen und deren Beurteilung verbunden werden kann. Exemplarisch beschreibt er anhand eines Dilemma-Spiels, eines Experiments und eines Wahrnehmungsproblems, wie sich Lernprozesse praktisch und schülerorientiert gestalten lassen.

Betrachtet man das Sokratische Philosophieren unter didaktischen Gesichtspunkten und in Hinsicht auf die Frage, wie sich dies im schulischen Rahmen verwirklichen lässt, muss man neben dem Sokratischen Gespräch von Nelson und Heckmann auch das Sokratische Philosophieren nach Ekkehard Martens berücksichtigen. Martens orientiert sich am antiken Sokrates und dessen dialogischer Praxis. In dem neosokratischen Gespräch von Nelson und Heckmann sieht er eher eine Engführung des Sokratischen Philosophierens (Martens 2003, 65-92, vgl. dazu auch Draken 2011, 53-87).

Sein Begriff von Sokratischem Philosophieren ist weiter, dialogorientiert, aber nicht nur auf den Diskurs einer Gruppe fixiert und er umfasst mehrere methodische Verfahren:

(1) **Phänomenologische Methode**: Die Untersuchung geht von brüchig gewordenen Alltagserfahrungen aus und berücksichtigt empirische Daten. Die Teilnehmer beschreiben differenziert und umfassend, was sie beobachten, erfahren, wahrnehmen oder bei sich denken. Ferner werden auch Ergebnisse der Einzelwissenschaften einbezogen.

(2) **Hermeneutische Methode**: Lehrmeinungen und Interpretationen oder ideengeschichtliches Wissen und die eigenen, alltäglichen Ansichten oder Deutungsmuster werden befragt und untersucht. Dazu können philosophische Texte gelesen werden, textinterne oder eigene Beobachtungen und Deutungsmuster („Ideen") aufgedeckt und verstanden werden.

(3) **Analytische Methode**: Zentrale Begriffe und Argumente werden hervorgehoben und geprüft oder Prämissen, Widersprüche oder verengte und zu weite Definitionen aufdeckt und überprüft.

(4) **Dialektische Methode**: Unterschiedliche Positionen in Texten oder in eignen Argumentationen werden zugespitzt, in Thesen formuliert und gegeneinander abgewägt oder ein Dialogangebot wird wahrgenommen (in Gesprächen oder in Texten), dessen Pro- und Kontraargumente werden diskutiert, dabei müssen Aporien aushalten und mögliche Synthesen gesucht werden.

(5) **Spekulative (intuitiv-kreative) Methode:** Auch ungeschützte Assoziationen und Phantasien können beim Philosophieren zugelassen und spielerisch erprobt werden. Gedankenexperimente, Mythen,

Bilder, neue Ideen oder kreative Hypothesen können im Diskurs sinnvoll genutzt werden (vgl. Martens 2003, 54).

Martens meint, dass die philosophischen Methoden letztlich Stilisierungen und Vertiefungen unserer alltäglichen Sprechhandlungen sind:

> „Alle genuin philosophischen Methoden entspringen, [....] konkreten alltäglichen Sprach- und Handlungszusammenhängen und sind deren Hochstilisierungen: Dem Verstehen und Fragen entspringt die Hermeneutik, dem Beschreiben die Phänomenologie, dem Streiten und Widersprechen die Dialektik, dem Nachfragen, Klären und Erläutern von Bedeutungen das Analysieren der Sprachanalyse."

In Bezug auf den antiken Sokrates, sagt Martens:

> „Das breite Spektrum der Methoden des sokratischen Philosophierens sowie seine Nähe zur Lebenswelt und zur Alltagssprache lassen sich besonders gut an Platons Frühdialog Laches zeigen." (Martens 2004, 163)
>
> „(1) Das sokratische Philosophieren geht von konkreten Erfahrungen, Beobachtungen oder Phänomenen der Lebenspraxis aus oder von dem, was sich von sich her zeigt (griech.: ‚phainomenon'), und dies noch vor ausdrücklichen Deutungsversuchen. So erinnert Sokrates die Feldherren an ihre problematisch gewordenen Erfahrungen von Tapferkeit im Krieg als blindes Drauflosstürmen – manchmal ist ein Rückzug taktisch klüger (Platon, Laches, 191a-c) (phänomenologische Methode).
>
> (2) Ferner erinnert Sokrates seine Gesprächspartner an ihre von Homer geprägten militärischen Deutungsmuster von Tapferkeit und erweitert ihren verengten Blick auf das Phänomen Tapferkeit als einem bloßen Verharren in einem Freund-Feind-Schema um die Vorstellung von Zivilcourage, überlegter Beharrlichkeit und Prinzipienfestigkeit (Laches, 192 e-f) (hermeneutisch).
>
> (3) Drittens werden die vorgebrachten Deutungsmuster durch die Was-ist-das-Frage (Laches, 190 a) begrifflich-argumentativ analysiert; so ist der Begriff ‚Tapferkeit' zu eng auf bloß militärische Erfahrungen bezogen (Laches, 191d) oder unterscheidet nicht zwischen Mittel und Zweck von Handlungen (Laches, 189e) (analytisch).
>
> (4) Viertens philosophiert Sokrates in Form eines Dialoges oder einer Auseinandersetzung in Rede und Gegenrede und spitzt entscheidend Gegensätze zu: Tapferkeit ist einerseits ein Affekt der Beharrlichkeit und andererseits eine Art von Wissen oder Einsicht (Laches 192 b, 194 d) (dialektisch)

> (5) Fünftens schließlich lebt das sokratische Philosophieren von kreativen Momenten wie Gedankenexperimenten, Bildern, Metaphern oder Mythen. Was wäre, so legt der Dialog, der ohne ausdrückliches Ergebnis endet, dem Leser als „dritten" Dialogpartner die Frage nahe, wenn Feldherren oder Männer der Praxis wirklich anfingen zu philosophieren? Außerdem versucht das sokratische Philosophieren eine Antwort auf die Frage nach der Tapferkeit zu geben, indem es geradezu den Versuch aufdrängt, die beiden gegensätzlichen Positionen miteinander zu verbinden: Tapferkeit ist das beharrliche Festhalten an der Einsicht in die guten Ziele gegen widerstrebende Affekte der Tollkühnheit und der Feigheit (kreativ-spekulativ)." (Martens 2004, 175)

Wie das Sokratische Philosophieren nach Martens in der Praxis des Philosophieunterrichts einer Klasse 5 aussehen kann, zeigt der Beitrag von Joachim Kalcher, ein Unterrichtsvorhaben zum Thema „Wer bin ich?". Es geht bei diesem Vorhaben um die Vorstellungen, Ansichten und Einsichten, die Kinder über sich selbst und ihr eigenes Ich haben. Deutlich wird an dem Vorhaben, dass auch hier der Ausgang des Philosophierens die Alltagserfahrungen, z. B. die Erfahrungen mit dem eigenen Namen, sind. Herangezogen zur Reflexion und Selbstreflexion werden auch Geschichten, Bilder, Gegenstände und Aktionen. Die Kinder fällen Urteile über sich und machen Aussagen über sich und andere. Dabei wird ihnen bewusst, dass die Aussagen und Erkenntnisse über das eigene Ich nicht unabhängig von dem Du und von den Ansichten und Urteilen der Anderen sind. Martens Verständnis des Sokratischen Philosophierens weist dem Diskurs nicht eine herausragende Stellung (wie bei Nelson und Heckmann) zu, sondern ermöglicht, wie das Beispiel von Kalcher zeigt, auch den Einsatz präsentativer Methoden, wie z. B. Geschichten vorlesen, Bilder malen, Interviews führen, kreatives Schreiben.

Hier geht es zunächst darum, Kinder zum Nachdenken über sich selbst und zur Reflexion überhaupt zu motivieren und anzuleiten. Die systematische regelgeleitete Reflexion und die ernsthaften Einübungen in eine philosophische Argumentation stehen als Ziel im Hintergrund. Der Altersstruktur und der sozialen Situation der Lerngruppe, die nach dem Übergang in eine weiterführende Schule erst zusammenfinden muss, kommt diese Form des Philosophierens sehr entgegen. (vgl. dazu auch Draken 2011, 205 ff.)

Sokratisches Philosophieren nach Nelson/Heckmann und auch nach Martens ist in der allgemeinen schulischen Bildung nicht nur geeignet für

den Philosophie- und Ethikunterricht, sondern kann als Bildungsprinzip auch in Sach- und Fachunterricht eingesetzt werden.

Beim Philosophieren als Unterrichtsprinzip werden philosophische Gespräche in den Fachunterricht integriert. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip ist nicht verbunden mit der Einführung neuer Inhalte im Sinne eines Fachs ‚Philosophie', sondern es geht um andere, alternative Zugänge zu den jeweiligen fachlichen Gegenständen des Unterrichts. Das gemeinsame Nachdenken geht von den Inhalten der Fächer aus, es ist bezogen auf diese und greift philosophische Fragen auf, die sich aus den Unterrichtsgegenständen ergeben. Im Idealfall sind dies Fragen, die von den Kindern und Jugendlichen selbst gestellt werden.

Im Sozial- oder Gemeinschaftskundeunterricht stellen sich häufig aktuelle ethische und moralische Fragen, deren Klärung und Bearbeitung auf sokratische Weise erfolgen kann. Im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht können dies moralische Fragen sein, die sich aus der Lektüre von Texten oder aus Verstehensproblemen ergeben. Dabei steht nicht der Erwerb von Wissen, sondern die vertiefte eigenständige Reflexion und die gemeinsame Durchdringung des Problems im Vordergrund.

Der zentrale Gedanke lautet, dass Fachunterricht durch die Berücksichtigung philosophischer Fragen auf eine besondere Art und Weise bildungswirksam sein kann, weil es bei Bildungsprozessen nicht nur um die Vermittlung von Wissen und fachbezogenen Kompetenzen geht, sondern immer auch um die Förderung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Der Beitrag von Evelina Ivanova und Dieter Krohn zeigt, welche Chancen und Probleme ein Sokratisches Gespräch in einer Fremdsprache bietet. Aus den von ihnen dargestellten Erfahrungen und Überlegungen können wichtige Hinweise auf das Sokratische Philosophieren im fremdsprachlichen Unterricht gewonnen werden. Einige der Teilnehmer an solchen Gesprächen meinen sogar, dass das Philosophieren in einer Fremdsprache die Verständigung untereinander und die rationale Argumentation besonders unterstützt.

Philosophische Gespräche im Fremdsprachenunterricht sollen die sachbezogene Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen bereichern und die sprachliche und kommunikative Kompetenz vertiefen und zur Entwicklung eines vielschichtigen Welt- und Wirklichkeitsbildes beitragen. Es geht darum, eine Kultur der Nachdenklichkeit auch in der Fremdsprache zu entwickeln, indem Fragen der Schülerinnen und Schü-

ler nach Sinn und Bedeutung von Unterrichtsinhalten und letztlich von Mensch und Welt ein zentraler Stellenwert im Unterricht eingeräumt wird. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip geht jedoch über fachliches Lernen weit hinaus. Fachliche Lernprozesse werden zum Anlass genommen, um allgemeinen Erziehungs- und Bildungsaufgaben eine Chance zu geben. Nach den Erfahrungen von Ivanova und Krohn fördert das gemeinsame Sokratische Philosophieren vor allem soziale und emotionale Fähigkeiten, die für Verstehen und Verständigung wichtig sind, wie z. B. Empathie, Offenheit für Fremde, Geduld und Sensibilität für andersartige Kulturkontexte. Diese Fähigkeiten tragen dazu bei, dass im Dialog und auch im Alltagshandeln differenziertere und begründete Urteile gefällt werden, vertieftes Verstehen von andersartigen Menschen ermöglicht und der interkulturelle Dialog gestärkt wird.

## Literatur

Birnbacher, Dieter (2002): Philosophie als sokratische Praxis. In: Birnbacher, Dieter/Krohn, Dieter (Hrsg.): Das Sokratische Gespräch. Stuttgart, S. 140-165.

Birnbacher, Dieter/ Krohn, Dieter (2002) (Hrsg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart.

Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud/Noam, Gil (Hrsg.) (1993): Moral und Person. Frankfurt.

Draken, Klaus (2011): Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. Münster.

Heckmann, Gustav (1981): Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover, zitiert nach 2. Auflage 1993. Hrsg. v. d. Politisch-Philosophischen Akademie. Frankfurt.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2008): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Praktische Philosophie. Frechen.

Martens Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover. Zitiert nach 6. Auflage 2012. Hannover.

Martens, Ekkehard. (2004): Sokrates. Eine Einführung. Stuttgart.
Nelson, Leonard (1922): Die Sokratische Methode. In: Nelson, Leonard: Gesammelte Schriften in neun Bänden. Hamburg 1970-1979. Band I, S. 269-316.
Platon (1990): Laches. In: Platon. Werke in 8 Bänden griechisch/ deutsch. Hrsg. v. Günther Eigler. Band 1. Bearbeitet von Heinz Hofmann u. a. Darmstadt.
Werteerziehung in einer pluralistischen Gesellschaft. Wie die Schulen den Ethikbedarf realisieren? Skript zur Radiosendung 25.1. 2004, 15.00 Uhr. In Deutschlandradio Berlin: Reihe Zeitfragen.

**Dieter Birnbacher:**

# Wie viel Vernunft braucht die Moral, wie viel verträgt sie?

## Vernunft als Quelle der Moral – die sokratische Herausforderung

Soweit wir wissen, ist Sokrates ist der Erste gewesen, der Moral und Vernunft durch ein philosophisches Junktim fest aneinander gekoppelt hat. Nicht nur die Ethik als Unternehmen einer diskursiv-argumentativ verfahrenden Analyse, Rekonstruktion und Begründung der Moral, auch die Moral selbst könne und müsse rational, d. h. mit den Mitteln der Vernunft, verfahren. Statt auf Gefühl, moral sense oder Intuition zurückzugreifen, solle sich die Moral an denselben methodischen Standards orientieren, die auch für die Wissenschaft gelten, und sich in ihren Urteilen- und Begründungsweisen an denselben strengen Normen messen lassen.

Diese These allein für sich genommen würde Sokrates allerdings die besondere Stellung in der Geschichte der Ethik zugewiesen haben, die er tatsächlich einnimmt. Dass Moral auf die Hilfe der Vernunft nicht verzichten kann, ist für sich genommen nicht besonders kontrovers. Das Besondere an Sokrates' Moralauffassung ist der Ausschließlichkeitsanspruch, den sie für die Vernunft erhebt, der Anspruch, Vernunft sei nicht nur notwendig, sondern auch hinreichend für die Moral. Dieser Ausschließlichkeitsanspruch wird bei Sokrates in zwei verschiedenen Hinsichten erhoben, erstens für die Begründung der Moral und zweitens für die Motivation zur Befolgung und Verwirklichung moralischer Normen. Nicht nur sollen sich moralische Normen und Werte vollständig und ausschließlich durch Vernunfteinsicht begründen lassen, auch das diesen Normen folgende Handeln soll vollständig durch Vernunfteinsichten motiviert sein. Die Motive, das moralisch für richtig Erkannte zu

tun, sollen aus derselben Instanz kommen, die über die Fähigkeit verfügt, sie als richtig zu erkennen.

Der sokratische Extremismus hinsichtlich der Rolle der Vernunft hat bekanntlich Nietzsche dazu angeregt, in Sokrates gewissermaßen den Prototypen des „reinen" Wissenschaftlers zu sehen – den Wissenschaftler, für den Wissenschaft und Leben untrennbar sind und der sich nicht nur innerhalb der Wissenschaft, sondern auch im persönlichen Leben vollständig und ausschließlich der Vernunft verpflichtet fühlt. Obwohl Sokrates aus Nietzsches Sicht für die griechische Kultur die Rolle eines Totengräbers des „Geistes der Tragödie" und damit der künstlerischen Kreativität der Griechen gespielt hat, bewundert er an ihm doch auch die Konsequenz und Radikalität, mit der er den von ihm vertretenen ethischen Rationalismus nicht nur verkündet, sondern auch gelebt habe. Sokrates habe gewissermaßen an die Vernunft geglaubt. Er sei der erste gewesen, der „an der Hand jenes Instinctes der Wissenschaft nicht nur leben, sondern – was bei weitem mehr ist – auch sterben konnte" (Nietzsche 1980, 99).

Sie sei ihm so wichtig gewesen, dass er es sogar für vertretbar gehalten habe, sich zur Rechtfertigung seines Rationalitätsideals auf das Gegenteil von Rationalität und Wissenschaft, auf den Mythos zu berufen. Mit seiner Leidenschaft für die Vernunft könne Sokrates insofern paradoxerweise als „Mystagoge der Wissenschaft" (ebd.) angesprochen werden.

Die zwei Thesen, die Sokrates' ethischen Rationalismus ausmachen, die These von der Begründbarkeit des moralisch Richtigen allein durch die Vernunft und die These, dass die Vernunft hinreichend sei, zur Ausführung des als moralisch richtig Erkannten zu motivieren, sind in der Geschichte der Moralphilosophie in immer wieder neuen Formen vertreten, aber auch immer wieder scharf kritisiert worden. Auf Kritik gestoßen ist vor allem die motivationstheoretische Annahme, die Vernunfteinsicht in das moralisch Richtige könne bereits für sich genommen hinreichend sein, die Ausführung des moralisch für richtig Erkannten zu erzwingen. Selbst extreme ethische Rationalisten wie Kant haben angesichts der Ubiquität von Phänomenen wie Willensschwäche und moralischen „Vollzugsdefiziten" gezögert, den „Internalismus" hinsichtlich der moralischen Motivation in jener starken Version zu vertreten, in der derjenige, der eine moralische Norm als verpflichtend erkannt hat, dieser

Verpflichtung im Verhalten nachkommen muss. Metaethische Emotivisten wie David Hume haben dagegen in der Regel an beiden rationalistischen Thesen kein gutes Haar gelassen und sich gar nicht erst veranlasst gesehen, die motivationstheoretische These zu kritisieren, nachdem sie bereits die begründungstheoretische These abgelehnt hatten und behauptet hatten, dass „moralische Unterscheidungen" nicht auf der Vernunft beruhen, sondern auf dem, was später „Pro-attitudes" genannt worden sind: positiven gefühlsmäßigen Neigungen, die ihrerseits nicht mithilfe von Vernunfteinsichten begründet werden können. Wer der Auffassung ist, dass moralische Urteile von vornherein nicht allein durch die Vernunft begründet werden können, wird auch dem motivationstheoretischen Rationalismus wenig abgewinnen können. Er wird an der aristotelischen Einsicht festhalten, dass dianoia ouden kinei, dass die Einsicht für sich genommen „nichts bewegt".

## 2. Moral und Vernunft – begrifflich aneinander gebunden?

Dass die Vernunft nicht nur für die Ethik, sondern auch für die Moral, den Gegenstand der Ethik, eine wichtige Rolle spielt, ist auf beiden Seiten des Meinungsstreits um den ethischen Rationalismus unbestritten. Selbst Emotivisten unter den Ethikern – jedenfalls die vernünftigen – gestehen so viel zu. Was die Kritik am ethischen Rationalismus herausfordert ist nicht, dass Vernunft als Element oder Ingredienz der Moral postuliert wird, sondern dass der Vernunft ein Monopol zugewiesen wird, dass neben rationalen Momenten nichts anderes für die Moral eine Rolle spielen soll. Vernünftigkeit in der Moral ist keine Sache des Alles oder Nichts. Entscheidend ist, welche Rolle Vernunft und Vernünftigkeit für die Moral übernehmen können und in welchen Hinsichten in der Moral Rationalität erwartet werden kann und in welchen nicht. Die Frage lautet also: Wie weit und in welchen Hinsichten können und müssen Vernunftkriterien darüber entscheiden, welche Normen als moralische Normen gelten sollen? Welche Formen und Ausprägungen von Vernunft sind in welchen Hinsichten für die Moral wesentlich?

Diese Frage muss allerdings noch ein Stück weit weiter spezifiziert werden. „Wesentlich" kann ja mehrerlei bedeuten. Es kann bedeuten, dass bestimmte Vernunftanteile für die Moral insofern „wesentlich" sind, als sie im Begriff der Moral enthalten sind und notwendig mitgedacht werden müssen, wenn von Moral die Rede ist. Es kann aber auch bedeuten, dass bestimmte Vernunftanteile für die Moral insofern „wesentlich" sind, als ohne sie die Moral ihre Funktionen für das geordnete gesellschaftliche Zusammenleben nicht erfüllen könnte. Während die erste Frage auf die semantischen Bestimmungen des Begriffs „Moral" zielt, so wie sich dieser Begriff in unserem Kulturraum herausgebildet hat, zielt die letztere Frage auf die funktionalen Erfordernisse der Moral als gesellschaftliches Normensystem. Beide Fragen sind offenkundig verschieden. Entsprechend verschieden können auch die Antworten ausfallen. Auch in Fällen, in denen es sich nicht plausibel machen lässt, dass eine bestimmte Ausprägung von Rationalität aufgrund der Semantik des Begriffs der Moral für die Moral „wesentlich" ist, könnte sich dennoch plausibel machen lassen, dass die betreffende Ausprägung für die Moral insofern „wesentlich" ist, als sie ohne diese Ausprägung ihre Funktionen nicht erfüllen könnte und für das gesellschaftliche Zusammenleben wirkungslos bliebe.

Stellen wir zuerst die semantische Frage: Wie weit sind Moral und Vernunft begrifflich aneinander gebunden? Dass eine Moral schon aus begrifflichen Gründen bestimmen Rationalitätsforderungen genügen muss, ist von vielen Philosophen behauptet worden und hat zweifellos einige Prima-facie-Gründe auf seiner Seite. Von kulturellen Normen, gesellschaftlichen Konventionen, Codices der Etikette und persönlichen Idealen erwarten wir sehr viel weniger, dass sie Rationalitätsansprüchen genügen, als von Normen, die wir dem Bereich der Moral zurechnen. Kulturelle Normen, etwa religiöser Art, sind vielfach rationalen – und damit für jeden einsehbaren – Begründungen gänzlich oder weitgehend unzugänglich. Ähnliches gilt für historisch gewachsene gesellschaftliche Konventionen und die Vielfalt der jeweils auf individuelle Entwicklungsbedingungen zurückgehenden persönlichen Ideale. Dennoch erweist es sich schwierig, Rationalitätskomponenten zu benennen, die mit dem Begriff der Moral so eng verbunden sind, dass man von ihnen sagen kann, sie seien in jedem moralischen Normensystem notwendig enthalten. Es scheint vielmehr, dass keine einzige der Komponenten von Ver-

nünftigkeit, die der Moral von Ethikern herkömmlich zugeschrieben werden, in jeder möglichen Moral notwendig vorkommt. Für jede einzelne dieser Komponenten lässt sich plausibel machen, dass sie in einer Moral fehlen kann, ohne dass die Moral dadurch das, was sie zu einer Moral macht, einbüßt. (Ob es Beispiele von Moralen gibt, die alle Komponenten nicht aufweisen, lasse ich dahingestellt.)

In der folgenden Übersicht habe ich die am häufigsten postulierten Rationalitätskomponenten für die Moral aufgeführt:

| Rationalitätskomponente |
|---|
| 1. Logische Konsistenz |
| 2. Kohärenz, Einheitlichkeit |
| 3. Anspruch auf Allgemeingültigkeit |
| 4. Logische Universalisierbarkeit |
| 5. Begründbarkeit ohne Berufung auf Autoritäten und Traditionen |

Die in dieser Liste aufgeführten Rationalitätskomponenten sind weithin anerkannt. Konsistenz, Kohärenz und Allgemeingültigkeitsanspruch gehören zu den mehr oder weniger selbstverständlichen Rationalitätserwartungen an Moralen. Unabhängigkeit von Autoritäten und logische Universalisierbarkeit sind spezifisch universalistische Erwartungen, wie sie für die Aufklärungsmoral charakteristisch sind und wie sie von der Mehrzahl der ethischen Theorien der Neuzeit für Moralen mit berechtigtem Geltungsanspruch postuliert werden. Am emphatischsten sind diese Erwartungen in den Autonomieethiken in der kantischen Tradition vertreten worden, etwa bei Leonard Nelson und Richard Hare. Nelson folgte Kant nicht nur darin, zwischen dem Begriff der Moral und dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit eine feste begriffliche Kopplung herzustellen, sondern auch zu postulieren, dass sich der Inhalt des „Sittengesetzes" aus rein begrifflichen Überlegungen, also a priori herleiten lasse (vgl. Nelson 1972, 109). Ähnlich hat Richard Hare später versucht, den

gesamten Inhalt der Moral aus metaethisch-semantischen Überlegungen abzuleiten, wobei er wie Kant und Nelson beim Allgemeingültigkeitsanspruch moralischer Normen ansetzt (vgl. Hare 1973).

Was die dritte Rationalitätskomponente, den Anspruch auf Allgemeingültigkeit betrifft, so ist eine analytische Beziehung zwischen dem Begriff der Moral und dieser Komponente bereits vor Kant von Hume behauptet worden:

Der Begriff der Moral schließt ein allen Menschen gemeinsames Gefühl ein, daß denselben Gegenstand der allgemeinen Zustimmung empfiehlt; und daß alle oder die meisten Menschen veranlaßt, sich davon die gleiche Meinung zu bilden oder darüber dieselbe Entscheidung zu treffen. [...] [Der Moralist] muss auf ein allgemeines Prinzip der menschlichen Natur einwirken und eine Saite anschlagen, die bei allen Menschen harmonisch widerklingt. (Hume 1984, 200 f.)

In unserer Zeit hat Ernst Tugendhat diese analytische Verbindung zwischen Moral und Allgemeingültigkeitsanspruch weiter verschärft, indem er den Allgemeingültigkeitsanspruch nicht nur als notwendige, sondern auch als hinreichende Bedingung moralischer Urteile gelten lassen möchte: Als „moralisch" sollen genau diejenigen Urteile gelten, die einen Anspruch auf universale Begründetheit erheben und beanspruchen, gegenüber jedermann rechtfertigbar zu sein (Tugendhat 1984, 83 f.) Diese weitergehende Kopplung hat zur Folge, dass sich moralische Normen u. a. anhand ihres Allgemeingültigkeitsanspruchs von anderen Normen unterscheiden lassen. Es kann keine anderen Typen von Urteilen geben (etwa solche der Ästhetik), die ebenfalls einen Allgemeingültigkeitsanspruch erheben.

Ein charakteristischer zeitgenössischer Vertreter aller drei Rationalitätskomponenten 3, 4, und 5 ist Richard Hare. Hare geht es vor allem darum, dass moralische Aussagen neben den Rationalitätskomponenten 3 und 5 auch die Rationalitätskomponente 4 erfüllen müssen. Er postuliert nicht nur, dass moralische Aussagen einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben und unabhängig von Autoritäten und Traditionen begründet sind, sondern dass sie darüber hinaus keine Eigennamen und logische Indikatoren wie „ich", „du", „meine Familie", „meine Nation" usw. enthalten. Ein singuläres Moralurteil wie „Es ist falsch, dass du ihn angelogen hast" oder „Ich habe ein Recht darauf, die Wahrheit gesagt zu bekommen" darf nicht ausschließlich mit Hinweis auf Merkmale ge-

rechtfertigt werden, die nur unter Verwendung sprachlicher Ausdrücke wie „ich", „du" usw. beschrieben werden können. Sie müssen sich vielmehr qualitativ und ohne Bezugnahme auf die Identität des jeweils Beurteilten formulieren lassen. Wenn ich ein Recht darauf habe, h zu tun oder g zu bekommen, dann muss dieses Recht auf Merkmalen beruhen, die nicht so eng an meine konkrete Person geknüpft sind, dass sie nicht auch von andern aufgewiesen werden könnten. Falls ich moralisch verpflichtet bin, h zu tun, impliziert das, dass jeder andere unter den gleichen Umständen ebenfalls zu h verpflichtet wäre.

Man darf dieses Rationalitätspostulat nicht mit einem Prinzip verwechseln, von dem es häufig nicht unterschieden wird, dem Prinzip, dass in allen moralisch relevanten Merkmalen gleiche Handlungen gleich beurteilt werden müssen. Dieses letztere Prinzip fordert sehr viel weniger als das Prinzip der logischen Universalität. Es verlangt lediglich, dass wir Widersprüche in unseren Urteilen vermeiden und läuft insofern auf das erste der genannten Rationalitätskomponenten, die Forderung nach Konsistenz, hinaus. Es besagt nicht mehr, als dass, falls bestimmte Handlungsmerkmale moralisch relevant sind, sie in allen Fällen und nicht nur in diesem besonderen Fall relevant sein müssen. Demgegenüber fordert das Prinzip der logischen Universalität mehr, indem es zusätzlich die Art der Merkmale beschränkt, die als relevant gelten können sind. Es fordert, dass nur jene Merkmale von Situationen als moralisch relevant gelten dürfen, die sich durch logisch universale Ausdrücke ausdrücken lassen.

Gleichzeitig sprechen jedoch eine Reihe von Anhaltspunkten dafür, dass jede einzelne dieser Bedingungen von einigen Moralsystemen nicht erfüllt wird, ohne dass ihnen deshalb der Status als Corpus moralischer Normen aberkannt werden müsste. Für jede einzelne Rationalitätskomponente lassen sich Moralen oder Moralfragmente angeben, bei denen diese Komponenten nicht erfüllt sind:

| Rationalitätskomponente | nicht erfüllt von ... |
|---|---|
| 1. Logische Konsistenz | Teilen der Alltagsmoral |
| 2. Kohärenz, Einheitlichkeit | Teilen der Alltagsmoral, Rollennormen |

| | |
|---|---|
| 3. Anspruch auf Allgemeingültigkeit | Gruppen- und Stammesmoralen |
| 4. Logische Universalisierbarkeit | religiösen (besonders theistischen) Moralen |
| 5. Begründbarkeit ohne Berufung auf Autoritäten und Traditionen | vielen religiösen Moralen |

In der Moralpsychologie ist seit langem anerkannt, dass die von einem Individuum vertretenen moralischen Normen nicht durchweg miteinander vereinbar sind und die „Moral" dieser Individuen insofern das Rationalitätspostulat der Konsistenz verletzt. Dass zwischen den einzelnen Normen eines Individuums Widersprüche bestehen, ist im Grunde nicht verwunderlich, denn die vertretenen Normen stammen zumeist aus heterogenen Quellen: Elternhaus, Religion, Schule, Peers, eigener Reflexion. Entsprechend heterogen sind vielfach auch die moralischen Überzeugungen. Nur wenigen scheint es zu gelingen, ihre Überzeugungen in eine systematisch geordnete und auf Widerspruchsfreiheit geprüfte Form zu bringen. Aus denselben Gründen spricht vieles dafür, dass nicht alle von Menschen vertretene moralische Überzeugungen kohärent, also einheitlich, stimmig und systematisch geordnet sind. Für verschiedene Lebensbereiche werden vielmehr sehr verschiedenartige Normen für verbindlich gehalten, etwa für den Umgang mit Menschen sehr viel andere Normen als für den Umgang mit Tieren, ohne dass klar ist, wie weit sich diese Unterschiede auf einen moralisch relevanten Unterschied zwischen Tieren und Menschen zurückführen lassen. Die strenge Gleichbehandlung, die etwa der Kantianer Nelson gegenüber Menschen und Tieren postulierte, scheint weit von der vorherrschenden Moral entfernt. Aber auch weniger extreme Tierethiken wie die Schopenhauers, die eine Abstufung zwischen den Pflichten gegen Menschen und gegen Tiere zulassen, scheinen in dem Ausmaß, in dem sie Schutzpflichten gegenüber leidensfähigen Tieren anerkennen, sehr viel kohärenter als die zwischen Menschen und Tieren willkürlich differenzierende Alltagsmoral.

Auch der Allgemeingültigkeitsanspruch ist kein universales oder sogar notwendiges Merkmal aller Moralsysteme. Nicht jede Moral erhebt

den Anspruch, von der ganzen Menschheit – in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – anerkannt zu werden. Diese Forderung mag einem spezifisch aufklärerischen Ideal entsprechen. Aber die meiste Zeit über haben sich moralische Wertungen auf Normquellen berufen, die nicht nur de facto nur in einer begrenzten Gemeinschaft verbindlich waren, sondern die sich auch von vornherein ausschließlich an diejenigen gewandt haben, die diese Normquellen als für sich bindend anerkennen. Naheliegende Beispiele sind Stammesmoralen und viele religiöse Moralen. Stammesmoralen beanspruchen in der Regel Gültigkeit ausschließlich für die Angehörigen eines bestimmten Volksstamms, religiöse Moralen lediglich für die Mitglieder einer bestimmten Religionsgemeinschaft. Zwar erfüllen solche Moralen die von Hume genannte Bedingung des Appellierens an geteilte Werte und geteilte moralische Überzeugungen. Aber die Resonanz, auf die sie sich dabei verlassen, ist nicht notwendig menschheitsumspannend. Damit die Resonanzbedingung erfüllt ist, reicht es, dass sie sich an alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe richtet. Darüber hinaus können selbst ethische Universalisten nicht umhin, die Existenz einer bestimmten Art moralischer Überzeugungen anerkennen, von denen auch sie nicht annehmen, dass sie universale Zustimmung beanspruchen: moralische Ideale. Moralische Ideale unterscheiden sich von moralischen Prinzipien genau darin, dass sie keinen Allgemeingültigkeitsanspruch erheben und stärker als moralische Prinzipien Ausdruck der Persönlichkeit und der unverwechselbaren Individualität ihres Subjekts sind. Wer ein moralisches Ideal vertritt, unterwirft sein eigenes Verhalten – aber zumeist auch seine Wünsche, Motive und Gedanken – anderen, zumeist anspruchsvolleren moralischen Standards, als er sie auf das Verhalten und die Motive anderer anwendet.

Auch die vierte Rationalitätskomponente kommt als notwendiges Merkmal der Moral nicht ernstlich in Frage. Sie gilt für die meisten modernen, aufgeklärten und säkularen Moralen. Sie gilt jedoch nicht für im weitesten Sinne fundamentalistische Moralen, die sich wesentlich auf die Akzeptanz der autoritativen Stellung bestimmter Götter oder bestimmter heiliger Texte stützen. Für diese Moralen macht es einen Unterschied, ob ein bestimmtes Verhalten von diesem besonderen Gott oder diesem heiligen Text gebilligt oder missbilligt wird, gleichgültig, ob diese Götter oder Texte bestimmte logisch allgemeine Merkmale aufweisen, die sie zur dieser autoritativen Stellung legitimieren und ob sie hinsichtlich die-

ser Merkmale anderen Göttern und heiligen Texten, die einen vergleichbaren Anspruch auf Gefolgschaft erheben, überlegen sind. Insbesondere in monotheistischen Religionen wird der Ausdruck „Gott" zumeist als Eigenname verstanden, der sich auf einen bestimmten singulären Gott und nicht auf eine Klasse von Göttern bezieht, die bestimmten allgemeinen Kennzeichnungen genügen. Ein Prinzip, das den Namen „Gott" enthält, muss deshalb in der Regel so verstanden werden, dass es sich auf diesen Gott und keinen anderen Gott bezieht. Soweit dieser Bezug jedoch wesentlich, d. h. uneliminierbar ist, folgt, dass die Prinzipien, die mit Bezug auf diesen Gott bzw. den geoffenbarten Willen gerechtfertigt werden, mit dem Postulat der Universalität in dem hier relevanten Sinn unvereinbar sind.

Ähnliches gilt für die fünfte Komponente von Rationalität. Auch sie ist weder notwendig noch universal in allen Moralsystemen erfüllt. Moralen, die sich weder auf Vernunftgründe noch auf wirklich oder vermeintlich allgemeinmenschliche Gefühle oder gefühlshafte Einstellungen wie Mitleid und Empathie gründen (oder sich mit Berufung auf sie begründen lassen), machen wahrscheinlich sogar die Mehrheit aller Moralen aus, die in der Vergangenheit Gefolgschaft gefunden haben. Diese Moralen begründen sich typischerweise auf ihrerseits nicht rational ausgewiesene Autoritäten oder Traditionen. Hierzu rechnen insbesondere Moralen, die sich auf religiöse Autoritäten berufen, darunter auch die universalistischen Moralen der monotheistischen Religionen. Diese partikulären Moralsysteme folgen einem anderen Modell als universalisierende Moralen. Dem universalistischen Modell der Moral zufolge wird die Moral als ein moralisches Analogon eines Gesetzes im Sinne eines Naturgesetzes aufgefasst. Wie Naturgesetze bedürfen sie keines personalen Gesetzgebers zu ihrer Geltung. Nicht zufällig ist die von Kant und Kantianern wie Nelson bevorzugte Bezeichnung für das höchste Moralprinzip die des „Sittengesetzes". Wie die Gesetze der Mechanik soll das Moralgesetz von universaler Form, von universaler Geltung (in Raum und Zeit) und von höchstmöglicher Allgemeinheit sein. Dagegen fasst das partikularistische Modell die Moral nach Analogie eines Gesetzes im Sinne eines von einem Gesetzgeber erlassenen Gesetzes auf. Das von einem persönlichen Gott erlassene oder in einem heiligen Text niedergelegte moralische Gesetz bezieht seine Gültigkeit aus einer mehr oder weniger individualisierten Beziehung zwischen dem moralischen Subjekt

und der jeweiligen Autorität. Man kann diesen Gegensatz auch so ausdrücken: Die idealtypische Grundlage einer universalistischen Moral ist eine reale oder gedachte unpersönliche Struktur (die reine Vernunft, die Natur, die Idee der Gerechtigkeit usw.), die idealtypische Grundlage einer partikularistischen Moral ein reales oder gedachtes personales oder quasi-personales Wesen (Gott, Götter, charismatische Gesetzgeber und Gesetze). Moralisch zu sein im Sinne des universalistischen Modells bedeutet, mit einer unpersönlichen Struktur konform zu gehen. Moralisch zu sein im Sinne einer partikulären Moral bedeutet, unter besonderen Loyalitätsverpflichtungen zu stehen.

Was folgt aus diesem skeptischen Durchgang? Es folgt, dass wenn man von einer Moral verlangt, dass sie eine oder mehrere der angegebene Rationalitätsanforderungen erfüllen muss, dies nicht im Sinne einer analytisch-begrifflichen Forderung verstanden werden kann, sondern im Sinne einer ihrerseits begründungsbedürftigen substanziellen moralischen oder besser: metamoralischen Forderung. Es ist nicht möglich, diese Begründungslast auf eine begriffliche Notwendigkeit abzuwälzen. Anders als Sokrates, Kant, Nelson und zum Teil auch Hare meinten, steht die Rationalität der Moral nicht bereits begriffslogisch fest. Deshalb lässt sie sich nicht durch Apriori-, sondern nur durch substanzielle normative Argumente plausibilisieren. Rationalität in der Moral ist sicher eine legitime Forderung. Aber diese Legitimität ergibt sich nicht schlicht aus den Begriff der Moral. Sie muss unabhängig von der Analyse des Moralbegriffs bzw. der moralischen Sprache begründet werden.

## 3. Funktionale Gründe für Rationalitätsansprüche an die Moral

Lassen sich die aufgeführten Rationalitätsmerkmale auf andere Weise und mit anderen Gründen rechtfertigen? Lassen sie sich möglicherweise mit den Funktionen rechtfertigen, die die Moral typischerweise übernimmt? Diese Frage setzt ein im Ansatz funktionalistisches Verständnis der Moral voraus, aber diese Voraussetzung scheint durchaus plausibel. Die Moral ist kein Selbstzweck. Als eines von vielen gesellschaftlichen Normensystemen übernimmt sie Aufgaben der individuellen Verhaltens-

sicherheit und der Steuerung gesellschaftlicher Interaktion. Ihre Hauptfunktion ist die, ein friedliches und gedeihliches gesellschaftliches Miteinander zu ermöglichen und zu unterstützen.

Im Einzelnen gehören zu den sozialen Funktionen der Moral mindestens die folgenden:

(1) Ermöglichung und Aufrechterhaltung von Erwartungssicherheit und sozialem Vertrauen: Moralische Normen machen das Verhalten anderer berechenbar und ermöglichen Erwartungssicherheit. Sie setzen Übergriffen anderer Grenzen und mindern die Angst vor Aggressivität und Übervorteilung.

(2) Ermöglichung von Kooperation: Moralische Normen schaffen Vertrauen in die Verlässlichkeit von Versprechen und Verträgen und schaffen die Grundlage für längerfristige Kooperationen zum wechselseitigen Vorteil.

(3) Ermöglichung gewaltloser Konfliktbewältigung: Moralische Normen erlauben es, Interessen- und Normkonflikte statt nach dem „Gesetz des Stärkeren" nach etablierten und konsentierten Regeln zu lösen.

Auf dem Hintergrund dieser Funktionsbestimmungen lassen sich die Rationalitätsforderungen an die Moral, die sich als begrifflich nicht her leitbar erwiesen haben, in der Tat ein Stück weit motivieren:

<table>
<tr><th>Rationalitätskomponente</th><th>Funktionen</th></tr>
<tr><td>1. Logische Konsistenz</td><td rowspan="2">Erwartungssicherheit</td></tr>
<tr><td>2. Kohärenz, Einheitlichkeit</td></tr>
<tr><td>3. Anspruch auf Allgemeingültigkeit</td><td rowspan="3">Ermöglichung/Erleichterung gewaltloser Konfliktbewältigung; Ermöglichung/Erleichterung von Kooperation</td></tr>
<tr><td>4. Logische Universalisierbarkeit</td></tr>
<tr><td>5. Begründbarkeit ohne Berufung auf Autoritäten und Traditionen</td></tr>
</table>

Zeigen lässt sich das am ehesten ex negativo: Moralen, die die genannten Rationalitätsmerkmale nicht aufweisen, weisen angebbare funktionale Defizite auf. Inkonsistente und inkohärente Moralsysteme bieten nicht dieselbe Art und denselben Grad von Erwartungssicherheit wie ein konsistenter und kohärenter Moralkodex. Man stelle sich vor, auf gesellschaftlicher Ebene herrschte nicht nur eine erhebliche Differenzierung der moralischen Orientierungen, etwa eine Vielfalt von allgemein geteilten Rollennormen und – im Sinne einer „local justice" (Elster 1992) oder nach „Sphären" differenzierter Gerechtigkeitsprinzipien (Walzer 1992) – kontextuellen Verhaltensnormen, sondern auch eine situative und willkürliche Differenzierung der Normen, in denen Individuen dieselben gesellschaftlichen Rollen ausfüllen oder sich in bestimmten Kontexten verhalten. Nicht nur könnte sich keiner darauf verlassen, dass sich seine Mitmenschen in unterschiedlichen Rollen und Kontexten an jeweils denselben Verhaltensnormen orientieren, er könnte sich auch nicht mehr darauf verlassen, dass sie sich in denselben Rollen und Kontexten an festen Verhaltensnormen orientieren. Eine Extrapolation zukünftigen Verhaltens aus beobachtetem Verhalten wäre erschwert. Die Sicherheit, von anderen in hypothetischen Situationen ein bestimmtes Verhalten erwarten und sich im eigenen Verhalten darauf einstellen zu können, wäre beeinträchtigt.

Während Konsistenz und Kohärenz Erwartungssicherheit innerhalb von moralischen Gemeinschaften ermöglichen bzw. erleichtern, tragen die verschiedenen Formen der Allgemeingültigkeit entscheidend zur Ermöglichung bzw. Erleichterung von Verständigung zwischen moralischen Gemeinschaften bei. Nicht-universale moralische Normen erlauben zwar eine problemlose Verständigung, Vertrauensbildung und Konfliktlösung im Binnenverkehr der Gemeinschaften, in denen sie anerkannt sind, aber nicht zwischen Moralgemeinschaften bzw. in Gesellschaften, in denen sich verschiedene moralische Gemeinschaften mischen. Um soziale Kooperation und gewaltfreie Konfliktlösungen auch in internationalen, interkulturellen und – in pluralistischen Gesellschaften – intersektoralen Interaktionen zu ermöglichen, muss zumindest auf ein Minimum geteilter moralischer Normen zurückgegriffen werden können, an die sich jeder der potenziellen Interaktionspartner und Konfliktparteien gebunden fühlt. Zumindest ein Grundsatz wie „pacta sunt servanda" muss auf allen Seiten akzeptiert sein und eingefordert werden

können, um Sicherheit und Vertrauen auch unter ansonsten verfeindeten Moralgemeinschaften zu etablieren. Das setzt jedoch voraus, dass solche Grundsätze in ihrem Geltungsanspruch nicht auf eine oder mehrere der vielen beteiligten Moralgemeinschaften beschränkt bleiben. Selbstverständlich ist dies nur eine notwendige und keine hinreichende Bedingung für eine gemeinschaftsübergreifende Kooperation. Ein universaler Geltungsanspruch für Moralnormen ist, was die interkulturelle Verständigung und Kooperation betrifft, eine zweischneidige Sache. Sie schafft nur dann Vertrauen, wenn die betreffenden Moralen auch inhaltlich mehr oder weniger übereinstimmen. Falls nicht, kann ein derartiger Anspruch gerade im Gegenteil zu Intoleranz, offener Feindschaft und Kreuzzugsmentalität führen. Das zeigt nicht zuletzt die Geschichte des Verhältnisses zwischen den monotheistischen Religionen, die typischerweise universalistische Moralen vertreten, aber gerade aufgrund ihres Anspruchs auf Allgemeingültigkeit zu Intoleranz neigten – im Gegensatz zu der Mehrzahl der atheistischen oder polytheistischen Religionen.

Auch die fünfte Rationalitätskomponente kann mit rein funktionalen Gründen gerechtfertigt werden – unter der in unserer Welt trivial erfüllten Prämisse, dass keine von allen Menschen gleichermaßen anerkannte personale oder apersonale Autorität existiert bzw. keine von allen Menschen anerkannte Auslegung der auf diese Autorität zurückgeführten Weisungen. Solange sich verschiedene Interaktionspartner auf je eigene Offenbarungsquellen berufen, fehlt es an der für eine Verständigung notwendigen Gemeinsamkeit. Solange keine singuläre Autorität als Normquelle – sowie einzige verbindliche Auslegungsinstanz – weltumspannend anerkannt ist, fehlt es an der für die internationale und interkulturelle Verständigungs- und Kooperationsprozesse erforderlichen Erwartungssicherheit. Um ihre Funktionen auch im internationalen und interkulturellen Kontext ausüben zu können, muss zumindest eine Kernmoral universal gelten. Auch wenn die drei letzten Rationalitätskomponenten, der Anspruch auf universelle Geltung, die logische Universalisierbarkeit und die Unabhängigkeit von Autoritäten und Traditionen diese universelle Geltung keineswegs verbürgen, sind sie doch eine notwendige Bedingung und ein erster Schritt in Richtung auf dieses Fernziel. Bis auf weiteres kann dieses Fernziel nur auf der Grundlage von Instanzen erreicht werden, zu der alle Menschen gleichermaßen Zu-

gang haben. Dazu gehört in erster Linie die Vernunft, in zweiter Empathie und Mitgefühl.

## 4. Ist moralisches Wissen apriorisches Vernunftwissen?

Der sokratische ethische Rationalismus beinhaltet, wie wir gesehen haben, zwei Thesen: die These, dass die Vernunft hinreichend ist, bestimmte Normen als richtige und gültige moralische Normen zu begründen, und die These, dass sie hinreichend ist, zur Befolgung dieser Normen zu motivieren. Beide Thesen sind schwerwiegenden Einwänden ausgesetzt.

Der m. E. entscheidende Einwand gegen die These, dass moralische Erkenntnis, falls sie möglich ist, Vernunfterkenntnis ist, ist die Tatsache, dass (aufrichtige) moralische Urteile eine bestimmte affektive Einstellung zu dem jeweils Beurteilten ausdrücken. Sie stellen einen Sachverhalt nicht nur fest, sondern bewerten ihn, nehmen zu ihm Stellung. Moralische Urteile sind kategorische Urteile. Sie sagen nicht nur etwas darüber, was gelten würde, falls bestimmte andere Urteile gelten („Wenn das menschliche Leben heilig ist, ist Abtreibung verboten"), sondern stimmen einem bestimmten kategorischen Urteil zu („Das menschliche Leben ist heilig"; „Abtreibung ist verboten"). Wären moralische Urteile jedoch Vernunfturteile, könnte die Moral lediglich aus hypothetischen Urteilen bestehen. Moralische Erkenntnis wäre wie die logische und mathematische Erkenntnis eine Erkenntnis a priori bestehender Sachverhalte. Aus keiner der auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse würde folgen, dass man ihr folgen will oder soll. Moralische Erkenntnis wäre rein „platonisch" in dem Sinn, dass eine gedankliche Ableitung als gültig erkannt würde, ohne dass der Urteilende das Ergebnis der Ableitung als für ihn verbindlich anerkennen würde. Bestimmte moralische Aussagen würden als gültig erkannt, ohne als verbindlich anerkannt zu werden. Damit wäre die Besonderheit moralischer Urteile nicht getroffen. Die Moral wäre eine Art Glasperlenspiel. Die Besonderheit moralischer Urteile liegt ja darin, dass moralische Urteile und Überzeugungen den Willen binden und demjenigen, der sie (aufrichtig und nicht nur strategisch) vertritt, ein Motiv liefern, diesen Urteilen im Handeln zu folgen. Daraus, dass ich vom Bestehen bestimmter semantischer oder logischer Sachver-

halte überzeugt bin, folgt nicht, dass ich diese Sachverhalte im Handeln berücksichtigen will oder soll. Bei moralischen Urteilen ist dies anders. Falls ich überzeugt bin, dass Abtreibung moralisch falsch ist, habe ich auch ein Motiv, diese Praxis zu vermeiden bzw. nicht zu unterstützen. Mit meinem Urteil gebe ich nicht nur eine Erkenntnis kund, sondern auch eine „Pro-Einstellung" zu seinem Inhalt, die dazu motiviert, diesen Inhalt zu verwirklichen bzw. zu seiner Verwirklichung Beitrag zu leisten (Nowell-Smith 1954, 112).

## 5. Motiviert moralisches Wissen zum moralischen Handeln?

Aber selbst wenn sich moralische Erkenntnis als Vernunfterkenntnis konstruieren ließe, wären die mit dieserart moralischer Erkenntnis verbundenen Motive zu schwach, um zu garantieren, dass aus ihnen ein entsprechendes Verhalten folgt. Oben habe ich zwar im Sinne des sogenannten moralpsychologischen Internalismus vorausgesetzt, dass die Anerkennung moralischer Normen von sich aus zum moralischen Handeln motiviert. Aber daraus folgt nicht, dass die mit der Annahme einer moralischen Überzeugung verbundene Motivation für sich genommen hinreichend ist, ein entsprechendes Verhalten zu bewirken. Die mit der Anerkennung einer moralischen Norm oder Handlungsanweisung verbundene und in dem entsprechenden Urteil ausgedrückte Motivation ist lediglich eine schwache Motivation. Sie kann durch gegenläufige Motive, etwa solche des Eigennutzes, dominiert werden. Moralische Überzeugungen gehen in die jeweilige Motivkonstellationen des Akteurs ein, setzen sich aber nicht zwangsläufig durch. Insofern ist das „Sokratische Paradox" ein doppeltes Paradox. Paradox – im Sinne von „ungereimt" – ist nicht nur die sokratische These, moralische Erkenntnis sei Vernunfterkenntnis, sondern auch die These, moralische Erkenntnis verbürge von sich aus ihre Befolgung.

Aber vielleicht täuscht hier der erste Eindruck. Denn immerhin hat es hat es Versuche gegeben, die sokratische These, nach der moralisches Wissen für moralisches Handeln hinreichend ist, zu verteidigen, wobei man zwei Argumentationsstrategien unterscheiden kann, eine essenzialis-

tische und eine prudenzielle. Die essenzialistische Strategie argumentiert damit, dass moralische Überzeugungen bereits aus begrifflichen Gründen aus der Konkurrenz mit nicht-moralischen Überzeugungen als Sieger hervorgehen. Als „moralisch" bezeichnen wir danach genau diejenigen Überzeugungen, die für einen Akteur von höchster Wichtigkeit sind und denen er deshalb auch im Verhalten Vorrang gibt. Falls jemand durch sein Verhalten zu erkennen gibt, dass er seinen moralischen Überzeugungen diesen Vorrang nicht einräumt, ist das ein guter Grund, ihm diese Überzeugungen abzusprechen: Er gibt lediglich vor, diese Überzeugungen zu vertreten. Die prudenzielle Strategie argumentiert damit, dass ein Akteur eigeninteressierte Gründe hat, seinen moralischen Gründen Vorrang vor anderweitigen Gründen zu geben. (In diesem Fall wird man nur von „Gründen", aber nicht von „Motiven" sprechen können, da es ja eigeninteressierte und keine moralischen Motive sein sollen, die dazu bestimmen, moralischen Überzeugungen zu folgen.) Wenn ich dem moralisch Geforderten vor dem durch anderweitige Gründe Empfohlenen Vorrang gebe, dann nicht aus moralischen Motiven, sondern aus Motiven des wohlverstandenen Eigeninteresses.

Der bekannteste Versuch, den faktischen Vorrang moralischer Motive essenzialistisch, also aus dem bloßen Begriff der Moral, zu folgern, hat der oben genannte Richard Hare unternommen. Danach sind moralische Normen und Werte nicht nur notwendig die wichtigsten Werte, über die eine Person aus ihrer Sicht verfügt, es sind auch notwendig diejenigen Werte, denen sie im Zweifels- und Konfliktfall vor anderen Normen und Werten – prudenziellen, ästhetischen oder solchen der Etikette – Vorrang gibt:

> „Es gibt eine Bedeutung des Wortes „moralisch" (die vielleicht wichtigste), nach der es für moralische Grundsätze charakteristisch ist, daß sie [...] nicht untergeordnet, sondern nur geändert bzw. modifiziert werden können, um irgendeine Ausnahme zuzulassen. Dieses Merkmal hängt mit der Tatsache zusammen, daß moralische Grundsätze jeder anderen Art von Grundsätzen überlegen sind bzw. mehr Autorität besitzen. ... In diesem Sinn sind jemandes moralische Grundsätze diejenigen Grundsätze, von denen er letztlich akzeptiert, dass sie sein Leben leiten, selbst wenn das mit sich bringt, daß untergeordnete Grundsätze, wie solche der Ästhetik und der Etikette, gebrochen werden." (Hare 1972, 189)

Wie überzeugend ist diese Argumentation? Zunächst kann man – in Anlehnung an Philippa Foot (1978, 181 ff.) – zwischen zwei Hinsichten unterscheiden, in denen jemand, der moralische Werte vertritt, diesen Werten Vorrang gibt: einmal in seinem Verhalten, ein andermal in seinen Beurteilungen und Stellungnahmen. In der ersten Interpretation besagt die These von der „overridingness" moralischer Motive dann:

(1) Jeder, der moralische Normen vertritt, orientiert seine Lebensführung vorrangig an diesen Normen.

In dieser Form erscheint die These wenig plausibel. Sie setzt voraus, dass die moralischen Normen und Werte, die jemand vertritt, notwendig auch in seinem Verhalten wirksam werden, bzw. dass sein Verhalten das ausschlaggebende Kriterium dafür ist, welche Normen und Werte er vertritt. Eine so enge Verbindung zwischen dem, was jemand vertritt, und dem, wodurch er sich im konkreten Verhalten leiten lässt, scheint aber nicht nur begrifflich, sondern auch empirisch nicht zu bestehen. Auch bei denen, die sich zu moralischen Werten bekennen, ist die Neigung, diese auch in konkretem Verhalten umzusetzen, vielfach gering ausgeprägt. Und es ist zumindest denkbar, dass jemand, der bestimmte moralische Werte vertritt, diesen selben Werten überwiegend zuwiderhandelt, ohne dass sein Bekenntnis zu den moralischen Werten dadurch notwendig – als Äußerung seiner moralischen Überzeugungen – unglaubwürdig wird.

Auf den ersten Blick erfolgreicher scheint die Vorrangthese, wenn man sie im Sinne der zweiten Interpretation auf die Art und Weise bezieht, in der jemand eigenes und fremdes Verhalten beurteilt. So verstanden, besagt die Vorrangthese:

(2) Jeder, der moralische Normen vertritt, gibt diesen Normen bei seiner Beurteilung eigenen oder fremden Verhaltens Vorrang vor anderen Normen.

Der dieser These zugrunde liegende Gedanke ist einsichtig: Das Moralische ist das, was einem besonders wichtig, ja das Wichtigste ist. (Man erinnert sich hier an Wittgensteins Satz, Ethik sei „die Untersuchung dessen, was [...] wirklich wichtig ist." (Wittgenstein 1989, 10).). Deshalb führen moralische Forderungen nicht notwendigerweise, aber doch typischerweise eine bestimmte Emphase, ein bestimmtes Pathos mit sich. Sie werden typischerweise mit einem Ernst und einer „Unbedingtheit" erhoben, die intersubjektiven Forderungen prudenzieller, ästhetischer oder auf die gesellschaftliche Etikette bezogener Art fremd ist. Diese Empha-

se erklärt sich zwar u. a. auch durch die verhaltenssteuernde Funktion, die moralische Normen und Werte typischerweise übernehmen. Die Emphase soll andere dazu motivieren, das vom moralischen Standpunkt aus Richtige zu tun und sich nicht nur nicht durch anderweitige persönliche Präferenzen, sondern auch nicht durch anderweitige Werte davon abhalten zu lassen. Aber sie besagt auch, dass dem Urteilenden selbst sehr viel an diesen Normen liegt. Deshalb kann man erwarten, dass auch dann, wenn sich die moralischen Werte, die jemand vertritt, nur wenig in seinem Verhalten widerspiegeln, sie sich doch zumindest darin widerspiegeln, wie er über sich und andere denkt. Er sollte zumindest, falls er seinen moralischen Prinzipien zuwiderhandelt, mit Reue und Schuldgefühlen, zumindest mit Bedauern, Schamgefühlen und Selbstkritik reagieren. Wie anders sollte sich manifestieren, dass er die betreffenden moralischen Normen und Werte authentisch und nicht nur zum Schein vertritt? Sollte deshalb nicht zumindest die Vorrangthese in der zweiten, schwächeren Form gelten?

Ich bezweifle, dass dies folgt. Die im Ansatz richtige Überlegung, dass moralische Normen im Allgemeinen für wichtig gehalten werden, wird relativiert durch die Tatsache, dass sich die meisten Menschen zwar als moralische Beurteiler verstehen, aber keineswegs ausschließlich als moralische Beurteiler. Ihre Beurteilungen nehmen vielmehr unterschiedliche Formen an, oft in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext. Sie schlüpfen in bestimmten Kontexten in die Rolle des moralischen Beurteilers, aber nicht fortwährend und in allen Kontexten. In vielen Kontexten – etwa im wirtschaftlichen – urteilen und bewerten sie primär im Sinne ihres wohlverstandenen Eigeninteresses, in anderen – etwa im familiären – urteilen sie im Sinne eines „ichbezogenen Altruismus" (Mackie 1981, 107), d. h. parteilich zugunsten der Nahestehenden und zuungunsten der Fernstehenden. Neben der moralischen beherbergen die Menschen weitere Seelen in ihrer Brust – sozial mehr oder weniger distanzierte, prudenzielle und ästhetische. Sie verfügen in der Regel über unterschiedliche und miteinander unvereinbare Wert- und Normensysteme, die teilweise in jeweils fest zugeordneten Anwendungskontexten zum Zuge kommen, zum Teil aber auch beliebig abrufbar sind. Insgesamt scheint das Bild, das Vertreter des „moralischen Pluralismus" wie Christopher Stone von der inhärenten Multiperspektivität des Individuums zeichnen (vgl. Stone 1987), den Tatsachen besser gerecht zu werden

als das von Hare gezeichnete Bild des in seinen Beurteilungen konsequent auf die Moral verpflichteten Individuums.

In der Tat: Je konkreter man sich die Parallelität und Vielfalt koexistierender Wertungssysteme ausmalt, desto weniger erscheint es ausgemacht, dass die moralischen Wertsysteme durchgehend und notwendig den Ausschlag geben. Es ist alles andere als offenkundig, dass von den vielen Seelen, die wir in der Brust haben, die moralisch denkende unter allen Umständen das Sagen hat. Selbstverständlich: Solange wir die moralische Perspektive einnehmen, geben wir den moralischen Kriterien Vorrang. Aus einer moralinternen Perspektive weisen wir moralischen Aspekten die Priorität über andere Wertgesichtspunkte zu. Diese Priorisierung ist nichts anderes als eine Umschreibung des moralischen Standpunkts. Aber aus ihr folgt nicht, dass wir bereits dadurch, dass wir u. a. moralische Prinzipien vertreten, gezwungen sind, durchgehend den moralischen Standpunkt einzunehmen und moralischen Prinzipien den Vorrang vor anderen Prinzipien einzuräumen. Noch folgt aus ihr, dass wir uns dann, wenn wir unseren Beurteilungen eigenen und fremden Verhaltens nicht-moralische Prinzipien zugrunde legen, in einen wie immer gearteten Widerspruch verstricken. Auch wenn zuzugestehen ist, dass moralische Normen und Werte in der Regel mit besonders intensiven und nachhaltigen Emotionen wie Schuld und Empörung einhergehen, muss derjenige, der moralische Prinzipien authentisch vertritt, diese nicht zwangsläufig – etwa aufgrund einer inhärenten Vorrangigkeit – an die erste Stelle stellen. Diejenige prominente Rolle, die beim ausgeprägt moralisch orientierten Menschen Emotionen wie Empörung und Schuldgefühle spielen, können bei einem rationalen Egoisten, der prudenzielle Gesichtspunkte in den Vordergrund stellt, etwa Emotionen des Neids und des Ärgers spielen.

Ist die prudenzielle Strategie zur Etablierung eines Vorrangs moralischer Überzeugungen erfolgreicher? Empfiehlt es sich auch für einen durch und durch egoistischen Akteur, moralischen Normen den Vorrang vor Überlegungen des Eigennutzes zu geben?

Zweifellos ist zuzugestehen, dass der konsequente Egoist mit einem durch und durch amoralischen Lebenswandel auf vieles verzichten müsste, woran ihm im eigenen Interesse gelegen sein muss. Dazu gehören die Chancen, die sich für ihn aus der vertrauensvollen Kooperation mit anderen ergeben, die durch moralisches Verhalten erworbene Zuneigung

und Anerkennung anderer sowie die durch eine konsequente Orientierung an moralischen Normen ermöglichte Sinnerfahrung. Auch der konsequente Egoist hat gute Gründe, sich moralische Maximen, falls er über sie noch nicht verfügt, zu eigen zu machen. Möglicherweise hat er sogar Gründe, sich darüber hinaus auch moralische Motive anzueignen – schon um sich die Mühe zu ersparen, sich in jedem einzelnen Fall ihrer Befolgung über seine egoistischen Motive hinwegsetzen zu müssen.

Die Frage ist allerdings, ob diese Koinzidenz von Eigeninteresse und Moral nicht nur grosso modo, sondern streng gilt, d. h. für jeden beliebigen Akteur, jede Moralnorm und jede einzelne Situation. Weniger darf es nicht sein, wenn die Argumentationen dessen, der eine Begründbarkeit der overridingness der Moral aus prudenziellen Motiven annimmt, erfolgreich sein soll. Können wir tatsächlich annehmen, dass ein moralisches Verhalten nicht nur in Kontexten dichter sozialer Kontrolle (etwa innerhalb einer eng zusammenlebenden dörflichen Gemeinschaft), sondern auch in einer anonymen Großstadt in jedem einzelnen Fall einem direkt und offen eigeninteressierten Verhalten unter prudenziellen Gesichtspunkten vorzuziehen ist? Warum sollte der konsequente Egoist nicht jemanden, den er in einer Großstand zufällig trifft, übervorteilen, vorausgesetzt, er weiß, dass sein Gewissen nicht übermäßig dagegen revoltiert, keine schwerwiegenden Schuldgefühle nachbleiben und er keine rechtlichen Sanktionen zu erwarten hat? Warum sollte sich ein Egoist für nachhaltige Entwicklung, Naturerhalt oder Tierschutz einsetzen, vorausgesetzt, er hat nicht bereits moralische Prinzipien internalisiert, die eine „Fernverantwortung" vordringlich machen, und er hat für seine Gleichgültigkeit in diesen Dingen von Seiten seiner Zeitgenossen keine negativen Reaktionen zu erwarten? Dass sich die Befolgung beliebiger moralischer Verpflichtungen ausschließlich durch das rationale Eigeninteresse motivieren lässt, erscheint angesichts solcher Beispiele reichlich utopisch.

Natürlich sind diese Argumente gegen den sokratischen Begründungs- und Motivationsrationalisimus alles andere als neu. In seiner Kritik an der Argumentation der in den platonischen Dialogen gezeichneten Sokratesfigur hat bereits John Stuart Mill beide sokratische Thesen überzeugend kritisiert (vgl. Birnbacher 2003, 150 ff.). Sowohl die These, dass Vernunftgründe fähig sind, jemanden, der nicht bereits für die Moral eingenommen ist, davon zu überzeugen, dass Moralität erstrebenswert ist, als auch die These, dass Vernunftgründe fähig sind, jemanden, der

nicht bereits moralische Tugend zum Teil seiner Vorstellung von Glück gemacht hat, davon zu überzeugen, dass moralische Tugend für ihn erstrebenswert ist, werden mit guten Gründen verworfen. Was den motivationalen Rationalismus betrifft, beruft sich Mill schlicht auf die allgemeine Erfahrung:

> „It is impossible, by any arguments, to prove that a life of obedience to duty is preferable, so far as respects the agent himself, to a life of circumspect and cautious selfishness, It will be answered, perhaps, that virtue is the road to happiness, and that "honesty is the best policy". Of this celebrated maxim, may we not venture to say, once for all, without hesitation or reserve, that it is not true? The whole experience of mankind runs counter to it. The life of a good man or woman is full of unpraised and unrequited sacrifices." (Mill 1978, 149)

Egoistische Motive sind weit davon entfernt, in jedem Fall zur Tugend zu motivieren. Egoistische Motive motivieren den Egoisten zur Tugend nur soweit, als diese durch soziale Anerkennung prämiert wird. Da allerdings die sozialen Sanktionen jeweils nur Konformismus prämieren, aber nicht den von Mill geforderten moralischen Heroismus, können sie nicht begründen, warum wir höheren Idealen folgen sollen, als sie in der jeweiligen Gesellschaft anerkannt werden:

> „They, indeed, who have no conception of any higher honesty than is practised by the majority of the society in which they live, are right in considering such honesty as accordant with policy. But how is he indemnified who scruples to do that which his neighbours do without scruple? Where is the reward, in any worldly sense, for heroism?" (Mill 1978, 149)

Nur innere Antriebe, internal sanctions, können den moralischen Heroen dazu bringen, sich über die laschen moralischen Prinzipien seiner Gesellschaft zu erheben. Um über diese inneren Antriebe zu verfügen, muss der Egoist die Tugend bzw. das Pflichtbewusstsein jedoch bereits in die Vorstellung vom eigenen Glück integriert haben. Nur wer moralische Überzeugungen und Motivationen erfolgreich internalisiert hat, kann nicht anders als durch Tugend glücklich werden. Das, was Sokrates' Argumentation jedermann unterstellt, nämlich durch das Unrechttun Schaden an seiner Seele zu nehmen, trifft insofern nur auf diejenigen zu, der Moralität bereits in sein Selbstverständnis aufgenommen hat:

> „Those only will go along with Socrates [...], who already feel that the accordance of their lives and inclinations with some scheme of duty is necessary to their comfort; whose feelings of virtue are already so strong, that if they allow any other consideration to prevail over those feelings, they are really conscious that the health of their souls is gone, and that they are, as Plato affirms, in a state of disease." (Mill 1978, 150)

Eine zuverlässige moralische Motivation kann sich auf der Grundlage rein prudenzieller Motive nicht herausbilden. Der homo oeconomicus wird allenfalls eine konventionelle Moral vertreten können, nicht aber eine Moral, die in ihren Ansprüchen und Perspektiven über das Normalmaß hinausgeht und sich für übergreifende und längerfristige Menschheitsanliegen engagiert.

## 6. Was folgt?

Die Konsequenz aus diesen Befunden ist eine Position zwischen zwei falschen Extremen: einerseits dem ethischen Rationalismus, andererseits dem ethischen Emotivismus. Vernunft hat in der Moral durchaus eine Rolle zu spielen, aber weder als notwendige begriffliche Bedingung der Moral noch als alleiniger und hinreichender Erkenntnisgrund moralischen Wissens. Bestimmte Rationalitätsanforderungen sind eine funktionale Notwendigkeit für die Moral, aber sie taugen nicht als definierende Bedingungen. Moralen, die sie nicht aufweisen, sind von begrenzter Funktionalität, aber sie sind dennoch Moralen.

Eine der Konsequenzen, die die aufgewiesenen Grenzen der Rationalität in der Begründung der Moral nach sich ziehen, ist das, was Héktor Wittwer (in seiner demnächst veröffentlichten Berliner Habilitationsschrift) „partiellen Dezisionismus" nennt: Im Konfliktfall kann die Entscheidung für oder gegen die Moral in einer bestimmten Hinsicht nicht mehr rational gerechtfertigt werden. Da uns kein rationales Metakriterium zur Verfügung steht, um zwischen prudenziellen und moralischen Gründen zu wählen, lässt sich die Wahl zwischen ihnen nicht mehr durch Vernunftgründe rechtfertigen. Eine vollständige Begründung der Moral durch Vernunftgründe, wie sie von ethischen Rationalisten wie Sokrates, Kant, Nelson oder Hare postuliert worden ist, ist ein Ding der Unmöglichkeit.

Kant war auch in dieser Hinsicht – wie so oft – klarsichtiger, als es seine eigenen Prinzipien zulassen. Er hat gesehen, dass er mit dem Aufweis des Kategorischen Imperativs als Grundprinzip der Moral noch nicht gezeigt hat, warum wir diesen Imperativ nicht nur als Rekonstruktion der Moral, sondern auch als verbindliches Prinzip anerkennen sollen. Was kann jemanden, der zweifelt, davon überzeugen, dass er dem Kategorischen Imperativ folgen soll und nicht stattdessen seinen Neigungen? Es ist ja nicht von vornherein und ohne weitere Begründungen klar, dass es unvernünftig ist, gegen den Kategorischen Imperativ zu verstoßen und etwa – der zweiten Formulierung des kategorischen Imperativs zuwider – vernünftige Wesen vollständig zu instrumentalisieren. Es könnte ja gute Gründe dafür geben, wenn auch vielleicht keine guten moralischen Gründe. Warum sollten solche nicht-moralischen Gründe „irrational" oder weniger rational sein als moralische Gründe?

Dass Kant diese „Begründungslücke" gesehen hat, ist daraus ablesbar, dass er wiederholt versucht hat, diese Lücke zu schließen – allerdings, soweit ich sehe, vergeblich. Eines der Argumente, mit dem er zu begründen versucht, warum der Vernunft vor anderen möglichen Bestimmungsgründen des Handelns der Vorrang gebührt, findet sich in der „Vorlesung zur Ethik". Die Vorrangigkeit der Vernunft soll darin begründet sein, dass die Vernunft der „Zweck der Menschheit" sei:

> Wer seine Person den Neigungen unterwirft, der handelt wider den wesentlichen Zweck der Menschheit, denn als ein frei handelndes Wesen muß er nicht den Neigungen unterworfen sein, sondern er soll sie durch Freiheit bestimmen, denn wenn er frei ist, so muß er eine Regel haben, diese Regel aber ist der wesentliche Zweck der Menschheit. (Kant 1990, 135)

Dieses Argument ist alles andere als zwingend. Zunächst ist gänzlich unklar, welchen Sinn die Redeweise von einem „Zweck" in diesem Kontext haben kann. Ein Zweck kann nicht ohne ein zwecksetzendes Subjekt gedacht werden, aber wer ist dieses Subjekt im Fall der Menschheit: Gott oder die Natur? Damit sie wortwörtlich mit dem Menschen etwas „bezwecken" könnten, müssten beide anthropomorph, als Personen, gedacht werden. Beide Optionen sind mit erheblichen Problemen verbunden. Aber auch wenn man Kant zugestehen wollte, dass Freiheit und Vernunft so etwas wie der „Zweck der Menschheit" sind und dass es zutrifft, dass der Mensch in irgendeiner Weise von Gott oder der Natur

dazu „bestimmt" ist, nach Vernunftgründen und nicht nach seinen Neigungen zu handeln, ergäbe sich sofort die weitere Schwierigkeit, dass nicht klar ist, warum der Einzelne verpflichtet sein soll, diesem Zweck zu folgen. Er könnte seine Freiheit ja u. a. auch dadurch beweisen, dass er sich gegen diese Zweckbestimmung wendet. Warum sollte der Mensch dem folgen, was Gott oder die Natur mit ihm bezwecken? Wenn der Mensch, wie Kant postuliert, frei ist, dann besteht seine Freiheit u. a. auch darin, einer möglichen göttlichen oder natürlichen Teleologie zuwiderzuhandeln. Er könnte seine Freiheit sogar dadurch beweisen, dass er seine Freiheit aufgibt und sich einer externen Autorität, etwa einer religiösen Lehre unterwirft.

Auch ein anderes von Kant an anderer Stelle versuchtes Argument für den Vorrang der Vernunft wird den Vernunftskeptiker kaum überzeugen:

> „Weil [...] die Verstandeswelt den Grund der Sinnenwelt, mithin auch der Gesetze derselben enthält, also in Ansehung meines Willens (der ganz zur Verstandeswelt gehört) unmittelbar gesetzgebend ist und also auch als solche gedacht werden muß, so werde ich mich als Intelligenz, obgleich andererseits wie ein zur Sinnenwelt gehöriges Wesen, dennoch dem Gesetze der ersten, d. i. der Vernunft, die in der Idee der Freiheit das Gesetz derselben enthält, und also der Autonomie des Willens unterworfen erkennen, folglich die Gesetze der Verstandeswelt für mich als Imperativen und die diesem Princip gemäße Handlungen als Pflichten ansehen müssen." (Kant 1903, 453 f.)

Nach diesem Argument verdient die Vernunft deshalb den Vorrang, weil sie der intelligiblen Welt, der „Verstandeswelt", angehört, während die Neigungen der Erscheinungswelt angehören, die erstere Welt aber der letzteren in der Hierarchie der Gesetze vorgeordnet ist. Die Naturgesetze folgen den durch die Verstandeswelt vorgezeichneten transzendentalen Rahmenbedingungen, das Gegenteil gilt nicht. Die Verstandeswelt ist damit im logischen Sinn „ursprünglicher" als die Erscheinungswelt. Allerdings ist diese Voraussetzung so eng an die Metaphysik Kants mit ihrer Unterscheidung zwischen Erscheinung und Ding an sich gebunden, dass sie bereits für denjenigen, der diese Metaphysik nicht übernehmen möchte, keine besondere Überzeugungskraft haben wird. Aber auch dann, wenn man den Rahmen dieser Metaphysik voraussetzt, ist nicht

offensichtlich, warum die Verstandeswelt und nicht die Erscheinungswelt den Ton angeben soll.

## Literatur

Birnbacher, Dieter (2003): Mills Platon. In: Birnbacher, Dieter/Siebert, Joachim/Steenblock, Volker (Hrsg.): Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag. Hannover, S. 148-160.

Elster, Jon (1992): Local justice. How institutions allocate resources and necessary burdens. New York.

Foot, Philippa (1978): Virtues and vices. Berkeley/Los Angeles.

Hare, Richard M. (1972): Die Sprache der Moral. Frankfurt/M.

Hare, Richard M. (1973): Freiheit und Vernunft. Düsseldorf.

Hume, David (1984): Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral. Hrsg. v. Gerhard Streminger. Stuttgart.

Kant, Immanuel (1903): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Kants Werke. Akademie-Ausgabe. Band 4. Berlin, S. 385-464.

Kant, Immanuel (1930): Eine Vorlesung über Ethik. Hrsg. v. Gerd Gerhardt. Frankfurt/M.

Mackie, John L. (1981): Ethik. Die Erfindung des moralisch Richtigen und Falschen. Stuttgart.

Mill, John Stuart (1978): Notes on some of the more popular dialogues of Plato. In: Mill, John Stuart: Collected Works. Vol. XI. Toronto, S. 37-238.

Nelson, Leonard (1972): Kritik der praktischen Vernunft. Hamburg.

Nietzsche, Friedrich (1980): Die Geburt der Tragödie. In: Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Berlin, S. 9-156.

Nowell-Smith, Patrick (1954): Ethics. Harmondsworth.

Stone, Christopher D. (1987): Earth and other ethics. The case for moral pluralism. New York.

Tugendhat, Ernst (1984): Drei Vorlesungen über Probleme der Ethik. In: Tugendhat, Ernst: Probleme der Ethik. Stuttgart, S. 57-131.

Walzer, Michael (1992): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M./New York.

Wittgenstein, Ludwig (1989): Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften. Hrsg. v. Joachim Schulte. Frankfurt/M.

Stefan Weyers

# Gesetze und Verträge, Rechte und Rechtsstaatlichkeit: Die Entwicklung von Rechts- und Moralvorstellungen von der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter

## 1. Einleitung

In modernen Gesellschaften hat das Recht eine zentrale Funktion für die soziale Integration und für die Regulation öffentlicher Konflikte. Der demokratische Rechtsstaat schützt die Grundrechte der Individuen und bietet einen Rahmen für zivile Konfliktregelungen. Weil pluralistische Gesellschaften über eine solche „Minimalmoral" hinaus keine gemeinsame Wertebasis aufweisen, sind sie auf die Anerkennung des Rechts durch ihre Mitglieder angewiesen. Der Aufbau von demokratischem Rechtsbewusstsein ist daher eine wichtige Grundlage der Demokratie und seine Förderung eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems.

Wie sich rechtliche Vorstellungen und Orientierungen bei den Individuen aufbauen, ist bislang allerdings weitgehend ungeklärt. Grundlegend für die Erforschung normativer Urteile ist das von Jean Piaget begründete strukturgenetische Paradigma. Die Normenentwicklung wird hier als Konstruktionsprozess verstanden, in dem das Individuum ein Verständnis der sozialen Welt aufbaut und den eigenen Erfahrungen Sinn verleiht. Piaget (1932, 1970) und Kohlberg (1981, 1984) beschreiben Entwicklung primär als Transformation kognitiver Schemata aufgrund eines ständigen Prozesses der aktiven (Re-)Organisation von Erfahrungen. Die Erforschung normativer Konzepte hat eine lange Tradition in der sozialkognitiven Entwicklungspsychologie, richtete sich aber lange Zeit vor allem auf die Moral. Von Piaget, Kohlberg und anderen wurden zwar auch rechtliche Kategorien wie Gesetze, Diebstahl und

Strafe thematisiert, dies geschah aber eher beiläufig und zumeist mit Blick auf deren moralischen Gehalt. Zum Verständnis expliziter Rechtsbegriffe existieren dagegen nur wenige Studien.

Piagets und Kohlbergs *globale* Stufentheorien richten sich auf die Entwicklung universeller epistemischer Strukturen, dagegen beachtet die neuere Forschung stärker die Entwicklung in einzelnen Funktionsbereichen. Angenommen wird, dass die Sicht auf die Welt innerhalb von *Bereichen des Wissens* organisiert wird. So erwerben Kinder unterschiedliche Konzepte für die Welt der Gegenstände, der Lebewesen und des menschlichen Handelns (Sodian 2002). Innerhalb des *sozialen* Wissens unterscheiden Turiel (1983) und Nucci (1981) die Bereiche Moral, Konvention und Person. Oser und Gmünder (1988) verstehen auch die Religion als eigenen Bereich, inwieweit dies auch für das Recht gilt (Eckensberger 1999), ist strittig.

Wie Rechtsnormen von der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter verstanden werden und inwieweit das Recht als eigener (von der Moral getrennter) Bereich des Denkens zu verstehen ist, wird in diesem Beitrag theoretisch und empirisch untersucht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Darstellung ausgewählter Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten: Die erste Untersuchung richtet sich anhand ausgewählter Rechtsbegriffe auf die Entwicklung von *Vorformen* von Rechtsnormen in der Kindheit (3-13 Jahre) und auf die Herausbildung der Unterscheidung von Recht und Moral: Ab wann unterscheiden Kinder rechtliche von moralischen Regeln und erkennen die formalen Merkmale des Rechts wie die Institutionalisierung und Kodifizierung von Normen und Konfliktregelungen? Wie verstehen Kinder Versprechen und Abmachungen? Ab wann erkennen sie deren Vertragscharakter, d. h. dass ein Vertrag eine verbindliche Vereinbarung ist, der beide Seiten freiwillig zustimmen müssen? In welchem Alter nennen sie verfahrensmäßige Aspekte der Konfliktregelung wie die Unparteilichkeit der dritten Person? Wie beurteilen sie Normverletzungen und welche Rolle spielen Intentionen, Folgen und Umstände der Tat für ihre Urteile über Verantwortlichkeit und Strafe?

Die zweite Untersuchung richtet sich auf die Entwicklung im Jugend- und im frühen Erwachsenenalter (13-23 Jahre). Im Übergang zur Adoleszenz werden formale Charakteristika des Rechts erkannt und Recht und Moral klar voneinander differenziert. Die Untersuchung zielt daher

weniger auf das Verständnis einzelner Rechtsbegriffe, sondern vor allem auf die Frage, in welcher Beziehung rechtliche und moralische Urteile stehen: Wie werden Rechtsnormen begründet? Welche Rolle spielen rechtliche und moralische Urteile für die Beurteilung unterschiedlicher rechtlich relevanter Normenkonflikte? Wie werden rechtliche und moralische Anforderungen in Konfliktsituationen miteinander koordiniert? Wie werden Menschenrechte verstanden und bewertet und welche Rolle spielen menschenrechtliche und rechtsstaatliche Kategorien für die Beurteilung komplexer rechtsstaatlicher Normenkonflikte?

Im Folgenden skizziere ich zunächst relevante theoretische Ansätze und den Forschungsstand zur Entwicklung von Rechtsvorstellungen (Kap. 2). Der Schwerpunkt des Beitrags liegt dann auf der Darstellung ausgewählter empirischer Befunde aus den beiden Untersuchungen: zuerst zur Entwicklung von Rechtsvorstellungen in der Kindheit (3), sodann zur Entwicklung im Jugend- und im frühen Erwachsenenalter (4). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und unter theoretischen und pädagogischen Gesichtspunkten diskutiert (5).

## 2. Ontogenese von Rechts- und Moralvorstellungen: Theorien und Befunde

Während es eine fast unüberschaubare Fülle von Arbeiten zur moralischen Entwicklung gibt, existieren nur wenige Studien, die sich explizit auf die Ontogenese *rechtlicher* Vorstellungen richten. Die meisten Untersuchungen in diesem Bereich zielen nicht primär auf Rechtsnormen oder Rechtsstrukturen, sondern auf angrenzende Themen: vor allem auf das Verständnis von Strafen, Regeln und Rechten. Piaget (1932) und Kohlberg (1981, 1984) haben in ihren Arbeiten über die Entwicklung des moralischen Urteils auch rechtlich relevante Fragen thematisiert. Piaget hat kindliche Urteile über Verantwortung, Strafgerechtigkeit und Diebstahl untersucht, Kohlbergs Interviews haben einen stark rechtlichen Gehalt: Es geht um Gesetzesverstöße, Rechtsfolgen und das Handeln von Amtsträgern, zudem hat er seine Theorie auch explizit auf die Entwicklung von Rechtsvorstellungen angewandt (Tapp/Kohlberg 1971). Beide Autoren beschreiben strukturelle Entwicklungstrends von der Heteronomie

zu wachsender Autonomie. Dabei hat Piaget Kinder bis 12 Jahre untersucht, weshalb seine Ergebnisse besonders für die Entwicklung in der Kindheit von Interesse sind. Dagegen hatte Kohlberg primär Jugendliche und Erwachsene im Blick, wird aber der *kindlichen* Entwicklung kaum gerecht. Weitere Studien entstanden in den 60er und 70er Jahren unter dem Einfluss von Piaget und Kohlberg. Später wird das Thema u. a. in der Bereichstheorie wieder aufgegriffen.

## 2.1 Jean Piaget: Von der objektiven zur subjektiven Verantwortlichkeit

Aufgrund von Beobachtungen und Befragungen 5-12-jähriger Kinder unterscheidet Piaget (1932) zwei grundlegend verschiedene Typen der kindlichen Moral: Die Achtung vor den Regeln, die ein „Gefühl der Verpflichtung" (Piaget 1932, 68) impliziert, entwickelt sich demnach aus einer *prämoralischen Phase*, in der es noch keine verpflichtenden Regeln gibt, über die *heteronome, einseitige Achtung*, die auf dem Gehorsam gegenüber der Autorität der Erwachsenen fußt, zur *Phase der Autonomie*, in der die moralische Regel als Ergebnis einer Übereinkunft von Gleichen verstanden wird: Etwa mit zehn Jahren „erscheint [sie] dem Kinde nicht mehr als ein Gesetz, das von außen kommt, und insofern heilig ist, als es von den Erwachsenen auferlegt wurde, sondern als das Ergebnis eines freien Entschlusses, das in dem Maße geachtet wird, als es auf gegenseitigem Übereinkommen beruht" (Piaget 1932, 82).

Piaget (1932 149 ff.) hat Kinder anhand einer Vielzahl von Szenarien zu Normverletzungen (Diebstahl, Lüge) und absichtlichen oder unabsichtlichen Beschädigungen (Zerbrechen von Tassen etc.) befragt. Seine Untersuchungen zeigen u. a. einen Wandel von der *objektiven* zur *subjektiven Verantwortlichkeit* beim kindlichen Urteilen über Normverletzungen und Beschädigungen. Piaget versteht diesen Wandel nicht als strenge Abfolge zweier Stufen, sondern als Entwicklungstendenz: Kinder bis 10 Jahre beachten entweder die Absicht oder die Folgen der Handlung, können beide aber nicht miteinander koordinieren. Dabei nimmt bei den 6-10-Jährigen der Rekurs auf die subjektiven Aspekte (Intention) mit dem Alter zu, die Bedeutung der materiellen Folgen schwindet. Klare „Objektivisten", die älter als 10 Jahre sind, finden sich in seiner Studie

nicht. Auch Surber (1982) konstatiert einen „developmental shift in the weigths of motives and consequences" (Surber, 1982 257). Demnach berücksichtigen Vorschulkinder stärker die Folgen, Zehnjährige stärker die Motive der Handlung. Surber konnte auch zeigen, dass die Unterscheidung von Motiven und Folgen unabhängig von der Reihenfolge der Präsentation der Information erfolgt. Die Kinder präferieren also nicht die zuletzt dargebotene Information, wie vermutet wurde.

Im Bereich der *Strafgerechtigkeit* sieht Piaget (1932, 241 ff.) eine ähnliche Entwicklung. Im Zusammenhang mit dem Wandel von der objektiven zur subjektiven Verantwortlichkeit zeigt sich auch ein Wandel in der Präferenz von *Sühnestrafen* zu *auf Gegenseitigkeit beruhenden Bestrafungen*; das sind Strafen, die in einer inhaltlichen Beziehung zur Tat stehen. Piaget konstatiert eine „erstaunliche Strenge" (Piaget 1932, 254) der Kinder bis acht Jahre: „Es versteht sich für diese Kinder von selbst, dass die Strafe darin besteht, den Schuldigen zu züchtigen, ihn auf schmerzhafte Weise die Schwere seiner Verfehlung fühlen zu lassen. Somit ist die gerechteste Strafe die strengste" (Piaget 1932, 257). Aus Sicht der älteren Kinder dient die Strafe dagegen vorwiegend der Vorbeugung weiterer Taten, die Idee der Sühne bzw. Vergeltung verliert stark an Bedeutung.

Piagets Beobachtungen werden durch andere Befunde bestätigt. Auch Shultz et al. (1986) sowie Valtin und Walper (1991) stellen eine im Laufe der Kindheit zunehmende Beachtung der Wiedergutmachung gegenüber der Vergeltung fest. Die Arbeiten von Hommers (1988, 1990a/b) über den Einfluss von Schadenshöhe, Schadensersatz und Entschuldigung auf Strafurteile zeigen jedoch, wie auch Surbers (1982) Studie, dass bereits Grundschulkinder nicht nur ein Merkmal, sondern mehrere Aspekte in ihrem Urteil berücksichtigen können. Neuere Forschungen belegen, dass die Koordination von Motiven und Folgen nicht nur vom Entwicklungsstand der Kinder, sondern auch vom Inhalt der Handlung und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe abhängen (vgl. Eckensberger 1998, 490 ff; Hook 1989; Lickona 1976, 219 ff.; Surber 1982). Viele Altersangaben von Piaget werden in der neueren Forschung nach unten korrigiert.

## 2.2 Lawrence Kohlberg: Stufen moralischer und rechtlicher Urteile

In Weiterentwicklung von Piagets Typen unterscheidet Kohlberg (1984, 1995) drei Niveaus des moralischen Urteils, die je zwei Stufen beinhalten. Auf *präkonventionellem Niveau* orientieren Menschen sich an Interessen und Bedürfnissen von ego und alter. Sie urteilen aus einer egozentrischen Perspektive (Stufe 1) oder beziehen einen konkreten anderen in ihre Sichtweise mit ein (Stufe 2). Auf *konventionellem Niveau* orientieren sie sich an sozialen Erwartungen, Rollen und Verpflichtungen. Sie nehmen Perspektiven ein, die Beziehungen im sozialen Nahraum (Stufe 3) oder funktionale Erfordernisse des gesellschaftlichen Systems (Stufe 4) berücksichtigen. Erst auf den Stufen 5 und 6, dem *postkonventionellem Niveau*, orientieren Personen sich an Menschenrechten, dem Sozialvertrag oder universalen ethischen Prinzipien. Dabei nehmen sie eine dem sozialen System übergeordnete Perspektive rationaler Individuen ein.

Kohlberg hat seine Theorie auch auf die Ontogenese von „law and legal justice" angewandt, und zwar auf der Basis einer kulturvergleichenden Untersuchung in den USA, Japan, Indien und Europa. Parallel zu den Niveaus des moralischen Urteils postulieren Tapp und Kohlberg (1971) eine Entwicklungssequenz „from a preconventional law-obeying, to a conventional law-maintaining, to a postconventional lawmaking perspective" (Kohlberg 1971, 65). Demnach denken Kinder auf *Niveau 1*, man müsse Regeln gehorchen, um negative Folgen zu vermeiden, Regeln seien nicht änderbar und Regelverstöße immer schlecht. Auf *Niveau 2* orientieren sich Personen an sozialen Erwartungen. Regeln und Gesetze werden eher als Richtlinien denn als Verbote angesehen, sie gelten als änderbar und werden mit sozialer Ordnung und Wohlfahrt identifiziert. *Niveau 3* ist durch eine Orientierung an moralischen Prinzipien gekennzeichnet. Gesetze gelten als Übereinkünfte zur Verbesserung der individuellen und sozialen Wohlfahrt. Zunächst dominiert also die heteronome Orientierung an Regeln, auf Niveau 2 gelten Gesetze dann als Garant sozialer Ordnung und Wohlfahrt. Aber erst auf Niveau 3 besteht eine klare Normenhierarchie, in der das Recht der Moral untergeordnet wird. Charakteristisch ist ein Denken in Rechtskategorien somit vor allem für das konventionelle Niveau. Die Autoren lesen die Ergebnisse als Beleg

für universelle Entwicklungsmuster, denn sie zeigen sich in allen untersuchten Kulturen.[1]

Parallelen gibt es zu einer Untersuchung über das kindliche Verständnis von *Rechten* (*rights*) (Melton 1980). Auch hier zeigen sich drei Phasen: In der *ersten Phase* beurteilen die Kinder Rechte in egozentrischer Weise: Derjenige hat Rechte, der fähig bzw. mächtig ist, etwas zu tun, Kinder haben Rechte, wenn Autoritätspersonen sie ihnen zugestehen. In der *zweiten Phase* begreifen Kinder Rechte in Zusammenhang mit Fairness, Selbstbestimmung und dem Erhalt der sozialen Ordnung. Sie erscheinen als Bedingung des sozialen Lebens. In der *dritten Phase* schließlich verstehen Jugendliche Rechte als Ausdruck abstrakter universeller Prinzipien. Die Phasen von Melton und Tapp/Kohlberg entsprechen Kohlbergs Niveaus des moralischen Urteils.

Allerdings gibt es auch erhebliche Kritik an Kohlbergs Theorie. Seit Anfang der 90er Jahre gibt es in der Moralforschung eine Hinwendung zu Fragen der moralischen Motivation, die von Kohlberg vernachlässigt wurden (vgl. die Beiträge in Edelstein/Nunner-Winkler/Noam 1993). Zudem hat die Forschung gezeigt, dass die Konzeption des präkonventionellen Niveaus nicht haltbar ist. Kinder orientieren sich nicht strikt an Sanktionen und Autoritäten und ob sie Regeln als änderbar ansehen, hängt von der Art der Regel ab (Damon 1984; Keller 1996; Turiel 1983). Eine neuere Studie belegt, dass bereits Sechsjährige Gesetze moralisch beurteilen und ungerechte Gesetze ablehnen (Helwig/Jasiobedzka 2001). Diese Resultate widersprechen der von Tapp und Kohlberg postulierten „rule-obeying perspective" und zeigen, dass sich die Normenentwicklung nicht allein durch globale Stufen charakterisieren lässt. Helwig und Jasiobedzka betonen, dass das kindliche Urteil (auch) in Abhängigkeit von Kontext, Inhalt der Regel und Regeltyp variiert.

Dagegen wird die These, dass Jugendliche die Schutzfunktion des Rechts für die soziale Ordnung sehen, weitgehend bestätigt (Adelson 1971; Adelson/Green/O'Neil 1969). Während Institutionen und Gesetze

---

1 Ähnliche Trends zeigt die Analyse rechtlicher Argumente in Kohlbergs Auswertungshandbuch (vgl. Eckensberger/Breit 1997, 289 ff.). Demnach wird die Moral auf den unteren Stufen „verrechtlicht", d. h. heteronom durch Gesetze begründet. Auf Stufe 5 wird das Recht dagegen „moralisiert" und seine Schutzfunktion für die Moral betont. Vor allem die Stufe 4 ist durch „eine moralisch begründete Achtung des Gesetzes charakterisiert" (ebd., 299).

von Kindern konkret und personalisiert verstanden werden, wächst mit der Fähigkeit zum abstrakten Denken das Verständnis von Institutionen, Funktionen, Rechten und Gesetzen. Das Alter von etwa 15 Jahren markiert einen Meilenstein in der Entwicklung eines „sense of the community" (Adelson 1971, 329). Neben die interpersonale Sphäre tritt ein Verständnis des öffentlichen Raums, eine zentrale Voraussetzung für „the growth of the idea of law".

Trotz der berechtigten Kritik an der Stufentheorie könnten stufenspezifische Urteile gerade für *komplexe* Konfliktsituationen bedeutsam sein. Kohlberg (1995) unterscheidet die Stufen nicht durch den *Inhalt* moralischer Urteile, sondern die *Struktur ihrer Begründung*. Auf jeder Stufe sind Entscheidungen für *beide* Seiten eines Konflikts sowohl kognitiv einfach als auch komplex begründbar. Die Stufen sind offen für unterschiedliche Inhalte und Entscheidungen, sie legen allerdings bestimmte Deutungen nahe und schließen andere aus. So dominiert auf Stufe 3 die Orientierung an *interpersonalen* Rollenerwartungen im sozialen Nahraum. Auch auf Stufe 2 werden Normenkonflikte interpersonal gedeutet, wobei einfache Bezugnahmen auf Regeln und persönliche Interessen vorherrschen. Dagegen taucht ein adäquates Verständnis *systemischer* Konzepte – wie Demokratie oder Rechtsstaatlichkeit – erst auf Stufe 4 auf. Diese Differenz wird in Eckensbergers (1998) Theorie viel stärker betont als bei Kohlberg. Während dieser die Stufen 3 und 4 im konventionellen Niveau zusammenfasst, gehören sie für Eckensberger zu zwei grundlegend verschiedenen sozialen Deutungsräumen: „Zunächst werden die Konflikte in einem *personalen* oder *interpersonalen* Raum rekonstruiert, in dem konkrete Individuen miteinander interagieren, dann in einem *transpersonalen* Raum, in dem Funktionen und/oder Rollen miteinander in Beziehung gesetzt werden (dem sozialen System)" (Eckensberger 1998, 508). Transpersonale Konzepte – so meine These – sind besonders für das Verständnis komplexer rechtsstaatlicher Konflikte bedeutsam. Diese These wird an der Beurteilung des Dilemmas zur sog. „Rettungsfolter" untersucht.

## 2.3 Elliot Turiel: Recht und Moral in der Bereichstheorie

Das Verhältnis von allgemeiner und bereichsspezifischer Entwicklung wird in den sozialkognitiven Theorien unterschiedlich konzeptualisiert. Zwar beschreiben Piaget und Kohlberg Entwicklungsphasen auch für einzelne Objekt- oder Themenbereiche, diese stehen jedoch in enger Beziehung zu den übergreifenden globalen Strukturen. Demgegenüber vertreten Turiel (1983) und Nucci (1981) die Position, dass die Entwicklung in den Bereichen weitgehend unabhängig voneinander verläuft. Diese Ansätze unterscheiden sich somit darin, ob bereichsspezifische Entwicklungsmuster als primär gegenstandsbezogene Ausformung allgemeiner Strukturen oder als eigenständige Entwicklungslogiken angesehen werden.

Turiel (1982) postuliert, dass soziale Urteile in Bereichen des Wissens organisiert werden, die Kategorien der sozialen Erfahrung repräsentieren und getrennte konzeptuelle Systeme bilden. Grundlegend verschiedene Interaktionen und Erfahrungen führten zu getrennten Konzepten. Er unterscheidet die Moral und die Konvention durch die Gegenüberstellung von Fragen der Gerechtigkeit, Rechte und Wohlfahrt und Fragen der Organisation eines sozialen Systems. Konventionen sind auf die soziale Ordnung und Tradition bezogen. Sie sind willkürlich, da dieselbe Funktion auch durch andere Regeln erfüllt werden könnte. Konventionen sind daher *relativ* und änderbar, sie existieren nur, weil und solange es soziale Regeln gibt. Die Moral gilt dagegen *universell* und unabhängig von Regeln, sie wird nicht durch das soziale System definiert, sondern durch handlungsimmanente Kriterien, die – wie die Schädigung anderer im Falle des Schlagens – auch ohne Regel als unrecht erkennbar sind (Turiel 1982, 150).

Turiel (1983, 75 ff.) sieht enge Verbindungen zwischen Recht und Moral. Er kritisiert, dass Piaget und Kohlberg einen globalen Entwicklungstrend von absoluten zu änderbaren Regeln postulieren, egal ob es sich um Konventionen, Gesetze oder Moralnormen handele. Dagegen betont er die Notwendigkeit „to consider the ways individuals conceptualize rules" (Turiel 1983, 78). Es gebe ein „factual knowledge" (Turiel 1983, 79) über existierende soziale Regeln, das Regelwissen des Individuums gehe aber über das Wissen um ihre Existenz hinaus, denn es *interpretiere* die Regeln. Welches Konzept auf eine Regel angewandt werde –

Moral, Konvention oder Klugheit –, hänge vom Typ der Handlung ab, zu dem eine Regel gehöre. Turiel unterscheidet also *Bereiche* des Denkens strikt von der *Verrechtlichung von Regeln*. Seine Auffassung lässt sich in vier Thesen zusammenfassen (vgl. Weyers 2009b):

(1) Moral und Konvention sind konzeptuelle Bereiche des sozialen Wissens, die unabhängig von Rechtsnormen existieren.
(2) Sowohl moralische als auch konventionelle Normen können verrechtlicht werden.
(3) Je nach Handlung gehören Rechtsregeln zum Bereich der Moral, der Konvention oder der Klugheit, mit deren Konzepten sie interpretiert werden.
(4) Das Wissen um die Existenz von Rechtsnormen stellt ein Faktenwissen dar, kein Konzept. Das Recht konstituiert keinen eigenständigen konzeptuellen Bereich.

Im Rahmen der domain theory wurde das Verständnis des Rechts von Helwig und Jasiobedzka (2001) untersucht. Kinder sollten hypothetische Gesetze in einem fiktiven Land beurteilen, die sozialen Zielen dienten (Tempolimit; Schutzimpfung; Schulpflicht) oder diskriminierend waren (keine Bildung für blauäugige Kinder; keine medizinische Behandlung armer Leute). Von den Kindern wurden die nützlichen Gesetze viel positiver bewertet als die ungerechten, dagegen erschien ein Gesetzesverstoß bei den ungerechten Gesetzen akzeptabler. Das Ergebnis belegt, dass ungerechte Regeln bereits von Kindern anhand moralischer Kriterien bewertet werden. Allerdings verstehen Kinder Gesetze nicht als *Rechts*normen, sondern als soziale Regeln. Zudem provoziert die Vorgabe grob diskriminierender Gesetze deren Ablehnung und Unterordnung unter die Moral. Schließlich wird das Recht hier als Konvention verstanden, die Autoren sprechen von „laws and other social conventional concepts" (Helwig/Jasiobedzka 2001, 1391). Über die Beziehung von Recht und Moral gibt die Studie daher nur begrenzt Auskunft.

# 3. Rechtsvorstellungen in der Kindheit

## 3.1 Analytischer Rahmen und Vorgehensweise

Die Untersuchung zielte auf die Entwicklung von *Vorformen* des Rechts.[2] Analytischer Ausgangspunkt waren bestehende Rechtsnormen, von denen aus nach Vorläuferstrukturen im Bereich der Verhaltensnormen gesucht wurde. Verhaltensnormen sind noch keine Rechtsnormen und auch nicht notwendig Vorformen des Rechts. Darunter werden hier solche Konzepte verstanden, die eine normative Struktur aufweisen, die im Recht im Wesentlichen erhalten bleibt, dort allerdings abstrahiert und kodifiziert wird, womit sie sich qualitativ verändert (vgl. Weyers 2003, 108). Am Beispiel von zentralen Kategorien aus drei Rechtsgebieten: Die Abmachung wird als Vorform des Vertrages verstanden, das Verbot zu klauen als Vorform des Diebstahldelikts und der Gehörensbegriff als Vorform des Eigentumsbegriffs: „Abmachungen" sind ebenso wie Verträge einzuhalten; „Gehören" geht wie Eigentum mit Verfügungsrechten über eine Sache einher; „Wegnehmen" und „Schlagen" sind wie Diebstahl und Körperverletzung verboten und werden sanktioniert. Die Ähnlichkeit zum Recht ist *inhaltlicher* Art, sie besteht aber auch *formal* in der Verbindlichkeit von Normen und Ansprüchen, auch wenn diese noch keinen Rechtscharakter haben (Weyers 2003, 108). Zu beachten ist jedoch, dass die Interviewszenarien in der Kinderwelt angesiedelt sind, also in einem weitgehend rechtsfreien Raum. Es geht somit um eine Analogie zum Recht, nicht um wirkliche juristische bzw. justiziable Fälle.
Die Untersuchung wurde an drei Kindertagesstätten und einer Schule in Frankfurt/Main und Heidelberg durchgeführt. Untersucht wurden 70 Kinder, 44 Mädchen und 26 Jungen im Alter von 3 bis 13 Jahren: 27 3-5-Jährige, 25 6-9-Jährige sowie 18 10-13-Jährige. Die soziale Herkunft und die Nationalität sind heterogen, es überwiegen die Zugehörigkeit zur

---

2 Das Forschungsprojekt wurde am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung durchgeführt und von der VW-Stiftung von 1999-2003 gefördert (vgl. Lampe 2002, 2006; Sujbert 2006; Weyers 2003, 2006, 2007; Weyers/Sujbert/Eckensberger 2007). Die vorliegende Studie wäre nicht möglich gewesen ohne die enge Zusammenarbeit mit Lutz Eckensberger und Ernst-Joachim Lampe.

Mittelschicht und die deutsche Staatsangehörigkeit. Etwa 25 % der Kinder sind ausländischer Herkunft. Mit 15 Kindern wurde nach ca. 19 Monaten eine zweite Erhebung durchgeführt, so dass insgesamt 85 Interviews vorliegen. Die Interviewszenarien sind im kindlichen Alltag angesiedelt und wurden durch Bilder veranschaulicht. Die Interviews haben einen gemeinsamen Kern, beinhalten für die älteren Kinder aber zusätzliche Fragen. Für viele Drei- und einige Vierjährige waren die Interviews zu schwierig. Auch haben einige Kinder nicht alle Fragen beantwortet, weshalb häufig weniger als 70 (oder 85) auswertbare Antworten vorliegen. Da solche Ausfälle stärker jüngere Kinder betreffen, wurden die Altersgruppen nicht mit gleich vielen Kindern besetzt; die jüngste Gruppe enthält etwas mehr, die älteste deutlich weniger als ein Drittel der Gesamtstichprobe.

## 3.2 Die Entwicklung des kindlichen Tauschbegriffs

Zentral für den Tausch und die Leihe sind die juristischen Kategorien *Vertrag* und *Eigentum*. Unter einem „Vertrag" versteht man ein Rechtsgeschäft zwischen Personen, das durch übereinstimmende Willenserklärungen der Parteien zustande kommt und das die jeweiligen Rechte und Pflichten verbindlich festlegt (§ § 145 ff., 305 BGB). „Eigentum" ist juristisch als unbeschränktes Verfügungsrecht über eine Sache definiert (§ 903 BGB).

Zur Rekonstruktion des kindlichen Tauschbegriffs wurde eine Geschichte eingesetzt, deren juristischer Kern ein Vertrag über eine wechselseitige Eigentumsübertragung bildet: Zwei Kinder beschließen einvernehmlich, zwei ihnen gehörende Objekte, eine Spielzeugfigur und einen Ball, „für immer" zu tauschen.[3] Nach dem Vollzug des Tausches wird gefragt: „Wem gehört der Ball jetzt?" Wird der Eigentumsübergang bejaht, so wird gefragt, ob der neue Eigentümer den Ball auch weiter verschenken oder verkaufen darf. In der Geschichte ändert der frühere Eigentümer dann seine Meinung und fordert den Ball am nächsten Tag wieder zurück: Muss der neue Eigentümer den Ball nun zurückgegeben oder darf er ihn behalten? Bejahen die Kinder die Gültigkeit des Tau-

[3] Der Tausch „für immer" wurde im Interview explizit betont.

sches, so wird weiter gefragt: Darf er den Ball auch behalten, wenn der teurer war als die Spielzeugfigur? Kann man überhaupt Sachen mit ungleichem Wert tauschen?

Um den juristischen Gehalt des Konflikts zu realisieren, müssen Kinder verschiedene Aspekte der Situation erkennen und miteinander in Beziehung setzen. Diese Aspekte lassen sich zu vier Kriterien zusammenfassen:

(1) Wird der Tausch als *Eigentumsübertragung* verstanden?
(2) Überwiegen die Rechte des neuen oder des alten Eigentümers? Ist der Eigentumsübergang also *stabil* oder *instabil*?
(3) Hat der neue Eigentümer ein *unbegrenztes Verfügungsrecht* über die Sache?
(4) Ist die zweiseitige *Willenserklärung* der Subjekte entscheidend für die Vertragsgeltung?

Anhand dieser Kriterien wurden vier Entwicklungsniveaus rekonstruiert (vgl. Weyers 2006):

## Niveau 1: Tausch als gegenseitige Leihe (ca. 2-3 Jahre)

Hier wird der Tausch nur als vorübergehender Besitzaustausch, aber nicht als Eigentumsübergang verstanden. Der „Tausch für immer" ist nicht bekannt.

Beispiel: Nach Vollzug des Tausches wird gefragt, wem der Ball gehört. Ein dreijähriger Junge (3 Jahre; 8 Monate) antwortet: „Das gehört nur dem Paul, nachher tauschen die es wieder."[4] Auf die Frage: „Können die auch so tauschen, dass der Ball immer dem Jakob ist und der Ball immer dem Paul?", antwortet er: „Nein, das gehört dem Paul."

Die Analyse stützt sich hier nur auf Äußerungen zweier Dreijähriger und ist daher nicht gesichert. Da die Tauschgeschichte für Dreijährige ziemlich komplex ist, könnte es sein, dass die beiden Kinder auf Niveau 1 den „Tausch für immer" bereits verstehen, im Interview jedoch überfordert sind und ihn mit dem „Tausch für kurz" konfundieren. Andererseits erscheint es plausibel, dass valente Objekte zunächst nicht als tauschbar angesehen werden. Dies könnte bei Objekten mit anderer Funktion und geringerer Valenz anders sein.

---

[4] In der Geschichte sind die Protagonisten *Paul* oder *Paula* die früheren Eigentümer des Balles, die neuen Eigentümer heißen *Jakob* oder *Anne*.

## Niveau 2: Tausch als Eigentumsübergang mit Rückforderung (ca. 3-6 Jahre)

Hier wird der Tausch als Eigentums*übergang* verstanden, dieser ist jedoch nicht stabil. Ein Verfügungsrecht des neuen Eigentümers wird daher verneint, bei Rückforderung des alten Eigentümers muss der Ball zurückgegeben werden:

Beispiel: Ein vierjähriges Mädchen (4; 11) bestätigt den Eigentumswechsel: „Der Ball gehört der Anne, weil sie das getauscht haben"; die Frage, ob Anne den Ball nun auch verschenken dürfe, verneint sie: „Wenn sie den Ball wieder umtauschen will, dann muss sie es auch machen; wenn die wieder ihren Ball haben will, und die kriegt wieder ihr Pferd." Auf die Frage, wem denn der Ball gehöre, nennt sie nun den früheren Eigentümer: „Wenn sie den wieder haben will, dann gehört's der Paula wieder, immer noch." Zwar bejaht sie die Frage, ob man auch „für immer" tauschen könne: „Das können sie so machen", und sagt erneut, die Sachen gehörten dann dem neuen Eigentümer („Anne"). Sobald der alte Eigentümer den Ball zurückfordert, muss er jedoch zurückgegeben werden („dann muss man das trotzdem"). Wieder wird auf die Frage, wem der Ball gehöre, der frühere Eigentümer („Paula") genannt.

Diese Sichtweise ist keine Marotte dieses Kindes, denn alle Vier- und die meisten Fünfjährigen unserer Studie sehen dies genauso. Der Eigentumsübergang wird zunächst eindeutig bejaht, er ist aber instabil und bleibt an das Einverständnis der früheren Eigentümer gebunden. In diesem Alter existiert offenbar eine spezifische Eigentumsregel: Im Zweifelsfall zählt das frühere Eigentumsrecht; dieses ist stärker als das Vertragsrecht. In Anlehnung an die „prior-possession-rule" (Bakeman/Brownlee 1982) könnte man hier von einer „prior-property-rule" (Weyers 2003, 123) sprechen.

## Niveau 3: Tauschgeschäft mit begrenzter Geltung und Verfügung (ca. 5-10 Jahre)

Auf diesem Niveau ist der Eigentumsübergang stabil. Das getauschte Objekt bleibt Eigentum des neuen Eigentümers, ein Recht auf Rückforderung besteht nicht. Das Tauschgeschäft ist aber insofern begrenzt, als der neue Eigentümer nicht unbeschränkt über das Objekt verfügen darf. Die meisten Kinder sagen, er dürfe es nicht weiterschenken, sei es weil

sie den Tausch als ggs. Schenkung deuten („Geschenke schenkt man nicht weiter"), sei es weil sie meinen, dass vielleicht *beide* wieder zurücktauschen möchten. Andere Kinder dieses Niveaus sehen eine Begrenzung des Tauschgeschäfts darin, dass Objekte mit ungleichem Wert nicht getauscht werden können. Daher verneinen sie die Vertragsbindung bei ungleichem Wert: Sei der Ball teurer gewesen, müsse er zurückgegeben werden.

Beispiel: Ein neunjähriges Mädchen (9; 4) bejaht den Eigentumsübergang, verneint aber die Frage, ob Anne den Ball jemandem anderen schenken dürfe: „Nein, weil ich würde da schon fragen, weil das ist ja von dem anderen jetzt geschenkt und das würde ich dann nicht weiter verschenken. Wenn, dann würde ich fragen, ob sie das gut findet." Falls Paula es nicht gut finde, empfiehlt sie: „Dann nicht machen." Anders als auf Niveau 2 wird ein Recht auf Rückforderung des alten Eigentümers jedoch zurückgewiesen: „Wenn Anne ihn behalten will, dann kann sie sagen, du hast ihn mir geschenkt und der bleibt jetzt mir."

## Niveau 4: Tausch als Rechtsgeschäft (ab ca. 9 Jahre)

Hier wird der Tausch überwiegend als Rechtsgeschäft begriffen. Die Kinder verstehen, dass der Tausch eine gegenseitige Eigentumsübertragung mit unbegrenztem Verfügungsrecht der neuen Eigentümer impliziert. Das getauschte Objekt darf weitergeschenkt werden, der Vertrag ist auch verbindlich, wenn die Gegenstände nicht gleich viel wert sind: Entscheidend für die Vertragsgeltung ist die zweiseitige Willenserklärung der Vertragspartner. Auf diesem Niveau argumentieren die meisten Kinder ab neun und alle ab elf Jahren.

Beispiel: Ein neunjähriges Mädchen (9; 3) bejaht das Recht des neuen Eigentümers, den Ball zu verschenken oder zu verkaufen: „Ja, weil er jetzt ihr gehört, weil die Paula ihr den Ball geschenkt hat und dafür hat sie etwas anderes bekommen und jetzt kann sie machen, was sie will damit." Die Frage, ob Paula den Ball zurückgeben muss, falls er mehr gekostet hat, verneint sie: „Nein, weil sie wollte es ja tauschen, und auch wenn sie es erfährt, dann kann sie es geben, aber sie muss es nicht geben." Zur Frage, ob man einen kleinen Gummiball gegen einen großen Ball tauschen kann, sagt sie: „Wenn man will schon, aber das würde ich selbst nicht machen." Auch diese Antwort zeigt, dass nicht der Wert,

sondern die Willenserklärung als entscheidend für die Vertragsgeltung angesehen wird.

Abb. 1: Altersverteilung der Entwicklungsniveaus

| Niveau / Alter | 3 | 4 | 5-6 | 7-8 | 9-10 | 11-13 | Summe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Niveau 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Niveau 2 | 1 | 10 | 9 | 0 | 0 | 0 | 20 |
| Niveau 3 | 0 | 0 | 9 | 14 | 8 | 0 | 31 |
| Niveau 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 16 | 23 |
| Summe | 3 | 10 | 18 | 14 | 15 | 16 | 76 |

76 (von 85) Fälle konnten den Niveaus eindeutig zugeordnet werden. Die Verteilung zeigt, dass die Entwicklungsniveaus nicht nur unterschiedliche Typen des Urteilens repräsentieren, sondern altersabhängige Differenzen: Zwei von drei Dreijährigen erreichen Niveau 1, alle zehn Vierjährigen Niveau 2, alle 14 7-8-Jährigen Niveau 3 und alle 16 11-13-Jährrigen Niveau 4. Die Differenzen sind hoch signifikant ($p<0{,}001$). Auch der Längsschnitt mit 14 Kindern spricht für eine Entwicklungssequenz: Von diesen Kindern erreichen vier das nächst höhere Niveau, zehn urteilen auf dem gleichen Niveau, Regressionen treten nicht auf. Starre Altersangaben sind aber nicht möglich, denn es zeigen sich deutliche Altersunterschiede bei Personen *gleichen* Niveaus. Sowohl einige Fünf- als auch einige Zehnjährige urteilen auf Niveau 3, größere Altersvariationen gibt es auch bei den Niveaus 2 und 4.

## 3.3 Vertragsbindung von Leiheversprechen

*Muss man Versprechen normalerweise einhalten?* Diese Frage bejahen alle Kinder, den jüngeren fällt aber die Begründung schwer. Immerhin die Hälfte der 16 Vier- und Fünfjährigen nennt eine sinnvolle Begründung. Diese ist zumeist regelorientiert und teilweise zirkulär („was man verspricht, muss man auch halten"; „versprochen ist versprochen und wird nicht gebrochen"), in einigen Fällen auch auf Gefühle anderer bezogen („traurig", „enttäuscht"). Wird die Versprechensnorm in komplexere Situatio-

nen eingebettet, so ergibt sich ein etwas anderes Bild. Dies zeigen die Szenarien, in denen die Vertragsbindung mit Eigeninteressen konfligiert oder erzwungen wird.

### 3.3.1 Vertragsbindung bei „Eigenbedarf"

Im ersten Fall konkurriert die Versprechensnorm mit selbstbezogenen Motiven: Ein Kind hat einem anderen versprochen, ihm ein Objekt (Fußball oder Film) zum Geburtstag auszuleihen. An dem vereinbarten Tag möchte das Kind das Objekt jedoch nicht mehr verleihen, da es nun selbst Fußballspielen bzw. den Film sehen möchte. Die Kinder werden gefragt, ob das Versprechen eingehalten werden muss. Die Angaben in der Tabelle berücksichtigen alle auswertbaren Fälle, sie erfolgen wegen der besseren Vergleichbarkeit in Prozentwerten.

Abb. 2: Vertragsbindung bei Eigenbedarf (in Prozent)

| | 3-5 (n=17) | 6-9 (n=25) | 10-13 (n=22) | 3-13 (n=64) |
|---|---|---|---|---|
| Vertragsbindung (Versprechen ist einzuhalten) | 65 % | 84 % | 100 % | 84 % |
| keine Vertragsbindung | 35 % | 16 % | 0 % | 16 % |

Trotz des konkurrierenden Eigeninteresses votiert die große Mehrheit der Kinder (84 %) für die Einhaltung des Versprechens. Bereits die meisten jüngeren Kinder erkennen, dass Verträge auch dann verbindlich sind, wenn Eigeninteressen tangiert sind. Das Votum für die Verbindlichkeit des Versprechens nimmt mit dem Alter deutlich zu: 65 % der Vorschul-, 84 % der Grundschulkinder und 100 % der älteren Kinder wählen diese Option. Alle Kinder ab 10 Jahren erkennen also, dass ein hedonistisch motivierter Eigenbedarf die Vertragsbindung nicht aufhebt. Nahezu alle Begründungen für die Handlungsoption „Vertragsbindung" rekurrieren auf die Versprechensnorm, nur zwei jüngere Kinder führen mögliche negative Folgen an („Ärger", „Prügel"). Die Argumente gegen eine Vertragsbindung richten sich auf das Eigeninteresse („möchte selbst spielen"), die Eigentumsposition („das gehört ihr") sowie den Sinneswandel („hat es sich anders überlegt").

### 3.3.2 Anfechtung des Vertrages wegen Drohung

Hier wird das Szenario modifiziert: Das Leiheversprechen wird nicht freiwillig gegeben, sondern durch *Androhung von Gewalt* erzwungen („sonst verprügele ich dich"). Auch hier wird nach der Verbindlichkeit des Versprechens gefragt.

Abb. 3: Vertragsbindung bei Drohung (in Prozent)

| | 3-5 (n=18) | 6-9 (n=30) | 10-13 (n=19) | 3-13 (n=67) |
|---|---|---|---|---|
| Vertragsbindung (Versprechen ist einzuhalten) | 83 % | 70 % | 32 % | 63 % |
| keine Vertragsbindung | 17 % | 30 % | 68 % | 37 % |

Die Altersdifferenzen sind erheblich. Während eine klare Mehrheit (83 bzw. 70 %) der jüngeren und mittleren Kinder die Einhaltung des Versprechens befürwortet, widerspricht dem die große Mehrheit der älteren Kinder. Die Begründungen für die Vertragsbindung richten sich überwiegend auf die Versprechensnorm, sieben Kinder rekurrieren jedoch auf die drohende Gewalt. Diese Kinder sehen die Einhaltung des Versprechens vermutlich weniger als *verbindlich*, denn als zweckmäßig an, um Schläge zu vermeiden. Die Begründungen für die Nichtigkeit des Versprechens richten sich vorwiegend auf den Zwang, einige Kinder rekurrieren auch auf die Eigentumsposition des Eigentümers.

Im Unterschied zum ersten Fall fällt den jüngeren und mittleren, aber auch einigen älteren Kindern die richtige Lösung des zweiten Falls schwer: De jure (und moralisch) ist der Vertrag nicht verbindlich, denn eine zentrale Bedingung der Vertragsgeltung – die Freiwilligkeit der Willenserklärung – ist nicht erfüllt (§ 123 BGB). Zwar gibt es einen klaren Alterstrend von der *Bindung* zur *Nichtigkeit* des Vertrages, aber noch einige 13-Jährige argumentieren für die Versprechensgeltung: „Ein Versprechen sollte man auch einhalten." Überraschend ist, dass bereits drei 4- und 5-jährige Kinder die Vertragsbindung mit Verweis auf den Zwang zurückweisen. So sagt eine Vierjährige: „Sie muss das nicht einhalten, weil man darf nicht prügeln."

### 3.3.3 Kontextsensitivität des Urteils

Ungleiches ungleich zu bewerten, ist ein wichtiger Entwicklungsschritt. Der Vergleich der beiden Fälle zeigt, dass die Fähigkeit zu kontextsensitivem Urteilen mit dem Alter korreliert: Während die älteren Kinder die Vertragsbindung bei Eigenbedarf viel stärker befürworten als bei der Drohung (100 zu 32 %), ist diese Tendenz bei den Grundschulkindern nur schwach ausgeprägt (84 zu 70 %), im Kindergarten kehrt sie sich sogar um (65 zu 83 %). Dies könnte damit zusammenhängen, dass selbstbezogene Motive im ersten Fall gegen die Versprechenseinhaltung sprechen, im zweiten Fall aber dafür. Die jüngeren Kinder scheinen die moralische Verbindlichkeit von Verträgen mit pragmatischen Überlegungen zu konfundieren. Ein Grund dürfte jedoch auch darin bestehen, dass jüngere Kinder Normen eher rigide anwenden und kaum Ausnahmen zulassen (Piaget 1932). Nur die älteren Kinder beurteilen die beiden Fälle sehr unterschiedlich. Ihr Urteil variiert kontextspezifisch und entspricht tendenziell geltenden Rechtsnormen: Im Eigenbedarf sehen sie keinen Grund für die Anfechtung, die Drohung führt dagegen für die große Mehrheit zur Nichtigkeit des Vertrages. Bei den Grundschulkindern ist diese Tendenz nur schwach ausgeprägt, die jüngeren Kinder messen dagegen der Drohung sogar geringere Relevanz für die Anfechtbarkeit zu als dem Eigeninteresse.

## 3.4 Strafrechtliche Kategorien: Diebstahl und Bestrafung

Der Aufbau eines Normenbewusstseins impliziert neben der Kenntnis und Akzeptanz von Normen auch die Missbilligung von Norm*verletzungen*. Bereits Kindergartenkinder kennen die Versprechens- und die Eigentumsnorm. Kinder erfahren aber auch Regelverstöße. Wie bewerten sie Normverletzungen und inwieweit befürworten sie Sanktionen für die Übeltäter? Welche Tatmerkmale und -umstände berücksichtigen sie in ihren Urteilen? Die Untersuchung konzentriert sich auf den Diebstahl als prototypischer Verletzung der Eigentumsnorm. Den Kindern wird eine Reihe von Variationen der Tatmerkmale vorgelegt. Gefragt wird jeweils nach der Bewertung des Unrechts der Tat und ihrer Bestrafung. Im Anschluss an Piaget ist u. a. von Interesse, ob sich die Kinder in ihren Ur-

teilen über Verantwortung und Strafe eher an subjektiven oder objektiven Merkmalen der Tat orientieren.

### 3.4.1 Das Diebstahlsverbot

Juristisch ist der Diebstahl strikter definiert als im Alltagsgebrauch. Nicht jede Wegnahme ist ein Diebstahl, sondern nur die *vorsätzliche Wegnahme einer Sache mit der Absicht ihrer Zueignung* (§ 242 StGB). Die „Zueignung" enthält zwei Merkmale: die *dauernde Enteignung* des Eigentümers und die zumindest vorübergehende *Aneignung* der Sache durch den Täter (Hauf 1996, 21 ff.). Kinder kennen den Diebstahl und Diebe aus Büchern und Filmen, sie haben aber häufig noch keine eigenen Erfahrungen damit gemacht. Das Wegnehmen kennen dagegen alle, es stellt aber nicht immer eine Vorform des Diebstahls dar, denn Wegnahmehandlungen unter Kindern zielen häufig nur auf das vorübergehende Gebrauchen von Objekten, nicht aber auf ihre dauerhafte Aneignung (vgl. Weyers 2003; Weyers/Sujbert/Eckensberger 2007).

Die Interviewgeschichten sind in zwei verschiedenen Kontexten angesiedelt: Im *Kaufhaus* stiehlt der Protagonist – je nach Alter der Befragten – ein Kuscheltier oder eine CD. Im *Kindergarten* oder in der *Schule* stiehlt er – je nach Alter und Geschlecht – das Spielzeug (Puppe, Auto, Gameboy) eines anderen Kindes. Unabhängig vom Kontext verneinen mit Ausnahme eines Dreijährigen alle Kinder zwischen 3 und 13 Jahren die Frage: „Darf man das nehmen?" Das Diebstahlsverbot ist also schon im frühen Kindergartenalter (fast) allen Kindern bekannt. Bereits viele Dreijährige können ihr Urteil begründen. Sie rekurrieren überwiegend auf das Eigentum („muss bezahlen") oder auf Sanktionen („Ärger"). Insgesamt lassen sich die Begründungen vier Argumentationstypen zuordnen: Die Kindern beziehen sich auf *Normverletzungen* (darf man nicht; ist verboten; ist Diebstahl/geklaut...); auf *Eigentumspositionen* (gehört ihr/ihm nicht; muss man bezahlen/kaufen); auf *Sanktionen für ego* (Ärger; Strafe; Polizei/Gefängnis...) sowie auf das *Unrecht gegenüber dem Opfer* (ist traurig; er sucht dann; ist unfair gegenüber Opfer).

Mit Ausnahme der Sanktionsorientierung zeigen sich nur geringe Differenzen zwischen den Altersgruppen. Die Bezugnahme auf die Normverletzung und die Eigentumsposition dominiert in allen Gruppen: 90 % der jüngeren Kinder rekurriert zumindest auf *eine* dieser Begründungen, bei den 6-13-Jährigen sind es sogar 100 %. Dabei zeigt sich keine Kon-

textabhängigkeit: Die Kinder sehen die Wegnahme einer Sache sowohl im *öffentlichen* Kaufhaus als auch im geschützteren Kontext des Kindergartens oder der Schule eindeutig als Regelverstoß an. Mit dem Übergang zum Schulalter rekurrieren sie noch häufiger auf die Normverletzung und zunehmend auch auf das Unrecht gegenüber dem Opfer; dieses Argument bleibt jedoch auch bei den Älteren (mit 25 %) von untergeordneter Bedeutung.

Die stärksten Differenzen zeigen sich bei den Sanktionen, die von ca. 40 % der jüngeren und mittleren Kindern genannt werden, von den 10-13-Jährigen jedoch gar nicht mehr. Studien zeigen, dass sich jüngere Kinder trotz des Wissens um die intrinsische Geltung moralischer Normen (Turiel 1983) stärker als ältere an Sanktionen orientieren (Nunner-Winkler 1993; Keller 1996). Die Befunde von Turiel und anderen sprechen jedoch dafür, dass dem Rekurs auf Sanktionen eher eine indikative als eine konstitutive Funktion zukommt. Nach Nunner-Winklers (1993) Auffassung urteilen Kinder hier nicht *moralisch* (im Sinne von „stehlen ist falsch, weil man sonst Ärger bekommt"), sondern geben eine *Klugheitsempfehlung* ab (im Sinne von „er sollte das besser nicht tun, sonst bekommt er Ärger"). Diese Interpretation ist plausibel, unsere Befunde erlauben aber keine Klärung dieser Frage. Unklar bleibt, warum die Kinder auf Sanktionen rekurrieren, obwohl nicht nach dem *Sollen* gefragt wurde, sondern nach dem *Dürfen* („darf man das tun?), das nur auf die *normative* Dimension abhebt und keine pragmatische Konnotation hat. Es scheint sich hier nicht um eine Klugheitsempfehlung zu handeln, dennoch können die Sanktionen im indikativen Sinne verstanden werden, denn sie sind ein wichtiger und für Kinder eindrücklicher Bestandteil solcher Situationen. Für die indikative Funktion spricht auch, dass keines der Schulkinder und nur 10 % der Kindergartenkinder *ausschließlich* Sanktionen anführen.

### 3.4.2 Begriff des Diebes

Auf die allgemeine Frage, wann jemand ein Dieb ist, nennen die Kinder aller Altersgruppen die Wegnahme einer fremden Sache als zentrales Merkmal („wenn man was wegnimmt" bzw. „klaut"). Viel häufiger als die älteren Kinder nennen die jüngeren weitere Aspekte, insbesondere Objektmerkmale („Ketten", „Geld", „Schmuck"; „Gold"; „etwas Teures") oder die Menge („wenn man viel klaut"), die im juristischen Sinne

nicht entscheidend sind. Dass ein Dieb für viele Kinder nicht jemand ist, der einmal etwas klaut, sondern jemand, der viel, etwas Wertvolles oder häufig klaut, zeigt sich an der Bewertung des Protagonisten, der in der Geschichte ein Kuscheltier im Kaufhaus gestohlen hat: „Ist Sophie/Florian ein Dieb?"

42 % der 3-5-, 32 % der 6-9-, aber nur 10 % der 10-13-Jährigen sehen den Protagonisten nicht als Dieb an. Während sich die jüngeren und älteren Kinder ihrer Sache sicher sind, gibt es bei den mittleren häufiger ambivalente Antworten. Die Kinder, die den Akteur als Dieb ansehen, begründen dies mit der Normverletzung bzw. Tatbegehung („weil er gestohlen/geklaut hat"). Die Option „kein Dieb" wird vor allem mit dem Fehlen qualifizierender Merkmale begründet: Genannt werden Tätermerkmale („ist doch ein Kind"; „wenn man groß ist"), Objektmerkmale („kein Geld", „kein Schmuck") oder die geringe Anzahl („hat nur eine Sache geklaut").

Kinder ab 11 Jahren orientieren sich mit einer Ausnahme an der formalen Normverletzung: Wer etwas stiehlt, ist ein Dieb, auch wenn es nur einmal ist. Etwa die Hälfte der jüngeren und mittleren Kinder sieht dies genauso, die andere Hälfte hat dagegen einen Diebesbegriff, der neben der Normverletzung weitere Merkmale enthält. Dies ist insofern verständlich, als der Begriff auch umgangssprachlich mehrere Bedeutungen hat: Ein Erwachsener, der häufig wertvolle Sachen klaut, ist in einem ganz anderen Sinne ein „Dieb" als ein Kind, das einmal Gummibärchen stiehlt. Die unterschiedlichen Bedeutungsgehalte des Diebsbegriffes führen vor allem bei einigen Grundschulkindern zur Unsicherheit, ob A ein Dieb ist: „Eigentlich nicht, aber jetzt gerade schon ein bisschen"; „Naja noch nicht so eine richtige Diebin." Dass sich 11-13-Jährige so stark an dem formalen Aspekt der Normverletzung orientieren, scheint eine generelle Tendenz ihres Denkens zu sein, die sich auch bei weiteren Kategorien zeigt.

### 3.4.3 Subjektive und objektive Merkmale im Urteil über Verantwortung und Strafe

Für die Bewertung von Norm*verletzungen* ist die Intentionalität der Handlung entscheidend. Ob eine Schädigung anderer absichtlich oder aus Versehen erfolgt, markiert eine Differenz ums Ganze. Die Rechtswissenschaft unterscheidet zwischen objektivem und personalem Unrecht so-

wie zwischen Vollendung, Versuch und Fährlässigkeit (Baumann 1989; Naucke 1998). Inwieweit unterscheiden Kinder zwischen beabsichtigtem und unbeabsichtigtem Verhalten und berücksichtigen Intentionen bei ihren Urteilen über Verantwortung und Strafe? Bereits mit drei Jahren verweisen Kinder bei *sich selbst* auf unbeabsichtigtes Verhalten und bald darauf sind sie auch in der Lage, Intentionen bei der Bewertung von Handlungen *anderer* zu berücksichtigen (Weyers 2003, 128 ff). Piaget (1932) zufolge orientieren sich Kinder zunächst stärker an den Folgen als an der Intention einer Handlung. Erst Kinder ab etwa 10 Jahren beachten demnach beide Aspekte.

Wir haben den Kindern unterschiedliche Fälle vorgelegt, bei denen personale und objektive Merkmale am Beispiel der Intentionalität und Folgen der Tat miteinander koordiniert werden müssen (vgl. Weyers/Sujbert/Eckensberger 2007, 71 ff.). Exemplarisch referiere ich die Befunde zum freiwilligen und unfreiwilligen Rücktritt vom Tatversuch und zur versuchten vs. fahrlässigen Tat.

## Rücktritt vom Versuch des Diebstahls:

Im Strafrecht unterscheidet man die *Vollendung* vom *Versuch* einer Straftat (Baumann 1989, 438 ff.). Von einer versuchten Straftat spricht man, wenn der Täter „zur Verwirklichung des Tatbestandes unmittelbar ansetzt" (§ 22 StGB), wenn er also die Tat*ausführung* beginnt oder bereits begonnen hat. Der Versuch eines Diebstahls ist strafbar (§ 23 StGB). Nicht bestraft wird, wer *freiwillig* die weitere Ausführung der Tat aufgibt; der Rücktritt vom Versuch wird jedoch bestraft, wenn er *unfreiwillig* geschieht (§ 24 StGB). Stimmt die kindliche Sicht mit der strafrechtlichen Regelung überein? Beachten Kinder eher die personalen Merkmale der Tat, also die *Freiwilligkeit des Rücktritts*, oder die objektiven Merkmale, die *fehlende Tatausführung*? Wir erwarten, dass jüngere Kinder eher objektive Aspekte, ältere eher subjektive in den Blick nehmen. Stimmt unsere These, dann müssten jüngere Kinder die Fälle ähnlich beurteilen, da in beiden Fällen die Tat nicht vollendet wird, wohingegen die älteren die Fälle unterschiedlich bewerten, da sie auf die Motive rekurrieren.

Im ersten Fall geht ein Kind ins Kaufhaus, um zu stehlen Es hat das Objekt schon in die Hand genommen, beschließt dann aber, doch nicht zu stehlen und stellt es wieder zurück.

Abb. 4: Freiwilliger (autonomer) Rücktritt vom Versuch (n=62)

| | 3-5 (n=14) | 6-9 (n=29) | 10-13 (n=19) | Summe (n=62) |
|---|---|---|---|---|
| Strafe | 0 | 3 % | 11 % | 5 % |
| Strafbefreiung | 100 % | 97 % | 89 % | 95 % |

In Übereinstimmung mit dem Strafrecht sehen 95 % der Kinder eine begonnene, aber noch nicht vollendete Tat, die vom Täter freiwillig aufgegeben wird, nicht als strafwürdig an. Die meisten Kinder verweisen auf die fehlende Normverletzung bzw. Vollendung, 18 rekurrieren auf die freiwillige Umkehr bzw. den veränderten Willen. Nur drei Kinder, darunter zwei ältere, fordern eine Bestrafung und begründen dies mit dem bösen Willen („sie wollte ja klauen"). Dieses Ergebnis war in etwa erwartbar, da die Tat nicht vollendet wurde und der Täter als geläutert erscheint. Da diese beiden Aspekte im Falle des *unfreiwilligen* Rücktritts vom Versuch miteinander konfligieren, erwarten wir hier ein deutlich anderes Bild.

Im diesem Fall möchte ein anderes Kind das Objekt gerade in seine Tasche stecken, als es bemerkt, dass es von einer Verkäuferin beobachtet wird. Schnell stellt es das Objekt zurück.

Abb. 5: Unfreiwilliger (heteronomer) Rücktritt vom Versuch (n=55)

| | 3-5 (n=15) | 6-9 (n=20) | 10-13 (n=20) | Summe (n=55) |
|---|---|---|---|---|
| Strafe | 20 % | 60 % | 85 % | 5 % |
| Strafbefreiung | 80 % | 40 % | 15 % | 95 % |

Der erwartete Entwicklungstrend wird eindrucksvoll bestätigt. Die große Mehrheit der Kindergartenkinder plädiert für Strafbefreiung, jedoch nur 40 % der Grundschüler und mit 15 % nur eine kleine Minderheit der älteren Kinder. Die Strafbefreiung wird damit begründet, dass die Tat noch nicht vollendet war bzw. aufgegeben wurde („hat es wieder zurückgetan"; „hat nichts mitgenommen"). Die Bestrafung wird mit dem Versuch der Tat („er hat es ja versucht") und dem Willen zur Tat begründet („er wollte ja klauen"). Die jüngeren Kinder sehen keinen großen Unterschied zwischen dem freiwilligen und dem unfreiwilligen

Rücktritt, für 80 % von ihnen stehen nicht die Motive des Rücktritts im Vordergrund, sondern die fehlende Vollendung. Dagegen ist die Freiwilligkeit des Rücktritts für die Mehrzahl der mittleren und für fast alle älteren Kinder das entscheidende Kriterium für die Strafbefreiung. Lässt sich aus diesem Befund schließen, dass jüngere Kinder versuchte, aber nicht vollendete Delikte generell als wenig strafwürdig ansehen oder lässt sich das Ergebnis eher mit den besonderen Merkmalen eines *Rücktritts* vom Versuch erklären? Hierüber sollen die Resultate zur Beurteilung der Körperverletzung Aufschluss geben.

## Versuchte vs. fahrlässige Körperverletzung:

Für die Unterscheidung von *Versuch* und *Fahrlässigkeit* sind die Intention und der Erfolg einer Handlung entscheidend. Da es einen fahrlässigen Diebstahl nicht gibt – konstitutiv ist ja gerade die *Absicht* der Aneignung –, wurde die Beurteilung von Versuch und Fahrlässigkeit anhand der Körperverletzung untersucht. Die Gegenüberstellung von Intention und Erfolg ist hier besonders prägnant, denn die beiden Momente lassen sich eindeutig trennen: Es gibt eine *Tatabsicht ohne Erfolg* und eine *Schädigung ohne Absicht*. Wir erwarten, dass Kinder ab zehn Jahren die Intention fokussieren und daher die versuchte Körperverletzung für strafwürdiger halten als die fahrlässige. Vice versa erwarten wir bei den Jüngeren bei der Fahrlässigkeit (aufgrund des „Erfolgs") eine stärkere Strafbereitschaft als beim Versuch.

Unsere Befunde zeigen allerdings ein etwas anderes Bild. Zwar sehen die älteren Kinder den Versuch wie erwartet als strafwürdiger an als die Fahrlässigkeit (62 % zu 17 %), aber auch die jüngeren befürworten eine Strafe eher bei der versuchten (38 %) als bei der fahrlässigen Tat (29 %). Bereits viele 4- und 5-Jährige beachten hier nicht nur die Folgen der Tat, sondern auch die Intention. Dies belegt, dass der Wandel von der subjektiven zur objektiven Moral keine strikte Abfolge im Sinne ‚harter' kognitiver Stufen ist, sondern kontextspezifisch variiert.

## 3.5 Zusammenfassung und Fazit

Tendenziell bejahen Kinder aller Altersgruppen die Verbote zu stehlen und zu schlagen, aber auch die Verwerflichkeit von Anstiftung, Beihilfe, Raub, Unterschlagung und Gebrauchsanmaßung (Weyers/Sujbert/Eckensberger 2007, 49 ff.). Bei den Begründungen gibt es große inhaltliche Übereinstimmungen, die der älteren Kinder sind jedoch differenzierter, auch rekurrieren diese viel seltener auf Sanktionen. Unabhängig vom Alter plädieren die Kinder für Bestrafung des Diebstahls, für Strafschärfung bei Rückfall und für Strafbefreiung oder -milderung bei Wiedergutmachung. Große Altersdifferenzen zeigen sich dagegen in der Art der genannten Strafen, im Diebesbegriff und in der Beurteilung der Schadenshöhe sowie der Freiwilligkeit des Rücktritts vom Versuch.

Bereits einige Vorschulkinder koordinieren in ihren Urteilen über Verantwortung und Strafe mehrere Situationsmerkmale miteinander. Sie berücksichtigen sowohl subjektive als auch objektive Merkmale. Dabei zeigt sich ein Entwicklungstrend in dem von Piaget beschriebenen Sinne: Die älteren Kinder fokussieren stärker auf den formalen Aspekt der Normverletzung im Sinne eines personales Unrechtsverständnisses. Für jüngere Kinder spielen objektive Aspekte eine größere Rolle, sie sind aber keine reinen Objektivisten, auch die Intention der Handlung wird bereits im Kindergartenalter beachtet. Piagets Beobachtung einer stärkeren Strafbereitschaft der jüngeren Kinder oder gar der Deutung der härtesten Strafe als der gerechtesten können wir dagegen nicht bestätigen. In vielen Fällen argumentieren eher die älteren Kinder für eine Bestrafung, weil sie stärker auf die Intention als auf die Tatausführung rekurrieren. Mit Piaget vereinbar ist der Befund, dass Ältere stärker auf Gegenseitigkeits- und komplexe Strafen rekurrieren. Entgegen anderen Befunden zeigt unsere Studie, dass bereits Vorschulkinder die fahrlässige von der absichtlichen Begehung der Tat unterscheiden können.

Neben Übereinstimmungen der kindlichen Urteile mit strafrechtlichen Regelungen gibt es auch Differenzen, so bspw. beim Diebesbegriff und bei der Bewertung der Schwere von Eigentumsverletzungen: Die Differenz zwischen dem Diebstahl und Delikten wie Raub, Unterschlagung und Gebrauchsanmaßung ist für die meisten Kinder gering, für viele ist alles „klauen". Dagegen wird der Raub im Strafrecht stärker und die Gebrauchsanmaßung – die Entwendung und der Gebrauch ei-

nes Objekts mit anschließender Rückgabe – nur im Ausnahmefall (KFZ) bestraft. Als weniger strafwürdig im Vergleich mit dem Strafrecht bewerten Kinder die versuchte Körperverletzung, den unfreiwilliger Rücktritt vom Versuch und die Anstiftung. Zudem plädieren Kinder bei Wiedergutmachung und Geständnis tendenziell für Strafbefreiung, nicht nur für Strafmilderung. Bei vielen Kategorien gibt es deutliche Altersdifferenzen: Mit zunehmendem Alter steigt sowohl die Berücksichtigung der Motive der Handlung als auch die Übereinstimmung mit dem Strafrecht an.

Bereits Dreijährige kennen die Verbote zu stehlen, schlagen oder lügen. Grundschulkinder kennen auch den Gesetzesbegriff, ein angemessenes Verständnis von Rechtsnormen bildet sich aber erst in der späten Kindheit heraus. Dies lässt sich exemplarisch am Verständnis von Tauschverträgen und Konfliktregelungen verdeutlichen. Erst Kinder ab ca. zehn Jahren sehen den Tausch als rationales Geschäft auf der Basis zweiseitiger Willenserklärungen an und realisieren damit die Grundstruktur eines juristischen Vertrags. Im Bereich des Verfahrensrechts tauchen relevante Kategorien wie die Unparteilichkeit der dritten Person oder das Anhören beider Seiten erst mit etwa 12 Jahren auf (vgl. Weyers 2007a). Es zeigt sich keine Vorläuferstruktur bei jüngeren Kindern, da es sich um *Meta*regeln handelt, zu denen es keine Entsprechung im Bereich der Verhaltensnormen gibt. Damit wird deutlich, dass ein zentrales Merkmal des Rechts – die *Institutionalisierung* von Normen und Konfliktregelungen – erst ab der späten Kindheit erkannt wird. Dies spricht für eine zurückhaltende Verwendung des Rechtsbegriffs. Die Nähe zum Recht ist primär *inhaltlicher* Art, die *formale* Struktur des Rechts wird von Kindern jedoch erst ab dem 10. bis 12. Lebensjahr verstanden, erst dann werden Recht und Moral eindeutig differenziert.

## 4. Rechtsvorstellungen im Jugendalter

### 4.1 Analytischer Rahmen und Vorgehensweise

Da das Recht ein eigenes Regelsystem ist, aber auch in enger Beziehung zur Moral steht, richtet sich die Analyse von Rechtsvorstellungen im Ju-

gend- und frühen Erwachsenenalter vor allem auf die Beziehung und die Koordination von Recht und Moral. Untersucht wurde, wie Jugendliche das Verhältnis von Recht und Moral interpretieren und wie sie moralische und rechtliche Anforderungen koordinieren, wenn beide in Konflikt stehen. Am Beispiel des Dilemmas zur Rettungsfolter wird analysiert, welche Differenzen in der Beurteilung von Folter und im Rekurs auf Menschenrechte in Abhängigkeit vom Niveau des moralischen Urteils auftreten und welche Rolle menschenrechtliche und rechtsstaatliche Kategorien für die Beurteilung komplexer rechtsstaatlicher Normenkonflikte spielen. Abschließend werden einige Befunde zur Beziehung zwischen der allgemeinen Akzeptanz von Menschenrechten und ihrer Beurteilung in konkreten Konfliktsituationen referiert.

Mit halbstrukturierten Interviews wurde untersucht, wie Jugendliche Normen, Rechte und Konflikte verstehen und beurteilen und wie sie ihr Urteil begründen.[5] Die Interviews enthalten allgemein-konzeptuelle Fragen und Fragen zu Konfliktszenarien. Thematisch geht es u. a. um Diebstahl, Rechtsprechung, Gesetze und Menschenrechte, um das Dilemma zur Rettungsfolter und das Sterbehilfe-Dilemma von Kohlberg (1995, 499 ff.). Der Schwerpunkt der Auswertung liegt auf inhaltsanalytischen Verfahren, die Dilemmata wurden auch zur Bestimmung der Moralstufe ausgewertet.

Die *Stichprobe* umfasst 89 Jugendliche: 45 christliche, 44 muslimische, 44 weibliche und 45 männliche. Sie sind 13 bis 23 Jahre alt, im Mittel 17,7 Jahre. Alle Personen sind in urbanen Milieus Deutschlands aufgewachsen, besuch(t)en die deutsche Schule und sprechen deutsch. Die Christen sind deutsch-katholischer, die Muslime türkisch-sunnitischer Herkunft. Die Schulbildung der Muslime und Christen wurde parallelisiert: Ca. 55 % der Probanden haben Abitur oder gehen aufs Gymnasium, etwa 20 % besuch(t)en eine Real-, 15 % eine Haupt- und 10 % eine Gesamtschule. Da die Untersuchung auch auf *religiös*-normative Urteile

---

[5] Die Untersuchung erfolgte im Rahmen des DFG-Projekts „Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz". Das Projekt wurde von 2005-2008 unter meiner Leitung in Kooperation mit Lutz Eckensberger am DIPF und an der Universität Frankfurt durchgeführt (Weyers 2005, 2007b, 2009a/b; Weyers/Köbel 2009). Die Interviews führten Nils Köbel und Hasibe Özaslan, an der Auswertung waren auch Sascha Benedetti, Christian Betzel und Florian Gebhardt beteiligt.

zielte, wurden religiös engagierte Personen befragt; sie wurden über Moscheegemeinden und kirchliche Jugendverbände erfasst.[6]

## 4.2 Die Beziehung von Recht und Moral

Im Jugendalter wird das Recht von der Moral unterschieden und als eigene Sphäre angesehen. In unserer Studie rekurriert die große Mehrheit der Probanden bei Fragen zur Definition, Herkunft und Änderbarkeit von Gesetzen auf formale Merkmale des Rechts wie die Institutionalisierung, Erzwingbarkeit und Kodifizierung. Gesetze werden als schriftlich fixierte Regeln oder Richtlinien des Staates verstanden, die durch staatliche Institutionen (Parlament, Gericht) gesetzt und sanktioniert werden. Gesetze gelten im Prinzip als änderbar, die Abschaffung grundlegender Normen (z. B. Diebstahlsverbot) erscheint den meisten Jugendlichen allerdings als unsinnig oder unmöglich. Die Rechtsprechung wird von fast allen an faire Verfahrensregeln (Unparteilichkeit, in dubio pro reo, Rechte des Angeklagten wie Aussageverweigerung...) gebunden. Die skizzierten Tendenzen gelten für die große Mehrheit der Jugendlichen, es gibt aber auch Altersdifferenzen. So haben manche 13-Jährige noch ein ziemlich unrealistisches Verständnis der Gesetzgebung, wie die Aussage eines Mädchens zeigt, das die Änderbarkeit von Gesetzen verneint: „Weil es steht ja dann in einem Buch drin, das kann man ja nicht wegradieren oder rausreißen."

Die Frage, warum man Gesetze befolgen muss, wird von einigen jüngeren Personen nur faktisch („weil es verboten ist") oder pragmatisch („damit man nicht in den Knast kommt") beantwortet. Die große Mehrheit verweist jedoch auf den moralischen Sinn der Gesetze: ihre Funktion als Garant der Moral. Gesetze sind verpflichtend, weil sie moralischen Zielen wie „Sicherheit", „Frieden" oder „Achtung" dienen. Gesetze sind notwendig, „um den anderen zu respektieren und nichts zu machen, was anderen schaden könnte" (16 Jahre); „dass jeder die Möglichkeit hat, sein Leben zu führen, soweit es geht, ohne die Freiheit anderer einzuschränken" (17 Jahre.); „um Moralvorstellungen innerhalb der Ge-

---

[6] Zur religiös-normativen Orientierung von Muslimen und Christen vgl. Weyers (2009a).

sellschaft auch als rechtsgültig, also als verpflichtend zu machen" (20 Jahre). Nicht erst auf Stufe 5, sondern bereits in diesen Aussagen, die den Stufen 3 bis 4 zuzuordnen sind, wird das Recht insofern „moralisiert", als der Zweck des Rechts klar an die Moral geknüpft wird. Vice versa wird gesehen, dass Moralvorstellungen verrechtlicht werden müssen, um sozial wirksam zu sein.

Nach den rechtstheoretischen Ansätzen von Habermas (1998) und Hart (1987) sind das Recht und die Moral formal unterschieden, stehen aber in einer engen inhaltlichen Beziehung und in einem komplementären Verhältnis. Diese Annahmen werden in gewisser Weise durch unsere Befunde gestützt, denn auch die Jugendlichen sehen einen engen inhaltlichen Zusammenhang und eine komplementäre Beziehung von Recht und Moral: Die Moral legitimiert das Recht, dieses schützt die Moral, aber nur der Kernbereich der Moral soll verrechtlicht werden (vgl. Weyers 2009b). Diese Beziehung haben zum Teil bereits Tapp und Kohlberg (1971) aufgezeigt.[7] Allerdings schreiben sie eine Bindung des Rechts an moralische Standards nur dem postkonventionellen Urteil zu. Dies ist jedoch bereits auf früheren Stufen möglich. Helwig und Jasiobedzka (2001) haben gezeigt, dass Kinder grob *ungerechte* Gesetze im Rekurs auf moralische Kriterien ablehnen. In unserer Studie lehnt die Mehrheit auch *„pro-soziale"* Eingriffe in die Privatsphäre wie ein generelles Rauchverbot ab und weist den Betroffenen das „Recht" zu, gegen ein solches Gesetz zu verstoßen. So sagt eine 16-Jährige (Übergangsstufe 3/4): „Das dürfen sie nicht, der Mensch hat ja selber das Recht darauf zu wählen, ob er das macht oder nicht." Ein 17-Jähriger (Stufe 4) meint: „Jeder hat im Prinzip das Recht zu rauchen, solange es den anderen Leuten nicht schadet." Und bereits ein 13-Jähriger (Stufe 3) sagt: „Wenn sie es so machen, dass der Rauch keinem schadet, dann können sie es machen, weil das ist ihr Recht."

Diese Beispiele zeigen, dass Rechtsnormen bereits auf den Stufen 3 und 4 an moralische Grundsätze und überpositive Rechte gebunden werden – ihre *Begründung* orientiert sich jedoch nicht an universellen moralischen Prinzipien wie auf Stufe 5. Die Beispiele bestätigen Kohlbergs Annahme eines Primats der Moral über das Recht insoweit, als dieses

---

[7] Die Legitimation des Rechts durch die Moral und der Schutz der Moral durch das Recht wurde auch von Eckensberger/Breit (1997) anhand von Argumenten aus Kohlbergs Auswertungshandbuch herausgearbeitet.

moralischen Standards entsprechen soll. Viele Probanden sehen einen Primat der Moral, so sagt ein 23-Jähriger: „In manchen Situationen ist es sogar wichtig, dass Leute Gesetze nicht akzeptieren und übertreten, denn sonst könnte jede Regierung schnell zu der Diktatur werden." Die Moral wird dem Recht aber nicht in *allen* Kontexten übergeordnet (s. unten).

## 4.3 Die Koordination von Recht und Moral

Während einige Jugendliche in Normenkonflikten nur die rechtliche oder nur die moralische Seite des Konflikts akzentuieren, variiert das Urteil vieler Probanden kontextspezifisch. Dabei zeigen sich drei allgemeine Muster der Koordination von Recht und Moral. Neben der *Übereinstimmung* moralischer und rechtlicher Urteile, die Befolgung bestehender Rechtsnormen gilt hier als moralisch richtig, zeigt sich in akuten Notsituationen häufig ein *Primat der Moral*. Hier gilt der Verstoß gegen Gesetze als moralisch richtig, sofern es dabei um hohe Güter wie die Rettung von Leben geht. Diese beiden Muster entsprechen der Theorie bzw. Lesart Kohlbergs, der die Moral dem Recht grundsätzlich überordnet, nicht jedoch das dritte Muster. Insbesondere bei der Bestrafung von Gesetzesverstößen zeigt sich ein *Primat des Rechts* (vgl. Weyers 2009b; Weyers/Köbel 2009). Diese spezifisch rechtliche Form der Achtung vor dem Gesetz manifestiert sich darin, dass viele Personen, die einen Gesetzesverstoß in einer Dilemmasituation befürworten und für moralisch richtig halten, dennoch die Bestrafung dieser Normverletzung verlangen. Aus ihrer Sicht unterliegen staatliche Amtsträger und vor allem Richter besonderen rechtlicher Rollenverpflichtungen und sind in ihrem staatlichen Handeln stärker dem Gesetz als ihrem Gewissen verpflichtet. So sagt ein 17-Jähriger: „Der Richter ist ja dem Gesetz unterworfen, er kann nicht einfach machen was er will. Deswegen muss er ihn verurteilen, auch wenn das Gesetz nicht richtig ist." Dieses Urteilsmuster ist weder paradox noch moralisch defizitär, wie es Colby und Kohlberg (1987, 909 ff.) nahe legen, sondern ist eine angemessene Rekonstruktion der unterschiedlichen normativen Anforderungen der jeweiligen Kontexte. Generell zeichnen sich Recht-Moral-Konflikte durch das Spannungsverhältnis zwischen individueller Gewissensentscheidung und der Achtung vor

dem Gesetz aus; dabei wird das Recht moralisch gerahmt und als eine Art institutionalisierte Moral verstanden (vgl. Weyers 2009b).

## 4.4 Entwicklungsspezifische Urteilsmuster bei komplexen Normenkonflikten

Die Koordination von Recht und Moral erfolgt teilweise stark kontextspezifisch, es zeigen sich aber auch relevante Entwicklungstrends. Die Relevanz einer strukturgenetischen Analyse normativ-rechtlicher Urteile zeigt sich insbesondere bei der Beurteilung komplexer Normenkonflikte. Dies sei exemplarisch an dem Dilemma zur „Rettungsfolter" verdeutlicht. Im sog. „Fall Daschner" ließ der damalige Vizepräsident der Frankfurter Polizei einem Kindesentführer starke Schmerzen androhen, um den Aufenthaltsort des Kindes zu erfahren und womöglich dessen Leben zu retten. In Anlehnung an diesen realen Fall fragen wird die Jugendlichen zu unterschiedlichen Aspekten des Konflikts: u. a. zur Gewaltandrohung, Gewaltanwendung, ‚richtigem' Gesetz und Bestrafung des Polizisten.[8]

Bei der Beurteilung der Rettungsfolter erwarten wir die Ablehnung der Folterdrohung eher, wenn die *transpersonale* Dimension des Konflikts erkannt wird, als wenn das Dilemma im Rahmen der für Stufe 3 typischen Orientierung an *interpersonalen* Rollenerwartungen interpretiert wird. Denn ein adäquates Verständnis *systemischer* bzw. *transpersonaler* Konzepte wie Rechtsstaatlichkeit taucht erst auf Stufe 4 auf. Da wir primär Differenzen zwischen interpersonalem (bis Stufe 3) und transpersonalem Niveau (ab Stufe 4) erwarten, unterscheiden wir im Folgenden nur zwischen diesen Niveaus und der Übergangsstufe 3/4.

In diesem Dilemma befürworten 63 Jugendliche, das sind 72 %, die Androhung der Folter (s. Abb. 6). Davon sagen 29, der Polizist *solle* und *dürfe* Gewalt androhen; 34 Personen sehen einen Konflikt zwischen Recht und Moral und betonen, der Polizist *solle* Gewalt androhen, obwohl es rechtswidrig sei. Alle Befürworter der Drohung argumentieren moralisch und rekurrieren primär auf die Rettung des Lebens des Kin-

[8] Zur Kontroverse um Folterverbot und Rettungsfolter vgl. Beestermöller/Brunkhorst 2006; Bielefeldt 2007; Brugger 2006; Reemtsma 2005.

des. Einige ignorieren die Rechtslage und bejahen die Rechtmäßigkeit der Gewaltandrohung, andere sehen zwar die rechtliche Pflicht des Polizisten, halten die Lebensrettung jedoch für wichtiger. Nur 22 Personen (25 %) halten die Gewaltandrohung für illegal und falsch. Sie begründen dies im Rekurs auf das Gesetz, acht nennen zudem Menschenrechte.

Untersucht man nun den Zusammenhang zwischen diesen Urteilen und dem moralischen Entwicklungsniveau, dann zeigt sich folgendes Bild:

Abb. 6: Gewaltandrohung und moralische Niveaus (n=87)

| | interpersonal (Stufe 2 bis 3) | Übergang (Stufe 3/4) | transpersonal (Stufe 4 bis 5) | Summe |
|---|---|---|---|---|
| Polizist *darf und soll* androhen | 26 | 2 | 1 | 29 |
| P. *darf nicht, aber soll* androhen | 18 | 9 | 7 | 34 |
| P. *darf nicht* und *soll nicht* androhen | 11 | 3 | 8 | 22 |
| teils teils | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Summe | 55 | 15 | 17 | 87 |

80 % der „interpersonalen" und 47 % der „transpersonalen" Personen (sowie 73 % auf Stufe 3/4) befürworten die Folterandrohung; vice versa lehnen sie deutlich mehr transpersonale (47 %) als interpersonale Probanden (20 %) ab. Eine Abwägung rechtlicher und moralischer Aspekte nehmen 94 % der transpersonalen, aber nur 53 % der interpersonalen Personen vor (87 % auf Stufe 3/4). Die Befunde stehen in deutlichem Zusammenhang zum moralischen Urteil im Sinne unserer Hypothese, der Kontingenzkoeffizient liegt bei .419. Ähnliche Trends zeigen sich auch bei den Fragen zur Gewalt*anwendung* und zu einem allgemeinen polizeilichen Recht auf Folter in Notsituationen (Weyers/Köbel 2009). Das moralische Urteilsniveau determiniert die Entscheidung zur Folter zwar keineswegs, das Erreichen der Stufe 4 geht aber mit einer stärkeren Beachtung rechtsstaatlicher und menschenrechtlicher Gesichtspunkte im Urteil über die Angemessenheit der Folter einher.

## 4.5 Konzepte von Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit

Welche Rolle spielen Menschenrechte für die Interpretation des Dilemmas? Insgesamt rekurriert ein Drittel der Jugendlichen auf Menschenrechte oder (seltener) auf Bürger- oder Grundrechte. Dabei zeigen sich große alters- und entwicklungsspezifische Differenzen: Nur 10 % der 13-15- und 29 % der 16-18-Jährigen nennen Menschenrechte, aber 62 % der 19-23-Jährigen. In Bezug auf das Moralurteil sind es 16 % auf inter-, 71 % auf transpersonalem Niveau sowie 53 % auf Stufe 3/4. Im Übergang zur Stufe 4 scheinen Menschenrechte also zu einem zentralen Begründungsmuster zu werden. Nach Kohlberg ist dies eigentlich erst auf Stufe 5 erwartbar. Da der Begriff jedoch Bestandteil schulischer Bildung und öffentlicher Diskurse ist, ist es nicht überraschend, dass er bereits auf früheren Stufen genannt wird. Der Begriff wird dabei immer zur Begründung der *Ablehnung* der Folter angeführt, die Struktur der Argumente zeigt, dass der Rekurs auf Menschenrechte und ihr Verständnis stufenspezifisch stark variieren. Dies sollen zwei Beispiele verdeutlichen:
Die 13-jährige Anna begründet die Ablehnung der Drohung wie folgt: „Weil es Menschenrechte sind. Jeder Mensch hat 'n Recht und es ist ja auch körperliche Gewalt." Auf die Frage, ob es richtig oder falsch sei, Schmerzen anzudrohen, sagt sie: „Ich find's eigentlich richtig, aber dann dürfte man sie nicht umsetzen [...] ich würd dann eher so'n Killer beauftragen ((lacht)) [...] androhen ist eigentlich okay, aber umsetzen nicht." Die Drohung sei okay, „damit der etwas verängstigt ist", die Schmerzzufügung lehnt sie jedoch ab: „Nein, was ich gerade schon gesagt hab: Menschenrechte und das heißt, glaub ich, Recht auf körperliche Unversehrtheit." Zur Frage, warum das so wichtig sei, antwortet sie: „Ja, ist halt so." Anna nennt explizit „Menschenrechte" und „das Recht auf körperliche Unversehrtheit", führt diese Rechte aber eher als faktische Regeln denn als handlungsleitende Prinzipien ein („jeder Mensch hat ein Recht"). Zudem kann sie die Rechte weder näher begründen („ist halt so") noch ist ihr Urteil konsistent. Nach vorheriger Ablehnung befürwortet sie die Drohung und der halb scherzhafte Verweis auf den „Killer" legt nahe, dass sie hier nicht nur die Achtung der Menschenrechte im Blick hat, sondern eher die Vermeidung eines Regelverstoßes durch die Polizei.

Auch der 23-jährige Paul argumentiert gegen die Drohung: „Weil er hier schwer in die Menschenrechte eingreift, also die körperliche Unversehrtheit. Es ist eine sehr harte Sache und man eben davon ausgehen muss, dass ja irgendwo dieses Kind stirbt [...] die Androhung ist schon der erste Schritt. Von der mittelalterlichen Folter steht das Zeigen der Folterinstrumente an nullter Stellte sozusagen und ist der erste Grad der Folter." Zur Frage, ob es richtig oder falsch sei, Schmerzen anzudrohen, sagt er: „Ich halte es für falsch. Ich muss auch sagen, dass ich bis zu 'nem gewissen Grad verstehen kann, warum dieser Polizeibeamte das wollte [...]. Die Schwierigkeit hierbei ist auch immer, man wiegt Rechte gegeneinander ab. Also es geht in beiden Fällen für das Kind und für den Entführer um die körperliche Unversehrtheit, eigentlich letztendlich das gleiche Recht, insofern ist es jetzt nicht so einfach, dass man sagt, hier ist ein Recht, das höher wirkt als das andere. Auf der anderen Seite ist die mögliche Rettung des Kindes nur ein Verdacht [...]. Ziel des Polizisten war ja das Leben des Kindes zu retten und dafür andere, unwichtigere Gesetze zu übertreten. Und damit hat er dieses Recht der körperlichen Unversehrtheit des Angeklagten verletzt. Würde er ihm Straffreiheit versprechen, verletzt er jetzt kein so grundlegendes Menschenrecht." Paul deutet die Drohung als schwere Menschenrechtsverletzung und ersten Schritt der Folter und wägt verschiedene moralische und rechtliche Gesichtspunkte differenziert ab: Er betont, dass beide Seiten „das gleiche Recht" auf körperliche Unversehrtheit haben und kein Recht „höher wirkt". Gegen die Drohung spricht für ihn auch, dass die „Rettung des Kindes nur ein Verdacht" ist. Paul plädiert aber nicht prinzipiell gegen einen Gesetzesverstoß, sondern hält ihn im konkreten Fall nicht für gerechtfertigt; so deutet er eine Möglichkeit an, „unwichtigere Gesetze zu übertreten", ohne „ein so grundlegendes Menschenrecht" zu verletzen.

Obwohl beide Probanden ähnliche Begriffe verwenden, bestehen große Unterschiede in ihrem Menschenrechtsverständnis, die mit moralkognitiven Differenzierungen einhergehen: Anna urteilt auf Stufe 2/3, Paul auf Stufe 4/5. Seine Argumentation zeigt, dass die transpersonale Perspektive die interpersonale nicht einfach ersetzt, sondern dass bei der Beurteilung des Dilemmas beide Perspektiven miteinander verschränkt werden.

In ihren Urteilen nehmen Jugendliche häufig auf „Gesetze" und selten auf den „Rechtsstaat" Bezug. Das Verständnis von „Rechtsstaatlich-

keit" lässt sich jedoch nicht an der Verwendung einzelner Begriffe ablesen. So verweisen viele Personen lediglich auf die faktische Rechtslage („er muss sich ans Gesetz halten", „das ist verboten"). Ein Konzept von Rechtsstaatlichkeit liegt jedoch nur vor, wenn die besondere Verpflichtung staatlicher Organe gegenüber Verfassung und Gesetz erkannt wird. In diesem Sinne gilt der Gesetzesverstoß eines hohen Amtsträgers dann nicht nur als *persönliche* Verfehlung, sondern auch als Verstoß gegen die Grundlagen des Rechtsstaats und als *Legitimationsproblem staatlichen Handelns.*

Einige Personen betonen die Verpflichtung des Polizeichefs und des Richters gegenüber dem Gesetz. Dabei lassen sich in Anlehnung an Kohlberg (1995) und Eckensberger (1998) zwei strukturelle Muster unterscheiden: Bezugnahmen auf *interpersonale* Rollenverpflichtungen („der soll für Recht und Ordnung sorgen"; „Polizisten haben Gesetze, was die nicht machen können"; „wenn er falsch handelt, ist er kein Vorbild" etc.) sind nur auf das konkrete Handeln des Polizisten, auf konkrete Aufgaben und Regeln bezogen. Der Verweis auf das „Vorbild" ist ein besonders typisches Beispiel für die (inter-)personale Deutung von Rechtspflichten. *Transpersonale* Begründungen rekurrieren zusätzlich auf systemische Aspekte der Verpflichtung, etwa auf den Eid, die Repräsentation des Staates oder das Rechtssystem, z. B.: „Er vertritt den Staat und ist daher noch dringender daran gebunden"; „er hat den Eid geleistet auf das deutsche Gesetzbuch, insofern hat er seinen Eid gebrochen"; „es muss sichergestellt sein, dass er nur in diesem Rahmen, den ein Gericht entschieden hat, diese Gewalt ausübt."

Besonders deutlich wird dieser Aspekt in der Argumentation des 19-jährigen Tim:

I: Durfte der Polizeichef dem Mann Schmerzen androhen?

P: Jetzt muss man unterscheiden zwischen meiner persönlichen Empfindung und da würd ich sagen ‚ja', aber da wir uns in 'nem Rechtsstaat befinden und der gerade als Polizeichef von Frankfurt sich sehr gut bewusst ist, ‚nein' und so traurig das ist, dass das Leben eines Kindes davon abhängen könnte, ist es auf jedem Fall vom Rechtsstaat her gesehen falsch.

I: Sollte man das Recht an der Stelle ändern?

P: [...] in so 'nem Staat will ich nicht leben, wo die Polizei Folter verwenden darf, um Informationen aus Angeklagten raus zu pressen [...] wenn man einmal sagt, es ist in dem Fall richtig, dann muss man es auch immer sagen [...] und deswegen kann ich nicht über einen Fall sprechen, sondern muss gesamt sehen und da find ich's falsch.

I: Und wenn die Polizei dem Täter tatsächlich starke Schmerzen zugefügt hätte?

P: [...] dann würd man sich ernsthaft Sorgen machen müssen um seine Bürgerrechte [...] es wär für mich kein Rechtsstaat mehr. Wenn die Polizei einmal anfangen darf Folter anzudrohen und sie durchführt, dann kann man da kein Ende mehr setzen.

I: Sollte der Polizeichef wegen der Androhung von Gewalt bestraft werden?

P: Jetzt sind wir wieder beim Einzelfall und alles in mir schreit: „Nein, das wäre unfair." Aber da sich dieser Einzelfall nicht wiederholen darf, muss er bestraft werden.

Tim reflektiert bewusst das Spannungsverhältnis von Recht und Moral, Einzelfall und Rechtsstaatlichkeit. Diese differenzierte Interpretation des Dilemmas bewegt ihn dazu, seine moralische Intuition bzw. „persönliche Empfindung", die nach Billigung der Androhung und nach Strafbefreiung „schreit", zurückzustellen und einer rechtsstaatlichen Sicht des Dilemmas unterzuordnen. Dies bedeutet, „nicht über *einen* Fall zu sprechen, sondern (es) *gesamt* (zu) sehen", was auch bedeutet, die dramatischen Folgen einer Legitimation der Folter zu sehen: die Aufgabe des Rechtsstaats („es wäre kein Rechtsstaat mehr"). Deutlich werden das systemische Verständnis der Rechtsstaatlichkeit und der innere Zusammenhang, der zwischen Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit gesehen wird. Tim urteilt auf Stufe 4/5, also im Übergang zum postkonventionellen Niveau.

## 4.6 Allgemeine Akzeptanz und kontextuelle Relativierung von Menschenrechten

Der Strategie von Helwig (1995, 1998) folgend, untersuchten wir Konzepte über Menschenrechte sowohl dekontextualisiert als auch anhand konkreter Konflikte. Dadurch können Beziehungen und Brüche zwischen allgemeinen und kontextualisierten Urteilen analysiert werden, so wird in der Forschung häufig auf die Diskrepanz zwischen beiden Ebenen hingewiesen (Helwig 2006). Im Interview fragten wir u. a. nach der (allgemeinen) Wichtigkeit von acht Freiheits-, Gleichheits- und Mitbestimmungsrechten. Die Probanden sollten auf einer Skala von 1 (ganz unwichtig) bis 10 (sehr wichtig) angeben, für wie wichtig sie ein Recht halten und dieses Urteil begründen. Die Wichtigkeit aller Rechte wurde von ihnen sehr hoch bewertet, den höchsten Mittelwert erreicht das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (9,70), den niedrigsten das Recht auf freie Entfaltung der Person (8,14)[9], dazwischen liegen die Rechte auf: politische Mitbestimmung (8,49), Meinungsfreiheit (8,74), Gleichberechtigung (9,17), Religionsfreiheit (9,18), faires Gerichtsverfahren (9,31) und Gleichheit vor dem Gesetz (9,57). Alle Rechte genießen hohe allgemeine Wertschätzung – und zwar unabhängig von Geschlecht, Alter, Bildung oder Religion. Zeigt sich diese hohe Akzeptanz auch in Konfliktsituationen?

Diese Frage soll exemplarisch an der Beurteilung des Rechts auf Leben und körperliche Unversehrtheit beantwortet werden, das die höchste allgemeine Zustimmung erreicht: 86 % der Probanden vergaben hier 10 Punkte, 8 % 9 Punkte, nur 6 % 6-8 Punkte. In scharfem Kontrast dazu stehen die Ergebnisse zur Rettungsfolter: 72 % der Jugendlichen befürworten die Androhung der Folter, ca. 30 % sogar die Zufügung starker Schmerzen und ein allgemeines Recht der Polizei in Notsituationen zu foltern – männliche Jugendliche in beiden Fällen deutlich häufiger als weibliche (45 % zu 16 %). Die Akzeptanz der Folter ist aber nicht auf dramatische Notfälle, in denen es um die Rettung von Leben geht, beschränkt, sondern zeigt sich auch beim Konflikt zwischen Straf- und Verfahrensgerechtigkeit: Darf ein Gericht Beweise verwenden, die durch

[9] Viele Jugendliche sehen im Recht auf freie Entfaltung eine potentielle Gefährdung der Rechte anderer.

Folterdrohung gegenüber einem Verdächtigen beschafft wurden? Auch in dieser Frage votiert ein Drittel der Jugendlichen *für* die Verwendung der Beweise. Eine ähnliche Tendenz gibt es bei der Frage, ob schwere Verbrechen mit dem Tod bestraft werden sollten. 68 % sprechen sich gegen die Todesstrafe aus, 5 % sind unentschieden und 27 % befürworten die Strafe, wobei schwere Verbrechen vor allem mit Mord assoziiert wurden. Erneut gibt es große Geschlechtsunterschiede: Fast die Hälfte der männlichen Jugendlichen (43 %), aber nur 12 % der weiblichen befürworten die Todesstrafe.

Das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit genießt also hohe Akzeptanz, dennoch stimmt ein knappes Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mehrfach schweren Menschenrechtsverletzungen zu: der Todesstrafe, der Verwendung von Beweisen, die durch Folterdrohung zustande kamen oder der *Anwendung* von Folter, wenn es um die Rettung von Leben geht. In diesem Fall bejahen sogar fast drei Viertel die Folter*androhung*. Starke Diskrepanzen gibt es auch bei der Beurteilung des Rechts auf ein faires Gerichtsverfahren und – im Zusammenhang mit religiösen Normen – bei der Religionsfreiheit und der Gleichberechtigung (Weyers 2009a). Die massive Missachtung menschenrechtlicher und rechtsstaatlicher Prinzipien in *konkreten* Konfliktsituationen steht dabei jeweils in starkem Kontrast zur hohen *allgemeinen* Akzeptanz dieser Rechte.

Unsere Ergebnisse belegen, dass es für die Rekonstruktion von Menschenrechtsvorstellungen weniger auf die *allgemeine* Einstellung gegenüber Menschenrechten ankommt als vielmehr darauf, welche Rolle sie für die Beurteilung *konkreter* Situationen und Normenkonflikte spielen. So gut wie alle Menschen sind für Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenrechte, diese Einstellung sagt aber nichts über das Verständnis dieser Begriffe oder ihre Anwendung in schwierigen Situationen aus, aber gerade hier zeigt sich, was Menschenrechte wirklich ‚wert' sind. Diese Einsicht hat Konsequenzen für Ansätze der Menschenrechtsbildung und der politischen Bildung.

## 5. Fazit und Diskussion

Die Herausbildung rechtlich relevanter Konzepte beginnt in der frühen Kindheit. Kinder differenzieren bereits mit zwei Jahren zwischen Besitz („Haben") und Eigentum („Gehören"), sie kennen Prioritätsregeln wie den früheren Besitz („prior-possession-rule") und *einseitige* Objekttransfers wie Schenken und Leihen (vgl. Weyers 2003; Weyers/Sujbert/Eckensberger 2007). Auch wenn Dominanzbeziehungen noch von Bedeutung sind, orientieren sich Kinder zunehmend an sozialen Normen. Dabei kommt es ab etwa drei Jahren zum „geregelten" Transfer von Objekten durch Leihe und Tausch. Im Kindergartenalter verstehen Kinder den *zweiseitigen* Transfer durch Tauschen als gegenseitigen Eigentumsübergang, der Übergang bleibt jedoch instabil, da die alten Eigentümer größere Rechte über die Sache als die neuen genießen („prior-property-rule"). Kinder haben bereits mit drei Jahren ein Regelverständnis aufgebaut und kennen die Verbote zu stehlen, zu schlagen oder zu lügen. In diesem Alter sind sie auch schon in der Lage, Normen ansatzweise zu begründen, sie unterscheiden moralische von konventionellen Regeln (Turiel 1983) und berücksichtigen in einfachen Fällen Intentionen in ihren Urteilen über Verantwortlichkeit und Strafe, auch wenn sie sich zumeist noch eher an der Folgen einer Handlung orientieren (vgl. Weyers 2003).

Grundschulkinder beachten zunehmend stärker die Intentionen als die Folgen der Handlung. Sie kennen auch den Gesetzesbegriff und sehen den Eigentumsübergang beim Tausch (und anderen Objekttransfers) als stabil an, ein angemessenes Verständnis von Rechtsnormen bildet sich aber erst in der späten Kindheit heraus: Erst Kinder ab zehn Jahren sehen den Tausch primär als Rechtsgeschäft auf der Basis zweiseitiger Willenserklärungen an und realisieren damit die Grundstruktur eines juristischen Vertrags. Bei der Beurteilung von Konfliktregelungen tauchen prozedurale Kategorien wie die Unparteilichkeit der Dritten Person oder das Anhören beider Seiten erst mit etwa 12 Jahren auf (vgl. Weyers 2007a). Nur ältere Kinder erkennen also das vielleicht entscheidende Merkmal des Rechts: die *Institutionalisierung* von Normen und Konfliktre-

gelungen durch einen dritte Instanz.[10] Unsere Befunde zeigen insgesamt, dass Recht und Moral erst ab der späten Kindheit bzw. im Übergang zur Adoleszenz eindeutig voneinander differenziert werden.

Im Jugendalter gibt es bei der *inhaltlichen* Beurteilung der meisten Normen, Rechte und Konfliktsituationen keine nennenswerten Altersdifferenzen. Entwicklungsspezifische Muster zeigen sich jedoch bei den Urteilsbegründungen und bei komplexen Normenkonflikten, in denen rechtsstaatliche und menschenrechtliche Fragen involviert sind. Das Recht wird zwar spätestens auf Stufe 3 an moralischen Standards gemessen, nicht erst auf Stufe 5, der Aspekt der Rechtsstaatlichkeit wird aber frühestens von Personen ab etwa 16 Jahren erkannt (Weyers/Köbel 2009). Bündelt man die Entwicklungstrends im Verständnis von Rechtsnormen, so lassen sich in Anlehnung an Kohlbergs Stufen fünf Phasen unterscheiden (vgl. Weyers 2009b):

*Phase 1: keine Differenzierung von Recht und Moral (bis ca. 9 Jahre)*[11]
Es gibt Entwicklungen im Verständnis rechtlich relevanter Normen (Abmachungen, Verbote, Eigentumsnormen...), aber kein angemessenes Verständnis von Rechtsbegriffen.

*Phase 2: konkrete gesetzliche Normen und Rechte (ab ca. 10 Jahren)*
Es gibt ein ‚einfaches' Verständnis von Rechtsnormen, Gesetzen und Rechten. Das Recht und die Moral werden aber nicht konsistent koordiniert, häufig wird nur eine Seite beachtet, die Faktizität und die Normativität von Rechtsregeln werden nicht klar unterschieden.

*Phase 3: Recht als interpersonales Normensystem (ab ca. 13 Jahren)*
Es tauchen explizite Verfahrensregeln auf (Unparteilichkeit, „in dubio

[10] Aus systemtheoretischer Sicht gelten Normen nur dann als *rechtlich*, „wenn Dritte [...] eine Instanz bilden, die einen geregelten, das heißt erwartbaren Umgang mit dem Konflikt ermöglicht und so Erwartungssicherheit wiederherstellt. Dabei kommt es nicht darauf an, ob diese unbeteiligten Dritten nur eine schlichtende oder auch richtende Funktion einnehmen [...]. *Die Rechtsnorm dient nicht primär der Konfliktentscheidung, sondern der Erwartungserleichterung.* Deshalb reicht es auch nicht aus, dass Dritte als Verbündete zur Verbesserung der eigenen Position im Konflikt herangezogen werden" (Schmidt 1997, 437; vgl. auch Weyers 2007a).

[11] Die Altersangaben sind grobe Richtwerte, die Phasen 3-5 können auch später oder nicht erreicht werden.

pro reo"...). Gesetze gelten als Richtlinien mit moralischen Zielen. Normenkonflikte werden *interpersonal* interpretiert (Motive, Opfer, Täter...), rechtliche Pflichten werden personalisiert („Vorbild" etc).

*Phase 4: Recht als transpersonales Normensystem (ab ca. 17 Jahren)*
Das Recht und rechtliche Verpflichtungen werden transpersonal-systemisch verstanden („Eid auf Verfassung"; „Rechtsstaat"; „Staatsvertreter"). Amt und Person werden eindeutig getrennt, Recht und Moral, Einzelfall und allgemeine Regel werden komplex koordiniert.

*Phase 5: prinzipienorientierte Koordination von Recht und Moral*
Das Recht wird an universelle moralische Prinzipien gebunden, die zugleich als Bestandteile oberster Rechtsnormen (Grundrechte; Verfassung) erkannt werden. Es gibt eine komplexe Abwägung von Moral- und Rechtsgütern (Würde, Leben...) und Rechtspflichten.

Diese Phasen schließen an Kohlberg Stufen und Eckensbergers (1998) Unterscheidung eines inter- und eines transpersonalen Deutungsraumes an. Sie sind aber nicht als harte Stufen, sondern als Heuristik zu verstehen und bedürfen genauerer Untersuchungen. Wie die Stufen fokussieren sie die kognitive Dimension der Entwicklung und vernachlässigen die motivationale Bindung an Normen.

Soziologisch betrachtet ist das Recht ein eigenständiges *institutionelles* Regelsystem, es ist aber kein klar abgrenzbarer Bereich sozialen *Wissens*, sondern ist teilweise eng mit moralischen Urteilen verzahnt. Gegen Turiel (1983) ist jedoch einzuwenden, dass normative Urteile nicht allein durch moralische oder konventionelle Konzepte strukturiert werden und dass sich die Bedeutung des Rechts für das normative Urteil nicht auf Faktenwissen reduzieren lässt. Anders als Kohlberg (1995; Tapp/Kohlberg 1971) unterstellt, lässt sich das Recht nicht als weitgehend heteronomes Regelsystem begreifen, das der Moral grundsätzlich untergeordnet ist. Beide Autoren missverstehen den normativen Eigensinn des Rechts, die spezifische Struktur rechtlicher Verpflichtungen, die von vielen jungen Erwachsenen erkannt wird und die in der „Achtung vor dem Gesetz" zum Ausdruck kommt (vgl. Weyers 2009b). Generell steht die empirische Analyse von Rechtsvorstellungen noch weitgehend am Anfang. Um das Verständnis von Rechtsnormen und die kontext-, bereichs-

und entwicklungsspezifischen Muster der Koordination von Recht und Moral genauer zu klären, bedarf es weiterer Untersuchungen zu weiteren Rechtsnormen und Kontexten. Dies gilt insbesondere, wenn religiös-normative Urteile und Vorstellungen göttlichen Rechts ins Spiel kommen. Hier sind Anforderungen aus unterschiedlichen Normbereichen zu koordinieren (vgl. Weyers 2009a).

## Pädagogische Implikationen: Dilemma-Diskussionen und Sokratische Gespräche?

Unsere Befunde zeigen, dass abstraktes Wissen und allgemeine Akzeptanz nicht ausreichen, die Bedeutung, Reichweite und Grenzen von Normen und Menschenrechten müssen anhand exemplarischer Fälle und Konfliktsituationen gelernt werden. Nunner-Winkler (2004, 134 ff.) unterscheidet drei Formen des Lernens: *Inhaltslernen* bezieht sich auf den Wissenserwerb, *Strukturlernen* auf den Aufbau kognitiver Schemata und *Erfahrungslernen* auf den Aufbau persönlicher Werthaltungen. Es handelt sich um drei unterschiedliche Lernprozesse, die in der Realität jedoch vielfach miteinander verschränkt sind. Erfahrungslernen ist sicherlich am schwierigsten zu initiieren, denn der Aufbau von Werthaltungen erfolgt primär in der Familie (ebd., 148 f.). In pädagogischen Institutionen bedarf es u. a. eines verständigungsorientierten Klimas und der demokratischen Partizipation an relevanten Entscheidungen. Politische und moralische Bildung zielt auch in hohem Maße auf die kognitive Dimension des Lernens, bspw. auf den Erwerb von Wissen über Menschenrechte. Unsere Befunde belegen, dass auch die *strukturelle* Komponente der Kognition von Bedeutung ist. Das Lernen moralischer Normen erfolgt schon in der Kindheit, jedoch „bedarf die Anwendung dieser Normen in komplexeren Situationen weiterer soziokognitiver Strukturentwicklung" (ebd., 146), bspw. um die „Eigenständigkeit der Systemebene zu verstehen" (ebd., 144). In diesem Sinne erfordern das Erkennen menschenrechtlicher und rechtsstaatlicher Kriterien und ihre Anwendung in komplexen Konfliktkonstellationen differenzierte Verstehensleistungen, die erst auf höheren Moralstufen realisiert werden.

Aus pädagogischer Perspektive geht es daher nicht nur um das Lernen moralischer *Inhalte*, sondern auch um die Stimulation der *strukturellen*

Entwicklung. Hier bieten sich vor allem Dilemma-Diskussionen an. Der Vorteil dieser Methode besteht in der *Kontextualisierung* moralischer Normen und Prinzipien, denn sie werden hier nicht abstrakt gelernt, sondern situationsspezifisch angewandt. Besonders förderlich erscheinen real-life-Szenarien, die an konkrete Erfahrungen von Jugendlichen anknüpfen (Walker/de Vries/Trevethan 1987). Hier gibt es große Parallelen zum „sokratischen Gespräch" (Birnbacher/Krohn 2002), das ebenfalls an den Erfahrungen der Teilnehmer anknüpft und zugleich auf die „intersubjektive, an der regulativen Idee der Wahrheit orientierte kritische Prüfung von Geltungsansprüchen" (Birnbacher 2002, 163) zielt.

Dilemma-Diskussionen sind idealiter moralische Diskurse im Sinne der Auseinandersetzung unter Gleichen um die angemessene Interpretation von Konflikten. Wie Sokratische Gespräche bedürfen sie der Haltung gegenseitigen Respekts und des Verzichts auf Belehrung und pädagogisierende Bewertung. Zu vermeiden sind die Skylla normativer Beliebigkeit wie die Charybdis absoluter Gewissheit. Beide Haltungen werden der Sache, um die es geht, nicht gerecht; angemessener sind eine gewisse Skepsis und die Einsicht in die Unmöglichkeit, allen berechtigten Ansprüchen gerecht zu werden. Die Methode zielt daher sowohl auf die kontextsensible Auseinandersetzung mit den Perspektiven aller Beteiligten und mit moralischen und rechtlichen Geltungsansprüchen als auch auf die Irritation bestehender Gewissheiten und Denkmuster. Nicht *Gewissheit*, sondern *Irritation* ist die Voraussetzung für die Veränderung inhaltlicher Deutungen und die Transformation sozialkognitiver Strukturen (Oser 1996).

Die „regulative Idee der Wahrheit" wird damit nicht aufgegeben, für (wirkliche) moralische Dilemmata erscheinen jedoch die Skepsis gegenüber eindeutigen Wahrheiten und das Eingestehen des eigenen Nicht-Wissens als angemessene sokratische Haltungen. Die Lehrende ist hier keine Hebamme, die genau weiß, was richtig ist, und die den Zögling zur Erkenntnis der Wahrheit führt, sondern der Lehrende ist zugleich Moderator, Parteigänger für vernachlässigte Perspektiven des Diskurses, aber auch ‚einfacher' Teilnehmer, der selbst mit dem eigenen Nichtwissen und um angemessene Antworten ringt.

## Literatur

Adelson, Jospeh (1971): The political imagination of the young adolescent. In: Daedalus 100, S. 1013-1050.

Adelson, Joseph/Green, Bernard/O'Neil, Robert (1969): Growth of the idea of law in adolescence. In: Developmental Psychology 1, S. 327-332.

Bakeman, Roger/Brownlee, John R. (1982): Social rules governing object conflicts in toddlers and preschoolers. In: Rubin, Kenneth H./Ross, Hildy S. (Hrsg.): Peer relationships and social skills in childhood. New York, S. 253-277.

Baumann, Jürgen (1989): Einführung in die Rechtswissenschaft, Rechtssystem und Rechtstechnik. München.

Beestermöller, Gerhard/Brunkhorst, Hauke (Hrsg.) (2006): Rückkehr der Folter. Der Rechtsstaat im Zwielicht? München.

Bielefeldt, Heiner (2007): Menschenwürde und Folterverbot. Berlin.

Birnbacher, Dieter (2002): Philosophie als sokratische Praxis. In: Birnbacher, Dieter/Krohn, Dieter (Hrsg.): Das sokratische Gespräch. Stuttgart, S. 140-165.

Brox, Hans (1999): Allgemeines Schuldrecht. 26. Auflage. München.

Brugger, Winfried (2006): Einschränkung des absoluten Folterverbots bei Rettungsfolter? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36/2006, S. 9-15.

Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence (1987): The measurement of moral judgement. Vol. 2. Standard issue scoring manual. Cambridge.

Damon, William (1984): Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt.

Eckensberger, Lutz H. (1998): Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern, S. 475-516.

Eckensberger, Lutz H. (1999): Anmerkungen zur Beziehung zwischen Recht und Moral aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Jung, Heike/Neumann, Ulfrid (Hrsg.): Rechtsbegründung – Rechtsbegründungen. Baden-Baden, S. 19-55.

Eckensberger, Lutz. H./Breit, Heiko (1997): Recht und Moral im Kontext von Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteile und ihrer handlungstheoretischen Rekonstruktion. In: Lampe,

Ernst-Joachim (Hrsg.): Zur Entwicklung von Rechtsbewußtsein. Frankfurt, S. 253-340.
Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud /Noam, Gil (Hrsg.) (1993): Moral und Person. Frankfurt.
Habermas, Jürgen (1998): Faktizität und Geltung. Frankfurt.
Hart, Herbert L. A. (1987): Akzeptanz als Basis einer positiven Rechtsordnung. In: Hoerster, Norbert (Hrsg.): Recht und Moral. Stuttgart, S. 50-76.
Hauf, Claus-Jürgen (1996): Strafrecht. Besonderer Teil I – Vermögensdelikte. Neuwied.
Helwig, Charles C. (1995): Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion. In: Child Development 66, S. 152-166.
Helwig, Charles C. (1998): Children's conceptions of fair government and freedom of speech. In: Child Development 69, S. 518-531.
Helwig, Charles C. (2006): Rights, civil liberties, and democracy across cultures. In: Killen, Melanie/Smetana, Judith (Hrsg.): Handbook of moral development. Mahwah, NJ, S. 185-210.
Helwig, Charles, C./Jasiobedzka, Urszula (2001): The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. In: Child Development 72, S. 1382-1393.
Hommers, Wilfried (1988): Entschuldigung und Entschädigung für einen Diebstahl. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Jg. 10, S. 121-133.
Hommers, Wilfried (1990a): Strafe und Schadensersatz: Zur Entwicklung zweier Urteilsschemata. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Jg. 12, S. 75-86.
Hommers, Wilfried (1990b): Entschuldigung, Drittentschädigung und Schadenshöhe als Einflußgrößen des Urteils von Kindern und Erwachsenen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. Jg. 37, S. 399-419.
Hook, J.G. (1989): Heider's foreseeability level of responsibility attribution: Does it come after intentionnality? In: Child Development. Vol. 60, S. 1212-1217.
Keller, Monika (1996): Moralische Sensibilität. Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim.

Killen, Melanie/Smetana, Judith (Hrsg.) (2006): Handbook of moral development. Mahwah, NJ.

Kohlberg, Lawrence (1981): Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice. San Francisco.

Kohlberg, Lawrence (1984): Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. San Francisco.

Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt.

Lampe, Ernst-Joachim (2002): Untersuchungen zur Entwicklung kindlichen Rechtsbewusstseins. In: Kühne, Hans-Heiner/Jung, Heke/Kreuzer, Arthur/Wolter, Jürgen (Hrsg.): Festschrift für Klaus Rolinski. Baden-Baden, S. 401-423.

Lampe, Ernst-Joachim (2006): Die Entwicklung des Rechtsbewusstseins im Kindesalter. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 92, S. 397-427.

Lickona, Thomas (1976): Research on Piaget's theory of moral development. In: Lickona, Thomas. (Hrsg.): Moral development and behavior. Theory, research and social issues. New York, S. 219-240.

Melton, Gary B. (1980): Children's concepts of their rights. In: Journal of Clinical Child Psychology 19, S. 186-190.

Naucke, Wolfgang (1998): Strafrecht. Eine Einführung. 8. Auflage. Neuwied.

Nucci, Larry. P. (1981): Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. In: Child Development 52. S. 114-121.

Nucci, Larry P. (2001): Education in the moral domain. Cambridge.

Nunner-Winkler, Gertrud. (1993): Die Entwicklung moralischer Motivation. In: Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Getrud/Noam, Gil (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt, S. 278-303.

Nunner-Winkler, Gertrud (2004): Sozialisation und Lernprozesse am Beispiel der moralischen Entwicklung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart, S. 131-154.

Oser, Fritz (1996): Moralpsychologische Perspektiven. In: Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen, S. 81-109.

Oser, Fritz/Gmünder, Paul (1988): Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh.

Piaget, Jean (1932): Das moralische Urteil beim Kinde. München 1986.

Piaget, Jean (1970): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim 2003.

Reemtsma, Jan Philipp (2005): Folter im Rechtsstaat? Hamburg.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster.

Schmidt, Johannes (1997): Verrechtlichung von Intimbeziehungen. Ansätze eines Modells des Verhältnisses von Rechtsnorm und sozialer Norm. In: Lampe, Ernst-Joachim (Hrsg.): Zur Entwicklung von Rechtsbewußtsein. Frankfurt, S. 429-464.

Shultz, Thomas R./Wright, Kevin/Schleifer, Michael (1986): Assignment of moral responsibility and punishment. In: Child Development 57, S. 177-184.

Sodian, Beate (2002): Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 443-468.

Sommer, Gert/Stellmacher, Jost/Brähler, Elmar (2005): Menschenrechte in Deutschland: Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaft. In: Der Bürger im Staat 55, S. 57-61.

Sujbert, Monika (2006): „Geschenkt ist geschenkt". Rechtsrelevante Strukturen in kindlichen Interaktionen am Beispiel von Objekttransfers. Berlin.

Surber, Colleen F. (1982): Separable effects of motives, consequences, and presentation order on children's moral judgements. In: Developmental Psychology 13, S. 654-665.

Tapp, June/Kohlberg, Lawrence (1971): Developing senses of law and legal justice. In: Journal of Social Issues 27, S. 65-91.

Tugendhat, Ernst (1998): Die Kontroverse um die Menschenrechte. In: Gosepath, Stefan/Lohmann, Georg (Hrsg.): Philosophie der Menschenrechte. Frankfurt, S. 48-61.

Turiel, Elliot (1982): Die Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte. In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt, S. 146-187.

Turiel, Elliot (1983): The development of social knowledge. Morality and convention. Cambridge.

Valtin, Renate/Walper, Sabine (1991): Strafe muß sein! – Oder nicht? Was Kinder über den Umgang mit Missetätern denken. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 37, S. 975-998.

Walker, Lawrence/de Vries, Brian/Trevethan, Shelley (1987): Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. In: Child Development 58, S. 842-858.

Weyers, Stefan (2003): „Haben" und „Gehören", „Leihen" und „Tauschen", „Wegnehmen" und „Klauen". Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In: Dölling, Dieter (Hrsg.): Jus humanum. Grundlagen des Rechts und Strafrecht. Festschrift für Ernst-Joachim Lampe zum 70. Geburtstag. Berlin, S. 107-137.

Weyers, Stefan (2005): Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz. In: Dipf informiert. Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Nr. 8, S. 12-17.

Weyers, Stefan (2006): Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 591-610.

Weyers, Stefan (2007a): „Der soll sich die Geschichte von beiden Seiten anhören!" Wie Kinder Konfliktregelungen durch Dritte verstehen. In: Die Deutsche Schule 99, S. 62-79.

Weyers, Stefan (2007b): Menschenrechte zwischen Recht, Moral und Religion. Implikationen für die Menschenrechtsbildung in der mehrkulturellen Gesellschaft. In: Andresen, Sabine/Pinhard, Inge/Weyers, Stefan (Hrsg.): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim, S. 202-215.

Weyers, Stefan (2009a): Zwischen Selbstbestimmung und religiöser Autorität, säkularem und göttlichem Recht. Normative Orientierungen christlicher und muslimischer Jugendlicher. In: Bohler, Karl/Corsten, Michael/Rosa, Hartmut (Hrsg.): Kulturen von Be-

gegnung. Studien zur Genese globaler Interkulturalität. Wiesbaden (im Druck).

Weyers, Stefan (2009b): Achtung vor dem Gesetz? Entwicklung von Rechtsvorstellungen und die Koordination von Recht und Moral im Jugendalter. In: Latzko, Brigitte/Malti, Tina (Hrsg.): Moralentwicklung und Moralerziehung in Kindheit und Adoleszenz. Göttingen (im Druck).

Weyers, Stefan/Sujbert, Monika/Eckensberger, Lutz H. (2007): Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln. Münster.

Weyers, Stefan/Köbel, Nils (2009): Folterverbot oder „Rettungsfolter"? Urteile von Jugendlichen über Moral, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen moralischen Dilemmas (under review bei Zeitschrift für Pädagogik).

Klaus Blesenkemper

# ‚Praktisches' im Schulfach ‚Praktische Philosophie'[1]

## 1. Spezifischer Orientierungsbedarf von Jugendlichen

Mit dem *Schulfach* Praktische Philosophie – in Nordrhein-Westfalen per Erlass 2003 und per Gesetz 2005 als reguläres Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht eingeführt – soll einem zentralen Bedürfnis Jugendlicher entsprochen werden, nämlich dem Bedürfnis nach Orientierung. Was damit zunächst gemeint ist, wird im Kerncurriculum „Praktische Philosophie" und leicht gekürzt auch im neuen Kernlehrplan „Praktische Philosophie" in NRW ausgeführt:

> „[1] Unsere Gesellschaft ist gekennzeichnet durch vielschichtige Spannungsverhältnisse und eine Pluralisierung der Lebensformen, der sozialen Beziehungen und der Wertvorstellungen sowie durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener Ethnien und Kulturen mit unterschiedlichen religiösen Vorstellungen und Weltanschauungen. Das wachsende Informationsangebot macht die Vielschichtigkeit deutlich und kann zur Verschärfung der Spannungen beitragen. [2] Unübersichtlichkeiten in der Berufs- und Freizeitwelt erschweren die Besinnung auf zentrale Lebenswerte und eine Auseinandersetzung hierüber. Damit ist zugleich die Orientierung in unserer Gesellschaft für Jugendliche wie für Erwachsene schwieriger geworden." (Kerncurriculum PP 1997 [= KC-PP], S. 137; vgl.. Kernlehrplan PP 2008 [=KLP-PP], 9)

Teil [1] enthält in knappen Worten eine an der sattsam bekannten Individualisierungsthese (U. Beck) ausgerichtete Gesellschaftsanalyse.

Im anschließenden Abschnitt [2] werden die damit verbundenen Auswirkungen für Jugendliche und Erwachsene angedeutet: Für beide Altersgruppen sei es „schwieriger" geworden, sich in der Gesellschaft

---

1 Der Text ist ein leicht überarbeiteter Auszug aus Blesenkemper 2009.

zurechtzufinden. Aus den erwähnten „Unübersichtlichkeiten" eröffnet sich ein breites Spektrum offener Lebensfragen: In welcher Lebensform will oder soll ich leben, wenn es derer so viele gibt? Wie soll und will ich welche sozialen Beziehungen gestalten? Welche Dinge, Handlungen, Lebensweisen sind wertvoll? Und wer bestimmt den jeweiligen Wert? Soll ich mich als Mitglied einer Ethnie oder Kultur verstehen oder zum Beispiel als Türkischstämmige(r) „Viele Welten leben"?[2] Und nicht zuletzt: Welchen Beruf kann, soll, will ich ergreifen? Und wenn ich dann auf der Suche nach Antworten mit Google im Internet surfe, werde ich erst recht konfus.

Der Komparativ „schwieriger" ist vor allem mit Blick auf Jugendliche bedenkenswert. Auch ohne spezifisch moderne gesellschaftliche Herausforderungen stehen Jugendliche vor der Aufgabe, durch „Identitätsarbeit"[3] sich in der Gesellschaft zu verorten. Der Jugendliche als Jugendlicher hat es schon schwierig genug, seinen ‚Ort' auf der ‚Karte der Gesellschaft' zu finden. Wenn der ‚Ort' dann aber durch Enttraditionalisierung, Säkularisierung, Pluralisierung von Lebensformen usw. den Charakter eines Gefüges, seine Konturen immer mehr verliert, muss Selbstverortung zu einer ständigen und ständig zu revidierenden Suchbewegung werden. Die Freisetzung aus gesellschaftlichen Zwängen wie Stand und Klasse ermöglicht Gestaltungsfreiheit, aber erzwingt sie auch. So gesehen manifestiert sich Orientierungsbedarf als Qual der Wahl. Der Aufwand für Identitätsarbeit muss deutlich erhöht werden.

Die Hirnforschung seit Mitte der 90er Jahre unterstreicht die Dramatik der Orientierungssuche als jugendspezifische Aufgabe eindrucksvoll. Mit aller Vorsicht gegenüber den Ergebnissen dieser noch jungen Forschungsrichtung kann man heute wohl davon ausgehen, dass das Gehirn in der Jugendphase eine einzige Baustelle ist und der Umbau, die Bildung und Beschleunigung neuer Verbindungen wie auch das Kappen anderer, vollzieht sich sozusagen bei laufendem Betrieb. Es scheint Jugendlichen daher hirnphysiologisch schwerer als Erwachsenen und auch schwerer als Kindern zu fallen, Situationen zu bewerten und entsprechend zu

---

2 Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; ferner: Kelek 2002

3 Vgl. Keupp/Höfer 1997. Keupp und Höfer berücksichtigen die Entwicklungslinien der Identitätsforschung seit dem aufschlussreichen Entwicklungsmodell von Erkik H. Erikson (1956). Eriksons These, dass gerade in der Adoleszenz die Aufgabe der Identitätsbildung Vorrang habe, kann auch heute noch Geltung beanspruchen.

handeln. Man darf sich daher nicht wundern, dass das Verhalten Jugendlicher den Erwachsenen häufig unverständlich, ja „hirnrissig" erscheint.[4]

Noch gesteigert wird diese Problematik bei den Jugendlichen, die sich in den PP-Kursen besonders konzentrieren, nämlich bei jungen Muslimen. Ungefähr 70 % von ihnen stammen aus der Türkei.[5] Vor allem diese kämpfen in ihrer Identitätsarbeit zusätzlich mit spezifischen Problemen, die sich aus Modernitätsdifferenzen oder/und Kulturdifferenzen im Vergleich zu unserer Gesellschaft ergeben. Viele suchen und versuchen einen Spagat und wollen in Deutschland „als Türken wie Deutsche leben". (Kelek 2002, 85)

## 2. ‚Praktische' Prinzipien des Schulfachs PP

### 2.1 ‚Praktische' Aufgaben, Ziele und Kompetenzen in PP

Orientierung als Aufgabe der Schule heißt nun nicht, dass die Schule die Schüler orientieren soll. Orientierung im Denken, Wollen und Handeln sollen die Schüler selbst „entwickeln" und als Haltung im Handeln und Urteilskraft festigen. Die Schule kann und soll nicht mehr und nicht weniger leisten, als ihnen dabei zu helfen, für sich selbst diese Gesamtkompetenz zu entwickeln und einzuüben.

Entsprechend werden im Kerncurriculum und Kernlehrplan die Aufgaben und Ziele formuliert. Die kompaktere Fassung findet sich im Kernlehrplan:

> „Zentrales Anliegen des Faches ist es, zur Entwicklung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern beizutragen, die sie befähigen, die Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen und sich systematisch mit Sinn- und Wertfragen auseinanderzusetzen, sie bei der Suche nach Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz anzuwenden

---

4 Vgl. Eberle 2006, 30-35

5 Vgl. Becker 2006. Nicht alle Türkischstämmigen sind übrigens Muslime im engeren Sinne. Die Gruppe der Aleviten – sie umfasst ca. ein Viertel aller Türkischstämmigen – versteht sich selbst nur bedingt als Muslime und wird auch von orthodoxen Sunniten nicht zum Islam gezählt (vgl. Kaplan 2004).

> und in einer demokratischen Gesellschaft selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und tolerant zu leben. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln dazu Empathiefähigkeit und gelangen zu einem Wert- und Selbstbewusstsein, das verantwortliches Handeln begründet. Im Unterricht sollen durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Ideen, Wertvorstellungen und Normen Kriterien für deren Beurteilung erarbeitet und die eigene Reflexions- und Urteilsfähigkeit gefördert werden. Das Verständnis für weltanschauliche, religiöse und ideengeschichtliche Positionen ist Grundlage für interkulturelle und intrakulturelle Toleranz und ermöglicht kognitive, emotionale und soziale Orientierungen." (KLP-PP, 9)

Aufgabe für die Schule und die Schülerinnen und Schüler ist eine wichtige Tätigkeit, es geht um eine systematische Auseinandersetzung, und zwar mit „Sinn- und Wertfragen". Diese Auseinandersetzung soll keineswegs (nur) um ihrer selbst willen erfolgen, sie hat eine Funktion, sie zielt auf die Lösung des erwähnten Orientierungsproblems. Das in der Auseinandersetzung Gewonnene soll nämlich angewendet werden, und zwar auf Fragen nach „dem Sinn der menschlichen Existenz".

‚Anwendbarkeit', ‚Nutzbarkeit, Geeignetsein für bestimme Zwecke' – unter anderem in diesem Sinne ist PP „praktisch".

Die angesprochene Anwendung wird laut KLP-PP möglich durch Entfaltung von Reflexions- und Urteilskraft qua Bereitstellung von Beurteilungskriterien für die in der Auseinandersetzung thematisierten Sinn- und Wertvorstellungen. Die besagte Auseinandersetzung soll aber auch ein gedeihliches Zusammenleben in unserer Gesellschaft ermöglichen. „Anliegen" des Faches ist damit letztlich eine vielschichtige Orientierung; es geht um „kognitive, emotionale und soziale Orientierungen".

Es zeigt sich hier bisher folgende Wirkungskette: Die Befähigung zur „Auseinandersetzung" mit Wertfragen fördert „Reflexions- und Urteilskraft" und verhilft zur ‚Anwendung' von „Antworten auf die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz" sowie zu verantwortlichem und tolerantem Handeln in einer demokratischen Gesellschaft. Und dies alles ist zu begreifen als eine Ermöglichung umfassender „Orientierungen".

Ein Begriff ist hier zunächst ausgeklammert, nämlich der der Kompetenz. Dieser Begriff umfasst Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen. In der zitierten Textstelle bleibt unbestimmt, ob zu erwerbende Kompetenzen Mittel oder Ziel des Unterrichts sein sollen. Den an den Begriff anschließenden Relativsatz „Kompetenzen, die sie [die Schülerrinnen und

Schüler] befähigen [...]" kann sowohl explikativ als auch konsekutiv verstanden werden; er könnte also das entfalten, was unter „Kompetenzen" zu verstehen ist, oder/und die Folgen des angestrebten Kompetenzerwerbs umreißen.

Ein genauerer Blick in das Kapitel „Allgemeine fachspezifische Kompetenzen" des KLP-PP macht deutlich, dass beides gilt:

> „[1] In einem kompetenzorientierten Unterricht verfügen alle Schülerinnen und Schüler im Fach Praktische Philosophie am Ende der Sekundarstufe I über eine Reihe spezieller, untereinander vernetzter Teilkompetenzen, [2] die sich entsprechend den didaktischen Perspektiven in personale Kompetenz, soziale Kompetenz und Sachkompetenz gliedern lassen. [3] Darüber hinaus erwerben sie durch den Unterricht in allen drei Perspektiven fachbezogene und fächerübergreifende Methodenkompetenz. [4] Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, diese Kompetenzen für ihre persönliche Lebensgestaltung, ihren weiteren Bildungsweg und ihr berufliches Leben zu nutzen." (KLP-PP, 12)

In Abschnitt [1] wird zunächst recht klar der allgemeine Kompetenzbegriff aufgegliedert in „Teilkompetenzen", die als vernetzt betrachtet werden. In [3] und [4] erfährt der Leser, dass es sich um insgesamt vier Teilkompetenzen handelt.

Und diese vier vernetzten Teilkompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler dann „nutzen" können, und zwar in einem alle Lebensbereiche umfassenden Sinne, nämlich „für ihre persönliche Lebensgestaltung, ihren weiteren Bildungsweg und ihr berufliches Leben". Hier wird noch einmal die Funktion des Fachs PP, seine Ausrichtung auf Anwendbarkeit angesprochen. Der Computer und meine Kompetenz, ihn zu bedienen, sind für mein berufliches Leben von großer ‚praktischer' Bedeutung. Analog soll PP für die Schülerinnen und Schüler ‚praktisch' sein.

Dass und wozu PP ‚nützlich' sein soll, wird auch im Detail deutlich, wenn etwa „Personale Kompetenz" u. a. wie folgt erläutert wird:

„Personale Kompetenz befähigt Schülerinnen und Schüler, ihre eigene Rolle in bestimmten Lebenssituationen zu erkennen und eine Persönlichkeit mit reflektierter Wertbindung zu entwickeln. Dazu gehört es, dass sie Selbstvertrauen und Ichstärke ausbilden, [...] Urteilsfähigkeit entwickeln, Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln entwickeln, [...] Verantwortung für das eigenen Handeln übernehmen, Orientierungen

für eine verantwortliche und sinnerfüllte Lebensführung finden." (KLP-PP, 14)

Als Kompetenz wird hier entfaltet, was zuvor bereits als „zentrales Anliegen des Fachs", als dessen Intention bestimmt wurde. Ähnliches gilt mutatis mutandis auch für die „soziale Kompetenz". Auch hier begegnen in der detaillierten Entfaltung Momente des zitierten „Anliegens"; auch hier ist etwa von „Empathiefähigkeit" und „Toleranz" die Rede (KLP-PP, 14).

Welcher Stellenwert aber soll der „Sachkompetenz" und der „Methodenkompetenz" zugesprochen werden? – Dass der Erwerb methodischer Kompetenzen kein Selbstzweck ist, sondern primär Mittel, Weg, „Instrumentarium" (KLP-PP, 10), versteht sich schon aus dem Wortbestandteil hodós, also „Weg". Eine ähnlich dienende Funktion kommt aber auch der facettenreichen Sachkompetenz zu. Die im PP-Unterricht angebotenen Sachinformationen, die es zu erfassen, zu verstehen und begründet zu beurteilen gilt (vgl. KLP-PP, 14), d. h. kognitive Prozesse dienen dazu, „Erfahrungen und Handlungen zu überprüfen, zu beurteilen und möglicherweise zu ändern" (KLP-PP, 10). In diesem Sinne kommt im PP-Unterricht bei all seinem Reichtum der möglichen Themen und Gegenstände der Ausrichtung auf Handlungen, kommt dem Praktische der – so würde Kant es formulieren – „Primat" zu, „weil alles Interesse doch zuletzt praktisch ist". (Kant 1781, A 219)

So gesehen stehen die im Kernlehrplan genannten vier vernetzten Teilkompetenzen nicht völlig gleichberechtigt nebeneinander. Die Anordnung der „Sachkompetenz" auf gleicher Höhe wie „Personale Kompetenz" und „Soziale Kompetenz" in der Übersichtgrafik des Kernlehrplans (KLP-PP, 13) scheint mir daher nicht gut getroffen zu sein.

Noch bedenklicher scheint mir eine Art Herleitung der drei scheinbar gleichberechtigten Kompetenzen zu sein. In Abschnitt [2] der bereits zitierten Stelle aus dem KLP (KLP-PP, 12) ließen sich die drei nichtmethodischen Kompetenzen angeblich „entsprechend den didaktischen Perspektiven in personale Kompetenz, soziale Kompetenz und Sachkompetenz gliedern".

Mit den didaktischen Perspektiven sind die „personale", die „gesellschaftliche" und die „ideengeschichtliche Perspektive" des Kerncurricu-

lums von 1997 gemeint.[6] Das Adverb „entsprechend" im KLP klingt so, als entspräche die personale Kompetenz der personalen Perspektive, die soziale Kompetenz der gesellschaftlichen Perspektive und die Ideen-Perspektive[7] fände sich irgendwie in der Sachkompetenz wieder.[8] Die KC-Perspektiven sind aber anders vernetzt als die KLP-Kompetenzen. Bei den Perspektiven handelt es sich zunächst um Themenfindungsgesichtspunkte und dann für den Unterricht um Lernperspektiven, d. h. um „wechselnde Blickrichtungen" für Schülerinnen und Schüler. (KC-PP, 147) Mit der ersten Perspektive ist der Erfahrungshorizont der Schüler als systematischer Ausgangspunkt des Philosophierens gemeint. Von ihm her ergeben sich Problemfragen.

> „Das können einfache, alltägliche Probleme sein. Als Beispiel mag die morgendliche Frage ‚Was ziehe ich heute an?' dienen. Das klingt zunächst harmlos. Aber wenn man bedenkt, welche Bedeutung ‚Klamotten tragen' unter Jugendlichen hat und dass dies oft mit Ausgrenzung verbunden ist, ermisst man die Tragweite des Problems. Ausgangsfragen solcher Art werden dann in einem zweiten gedanklichen Schritt hinterfragt. Welche gesellschaftlichen Wertekonflikte spiegeln sich in meinen Privatfragen? Schüler erkennen dann, dass private Probleme vielleicht gar nicht so privat sind, dass dahinter vielmehr gesellschaftliche Prozesse, Konflikte und Reibungen stecken. In einem dritten, explizit philosophischen Schritt (die anderen sind mehr implizit philosophisch) werden Lösungen für diese Wertekonflikte aus der Philosophiegeschichte und aus den Religionen einbezogen und diskutiert." (Blesenkemper 2004, 69)

Die systematische Abfolge der Perspektiven ergibt sich also primär aus bestimmten kommunikativen Sprechakten: Am Anfang stehen eine oder mehrere Fragen, es folgen mit der gesellschaftlichen Perspektive erste Antworten, die Privates durch Öffentliches erklären oder verständlich zu machen suchen. Warum z. B. Probleme mit den Klamotten? – Antwort:

---

6 „Die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen für Praktische Philosophie folgt drei didaktischen Perspektiven" (KLP-PP, 11), ähnlich im KC (vgl. KC-PP, 147).

7 Der Veränderung von „ideengeschichtlicher Perspektive" im KC zur „Ideen-Perspektive" im KLP trägt dem Anliegen Rechnung, dass auch relevante *aktuelle* Positionen und Theoreme und nicht nur geschichtlich wirkmächtige für den PP-Unterricht fruchtbar gemacht werden sollen.

8 In Veranstaltungen zur Lehreraus- und Fortbildung, in denen die Entwurfsfassung des neuen KLP vorlagen, habe ich immer eine solche Eins-zu-eins-Zuordnung als das im KLP Gemeinte behaupten hören.

Konsum- bzw. Erlebnisgesellschaft mit aufklaffender Schere zwischen Arm und Reich. Diese Antworten werfen aber meist wiederum Fragen auf, wie etwa die nach der Legitimität vorherrschender gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Und schließlich eröffnet die dritte Perspektive den Horizont möglicher Antworten aus Philosophie und Religion. Der entscheidende Impuls geht hier von den ersten Fragen aus, daher gilt im KC die erste Perspektive als „vorrangig". (KLP-PP, 148) *Die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen sind Ausgangs- und Zielpunkt des PP-Unterrichts.*

Dass die „Sachkompetenz" (KLP) nicht der dritten Perspektive („ideengeschichtliche Perspektive", KC) ‚entsprechen' kann, wird auch an der inhaltlichen Aufgliederung dieses Kompetenzbereichs deutlich. Einige Elemente beziehen sich auf die zweite Lernperspektive. Ganz im Sinne der „gesellschaftlichen Perspektive" (KC) gehört zur „Sachkompetenz" (KLP), dass die Schülerinnen und Schüler „Erscheinungsformen und Probleme moderner Gesellschaften in ihrer Bedeutung für das Urteilen und Handeln erfassen" und „den Einfluss der Medien auf Urteile und Handlungen reflektieren". (KLP-PP, 12)

Sieht man über die mit „entsprechend"[9] verbundenen terminologischen Unstimmigkeiten hinweg, so stimmen beide Lehrplanwerke in ihrer Betonung des ‚Praktischen' der Philosophie im Sinne der Anwendbarkeit und im Sinne dessen, was Vorrang vor anderem Interesse hat („Primat"), völlig überein.

## 3. ‚Praktisches' zur Methodik in PP – zwei Beispiele

### 3.1 Handlungsorientierte Dialektik: Dilemmata mit „Skeptiko"

In Verbindung mit der u .a. entwicklungspsychologisch (Piaget) fundierten konstruktivistischen Didaktik ist das didaktisch-methodische Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Gudjohns 1997) schon seit vielen Jahren zum methodischen Klassiker geworden. PP kann auch in

[9] Vgl. zum Handlungsbegriff auch Riedel 1984.

dem Sinne ‚praktisch' sein, als dass in ihm dieses wohlbegründete methodische Konzept in besonderem Maße zur Geltung kommt. Dies möchte ich an einem Beispiel zeigen, für das ich zunächst die Grundlagen skizziere:

Bekanntlich gehören zum handlungsorientierten Unterricht – mindestens – die Merkmale der Schülerorientierung im Sinne der Problemstellung aus dem Horizont der Schülerinnen und Schüler heraus, die Schüleraktivierung, wobei die Aktivitäten „Kopf, Herz und Hand" (Pestalozzi) umfassen und mit allen Sinnen erfolgen sollen, und Produktorientierung.

Im PP-Unterricht wie auch im Philosophie-Unterricht der gymnasialen Oberstufe kommen neben den allgemeinen Unterrichtsmethoden (mit einem breitem Spektrum von Sozialformen und Arbeitstechniken), die am Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts orientiert sein sollten, auch spezifisch philosophische Methoden zum Tragen. Dazu zählen neben den allgemeinen fachspezifischen Methoden wie ‚Begriffe klären' und ‚argumentieren' auch jene Methoden, denen philosophische Denkschulen entsprechen.[10] Die „Dialektik" mit ihrer Betonung des Gegeneinander, der Antithetik, der Bipolarität von Positionen zu einem Problem ist über den Philosophieunterricht hinaus für den Unterricht schon lange fruchtbar geworden.[11]

In der von mir vorzuschlagenden Variante, mit Dilemmageschichten im Unterricht zu arbeiten, lassen sich die skizzierte Handlungsorientierung und Dialektik gut verbinden.

Ein Dilemma, so wird es in der Regel verstanden, ist eine Situation, in der sich ein Handelnder zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten entscheiden muss, wobei beide moralisch geboten sind oder zumindest geboten erscheinen. Vollzieht er also eine der beiden Handlungen, so han-

---

10 Zu dieser Einteilung und Zuordnung der Methoden siehe: Rohbeck 2000a, 2000b und 2001. Rohbeck sucht in diesen Beiträgen folgende Denkrichtungen des 20 Jahrhunderts für den Unterricht fruchtbar zu machen: analytisch, konstruktivisch, phänomenologisch, dialektisch, hermeneutisch und dekonstruktivistisch. Martens kommt von einem sokratisch-aristotelischen Methodenparadigma her zu einer ganz ähnlichen methodischen Einteilung und nennt Phänomenologie, Hermeneutik, Analytik, Dialektik und Spekulation (vgl. Martens 2003 und 2004, siehe auch: Steenblock 2002, 132 ff. und KLP-PP, 10.)

11 Es sei an den „dialektischen Besinnungsaufsatz" im Deutschunterricht früherer Jahre erinnert.

delt zugleich moralisch richtig und moralisch falsch. Martha Nussbaum spricht vom „Zusammenstoß zwischen zwei richtigen Handlungsweisen, bei denen jeder Handlungsverlauf, für den sich der Handelnde entscheiden könnte, eine falsche Handlung zu beinhalten scheint." (Nussbaum 2001, 18) Als Beispiel sei das berühmte Heinz-Dilemma nach Lawrence Kohlberg skizziert: Die Zwanglage betrifft Heinz, dessen Frau sterbenskrank ist. Der einzige Apotheker der Stadt hat ein Medikament entwickelt, das die Frau heilen könnte. Er will das Medikament aber nur für den zehnfachen Preis, den ihn die Herstellung kostete, verkaufen und ist nicht bereit, Heinz das Medikament zu einem geringeren Preis abzugeben. Trotz zahlreicher Bemühungen gelingt es Heinz nicht, ausreichend Geld zu beschaffen, um das Medikament kaufen zu können. Heinz verzweifelt und fängt an, darüber nachzudenken, ob er in die Apotheke einbrechen sollte, um das Medikament für seine Frau zu stehlen.[12]

In der moralpädagogischen Diskussion ist die Fokussierung auf das Nachdenken über widerstreitende Werte im Sinne des hypothetischen Heinz-Dilemmas keineswegs unumstritten. Die Schweizer Moralpsychologin Revital Ludewig hält das Heinz-Dilemma für kein echtes: „Beim Heinz-Dilemma ist einem intuitiv klar, wie man handeln soll. Fast jeder entscheidet sich dafür, den Apotheker zu beklauen, um die eigene Frau zu retten. Das zeigt: Es handelt sich gar nicht um ein wirkliches Dilemma, es gibt keinen inneren Konflikt."[13] Für sie selbst ist daher ein Dilemma ein *gefühlter Konflikt*, eine innerliche Zerreißprobe. Diese andere und weitere Definition zielt mehr auf die moral-emotionalen oder motivationalen, und nicht auf die moral-kognitiven Momente einer dilemmatischen Situation. Darin stimmt Ludewig im Wesentlichen überein mit entsprechenden Untersuchungen von Monika Keller. Und diese hat dabei vor allem *Kinder und Jugendliche* im Blick. Auch sie wertet die Dilemmata wie das Heinz-Dilemma in ihrer moralpsychologischen und -pädagogischen Aussagekraft ab:

> „In den Konflikten zwischen unterschiedlichen moralischen Verpflichtungen [...] stehen die *Bewertungskriterien* von Handlungen (warum eine Entscheidung moralisch richtig oder falsch ist) im Blickpunkt des Interesses. Moralische Motivation lässt sich dagegen besser in solchen Situationen untersuchen, in denen moralische Verpflichtungen mit egoisti-

[12] Vgl. Dobbelstein 1993, 52 f.

[13] Zitiert in: Westerhoff 2008, 49

> schen Neigungen im Konflikt stehen und eigene Interessen zu Gunsten der Bedürfnisse anderer zurückgestellt werden müssen [...]. In diesen Konflikten kommt Sympathie und Empathie besonderes Gewicht zu. Dieser Typ von moralischen Dilemmata hat in der entwicklungspsychologischen Forschung unverdient wenig Beachtung gefunden, obwohl solche Konflikte im Alltagshandeln allgemein und insbesondere bei Kindern und Jugendlichen sehr häufig sind." (Keller 2001, 113 f.)

Der Kampf zwischen „moralischen Verpflichtungen" und „egoistischen Neigungen" ist nicht nur in der *psychologischen* Forschung wenig beachtet, auch *philosophisch* scheint er eher von untergeordneter Bedeutung sein[14], aber alltagspraktisch ist gerade *er* besonders relevant. Nicht nur das Hin-und-her-gerissen-Sein zwischen mehr oder weniger gleichberechtigten Werten, auch der Kampf gegen den ‚inneren Schweinhund' ist im Sinne der weiteren Definition von Dilemma eine dilemmatische Situation.

Soweit ich sehe, rekurrieren alle Konzepte der schulischen Arbeit mit Dilemma-Geschichten und ihre theoretischen Fundierungen auf den Dilemma-Begriff, bei dem es um die Konkurrenz gleichwertig erscheinender Werte geht.[15] Warum sollten, wenn es den fruchtbar ist, sich mit Dilemmata auseinanderzusetzen, nicht auch dilemmatische Konflikte mit egoistischen Neigungen einbezogen werden?

Dafür habe ich ein Verfahren entwickelt, das ich meinen Schülern verdanke: Es war wohl irgendwann in den späten 80er Jahren, als ich mit meinen Philosophie-Schülern einer Jahrgangstufe 12 über die von Apel, Böhler und Habermas behauptete Parallelität zwischen der ontogenetischen Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens und der Entwicklung der Ethik diskutierte. In diesem Zusammenhang bin ich dann natürlich auch näher auf das Stufenschema nach Kohlberg eingegangen und darauf, dass diesem Schema Untersuchungen auf der Basis von Dilemmata zugrunde liegen. Bei der Frage, wie sich die Schüler etwa beim

---

[14] Eine Ausnahme ist hier Bayertz 2004; seine Darstellung von „Meiers Problem" (17 ff.) entfaltet ein solches Alltags-Dilemma. Meier findet eine Brieftasche mit Geld und steht dann vor der Frage, ob er sie zurückgeben oder einen ersehnten Bahamas-Urlaub finanzieren soll.

[15] Dies gilt zunächst für den Inaugurator dieser Methode, Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 1995). Dies gilt auch für seine ihn zum Teil revidierenden Schüler (vgl. etwa Oser 1987; Lind 2003, 71-85, 137-148; Reinhardt 1991, 197 ff. und Lind 2006). Dies gilt nicht zuletzt für konkrete Unterrichtsanregungen (etwa: Kult/Schmid 2001 und Mutzbauer 2006).

Heinz-Dilemma entscheiden würden, rief eine Schülerin: „Das ist ja wie bei Skrupel!" – Ich verstand nichts. Sie brachte mir dann in der nächste Stunde ein Gesellschaftsspiel für Erwachsene mit.

Dieses Spiel besteht nur aus Spiel-Karten und zwar ganz überwiegend aus Fragekarten. 259 Fragen stehen zur Disposition, zu denen man mit „ja" oder „nein" oder „es kommt drauf an" antworten kann. Jeder Spieler erhält zunächst 5 bis 8 Fragekarten zugeteilt. Ist er am Zuge, so zieht er sich eine Karte vom Stapel der verdeckt liegenden Antwortkarten. Nun muss er sich überlegen, welcher seiner Mitspieler wohl auf eine der Fragen die gezogene Antwort gibt. Gibt der Mitspieler die vorausgesehen Antwort, so kann der Zugspieler seine Fragekarte ablegen. Andernfalls legt er sie ab und muss eine neue Fragekarte ziehen. Formales Ziel des Spiels ist es, keine Karten mehr auf der Hand zu haben. Sollte ein Mitspieler lügen, damit der Zugspieler wieder eine neue Fragekarte erhält, so kann der Zugspieler „Zweifel" rufen und dann wird diskutiert, ob die Antwort des Mitspielers wohl glaubhaft ist. Nach einiger Zeit wird über die Wahrhaftigkeit des Mitspielers abgestimmt. Auf Kommando legen alle Spieler ihre Abstimmungskarte entweder mit dem Heiligenschein oder der Teufelszacke nach oben auf den Tisch.

Das philosophisch Interessante sind zum einen die Fragekarten und zum anderen die Diskussionen. Bei den Fragekarten finden sich einerseits moralphilosophisch hochbrisante Dilemmata wie etwa folgende:

- Dein langjähriger Lebenspartner droht mit Selbstmord, weil du das Verhältnis beenden willst. Bleibst du?
- Du bist Arzt. Einer deiner Patienten geht einem sehr schmerzhaften Tod entgegen. Tust du alles, um sein Leben zu verlängern?
- Ein Bekannter gesteht dir, dass er illegal nach Deutschland eingewandert ist. Nun bittet er dich, ihn in deiner Wohnung zu verstecken, weil er sonst in seine Heimat abgeschoben und dort aus politischen Gründen gefoltert wird. Nimmst du ihn auf?
- Dein Freund liegt besinnungslos im Krankenhaus und braucht dringend eine Bluttransfusion. Du hast die richtige Blutgruppe, weißt aber, dass er eine Übertragung aus religiösen Gründen ablehnen würde. Spendest du ihn Blut?
- Du bist Abgeordneter im Bundestag. Deine Partei verlangt, dass du eine Rede über die Abtreibung hälst, die deiner eigenen Überzeugung völlig widerspricht. Tust du es dennoch?

Weniger brisant und zum Teil den weiteren Begriff von Dilemma beanspruchend sind folgende Fragen:

- Ein Freund vermisst ein Buch und weiß nicht mehr, wo es geblieben ist. Du findest es in deinem Bücherschrank. Gibst du es zurück?
- Deine Kinder wollen von dir immer wieder das Märchen von Hänsel und Gretel hören. Und jedes Mal wieder weinen sie vor Mitleid mit der Hexe, die im Ofen verbrennt. Weigerst du dich beim nächsten Mal, ihnen das Märchen zu erzählen?
- Du kommst zu Fuß an eine Ampel, die auf Rot steht. Kein Fahrzeug weit und breit, und auch kein Polizist. Gehst du bei Rot rüber?
- Der Hamster deiner Kinder ist dir entwischt. Du besorgst einen neuen Hamster und setzt ihn in den Käfig. Deine Kinder merken nichts von dem Tausch. Sagst du ihnen, was passiert ist?
- Du holst dein Auto nach einem Unfall von der Werkstatt ab und stellst fest, dass auch ein älterer Schaden mitrepariert worden ist. Teilst du das der Versicherung mit?

Für die Sekundarstufe I ist dieses Spiel so nicht geeignet. Viele Fragen sind nur für Erwachsene bestimmt. Ich hätte als Zensor aus dem Stapel der Fragekarten viele aussondern müssen. Da bin ich auf einen anderen Gedanken gekommen: Die Dilemmata sollen doch lebensnah sein. Und wer kennt das Leben der Jugendlichen besser als die Jugendlichen selbst? Also konnten sie sich doch *ihre eigenen Karten* schreiben. Und das haben Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 10 mit Begeisterung getan. Beispiele für ihre „Skeptiko"-Fragekarten:

- Du bist bei deiner Oma. Sie gibt dir zwei 5-Euro-Scheine und einen Zehner. Die beiden Fünfer sind für deine Schwester. Du brauchst dringend Geld. Nimmst du dir 15 €?
- Eine Freundin fragt, ob du mit ihr ins Kino kommst. Du musst allerdings dringend lernen. Gehst du?
- Du bekommst mit, dass einige Jugendliche einen Behinderten hänseln. Gehst du dazwischen?
- Du bist mit deinem Fahrrad an ein Auto gekommen. Meldest du den Kratzer der Polizei oder dem Besitzer des Autos?
- Du willst mit deinem Freund Tom Schluss machen, weil du jemand anderen kennengelernt hast. Tom droht ihn zu verprügeln. Bleibst du aus Schutz bei Tom?

- Eine Freundin gibt dir ihre Philosophiemappe, da dir einige Sachen fehlen. Ihre Mappe ist perfekt. Sie kommt kurzfristig ins Krankenhaus. Gibst du ihre Mappe ab oder deine nicht so schöne?

Das in dieser Weise variierte Spiel mit dem Namen „Skeptiko"[16] hat nach meiner Einschätzung folgende Vorteile: Die Dilemmata stammen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie berücksichtigen auch Konflikte zwischen „moralischen Verpflichtungen" und „egoistischen Neigungen" (Monika Keller). Die Schülerinnen und Schüler sind auch schon bei der Vorbereitung des Spiels gedanklich kreativ und auch ein wenig handwerklich gefordert. Der Lehrer lehrt nicht. Kurz: Alle oben genannten Merkmale handlungsorientierten Unterrichts werden erfüllt.

Sicherlich kommt es während des Spiels nicht immer zu tiefgründigen Diskussionen. Aber ich habe dabei auch schon heiße Wortgefechte erlebt. Und wie entfalten Schülerinnen und Schüler Urteileskraft? – durch Beispiele, Beispiele und nochmals Beispiele.[17]

## 3.2 Anwendungsbezogene Erkenntnistheorie: Die ‚eingebildete Hand' und Magersucht

Zur Praktischen Philosophie *als Schulfach* gehören auch Fragen und Themen aus dem Bereich der Erkenntnistheorie. Am Ende der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler im Bereich ihrer Sachkompetenz in der Lage sein, „Grundprobleme des Wahrnehmens und Erkennens [zu] erfassen und dar[zu]stellen". (KLP-PP, 10) Entsprechend wird bei der Skizzierung des „Anliegen[s]" von PP knapp darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler fähig sein sollen, „die Wirklichkeit differenziert wahrzunehmen"[18]. Warum sollen sie das? Was

---

[16] Kopiervorlagen zur Erstellung der Anfertigung der Spielkarten, insbesondere der Fragekarten, und genauere Angaben zu den Spielregeln finden sich in Blesenkemper u. a. 2004, 35-37. Diese Materialien beziehen sich auf das Schulbuch: Blesenkemper u. a. 2002

[17] Und noch ein Vorteil für Lehrkräfte: Je mehr Fragekarten man sammelt – die einmal erstellten bleiben ja verwertbar – desto vielfältiger ist das Spektrum der Beispiele.

[18] KLP-PP, 9; ausführlicher im KC: „Ziel des Unterrichts im Fach Praktische Philosophie ist es [...], ihnen [den Schülerinnen und Schülern] Möglichkeiten zu erschließen,

bringt ihnen das ‚praktisch'? – Die spezifisch ‚praktische' Dimension erkenntnistheoretisch fundierter *Sach*kompetenz lässt sich mit Blick auf bestimmte Teilkompetenzen im Bereich der *sozialen* und *methodischen* Kompetenz demonstrieren. Das im Folgenden darzustellende Beispiel aus dem Bereich der *phänomenologischen Methoden* soll veranschaulichen, wie durch beobachtungs- und erfahrungsorientierten Unterricht erkenntnistheoretisch Relevantes ‚praktisch' werden kann, und zwar vor allem im Sinne der Entfaltung von „Empathiefähigkeit" und der Kompetenz, „die Perspektive des Anderen einzunehmen".

Die erkenntnistheoretische Ausgangssituation bei den Schülerinnen und Schülern ist zunächst ein mehr oder weniger naiver Realismus, d. h. sie halten das, was sie wahrnehmen für wirklich, sie glauben – in der Regel – z. B. ihren Augen trauen zu können. Insofern sind Fragen der Erkenntnistheorie nicht unmittelbar Fragen der Schülerinnen und Schüler im Sinne der personalen Perspektive. Zu diesen gelangt man im Unterricht erst durch eine gezielte Verunsicherung, nämlich über die sogenannten Sinnestäuschungen[19]. Dies gilt für den Unterricht in der Grundschule[20] über die Sekundarstufe I[21] bis hin zur gymnasialen Oberstufe[22]. Auf der Basis einer solchen Verunsicherung werden Fragen zur Funktionsweise und Leistungsfähigkeit menschlicher Erkenntnis aufgeworfen. Im Verlauf des Unterrichts wird dann – vereinfacht formuliert – deutlich, dass und in welcher Weise das wahrnehmende und erkennende Subjekt bei diesen Vorgängen aktiv, nämlich auf der Basis apriorischen und empirischen Vorwissens sowie Aufmerksamkeit[23] konstruierend und se-

---

die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen differenzierter wahrzunehmen und zu beurteilen" (KC-PP, 138).

19 Der Ausdruck „Sinnestäuschung" ist eigentlich irreführend, denn nicht die Sinne täuschen, sondern unser Urteil über das, was die Sinne uns als Daten liefern (vgl. dazu aus philosophischer Sicht: Kant 1787, B 350 und 1781, A 376). Die in diesem Wort erkennbare Alltagspsychologie kritisiert Mausfeld aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive (Mausfeld 2006, 7. Grundlegend für die aktuellere philosophische Diskussion: Ayer 2001

20 Vgl. das Heft: Sinne und Sinnestäuschungen 2005

21 Vgl. das Heft: Wahrnehmung 2006

22 Vgl. Aßmann u. a. 2004, 18 ff.

23 Dazu sehr eindrucksvoll ein kurzes Video (http://viscog.beckman.uiuc.edu/grafs/demos/15.html, abgerufen am 01.08.2008), in dem eine weiß und eine schwarz gekleidete Gruppe mit jeweils einem Basketball gezeigt wird. Die Zuschauer werden aufgefordert, die Anzahl der Ballberührungen der weißen Mannschaft zu

lektierend tätig ist. Die damit verbundene Erkundung der „Quellen der Erkenntnis“[24] führen dann – mit praktischer Relevanz – zu Einsichten im Themenbereich „Vorurteil, Urteil und Wissen“. (KLP-PP, 33) Insbesondere geht es dabei um die Herausarbeitung der konstitutiven wie problematischen Rolle von Vor-Urteilen für die Urteilsbildung.

Auf das didaktische Potenzial einer Verunsicherung etwas anderer Art möchte ich im Folgenden aufmerksam machen: Neben den bekannten optischen und akustischen Täuschungen sind auch solche bedenkenswert und ‚praktisch‘ im Sinne von ‚anwendbar‘, die sich auf die Wahrnehmung des *eigenen Leibes* beziehen. Ich meine die „Falsche-Hand-Täuschung“ (Ramachandran 2007, 76 f.) bzw. die „Gummi-Hand-Illusion“ (Metzinger 2005, 252 ff.).

Das darauf bezogene erlebbare und deshalb wohl unvergesslich veranschaulichende Experiment werde ich *nicht* in der in der Literatur skizzierten Form vorstellen, sondern in einer Weise, bei der außer der Lehrkraft als Versuchsleiter jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schüler beteiligt sind.[25] Jeweils eine Schülerin bzw. ein Schüler sind die eigentlichen Versuchspersonen, die anderen stellen ohne weitere Beteiligung nur helfend ihre Hand zur Verfügung (siehe Abbildung).

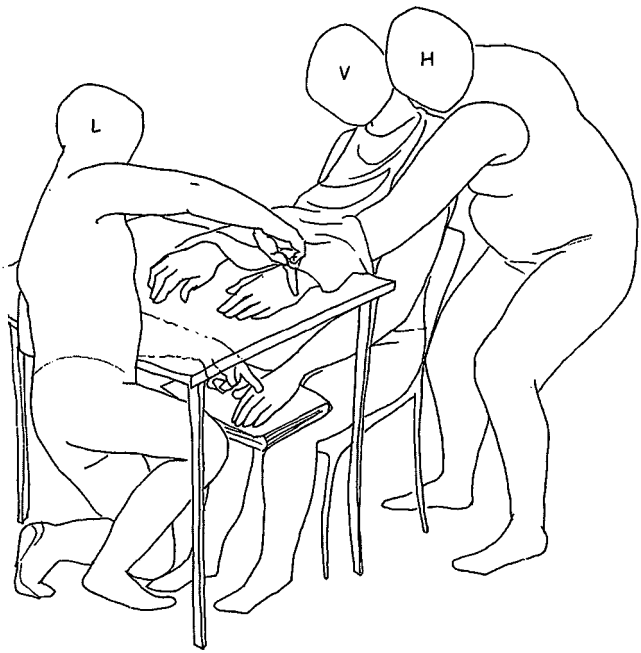
---

zählen. Aufgrund der dadurch gelenkten Aufmerksamkeit sehen die meisten *nicht*, dass ein Spieler im Gorillakostüm durch die Szenerie läuft. Ist die Aufmerksamkeit auf die Gruppe in schwarzer Kleidung gelenkt, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass der ‚Gorilla‘ gesehen wird.

24 Das ist ein inhaltlicher Schwerpunkt zur Behandlung von Themen aus dem 6. Fragenkreis, der „Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien“, für die Jahrgangstufen 9/10 an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 an Gymnasien (vgl. KLP-PP, 26 u. 33).

25 Siehe dazu die Abbildungen und Beschreibungen bei Ramchandran (2007, 76 f.) und Metzinger (2005, 252 ff.). Die hier geschilderten Experimente setzen voraus, dass man als Experimentator eine Gummihand zur Verfügung hat. Bei meinem ersten Versuch mit Schülerinnen und Schülern glaubte ich, in Ermangelung einer solchen Gummihand mit einem Handschuh operieren zu können. Dies Experiment schlug – auch noch aus anderen Gründen – fehl. Ein diesen Fehlversuch beobachtender Studienreferendar, Herr Ralf Gerner, schlug daraufhin höchst einfallsreich eine Variation des Experimentes vor, das dann mit Schülerinnen und Schülern, wie sich bei ihm und mir mehrfach gezeigt hat, ohne großen Aufwand und erfolgreich durchgeführt werden kann.

Abbildung: Die eingebildete Hand[26]




*Der Ablauf des Experiments:* Die den Versuch leitende Lehrkraft (L) bittet zwei Schülerinnen bzw. zwei Schüler mit etwa gleichen Händen nach vorne an einen kleineren, auch unter der Platte von den Mitschülern einsehbaren Tisch. Der männliche oder weibliche Versuchsschüler (V) setzt sich auf einen Stuhl an diesen Tisch, legt die rechte (oder linke) Hand auf den Tisch und die linke (oder rechte) Hand unter den Tisch auf den entsprechenden Oberschenkel, aber getrennt durch ein Buch, so dass die Hand unter der Tischplatte nicht direkt mit dem Körper in Berührung kommt. Der männliche oder weibliche Schüler mit lediglich helfender Funktion (H) stellt sich hinter V und legt seine linke (oder rechte) Hand neben die Hand von V auf den Tisch. Der Oberkörper von V und der Oberarm von H werden durch ein Bettlaken, ein Badetuch oder zur Not durch eine Jacke usw. wie durch einen Umhang bei einem Frisör so ab-

26 Für die Zeichnung danke ich herzlich der Münsteraner Künstlerin Frau Nora Grunwald.

gedeckt, dass unter dem Umhang nur die beiden Hände (eine von V, eine von H) herausragen.

L kniet oder hockt sich dann an die Seite des Tisches und berührt ca. 120 Sekunden lang mit seinen beiden Zeigefingern mit verschiedenen Bewegungen – etwa rhythmisch klopfend, in einer Linie, im Kreis streichelnd usw. – sanft die auf dem Tisch liegende Hand von H und die unter dem Tisch befindliche Hand von V. Entscheidend ist, dass diese Berührungen synchron erfolgen.

Nach dieser etwa zweiminütigen Berührungsphase fragt L die Person V, ob V eine Berührung gespürt habe. – V bejaht diese Frage natürlich. – Zweite Frage von L an V: „Zeige mit Deiner auf dem Tisch liegenden Hand, wo Du die Berührung gespürt hast!" – Reaktion: V zeigt immer[27] mit der eigenen Hand direkt auf die fremde auf dem Tisch liegende Hand von H und bestätigt dann auch verbal[28], dort auf dem Rücken der fremden Hand (und nicht etwa unter dem Tisch) die Berührung gespürt zu haben.

Diese Erfahrung ist für die Versuchsperson, aber auch für die Beobachter ziemlich irritierend. L sollte daher schnell beruhigen, dass hier keine geheimen Kräfte wirkten, sondern der Vorgang erklärlich sei. Und auf die Auflösung des Rätsels sind die Schülerinnen und Schüler dann auch gespannt:

> „Der Falsche-Hand-Täuschung liegt ein Grundprinzip der menschlichen Wahrnehmung zu Grunde. Während das Gehirn die eingehenden Sinnesdaten zu einem Gesamtbild verknüpft, prüft es automatisch dessen Plausibilität [= Nachvollziehbarkeit]. Nach dem Motto: Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass die beiden Wahrnehmungsfolgen – eine aus beobachteten, eine aus gefühlten Berührungen – [nur] zufällig übereinstimmen? Praktisch null. [...] Weil der Abgleich der Sinnesdaten im Normalfall unbewusst abläuft, können Sie den Prozess kaum steuern." (Ramachandran 2007, 77)

---

[27] Dies geschah selbst bei einer Lehrerfortbildung, als ein äußerst skeptischer Kollege das Experiment zunächst beobachtete, den Kopf schüttelte, dann aber bereit war, selbst die Rolle von V einzunehmen.

[28] Es scheint wichtig zu sein, *zunächst* um die *Geste mit der Hand* zu bitten. Denn es kommt einem doch schwer über die Lippen, die fremde Hand als die eigene auszugeben.

> „Bei der Gummihand-Illusion [...] werden eine gefühlte und eine gesehene Berührung vom Gehirn so miteinander verschmolzen, dass nicht nur [...] die Eigenwahrnehmung des Körpers mit dem, was man sieht, [in Übereinstimmung gebracht wird], sondern so, dass damit auch das Gefühl des „Besitzens", die phänomenale [= erlebte] „Meinigkeit" auf die Gummihand [oder auf die fremde Hand] übergeht. Die Versuchsperson erlebt die Gummihand [oder die fremde Hand] als ihre eigene Hand und fühlt die Berührung *in* dieser Hand." (Metzinger 2005, 254)

Dass der visuell Wahrnehmende unbewusste Korrektur-Berechnungen durchführt und dabei auch gelegentlich zu falschen Urteilen kommt, wie etwa bei der berühmten Müller-Lyer-Täuschung[29], ist den Schülerinnen und Schülern nach einer Unterrichtsreihe über optische Täuschungen so vertraut, dass sie die eben zitierte Erklärung für die Falsche-Hand-Täuschung nachvollziehen können. Diese Täuschung unterscheidet sich von den optischen aber dadurch, dass sie persönlicher, inniger zu sein scheint. Sie betrifft den eigenen Leib, das was dem Menschen das Eigenste zu sein scheint.

Welche ‚praktische' Bedeutung könnte es haben, wenn man weiß, dass man sich auch in der Wahrnehmung des eigenen Leibes täuschen kann? – Auf diese an Schülerinnen und Schüler gerichtete Frage kamen diese zu Recht zunächst auf die sogenannten Phantomschmerzen zu sprechen. Sie hatten gelesen oder gehört, dass etwa durch Unfall oder Amputation entfernte Gliedmaße schmerzen können, als wären sie noch da. Dies kennen die Schülerinnen und Schüler in aller Regel aber nicht aus eigener Erfahrung. – Haben die mit dem Experiment der eingebildeten Hand gewonnenen Einsichten nicht doch auch etwas mit ihnen selbst zu tun? – Ein weitere Anwendung ihrer Erkenntnisse bezogen die Schülerinnen und Schüler im zweiten Schritt auf ein Spiel: An einem Tisch sitzend legen die Spieler ihre Hände auf diesen Tisch, aber so, dass sie die Arme mit ihren Nachbarn kreuzen. Auf diese Weise befinden sich vor jedem Spieler nicht die eigenen Hände, sondern die der beiden Nachbarn. Wenn nun die Aufforderung ergeht, die Hände in der Reihenfolge der auf dem Tisch liegenden Hände kurz anzuheben, so erfordert

---

[29] Bei dieser Täuschung wird eine Linie zwischen einwärts gerichteten Pfeilspitzen als deutlich länger wahrgenommen als die entsprechende Strecke zwischen den auswärts gerichteten Pfeilspitzen, obwohl die beiden Strecken nachweislich gleich lang sind. Zu unterschiedlichen Erklärungen dieser Täuschung; vgl. Kebeck 1997, 141 ff.

dies hohe Konzentration. Manchen gelingt die korrekte Bewegung nur sehr verzögert oder gar nicht und sie verlieren das Spiel. Die Erklärung für diese Schwierigkeit ist dieselbe wie bei der Falsche-Hand-Täuschung.

Noch ein Versuch der ‚Anwendung': „Kennt ihr Menschen, die sich in der Wahrnehmung ihres Körpers irren, und zwar so, dass es für sie geradezu gefährlich werden kann?" – Weitere Hinweise waren nicht erforderlich; auf diese Frage hin erläuterten die Schülerinnen und Schüler von sich aus die Krankheitsbilder Bulimie (Ess-Fresssucht) und Anorexie (Magersucht). Ein Blick in einschlägige Literatur zeigte aber, dass Probleme der Leibwahrnehmung speziell bei Anorektikern auftreten. Hier kommen nämlich vor allem drei Problembereiche zur Geltung:

> „1. Störungen des Körperschemas [= der inneren Vorstellung vom eigenen Körper] (Body Image)
>
> 2. Störungen in der Wahrnehmung und kognitiven [= gedanklichen] Interpretation von Körpersensationen [= Körperempfindungen]
>
> 3. Lähmendes Gefühl der eigenen Ohnmacht.
>
> Die Verteidigung des abgemagerten Äußeren und das Gefühl, noch immer zu dick zu sein, ist ein charakteristisches Merkmal der Anorexie. Die Körperdimensionen werden erheblich überschätzt, insbesondere die nach den vorherrschenden Schlankheitsidealen ‚problematischen' Zonen Bauch, Oberschenkel und Hüfte. Nicht nur der ständige Weg zur Waage, sondern auch die permanente Kontrolle des eigenen Spiegelbildes, das allerdings [...] nicht realistisch wahrgenommen wird, gehört zum täglichen Verhalten Magersüchtiger. Je weiter die Krankheit fortschreitet, desto stärker ist die Überschätzung. [...]
>
> Die Ergebnisse verschiedener Studien zu Körperwahrnehmungsstörungen [...] kommen [...] insgesamt zu dem Schluss, ‚dass eine signifikante [= bedeutsame] Differenz in der Genauigkeit der eigenen Körperwahrnehmung bei essgestörten Patientinnen [...] gegenüber nicht essgestörten Patientinnen besteht'."[30]

Eine Schülerin veranschaulichte die Fehlleistung der Leibwahrnehmung von Anorektikern, indem sie auf die im Zusammenhang mit der Falsche-

---

30 Stahr u. a. 2003, 38; diese Studie verweist detailliert auch auf gesellschaftliche Ursachen für Essstörungen wie einschlägige Vorbilder in Mode und Werbung, die im Sinne der gesellschaftlichen Lernperspektive im PP-Unterricht mitthematisierte werden sollten.

Hand-Täuschung erwähnten Phantomschmerzen zurückgriff. „Eine Magersüchtige" – so ihre Einschätzung – „sieht im Spiegel Phantomspeckröllchen."

Die ‚praktische' Anwendung des primär erkenntnistheoretisch ausgerichteten Experiments mit der ‚eingebildeten Hand' besteht nun darin, dass die Schülerinnen buchstäblich am eigenen Leibe erfahren, wie man sich in der Körperwahrnehmung so täuschen kann, dass man rational kaum oder nicht vom Gegenteil der eigenen Wahrnehmung überzeugt werden kann. Sie entwickeln Empathie für magersuchtgefährdete Mitschülerinnen und Mitschüler und werden ihnen nicht mehr unnütze und die Kommunikation abbrechende Sätze vorhalten wie: „Sieh dich doch mal an! Du bist doch gar nicht dick!"

## Literatur

Aßmann, Lothar/Bergmann, Reiner/Henke, Roland W./Schulze, Matthias/Sewing, Eva-Maria (2004): Zugänge zur Philosophie. Bd. 1. Neue Ausgabe. Berlin.

Ayer, Alfred J (2001): Die unmittelbare Wahrnehmung der Sinnesdaten, Das Argument der Sinnestäuschung. In: Wiesing, Lambert (Hrsg.): Philosophie der Wahrnehmung, Modelle und Reflexionen. Frankfurt/M, S. 241-247.

Bayertz, Kurt (2004): Warum überhaupt moralisch sein? München.

Becker, Hildegard (2006): Der organisierte Islam in Deutschland und einige ideologische Hintergründe. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Integration und Islam. Schriftenreihe Bd.14. Nürnberg.

Blesenkemper, Klaus/Engels, Helmut/Philipp, Brigitte/Steenblock, Volker/Tesak, Gerhild (2002): Sich orientieren. Ethik – Praktische Philosophie 9/10. München.

Blesenkemper, Klaus/ Engels, Helmut/Philipp, Brigitte/Steenblock, Volker/Tesak, Gerhild (2004): Sich orientieren. Lehrermaterialien (zu: Blesenkemper u. a. 2002). München.

Blesenkemper, Klaus (2004): Zur Etablierung des neuen Fachs „Praktische Philosophie" in NRW, Erläuterungen. In: Information Philosophie 3/2004, S. 68 -71.

Blesenkemper, Klaus (2009): Was ist das ‚Praktische' an der Praktischen Philosophie? In: Albers, Franz Josef/Simon-Schaefer, Roland (Hrsg.): Philosophie konkret: Praktische Philosophie in der Diskussion. Berlin, S. 179-206.

Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2005): Viele Welten. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster.

Dobbelstein, Peter (1993): Das Kohlbergkonzept der moralischen Kompetenzentwicklung, Theorie und Ansatzpunkte einer schulpraktischen Umsetzung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Werteerziehung in der Schule – aber wie? Soest, S. 38-77.

Eberle, Ute (2006): Warum Teenager so hirnrissig sind. In: Bild der Wissenschaft 2/2006. Leinfelden-Echterdingen, S. 30-35.

Gudjohns, Herbert (1997): Handlungsorientierter lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 5. Aufl. Bad Heilsbrunn.

Kant, Immanuel (1781, 1787): Kritik der reinen Vernunft. A 1781, B 1787.

Kaplan, Ismai (2004): Das Alevitentum, Eine Glaubens- und Lebensgemeinschaft in Deutschland. Hrsg. v. d. Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V. Köln.

Kebeck, Günther (1997): Wahrnehmung, Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. 2. Aufl. Weinheim/München.

Kelek, Necla (2002): Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft. Münster.

Keller, Monika (2001): Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule, Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim/Basel, S. 111-140.

Kerncurriculum Praktische Philosophie (1997): Erprobungsfassung (KC-PP). In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Praktische Philosophie in Nordrhein Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Frechen 2002, S. 131-196.

Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute, Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.

Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof, u. Mitarb. v. Gil Noam u. Fritz Oser. Frankfurt/M.

Kult, Lothar/Schmid, Bruno (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth.

Lind, Georg (2003): Moral ist lehrbar. München.

Lind, Georg (2006): Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen, S. 167-177.

Martens. Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover.

Martens, Ekkehard (2004): Ein integratives Methodenparadigma der Unterrichtsgestaltung. In: Steenblock, Volker (Hrsg.): Philosophiekurse. Münster, S. 155-160.

Mausfeld, Rainer: (2006) „... in jedem Moment ein Schauplatz geistiger Möglichkeiten.", Multiperspektivität als funktionales Designprinzip des menschlichen Geistes. Vortragsmanuskript, Ringvorlesung „Das neue Bild vom Menschen" im Rahmen des Forschungsverbundes „Interdisziplinäre Anthropologie". Friedrich-Schiller-Universität Jena, 06.12.2006, S. 7. Online verfügbar unter: http://www.uni-jena.de/Vortrag_Rainer_Maus feld-skin-print.html, zuletzt aufgerufen am 01.08.2008.

Metzinger, Thomas (2005): Die Selbstmodell-Theorie der Subjektivität: Eine Kurzdarstellung in sechs Schritten. In: Hermann, Christoph S. u. a. (Hrsg.): Bewusstsein, Philosophie, Neurowissenschaften, Ethik. München, S. 242-269.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2008): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Praktische Philosophie (KLP-PP). Frechen.

Mutzbauer, Monika (2005): Dilemmageschichten. Ethik Jahrgangsstufe 5-10. München.

Nussbaum, Martha (1997): Vom Nutzen der Moraltheorie (Wien 1997, S. 49). Zitiert nach: Rolf, Bernd: „Wie soll ich mich entscheiden",

Dilemmata im Philosophie- und Ethikunterricht. In: Ethik und Unterricht 3/2001. Seelze, S. 18-22.

Oser, Fritz (1987): Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlberg'schen Konzeptes der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: Lind, Georg/Raschert, Jürgen (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim, S. 44-53.

Ramachandran, Vilayanur S./Rogers-Ramachandran, Diane (2007): Die eingebildete Hand. In: Gehirn & Geist 4/2007. Heidelberg, S. 76 f.

Reinhardt, Sibylle (1991): Didaktische Reflexionen, Bericht aus der Materialentwicklungsgruppe. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schule und Werteerziehung, ein Werkstattbericht. Soest, S. 191-228.

Riedel, Manfred (1984): Was heißt Handeln. In: Apel, Karl Otto/Böhler, Dietrich/Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik 3. Bände. Band 1. Weinheim/Basel, S. 157-184.

Rohbeck, Johannes (2000a): Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Band. 1. Dresden, S. 146-174.

Rohbeck, Johannes (2000b): Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2000. Hannover, S. 82-93.

Rohbeck, Johannes (2001): Philosophisch Kompetenzen. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2/2001. Hannover, S. 86-94.

Stahr, Ingeborg/Barb-Priebe, Ingrid/Schulz, Elke (2003): Essstörungen und die Suche nach Identität, Ursachen, Entwicklungen und Behandlungsmöglichkeiten. 3. Auflage. Weinheim/München.

Steenblock, Volker (2002): Philosophische Bildung, Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Praktische Philosophie. 2. Auflage. Münster.

Sinne und Sinnestäuschungen (2005): Zeitschrift: Sache-Wort-Zahl, Lehren und in der Grundschule 71/2005. Köln.

Wahrnehmung: Zeitschrift (2006): Ethik und Unterricht, Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER/Praktische Philosophie 3/2006. Seelze.

Westerhoff, Nikolas (2008): Ethische Zwickmühlen: Wen retten? Wen opfern? In: Psychologie heute 1/2008. Weinheim, S. 45-51.

**Joachim Kalcher**

# Sokratisches Philosophieren und Praktische Philosophie

Fünf Minuten nach Beginn des Unterrichts im Fach Praktische Philosophie in der Stufe 5 klopft es an die Klassentür.
Der Lehrer fragt: „Wer ist da?"
Der Schüler antwortet: „Ich!"
Der Lehrer fragt: „Wer ist Ich?"
Der Schüler sagt: „..."

Mit dieser alltäglichen Situation aus dem Unterricht konfrontiert, eröffnet sich den Schülerinnen und Schülern der Stufe 5, die mit dem Philosophieren anfangen, eine Frage, mit der sie unmittelbar befasst sind und deren Beantwortung sie im Laufe ihres Lebensweges weiter beschäftigen wird. Mit guten philosophischen und didaktischen Gründen ist die Frage nach dem Selbst die grundlegende Frage im Rahmen der im Kernlehrplan Praktische Philosophie (Kernlehrplan Praktische Philosophie NRW, 2008) thematisierten Fragenkreise und wird innerhalb der Jahrgangsstufe 5 als Thema „Ich und mein Leben" konkretisiert. Zudem eignet sich das Problem der Selbsterkenntnis, -reflexion und -darstellung in besonderer Weise für den Unterricht in der Stufe 5, wenn es für die Lernenden gilt, sich nicht nur in das Philosophieren einzuüben, sondern auch mit den Schülerinnen und Schülern, die sich im Kurs Praktische Philosophie einfinden, vertraut zu werden. Mit der Frage nach dem Selbst wird zudem in besonderer Weise der Zusammenhang von sokratischem Philosophieren und dem Fach Praktische Philosophie augenfällig, dessen didaktisches Konzept sich am sokratischen Paradigma (Birnbacher 2002, 33-65) sowie am sokratisch-aristotelischen Methodenparadigma (Martens 2003) orientiert. Im Ausgang von dem einzelnen Subjekt und seiner lebensweltlichen Erfahrung vollzieht sich im gemeinsamen Prozess des Fragens und Antwortens die Suche nach der Wahrheit, nach dem gelingenden Leben. Im Vertrauen auf die Vernunft folgt die Kon-

zeption der sokratischen Tradition und trägt zugleich der Bedeutung der Gefühle für das Selbst- und Weltverständnis Rechnung. Am Leitfaden von Schüler-, Problem- und Handlungsorientierung nimmt der Kernlehrplan für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangstufen 5 und 6 eine Entwicklung der personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenz in den Blick dergestalt, dass es vor allem bei den Anfängen des Philosophierens darum geht, die philosophische Neugier zu wecken, die Lernenden in eine Fragehaltung zu versetzen und im gemeinsamen Gespräch nach Antworten auf grundlegende Fragen zu suchen. Nicht in der Radikalität, mit der Sokrates sich dem Problem stellt – „[...] ich kann noch immer nicht nach dem delphischen Spruch mich selbst erkennen. Lächerlich aber kommt es mir vor, solange ich hierin noch unwissend bin, an andere Dinge zu denken", (Platon 1990, Bd. 5 Phaidros 229a) –, aber in dem für die neun- bis elfjährigen Kinder bedeutsamen Zusammenspiel von Identitätsbildung, Orientierung am Anderen sowie Erkenntnis der Lebenswelt begeben sich die Lernenden auf den Weg der Selbsterkenntnis. Das Vorgehen geschieht mit den Anfangsschritten im phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen, dialektischen und spekulativen Denken und folgt damit den „Methoden des sokratischen Philosophierens", (Martens 2003, 51) ohne dass eine explizite Methodenreflexion und -kritik an dieser Stelle erfolgt.

In einem ersten Schritt des Unterrichtsvorhabens nehmen die Kinder je einen Taschenspiegel[1] in die Hand und schreiben auf einem Blatt genau auf, was sie im Spiegel sehen, wenn sie hineinblicken. Der Hinweis darauf, dass die Blätter eingesammelt und im Plenum vorgelesen werden, damit die Kinder in einem Ratespiel die Person zu identifizieren vermögen, stiftet zum einen zum detaillierten Beschreiben an und lässt zum anderen den Schreibenden schon die Perspektive der zuhörenden Kinder einnehmen. Indem das Alltägliche zum Gegenstand besonderer Wahrnehmung gemacht und das bekannte Gesicht distanzierend in den Blick genommen wird, wird das Selbstverständnis über die Wahrnehmung und Beschreibung des Offensichtlichen ins Spiel gebracht. Im Vertrauen auf

[1] Unangebracht erscheint für diese Jahrgangsstufe der an anderer Stelle provozierende Verweis auf Sokrates' Rat – so die Überlieferung von Diogenes Laertius –, die Jünglinge sollten immer wieder sich im Spiegel betrachten, um sich ihrer Schönheit würdig zu erweisen oder angesichts ihrer Hässlichkeit durch gute Bildung den Mangel zu verdecken oder auszugleichen.

die eigene Beschreibungsfähigkeit sowie im Zutrauen zur Verstehenskompetenz der anderen geschieht ein Prozess wechselseitigen Erkennens und Anerkennens, der eine von Achtung und Empathie geprägte Haltung evoziert, die den Boden für gelingende Gespräche in der sich neu konstituierenden Lerngruppe bereitet. Die Freude am Identifizieren und identifiziert werden bietet den Kindern[2] die Gewissheit, in ihrer Individualität gewürdigt zu werden, und sensibilisiert sie dafür, die Einzigartigkeit der Mitschülerin bzw. des Mitschülers zu respektieren.

Ebenso selbstverständlich wie das Gesicht erscheint den Kindern ihr Name. Die Geschichte *Elenis erste Ethik-Stunde* (Wilke, 1997, 8) – die Parallelen zu den eigenen ersten Stunden im Fach Praktische Philosophie sind offenkundig – gibt den Anlass, die eigene Gestimmtheit in der neuen Lerngruppe zu thematisieren und nach der Bedeutung des Vor- und Nachnamens der Kinder zu fragen.

Die Lektüre des Textes folgt dem PLATO-Verfahren (vgl. Horizonte Praktische Philosophie 2002, 175) der Texterschließung, bei dem es, dem Akronym folgend, zunächst darum geht, das Problem bzw. die Frage und die Lösung bzw. die Antwort des Textes zu erfassen, bevor dessen Argumentationsgang rekonstruiert wird. Die Initialen T und O stehen für die Frage nach der Tragfähigkeit und der Orientierungskraft des Textes – Fragen, die zunächst einmal hintangestellt werden. Wenn jeder Lernende zunächst in einem Satz das Problem des Textes zu benennen versucht und mit einem Satz die Lösung zum Ausdruck bringt, schließen sich die Lernenden daraufhin mit einem Partner, letztlich in einer Vierergruppe, zusammen, um sich auf eine gemeinsame Version zu einigen. Die Kinder tauschen die Gründe für ihre Version aus, hören auf die Argumente der anderen und streben einen von allen getragenen Konsens an.

Wird der Text auf seinen Bezug zur Lebenswelt der Kinder und seine orientierende Kraft hin ins Gespräch gebracht, wird Empathie mit der Eleni-Figur ebenso sichtbar wie eine sich „cool" gebende Einstellung angesichts der dargestellten Situation. Auf die Bedeutung ihres eigenen Namens hin befragt, zeigen sich gravierende Unterschiede insofern, als einige Kinder sowohl die Bedeutung ihres Vornamens als auch die Be-

---

2 Gedankt sei an dieser Stelle vielen Schülerinnen und Schülern des Landrat-Lucas-Gymnasiums in Leverkusen, die mit Interesse und Freude das Unterrichtsvorhaben „Wer bin ich?" realisiert haben.

stimmung des Nachnamens – vorrangig; Berufsbezeichnung, Herkunftsort, besondere Eigenschaft der Vorfahren – kennen und so ihre Individualität vom Namen her auszulegen wissen. Für die übrigen Kinder bietet es sich an, die Eltern auf die Gründe für die Namensgebung hin zu befragen. Mutter und/oder Vater werden so in die Verantwortung genommen und erfahren zusätzlich auch, mit welchen Fragen und Themen das neue Fach Praktische Philosophie sich beschäftigt. Die Lernenden üben sich durch das Interview im Fragen ein, formulieren grundsätzliche Fragen als eigene Fragen und erfassen sie als philosophische Fragen. In dieser Hinsicht wird das Besondere des Fachs, durchaus in sokratischer Tradition, dadurch kenntlich, dass ihm das Fragen eigentümlich ist und gegenüber vielen Antworten eine größere Würde besitzt.[3] Mit den Auskünften der Eltern ausgestattet, präsentieren die Kinder im Unterrichtsgespräch die Bedeutung ihres Namens und in dieser Hinsicht sich als Wissende, die mit ihrem Wissen einen Prozess der Aufklärung über sich selbst und die anderen erfahren. Darüber hinaus geraten sie ins Nachdenken darüber, ob mit der Namensgebung auch die Identitätsbildung vorgezeichnet wird. Wenn in der Lerngruppe Kinder mit dem Namen Sophie oder Philip sich befinden, wird die Frage aufgeworfen, ob die Eltern sich ihre Tochter als „Weise" oder den Sohn als „Pferdeliebhaber" wünschen oder ob z. B. der Klang der Namen ein ausschlaggebender Grund für die Namengebung gewesen ist. Ein Effekt ergibt sich zudem, wenn diese Namenskonstellation in der Lerngruppe gegeben ist, in der Hinwendung zum Philosophen als Liebhaber der Weisheit, als Freund der Bildung.

Mit der Namensgebung und der Einbindung in die Familie, von deren übrigen Mitgliedern der Vorname abgrenzen soll, werden die Kinder zudem auf das Verhältnis von personaler und sozialer Identität aufmerksam.

Mit der Form des Interviews vertraut, fällt den Kindern auch die Auseinandersetzung mit dem Text *Wer bin ich? – Interview mit mir selbst* (Kähler/Krah-Schulte 1999, 79-82) von Annemarie Wietig nicht schwer. Hier empfiehlt es sich, die beiden ersten Abschnitte des Textes mit der

---

[3] Hier bietet es sich an, den philosophischen Fragen der Kinder dadurch Ehre zu erweisen, dass der Lehrer sich vor ihnen verbeugt. Vgl. Jostein Gaarder: Hallo, ist da jemand? Aus dem Norwegischen übersetzt von Gabriele Haefs, 3. Auflage, München: dtv, 2005, 21f.

gesamten Lerngruppe gemäß dem o. a. Verfahren zu besprechen und die übrigen fünf Abschnitte auf einzelne Gruppen zu verteilen. Der Text bietet sowohl Anknüpfungspunkte an die Gespräche, die die Kinder mit den Eltern geführt haben und die das Philosophieren über das Ich erweitern, als auch Perspektiven, die ein weiteres Nachdenken in andere Fragenkreise eröffnen, u. a. in die Frage nach dem Du, nach dem Denken, dem Wissen, dem Erinnern oder nach dem, was Menschen und Tiere können bzw. nicht können. Angesichts der Themenvielfalt erscheint es oft schwierig, den roten Faden zu bewahren, ohne das Interesse der Kinder an diesen anderen Fragestellungen allzu sehr einzudämmen.

Dem roten Faden der Selbsterkenntnis folgend, schließt sich an die Textlektüre für die Kinder die Aufgabe an, ein Interview mit sich selbst zu führen, um die Frage zu beantworten: „Wer bist du?" Zahlreiche Fragen, um das Interview zu gestalten, bietet der Text an, aber darüber hinaus ist dem Nach- und Weiterfragen keine Grenze gesetzt. Im kreativen Schreiben eröffnet sich den Kindern die Möglichkeit, die Fülle ihrer Vorstellungen zum Ausdruck sowie ihre Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken in die Ordnung der Selbstbefragung zu bringen. Die Einübung kreativen Schreibens dient der Entwicklung selbstständigen, widerspruchsfreien und mitteilenden Philosophierens, die mit der erfahrenen Freude am gelungenen Produkt, an dessen Präsentation und dem Gespräch über es einhergeht und dadurch obendrein gesteigert wird.

Die personale und gesellschaftliche Perspektive der Selbstbefragung wird um die ideengeschichtliche dahingehend erweitert, als die Kinder in Vierergruppen sich daran setzen zu klären, welche sieben Fragen für ein Interview wesentlich und unerlässlich sind, um von den anderen zu erfahren, wer sie seien. Während das präsentierte Interview dazu dient, die eigenen Vorstellungen zu entbinden, geht es nun darum, sich auf verbindliche Fragen zu verständigen. Der Einigungsprozess verlangt das Begründen und Behaupten der eigenen guten Fragen, das Sich-Einlassen auf die Fragen der anderen und das Gespräch darüber, was als wesentlich oder was als nebensächlich beurteilt wird. Während in den Gruppen im Hinblick auf die Relevanz der Frage nach dem Namen, der Familie, der Freunde und der Lieblingsaktivitäten schnell Einigung gefunden wird, bleibt oftmals strittig, ob es zum Selbst gehört, ein Haustier zu haben, Vegetarier zu sein oder Fan einer bestimmten Boy- oder Girlgroup zu sein. Wenn in diesem Zusammenhang stets das Argument genannt

wird, mit einem Kind nicht befreundet sein zu wollen, das dem Kriterium, Tierliebhaber oder Vegetarier zu sein, nicht standhalte, eröffnen sich zum einen Wege, auf denen die Frage „Was ist ein wahrer Freund?" verfolgt wird, und zum anderen die Einsicht, dass die Vernunft die kritische Prüfung leitet, aber allein nicht über die Geltung von Aussagen entscheidet. Auf das Zusammenwirken von Vernunft und Gefühl stoßen die Lernenden im Vollzug des Gesprächs selbst.

Insbesondere in dieser Phase des Lernens werden die grundlegenden Momente des sokratischen Philosophierens (Raupach-Strey 2002, 115-156) praktiziert, ohne dass sie eigens begrifflich gefasst und expliziert werden. Von der eigenen Person mit ihrer Erfahrung ausgehend, sucht die Gruppe argumentierend, dabei den anderen mit seinen Argumenten respektierend und diese prüfend, sich hinsichtlich der wesentlichen Fragen auf der Suche nach dem Selbst zu einigen – den Konsens anzustreben oder zumindest den Dissens auszuhalten. Hier zeigt die unterrichtliche Erfahrung, dass der von der Konkretion zur Abstraktion sich vollziehende Weg der Einigung für vier bis fünf Fragen schnell gefunden ist, dann aber der Diskurs mit guten Gründen zu keiner Einigung führt, gleichwohl aber die Bereitschaft zum Sich-einigen lebendig gehalten wird.

Dem intensiven textgebundenen und textfreien Gespräch schließt sich eine Phase kreativen Gestaltens an, in dem die Kinder in einem Steckbrief, einer Collage oder einer Ich-Box sich selbst zur Darstellung bringen. Der aus dem Deutschunterricht bekannte Steckbrief bzw. die aus dem Kunstunterricht vertrauten Formen der Collage bzw. der Gestaltung eines kastenförmigen Behälters, vorzugsweise eines Schuhkartons, erlauben den Lernenden, das Objekt ihrer Wahl so zu gestalten, dass sie die Balance von Nähe und Distanz wahren und den Persönlichkeitsschutz wahren können. Das Anfertigen eines Steckbriefes, verbunden mit Fotos oder Abbildungen, knüpft an die im Interview bzw. in der Gruppe herausgestellten wesentlichen Fragen an, so dass sie erworbenes Wissen einbringen und in neuen Zusammenhängen anwenden können. Das Collagieren lässt die Kinder verschiedene Farben, Materialien und Bilder erproben und eröffnet ihnen einen größeren Freiraum für ihre persönlichen Vorlieben und Interessen. Das Umgestalten und Verändern eines Kartons in eine Ich-Box, die nach außen hin Bilder, Zeichnungen, Fotos oder andere Objekte so montiert, dass für die Betrachter ein sozia-

les Ich konstruiert und sichtbar wird und die im Inneren den Ich-Kern, die personale Identität, verborgen hält, die nur für ausgewählte Personen entdeckt wird, erweist sich in der Praxis als die von den Lernenden besonders bevorzugte Weise der Selbstdarstellung. Repräsentiert werden – und zwar immer eingedenk des Zuschauers, dem Merkmale des Selbst eröffnet als auch verborgen werden – in diesen Objekten nicht nur das soziale und personale, sondern bisweilen auch das potentielle Ich, dessen sich der Lernenden vielleicht noch gar nicht bewusst ist.

Wichtig bleibt in diesem Lernprozess die Einbindung des kreativen Gestaltens in den Prozess des philosophierenden Suchens nach dem Ich ebenso wie die ausgiebige Würdigung der Werke dahingehend, dass sie die Einzigartigkeit der Kinder zum Vorschein bringen.

Sich in den anderen hinein zu versetzen und zu verstehen, was und wie er denkt, fühlt und handelt, steht im Zentrum der Aufgabe, als Spiegel des anderen zu wirken und die Mitschülerin bzw. den Mitschüler differenziert und umfassend zu beschreiben. Die Selbstdarstellung, die sowohl in schriftlicher als auch in künstlerisch gestalteter Form vorliegt, wird ergänzt um die Beschreibung durch den anderen. Rückblickend kann so die eigene Wahrnehmung mit der Wahrnehmung des anderen verglichen, Gemeinsames und Verschiedenes herausgestellt werden. Die Fremdwahrnehmung erweist sich in dieser Phase des Lernens zumeist als genauer als die Selbstwahrnehmung, so dass den Kindern die Entwicklung ihrer Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit ebenso sichtbar wird, wie sie die Achtung und Empathie ihrer Partnerin bzw. ihres Partners erfahren.

Durch die abschließende Auseinandersetzung mit dem Bild Ted Dewans (Frank 2007, 28) wird der Perspektivenwechsel von der Mitschülerin bzw. dem Mitschüler noch einmal auf die eigene Vergangenheit bzw. auf andere Lebewesen verlagert, die dadurch in den Horizont der Frage nach dem Ich geraten. Nicht allein das Philosophieren mit Bildern wird initiiert, sondern indem die Lernenden sich eines der abgebildeten Wesen aussuchen und niederschreiben, was es vor dem Spiegel denkt und fühlt, wird zudem das Problem der Selbsterkenntnis und der Selbstwahrnehmung in den Bereich des Tierlichen übertragen. Hier wird im Schreiben zugleich fragwürdig, ob das Ich-Sagen alleiniger Vorzug des Menschenkindes ist oder ob nicht auch der Schimpanse vermöge des Spiegels zur Selbsterkenntnis gelangt. Damit ist das Philosophieren wieder bei dem

einzelnen Subjekt angelangt, das seine eigene Geschichte des Ich-Sagens, die mit ungefähr zwei Jahren beginnt, befragt oder die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten zwischen Mensch und Tier stellt. Das Thema „Tiere als Mit-Lebewesen" böte sich als weitere Möglichkeit an, den Zusammenhang zwischen sokratischem Philosophieren und dem Fach Praktische Philosophie mit Leben zu füllen und im Bestreben, „an andere Dinge zu denken", gleichwohl die Antwort auf die Frage „Wer bin ich?" lebendig zu halten.

## Wer bin ich? – Unterrichtsvorhaben in der Stufe 5

| | | |
|---|---|---|
| 1. Stunde | Der Spiegel der Erkenntnis – Einübung in das Staunen und Philosophieren<br><br>Aufgabe:<br>Beschreibe genau, was du im Spiegel siehst. | SuS beobachten und beschreiben sich selbst, identifizieren den anderen … |
| 2./3. Stunde | Elenis erste Ethik-Stunde Reflexion des eigenen Namens – Einheit von persönlichem und sozialem Ich | SuS erschließen Text, untersuchen Wort- und Begriffsfelder, Bestimmung ihres Namens … |
| 4. Stunde | Interview mit den Eltern: Warum heiße ich … ? | SuS üben sich im Fragen ein, formulieren Grundfragen als eigene Fragen und erfassen sie als philosophische Fragen … |
| 5./6. Stunde | *Annemarie Wietig: Wer bin ich? – Interview mit mir selbst* – Texterschließung und kreatives Denken | SuS erschließen Text in seiner philosophischen Dimension, denken Textvorlage weiter, verfassen Dialog mit sich |

| | | |
|---|---|---|
| | Aufgabe:<br>Schreibe ein Interview mit dir selbst.<br>Entwerft gemeinsam eine Liste mit sieben wichtigen Fragen, um von anderen zu erfahren, wer sie sind. | selbst, einigen sich im Gespräch auf grundlegende Fragen nach dem Selbst … |
| 7./8. Stunde | Erstellen einer Collage „Ich bin …“<br>oder eines Steckbriefes<br>oder einer Ich-Box | SuS üben kreatives Gestalten ein, stellen sich selbst und ihre Welt dar … |
| 9. Stunde | Ich bin der Spiegel der/s anderen,<br>die/der andere ist mein Spiegel | SuS nehmen den anderen in seiner Individualität wahr und beschreiben ihn differenziert … |
| 10. Stunde | Philosophieren mit Bildern – Ted Dewan<br><br>Aufgabe:<br>Wähle dir ein Wesen aus dem Bild aus und schreibe auf, was es vor dem Spiegel denkt und fühlt. | SuS üben sich im Erschließen von Bildern ein, nehmen Perspektivwechsel vor, begründen Meinungen und Urteile, reflektieren Problem der Selbstbestimmung … |

## Literatur

Birnbacher, Dieter (2002): Philosophieren als Praxis. Eine Einschätzung des Schulversuchs Praktische Philosophie aus fachphilosophischer Sicht. In: Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit dem neuen Schulfach. Hrsg. v. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Frechen, S. 33-67.

Frank, Manfred (2007): Warum bin Ich? Eine Frage für Kinder und Erwachsene. Frankfurt/M.

Horizonte Praktische Philosophie 9/10 2002. Leipzig.

Kähler, Jutta/Krah-Schulte, Monika (Hrsg.) (1999): Wahrnehmen – Staunen – Begreifen. Arbeitstexte für den Unterricht. Stuttgart, S. 79-82.

Kernlehrplan Praktische Philosophie (2008). Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. Frechen.

Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover.

Platon (1990): Phaidros. In: Werke in acht Bänden. Band 5. Deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, bearbeitet von Dietrich Kurz. Darmstadt.

Raupach-Strey, Gisela (2002): Sokratisch-diskursive Philosophie-Didaktik. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Denkstile der Philosophie. Dresden, S. 115-156 .

Wilke, Usrula (1997): Ich bin gefragt. Ethik 5/6. Berlin.

# Anhang



## Bin ich gefragt?

**Elenis erste Ethik-Stunde**

*Warum fühle ich mich unwohl? Weil ich die Lehrerin noch nicht kenne? Weil sich die Kinder bestimmt gleich einander vorstellen müssen und einige immer kichern, wenn ich an der Reihe bin? Ob das mit meinem Namen Eleni zu tun hat oder weil die anderen mich doof finden?*

Als sich Frau Müller, die neue Ethik-Lehrerin, nach den Namen ihrer neuen Schülerinnen und Schüler erkundigt, ertönt tatsächlich ein leises Gekicher, als Eleni ihren Namen nennt. Jetzt wird Eleni ganz klein und möchte so klein sein, dass sie niemand mehr hinter ihrem Mäppchen sehen kann. Frau Müller dagegen lächelt Eleni kurz an und sagt: »Das ist aber ein schöner Name. Er bedeutet ›die Strahlende‹ und kommt aus dem Griechischen«. Im Moment strahlt Eleni überhaupt nicht. Darum lachen die anderen auch; aber es ist nicht böse gemeint. Jetzt will jeder wissen, was sein Name bedeutet. Bei den meisten weiß es Frau Müller, bei anderen kann sie nur die Nachnamen erklären. Und dann soll jeder seinen Namen malen. Einige müssen ganz schön nachdenken. Eleni fängt an zu schmunzeln und malt dieses Bild:

▶ Im Klassenzimmer breitet sich Unruhe aus: Einige Kinder tollen herum, andere packen ihre Sachen zusammen und gehen jetzt in den Religionsunterricht. Zugleich trollen sich, noch etwas zögerlich, Kinder aus anderen Klassen hinzu, die am Ethik-Unterricht teilnehmen möchten. Eleni würde sich am liebsten verstecken.

In: Ich bin gefragt. Ethik 5/6. Hrsg. v. Ursula Wilke. Berlin: Volk und Welt 1997, S. 8.

## Annemarie Wietig: Wer bin ich – Interview mit mir selbst

1
Mit dem beliebtesten australischen Beuteltier könnte mein Vater kein Interview machen. Mit einem Kugelfisch auch nicht. Mein Vater könnte wohl fragen: „ Wer bist du?" Aber niemals würde das australische Beuteltier antworten. Niemals würde es sagen: „Ich bin das beliebteste australische Beuteltier" und niemals würde der Kugelfisch sagen: „ Ich bin der unvorstellbar herrliche lila gestreifte Kugelfisch, der in den tiefsten Tiefen des Indischen Ozeans zu Hause ist."

2
Mit dir aber könnte mein Vater ein Interview machen. Dich könnte er nach dir fragen. Dir könnte er Fragen stellen, die dich, deine Person, dein Ich betreffen und du könntest antworten. Mein Vater hat schon viele Leute interviewt. Bekannte und gar nicht weiter bekannte Leute hat er gefragt, wer sie sind, was sie so tun, was sie denken und was sie gerne möchten, Schriftsteller und Schauspieler, Studenten und Mütter, Chefprogrammierer und Rentner, und jetzt also hat er vor, im Kinderstudio des Fernsehens Interviews mit Kindern zu machen, jeweils mit drei Jungen und drei Mädchen.

Mein Bruder und ich können bei einer der Sendungen auch dabei sein, hat er gesagt. Wir müssen nicht, hat er gesagt, aber wir können gern, falls wir Lust haben, interviewt zu werden, hat er gesagt.

Ich weiß noch nicht, ob ich Lust habe, ich habe mich noch nicht entschieden. Erst einmal habe ich genug damit zu tun, darüber nachzudenken, ob ich schon mal über mich selbst nachgedacht habe. Hast du schon mal über dich selbst nachgedacht?

3
Ich bin ich, das weiß ich. Ich bin ich, weil ich ich bin. Ich stehe morgens auf, ich esse, ich gehe aus dem Haus, ich gehe zur Schule, ich lerne, ich spiele, ich tue dies, ich tue das und ich erinnere mich. Ich kann mich erinnern, das ist wichtig. Das ist sehr wichtig, glaube ich. Denn meine Erinnerungen gehören zu meinem Ich. Dass ich mich überhaupt erinnern kann – also für diese Fähigkeit kann ich gar nicht dankbar genug sein; denn wenn ich nicht die Fähigkeit hätte, mich zu erinnern, dann könnte

ich weder sprechen noch lesen, dann ginge es mir, wie dem beliebtesten australischen Beuteltier: Ich wäre nicht in der Lage, auch nur eine Interviewfrage zu beantworten.

4

Ich erinnere mich aber nicht an alles, was ich erlebt habe. Ich weiß, dass ich geboren wurde, aber ich kann mich nicht an meine Geburt erinnern. Ich weiß, dass ich laufen lernte, – meine Mutter sagt, dass ich ein Jahr alt war, als ich zu laufen begann –, aber ich erinnere mich nicht daran, dass ich und wie ich laufen lernte. Ich weiß, dass ich sprechen lernte, dass ich irgendwann lernte, *ich* zu sagen, aber ich kann mich nicht mehr an mein erstes gesagtes Ich erinnern.

5

Ich kann mich erinnern, dass ich zur Schule kam. Ich kann mich erinnern, dass ich im ersten Schuljahr versuchte, Kärtchen mit Bildern aneinander zu setzen, Kärtchen mit Wörtern, dass ich versuchte Buchstaben zu krakeln, dass ich Buchstaben aneinander reihte, dass ich zu lesen versuchte, dass ich mich übte im Lesen. Heute lese ich fließend. Ich lese viel. Ich weiß aber, ich erinnere mich, dass ich früher dachte: Was ist das denn für ein Wort? Wie heißt das Wort?

Elektronengehirn heißt das Wort vielleicht oder Küstenmotorschiff oder Streichholzschachtelhaus.

6

Ich bin. Ich bin ich. Ich bin nicht du. Du bist aber auch ein Ich, und ich bin, obwohl ich nicht du bin, auch ein Du; denn wenn meine Mutter mich fragt: „Hast du deine Schulaufgaben schon gemacht?", dann bin ich das Du, das gemeint ist, dann bin ich das Du, das angesprochen wird.

7

Ich bin ich. Ich bin auch ein Du. Ich bin aber auch ein Er, denn ich bin ein Sohn meiner Eltern, ich bin der Bruder meines Bruders, ich bin der Enkel meiner Großeltern, ich bin ein Urenkel meiner Urgroßmutter. Ich bin ein Schüler, ein Schulkamerad, ein Freund meines Freundes bin ich. Ich heiße Thilo. Seit ich denken kann (und auch schon vorher), heiße ich

Thilo. Aber selbst, wenn ich Opa heißen würde, wäre ich ich. Ich bin ich, seit ich lebe.

In: Wahrnehmen – Staunen – Begreifen. Arbeitstexte für den Unterricht. Hrsg. v. Jutta Kähler und Monika Krah-Schulte. Stuttgart: Reclam 1999, S. 79-82.

28

Ted Dewan. In: Manfred Frank, Warum bin ich Ich? Eine Frage für Kinder und Erwachsene. Frankfurt/M.: Insel 2007, S. 28.

**Evelina Ivanova/Dieter Krohn**

# Gemeinsames Philosophieren in einer Fremdsprache

In international zusammengesetzten Gruppen bedeutet gemeinsames Philosophieren für viele, in einer Sprache zu philosophieren, die nicht die Muttersprache ist. Auch im schulischen Kontext, im sogenannten bilingualen Sachfachunterricht Philosophie, ist dies der Fall. In diesem Aufsatz werden einige Aspekte des gemeinsamen Philosophierens in einer Fremdsprache aufgegriffen, in einen breiteren erkenntnistheoretischen und didaktischen Kontext eingebettet und mit Reflexionen konkreter Erfahrungen untermauert[1].

Die mittlerweile geläufige Unterscheidung von klassischem und modernem Unterricht wurzelt in unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Auffassungen. Sie begründen unterschiedliche Bildungs- und Unterrichtskonzepte.

Die klassische europäische Philosophie vertritt eine objektivistische Weltauffassung. Die Welt existiert als ein System oder ein Gebilde von diskreten Einheiten, welche auf Grund ihrer Eigenschaften auf eine bestimmte Art und Weise miteinander verbunden sind. Die persönliche Erfahrung des erkennenden Subjekts hat eine geringe Bedeutung für den

---

1 Diese Erfahrungen wurden bei internationalen Tagungen und Workshops der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP) und der Philosophisch-Politischen Akademie (PPA) sowie während einer zweijährigen Ausbildung von sokratischen Gesprächsleitern in Bulgarien gesammelt, die sowohl zahlreiche Sokratische Gespräche in englischer Sprache als auch einige Gespräche in der Muttersprache beinhaltete. Dieses Projekt wurde von der Society for the Furtherance of Critical Philosophy (SFCP), Großbritannien, gefördert; Dieter Krohn und Kirsten Malmquist waren die Mentoren; die Leitung hatte Prof. Aneta Karageorgieva, Universität Sofia. Zusätzliche Erfahrungen hat Evelina Ivanova als Philosophielehrerin am deutschsprachigen Gymnasium in Sofia gewonnen, wo sie jahrelang Philosophie auf Deutsch unterrichtet hat, bzw. Dieter Krohn als Fremdsprachendidaktiker und Landesfachmoderator für Englisch an Gesamtschulen in Niedersachsen.

Erkenntnisprozess, welcher als Feststellen, Beschreiben und Kategorisieren von Informationen aufgefasst wird. Die Bedeutung in der Sprache existiert *in der Welt* unabhängig von der persönlichen Erfahrung des Sprachträgers.

Die objektivistisch verstandene Bildung setzt voraus, dass der Lehrer die Informationen hat und diese den Schülern vermitteln soll. Die Schüler versuchen ihrerseits, die vermittelten Informationen zu beherrschen. Der Lerninhalt ist die Sprache selbst, verstanden als objektives System, welches unabhängig von den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden erlernt werden sollte.

Eine erkenntnistheoretische Alternative zu dieser Auffassung stellt der Konstruktivismus (http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/index.html, letzter Zugriff: Nov. 2012) dar, der sich zu einer führenden „Bildungsideologie" (Schopov 2002, 10-16) entwickelt hat. Für die Konstruktivisten ist die Welt uns nicht einfach „gegeben", sondern die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen und erkennen, wird von unserem Erkenntnisvermögen entscheidend geprägt. Eine vom Subjekt unabhängige Bedeutung kann deshalb nicht existieren. Es gibt keine einzige „richtige" Bedeutung, sondern die Bedeutung wird ständig im konkreten Sprachgebrauch auf Grund der Lebenserfahrung konstruiert. Die Kommunikationsprozesse zeichnen sich durch eine unabdingbare Unsicherheit aus, weil sich die Bedeutungen, die von den Kommunikationsteilnehmern konstruiert werden, notwendigerweise wegen ihrer unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungshorizonte unterscheiden.

Daraus folgt, dass die Bildung darauf abzielen sollte, Fertigkeiten zur Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion von Wissen zu entwickeln, welches konkreten Bedürfnissen und Situationen der Lernenden entgegenkommen kann. Die Bildung schafft den Kontext, in dem das Individuum der Wirklichkeit einen Sinn geben kann (Schopov 2002, 12). Die individuellen Motive und Bedürfnisse bekommen eine zentrale Stellung im Lernprozess. Die pragmatischen Lernziele werden immer wichtiger[2].

Der Fremdsprachenunterricht wird stärker „schülerorientiert". Der Lernende wird aufgefordert, selbst entscheidend zur Gestaltung des Lernprozesses beizutragen, wobei die individuellen und Gruppenlern-

[2] Diese Tendenz drückt sich z. B. in den bekannten Taxonomien von B. S. Bloom (1956 und 1964) aus.

strategien frei angewandt werden sollten, ohne von im Voraus bestimmten Lernzielen und -inhalten eingeschränkt zu werden.

Folgende Tabelle stellt vergleichend den traditionellen den konstruktivistischen Unterricht gegenüber:

| Kriterien zum Vergleich | Traditioneller Unterricht | Moderner Unterricht |
|---|---|---|
| Lernziele | - vorwiegend Kenntnisse (Faktenwissen) | - weniger Kenntnisse (Faktenwissen und Methodenwissen)<br>- mehr Fertigkeiten und Kompetenzen<br>- Veränderung der Einstellungen, Entwicklung[3] möglich |
| Lehrerrolle | Experte<br>- inhaltlich kompetent<br>- volle Verantwortung für Inhalt, Struktur und Prozess des Lernens<br>- autoritärer Stil<br>- einseitige Kommunikation, Monolog | Begleiter/Moderator<br>- inhaltlich kompetent, aber nicht unbedingt auf Expertenniveau<br>- Experte in Struktur und Prozess des Lernens<br>- volle Verantwortung für die Struktur (logische Einordnung des Inhalts), geteilte Verantwortung für Inhalt und Prozess (nutzt z. B. vorhandenes [Vor-]Wissen aus)<br>- demokratischer Stil<br>- interaktive Kommunikation, Dialog |
| Rolle des Lernenden | - folgt Anweisungen<br>- nimmt passiv wahr | - macht Vorschläge auf Grund persönlicher Er- |

3 Vergleiche z. B. mit dem grundlegenden Begriff „growth" bei John Dewey.

| | | |
|---|---|---|
| | - bekommt Informationen<br>- geringe Verantwortung für den Lernprozess | fahrung<br>- aktive Beteiligung<br>- Interaktion zwischen Lehrer und Lernenden<br>- übernimmt Eigenverantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses |
| Lerninhalt | - vom Lehrer kontrolliert<br>- Der Lernende hat keine oder eine sehr eingeschränkte Wahl. | - beruht auf Analyse der Lernbedürfnisse und Interessen der Lernenden<br>- Der Lernende kann Elemente des Lerninhaltes vorschlagen oder wählen. |
| Motivation zum Lernen | - äußere: Familie, Tradition...<br>- direkte Anwendung und Nutzung des Gelernten ist nicht in Sicht | - innere: gründet auf persönlicher Erfahrung, Interessen, Bedürfnissen<br>- unmittelbare Anwendung und Nutzung des Gelernten |
| Unterrichtsmethoden und -techniken | zielen auf Beherrschen von Fakten und Informationen ab | zielen auf Austausch und Erweiterung von Erfahrung und Erkenntnis ab |

Wenn wir Bildung als einen strukturierten Prozess von Erfahrungsaustausch, Erkenntnisgewinn und Fertigkeitenzuwachs mit dem Ziel der Veränderung von Einstellungen und Verhalten verstehen, dann erweist sich das Philosophieren in einer Fremdsprache als vielversprechende Form eines modernen interaktiven Unterrichts. Insbesondere das Philosophieren nach der Sokratischen Methode zeichnet sich durch wesentliche Merkmale des interaktiven Paradigmas aus, wie z. B. durch seine grundsätzliche Orientierung an den Interessen und Erfahrungen der Teilnehmer, durch die entscheidende Rolle der persönlichen Motive zur Teilnahme oder durch die volle Übernahme der Eigenverantwortung seitens der Teilnehmer für die Entwicklung und den Fortschritt der philo-

sophischen Untersuchung. In einem Prozess der intensiven interaktiven Kommunikation übernimmt der Gesprächsleiter die Rolle des Begleiters/Moderators, der ständig das gegenseitige Verstehen in der Gruppe überprüft und gezielt fördert. Das gemeinsame Sokratische Philosophieren in einer Fremdsprache kann die Vorteile des modernen Fremdsprachen- und Philosophieunterrichts fächerübergreifend zu einer fruchtbaren Synthese bringen.

Seit der Aufklärung hat die Philosophie eine wichtige Aufgabe, die heute zunehmend relevant ist: eine Art „Orientierung im Denken" (Kant) zu leisten. Auch zu den Zielen des modernen Philosophieunterrichts gehört es, den Schülern zu helfen, sich als freie Persönlichkeiten und mündige Bürger zu entfalten. Dies sollte vor allem durch kritische Reflexion von Werten und Normen und ernsthafte Auseinandersetzung mit alternativen Angeboten aus der Ideengeschichte und den gegenwärtigen Diskussionen in der Gesellschaft erfolgen, wobei die Möglichkeit zur Veränderung der eigenen Einstellungen geschaffen werden kann. Die Untersuchung alternativer Möglichkeiten wird als Weg zur Selbstbestimmung der Schülerpersönlichkeit gesehen. Im Philosophieunterricht können wertvolle Fertigkeiten gefördert werden, wie z. B. die eigene Erfahrung zu reflektieren, kritisch, kreativ und fürsorglich zu denken, Gewohnheiten in Frage zu stellen und zu überprüfen, logisch zu argumentieren, Verantwortung für das eigene Denken und Tun zu übernehmen, die Werte der demokratischen Gesellschaft zu begründen und sich aktiv am Leben der Gemeinschaft zu beteiligen.

Methodisch lassen sich diese Ziele im Rahmen eines bewusst interaktiven Unterrichts erreichen, wobei die Bedingungen geschaffen werden, dass die Klasse sich zu einer „Forschergemeinschaft"[4] entwickeln kann, wo die philosophische Untersuchung ernsthaft und engagiert betrieben wird und dazu auch noch Spaß macht. Der Dialog (in der Klasse und mit der Tradition) (vgl. dazu Martens, 1979) ist ein grundlegendes Unterrichtsprinzip sowie das Selbstdenken der Schüler und das Miteinander-

[4] Dieser Begriff wurde vom Begründer des amerikanischen Pragmatismus, Charles Sanders Peirce, eingeführt und hat sich im zwanzigsten Jahrhundert vor allem im Bildungskontext weiterentwickelt. Die Forschergemeinschaft als „eine Gruppe/Klasse, die gemeinsam eine Idee im Dialog untersucht" ist zu einem grundlegenden Begriff des weltweit verbreiteten Ansatzes des Philosophierens mit Kindern geworden.

denken bei der gemeinsamen philosophischen Untersuchung. Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung werden in der Gemeinschaft intersubjektiv geprüft.

Im Vergleich zu anderen Fächern, die bilingual unterrichtet werden, hat der bilinguale Philosophieunterricht wesentliche Vorteile. Weil man beim Philosophieunterricht auf Selbsterkenntnis und Reflexion der Erfahrung abzielt, um die analytischen, argumentativen und kommunikativen Fertigkeiten zu fördern, braucht man nicht viele fremdsprachliche Fachsprachenkenntnisse vorauszusetzen, denn das eigenständige Philosophieren geschieht *in der Alltagssprache.* Falls die Schüler ein gewisses mittleres Niveau in der Fremdsprache erreicht haben, kann man mit dem Philosophieren anfangen. Der Lehrer selbst sollte selbstverständlich eine gute Fremdsprachenkompetenz besitzen, sodass er bei Bedarf spezifische Hilfestellungen anbieten kann wie z. B. Glossare oder Kontextualisierungen von Begriffen. Es ist nicht erforderlich, vor dem Beginn des gemeinsamen Philosophierens in der Fremdsprache Fachlexik einzuführen. Das Einführen von Fachtermini sollte sogar unterlassen oder je nach Zielsetzungen zumindest verzögert werden, weil sonst die Gefahr besteht, die Schüler dadurch inhaltlich zu beeinflussen. Wenn das Selbstdenken das Hauptziel im Philosophieunterricht darstellt, sollte man besonders am Anfang auf die Terminologie ganz verzichten, zumindest solange die analytischen Fertigkeiten der Schüler nicht ausreichend geschult worden sind.

Da der Philosophieunterricht die eigene Lebenserfahrung einbezieht und die Persönlichkeitsentwicklung fördert, haben die Schüler eine *echtes und tiefes inneres Motiv*, anlässlich der zu diskutierenden Probleme (der philosophischen Inhalte) ihre produktive Sprachkompetenz *unbefangener* einzusetzen und zu entwickeln, weil die Sprache als Werkzeug zum Ausdruck der eigenen wichtigen Gedanken und nicht nur zur Wiedergabe fremder Erkenntnisse verwendet wird.

Im Prinzip könnte man alles, was in der Muttersprache getan werden kann, auch im Fremdsprachenphilosophieunterricht anwenden, vorausgesetzt dass die Schüler über ausreichende Sprachkompetenz verfügen.

Einige Möglichkeiten:

- *Analyse von philosophischen Texten* in der jeweiligen Fremdsprache – im Original: Hier sind sowohl klassische hermeneutische Ansätze als

auch kreative konstruktivistische Ansätze denkbar (Rohbeck 2008, 165-175). Interessant wäre es, auch solche Arbeitsaufgaben zu entwickeln, bei denen Originaltext und Übersetzung verglichen werden.
- alle interaktiven Lehrtechniken, die authentische Materialien in der Fremdsprache miteinbeziehen können wie *biographisches Lernen*[5], *Stationenlernen*[6], *Fallanalyse*[7] u. Ä.
- dialogische Lehrtechniken – Diskussionen, Debatten
- didaktische Spiele – Planspiele, Simulationen, Rollenspiele
- Sokratische Gespräche.

Wo und wie könnte das Sokratische Gespräch in einer Fremdsprache praktiziert werden? Hier einige erprobte Möglichkeiten:
- im Rahmen des *bilingualen Unterrichts an Institutionen* – Schule oder Universität. Das klassische Format des Sokratischen Gesprächs eignet sich am besten für Projekttage oder Projektwochen an Schulen oder für Blockseminare an Universitäten.
- im Bereich der Erwachsenenbildung – Sokratische Wochen in Deutschland, Sokratische Seminare an Volkshochschulen.
- bei internationalen Sokratischen Konferenzen.
- in der Ausbildung von Sokratischen Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleitern – laufende Ausbildung in Deutschland bei der GSP, Projekte in Bulgarien, England und Belarus
- Sokratische Gespräche in Organisationen.

Je nach Sprachangehörigkeit der Teilnehmenden könnten folgende Typen von Sokratischen Gruppen unterschieden werden:
- Teilnehmer und Gesprächsleiter nutzen eine Fremdsprache – wie z. B. bei der Gesprächsleiterausbildung auf Englisch in Bulgarien

---

5 Reich, Kersten (Hrsg.): Methodenpool in: URL http://methodenpool.uni-koeln.de/biografiearbeit/biografie_begruendung.html, zuletzt aufgerufen im Nov. 2012.

6 Reich, Kersten (Hrsg.): Methodenpool in: URL http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_kurzbeschreibung.html, zuletzt aufgerufen im Nov. 2012.

7 http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompendium/module/3/6_1.htm

- Teilnehmer nutzen eine Fremdsprache und der Gesprächsleiter ist Muttersprachler – wie z. B. Sokratische Gespräche in Belarus auf Deutsch
- Teilnehmer sind Muttersprachler und für den Gesprächsleiter ist die verwendete Sprache eine Fremdsprache – wie z. B. bei den Sokratischen Wochen in Deutschland
- Teilnehmer sind „gemischt" (für einige ist die verwendete Sprache ihre Muttersprache, für andere eine Fremdsprache) und für den Gesprächsleiter ist die verwendete Sprache entweder seine Muttersprache oder eine Fremdsprache – z. B. bei den internationalen Konferenzen oder bei den Sokratischen Wochen in Deutschland

Nach den bisherigen Erfahrungen gibt es folgenden Zusammenhang: Je sprach-homogener die Gruppe ist, desto weniger sprachbedingte Verständnisprobleme treten auf.

Um mehr über die Vor- und Nachteile des Philosophierens in einer Fremdsprache zu erfahren, wurden wiederholt Teilnehmerinnen und Teilnehmer befragt, die in sprach-heterogenen Gruppen mitgearbeitet hatten. Einige der Ergebnisse seien im Folgenden mitgeteilt. In einem Fall handelt es sich um eine Gruppe mit bulgarischer Muttersprache. Alle Gruppenmitglieder ließen sich zu Gesprächsleiterinnen und Gesprächsleitern ausbilden. Sie wurden zweimal befragt. Die erste Befragung wurde im August 2008 durchgeführt, nachdem die Gruppe schon einige Seminare und mehrere zwei- und dreitägige Sokratische Gespräche auf Englisch erlebt hatte. Die zweite Befragung wurde im August 2009 durchgeführt, nachdem ein fünftägiges Gespräch auf Englisch und zwei zweitägige Gespräche auf Bulgarisch (mit Übersetzung für die Mentoren) stattgefunden hatten. Beide Befragungen wurden schriftlich auf Bulgarisch gemacht und die Ergebnisse wurden anschließend ins Deutsche übersetzt. Diese Daten wurden klassifiziert und nach bestimmten Kategorien ausgewertet.

Die Frage, ob und inwieweit die Unterschiede zwischen dem Philosophieren in der Muttersprache und dem Philosophieren in einer Fremdsprache signifikant sind, wurde bei der ersten Befragung mit wesentlich größerer Zustimmung beantwortet und bei der zweiten Befragung deutlich relativiert. Als *typische Unterschiede* wurden genannt:

Bei den Sokratischen Gesprächen in einer Fremdsprache:
- sind die Aufmerksamkeit und die Anstrengungen der Teilnehmer größer,
- bemühen sie sich um korrekte und präzise sprachliche Formulierungen,
- formulieren sie kürzere Sätze,
- benutzen sie keine komplizierten Wörter und Fachtermini,
- ist die Ungewissheit in der gegenseitigen Verständigung größer,
- ist das Arbeitstempo möglicherweise etwas langsamer.

Die Einschätzung, ob die wahrgenommenen Unterschiede eher als Vorteile und Chancen oder eher als Nachteile und Schwierigkeiten gesehen werden, hängt wesentlich von der *Sprachkompetenz* des jeweiligen Teilnehmers ab. Je höher die Sprachkompetenz, desto weniger Unterschiede werden festgestellt bzw. desto weniger werden die Unterschiede als Schwierigkeiten eingeschätzt[8]. Teilnehmer mit geringeren Sprachkompetenzen können beim Sokratischen Gespräch eine größere Unsicherheit[9] oder sogar eine Art „Überforderung" empfinden.

Die Befunde dieser Befragungen sowie die Ergebnisse der Gruppenarbeit bei einem Workshop während einer philosophiedidaktischen Tagung in Münster[10] machen es möglich, einige vorläufige Schlussfolgerungen über den Einfluss der Fremdsprache auf die Qualität des Sokratischen Gesprächs auf *drei Untersuchungsebenen* – Denken, Sprache und Gruppendynamik – zu formulieren, welche in diesem Text analytisch auseinandergehalten werden, in der Praxis aber oft ineinander übergehen und sich notwendigerweise gegenseitig beeinflussen.

Ob die *Intensität und die Präzision des Denkens* beim Philosophieren in einer Fremdsprache stärker oder geringer sind als beim Philosophieren in der Muttersprache, wird nicht einheitlich beantwortet. Es gibt Teilnehmer, die davon überzeugt sind, dass das Denken in der Fremdsprache intensiver und präziser ist, und solche, die keinen wesentlichen Un-

---

8 „Ich habe keine Probleme, in den beiden Sprachen die anderen zu verstehen und mich auszudrücken."

9 „Ich bin mir nicht sicher, ob die Stufe meiner Sprachkompetenz im Englischen es mir erlaubt, mich in ein philosophisches Thema so weit zu vertiefen, wie ich es könnte, wenn ich Bulgarisch verwenden würde."

10 Philosophiedidaktische Tagung *„Sokratik und Urteilskraft in pädagogischer Praxis"*, 27.09.2008, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

terschied feststellen können bzw. das Denken in der Muttersprache favorisieren.

Chancen werden in Folgendem gesehen:

- Genauere Klärung von Begriffen sowohl in der Fremd- als auch in der Muttersprache – Die Fremdsprache „verlangt" durch ihre Schwierigkeiten stärkeres analytisches Vorgehen.
- Sich auf das Wesentliche beim Nachdenken konzentrieren – keine überflüssigen Details oder Kleinigkeiten miteinbeziehen.
- Selbstreflexion – mehr Abstand zu sich selbst und zu der eigenen Kultur in der Fremdsprache gewinnen.
- Mehr Diskussion mit dem Ziel, das gegenseitige Verstehen zu sichern. Dadurch könnte auch ein größerer Erkenntniszuwachs erreicht werden.
- Möglichkeit zum Nachdenken über verschiedene Aspekte der Erfahrung mittels der Nuancen in den Wortbedeutungen in den unterschiedlichen Sprachen.
- Sokratische Einstellung durch die ständige Überprüfung des gegenseitigen Verstehens durch Nachfragen entwickeln[11].
- Tieferes Nachdenken durch Verlangsamung[12] ermöglichen.

Welche Auswirkungen hat das Philosophieren in einer Fremdsprache auf der *Ebene der Sprache bzw. der Kommunikation*, insbesondere auf den Verstehensprozess und den Fremdsprachenerwerbsprozess?

Schwierigkeiten erwachsen aus der Tatsache, dass die Bedeutung von Begriffen kultur- und kontextabhängig ist, also unterschiedliche Bedeu-

---

11 „Die Ungewissheit, dass ich mich möglicherweise nicht richtig bzw. für die anderen nicht verständlich ausgedrückt habe, veranlasst mich dazu, mich dafür zu interessieren, ob ich gut verstanden worden bin, und dies durch Aufstellen von Fragen zu überprüfen. Dies hilft mir, eine Sokratische Einstellung zu entwickeln – ständig zu überprüfen, ob die anderen verstehen, was ich sagen möchte. In diesem Sinne ist es, meiner Meinung nach, positiv, an einem Sokratischen Gespräch in einer Fremdsprache teilzunehmen. Durch Gespräche in der Muttersprache (in Bulgarisch) wäre es wesentlich schwieriger, eine solche Sensibilität zu entwickeln."

12 „Die Sprachschwierigkeiten vermindern voreilige Reaktionen. Ich halte mich von spontanen Antworten zurück, weil ich Zeit brauche, um gute Sätze zu formulieren, und dies vertieft das Nachdenken über das Thema. Das Ergebnis ist, dass ich vollwertiger zu der Gruppenarbeit beitrage."

tungshorizonte in den verschiedenen Sprachen vorliegen. Einige Beispiele aus vergangenen Sokratischen Gesprächen:

- „Kognition": 1. etwas Propositionales, Sprachliches; 2. neuronale Informationsprozesse
- „to discriminate" – zwei Bedeutungen im Englischen: discriminate *between* (positiv, erkenntnistheoretisch – unterscheiden) and discriminate *against* (politisch negativ beladen – diskriminieren), im Bulgarischen – nur *against*[13]
- „Allowance" – von den bulgarischen Teilnehmern als Substantivierung des Verbs „to allow" abgeleitet und inkorrekt als „Erlaubnis" verstanden[14]
- ungenaue Übersetzungen[15].

Weitere Schwierigkeiten:

- Eingeschränkter Wortschatz – Vokabeln fehlen. Deswegen werden unklare Aussagen formuliert. Dadurch können Missverständnisse entstehen.
- Einschränkung des Ausdrucksvermögens[16] – Nicht alle Details und Nuancen in den eigenen Gedanken können in der Fremdsprache zum Ausdruck gebracht werden.
- Schwierigkeiten beim Verstehen von Beiträgen anderer Teilnehmer.
- Weniger Beteiligung im Unterricht, verursacht durch Sprachunsicherheit.

---

13 Dieser Unterschied führte zu einem verwirrenden Missverständnis des Themas eines Sokratischen Gesprächs in Bulgarien.

14 Bei einem Sokratischen Gespräch mit dem Thema: „Am I allowed to lie?" im Mai 2008.

15 Ein Teilnehmer am Workshop in Münster erzählte von seiner Irritation bei einer internationalen Tagung, als der deutsche Originalbegriff „Denkkollektiv", der aus den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts stammt, mit dem englischen Ausdruck „thought community" unglücklich übersetzt wurde. Dadurch war die politische Dimension dieses Begriffes verlorengegangen. Außerdem hat der Begriff „Community" eine ganz andere Hintergrundbedeutung im Kontext des amerikanischen Pragmatismus.

16 „In der Fremdsprache verstehe ich weniger und drücke mich schwieriger aus."

Chancen:

- Höhere Motivation, weil die Fremdsprache in einer realen Situation (der philosophischen Untersuchung) gebraucht wird, nicht in einer „künstlichen" Lernsituation.
- Abbauen von Hemmungen – nicht Sprachrichtigkeit, sondern der Gedanke/die Kommunikation zählt. Die Motivation durch den untersuchten Inhalt und durch die Interaktionen mit den anderen Teilnehmern kann es einem ermöglichen, Mut zur spontanen Benutzung der Sprache zu fassen[17].
- Durch das differenzierte Verständnis der Begriffe im Sokratischen Gespräch wird auch ein besseres Verständnis für die Nuancen in der lexikalischen Bedeutung und für die Stilebenen der Fremdsprache erreicht.
- Es wird die Fähigkeit gefördert, die Bedeutung von unbekannten Vokabeln aus dem Kontext zu erschließen.
- Man lernt, sich kürzer und präziser auszudrücken.
- Man erfährt die Grenzen der eigenen Sprache („der eigenen Welt") und lernt, diese zu überwinden:
  - Aufdecken von neuen Bedeutungen und vom Sinn von Wörtern, die in der eigenen Sprache nicht existieren
  - Schaffung neuer Bedeutungen und Anwendungen, die gegen die Sprachkonventionen der Fremdsprache verstoßen und gerade dadurch diese innovativ erweitern. Hierfür könnten die Überlegungen von Gabrielle Hiltmann über Wittgenstein neue Untersuchungsmöglichkeiten erschließen.[18]

---

17 „Ich lasse mich nicht mehr stören und schäme mich nicht, wenn ich Fehler zulasse. Ich denke eher daran, ob mich die Anderen gut verstehen können."

18 „Muttersprachlich Sprechende verfügen über die selbstverständliche Fähigkeit, sprachliche Mehrdeutigkeit dem gegebenen Kontext entsprechend auf die korrekte Bedeutung hin zu reduzieren. Diese Kompetenz impliziert eine Aspektblindheit für die kontextuell nicht relevanten Bedeutungen. Wenn es hingegen darum geht, darauf zu reflektieren, was in der Verschränkung von Sprachgebrauch und Lebensform vor sich geht, kann es notwendig sein, Bedeutung nicht kontextuell zu reduzieren. ‚Sich etwas anders vorstellen' kann als ‚Technik' der Reflexion in der Immanenz der Sprache auf die Grenzen der Sprache genutzt werden. [...] Die Grenzen der Sprache und der selbstverständlich vorausgesetzte Hintergrund der Verschränkung von Sprachspiel und Lebensform müssen als Grundlagen der Forschung verstanden werden, die aufgrund ihrer Alltäglichkeit verborgen sind. Ludwig Wittgenstein sucht in den *Philosophischen Untersuchungen* eine ‚Technik' zu vermitteln, die es ermöglicht, Einsicht in

Welche Schwierigkeiten und welche Chancen bietet das Philosophieren in einer Fremdsprache auf der *gruppendynamischen Ebene*?

Schwierigkeiten:

- Das Sokratische Gespräch in einer Fremdsprache verlangt mehr Konzentration, daher ist es anstrengender; die Teilnehmer ermüden schneller.
- Es können Spannungen in der Gruppe entstehen, z. B. bei Nichtverstehen oder beim Klären von Wortbedeutungen, bei Übersetzungen oder beim Nachschlagen im Wörterbuch (Langeweile/Überdruss, Ungeduld). Oft dauert es eine Weile, bis Missverständnisse deutlich werden und aufgeklärt werden können. Deutschsprachige Teilnehmer gebrauchten z. B. in einem auf Englisch geführten Sokratischen Gespräch die Formulierung „I'm irritated", um eine kognitive Verunsicherung auszudrücken. Die englischen Teilnehmer mussten selbstverständlich verstehen, dass die deutschen Teilnehmer verärgert wären, und suchten insgeheim die Schuld dafür bei sich.
- Es kann häufiger Anlässe für Frustration oder Aggression geben (aus Ungeduld die anderen unterbrechen, die Äußerungen anderer Teilnehmer als sprachlich negativ bewerten u. Ä.).
- Es entstehen häufiger kulturelle Missverständnisse in einer Gruppe, in der die Teilnehmer nicht dieselbe Muttersprache haben.
- Der Sprachgebrauch kann kulturabhängig psychisch eingegrenzt sein.[19]
- Unterschiedliche (kulturbedingte) Verhaltensweisen kommen zum Vorschein – Dadurch können auf der psychologische Ebene einige Vorurteile über den Nationalcharakter entstehen, bestätigt oder aber in Frage gestellt werden.

---

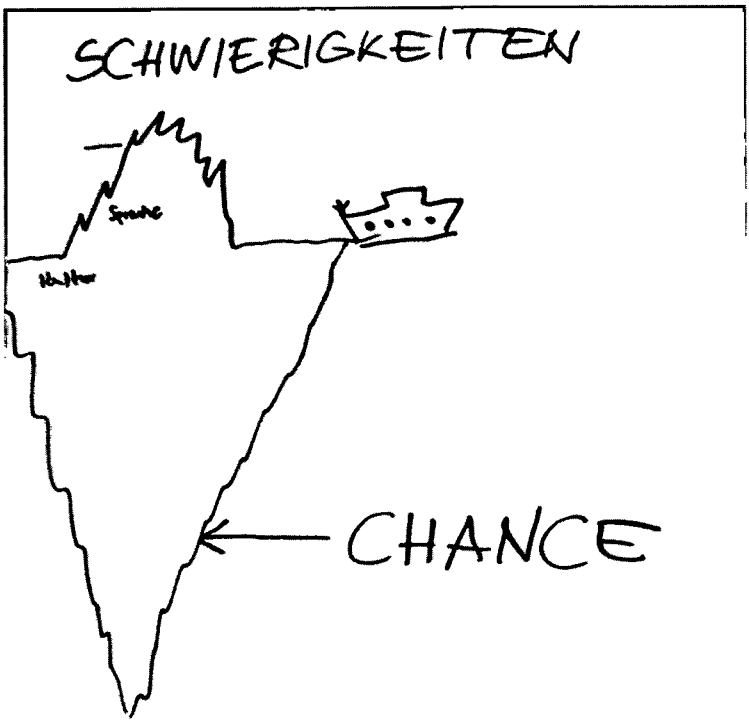
die Arbeit der Sprache zu erlangen. Dazu versucht er die Rezeptivität der Lesenden zu befördern, indem er sie veranlasst, das Vertraute und Selbstverständliche anders zu sehen, indem sie sich etwas anders vorstellen." (Hiltmann 2008, 234-257)

19 Bei einem Gespräch über das Thema „Who am I?" hatte ein Teilnehmer, der in einer kollektivistischen Kultur aufgewachsen war, große psychologische Schwierigkeiten, einen Satz über sich selbst in der 1. Person Singular zu formulieren. Stattdessen bevorzugte er „unpersönliche" Formulierungen mit einem Infinitiv oder Beschreibungen von Funktionen statt von Eigenschaften.

Chancen

- Es wird mehr Geduld für das ständige Überprüfen des gegenseitigen Verstehens aufgebracht. – Die Ungeduld tritt schneller ein, wenn das Sokratische Gespräch in der Muttersprache geführt wird, weil die Erwartung auf das Gelingen des Verstehens wesentlich höher ist.
- Die Gruppe arbeitet disziplinierter in der Fremdsprache.
- Durch die Fremdsprache entsteht eine gewisse Sensibilität für unterschiedliche Kulturkontexte. Darin liegt die Chance, den anderen besser kennenzulernen.
- Das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl steigen, wenn die Teilnehmer eine Verbesserung ihrer Sprachkompetenz feststellen.
- Die Kommunikationsfertigkeiten verbessern sich.
- Gegenseitige Hilfe leisten. – Dies ist einfacher und schneller, wenn es um Sprachprobleme geht. Diese kooperative Einstellung überträgt sich später auch auf Probleme des gemeinsamen Nachdenkens.
- Die Sprachschwierigkeiten bieten einen Anlass für Zusammenarbeit und Empathie. Es kann sich eine größere Offenheit untereinander entwickeln.
- Die gegenseitigen Hilfestellungen beim Verstehen der Situation in der Fremdsprache führen zur größeren Einigkeit/Geschlossenheit der Gruppe.

Fasst man die Erfahrungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die gemeinsam mit anderen in einer Fremdsprache philosophiert haben, zusammen, so ergibt sich, was eine Arbeitsgruppe, die sich intensiv mit dieser Frage beschäftigt hatte, in dem folgenden Bild ausdrückte. Die Chancen, auch wenn sie, wie die Massen eines Eisbergs, nicht alle unmittelbar sichtbar sind, sind viel größer als die Schwierigkeiten. Und die Schwierigkeiten lassen sich zudem weitgehend bewältigen, wenn eine fremdsprachendidaktisch und philosophisch kompetente Person, die sensibilisiert ist für das Erkennen entsprechender Schwierigkeiten, die Gruppe als Gesprächsleiterin oder Gesprächsleiter unterstützt.




## Literatur

Bloom, Benjamin S. (1956 u. 1964): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York.

Hiltmann, Gabrielle (2008): Philosophieren lernen. Überlegungen zur Philosophiedidaktik anhand von Ludwig Wittgensteins „Technik der Inspiration". In: Rehn, Rudolf/Schües, Christina (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Freiburg i. B., S. 234-257.

Martens, Ekkehard (1979): Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover.

Reich, Kersten: Methodenpool: http://methodenpool.uni-koeln.de/ biografiearbeit/biografie_begruendung.html;

http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_kurzbeschreibung.html. Zuletzt aufgerufen: Nov. 2012.

http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompendium/module/3/6_1.htm. Zuletzt aufgerufen: Dez. 2012.

Rohbeck, Johannes (2008): Zehn Arten einen Text zu lesen. In: Rohbeck, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden, S. 163-175.

Schopov, Todor (2002): Die Fremdsprachenmethodik. Sofia, S.10-16 (in bulgarischer und englischer Sprache)/Шопов, Тодор (2002): Чуждоезикова методика. София.

# Autorenverzeichnis

Birnbacher, Dieter Prof. Dr. Dr. h.c. : Professor für Philosophie mit dem Schwerpunkt Ethik an der Universität Düsseldorf (1996-2012), Mitglied verschiedener philosophischer Organisationen, Mitglied der zentralen Ethikkommission der Bundesärztekammer.

Blesenkemper, Klaus Prof. Dr.: Professor für Philosophiedidaktik an der Universität Münster, langjähriger Leiter der Arbeitsstelle Praktische Philosophie an der Universität Münster, Studiendirektor a. D.

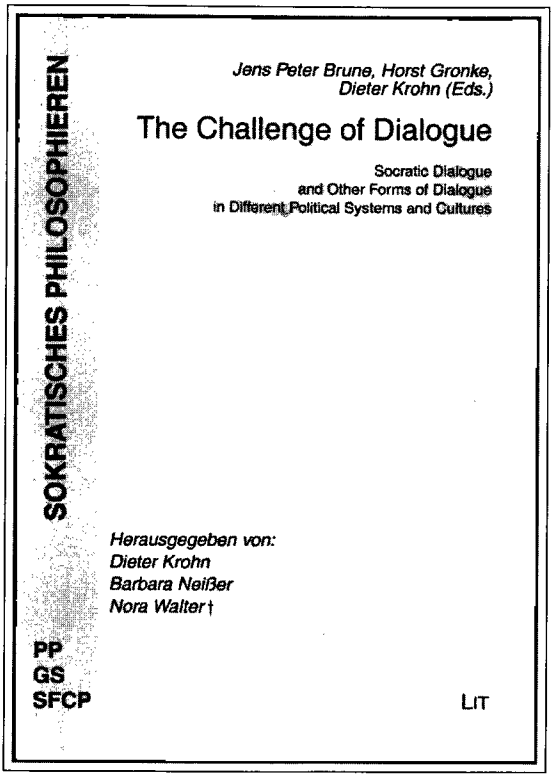
Ivanova, Evelina: Lehrbeauftragte für Philosophiedidaktik an der Universität in Plovdiv, Bulgarien, Philosophielehrerin am Gymnasium (in deutscher Sprache).

Kalcher, Joachim Dr.: Studiendirektor, Fachleiter für Philosophie und Praktische Philosophie am Zentrum für praktische Lehrerausbildung Köln, Moderator in der Lehrerfortbildung.

Krohn, Dieter Dr.: Vorsitzender der Gesellschaft für sokratisches Philosophieren (GSP). Vorstandsmitglied der PPA, Landesfachmoderator für Englisch an Gesamtschulen in Niedersachsen a. D.

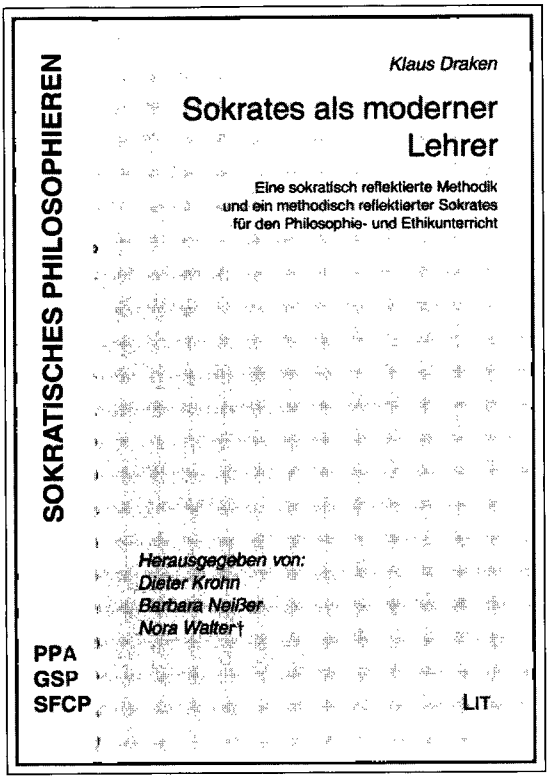
Weyers, Stefan PD. Dr. : Privatdozent für Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt/Main, Vertretungsprofessor für allgemeine Pädagogik an der Universität Mainz.

**Sokratisches Philosophieren**
Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie (PPA) und der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP)
hrsg. von Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter †




Jens Peter Brune; Horst Gronke; Dieter Krohn (Eds.)
**The Challenge of Dialogue**
Socratic Dialogue and Other Forms of Dialogue in Different Political Systems and Cultures
The twelfth volume of the "Series on Socratic Philosophizing" reflects the international discussion on Socratic philosophizing within a global perspective. This volume throws light on the challenges Socratic Dialogue and other forms of dialogue face in different political systems and cultures. The following sub-topics are discussed: the development of the theory and the practice of Socratic Dialogue, examples of dialogues practised in different political systems, and the role of dialogue in mutual understanding within and between different cultures and in the political and economic sectors.
Bd. 12, 2010, 352 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-10962-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London
Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumsseite




Klaus Draken

**Sokrates als moderner Lehrer**

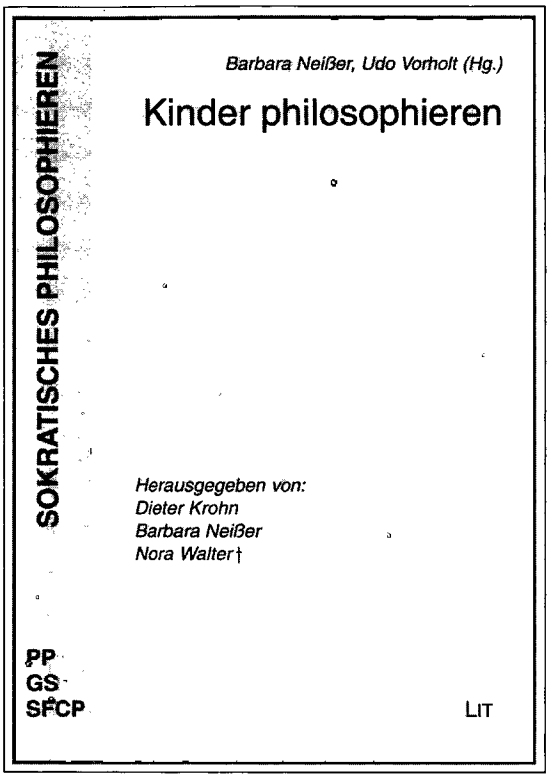
Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht

Sokratische Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann bieten beeindruckende philosophische Lernchancen, die nicht als Regelfall des Philosophie- und Ethikunterrichts umsetzbar erscheinen. Moderne Medien- und Methodenvielfalt als Reaktion auf aktuelle Rahmenbedingungen schulischen Unterrichtens können Lernen prinzipiell befördern, von sich aus aber die philosophische Qualität des Philosophie- und Ethikunterrichts nicht gewährleisten. Daher formuliert dieses Buch ein sokratisches Methodenparadigma, das als Maßstab an heutige Medien- und Methodenvielfalt im Philosophie- und Ethikunterricht angelegt wird und so philosophisch qualifizierte Konzepte für deren Einsatz absichert.

Bd. 13, 2011, 288 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-11308-5

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumsseite




Barbara Neißer; Udo Vorholt (Hg.)

**Kinder philosophieren**

Mit Kindern philosophieren in der Vorschulerziehung und in der Grundschule, geht das überhaupt? Welche didaktischen Konzepte, Methoden und Lernmaterialien sind geeignet, sich philosophierend mit kindlichen Sinnfragen und moralischen Problemen auseinanderzusetzen?

Die Beiträge des Buches beleuchten diese Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven und zeigen Antworten auf, wie Orientierung im Denken und Handeln und Selbstvertrauen der Kinder gestärkt werden können. Ausgehend von einem dialogischen Philosophieverständnis werden didaktische Konzepte, exemplarische Methoden und Verfahren vorgestellt und anhand praktischer Beispiele erläutert. Die Autoren haben diese selbst erprobt und geben zahlreiche Hinweise für das frühe Philosophieren mit Kindern.

Udo Vorholt, Prof. Dr.: Politikwissenschaftler an der TU Dortmund, stellvertretender Vorsitzender der Philosophisch-Politischen Akademie.

Bd. 14, 2013, 240 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-11963-6

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumsseite

Wie viel Vernunft braucht die Moral? Können Kinder bereits moralisches von unmoralischem Handeln unterscheiden? Ab welchem Alter können Kinder und Jugendliche differenzierte Urteile über Rechtsnormen und moralische Normen fällen? Diese Fragen werden in den verschiedenen Beiträgen dieses Bandes behandelt. Es werden Möglichkeiten des sokratischen Philosophierens aufgezeigt, wie die Urteils- und Reflexionsfähigkeit in Lernprozessen und im Philosophieunterricht gefördert werden kann.

Barbara Neißer: Studiendirektorin und Fachleiterin i. R., Moderatorin in der Lehrerfortbildung, Vorsitzende der Philosophisch-Politischen Akademie.

978-3-643-12128-8

LIT
www.lit-verlag.de