

Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?

BETTINA BUSSMANN, VOLKER HAASE

Zusammenfassung

Der Beitrag stützt sich auf Beobachtungen aus der Schulpraxis, wonach bestimmte, mehr oder weniger weit verbreitete Unterrichtspraktiken dazu führen können, ergebnisoffene Diskussionen und persönliche Urteilsbildungen in Lerngruppen systematisch zu blockieren. Das Gespenst der offen affirmierten, systematischen Indoktrination, das wir aus totalitären Staatsformen kennen, ist hierzulande freilich subtileren Formen gewichen, die der Lehrkraft zudem gar nicht immer selbst bewusst sind. Vor diesem Hintergrund halten es die Autoren für nötig, bestimmte Grundsätze, denen sich die Fachdidaktik der Philosophie und Ethik verpflichtet sieht, noch einmal deutlicher ins Bewusstsein zu heben und in Form von Maximen einer anti-indoktrinären Unterrichtspraxis zu bündeln. Thesenartig haben sie zugleich für die fachdidaktische Forschungsarbeit relevante Aufgabefelder markiert. Zusammen mit der nachfolgend abgedruckten Kritik von Klaus Goergen handelt es sich bei diesem Beitrag um eine Diskussionsgrundlage, die in die Vorbereitungen zu einer gemeinsamen Erklärung des Fachverbandes Ethik, des Fachverbandes Philosophie und des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik eingegangen ist. Das Vorhaben wird von der Zuversicht getragen, dass ein entsprechendes Papier dieselbe Verbindlichkeit erreichen kann, die der „Beutelsbacher Konsens“ für den Politik- und Gemeinschaftskunde-Unterricht aufweist.

1 Ausgangslage

Dass Indoktrination kein legitimes Lernziel ist, sondern geradezu das Gegenteil philosophischer Bildung darstellt¹, kann seit den Anfängen des Philosophie- und Ethikunterrichtes in den 1970er Jahren als fachdidaktische Selbstverständlichkeit gelten.² Andererseits gab es immer wieder die Forderung, dass gerade im Ethikunterricht in bevorzugter Weise bestimmte Gesinnungen und Verhaltensweisen zu fördern seien, die aufgrund innergesellschaftlicher Entwicklungen sonst verlorengehen müssten. Tatsächlich hat der Ethik- und Philosophieunterricht aus dieser Idee, bei fortschreitender Säkularisierung der Schülerschaft, zeitweilig seine wirksamste Legitimierung bezogen.³ Zugleich besteht hier aber eine Gefahr darin, dass politische Programme den Unterricht ebenso in den Dienst nehmen wie schulpraktische Überforderungen. Gegen Vereinnahmungen dieser Art musste sich die philosophische Fächergruppe von Anfang an

abgrenzen. Im Ergebnis konnten von den verschiedenen Konzeptionen, die die Unterrichtswirklichkeit in den einzelnen Bundesländern noch in der Mitte der 1990er Jahre prägten, gerade diejenigen in den Hintergrund gedrängt werden, die sich für Indoktrination und relativistische Beliebigkeit besonders anfällig zeigten.⁴ So hatte man zum einen für Lehrpläne, die den Ethikunterricht v. a. als praktische *Lebenshilfe* begreifen wollten, festgestellt, dass sie den bedenklichen Eindruck eines *anything goes* nur noch vertiefen und zugleich Lehrkräfte durch therapeutische Rollenansprüche in die Flucht schlagen müssten. Zum anderen ließ sich gegen Programme der vordergründigen *Moralerziehung* einwenden, dass sich der Geltungsanspruch jedes umfangreicheren Kataloges von konkret vermittelbaren Normen und Werten allenfalls durch eine mehr oder weniger unkritische Bezugnahme auf ideologische Standpunkte begründen ließe. Angeführt hat man zudem, dass

¹ Vgl. MARKUS TIEDEMANN: Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In: JULIAN NIDA-RÜMELIN/IRINA SPIEGEL/Ders. (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: Schöningh 2015. S. 23--29; hier: S. 27.

² Vgl. GISELA RAUPACH-STREY: Einleitung. In: Dies./JOHANNES ROHBECK: Philosophie und Weltanschauung. Dresden: Thelem 2011. S. 7--11.

³ Vgl. zusammenfassend: WOLFRAM ELLINGHAUS (Hrsg.): Wozu Ethikunterricht? Erwartungen von Parteien und Verbänden. Versuch einer Antwort. Harsewinkel: LDEZ 1996; ANTON A. BUCHER: Ethikunterricht in Österreich. Innsbruck/Wien: Tyrolia 2001. S. 35--53.

⁴ Zur schon früheren Markierung dieser beiden entgegengesetzten Extrema vgl.: OTFRIED HÖFFE: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979. S. 469.

eine in der Alltagspraxis brüchig gewordene Sittlichkeit auch nicht künstlich durch Erziehung am Leben gehalten werden könne und dass entsprechende Lernerfolgskontrollen zwangsläufig auf Gesinnungsüberprüfungen hinauslaufen würden.⁵

Durchgesetzt hat sich demgegenüber jenes Fachverständnis, das auf den rationalen Diskurs als Form der *moralisch-ethischen Urteilsbildung* setzt und Texte philosophischen Inhalts zum Gegenstand einer kritischen Aneignung macht, deren Ziel es ist, in ein aktives Philosophieren der Schülerinnen und Schüler selbst überzugehen. Seine deutlichste Begründung hat dieses Ziel in Ekkehard Martens' Diktum vom Philosophieren als „elementarer Kulturtechnik“ erfahren.⁶ Und es ist vor allem das Verdienst Johannes Rohbecks gewesen, eine ganze Reihe von „didaktischen Transformationen“ anzuregen und auf diese Weise einen methodischen Pluralismus zu entfalten, dessen Berücksichtigung im Klassenzimmer zugleich der Gefahr trotzt, durch die einseitige Berücksichtigung bestimmter philosophischer Schulen ins Dogmatische abzudriften.⁷

Gleichwohl sind Reste der oben genannten, weitgehend negierten Positionen und Ansprüche in Curricula der aktuellen Generation noch immer vorhanden. So sieht etwa der neue baden-württembergische Bildungsplan, der im Schuljahr 2016/2017 in Kraft treten soll, zwar das „Hauptziel [...] darin, die Schülerinnen und Schüler im systematischen Aufbau und in der individuellen Aneignung von Orientierungswissen zur ethisch-moralischen Urteilsbildung in praktischer Hinsicht“ zu befähigen. Wenig später benennt er aber als weitere Ziele doch auch wieder „Moralerziehung“ und eine „Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen“, ohne hier über den vagen Hinweis hinauszugehen, dass es sich dabei um „nachgeordnet[e]“ Vorstellungen handele.⁸

Vor allem sind aber in der konkreten Unterrichtspraxis immer wieder verdeckte Tendenzen

zu beobachten, die der Gefahr einer Indoktrination nicht deutlich genug entgegenwirken oder zumindest die Chance verpassen, die Schülerinnen und Schüler zur „ethisch-moralischen Urteilsbildung“ zu befähigen. Nachfolgend wollen wir dies zunächst an einigen typischen Beispielen zeigen, woraus sich verschiedene Maximen und Forschungsfelder für einen konsequent anti-indoktrinären Unterricht ableiten lassen.

2 Sieben Schlaglichter aus der Unterrichtspraxis

Unterrichtspraktiken der Indoktrination liegen für uns fortfolgend vor, wenn Inhalte ihre „Geltung allein von staatlich-politischer Macht aus gewinnen und/oder Praktiken dominieren, die den Lernenden die Möglichkeit zu Widerspruch, Zweifel und Kritik gegen die zugemuteten Themen, Inhalte und Verhaltensformen systematisch versperren“. Gleiches gilt aber auch schon dann, wenn „nicht die Differenz zwischen einer nie vollständig erreichbaren Wirklichkeit (Ding an sich selbst) und von Menschen konstruierten Theorien zu deren modellhaften Beschreibung [...] deutlich gemacht wird“.⁹ Im Philosophie- und Ethikunterricht äußert sich Indoktrination derzeit v.\a. darin, dass bestimmte normative Orientierungen, Lebensweisen und weltanschauliche Standpunkte sowie Argumentationsgänge einzelner Autoren oder gesellschaftlicher Interessenträger in den Rang unbezweifelbarer Wahrheiten erhoben werden.¹⁰

Dass einzelne Akteure in der Unterrichtsrealität z.\T. nach wie vor ganz bewusst versuchen, eigene, absolut gesetzte Wertvorstellungen oder Sichtweisen auf ein Problem weiterzugeben, werden wir an einigen Beispielen sichtbar machen. Dabei folgt die Indoktrination nur im letzten von zunächst drei präsentierten Fällen eigenen Intentionen der Lehrkraft. An allen Szenarien zeigt sich aber zugleich, dass indoktrinäre

⁵ Vgl. ALFRED K. TREML: Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz. In: *edition ethik kontrovers*, 2/1994. S. 18--29.

⁶ Vgl. EKKEHARD MARTENS: *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Hannover: Siebert 1990; Ders.: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert 2016.

⁷ Vgl. u.\a. JOHANNES ROHBECK (Hrsg.): *Philosophische Denkrichtungen*. Dresden: Thelem 2001; ders. (Hrsg.): *Denkstile der Philosophie*. Dresden: Thelem 2002; ders. (Hrsg.): *Didaktische Transformationen*. Dresden: Thelem 2003

⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Bildungsplan 2016. Allgemeinbildende Schulen. Gymnasium. Anhörungsfassung Ethik*. Stuttgart 2015. S. 6. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_gym_ETH. Stand: 26. 1. 2016 [17.02.16].

⁹ Vgl. HENNING SCHLUB: *Indoktrination und Fachunterricht*. In: Ders. (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS 2007. S. 61--78; hier: S. 71f.

¹⁰ Vgl. Raupach-STREY: A. a. O. (siehe Anm. 2). S. 8 (Einleitung).

Tendenzen aus bestimmten Fehlern bei der Unterrichtsplanung auch dann resultieren können, wenn sie gar nicht beabsichtigt sind.

Beispiel 1:

Ein Schulleiter bittet die Kollegen, die in den Stufen 5--7 unterrichten, mit ihren Lerngruppen den Film „Ein Schweinchen namens Babe“ anzusehen, um die Notwendigkeit des Tierschutzes zu verdeutlichen.¹ In dem Film aus dem Jahr 1985 geht es um ein Ferkel, das seine Eltern durch Schlachtung verloren hat und daraufhin auf einem Bauernhof aufwächst, wo es von einer Hündin adoptiert wird. Weil es durch diese Beziehung besondere Fähigkeiten erwirbt, kann es sich als Ersatz des Schäferhundes unentbehrlich machen. „Babe“ kann so das eigene Ende in der Bratpfanne verhindern. Sein Kontakt zu den Schafen ist durch Respekt und Empathie geprägt. Da die Herde ihm aus diesem Grund willig folgt, gewinnt das Schwein auch einen Schäferhund-Wettbewerb. - Dem Wunsch, diesen Film einzusetzen, kommen die Kollegen letztlich bereitwillig nach, zumal sie darin eine willkommene Antwort auf die Frage erkennen, wie man die letzte Stunde vor den Weihnachtsferien noch motivierend gestalten könnte.

Offenkundig ist hier zunächst, dass zahlreiche Eigenschaften von Tieren und Menschen ohne Weiteres gleichgesetzt sind, wodurch der Film an der philosophisch fragwürdigen Perspektive des Anthropozentrismus letztlich unkritisch festhält. Weil eine anders geartete Sachinformation, die differenziertere Einblicke in die tatsächlichen kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten von Schweinen böte, als Vergleichsmaterial nicht vorgesehen ist, ist jede qualifiziertere Kontroverse über das Gesehene vermieden. Zugleich sorgt der dramaturgische Spannungsbogen der filmischen Narration für eine affektive

Vereinnahmung der Zuschauer¹¹, zumal eindeutige Sympathieleankungen im Spiel sind.¹² Im Ergebnis kommt es womöglich zu einer Überwältigung der Schülerinnen und Schüler im Zeichen weitreichender, aber in der Konsequenz auch irritierend unklarer Tierrechte. Wie tiefgreifend diese Manipulation im Effekt ist, wird davon abhängen, auf welche Weise die Lehrkraft die weitere Verarbeitung des Gesehenen durch entsprechende Anschlusshandlungen steuert. Festzuhalten bleibt hier als Erkenntnis für uns, dass der Tatbestand einer Indoktrination im Philosophie- und Ethikunterricht mit einer problematischen *Medien-Auswahl* beginnen kann.¹³ Die zunehmende Tendenz, Unterrichtssequenzen oder Stunden mit Film-Material zu gestalten, ist unserer medialen Lebenswelt geschuldet, in der besonders junge Menschen mehr Videos schauen und weniger lesen. Die Gebote, Aufmerksamkeit zu erzeugen und an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, scheinen so besonders leicht einlösbar zu sein.¹⁴ Offensichtlich bedarf der Einsatz und Umgang mit Filmen jedoch bestimmter Kompetenzen, die in der Lehreraus- und -fortbildung deutlicher als bislang zu berücksichtigen sind.

¹¹ Zur Thematisierung typischer Erzählverläufe als Deutungs- und Bewertungsmuster vgl.: VOLKER HAASE: Autobiografische Narrationskompetenz. In: JOHANNES ROHBECK (Hrsg.): Didaktische Konzeptionen. Dresden: Thelem 2013. S. 85--104; hier: S. 90--92.

¹² Vgl. u. a. PETER CHRISTIAN KERN: Die Emotionschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. In: VOLKER FREDERIKING (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S. 19--45; HANS J. WULFF: Moral und Empathie im Kino. Vom Moralisieren als einem Element der

Rezeption. In: MATTHIAS BRÜTSCH u.\a. (Hrsg.): Kinogefühle. Emotionalität und Film. Marburg: Schüren 2005. S. 377--393.

¹³ Vgl. u.\a. auch: KONSTANTIN MIGUTSCH: Indoktrination als Phantom. Über die Intentionalität des Medieneinsatzes im Lehr-Lernprozess. In: SCHLUß (Hrsg.): A. a. O. (siehe Anm. 9). S. 93--112.

¹⁴ Siehe hierzu: BETTINA BUSSMANN: Lebenswelt ja -- aber wie? In: ZDPE, 1/2016. S. 30--42.

Beispiel 2:

Ein Kollege lädt den Vorsitzenden eines Fördervereins in seinen Ethikunterricht ein. Der Verein hat es sich zum Ziel gesetzt, ein Kinderkrankenhaus in Gaza zu unterstützen. Der Gast referiert sichtlich bewegt von seinem Engagement, aber auch von seinen persönlichen Eindrücken vor Ort. In das von ihm vermittelte Bild der politischen Lage fließen mehrfach stark wertende Kommentierungen ein. So heißt es u.\a. in der Frage nach der Berechtigung der israelischen Politik im Gaza-Streifen: „Und dann kamen nach dem Zweiten Weltkrieg die Juden; vorher waren sie in Palästina eine absolute Minderheit. Sie wollten einen eigenen Staat. Und das ist ja nach dem Holocaust und dem ganzen Grauen auch verständlich gewesen. Aber in Palästina haben zuvor immer schon die Araber gelebt.“ - In der Folgestunde geht es um die Frage, ob eine Verpflichtung bestehe, fremden Menschen in Not zu helfen.

In diesem Beispiel ergibt sich das Problem aus einer wenig sorgfältigen Vorbereitung der Stunde im Ganzen, besonders aber aus einem mangelnden Bewusstsein bei der Umsetzung einer fachrelevanten *Methode*. So erfordern Interviews im Ethikunterricht immer auch ein Kontaktgespräch, das die Eignung des Gesprächspartners sicherstellt. Dessen Expertise sollte dabei als Kriterium ebenso eine Rolle spielen wie die Fähigkeit, sich gegenüber anderen Standpunkten zum jeweiligen Problem diskursiv zu öffnen. Beides ist im zitierten Fall nicht gewährleistet. Der Gefahr einer Vereinnahmung der Lerngruppe müsste man dann umso mehr im Anschluss an die Begegnung entgegenwirken.¹⁵ Im vorgestellten Beispiel ist dafür aber keine Zeit vorgesehen. Vielmehr zielt die Lehrkraft lediglich darauf ab, eine nicht weiter differenzierte Perspektive auf altruistisches Handeln zu eröffnen, deren Pflichtcharakter die Schüler in der Folgestunde moraltheoretisch diskutieren sollen. Dahinter steht vermutlich die Idee, die Motivation der Gruppe, sich auf ein komplizierteres philosophisches Problem einzulassen, vorab durch eine konkrete, im Lernalltag als außerge-

wöhnlich erlebte „Primärerfahrung“ zu erhöhen.¹⁶ Das Interview wird im konkreten Fall aber zu weitgehend in sachfremder Weise instrumentalisiert. Eine ähnliche Gefahr ergibt sich aus der verstärkten Einbindung lebensweltlicher Bezüge durch den Besuch außerschulischer Lernorte. Auch hier bedarf es einer besonderen Schulung der Lehrkräfte, um die durchaus intendierte Beeindruckung der Schülerinnen und Schüler, die von als fremd erfahrenen Orten oder Kulturen ausgehen kann, in philosophisch fruchtbare Fragestellungen und Arbeitsaufträge zu transformieren.

Beispiel 3:

Eine Referendarin berichtet im Rahmen ihrer 2. Staatsexamensarbeit von einer Unterrichtseinheit zum Verhältnis von Mensch und Tier. Eine Doppelstunde ist hier auch dem Vegetarismus gewidmet. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, „dass sich ein konsequenter Fleischverzicht notwendig aus dem Gedanken des Tierschutzes ergibt“. Die Stunde beginnt mit einer *Positionslinie*, auf der die Schüler zu der Frage Stellung nehmen sollen, wie leicht es ihnen fallen würde, kein Fleisch mehr zu essen. Mitglieder der Lerngruppe, die bekennen, sich mit einer vegetarischen Lebensweise nicht anfreunden zu können, sollen ihre Gründe angeben, die an der Tafel notiert werden. Es folgt die Erarbeitung eines Textes, in dem allen erwarteten Argumenten Contra geboten wird. Am Ende der Stunde fordert die Lehrkraft die Schüler dazu auf, ihre momentane Einstellung zum Stundenproblem nochmals in einem Meinungsbild öffentlich zu machen. Die Unterrichtsplanung sieht vor, besonders Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen zu lassen, die ihre Position im Vergleich zum Anfang der Stunde geändert haben.

Die geschilderte Stunde folgt zunächst einem didaktisch weit verbreiteten, von der sokratischen Gesprächsführung abgeleiteten Modell für den Unterrichtsverlauf, das darin besteht, Vorurteile zu einem bestimmten Problem zu aktivieren und diese auf der Basis weiterführender Sachinformationen kritisch zu prüfen. Im konkreten Fall

¹⁵ Vgl. VOLKER HAASE: Betroffenen-Interviews im Ethikunterricht. In: ZDPE, 2/2012. S. 115--126.

¹⁶ Vgl. MARKUS TIEDEMANN: Außerschulische Lernorte im Philosophie- und Ethikunterricht. In: ZDPE, 1/2013. S. 3--10; hier S. 3.

werden jedoch nur einseitig die Argumente der Gegner einer vegetarischen Lebensweise kritisiert. Zudem werden die bekennenden Fleischkonsumenten der Klasse in eine persönlich rechtfertigende Position gedrängt, bevor sie, wenn sie bei ihrer Einstellung bleiben wollen, am Ende der Stunde das Wort entzogen bekommen. Subjektive Überzeugungen der Lehrkraft werden hier also durch eine asymmetrische Organisation des Diskurses sanktioniert. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Referendarin in ihrer Reflexion der Stunde selbst geltend gemacht hat, die Lerngruppe nicht manipuliert zu haben, weil sie ihren eigenen Standpunkt als Vegetarierin nicht offengelegt habe. Das Fallbeispiel verweist damit insgesamt nicht nur auf dogmatisch verhärtete *Lernziele* und unreflektierte Machtgefälle in der *Lehrer-Schüler-Interaktion* als Ursachen für Indoktrinationstendenzen.¹⁷ Vielmehr wird hier auch eine problematische Auslegung des Neutralitätsbegriffes sichtbar, dem wir weiter unten noch explizit nachgehen wollen.

Nun mag man an der Gefahr einer wirksamen Ideologisierung der Lerngruppen in den skizzierten drei Beispielen vielleicht mit gutem Grund zweifeln. Entsprechend wäre im ersten Fall u.\U. einzuwenden, dass Fünftklässler bereits deutlich genug zwischen Fiktion und Wirklichkeit unterscheiden. Im zweiten Fall könnte man darauf hinweisen, dass die Schülerinnen und Schüler der Kursstufe die zitierte Aussage des Gastes aufgrund ihres Wissens aus dem Geschichtsunterricht kritisch genug einordnen können sollten. Und im dritten Beispiel wäre immerhin anzunehmen, dass so offenkundig moralinsaure Belehrungen bei Heranwachsenden allenfalls eine innere Emigration, wenn nicht gar ein berechtigtes Aufbegehren bewirken und dass der Zusammenhang zwischen rein kognitiven Einsichten und tatsächlichen Verhaltensänderungen ohnehin nicht allzu stabil ist.¹⁸ Vielleicht werden die beschriebenen Umgangsweisen mit Filmen, Interviews und persönlichen Einstellungen an den Schulen gerade deshalb nur selten als

Indoktrinationen reflektiert, weil an ihrer Wirksamkeit berechtigt gezweifelt werden kann.¹⁹ Konsequenter vermieden werden sollten sie aber auch deshalb, weil sie in anderer Weise durchaus größeren Schaden anrichten können: Zumindest erweisen sie sich als sinnleere Vergeudung von Unterrichtszeit, als unproduktives Konfliktpotenzial im Lehrer-Schüler-Verhältnis und als Beitrag zur Diskreditierung philosophischer Streitbarkeit an sich.

Gerade der zuletzt genannte Aspekt zeigt sich, neben anderen problematischen Punkten, auch in den nachfolgenden drei Fallbeispielen. Eine besondere Pointe liegt hier zudem darin, dass sich bei ihnen verschiedene Momente der Indoktrination gar nicht so sehr aus der Missachtung, sondern eher aus der bewussten, wenn auch einseitigen Berücksichtigung bestimmter Qualitätsmerkmale einer guten Unterrichtsführung ergeben. Für den Geschichtsunterricht sind bereits ähnliche Effekte belegt worden.²⁰

Beispiel 4:

Eine Oberstufenschülerin hält innerhalb einer Unterrichtsreihe zur Medizinethik ein Referat zur Problematik des Schwangerschaftsabbruchs. Als Impuls am Vortragsbeginn präsentiert sie ein Foto, auf dem die vermeintlichen Ergebnisse einer Spätabtreibung zu sehen sind. Konkret sollen einzelne, blutig zerstückelte Körperteile eines Fötus in einer Nierenschale zu erkennen sein.¹ Bei der Kommentierung des Bildes kämpft die Schülerin mit den Tränen. Zwei anderen Schülerinnen geht es genauso. Die Leitfrage des Vortrages lautet daraufhin: „(Bis zu welchem Zeitpunkt) sollten Abtreibungen erlaubt sein?“

Offensichtlich wurde der Schülerin vorab erfolgreich vermittelt, dass ein Referat im Ethikunterricht mit einem „Ohröffner“ oder „Eye-Catcher“ beginnen sollte, der das Interesse des Publikums

¹⁷ Vgl. OLIVIER REBOUL: Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird. Olten: Walter 1979. S. 121; HEINZ-ELMAR TENORTH: Grenzen der Indoktrination. In: PETER DREWIK u.\a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim: Beltz 1995. S. 335--350; hier: S. 349.

¹⁸ Vgl. FRITZ OSER: Acht Modelle der Wert- und Moralerziehung. In: WOLFGANG EDELSTEIN/Ders./PETER SCHUSTER (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz

2001. S. 63--89, hier S. 82; HEINZ SCHMIDT: ‚Ethik‘ lernen? Überlegungen zur Didaktik des Ethikunterrichts. In: Tremml (Hrsg.): A. a. O., (siehe Anm. 5). S. 40.

¹⁹ Vgl. ANNETTE M. STROß: Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung. In: KLAUS-PETER HORN/LOTHAR WIGGER (Hrsg.) Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1994. S. 47--68; hier S. 64ff.

²⁰ Vgl. SCHLÜß: A. a. O. (siehe Anm. 9). S. 61--78.

weckt, indem er sachlich relevante Gefühle und Einstellungen hervorruft. Obwohl solche sog. affektiven Einstiege auch durch Lehrkräfte im Unterricht häufig verwendet werden, sind sie in den einschlägigen Handbüchern zum Thema kein Gegenstand einer eigenen kritischen Reflexion.²¹ In der konkreten Stunde zeigte sich jedoch, dass eine noch so mustergültige, problemorientierte Leitfrage -- ab einem gewissen Maß an vorangegangener emotiver Überwältigung -- kaum noch zu einer ernsthaften Kontroverse führen kann. Bedenklicher ist dies im zitierten Fall umso mehr, als sich für die Echtheit des verwendeten Bildes im Internet keine hinreichenden Belege finden lassen. Die *Medien-Auswahl* ist hier also insgesamt nicht weniger problematisch als im Fall 1, nur dass dort der Effekt der einseitigen Einflussnahme auf Gesinnungen, anders als hier, wirklich intendiert war. Als Merkzeichen für unsere Überlegungen im Abschnitt 3 halten wir fest, dass die Fachdidaktik der Philosophie und Ethik bzgl. des Umgangs mit moralischen Gefühlen im Ethikunterricht noch Reflexionsbedarf hat.

Beispiel 5:

Eine Studentin zeigt zu Beginn ihrer Unterrichtsstunde zum Thema „Gerechtigkeit“ ein Bild mit einem etwa fünfzigjährigen Bettler, der am Boden sitzt und seine Mütze aufhält, während eine junge Frau mit kurzem Rock, hochhackigen Schuhen und vielen Boutique-Einkaufstaschen an ihm vorübergeht. Ihr Gesicht ist auf dem Foto abgeschnitten. Die Frage „Was seht ihr auf dem Bild?“ zielt der Intention nach zunächst auf eine wertneutrale Beschreibung und führt zu einer lustlosen, additiven Aufzählung von Adjektiven seitens der Lerngruppe. Auf die Anschlussfrage „Wie wirkt das Bild auf euch?“ folgen Aussagen, die Betroffenheit und Mitleid ausdrücken, von der Lehrkraft zustimmend kommentiert werden und eine bedrückende Stille im Raum erzeugen.

Diese wird durch eine Meldung durchbrochen, die lapidar verkündet: „Nun, that’s life, oder? Gab es in der Geschichte der Menschheit jemals keine arme Menschen?“. Reflexhaft wird darauf von der Studentin erwidert, dass diese Betrachtungsweise dem Bettler auf dem Bild aber nicht gerecht werde, man müsse „doch ihn und seine Situation nachempfinden. Man muss doch Mitleid empfinden, oder?“.

In der hier intendierten Schulung der *Empathie* besteht ein weithin anerkanntes Lernziel des Ethikunterrichtes. Entsprechend wird die Fähigkeit, sich in andere Personen einzufühlen, auch bei Rösch jenen Kompetenzen zugeordnet, die sich für ein erfolgreiches „Wahrnehmen und Verstehen“ moralischer und ethischer Probleme als grundlegend erweisen.²² In der Schulpraxis wird das Training dieser Kompetenz allerdings oft an die moralische Erwartungshaltung der Lehrkraft geknüpft, in konkreten Unterrichtssituationen Mitgefühl gegenüber ganz bestimmten Personen zu zeigen. Als unrealistisch erweist sich dieser Anspruch zunächst unter psychologischen Gesichtspunkten, weil es sich hierbei in aller Regel um persönlich nicht näher gekannte, um mehr oder weniger typisierte oder um erkennbar fiktionale Charaktere handelt, die allesamt wenig Potenzial für eine authentische Einfühlung bieten. Methodisch ist ferner an der gezeigten Schrittfolge im Unterrichtsgespräch zu zweifeln, weil die erste, analytisch gewählte Frage den emotionalen Zugang zum Gezeigten für einen Teil der Lerngruppe sehr wahrscheinlich verstellt. Häufig werden beide Probleme von der Lehrkraft dann durch die Wahl eines entsprechenden Mediums zu kompensieren versucht, dessen Wirkmächtigkeit sich die Schülerinnen und Schüler möglichst nicht entziehen können, so dass auch hier auf *Überwältigung* gesetzt wird. Kritische Äußerungen geraten in einer solchen Atmosphäre dann nur allzu leicht in den Verdacht einer ungebührlichen Störung und werden als solche häufig auch sanktioniert, obwohl sie, wie im gezeigten Beispiel, durchaus das Potenzial haben könnten, eine gewinnbringende, ergebnisoffene

²¹ Vgl. JOHANNES GREVING/LIANE PARADIES: Unterrichtseinstiege. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen 1996; THOMAS BRÜHNE/PETRA SAUERBORN: Unterrichtseinstiege. Schneider: Hohengehren 2011.

²² ANITA RÖSCH: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Berlin: LIT 2011.

Kontroverse zu initiieren. Das primäre Ziel philosophischen Unterrichtes gerät dann aber durch ein problematisches Verständnis von Kompetenzorientierung in Gefahr. Als hilfreich erscheint uns demgegenüber Markus Tiedemanns Unterscheidung zwischen *inhaltlicher* und *transzendentaler philosophischer Werteeziehung*.²³ Während im vorliegenden Fall eine inhaltliche Bildinterpretation und in deren Ergebnis eine konkrete Mitleidempfindung angestrebt wurde, macht die transzendente Erziehung keine vergleichbaren inhaltlichen Vorgaben, sondern versucht, Kriterien zur inhaltlichen Beurteilung von Mitleid, Toleranz, Gerechtigkeit etc. herauszuarbeiten, um damit die entsprechenden eigenen Fähigkeiten mit praktischen Auswirkungen auf die moralisch-ethische Urteilskraft zu schulen. Ob und auf welche Weise eine transzendente Werteeziehung möglich ist, wird kontrovers diskutiert. Das schriftliche Feedback, das die Studentin im Anschluss an ihren Unterrichtsversuch erhielt, liefert jedenfalls Hinweise darauf, dass die Stunde nicht diskursfreundlich genug ablief: Viele Schülerinnen und Schüler trauten sich offensichtlich nicht, ihre tatsächliche Meinung mitzuteilen.

Beispiel 6:

Ein Kollege führt in seiner 11. Klasse eine Unterrichtsreihe zur Menschenwürde durch. Als Anlass für eine Reflexion über mögliche Zeitpunkte, ab denen von schutzwürdigem menschlichem Leben gesprochen werden könnte, verwendet er den Auszug eines Textes von Richard M. Hare.¹ Der Autor argumentiert darin i. S. des Kontinuitätsargumentes gegen jede Festlegung einer entsprechenden Schwangerschaftswoche. Er verweist stattdessen auf die *Goldene Regel*, derzufolge sich prinzipiell jeder Mensch gegen Abtreibung aussprechen müsse, der nicht wollen würde, dass er auch selbst abgetrieben worden wäre. Im Anschluss an die Lektüre dieses Beitrages fallen den Schülerinnen und Schülern keine Argumente für eine grundsätzlich andere Sichtweise ein. Der Lehrer sieht darin ein zu unkritisches Verhalten und bemüht sich darum, dass die Lerngruppe wenigstens hinterfragt, ob die *Goldene Regel* hier sinnvoll ausgelegt worden sei.

In diesem Fall ist das nachvollziehbare Bestreben zu erkennen, eine etablierte Position in der Abtreibungsdebatte exemplarisch herauszugreifen und diese, stellvertretend für verschiedene andere Ansichten, zu diskutieren. Voraussetzung für eine hinreichend kontroverse Anlage der Stunde ist jedoch zugleich, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Kenntnisnahme des entsprechenden Standpunktes in der Lage sind, hinreichend viele Kritikpunkte zu formulieren, die der Komplexität der gesellschaftlichen Diskussion oder der fachlichen Debatte zum Thema einigermaßen gerecht werden. Im Fallbeispiel ist die Argumentation des Textes aber viel zu voraussetzungsreich, um Entsprechendes zu ermöglichen. V. a. mangelt es an medizinischen Kenntnissen bzgl. der embryonalen Entwicklung, auf die der Autor nur vage anspielt. Insgesamt handelt es sich bei dieser Stunde um ein Beispiel für eine bewusst berücksichtigte, aber im Prinzip falsch verstandene *didaktische Reduktion*.²⁴

Beispiel 7:

Eine Kollegin unterrichtet in ihrer 9. Klasse eine Einheit unter dem Titel „Altern, Sterben, Tod“. Nachdem über die verschiedenen Arten der Sterbehilfe informiert worden ist, wird deren „aktive“ Variante fokussiert. Konkret soll die Lerngruppe Argumente für und gegen deren Legalisierung in einer Gruppenarbeitsphase sammeln. Nach der Präsentation der Ergebnisse bekommen die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgabe, eines der Argumente in Form des sog. *Fünfsatzes* zu stützen. In der nachfolgenden Stunde werden einzelne Beiträge exemplarisch hinsichtlich der formalen Einhaltung des vorgegebenen Argumentationsschemas reflektiert. Nutzen und Nachteile der kennengelernten Methode werden auch eigens noch einmal zur Diskussion gestellt. Danach führt die Lehrerin in ein neues Unterrichtsthema ein.

In diesem letzten Beispiel steht die Diskussion der Lerngruppe, im Gegensatz zum Fall 6, auf einer gut gesicherten Informationsbasis. Die Gruppenarbeit ist zudem deutlich auf Kontrover-

²³ MARKUS TIEDEMANN: Transzendente Werteeziehung. In: ZDPE, 2/2016. S. 16ff.

²⁴ Vgl. GUSTAV GRÜNER: Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die deutsche Schule, 59/1967. S. 414--430.

sität angelegt. Berücksichtigt wird in der Unterrichtsplanung ferner ein methodisches Lernziel, indem die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, ein bestimmtes Schema für logisch stringentes Argumentieren einzuüben und auf diese Weise vielleicht auch die Tragweite einzelner Begründungen für oder gegen die Legalisierung der aktiven Sterbehilfe zu reflektieren. Die Anlage der Stunde entspricht damit dem Grundsatz des integrativen Methodenlernens. Weil in der Folgestunde aber nur die formale Qualität einzelner Argumente überprüft wird, mündet die Diskussion um das Thema der Sterbehilfe letztlich in eine „Meinungsgirlande“ der relativistischen Beliebigkeit.²⁵ Dabei handelt es sich zwar nicht um eine Indoktrination der Lerngruppe, aber um ihr ebenso problembehaftetes Gegenteil: Erst in einer inhaltlichen Prüfung und einer anschließenden, begründeten Gewichtung der Argumente wäre es zu einer eigentlichen Urteilsbildung gekommen. Nach eigenen Beobachtungen ist das hier aufscheinende Problem in der Unterrichtspraxis sehr weit verbreitet. Es resultiert nicht zwingend aus der stärkeren Berücksichtigung methodischen Lernens innerhalb des Paradigmas der Kompetenzorientierung, wohl aber aus dem systemisch erzeugten *Zeitdruck*, der insbesondere dann vorliegt, wenn philosophischer Unterricht in Einzelstunden von 45 Minuten absolviert werden soll.

3 Zehn Maximen und Forschungsfelder für eine anti-indoktrinäre Unterrichtspraxis

Die bisherigen Überlegungen dürften gezeigt haben, dass Tendenzen der Indoktrination auch dann bestehen können, wenn die Lehrkraft entsprechende Einseitigkeiten des weltanschaulichen Standpunktes gar nicht bewusst etablieren möchte. Ferner sollte klargeworden sein, dass neben problematischen Verhaltensweisen in der Lehrer-Schüler-Interaktion letztlich alle zentralen Elemente der Unterrichtsplanung in die Gefahr geraten können, indoktrinierende Lernprozesse zu initiieren. Mehrfach wurde dabei zugleich deutlich, dass sich diese Faktoren wech-

selseitig bedingen können, woraus dann offenbar eine umso drastischere Manipulation resultiert.²⁶

Darüber hinaus wäre nach unserer Auffassung aber auch zu überlegen, ob Lehrerinnen und Lehrer bei bestimmten Themen besonders anfällig dafür sind, es an der notwendigen Kontroversität mangeln zu lassen. Vermutet werden könnte aus dem Vorherigen, dass es sich u. a. in den Feldern der Tier-Ethik, Sterben und Tod und der Politischen Philosophie um solche Bereiche handeln könnte. Ähnliches wäre u. U. für die Komplexe der Wirtschaftsethik und der Gender-Philosophie zu vermuten.

Für eine Unterrichtspraxis, in der Indoktrination konsequent vermieden werden soll, lassen sich auf dem Stand dieses Zwischenfazits folgende Maximen ableiten, die zugleich wichtige Forschungsaufgaben für die Philosophiedidaktik enthalten:

1. Ein besonders wirksamer Schutz gegen Indoktrination besteht in der konsequente Stunden-Anlage nach dem Kriterium der *Kontroversität*. Es gilt demnach, den Unterricht von Anfang an anhand kognitiver, lebensweltlich vorgefundener oder philosophischer Konflikte zu strukturieren. Stunden, die nach dieser Idee ausgerichtet sind, beginnen bereits mit der Entwicklung einer problemorientierten Leitfrage, die zahlreiche, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich macht. Sie enden zudem konsequent im Austausch dieser Standpunkte, bei dem schlechtere Argumente aufgrund ihrer sachlichen oder logischen Fragwürdigkeit zurückgestellt und bessere Argumente demgegenüber gewürdigt werden können. Zu einem darüber hinausgehenden Konsens sind die Schülerinnen und Schüler im Philosophie- und Ethikunterricht hingegen in den überwiegenden Fällen nicht mit philosophischer Lauterkeit zu bewegen.
2. Die kontroverse Anlage des Unterrichtes setzt eine tiefgehende Sachkenntnis und einen stets aktuellen Informationsstand der Lehrkraft bzgl. fachphilosophischer und gesellschaftlicher Ansichten zu den jeweiligen Themen voraus. Daher ist zu fordern, dass

²⁵ Vgl. GEORG WEINBENO: „Was ist Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In: SCHIELE/SCHNEIDER (Hrsg.): A. a. O. (siehe Anm. 11). S. 107--127; hier S. 110.

²⁶ Vgl. HERWIG BLANKERTZ: Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa 1980. S. 98f.

- diejenigen Bereiche in den Bildungsplänen, die sich als besonders anfällig für Indoktrination zeigen, mit Vorrang zu Gegenständen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern gemacht und mit besonderer Sorgfalt bereits im Universitätsstudium behandelt werden. Ein *Kanon* von Texten, der mögliche Positionen zum jeweiligen Thema systematisch eröffnet, erscheint hier als hilfreich, ist aber in Reaktion auf Entwicklungen im jeweiligen Diskurs beständig zu aktualisieren.²⁷
3. Zur methodischen Schulung angehender Lehrkräfte sollte ganz obligatorisch der Gedanke gehören, die überwältigende Suggestivkraft von Bildern und Filmen strikt durch die Ermöglichung kritischer Distanzierung und argumentativer Prüfung entgegenzuwirken. Zu fordern ist dabei v. a., dass sich die Lehrerinnen und Lehrer konsequent darum bemühen sollten, das Deutungs- und Provokationspotenzial der genannten Medien im Philosophie- und Ethikunterricht diskursiv auszuschöpfen, anstatt sie z. B. als bloßes Vehikel von Unterrichtseinstiegen zu instrumentalisieren.
 4. Wenn es so ist, dass von bestimmten Medien ein besonderes Überwältigungspotenzial ausgeht, dann ist es notwendig, Erkenntnisse der Medienwissenschaften und der Psychologie deutlicher in die Ausbildung von Philosophie- und Ethiklehrkräften mit einzubeziehen. Die Fachdidaktik wäre dadurch gezwungen, sich interdisziplinärer als bislang aufzustellen. Die Art, wie bestimmte Medien kodiert sind, wenn sie manipulative Wirkungen entfalten, ist hier ebenso von Belang wie grundlegendere psychologische Mechanismen wie das sog. *Priming*.²⁸
 5. Unter dem Kompetenzparadigma versammelt sich auf dem derzeitigen Stand der fachdidaktischen Ausarbeitung eine Vielzahl von Teilkompetenzen, die hinsichtlich ihrer Relevanz für einen gelingenden Philosophie- und Ethikunterricht noch nicht genügend hierarchisiert worden sind. In der

Praxis kann dies nur allzu leicht dazu führen, dass bestimmte Kompetenzen einseitig gefördert werden. Zudem kann die vordergründige Schulung formaler Fähigkeiten und Fertigkeiten auch darauf hinaus laufen, dass die behandelten Inhalte und ihre kritische Durchdringung vernachlässigt werden.²⁹ Zu fordern ist deshalb, dass der Schulung der Argumentationskompetenz ein expliziter Vorrang vor anderen Kompetenzen, wie z. B. der Empathiefähigkeit, eingeräumt wird. Die Fachdidaktik muss sich außerdem verstärkt der Frage stellen, auf welche Weise Empathiefähigkeit praktisch sinnvoll geschult und darüber hinaus überhaupt legitimiert werden kann. Denn während Empathie für Otfried Höffe die „Vollendung der Toleranz“ darstellt und damit das höchste Ziel ethischer Bildung in pluralistischen Gesellschaften bedeutet,³⁰ muss andererseits bedacht werden, dass diese Fähigkeit auch ihre Schattenseiten hat und um eine notwendige Tandemkompetenz der kritischen Distanz ergänzt werden muss, um Urteilsfähigkeit zu ermöglichen. So fordert etwa der amerikanische Psychologe Paul Bloom für die Ausbildung des Mitgefühls eine deutlichere Akzentuierung der Denkarbeit: „Empathie ist ein Bauchgefühl, das einen wegschwemmt. Das andere Extrem ist die kalte, nüchterne Rationalität, die sich von Gefühlen überhaupt nicht beeindruckt lässt. Das Mitgefühl dagegen liegt irgendwo dazwischen, es spricht das Herz an, hört aber auch auf die Gründe der Vernunft. Das ist genau das, was wir heute kultivieren müssen“.³¹ Insgesamt ist vor diesem Hintergrund eine stärkere Integration von Erkenntnissen aus der Empathie- und Emotionsforschung für die Fachdidaktik anzustreben, um diese Kompetenz konzeptionell klarer zu erfassen

²⁷ Vgl. BETTINA BUSSMANN: Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Berlin: LIT 2014. S. 260--268. Zur Problematik der Kanon-Diskussion siehe: VANESSA ALBUS: Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien. Dresden: Thelem 2013.

²⁸ Vgl. DANIEL KAHNEMANN: Schnelles Denken, langsames Denken. München: Pantheon 2011, bes. Kap. 3--5; vgl. WOLFGANG STROEBE/KLAUS JONAS/MILES HEWSTONE: Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin: Springer 2016.

²⁹ Vgl. hierzu die einzelnen Debatten-Beiträge in: ZDPE, 4/2016 (in Vorbereitung).

³⁰ Vgl. OTFRIED HÖFFE: Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie. In: ALFRED K. TREML (Hrsg.): A. a. O. (siehe Anm. 5). S. 30--35.

³¹ PAUL BLOOM/ANNA GIELAS: Empathie blendet uns. www.zeit.de/2015/49/psychologie-empathie-terror-mitgefuehl-interview. Online seit: 17.12.2015 [10.03.16].

- und Verkürzungen im Unterricht zu vermeiden.³²
6. Die Gefahr der falschen Reduktion und Vereinseitigung ist besonders groß, wenn nicht genügend Zeit dafür besteht, den jeweiligen Sachverhalt multiperspektivisch genug zu durchleuchten. Dieser Gedanke zieht die Forderung einer konsequenten Umsetzung des Doppelstundenprinzips für den Philosophie- und Ethikunterricht nach sich. Der Unterricht muss insbesondere genügend Raum dafür bieten, dass die Schülerinnen und Schüler Fragehaltungen entwickeln und ins Nachdenken kommen können. Ebenso darf nicht an der Reflexion der Qualität hervorgebrachter Argumente am Ende der Stunde gespart werden, um relativistische Beliebigkeit zu vermeiden. Hier ist also nicht so sehr die Forderung an die Fachdidaktik angebracht, sich den faktischen Problemen der Ressourcen-Zuteilung zu stellen und sie bei der Entwicklung geeigneter Konzepte für die Praxis als gegeben anzuerkennen.³³ Vielmehr ist die Fachdidaktik hier selbst als bildungspolitischer Akteur gefragt, der i. S. einer notwendigen Qualitätsverbesserung Einfluss nimmt auf die schulische Administration.
 7. Jegliche Form der *Überwältigung* ist im Unterricht unzulässig. Nach Auffassung der Politik-Didaktik liegen entsprechende Praktiken dann vor, wenn die Zielsetzungen von Lernprozessen für die Schülerinnen und Schüler nicht offengelegt werden und sich auf diese Weise einer kritischen Auseinandersetzung entziehen. Für den Philosophie- und Ethikunterricht reicht diese Bestimmung, wie die oben angeführten Praxisbeobachtungen gezeigt haben, jedoch nicht aus. Überwältigung liegt entsprechend auch dann vor, wenn auf starke affektive Reize, kognitiv überfordernde Gedankengänge, Machtgefälle oder kommunizierte Erwartungen hinsichtlich sozial erwünschter Denkweisen aufgebaut wird. In allen genannten Fällen handelt es sich um mehr oder weniger massive Beeinträchtigungen des Vermögens der Schülerinnen und Schüler, die jeweilige Problemstellung mit rationalen Mitteln zu durchdringen.
 8. Das Neutralitätsgebot für Lehrkräfte darf nicht mit einem Beliebigkeitsgebot verwechselt werden. Das Gegenbild der Indoktrination ist der Relativismus und beides ist im Philosophie- und Ethikunterricht zu vermeiden. Tatsächlich lässt sich verstärkt beobachten, dass Lehrkräfte dazu neigen, unterschiedliche Meinungen nebeneinander stehenzulassen, ohne darauf zu beharren, dass diese auch kritisch geprüft werden. Das geschieht z. T. sogar aus der Angst heraus, zu indoktrinieren oder Schülerinnen und Schüler persönlich zu kränken. Um nicht zu indoktrinieren und zu überwältigen, berufen sich Lehrkräfte oft auf den Begriff der *Neutralität*. Hinter diesem Terminus stehen allerdings verschiedene, durchaus unterschiedliche Konzepte. Gemeint sein kann damit in einem *prozeduralen* Sinn, dass die Lehrkraft in den Verlauf der Urteilsbildungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht durch eine besondere Akzentuierung eigener weltanschaulicher Standpunkte oder sonstiger Positionen partieller Interessengruppen eingreifen soll. Verstanden wird darunter aber auch noch oft, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Auffassungen zum jeweiligen Thema überhaupt nicht kommunizieren dürften. Am Nutzen wie an der Realisierbarkeit dieses zweiten, *klassischen* Neutralitätsverständnisses ist jedoch zu zweifeln.
 9. Eine Offenheit der Lehrkräfte gegenüber dem Pluralismus möglicher Meinungen zum Thema ist nur dann gewährleistet, wenn diese im Rahmen ihrer Professionalisierung genügend Hilfestellungen dabei bekommen, eigene Werthaltungen zu klären.³⁴ Lernprozesse dieser Art müssten nicht zuletzt bei der Reflexion der Individualbiografie ansetzen.

³² Zum Stellenwert der Empathieforschung vgl.: TANIA SINGER: Perspektiven der Empathie- und Compassion-Forschung. In: JULIAN NIDA-RÜMELIN/IRINA SPIEGEL/MARKUS TIEDEMANN: Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 2. Paderborn: Schöningh 2015. S. 256--264.
Vgl. auch: IRINA SPIEGEL: Empathie- und Compassionstraining. In: Ebd. Bd 1. S. 245--251.

³³ Vgl. MATTHIAS TICHY: Die Ansprüche der Ethikdidaktik und die Erwartungen der Praktiker. Ein Vermittlungsvorschlag. In: edition ethik kontrovers, 12/2004. S. 11--17; hier S. 16.

³⁴ Vgl. WOLFGANG EDELSTEIN/IMMA HILLERICH/JÜRGEN LOTT: Der historische und fachliche Kontext von LER. In: WOLFGANG EDELSTEIN u.\a. (Hrsg.): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches. Analysen und Empfehlungen. Weinheim: Beltz 2001. S. 19--70; hier S. 44f.

10. Der oben markierten Herausforderung eines Ethikunterrichtes, der sich zunehmend auch als Integrationsunterricht zu verstehen hat, können Lehrkräfte nur gerecht werden, wenn in ihrer Aus- und Fortbildung Aspekte des interkulturellen Lernens prägnanter als bisher mitberücksichtigt werden.³⁵ Zugleich erscheint eine Förderung von Stellenbesetzungen durch junge Kolleginnen und Kollegen mit Migrationshintergrund wünschenswert. Ferner handelt es sich bei Erfahrungen der kulturellen Differenz auch um ein Feld, um das sich empirische Forschung im Philosophie- und Ethikunterricht verdient machen könnte.

4 Literatur

- Bartsch, Markus: *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer. Didaktische Implikationen unterkultureller Hermeneutik im Fach Praktische Philosophie*. Berlin: LIT 2009.
- Blankertz, Herwig: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa 1980.
- Bloom, Paul / Gielas, Anna: Empathie blendet uns. www.zeit.de/2015/49/psychologie-empathie-terror-mitgefuehl-interview. Online seit: 17.12.2015 [10.03.16].
- Bussmann, Bettina: *Lebenswelt ja -- aber wie?* In: *ZDPE*, 1/2016. S. 30-42.
- Bussmann, Bettina: *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren?* Berlin: LIT 2014. S. 260--268. Zur Problematik der Kanon-Diskussion siehe: Vanessa Albus: *Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Dresden: Thelem 2013.
- Edelstein, Wolfgang / Hillerich, Imma / Lott, Jürgen: *Der historische und fachliche Kontext von LER*. In: Wolfgang Edelstein u.\a. (Hrsg.): *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches. Analysen und Empfehlungen*. Weinheim: Beltz 2001. S. 19-70.
- Ellinghaus, Wolfram (Hrsg.): *Wozu Ethikunterricht? Erwartungen von Parteien und Verbänden. Versuch einer Antwort*. Harsewinkel: LDEZ 1996; Anton A. Bucher: *Ethikunterricht in Österreich*. Innsbruck /Wien: Tyrolia 2001.
- Greving, Johannes / Paradies, Liane: *Unterrichtseinstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen 1996; Thomas Brühne/Petra Sauerborn: *Unterrichtseinstiege*. Schneider: Hohengehren 2011 Haase, Volker: *Autobiografische Narrationskompetenz*. In: Johannes Rohbeck (Hrsg.): *Didaktische Konzeptionen*. Dresden: Thelem 2013. S. 85-104.
- Grüner, Gustav: *Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik*. In: *Die deutsche Schule*, 59/1967. S. 414-430.
- Haase, Volker: *Betroffenen-Interviews im Ethikunterricht*. In: *ZDPE*, 2/2012. S. 115-126.
- Hare, Richard M: *Abtreibung und die Goldene Regel*. Teilabdruck in: *Philosophieren*, Bd. 2. Bamberg: Buchner 2006. S. 81f.
- Höffe, Otfried: *Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979.
- Höffe, Otfried: *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*. In: Alfred K. Tremel (Hrsg.): S. 30-35.
- Kahnemann, Daniel: *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Pantheon 2011.
- Kern, Peter Christian: *Die Emotionsschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm*. In: Volker Frederking (Hrsg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik*. München: Kopaed 2006. S. 19-45.
- Martens, Ekkehard: *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Hannover: Siebert 1990; Ders.: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert 2016.
- Migutsch, Konstantin: *Indoktrination als Phantom. Über die Intentionalität des Medieneinsatzes im Lehr-Lernprozess*. In: Schluß (Hrsg.) S. 93-112.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Bildungsplan 2016. Allgemeinbildende Schulen. Gymnasium. Anhörungsfassung Ethik*. Stuttgart 2015. S. 6. www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_gym_ETH. Stand: 26. 1. 2016 [17.02.16].
- Oser, Fritz: *Acht Modelle der Wert- und Moralerziehung*. In: Wolfgang Edelstein/Ders./Peter Schuster (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz 2001. S. 63-89.
- Raupach-Strey, Gisela: *Einleitung*. In: Dies./Johannes Rohbeck: *Philosophie und Weltanschauung*. Dresden: Thelem 2011. S. 7-11.
- Reboul, Olivier: *Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird*. Olten: Walter 1979. S. 121; Heinz-Elmar Tenorth: *Grenzen der Indoktrination*. In: Peter Drewek u.\a. (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Beltz 1995. S. 335-350.
- Rohbeck, Johannes (Hrsg.): *Philosophische Denkrichtungen*. Dresden: Thelem 2001; ders. (Hrsg.): *Denkstile der Philosophie*. Dresden: Thelem 2002; ders. (Hrsg.): *Didaktische Transformationen*. Dresden: Thelem 2003.
- Rösch, Anita: *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. Berlin: LIT 2011.
- Schiele, Siegfried: *Zehn Jahre ‚Beutelsbacher Konsens‘*. In: Ders./Herbert Schneider (Hrsg.): *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*. Stuttgart: Metzler 1987. S. 1-8.
- Schluß, Henning: *Indoktrination und Fachunterricht*. In: Ders. (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS 2007. S. 61-78.
- Schmidt, Heinz: *‚Ethik‘ lernen? Überlegungen zur Didaktik des Ethikunterrichts*. In: Tremel (Hrsg.), S. 40.
- Singer, Tania: *Perspektiven der Empathie- und Compassion-Forschung*. In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann: *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 2. Paderborn: Schöningh 2015. S. 256-264.
- Spiegel, Irina: *Empathie- und Compassionstraining*. In: vJulian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann: *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1 Paderborn: Schöningh 2015 S. 245-251.
- Stroebe, Wolfgang / Jonas, Klaus / Hewstone, Miles: *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin: Springer 2016.
- Stroß, Annette M.: *Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung*. In: Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger (Hrsg.) *Systematiken*

³⁵ Vgl. MARKUS BARTSCH: *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer. Didaktische Implikationen unterkultureller*

Hermeneutik im Fach Praktische Philosophie. Berlin: LIT 2009.

- und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft.*
Weinheim: Beltz 1994. S. 47-68.
- Tichy, Matthias: *Die Ansprüche der Ethikdidaktik und die Erwartungen der Praktiker. Ein Vermittlungsvorschlag.*
In: *edition ethik kontrovers*, 12/2004. S. 11-17.
- Tiedemann, Markus: *Außerschulische Lernorte im Philosophie- und Ethikunterricht.* In: *ZDPE*, 1/2013. S. 3-10.
- Tiedemann, Markus: *Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten?* In: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Ders. (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*. Bd. 1: *Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh 2015. S. 23-29.
- Tiedemann, Markus: *Transzendente Werteerziehung.* In: *ZDPE*, 2/2016. S. 16ff.
- Treml, Alfred K.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz.* In: *edition ethik kontrovers*, 2/1994. S. 18-29.
- Weißeno, Georg: *„Was ist Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung.*
In: Schiele/Schneider (Hrsg.): S. 107-127.
- Wulff, Hans J.: *Moral und Empathie im Kino. Vom Moralisieren als einem Element der Rezeption.* In: Matthias Brütsch u.\a. (Hrsg.): *Kinogefühle. Emotionalität und Film*. Marburg: Schüren 2005. S. 377-393.