



ETHICAL EDUCATION FOR A SUSTAINABLE AND DIALOGIC FUTURE

Project Number: 527134- LLP 2012-SI-COMENIUS-CMP

Dieses Projekt wird mit Unterstützung der Europäischen Kommission für Comenius Programme finanziert.

## Methodisch-didaktische Empfehlungen

(Methodology Guidelines)

Teilbericht Nr: 6

### Ein Handbuch für LehrerInnen und ErzieherInnen zur Unterstützung der Entwicklung pädagogischer Materialien und Werkzeuge für ethische Erziehung und Bildung

Projekt-Name: ETHOS – Ethical Education for a Sustainable and Dialogic Future  
Ethische Bildung für eine nachhaltige und dialogische Zukunft

Projekt-Dauer: Oktober 2012 - September 2014

Autorin: Evelyn Schlenk (Institut für Lern-Innovation)

Unter Mitarbeit von: Bruno Ćurko (Association Petit Philosophy)  
Franz Feiner (KPH Graz)  
Janez Juhant (Univerza v Ljubljani)  
Svenja Pokorny (Amitié)  
Vojko Strahovnik (Univerza v Ljubljani)



*Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.*

## DAS ETHOS TEAM

	Univerza v Ljubljani - Teološka fakulteta, Slovenia
	Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, Austria
	Institut für Lern-Innovation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Germany
	Amitié, Bologna, Italy
	Scienter España, Granada, Spain
	Osnovna šola Šmartno v Tuhinju, Slovenia
	Association Petit Philosophy, Zadar, Croatia
	Inova 4T Tuzla Tehnologija Talenat Tolerancija, Bosnia and Herzegovina

## WILLKOMMEN!

### *Liebe(r) LehrerIn und ErzieherIn!*

Dieses Handbuch wurde entwickelt, um Sie bei der Entwicklung eigener **pädagogischer Materialien und Werkzeuge auf dem Gebiet der ethischen Erziehung und Bildung** zu unterstützen.

Wir hoffen, dass Sie das Handbuch klar, ansprechend und nützlich finden. Entscheiden Sie selbst, ob Sie dieses Handbuch im Ganzen studieren möchten oder ob Sie den Fokus auf einzelne Abschnitte legen wollen. Falls Sie bestimmte Themen weiter vertiefen möchten, wenden Sie sich gerne an das ETHOS Team für zusätzliche Informationen und Anregungen!

Bitte kontaktieren Sie uns über unsere Projekt-Homepage: <http://www.ethos-education.eu/>

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen des Handbuchs!

Ihr ETHOS Team

## Inhaltsverzeichnis

DAS ETHOS TEAM.....	2
WILLKOMMEN! .....	2
EINFÜHRUNG IN DAS ETHOS PROJEKT .....	5
ÜBER DIESES DOKUMENT .....	6
1. BEDÜRFNISSE DER ZIELGRUPPEN .....	8
1.1. ERGEBNISSE AUS DEM „BERICHT DER BESTEHENDEN MODELLE DER ETHISCHEN ERZIEHUNG UND BILDUNG IN SCHULEN“ .....	8
1.2. ERGEBNISSE DER BEDÜRFNISANALYSE DER NUTZER IM PROJEKT ETHOS.....	8
1.3. DIE THEORIE DER MULTIPLEN INTELLIGENZEN .....	12
1.4. WERKZEUGE UND METHODEN ZUR ANSPRACHE MULTIPLER INTELLIGENZEN .....	14
1.5. EIN ANWENDUNGSBEISPIEL FÜR DIE THEORIE DER MULTIPLEN INTELLIGENZEN IN DER KLASSE....	16
2. ENTWICKLUNG PÄDAGOGISCHER MATERIALIEN UND METHODISCH-DIDAKTISCHER WERKZEUGE ....	19
2.1. ALTERSGERECHTE MATERIALIEN.....	19
2.2. HAUPTTHEMEN UND UNTERTHEMEN.....	20
2.3. EIN ÜBERBLICK ÜBER ETHIK-DIDAKTISCHE MODELLE .....	24
2.4. SIEBEN PRAKTISCHE TIPPS FÜR ENTWICKLER/INNEN VON ETHIK-DIDAKTISCHEN MATERIALIEN UND WERKZEUGEN .....	25
2.5. LERNINHALTE IN THEMATISCHE WERKZEUGKOFFER GEPACKT .....	27
3. LEHRER/INNEN ALS ETHISCHE ROLLENMODELLE .....	30
3.1. EIN KURZER HISTORISCHER ABRISS ZU ROLLENMODELLEN.....	30
3.2. WER SIND DIE ROLLENMODELLE? .....	31
3.3. WIE SOLLTE EIN/E LEHRER/IN SEIN?.....	32
3.4. EINIGE EINBLICKE IN DAS PROJEKT “HERZENSBIILDUNG” .....	32
4. STÄRKUNG DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN LEHRER/INNEN UND ELTERN .....	34
4.1. EINE KULTUR DES WILLKOMMENS UND DER BEGEGNUNG .....	35
4.2. MANNIGFALTIGE UND RESPEKTVOLLE KOMMUNIKATION .....	36
4.3. ZUSAMMENARBEIT BEI DER ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG VON KINDERN .....	36
4.4. TEILHABE DER ELTERN .....	37
5. DAS ETHOS-PROGRAMM FÜR PRAKTISCHE TRAININGSKURSE FÜR LEHRER/INNEN .....	38
LITERATURVERZEICHNIS.....	39
TABELLENVERZEICHNIS.....	42

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>42</b>
<b>ANHANG: ETHIK-DIDAKTISCHE MODELLE UND BEISPIELE</b> .....	<b>44</b>
<b>A.1. STUFEN DER ERFAHRUNG (D. MIETH)</b> .....	<b>44</b>
<b>A.2. DER PROZESS DER WERTEKLÄRUNG (L.E. RATHS, M. HARMIN &amp; S.B SIMON)</b> .....	<b>46</b>
<b>A.3. REGELKREIS FÜR GANZHEITLICHES ETHISCHES LERNEN (G. STACHEL)</b> .....	<b>49</b>
<b>A.4. ETHISCHE SENSIBILITÄT DURCH DILEMMATA UND KONFLIKTGESCHICHTEN (L. KOHLBERG)</b> .....	<b>52</b>
<b>A.5. ETHISCHES ARGUMENTIEREN ALS WEG DER NORMENFINDUNG (A. AUER)</b> .....	<b>54</b>
<b>A.6. DAS WERTE- UND ENTWICKLUNGSQUADRAT (P. HELWIG)</b> .....	<b>56</b>
<b>A.7. DIE ENTSCHEIDUNGSTREPPE (E. WOLLER)</b> .....	<b>58</b>
<b>A.8. SCHÜLERBAUCH „FREIRÄUME“ (PRÜGGER, SCHRETTLE &amp; FEINER 2003)</b> .....	<b>60</b>
<b>A.9. „WELTETHOS“ (H. KÜNG)</b> .....	<b>62</b>
<b>A.10. „WORLD KINDNESS MOVEMENT“</b> .....	<b>64</b>
<b>A.11. PROJEKT: “WHO’S AFRAID OF CORRUPTION YET?” (ASSOCIATION PETIT PHILISOPHY)</b> .....	<b>65</b>

## EINFÜHRUNG IN DAS ETHOS PROJEKT

Weltweit befindet sich die Menschheit in einem Prozess andauernder und schneller Veränderungen, die die Gesellschaften stark beeinflussen. Wirtschaftliche und technische Faktoren sind die treibenden Kräfte, die den Fortschritt hervorrufen, aber gleichzeitig auch Ursache tiefgreifender und trügerischer Wertekonflikte: der Zugang zu Ressourcen (sowohl materiellen als auch nichtmateriellen wie Bildung und Erziehung) ist immer weniger gleichmäßig verteilt, und Unsicherheiten rufen Ängste, Unruhe, Bedrängnis und Besorgnis hervor, die leicht in Gewalt und Aggression münden können. Die Hauptmotivation für dieses Projekt kommt aus der Erkenntnis, dass die Herausforderungen, denen wir begegnen, nicht rein ökonomischer oder politischer, sondern gleichsam ethischer Natur sind.

**Ethos** setzt sich für eine ethische Erziehung in Vorschulen, Grundschulen und weiterführenden Schulen ein, um Kindern und SchülerInnen einen „Vorsprung“ in kritischem Denken, Respekt für andere, Toleranz, Interkulturalität, Mediation, Mitgefühl und Dialog zu ermöglichen.

Ethische Erziehung und kritisches Denken nimmt eine Schlüsselrolle bei der Bildung einer ethisch reifen Persönlichkeit ein. Ungeachtet dessen variieren Praxis, Erfahrungen und Möglichkeiten von LehrerInnen, um sich auf diesem Feld Wissen anzueignen, sehr stark, so wie es auch der Fall ist mit der Verfügbarkeit von innovativen pädagogischen Ansätzen.

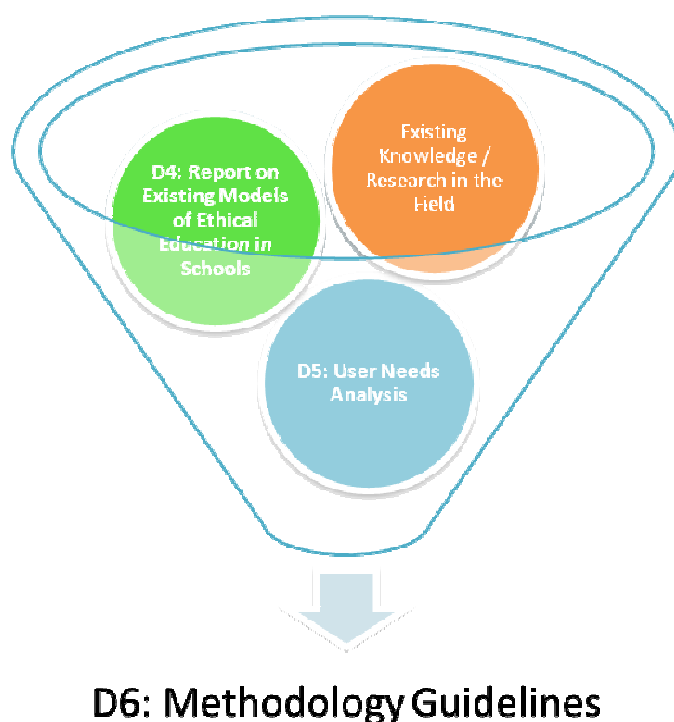
In verschiedenen EU-Ländern und auch Beitrittskandidaten-Ländern gehören die pädagogischen Berufe zu den Gruppen mit den geringsten Möglichkeiten zur professionellen Entwicklung und kontinuierlichen Aus- und Weiterbildung. Der Bedarf wurde von der EU klar erkannt (ET2020). Nur ein gutes ethisches und reflektierendes Wissen gepaart mit methodologischem Wissen der ErzieherInnen kann den Weg in Richtung einer guten ethischen Bildung für eine nachhaltige und dialogische Zukunft bahnen. Dies sind die Gründe, warum das **ETHOS** Projekt beantragt wurde, um den Blick insbesondere auf die Herausforderungen eines natürlichen und authentischen zwischenmenschlichen und interkulturellen Dialogs zu richten.

**Ethos** bietet GrundschullehrerInnen bzw. ErzieherInnen innovative Lehr-Lernmöglichkeiten zur ethischen Bildung an. Im ersten Schritt hat das Projekt den Status Quo der ethischen Erziehung in den beteiligten Partnerländern analysiert, um den Bedarf der LehrerInnen zu erfassen und darauf aufbauend geeignete pädagogische Methoden für Kinder / SchülerInnen in methodologisch-didaktischen Richtlinien klar zu definieren. Im nächsten Schritt werden pädagogische Materialien und methodisch-didaktisches Handwerkszeug in 7 Sprachen mit verschiedenen Curricula zum Thema entwickelt und den beteiligten Institutionen und Anderen zur Verfügung gestellt. Pilot-Trainings, Workshops und anwendungsbezogene Studien werden durchgeführt, um schließlich Ergebnisse zu erzielen, die dann breit – auch mittels Verwendung von IKT – disseminiert werden.

## ÜBER DIESES DOKUMENT

**Teilbericht Nr. 6 „Methodisch-didaktische Empfehlungen“** (englisch: „D6: Methodology Guidelines“) wurde auf Basis mehrerer Quellen abgefasst, nämlich Teilbericht Nr. 4 „Bericht über bestehende Modelle ethischer Bildung in Schulen“ (verfügbar in englischer Sprache als „D4: Report on Existing Models of Ethical Education in Schools“) und Teilbericht Nr. 5 „Analyse des Nutzerbedarfs“ (verfügbar in englischer Sprache als „D5: User Needs Analysis“). Die Erkenntnisse beider Teilberichte wurden untermauert durch bestehendes Wissen und andere Forschungsergebnisse auf dem Feld ethischer Bildung und Erziehung.

Alle drei Quellen bilden die Grundlage für Teilbericht Nr. 6 „Methodisch-didaktische Empfehlungen“ mit dem Ziel, a) die geeignetsten Antworten im Hinblick auf die Bedürfnisse der Zielgruppen zu finden und b) detaillierte Richtlinien für die Entwicklung pädagogischen Materials und methodisch-didaktischer Werkzeuge zu entwickeln für den Einsatz in der Klasse und praktische Trainingskurse für Lehrkräfte. Der vorliegende Bericht dient auch als Basis für die Entwicklung künftiger Lehrpläne, pädagogischer Materialien und methodisch-didaktischer Werkzeuge.



**Abbildung 1: Quellen für den Teilbericht Nr. 6 „Methodisch-didaktische Empfehlungen“ (D6: Methodology Guidelines)**

Das Dokument ist in 5 Abschnitte gegliedert:

Kapitel 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der Nutzer-Bedarfs-Analyse mit Lehrkräften bezüglich ihrer Erfahrungen, der bestehenden Unterrichtspraxis und ihrer Anregungen für die Entwicklung geeigneter pädagogischer Materialien und methodisch-didaktischer Werkzeuge. Große Einigkeit herrschte unter den Lehrkräften hinsichtlich der hohen Bedeutsamkeit ethischer Aspekte in der Bildung. Die Schilderungen der Lehrkräfte werden in Beziehung gesetzt zur Theorie der Multiplen Intelligenzen von Howard Gardner als theoretische Fundierung.

Kapitel 2 arbeitet ethischen Themen heraus, die als besonders relevant identifiziert wurden, gibt einen kurzen Überblick über einige ethik-didaktische Modelle und legt dar, wie ethische Themen im ETHOS Projekt in „Thematische Werkzeugkoffer“ (englisch: „Thematic Toolboxes“) gepackt werden. Schließlich werden Empfehlungen für künftige Autoren pädagogischer Materialien und methodisch-didaktischer Werkzeuge gegeben.

Die Kapitel 3 und 4 sind weiteren Bedürfnissen von LehrerInnen und ErzieherInnen gewidmet, wie sie in der Analyse der Nutzer-Bedürfnisse identifiziert wurden. Dazu gehören Überlegungen zur Verkörperung eines authentischen ethischen Rollenmodells durch die Lehrkraft gegenüber den SchülerInnen (Kapitel 3) und zur Stärkung der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern, da beide aktive Unterstützer der ethischen Erziehung des Kindes sind (Kapitel 4).

Kapitel 5 betrachtet Probleme und Fragen, die sich LehrerInnen stellen könnten, wenn sie von den „Thematischen Werkzeugkoffern“ Gebrauch machen, wenn sie an ihrer Verkörperung als authentisches ethisches Rollenmodell arbeiten oder wenn sie mit Eltern und anderen Beteiligten / Institutionen kommunizieren und kollaborieren. Das Kapitel beinhaltet auch einen Vorschlag für ein Workshop-Programm, das diese Fragen behandelt.

Der Anhang beinhaltet die Beschreibung mehrerer didaktischer Modelle im Bereich der Ethik. Die Modelle werden kurz erklärt, durch ein konkretes Beispiel veranschaulicht und mit Information versehen, um den Transfer in andere Anwendungskontexte zu erleichtern.

Die methodisch-didaktischen Empfehlungen richten sich an alle Entwickler von pädagogischen Materialien im Bereich der ethischen Erziehung und Bildung für die Zielgruppen von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe 1.

## 1. BEDÜRFNISSE DER ZIELGRUPPEN

### 1.1. ERGEBNISSE AUS DEM „BERICHT DER BESTEHENDEN MODELLE DER ETHISCHEN ERZIEHUNG UND BILDUNG IN SCHULEN“

Eine vorangegangene Erhebung in den Partnerländern zur jeweiligen Gesetzgebung, Politik, Durchführungsbestimmungen und der Praxis enthüllte, dass sich die Grundschulcurricula und Kindergartenprogramme in den verschiedenen Ländern in erheblichem Maß unterscheiden. In einigen Ländern wird auf die Notwendigkeit der ethischen Bildung - wie sie die beiden zentralen Aspekte des ETHOS Projektes beinhalten, d.h. (i) den sozialen Zusammenhalt, Respekt und Interkulturalität und (ii) die Erhaltung der Natur und Nachhaltigkeit - in der Bildungspolitik hingewiesen; in einigen Lehrplänen und Programmen sind besondere Themen/Kurse integriert, die diesem Themenfeld zuzuordnen sind.

Die allumfassende Natur der ethischen Reflexion und des Bewusstseins hiervon fordert einen **integrativen Ansatz**, bei dem diese Themen sowohl in den meisten Fächern in der Schule, wenn nicht in allen, angesprochen werden sollen (wie z.B. die Idee des „Fair Play“ und Gewaltprävention, Drogenmissbrauch im Sportunterricht, etc.), als auch in der Schule im Allgemeinen. Da die frühe Kindheit als eine der wichtigsten Phasen für eine gesunde Entwicklung gilt, und weil ethische Bildung und kritisches Denkvermögen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung eines ethisch reifen Menschen spielen, ist dieses Bildungsfeld überaus wichtig, sowohl aus Sicht der Kinder, als auch aus Sicht der LehrerInnen.

Eine der Herausforderungen ist es, ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutsamkeit von interthematischen und fächerübergreifenden pädagogischen Inhalten und Zielen zu entwickeln, da Ethik nicht auf ein Schulfach reduziert und unabhängig von allem anderen entwickelt werden kann. Themen wie sozialer Zusammenhalt, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Gestaltung von Kommunikation, staatsbürgerliche Kompetenzen, demokratische Werte, die Achtung von Kultur(en) und der Dialog zwischen Menschen und Kulturen überschreiten die Grenzen von Schulfächern und sind in das Schulleben als ein Ganzes eingebettet.

Die vorliegenden Empfehlungen bieten LehrerInnen und ErzieherInnen eine Möglichkeit zur Meisterung dieser Herausforderungen.

### 1.2. ERGEBNISSE DER BEDÜRFNISANALYSE DER NUTZER IM PROJEKT ETHOS

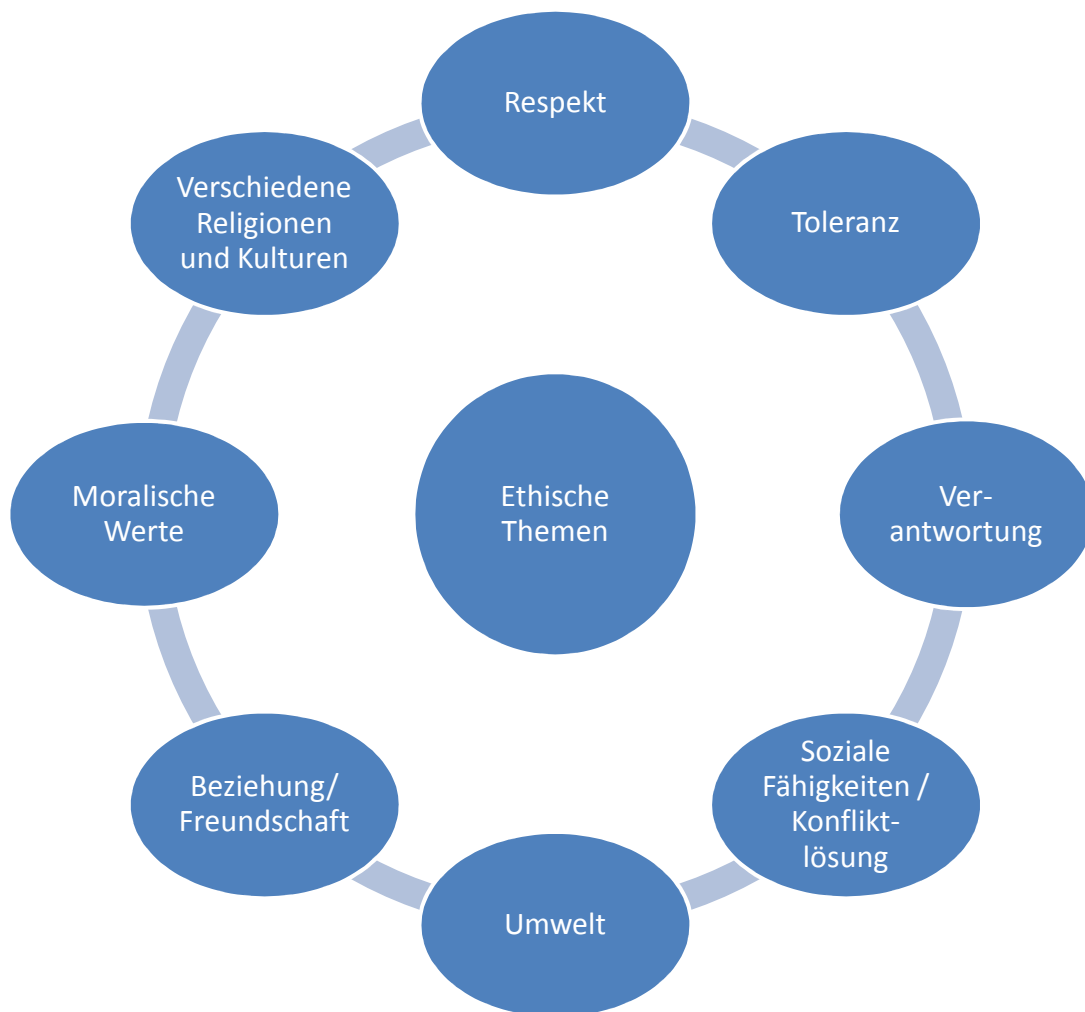
Die ETHOS Bedarfsanalyse identifizierte die Bedürfnisse der Zielgruppen im Feld der ethischen Bildung in der Schule. Insgesamt nahmen 475 Personen an der Befragung teil, 111 LehrerInnen / ErzieherInnen / Stakeholder waren in Fokusgruppen-Interviews involviert, weitere 150 LehrerInnen / ErzieherInnen füllten einen Fragebogen zu ihrer aktuellen Unterrichtspraxis und ihren Bedürfnissen aus, und 214 Eltern/Erziehungsberechtigte gaben ihre Einschätzungen zur ethischen Bildung ihres Kindes ebenso vermittels eines Fragebogens an. Obwohl die Stichproben in Bezug auf





- a) welche **Themen** sie als besonders relevant für die ethische Bildung ansehen, und  
 b) zu welchen thematischen Aspekten das ETHOS Team **Unterrichtsmaterialien und Werkzeuge** entwickeln und bereitstellen soll.

Die individuellen Antworten können in **acht Hauptthemen** gefasst werden. Diese werden in Abbildung 3 dargestellt. Des Weiteren wurde durch die Analyse der Bedürfnisse der Beteiligten festgestellt, dass LehrerInnen in allen Ländern bereits eine **Mischung aus unterschiedlichen Methoden und Hilfsmitteln** einsetzen, um SchülerInnen für ethische Inhalte zu sensibilisieren. Dennoch würden gaben die befragten Nutzer an, dass sie es **sehr schätzen würden, eine Reihe von weitere pädagogischen Materialien und Hilfsmitteln zu erhalten, die ihnen neue Wege des Lehrens von ethischen Inhalten eröffnen.**



**Abbildung 3: Bevorzugte ethische Themen, die in der ETHOS Studie zu den Bedürfnissen der Nutzer von LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern angegeben wurden**

Ethische Bildung umfasst eine Vielzahl an Themen und Ansätzen und muss sensibel zu ihrer multidimensionalen und tiefen anthropologischen Natur sein. Ethik ist die Basis unserer menschlichen Beziehung zu uns selbst und zur Welt um uns herum. Der Zweck und die Rolle von Ethik war immer die Erhaltung der Menschlichkeit, der Menschenwürde und der Bedingungen um ein gutes Leben zu führen. Unsere heutige Zeit und Kultur ist vor allem durch Pluralismus geprägt, was bedeutet, dass wir mit Krisen und Unruhen umzugehen zu haben, die durch die zunehmenden Vernetzung der Welt (Globalisierung) und der Abhängigkeit von einander entstehen. Gleichzeitig kommt es zu einer „Relativierung“ von Werten, was in erster Linie Ausdruck von verringertem Vertrauen in die Gesellschaft und der Verlust von Sicherheit bezüglich der fundamentalen Fragen unserer Existenz ist. Ethik schützt und fördert die Menschlichkeit unserer Existenz, sowohl bei uns selbst, als auch bei anderen um uns herum; die Praxis des Dialogs ist somit unerlässlich. Wir leben immer in Beziehung mit anderen, nämlich in einer Beziehung von gegenseitigem Geben und Nehmen; daher sind die Anerkennung unserer Abhängigkeit von anderen und die Sorge um andere so essentiell. Diese gemeinschaftliche Natur von Ethik ist äußerst wichtig und verordnet uns Reflexionen bezüglich Gerechtigkeit, Solidarität, Mitgefühl und Zusammenarbeit. Solche Bemühungen und Entdeckungen sind eng mit dem Dialog verbunden, der auf Offenheit, Gegenseitigkeit und gegenseitiger Anerkennung baut.

Diese Aspekte sind für die ethische Bildung wichtig, da es ihr Hauptziel ist, solch dialogische und emphatische Haltung auf allen Ebenen des Bildungsprozesses zu stärken. Man kann nicht nur grundlegende ethische Normen betonen (wie Aufrichtigkeit, Würde und Respekt vor dem Leben, Gewaltlosigkeit, Solidarität), sondern muss auch Tugenden behandeln, die im Herzen jedes/r einzelnen/er sind und sowie auf der Ebene der Gesellschaft. Daher verschreibt sich die dialogische Natur der Ethik und die ethische Erziehung einer Offenheit gegenüber dem Anderen und eröffnet somit einen Prozess des gegenseitigen Wachstums und Lernens. Im vorliegenden Teilbericht stellen wir eine pädagogische Vorlage vor, der man in der ethischen Bildung folgen kann sowie einige pädagogische und didaktische Modelle, die auf den oben erläuterten Eigenschaften basieren.

Die in der Bedarfsanalyse ermittelte Nachfrage für verschiedenartige Unterrichtsmaterialien ist im Einklang mit dem ETHOS-Ansatz einer „guten Unterrichtspraxis“, der auf der theoretischen Basis der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner fußt. Es ist ein möglicher Ansatz, auf dessen Basis ein/e LehrerIn oder ErzieherInnen Unterrichtsmaterialien entwickeln und Unterrichtsstunden konzipieren kann. Er bietet den Vorteil, mehrere Persönlichkeitsdimensionen von SchülerInnen und LehrerInnen miteinzubinden und eröffnet ein umfangreiches Feld, zur relativ leichten Herstellung einer Verbindung zwischen relevanten Themen (z.B. Gerechtigkeit, Freundschaft,...) mit spezifischen Lehrmethoden. Entsprechende Beispiele werden in den nächsten Abschnitten erläutert und dargestellt.

### 1.3. DIE THEORIE DER MULTIPLLEN INTELLIGENZEN

Gardner offeriert ein **breites Verständnis** des Konstrukts der Intelligenz und konstatiert, dass **jeder Mensch eine Reihe von multiplen Intelligenzen besitzt**, die **individuell und kontextabhängig** sind. Die verschiedenen Intelligenzen, die durch die Multiple Intelligenzen Theorie aufgezeigt wurden, sind:

- **Verbal-linguistische Intelligenz:** Die Fähigkeit, verbale oder geschriebene Worte für den Ausdruck der eigenen Gedanken und für das Verständnis anderer Menschen (SchriftstellerInnen, RednerInnen, AnwältInnen) zu verwenden.
- **Logisch-mathematische Intelligenz:** Die Fähigkeit, logische Prinzipien oder Methoden zu verstehen und anzuwenden, wie auch mathematische Probleme zu lösen (MathematikerInnen, WissenschaftlerInnen).
- **Visuell-räumliche Intelligenz:** Die Fähigkeit, Raum zu nutzen oder zu manipulieren und mental die räumliche Welt abzubilden (BildhauerInnen, FlugzeugpilotInnen, SchachspielerInnen).
- **Musische Intelligenz:** Die Fähigkeit, Musik zu erzeugen, darzustellen, zu erkennen und musisch zu denken (MusikerInnen, KomponistInnen).
- **Körperlich-kinästhetische Intelligenz:** Die Fähigkeit, den eigenen Körper zu verwenden, um ein Problem zu lösen oder etwas zu bewerkstelligen (AthletInnen, TänzerInnen).
- **Interpersonale Intelligenz:** Die Fähigkeit, die Bedürfnisse anderer zu erkennen, ihre Intentionen und Motivationen sowie Beziehungen aufzubauen (VerkäuferInnen, PolitikerInnen).
- **Intrapersonale Intelligenz:** Die Fähigkeit, die eigene Motivation und emotionale Befindlichkeit zu verstehen (SchriftstellerInnen, TherapeutInnen mit selbst-Erkenntnis).
- **Naturalistische Intelligenz:** Die Fähigkeit, Flora und Fauna zu erkennen, zu identifizieren und klassifizieren, wie auch andere Kategorien von Objekten (NaturwissenschaftlerInnen, KöchInnen).
- **+ Existentielle Intelligenz:** Die Fähigkeit, gemeinsame Werte und Intuitionen zu gebrauchen, um andere zu verstehen, wie auch die Welt um einen selbst.

Howard Gardner Ansatz stellt die Person des Lernenden in den Mittelpunkt, mit all seinen multiplen Intelligenzen um die Person herum (siehe Abbildung 4):



**Abbildung 4: Lernende und ihre multiplen Intelligenzen – Bereit, um sie anzuwenden?**

Ein/e Lernende/r kann ein **gründliches Verständnis** von einem Thema erreichen, wenn dieses in einer vielfältigen Weise dargestellt wird, sodass **alle Intelligenzen stimuliert werden**. Daher muss viel Zeit investiert werden, um ein Thema von **vielen verschiedenen Perspektiven** zu betrachten, und ein Thema sollte auch wichtig genug für eine genaue Untersuchung sein.

Mit dem Wissen um Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen können LehrerInnen, SchulleiterInnen und Eltern die Lernenden in ihrer Mitte besser verstehen. Sie können den SchülerInnen ein sicheres **Erkunden und Lernen auf verschiedenen Wegen** ermöglichen, und sie ermutigen, ihr **eigenes Lernen zu steuern**, und sie dabei unterstützen. Erwachsene können SchülerInnen helfen, **ihre Stärken zu verstehen und wertschätzen zu lernen**, und **Aktivitäten in der realen Welt zu erkennen, die zu mehr Lernen anregen werden**.

#### 1.4. WERKZEUGE UND METHODEN ZUR ANSPRACHE MULTIPLER INTELLIGENZEN

Verschiedene Hilfsmittel und Methoden sprechen verschiedene Intelligenzen bei Lernenden an. Armstrong (2009, S. 60-64) hat eine Liste mit Methoden und Hilfsmitteln für verschiedene Intelligenzaspekte erstellt, um eine Orientierung und Inspiration für LehrerInnen und ErzieherInnen zu geben. Die Tabelle 1 nimmt die Erkenntnisse Armstrongs auf und transferiert sie in eine tabellarische Form:

Multiple Intelligenzen – Werkzeuge und Methoden	
<b>Linguistische Intelligenz</b>	Bücher, Brainstorming, Lesen im Chor, Debattieren, freies Sprechen, individuelles Lesen, Tagebuch schreiben, Diskutieren in Groß- und Kleingruppen, Vorträge, Handbücher, Erinnerung sprachlicher Fakten, Publizieren (z.B. eine Klassenzeitung herausgeben), der Klasse vorlesen, Zeit miteinander verbringen, Geschichten erzählen, Hörbücher, gegenseitig die Stimme aufnehmen, Textverarbeitungssoftware verwenden, Silbenrätsel, Arbeitsblätter, Schreibaktivitäten
<b>Logisch-mathematische Intelligenz</b>	Klassifikationen und Kategorisierungen, Programmiersprachen, Entwicklung von Codes, Heuristiken, Logik-Puzzles und Spiele, Übungen zur logischen Problemlösung, logisch-sequentielle Präsentation eines Themas, mathematische Probleme an der Tafel, Piagets kognitive Übungen, Berechnungen und Quantifizierungen, wissenschaftliches Denken, wissenschaftliche Demonstrationen, sokratische Fragen
<b>Räumliche Intelligenz</b>	3-D Baukästen, Kunstbetrachtung, Charts, Graphiken, Diagramme und Mappen, farbliche Unterscheidungen, computergestützte Graphikprogramme / Graphik-Software, grafische Symbole, kreatives Imaginieren, Ideenskizzierungen, ideenreiches Geschichtenerzählen, Mindmaps und andere visuelle Darstellungen, optische Täuschungen, Malereien, Collagen und andere Formen visueller Kunst, Photographien, Erfahrungen in der Bildbetrachtung und Bildinterpretation, Sprachbilder/Metaphern, Videos, Dias und Filme, Aktivitäten zur visuellen Sensibilisierung, Suche nach visuellen Mustern, visuelle Rätsel/Puzzles und Labyrinth, visuelle Denkübungen, Visualisierung
<b>Körperlich-kinästhetische Intelligenz</b>	Körperreaktionen, Body Maps / Körperlandkarten, ein Theaterspiel mit der Klasse, Spiele mit Wettbewerbscharakter und kooperative Spiele, Kochen, Gartenarbeit und andere Aktivitäten, die „schmutzig“ machen, Werken, kreative Bewegung, Schulausflüge, praktische Aktivitäten aller Art, praktisches Denken, kinästhetische Konzepte, In-die-Hand-Nehmen von Dingen und darauf einwirken,

	Pantomime, Körperwahrnehmungsübungen, Sportunterricht, Übungen zur körperlichen Entspannung, taktile Materialien und Erfahrungen, Verwendung von kinästhetischen Bildern, Verwendung von Körpersprache/Handzeichen zur Kommunikation, Nutzung von Software zur virtuellen Realität
<b>Musische Intelligenz</b>	Neue Melodien für Konzepte erstellen, Diskographien, in einer Gruppe singen, altbekannte Melodien mit Vorstellungen verknüpfen, auf innere musische Bilder hören, Stimmungsmusik, Musik wertschätzen, Software zur Komposition von Musik verwenden, musikalische Konzepte entwickeln, live auf einem Piano, einer Gitarre oder einem anderen Instrument spielen, Schlagzeuginstrumente spielen, aufgenommene Musik abspielen, Rhythmen, Lieder, Raps und Gesänge spielen, singen, summen, oder pfeifen, Hintergrundmusik verwenden
<b>Interpersonale Intelligenz</b>	Akademische Vereine, Ausbildungen, Brettspiele, gesellschaftliches Engagement, Schlichtung von Konflikten, kooperative Gruppen, altersübergreifende Nachhilfe / Tutoren, Brainstorming in der Gruppe, interaktive Software oder Internet-Plattformen, zwischenmenschliche Interaktionen, gesellschaftliche oder soziale Themen als Kontext für das Lernen, kollegiales Lernen (Peer Sharing), sich ein Bild vom Anderen machen (People Sculptures), Simulationen
<b>Intrapersonale Intelligenz</b>	Eigene Wahl geeigneter Zeiträume, Exposition gegenüber inspirierenden / motivierenden Lehrplänen, Hineinspüren in die mannigfaltigen Färbungen von Augenblicken („feeling toned moments“), Beratung bei der Entwicklung von Zielsetzungen, Selbststudium, individuelle Projekte und Spiele, Interessensschwerpunkte, kurz Blitzlicht-Runden / einminütige Reflektionen, Wahlmöglichkeiten bei den Hausaufgaben, Stärkung persönlicher Anknüpfungspunkte und Verbindungen, Rückzugsräume zum Lernen, Aktivitäten zur Förderungen der Selbst-Wertschätzung, selbstgesteuertes Lernen, Selbst-Unterricht durch die Methode des Programmierens Unterricht
<b>Naturalistische Intelligenz</b>	Aquarien, Terrarien und andere tragbare Ökosysteme, Klassen-Wetterstation, Öko-Studien, Gartenarbeit, naturorientierte Software, Hilfsmittel aus der Naturwissenschaft (Ferngläser, Teleskope, Mikroskope), Naturvideos, Filme und Kino, Spaziergänge in der Natur, (Haus-)Tiere im Klassenzimmer, Pflanzen als Requisiten, der Blick durch das Fenster nach Draußen

**Tabelle 1: Liste von Werkzeugen, Methoden und Intelligenzen lt. Armstrong (2009)**

Die obere Tabelle legt nahe, dass es eine breite Palette an Methoden und Hilfsmitteln gibt, um den Schulunterricht auf eine kreative und innovative Weise zu bereichern, so dass die Lernenden auf viele vielfältig angeregt werden.

### 1.5. EIN ANWENDUNGSBEISPIEL FÜR DIE THEORIE DER MULTIPLLEN INTELLIGENZEN IN DER KLASSE

Ein veranschaulichendes Beispiel zur Anwendung von Howards Gardners Konzept der Multiplen Intelligenzen (MI) im Feld der religiösen Erziehung wurde im österreichischen Projekt „Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!“ realisiert.

SchülerInnen in der zweiten Klasse der „Volksschule Schulschwestern Graz“ wurden in einer Doppelstunde im römisch-katholischen Religionsunterricht angeregt, ihre besonderen Fähigkeiten zu entdecken und diese Talente als wertvoll für die Gemeinschaft wahrnehmen. Das Thema wurde durch mehrere Stationen umgesetzt, die dem Konzept der Multiplen Intelligenzen von Howard Gardner entsprechen. In den Arbeitsstationen konnten die SchülerInnen ihre Talente entdecken und diese in die Gemeinschaft einbringen.

Name der Station	Intelligenz-Art	Arbeitsauftrag
„Das Beste an mir ist ...“	Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Vervollständige fünf Satzanfänge ohne zu sprechen (=nonverbal) und stelle die Sätze mit deinem ganzen Körper dar! Dein/e Partner/in soll erraten, was Du dargestellt hast. Dann ist sie/er an der Reihe.
„Ich kann Gedichte schreiben.“	Interpersonale und linguistische Intelligenz	Suche dir eine Partnerin/ einen Partner! Schreibt gemeinsam auf einem Blatt eine Geschichte mit ca. 8-10 Sätzen. 5 Wörter des Arbeitsblattes sollten in der Geschichte vorkommen. – Achtung: Ein Kind schreibt den ersten Satz; das andere Kind darunter den zweiten usw.
„Ich bin ein Baumeister.“	Logisch-mathematische und räumliche Intelligenz	Bringe 10 Fotos einer Kirche in die richtige Reihenfolge. Oder: Ordne die 7 Teile des Tangram-Puzzles in die Form einer menschlichen Figur.



„Die Spiegel-Ecke“	Räumliche Intelligenz und interpersonale Intelligenz	Beschreibe einem Partner Gegenstände aus einer Schatzkiste, ohne sie zu benennen.  Oder:  Mache eine Bewegung, die Dein Partner nachahmen soll.
„Ich kann musizieren.“	Musische Intelligenz	Begleite ein Lied mit Orff Instrumenten
„Ich kann kochen.“	Naturalistische Intelligenz	Bereite Nahrung (Aufstrichbrote, Fruchtsalat).
„Wir malen und laufen gleichzeitig.“	Körperlich-kinästhetische Intelligenz	Packpapier ist auf einem Tisch befestigt. Die SchülerInnen laufen um den Tisch mit Wachskreiden in ihren Händen und malen ein Bild.
„Ich bin besonders gut bei ...“	Intrapersonale Intelligenz	Entdecke deine persönlichen Fähigkeiten und sprich sie auf einen MP3-Player: „Ich heiße N. und ich kann ... besonders gut.“
„An Deiner Seite ist ein Platz für alles.“	Existenzielle und spirituelle Intelligenz	Teile Deine Erfahrungen mit Gott und danke ihm dafür.

**Tabelle 2: Praxisbeispiel für die Umsetzung der MI- Theorie in der Klasse**

Einige der Arbeitsbereiche werden in folgender Foto-Galerie präsentiert:

 <p><b>Beschreibe Deinem Partner Gegenstände</b></p> <p>Räumliche Intelligenz und interpersonale Intelligenz</p>	 <p><b>Ordne Karten</b></p> <p>Logisch-mathematische Intelligenz</p>
 <p><b>Um einen Tisch laufen und ein Bild malen</b></p> <p>Körperlich-kinästhetische Intelligenz</p>	 <p><b>"Ich heiße N. und ich kann ... besonders gut"</b></p> <p>Intrapersonale Intelligenz</p>

Abbildung 5: Foto-Galerie des Projekts „Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen.“

Mit den Impulsen „Gott, ich danke Dir, dass ich ... besonders gut kann“ und „Ich kann ... nicht so gut ... und möchte das besser können“ wurden die Lebenserfahrungen in den Stationen auf die Glaubelebene gehoben und die theologische Dimension in kindgerechter Sprache ausgedrückt. Literatur: (Konrad & Reiterer 2007).

## 2. ENTWICKLUNG PÄDAGOGISCHER MATERIALIEN UND METHODISCH-DIDAKTISCHER WERKZEUGE

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, sollen geeignete Unterrichtsmaterialien und –hilfsmittel die Lernenden auf vielfältigen Wegen ansprechen und inspirieren, um damit all ihre Intelligenzbereiche und Kompetenzen anzuregen. Diese theoriebasierten Forderungen stehen im Einklang mit den spezifischen Bedürfnisse und Erwartungen, die von LehrerInnen und Eltern in der ETHOS Bedarfsanalyse genannt wurden.

In diesem Kapitel werden die vorangegangenen eher allgemein gehaltenen Überlegungen spezifiziert:

Kapitel 2.1 legt einen Schwerpunkt auf das Angebot ethischer Materialien, die für verschiedene Altersgruppen adäquat ist. Kapitel 2.2 nimmt die zuvor identifizierten ethischen Themen auf und definiert zugehörige Unterthemen. Im Kapitel 2.3 wird ein kurzer Überblick über einige ethisch-didaktische Modelle gegeben, um an ihnen die Herangehensweise einiger AutorInnen in diesem Bereich aufzuzeigen. Die Modelle können als Leitlinie zur Strukturierung und Gestaltung von ethischen Fragen und Thematiken im Unterricht dienen. Kapitel 2.4 legt den Fokus auf die Zusammenstellung von pädagogischen Hilfsmitteln: es wird eine Struktur für Thematische Werkzeugkoffer vorgeschlagen; dabei wird ein Schwerpunktthema in den Mittelpunkt gestellt und um vielfältige pädagogische Materialien und Werkzeuge angereichert. Das Kapitel wird mit einer Zusammenstellung von erprobten, praktischen Tipps für EntwicklerInnen / AutorInnen pädagogischer Materialien im Bereich der ethischen Bildung schließen.

### 2.1. ALTERSGERECHTE MATERIALIEN

Das ETHOS Team entwickelt pädagogische Materialien und Hilfsmittel für verschiedenen Altersgruppen, da es alterstypische Unterschiede in der jeweiligen Stufe der moralischen und emotionalen Entwicklung, den Bedürfnissen der Kindern, dem Vokabular, dem Erkenntnisstand und der psychischen Entwicklung gibt.

**Kinder im Alter von 3-4 Jahren** haben starke Emotionen, die dennoch auch recht flüchtig sind. Sie haben eine lebhaft Phantasie (dies drückt u.a. sich in imaginären Freunden und “privaten Gesprächen” aus). Die häufigsten Emotionen in diesem Alter sind: Egoismus, Angst (vor Tieren, Objekten, Fratzen, Masken, Dunkelheit, Polizisten, Dieben...), Engagement, Wut, Eifersucht und Humor (ein erster Sinn für Humor scheint auf: das Kind lacht über lustige Grimassen, absichtliche Ungeschicklichkeit, witzige Äußerungen von Erwachsenen, Verdrehung von Dingen).

**Kinder im Alter von 4-5 Jahren** stellen Vermutungen an über die Ursachen von grundlegenden Emotionen. Spiel und Phantasie sind wirkungsvolle Möglichkeiten zur Erschaffung einer eigenen Welt. Sie sind sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst, doch dieses führt auch zu neuen Ängsten, z.B. vor der Dunkelheit und Einsamkeit, vor Phantasiewesen (Hexen, Drachen etc.), aber auch zu Alpträumen und der Angst vor einer potenziellen Gefahr (Angst vor Schlangen, Spinnen etc.). Sie drücken Wut aus,

wenn Hindernisse ihren Weg versperren, wenn sie Schwierigkeiten in einem Spiel erleben oder wenn sie bestraft werden. In diesem Alter entwickeln sie Humor. Zumeist lachen sie, wenn jemand ungeschickt ist oder diesem etwas passiert. Im Alter von fünf Jahren zeigen die Kindern Gefühle von Scham, Unruhe, Enttäuschung und Eifersucht. Sie lernen, sich selbst zu beherrschen, beginnen oberflächliche Freundschaften, und Gruppenaktivitäten werden immer attraktiver.

**Kinder im Alter von 5-7 Jahren** spielen eher in der Nähe voneinander, als miteinander (dies nennt man das "parallele Spielen"). In diesem Lebensabschnitt lernen die Kinder die Grundlagen des Lesens, Schreibens und der Mathematik. Sie wollen lernen und haben den Wunsch, die Erwachsenen zufriedenzustellen. Sie verstehen das Konzept von gestern, heute und morgen. Kindern in diesem Alter können zweistufige Anfragen bzw. Aufgaben verstehen (z.B. "Gehe in den Garten und finde einen Stein"), und sie können auch diese Fragen beantworten: Wer? Was? Wann? Wo? Und Warum? Das Kind entwickelt ein erstes Selbstwertgefühl, und es beginnt, sich mit einer Person desselben Geschlechts zu identifizieren. Er/sie beginnt zu verstehen, dass er/sie nicht alleine ist, und entwickelt soziale Fähigkeiten, die ihm/ihr helfen, Freunde zu finden. Das Kind kann selbständig mit anderen Menschen kommunizieren. Er/sie ist am Unterschied zwischen Wahrheit und Lüge interessiert. In diesem Alter ist das Spiel ein zentraler Aspekt, durch den Kinder sich selbst entdecken können.

**Kinder im Alter von 7-9 Jahren** beginnen normalerweise, in die Schule zu gehen. Sie wissen, wie man liest und schreibt. Für sie ist es sehr wichtig, Teil einer Gruppe zu sein. Sie sind sehr neugierig in Bezug auf alles. Sie haben einige philosophische Fragen – wie der menschliche Körper funktioniert, wo das Ende des Universums ist etc....

**Kinder im Alter von 9-11 Jahren** fangen an, abstrakte Konzepte zu verstehen. Sie mögen Phantasiegeschichten; diskutieren gerne und lieben es zu gewinnen. Sie beginnen, die Beziehungen in einer Gemeinschaft zu verstehen und interessieren sich dafür. Sie stellen viele Fragen über die Gesellschaft, über richtig und falsch etc....

**Kinder im Alter von 11-14 Jahren** kommen werden zu Jugendlichen und zeigen rebellisches Verhalten. In Diskussionen können sie logische Argumente vertreten. Sie mögen den Gedanken, dass sie etwas Besonderes sind, und überdenken gerne grundlegende Konzepte.

## 2.2. HAUPTTHEMEN UND UNTERTHEMEN

Basierend auf den Antworten der Teilnehmenden an den Fokusgruppen, der LehrerInnen, und Eltern aus Kroatien, Slowenien, Spanien, Italien, Deutschland und Österreich wurde eine Liste mit acht Hauptthemen erarbeitet. Wie schon in Abbildung 3 aufgezeigt, sind die Themen folgende:

- Respekt
- Toleranz
- Verantwortung
- Moralische Werte

- Beziehung / Freundschaft
- Umwelt
- Soziale Fähigkeiten (Kommunikation, Konfliktlösung)
- Wissen über verschiedene Religionen und Kulturen

Teilweise sind das die Schlüsselwörter, die uns die Befragten der Studie ohne weitere Erklärung gegeben haben; teilweise haben sie konkrete Beispiele angegeben, um das jeweilige Thema und seine Unterthemen zu unterscheiden. Für die Entwicklung von pädagogischen Materialien und Hilfsmitteln ist es unerlässlich, ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Unterthemen und Fragen zu dem jeweils übergeordneten Thema gehören. Die anschließende Tabelle listet die Hauptthemen auf und bietet eine Sammlung von Unterthemen basierend sowohl auf den Antworten aus der Bedürfnisanalyse der Beteiligten und als auch auf dem Fachwissen von Experten des ETHOS Konsortiums aus Ethik, Theologie und Philosophie.

Hauptthema	Sammlung der Unterthemen
Respekt/ Toleranz	<p>Respekt ist ein Grundpfeiler des Menschen als Person; in der Präambel der Menschenrechtserklärung der UN heißt es, dass das Menschsein in der Würde und im Wert des Menschen liegt. Wir alle begrüßen es und sind darüber erfreut, wenn man uns respektiert; dazu gehört aber auch, dass wir andere respektieren. Unerlässlich ist dabei der Dialog: Ein menschliches Wesen hat zwei Ohren und einen Mund, um gut zu hören und im Anschluss daran zu antworten. Die Übung des Dialogs ist eine Übung in Menschlichkeit; die Voraussetzung hierfür ist, dass man in seiner Erziehung das Konzept der ‚Person‘ in Bezug auf sich selbst und auf andere verinnerlicht hat. Gandhi betonte, dass jede/r gute Gedanken pflegen, gute Worte sprechen und gute Taten tun soll. Eine dialogische Form von Beziehungen ist Voraussetzung für Respekt. Toleranz ist nur eine Mindestanforderung für das Zusammenleben. Wenn jemand nicht bereit ist, den anderen zu akzeptieren, dann hat er Probleme, mit ihm zusammenzuleben und ihn zu akzeptieren. Die Gesellschaften, die ihre Mitglieder nicht dazu ermutigen zu kooperieren, betonen die Wichtigkeit der Toleranz. Historisch gesehen gewann die Toleranz nach dem Absolutismus an Gewicht, um die Auseinandersetzungen zwischen den Mitgliedern in den Gesellschaften zu verhindern. Dies ist noch immer ein großes Problem in Transitionsländern (nach der totalitären Ära). Der Dialog ist eine Praxis, die es uns ermöglicht die bloße Toleranz zu übersteigen und gegenseitigen Respekt aufzubauen.</p> <p><b>Unterthemen:</b> <i>Verschiedenheiten, Konversation, gemeinsames</i></p>

<p><b>Verantwortung</b></p>	<p><i>Menschsein, Kultur, gegenseitige Abhängigkeit, Geduld, Achtsamkeit, gegenseitige Beziehungen, Respekt, Menschenrechte, Würde.</i></p> <p>Das englische Wort für Verantwortung (responsibility) leitet sich vom Wort „respond“ („antworten“) ab. Das Kind lernt, auf andere zu antworten, zu reagieren und der/die Befragte von jemand anderen zu sein, z.B. indem er/sie jemanden sein/ihr Wort gibt. Die Verantwortung liegt hier darin, andere als Partner im Dialog anzuerkennen und zum eigenen Wort zu stehen (<i>pacta servanda sunt</i>). In der heutigen Zeit sind eine verringerte Verantwortung und das Vertrauen in unsere Beziehungen ein Problem.</p> <p><b>Unterthemen:</b> <i>Sprache, Versprechen, Verpflichtungen, Vertrauen, Verantwortung gegenüber den kommenden Generationen und der Umwelt, Volk.</i></p>
<p><b>Moralische Werte</b></p>	<p>Wir alle stimmen darin überein, dass es Werte gibt, die für unser Leben grundlegend sind: Wahrheit, Wohlbefinden, Schutz und Aufblühen unseres physischen, psychischen und gesellschaftlichen Lebens, Vertrauen, die Pflege unserer Sprache und andere Sitten, Gerechtigkeit. Der Dialog in der Familie und in anderen Teilen der Gesellschaft setzt Werte fest und ermöglicht ihre Erfüllung. Die Gesellschaft als Ganzes ist durch viele unsichtbare Rahmen verbunden.</p> <p><b>Unterthemen:</b> <i>Werte als Leitfäden in unserem Leben, ein gutes Leben, die Kunst des Lebens, spezielle Werte.</i></p>
<p><b>Beziehung/ Freundschaft</b></p>	<p>Wenn wir aufwachsen, müssen wir in der Lage sein anzuerkennen, dass der Andere eine Bedingung für uns ist zu überleben und aufzublühen; wir sind von anderen abhängig und werden immer in einem komplexen Netz gegenseitiger Abhängigkeiten leben. Je näher und tiefer unsere Beziehungen (z.B. Freundschaft) zu anderen sind, desto größer werden unsere Menschlichkeit und unser Wohlbefinden sein. Ein Dialog zwischen zwei oder mehr Menschen stärkt die Beziehungen und vertieft die Partnerschaft und Freundschaft.</p> <p><b>Unterthemen:</b> <i>verschiedene Formen der Freundschaft, Peer-Beziehungen, Empathie, Liebe, gegenseitige Abhängigkeit, Vernetzung.</i></p>
<p><b>Umwelt</b></p>	<p>Die Umwelt ist ein Ort unserer Selbstverwirklichung. Es gibt verschiedene Ansätze, um dahin zu gelangen. Von der janistischen Seite: keinen Raubbau an der Natur betreiben, keinem Wesen durch die moderne Konsumgesellschaft schaden, die uns dazu anregen</p>

Soziale  
Fähigkeiten /  
Konfliktlösung

will, so viel wie möglich zu genießen, zu konsumieren und auszubeuten. Da die Erde rund ist und begrenzte Ressourcen hat, müssen wir den Dialog betreiben, um herauszufinden, wie wir die Güter der Erde für alle Menschen von heute und den kommenden Generationen aufteilen können.

**Unterthemen:** *der Wert der Natur, Ökologie, die Bedeutung von „green“ sein, Nachhaltigkeit.*

Wir können nicht ohne andere leben; für ein Leben in der Gemeinschaft oder für ein Leben mit anderen müssen wir gegenseitigen Respekt und weitere soziale Fähigkeiten erlernen. Der beste Weg, dies zu erfüllen, ist es Tugenden (Umsicht, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mäßigung, Takt) zu üben und kultivieren, die uns dazu ermächtigen, mit anderen zu sein und mit ihnen unser Leben zu teilen. Tugenden zu lernen bedeutet, sich in Offenheit für das Neue einzuüben und für Herausforderungen des Lebens bereit zu sein. Die christliche Tradition betont geistige Tugenden: Glaube, Hoffnung und Liebe. Für das ethische Denken brauchen wir eine langfristige Ausrichtung um unser Leben in einer guten Art und Weise zu erfüllen. Alain de Button betont zehn Tugenden als Fähigkeiten des modernen Lebens: *Belastbarkeit, Einfühlungsvermögen, Geduld, Verzicht, Höflichkeit, Humor, Selbst-Bewusstsein, Vergebung, Hoffnung und Zuversicht.* Konflikte sind auch ein unvermeidlicher Teil unseres Lebens und wir müssen lernen sie zu lösen, sobald sie in einer produktiven Weise auftreten.

**Unterthemen:** *Tugenden, Leben mit anderen, Individuen und Gesellschaft, Konflikte, Techniken der Konfliktlösung, Mediation, Wiedergutmachung.*

Verschiedene  
Religionen und  
Kulturen

Wir leben in einer globalen Welt, in der verschiedene Religionen und Weltanschauungen, die einmal aufgetaucht sind, zusammengefügt wurden. Gandhi sagt, dass wir nicht zu anderen Religionen konvertieren müssen, aber dass das Treffen mit anderen unseren religiösen Zugang zur Welt intensiviert. Der Mensch ist ein Individuum und hat seine/ihre persönlichen Eigenheiten. Wir können sie nicht ausschließen, sie jedoch in unser und das Leben mit anderen integrieren. Der Weg dorthin braucht den Dialog und seine Voraussetzungen: Kenntnis und Verständnis der verschiedenen Religionen, prinzipielle Offenheit für religiöse Dimensionen, Offenheit für Anhänger anderer Religionen, die Anerkennung eines positiven Beitrags der Religionen für das menschliche Leben.

**Unterthemen:** *Religionen und ihre Geschichte, die Rolle von*

Tabelle 3: Charakterisierung der Hauptthemen von ETHOS

Das jeweilige Hauptthema mit seinen Unterthemen kann durch eine Definition von Lernzielen noch weiter unterteilt werden, sodass am Ende des Prozesses ein klares Bild von Umfang und Struktur der Lerninhalte (= Curriculum) erstellt werden kann.

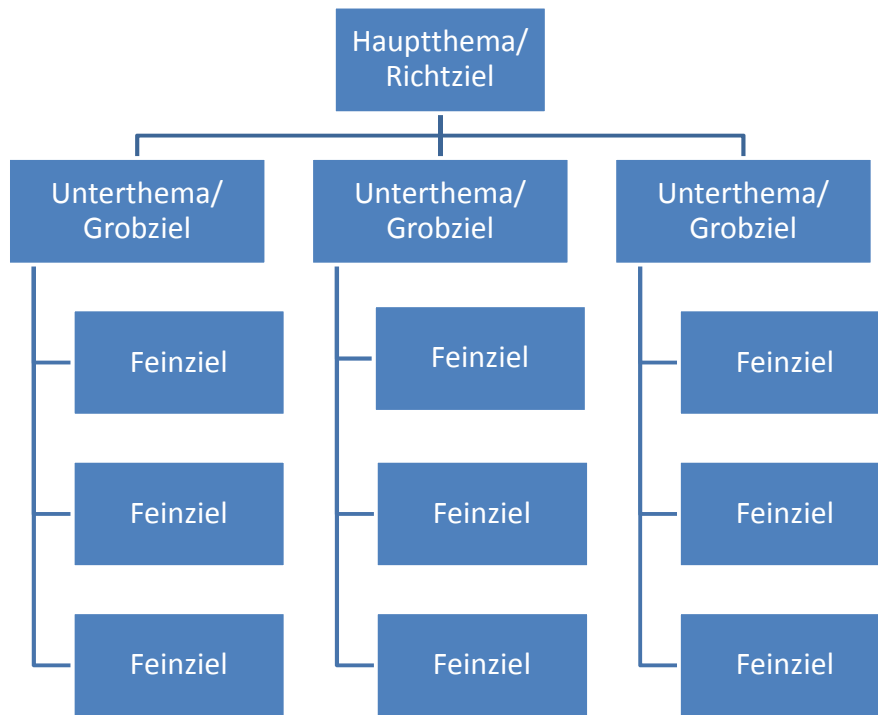


Abbildung 6: Hierarchie der Themen / Ziele

Nach der Definition des Begriffes "Curriculum" mit einem Hauptthema, Unterthema und Lernzielen, soll ein Überblick darüber gegeben werden, wie Lerninhalte in einer didaktisch adäquaten Art aufbereitet werden können.

### 2.3. EIN ÜBERBLICK ÜBER ETHIK-DIDAKTISCHE MODELLE

Die Darlegung und Diskussion der Multiplen Intelligenzen Theorie im vorangegangenen Kapitel hat schon wertvolle Informationen aufgezeigt bezüglich der Frage, wie der Lernprozesse im Allgemeinen gefördert werden können. Mehrere AutorInnen haben sich schon mit der Frage beschäftigt, wie **ethisches Lernen** durch LehrerInnen und ErzieherInnen im Besonderen stimuliert und unterstützt wird. Das Studium der individuellen Modelle ist anregend und inspirierend. Aufgrund ihrer Ausführlichkeit



werden die Modelle im Anhang dieses Berichts erläutert, wobei jedes Modell kurz beschrieben und anhand eines Beispiels veranschaulicht wird. Danach werden Empfehlungen für den Transfer in den Unterricht gegeben. So kann sich der/die interessierte LeserIn eingehender mit den verschiedenen ethischen Modellen beschäftigen, wie zum Beispiel:

- Stufen der Erfahrung (D. Mieth)
- Der Prozess der Wertklärung (L.E. Raths, M. Harmin & S.B. Simon)
- Regelkreis für ganzheitliches ethisches Lernen (G. Stachel)
- Ethische Sensibilität und Konfliktlösung durch Dilemmata und Konfliktgeschichten (L. Kohlberg)
- Ethisches Argumentieren als Weg zur Normenfindung (A. Auer)
- Das Werte- und Entwicklungsquadrat (P. Helwig)
- Die Entscheidungsstiege (E. Woller)
- Schülerbuch "Freiräume" (Prügger, Schrettle & Feiner)
- Weltethos (H. Küng)
- World Kindness Movement
- Project: "Who's Afraid of Corruption YET?" ("Wer hat noch Angst vor Korruption?") (Association Petit Philosophy "Philosophieren mit Kindern")

Einige der Modelle entstammen einem eher religiösen Kontext, andere einem eher ethischen Kontext und wieder andere haben mehr philosophische Wurzeln. Alle aber **nehmen ethische Werte und die ethische Erziehung in den Fokus**. Der/Die interessierte LeserIn möge wählen, welche Quelle er/sie bevorzugt und als anregend für eine nähere Betrachtung und Auseinandersetzung erachtet. Der nächste Abschnitt in diesem Bericht gibt einige praktische Tipps und Empfehlungen, was eine EntwicklerIn von ethischen Materialien bedenken sollte, um pädagogische Hilfsmittel interessant und attraktiv für die jeweilige Zielgruppe zu gestalten.

#### **2.4. SIEBEN PRAKTISCHE TIPPS FÜR ENTWICKLER/INNEN VON ETHIK-DIDAKTISCHEN MATERIALIEN UND WERKZEUGEN**

Sieben Stufen, wie sie in der untenstehenden Tabelle beschrieben werden, sind bei der Erstellung von ethischen Materialien und Hilfsmitteln sehr hilfreich. Neben den Erklärungen zu den verschiedenen Stufen findet sich auf der rechten Seite ein Beispiel, welches vom ETHOS Konsortium Partner „Petit Philosophy“ bereitgestellt wurde.

Stufen	Praxisbeispiel: „Freundschaft“
1. Benennen Sie das Hauptziel des pädagogischen Materials.	Es geht um den Wert „Freundschaft“.
2. Erlernen Sie das Basiswissen über das Alter der SchülerInnen, mit denen Sie arbeiten möchten. Informieren Sie sich darüber, was Kinder in diesem Alter mögen und wie man sich ihnen am besten nähert.	Informieren Sie sich bei der/dem LehrerIn der Kinder, sprechen Sie mit anderen Kindern der gewählten Altersgruppe, lesen Sie Abschnitt 2 dieses Berichts, um Erläuterungen zur Spezifika der einzelnen Altersgruppen zu erhalten usw. ....
3. Seien Sie kreativ und finden Sie den richtigen Weg, um die SchülerInnen dazu anzuregen, über das Thema nachzudenken. Gestalten Sie die Materialien ansprechend für die Kindern, sodass sie damit arbeiten wollen. Man kann verschiedene Hilfsmittel verwenden, wie Computerprogramme, Geschichten, Spiele...	Wir (= Petit Philosophy) verwenden eine Power-Point-Präsentation, in der Kinder eine Vielzahl von handgezeichneten Charakteren kennenlernen.
4. Seien Sie neutral. Nehmen Sie nie eine bestimmte Position in Bezug auf einen Inhalt ein, den Sie vorbereiten. Sie sollten ihn so entwerfen, dass SchülerInnen aufgefordert werden, über das Thema und seine Aspekte nachzudenken. Seien Sie jedoch aufmerksam und geben Sie Ihr Bestes, damit SchülerInnen nicht zu falschen Schlussfolgerungen gelangen.	Eine unserer Figuren ist ein Wesen vom Planeten Jupiter (siehe Abbildung 7), das überhaupt nichts von Freundschaft versteht, da es so etwas auf dem Jupiter nicht gibt. Es stellt Fragen und die Kinder erklären ihm, was Freundschaft ist, was sie ausmacht und welchen Wert sie darstellt.
5. Denken Sie sich ein ethisches Dilemma aus und lassen Sie die SchülerInnen selbst eine Lösung dazu finden.	Ein Beispiel aus unserem Freundschaftsthemas mit der Figur vom Jupiter lautet: „Ist es gut für eine Freundschaft, wenn man eine Meinungsverschiedenheit oder einen Streit mit einem/r Freund/in hat?“
6. Die Materialien sollten den SchülerInnen Spaß machen.	Wenn Sie eine Figur entworfen haben, stellen Sie diese mit einer lustigen Stimme aus oder lassen Sie sie lustige Lieder singen.
7. Die Materialien sollten einige interessante Aktivitäten für die SchülerInnen bereithalten.	Unsere SchülerInnen sollen der Figur vom Jupiter einen Namen geben, da Figuren vom Jupiter keine Namen haben, sondern nur Nummern...

**Tabelle 4: Sieben Entwicklungsstufen für pädagogisches Material auf dem Gebiet der Ethik**



Abbildung 7: Geschöpf vom Jupiter- entwickelt vom ETHOS Partner „Petit Philosophy“

## 2.5. LERNINHALTE IN THEMATISCHE WERKZEUGKOFFER GEPACKT



In den vorangegangenen Abschnitten wurde ein *Spektrum* von Themen und Methoden für ethische Bildung erarbeitet. In diesem Abschnitt folgt ein Vorschlag, wie man pädagogische Materialien und Hilfsmittel in eine übersichtliche Form bringen kann.

Das ETHOS Team hat sich entschieden, **Thematische Werkzeugkoffer** zu entwickeln, um damit sowohl die geäußerten Bedürfnisse von LehrerInnen und ErzieherInnen aus der Bedarfsanalyse als auch die Empfehlungen aus der

Theorie der Multiplen Intelligenzen aufzugreifen.

Abbildung 8: Thematischer Werkzeugkoffer zum Thema Respekt

Ein Thematischer Werkzeugkoffer ist eine Sammlung von Lehrutensilien. Er rückt ein **Hauptthema**, wie z.B. Respekt, in den Mittelpunkt und enthält **vielfältige pädagogische Materialien und Hilfsmittel**, die **verschiedene thematische Aspekte des Hauptthemas** herausarbeiten und dabei auch auf die Förderung der **multiplen Intelligenzen** des/der Lernenden abzielen. Jedes Hilfsmittel wird mit einer **Empfehlung für die LehrerInnen** versehen, bestehend aus Anregungen und Vorschlägen, wie man dieses in der Unterrichtsstunde verwenden kann. Anhand eines einheitlichen und präzisen **Rasters** wird jedes Hilfsmittel beschrieben. Damit soll sichergestellt werden, dass LehrerInnen sich rasch im Thematischen Werkzeugkoffer orientieren können. Tabelle 5 gibt einen Einblick in dieses Raster und verwendet dazu auszugsweise ein Praxisbeispiel zur Verdeutlichung:

## Raster zur Beschreibung der pädagogischen Werkzeuge

<p><b><u>THEMA</u></b></p> <p>Wählen Sie eines aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respekt</li> <li>• Toleranz</li> <li>• Verantwortung</li> <li>• Soziale Fähigkeiten / Konfliktlösung</li> <li>• Umwelt</li> <li>• Beziehung / Freundschaft</li> <li>• Moralische Werte</li> <li>• Verschiedene Religionen und Kulturen</li> </ul> <p><b><u>ALTERSGRUPPE</u></b></p> <p>Wählen Sie eine aus:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 3-5 Jahre</li> <li>2. 5-7 Jahre</li> <li>3. 9-11 Jahre</li> <li>4. 11-14 Jahre</li> </ol> <p><b><u>LEHR-/LERN-METHODE</u></b></p> <p>Wählen Sie eine aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lernspiel</li> <li>✓ Workshop mit Animationen</li> <li>✓ Gespräch mit einer klaren und geleiteten Fragestellung</li> <li>✓ <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Kurzgeschichte</span></li> <li>✓ Bilderbuch</li> <li>✓ Karikaturen</li> <li>✓ Andere: _____</li> </ul>	<p><b><u>UNTERTHEMA</u></b></p> <p>Die Kleinen und die Großen</p> <p><b><u>AKTIVITÄT</u></b></p> <p>Kleben Sie ein Klebeband in einer Linie auf den Boden. Fragen Sie nach zwei Freiwilligen... (BEISPIEL ZUR BESCHREIBUNG DER AKTIVITÄT)</p> <p><b><u>FRAGEN</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Glaubst du, dass Toni es geschafft hat, den 'großen Meerschweinchen' zu erklären, dass ihr Verhalten gegenüber den 'kleinen Meerschweinchen' nicht in Ordnung war?</li> <li>2. Was würdest du tun, wenn du Toni wärest? Erkläre.</li> <li>3. Glaubst du, dass die Großen das Recht haben, die Kleinen heranzukommandieren? Warum?</li> <li>4. Warst du schon einmal in so einer Situation wie Toni? Wie hast du reagiert?</li> <li>5. Müssen wir auf Ungerechtigkeit immer reagieren?</li> <li>6. Was hält uns davon ab, uns gegen Ungerechtigkeit zur Wehr zu setzen?</li> <li>7. Ist es einfacher, jemanden zu erklären, dass er falsch handelt, wenn diese Person kleiner ist als du? Warum ist das so?</li> <li>8. Warum treiben Große Unfug mit Kleinen? Haben sie das Recht dazu? Oder warum geschieht das?</li> <li>9. Ist es wichtig, groß zu sein oder ist etwas anderes wichtiger? Was ist wichtig?</li> </ol> <p><b><u>ERFORDERLICHE AUSSTATTUNG UND MATERIAL</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Kassette</li> <li>11. Etc.</li> </ol>
--	---

<p><b><u>IMPRESSUM</u></b></p> <p><b>AutorIn:</b> Ivana Kragić</p> <p><b>IllustratorIn:</b> Ida Sušić</p> <p><b>Didaktische Fragen und Arbeitsanregungen:</b> Bruno Ćurko &amp; Ivana Kragić</p>	<p><b><u>SCHON GEWUSST?</u></b></p> <p>(ZUSÄTZLICHES HINTERGRUNDWISSEN FÜR DEN/DIE LEHRER/IN)</p> <p>Jüngste Forschungen haben gezeigt, dass....</p> <p>Laut ....</p> <p>Im Jahr 2013.....</p> <p>In der EU...</p> <p>In der ganzen Welt.....</p> <p><b><u>HAUPTLERNZIELE</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> </ol> <p><b><u>ANGEREGTE INTELLIGENZEN</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguistische Intelligenz</li> <li>• Etc.</li> </ul> <p><b><u>LINKS</u></b></p> <p>Um mehr über dieses Thema zu erfahren, klicken Sie auf folgenden Link:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="http://www....">http://www....</a></li> </ol>
--	---

**Tabelle 5: Raster zur Beschreibung von pädagogischen Materialien in den Thematischen Werkzeugkoffern bei ETHOS**

### 3. LEHRER/INNEN ALS ETHISCHE ROLLENMODELLE

LehrerInnen sind der Schlüssel eines jeden Bildungssystems und ihre Rolle übersteigt die Vermittlung von Wissen und Informationen. Als Rollenmodell sind sie von großer Bedeutung für ihre SchülerInnen, welche von Verhalten ihrer Lehrkraft lernen und dieses imitieren. Pädagogische Studien konzentrieren sich normalerweise nicht auf die Vorbildfunktion von LehrerInnen und deren Persönlichkeiten. Vielmehr wird *Professionalität* als zentral für den LehrerInnenberuf hervorgehoben, was bedeutet, dass LehrerInnen die beruflichen Talente und die Fertigkeiten ihrer SchülerInnen entwickeln und trainieren können. Dennoch werden LehrerInnen in der allgemeinen Auffassung der Gesellschaft als *Beispiele für gutes Verhalten und als Rollenmodelle* angesehen.

#### 3.1. EIN KURZER HISTORISCHER ABRISS ZU ROLLENMODELLEN

Die Idee von Rollenmodellen hat eine lange Tradition, die mehr als 2000 Jahre zurückreicht. Bereits in der antiken Rhetorik spielten Modelle, die als Beispiel oder zur Abschreckung dienen konnten, eine wichtige Rolle, um die ZuhörerInnen von moralischen Werten wie der Tapferkeit oder Gerechtigkeit einer Person zu überzeugen. Das sogenannte „*exemplum*“ war ein zentraler Bestandteil der Argumentation. In der mittelalterlichen Literatur des Christentums wurde diese Idee, Anregungen zu erhalten durch ein Modell, im Konzept der „*imitatio Christi*“, der Nachempfindung Christi, ausgedrückt. Mit dem Anbruch der Aufklärung geriet die Vorstellung, durch ein Vorbild Orientierung und Richtung zu empfangen, ins Wanken und wurde vom Konzept des eigenverantwortlichen, selbstbestimmten und autonomen Individuums in Frage gestellt.

Heutzutage zieht das Lernen am Modell wieder mehr Aufmerksamkeit auf sich, besonders durch die Theorie des Beobachtungslernens von Albert Bandura (1963). Bandura hat verschiedene Komponenten des beobachtenden Lernens beschrieben und ausformuliert. Es beinhaltet:

- Aufmerksamkeitsprozesse
- Gedächtnisprozesse
- Motorische Reproduktionsprozesse
- Motivations- und Verstärkungsprozesse.

Banduras Modell befasst sich auch mit Fragen über die Auswirkungen des Modell-Lernens, über Schemata und Eigenschaften der als Vorbild dienenden „herausragenden“ Personen. Die Theorie des Modell-Lernens erklärt die Entstehung von neuen Verhaltensmöglichkeiten, die Ausführung oder Unterdrückung von erlernten Verhaltensweisen und die Auslösung bekannter Verhaltensweisen durch ähnliches Verhalten anderer Personen. Das Ergebnis von Lernprozessen wird *nicht* von ethischen Fragen angetrieben, sondern es ist von entscheidender Bedeutung, **ob das Modell im Auge des Betrachters/der Betrachterin erfolgreich ist oder nicht**. Daher kann auch ein moralisch unerwünschtes Verhalten wie Rücksichtslosigkeit zur

Nachahmung ermutigen. Ein Bewusstsein für diese Prozesse ist besonders wichtig für LehrerInnen, denn hierin liegt ihre besondere Verantwortung gegenüber ihren SchülerInnen.

### 3.2. WER SIND DIE ROLLENMODELLE?

Hinsichtlich der jeweils bevorzugten Modelle für das Modell-Lernen differenzieren viele AutorenInnen zwischen Menschen aus der näheren Umgebung und denen aus dem Fernsehen oder anderen Medien. Während Eltern, Freunde oder Kollegen Teil der ersten Gruppe sind, sind Stars und andere Berühmtheiten der zweiten Gruppe zuzuordnen. Diese Unterscheidung verdeutlicht auch sich in der Trennung von „Vorbildern“ und „Idolen“, wobei *Idole* als ein Produkt der Selbstinszenierung und Imagepflege betrachtet werden.

Es konnte gezeigt werden, dass Eigenschaften wie Prestige/sozialer Status, Erfolg und Macht, sowie eine positive Beziehung zwischen Beobachter und Modell, die Nachahmung fördern. Inwieweit LehrerInnen diese Eigenschaften verkörpern, kann nicht eindeutig beantwortet werden: LehrerInnen sind Rollenmodelle, deren Vorbild-Charakter zu variieren scheint. Innerhalb der Grundschule (1. bis 4. Klasse) sind SchülerInnen stark auf ihre LehrerInnen fokussiert und akzeptieren sie und ihre Worte als gültig und nachahmenswert. Mit dem Beginn der Pubertät werden ehemalige Rollenmodelle zunehmend kritisch beurteilt und durch andere ersetzt. LehrerInnen haben nicht mehr den Status einer unbestrittenen Autorität, werden jedoch als Personen angesehen, mit denen man diskutieren kann. Während dieser Zeit wählen SchülerInnen ihre LehrerInnen nicht mehr bewusst als Rollenmodelle für sich aus.

Eine Umfrage im Auftrag der Zeitschrift P.M History (2007, zitiert aus NA Presseportal) mit 1.000 Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahre hat gezeigt, dass vor allem junge Menschen ihre *Eltern* (65%) und *Freunde* (58%) als Vorbilder ansehen. Nur 16% der befragten Jugendlichen nannten ihre LehrerInnen als Vorbilder. Allerdings bedeutet dies nicht, dass LehrerInnen keine Rollenmodelle für Jugendliche seien. Ein/e LehrerIn wird *bewusst* als ein gutes Beispiel angesehen in Abhängigkeit davon, wie sehr der/die LehrerIn zum Idealbild eines/r SchülerIn passt und inwieweit sich ein/e SchülerIn mit dem/der LehrerIn identifizieren kann. Jedoch ist es sehr wahrscheinlich, dass LehrerInnen noch eine viel größere Bedeutung als Rollenmodelle einnehmen, als es die niedrige Zustimmungsrates andeutet – insbesondere wenn man davon ausgeht, dass das Verhalten von LehrerInnen auch unterhalb der Schwelle einer bewusst wahrgenommen Vorbildwirkung einen bleibenden Eindruck hinterlässt.

### 3.3. WIE SOLLTE EIN/E LEHRER/IN SEIN?

Mit diesem Wissen im Hintergrund ergibt sich folgende Frage: Wie sollte ein/e LehrerIn sein? Es gibt viele verschiedene Antworten auf diese Frage; drei werden hier genannt:

1. Eine Mehrheit stimmt über das ideale Verhalten von LehrerInnen ab (Der deutsche LehrerInnenpreis "PISAGORAS" wird nach diesem Prinzip vergeben, siehe [www.deutscher-lehrerpreis.org](http://www.deutscher-lehrerpreis.org)).
2. Verbindliche Richtlinien werden im Konsens zwischen LehrerInnenvertreterInnen und den Arbeitgebern formuliert.
3. Ein Berufsethos wird verlaublich und LehrerInnen sollten sich freiwillig daran halten.

Viele Schulen integrieren dieses Thema in ihr Schulprogramm. Darin beschreiben sie nicht nur, was die LehrerInnen von den SchülerInnen erwarten können, sondern noch viel wichtiger, was die SchülerInnen von den LehrerInnen erwarten können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass LehrerInnen immer als Rollenmodelle für ihre SchülerInnen fungieren und sie diese Rolle bewusst und mit Verantwortung ausführen sollen. Jugendliche sind auf der Suche nach Rollenmodellen, wenngleich sie auch selbst entscheiden, wen sie hierfür auswählen. Deswegen ist es erforderlich, dass LehrerInnen ihr eigenes Verhalten reflektieren und Werte so vorleben, wie sie es von ihren SchülerInnen erwarten. Nicht zuletzt sind LehrerInnen gerade deshalb Vorbilder, nicht etwa weil sie alles richtig machen, sondern weil sie als Rollenmodell glaubwürdig sind.

### 3.4. EINIGE EINBLICKE IN DAS PROJEKT "HERZENSBILDUNG"

In ihrer Projektarbeit über das Projekt „Herzensbildung – Ein innovatives Programm zur Konfliktprävention und Realisierung eines Schul-Leitbildes im Bereich der ethischen Bildung“ erarbeitete Maria Harden (2013) auch über die Person des Lehrers / der Lehrerin als Rollenmodell für die SchülerInnen. Basierend auf der Theorie des Beobachtungslernens (Albert Bandura) verweist sie darauf, dass LehrerInnen als Rollenmodelle fungieren für

- soziales Lernen,
- kooperatives und tolerantes Verhalten und
- konstruktive Konflikt-Lösung.

Im Projekt hatten die SchülerInnen der Klasse 2a der „VS Ursulinen Graz“ (Volksschule; eine katholische Privatschule in Graz) die Möglichkeit, zahlreiche Verhaltensweisen durch Modell-Lernen zu erwerben (Bandura, 1963, zitiert bei Kessler / Meier 2009, 41).

Als ein **Rollenmodell für soziales Lernen** verhielt sich die Lehrerin in diesem Projekt *authentisch*, *respektvoll* gegenüber sich und anderen und *empathisch*. Sie zeigte Wertschätzung verbal und nonverbal mit geeigneten Gesten und Mimik. Die



SchülerInnen konnten dieselbe Sprache, Mimik und Gestik gegenüber der Lehrerin anwenden.



**Abbildung 9: Projekt „Herzensbildung“: LehrerInnen als Rollenmodell**

Selbstverständlich zeigte die Lehrerin als **Rollenmodell für kooperatives Verhalten** Geduld, wenn sie Lerninhalte erklärte, und sie zeigte sich nicht allwissend und unfehlbar; stattdessen handelte sie als rezeptive Person, die selber auch *ständig neue Dinge lernt*. Weiters bewies sie ihre *generelle Einstellung* durch kooperatives Verhalten mit KollegInnen, Eltern und SchülerInnen.

Als **Rollenmodell für Toleranz** vermied die Lehrerin unerwünschtes Verhalten wie Bloßstellungen, Demütigungen und das Auslösen von Minderwertigkeitsgefühlen. Sie vermittelte deutlich, dass sie alle

Schülerinnen und Schüler gleichermaßen respektierte und Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse der Kinder ernst nahm. Bei auftretenden Meinungsverschiedenheiten mit Schülerinnen und Schülern wählte **die Lehrperson als Modell für konstruktives Konfliktverhalten** neutrale Methoden zur Konfliktregelung, bei der beide Seiten ihre Meinung vertraten und eine Lösung finden konnten, die beiden Seiten gerecht wurde.



**Abbildung 10: Projekt „Herzensbildung“: SchülerInnen**

## 4. STÄRKUNG DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN LEHRER/INNEN UND ELTERN

Ein großes Problem der Gesellschaft ist das soziale Ungleichgewicht bei der Bildung. In Bezug zu den Fragen über die Chancengleichheit bei der Bildung wird der Fokus vor allem auf die Schulen und die Struktur der nationalen Bildungssysteme gerichtet. Der Einfluss der Eltern und der Lebensbedingungen auf den Bildungsgrad wird selten berücksichtigt, obwohl schon vor langem die Bedeutung des elterlichen Engagements für pädagogische Angelegenheiten erkannt wurde. Es konnte gezeigt werden, dass eine regelmäßige und konstruktive Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern viele Vorteile bietet: Die SchülerInnen sind eher bereit zu lernen und erzielen damit bessere Resultate, Eltern sind eher bereit sich mit den Zielen der jeweiligen Schule zu identifizieren, und die LehrerInnen werden mehr in ihrer Arbeit unterstützt.

Daher ist ein umfassendes Konzept für die elterliche Beteiligung am Schulleben erforderlich. Einige Schulen haben die Wichtigkeit und die Vorteile einer pädagogischen Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen für die Bildung des Kindes erkannt. Was noch fehlt ist eine langfristige und strukturelle Verankerung sowie ein gemeinsames Verständnis dessen, was eine „gute“ Eltern-LehrerInnen Arbeit ist. Schulische Elternarbeit bedeutet eine Kooperation bei der Erziehung und Bildung unter Einbeziehung aller Beteiligten, namentlich der Eltern, der LehrerInnen, des pädagogischen Lehrpersonal und den SchülerInnen.

Die Ergebnisse der ETHOS Bedürfnisanalyse weisen darauf hin, dass die Eltern sehr am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert sind und diesen auch unterstützen wollen: jedoch gelingt dies nicht vielen – insbesondere nicht sozial benachteiligten Eltern –, aufgrund von Unsicherheiten bezüglich der Institution, unzureichender Orientierung und Wissen, sowie unklaren Konzepten bezüglich der Art des Engagements, welches gewünscht oder benötigt wird.



**Abbildung 11: KPH Praxisschule Graz: Kommunikation und Netzwerk**

Eine erfolgreiche Beteiligung der Eltern ist vom Ausgangszustand, von den Zielen und von den finanziellen Gegebenheiten abhängig. Eine wissenschaftliche ExpertInnenkommission, die von der Deutschen Vodafone Stiftung einberufen wurde, hat für die Mit-Arbeit in der Schule vier Qualitätsmerkmale entwickelt (siehe „Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.“, Vodafone Stiftung 2013). Ihre Empfehlungen basieren auf internationalen

Untersuchungen und sind wesentlich von den Erkenntnissen der US National Parent

Teacher Association (PTA) inspiriert. Die Qualitätsmerkmale, wie sie von der Vodafone Stiftung (2013) formuliert wurden, werden im folgenden Abschnitt beschrieben; jedoch sollten sie nicht als isolierte Aspekte angesehen werden, sondern als sich gegenseitig ergänzend und anregend.

#### 4.1. EINE KULTUR DES WILLKOMMENS UND DER BEGEGNUNG



Abbildung 12: KPH Graz: "Jede/r ist willkommen"

Die Idee dieses Ansatzes ist es, den Zusammenhalt der Schulgemeinschaft zu stärken und ein Umfeld zu schaffen, in dem sich auch Eltern akzeptiert und wertgeschätzt fühlen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen Schulen Schulgebäude einladend und mit mehrsprachigen Schildern gestalten, die den Eltern bei der Orientierung helfen, weiters soll ein freundlicher Umgangston gepflegt werden und "Willkommensinterviews" wie auch Willkommensrituale sollten fest in das Schulleben integriert werden (z.B. in Form von Schultüten oder

Willkommensgeschenken für Eltern mit Informationsmaterialien, Kontaktpersonen an der Schule, Orientierungshilfen und Kalender mit den Daten zu Projekten und Schultreffen).

Ein weiterer Aspekt dieses Qualitätsmerkmals ist der gegenseitige Respekt und die Einbeziehung von allen Beteiligten. Das kann durch die Einbeziehung der Eltern und ElternvertreterInnen bei der Entwicklung der eben genannten Möglichkeiten erreicht werden. Darüber hinaus soll die Kommunikation zwischen den Eltern und die Unterstützung von neuen und unerfahrenen Eltern durch erfahrene Eltern gesteigert werden. Vorschläge für die Umsetzung dessen sind die Eröffnung eines „Eltern Cafés“, die Einrichtung eines Elternberaters und „Come-Together-Veranstaltungen“ oder Abende, an denen Eltern mit ihren Kindern teilnehmen können. Unter Berücksichtigung von Familien, die unter der Armutsgrenze leben, sollen die Ausgaben für Schulausflüge, Aktivitäten oder Exkursionen auf einem niedrigen Niveau gehalten werden.



Abbildung 13: KPH Praxisschule Graz: Einbeziehung von Eltern und Großeltern

## 4.2. MANNIGFALTIGE UND RESPEKTVOLLE KOMMUNIKATION

Das Ziel dieses Qualitätsmerkmals ist es, dass Eltern und LehrerInnen regelmäßig Informationen austauschen und auch ohne besonderen Grund über alles Wichtige sprechen, das die Bildung und Erziehung des Kindes betrifft.

Dies inkludiert sowohl die Kommunikation über das Verhalten und die Lebensumstände von jedem Kind, wie auch die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Familie. Die Schule soll Zeiten in die Jahresplanung integrieren, wo es möglich ist, über wichtige Themen mit den Eltern zu diskutieren. Weiters sollen Schlüsselpersonen ausfindig gemacht werden, um die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern zu unterstützen. Um diese Ziele zu erreichen, wird empfohlen, verschiedene Formen der Kommunikation zu verwenden (z.B. eine konstruktive und mit dem Problem verbundene Kommunikation, Eltern-Handbücher, Schulwebseite, E-Mail-Verteilerliste, mehrsprachige Informationen bezüglich des Schulwechsels und Workshops betreffend die Kommunikationskompetenz).

## 4.3. ZUSAMMENARBEIT BEI DER ERZIEHUNG UND FÖRDERUNG VON KINDERN

Das Ziel dieses Qualitätsmerkmals ist es, dass Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen zusammen arbeiten, um Bildungserfolge zu erleichtern und gemeinsam über die Lerninhalte und Ziele zu entscheiden. Diesbezüglich müssen eine individuelle Beteiligung und Mitbestimmung garantiert werden. Die Art und Weise, wie Eltern sich im Schulleben und im Unterricht einbringen können, ist vielfältig; es umfasst das Treffen von Eltern und LehrerInnen, die Einbeziehung von Eltern bei der Gestaltung der Schule und bei Projektgruppen, aber auch die Vernetzung innerhalb der Schule. Abgesehen davon sollten Maßnahmen und konkrete Empfehlungen für das häusliche Lernen und das elterliche Engagement koordiniert und diskutiert werden. Eine spezielle Beratung und Unterstützung für Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen muss ebenso in Betracht gezogen werden, um die Unterstützung für alle sicherzustellen.



**Abbildung 14: KPH Praxisschule Graz:  
Exkursion zum Labor der Universität Graz**

Weiters sollten die Schule und andere Bildungspartner die Eltern über Angebote von außerschulischen Kultur-Institutionen und Bildungseinrichtungen informieren (z.B. Museen, Theater, Vereine und Lernzentren). Ein gemeinsames Ziel dieses Merkmals ist es, dass die Interessen der SchülerInnen durch ihre Eltern und sie selbst repräsentiert werden. In dieser Hinsicht agieren die Eltern als Fürsprecher für ihre Kinder.

#### 4.4. TEILHABE DER ELTERN

Das Ziel dieses Merkmals ist es, eine kollektive Mitbestimmung und Mitwirkung der Eltern in Bezug auf Entscheidungen, die das Schulleben und die Unterrichtspraxis betreffen, zu gewährleisten. Dies schließt auch die Teilnahme der SchülerInnen mit ein. Das Merkmal zielt darauf ab, die Eltern über ihre Möglichkeiten und Rechte bezüglich der Partizipation in der Schule durch Gespräche oder die Nutzung von digitalen Medien zu informieren. Darüber hinaus muss sichergestellt werden, dass Eltern jedweder sozialen Schicht bei Entscheidungen der Schule und Schulentwicklungsprozessen teilnehmen können, und dass auch sie von den ElternvertreterInnen repräsentiert werden. Die ElternvertreterInnen sollen weiters bei sozialen, politischen und externen Netzwerken, wie religiöse Institutionen, MigrantInnenorganisationen oder dem AusländerInnenrat integriert werden/oder in engem Kontakt mit ihnen treten.



**Abbildung 15: KPH Praxisschule Graz: Engagement der Eltern bei der Spielplatz-Erweiterung**

## 5. DAS ETHOS-PROGRAMM FÜR PRAKTISCHE TRAININGSKURSE FÜR LEHRER/INNEN

LehrerInnen verfügen über einen reichhaltigen Erfahrungsschatz und wissen, wie sie Unterrichtsmaterialien einzusetzen haben. Jedoch sind sowohl unsere pädagogischen Materialien und Hilfsmittel für die ethische Bildung, als auch unser methodisch-didaktischer Ansatz sehr spezifisch. Deswegen sehen wir es als sehr wichtig an, dass Trainingskurse angeboten werden, um LehrerInnen zu unterstützen.

Trainingskurse können einen doppelten Vorteil mit sich bringen: auf der einen Seite können uns LehrerInnen im Dialog Schwachstellen aufzeigen, sodass wir sie verbessern können, und auf der anderen Seite können wir ihre Fragen beantworten:

Möglicherweise werden LehrerInnen die Erfahrung machen, dass es Situationen gab, in denen sie nicht immer als ein ethisches Vorbild agiert haben – zum Beispiel wenn sie eine Entscheidung getroffen haben, die auf einem unethischen Prinzip basierte. Vielleicht stellen sich auch Fragen im Hinblick auf mit Eltern von SchülerInnen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft über Unterrichtsinhalte. Zum Beispiel kann es passieren, dass Eltern der Meinung sind, dass eine gewaltfreie Konfliktlösung ein Zeichen von Schwäche bei einem (männlichen) Schüler ist. Es kann auch vorkommen, dass Eltern Vorurteile gegenüber bestimmten Nationen, Religionen oder sexuellen Orientierungen haben.

Das ETHOS-Programm für praktische Trainingskurse für LehrerInnen wird auf die Themen und Fragen der LehrerInnen eingehen. Die Agenda sieht daher folgende Themen vor:

- Eine Einführung in das ETHOS Projekt
- Eine Einführung in die Multiple Intelligenzen Theorie
- Ein Überblick über die Thematischen Werkzeugkoffer bei ETHOS
- Praktische Erfahrungen mit den pädagogischen Hilfsmitteln
- Eine Präsentation über Theorien des Lernens am Modell und eine Diskussion
- Eine Präsentation über die gute Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern und eine Diskussion

Die Themen werden in einer innovativen, kreativen und ansprechenden Art und Weise vorgestellt und dienen dazu, unseren Ansatz „in Aktion“ zu zeigen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligences in the Classroom. 3rd Edition. ASCD: Alexandria.
- Auer, A. (1975): Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation: „Autonome Moral“, in: Auer, A. – Biesinger, A. – Gutschera, H. (Hg.), Moralerziehung im Religionsunterricht, 27-57. Freiburg – Basel – Wien: Herder.
- Aufenanger, St., Garz, D. & Zutavern, M. (1981): Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München: Kösel.
- Biesinger, A. (1996): Ethikdidaktische Grundregeln, in: Groß, E. & König, K. (Hg.): Religionsdidaktik in Grundregeln, 163 – 181. Regensburg: Pustet
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963): Social Learning and personality development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). Werte machen stark. Praxisbuch zur Werteeziehung. URL (17.05.2013): <http://www.km.bayern.de/lehrer/erziehung-und-bildung/werte.html>
- Campbell, L. (1997). Variations on a Theme: How Teachers Interpret MI Theory. In: Teaching for Multiple Intelligences Educational Leadership Volume 55 Number 1 September 1997.
- Die Quelle. URL (31.07.2013): [http://www.sacrecoeur.at/Assoziierte/quelle/die\\_quelle.htm](http://www.sacrecoeur.at/Assoziierte/quelle/die_quelle.htm)
- Feiner, F. (1989): Didaktik ethischen Lernens. Lernwege, in: Feiner, F. & Schrettle, A., Leben gestalten – Glauben verantworten. Handbuch zu ‚Glaubensbuch 7‘, 50-54. Salzburg: O. Müller Verlag.
- Feiner, F. (1997): Ethisches Lernen im Religionsunterricht, in: A. Schrettle – F. Feiner & H. Perstling, Den Weg des Lebens gehen. Handbuch zum Glaubensbuch AHS 3 "Wege zum Leben" unter Mitarbeit von Uhl, D., Pötz, A. & Reischl, W., 13 – 32, Klagenfurt: RPI.
- Feiner, F. (2012): Grundstrukturen des Religionsunterrichts. Kurz-Skriptum für den internen Gebrauch für Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz. URL (30.07.2013). [https://www.ph-online.ac.at/kphgraz/LV\\_TX.wbLvInfoTypen?pStpSpNr=121046](https://www.ph-online.ac.at/kphgraz/LV_TX.wbLvInfoTypen?pStpSpNr=121046).
- Fischer-Epe, M. & Schulz von Thun, F. (2004): Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Hamburg: Rowohlt.
- Gardner, H. (1983): Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993): Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995): Reflections on multiple intelligences. Phi Delta Kappan, 77(3), 200-208.
- Gardner, H. (1998): Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), Education, information, and transformation (pp. 111-131). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

- Gardner, H. (1999a): Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003): Multiple intelligences after twenty years. Proceedings of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April 21, 2003.
- Gerjolj, St. (2008): Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation – ein Weg des ganzheitlichen Lernens im Sinne der inklusiven Pädagogik, in: Knauder, H., Feiner, F. & Schaupp, H. (Hg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, 79 – 92. Graz: Leykam.
- Harden, M. (SKM 2012/2013). Herzensbildung. Ein innovatives Programm zur Konfliktprävention und Realisierung eines Schul-Leitbildes im Bereich der ethischen Bildung. Institut für ganzheitliche Pädagogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz
- Helwig, P. (1968): Charaktereologie. Freiburg: Herder
- Juhant, J. & Žalec B. (eds.) (2011): Humanity after Selfish Prometheus. Chances of Dialogue and Ethics in a Technicized World. Münster: Lit, Reihe: Theologie Ost-West Bd. 15.
- Juhant, J. & Žalec, B. (eds.) (2012): Reconciliation. The Way of Healing and Growth. Münster: Lit, Reihe: Theologie Ost-West Bd. 16.
- Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009): Gewaltprävention an Schulen. ÖZEPS Reihe. Handreichungen für Lehrer/innen aller Schularten und Studierende. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen in Kooperation mit der Uni Wien im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Knauder, H., Feiner, F. & Schaupp, H. (Hg.) (2008): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz: Leykam.
- Kohlberg, L. (1982): *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze.* Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Konrad, M. & Reiterer, M. & (2007): Projekt "Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!". In: Unser Weg / (Graz), 62. 2007,3, S. 97 – 99.
- Küng, H. (1990): Projekt Weltethos. München: Piper
- Küng, H. (1991): Global Responsibility. [In Search of a New World Ethic. London: SCM Press.](#)
- Mieth, D. (1977): Moral und Erfahrung. Beiträge zur theologisch-ethischen Hermeneutik, 111 – 134. Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag; Freiburg [Breisgau], Wien: Herder.
- Morgenritual - URL (31.07.2013) [http://www.vs-heiligenkreuz.at/schule\\_aktionen.htm](http://www.vs-heiligenkreuz.at/schule_aktionen.htm)
- NA Presseportal with press release about P.M. History (2007): <http://www.presseportal.de/pm/55502/1102802/umfrage-den-68ern-zum->



trotz-jugendliche-haben-eltern-zum-vorbild-repraesentative-befragung-des  
[URL 21 July 2013]

- Prügger, W. – Schrettle, A. & Feiner, F. (2003): Freiräume. Glaubensbuch 3 für die 3. Klasse an HS/AHS. Salzburg: Salzburger Druckerei und Verlag.
- Prügger, W. – Schrettle, A. & Feiner, F. (2003a): sbx zu „Freiräume. Glaubensbuch 3 für die 3. Klasse an HS/AHS“. URL (31.07.2013) <http://ecms.rk-sbx.at/gb3/>
- Raths, L.E., Harmin, M., & Simon, S.B. (1978): *Values and Teaching* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- SATSANG. URL (31.07.2013) <http://www.international-satsang.org/Welcome.html> -
- Sbx (= Schulbuch extra). URL (31.07.2013) <http://www.rk-sbx.at/>
- Schulz von Thun, F. (1990): *Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Hamburg: Rowohlt.
- Simon, S.B., Howe, L.W., & Kirschenbaum, H. (1972): *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing.
- Simon, S. B. & S. W. Olds (1976): *Familientraining: Werte klären – entscheiden lernen*. 80 Interaktionsspiele. München: Pfeiffer
- Stachel, G. (1978): Ein Prozeßmodell ethischen Lernens, in: Stachel, G. & Mieth, D.: *ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, 124 – 140. Zürich-Einsiedeln-Köln: Benziger.
- Stein, M. (2008): *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? – Werteerziehung in Familie und Schule*. Reinhardt: München.
- Values clarification. URL (30.07.2013) [http://www.education.ucsb.edu/webdata/instruction/hss/Values\\_Clarification/ValuClarif\\_Method\\_Outline.pdf](http://www.education.ucsb.edu/webdata/instruction/hss/Values_Clarification/ValuClarif_Method_Outline.pdf)
- Vodafone Stiftung Deutschland (Eds) (2013): *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. (URL 17.05.2013): [http://www.vodafone-stiftung.de/pages/presse/publikationen/subpages/qualitaetsmerkmale\\_schulischer\\_elternarbeit/index.html](http://www.vodafone-stiftung.de/pages/presse/publikationen/subpages/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/index.html)
- Weltethos – Global Ethic. URL (30.7.2013) <http://www.weltethos.org>
- Woller, E. (2000): *Handreichungen 6. Teil 2. Arbeitshilfen zum Lehrplan Katholische Religionslehre an der Hauptschule*, hgg. vom Katholischen Schulkommissariat in Bayern, München.

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Liste von Werkzeugen, Methoden und Intelligenzen lt. Armstrong (2009)..	15
Tabelle 2: Praxisbeispiel für die Umsetzung der MI- Theorie in der Klasse .....	17
Tabelle 3: Charakterisierung der Hauptthemen von ETHOS.....	24
Tabelle 4: Sieben Entwicklungsstufen für pädagogisches Material auf dem Gebiet der Ethik.....	26
Tabelle 5: Raster zur Beschreibung von pädagogischen Materialien in den Thematischen Werkzeugkoffern bei ETHOS.....	29

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Quellen für den Teilbericht Nr. 6 „Methodisch-didaktische Empfehlungen“ (D6: Methodology Guidelines) .....	6
Abbildung 2: Relevante ethische Themen, wie sie von LehrerInnen / ErzieherInnen, Eltern und anderen Stakeholdern identifiziert wurden .....	9
Abbildung 3: Bevorzugte ethische Themen, die in der ETHOS Studie zu den Bedürfnissen der Nutzer von LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern angegeben wurden.....	10
Abbildung 4: Lernende und ihre multiplen Intelligenzen – Bereit, um sie anzuwenden? .....	13
Abbildung 5: Foto-Galerie des Projekts „Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen.“ .....	18
Abbildung 6: Hierarchie der Themen / Ziele .....	24
Abbildung 7: Geschöpf vom Jupiter- entwickelt vom ETHOS Partner „Petit Philosophy“ .....	27
Abbildung 8: Thematischer Werkzeugkoffer zum Thema Respekt.....	27
Abbildung 9: Projekt „Herzensbildung“: LehrerInnen als Rollenmodell.....	33
Abbildung 10: Projekt „Herzensbildung“: SchülerInnen .....	33
Abbildung 11: KPH Praxisschule Graz: Kommunikation und Netzwerk .....	34
Abbildung 12: KPH Graz: "Jede/r ist willkommen" .....	35
Abbildung 13: KPH Praxisschule Graz: Einbeziehung von Eltern und Großeltern.....	35
Abbildung 14: KPH Praxisschule Graz: Exkursion zum Labor der Universität Graz.....	36
Abbildung 15: KPH Praxisschule Graz: Engagement der Eltern bei der Spielplatz-Erweiterung .....	37

Abbildung 16: Das Modell „Stufen der Erfahrung“ (Dietmar Mieth), eigene Zeichnung	44
Abbildung 17: Projekt "Wasser – Das Elixier des Lebens " .....	45
Abbildung 18: Der Prozess der Werteklä rung ( <i>Raths, Harmin &amp; Simon 1978</i> ) .....	46
Abbildung 19: Morgenritual mit Körperübung – sich und den anderen wahrnehmen und so mit guter „Ästhetik“ (= Wahrnehmung) in den Arbeits-Tag gehen. (Morgenritual - URL 2013) .....	48
Abbildung 20: Regelkreis ganzheitlichen ethischen Lernen (Günter Stachel) .....	49
Abbildung 21: Stimulierung ethischer Sensibilität und Konfliktlösung mit Dilemmata and Konfliktgeschichten (Feiner 2012, 23).....	52
Abbildung 22: Ethisches Argumentieren als Weg der Normenfindung (Alfons Auer 1975, 53).....	54
Abbildung 23: Das Werte- und Entwicklungs-Quadrat (Paul Helwig).....	56
Abbildung 24: Die Entscheidungstreppe (Woller 2000, 270).....	58
Abbildung 25: Schülerbuch „Freiräume“ (Prügger, Schrettle & Feiner 2003) .....	61

## ANHANG: ETHIK-DIDAKTISCHE MODELLE UND BEISPIELE

### A.1. STUFEN DER ERFAHRUNG (D. MIETH)

#### Modell

Das Modell wurde von Prof. Dr. Dietmar Mieth (Moraltheologe in Tübingen, Deutschland) entwickelt; es wurde sowohl in der akademischen Diskussion der Theologischen Ethik angewandt. Es beschreibt die Notwendigkeit ethischen Handelns in drei Schritten (Mieth 1977, 120-124):

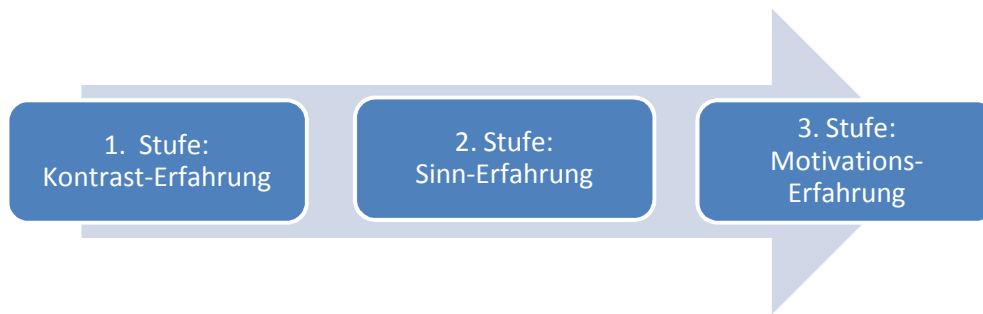


Abbildung 16: Das Modell „Stufen der Erfahrung“ (Dietmar Mieth), eigene Zeichnung

#### Beispiel

Das Beispiel behandelt die Notwendigkeit der Einstellungs- und Verhaltensänderung, die Verwendung von Atom-Energie betreffend. Die Stufen bedeuten:

1. *Kontrast-Erfahrung*: Bei einem Atomunfall kann in dramatischer Weise das Bewusstsein entstehen, dass die Verwendung von Kern-Energie ein zu hohes Risiko darstellt. Es geht um ein Gefühl und inneres Wissen: So kann es nicht weitergehen (z.B. nach den Atomunfällen von Tschernobyl 1986 und Fukushima 2011).
2. *Sinn-Erfahrung*: Plötzlich wird evident, dass wir unseren Lebensstil ändern müssen; insbesondere wird plausibel, dass wir mehr tun müssen, um alternative Energiequellen auszuschöpfen.
3. *Motivations-Erfahrung*: Motivation erwächst in eine neue und gute Richtung (Latein *moveo*: I bewege mich; *motus* = ich werde bewegt). Regierungen in der Schweiz und Deutschland treffen die Entscheidung, statt Kernenergie alternative Energiegewinnung durch Sonne, Wind und Wasser zu forcieren.

Das Modell von D. Mieth kann auf unterschiedliche ethische Probleme angewandt werden. Stets geht es dabei um ethische Fragen und Probleme, jedoch ist es wichtig, wenn wir diese Probleme nicht als Probleme, sondern als Herausforderungen sehen. Dieser Ansatz zielt darauf ab, das Bewusstsein für kritische Fragen zu erhöhen, sich davon bewegen zu lassen und konkrete Schritte zu unternehmen.

## Transfer

Der Kindergarten in Heiligenkreuz am Waasen (Steiermark, Österreich) hat nach diesem Modell das Projekt „Wasser – das Elixier unseres Lebens“ durchgeführt. In Zusammenarbeit mit den Gemeinden, der Pfarrei und verschiedenen Institutionen in der Region bis hin zur EU wurde durch das konkrete praktische Tun das Wasser als kostbare Lebensgrundlage mehr und mehr schätzen gelernt:

1. *Kontrast-Erfahrung:* Wenn wir das Wasser verschmutzen oder mit chemischen (Dünge-)Mitteln vergiften und dieses Wasser dann trinken wollen, werden wir krank.
2. *Sinn-Erfahrung:* Um gesund zu bleiben, müssen wir das Wasser sauber und rein halten; es gilt, den Kreislauf des Wassers zu beachten. Darum hat auch die UN das Jahr 2013 zum „Internationalen Jahr der Wasserkooperation“ erklärt.
3. *Motivations-Erfahrung:* Durch konkretes Handeln können auch schon Kindergartenkinder dazu beitragen, das Wasser als kostbare Grundlage des Lebens schätzen zu lernen. In einem Projekt wurden 2012/13 das ganze Jahr über verschiedene Aktionen gesetzt, um Verantwortung für Wasserressourcen zu übernehmen:
  - Ein Wasserlabor wurde eingerichtet zum Forschen, Entdecken, Handeln
  - Ausstellung „Ohne Wasser können wir nicht leben“ auf dem Hauptplatz
  - Exkursion zu den Bohrarbeiten des artesischen Brunnens
  - „Wasserlied“ und „Regenschirmlied“ wurden eingelehrt, auf CD aufgenommen und diese beim Pfarrfest verkauft
  - Exkursion zum Hochbehälter, dem Wasserspeicher der Region
  - Exkursion zur Kläranlage der Region, um zu sehen, wo das Abwasser geklärt wird
  - „Wirle-Wurle-Wasserfest“ mit Wasserspielstationen, Schätzspiel, Spendensammlung für Hochwasseropfer
  - Gestaltung der neuerrichteten Brunnenanlage gemeinsam mit allen Kindern



Abbildung 17: Projekt "Wasser – Das Elixier des Lebens "

## A.2. DER PROZESS DER WERTEKLÄRUNG (L.E. RATHS, M. HARMIN & S.B SIMON)

### Modell

Das Modell der Werteklärung wurde von Prof. Dr. Sidney B. Simon und KollegInnen in den 1970er Jahren an der University of Massachusetts, USA, entwickelt. Das Ziel dieses Modells ist es, nicht Werte zu lehren, sondern in den SchülerInnen das Bewusstsein wecken für Werte, die ihnen in ihrer eigenen Persönlichkeit wichtig sind im Vergleich zu den Werten von FreundInnen, Erwachsenen, verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft und sogar anderen Gesellschaften zu anderen Zeiten. Es wird beabsichtigt, dass durch den Vergleich SchülerInnen ihre eignen Werte reflektieren und vielleicht diejenigen verändern, die wenig begründet sind, und zuversichtlicher auf andere setzen, die der Überprüfung und dem Vergleich standhalten. Das Modell wurde in Schulen, Kindergärten und Familien in den USA, Deutschland und anderen Ländern erfolgreich angewandt.



Abbildung 18: Der Prozess der Werteklärung (Raths, Harmin & Simon 1978)

## Beispiel

Dieses Modell ist gut einsetzbar, um die individuellen Wertentscheidungen zu überprüfen, denn jede ethische Entscheidung ist eine persönliche Entscheidung. Vor allem kann mit diesem Modell festgestellt werden, ob etwas tatsächlich ein Wert ist, was dann der Fall ist, wenn alle sieben Phasen durchlaufen sind.

Dieses Modell ist auch gut verwendbar, um Entscheidungen in Gruppen – im Hinblick die Werthaftigkeit – zu reflektieren; z.B.: eine Schulklasse entscheidet sich im Advent, eine Aktion durchzuführen und Bedürftigen in der sog. Dritten Welt Geld zu spenden.

## Transfer

Die Klärung von Werten wird meistens in „Nein zu Drogen“ Programmen verwendet. Das Modell kann aber ganz einfach in jeden Teil des Curriculum integriert werden. Es können alle sieben Stufen dafür verwendet werden. (Simon & Kirschenbaum 1972 Raths, Harmin & Simon 1978).

Weiteres Beispiel: MORGENRITUAL bzw. Meditativer Morgenbeginn in den Schulen VS Heiligenkreuz a. W. und NMS Wildon, Steiermark, Österreich.

1. LehrerInnen der Schule bringen ein, was ihnen für den Unterrichtsbeginn wichtig ist.
2. Sie vertreten in den Konferenzen verschiedene Positionen. Jeder Standpunkt wird ernstgenommen. Welche Konsequenz ist zu erwarten, wenn wir uns dafür entscheiden?
3. Die LehrerInnen diskutieren verschiedene Möglichkeiten und wägen die Vor- und Nachteile ab, um zu klären: Wollen wir das wirklich?
4. Die LehrerInnen spüren für sich selber nach, ob sie damit emotional zufrieden oder sogar glücklich bzw. darauf stolz sein können.
5. Sie entscheiden sich frei, ohne irgendwelchen Druck – nur eine freie Entscheidung ermöglicht auch, dass ein Wert zu einem Wert wird. Sie entscheiden sich, ein „Morgenritual“ als gemeinsamen Beginn einzuführen. Sie sind auch bereit, ihre Entscheidung öffentlich zu vertreten.
6. Die LehrerInnen setzen ihre Entscheidung um. Sie beschließen, dass zwei Kolleginnen ein Konzept entwickeln und Rituale genau beschreiben, sodass sie jede/r LehrerIn in seiner/ihrer Klasse leicht umsetzen kann.
7. Jeden Tag und Woche für Woche wird das Morgenritual in vielfältiger Weise durchgeführt. – Durch die Wiederholung entsteht Dauerhaftes, ein Muster.

### *Was ist das MORGENRITUAL?*

„Jeden Morgen hört man in jeder Klasse nach dem Läuten um 8.00 Uhr das Erklingen einer Klangschale. Das ist der Beginn jedes Morgenrituals. Der Klang begleitet jedes Kind in eine bewusste, wohltuende Ruhe. Jetzt wird es mit einem kurzen Text konfrontiert, der - wenn es notwendig ist - erklärt oder interpretiert wird. Nun verbindet jedes Kind, mit Hilfe einer angeleiteten Übung (meist Körperübung) diese Idee oder den Inhalt mit den eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Gefühlen. Dies ist der wahre ‚Schatz‘ jedes Morgenrituals. (Ideen und Begleitung durch Gertrude Ranz und Barbara Urabl)“ (Morgenritual URL 2013).



**Abbildung 19: Morgenritual mit Körperübung – sich und den anderen wahrnehmen und so mit guter „Ästhetik“ (= Wahrnehmung) in den Arbeits-Tag gehen. (Morgenritual - URL 2013)**



### A.3. REGELKREIS FÜR GANZHEITLICHES ETHISCHES LERNEN (G. STACHEL)

#### Modell

Das Modell wurde vom Religionspädagogen Günther Stachel von der Universität Mainz, Deutschland, in den 1970er Jahren entwickelt und für das ethische Lernen in verschiedenen Schulen Deutschlands und Österreich angewandt. Wertbegegnung erfolgt im schulischen Bereich fast immer symbolisch. An Hand von Symbolen wie Geschichten, Bildern, realen Konflikten, Filmen, Karikaturen geschieht Wertbegegnung. Z.B. sind Personen in Geschichten Werträger, Schüler identifizieren sich mit ihnen, vergleichen sich mit anderen, distanzieren sich von ihnen. Zur Begegnung mit den Werten gehört auch Handlungen in konkreten Arbeitsformen, z.B. in schriftlichen Formen, spielerischen Formen wie dem Rollenspiel usw.. Wertbegegnung soll ganzheitlich erfolgen, d.h. sowohl das Wissen, das Wollen, als auch das Tun betreffen. Ein solches Modell ganzheitlichen ethischen Lernens entwickelte G. Stachel in Form eines Regelkreises (Stachel - Mieth 1978, 130ff).

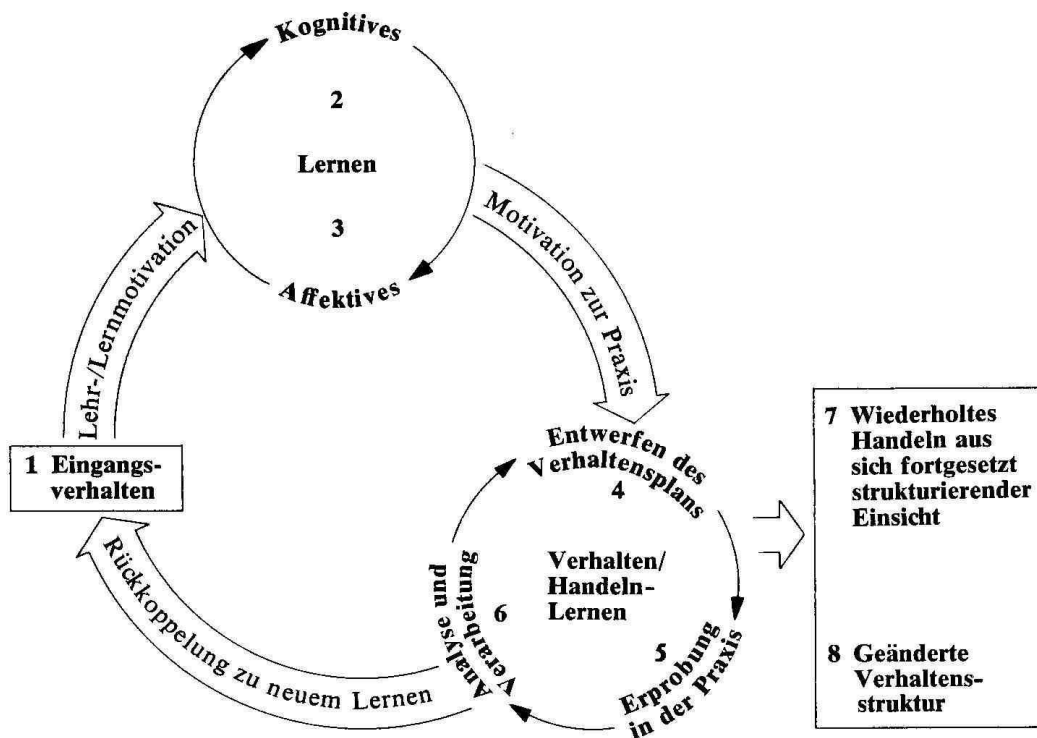


Abbildung 20: Regelkreis ganzheitlichen ethischen Lernen (Günter Stachel)

## Beispiel

Mittels der Methode eines Rollenspiels zum 7. Gebot in einer 7. Schulstufe mit 13-jährigen SchülerInnen wurde versucht, Stachels Regelkreis ganzheitlichen ethischen Lernens zu konkretisieren (Feiner 1997, 22f.):

1.: Die SchülerInnen sitzen im Kreis. Der/Die Religionslehrer/in macht ein Bewegungsspiel zum Aufwärmen und informiert: Heute geht es um ein Spiel. Wir stellen uns vor: Dort (auf die Mitte des Kreises zeigend) führt ein Weg vorbei; Menschen gehen vorüber; vielleicht liegt dort etwas auf dem Weg (legt seine Geldbörse + Kreditkarte in die Mitte) - jemand kommt vorbei ... was macht er damit? ... (Jeder Schüler hat bestimmte Vor-Erfahrungen, ein bestimmtes Eingangsverhalten)

2.: Damit beginnt die kognitive Phase - Welche Möglichkeiten des Umgehens fallen mir ein? Was geht mir durch den Kopf? (Was könnte ich mir damit kaufen? Was tut man? Was tut man nicht? Wie viel Finderlohn bekäme ich? Habe ich Angst, gesehen zu werden? Macht sich jemand einen Schmah? ...)

3.: Das Affektive - das Wollen, der Gefühlsbereich, die Einstellung, die Werterfahrung ergänzt sich dem kognitiven Aspekt: Welche Beziehung zu (eigenem und fremdem) Eigentum wurde mir eingeprägt? Wie gingen meine Eltern mit Eigentum um? Welches Verhalten lehrten sie mich?

4., 5., 6.: All diese kognitiven Gedanken und affektiven Gefühle bewegen mich, wirken als Motivation auf die Praxis, auf das Handeln. Es wirkt wieder ein eigener Regelkreis innerhalb des großen Regelkreises. Zuerst wird ein Verhaltensplan entworfen, es wird überlegt: Welche Lösung könnte ich spielen? Wie könnte ich sie darstellen? Allein oder mit anderen? (4) - Erprobung in der Praxis, Darstellung im Spiel, verschiedene Einzelpersonen und Gruppen spielen verschiedene Lösungen (5); - Analyse und Verarbeitung, Impulse zur Reflexion (6): Welche Lösungen kommen in der Realität am häufigsten vor? Welches ist die Lösung, die in der Situation am sinnvollsten ist? Wie wird die Ehrlichkeit verstärkt? - Bei negativen Lösungen: Wie würde die Welt ausschauen, wenn alle so handeln würden?

7.: Impulse zur Verstärkung positiven Handelns aus Einsicht: Welche Lösung wird sich auf Dauer durchsetzen? Wodurch erfährt Ehrlichkeit Verstärkung (Finderlohn, positive Berichte über Ehrlichkeit in der Zeitung, reines Gewissen ...)?

8.: Eine geänderte Verhaltensstruktur ergibt sich normalerweise nicht aus einer einzelnen Religionsstunde. Aber öfteres Durchdenken und Durchspielen verschiedener Konflikte, Fälle und Dilemmata kann ein höheres moralisches Urteil bewirken, die Übungssituation des Durchspielens im Rollenspiel mag auch neue Handlungsmöglichkeiten bewusst machen. V.a. bewirkt eine gestärkte Identität am ehesten verantwortliches Handeln.

## Transfer

Es ist sehr einfach, einen Transfer dieses Modells auf verschiedene ethische Probleme, auf Themen die das Zusammenleben der Menschen betreffen und die 10 Gebote hin zu realisieren. Das Modell ist hilfreich, ganzheitliches Lernen zu organisieren, insbesondere kognitive, affektive und Handlungsaspekte zu berücksichtigen.

## A.4. ETHISCHE SENSIBILITÄT DURCH DILEMMATA UND KONFLIKTGESCHICHTEN (L. KOHLBERG)

### Modell

Das Modell wurde von Lawrence Kohlberg entwickelt, der Jean Piagets Werk modifizierte und zur Theorie fortschrieb, anhand derer er die Entwicklung des moralischen Urteils begründete. Kohlbergs Theorie der „Stufen der moralischen Entwicklung“ umfasst sechs Stufen auf drei Ebenen. Aufbauend auf Piaget beschreibt Kohlberg mit seiner Theorie, wie moralische Entwicklung als ein kontinuierlicher Prozess in der Lebensspanne verläuft. Dilemmageschichten stellen einen hier einen Anreiz dar; sie sind das Medium, um zu einem höheren moralischen (oder religiösen) Urteil zu stimulieren (Kohlberg, 1982). Im Feld des ethischen Lernens geht es aber nicht nur um das Ziel, das moralische Urteil höher zu führen (dies geschieht bei Kohlberg hauptsächlich durch Diskussion), sondern auch zum Handeln zu leiten durch Rollenspiel, Identifikation und Psychodrama (Feiner 2012):

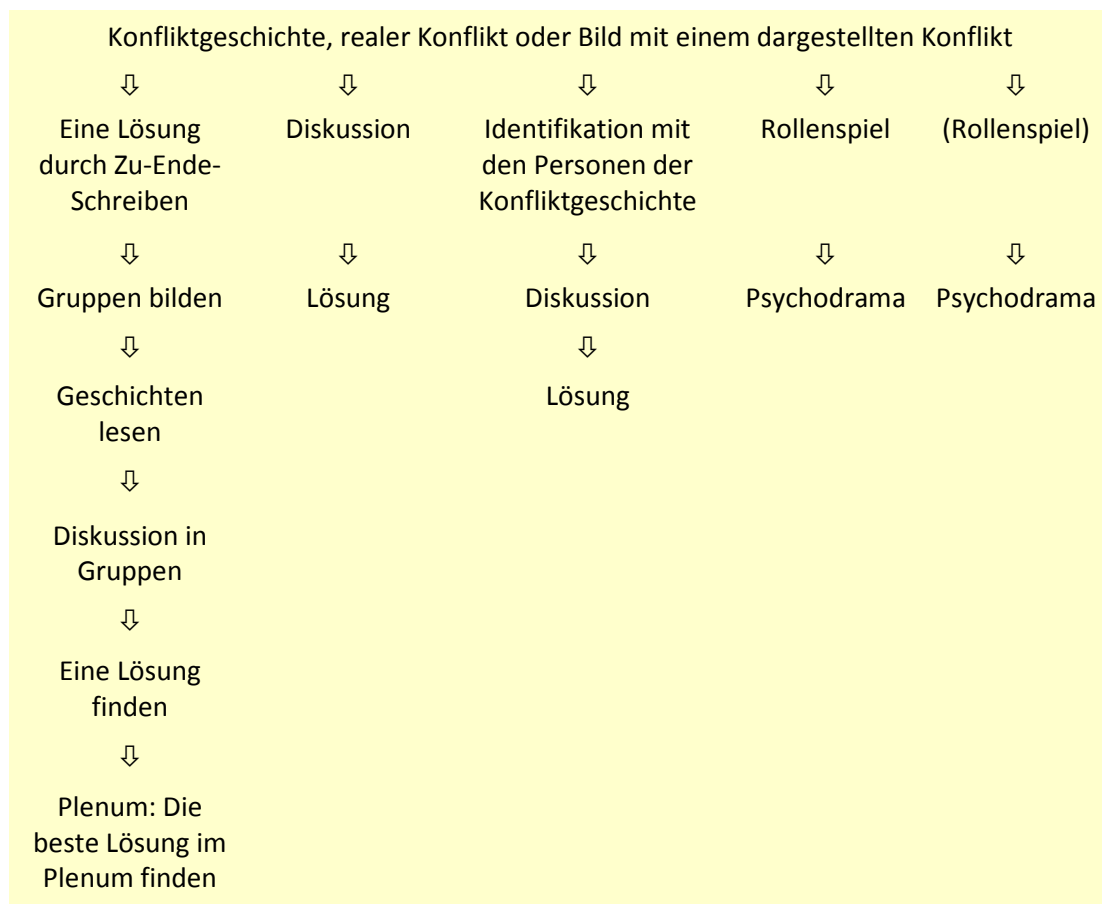


Abbildung 21: Stimulierung ethischer Sensibilität und Konfliktlösung mit Dilemmata and Konfliktgeschichten (Feiner 2012, 23).

Mit Konfliktgeschichten zu arbeiten, ist ab dem Kindergarten gut möglich und sinnvoll, denn im Zusammenleben werden latente Konflikte manifest. Alltägliche Themen wie Streit um Spielsachen bzw. um einen beliebten Platz können in (Konflikt-)Geschichten verpackt und durchgespielt werden, sodass die Kinder spielerisch selbst Lösungen erarbeiten.

Situative Klärung von Konflikten lässt Empathie und ethische Sensibilität entstehen und wachsen. Je kommunikativer Lösungen erarbeitet werden, umso leichter werden Kinder über das Lohn-Strafe-Schema (Stufe 1) und die Do-ut-des-Stufe (Stufe 2: „Ich gebe, damit du gibst“) hinauskommen, sodass der andere nicht utilitaristisch als „Mittel zum Zweck“ gesehen, sondern als Person wahrgenommen wird.

### Transfer

Kohlbergs Modell mit den Dilemma-Geschichten eignet sich sehr gut zur Erfassung der Stufen des moralischen Urteils der SchülerInnen. Doch es geht nicht nur um ein Stimulieren auf kognitiver Ebene, sondern „Ziel der Erziehung ist Entwicklung“ (Kohlberg). Entwicklung sah auch Kohlberg nicht nur als Entwicklung der Urteilsfähigkeit, sondern handlungsorientiert, indem er in seinen „just-community-Projekten“ möglichst gerechte Gemeinschaften anstrebte, und dies in allen Bereichen des Zusammenlebens, sogar in Gefängnissen.

Durch Identifikation, Rollenspiel und Psychodrama wird – über die Kognition hinausgehend – Emotionalität und Handeln in Laborsituationen eingeübt. Dies bietet auch die Chance, Probleme in Schulen und Kindergärten direkt anzusprechen, „Klassenrat“ und „Schulkonferenzen“ zu organisieren, wo alle Beteiligten ihre Anliegen einbringen können. Insofern können sich nicht nur die Individuen weiterentwickeln, sondern auch die Gemeinschaften.

Vielfältige Impulse zur Unterrichtsgestaltung nach dem Modell von Lawrence Kohlberg mit der Zielrichtung „Erziehung zur Gerechtigkeit“ finden sich in Aufenanger, Garz & Zutavern 1981.

## A.5. ETHISCHES ARGUMENTIEREN ALS WEG DER NORMENFINDUNG (A. AUER)

### Modell

Das Modell wurde von Alfons Auer, Moraltheologe in Tübingen, Deutschland, in den 1970er Jahren entwickelt (Auer 1975, 53); es findet Anwendung sowohl in akademisch wissenschaftlichen Diskussionen über Werte und Normen, als auch in Schulen. Für die Diskussion ethischer Werte und Normen ist Alfons Auers Modell besonders hilfreich, denn es nimmt das rationale Denken sehr ernst und jeder kann den eigenen Sinnhorizont einbringen. Der christliche Sinnhorizont wird nicht übergestülpt, sondern behutsam in den Diskussionsprozess beim Finden von Lösungen und ethischen Normen eingebracht.

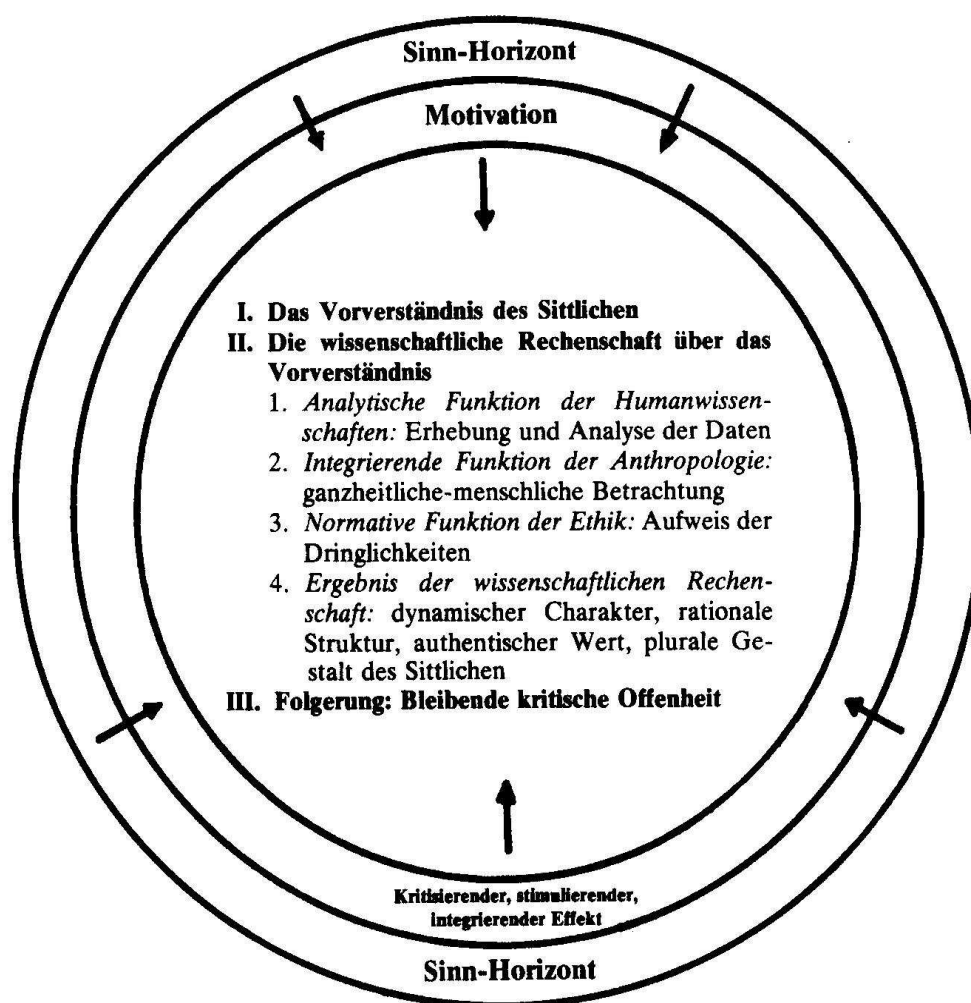


Abbildung 22: Ethisches Argumentieren als Weg der Normenfindung (Alfons Auer 1975, 53)

Zur grafischen Darstellung: Die Skizze innerhalb der Kreise verdeutlicht den Gesamtprozess der sittlichen Bewusstseinsbildung und der wissenschaftlich-ethischen Reflexion. Die Kreise selbst stellen den christlichen Sinnhorizont und seine Auswirkung auf die Motivation des Handelns sowie für die Findung sittlicher Weisungen (kritisierender, stimulierender, integrierender Effekt) dar. Die Pfeile weisen darauf hin, dass dieser christliche Sinnhorizont ständig in den gesamten autonomen Vernunftprozess hineinwirkt – schon in die Bildung des „Vorverständnisses“ und noch in die Bereitschaft zu „bleibender kritischer Offenheit“.

### Beispiel

Zwei praktische Anwendungen dieses Modells für die 7. Schulstufe bei 13-jährigen SchülerInnen:

1. „Das Problem der Abtreibung“, in: Feiner 1989, 50-54
2. Ethische Aspekte des Tourismus, in: Feiner 1997, 24ff.

### Transfer

Das Modell kann bei aktuellen ethischen Problemen und Fragestellungen angewendet werden, um alle Argumente gut einzubringen.

In diesem Modell werden Normen nicht von oben her vorgegeben oder gar diktiert, sondern von unten her unter Einbeziehung aller relevanten Argumente durch Diskussion gefunden. Nicht durch (vor-) schnelle Lösungen und (Kurz-)Schlüsse kommt man in diesem Modell zu Normen, sondern durch rationale Auseinandersetzung, mit Vernunft. Der (christliche) Sinnhorizont wird auch nicht vorschnell in die Diskussion eingebracht, sondern behutsam, um im Sinne der Unterscheidung hin zum Besseren zu kritisieren, um zu stimulieren, was höher geführt werden soll und zu integrieren, was in der Gesellschaft ohnehin schon (z.B. gesetzlich) verankert ist.

## A.6. DAS WERTE- UND ENTWICKLUNGSQUADRAT (P. HELWIG)

### Modell

Schon Aristoteles hat die Tugend des „rechten Maßes“ als eine Kardinaltugend gesehen, nämlich die Mitte zwischen „zu viel“ und „zu wenig“. Auf diesen Gedanken baut Helwig auf:

Die Prämisse des Werte- und Entwicklungsquadrates ist: Jeder Wert (jede Tugend, jedes leitende Prinzip, jede menschliche Qualität) kann sein volles konstruktives Potential nur entwickeln in Spannung zu einem positiven Widerpart, einer „Schwester-Tugend“. Ohne diese Balance verkommt ein Wert zu seiner Entartungsform oder zu seiner entwertenden Übertreibung. Daher steht im unteren Beispiel neben dem Wert „Perfektionismus“ die Schwestertugend „Fehlerfreundlichkeit“ in einem positiven Spannungsverhältnis, um bei einer eventuellen Übertreibung nicht zu einer „detailversessenen“ Person zu werden; umgekehrt bewahrt die Balance mit dem Perfektionismus die fehlerfreundliche Person vor Schlamperei. Die positive Chance für Entwicklung liegt in der Diagonale. Wer zu Detailfreude und Perfektionismus neigt, dessen Entwicklungsgipfel zeigt in die Richtung Fehlerfreundlichkeit, und umgekehrt wird der schludrigen Person empfohlen, sich in Richtung Ordnung und Perfektion zu entwickeln.

Indem wir das Werte- und Entwicklungsquadrat benutzen, können wir lernen, Werte und persönliche Normen in dynamischer Balance zu halten. Insbesondere können wir es benutzen um für uns selbst und für andere eine verbessernde Aufwärtsbewegung zu entdecken.

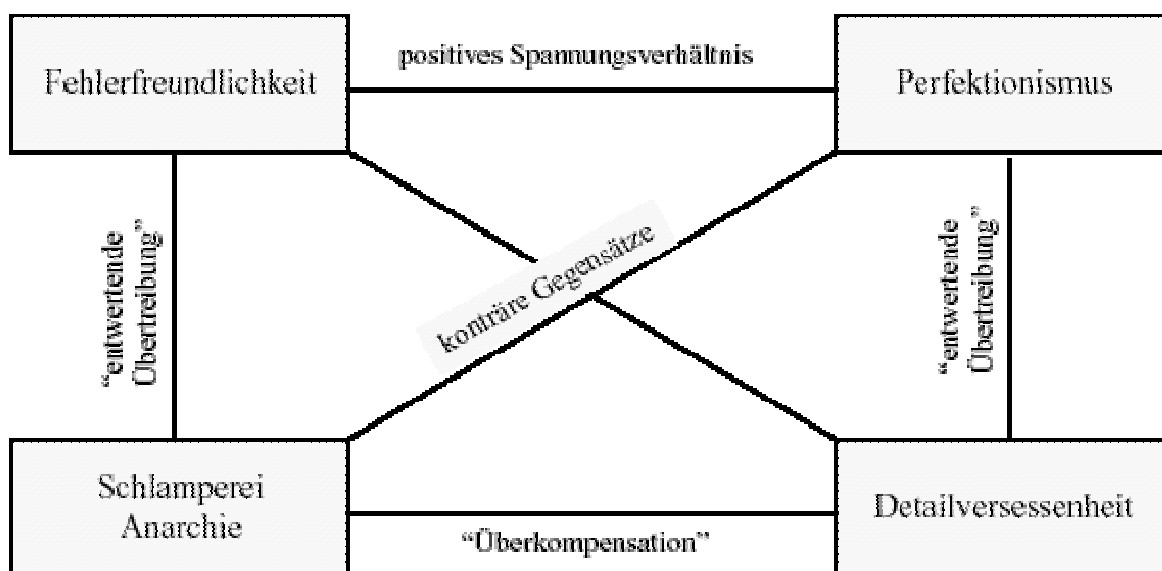


Abbildung 23: Das Werte- und Entwicklungs-Quadrat (Paul Helwig)



## Beispiel

Das Modell ist bestimmt schon für SchülerInnen ab 10 Jahren verständlich, kann also ab der 4. Schulstufe gut eingesetzt werden. Es eignet sich sowohl für die Arbeit mit der ganzen Klasse, als auch für die Arbeit in Gruppen, für Partner- und Einzelarbeit.

## Transfer

Jede Einseitigkeit im Leben ist problematisch. Helwigs Modell ist hilfreich, um auch die „zweite Seite der Medaille“ in den Blick zu nehmen und bei jeder Form der Übertreibung aufzupassen. Helwigs Modell hilft, in der Diagonale einen neuen Blick / neue Vorstellungen zu entwickeln, um in Richtung eines wenig verwirklichten Wertes eine neue Perspektive zu eröffnen.

Das Wertequadrat ist eine gute Grundlage für die Analyse und Schlichtung von Konfliktsituationen, wenn eine Partei einer anderen die negative Übertreibung vorwirft (Schulz von Thun 1990) und auch für ein förderndes Kritikgespräch (Fischer-Epe & Schulz von Thun 2004).

## A.7. DIE ENTSCHEIDUNGSTREPPE (E. WOLLER)

### Modell

Dieses Modell wurde vom „Arbeitskreis Handreichungen/Hauptschule der Diözese Regensburg“ entwickelt, der von Elfriede Woller für die SchülerInnen im Alter von 10 bis 14 Jahren geleitet wird (Woller, 2000, 270). Jede Person trifft im alltäglichen Leben Entscheidungen: richtige und falsche. Ich frage mich selbst: Was kann ich von falschen Entscheidungen lernen?

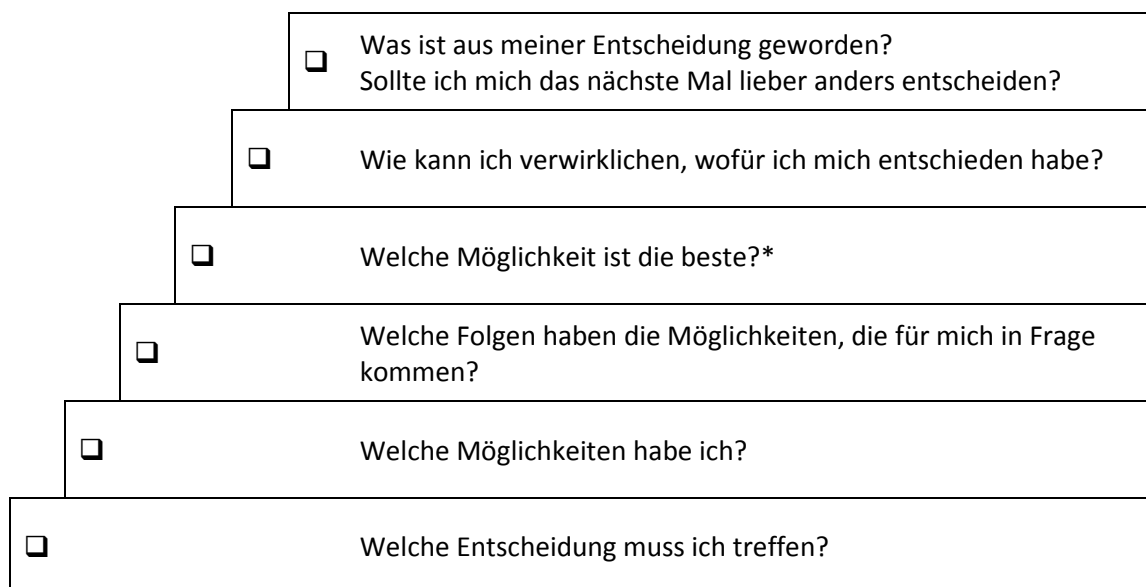


Abbildung 24: Die Entscheidungstreppe (Woller 2000, 270)

\*Fragen zu Stufe 4:

- Verstößt meine Entscheidung gegen Regeln oder Gebote?
- Wären meine Familie oder andere Erwachsene, die mir wichtig sind, von mir enttäuscht?
- Täte mir meine Entscheidung wahrscheinlich hinterher Leid?
- Schade ich damit mir und anderen?
- Wäre ich verletzt oder traurig, wenn jemand das mit mir machen würde?
- Wäre ich mir selbst mit einer solchen Entscheidung untreu geworden?

Wenn du eine oder mehrere der Fragen mit „Ja“ beantworten musst, frage dich ob es eine bessere Möglichkeit gibt!

## Beispiel

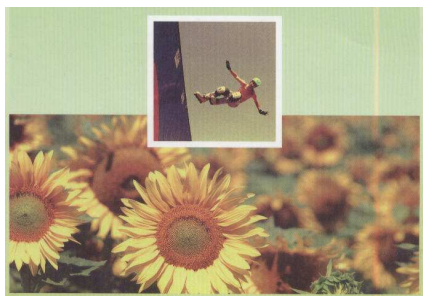
Das Modell eignet sich sehr gut für konkrete ethische Entscheidungen für SchülerInnen ab 10 Jahren.

## Transfer

Das Modell eignet sich thematisch sehr gut zur Gewissensbildung anhand konkreter ethischer Themen, die das eigene Leben betreffen.

## A.8. SCHÜLERBAUCH „FREIRÄUME“ (PRÜGGER, SCHRETTLE & FEINER 2003)

### Modell



Ein offizielles Schülerbuch für die 7. Schulstufe für den röm.-kath. Religionsunterricht in Österreich gründet auf dem offiziellen Lehrplan, der in dieser Schulstufe eine Fülle von ethischen Themen beinhaltet. Dies ist mehrfach bereichernd: Ethik allein läuft in zwei Richtungen Gefahr: Gelingt es, ethische Ansprüche zu erfüllen, kann dies zu Überheblichkeit führen; misslingt hingegen das

Verwirklichen verantwortlichen Lebens in entscheidenden Situationen, kann dies zu Gefühlen von Minderwertigkeit und zu Schuldgefühlen führen.

Die jüdisch-christliche Religion führt aus diesen Sackgassen heraus: In der Beziehung zu einem personalen Gott weiß sich der Mensch ermächtigt, nicht allein alles schaffen zu müssen und dass ihm bei Misserfolgen stets einen Neuanfang zusteht. Gott ist derjenige, der das Verlorene sucht, den – schwachen – Menschen nicht abwertet, sondern alles Geschaffene liebt (Du hast mit allen Erbarmen, weil Du alles vermagst, und siehst an den Verfehlungen der Menschen vorbei, damit sie umkehren können. Du liebst alles, was ist, und verabscheust nichts von allem, was du gemacht hast; denn hättest du etwas gehasst, so hättest du es nicht geschaffen ... Alles schonst du, weil es dir gehört, Jahwe, du Freund des Lebens (aus: Weish 11,20-26)).

Das Schülerbuch sagt daher vom Anfang weg den SchülerInnen zu: „Du bist ein Lieblingsgedanke Gottes!“ (Prügger-Schrettle-Feiner 2003, 6-7). Es zeigt auf, dass wir geliebt sind, nicht auf Grund ethischer Leistung, sondern weil wir seine Geschöpfe sind.

Im Schülerbuch „Freiräume“ werden die ethischen Themen stets in Verbindung mit dem religiösen Sinnhorizont gesehen, d.h. in der Ermächtigung des Menschen zur Lebensgestaltung und zu einem gelingenden Leben. Propheten kommen dann zu Wort, wenn Mächtige ihre Position ausnützen; Missbräuche werden konkret angesprochen, z.B. verkehrtes Umgehen mit der Welt und ihren Ressourcen, ungerechte Lebensbedingungen, sogar Sextourismus. Stets wird ermutigt, die innere Stimme zu erhorchen (ebd. 35 – 46). Bei Schuld ist die Gnade der Vergebung der Lichtblick.

### Transfer

Stets wird versucht, in allen Themen die globale Welt, wie sie sich heute zeigt (Flüchtlinge, Arbeitslosigkeit, rasante Entwicklung, technische Kommunikationsmittel, ...) und das Leben der SchülerInnen zur Sprache zu bringen und altersentsprechende Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, z.B. Fair Trade (ebd. 15). Das Schülerbuch ist wie folgt strukturiert:

Kapitel	Seiten
1. Seid mitfühlend wie euer Schöpfer	5-22
2. Was ist in unserer Welt wichtig?	23-34
3. Auf die innere Stimme hören	35-46
5. Propheten	57-66
6. Exodus	67-90
7. Gott – Jahwe – Allah. Interreligiöse Aspekte: Juden – Christen – Moslems	91-112
8. Lieben lernen	113-122
10. Wahrer Friede kommt von Gott	133-142
4. und 7.: Kirchenjahr: Weihnachten und Ostern in ethischer und religiöser Dimension	47-56 und 100-105

**Abbildung 25: Schülerbuch „Freiräume“ (Prügger, Schrettle & Feiner 2003)**

### Beispiel

In Österreich schlagen wir verschiedene Elemente vor, die LehrerInnen zielgruppengerecht für ihre Klassen kombinieren können. Weiters entwickelte das AutorInnenteam der KPH Graz Schulbuch extra (sbx) eine Fülle von Spielen, bei denen SchülerInnen Informationen und verschiedene Sichtweisen gewinnen können, und dabei auch Spaß haben. Für jedes Kapitel des Buches werden die Intentionen für jedes Thema (Doppelseite) beschrieben und Spiele entwickelt, mit denen Unterrichtsstunden gestaltet und die im Internet gespielt werden können (Prügger – Schrettle & Feiner 2003a).

### Transfer

Stets wird versucht, in allen Themen die globale Welt, wie sie sich heute zeigt (Flüchtlinge, Arbeitslosigkeit, rasante Entwicklung, technische Kommunikationsmittel ...) und das Leben der SchülerInnen zur Sprache zu bringen und altersentsprechende Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, z.B. Fair Trade (ebd. 15).

## A.9. „WELTETHOS“ (H. KÜNG)

### Modell

Das Weltethos-Programm geht zurück auf den in Tübingen, Deutschland, wirkenden Schweizer Theologen Professor Dr. Hans Küng, und sein Buch „Projekt Weltethos“ (Küng 1990) und auf Englisch „Global Responsibility“ (Küng 1991). Das Prinzip von Küngs Werk ist: „Kein Friede zwischen den Nationen ohne Friede zwischen den Religionen.“

**Weltethos** ist die **Vision eines globalen Bewusstseinswandels im Ethos**: Menschen – ob weltweit, national oder lokal – sind für ein friedliches Zusammenleben auf gemeinsame elementare ethische Werte, Maßstäbe und Haltungen angewiesen.

Solche Werte finden sich in allen großen religiösen und philosophischen Traditionen der Menschheit. Sie müssen nicht neu erfunden, wohl aber den Menschen neu bewusst gemacht, sie müssen gelebt und weitergegeben werden.

Inspiziert vom »Projekt Weltethos« verabschiedete 1993 das Parlament der Weltreligionen in Chicago die »**Erklärung zum Weltethos**«. Erstmals in der neueren Geschichte der Religionen verständigen sich Repräsentanten aller Weltreligionen auf Kernelemente eines gemeinsamen Ethos:

- das Prinzip Menschlichkeit;
- die »Goldene Regel« der Gegenseitigkeit;
- die Verpflichtung auf Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und die Partnerschaft von Mann und Frau (Weltethos – URL 2013).

### Beispiel

Ziele der Stiftung sind:

- Durchführung und Förderung interkultureller und interreligiöser Forschung;
- Anregung und Durchführung interkultureller und interreligiöser Bildungsarbeit;
- Ermöglichung und Unterstützung der zur Forschungs- und Bildungsarbeit notwendigen interkulturellen und interreligiösen Begegnung, z.B. *Förderung der Begegnung von Menschen* unterschiedlicher Kulturen und Religionen (Kolloquien, Studienreisen, Kongresse); *Ausbau des vorhandenen Netzwerks* interkultureller und interreligiöser Beziehungen zur Förderung eines globalen Ethos (Weltethos – URL 2013).

### Transfer

DIE QUELLE ist ein Ort der Ruhe und der Begegnung mitten in der steirischen Landschaft, der allen Suchenden offen steht. Offen vor allem für interreligiöse Begegnung, für gemeinsame schweigende Gebetsmeditation, Impuls-Vorträge zu interreligiösen Themen (Die Quelle URL 31.07.2013).

Die Satsang Association ist eine Gesellschaft jener, die offen sind für die Wahrheit in allen religiösen Traditionen und die suchen, um das Absolute, die Quelle allen Lebens kennenzulernen, jener, auch ihr Bedürfnis nach Führung, Herausforderung und Unterstützung im konkreten Leben und im Hinblick auf Ideale annehmen. Satsang Mitglieder engagieren sich ernsthaft für:

- ihr persönliches Wachstum in spiritueller Wachheit und Praxis;
- sie helfen bei der Beseitigung von Hindernissen, die durch Vorurteile und Unwissenheit entstehen, und die die Menschen voneinander trennen;
- sie unterstützen beim Aufbau von Beziehungen, die geprägt sind von Mitgefühl und Wertschätzung über die Grenzen von Rasse, Sprache, Kultur und Religion hinaus (SATSANG – URL 2013).

## A.10. „WORLD KINDNESS MOVEMENT“

### Modell

Die Idee hinter der „World Kindness Movement“ (WKM, ‚Welt-Freundlichkeits-Bewegung‘) wurde bei einer Konferenz in Tokio im Jahr 1997 geboren, weil die „Kleine Freundlichkeitsbewegung von Japan“ Menschen zusammengebracht hatte, die ähnlich denkend waren. Die WKM wurde offiziell in Singapur am 18. November 2000 bei der dritten ERM Konferenz gegründet. Die Mission der ERM ist es, Individuen zu einer größeren Freundlichkeit zu inspirieren und Nationen zur Gestaltung einer freundlicheren Welt zu verbinden. Die Bewegung entwickelt hierfür Konzepte für Unterrichtsstunden und sogenannte „Activity Ideas“.

### Beispiel

**Freundschaftsbaum:** Zeichne einen Baum auf die Tafel. Zuvor sollte ein Papier- oder Magnetherz vorbereitet worden sein mit dem Namen eines jedes Kindes. Die Kinder sollen nun ihre Augen schließen und ein Herz mit dem Namen eines anderen Kindes wählen. Sie lesen den Namen und sollen an etwas Nettes denken, das sie für dieses Kind tun könnten. Danach hängen sie das Herz an einen leeren Zweig des Baumes.

**Tafel der Gefühle:** Gesichter mit verschiedenen Gesichtsausdrücken (z.B. glücklich, traurig) sollten vorbereitet sein, um sie an die Tafel zu heften. Jedes Kind bekommt die Möglichkeit zu erzählen, wie es sich fühlt, und dieses Gefühl näher zu beschreiben, wenn es das möchte. Falls das Kind Hilfe benötigt, sollte ihm Hilfe angeboten werden, und auch die anderen Kinder sollen darüber nachdenken, wie sie diesem Kind helfen können, wenn er/sie traurig, wütend, etc. ist.

### Transfer

Hilfestellungen für PädagogInnen zur Durchführung solcher Schulstunden finden sich auf dieser Internetseite: <http://www.randomactsofkindness.org/educators>



## A.11. PROJEKT: „WHO’S AFRAID OF CORRUPTION YET?“ (ASSOCIATION PETIT PHILISOPHY)

### Über das Projekt

Die Assoziation „Petit Philosophy“ hat im Schuljahr 2010/2011 an zwölf Schulen ein Projekt entwickelt und durchgeführt mit einer GesamtteilnehmerInnenzahl von 122 SchülerInnen. Das Projekt beinhaltete fünf Workshops, in denen die SchülerInnen hauptsächlich das Konzept von Korruption erarbeitet haben, insbesondere auch wie Korruption die Gesellschaft, die Würde, die Liebe, die Freundschaft und die Familie zerstört.

Die Methoden und pädagogischen Hilfsmittel dieses Projektes sind denen des Projektes „A View to One’s Own Thinking“ sehr ähnlich. Es beinhaltet eine Power-Point-Präsentation mit originellen Tiercharakteren (Eule Sofija, Krabbe Pak, Ente Ratka, Hirsch Malik, Fisch Bibica...). Animierte Tierfiguren, wie auch animierte Philosophen, Geschichten und pädagogische Spiele, sind eine exzellente Möglichkeit, um bei Kindern eine hohe Ausgangsmotivation zu erzielen. Während der gesamten Präsentation stellen die animierten Charaktere den Kindern fundamentale Fragen. Aufbauend auf diesen grundsätzlichen Fragen leitet der/die LehrerIn die Diskussion. Die meisten dieser Diskussionen (die das Herzstück des Workshops darstellen), basieren auf der modernen Interpretation des sokratischen Dialogs. Spiele und Geschichten sind immer auf das Thema bezogen und werden als kurze Pause von der Diskussion verwendet.

Das Ziel eines jeden Workshops des Projekts „Who's Afraid of the Big Bad Corruption?!“ ist, dass die Kinder über die negativen Auswirkungen nachdenken, die durch Korruption entstehen können. Das Projekt besteht aus fünf thematisch unterschiedlichen Workshops:

1. »Ich liebe nur die, die eine große Garage haben « – Thema: Korruption versus Liebe.
2. »Ich habe dir ein Eis gekauft, deswegen musst du Zeit mit mir verbringen« – Thema: Korruption versus Freundschaft.
3. »Zahle und du wirst viel verdienen« – Thema: Korruption versus Gesellschaft.
4. »Ich werde ein Spielzeug kaufen, sodass sie wissen, dass ich sie liebe« – Thema: Korruption versus Familie.
5. »Wenn du diese Person bloßstellst, dann bekommst du all meine Sticker« – Thema: Korruption versus Würde.

Das Projekt wurde entwickelt von Bruno Ćurko und Ivana Kragić, die Illustratorin der animierten Charaktere ist Ida Sušić.

Vor und nach den Workshops wurden die Kinder getestet, um herauszufinden ob sie ihre Meinung und ihre Sichtweise durch die Teilnahme an den Workshop-Diskussionen geändert haben. Die Projektverantwortlichen wollten herausfinden, ob alle Kinder das Konzept von Korruption verstanden haben und inwieweit es möglich war, ihnen dieses

Konzept überhaupt zu erklären. Die SchülerInnen waren in einem Alter, in dem sie abstrakte Konzepte zu verstehen begannen, wie zum Beispiel das der Korruption. Die Projektverantwortlichen nahmen an, dass die Kinder mit dem Konzept der Korruption vertraut waren, dieses jedoch noch nicht zur Gänze verstanden hatten.

Um aufzuzeigen wie solche Diskussionen angeleitet werden, wird im folgenden Abschnitt der Verlauf eines Workshops erläutert.

### Workshop: „Korruption gegen Liebe“

Der erste Workshop mit dem Titel „Korruption versus Liebe“ beginnt mit dem Märchen von „Dornröschen“. Eine der animierten Charaktere, hier ist es die Eule Sofija, fordert die SchülerInnen auf, die Geschichte kurz zu erzählen. Der/die LehrerIn unterbricht die Geschichte im entscheidenden Moment, als der Prinz das schlafende Dornröschen küssen will. Der/die LehrerIn verändert hier die Geschichte: die böse Fee sagt zum Prinzen, dass er einen Sack voll Gold bekäme, wenn er Dornröschen nicht küssen würde. Er nimmt ihr Angebot an und reitet mit dem Sack voll Gold davon...

Danach stellt die Eule Sofija den Kindern einige Fragen: Was ist passiert? Was wird nun mit dem schlafenden Dornröschen passieren? Was ist am Ende der Geschichte falsch?

Sofija kann die Diskussion mit folgender Frage beginnen: Liebt der Prinz Dornröschen wirklich? Diese Frage soll in eine kurze Erörterung über die Wichtigkeit der Liebe im menschlichen Leben münden.

Nach der Diskussion folgt ein Assoziationsspiel, und die Lösung ist hier „Liebe“. Dieses Spiel ist nicht nur für die Konzentration der Kinder sehr zu empfehlen, sondern der Begriff „Liebe“ wird hier auch genauer erklärt. Die Kindern müssen im Anschluss daran erklären (mit der Hilfe des Lehrers/der Lehrerin), wie sie zu der Lösung gekommen sind.

Nach dem Spiel besprechen die animierten Charaktere mit den Kindern die verschiedenen Ausprägungen von Liebe (wie der Liebe zu den Eltern, Freunden, zur Stadt, in der sie leben, Sympathie...). Am Ende der Diskussion leiten die animierten Charaktere zur Geschichte des Prinzen über, der Dornröschen nicht geküsst hat und mit dem Gold verschwunden ist. Der/die LehrerIn stellt eine Reihe von Fragen, um die Kindern zu ermutigen, über Gut und Böse, gerecht und ungerecht, menschliche Verfehlungen und die Prioritäten von Menschen, Wahlmöglichkeiten, sowie die Beweggründe und Konsequenzen dieser Wahlmöglichkeiten zu sprechen.

Durch die Methode des Dialogs werden die Kinder dazu ermutigt, über die verschiedenen Charaktere in dieser Geschichte zu sprechen. Es obliegt den Kindern zu entscheiden, wer wirklich der/die Böse in dieser Geschichte ist. Ist das Verhalten der bösen Fee allein dadurch gerechtfertigt, dass sie böse ist und es ihr gleichgültig ist, welche Mittel sie einsetzt um zu erreichen was sie will? Wer ist wirklich dafür verantwortlich, dass Dornröschen nie aufwachen wird? Was ist falsch am Ende dieser Geschichte?

Mit Hilfe des Dialogs, der die Charaktere und die Geschichte analysiert, kommen die Kinder langsam und selbstständig zu einer Definition von Korruption und Bestechung. Die Definition wird von einer Reihe Fragen begleitet, die typische Beispiele von Korruption und moralischen Dilemmata im alltäglichen Leben aufzeigen. Die Fragen wurden so formuliert, dass Kinder ermutigt werden, persönliche Sichtweisen in diesen Situationen einzunehmen, in denen Korruption und Bestechung stattfinden. Die Fragen können auch „provokativ“ sein. Diese provokativen Fragen führen Kinder zu den moralischen Dilemmata und können auch für ein vertieftes Nachdenken über das Thema anregen; z.B. „Würdest du für jemanden die Hausaufgaben machen, wenn diese Person dir etwas geben würde, das du wirklich haben möchtest?“, „Würdest du deine Mutter oder deinen Vater anlügen, wenn dir jemand etwas anbieten würde, das du wirklich haben möchtest?“, „Würdest du einer Person etwas anbieten, das er/sie wirklich haben möchte, wenn diese Person etwas tun würde, was gegen ihre/seine Prinzipien verstößt?“, „Würdest du schon einmal bestochen? Was hast du getan? Was würdest du heute tun?“. Diese eben genannten Fragen und Unterfragen können eine breite Bandbreite an Themen eröffnen, in denen Korruption und moralische Dilemmata (diese treten auf – oder sollten auftreten – wenn jemand bestochen wird) als Beispiele vorkommen.

Nachdem die Kinder die Konzepte der Korruption und Bestechung definiert und verstanden haben, und man ihnen zu beiden Konzepten Beispiele dargelegt hat, sind die Kinder bereit die Probleme und Aspekte zu verstehen, die mit einem moralischen Dilemma an den Tag treten: „Was hat uns in diese Situation gebracht?“, „Wie kann diese Situation mich betreffen?“, „Wie würde ich mich entscheiden?“, „Wie würden meine eigenen Entscheidungen andere Menschen betreffen?“, „Welche Entscheidung soll ich treffen und warum?“, „Wie soll ich andere überzeugen, dass ihre Entscheidungen richtig oder falsch sind?“

Wie uns die Praxis gelehrt hat, ist das Herausforderndste für eine/n LehrerIn, den Unterschied zwischen ‚bestochen werden‘ und ‚bezahlt werden‘ (für eine Arbeit) zu erklären. Hier ist die Geschichte eine große Hilfe, da sie sowohl diesen Unterschied klar aufzeigt, als auch die negativen Auswirkungen der Korruption deutlich macht. Der Lehrer/die Lehrerin sollte auch die spezifische Situation der Gruppe im Blick behalten – z.B.: Ein/e LehrerIn kann die SchülerInnen fragen, welche weiterführende Schule sie gerne besuchen würden. Nachdem die SchülerInnen ihre Wünsche oder Pläne geäußert haben, kann der Lehrer/die Lehrerin sie fragen, wie sie sich fühlen würden, wenn sie abgelehnt werden würden, weil SchülerInnen mit schlechteren Noten als sie die Schulplätze bekommen hätten, nur weil sie die Schulleitung bestochen hätten. Sollte diese Beispielsituation nicht hilfreich sein, können auch noch diese Beispiele herangezogen werden: Bestechung um Mitglied eines Sportvereins zu werden, Bestechung um gute Noten zu bekommen, etc...

Der Lehrer/die Lehrerin sollte abwarten, bis ein Kind die Aussage macht, dass Bestechung nicht richtig ist, und dann die Folgen von Bestechung und Korruption thematisieren. Z.B.: Die Bestechung der Schulleitung, um in einer bestimmten Schule

aufgenommen zu werden, betrifft nicht nur den Schüler/die Schülerin, der/die dadurch nicht in der Schule aufgenommen wurde, sondern wirkt sich auch auf die zukünftige Klasse und die Qualität der Schule insgesamt aus. Es ist sehr wichtig, dass den SchülerInnen die Konsequenzen der Korruption bezüglich Liebe, Familie, Freundschaft und der Gesellschaft als Ganze verdeutlicht werden.

Da sich dieser Workshop mit dem Konzept der Korruption versus Liebe beschäftigt, sollten themenrelevante Zitate von bekannten Philosophen genannt werden: Benjamin Disraeli („Wir sind alle zum Lieben geboren.“), Gottfried Wilhelm Leibniz („Lieben heißt, unser Glück in das Glück eines anderen zu legen.“), Mahatma Gandhi („Die Liebe ist die stärkste Kraft, die der Welt zu eigen ist, und doch die bescheidenste, die man sich vorstellen kann.“).

Diese Zitate werden mit den SchülerInnen diskutiert. Zuerst soll ein Schüler/eine Schülerin den Anderen erklären, was der Philosoph damit aussagen wollte (damit alle das Zitat verstehen). Die SchülerInnen diskutieren die Interpretation, um im Anschluss die Idee hinter dem Zitat zu diskutieren. Sie sollen dem Zitat entweder zustimmen oder nicht (es gibt hier kein richtig oder falsch).

Der Lehrer/die Lehrerin soll eine Verbindung zwischen dem Zitat und dem Thema herstellen. Z.B.: Lieben wir jemanden, wenn wir diese Person für ein paar Münzen traurig machen?

Dieser Workshop soll aufzeigen, dass Kinder in diesem Alter fähig sind, das Konzept und die Konsequenzen von Korruption zu verstehen.

### Sonstiges:

- Die Ergebnisse dieses Projektes wurden von Ivana Kragic auf der 15. Internationalen Konferenz von IPIC in Südkorea präsentiert (2011).
- Zu diesem Projekt wurde von Bruno Curko und Ivana Kragic ein wissenschaftlicher Artikel für die Zeitschrift „Metodicki ogledi“ (Vol 19, 2; S. 41-56) geschrieben.