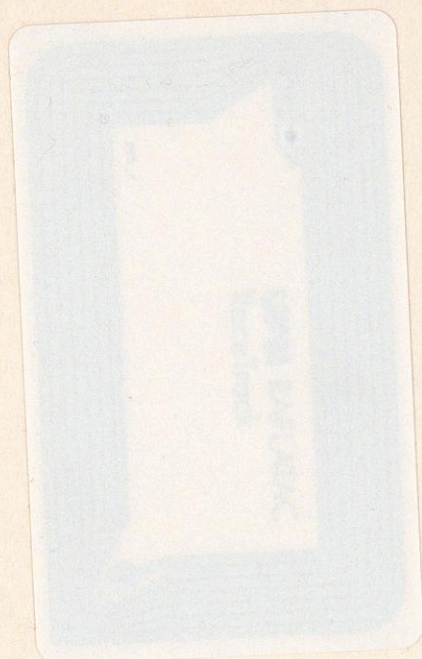




N12<529221430 021



UBTÜBINGEN



Ethisches Lernen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 34 (2015)

Herausgegeben von
Rudolf Engert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder,
Friedrich Schweitzer



neukirchener
theologie

Ethisches Lernen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 31 (2015)

Herausgegeben von
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder,
Friedrich Schweitzer

Neukirchener Theologie



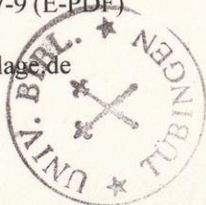
Dieses Buch wurde auf FSC®-zertifiziertem Papier gedruckt.
FSC® (Forest Stewardship Council®) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2015 Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH, Neukirchen-Vluyn
Alle Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, sonnhueter.com
unter Verwendung eines Bildes von © michaeljung (shutterstock.com)
Lektorat: Ekkehard Starke
DTP: Andrea Siebert
Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen
Printed in Germany
ISBN 978-3-7887-2946-2 (Print)
ISBN 978-3-7887-2947-9 (E-PDF)

www.neukirchener-verlage.de



ZA 6517 - 31

Inhalt

Einleitung	9
1 Grundsatzbeiträge	
1.1 <i>Friedrich Schweitzer</i> Religiöse Bildung ohne Ethik? Zur ethischen Dimension des Religionsunterrichts	13 ✕
1.2 <i>Bernhard Grümmel</i> Ethik im Katholizismus	24
1.3 <i>Gottfried Orth</i> Ethik im evangelischen Christentum	29
1.4 <i>Micha Brumlik</i> Ethik im Judentum	34
1.5 <i>Ednan Aslan</i> Ethik im Islam	37 ✕
1.6 <i>Bernd Schröder</i> Was macht es für einen Unterschied, ob ethische Fragen im Ethik- oder evangelischen / katholischen / jüdischen / islamischen Religionsunterricht behandelt werden?	41
1.7 <i>Kathrin S. Kürzinger</i> Relevanz religiöser Denkfiguren für ethisches Urteilen und Handeln Jugendlicher	64 ✕
1.8 <i>Helga Kohler-Spiegel</i> Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ethisches Lernen und Gender	76 ✕
1.9 <i>Anton A. Bucher</i> Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen Skizze der aktuellen Moralphychologie	87

1.10	<i>Ulrich Riegel</i> Ethik in den Köpfen Jugendlicher und im Religionsunterricht Eine empirische Bilanz	98
1.11	<i>Rudolf Englert</i> Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel	108
2	Didaktische Zugänge	
2.1	<i>Dieter Miedza</i> Straffrei durch die Schule Angemessene Konsequenzen als Ziel und Mittel erzieherischer Einwirkungen. Ein Blick in die Praxis	121
2.2	<i>Konstantin Lindner</i> »nur noch kurz die Welt retten« – oder: zum Potenzial eines Lernens an Vorbildern	129
2.3	<i>Julia Horlacher</i> »Forschungsreisen durch das Reich des Guten und Bösen« ...	139
x 2.4	<i>Sara Haen / Evelyn Krimmer</i> Argumentieren lernen – Religionspädagogik und Medizinethik im Dialog	151
2.5	<i>Bruno Schmid</i> Lernen an Dilemmata	163
2.6	<i>Lothar Kuld</i> Soziales Lernen	175
2.7	<i>Elisabeth Naurath</i> »Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann« (Bonhoeffer) Die emotionale Dimension ethischer Bildung	184
x 2.8	<i>Thorsten Knauth</i> Was gehen uns die Anderen an? Überlegungen zum ethisch-interreligiösen Lernen	193
2.9	<i>Barbara Brüning</i> Philosophieren und ethisches Lernen im Ethik- und Philosophieunterricht	205

3 Materialien im Überblick

3.1 *Monika E. Fuchs*

Ethik in der Religionsdidaktik der letzten zehn Jahre –
ein Literaturbericht im Längs- und Querschnitt 219

3.2 *Stefanie Lorenzen*

Unterrichtsmaterial zum ethischen Lernen im
Religionsunterricht 237

4 Schluss-Thesen

4.1 *Die Herausgeberinnen und Herausgeber*

Zusammenfassende Thesen – weiterführende Fragen 249

Einleitung

Welches Verhältnis besteht zwischen Religion und Ethik? Das ist immer wieder höchst kontrovers diskutiert worden. Sind religiöse Traditionen die entscheidenden Produzenten ethischer Handlungsmotivationen? Ist somit zu befürchten, dass es da, wo solche Traditionen ihre Bedeutung verlieren, zu einer Erosion der Werte und des moralischen Empfindens kommt? Oder sind religiöse Traditionen, gerade wo sie exklusive Geltung beanspruchen, nicht im Gegenteil eine bis heute sprudelnde Quelle der Verketzerung von »Ungläubigen«, der Missachtung menschlicher Bedürfnisse, der Unbarmherzigkeit und der Gewalt? Sind nicht gerade die Religionen oft der Grund dafür, dass die Würde, die Not und das Leid anderer Menschen um vermeintlich höherer Gebote willen ignoriert werden?

Offensichtlich können religiöse Bindungen sehr ambivalente ethische Konsequenzen haben. Die Frage ist: Wovon hängen die ethischen Folgen religiösen Commitments im Einzelnen ab? Religiöse Bildung ist gewiss ein Medium, das dabei eine entscheidende Rolle spielt. Wo religiöse Bildung an Boden gewinnt, tritt das in unreflektierten Glaubensformen steckende Diskriminierungs- und Gewaltpotential zurück. Und wo der interreligiöse Dialog gepflegt wird, wird erkennbar, dass fast alle großen Religionen Weisungen enthalten, die jedem Menschen Würde zusprechen, die Aufmerksamkeit und Solidarität gerade für die Armen und Notleidenden einfordern und die deutlich machen: Des Menschen Ansehen bei Gott ist wesentlich auch von seinem Einsatz für den Anderen abhängig.

Nun ist es sicherlich nicht der hauptsächliche Auftrag des Religionsunterrichts, ethische Handlungsmotive zu generieren; aber es darf hier eben auch keinesfalls außer Acht bleiben, dass religiöser Glaube, und das gilt für Christentum, Judentum und Islam ganz besonders, ohne Früchte, ohne ein mit diesem Glauben verbundenes Bemühen um einen leidempfindlichen, geschwisterlichen Lebensstil im Kleinen wie im Großen, als verfehlt gilt. Gerade die prophetische Tradition der Bibel lehnt religiösen Eifer ab, bei dem die Sorge um den rechten Gottes-Dienst nicht auch korrespondiert mit der Sorge um den Anderen. Wobei es heute in Anbetracht der schwer abschätzbaren Folgen von Handlungen in komplexen Systemen, der zunehmend stärker in den Blick gekommenen strukturellen Dimension sozialer Gerechtigkeit, des durch neue technologische Möglichkeiten erheblich erweiterten Entscheidungsbedarfs in

ökologischen, medizinischen und rechtlichen Fragen im Einzelfall außerordentlich schwierig ist zu sagen, was im Sinne etwa des christlichen Glaubens das ethisch Gebotene ist. Das kann ethisches Lernen im Religionsunterricht, wie das Jahrbuch gerade an Fragen der Medizinethik zeigt, zu einer auch kognitiv höchst anspruchsvollen Aufgabe machen.

Von besonderem Interesse ist für ein religionspädagogisches Jahrbuch natürlich die didaktische Frage. Es gibt so viele mögliche Ansatzpunkte für ethisches Lernen, dass gründlich überlegt sein will: Sollte man zur Auseinandersetzung mit Vorbildern und exemplarischen menschlichen Modellen einladen? Oder wäre es besser, an konkreten Fallbeispielen zu arbeiten, in denen sich die Komplexität moralischer Entscheidungssituationen präzise abbilden lässt und in denen man nicht selten mit wirklichen Dilemmata konfrontiert ist? Was sagt die Moralphysikologie dazu, wie sich ethische Urteilsbildung, aber auch moralische Handlungsbereitschaft am besten fördern lassen? Kann der Religionsunterricht in puncto ethischer Bildung vielleicht von der Praktischen Philosophie etwas lernen? Alle diese Spuren – und noch andere – werden im vorliegenden Jahrbuch genauer verfolgt.

Darüber hinaus sollen aber auch wichtige sachkundliche Informationen zum Thema bereitgestellt werden: zum Beispiel empirische Befunde darüber, welche Bedeutung die Religiosität von Jugendlichen für ihr moralisches Handeln hat; oder Expertenstatements zu der Frage, welchen Stellenwert ethisches Lernen im gegenwärtigen Religionsunterricht einnimmt; oder eine Sichtung einschlägiger didaktischer Materialien zum ethischen Lernen im Religionsunterricht.

Noch eine kleine Lesehilfe: Das Jahrbuch setzt in bewährter Weise ein mit »Grundsatzbeiträgen«, die vor allem auf die Begründung, die Voraussetzungen und die Zielperspektiven ethischen Lernens eingehen. Es folgen »Didaktische Zugänge«, die einen umfassenden Überblick über die aktuell diskutierten Ansätze und Formen ethischen Lernens bieten. Gerade für Praktiker/innen von besonderem Interesse dürfte dann das Kapitel »Materialien im Überblick« sein, das eine komprimierte Zusammenschau von einschlägigen Themenfeldern und Diskussions-schwerpunkten, Lehrbüchern und Unterrichtshilfen gibt. Den Abschluss bilden von den Herausgeber/innen gemeinschaftlich verfasste Thesen und Fragen, die im Rückblick auf die Beiträge des Bandes zu weiterführender Diskussion anregen wollen. Zu erwähnen ist noch, dass ein zur diakonischen Bildung erbetener Beitrag wegen der kurzfristigen Absage des damit betrauten Autors leider entfallen musste, so dass hier eine Lücke bleibt.

Die Herausgeber wünschen nun viel Freude beim Lesen und reichen Erkenntnisgewinn!

Grundsatzbeiträge

Zur ethischen Dimension des Religionsunterrichts

Der Frage im Titel dieses Beitrags kann Erstaunen auslösen: »Religiöse Bildung ohne Ethik?« Ist es nicht einfach selbstverständlich, dass religiöse Bildung von innerer Bedeutung auch im Blick auf die Entwicklung und Unterstützung von Wertorientierungen und ethischer Urteilsfähigkeit ist? Gibt es in der Religionspädagogik nicht einen breiten Diskurs über Werte und Ethik, der angesichts des immer wieder gerade auch in der Öffentlichkeit hervorgehobenen wachsenden Ethik- und Werteberufs deutlich zuzunehmen und noch zuzunehmen sollte? Und sind es nicht gerade Wertorientierungen, die vielfach vom Religionsunterricht erzeugt werden und die in dieser Sicht vielleicht sogar seine Existenz legitimieren?

Wenn hier doch noch einmal in grundlegender Weise nach der ethischen Dimension des Religionsunterrichts sowie der religiösen Bildung insgesamt gefragt wird, so geschieht dies zum einen aufgrund der Ambivalenz der Gleichsetzung zwischen religiöser und ethischer Bildung sowie zum anderen aufgrund stark beachteter Einwände gegen jede Verbindung von Religion oder Glaube und Werten. Besondere Aufmerksamkeit zog und zieht in dieser Hinsicht die Position Richard Jüngels auf sich, der als Systematischer Theologe den christlichen Glauben überhaupt als »wertlose Wahrheit« sehen wollte. In jüngerer Zeit ist es vor allem Heinrich Dörner, der gegen einen ethischen Bildungsanspruch für den Religionsunterricht plädiert, zumindest soweit sich dieser Anspruch mit dem Begriff der Werte verbindet. Wie folgerichtig solche Auffassungen in der religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart diskutiert sind, ist etwa daran abzulesen, dass die von einer Arbeitsgruppe am Communis-Institut vorgelegten Einwände für Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht ganz ohne ethische Bezüge auskommen wollen.¹

1 Vgl. Dietrich Fischer / Ralf Röhrling (Hrsg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Frankfurt: von der Expertengruppe am Communis-Institut, Münster 2006, zu meinen u.a. zu Blick auf die ethische Bildungsbedeutung des Religionsunterrichts kritische Sicht dazu vgl. Friedrich Schickner, Aufbau von kompetenzorientiertem evangelischen Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer integrativ-religions-pädagogischen Begründung von Kompetenzstandards und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht. In: Olaf (Hg.), Schickner und Communis zu »Grundlegende

Religiöse Bildung ohne Ethik?

Zur ethischen Dimension des Religionsunterrichts

Der Frage im Titel dieses Beitrags kann Erstaunen auslösen: »Religiöse Bildung ohne Ethik?« Ist es nicht einfach selbstverständlich, dass religiöse Bildung von enormer Bedeutung auch im Blick auf die Entwicklung und Unterstützung von Werteorientierungen und ethischer Urteilsfähigkeit ist? Gibt es in der Religionspädagogik nicht einen breiten Diskurs über Werte und Ethik, der angesichts des immer wieder gerade auch in der Öffentlichkeit hervorgehobenen wachsenden Ethik- und Wertebedarfs deutlich zunimmt und auch zunehmen sollte? Und sind es nicht gerade Wertorientierungen, die vielfach vom Religionsunterricht erwartet werden und die in dieser Sicht vielleicht sogar seine Existenz legitimieren?

Wenn hier doch noch einmal in grundlegender Weise nach der ethischen Dimension des Religionsunterrichts sowie der religiösen Bildung insgesamt gefragt wird, so geschieht dies zum einen aufgrund der Ambivalenz der Gleichsetzung zwischen religiöser und ethischer Bildung sowie zum anderen aufgrund stark beachteter Einwände gegen jede Verbindung von Religion oder Glaube und Werten. Besondere Aufmerksamkeit zog und zieht in dieser Hinsicht die Position Eberhard Jüngels auf sich, der als Systematischer Theologe den christlichen Glauben überhaupt als »wertlose Wahrheit« sehen wollte. In jüngerer Zeit ist es vor allem Bernhard Dressler, der gegen einen ethischen Bildungsanspruch für den Religionsunterricht plädiert, zumindest soweit sich dieser Anspruch mit dem Begriff der Werte verbindet. Wie folgenreich solche Auffassungen in der religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart mitunter sind, ist etwa daran abzulesen, dass die von einer Arbeitsgruppe am Comenius-Institut vorgelegten Entwürfe für Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht ganz ohne ethische Bezüge auskommen wollten.¹

1 Vgl. Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut, Münster 2006; zu meiner u.a. im Blick auf die ethische Bildungsbedeutung des Religionsunterrichts kritische Sicht dazu vgl. Friedrich Schweitzer, Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht. In: dies. (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende

1 Die evangelische Tradition: Ethik als Implikation religiöser Bildung

Wenn ich mich hier auf die evangelische Tradition beschränke, so nicht aus dem Grund, dass der Zusammenhang zwischen religiöser Bildung und Werten etwa aus katholischer Sicht in Frage stünde. Viel eher könnte wohl davon gesprochen werden, dass die Infragestellung dieses Zusammenhangs vor allem auf evangelischer Seite erfolgt – u.a. in Abgrenzung von katholischen Traditionen –, während eine religiös begründete Werteerziehung auf katholischer Seite insgesamt eher selbstverständlich ist. Inwiefern dabei andere, also spezifisch katholische Traditionen etwa des Naturrechts wirksam sind, wäre ein eigenes Thema, auf das hier nicht weiter eingegangen werden soll.

Als wie wichtig die ethische Dimension von Erziehung, Bildung und Schule schon bei Martin Luther angesehen wird, ist bereits daran zu erkennen, dass Luther die pädagogische Aufgabe insgesamt mit den Begriffen Frieden, Recht und Leben kennzeichnet.² Diese Begriffe beschreiben bei ihm zugleich die Gesamtaufgabe des weltlichen Regiments, die eben darin besteht, ein Zusammenleben in Frieden und Gerechtigkeit zu ermöglichen. Sie sind also keineswegs akzidentiell.

Auch dort, wo es um die religiöse Erziehung im engeren Sinne geht oder, wie es damals hieß, um die katechetische Unterweisung, tritt bei Luther die ethische Dimension nachdrücklich hervor. Im Zentrum des Kleinen Katechismus steht nicht zufällig der Dekalog. Dabei kann allerdings an den zweifachen Gebrauch des Gesetzes erinnert werden und daran, dass es bei Luther nicht nur um den politischen und also ethischen Gebrauch des Gesetzes geht (*usus politicus*), sondern auch um den Gebrauch als Spiegel für das Gewissen. In dieser Hinsicht ist dann entscheidend, dass der Mensch die Gebote nicht erfüllt und durch das Gesetz der Übertretung überführt wird (*usus elencticus*). Dies ändert jedoch nichts daran, dass Luther auch den ethischen Nutzen des Dekalogs hervorhebt.

Vielleicht noch aufschlussreicher im vorliegenden Zusammenhang ist dabei Luthers Einleitung zum Kleinen Katechismus. Denn dort wird klar gesagt, dass die Begegnung mit dem Dekalog selbst für diejenigen, die

Kompetenzen religiöser Bildung«, Münster 2007, 9–16. Am (vorläufigen) Ende stand dann die Schrift: *EKD* (Hg.), *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen* (ekdtexte 111), Hannover 2010, wo Kompetenz 5 so beschrieben wird: »Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können« (S. 18).

2 Vgl. dazu *Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: *Von Luther bis Schleiermacher* (Theologische Bücherei 84), München 1991, 45ff. Explizit werden »Frieden, Recht und Leben« in Luthers Schulpredigt als übergreifende Aufgabe genannt (S. 63).

den christlichen Glauben für sich nicht übernehmen wollen, doch ganz wesentlich zur ethischen Erziehung beiträgt: Sie sollen »wissen, was Recht und Unrecht ist bei denen, bei welchen sie wohnen, sich nähren und leben wollen. Denn wer in einer Stadt wohnen will, der soll das Stadtrecht wissen und halten«, und dies selbst dann, wenn er »im Herzen« ganz anders gesinnt ist.³

Luther steht mit solchen Auffassungen unter den Reformationstheologen keineswegs allein. Für »den« Klassiker des evangelischen Bildungsdenkens Philipp Melanchthon besitzt die ethische Dimension der Bildung vielmehr ein noch deutlich höheres Gewicht als bei Luther.⁴

Solche Bezüge auf die reformatorische Tradition werden mitunter allerdings mit dem Argument zurückgewiesen, dass es sich dabei um typisch vorneuzeitliche Positionen handle, die heute nicht mehr maßgeblich sein könnten. Das sei schon daran abzulesen, dass der Dekalog gerade in der zitierten Vorrede Luthers zum Kleinen Katechismus einfach mit dem allgemeinen »Stadtrecht« gleichgesetzt wird, was in unserer Gegenwart – nach der Trennung zwischen Staat und Kirche oder Religion(en) – von vornherein ausgeschlossen sei. Als neuzeitlicher und damit auch heute zeitgemäßer Vertreter der evangelischen Bildungstradition wird dann Friedrich Schleiermacher angesprochen, der in seinen berühmten »Reden über die Religion« von 1799 tatsächlich einen starken Anhalt gegen jede Annahme einer ethischen Dimension religiöser Bildung zu bieten scheint.⁵ Der von Schleiermacher in den »Reden« entwickelte Religionsbegriff beruht ja auf der konstitutiven Unterscheidung zwischen »Moral«, »Metaphysik« und »Religion«. Hier liegt Schleiermacher alles daran nachzuweisen, dass die Religion keinen moralischen Anspruch formuliert, sondern von vornherein einen von Moral und Metaphysik unterschiedenen eigenen Weltzugang ausmacht.

Wer sich wie beispielsweise Dietrich Benner als Bildungstheoretiker auf den Schleiermacher von 1799 beruft und hervorhebt, dass nach Schleiermacher »alles mit Religion«, aber »nichts aus Religion« geschehen solle⁶, muss allerdings die Weiterentwicklung bei Schleiermacher ausblenden. Denn in seinen Pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 vertritt Schleiermacher deutlich andere Auffassungen. Dabei hebt er zum einen hervor, dass Bildung und Unterricht immer auch auf die Gesinnung und damit auf die ethische Orientierung bezogen sein müs-

3 *Martin Luther*, Vorrede zum Kleinen Katechismus. In: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Hg. im Gedenkjahr der Augsburgerischen Konfession 1930, Göttingen⁷ 1976, 501–507, 504.

4 Vgl. dazu die Auswahlausgabe *Philipp Melanchthon*, Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus, hg. v. *Günter R. Schmidt*, Stuttgart 1989.

5 Vgl. *Friedrich Schleiermacher*, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Hg. v. *Rudolf Otto*, Göttingen⁶ 1967.

6 Vgl. etwa *Dietrich Benner*, Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18), Paderborn 2014, 84.

sen. Ohne diesen Bezug verlieren sie ihren pädagogischen Anspruch. Zum anderen sieht er die entscheidende Funktion der religiösen Bildung bzw. der religiösen Gesinnung darin, dass sie »dem Gemeingeist das Maß geben« soll. Das ist so zu verstehen, dass die Gesinnung sich nach Schleiermacher »immer in der Form des Gemeingeistes entwickeln soll« und dass dieser Gemeingeist in der »religiösen Gemeinschaft« »am besten entwickelt« sei – namentlich im Christentum⁷. Anders ausgedrückt, ist für den Schleiermacher von 1826 der Zusammenhang zwischen Religion und Moral dann doch gerade im Blick auf Bildung konstitutiv.

Man kann die unterschiedlichen Formulierungen von 1799 einerseits und 1826 andererseits natürlich auf einen Wandel in Schleiermachers Auffassungen zurückführen. In diesem Falle wäre Schleiermacher dann gleichsam hinter die in früherer Zeit von ihm selbst gewonnenen Einsichten zurückgefallen. Eine andere, angesichts der schon zu Schleiermachers Lebzeiten bemerkenswerten Wirkungsgeschichte der »Reden«, die einen solchen radikalen Wandel wohl kaum hätte unbemerkt sein lassen, plausible Interpretation geht dahin, dass Schleiermacher in den beiden hier herangezogenen Schriften unterschiedliche Ziele verfolgt: Geht es 1799 um die Begründung des Rechts von Religion und religiöser Bildung, so 1826 um ihren Beitrag zur (Gesinnungs-)Bildung. Wenn der späte Schleiermacher hervorhebt, dass die religiöse Gesinnung zur allgemeinen Gesinnungsbildung in entscheidender Weise beizutragen vermag, so bedeutet dies nicht, dass er nun Religion mit Moral gleichsetzen oder sie aus ihrer moralischen Funktion heraus allererst begründen wollte. Das lag auch dem Schleiermacher von 1826 fern. Insofern kann hier durchaus eine Kontinuität gesehen werden, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Allerdings kann Schleiermacher dann nicht mehr so einfach als Zeuge gegen einen pädagogischen Zusammenhang von Religion und Moral oder Ethik in Anspruch genommen werden.

2 Problematische Entwicklungen: religiöse Bildung als ethische Bildung

War in einem ersten Schritt zu klären, warum und in welchem Sinne Ethik als Implikation religiöser Bildung anzusehen ist, so muss es nun darum gehen, die Problematik von Entwicklungen aufzuzeigen, die religiöse Bildung überhaupt mit ethischer Bildung gleichsetzen. Solche Auffassungen finden sich bereits seit der Aufklärungszeit, zunächst bei den Philanthropen im 18. Jahrhundert, dann im 19. Jahrhundert vor allem bei den Herbartianern und im frühen 20. Jahrhundert bei den Vertretern der

⁷ Friedrich Schleiermacher, *Erziehungslehre*. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Hg. v. C. Platz, Berlin 1849, 242f.

damals neuen und nun auch ausdrücklich so bezeichneten Disziplin der Religionspädagogik.

Leitend ist hier die schon im 18. Jahrhundert, etwa bei Christian Gotthilf Salzmann deutlich ausgedrückte Gleichsetzung von religiöser Erziehung mit Werteerziehung (den »wahren Werth« der Dinge bestimmen⁸). Dies entsprach einem in der Aufklärungspädagogik weit verbreiteten Denken, das Religion und religiöse Bildung vor allem für praktische Zwecke nutzbar machen wollte. Am konsequentesten auch theoretisch ausformuliert findet sich der Versuch, religiöse Erziehung als Werteerziehung zu konzipieren, dann allerdings bei Friedrich Niebergall, einem der führenden Vertreter der neuen Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert. Niebergall geht dabei von einem menscheitsgeschichtlichen Prozess der Werteentwicklung als Höherentwicklung aus.⁹ Der Mensch könne und solle sich im Zuge dieser Entwicklung mehr und mehr von sinnlichen Werten lösen, um sich stattdessen an geistigen oder idealen Werten auszurichten. Religion und religiöse Bildung bieten dafür nach Niebergall eine wesentliche Unterstützung, eben weil insbesondere das Evangelium selbst im Kern ideale Werte enthält und darbietet.¹⁰

Ähnlich stand im Herbartianismus schon im 19. Jahrhundert die »sittlich-religiöse Persönlichkeit« als Ziel aller Erziehung und Bildung im Vordergrund.¹¹ Sittlichkeit beruht in diesem Verständnis konstitutiv auf religiösen Motiven, weshalb dann auch das schulische Curriculum ein religiöses Kerncurriculum sein sollte. Und auch in diesem Falle ist der Gedanke einer sittlichen Höherentwicklung leitend, wobei wiederum die Religionsgeschichte Pate stehen und dem schulischen Unterricht seinen Inhalt geben soll.

Die Problematik aller solcher Synthesen von Moral, Werten und Religion ist inzwischen vielfach diskutiert und bekannt. Die Kritik an der sogenannten Liberalen Theologie oder Religionspädagogik sowie am Kulturprotestantismus füllt ganze Bände. Deshalb begrenze ich mich im Folgenden exemplarisch auf diejenigen beiden Einsprüche, die heute noch eine besondere Wirkung ausüben.

8 Christian Gotthilf Salzmann, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, Leipzig 1780, 1.

9 Vgl. zu diesem in seinem umfangreichen Werk vielfach auftauchenden Argument bes. Friedrich Niebergall, Der Erziehungswert der Religionsentwicklung von Moses bis Schleiermacher. In: Pädagogisches Archiv 1911, 321–338

10 Vgl. etwa Friedrich Niebergall, Jesus im Unterricht auf gefühls-psychologischer Grundlage. Nach Ferienkurs-Vorträgen behandelt, Leipzig 1913.

11 Vgl. bspw. Tuiskon Ziller, Grundlegung zur Lehre vom Erziehenden Unterricht. 2. Verb. Aufl., Leipzig 1884.

3 »Wertlose Wahrheit« und Religion als »eigener Weltzugang«: Berechtigte Einsprüche – und ihre Grenzen

Die beiden im Folgenden aufzunehmenden Positionen von Eberhard Jüngel einerseits und Bernhard Dressler andererseits folgen zwar unterschiedlichen Argumentationsabsichten, bauen aber insofern aufeinander auf, als Dressler Jüngel mehrfach als seinen Gewährsmann zitiert. Vor allem aber konvergieren die Darstellungen beider Autoren in der Kritik an einem theologischen bzw. religionspädagogischen Gebrauch des Wertebegriffs. Sie werden hier aufgenommen, weil beide in der Religionspädagogik starke Beachtung gefunden haben.

(1) Bei Jüngel geht es im Kern um einen Aufsatz, der zunächst 1979 zusammen mit zwei weiteren Beiträgen anderer Autoren in einem kleinen Band »Die Tyrannei der Werte« veröffentlicht und dann 1990 in einem Aufsatzband Jüngels, dem dieser Text den Titel gegeben hat, erneut abgedruckt wurde.¹² In diesem Aufsatz profiliert Jüngel den Begriff der Wahrheit gegen den des Wertes. Er will zeigen, dass die in der damaligen Diskussion zentralen Kategorien des Lebenssinns und der Grundwerte nicht geeignet seien, das christliche Verständnis des Menschen zum Ausdruck zu bringen. Deshalb plädiert er dafür, »jedenfalls im theologischen Kontext auf den kategorialen Gebrauch des Begriffes *Werte* zu verzichten«¹³.

Mit diesem Plädoyer grenzt sich Jüngel insbesondere von der sogenannten Materialen Werteethik Nicolai Hartmanns ab, der Werten ein »ideales Ansichsein« zuspricht¹⁴. Eine solche Sicht von Werten führe letztlich zu einer »Tyrannei der Werte«, wie auch Hartmann bereits selbst festgestellt habe. Darüber hinaus folgt Jüngel der kritischen Argumentation bei Carl Schmitt, der auf den ökonomischen Ursprung des heutigen Werteverständnisses hinweist und damit auf die nach seinem Urteil unauflösliche Verbindung mit der Frage nach dem Wert von Waren. Demgegenüber gelte: »*Personen aber haben keinen Wert, sondern Würde*. Und Würde lässt sich gerade nicht verwerten«¹⁵.

Für Jüngel ist die »christliche Wahrheitserfahrung« die »radikale Infragestellung der Rede von Werten und des Denkens in Werten«¹⁶. Die »spezifisch christliche Wahrheitserfahrung« bestehe in einer »Unterbrechung des Lebenszusammenhangs durch Gott«, die den Menschen mit der »Möglichkeit seines eigenen Nichtseins« konfrontiert, aber mehr noch die »Erfahrung mit der Erfahrung« einschließt, »dass der Mensch

12 Ich zitiere nach dem Wiederabdruck: Eberhard Jüngel, Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die »Tyrannei der Werte«. In: ders., Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen III, München 1990, 90–109.

13 Ebd., 93. Die Rede von Werten mude »erkatholisch« an.

14 Vgl. ebd., 96.

15 Ebd., 98.

16 Ebd., 100.

sich auf Gott verlassen« kann¹⁷. Denn der Gott, der das menschliche Leben im christlichen Glauben unterbricht, ist ja der Gott, der sich selbst an den Menschen hingegeben hat, wie es »im Tode Jesu Christi geschah«¹⁸. Gemeint ist die Rechtfertigung des Sünders, die sich wertheethisch »nicht denken« lasse. Denn die »Unterbrechung des Menschen durch Gott« sei »zugleich eine radikale Infragestellung aller das menschliche Tun leitenden sogenannten Werte«¹⁹.

So heißt es am Ende: »Nicht Werte leiten das Handeln des Christen, sondern allein die aus der Wahrheit kommende Liebe, die ebensowenig wie Wahrheit einen Wert hat oder darstellt«²⁰. Weiter erläutert wird dies dann so, dass sich das »ethische Problem primär als Frage nach dem Selbstverständlichen« stelle²¹.

Diese Argumentation enthält gewiss vieles, dem aus religionspädagogischer Sicht nur zugestimmt werden kann und was auch heute festzuhalten bleibt: Die Frage nach Wahrheit ist für den christlichen Glauben fundamental. Der Mensch wird in seiner Würde zutiefst verletzt, wenn nur noch nach seinem Wert gefragt werden soll. Die Liebe ist für jede christliche Ethik maßgeblich. All dies ist religionspädagogisch zu unterstreichen, aber daraus ergeben sich noch keine Antworten auf zwei für die christliche Theologie und heute besonders für die christliche Ethik und die Religionspädagogik drängende Fragen²²:

– Die Kritik am Wertebegriff bleibt religionspädagogisch unzureichend, wenn sie nicht auch die Folgen des von Jüngel gewünschten prinzipiellen Verzichts auf die Sprache der Werte reflektiert. Auch wenn nachgewiesen werden kann, dass der Begriff des Wertes ursprünglich eine ökonomische Kategorie darstellt und sich der Mensch nach christlichem Verständnis gerade nicht ökonomisch kalkulieren lässt, so bleibt gleichwohl richtig, dass der Wertebegriff heute anders verwendet wird und dass mit seiner Hilfe andere Gehalte kommuniziert werden. Diese Gehalte aber sind gesellschaftlich ebenso relevant wie theologisch bedeutsam, zumindest soweit es um Fragen wie die nach dem Menschenbild oder dem Wirklichkeitsverständnis geht, an denen sich etwa das pädagogische Handeln ausrichten soll. Ob Bildung ihr Maß am Menschen oder etwa an nationalen Standortfragen haben soll, genau darüber wird heute im Blick auf die Wertefrage gestritten. Aus dieser Diskussion kann sich die Religionspädagogik kaum mit dem

17 Ebd., 103f.

18 Ebd., 104.

19 Ebd., 105.

20 Ebd.

21 Ebd., 106.

22 Im Folgenden übernehme ich einige Überlegungen und Formulierungen aus Friedrich Schweitzer, Die religionspädagogische Großwetterlage: Diskurse, Bezüge, Forschungsrichtungen. In: Thomas Schlag u.a. (Hg.), Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 25–39.

Hinweis zurückziehen, sie wolle prinzipiell nicht an einem Streit über verschiedene Werte teilnehmen.

- Damit ist auch bereits ein zweites Folgeproblem angesprochen, das heute wohl viel deutlicher vor Augen steht als noch vor 40 Jahren, als Jüngel seine Thesen formulierte. Der Hinweis, aus christlicher Sicht beantworteten sich alle ethischen Fragen mit dem Hinweis auf die Liebe und auf das, was »selbstverständlich« aus der Liebe folgt, kann angesichts der komplexen ethischen Fragen, sei es im Horizont der Globalisierung oder auch der Gentechnologie, um nur zwei aktuelle Beispiele zu nennen, kaum mehr überzeugen. Auch in diesem Falle muss die christliche Ethik Kategorien anbieten, die es erlauben, sich auf verständliche Art und Weise in die strittigen ethischen Diskurse in der Gesellschaft einzuschalten. Der Religionspädagogik kommt dann entsprechend die Aufgabe zu, junge Menschen zur Beteiligung an solchen Auseinandersetzungen zu befähigen.

(2) Dressler beruft sich für seine Kritik am Programm von »Unterricht als Werteerziehung« u.a. auf Jüngels Darstellung, übernimmt aber weder dessen Hervorhebung des Wahrheitsbegriffs noch die Betonung einer Liebesethik.²³ Mit Jüngel verbindet Dressler vor allem die Ablehnung des religionspädagogischen Gebrauchs der Kategorie der Werte. So ist es für ihn – etwa gegen Karl Ernst Nipkow – prinzipiell verdächtig, wenn auch die Wirtschaft die Bedeutung der Werteerziehung hervorhebt²⁴. Wo Religion für Werteerziehung »in Anspruch genommen wird, bewirkt sie nichts als ihre eigene Selbstauflösung«. Warum? »Dieses Programm ist entweder lächerlich (zwei wöchentliche Unterrichtsstunden sollen moral-erzieherisch gegen die Wucht aller anderswo gemachten Lebenserfahrung aufkommen) oder zynisch (die als Werteverfall diagnostizierten Folgen von Modernisierungs- und Ökonomisierungsprozessen werden in die Verantwortung überforderter Individuen abgeschoben)«²⁵. Die »Lehrbarkeit von Moralität« sei »weder operationalisierbar noch wünschbar«²⁶.

Die dafür gegebene Begründung ist freilich ebenso verdichtet wie verkürzt. Zum einen soll das schulische Bildungsverständnis der Bedingung unterliegen, »keine besondere Werte- oder Haltungserziehung abzuspalten«²⁷. »Abgespaltet« werden soll natürlich nichts – aber ist dies tatsächlich die einzige Möglichkeit? Die sprachliche Abwertung des Abgelehnten bietet dazu noch kein Argument. Was spräche dafür, in der Schule von vornherein auf jede Beeinflussung von Haltungen verzichten

23 Vgl. bes. *Bernhard Dressler*, Religionsunterricht als Werterziehung? Eine Problemanzeige. In: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 46 (2002), 256–269.

24 *Bernhard Dressler*, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 186 Anm. 451.

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Ebd.

zu wollen – beispielsweise also auch einer Haltung wie Intoleranz und Diskriminierung? Würde sich eine solche Schule nicht selbst ad absurdum führen? Und folgt aus dem Hinweis, dass die Schule nicht einfach Werte »lehren« kann (auch das ist ja richtig), auch schon, dass sie überhaupt keinerlei Möglichkeiten hat und haben soll, zur Wertebildung wenigstens das Ihre beizutragen? Schließlich: Trifft es so ohne weiteres zu, dass es der staatlichen Schule »grundsätzlich nicht zusteht«, Wertebildung zu betreiben?²⁸ Muss Wertebildung prinzipiell der »Würde der zu Erziehenden« widersprechen?²⁹ In Schulgesetzen, aber auch pädagogischen Darstellungen nicht nur aus der evangelischen Tradition wird dies jedenfalls gerade nicht so gesehen. Und wo Haltungen der Intoleranz abgebaut werden, schützt dies die Würde derer, die unter solchen Haltungen zu leiden haben.

Auf eine genauere Klärung solcher Fragen lässt Dressler sich jedoch nicht ein, und insofern bleiben Leserinnen und Leser vor allem unter dem Eindruck eher polemisch anmutender Bemerkungen wie der folgenden: »Religionsunterricht gehört an die Schule nicht deshalb, weil Religion sich für etwas anderes als nützlich erweist – etwa für Werteerziehung oder für soziale Integration«³⁰. Auch dies ist sicher richtig, aber was folgt daraus? Das wird nicht ausgeführt, begründet oder diskutiert. Angesichts solcher Aussagen ist es dann erstaunlich, wenn bei Dressler ebenfalls zu lesen ist: »Natürlich gehört dazu *auch* ethische Reflexion und Urteilsbildung, insofern der Religionsunterricht die Prüfung von Werten bzw. von moralischen Regeln und Handlungsmotiven aus der Sicht des christlichen Glaubens ermöglicht und Beispiele christlichen Lebensvollzugs vor Augen stellt«³¹. Dazu passt dann allerdings wenig, dass Dressler dieser von ihm selbst beschriebenen Aufgabe in seinen Veröffentlichungen kaum weitere Aufmerksamkeit gewidmet hat.³² Seine monographische Entfaltung zu »Religion und Bildung«³³ enthält jedenfalls kein Kapitel, in dem die »Prüfung von Werten bzw. von moralischen Regeln und Handlungsmotiven aus der Sicht des christlichen Glaubens« als grundlegende Aufgabe entfaltet oder die Möglichkeit, »Beispiele christlichen Lebensvollzugs vor Augen« zu stellen, dargestellt würde. Insofern entsteht leicht der – von Dressler selbst vielleicht

28 Ebd., 187.

29 Ebd., 189.

30 Bernhard Dressler, Religion im Bildungssystem. In: Marco Hofheinz / Harry Noormann (Hg.), Was ist Bildung im Horizont von Religion? Festschrift für Friedrich Johannsen zum 70. Geburtstag, Stuttgart 2014, 40–52, 44.

31 Dressler, Religionsunterricht, 264.

32 Wie wenig alternativlos diese Position tatsächlich ist, zeigt vor reformatorischem Hintergrund sehr klar Reiner Preul, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013, bes. 176ff. (»Ethische Bildung«).

33 Vgl. Dressler, Unterscheidungen.

nicht intendierte – Eindruck, er lehne für den Religionsunterricht jeden ethischen Bildungsanspruch ab.³⁴

Letztlich ergibt sich Dresslers Abwehr gegen die Gleichsetzung von Religionsunterricht und Werteerziehung aus seinem Interesse, Religion als eigenen Weltzugang zu begreifen und bildungstheoretisch stark zu machen. Deshalb beruft er sich immer wieder auf Jürgen Baumerts Unterscheidung zwischen vier »Modi der Weltbegegnung«³⁵, macht dabei aber weniger bewusst, dass auch bei Baumert Bildung eine unverzichtbare ethische Dimension aufweist – als »normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft«, aus der sich Religion oder Religionsunterricht ja nicht einfach heraushalten können, wenn Religion der ihr bei Baumert zugeordneten Aufgabe, »Probleme konstitutiver Rationalität« klären zu helfen, überhaupt gerecht werden soll.

4 Wertebildung als unverzichtbare Aufgabe für Religionspädagogik und Religionsunterricht

Jede Gleichsetzung zwischen Religionsunterricht und Werteerziehung oder Ethik ist abzulehnen. Zugleich liegt in der bloßen Abwehr aller auf Werteorientierung gerichteten Erwartungen und ethischer Bildungsansprüche hier aber kein sinnvoller Ausweg. Folge wäre die Isolierung und Delegitimation des Religionsunterrichts bei gleichzeitigem Relevanzverlust. Sinnvoller scheint mir ein pädagogisch und theologisch reflektierter Umgang auch mit der Wertethematik. Ich schlage deshalb zunächst eine pädagogisch-terminologische und dann eine theologische Präzisierung vor.

Werte lassen sich nicht vermitteln, und pädagogisch wäre es abzulehnen, wenn Erziehende ein solches Ziel verfolgten. Deshalb spreche ich selbst – wie im vorliegenden Beitrag bereits gelegentlich geschehen – bewusst weder von Wertevermittlung noch von Werteerziehung, sondern von *Wertebildung*. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass es auch hier um Bildungsprozesse geht und also um den Anspruch einer freiheitlichen, auf kritischer Reflexion beruhenden Aneignung gehen muss – was dann natürlich auch die kritische Ablehnung bestimmter Werte einschließt.

Im Sinne einer theologischen Präzisierung erscheinen mir die Formulierungen in den 2006 vom Rat der EKD veröffentlichten Thesen zum Religionsunterricht hilfreich: »Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig er-

34 Im persönlichen Austausch mit Bernhard Dressler wies er mich ausdrücklich darauf hin, dass dies tatsächlich nicht seine Intention sei.

35 Vgl. etwa Dressler, Religion, 44. S. dazu Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, bes. 113.

öffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.«³⁶ Es geht also um eine Balance zwischen klarem evangelischem Profil einerseits und Teilhabe am öffentlichen Wertediskurs andererseits.

Erläutert wird dies so: »Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben. Werte lassen sich auch ohne Bezug auf Religion begründen. Ebenso richtig bleibt aber, dass Religion in Geschichte und Gegenwart zu den wichtigsten Quellen der ethischen und normativen Orientierung zu zählen ist.«³⁷

Hier wird deutlich, dass ethische Orientierungsleistungen keineswegs das erste sind, um das es in Religionsunterricht und Religionspädagogik geht. Das ist und bleibt der Glaube an Gott oder eben die Frage nach der Wahrheit der menschlichen Existenz. Doch erwachsen aus diesem Glauben Lebens- und Handlungsorientierungen, die ethisch eminent bedeutsam sind. Solche Orientierungen lassen sich mit Hilfe unterschiedlicher ethischer Kategorien beschreiben und reflektieren – so wie es in der Geschichte der christlichen Ethik geschehen ist.

Religiöse Bildung und ethische Bildung gehören aus evangelischer Sicht eng zusammen, nicht nur in der Tradition, sondern auch in unserer Gegenwart. Ihr Zusammenhang ist pädagogisch insofern von hoher bleibender Bedeutung, als damit der innere Mensch in seiner Bildung angesprochen ist.³⁸ Normative Orientierungen, die dem Menschen lediglich von außen auferlegt werden, bleiben hinter einer solchen Bildung zurück. Umgekehrt kann der christliche Glaube in seiner Ausrichtung auf den inneren Menschen (nicht aber auf Innerlichkeit!) nicht ohne ethische Folgen bleiben. Der Religionsunterricht besitzt daher unvermeidlich eine ethische Dimension, die er nicht verdrängen oder verschweigen, sondern zu der er selbstbewusst stehen und für die er eintreten sollte – auch in dem Bewusstsein, dass er darin nicht aufgehen kann.

36 EKD, Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2006, 3.

37 Ebd.

38 Vgl. dazu *Friedrich Schweitzer*, Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014.

Ethik im Katholizismus

1 Was versteht man in der katholischen Tradition unter »Ethik«?

Terminologisch sind »Ethik« und »Moral« austauschbar. Beide beziehen sich auf das gelebte Leben im Lichte von gut und böse, richtig und falsch. Obschon gelegentlich wie etwa bei etwa Jürgen Habermas eine gegenteilige Zuordnung vorgenommen wird,¹ werden sowohl im philosophischen als auch im theologischen Diskurs Ethik und Moral so einander zugeordnet wie Grammatik und gelebte Sprache.² Ethik ist auf die lebensweltlich gelebte Moral als einem Gefüge gewählter Handlungen, Handlungspräferenzen und Handlungsregeln hingeordnet. Sie reflektiert die »Moralität der Moral und überprüft, sucht und entwickelt Gründe für deren Bestätigung oder Kritik, praktische Anerkennung oder Veränderung«.³

Eine christlich-theologische Ethik freilich bringt gegenüber säkularer Ethik einen spezifischen Beitrag ein: den Gottesgedanken im Lichte der Botschaft und Praxis Jesus. Theologische Ethik versteht sich deshalb als »Theorie der menschlichen Lebensführung unter dem Anspruch des Evangeliums. Sie fragt nach dem guten Leben und richtigen Handeln in der Perspektive des christlichen Glaubens und bedenkt die Konsequenzen für dieses Leben und Handeln, die sich daraus ergeben, dass die Frage nach seinem letzten Ziel im Lichte einer bestimmten, nämlich einer der biblischen Offenbarung entnommenen Vorstellung menschlicher Erfüllung beantwortet wird«.⁴ Als katholische Ethik ist sie situiert in dem komplexen, teilweise inspirierenden und fruchtbringenden, teilweise spannungsvollen, teilweise konflikthaften Gefüge von Bibel, theologischem Lehramt, kirchlichem Lehramt, Volk Gottes und Tradition.

Strittig ist innerhalb der katholischen Ethik der Status der biblischen Tradition und der Glaubensüberlieferung. Die Glaubensethik sieht das *Proprium* einer katholischen Ethik in durchaus auch material zu fassen-

1 Vgl. Jürgen Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt a.M. 1991, 100–119.

2 Vgl. Stephan Ernst, Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung, München 2009, 13–19.

3 Matthias Lutz-Bachmann, Ethik, Stuttgart 2013, 19.

4 Eberhard Schockenhoff, Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf, Freiburg i.Br. 2007, 19f.

den Perspektivierungen und Sinnzusagen aus dem christlichen Glauben heraus. Das Zutrauen in die Kraft autonomer Vernunft würde die Endlichkeit und die Schwächung durch Schuld übersehen. Eine unbedingte Begründung ethischer Urteile sowie die Motivation, ethische Orientierungen auch zu Maximen des eigenen moralischen Handelns werden zu lassen, werde letztlich erst durch göttliche Offenbarung möglich.⁵ Dagegen setzt mit einem unterschiedlichen Begründungsapparat – mal stärker schöpfungstheologisch-thomistisch,⁶ mal transzendentalphilosophisch ausgerichtet –⁷ eine Autonome Moral wohl auch wesentlich stärker als in protestantischen Ansätzen auf die Vernunft des Menschen, für die menschliche Freiheit durch die Sünde konstitutiv gebrochen ist.⁸ Moralisches Handeln findet seine Prinzipien und konkrete Orientierung in der menschlichen Vernunft selber. Der Glaube hat freilich stimulierende, integrierende und kritisierende Bedeutung. Autonomie meint letztlich eine theonome Autonomie, die durch Gott zur eigenen Urteilsbildung freigesetzt wird.⁹ In dieser Richtung zeichnet sich so etwas wie der common sense der gegenwärtigen katholischen Ethik ab. In Fragen der Begründung von Normen, Werten und Tugenden verfügt der christliche Glaube nicht über Einsichten, die über das Potential der säkularen Vernunft hinausgehen. »Aber ebenso trifft zu, dass er einen eigenen Entdeckungszusammenhang von Werten und Normen menschlichen Miteinanders und des Sinns menschlichen Daseins konstituieren kann«, den eine säkulare Vernunft aus sich heraus nicht zu erreichen vermag.¹⁰ Das Proprium einer katholischen Ethik liegt demnach im umgreifenden Rahmen einer theologischen Anthropologie,¹¹ wie am Beispiel der zum moralischen Handeln befreiten Freiheit, die entgegen anderen Neigungen den Menschen zur Moralität ermutigen will, der Feindesliebe oder ebenso der zugesprochenen Vergebung und Versöhnung deutlich wird.¹² Als Themenfelder theologischer Ethik lassen sich traditionell zwei Ebenen unterscheiden:

a) Auf der Ebene der Fundamentelethik geht es wie in der genannten Autonomiefrage um das grundlegende wissenschaftstheoretische Profil

5 Vgl. *Bernhard Stoeckle*, Grenzen der Autonomien Moral, München 1974, 85–96.

6 *Alfons Auer*, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971.

7 Vgl. *Bruno Schüller*, Die Begründung sittlicher Urteile. Typen ethischer Argumentation in der Moralthologie, Düsseldorf 1980, 59–80; *Franz Böckle*, Fundamentalmoral, München 1977, 49–92.

8 Vgl. *Christiane Schubert*, mere passive? Inszenierung eines Gesprächs über Gnade und Freiheit zwischen Eberhard Jüngel und Thomas Pröpper, Regensburg 2014, 228–278.

9 Vgl. *Ernst*, Grundfragen (Anm. 2), 19.

10 *Hans-Joachim Höhn*, Das Leben in Form bringen. Konturen einer neuen Tugendethik, Freiburg i.Br. 2014, 175.

11 Vgl. *Bernhard Grümm*, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2012, 293–350.

12 Vgl. *Josef Römelt*, Christliche Ethik in moderner Gesellschaft, Bd. 1, Freiburg i.Br. 2008, 130–150.

normativer Ethik, um deren Denkform und Prinzipien. Über die Verhältnisbestimmung zu den anderen theologischen Disziplinen sowie zu den Humanwissenschaften hinaus sind die Debatten um eine universale, transzendentalphilosophisch oder diskursiv an formalen Prinzipien autonomer Vernunft orientierte Ethik einerseits und eine naturrechtlich, neoaristotelisch-thomistisch oder kommunitaristisch geprägte, am Guten ausgerichtete Ethik andererseits hoch brisant.

Weiterhin sind in der Frage um den Vorrang von Normen, Folgen und Zielen die Auseinandersetzungen zwischen einer deontologischen Pflichtenethik und teleologischen wie konsequentialistischen Ethiken Gegenstand heftiger Kontroversen. Grundlegend hierfür ist der Streit über den Status und die Begründungsfähigkeit ethischer Aussagen überhaupt: Sind diese gemäß der kognitivistischen Annahme rational zu begründen oder basieren diese gemäß der non-kognitivistischen Position auf Gefühl, Intuition oder Entscheidung?¹³

b) Aufgabe der Angewandten Ethik hingegen ist es, konkrete moralische Herausforderungen ethisch zu befragen und zu analysieren sowie situations- und themenbezogene Normen zu begründen. Hierbei geht es jenseits traditioneller lehramtlich oder naturrechtlich vorgegebener Kasuistik um individuelle, gesellschaftsethische oder auch ökologische Bewertungen, Beurteilungen und Handlungsorientierungen. Bereichsethiken wie medizinische Ethik, ökologische Ethik, politische Ethik, Medienethik, Sozialethik, Arbeitsethik, Technikethik oder Sexualethik differenzieren sich in dem Maße aus, wie die Komplexität der Lebenswelten zunimmt.¹⁴ Theologische Ethik ist eben kein Glasperlenspiel. Als anwendungsorientierte Ethik sieht sie sich vielmehr mit dem einem dramatischen geschichtlichen Wandel unterworfenen Ganzen menschlicher Existenz konfrontiert.

2 Geht die wissenschaftlich-theologische Ethik mit der Ethik der römisch-katholischen Kirche überein? Wo bestehen Diskrepanzen? Wo liegen Konfliktpotentiale?

Die angedeutete Spannung zwischen Autonomer Ethik und Glaubensethik innerhalb der katholischen Ethik gewinnt unter den besonderen, nicht selten durch »Pastoralmacht« (Foucault) geprägten Bedingungen des Verhältnisses zwischen Theologie und kirchlichem Lehramt eine erhebliche Zuspitzung, die nicht frei von Missverständnissen, Schärfen und autoritären Verwerfungen ist. Während sich auf dem Feld der Sozialethik nach den Kämpfen um die Befreiungstheologie und die diversen Sozialenzykliken inzwischen die Wogen etwas geglättet haben, lie-

13 Vgl. Ernst, Grundfragen (Anm. 2), 9–29; Schockenhoff, Grundlegung (Anm. 4), 15–42.

14 Vgl. Wilhelm Korff, Art.: Ethik. III. Systematisch; In: LThK³ 2 (2009), 923–929.

gen ein besonders konfliktreiches Feld im Bereich der Sexualethik, der Geschlechterethik und Familienethik – bis hinein in lehramtliche Verurteilungen. Insbesondere entzündeten sich die Debatten an den Bestimmungen von Möglichkeit, Status und Grenzen naturrechtlicher Begründungen und an den Qualifizierungen ethischer Urteile als solche göttlichen Rechts.¹⁵

3 Welches Gewicht hat Ethik im katholischen Religionsunterricht in Deutschland / Österreich / Schweiz?

Wegen ihres umfassenden Anspruchs hat die Ethik eine unverwechselbare wie zentrale Relevanz im RU. Nicht zuletzt deshalb beansprucht man diesen in gesellschaftlichen wie politischen Zusammenhängen. Angesichts des gesellschaftlichen Wertewandels wird der RU nicht selten direkt mit ethischer Bildung kurzgeschlossen. Drei Verhältnisbestimmungen von RU und Ethik sind empirisch zu unterscheiden: 1. Das Funktionalisierungsmodell beansprucht den RU als Wertelieferanten; 2. das Distinktionsmodell akzentuiert die Autarkie religiöser Bildung gegenüber dem ethischen Lernen; 3. das Implikationsmodell betont nachvollziehbar entsprechend der Theozentrik des Glaubens die Fokussierung des RU auf die Gottesfrage, integriert aber allein schon vor dem Hintergrund der Einheit von Gottes- und Nächstenliebe ethisches Lernen als Implikation religiöser Bildung. RU ist demnach nicht ohne Ethik, aber eben mehr als Ethik.¹⁶

Mit dieser Akzentuierung verstehen sich deren Profil und Gewichtung. Wie der exemplarisch herangezogene Kernlehrplan NRW dokumentiert, bildet deshalb das obligatorische Inhaltsfeld »Verantwortliches Handeln aus christlicher Motivation« eines von insgesamt fünf verpflichtenden Inhaltsfeldern.¹⁷ Darin sollen die Schülerinnen und Schüler etwa »an ausgewählten Beispielen ethische Herausforderungen für Individuum und Gesellschaft« erläutern und »sie als religiös relevante Entscheidungssituationen« deuten, »Schritte ethischer Urteilsfindung« erläutern, »erörtern, in welcher Weise biblische Grundlegungen der Ethik zur Orientierung für ethische Urteilsbildung herangezogen werden können« oder »verschiedene Positionen zu einem ausgewählten Konfliktfeld unter

15 Vgl. *Magnus Striet / Stephan Goertz* (Hg.), *Nach dem Gesetz Gottes. Autonomie als christliches Prinzip*, Freiburg i.Br. 2014.

16 Vgl. *Rudolf Englert*, *Die ethische Dimension religiöser Bildung*; in: *Gerhard Mertens u.a.* (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn 2008, 815–820; *Konstantin Lindner*, *Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch*; in: *RpB* 68 (2012) 5–18.

17 Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen *Katholische Religionslehre*, Düsseldorf 2014, 19.

Berücksichtigung christlicher Ethik in katholischer Perspektive« diskutieren.¹⁸

4 Gibt es didaktische Arrangements, die bevorzugt eingesetzt werden, um ethische Themen im katholischen Religionsunterricht zu erschließen?

Da theologische Ethik Urteil, Motivation wie Handeln prägen will, versteht es sich, dass ethisches Lernen im RU kognitive, affektive und volitive Momente integriert. Unterrichtliche, außerunterrichtliche und außerschulische Lernorte sind dabei nicht zuletzt in ihrem Lernsetting zu unterscheiden und – insbesondere unter den besonderen Herausforderungen einer qualifizierten Ganztagsstruktur der Schule – produktiv aufeinander zu beziehen. Dementsprechend bilden subjektorientierte, erfahrungsorientierte und handlungsorientierte Zugänge wie die Dilemmamethode, die narrative Ethik, das Lernen an local heroes und local victims, ein Lernen aus Ungerechtigkeit oder Sozialpraktika wie das Compassionprojekt wichtige Elemente ethischer Urteilsbildung.¹⁹

5 Anhand welcher Literatur kann sich ein/e Religionslehrer/in (anderer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit) einlesen in katholische Ethik?

Stephan Ernst, *Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung*, München 2009

Eberhard Schockenhoff, *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*, Freiburg i.Br. 2007

Dr. Bernhard Grümme ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

18 Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2014, 23.

19 Vgl. *Stefan Meyer-Ahlen*, *Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft*, Paderborn 2010, 83–99; *Elisabeth Naurath*, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2007; *Ulrich Kropac*, *Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung*; in: *RpB* 68 (2012) 19–34; *Hans Mendl*, *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren: Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart 2014.

Ethik im evangelischen Christentum

1 Was versteht man in der evangelischen Tradition unter »Ethik«?

Wenn ich mit Wolfgang Huber¹ unter Dogmatik die Sprachlehre christlichen Glaubens verstehen möchte, dann unter Ethik dessen »Verhaltenslehre«, d.h. es geht um Fragen des Handelns und Unterlassens im Kontext einer am christlichen Glauben in seiner evangelischen Prägung orientierten Lebensführung. Dabei meint das Prädikat »evangelisch« die »entschiedene Orientierung am Evangelium bei optimaler Offenheit für das, was anders als das Eigene ist« (K. Marti). Ethik in evangelischer Tradition entfaltet sich heute ökumenisch, bezogen auf den ganzen bewohnten Erdkreis, bezogen auf andere Traditionen christlichen Glaubens und christlicher Lehre und bezogen auf eine für eigenen Glauben und eigene Lehre konstitutive interreligiöse Dialogbereitschaft.

Ethik meint also nicht ein bestimmtes Verhalten, sondern die Reflexion darüber. In Geschichte und Gegenwart evangelischer Ethik lässt sich eine Differenz zwischen einer (eher) deduktiven und einer (eher) induktiven Ethik ausmachen: Erstere leitet Verhaltensmaßstäbe aus einem feststehenden Kodex ab (z.B. Gesetzesethik), letztere entwickelt ausgehend von Situationen Verhaltensoptionen, in denen ein Subjekt seine Verantwortung wahrnimmt. »Verantwortungsethik geht von eigener und fremder Gewissensfreiheit und damit von der Frage authentischer Lebensorientierung aus. Doch sie will diese in einen Prozess der Kommunikation einbringen und dadurch zur Konstitution gemeinsam geteilter normativer Ansprüche beitragen.«² Dabei wird im Interesse jener »geteilten normativen Ansprüche« ein normatives Paradigma eher zurückgestellt und ein eher interpretatives Paradigma in den Vordergrund gerückt.

2 Geht die wissenschaftlich-theologische Ethik mit der Ethik der evangelischen Kirche(n) einig? Wo bestehen Diskrepanzen? Wo liegen Konfliktpotentiale?

Angeichts der Pluralität ethischer Argumentationsweisen und Optionen im Bereich wissenschaftlich-theologischer und kirchlich-theologischer

1 Vgl. Wolfgang Huber, *Konflikt und Konsens*. München 1990, 178.

2 A.a.O., 156 f

Ethiken sehe ich die ›Einigkeit‹ beider Bereiche in ihrem Ja zur Pluralität und damit zu individueller Rechenschaftspflicht und Verantwortung des Tuns und Unterlassens von Christinnen und Christen nach evangelischem Verständnis. Kritisch besehen kann dies freilich bis zur Unklarheit in entscheidenden ethischen Positionierungen wie beispielsweise in Fragen der Gewaltfreiheit und des Friedens führen, die im Bereich wissenschaftlich-theologischer und kirchlich-theologischer Ethiken von einer mir unverständlichen Bejahung von Gewalt und Krieg als ultima ratio bis hin zu Gewaltfreiheit und einer klaren Ablehnung von Krieg reichen.

3 Welche Themen der Ethik stehen im schulischen Kontext im Vordergrund?

Im Rahmen einer induktiv argumentierenden Ethik³ wird die Schule, die von ihrer Aufgabe her für Kinder und Jugendliche wie für ihre Lehrerinnen und Lehrer zuerst als Lern- und Lehrort angesehen wird, als ein ethisch relevanter Lebensort wahrgenommen, an dem immer schon ethisch gehandelt wird. Expliziter Unterrichtsgegenstand können dann alle Situationen werden, die Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer ethisch herausfordern, z.B.: ich und die anderen, Freundschaft, Konkurrenz, Streit, Versöhnung, Gewalt versus Gewaltfreiheit. Dazu gehören dann jeweils deren interkulturelle und interreligiöse Perspektivierungen in eher autonom, heteronom oder theonom begründeten Ethiken. Zu diesem ethisch relevanten Lebensort Schule gehören sodann auf einer anderen Ebene interkulturelle und interreligiöse ethische Problemstellungen wie beispielsweise Wahrnehmungen von Nähe und Ferne im gemeinsamen Kontext.⁴ Ein weiteres zentrales ethisches Lernfeld lässt sich mit einer Formulierung der Arbeitsgruppe Bildungsstandards in der Evangelischen Kirche A. B. in Österreich so formulieren: »Die SchülerInnen können Probleme unserer Welt aufzeigen und deren Zusammenhänge kritisch hinterfragen. Sie sind fähig, anhand biblischer Visionen und der Botschaft vom Reich Gottes Visionen für eine lebenswerte Welt für alle zu entwickeln. Sie können Beispiele nennen, in

3 Vgl. noch immer grundlegend: *Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen 1996. Vgl. weiter hinsichtlich eines induktiven Ansatzes: *Elmar Fiechter-Alber*, *Welche Ethik in der Schule? Grundlagen ethischen Lehrens und Lernens*, Mainz 2004 (Diese katholische Dissertationsschrift sei hier genannt, weil sie grundlegend Schule als ethisch relevanten Lebensort benennt und hinsichtlich ethischen Lernens und Lehrens reflektiert.); *Gottfried Orth / Hilde Fritz*, »Ich muss wissen, was ich machen will« – Ethik lernen und lehren in der Schule, Göttingen 2008; *Gottfried Orth / Andrea Schulte / Ingrid Wiedenroth-Gabler*, *Leben im Regenbogen*, Leipzig 2008.

4 Vgl. *Günter Heimbrock*, *Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland*, Stuttgart 2004.

denen sie ihre eigene Verantwortung wahrnehmen, vor allem in Bezug auf Umweltschutz, gewaltfreie Konfliktlösung und bewusstes Konsumieren.«⁵ Eine besondere Rolle spielen schließlich in den Sekundarstufen ethische Fragen im Kontext des Anfangs sowie des Endes menschlichen Lebens.

4 Welches Gewicht hat Ethik im evangelischen RU in D/A/CH?

Angesichts der kantonal ausgestalteten Vielfalt eines schulischen bzw. nichtschulischen Religionsunterrichtes lassen sich für die Schweiz weder empirische noch normative Aussagen über das Gewicht ethischer Themen im Religionsunterricht machen. Der zitierte Text der Arbeitsgruppe Bildungsstandards in der Evangelischen Kirche A. B. macht den hohen Stellenwert ethischer Bildung im österreichischen Religionsunterricht deutlich. Dies bestätigt ein weiterer Hinweis, wenn weniger themenbezogen und eher generalisierend in einer weiteren der acht Thesen festgehalten wird, dass »die Schülerinnen und Schüler auf dem Hintergrund des christlichen Glaubens in ethischen Fragen über ihre Eigenverantwortlichkeit Auskunft geben können«⁶. Im Blick auf die Situation des Religionsunterrichtes im Raum der Evangelischen Kirche in Deutschland ist nach wie vor grundlegend die Denkschrift »Identität und Verständigung« von 1994, die in unterschiedlichen Perspektiven die hohe Bedeutung ethischer Themen für den Religionsunterricht hervorhebt und das Erlernen von Verantwortung »für die eigene, unmittelbare Lebenswelt und letztendlich die globalen Zusammenhänge, den Schutz der ›Einen Welt‹, die Bewahrung der Schöpfung« oder die Stärkung der Urteilskompetenz, »was ›gut‹ oder ›schlecht‹ ist«, betont.⁷ Diese Betonung ethischer Themen und ethischer Urteilsfähigkeit spiegelt sich auch in den Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums aus dem Jahre 2009 mit dem Titel »Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung«⁸: Immer wieder wird in den theologischen und religionspädagogischen Standards der Ausbildung zukünftiger Religionslehrerinnen und -lehrer auf deren ethische Urteilskompetenz und auf die Vermittlungskompetenz ethischer Orientierungen aus christlicher Perspektive verwiesen.⁹ Schließlich bezieht sich eine der acht Kompetenzen für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, wie die EKD in einem Orientierungsrahmen zum Thema fest-

5 <http://www.evangelisch-wien.at/index.php?id=85> (Zugriff: 17.06.2014).

6 Ebd.

7 *Rat der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Denkschrift der EKD. Gütersloh 1994.

8 EKD-Texte 96.

9 A.a.O., S. 30.

hält, dezidiert auf ethische Fragen: »Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können.«¹⁰

5 Gibt es didaktische Arrangements, die bevorzugt eingesetzt werden, um ethische Themen im evangelischen RU zu erschließen?

Als bevorzugte didaktische Möglichkeiten nenne ich je ein eher kognitiv-, emotional- und erlebnisorientiertes Arrangement ethischen Lernens und Lehrens.

Der v.a. im ethischen Denken Bonhoeffers und in Diskursen des Ökumenischen Rates der Kirchen und in der ethischen Reflexion Kardinal Joseph Cardijn's wurzelnde Dreischritt »wahrnehmen – urteilen – handeln« (Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz) eignet sich religionspädagogisch insbesondere im Kontext der oben angesprochenen induktiven Ethik, innerhalb derer zunächst die ethischen Herausforderungen konkreter Situationen wahrzunehmen sind. Daran schließen sich Prozesse ethischer Urteilsbildung¹¹ an, die in einen – immer vorläufigen und revidierbaren – ethischen Urteilsentscheid münden und reflektiertes Handeln ermöglichen, das seinerseits wiederum dialogisch kommunizierbar ist, um so »zur Konstitution gemeinsam geteilter normativer Ansprüche bei(zu)tragen«¹².

Um in einer Situation deren ethische Herausforderungen und damit möglicherweise gegebene Anforderungen zum Handeln oder Unterlassen zu erkennen, bedarf es der Empathie mit den in unterschiedlicher Weise an einem Geschehen beteiligten Personen. Dies gilt nicht nur für Gewaltsituationen, die »Mitgefühl gegen Gewalt«¹³ erfordern. Vielmehr kann, wie es der Untertitel des Buches von Elisabeth Naurath benennt, »Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik« verstanden werden. Empathie lernen und einüben wird zu einem wichtigen Feld ethischen Lernens und Lehrens im Religionsunterricht. Dieser kann so auch einen wesentlichen Beitrag zur Schulkultur leisten, indem er das thematisiert und ermöglicht, was in einer funktional orientierten, auf

10 Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 111, Hannover 2011, 18. Dabei ist festzuhalten, dass die ethische Dimension sich auch in einer ganzen Reihe der weiteren sieben Kompetenzen spiegelt.

11 Vgl. beispielsweise *Wilfried Härle*, Ethik, Berlin / New York 2011, 207–227.

12 S. o. Anm. 2.

13 *Elisabeth Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010; vgl. auch *Gottfried Orth*, Friedensarbeit mit der Bibel, Göttingen 2009.

Leistung ausgerichteten Schule vielfach auf der Strecke bleibt: Herzensbildung.¹⁴

Schließlich spielen erlebnisorientierte didaktische Arrangements eine bevorzugte Rolle im ethischen Lernen und Lehren. Hier geht es entweder im Klassenzimmer um die Inszenierung ethischer Konflikte, das Entdecken konkreter Handlungsmöglichkeiten und um deren Erprobung in Rollenspielen¹⁵ oder in Verbindung mit Praktikumsmöglichkeiten außerhalb der Schule um Möglichkeiten sozialen Lernens in sozialen Einrichtungen und die schulische Aufarbeitung der dort gemachten Erfahrungen¹⁶.

6 Anhand welcher Literatur kann sich ein/e Religionslehrer/in einlesen in evangelische Ethik?

Ich empfehle folgende Titel zur evangelischen Ethik:

Peter Biehl / Friedrich Johannsen, Einführung in die Ethik, Neukirchen-Vluyn 2003.

Wilfried Härle, Ethik, Berlin / New York 2011.

Wolfgang Lienemann, Grundinformationen theologische Ethik, Göttingen 2008.

Unter religionsdidaktischer Perspektive empfehle ich:

Rainer Lachmann u.a. (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme, Göttingen 2006.

Dr. Gottfried Orth ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik am Seminar für Evangelische Theologie der Technischen Universität Braunschweig.

14 Dazu gehören zentral die Arbeiten Marshall B. Rosenbergs zur Gewaltfreien Kommunikation. Hinsichtlich der Schule vgl. *Gottfried Orth / Hilde Fritz*, Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann, Paderborn 2014; *dies.*, Bitten statt fordern, Paderborn 2014.

15 Vgl. beispielhaft das ökumenische Lernprojekt »Schritte gegen Tritte. Für eine Kultur des Friedens und der Gerechtigkeit«. www.schrittegegentritte.hkd.de (Zugriff: 19.06.2014)

16 Vgl. beispielhaft das Compassion-Projekt, das von der Erzdiözese Freiburg initiiert und jetzt durch deren Schulstiftung weitergeführt wird. http://www.schulstiftung-freiburg.de/eip/pages/75_vorstellung.php?rg=5 (Zugriff: 19.06.2014).

Ethik im Judentum

1 Was versteht man in der jüdischen Tradition unter »Ethik«?

Im engeren Sinne wird darunter das verstanden, was vor allem im neunzehnten Jahrhundert mit einem hebräischen Ausdruck als »Mussar« verstanden wurde. Rabbi Israel Salanter (1810–1883) wählte diesen Begriff für eine eher weltlichem Treiben ferne Haltung zwischen chassidischer Herzensfrömmigkeit hier und rationalistischer Talmudgelehrsamkeit dort.

Im weiteren Sinne ist der jüdische Glauben ohnehin als »Orthopraxie« immer schon eher Ethik, d.h. eine Form richtigen Lebens, denn ein Glaube im Sinne der Spekulation über das Göttliche gewesen. Das gilt sogar für die großen Systeme jüdischer Mystik, die Kabbala. Schon in einer maßgeblichen rabbinischen Schrift des dritten Jahrhunderts, den »Sprüchen der Väter« (1,2) heißt es: »Auf drei Dingen steht die Welt: Auf der Weisung, auf dem Gottesdienst sowie auf der Mildtätigkeit«. Ein weiteres Beispiel für ein ethisches Prinzip, nicht für eine direkte halachische Weisung, ist die Würde des Menschen: Das von den Rabbinen vergleichsweise früh – in der späten Antike –, wenn auch nur narrativ gefasste Prinzip der Heiligkeit der Individualität, und damit eines jeden Individuums, hat sich zugleich in einer Reihe moralischer Imperative niedergeschlagen. So war es zu Beginn des zweiten Jahrhunderts Rabbi Akiba, der die wesentlichen Stichworte lieferte: »Der Mensch ist geliebt, denn er war in Gottes Antlitz geschaffen«¹ sowie, darauf folgend: »Jeder, der (menschliches) Blut vergießt, zerstört das Ebenbild Gottes«, eine Aussage, die sein Schüler Ben Azzai in einer Tossefta noch verschärfte: »Jeder, der sich nicht für den Schutz der menschlichen Gattung einsetzt, wird von der Schrift angeklagt, die Gottesebenbildlichkeit zu verkleinern.«²

Gleichwohl sind Ethik und Halacha im rabbinischen Judentum nicht miteinander identisch, freilich gilt, dass jede ethische Maßgabe letztlich in eine handlungsleitende, verbindliche Weisung mündet. Die neuzeitliche Unterscheidung von Ethik und Moral ist dem in der Spätantike in seiner

1 Ephraim Elimelech Urbach, *The Sages. Their concepts and beliefs*, Jerusalem (Hebr. Orig. 1969; 1975) 4. A. 1995, 253.

2 Ebd., 227.

heutigen Form entstandenen rabbinischen Judentum ebenso fremd, wie es das anderen antiken Lebenslehren war. Gleichwohl stand und steht hinter dieser gelebten Ethik das, was man in moderner Sprache als »Güterhierarchie« bezeichnen könnte. Entscheidend ist daher, dass göttliche Weisungen, etwa das Arbeitsverbot am Sabbat, unter bestimmten Bedingungen aufgehoben werden können und sogar müssen – etwa wenn es um die Rettung von Leben und Gesundheit geht.

Solange es – bis etwa ins fünfte Jahrhundert christlicher Zeitrechnung – eine weisungsbefugte Versammlung von rabbinischen Gelehrten gab, fällten diese bei Streitfällen die Entscheidungen. Mit dem Ende der rabbinischen Synhedrien im Lande Israel, also in Galiläa sowie in Babylonien, ging diese Funktion an jene Rabbiner über, die in ihren Gemeinden bzw. gemeindlichen Regionen aufgrund ihrer Gelehrsamkeit das größte Ansehen genossen. In der Moderne schließlich waren und sind es bis heute regionale oder globale Rabbinerversammlungen oder Organisationen, die auf Nachfrage ihrer Gemeinden Entscheidungen treffen; Entscheidungen, die im Sinne eines »case law« stets vorherige Entscheidungen zu berücksichtigen haben und situationsgemäß neu auszulegen sind; Entscheidungen, die dann für jene Gemeinden, die Mitglieder dieser Verbände sind, als bindend gelten.

2 Welche Themen der Ethik stehen im Vordergrund?

Gegenwärtig heißt jüdische Ethik, Prinzipien von Talmud und Tora auf alle strittigen und auch durch die Technik veränderten Bereiche des menschlichen Lebens anzuwenden: in der Medizin, der Reproduktionstechnik, der Ökonomie und den Finanzen, der Sexualität sowie der Politik in allen Bereichen:

Von den Fragen zu Krieg und Frieden bis zu Problemen der Gesetzgebung und Demokratie.

Dabei unterscheiden sich die seit dem achtzehnten Jahrhundert bestehenden drei großen Denominationen des Judentums: die sog. »Orthodoxie«, das »konservative« sowie das liberale Judentum. Ein herausragendes Beispiel dafür ist die Frage nach der liturgischen Rolle von Frauen, die das liberale Judentum seit den frühen 1970er Jahren mit der ersten Ordination einer Rabbinerin in den USA getroffen hat – nicht wissend, dass in Deutschland bereits 1935 eine Frau, Regina Jonas, ordiniert wurde. Das liberale US-amerikanische Judentum hat 1972 die Entscheidung, eine Frau zur Rabbinerin zu ordinieren, aus einer eher prophetisch universalistischen Haltung heraus getroffen, während es dem konservativen Judentum nach langen Kontroversen 1983 überzeugend gelungen ist, auf der Basis talmudischer Quellen nachzuweisen, dass es sich bei der liturgischen Nichtberücksichtigung von Frauen in der Orthodoxie um Brauchtum, aber nicht um göttliche Weisung handelt. Derzeit fungieren sogar in der Orthodoxie erste Frauen in Frauengottesdiensten als Kantorinnen und Rabbinerinnen.

Besonders umstritten zwischen Liberalen und Konservativen hier und der Orthodoxie dort ist gegenwärtig die Frage gleichgeschlechtlicher Ehen bzw. der Haltung zu nichtjüdischen Ehepartnern – also von Männern – und deren Kindern.

3 Welches Gewicht hat Ethik im jüdischen Religionsunterricht in Deutschland / Österreich / Schweiz?

Tatsächlich haben jüdische Institutionen in diesen Ländern ein gemeinsames Ethiklehrbuch erarbeitet, das zwar im Druck, allerdings noch nicht erschienen ist und das den jüdischen Religionsunterricht, der bisher sehr wesentlich auf Festtagskunde, Bibelwissenschaft, jüdischer Geschichte und Hebräisch beruhte, um diese Dimension ergänzen soll.

4 Gibt es didaktische Arrangements, die bevorzugt eingesetzt werden, um ethische Themen im Religionsunterricht zu erschließen?

Wenn überhaupt, so orientiert sich eine dementsprechende Didaktik an einer traditionellen Form talmudischen Lernens:

dass nämlich stets zwei Lernende gemeinsam ein Stück Text lesen, es dialogisch interpretieren und ihr Ergebnis oder ihren Dissens schließlich der ganzen Klasse mitteilen.

5 Anhand welcher Literatur kann sich ein/e Religionslehrer/in anderer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit einlesen in jüdische Ethik?

Moritz Lazarus, Jüdische Ethik, 2 Bde., Frankfurt 1904/1911.

http://en.wikipedia.org/wiki/Jewish_ethics.

Arthur Segal, A Spiritual and Ethical Compendium to the Torah and Talmud, Seattle 2009.

Prof. em. Dr. Micha Brumlik lehrte (bis 2013) Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und ist seit 2013 Senior Advisor am Zentrum Jüdische Studien Berlin/Brandenburg.

Ethik im Islam

Die erste Generation der Muslime, die durch den Propheten den Islam verstanden haben, hatten alle Fragen zur ethischen Gestaltung ihres Lebens entweder aus ihrer eigenen Tradition oder aber aus der Offenbarung, die auf diese Fragen reagierten¹, erhalten. Einige existenzielle Fragen der Gefährten des Propheten blieben trotz dieser offenen Kommunikation mit Gott noch unbeantwortet, weil nämlich der Prophet über kein Wissen darüber verfügte bzw. die Offenbarung wahrscheinlich die Beantwortung dieser Fragen nicht für die Gott-Mensch-Beziehung für relevant erachtete.

Die Fragen der Muslime über den Geist oder aber über die Bestimmung Gottes (Qader) blieben in der Kommunikation des Propheten mit Gott unbeantwortet, daraus entstanden sogar gewisse Sanktionen, die das Denken darüber verbot.

»Sie fragen dich nach dem Geist. Sag: Der Geist ist vom Befehl meines Herrn, euch aber ist vom Wissen gewiss nur wenig gegeben.« (Koran: 17/85)

Der Prophet selbst war mit solchen Fragen, was die Vorherbestimmung Gottes anbelangte, überfragt und verbot seine Gefährten, darüber zu diskutieren.

Als der Prophet die Diskussionen seiner Gefährten über Bestimmung Gottes beobachtete, soll er sich mit folgenden Worten wütend geäußert haben: *»Seid ihr damit beauftragt, bin ich dazu zu euch gesandt worden? Die Völker vor euch sind wegen solcher Diskussionen vernichtet worden. Ich sage euch, dass ihr darüber nicht streitet«* (Tirmidhi).

Aus diesen Gründen blieb die erste Generation der Muslime bezüglich ihrer ethischen Fragen auf die offenen Aussagen des Korans und des Propheten beschränkt.

Im Koran werden bestimmte ethische Fragen thematisiert: *die Natur des Guten und Bösen, die göttliche Gerechtigkeit, bzw. die Freiheit des Menschen und seine Verantwortung in seinen Handlungen.*

1 Die Offenbarung im Koran hat in der Regel immer einen Offenbarungsgrund. Die im Koran erwähnten ethischen Prinzipien werden auf eine partikuläre Situation angewandt. Diese partikulären Situationen heißen »Asbab-i Nuzul-Offenbarungsanlässe«.

In diesen Darstellungen lädt der Koran die Menschen, ohne religiöse Zugehörigkeit hervorzuheben, zu guten Handlungen ein.

»Sie glauben an Allah und den Jüngsten Tag und gebieten das Rechte und verbieten das Verwerfliche und beeilen sich mit den guten Dingen. Jene gehören zu den Rechtschaffenen.« (Koran: 3/114)

In dieser Tradition entstanden weitere Debatten unter den Muslimen, ob die Menschen wegen der Furcht vor göttlichen Konsequenzen zu den ethischen Handlungen verpflichtet seien oder aber wegen der Liebe Gottes für die Schöpfung. Als die islamischen Rechtsgelehrten mehr die Belohnung und Strafe Gottes als Grundlage für die ethischen Handlungen begründeten, hoben die Sufis mehr die Liebe Gottes für die Schöpfung hervor.²

Die Gerechtigkeit Gottes war eine weitere ethische Debatte, die die Muslime ständig begleitete, und es kamen Fragen auf, wie denn die Gerechtigkeit Gottes im Koran zu verstehen sei.

Die erste Generation der Muslime verstand die Gerechtigkeit Gottes als eine klare Botschaft aus dem Koran:

»Allah gebietet Gerechtigkeit, gütig zu sein und den Verwandten zu geben; Er verbietet das Schändliche, das Verwerfliche und die Gewalttätigkeit. Er ermahnt euch, auf daß ihr bedenken möget.« (Koran: 16/90)

»Was aber jene angeht, die glauben und rechtschaffene Werke tun, so wird Er ihnen ihren Lohn in vollem Maß zukommen lassen. Und Allah liebt nicht die Ungerechten.« (Koran: 3/57)

Trotz dieser klaren Hinweise aus dem Koran bleibt für die Muslime in der Tradition der Offenbarung dennoch das Böse auf der Erde Gottes zu erklären. Wenn Gott die Gerechtigkeit will, warum wird die Ungerechtigkeit geduldet, sogar von Gott erwünscht? In dieser Fragestellung entstanden einige Denkschulen im Islam, die unterschiedlichste Deutungen aus dem Koran abgeleitet haben. Im Gesamtkontext des Koran scheint mir folgende Aussage, die mehr dem Sinn des Korans entsprechen würde, dass der Mensch die Konsequenzen seiner Handlungen selbst zu verantworten hat, am verständlichsten:

»Was dich an Gutem trifft, ist von Allah, und was dich an Bösem trifft, ist von dir selbst. Und Wir haben dich als Gesandten für die Menschen gesandt. Und Allah genügt als Zeuge« (Koran: 4/79).

Trotz dieser Antwort des Korans wird diese Frage noch lange die muslimischen Denker beschäftigen, wie die Muslime das Gute und Böse verstehen bzw. zu Gott in Beziehung setzen sollten.

Wenn das so ist, was ist dann die Verantwortung des Menschen für seine Handlungen? Eindeutig ist aus dem Koran abzuleiten, dass der Mensch wegen seiner Handlungen zur Rechenschaft gezogen wird.

»Und wenn Allah gewollt hätte, hätte Er euch wahrlich zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber Er lässt in die Irre gehen, wen Er will, und

2 Vg.. Mağid Fakhry, *Ethical Theories in Islam*, Leiden 1991.

Er leitet recht, wen Er will, und ihr werdet ganz gewiss danach befragt werden, was ihr zu tun pflegtet.« (Koran: 16/93)

Im Koran werden die Denk- und Handlungsweise des Propheten als Vorbild für die Muslime vorgestellt, damit die Nachahmung des Propheten der Wille Gottes sei.

»Ihr habt ja im Gesandten Allahs ein schönes Vorbild, (und zwar) für einen jeden, der auf Allah und den Jüngsten Tag hofft und Allahs viel gedenkt.« (Koran: 33/21)

Darin ist zwar eine eindeutige Botschaft für die erste Generation der Muslime enthalten, aber die weiteren Generationen, die den Propheten nicht erlebt haben, wussten wirklich nicht, wie die prophetischen Berichte zu verstehen seien. Eine noch schwierigere Aufgabe für die Muslime bestand darin, wie sie nach dem Vorbild des Propheten handeln sollten. Die erst 200 Jahre nach dem Ableben des Propheten entstandene Sunnah (Tradition des Propheten) war mehr als eine ethische Empfehlung, die die Muslime immer noch zu deuten haben.

Aus der Sunnah des Propheten entnehmen die Muslime zwar zahlreiche Empfehlungen für ihren Alltag, die in der Tat keine großen Abweichungen gegenüber dem Koran darstellen. Die sehr detaillierten Aussagen des Propheten zum Alltag der Muslime, die dem Sinn des Korans weniger entsprechen, verursachen immer wieder kontroverse Debatten unter den Muslimen.

Die Antworten des Korans oder Sunnah, die für die Verhältnisse der Muslime bis zur Mitte des 7. Jahrhunderts ausreichend waren, gewannen durch die Begegnung mit der christlichen und buddhistischen Welt neue Dimensionen, die die Muslime entschieden überforderte.

Um sich dieser Herausforderung zu stellen, waren weitere Argumente neben dem Koran und Aussagen des Propheten erforderlich.

Der Neuplatoniker Farabi (etwa 872–950), der als zweiter Meister nach Aristoteles für die Muslime gilt, Ibn Ruschd (Averroes, 1126–1198) und der Platoniker Radhi (Ar-Razi, 864–925) sind einige Philosophen der ersten Generation, die ohne den Koran oder Aussagen des Propheten abzulehnen, sich auf Grundlage der griechischen Philosophie mit ethischen Fragen beschäftigten.

Das ist auch der Grund, warum *Ahmad Ibn Muhammad Miskawayh* (936–1030) als erster muslimischer Theologe ein eigenständiges Werk zum Thema Ethik in der aristotelischen Tradition verfasste. Sein Werk *Tazhib-ul Ahlaq* (Reinigung der Charaktereigenschaften) gilt als breit anerkanntes Werk und setzt sich mit Fragen bezüglich der Natur des menschlichen Egos, Tugenden, Gerechtigkeit, moralischer Heilung der Menschen, Glück und Glückseligkeit auseinander. Dabei zeigt Miskawayh eine überzeugende Beherrschung der griechischen Philosophie, die ihn zum 3. Meister der islamischen Theologie hervorhob.³

3 Ahmad Ibn Muhammad Miskawayh, *Tahzib-ul Akhlaq*, Beirut 1964.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stellung der Ethik im Islam im Prozess zu verstehen ist. Es sind zwar einige Orientierungen aus dem Koran zu entnehmen, jedoch beinhalten diese nicht immer die Antworten auf die Fragen der Menschen in verschiedenen kontextuellen Bedingungen. Aus diesem Grund waren die Muslime immer herausgefordert, ohne den Koran und Sunnah abzulehnen, im Lichte der gegenwärtigen Erkenntnisse ihre ethische Orientierung zu finden. Damit ist die Offenbarung des Koran als eine lebendige Kommunikation zwischen Gott und Menschen zu verstehen, die mit dem Denken und Handeln der Menschen bzw. mit deren geistigen Reife wächst oder aber fällt.

Dr. Ednan Aslan ist Professor für islamische Religionspädagogik am »Institut für Islamische Studien« der Universität Wien.

Was macht es für einen Unterschied, ob ethische Fragen im Ethik- oder evangelischen / katholischen / jüdischen / islamischen Religionsunterricht behandelt werden?

Die Frage hat es in sich.

Wenn es *keinen* Unterschied machen sollte, ob ethische Fragen im Ethikunterricht oder in *einer der konfessionellen Varianten* des Religionsunterrichts behandelt werden, dann wäre dies ein willkommenes Argument für diejenigen, die ohnehin meinen, die Differenzierung in die besagten Fächer sei aufzugeben zu Gunsten eines verbindlichen, für alle einheitlichen Faches, das sich Fragen der »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« (LER) widmet.

Wenn es einen Unterschied machen soll, so müsste dieser sowohl für Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen der betreffenden Fächer und schließlich auch für schulfremde Dritte einigermaßen nachvollziehbar und plausibel aufzuzeigen sein. In Betracht kommen für den Ausweis solcher Differenzen vorzugsweise die drei folgenden *Ebenen*:

- erstens die konzeptionell-didaktische Theorie der verschiedenen Fächer und ihre Spiegelung in Lehrplänen, bzw., abgeleitet, in Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien,
- zweitens das fachlich-didaktische Selbstverständnis und die Zielsetzung der betreffenden Lehrenden,
- drittens die beobachtbare unterrichtliche Praxis.

Die zweite und dritte der genannten Ebenen bedürfen empirischer Analyse und kommen für diese Darstellung schwerlich in Betracht. Die jüngsten Erhebungen in dieser Richtung – z.B. »Perspectives on Teaching Religion (PeTeR)«¹, die Längsschnittuntersuchung von Georg Ritzer² oder eine grundschulbezogene Studie von Rudolf Englert u.a.³ – lassen allerdings nicht die Erwartung aufkommen, Lehrkräfte wären be-

1 Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, Germany: teachers of religious education – mediating diversity, in: *dies.* (eds.): *How Teachers in Europe Teach Religion*, Berlin 2009, 69–80.

2 Georg Ritzer, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien/Berlin 2010.

3 Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014.

lastbare Anwälte der Eigenart und der Unersetzbarkeit konfessionsspezifischen Religionsunterrichts oder auch nur der strikten Unterscheidung von Ethik- und Religionsunterricht.

Im Folgenden soll aus solchen sachlichen wie aus methodischen Gründen die erste Ebene im Mittelpunkt stehen – und damit die Frage, ob und wenn ja, in welcher Hinsicht Religions- und Ethikunterricht ausweislich konzeptionell-didaktischer Überlegungen ethisches Lernen unterschiedlich handhaben. Konkret wende ich mich dabei Lehr- bzw. Bildungsplänen resp. Kerncurricula zu.

Zu suchen sind solche Unterschiede vorzugsweise auf vier möglichen *Feldern*: zunächst bei den Themen bzw. Inhalten, die im Unterricht jeweils zur Sprache kommen (sollen), dann bei den Methoden bzw. didaktischen Arrangements, die dafür in Lehrplänen und Schulbüchern empfohlen werden, zudem in dem weltanschaulich-perspektivischen Licht, in das der jeweilige Unterricht ethische Probleme und Herausforderungen rückt, und schließlich bei den Voraussetzungen, die Lehrkräfte in Studium und/oder Vorbereitungsdienst im Blick auf ethische Themen erwerben.

Verkompliziert wird die Bestandsaufnahme durch zwei gegenläufige Umstände: Einerseits sind verallgemeinernde Aussagen schwer möglich – die Differenzen zwischen einzelnen Bundesländern Deutschlands, erst recht zwischen Österreich, der Schweiz und Deutschland wachsen⁴ und lassen auch im Bereich des ethischen Lernens regional verschiedene Konturen erwarten. Andererseits sind die potentiellen Unterschiede insofern von vornherein »abgemildert«, als im schulischen Kontext die ethischen Traditionen oder didaktischen Präferenzen der Religionen und Weltanschauungen nicht ungebrochen zur Geltung kommen, sondern bestimmte Rahmenbedingungen für alle Fächer gleichermaßen gelten, darunter etwa:

- die Steuerung durch didaktische Vorgaben in den Lehr- bzw. Bildungsplänen, derzeit also die sog. Kompetenzorientierung,⁵
- die Knappheit an Zeit bzw. Modulkapazität für die Qualifikation der Lehrenden in Studium wie Referendariat,
- die Kontextualisierung durch gesellschaftlich-soziale ethische Herausforderungen, auf die alle ethisch relevanten schulischen Fächer gleichermaßen reagieren (sollten).

1 Themen und didaktische Arrangements im Spiegel von Lehrplänen

Die Sichtung der Themen und didaktischen Arrangements kann nicht anders als exemplarisch erfolgen – herausgegriffen werden hier die sog.

4 Vgl. den Überblick bei *Martin Rothgangel / Bernd Schröder* (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Leipzig 2009.

5 Speziell zu deren interreligiöser Diskussion vgl. *Rainer Möller / Mouhanad Korchide / Clauß-Peter Sajak* (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014.

Kerncurricula für *Gesamtschulen einschließlich der gymnasialen Oberstufe*⁶ in Niedersachsen, und zwar für die Fächer Evangelische und Katholische und Islamische Religionslehre sowie »Werte und Normen« (Ethikunterricht).⁷ Für das Fach »Jüdische Religionslehre« wird in Ermangelung niedersächsischer Kerncurricula auf deren nordrhein-westfälische Variante zurückgegriffen.⁸ *Wo und wie kommen darin ethische Aspekte zur Sprache?*

Die Befunde im Einzelnen sind im Anhang zusammengestellt; hier seien nur einige zusammenfassende Beobachtungen beschrieben:

- Explizit *ethische* oder mittelbar ethisch relevante *Themen und Kompetenzen* haben in den Fächern evangelische wie katholische und islamische Religion sowie – das mag weniger überraschen – Werte und Normen in den Kerncurricula erhebliches Gewicht. Man kann sogar sagen: Sie prägen quantitativ und qualitativ einen erheblichen Anteil des jeweiligen Lehrplans. Werden bspw. im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht die für jeden Doppeljahrgang vorgegebenen sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche einigermaßen gleichgewichtig behandelt und die empfohlenen ethischen Facetten dieser Bereiche extensiv genutzt, nehmen sie – je nach Doppeljahrgang – zwischen 25 und 40% der Unterrichtseinheiten in Anspruch. Von einer Marginalisierung der Ethik kann auf der Ebene der Kerncurricula nicht die Rede sein.
- Spezifische *didaktisch-methodische Anregungen* zum ethischen Lernen spielen keine Rolle. Die kompetenzorientierten Lehrpläne enthalten generell kaum noch konkrete didaktische Hinweise, etwa auf Materialien, Methoden oder didaktische Großarrangements – das ist umso bemerkenswerter, als die Kompetenzorientierung im didaktischen Diskurs für ihre methodisch-didaktische Innovationskraft und ihre

6 In der gymnasialen Oberstufe kommen Ev., Kath. und – theoretisch bzw. zukünftig – Jüd. wie Isl. Religionslehre entweder als vierstündig erteiltes Prüfungsfach oder als zweistündig erteiltes Ergänzungsfach in Betracht; hier werden die Lehrpläne für die Zwei-Stunden-Variante zugrunde gelegt.

7 Das Kerncurriculum sowohl für Evangelische als auch für Katholische Religionslehre für die Sekundarstufe I der Gesamtschule wurde 2009 veröffentlicht, dasjenige für die gymnasiale Oberstufe 2011. Der Lehrplan für Islamische Religionslehre erschien 2014. Die Kerncurricula für »Werte und Normen« wurden sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II ohne Jahr publiziert. Alle genannten Pläne sind auf dem Niedersächsischen Bildungsserver (www.nibis.de) zu finden.

8 Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014, sowie Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014.

Impulse zu Gunsten einer nachhaltig-subjektorientierten Unterrichtsgestaltung gewürdigt wird.⁹

Die einschlägigen Hinweise beschränken sich somit auch im Blick auf ethisches Lernen erstens auf die ›lose‹ – d.h. auch ignorierbare – Einzeichnung solcher ethischer Lernprozesse in die Schneise vor allem zweier prozessbezogener Kompetenzen (Urteils- und Dialogkompetenz), zweitens auf die Auflistung von biblischen bzw. koranischen Grundtexten und Grundbegriffen, die erschlossen werden sollten, und drittens auf den allgemeinen Hinweis, dass »Zusammenarbeit mit [anderen] Fächern«, z.B. »Gesellschaftslehre« möglich ist.

Wie ethisches Lernen kompetenzorientiert zu gestalten ist, bleibt vollständig der Expertise bzw. Fantasie der Lehrenden anheimgestellt.

- Eine ausdrückliche *theologische* – erst recht eine *konfessionsspezifische* – bzw. *vice versa philosophische Perspektivierung* ethischen Lernens fehlt in den Kerncurricula. Ein roter Faden zwischen den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen – oder sagen wir schlicht: Themen – wird nicht gelegt; vielmehr versäulen diese. Zur inhaltlichen Substanz selbst solcher Schlüsselbegriffe wie »Gottebenbildlichkeit« oder »Zwei-Regimente-Lehre« fehlen Erläuterungen oder auch nur Hinweise auf Literatur.

Allein im einleitenden Fließtext zu jedem der Kerncurricula wird die fach- und damit konfessionsspezifische Perspektive erwähnt – allerdings eher aufgerufen als material benannt.

- Im Bereich der Sekundarstufe I werden keinerlei Hinweise gegeben, welche *Art und Weise ethischer Urteilsfindung* bzw. *Positionierung* angewandt und mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden soll. Dergleichen findet sich erst – wenn auch nicht prägend – in den Maßgaben für die Sekundarstufe II.

Die auf den ersten Blick hohe Steuerungsdichte der Kerncurricula mit ihren fünf Stellschrauben (prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen, Listen möglicher Inhalte, Grundtexte und Grundbegriffe) schreibt auf den zweiten Blick entweder Selbstverständlichkeiten fest (etwa wenn ethisches Lernen dem Erwerb von »Urteilskompetenz« zugeordnet wird) oder aber – auf einem sehr hohen Allgemeinheitsgrad – Themenbereiche. De facto können sich ›darunter‹ – und zwar durchaus Kerncurriculum-konform – didaktisch, methodisch und nicht zuletzt auch inhaltlich völlig verschiedene Gestalten von Unterricht entwickeln.

⁹ Siehe etwa die – ausgesprochen anregenden – Bücher von *Wolfgang Michalke-Leicht*, Kompetenzorientiert unterrichten, Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München (2011) ²2013, und *Gerhard Ziener*, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2006 (Nachdruck 2008).

Nimmt man als Nagelprobe den Fall einer Schülerin oder eines Schülers, der am Ende der achten Klassen von Niedersachsen nach, sagen wir, Bayern zieht, so hätte die Lehrperson im aufnehmenden Religionsunterricht keinerlei Chance, sich durch einen Blick auf den Lehrplan ein verlässliches, realitätsgerechtes Bild von dem zu verschaffen, was der Schüler oder die Schülerin bis dato gelernt haben müsste.

2 Fachspezifische Perspektiven auf ethische Fragen?

Im Resümee der Lehrplansichtung wurde soeben schon benannt (im dritten Spiegelstrich), dass die Kerncurricula i.e.S. – d.h. die Zusammenstellung anzustrebender inhaltsbezogener Kompetenzen, verbindlicher Leitthemen (WuN) bzw. möglicher Inhalte (RU) usw. – eine ausdrückliche theologische, erst recht eine konfessionsspezifische, bzw. vice versa philosophische Perspektivierung vermissen lassen. Anders gesagt und schärfer formuliert: Die sog. inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die zugeordneten Themen bzw. Inhalte sind cum grano salis zwischen den Fächern austauschbar.

Fachspezifische Eigenarten müssen somit anderswo gesucht werden – und zwar einerseits auf der Ebene der durch die Kerncurricula programmatisch *nicht* regulierten konkreten Unterrichtskomposition und -gestaltung, andererseits in den Prolegomena der jeweiligen Kerncurricula.

Hier heißt es denn auch – exemplarisch seien die Formulierungen des KC Evangelische Religion und des KC Werte und Normen herausgegriffen – wie folgt:

»Konfessionalität des evangelischen Religionsunterrichts

Religionsunterricht als evangelischer Religionsunterricht ist *deutlich zu unterscheiden* von einem religionskundlichen Unterricht bzw. Religionsunterricht »für alle«. Ein allgemeiner konfessionsübergreifender Religionsunterricht lässt sich weder aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler noch vom Gegenstand »Religion« her begründen.

Die Schülerinnen und Schüler können Religion nicht im Allgemeinen wahrnehmen. Als lebensorientierende Praxis ist Religion *nur in konkreter Gestalt, d.h. in konfessionell oder religiös geprägten Formen* in ihrer Lebenswelt zu entdecken.

Obwohl sich Schülerinnen und Schüler vielfach noch nicht ihrer Konfessionszugehörigkeit bewusst sind, verfügen sie zumindest teilweise über Erfahrungen, die aus dem konfessionellen Kontext stammen. *Die Schülerinnen und Schüler in ihrer religiösen Herkunft zu stärken und in gelebte Religion einzuführen, sind hier entscheidende Aufgaben des Religionsunterrichts.*

Konfessionelle Identität und Offenheit gegenüber anderen Glaubensüberzeugungen bilden komplementäre Pole eines evangelisch verantworteten Religionsunterrichts.

Das Prinzip der Konfessionalität verweist auch auf die positionelle Gebundenheit der Religionslehrkräfte. Erst ihre Offenlegung gibt der Wahrheitsfrage einen pädagogisch zu bestimmenden Raum und dem Religionsunterricht ein evangelisches Profil.«¹⁰

»Der Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen

[...] das Unterrichtsfach Werte und Normen [bezieht sich] auf altersgerecht adäquate Problemstellungen und Fragen [...] insbesondere [...] der Moralphilosophie bzw. Ethik. Immanuel Kants elementare Frage ›Was soll ich tun?‹ stellt gewissermaßen ein Leitmotiv des Unterrichtsfaches Werte und Normen dar.

In der Didaktik ist unstrittig, dass diesbezüglicher Unterricht *aktives, eigenständiges und problemorientiertes Philosophieren* und nicht bloß rein rezeptives Lernen von philosophiehistorischen Fakten und Systemen anzustreben hat. Unter diesen Voraussetzungen kann der Unterricht im Fach Werte und Normen den Schülerinnen und Schülern ein Rüstzeug bereitstellen, um Einsichten in die tragenden Wertvorstellungen und Normen einer menschenwürdigen Gesellschaft sowie in die entsprechenden ethischen Grundsätze zu gewinnen und um *wesentliche kulturelle, geistige und religiöse Bedingungen und Grundlagen der demokratischen Gesellschaftsordnungen* kennenzulernen.

Mit Blick auf religiöse bzw. religionswissenschaftliche Unterrichtsinhalte ist zu betonen, dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert. Diese lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zwar kennen, doch *eine spezifische Präferenz für eine dieser Positionen ist ausdrücklich nicht intendiert*.

Der Unterricht im Fach Werte und Normen leitet zur Reflexion über die verschiedenen Orientierungen in der Absicht an, diese bezüglich ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Einsicht, dass es konkurrierende Wahrheits- und Weltauffassungen gibt. Diese *erfordern einerseits eine Standortbestimmung und andererseits eine Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist*. Der Unterricht im Fach Werte und Normen fördert dadurch die Bereitschaft zu reflektiertem und verantwortungsbewusstem Handeln sich selbst und anderen gegenüber. In diesem Sinne also trägt das Unterrichtsfach Werte und Normen zu einer differenzierten Auseinandersetzung sowohl mit individuell-existentiellen als auch mit gesellschaftlich-globalen Problemfeldern bei und fördert dadurch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese sollen ein die eigene Persönlichkeit bejahendes und stabiles Ich entwickeln, das sich in Gegenwart und Zukunft den zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen weiß.

Aus den oben genannten Aufgaben des Unterrichtsfaches Werte und Normen lassen sich neben inhaltlichen Zielsetzungen auch didaktische Prioritäten ableiten: *die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen sowie die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit.*¹¹

Liest man diese beiden Abschnitte kontrastierend (und die Kursivierungen, die sich in den Originaltexten *nicht* finden, sondern von mir ergänzt wurden, sollen dazu anleiten), so findet man hier die oben vermisste Perspektivierung:

Der Religionsunterricht sucht die Verwechslung bzw. Austauschbarkeit mit religionskundlichem bzw. – so darf man wohl ergänzen – allgemeinem ethischem Unterricht zu vermeiden; er möchte die Schülerinnen und Schüler in ihrer Herkunftsreligion »stärken« und mit konkreten Formen gelebter Religion vertraut machen; der Werte und Normen-Unterricht möchte demgegenüber keinesfalls als positionell gelten und will sich insofern mit Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG gerade nicht gemein

11 Kerncurriculum Werte und Normen Sek I (s.o. Anm. 7), 7f.

machen. Seine Leitworte sind das Bekanntmachen, das kriteriengeleitete Prüfen, die persönliche Standortbestimmung.

Die dergestalt klar unterscheidbaren Perspektivierungen kontrastieren allerdings unvermittelt mit den in dieser Hinsicht ausgesprochen blassen Kompetenzformulierungen, seien sie prozess- oder inhaltsbezogen. Man könnte, auf die hier analysierten Kerncurricula bezogen, sagen: Deren Prolegomena einerseits und deren materiale Ausarbeitung andererseits sprechen unterschiedliche Sprachen und haben je einen unterschiedlichen Tenor. Wie die Perspektiven der Prolegomena im Detail des kompetenzorientierten Unterrichts und gewissermaßen durch die Blässe der kompetenzorientierten Regelungen hindurch operationalisiert werden sollen, bleibt unklar – den Lehrkräften wird dazu keine Hilfestellung geboten.

Allgemeiner formuliert: Die ministeriell vorgegebene Kompetenzorientierung bietet augenscheinlich wenig Raum, um die je spezifische Fachperspektive zur Sprache und damit auch zur Geltung zu bringen. Sie erlaubt es zwar, den Beitrag von Religions- wie Ethikunterricht zur Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule zu benennen (weil alle Abschnitte in derselben technisch-allgemeinen Sprache abgefasst sind) – dies aber um den Preis, die Eigenart der Fächer unsichtbar werden zu lassen.

3 Theologische und ethiktheoretische Hintergründe

Unabhängig davon, ob die didaktischen Arbeitshilfen (hier: Kerncurricula) Unterschiede zwischen den Fächern im Blick auf ethisches Lernen adäquat zur Geltung bringen, sind solche Unterschiede in der Sache, d.h. von den Praxis- und Reflexionstraditionen der Religionen her unübersehbar. An drei Gruppen von Texten sei dies kurz vor Augen geführt.

Mit der Zusammenstellung soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es nicht allein religiöse Faktoren sind, die hier den Unterschied ausmachen, sondern auch kulturelle und situative.¹² Ebenso wenig soll bestritten werden, dass Religionen aus ihren unterschiedlichen Perspektiven zu übereinstimmenden ethischen Überzeugungen und Anliegen gelangen können.¹³

3.1

Die in diesem Band dokumentierten *Interviews mit Didaktikern evangelischen, katholischen, jüdischen und islamischen Religionsunterrichts*

12 Dazu besonders Anton Grabner-Haider (Hg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen 2006.

13 Das prominenteste Beispiel der Formulierung solcher Übereinstimmungen stellt die 1993 von Mitgliedern des »Parlaments der Weltreligionen« unterzeichnete »Erklärung zum Weltethos« dar. Deren Text ist etwa zu finden unter: <http://www.weltethos.org/erkla%C3%A4rung%20zum%20weltethos/> (Zugriff am 12.3.2015).

entwickeln ihre Positionen charakteristisch unterschiedlich, was die Quellen, Denkfiguren und Lernwege angeht.

Die Interviews machen die religions- bzw. denominationspezifischen ethischen Traditionen stark, sie weisen ein in die Verästelungen innerhalb der jeweiligen Religion bzw. Denomination, sie benennen thematische Schwerpunkte und didaktisch-methodische Arrangements, die sich aus der jeweiligen Religionskultur nahelegen.

	Jüdisch	Röm.-kath.	Evangelisch	Muslimisch
<i>Begrifflichkeit</i>	»Halachah« (seit der Antike) / »Mussar« (seit dem 19. Jh.)	»Ethik«	»Ethik«	»Al-achlaq al-islamiya« (seit dem 9. Jh. entwickelt)
<i>Quellen</i>	Rabbinische Literatur (»Schriftliche und mündliche Tora«), Entscheide von Rabbinerversammlungen	Biblische Orientierungsmarken; kirchliches und theologisches Lehramt; Auffassungen des »Volkes Gottes«	Biblische Orientierungsmarken; aus verschiedenen Quellen und Kontexten gespeiste individuelle Verantwortung	Quran und Sunna; arabisch-philosophische Ethik; <i>Adab</i> -Literatur
<i>Vorrangiger Typus ethischer Entscheidung</i>	Gebotsethik; Güterethik; Situationsethik	Deduktive »Glaubensethik« vs. theonome Autonomie	Verantwortungsethik	Normative Ethik
<i>Häufig in Anspruch genommene Prinzipien</i>	Materiale Halacha der rabbinischen Zeit – Regeln halachischer Urteilsfindung	(Theonome) Vernunft – Gewissen – Verbindlichkeit des kirchlichen Lehramtes	Geschenkte Freiheit und individuelle Verantwortung – Liebe und Gerechtigkeit	Offenbarung im Quran – Gerechtigkeit Allahs – Verbindlichkeit der Sunna
<i>Aktuelle Schwerpunkte im Spektrum ethischer Themen</i>	Keine	Keine (Sexual- und Familienethik)	Keine (Anfang und Ende menschlichen Lebens)	Keine
<i>Pluralität ethischer Einschätzungen innerhalb der Religionsgemeinschaft</i>	Hoch, sowohl im Blick auf die »Strömungen« als auch im Blick auf die geschichtliche Breite ethischer Urteile	Mittel; Spannung zwischen kirchlich-lehramtlicher und theologischer Ethik	Hoch, v.a. im Blick auf die Pluralität individueller Beurteilungen ethischer Fragen	Mittel, ausgeprägt v.a. im Blick auf die Richtungen (Sunna, Schia usw.; Rechtsschulen) innerhalb des Islams; wenig individuell verantwortete ethische Positionen
<i>Bevorzugte didaktisch-methodische Arrangements</i>	Studium rabbinischer Texte in Team- und Gruppenarbeit	k.A.	Erarbeitung / Arbeit mit einer Schrittfolge ethischer Urteilsbildung; »Herzensbildung«; Erlebnisorientierung	Lektüre von Texten aus Quran und Sunna

3.2

Auch (*religionswissenschaftliche*) Veröffentlichungen, die über die Ethik der Religionen informieren (und dabei säkulare Ethiken nur in Ausnahmefällen einschließen), sind von vornherein differenzorientiert angelegt – selbst dann, wenn sie eine Art gemeinsamen Tenor der »Ethik der Weltreligionen«, etwa in Gestalt der »in unterschiedlichen Formeln proklamierte[n] ›Goldene[n] Regel«, identifizieren.¹⁴

Die Differenzen werden festgemacht

- erstens an den unterschiedlichen, material benennbaren Haltungen und Regeln der Weltreligionen angesichts ethischer Herausforderungen wie z.B. »Menschenrechte« oder »Ernährung«,
- zweitens an den Begriffen und deren ideellen Hintergründen, die von den Religionen angesichts ethischer Herausforderungen aufgerufen werden (etwa der edle achtfache Pfad [Buddhismus], der Kreislauf der Wiedergeburten [Hinduismus], die juridische Auslegung von Koran und Hadithen in der »Wissenschaft von den Charaktereigenschaften« [Islam] und die Halacha [Judentum]),
- drittens an den – historisch wie gegenwärtig – pluralen Lesarten innerhalb der einzelnen Religionen, etwa Sunnitentum, Schiitentum, Mystische Strömungen sowie Alevitentum im Islam.

3.3

Erst recht tritt die je eigentümliche Perspektivierung ethischer Reflexion in Religionen bzw. Denominationen in deren *Darstellung aus der Feder von Wissenschaftler/innen* hervor, die der *jeweiligen Bezugswissenschaft und Denomination verpflichtet sind*, also etwa in einer »Ethik aus evangelischer Perspektive« (Dietz Lange)¹⁵.

Das in all diesen fachwissenschaftlichen Publikationen erkennbare große Gewicht der Differenz zwischen den ethischen Orientierungen bzw. Perspektiven von Weltanschauungen einerseits, Religionen und deren Denominationen andererseits kommt in den Kerncurricula nicht bzw. nur ansatzweise zum Ausdruck!

Insbesondere die verschiedenen Spielarten des Religionsunterrichts verspielen die Chance, in der pointierten Erschließung der je eigenen Perspektive und in der kontrastiven, gleichwohl dialogorientierten Erschließung ethischer Perspektiven *anderer* Weltanschauungen und Religionen

14 Exemplarisch seien genannt: Grabner-Haider (Hg.), *Ethos* (s.o. Anm. 12), sowie Michael Klöcker / Udo Tworuschka (Hg.), *Ethik der Weltreligionen*. Ein Handbuch, Darmstadt 2005, hier 6. Von diesen beiden Herausgebern stammen auch die fünf Bände »Ethik der Religionen – Lehre und Leben«, München/Göttingen 1984–1986, sowie das »Wörterbuch Ethik der Weltreligionen«, Gütersloh (1995)²1996.

15 Dietz Lange, *Ethik in evangelischer Perspektive: Grundfragen christlicher Lebenspraxis*, Göttingen ²2002. Instrukтив unterschieden werden verschiedene solcher Perspektiven etwa von Wolfgang Erich Müller, *Argumentationsmodelle der Ethik. Positionen philosophischer, katholischer und evangelischer Ethik*, Stuttgart 2003.

das je eigene Profil zu schärfen und, vor allem, Orientierungskraft zu entfalten. Am ehesten nimmt der Werte-und-Normen-Unterricht die Aufgabe ernst, ethische Anliegen, Prinzipien, Inhalte von Religionen differenzierend und kontrastiv vorzustellen.

4 Voraussetzungen von Lehrkräften für ethisches Lernen

Für den evangelischen wie den katholischen Religionsunterricht stehen neben den Lehrplänen (Kerncurricula) weitere orientierende Texte zu Gebote – auch speziell zur Qualifikation der Lehrkräfte, also der Religionslehrerinnen und -lehrer.

Für jüdischen und islamischen Religionsunterricht sowie für den Ethikunterricht ist dies nicht der Fall.

Die »kirchliche[n] Anforderungen an die Religionslehrerbildung« der Katholischen Kirche unterscheiden drei »Teildimensionen« der »beruflichen Handlungsfähigkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern«. Sie lauten – in *dieser* Reihenfolge:

- »Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen.
- Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten.
- Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus.«¹⁶

Ethischer Kompetenz kommt somit eine herausragende Rolle zu, die entsprechend anspruchsvoll ausformuliert wird: Absolvent/inn/en des Lehramtsstudiums Katholische Religion »können [...] zentrale moralische Herausforderungen der Gegenwart moraltheologisch beurteilen. Sie kennen die kirchliche Morallehre sowie die wichtigsten moraltheologischen und moralphilosophischen Argumentationstypen, die sie theologisch bewerten und auf moralische Gegenwartsfragen anwenden können.«¹⁷

Die entsprechende Ausarbeitung zu »Theologisch-Religionspädagogische[r] Kompetenz« aus evangelischer Sicht unterscheidet »fünf grundlegende Kompetenzen« – nämlich religionspädagogische »Reflexions-«, »Gestaltungs-«, »Förder-«, »Entwicklungs-« sowie »Dialog- und Diskurskompetenz«.¹⁸ Auf den ersten Blick hat keine dieser Kompetenzen ethische Bezüge; näherhin zeigt sich, dass die Fähigkeit, »fundamentale

16 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2011 (Die Deutschen Bischöfe 93), 14–17 i.A.

17 Sekretariat, *Kirchliche Anforderungen* (s.o. Anm. 16), 14. Diese Leitlinie wird später sowohl in Gestalt entsprechender »fachspezifischer Kompetenzen« (s. 21) als auch »inhaltlicher Anforderungen« (24f.; vgl. 28f.) konkretisiert.

18 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*, Hannover 2008, 20f.

ethische Ansätze und Schlüsselprobleme aus theologischer Perspektive [zu] analysieren und [zu] beurteilen« und »ethische Orientierungen aus christlicher Perspektive [zu] vermitteln«, als ein Teilmoment »religionspädagogischer Gestaltungskompetenz« verstanden wird (30).

In beiden Fällen wird somit ethische Kompetenz auf hohem Niveau gewünscht; allerdings stellen sich angesichts der Komplexität der »Anforderungen« (katholisch) bzw. »Standards« (evangelisch) einerseits und der begrenzten Studienkapazität (max. 120 CP für das gesamte Theologiestudium!) andererseits Zweifel ein, ob das gewünschte Niveau durch universitäre Lehre auch nur von ferne erreicht zu werden vermag.

Keine der Normierungen dessen, was Religionslehrende im Bereich ethischen Lernens können sollen, ist interreligiös oder weltanschaulich-dialogisch angelegt.

5 Schlussfolgerungen

Die – hier exemplarisch vorgestellten – Kerncurricula des Religions- und Ethikunterrichts spiegeln die Unterschiede zwischen den ethischen Traditionen und Gegenwartsdiskursen der unterrichteten Religionen und Denominationen nur unzureichend wider. Sie bieten Lehrer/innen wie Schüler/innen wenig Handhabe, sich in der Pluralität ethischer Perspektiven zu orientieren, die Auseinandersetzung zu suchen und das Potential des gemeinsamen Ethos zu würdigen.

Insbesondere der je und je konfessionell bestimmte Religionsunterricht der christlichen Konfessionen versäumt es im Zeichen der Kompetenzorientierung, die je spezifische ethische Perspektive der eigenen Religionsgemeinschaft, aber auch anderer christlicher Denominationen zu profilieren.

Demgegenüber kann es *im Licht der ethischen Überlieferung* von Religionen und Denominationen weder inhaltlich noch methodisch dasselbe sein, ob ein ethisches Thema in dieser oder jener Spielart von Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht behandelt wird – und es sollte auch nicht dasselbe sein, wenn ein differenziertes Unterrichtsangebot im Sinne von Art. 7.3 GG genutzt werden und geboten sein soll.

Vielmehr sollte in der Behandlung ethischer Themen zwar einerseits vergleichbares – d.h. vergleichbar komplexes, die betroffenen Fachwissenschaften auswertendes – Sachwissen über den ethischen Fall aufgebaut werden, doch andererseits sollten eben auch die je spezifischen denominationellen Perspektiven – hinreichend unterscheidbar – erkennbar werden, nach Lage der Dinge weniger an der Auswahl der Themen,¹⁹ sondern

19 Unschwer lassen sich zu nahezu allen ethischen Herausforderungen der Gegenwart Positionen der (Welt-)Religionen beschrieben finden – vgl. auf wissenschaftlicher Ebene die oben in Anm. 14 genannten Werke; für religionsunterrichtliche Zwe-

- an den Texten, die aus der Tradition oder den gegenwärtigen Diskursen innerhalb der Religionsgemeinschaften bzw. Theologie herangezogen werden,
- an den ethischen Kriterien, die in der Urteilsfindung bzw. -begründung explizit oder implizit geltend gemacht werden,
- an den Methoden der Urteilsfindung.

Nicht die Einebnung, sondern der *profilierter unterrichtliche Dialog zwischen den verschiedenen Perspektiven auf ethische Fragen* sollte das Ziel von Religions- wie Ethikunterricht sein – ein Ziel, das ausweislich der Kerncurricula und der Anforderungen an die Religionslehrerbildung zu einem erheblichen Teil kontrafaktisch ausgerufen wird.

cke siehe Michael Keene, Was Weltreligionen zu Alltagsthemen sagen. Aktuelle Probleme aus der Sicht von Christen, Juden und Muslimen, Mülheim / Ruhr 2006, sowie ders., Was Weltreligionen zu ethischen Grundfragen sagen. Antworten von Juden, Christen und Muslimen, Mülheim 2012. (Beide Bücher sind aus dem Englischen übersetzt und ursprünglich für den religionskundlichen Unterricht in England entwickelt worden.)

Anhang

Ethisches Lernen im Evangelischen [und katholischen] Religionsunterricht²⁰ (Gesamtschule und gymnasiale Oberstufe, Niedersachsen 2009 bzw. 2011)²¹		
<i>Prozessbezogene Kompetenzen (hier: in Auswahl)</i> <i>Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</i> Sichtweisen und Argumentationen zu Fragen nach Gott, dem Sinn des Lebens und Zusammenlebens vergleichen und beurteilen, Kriterienbewusst zwischen lebensförderlichen und lebensfeindlichen Formen von Religionen und Religiosität unterscheiden und sie in ihrer gesellschaftlichen Relevanz beurteilen, aus konfessioneller Perspektive einen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen, prüfen und begründen <i>Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog teilnehmen</i> Sich mit anderen über religiöse, ethische und weltanschauliche Fragen und Überzeugungen begründet auseinandersetzen, den eigenen Standpunkt im religiösen und ethischen Dialog formulieren [...]		
Jahrgang	Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und »mögliche Inhalte«	»Inhaltsbezogene Kompetenzen« (sofern sie ethisches Lernen betreffen)
5./6.	Nach dem Menschen fragen Gottesebenenbildlichkeit des Menschen Menschenrechte/Menschenwürde Verantwortung des Menschen für die Tiere Gleichberechtigung von Mädchen und Junge, Frau und Mann Selbstbild und Fremdbild	»stellen dar, dass Christen den Menschen als einzigartiges Geschöpf und Ebenbild Gottes verstehen, begründen dieses biblisch und nehmen dazu Stellung, erläutern, dass es dem christlichen Menschenbild entspricht, Stärken und Schwächen von sich selbst und von anderen zu akzeptieren«

20 Die Kerncurricula beider Fächer können in einer *Tabelle* wiedergegeben werden, da sie sich weder auf der Ebene der prozessbezogenen noch auf derjenigen der inhaltsbezogenen Kompetenzen unterscheiden; lediglich in der Liste der »möglichen Inhalte« sind an einigen wenigen Stellen konfessionsspezifische Begriffe für kategorial identische Inhalte eingetragen, etwa »christliches Eheverständnis« (ev.) und »das Sakrament der Ehe« (kath.).

Der Umstand, dass hier die katholischen Besonderheiten in eckigen Klammern eingefügt worden sind, möge nicht überbewertet werden – es hätte ebenso gut andersherum verfahren werden können.

21 *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10. Katholische Religion, Hannover 2009. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe [...]. Evangelische Religion, Hannover 2011. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe [...]. Katholische Religion, Hannover 2011.

	Akzeptieren eigener Gefühle, Angst, Mut, Hoffnung, Entschlossenheit Konkurrenz und Konflikt Freundschaft und Gemeinschaft	
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen [...] Der Mensch in seiner Beziehung zur Natur Tier- und Artenschutz /Gefährdungen der Natur Verantwortung für Welt und Umwelt: Beispiele für bewahrenden Umgang mit der Schöpfung Beispiele christlichen Engagements und solidarischen Handelns/Werke der Barmherzigkeit Armut und Reichtum in Deutschland und der Welt Kinder in armen Ländern / Kinderrechts-Charta	»stellen dar, dass alle Lebewesen aufeinander angewiesen sind und als Geschöpfe Gottes ein gemeinsames Lebensrecht besitzen, erläutern Möglichkeiten, zum Erhalt der Schöpfung beizutragen«
7./8.	Nach dem Menschen fragen Gewissenstheorien/Gewissensfreiheit Schuld, Sünde, Strafe, Umkehr und Vergebung Rechtfertigungslehre Luthers [kath. RU: stattdessen: »Das Bußsakrament«] Lebenswege und -ziele Angst, Mut, Hoffnung, Leid, Unrecht Meine Rolle in Schule, Familie und Gesellschaft (Individuum und Gesellschaft) Anpassung und Widerstand Verantwortung der Christen für die Gesellschaft Krisenbewältigung und Sinnfrage Menschenbilder Werbung, Konsum und Verzicht Mode, Trends, Idole, Vorbilder Freundschaft, Liebe, Sexualität	»erklären wichtige Definitionen und Entwicklungsstufen des Gewissens und deuten Gewissensentscheidungen aus christlicher Sicht, beschreiben das Verhältnis von Ich und Gesellschaft und deuten es in Bezug auf das christliche Menschenbild«
	Nach Jesus Christus fragen Beispiele für Nachfolge aus Antike und Mittelalter: Stefanus, Ordensgründer (z.B. Dominikus und Franz von Assisi), Elisabeth von Thüringen, Heiliger Martin, Heiliger Nikolaus Beispiele für Nachfolge aus der Neuzeit: Dietrich Bonhoeffer, Pater Maximilian Kolbe, M.L. King, O.A. Romero	»begründen mit Hilfe exemplarischer Bibeltexte Jesu Ruf zur Nachfolge und erörtern unterschiedliche Möglichkeiten gelebter Nachfolge, erläutern anhand neutestamentlicher Texte die Grundaussage der Reich-Gottes-Botschaft und beurteilen diese in ihrer aktuellen Relevanz«

	F. von Bodelschwingh und Bethel J.H. Wichern und das Rauhe Haus [kath. RU stattdessen: Jugendarbeit des Don Bosco; Hl. Vinzenz als Gründer der Caritasvereine] Nachfolge Jesu durch Alltagshandeln [...] Reich-Gottes-Gleichnisse Das Schon-jetzt und Noch-nicht des Gottesreiches	
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Dekalog Bergpredigt / Goldene Regel Jesu Verhalten gegenüber den religiösen Gesetzen seiner Zeit Biblische Friedenshoffnung und Gewaltverzicht Verantwortung gegenüber dem Nächsten Beispiele diakonischen Handelns im Alltag [...] S. Scholl – D. Bonhoeffer – Pater M. Kolbe Martin Luther King Mahatma Gandhi Beispielhafte Personen aus der Region / soziales Engagement und Ehrenamt Befreiungstheologie in Südamerika	»nennen wichtige biblische Gebote und beziehen sie auf Alltagssituationen, erläutern, dass die Gebote der Gottes-, Nächsten- und Feindesliebe den Kern christlicher Ethik darstellen, stellen an einem biblischen Text oder einem Lebenslauf dar, dass Glaube Konsequenzen für die Lebensgestaltung hat«
	Nach Glaube und Kirche fragen Nachfolge Kirchliche Hilfswerke (Diakonie/Caritas) Besuch diakonischer Einrichtungen Vorbereitung und Reflexion eines Sozialpraktikums	»beschreiben diakonisches Handeln als Ausdruck gelebten Glaubens und beurteilen seine Möglichkeiten und Grenzen«
9./10.	Nach dem Menschen fragen Liebe, Vertrauen und Sexualität Lebensformen, verlässliche Partnerschaft, christliches Eheverständnis [kath. RU stattdessen: das Sakrament der Ehe] Fragwürdige Sinnangebote und ihre Gefahren: Sekten, Okkultismus, Drogen Sterben und Tod in verschiedenen Lebensaltern Sterbe- und Trauerbegleitung Sterbephasen und Nahtod-Erfahrungen Sterben, Tod und Menschenwürde Trauer und Bestattungsriten Hoffnung über den Tod hinaus Sündenfall und Paradies	

	Nach Jesus Christus fragen Kein einschlägiges Thema	»erörtern die Auferstehungshoffnung als Chance für die Ausrichtung des eigenen Lebens«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Verbindlichkeit unterschiedlicher Normen: Kann-, Soll- und Pflichtnormen Ethische Fragen zu Möglichkeiten der Medizin, Biologie, Technik und Wirtschaft Leben mit Behinderung Schutz ungeborenen Lebens Sexualethik Soziale Gerechtigkeit Friedenssicherung Diakonie Rollen in unterschiedlichen Gemeinschaften Formen eines einfühlsamen und respektvollen Umgangs miteinander	»stellen eine christliche Position zu einem ethischen Konfliktfall dar und nehmen einen eigenen Standpunkt dazu ein, erklären sachgerecht, was unter einem Wertekonflikt zu verstehen ist, und vertreten mögliche Konfliktlösungen argumentativ, erläutern, dass sie nach christlichem Verständnis als Teil einer Gemeinschaft zu verantwortlichem Handeln für sich und andere bestimmt sind«
	Nach Religionen fragen Buddhismus Askese und Respekt vor dem Anderen [...] Hinduismus Kastenwesen Respekt vor allem Lebendigen Gewaltfreier Widerstand: Gandhi Weltethos (Hans Küng) Konzil der Weltreligionen Vergleich der Religionen	»vergleichen und beurteilen zentrale Glaubensinhalte und die Ethik der ausgewählten fernöstlichen Religion mit denen anderer Religionen und vertreten begründet einen eigenen Standpunkt, beurteilen die Möglichkeiten zur Formulierung eines gemeinsamen ethischen Kerns der Weltreligionen«
11./12.	Kompetenzbereich Mensch Stichworte: Freiheit, Sünde, Rechtfertigung u.a.	»beschreiben das christliche Verständnis von Freiheit als Geschenk Gottes«
	Kompetenzbereich Ethik Stichworte: Schöpfungsauftrag, Dekalog, Doppelgebot der Liebe, Bergpredigt, Zwei-Reiche-Lehre, sieben Werke der Barmherzigkeit Pflichtethik, Utilitarismus, Gesinnungsethik, Verantwortungsethik u.a. Gentechnik, PID, Schwangerschaftsabbruch, Babyklappe, Sterbehilfe, »Körperwelten«, Krieg und Frieden, Arm und Reich, Bewahrung der Schöpfung	»stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar«

Ethisches Lernen im Islamischen Religionsunterricht der Sek. I (Niedersachsen, 2014)²²
Prozessbezogene Kompetenzen

Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
 Unterschiedliche muslimische Positionen im Hinblick auf Bekenntnis, Glaubenspraxis und Ethik vergleichen

Aus islamischer Perspektive einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

Massenmediale Angebote zur religiösen Orientierung und Kommunikation kritisch beurteilen

Lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion(en) und Religiosität unterscheiden

Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog teilnehmen

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Hinblick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

Bereit sein, die Perspektive des anderen einzunehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt zu setzen

[...]

Jahrgang	Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und »mögliche Inhalte«	»Inhaltsbezogene Kompetenzen« (sofern sie ethisches Lernen betreffen)
5./6.	Nach dem Menschen fragen Mensch als Geschöpf Gottes/Allahs Ich/Wir Egoismus/soziales Miteinander Familie Freundschaft Konkurrenz und Konflikte Gemeinsame und unterschiedliche Werte in einer Gemeinschaft	»beschreiben den Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes/ Allahs in der Vielfalt der Schöpfung. zeigen Möglichkeiten für einen gelingenden Umgang mit Verschiedenheit in der Gemeinschaft auf«
	Nach Gott/Allah, Glaube und eigenem Handeln fragen Rituelle Praxen, u.a. Fasten	»beschreiben zentrale Elemente der Glaubenspraxis auf der Grundlage von Koran und Sunna«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Islamische Schöpfungsgeschichte Beispiele für bewahrenden Umgang mit der Schöpfung (khalifatul-ard) Regeln und Miteinander/Verhalten in der Gemeinschaft Kinder in aller Welt	»beschreiben die islamische Schöpfungsgeschichte und erklären die Verantwortung des Menschen für die Bewahrung der Schöpfung; erläutern Barmherzigkeit im Sinne von Mitgefühl und Anteilnahme als einen fundamentalen Bestandteil der Religionsausübung«

22 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Schuljahrgänge 5–10. Islamische Religion, Hannover 2014.

	Armut und Reichtum in Deutschland und der Welt Tierschutz Umweltschutz	
7./8.	Nach dem Menschen fragen Identität Verantwortung Umgang mit Anderen (ādāb) Konflikte in der Schule Religiöses Verbot des Alkohol- und Drogenkonsums Muslimen in Deutschland Gleichberechtigung von Mann und Frau	»beziehen wichtige Gebote des Islams auf Alltagssituationen, erörtern kulturelle sowie religiöse Prägungen von gesellschaftlichen und geschlechtsspezifischen Rollen vor dem Hintergrund beginnender religiöser Selbstbestimmung«
	Nach Gott/Allah, Glaube und eigenem Handeln fragen Allah – Barmherzigkeit und Gerechtigkeit halāl versus harām	»setzen sich mit religiösen und gesellschaftlichen Aspekten des eigenen Handelns auseinander, beschreiben die Eigenschaften Barmherzigkeit und Gerechtigkeit Gottes/Allahs und setzen sie zu ihrer Lebenshaltung in Beziehung«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Toleranz und Respekt Konflikte in der Schule Mobbing/Cybermobbing Nachbarschaftliche Beziehungen Gutes gebieten, Schlechtes verwehren (al-amr bil ma'rūf, wa nahy 'anil munkar) Gewissensbildung Charaktereigenschaften (achlāq): z.B. Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Bescheidenheit, Geduld	»zeigen Gerechtigkeit, Recht-schaffenheit und Frieden als zentrale Anliegen der islamischen Ethik auf, erläutern Konsequenzen des Glaubens für die eigene Lebensgestaltung«
9./10.	Nach dem Menschen fragen Sinn des Lebens Leben und Tod Umgang mit Leid Suizid/Sterbehilfe Beratung bei Konflikten Ehe Sexualität	»setzen sich mit Formen der Beziehungs- und Lebensgestaltung auseinander, erörtern elementare Fragen des Lebens«
	Nach Gott/Allah, Glaube und eigenem Handeln fragen Zakāt, Fitra, Sadaqa, Scharia, Dschihād	»reflektieren die Umsetzung normativer Vorgaben für den eigenen Lebensentwurf und das Handeln in der pluralen Gesellschaft,

		setzen sich mit Aspekten der Pluralität im Islam auseinander, benennen den Glauben an das Jenseits, das Vorherwissen und die Vorherbestimmung (qadar, qadā)«
	Nach Koran und Sunna fragen Ausgewählte Hadithe für »gutes Verhalten« (5/6) Ausgewählte Hadithe für das gute Zusammenleben (7/8)	»reflektieren die Bedeutung der Hadithe für ihr eigenes Leben«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Verantwortung für sich und andere Menschen Respekt gegenüber den Eltern Miteinander leben in einer pluralen Gesellschaft Menschenrechte und Menschenwürde Sünde und Vergebung (tauba) Schwangerschaftsabbruch Ethische Fragen zu Möglichkeiten der Medizin, Biologie, Technik und Wirtschaft Gesundheit und Leben mit Einschränkung	»setzen sich mit unterschiedlichen Wertemodellen auseinander und positionieren sich zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden; stellen eine islamische Position zu ethischen Fragen dar und begründen ihren eigenen Standpunkt«
	Nach Religionen fragen Christliche und islamische Werte und Gebote Toleranz und Respekt als Maßstab bei religiös bedingten Alltagsfragen (7/8) Kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen »gläubig/ungläubig« [...] Interreligiöse Koexistenz und Konflikte Religionskritik und Fundamentalismus Umgang mit Rassismus, Vorurteilen, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit	»problematisieren intolerantes Verhalten gegenüber Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in Geschichte und Gesellschaft«
11./12.	Noch nicht erarbeitet	

Ethisches Lernen im »Werte und Normen«-Unterricht (Ethikunterricht; Niedersachsen, o.J.)²³
Prozessbezogene Kompetenzen

Der Lehrplan unterscheidet drei »prozessbezogene Kompetenzbereiche«: »Wahrnehmen und Beschreiben«, »Verstehen und Reflektieren«, »Diskutieren und Urteilen« – im Vergleich zum ev./kath. Religionsunterricht »fehlen« Dialog- und Gestaltungskompetenz (auch wenn es im Blick auf das »Verstehen und Reflektieren« ausdrücklich heißt, dies enthalte »ein dialogisches bzw. dialektisches Element«²⁴). Die drei Bereiche werden ausnahmslos im Blick auf den Umgang mit ethischen Themen erläutert.

Jahrgang	Alle fünf »Inhaltsbezogene[n] Kompetenzbereiche« und sämtliche verbindliche »Leitthemen«; zudem »mögliche Inhalte« ²⁵	»Inhaltsbezogene Kompetenzen« (Auswahl)
	<i>Fragen nach dem Ich</i>	
5./6.	Umgang mit Erfolg und Misserfolg	u.a.: »entwickeln Strategien für den Umgang mit eigenem und fremdem Erfolg bzw. Misserfolg«
7./8.	Sucht und Abhängigkeit	
9./10.	Entwicklung und Gestaltung von Identität	
	<i>Fragen nach der Zukunft</i>	
5./6.	Zukunftswünsche und Zukunftsängste	
7./8.	Verantwortung für Natur und Umwelt	u.a. »prüfen und entwickeln Lösungsansätze zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Tieren, Pflanzen und Umwelt«
9./10.	Altern, Sterben, Tod	
	<i>Fragen nach Moral und Ethik</i>	
5./6.	Regeln für das Zusammenleben	
7./8.	Freundschaft, Liebe, Sexualität	

23 *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10. Werte und Normen, Hannover 2009. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe [...]. Werte und Normen, Hannover 2011.

24 Kerncurriculum Werte und Normen (s.o. Anm. 23), 13 – allerdings heißt es dort zur Erläuterung weiter: »da das Vorwissen der Lernenden nunmehr mit fachwissenschaftlich relevanten, altersangemessenen und schülerorientierten Informationen bzw. Positionen in Bezug gesetzt wird«.

25 Auf die Nennung »möglicher Inhalte« verzichte ich in dieser Darstellung – unter dieser Bezeichnung werden Stichworte bzw. Themen zusammengestellt, denen keine unterrichtsstrukturierende Kraft zukommt; zum »Leitthema« »Umgang mit Erfolg und Misserfolg« werden u.a. genannt »Trost, Lob, Anerkennung, Wertschätzung relativen Erfolgs, Inanspruchnahme fremder Hilfe, Bescheidenheit, realistische Selbsteinschätzung, Aufstiegsmöglichkeiten, Versagensängste, Förderprogramme« (Kerncurriculum Werte und Normen [s.o. Anm. 23], 18).

9./10.	Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen	u.a. »untersuchen und diskutieren verschiedene ethische Konzeptionen mit Blick auf mögliche Konfliktlösungen«
	<i>Fragen nach der Wirklichkeit</i>	
5./6.	Begegnungen mit Fremdem	
7./8.	Menschenrechte und Menschenwürde	
9./10.	Wahrheit und Wirklichkeit	u.a. »setzen sich mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen auseinander«
	<i>Fragen nach Religionen und Weltanschauungen</i>	
5./6.	Monotheistische Weltreligionen	u.a. »untersuchen religiös begründete Konflikte«
7./8.	Leben in einer christlich geprägten Kultur	u.a. »erörtern die Bedeutung christlicher Ethik für die heutige Zeit«
9./10.	Weltreligionen und Weltanschauungen	u.a. »erörtern die Bedeutung buddhistischer Ethik und anderer Religionen bzw. Weltanschauungen für die heutige Zeit«

Jahrgang	Rahmenthema	Pflichtmodul	Wahlmodule
11.1	Fragen nach Individuum und Gesellschaft	Recht und Gerechtigkeit	(1) Pluralismus und Konsens (2) Modelle staatlicher Gemeinschaft (3) Bedeutung von Religion für Individuum und Gesellschaft (4) Anspruch und Wirklichkeit individueller Glücksvorstellungen
11.2	Fragen nach dem guten Handeln	Grundpositionen ethischen Argumentierens	(1) Ethik in Medizin und Wissenschaft (2) Ökologische Ethik (3) Medienethik (4) Wirtschaftsethik
12.1	Fragen nach dem Wesen des Menschen	Formen der Selbstinterpretation des Menschen	(1) Selbstbewusstsein (2) Willensfreiheit, Fremdbestimmung (3) Zeitlichkeit (4) Sprache
12.2	Fragen nach Wissen und Glauben	Wahrheitsansprüche	(1) Wahrheit in den Wissenschaften (2) Wahrheit in Religionen und Weltanschauungen (3) Wahrheit in Kunst und Medien (4) Wahrheit in Grenzbereichen

Ethisches Lernen im Jüdischen Religionsunterricht (NRW 2014)²⁶		
Jahrgang	»Inhaltsfelder (Gegenstände)«	»Kompetenzbereiche (Prozesse)«
	Eines von sechs Inhaltsfeldern thematisiert »Verantwortliches Handeln« »Im Fokus dieses Inhaltsfelds steht die Vorstellung, dass ethisches Handeln in Bezug auf seine Mitmenschen und auf seine Umwelt auf Verantwortung vor dem Schöpfer basiert und darin mündet. Es geht auf das Gebot der Nächstenliebe und damit auf die Bedeutung des Handelns im Hinblick auf ein zwischenmenschliches Miteinander ein und es befasst sich mit der Rolle des Menschen in der Schöpfung und mit den Ge- und Verboten (Mizwot) gegenüber Tieren und Umwelt. Das Inhaltsfeld schafft eine Basis für Reflexion und mögliche Umsetzung der Handlungsverantwortung im Umfeld der Familie, der Schule, der Umwelt und der Gesellschaft.«²⁷	Zwei der vier Kompetenzbereiche haben unmittelbar ethische Bezüge: »Urteils-« und »Handlungskompetenz« Urteilskompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler [...] bewerten den Menschen als Partner G“ttes in der Verantwortung für die Schöpfung, beurteilen ihre eigene Rolle, so auch die Rolle als Mädchen bzw. Junge, im gesellschaftlichen Kontext und beschreiben am konkreten Beispiel einen begründeten Standpunkt« Handlungskompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler [...] formulieren eigene Positionen und legen sie argumentativ dar, [...], entwickeln im Blick auf die Tradition in Ansätzen Empathie und Kommunikationsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, entwickeln erste Ansätze für ein Handeln nach Maßstäben eines Lebens als Ebenbild G“ttes«
5.	Inhaltlicher Schwerpunkt:	Urteilskompetenz
6.	Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt	Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Rolle des Menschen als Partner G“ttes in der Schöpfung in seiner Verantwortung für Tiere und Umwelt, erörtern die Bedeutung der Mizwot gegenüber Tieren und der Umwelt

26 Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014, sowie Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014

27 Im Kernlehrplan für die Oberstufe (s.o. Anm. 26) lautet der entsprechende Passus: »Verantwortliches Handeln aus jüdischer Sicht: Das Inhaltsfeld geht auf die Bedeutung des Handelns im Hinblick auf den Auftrag Tikkun Olam (Vervollkommen der Welt) ein und beleuchtet die Halacha (Jüdisches Gesetz) im Hinblick auf eine Aktualität zur ethischen Entscheidungsfindung. Es befasst sich mit den Anforderungen an einen Menschen gegenüber seinem Mitmenschen sowie mit der Rolle des Menschen in der Schöpfung und der Mizwot (Ge- und Verbote) gegenüber Tieren und Umwelt. Dass ethisches Handeln auf Verantwortung vor dem Schöpfer basiert und darin mündet, steht im Fokus dieses Inhaltsfelds. Als Voraussetzung für das Handeln wird die Willensfreiheit im Judentum ergründet und die Verantwortung des Menschen als Partner G“ttes in der Schöpfung herausgestellt« (19).

7.	Inhaltlicher Schwerpunkt:	Urteilskompetenz
8.	Verhältnis zwischen Mensch und	Die Schülerinnen und Schüler be-
9.	Mensch	werten die Bedeutung des Gebots
10.		der Nächstenliebe als grundlegen-
		des Prinzip zwischenmenschlichen
		Verhaltens im Hinblick auf die
		Herausforderungen der Lebens-
		wirklichkeit, erörtern die Band-
		breite möglicher Umsetzungen der
		Handlungsverantwortung des Men-
		schen in seinem Umfeld.
11./12.	Inhaltliche Schwerpunkte:	Urteilskompetenz
	Bedeutung des Handelns im Hin-	Die Schülerinnen und Schüler be-
	blick auf den Auftrag Tikkun Olam	urteilen die jüdischen Auslegungen
	Aktualität der Halacha	zum Gebot der Nächstenliebe, be-
		werten die Rolle des Menschen als
		Partner G'ttes in der Schöpfung.

Relevanz religiöser Denkfiguren für ethisches Urteilen und Handeln Jugendlicher

Bei der Lektüre der V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD entsteht teilweise ein düsteres Bild, was die Zukunft der Evangelischen Kirche in Deutschland anbelangt. Insbesondere bei den Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen konstatiert die Untersuchung einen generellen Bedeutungsverlust sowohl von Religiosität als auch von Kirchenverbundenheit für Lebenswelt und Alltag: »So ist es nicht allein die Distanz zur Institution Kirche, welche sich in der Jugend auszubreiten scheint, vielmehr handelt es sich um einen sozialen Bedeutungsverlust von christlicher Religiosität überhaupt.«¹ Zusammenfassend wird dieses Phänomen als »religiöse Indifferenz« beschrieben: »Sie ist [...] geprägt durch fehlendes religiöses Wissen, fehlende Erfahrung mit religiösen Praktiken und das Gefühl, dass Religion eigentlich für das eigene Leben gar nicht notwendigerweise gebraucht werde.«² Diese triste Diagnose wird durch Referenzen auf bisherige empirische Forschung zu Jugend und Religion gestützt.³

Für die vorliegende Fragestellung nach der Relevanz religiöser Denkfiguren für ethisches Urteilen und Handeln Jugendlicher würde dies in der Konsequenz bedeuten, dass religiöse Begründungszusammenhänge ebenfalls von schwindender Bedeutung sind. Nichtsdestotrotz gibt es auch empirische Studien, die durchaus einen Zusammenhang zwischen religiösen Vorstellungen und ethischem Urteilen und Handeln bei Jugendlichen nachweisen, wie im Folgenden zu sehen ist.

Zum einen bieten sich hierfür qualitative Forschungsmethoden an, die sich insbesondere zur Erhebung der subjektiven Sichtweise von ProbandInnen eignen⁴, so dass also die Selbsteinschätzung von Jugendlichen bezüglich der Fragestellung erhoben werden kann. Gleichzeitig lassen die Offenheit der ForscherInnen in diesem Forschungsparadigma und vor allem die in der Regel narrativ angelegten Interviews viel Raum für die Entfaltung der subjektiven Denkweise der Interviewten. Daher

1 EKD (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, 2014, 72, online abrufbar unter: http://www.ekd.de/download/ekd_v_kmu2014.pdf [zuletzt aufgerufen am 27.02.15]

2 Ebd., 68.

3 Vgl. ebd., 60.

4 Siehe Uwe Flick, Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung, Reinbek 2007, 194 und Andreas Witzel, Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen, Frankfurt a.M. 1982, 66.

werden im Folgenden zunächst schlaglichtartig Interviewausschnitte aus drei unterschiedlichen qualitativen Studien präsentiert und daraufhin analysiert, ob religiöse Denkfiguren beim ethischen Urteilen und Handeln Jugendlicher eine Rolle spielen oder nicht.

Zum anderen wird zusätzlich noch eine quantitative Untersuchung herangezogen, da mit qualitativen Studien zwar erkenntnisreiche Tiefenbohrungen zur Explikation bestimmter Phänomene möglich sind, jedoch keine Aussagen zu Häufigkeiten und Verteilungen. Diesem Zweck dient die Analyse einer exemplarischen quantitativen Untersuchung.

Doch zunächst wird kurz geklärt, was unter »religiösen Denkfiguren« zu verstehen ist, da der Begriff nicht definiert bzw. komplex zu sein scheint. Religiöse Denkfiguren werden hier als Vorstellungen oder Begründungszusammenhänge aufgefasst, die deutlich einen religiösen Hintergrund bzw. einen religiösen Ursprung erkennen lassen – dies im weiten Sinne einer Rückbindung (re-ligere) an transzendente Deutungshorizonte. Konkret handelt es sich also um religiös geprägte Denkmuster, die als Glaubensdimension auch unser ethisches Urteilen bzw. Handeln bestimmen, wie beispielsweise das Gebot der Nächstenliebe im ersten Beispiel, das erkennbar aus dem christlichen Kontext stammt. In den ausgewählten Interviewausschnitten geht es nun darum, zu zeigen, inwiefern solche religiösen Begründungszusammenhänge für ethisches Urteilen und Handeln Jugendlicher relevant sind.

Relevanz religiöser Denkfiguren bei religiösen und kirchenverbundenen Jugendlichen

Für das erste Beispiel wurden zwei Interviewausschnitte aus unterschiedlichen qualitativen Studien herangezogen, in denen Nächstenliebe als religiöses Motiv für das eigene Verhalten der Jugendlichen angeführt wird. Der erste Interviewausschnitt stammt aus der Studie zur Religiosität Jugendlicher von Bärbel Husmann, die unter Religiosität »die jeweils individuell angeeignete und in Lebens- und Sprachformen sich ausdrückende Religion«⁵ versteht. Der Vorzug von Husmanns Untersuchung liegt darin, dass sie Religiosität gerade nicht an vorab festgelegten Items misst, sondern die Jugendlichen selbst zu Wort kommen lässt und analysiert, welchen Aspekten die Jugendlichen selbst bezüglich ihrer Religiosität Bedeutung beimessen.⁶ Dadurch lässt sich nun auch feststellen, ob religiöse Denkfiguren in den Augen der befragten Jugendlichen für ethisches Urteilen bzw. Handeln relevant sind oder nicht.

5 Bärbel Husmann, *Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher* (Arbeiten zur Religionspädagogik 35), Göttingen 2008, 12.

6 Siehe ebd., 25f.

Der zweite Interviewausschnitt stammt aus meinem Dissertationsprojekt zu Werteentwicklung und Wertebildung Jugendlicher.⁷ Darin ging es überwiegend darum, Einflussfaktoren auf Werte und Einstellungen bei Jugendlichen zu identifizieren sowie zu analysieren. Gleichzeitig finden sich in den Interviews auch immer wieder Stellen, in denen die befragten Jugendlichen konkret davon erzählen, welche Werthaltungen ihr Verhalten und Handeln prägen.

Interviewausschnitt I:

Kai (Gesamtschüler, 18 Jahre alt): »Das macht, kommt bei mir von innen, denke ich. Ich kann meinen Glauben genauso gut im Umgang mit meinen Mitmenschen ausleben, Nächstenliebe jetzt vielleicht in angewandter Form, indem ich nett mit anderen umgehe, ihnen helfe, wenn sie Hilfe benötigen (...) Ich denke schon, dass die meisten sich auch im Alltag so verhalten, aber bei mir kommen da vielleicht noch andere Beweggründe ins Spiel.«⁸

Interviewausschnitt II:

»Interviewerin: mm (5) Hat denn dein Glaube auch Einfluss auf dein Verhalten und dein Handeln?

*Markus (Gymnasiast, 19 Jahre alt): (3) (räuspert sich) hm (1) ist schwer zu bewerten, em (4) ich glaub mal ja, also ich würd sagen: »ja.« em (1) weil ich mir sicherlich in manchen Situationen, wo manch anderer vielleicht, keine Ahnung austicken würde, oder, em (2) sich praktisch gar nicht mehr unter Kontrolle hätte und gegen den anderen wettern würde wie noch mal was, ich mir dann denk: »Ok, Moment mal.« wenn du jetzt mal von, von dem Standpunkt ausgehst, der dir praktisch beigebracht wurde, oder den du verinnerlicht hast, dieses Prinzip der Nächstenliebe, dass du (1) jemanden nicht einfach so verurteilst, dafür, was er ist, oder was er macht oder so, sondern ihm schon noch mal eine Chance gibst und sagst: »ja, hm, überleg mal, was du da grade gemacht oder gesagt hast.« em (2) grad das, em, (1) ist, glaub ich, schon was, was, was einfach von, von meinem Glauben her auch herrührt oder von, von den (1) von den Werten, die mein Glaube mir praktisch vermittelt hat, also dass ich nicht einfach so extrem impulsiv bin, sondern dann schon auch mal überleg, was jetzt genau los ist *auf alle Fälle, ja* (leise)«⁹*

Husmann analysiert in Bezug auf Kais Hilfsbereitschaft: »Es scheint ihm eher um ein generell hilfsbereites Verhalten zu gehen, hinter dem eine bestimmte, christlich motivierte innere Haltung steht, als um konkrete Aktionen. Dafür spricht, dass er auf die Frage, inwiefern er sich da von anderen unterscheide, antwortet: *Ich denke schon, dass die meisten sich auch im Alltag so verhalten, aber bei mir kommen da vielleicht noch an-*

7 Kathrin S. Kürzinger, »Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat.« Wertebildung und Werteentwicklung aus Sicht von Jugendlichen (Wertebildung interdisziplinär 3), Göttingen 2014.

8 Husmann, Eigene, 105.

9 Kürzinger, Wissen, 145. Die Zahlen in Klammern geben Pausen in Sekunden an.

dere Beweggründe ins Spiel.«¹⁰ Für Kai entspricht die innere Haltung von Nächstenliebe daher einer Form, seinen Glauben auszuleben, und zwar im Gegensatz zum regelmäßigen Kirchgang.¹¹ Der Analyse Husmanns ist zuzustimmen. Lediglich ihre Bewertung, dass Kais religiös motivierte generelle Hilfsbereitschaft im Vergleich zu konkreten Aktionen des ehrenamtlichen Engagements, die beispielsweise eine andere Jugendliche aus Husmanns Sample zeigt, vage bleibt¹², kann ich so nicht teilen. Meines Erachtens zeigt sich in der Aussage »Nächstenliebe in angewandter Form« sehr deutlich die religiöse Motivation für Kais Verhalten und Handeln, die sich bei ihm eher im allgemeinen Umgang mit seinen Mitmenschen zeigt, was jedoch nicht geringer zu bewerten ist als regelmäßiges ehrenamtliches Engagement.

Markus argumentiert ähnlich, indem er das »Prinzip der Nächstenliebe« als innere Haltung beschreibt, mit der er seinen Mitmenschen gegenübertritt. Seiner Ansicht nach gelingt es ihm im Vergleich zu anderen daher, durch diese religiös motivierte innere Haltung in gewissen Situationen gelassener zu reagieren und andere nicht vorschnell zu verurteilen. Beiden gemeinsam ist nun, dass sie ihre allgemeine Hilfsbereitschaft bzw. innere Haltung gegenüber ihren Mitmenschen im Vergleich mit anderen als zusätzlich religiös motiviert begreifen, und zwar im Sinne von Nächstenliebe.

Bemerkenswert ist dabei, dass sie sich gerade auf Nächstenliebe als das Proprium christlicher Ethik berufen: Das Liebesgebot gilt als Inbegriff christlicher Ethik. Indem sowohl Kai als auch Markus Nächstenliebe als innere Haltung ihren Mitmenschen gegenüber internalisieren, gewinnt eine der bedeutendsten christlichen Denkfiguren Relevanz für ihr Denken und Verhalten. Die vorgestellten Interviewausschnitte verdeutlichen daher, dass religiöse Denkfiguren für ethischen Urteilen bzw. Handeln Jugendlicher eine Rolle spielen *können*. Allerdings ist damit noch nichts darüber ausgesagt, auf wie viele oder welche Jugendliche dies tatsächlich zutrifft. Da Kai und Markus beide sowohl als religiös als auch kirchenverbunden eingestuft werden können¹³, ist der Einfluss religiöser Vorstellungen auf ihr Denken und Verhalten nicht verwunderlich.

10 Husmann, Eigene, 105.

11 Vgl. ebd., 105.

12 Vgl. ebd., 105.

13 Kai kann anhand seiner Biographie als religiös und kirchenverbunden eingestuft werden, so gibt es beispielsweise »eine lebendige Linie vom evangelischen Kindergarten über den Kindergottesdienst bis zur Konfirmandenzeit (...) Die Frage, ob er sich als religiös bezeichnen würde, beantwortet er mit einem eindeutigen *Doch!* – um dann seine Aussage dahingehend zu präzisieren, dass er weder *jeden Tag bete* noch dass er *der Kirchgänger* sei, aber er *glaube schon an Gott* und das *drücke sich eben in seinem Verhalten* aus.« Husmann, Eigene, 104. (Hervorhebungen im Original) Für Markus haben Religion und Kirche einen besonders hohen Stellenwert in seinem Leben, er ist sich der großen Prägekraft von Religion und Kirche auf seine Werte und Einstellungen sogar selbst bewusst. So gibt er beispielsweise Pfarrer als

Interessanterweise konstatieren jedoch sowohl Kai als auch Markus, dass bei ihnen die allgemeine Hilfsbereitschaft im Sinne von Nächstenliebe im Gegensatz zu anderen *zusätzlich* religiös motiviert ist. Dies bestätigt daher die Befunde von Thomas Gensicke in der Shell Jugendstudie, wonach kirchennahe Religiosität als zusätzliche Prägekraft auf die Wertorientierungen zu einer Überhöhung des Werteprofiles im Vergleich zur Durchschnittsjugend führt:¹⁴ »Traditionen, Normen, Gewohnheiten und Umgangsformen der Familien und Peergroups haben heute für Jugendliche zum großen Teil die Werte stützende Funktion der Religion übernommen, was in eingeschränktem Maße auch für kirchennahe Jugendliche gilt. In dieser Gruppe kommt allerdings eine zusätzliche Werte prägende Funktion der Religion hinzu, so dass diese Jugendlichen das »normale« Werteprofil der großen Mehrheit der Jugendlichen überhöhen.«¹⁵ Gensicke folgert aus dieser Kompensationsfunktion von Familie und Peers, dass die Religion zur Wertereproduktion heutzutage größtenteils verzichtbar ist.¹⁶ Dies deutet in der Konsequenz darauf hin, dass bei einem Großteil der Jugendlichen religiöse Denkfiguren auch beim ethischen Urteilen und Handeln zunehmend eine geringe bzw. gar keine Rolle mehr spielen (werden), da sie ihre wertprägende Funktion allmählich einbüßen. Wie die eingangs vorgestellten Interviewzitate belegen, gilt dies jedoch keinesfalls für alle Jugendlichen, wenngleich auch für eine steigende Mehrheit. Positiv betrachtet heißt dies allerdings auch, dass gerade bei kirchennahen und/oder religiösen¹⁷ Jugendlichen religiöse Begründungszusammenhänge durchaus relevant sind – sogar bzw. gerade auch für ihr eigenes Selbstkonzept. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sowohl Kai als auch Markus ihre religiöse moti-

Berufswunsch an und berichtet von einem außerordentlichen ehrenamtlichen Engagement in seiner Kirchengemeinde. Siehe Kürzinger, Wissen, 142ff.

14 Vgl. Thomas Gensicke, Jugend und Religiosität, in: *Shell* (Hg.), Jugend, 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt 2006, 203–239, hier 239.

15 *Ebd.*, 239.

16 Vgl. *ebd.*, 239.

17 In den vorgestellten Interviewstudien beruht die Einschätzung, ob die befragten Jugendlichen religiös sind oder nicht und ob sie als kirchennah oder kirchenfern einzustufen sind, auf der Selbsteinschätzung der Jugendlichen, da dies dem qualitativen Forschungsparadigma entspricht. Die Shell Jugendstudie von 2006 hat in ihrem quantitativen Teil ebenfalls die Religiosität der Jugendlichen erhoben, zur Messung dienten dabei beispielsweise (Gottes-)Glaube, Betpraxis und die Religiosität des Elternhauses. Kirchennähe oder -distanz wurden anhand der Zustimmung bzw. Ablehnung folgender vorformulierter Antworten erhoben: 1. Ich finde es gut, dass es die Kirche gibt. 2. Die Kirche muss sich ändern, wenn sie eine Zukunft haben will. 3. Von mir aus brauchte es die Kirche nicht mehr zu geben. 4. Auf die Fragen, die mich wirklich bewegen, hat die Kirche keine Antwort. Siehe *Shell* (Hg.) Jugend 2006 (vgl. Anm. 14), 484. Mit dieser Methode lassen sich zwar repräsentative Zahlen und Verteilungshäufigkeiten erheben, dennoch darf bezweifelt werden, ob mithilfe dieser Items tatsächlich gemessen werden kann, ob ein/e Jugendliche/r als kirchenfern oder kirchennah eingestuft werden kann.

vierte Haltung auch selbst als Unterscheidungsmerkmal im Vergleich zu ihren Peers betrachten und auch darstellen.

Relevanz religiöser Denkmuster bei nicht-religiösen und/oder kirchenfernen Jugendlichen

Im Gegensatz zu Gensickes These gibt es aber auch nicht-religiöse und/oder kirchenferne Jugendliche, bei deren Wertebildung das Thema Religion dennoch eine wichtige Rolle spielt und ebenfalls als Werteressource fungiert, wie folgendes Beispiel zeigt: Benjamin, 19 Jahre alt und derzeit Auszubildender sowie Berufsschüler, erzählt darin über seinen Religionsunterricht und insbesondere dessen Einfluss auf seine persönlichen Werte und Einstellungen:

»dann dass man auch wirklich den Einblick in andere Kulturen kriegt wie ins Judentum oder im Islam und so (1) und ja, dass man auch (1) irgendwie auch lernt mit anderen (1) Toleranz lernt und so, weil das soll ja die Religion schon auch vermitteln, grad so in anderen Glaubensrichtungen dann erkennt man auch fürs wahre Leben, wenn's andere gibt mit anderen Einstellungen, dass man die trotzdem anhört und dass man (1) nicht auf die losgeht und sonstige Sachen, das ist eigentlich schon ganz wichtig

I: und hast du das erlebt, dass die Religion oder die Kirche sowas wie du grad gesagt hast Toleranz z.B. vermittelt, oder hast du das nicht erlebt?

B: so bei uns an der Schule jetzt speziell, wir hatten ein paar, die (2) aus dem Islam waren oder aus sonstigen und (1) die haben die Lehrer bewusst auch eingeladen, dass sie gerne mal in eine Stunde rein können, das anhören können, dann haben die auch erzählen dürfen, von dem her war das eigentlich wunderbar geregelt alles, wir haben das von denen selber gehört, haben festgestellt, die haben auch ihre Feiertage, ihre (3) Regeln und alles und von dem her war das eigentlich dann kein Unterschied mehr so wirklich und das hat uns dann auch geholfen, dass wir besser miteinander umgehen können (...) also früher noch in der (2) in den ersten beiden Klassen oder so, war man schon skeptischer anderen gegenüber und jetzt durch den ganzen Unterricht durch die verschiedenen Religionen und so, ich hab jetzt viele Freunde, die aus der Türkei kommen und so und mit denen hab ich überhaupt kein Problem, früher das wär nicht so oft vorgekommen, aber jetzt (...)

I: Findest du denn, dass der Religionsunterricht wichtig für das Leben ist?

B: mm, weil da lernt man so viel verschiedenes, das kann man alles mitnehmen (1) und ja (2) ich mein grad Toleranz und Vertrauen und Nächstenliebe, das braucht man das ganze Leben lang

I: und das würde also fehlen, wenn man, weil man's jetzt nicht in anderen Fächern mitbekommt oder?

B: das bekommt man überhaupt nirgends mit, ich mein, Mathematik seine Zahlen und das war's, Deutsch seine Sprache und das war's und das ist in jedem Fach so

(2) und von dem her ist das (2) eine der wichtigsten Stunden, find ich, weil die Werte, ich mein, das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat (...)

I: Du hast grad gesagt, auf die Frage, wer Einfluss hat, also die Familie, die Freunde und auch die Religion. Kannst du das für alle genauer beschreiben, inwiefern die Einfluss haben?

B: (2) ja also (1) Freunde eben Vertrauen und Zusammenhalt und das (1) Familie eben die Geborgenheit auch (1) auch wieder das Vertrauen und Religion eben diese Toleranz auch und diese Nächstenliebe und das ist (2) das gehört alles zusammen und das sollte auch nichts von dem fehlen, find ich (3) ich mein auch die Religion verstärkt dann wieder das mit den Freunden, eben diese Toleranz und so, wenn das fehlen würde (2) kann ich jetzt, glaub ich, sagen hätte ich weniger Freunde aktuell, muss ich ganz klar sagen, weil ich hätte, glaub ich, kaum mich mit Türken befasst, wenn jetzt eben nicht das gewesen wäre, dass man eben gar nicht so verschieden ist und so, das hat eben die Religion vermittelt *von dem her* (leise)
(Benjamin, 113–238).¹⁸

An diesem längeren Interviewausschnitt wird deutlich, dass und wie Religionsunterricht erfolgreich zur Wertebildung bei Benjamin beigetragen hat. Als Beispiel gelingenden interreligiösen Lernens konkretisiert diese Interviewpassage, inwiefern im Religionsunterricht vermittelte religiöse Denkfiguren das Urteilen und Handeln von Jugendlichen beeinflussen können. Insbesondere Toleranz im Sinne von gegenseitiger Akzeptanz sowie Nächstenliebe im Umgang mit Andersgläubigen sind hierbei für Benjamin von Belang. Dadurch dass andere Religionen im Religionsunterricht behandelt wurden, konnte Benjamin eigene Vorbehalte oder gar Vorurteile abbauen. Darüber hinaus wurde sein Verständnis für Andersgläubige, und zwar vor allem für Muslime, gefördert, sodass Benjamin heute auch einige Muslime bzw. »Türken«, wie er sie bezeichnet, zu seinem Freundeskreis zählt. Dabei sagt er unmissverständlich, dass er dies dem Religionsunterricht verdankt, da ihm früher die nötige Offenheit und Toleranz gefehlt hat. Insofern beeinflussen Toleranz und Nächstenliebe als explizit religiöse Denkfigur Benjamins heutiges Urteilen und Handeln.

Aufschlussreich ist zudem auch Benjamins Vergleich des Religionsunterrichts mit Deutsch oder Mathematik: Für Benjamin ist gerade der Religionsunterricht ein ganz besonders wichtiges Unterrichtsfach, da hier nicht nur die reine Wissensvermittlung im Vordergrund steht wie in anderen Fächern, sondern gerade auch Wert auf die Anwendung des Wissens gelegt wird bzw. das Wissen in Bezug zu Werten gebracht wird. Mit der Aussage »Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat« bringt Benjamin sehr schön auf den Punkt, was für ihn persönlich den Religionsunterricht auszeichnet: Hier ist Bildung als Allge-

18 Der Interviewausschnitt stammt ebenfalls aus der qualitativen Interviewstudie zu Wertebildung und Werteentwicklung Jugendlicher von Kathrin S. Kürzinger: *Dies., Wissen*, 219f.

meinbildung im Blick, und zwar auch im Hinblick auf Wertebildung. »Mit Benjamin könnte man daher sagen, dass einem das angehäuften Wissen alleine nicht weiterhilft, wenn man keine Werte hat, es auch sinnvoll anzuwenden und einzusetzen. Aufgrund dessen ist im Sinne der Allgemeinbildung auch nicht nur die Wissensvermittlung Aufgabe der Schule, sondern ebenso die Werteerziehung.«¹⁹

Anhand Benjamins Beispiel wird demnach deutlich, dass der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag bei der Vermittlung religiöser Vorstellungen an Schülerinnen und Schüler leistet und dabei auch Kinder und Jugendliche aus nicht-religiösen und/oder kirchenfernen Elternhäusern erreicht. Benjamin bezeichnet sich selbst genauso wie seine Familie als eher nicht religiös und steht noch dazu der Institution Kirche äußerst kritisch gegenüber. Nichtsdestotrotz kommt auch bei ihm die Religion (nicht jedoch die Kirche) als zusätzliche Werteressource hinzu. Daher muss zu Gensickes obiger These kritisch gefragt werden, ob man denn Religion und Kirche als Werteressource bei nicht-religiösen und/oder kirchenfernen Jugendlichen einfach pauschal ausschließen kann oder ob nicht doch ein differenzierterer Blick notwendig ist.

Relevanz religiöser Denkfiguren bei muslimischen Jugendlichen

Muslime stellen in Deutschland die größte ethnisch-religiöse Minderheit dar, was bedeutet, dass der Islam neben den beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland statistisch betrachtet die nächstgrößte Glaubensrichtung ist. Deshalb wird im Folgenden auch die Relevanz religiöser Denkfiguren beim ethischen Urteilen und Handeln junger Muslime exemplarisch an einem Beispiel näher beleuchtet. Der ausgewählte Interviewausschnitt stammt aus der qualitativen Interviewstudie mit jungen Muslima in Deutschland von Kathrin Boukrayâa Trabelsi, die analysiert, »inwieweit und auf welchen Wegen es diesen gelingt, die unterschiedlichen Einflüsse, die sie in ihrem Alltag erfahren, miteinander zu vereinbaren« und »welche Bedeutung er [der Islam] in der religiösen Orientierung der Heranwachsenden gewinnt«²⁰.

Bei der Interviewpartnerin handelt es sich um Haifa, eine 21-jährige Deutsch-Palästinenserin, die an einer schriftlichen Befragung per Email teilgenommen hat.²¹

»Sie sei der Meinung, dass die Überzeugung, dass im (protestantischen) Christentum allein der Glaube genüge, um Gottes Gnade zu erlangen, damit zusammenhänge, dass die Religion lehre, dass Jesus bereits für die Sünden aller Menschen gestorben

19 Kürzinger, Wissen, 235.

20 Kathrin Boukrayâa Trabelsi, Zwischen Bravo und Koran. Junge Muslima in Deutschland zwischen westlicher Moderne und religiöser Tradition. Erscheint voraussichtlich 2015 im LIT-Verlag.

21 Bei dem künstlichen Namen »Haifa« handelt es sich um ein Pseudonym.

ist. Dadurch fühle man sich nicht mehr verpflichtet [...] Gottesdienste zu verrichten (vgl. Z. 502–504). Muslime jedoch sähen dies anders:

Das Ziel der Muslime ist das Paradies und der Preis dorthin zu gelangen ist eben nicht billig. Aber das ist auch gerecht so! Wenn jeder Mensch einfach ins Paradies spazieren könnte, während andere sich abmühen gute Menschen zu sein, wäre das nicht ungerecht? (Z. 505–507)

Das ewige Leben im Paradies müsse man sich bereits im Diesseits verdienen. Haifa schreibt, sie sei Gott dankbar dafür, dass er ihr ihre Pflichten genau vorschreibe und sie wisse, welche Belohnung [sie] dafür erwartet, sonst würde [sie] vielleicht immer denken, dass [sie] nicht genug tue und noch mehr machen muss, als »nur« 5mal am Tag zu beten. Aber Gott/Allah hat es uns einfach gemacht alhamdulillah (vgl. Z. 508–510).«²²

Bei Muslimen ist folgende Vorstellung bezüglich ethisch richtigen Verhaltens vorherrschend: Gottes Gebote werden als Pflichten aufgefasst. Die Pflichterfüllung gilt daher als oberste Maxime vor dem Hintergrund von Belohnung und Bestrafung: Als Belohnung für die Pflichterfüllung auf Erden wird im Jenseits das Paradies, als Bestrafung für ein sündiges Leben die Hölle erwartet.

An dem Interviewausschnitt werden die Unterschiede zwischen christlichem und muslimischem Glauben bezüglich guter Werke und Rechtfertigung sehr deutlich. Während aus protestantischer Sicht die Rechtfertigung allein aus Glauben geschieht und nach Luther gute Werke nicht gut an sich sind, sondern nur, wenn sie im Glauben geschehen bzw. getan werden, sind nach muslimischem Verständnis gute Taten, die in der Befolgung von Allahs Geboten bestehen, Voraussetzung für ein Leben im Paradies nach dem Tod. Laut Haifa hat es demnach jeder Mensch bzw. Muslim selbst in der Hand, durch die Pflichterfüllung im Diesseits die Belohnung im Jenseits dafür zu erlangen. Gleichzeitig betrachtet sie diese Vorstellung als absolut gerecht. »Für sie stellt die Erfüllung ihrer religiösen Pflichten einen Wert dar, an dem sie sich festhalten kann, indem sie darauf vertraut, dass sie im Jenseits dafür belohnt wird.«²³

Am Beispiel von Haifa ist ersichtlich, welche Relevanz religiöse Denkfikturen für ihr ethischen Urteilen und Handeln haben: Haifa ist dankbar für genaue Vorschriften, die sie in ihrem Leben befolgen kann, da diese ihr Sicherheit bieten im Vertrauen auf eine jenseitige Belohnung. Ihrer Ansicht nach besteht also eine Reziprozität bezüglich der Befolgung der Handlungsvorschriften und einer Belohnung für die Pflichterfüllung. Diesen Tun-Ergehen-Zusammenhang hat Haifa internalisiert und begründet daher ihr ethisch korrektes Verhalten mit den religiösen Vorschriften. An dieser Auffassung wird die Relevanz religiöser Vorstellungen explizit.

22 Boukrayâa Trabelsi, Bravo, 126 (Hervorhebungen im Original).

23 Ebd., 132.

Quantitative Studie

Es wurde an den vorgestellten Interviewausschnitten schlaglichtartig deutlich, dass religiöse Begründungszusammenhänge bei einem Teil der Jugendlichen für ihr Denken und Handeln durchaus relevant sind. Freilich können mit Daten aus qualitativen empirischen Studien keine Rückschlüsse über Häufigkeiten oder Repräsentativität gezogen werden, dies bleibt Aufgabe von quantitativen Untersuchungen, die hier nur mit dem Hinweis auf eine Studie exemplarisch einbezogen werden. Es gibt zwar in jüngster Zeit einige quantitative Studien aus der Werteforschung mit Bezug zu Jugendlichen wie auch Untersuchungen zu Religiosität bei Jugendlichen,²⁴ allerdings findet man in kaum einer eine Antwort auf die hier gestellte Frage nach der Relevanz religiöser Denkfiguren für ethisches Urteilen bzw. Handeln Jugendlicher – mit einer Ausnahme: Streib und Gennerich untersuchen in ihrer Studie »Jugend und Religion«²⁵ von 2011 u.a. den Einfluss religiöser Vorstellungen auf Xenophobie und Antisemitismus und können darin statistisch Zusammenhänge zwischen religiösen Denkmustern und dem Denken und Verhalten der Jugendlichen nachweisen.

Dazu korrelieren sie Muster von Streitverhalten und Xenophobievarianten mit Messungen von Religiosität, Gottesbildern und religiösen Schemata²⁶ und kommen dabei zu folgendem Resultat: »Die Ergebnisse unserer Online-Umfrage zeigen insgesamt den beachtlichen Einfluss von Religiosität auf Verhaltensmuster bei Streit und Konflikt sowie auf xenophobische Einstellungen.«²⁷ Grundsätzlich konstatieren Streib und Gennerich, dass weniger oder nicht-religiöse Jugendliche bei Konflikten eher Aggression und Eskalation befürworten, wohingegen religiöse Jugendliche Mediation oder zurückweichendes Streitverhalten bevorzugen.²⁸ Allerdings – und darin besteht meines Erachtens der große Verdienst von Streib und Gennerich – entwerfen sie ein sehr differenziertes Bild, welche religiösen Einstellungen mit welchen Mustern von Streitverhalten zusammenhängen: So korrelieren beispielsweise personale Gottesvorstellungen positiv mit aktiv-mediativem und zurückweichendem Streitverhalten und negativ mit aggressiv-eskalierendem Streitverhalten. Ganz anders hingegen zeigt sich bei xenophobischen Mustern, dass persönliche Gottesvorstellungen und hierbei insbesondere Gott als Erlöser und Richter zu einer tendenziellen Bejahung islamfeindlicher Items füh-

24 Ein knapper Überblick über den aktuellen Stand der Jugendwerteforschung ist zu finden in: Kürzinger, Wissen, 19ff.

25 Heinz Streib / Carsten Gennerich, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim 2011.

26 Siehe ebd., 172.

27 Ebd., 177.

28 Vgl. ebd., 171.

ren.²⁹ »Evangelikale und Fundamentalismus-nahe Jugendliche scheinen eine stärkere Neigung zu haben, den Islam als Bedrohung zu erleben.«³⁰ Anhand dieser Beispiele wird wiederum die Relevanz religiöser Denkfikturen für ethisches Urteilen und Handeln Jugendlicher deutlich. Zugleich wird offenkundig, dass Religiosität nicht per se als Prädiktor für ethisches Urteilen bzw. Handeln herangezogen werden kann. Vielmehr ist ein differenzierender Blick auf die jeweiligen religiösen Einstellungen erforderlich. Der Verdienst von Streib und Gennerich besteht außerdem darin, dass sie Religiosität und Gottesvorstellungen sehr viel detaillierter erheben, als dies beispielsweise die Shellstudien tun, und somit auch zu differenzierteren Ergebnissen kommen. Sie resümieren: »Etwas zuge-spitzt kann davon gesprochen werden, dass Fundamentalismus-nahe religiöse Kognition (...) mit einiger Wahrscheinlichkeit auf islamophobe und antisemitische Einstellungen schließen lässt. Je mehr die Jugendlichen Fairness und Toleranz, auch und gerade angesichts religiöser Meinungsverschiedenheiten, sowie inter-religiösen Dialog favorisieren, desto eher lehnen sie xenophobische Aussagen ab.«³¹ Dabei werden Streib und Gennerich nicht müde zu betonen: »es handelt sich um den Effekt *spezifischer* Ausprägung von Religion, *spezifischer* religiöser Struktur-Schemata auf die Alltagsethik der Jugendlichen bzw. die damit verbundenen Einstellungen.«³² Die Studie von Streib und Gennerich dokumentiert demzufolge, dass das Aufzeigen von Effekten religiöser Vorstellungen auf ethisches Urteilen und Handeln auch mithilfe quantitativer Untersuchungen möglich sind.

Fazit

Summa summarum ergibt sich, dass die Relevanz religiöser Begründungszusammenhänge für ethisches Urteilen und Handeln nicht nur bei religiösen und/oder kirchennahen Jugendlichen empirisch nachgewiesen werden kann. Stattdessen *können* religiöse Vorstellungen auch das ethische Denken und Verhalten von explizit nicht-religiösen und/oder kirchenfernen Jugendlichen beeinflussen. Damit kann dem in der V. Kir-

29 Vgl. ebd., 172f.

30 Ebd., 173. Dies deckt sich auch mit den Befunden des Religionsmonitor: »Was allerdings durchschlägt, das ist der Einfluss von religiös dogmatischen Einstellungen. Wer davon ausgeht, dass in religiösen Fragen vor allem die eigene Religion recht hat, andere Religionen dagegen eher unrecht haben, tendiert zu einer kritischeren Sicht auf den Islam.« Detlef Pollack und Olaf Müller, Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, 2013, 39, online abrufbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/Graue_Publikationen/GP_Religionsmonitor_verstehen_was_verbindet_Religioesitaet_und_Zusammenhalt_in_Deutschland.pdf [zuletzt aufgerufen am 14.04.15].

31 Ebd., 176.

32 Ebd., 177.

chenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD konstatierten »sozialen Bedeutungsverlust von christlicher Religiosität«³³ nur bedingt zugestimmt werden. Zwar lässt sich sicherlich verallgemeinernd von einem Phänomen der religiösen Indifferenz sprechen, dennoch lohnt sich auch hierbei immer wieder ein präziser Blick auf Nuancen und Abstufungen innerhalb dieses Phänomens. Insbesondere die Studie von Streib und Gennerich zeigt auf, dass Vorsicht vor pauschalisierenden Urteilen geboten ist, da auch genau zwischen diversen religiösen Vorstellungen differenziert werden muss. Das bedeutet, dass empirische Befunde für die Religionspädagogik weiterhin bedeutsam bleiben, um die tatsächliche Ausgangs- und Lebenslage von Kindern und Jugendlichen sowie ihre Werte und Einstellungen zu erheben. In einem weiteren Schritt können die empirischen Ergebnisse dann für die Konzeption von Bildungsangeboten fruchtbar gemacht werden.

Dr. Kathrin S. Kürzinger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

Macht das Geschlecht einen Unterschied?

Ethisches Lernen und Gender

Vorbemerkung: Doing gender

Längst ist im Bewusstsein, dass Menschen neben dem biologischen Geschlecht (»sex«) auch ein soziales Geschlecht (»gender«) haben, das durch normative Zuschreibungen auf der Basis des biologischen Geschlechts bestimmt ist.¹ Gender ist also keine kausale Folge des biologischen Geschlechts, sondern solche Zuschreibungen werden konstruiert und im System der Zweigeschlechtlichkeit eingeordnet; es ist historisch gewachsen und sozial gelernt, was Männern und Frauen zugeschrieben wird. »Doing gender« bedeutet, dass Geschlechterverhältnis und Geschlechterdifferenz, Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität nicht festgeschrieben sind, sondern in Interaktionen immer wieder neu hergestellt, gemacht werden (»doing«).² Kulturelle und historische Zuschreibungen sind ebenso prägend wie sozial erwünschte Vorstellungen.³ Neben Modellen der Verhältnisbestimmung, die in Unter- und Überordnung denken, entlarvt die »dekonstruktivistische Position« die Zweigeschlechtlichkeit als Denk- und Wahrnehmungskonstrukt, stellt diese grundsätzlich in Frage und erweitert sie im Blick auf flexible Konstrukte von Geschlecht.

1 Modelle moralischer Entwicklung und Gender

Die zentralen Modelle moralischer Entwicklung sind mit den Namen Piaget und Kohlberg verbunden. Die kritische Diskussion unter ge-

1 Vgl. Regina Becker-Schmidt / Gudrun-Axeli Knapp, *Feministische Theorien zur Einführung*, Hamburg 2002, 69.

2 Vgl. Regine Gildemeister, *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*, in: Ruth Becker / Beate Kortendiek (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden 3. Aufl. 2010, 137–145, 137.

3 Vgl. Leonie Herwartz-Emden / Verena Schurt / Wiebke Waburg, *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht*, Stuttgart 2012, 71f. und 83f. Vgl. Gisela Matthiae, *Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse*, in: Annabelle Pithan u.a. (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, 30–46.

schlechterdifferenziertem Blick hat interessante Ergebnisse deutlich gemacht.

1.1 Modelle moralischer Entwicklung

Jean Piaget führte die kognitive Entwicklung auf die Eigentätigkeit des Individuums zurück und versuchte bereits in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts, die Gesetzmäßigkeiten dieser kognitiven Entwicklung auch auf die Entwicklung der Moral anzuwenden.⁴ Moralisches Handeln hängt primär von der altersbedingten Einsicht in ethische Prinzipien ab: Heranwachsenden wurden Dilemma-Geschichten vorgelegt, Antwortmuster wurden gebündelt und schematisiert, drei Stufen moralischen Urteils wurden für Piaget darin sichtbar:

- Stufe 1: Heteronome Pflichtmoral (bis ca. 7 Jahre)
- Stufe 2: Kooperativer Gerechtigkeitssinn (7 bis 9 Jahre)
- Stufe 3: Autonome Gerechtigkeitsmoral (ab ca. 9 Jahren)

Lawrence Kohlberg setzt die Forschungen zur moralischen Entwicklung fort, er übernahm von Piaget »die Fragestellung (Gibt es Stufen des moralischen Urteils?), die Methode (Beurteilung von Beispielgeschichten) und die Grundstruktur der Ergebnisse (das Drei-Stufen-Modell).«⁵ Die bekannteste dieser Geschichten ist das »Heinz-Dilemma«:

»Eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 2000 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 20 000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 10 000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: »Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.«

4 Vgl. *Jean Piaget*, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M. 1932 und 1979.

5 *Friedrich Spaeth*, Theorien religiöser Entwicklung, in: *Iris Bosold / Peter Klie-mann* (Hg.), »Ach, Sie unterrichten Religion?« Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/München 2003, 129–136, 129.

Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.

Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht?⁶

Kohlberg unterscheidet auf der Basis von ca. 70 Interviews mit Jungen im Alter von 10–16 Jahren drei große Entwicklungsschritte, die jeweils mit zwei Stufen differenziert werden, sie sind entwicklungsbezogen und werthierarchisch aufsteigend zu verstehen:

1 Präkonventionelles (prämorales) Niveau

2 Konventionelles Niveau

3 Postkonventionelles (autonomes) Niveau⁷

Kurz zusammengefasst können die sechs Stufen wie folgt beschrieben werden:

Stufe 1: *Lass' dich nicht erwischen!*

Orientierung an Strafe und Gehorsam!

Stufe 2: *Wie du mir, so ich dir!*

Instrumentell-relativistische Orientierung

Stufe 3: *Das kann man dem anderen doch nicht antun!*

Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung

Stufe 4: *Recht und Ordnung gehen über alles!*

Orientierung an geltenden Gesetzen

Stufe 5: *Der größte Nutzen für alle ist anzustreben!*

Legalistische Orientierung

Stufe 6: *Dem Imperativ des Gewissens ist zu folgen!*

Orientierung an universellen ethischen Prinzipien⁸

1.2 Geschlechterbezogene Kritik und Weiterentwicklung

Neben zahlreichen anderen kritischen Stimmen zur Theorie Kohlbergs⁹ hat Carol Gilligan¹⁰ darauf aufmerksam gemacht, dass die Abstraktion der vorgelegten Dilemmata bei Kohlberg darauf abzielt, »eine objektive faire oder gerechte Lösung moralischer Dilemmas zu erreichen, auf die

6 Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M. 2. Aufl. 1997, 495f.

7 Vgl. Kohlberg (Anm. 6).

8 Vgl. Doris Bischof-Köhler, Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede, Stuttgart u.a. 2002, 363.

9 Vgl. exemplarisch Jutta Standop, Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim 2005, 50f.

10 Vgl. Carol Gilligan, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1985. Vgl. grundlegend: Gertrud Nummer-Winkler (Hg.), Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, Frankfurt 1991.

sich alle rationalen Menschen einigen könnten«¹¹, Gerechtigkeit und Rechtsansprüche stehen dabei im Vordergrund.

Gilligan u.a. legten Fabelanfänge vor, wie z.B.: »Den ganzen Sommer über haben die Maulwürfe Gänge und Höhlen gegraben, das Stachelschwein sonnte sich derweilen. Der Winter brach an. Das Stachelschwein fror erbärmlich und erbat Aufnahme in den unterirdischen Bau. Die Maulwürfe ließen es ein. Es war sehr eng und alle mussten sich dicht zusammendrängen. Das Stachelschwein aber stach. Was tun?« Die gerechte Antwort lautete: »Wer nicht mitgegraben hat, hat keinen Anspruch auf einen Platz.« Die fürsorgliche Antwort lautete: »Bei der Kälte können wir das Stachelschwein nicht rauswerfen. Wir legen ihm eine Decke um, dann sticht sich keiner mehr an ihm.« »Fürsorgliche Lösungsvorschläge kamen nur von Mädchen (Johnston 1985, zit. nach Gilligan 1995).«¹²

Gilligan also betont aus ihren Forschungen mit Frauen, dass »care« die Basis für die Moralkonzeption bei Frauen bildet, die Spannung zwischen Fürsorge und Mitgefühl für andere einerseits und Autonomie andererseits steht im Mittelpunkt ethischer Entscheidungen, Kernbegriff ist »Verantwortlichkeit«. Auch Gilligan beschreibt drei Stufen moralischer Entwicklung bei Frauen: »Das Moralurteil der Frauen entwickelt sich von der anfänglichen Sorge um die Selbsterhaltung zu dem Wunsch, Gutes zu tun, und schließlich zu einem reflektierten Verständnis von Zuwendung und gegenseitiger Rücksichtnahme als dem tragfähigsten Grundprinzip für die Lösung menschlicher Beziehungsprobleme.«¹³ Auch hier geht die Entwicklung von der Sorge um die eigene Person über das Streben nach Anerkennung für das Gutsein hin zur Vermittlung zwischen Autonomie und Verantwortung, Anteilnahme und Fürsorge:

Stadium 1: Orientierung am individuellen Überleben. Die Sorge um die eigene Person steht im Vordergrund, strafende Autoritäten schaffen Abhängigkeiten.

Übergangsphase: Vom Egoismus zur Verantwortlichkeit. Erste Verantwortung für andere entsteht, diese will verbunden sein mit dem Wunsch, etwas für sich zu tun.

Stadium 2: Gutsein als Verzicht. Die Übernahme traditioneller Werte und der Verzicht soll soziale Akzeptanz ermöglichen, mit dem Preis, eigene Bedürfnisse zu unterdrücken.

Übergangsphase: Vom Gutsein zur Wahrheit. Die mit der Fürsorge verbundene Selbstaufgabe führt zu Unzufriedenheit, dies führt zu einer Neubewertung von Beziehungen und einem bewussteren

11 Gilligan (Anm. 10), 33.

12 Zit. nach Gertrud Nunner-Winkler, Weibliche Moral: Geschlechterdifferenzen im Moralverständnis?, in: Becker/Kortendiek (Anm. 2), 81–87, 82.

13 Ebd., 131.

Wahrnehmen eigener Bedürfnisse. Die Instanz zur Bewertung von Entscheidungen wird nach innen verlegt.

Stadium 3: Moral der Gewaltlosigkeit und Beziehungsdynamik. Bedürfnisse anderer und eigene Bedürfnisse werden gleichberechtigt in den Blick genommen.¹⁴

Die Kritik wiederum an Gilligan liegt auf der Hand: Das Konzept »Weiblicher Moral« verstärkt die Zweigeschlechtlichkeit, das Klischee der »guten Frau, die nur an die anderen denkt«, wird massiv in Frage gestellt, Sozialisationsfaktoren und andere Aspekte müssen stärker berücksichtigt werden. Zugleich kann moralische Entwicklung nicht mehr ohne Genderfragen bedacht und diskutiert werden.

1.3 Weiterentwicklungen

Gilligan weist auf den Unterschied bei Stufe 3 und 4 und die Höherbewertung von Stufe 4 durch Kohlberg hin: Frauen argumentieren eher auf Stufe 3, Männer eher auf Stufe 4. Nunner-Winkler und Walker aber konnten nachweisen, dass dieser Unterschied vor allem bei Frauen mit sog. traditionellen Lebensentwürfen vorgefunden wird. Und sie konnten nachweisen, dass dieser Unterschied verschwindet, wenn Männer und Frauen mit vergleichbarem Ausbildungsniveau und beruflicher Stellung miteinander verglichen werden.¹⁵

Nunner-Winkler konnte auch zeigen, dass die ethische Argumentation sich je nach personaler Betroffenheit verändert, grundsätzlich-rigide Haltungen werden sowohl von Männern als auch von Frauen dann eingenommen, wenn sie selbst nicht vom direkten Konflikt betroffen sind. »Dabei hat sich gezeigt, dass Geschlechtszugehörigkeit nicht die ihr zugeschriebene Erklärungskraft besitzt.«¹⁶

In Folge davon entwickeln sich verschiedene Ansätze, die die Zweiteilung der Geschlechter zu überwinden versuchen und Urteilen und Handeln nicht mehr nach abstrakter »Gerechtigkeit« bewerten, sondern im Kontext lebendiger Beziehungen.¹⁷ Gertrud Nunner-Winkler konnte nachweisen, dass das kindliche Urteilsvermögen sich früher differenziert: Moralische Entwicklung geschieht in einem zweistufigen Lernprozess. Im ersten universellen frühen Lernprozess erwerben Kinder ein

14 Vgl. *Standop* (Anm. 9), 52–56.

15 Vgl. *Gertrud Nunner-Winkler*, Gibt es eine weibliche Moral?, in: *Gertrud Nunner-Winkler* (Hg.), *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*, München 1995, 147–161; vgl. Walker 1991, zit. nach *Bischof-Köhler* (Anm. 8), 366.

16 *Nunner-Winkler* (Anm. 12), 85.

17 Vgl. *Ina Prätorius*, Leben in Vielfalt und (Geschlechter-)Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen, in: *Annebel Pithan u.a.* (Hg.), *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009, 106–112.

Verständnis einfacher Regeln und verstehen ihre Gültigkeit unabhängig von Bestrafung oder Autoritäten. Bereits 4–5-jährige Kinder kennen die Regeln und verstehen sie. Der Aufbau moralischer Motivation aber geschieht in einem zweiten, langsameren Lernprozess. Die Motivation, nach diesen Regeln auch zu handeln, verlangt moralische Anstrengungsbereitschaft (wie Verzicht, Rücksichtnahme ...). Hierbei sind zwar Altersdifferenzen, aber keine Geschlechterdifferenzen nachweisbar.¹⁸

2 Gender in Sozialisation und Entwicklung

Weiterhin zentralen Einfluss auch auf ethische Entwicklung haben sozialisationsbedingte und entwicklungspsychologische Aspekte. Ein kurzer Blick darauf soll diese Faktoren in den Blick nehmen.

2.1 Sozialisationsbezogene Aspekte und Gender

Geschlechtsspezifische Sozialisation bleibt ein zentraler Einflussfaktor auch für moralische Entwicklung. Marianne Grabrucker¹⁹ spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf diese Arten wird »Geschlecht« gelernt: die Ebene bewussten Vermitteln geschlechtsspezifischen Verhaltens, die Ebene unbewussten Vermitteln geschlechtsspezifischen Verhaltens, die Ebene der Imitation geschlechtsspezifischen Verhaltens, die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens sowie die Ebene der Identifikation. Der letzte Aspekt wird oft übersehen: »Selbstsozialisation« ermöglicht einem Kind, in seinem Geschlecht gesehen und erkannt zu werden – und sich zum eigenen oder zum bevorzugten Geschlecht zugehörig wissen.

2.2 Entwicklungsbezogene Aspekte und Gender

Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind relativ umfassend und stark stereotyp, aber noch wenig mit Wertungen verbunden. Die Erziehung in Familie und den öffentlichen Einrichtungen fördert häufig die aktiv-aggressive Entfaltung von Jungen, während Mädchen besonders in familiäre und soziale Aufgaben mit geringerem Bewegungsspielraum eingebunden

18 Vgl. Gertrud Nunner-Winkler, Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit, in: Detlef Horster (Hg.), Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden 2007, 51–76.

19 Vgl. Marianne Grabrucker, »Typisch Mädchen ...« Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt a.M. 1985.

werden.²⁰ Überraschend das Ergebnis einer Untersuchung von Nickel und Schmidt-Denter von 1980²¹, bei der über 400 Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren aus traditionell geführten Kindergärten und auf faktisch allen bestehenden Kinderläden befragt wurden. Die Dominanz der Jungen über die drei- bis vierjährigen Mädchen war eindrücklich. »In den Kinderläden dagegen traten die Mädchen signifikant häufiger den Rückzug an und wurden von den Jungen massiv dominiert.«²²

Gendersensibles Arbeiten reflektiert Wahrnehmungen und Interventionen im Blick auf die Heterogenität zwischen und innerhalb der Geschlechter. Exemplarisch genannt sei: Jungen reagieren stärker auf die Frage, wer hier der Chef ist, es braucht die Akzeptanz als »Rudelführer/in«, der bzw. die die Spielregeln nicht nur vorgibt, sondern auch einfordert. Es braucht klare Worte, »Ansagen« und »Befehle« statt Diskussion und Bitten. Es braucht manchmal mehr den Schiedsrichter als den Streitschlichter. Und braucht den Mut, sich den Machtkämpfen zu stellen ...²³

Im Schulalter und in der Pubertät rückt das subjektive Körpergefühl in den Mittelpunkt des Interesses der Heranwachsenden. Jungs holen sich das teilweise über Raufen, körperbetonte Spiele und körperbetonte Sportarten. Zur Orientierung ist bei Jungs die Clique wichtig, der Platz in der Gruppe.²⁴ Beide, Mädchen wie Buben, müssen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können, ohne dass sie missbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine stärkere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, dass die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und

20 Vgl. Karin Flaake / Vera King (Hg.), *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*, Frankfurt 2. Aufl. 1993. Vgl. exemplarisch: Helga Kohler-Spiegel, *Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht*, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik* 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 157–170.

21 Horst Nickel / Ulrich Schmidt-Denter, *Sozialverhalten von Vorschulkindern*, München 1980.

22 Doris Bischof-Köhler, *Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive*, in: Michael Matzner / Wolfgang Tischner (Hg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, Weinheim 2008, 18–33, 20f.

23 Vgl. Matzner/Tischner (Anm. 22); Thorsten Knauth, *Jungen in der Religionspädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, in: Pithan u.a. (Anm. 17), 72–94. Vgl. auch: Markus Hofer, *Versteh' eine die Jungs. Gebrauchsanweisung für Buben und Burschen*, Broschüre der katholischen Kirche Feldkirch 2012; Allan Guggenbühl, *Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen können*, Freiburg i.Br. 2006; Reinhard Winter, *Jungen – eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen*, Weinheim 2011.

24 Vgl. Melitta Walter, *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*, München 2005, vgl. Barbara Rendtorff / Vera Mosera (Hg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Opladen 1999.

schützen vor Diskriminierung. »Alles zusammen machen« stärkt das Selbstwertgefühl, Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab. Die beste Freundin fungiert sowohl »als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ›Gleiche‹, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann.« So kann sich die erste Bezugsperson »Mutter« weiterentwickeln und relativieren durch die »beste Freundin«. ²⁵

3 Konkret: Macht Gender einen Unterschied? Schule als Erfahrungsraum für ethisches Lernen

3.1 Im Kontext von Schule ...

Szene: Jungs in einer Pause sind in kleinere »Rauf-Kämpfe« verwickelt. Die Intervention der Lehrperson weist darauf hin, dass sie einander nicht verletzen sollen, es gilt aber als akzeptiert, dass Jungs körperbezogene kleine Kämpfe brauchen. Wenn Mädchen in der Pause ähnlich körperbezogen raufen, wird dies schnell gestoppt durch Sätze wie: »Aber Mädchen raufen doch nicht ...«

Im Kontext von Schule und Schulentwicklung prägen gesellschaftliche Bilder und Erwartungen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, also auch geschlechtsbezogene Vorstellungen. Pädagogisches Handeln ist nie »neutral«, es ist immer einem normativen Bezugsrahmen verpflichtet. Mitte der 90er Jahre wurde Koedukation kritisch reflektiert. Zahlreiche Untersuchungen zeig(t)en, dass trotz höherer Leistungen der Mädchen beide Geschlechter die Leistung der Mädchen geringer einschätzten. Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Buben in gemischten Klassen. Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt, statt formaler Koedukation wurde über »bewusste Koedukation« zur Lernförderung von Mädchen und Jungen nachgedacht. Alle schulbezogenen Themen (Weiterentwicklung des Systems Schule, Schulkultur und Führungsaufgaben ...) sind geschlechterbewusst zu bedenken. ²⁶

Heute ist von der Benachteiligung der Jungs im Schulsystem die Rede. In der SZ vom 7.1.2013 heißt es: »Wenn Jungs sich in der Schule wie

25 Vgl. dazu exemplarisch: *Luce Irigaray*, *Genealogie der Geschlechter*, Freiburg i.Br. 1993, 93ff.

26 Vgl. *Leonie Herwartz-Emden* u.a. (Hg.), *Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten*, Leverkusen 2010. Vgl. zur bewussten Koedukation exemplarisch: *Landesschulrat für Vorarlberg* (Hg.), *Bewusste Koedukation. Anregungen zum gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben*, Bregenz 1997; *Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten* (Hg.), *Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule*, Wien 1995.

Jungs benehmen, gelten sie als verhaltensauffällig.«²⁷ Schule ist stark sprachorientiert, Sprache ist ein zentrales Werkzeug von Schule. Im Gymnasium ist die Sprachfähigkeit höher angesiedelt als die mathematischen Noten, wie Untersuchungen zeigen. Wer also in Deutsch mit Gut und in Mathe mit Befriedigend ins Gymnasium kommt, ist im Verlauf erfolgreicher als jemand, der in Deutsch mit Befriedigend und in Mathe mit Gut kommt.²⁸ Marcel Helbig vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) betont, dass das eigentliche Problem die »Selbstüberschätzung der Jungen« sei, die glaubten, sie müssten sich nicht anstrengen, um Erfolge zu haben. Schließlich sehen sie, dass die meisten Spitzenpositionen auch so von Männern besetzt sind. Fleiß gilt unter Jungs als uncool, bei Mädchen wird es positiv akzeptiert, weil Anstrengung und Fleiß als Haltungen bei Mädchen auch später sinnvoll sind.²⁹ Haltungen werden geschlechterbezogen wahrgenommen und entwickelt, Heterogenität zwischen den Geschlechtern sowie innerhalb der Geschlechter erfordert eine »Pädagogik der Vielfalt«.³⁰

3.2 Zur Person der Lehrerin, des Lehrers

Ethisches Lernen geschieht im Schulalltag häufig ohne differenzierte Reflexion. Unter Genderaspekten müssen auch die sogenannte »weibliche Prägung« des Lehrberufs und die damit verbundenen Rollenmodelle bedacht werden, inklusive der häufig zumindest latenten Unterstellung, die Feminisierung von Schulen schade den Jungs. Dass dem nicht so ist, zeigen historische Daten: Buben hatten bereits durchschnittliche schlechtere Noten, als Schule von Männern dominiert war. Ohne Anspruch, alle Aspekte genderbewusster Reflexion auf Ebene der Lehrpersonen, sei exemplarisch verwiesen auf die notwendige Reflexion eigener biografischen Erfahrungen, Sozialisation und Prägungen³¹.

27 Marcel Helbig, in: SZ vom 7.1.2013, zit. nach <http://www.sueddeutsche.de/bildung/unterschiede-beim-lernen-wieso-jungen-schlechtere-noten-bekommen-1.1566498>, Zugriff: 1. März 2015.

28 Vgl. Linda Mantovani Vögeli, *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*, Chur 1994.

29 Vgl. Helbig (Anm. 26).

30 Vgl. Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen 2. Aufl. 1995. Vgl. auch Elisabeth Glücks / Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*, Münster 2. Aufl. 1996.

31 Vgl. Helga Kohler-Spiegel, In der Schule leben und überleben, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral*, München 2013, 34–44; Rudolf Englert, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: *Religionspädagogische Beiträge* 68/2012, 77–88. Vgl. Andreas Feige u.a.

4 Exemplarische Konkretionen: Ethisches Lernen und Gender

Ein paar wenige Impulse zur Konkretisierung seien genannt, die Einzelaspekte mögen den Blick für das Thema insgesamt schärfen.

4.1 Wahrnehmen – den Blick schärfen

Die eigene Wahrnehmung wird geschult, wenn z.B. für ein paar Tage die Nachrichten unter dem Aspekt gehört werden, was die jeweilige Meldung für davon betroffene Frauen (und evtl. auch für die Kinder) bedeutet. Wahrnehmung wird geschult, indem die eigenen, manchmal auch ambivalenten Bilder bzgl. Männer und Frauen, dem »eigenen« und dem »fremden Geschlecht« gegenüber sowie im Blick auf die eigenen Gottesbildern reflektiert werden.

Wahrnehmen, wie sich Jungs und Mädchen in der Klasse verhalten, sensibel werden für die Welt der Geschlechterrollen. Was wäre, wenn die Geschlechterrollen getauscht werden? Das kann eine Frage an die Schülerinnen und Schüler sein. Was wäre anders, wenn ich ein Mann, eine Frau wäre? Was müsste ich mehr, was weniger? Worum würde ich mich mehr kümmern, worum weniger? Und warum eigentlich? Natürlich können auch Rollen-Wechsel-Spiele anregend sein und Spaß machen.

Wenn es um Beziehungen geht: Welche Erwartungen habe ich an einen Jungen, an ein Mädchen? Auch Erwachsene kennen die Ambivalenz, empathisch und stark und fürsorglich und durchsetzungsfähig und anhänglich und unabhängig zugleich zu sein. Wahrnehmen, wo überall Geschlecht »konstruiert« wird, wo Geschlecht unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird.

4.2 Narrative und spielerische Zugänge

Auf der Basis der Erkenntnisse von Nunner-Winkler³² ist daran zu erinnern, dass es nicht nur darum geht, die Regeln zu kennen, sondern auch motiviert zu werden, nach diesen Regeln zu handeln. Diese Bereitschaft zur Anstrengung kann durch narrative Zugänge, durch personale Bezüge und Identifikationen erleichtert werden, handlungs- und erfahrungsbezogene Lernformen (Projekte, Begegnungsprogramme ...) sind förderlich.

(Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbioграфischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.

32 Vgl. Nunner-Winkler (Anm. 18).

4.3 Role models für Mädchen und für Jungs

Jungen und Mädchen entwickeln durch attraktive, lebensnahe Vorbilder stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewusster und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein.³³ Eine umfangreiche Forschungsarbeit zu Werthaltungen bei den 14–16jährigen Jugendlichen zeigt deutlich, dass die nahen Vorbilder wichtig sind.³⁴ Impulse können z.B. sein: Ich möchte so werden wie ... Wer ist für mich ein Vorbild? Oder: Im eigenen Ort schauen, welche Straßennamen nach Männern und welche nach Frauen benannt sind. Können Sie aus dem Stand Denkmäler in ihrer Region nennen? Sind diese für Männer oder für Frauen? Wer bestimmt, für wen ein Denkmal errichtet wird? Was passiert, wenn wir über zwei Wochen hinweg Männer und Frauen bewusst und ausdrückliche benennen?

5 Schluss

In der Diskussion ist »Gender« zu einem der Differenzkriterien im Kontext von Diversität und Heterogenität geworden. Neben Alter, Kultur, Religion u.a. ist auch Geschlecht eine Variable, anhand der sich Menschen unterscheiden.³⁵ Gleichzeitig wird dafür plädiert, dass in einer »Pädagogik der Vielfalt« auch die Kategorie Geschlecht weiterhin zur Differenzierung zentral bleiben muss.

33 Vgl. *Hans Mendl*, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015. Vgl. *Andreas Obenauer*, Reli für Jungs. Didaktische Impulse für einen jugendgerechten Religionsunterricht, Göttingen 2014.

34 Vgl. *Gabriele Böheim / Helga Kohler-Spiegel*, Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg, Innsbruck 2011.

35 Vgl. *Ulrich Riegel*, Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionspädagogischen Genderdebatte, in: Religionspädagogische Beiträge 72/2015, 15–21 und *Angela Kaupp*, Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer »Religionspädagogik der Vielfalt«, in: Religionspädagogische Beiträge 72/2015, 22–29.

Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen

Skizze der aktuellen Moralphychologie

Seitdem Hominiden miteinander interagierten, stellten sich ihnen Probleme, die als moralisch qualifizierbar sind: Nach welchen Kriterien soll die Jagdbeute verteilt werden (Gerechtigkeit)? Wer bestimmt, zu welchen Jagdgründen weitergezogen wird (Autorität)? Wie ist mit einem Gruppenangehörigen umzugehen, der Normen übertreten hat (Sanktionen)? Obschon der Alltag voll von moralischen Problemen steckt, gilt explizite Moralphychologie erst seit einigen Jahrzehnten als »neuer Ast am Baum der Psychologie«¹. Gründe dafür gibt es mehrere: »Moral« assoziierte sowohl an Philosophie als auch an Theologie, Disziplinen, von denen sich die akademische Psychologie abzugrenzen trachtete. Zumal der Behaviorismus fokussierte auf das messbare Verhalten, weniger auf mentale Zustände, sowie darauf, ob Praxis ethisch angemessen ist oder nicht. Hinzu kommt, dass der »Moral« das Odium anhaftete, etwas Bürgerliches zu sein, wovon sich die gesellschaftskritische 68er-Generation, die viele Psychologen hervorbrachte, distanzierte.

Wesentlich inspiriert wurde Moralphychologie durch Jean Piaget und Lawrence Kohlberg.² Sie begründeten den kognitiven Zugang und beschrieben Stufen der moralischen Urteilsentwicklung, die nicht unumstritten blieben. Aktuelle Entwicklungen innerhalb des kognitiven Ansatzes erörtert Abschnitt 1. Obschon Kognition und Emotion untrennbar miteinander verflochten sind, lässt sich in der Moralphychologie auch ein emotionaler Ansatz unterscheiden, der – nach der emotionalen Wende innerhalb der Psychologie³ – in den letzten Jahren intensiv beforscht wurde, speziell von Jonathan Haidt, der den bahnbrechenden Aufsatz »The emotional dog and its rationale tail« schrieb: In der Moral seien die Emotionen wie der Körper eines Hundes, die Rationalität nur der Schwanz⁴ (Abschnitt 2). Rege psychologische Aufmerksamkeit zieht neuerdings ein klassischer Topos der Moralphilosophie und -theologie

1 John M. Doris (Hg.), *The moral psychology handbook*, Oxford 2010.

2 Horst Heidbrink, *Einführung in die Moralphychologie*, Weinheim ²1996, 9.

3 Einen starken Einfluss übte der Weltbestseller aus: *Daniel Goleman, Emotionale Intelligenz*, München ¹⁵2001.

4 Jonathan Haidt, *The emotional dog and its rationale tail: A social intuitionist approach to moral judgment*. In: *Psychological Review* 108 (2003), 814–834.

auf sich: die Tugenden,⁵ speziell in der positiven Psychologie, die weniger bei psychischen Defiziten als vielmehr bei den Stärken ansetzt (3).⁶ Ebenfalls intensiviert wurde die Evolutionspsychologie der Moral, die entsprechendes Verhalten aufgrund der bisherigen Geschichte des Lebens, des tierischen wie des menschlichen, zu erklären versucht, oft kombiniert mit neuropsychologischen Erkenntnissen (4). Moralpädagogische Skizzen runden den Beitrag ab (5).

1 Kohlberg and beyond

Ein unbestrittener Pionier der Moralphychologie ist Jean Piaget, der, beeinflusst von Emile Durkheim, unter Moral die Achtung vor sozialen Regeln verstand und raffiniert untersuchte, wie sich bei Kindern sowohl die Regelpraxis (des Murnelspiels) als auch das Regelbewusstsein herantildet.⁷ Vereinfacht formuliert entwickeln sich Kinder aus einem Zustand der autoritätshörigen Heteronomie in Richtung Autonomie, wenn sie, typischerweise ab dem zehnten Lebensjahr, fähig werden, selber Regeln zu kodifizieren und sich an diese zu halten. An Piagets genetischen Strukturalismus knüpfte Lawrence Kohlberg an,⁸ der die Moralphychologie über mehr als eine Generation dominierte.⁹ Seine sechs Stufen in der Entwicklung des moralischen Urteils finden sich mittlerweile selbst in Religionsbüchern für das Gymnasium¹⁰ – also für Heranwachsende typischerweise auf Stufe 3, obschon dem theoretischen Anspruch nach allenfalls die nächsthöhere Stufe begriffen werden kann. Präkonventionell sind die Stufen 1 (Orientierung an Autorität, Sanktionsvermeidung) sowie Stufe 2 (egozentrischer instrumenteller Austausch). Sodann folgt Stufe 3 (Rollenerwartungen erfüllen, [Gruppen-]Beziehungen aufrechterhalten), und schließlich Stufe 4, auf der sich das moralische Urteil an Gesetz und Ordnung orientiert. Nur wenige erreichen das postkonventionelle Niveau und urteilen gemäß universalen ethischen Prinzipien wie dem Kategorischen Imperativ.

In den letzten Jahren geriet Kohlbergs Modell in dermaßen starke Kritik, dass das »Ende einer Aera« konstatiert wurde.¹¹ Publikumswirksam kri-

5 Christopher Peterson / Martin Seligman (Hgg.), *Character strengths and virtues. A handbook of classification*, Oxford 2004.

6 C.R. Snyder / Shane Lopez (Hgg.), *Handbook of positive psychology*, Oxford 2005.

7 Jean Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Stuttgart 2015.

8 Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Lebensspanne*, Frankfurt a.M. 2000.

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

10 Religionsbuch Leben Glauben Lernen, Wien 2007, 16.

11 Daniel Krebs / Kathy Denton, *Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model*. In: *Psychological Review* 112 (2005), 629–649.

tisierte Carol Gilligan in den 1980er Jahren Kohlbergs Modell als einseitig maskulin bzw. diskriminierend gegenüber Frauen; doch die hitzige Diskussion um männliche versus weibliche Moral hat sich aufgrund differenzierender Publikation gelegt,¹² dies umso mehr, als Kohlberg Aspekte wie Fürsorge und Wohlwollen an die Seite der für ihn zentralen Gerechtigkeit gestellt hat.¹³

Viel tiefer in den Strukturkern von Kohlbergs Moralphysikologie traf die Kritik von Elliot Turiel.¹⁴ Er fragte amische Kinder, die zu strenger Ehrfurcht vor Gott erzogen werden, ob es fortan erlaubt wäre, zu lügen, wenn Gott dies sagen würde. Mehrheitlich verneinten sie. Aber wenn Gott anordnen würde, dass die Frauen künftig mit unverhülltem Haar ins Gotteshaus gehen, dürften sie das tun. Im ersten Falle handelt es sich um eine negative Pflicht, die aus der Sicht der Kinder nicht verletzt werden dürfe, im zweiten um eine Konvention, die geändert werden könne. Da Kinder diesbezüglich klar unterscheiden können, sei es unangemessen, ihre Moral als »präkonventionell« zu charakterisieren. Kohlbergs strukturalistischem Ansatz stellte er sein domänenspezifisches Konzept entgegen. Kinder könnten, viel früher als von Kohlberg zugebilligt, zwischen Konvention, Moral, Sozialem und Persönlichem unterscheiden, sodass sie als »moralisch, und nicht vormoralisch« zu würdigen seien.¹⁵ Eine analoge Kontroverse wurde in den letzten Jahrzehnten in der Post-Piagetschen kognitiven Entwicklungspsychologie ausgetragen. Bekanntermaßen vertrat der große Genfer den Anspruch, kognitive Entwicklung bestehe in der Formation immer komplexer werdender, übergreifender Strukturen, an die Inhalte aus der Biologie gleichermaßen assimiliert würden wie historische oder physikalische Fakten. Dem steht entgegen, dass Kinder, wenn sie über mehr biologisches Faktenwissen verfügen, weniger animistische Antworten geben, auch wenn sie noch in der präoperatorischen Phase stehen.¹⁶ Auseinandergehalten werden die Domänen intuitive Biologie, Physik und Psychologie; die Entwicklung in denselben verläuft keineswegs so synchron, wie von einem strukturalistischen Ansatz her zu erwarten wäre.

Besteht moralische Entwicklung wirklich darin, dass neue, komplexere Strukturen gebildet werden, die die vorausgegangenen ersetzen? Kohlberg selber war mit dem Problem konfrontiert, dass seine Probanden oft verschiedenen Stufen zugeordnet werden mussten. Bei Dilemmas zum persönlichen Trinken und Autofahren urteilten sie zumeist eine Stufe

12 Gertrud Nunner-Winkler, *Weibliche Moral*, München 1995.

13 Kohlberg (Anm. 8), 54.

14 Elliot Turiel, *The development of social knowledge. Morality and convention*, Cambridge 1983.

15 Melanie Killen / Judith Smetana (Hgg.), *Handbook of moral development*, New York 2014, 23f.

16 Sabine Pauen, *Überlebt der Animismus? Kritische Evaluation einer Hypothese zum präkausalen Denken*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29 (1997), 97–118.

tiefer als bei solchen zu sozialen Problemen. Er versuchte die strukturelle Konsistenz zu retten, indem er zwischen moralischer Urteilskompetenz und faktischer Performanz unterschied: Nicht immer erreiche letztere das an sich mögliche Kompetenzlevel.¹⁷ Krebs und Denton halten diese Erklärung für unzureichend und verweisen darauf, dass moralische Dilemmas aus der Geschäftswelt eher Stufe 2 aktivieren (instrumenteller Austausch), solche zu Ehe oder Partnerschaft Stufe 3 (Beziehungen) und solche zu Legalität Stufe 4 (law and order).¹⁸ Wenn dies bei einer gleichen Person zur gleichen Zeit der Fall sei, mache es wenig Sinn, inhaltsübergreifende und transsituational konsistente moralische Entwicklungsstufen zu behaupten.¹⁹

Eine weitere Kritik richtete sich an Kohlbergs Primat der Kognition: »Wir behaupten, dass die moralische Kraft in der Person kognitiv ist«, wobei die Affekte nicht bestritten werden. Aber: Diese besagen nichts über das moralisch Richtige oder Falsche.²⁰ Die Position Kohlbergs, gemäß der nüchtern abzuwägen ist, welche Gründe für oder gegen eine moralische Entscheidung sprechen, steht in einer langen philosophischen Tradition, die mit Sokrates und Platon begann, welche überzeugt waren, wer das moralisch Richtige erkenne, tue dies auch.²¹ Freilich, dieser Position ließ schon der griechische Dichter Euripides seine Medea entgegenrufen: »Vor welcher Tat ich steh, begreif ich wohl. Doch stärker als Vernunft ist Leidenschaft.«²²

Herausgefordert wurde das rationalistische Paradigma in der Moralpsychologie jüngst massiv, und zwar durch das sozial intuitive Modell von Jonathan Haidt.²³ Dieses setzt bei der Erfahrung an, dass Menschen in moralischen Situationen sogleich, ja fast automatisch wissen, was richtig ist, beispielsweise einer Meute, die einen Unschuldigen lynchen will, nicht zu verraten, wo sich dieser versteckt hat – was Immanuel Kant anders beurteilt hätte.²⁴ Haidt zufolge setzt das moralische Nachdenken erst hernach ein, zumeist bestrebt, das intuitiv Erkannte zu rechtfertigen. Intuition sei affektiv intensiver, überhaupt seien moralisch relevante Emotionen sträflich vernachlässigt worden.

17 Anne Colby / Lawrence Kohlberg, *The measurement of moral judgment*, New York 1987.

18 Krebs/Denton (Anm. 11), 633.

19 Vgl. Jeremy Carpendale, Kohlberg and Piaget on stages on moral reasoning. In: *Developmental Review* 20 (2000), 181–205.

20 Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt a.M. 1995, 331.

21 Zum Verhältnis moralisches Urteilen und Handeln, speziell in der Kohlbergschule: Wolfgang Althof / Detlev Garz (Hg.), *Moralisches Urteil und Handeln*, Frankfurt a.M. 1999.

22 Vers 1079.

23 Haidt (Anm. 4).

24 »Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen«. In: *Immanuel Kant, Sämtliche Werke in sechs Bänden*, hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt a.M. 1956, Band 4, 637–643.

2 Moralische Emotionen

Wenn eine Person Augenzeuge wird, wie einer anderen Unrecht angetan wird, kann sie das ungerührt registrieren, oder sachlich für falsch halten, oder in Zorn geraten. Letzteres erhöht die Wahrscheinlichkeit enorm, dass eingegriffen wird. Schon Aristoteles meinte, es sei moralische Schwäche, nicht zu erzürnen, wo es geboten sei.²⁵ Dass moralische Emotionen, in der Moralphysikologie zusehends reger untersucht, ein stärkeres motivationales Potenzial in sich haben als Kognitionen, ist gut gesichert.²⁶

Moralische Emotionen können auf das Subjekt selber bezogen sein, aber auch auf andere gerichtet.²⁷ Zu den ersteren zählt die Schuld, die in der Christentumsgeschichte oft überstrapaziert wurde – »*mea maxima culpa*« – und »maladaptiv« wird, wenn sich Menschen für Dinge schuldig fühlen, für die sie nicht verantwortlich sind, was bei Katholiken häufiger der Fall ist als bei Personen, die sich als spirituell verstehen.²⁸ Angemessene Schuld hingegen, eine »selbstbewusste Emotion«²⁹ und im Zugeständnis bestehend, etwas Falsches getan oder etwas Gebotenes unterlassen zu haben,³⁰ ist insofern adaptiv, als sie zum einen dazu motiviert, das Unrecht gutzumachen, zum anderen dazu, es zu unterlassen.³¹ Der Schuld nahe steht die Scham, die sich weniger auf ein konkretes Fehlverhalten bezieht, sondern in einer »negativen Evaluation des globalen Selbst« besteht, begleitet von Gefühlen der Inferiorität, Angst und Depressivität.³² Auf die eigene Person bezogen ist auch der Stolz, über Jahrhunderte hinweg die verwerflichste der Todsünden,³³ neuerdings Fokus vielfältiger psychologischer Forschung.³⁴ Zu Recht wird unter-

25 *Aristoteles*, Nikomachische Ethik 1126 a 5.

26 *Yanma Avramova / Yoel Inbar*, Emotion and moral judgment. In: *Advanced Review* 4 (2013), 169–178.

27 *June Tangney / Jeff Stuewig / Debra Mashek*, Moral emotions and moral behavior. In: *Annual Review of Psychology* 58 (2007), 345–372.

28 *Elizabeth Albertsen / Lynn O'Connor / Jack W. Berry*, Religion and interpersonal guilt: Variations across ethnicity and spirituality. In: *Mental Health, Religion & Culture* 9 (2006), 67–84.

29 *Jessica Tracy u.a.* (Hg.), *The self-conscious emotions. Theory and research*, New York 2007.

30 *Carlos Tilghman-Osborne u.a.*, Definition and measurement of guilt: Implications for clinical research and practice. In: *Clinical Psychology Review* 30 (2010), 536–546.

31 *Tamara Ferguson u.a.*, Shame and guilt as morally warranted experiences. In: *Tracy u.a.* (Anm. 29), 330–350.

32 *Fabrice Teroni / Julien Deonna*, Differentiating shame from guilt. In: *Consciousness and Cognition* 17 (2008), 725–740.

33 *Anton Bucher*, Geiz, Trägheit, Neid & Co in Therapie und Seelsorge. *Psychologie der 7 Todsünden*, Heidelberg 2011.

34 *Jessica Tracy / Richard Robins*, The nature of pride. In: *Tracy u.a.* (Anm. 29), 263–282.

schieden zwischen »hybridem Stolz« (bspw. auf die Herkunft), der hoch mit Narzissmus korreliert, und dem »authentischen Stolz« auf Dinge, die der Mensch selber erarbeitete. Letzterer korreliert positiv mit Selbstwert, Glück, sogar Gesundheitsvariablen, und er kann enorm motivieren. Ehrenamtliche in sozialen Organisationen engagierten sich umso stärker und gewissenhafter, je stärker sie das Item bejahten: »Wenn ich an die Arbeit denke, die ich in der Gemeinschaft verrichte, empfinde ich Stolz.«³⁵

Weitere moralische Emotionen richten sich auf andere, so Zorn, in der christlichen Tradition zu den sieben Todsünden gezählt, vom Philosophen Seneca für eine Geisteskrankheit gehalten, von Aristoteles für durchaus geboten.³⁶ Die jüngere Forschung brachte unter anderem zu Tage: Am häufigsten schwellen die Adern über den Schläfen, wenn Ungerechtigkeit registriert und Fairness verletzt wird, am stärksten, wenn gegen sich selber, aber durchaus auch bei anderen, je nahestehender sie sind, umso mehr; am wenigsten, wenn eine Freundin ungerecht behandelt wird, von der man verlassen wurde.³⁷ Zorn, speziell als moralische Entrüstung, motiviert enorm zu moralischem Handeln. Dies gilt auch für die moralische Erhebung, wenn moralische Exzellenz oder Schönheit wahrgenommen wird, etwa die selbstlose Hingabe von Mutter Theresa.³⁸ Sie kann motivieren, dem bewunderten Vorbild ähnlicher zu werden und das moralische Verhalten zu optimieren. Das Gegenteil davon ist der erst ansatzweise untersuchte moralische Ekel, der sich einstellt, wenn extreme Scheußlichkeiten registriert werden: Kindsmisbrauch, Demütigung, Rassismus.³⁹ Moralischer Ekel kann sich aggressiv gegen die Täter richten – nicht zufällig werden Pädophile in Gefängnissen häufiger schikaniert als Steuerhinterzieher –, aber auch dazu motivieren, solcherlei selber niemals zu tun. Als positive moralische Emotion gilt Dankbarkeit, für Cicero die Mutter aller Tugenden, das Wohlfühl, das sich einstellt, wenn Menschen eine unverdiente Wohltat zu Teil wird, das sich zu einer Haltung habitualisieren kann. Speziell im angelsächsischen Raum etablierte sich eine intensive psychologische Dankbarkeitsforschung,⁴⁰ die relevante Erkenntnisse erbrachte: dass Danken gesund ist, die Schlafqualität verbessert, materialistische Begierden, die unzufrieden

35 Aus Bucher (Anm. 33), 95.

36 Bucher (Anm. 33), 105–124.

37 Daniel Batson u.a., Anger and unfairness: It is moral outrage. In: *European Journal of Social Psychology* 37 (2007), 1272–1285.

38 Jonathan Haidt, Elevation and the positive psychology of morality. In: Corey Keyes u.a. (Hgg.), *Flourishing: Positive psychology and the life well lived*, Washington 2003, 275–289.

39 Paul Rozin u.a., Disgust. In: Paul Rozin u.a. (Hgg.), *Handbook of emotions*, New York 2007, 757–776.

40 Robert Emmons / Michael McCullough (Hgg.), *The psychology of gratitude*, Oxford 2004.

machen, reduziert, die Sozialbeziehungen verbessert, Glück nachhaltig erhöht.⁴¹

Nachdem die Moralphyschologie lange im Banne des kognitiven Paradigmas stand, erfolgte in den letzten Jahren eine emotionale Wende, die fast die Gefahr in sich birgt, Rationalität zu vernachlässigen. Faktisch sind moralische Emotionen und Kognitionen interdependent; letztere beeinflussen, wie wir uns fühlen (keine Schuld ohne Kenntnis von Normen), und Stimmungen beeinflussen, wie wir ethisch reflektieren. Positive Emotionen begünstigen utilitaristische Entscheidungen, was philosophiegeschichtlich insofern interessant ist, als der Utilitarismus das Prinzip vertrat, für so viele Menschen wie möglich so viel Glück wie nur erreichbar zu steigern. Valdesolo und DeSteno setzten das Dilemma auf der Fußgängerbrücke ein: Soll ein beliebter Mann von dieser auf das darunter befindliche Tramgeleise gestoßen werden, um mit seiner Körpermasse eine führerlose Straßenbahn aufzuhalten, bevor diese fünf Personen niedermäht, die sich nicht mehr vom Trasseee entfernen können?⁴² Bei einer ersten Gruppe wurden zuvor positive Emotionen induziert, in der Kontrollgruppe nicht. Die »Glücklichen« fanden es häufiger angemessen, ein Leben zu opfern, um fünf zu retten.

3 Die psychologische Rehabilitierung der Tugenden

»Tugend«, maßgeblich von Aristoteles reflektiert und integraler Bestandteil der philosophischen und theologischen Ethik, assoziierte vielfach an ein gut bürgerliches Leben, Sparsamkeit und Treue; sie war kaum ein Thema der akademischen Psychologie. Aber seit vor gut 15 Jahren Martin Seligman die »Positive Psychologie« ausgerufen hatte, werden sie intensiv beforscht. Ein Forscherteam um Christopher Peterson versuchte, Tugenden zu kategorisieren, wofür zum einen auf philosophische und spirituelle Texte aus allen Kulturen zurückgegriffen wurde, zum anderen auf die Weisheit von Experten.⁴³ Eine Frucht dieser Arbeit ist ein häufig eingesetztes, umfangreiches Inventar der Tugenden und Charakterstärken, das auch für Kinder und Jugendliche adaptiert wurde.⁴⁴ Auseinandergehalten werden sechs Tugenden, denen charakteristische Persönlichkeitsstärken (insgesamt 24) zugeordnet wurden, die das Kriterium erfüllen mussten, konkret messbar zu sein.

41 Alex M. Wood / Jeffrey Froh / Adam Geraghty, Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. In: *Clinical Psychology Review* 30 (2010), 890–905.

42 Piercarlo Valdesolo / David DeSteno, Manipulations of emotional context shape moral judgment. In: *Psychological Science* 17 (2006), 476–477.

43 Peterson/Seligman (Anm. 5).

44 Emily Toner u.a., Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for children. In: *Personality and Individual Differences* 52 (2012), 637–642.

1. Weisheit, mit Stärken wie Neugier, Kreativität
2. Mut: Tapferkeit, Ausdauer
3. Menschlichkeit: Liebe, Freundlichkeit, soziale Intelligenz
4. Gerechtigkeit: Fairness, soziale Verantwortung
5. Mäßigung: Demut, Vergebungsbereitschaft, Selbstregulation
6. Transzendenz: Hoffnung, Spiritualität, Hoffnung, Ehrfurcht.

Das umfangreiche Messinstrument (240 Items), auch im Internet zu bearbeiten⁴⁵ und ins Deutsche adaptiert,⁴⁶ bewährte sich in zahlreichen Studien. Park und Mitarbeiter erhoben tugendhafte Charakterstärken in 54 Ländern (N = 117.676) und fanden – in verschiedenen Kulturen sehr übereinstimmend –, dass die Zustimmung zu Freundlichkeit, Fairness und Authentizität am stärksten war, die zu Demut/Bescheidenheit sowie Selbstregulation am niedrigsten.⁴⁷ In der Bundesrepublik wurden Fairness, Neugier und Liebe am stärksten favorisiert, Religiosität am wenigsten. Was besonders relevant ist: Tugendhaftes Leben wirkt sich wünschenswert aus, unter anderem beschleunigt es Genesungsprozesse.⁴⁸ Und nahezu alle Charakterstärken korrelieren hochsignifikant mit Lebenszufriedenheit und Glück, besonders stark Hoffnung, Fleiß, Freundlichkeit und Liebe, so in einem Sample von 12 439 US-Amerikanern und 445 Schweizern.⁴⁹ Dies spricht für das eudaimonistische Konzept des Glücks, das keineswegs nur aus Spaß herrührt, sondern vielmehr einem tugendhaften Leben entstammt, was kaum überbietbar schon in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles nachzulesen ist.

4 Evolutions- und neuropsychologische Aspekte

Dass wir da sein dürfen, verdanken wir abertausenden Generationen, die geboren wurden, kooperierten, starben. Weitertradiert wurden zumal solche moralische Einstellungen und Verhaltensweisen, die der inklusiven Fitness förderlich waren. In den letzten Jahren intensivierte sich das Interesse am evolutionspsychologischen Zugang zu moralischen Phänomenen. Instrukтив sind Bücher wie »The moral animal«,⁵⁰ die »Evolutionäre

45 <http://www.viacharacter.org/www/The-Survey>.

46 Willibald Ruch u.a., Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS). Adaptation and validation of the German Version. In: Journal of Individual Differences 31 (2010), 138–149. Internet (kostenlos): <http://www.persoenlichkeitsstaerken.ch/>.

47 Nansook Park u.a., Character strengths in 54 nations and the 50 US states. In: Journal of Positive Psychology 1 (2006), 118–129.

48 Christopher Peterson u.a., Greater strengths of character and recovery from illness. In: Journal of Positive Psychology 1 (2006), 7–26.

49 Christopher Peterson u.a., Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. In: Journal of Positive Psychology 2 (2007), 149–156.

50 Robert Wright, The moral animal. Why we are the way we are: The new science of evolutionary psychology, New York 1994.

Psychologie« von David Buss,⁵¹ »Philosophen und Primaten« von Frans de Waal.⁵² Diese präsentieren viele Fakten, die menschliches Verhalten, moralisches und unmoralisches, verständlicher machen, beispielsweise warum Männer schneller mit einer fremden Frau ins Bett gehen würden, warum sie sexuelle Untreue für schwerwiegender erachten, Frauen hingegen emotionale, warum in Stieffamilien Kinder häufiger misshandelt oder missbraucht werden. Der evolutionspsychologische Zugang zur Moral brachte insbesondere zu Tage, dass nicht das egoistische Verhalten der inklusiven Fitness förderlich war, sondern der reziproke Altruismus;⁵³ aber er steht in der Gefahr des naturalistischen Fehlschlusses, wenn aus (sozio-)biologischen Fakten das ethisch Richtige und Gesollte wird. Dies unterlief vor allem Robert Wright in seinem Buch »Das moralische Tier«, der die Angemessenheit von Monogamie, speziell für Männer, ernsthaft in Zweifel zog.⁵⁴ Dennoch: Moralphysikologie ist gut beraten, auch die evolutionär gewordenen Dispositionen des Menschen in ihre Reflexionen mit einzubeziehen.

Eine anregende Theorie der Moral, in die evolutionäre Gesichtspunkte integriert wurden, präsentierten Krebs und Denton.⁵⁵ Sie bezeichneten diese als »pragmatisch« und grenzten sie von der Gerechtigkeitsrationalität Kohlbergs ab. Jeder Mensch wolle die für ihn wichtigen Ziele (Grundbedürfnisse, Nachwuchs etc.) erreichen. Dafür sei es oft pragmatischer, in Kooperation zu treten, die aber stets durch Selbstsucht, Betrug, Trittbrettfahren bedroht werde. Alle Gemeinschaften entwickelten Regeln, um diese Gefahr zu minimieren bzw. die allen nützliche Kooperation aufrechtzuerhalten, auch dadurch, dass übernatürliche Agenten (Götter) gebildet wurden, von denen sich die Menschen beobachtet wähnten. In Kassen für freiwilliges Kaffeegeld wurde dreimal mehr gespendet, wenn auf diesen ein Augenpaar aufgemalt war.⁵⁶ Zudem nimmt diese pragmatische Moraltheorie an, dass Menschen Unrecht eher billigen, wenn eigene Interessen gefährdet und genetisch Nahestehende bedroht sind. In einer Diskussion über das oben erwähnte Dilemma auf der Fußgängerbrücke (einen fetten Mann vor die Tram stoßen?) beteuerten angehende Lehrerinnen, dies niemals zu tun. Als ihnen gesagt wurde, in der Gruppe, auf die das Tram zufährt, befinde sich ihr Kind, änderten die meisten die Meinung. Evolutionspsychologische Gesichtspunkte können

51 David Buss, *Evolutionäre Psychologie*, Berlin 2004.

52 Frans de Waal, *Philosophen und Primaten. Wie die Evolution die Moral hervorbrachte*, München 2011.

53 Stefan Klein, *Der Sinn des Lebens: Warum Selbstlosigkeit in der Evolution siegt und wir mit Egoismus nicht weiterkommen*, Frankfurt a.M. 2010.

54 Wright (Anm. 50).

55 Krebs/Denton (Anm. 11).

56 Martin Bateson u.a., Cues of being watched enhance cooperation in a real-world setting. In: *Biology Letters* 2 (2006), 412–414.

moralische (Fehl-)Entscheidungen verständlicher machen, aber sie können von ethischer Reflexion nicht dispensieren.⁵⁷

Evolutionspsychologie kooperiert oftmals mit der sogenannten Neuroethik, wofür an der Universität Oxford ein Forschungszentrum eingerichtet wurde. Frühere Studien fokussierten auf die neuronalen Prozesse bei Psychopathen, bei denen zumeist Läsionen im präfrontalen Kortex festgestellt wurden, so bei Phineas Gage, ein Eisenbahnarbeiter im 19. Jahrhundert, bei dem das Vorderhirn massiv geschädigt wurde, worauf der lebenswürdige Familienvater zum aufbrausenden Soziopathen und unbeherrschten Exhibitionisten wurde.⁵⁸ Untersucht wird die neuronale Tätigkeit auch bei Gesunden, wenn diese um moralische Entscheidungen ringen.⁵⁹ Aufgrund der hochkomplexen Struktur des Gehirns verständlich, sind jeweils zahlreiche Areale beteiligt, so der Stirnlappen, speziell bei empathischen und sozialen Prozessen, aber auch ältere Schichten, so das anteriore und posteriore Cingulum sowie limbische Strukturen, die stärker emotional eingefärbt sind, speziell bei moralischen Intuitionen. Joshua Greene inspirierte dies zum Aufsatztitel: »Vom neuronalen Ist zum moralischen Soll«. ⁶⁰ Genau daran wird auch ein Problem der Neuroethik ersichtlich, die künftighin sicherlich noch mehr intensiviert wird: Die In-Frage-Stellung der menschlichen Willensfreiheit. Dazu bekennen sich auch populäre Neurologen wie Gerhard Roth, für den ein menschlicher Willensakt den neuronalen Prozessen, speziell im limbischen System, nicht vorausgeht, sondern sich aus ihnen ergibt.⁶¹ Damit wird ein Fundament der meisten ethischen Systeme bedrohlich relativiert.

5 Kurze Implikationen

Im Rahmen dieses Aufsatzes konnten nur wenige Blumen aus dem bunten Strauß der Moralphychologie beschrieben werden. Aber es hat sich gezeigt: Moralphychologie ist viel reichhaltiger als bloß Stufen des moralischen Urteils, die nachhaltig in die Religionspädagogik einwirkten. Und: Viele Annahmen von Kohlberg erwiesen sich als problematisch, speziell die der strukturellen Konsistenz der Entwicklungsstufen.

57 M. Hourdequin, Evolutionary perspectives on ethics. In: Encyclopedia of Applied Ethics (Second Edition), Oxford 2012, 234–242.

58 Weltweit bekannt geworden durch Antonio Damasio, Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins, München 2000.

59 Prägnanter Überblick: Grant Gillet / Elizabeth Franz, Evolutionary neurology, responsive equilibrium, and the moral brain. In: Consciousness and Cognition 2014, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S105381001400172X#>.

60 Joshua Greene, From neural ›is‹ to moral ›ought‹: What are the moral implications of neuroscientific moral psychology. In: Nature Neuroscience 4 (2003), 847–850.

61 Gerhard Roth, Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1997, 309.

Welche Implikationen ergeben sich aus den neueren Trends in der Moralphyschologie für ethisches Lernen? Solches geschieht, auch im Religionsunterricht, vielfach »kopflastig«, indem moralische Dilemmas diskutiert, Argumente für oder gegen eine Entscheidung erwogen werden, oft in der Absicht, Schüler auf höhere Stufen zu führen. Dies ist wichtig, weil ethische Diskursfähigkeit primär durch Praxis erlernt wird. Aber aufgrund aktueller moralphyschologischer Erkenntnisse ist es nicht unerheblich, in welcher Stimmung dies geschieht. Fröhlichkeit begünstigt utilitaristische Entscheidungen, aber auch, dass deontologische Verletzungen gebilligt werden; bei der Emotion moralische Erhebung ist es umgekehrt.⁶² Freilich: Stimmungen können im Klassenzimmer nicht beliebig produziert werden. Jedoch wäre es durchaus angemessen, im Religions- und Ethikunterricht vermehrt moralische Emotionen zur Sprache zu bringen, auch bei der Diskussion moralischer Dilemma, etwa bei dem weltbekannten von Heinz: Wie fühlt sich wohl seine Frau, nachdem er das Medikament gestohlen oder nicht gestohlen hat? Dies umso mehr, als zahlreiche neuropsychologische Studien nachwiesen, dass bei der Reflexion moralischer Dilemmas limbische Strukturen stark aktiviert werden.⁶³ Empfindungen verbalisieren zu können ist eine starke Komponente der für das Wohlbefinden zentralen emotionalen Intelligenz. Nicht nur Emotionen könnten vermehrt zur Sprache gebracht werden, sondern auch die gelegentlich als altväterlich belächelten Tugenden. Das Inventar von Peterson und Seligman bietet wertvolle Orientierungshilfen. Und insbesondere ist nie zu vergessen, was Aristoteles in der Nikomachischen Ethik schrieb: »Ebenso werden wir gerecht, indem wir gerecht handeln«⁶⁴ – eine Erkenntnis, die lernpsychologisch bestens untermauert ist.

Auch wenn Evolutionspsychologie verständlich machen kann, wie sich Menschen moralisch verhalten, oder (vielleicht häufiger) auch nicht (Seitensprünge von Männern, betrügerisch in die eigene Tasche wirtschaften), und wie wichtig moralische Emotionen auch sind – in öffentlichen ethischen Bildungsprozessen ist und bleibt es indispensable, der Stimme des Intellekts – auch wenn sie Freud zufolge nur »leise« ist⁶⁵ – Gehör zu verschaffen. Denn: Viele moralisch relevante Emotionen können höchst unmoralisch sein.

Dr. Anton A. Bucher ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg.

62 Nina Strohminger / Richard Lewis / David Meyer, Divergent effects of different positive emotions on moral judgment. In: *Cognition* 119 (2011), 295–30.

63 J.F. Christensen & A. Gomila, Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 36 (2012), 1249–1264.

64 Aristoteles, *Nikomachische Ethik* 1103 a 33.

65 Sigmund Freud, *Gesammelte Werke*, chronologisch geordnet XIV, Frankfurt a.M. 1972, 377.

Ethik in den Köpfen Jugendlicher und im Religionsunterricht

Eine empirische Bilanz

Ethisches Lernen im Religionsunterricht (RU) sieht sich einer doppelten Anfrage ausgesetzt. Zum einen wird bezweifelt, dass die im RU vermittelten Werte anschlussfähig seien an die Werthaltungen heutiger Jugendlicher. Zum anderen wird vermutet, dass Ethik im RU vor allem aus normativer Perspektive vermittelt werde, was einem ethischen Lernen im demokratischen Staat widerspreche. Dieser Beitrag stellt sich beiden Anfragen aus empirischer Perspektive. Er bilanziert erstens die ethischen Einstellungen Jugendlicher gemäß aktueller repräsentativer Studien und fasst zweitens die Befunde vorliegender Untersuchungen zum ethischen Lernen im RU zusammen.

1 Ethische Einstellungen Jugendlicher

Der erste Abschnitt gibt einen Bericht über repräsentative Befunde zur allgemeinen Werthaltung Jugendlicher, milieuspezifischen Ausprägungen dieser Werthaltung und zu Einstellungen Jugendlicher zu Sexualität und ihrem Körper. Ein knappes Fazit beschließt diesen Abschnitt.

Allgemeine Werthaltung

Folgt man der Shell-Jugendstudie 2010, sind heutige Jugendliche mehrheitlich pragmatisch, aber nicht angepasst.¹ Es ist fast allen Befragten wichtig, gute Freunde zu haben (97%), ein gutes Familienleben zu führen (92%) und eigenverantwortlich zu leben und zu handeln (90%). Fleiß und Ehrgeiz sind über drei Vierteln der Jugendlichen wichtig (83%), aber auch Phantasie und Kreativität zu entwickeln (79%) und das Leben in vollen Zügen zu genießen (78%). Am Ende der Werterangliste finden sich mit weitem Abstand der Glaube an Gott (37%) und das zu tun, was andere auch tun (14%). Andere aktuelle Studien kommen zu vergleichbaren Ergebnissen. In einer Umfrage unter Schweizer und deutschen Jugendlichen finden der Spaß am Leben, der Einsatz für die Gesellschaft und der Wille zur Selbstbestimmung die größte Zustimmung, während

1 Mathias Albert / Klaus Hurrelmann / Gudrun Quenzel, Jugend 2010. 16. Shell-Jugendstudie, Frankfurt 2010.

das Streben nach Macht und Einfluss, das Anpassen an eine vorgegebene Ordnung oder vorgegebene Traditionen als weniger wichtig erachtet werden.² Eine Umfrage unter Abiturienten bringt hohe Zustimmung zu individueller Freiheit und Selbstentfaltung, aber auch zu Werten der Menschlichkeit und beruflichen Sicherheit.³ Gleiches gilt für Befragte von elften Jahrgangsstufen in Gymnasien und Gesamtschulen.⁴ Und eine Befragung unter Berufsschülerinnen und -schülern ergibt, dass diese es für wünschenswert erachten, wenn Menschen zu eigenverantwortlich agierenden Persönlichkeiten heranwachsen, die eigene Interessen mit denen der Gesellschaft vermitteln können.⁵

Religion spielt auf dieser Ebene einer grundsätzlichen Überlegung, was gut und wertvoll ist, keine entscheidende Rolle.⁶ Zwar stehen religiöse Jugendliche Werten der Tradition und der Anpassung etwas positiver gegenüber als nicht religiöse.⁷ Dieser Zusammenhang ist aber schwach ausgeprägt und daher kaum von praktischer Bedeutung. Religion ist – unbenommen von Einzelfällen – demnach bei Jugendlichen heute kein Unterscheidungsmerkmal mehr, wenn es darum geht, was anzustreben ist. Die Ausnahme stellen muslimische Jugendliche dar, die ihre ethischen Haltungen auch durch Allah oder Allahs Gebote bedingt sehen.⁸ Hier kann man aber fragen, ob tatsächlich die Religiosität dieser Jugendlichen ausschlaggebend ist – oder nicht eher die Tatsache, einer ethnischen Minderheit anzugehören, die über das Bekenntnis zu ihrer Heimatreligion persönlichen und sozialen Halt findet.⁹

2 Aristide Peng, Wertorientierung und Einstellungen zur Akkulturation bei Jugendlichen, in: Christoph Käppler / Christoph Morgenthaler (Hg.), Wertorientierung, Religiosität, Identität und die psychische Gesundheit Jugendlicher, Stuttgart 2013, 101–124, hier: 112–118.

3 Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh/Freiburg 2008, 93–98.

4 Hans-Georg Ziebertz / Tobias Benzing, Menschenrechte: Trotz oder wegen Religion? Eine empirische Studie unter jungen Christen, Muslimen und Nicht-Religiösen, Münster 2012.

5 Andreas Feige / Carsten Gennerich, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster 2008, 35–39.

6 Albert/Hurrelmann/Quenzel, Jugend (s.o. Anm. 1); Ziebertz/Riegel, Sicherheiten (s.o. Anm. 3), 118. Es handelt sich hierbei um einen Befund, der auf Mittelwertberechnungen beruht. Das schließt natürlich einzelne Fälle, in denen Jugendliche eine dezidiert religiös motivierte Werthaltung zeigen, nicht aus. Allerdings treten diese Fälle heute nicht mehr so häufig auf, dass sie selbst unter der Subgruppe religiöser Jugendlicher zu nennenswerten Zusammenhängen zwischen Religion und allgemeiner Werthaltung führen.

7 Carsten Gennerich, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010, 61f.; Peng, Wertorientierung (s.o. Anm. 2), 118.

8 Feige/Gennerich, Lebensorientierungen (s.o. Anm. 5), 84.

9 David Herbert, Islam, Identity and Globalisation, in: Simon Coleman / Peter Collins (Hgg.), Religion, identity and change, Bodmin 2004, 155–173.

Beeinflusst werden die Werthaltungen dagegen durch den sozialen Status der Jugendlichen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind Leistung, beruflicher Erfolg und Sicherheit im späteren Leben wichtiger als Jugendliche, die aus Familien ohne Migrationserfahrung kommen.¹⁰ Aber auch unter einheimischen Jugendlichen ist die Wertschätzung materialistischer Werte stärker ausgeprägt, wenn sie aus ärmeren Elternhäusern stammen. Gleiches gilt für Jugendliche, die Angst vor Fremden haben.¹¹ Wer dagegen einen höheren Bildungsabschluss anstrebt, ist offener für Werte, die auf das Wohl der Gemeinschaft abzielen, und steht einem gesellschaftlichen Wandel positiver gegenüber.¹² Gemeinsame Klammer dieser Befunde ist, dass die materielle Dimension des Lebens jungen Menschen je wichtiger ist, umso prekärer sie sich hinsichtlich dieser Dimension selbst erfahren.¹³ Wer die eigene Lebensgrundlage als bedroht erfährt, sucht nach sozialem Aufstieg oder investiert das, was ihm zur Verfügung steht, in Lebensgenuss.

Werthaltung und soziales Milieu

Der Zusammenhang zwischen ethischen Einstellungen und sozialem Milieu lässt sich mit den Daten der aktuellen SINUS-Jugendstudie weiter präzisieren.¹⁴ Konservativ-bürgerliche Jugendliche streben einen hohen Bildungsabschluss an und wollen an den bestehenden Gesellschaftsstrukturen festhalten. Ihnen ist Selbstdisziplin wichtiger als Selbstentfaltung und sie engagieren sich in Vereinen und Verbänden. Ihre Zukunft sehen sie im bürgerlichen Familienmodell. Materialistisch-hedonistische Jugendliche gehören ebenfalls dem bewahrenden Wertespektrum an, streben aber eher einen mittleren bis niedrigen Bildungsabschluss an. Sie erachten Harmonie, Treue, Ehrlichkeit und Anstand zwar für wichtig, lehnen aber jegliche Kontrolle durch Erwachsene oder Institutionen ab. Sie suchen den Spaß am Leben in Parties, beim Shoppen und in Urlauben, weil es die Anerkennung durch die Peers garantiert. Als dritte Lebenswelt im traditionellen Wertespektrum identifiziert das SINUS-Team prekäre Jugendliche, die aus sog. bildungsfernen und in der Regel von Erwerbslosigkeit bedrohten Elternhäusern stammen. Sie suchen nach Anerkennung für ihre Leistung, haben vielmals aber bereits resigniert und glauben nicht mehr daran, dass sie zu einem sozialen Aufstieg in der Lage sind. Für Lifestyle-Produkte fehlt ihnen das Geld, so dass sie auch hier vom Mainstream jugendlicher Lebenswelten ausgeschlossen bleiben. In der Folge erleben sie die Gesellschaft als unfair und ungerecht.

10 Vgl. Peng, Wertorientierung (s.o. Anm. 2), 117f.

11 Vgl. Ziebertz und Riegel, Sicherheiten (s.o. Anm. 3), 98.

12 Gennerich, Dogmatik (s.o. Anm. 7), 55–58.

13 Vgl. Albrecht, Hurrelmann und Quenzel, Jugend (s.o. Anm. 1).

14 Für das Folgende vgl. Marc Calmbach / Peter Thomas / Inga Borchard / Bodo Flaig, Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2012.

Sozialökologische Jugendliche repräsentieren das Segment bedingt veränderungsbereiter Jugendlicher mit hohem Bildungsanspruch. Sie betonen Werte wie Gerechtigkeit, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, üben Kritik an den gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen und engagieren sich in ökologischen oder sozialen Initiativen. Sozialökologische Jugendliche interessieren sich stark für andere Kulturen und alternative Kunst. Dem materialistischen Mainstream jugendlicher Lebenswelten stehen sie kritisch gegenüber. Weniger elitär, aber ebenfalls bedingt veränderungsbereit sind adaptiv-pragmatische Jugendliche. Sie sind auf der Suche nach ihrem Platz in der Mitte der Gesellschaft und überzeugt davon, dass sie diesen durch eigene Leistung und Fleiß erreichen können. Später wollen sie einmal materiell gut abgesichert leben. Freude erleben sie im Konsum, wobei sie sich am Mainstream der Populärkultur orientieren. Experimentell-hedonistische Jugendliche runden das mittlere Wertespektrum der SINUS-Systematik ab und leiten ins stark veränderungsbereite Wertespektrum über. Sie verfolgen eher mittlere bis niedrigere Bildungsziele und sind in ihrer Lebensgestaltung am Hier und Jetzt orientiert. Sie wollen das Leben genießen, ihr eigenes Ding machen und dabei gesellschaftliche Grenzen austesten. Sie halten sich in subkulturellen Szenen auf und nehmen an der Club- und Eventkultur teil, wie man sie in großstädtischen Zentren erleben kann. Expositive Jugendliche schließlich sind am deutlichsten veränderungsbereit und streben in der Regel einen höheren Bildungsabschluss an. Sie suchen eine Balance zwischen Selbstverwirklichung und Leistungsbereitschaft, wobei sie pragmatisch und flexibel auf gesellschaftliche Ansprüche reagieren. Ihre Zukunft soll einmal anders sein als das, was ihnen die Gesellschaft als Vision anbietet. Sowohl in ihren Freizeitaktivitäten als auch in ihrem Kleidungsstil probieren expositive Jugendliche viel aus. Abwechslung steigert den Spaß am Leben und hilft herauszufinden, wohin der eigene Weg einmal führen könnte.

Die Einstellungen zu Religion und Glaube finden sich in diesem Milieuspektrum so wieder, wie es der bisherige Forschungsbefund erwarten lässt. Grundsätzlich lassen sich zwei Tendenzen beobachten. Zum einen gilt, dass die Jugendlichen Religion und Glauben in ihren institutionellen Formen umso stärker akzeptieren, je stärker sie traditionellen Werten anhängen. Zum anderen steigt mit dem angestrebten Bildungsniveau der positive Bezug zu Religion und Glaube. Gemäß beider Tendenzen identifizieren sowohl konservativ-bürgerliche wie auch prekäre Jugendliche Religion und Glaube mit Kirche, wobei nur konservativ-bürgerliche Jugendliche Kirche als sinnstiftende Gemeinschaft erleben, während prekäre Jugendliche ihre Kirchenzugehörigkeit hinnehmen, ohne sie wertzuschätzen. Analog dazu gilt sowohl experimentell-hedonistischen als auch expositiven Jugendlichen Glaube als Privatsache. Suchen letztere aber einen individuellen Zugang zum Glauben jenseits kirchlicher Angebote, lehnen erstere Glauben als anstrengend und mit Pflichten verbunden ab.

Einstellungen zu Sexualität und eigenem Körper

Die Entwicklung von Körpergefühl und Sexualität sind nicht nur zentrale Aufgaben im Jugendalter, sondern auch klassische Konfliktfelder mit kirchlicher Normativität. Heutige Jugendliche sind mit ihrem Körper in der Regel zufrieden.¹⁵ Männlichen Jugendlichen gilt er dabei verstärkt als Grundlage ihrer Leistungsfähigkeit, weiblichen als Ausdruck ihrer Schönheit. Entsprechend achten junge Männer eher auf ihre Muskeln und Geschlechtsorgane, während junge Frauen verschiedenste Körperregionen an Schönheitsidealen messen. Religiöse Normen spielen für die Wahrnehmung des eigenen Körpers keine Rolle.

Blickt man auf aktuelle Studien zur Sexualität Jugendlicher¹⁶, haben etwa zwei Drittel der 16-Jährigen Erfahrungen mit genitalem Petting und der gleiche Anteil der 17-Jährigen mit Geschlechtsverkehr. Im Unterschied zu Studien aus den 1980er Jahren gibt es hier kaum noch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die eigene Sexualität wird in der Regel als persönlich erfüllend erlebt und in gegenseitigem Einvernehmen in festen Partnerschaften ausgelebt¹⁷ – wobei vielen Jugendlichen Partnerschaften von mindestens einer Woche als »fest« gelten. Treue in der Partnerschaft ist wichtig und 45% der 17-Jährigen geben an, bislang nur mit einer Person geschlafen zu haben. Dass sie dabei verhüten, ist für fast alle Jugendlichen selbstverständlich: Nur 8% lehnen Pille oder Kondom als Verhütungsmittel ab. Sollte es zu einer Empfängnis kommen, sind etwa ein Viertel der Jugendlichen bereit, die Schwangerschaft abzubrechen. Neben medizinischen Gründen lassen sie vor allem soziale Gründe gelten.

Gleicht man diese Einstellungen mit den Normen kirchlicher Sexualmoral ab, legen beide einen hohen Wert auf die personale Qualität gelebter Sexualität. Allerdings sehen Jugendliche gelebte Sexualität als selbstverständlichen Ausdruck gegenseitiger Liebe, während die Zeugung neuen Lebens keine Rolle spielt. Entsprechend gilt Verhütung nicht als schlecht und das gegenseitige Treueversprechen wird so lange als bindend erachtet, solange die Beziehung anhält. Die in der kirchlichen Sexualmoral grundlegende Verbindung zwischen Sexualität und Kinderwunsch scheint für viele Jugendliche nicht mehr relevant. Die Religiosität der Jugendlichen spielt in diesen Zusammenhängen nur dann eine gewisse Rolle, wenn sie hoch ausgeprägt ist: Hoch religiöse 17-Jährige haben zum Teil

15 Christl Taylor, Identität, Körpererleben und Gender: Eine komplexe Beziehung, in: Christoph Käßler / Christoph Morgenthaler, Werteorientierung (s.o. Anm. 2), 149–164.

16 BRAVO (Hg.), Dr. Sommer Studie 2009, München 2009; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern, Köln 2013; Eva-Verena Wendt / Sabine Walper, Sexualentwicklung und Partnerschaften Jugendlicher. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von 15- bis 17-Jährigen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33 (2013) 1, 62–81.

17 Vgl. Feigl/Gennerich, Lebensorientierungen (s.o. Anm. 5), 40–43.

deutlich weniger Erfahrungen mit genitalem Petting und Geschlechtsverkehr als ihre weniger religiösen Altersgenossen. Allerdings sinken die Prozentzahlen derjenigen mit solchen Erfahrungen nie unter 50%.

Fazit

Fasst man die empirischen Befunde zusammen, ergibt sich auf den ersten Blick eine ernüchternde Bilanz: Religion spielt für die ethischen Einstellungen heutiger Jugendlicher nur dann eine Rolle, wenn deren Religiosität sehr stark ausgeprägt ist. Außerdem ist den meisten Jugendlichen ihre individuelle Freiheit sehr wichtig, während traditionelle Werte nur dort vertreten werden, wo sie für die eigene Zukunft opportun sind. Auf den zweiten Blick passt aber Vieles, was heutigen Jugendlichen wichtig ist, zu dem, was auch die christlichen Kirchen propagieren. So zeigen die meisten Jugendlichen eine Werthaltung, die die Entfaltung des eigenen Ich in das Wohlergehen ihres Partners und ihres sozialen Umfelds einbindet. Bezüge zwischen christlichem Wertangebot und der Werthaltung heutiger Jugendlicher sind somit durchaus gegeben. Für den RU ergeben sich jedoch zwei Sollbruchstellen dieses Bezugs. Zum einen gilt vor allem Jugendlichen, die einen niedrigen Bildungsabschluss anstreben, Religion als wenig zukunftsfähig, so dass zu erwarten steht, dass sie religiösen Wertangeboten eher kritisch gegenüber stehen. Zum anderen zeigen die meisten Jugendlichen eine zutiefst humanistische Werthaltung, die ethisches Gut am Wohlergehen des Menschen ableitet. Der Transzendenzbezug einer christlichen Ethik ist ihnen fremd.

2 Empirische Befunde zu ethischem Lernen im RU

Der zweite Abschnitt berichtet über Ziele und Vorkommen ethischen Lernens im RU und die Art und Weise, wie es im Unterricht organisiert wird. Ferner geht er auf das Modell-Lernen und den Compassion-Ansatz als prominente Figuren religiös-ethischen Lernens ein.

Ziele und Vorkommen ethischen Lernens im RU

Ein Orientierungspunkt für die Bedeutung ethischen Lernens im RU sind die Zielvorstellungen von (angehenden) Lehrpersonen. In einer repräsentativen Befragung in Baden-Württemberg liegen die ethischen Ziele »Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit fördern«, »persönliche Orientierung geben« und »Wertvorstellungen vermitteln« an der Spitze der Rangliste.¹⁸ Einen ähnlichen Befund ergeben aktuelle Befragungen aktiver¹⁹ und zukünftiger Religionslehrpersonen²⁰. Er korrespondiert mit

18 Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern/Stuttgart 2005, 26.

19 Daniela Popp, Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer, Münster 2013, 77–

einem großen Interesse an ethischen Themen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen I und II.²¹ Entgegen dieser hohen Akzeptanz scheint ethisches Lernen im RU tatsächlich nur eine mittlere bis untergeordnete Rolle zu spielen. So berichten nur Jugendliche in Berufsschulen, dass sie in ihrem RU vor allem lebenskundliche Themen besprechen.²² In allen anderen Schularten liegt die Häufigkeit dieser Themen im Mittelfeld oder gar am Ende der Rangliste.²³

Entspricht diese Wahrnehmung der Lernenden dem tatsächlichen Geschehen im RU? Die wenigen Studien, die den Unterrichtsprozess selbst analysieren, können nur Indizien liefern. So hat unter den in den frühen 1970er Jahren aufgenommenen 94 Religionsstunden der »Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht« knapp die Hälfte ein lebenskundlich relevantes Thema.²⁴ Unter den von der Essener Forschergruppe um Rudolf Englert videographierten 13 Unterrichtsreihen finden sich vier mit einem Thema, das für ethisches Lernen stehen könnte.²⁵ Und unter den eigenen zwölf videographierten Unterrichtsreihen finden sich zwei mit explizitem Bezug zu ethischem Lernen. Insgesamt deuten die empirischen Befunde darauf hin, dass ethisches Lernen – wohl mit Ausnahme beruflicher Bildung – eine wichtige, aber nicht überragende Rolle im vorfindlichen RU spielt.

Zum Binnengeschehen ethischen Lernens im RU

Folgt man didaktischen Konzeptionen ethischen Lernens, kann dieses als Wertevermittlung, Werteerhellung, Werteanalyse oder Wertebildung organisiert werden.²⁶ In den drei exemplarischen Fallstudien ethischen

81; Ulrich Riegel / Hans Mendl: What should RE in Germany be about and how does religiosity fit into this picture?, in: *Journal of Beliefs and Values* 35 (2014) 2, 165–174.

20 Christhard Lück, *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen*, Münster 2012, 137–146.

21 Vgl. Uwe Böhm / Manfred Schnitzler, *Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8*, Stuttgart 2008, 106; Anton Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 2000, 115; Klaus Petzold, *Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik*, Leipzig 2004, 41.47.

22 Bucher, *Religionsunterricht* (s. o. Anm. 21), 114.

23 Bucher, *Religionsunterricht* (s. o. Anm. 21), 47f.84.102; Petzold, *Religion* (s.o. Anm. 21), 41.47.

24 Günter Stachel, *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Ein Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich 1976, 224–240.

25 Rudolf Englert / Elisabeth Henneke / Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele. Analysen. Konsequenzen*, München 2014, 22.

26 Vgl. Lutz Mauermann, *Konzepte der Werteerziehung und deren Umsetzung in der Schule – Beobachtungen aus den vergangenen zwei Jahrzehnten*, in: Eva Matthes (Hg.), *Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*, Donauwörth 2004, 26–37.

Lernens der Mainzer Studie lassen sich die Konzepte der Wertevermittlung, der Werteanalyse und der Werteerhellung antreffen.²⁷ Ferner deuten Kommentare in den Einzelanalysen darauf hin, dass die Forschergruppe bei vielen Religionsstunden ein theologisches Defizit beobachtet, insofern theologische Positionen gar nicht oder ungenügend differenziert in die lebensweltlich orientierte Auseinandersetzung eingebracht werden.²⁸ In einer aktuellen Tübinger Studie zum RU an Berufsschulen können die meisten der analysierten Stunden den Konzepten der Werteerhellung oder der Wertebildung durch Dilemmata zugeordnet werden.²⁹ Gemeinsam war allen Stunden eine große Schülerorientierung und die Kommunikation im Unterricht verlief durchweg wertschätzend. Vergleicht man die Studien von 1976 und 2012, scheint der lebensweltliche Ansatz ethischen Lernens über die Jahrzehnte hinweg stabil geblieben zu sein. Allerdings stammen die Daten von 2012 aus dem RU der Berufsschule, welcher aufgrund der Lernfeldorientierung nicht repräsentativ ist für den RU an anderen Schularten. Ob das Fehlen des wertvermittelnden Konzepts in der Studie von 2012 einen Hinweis darauf gibt, dass aktuell die unkritische Übernahme vorgegebener Werte durch die Kinder und Jugendlichen von Religionslehrpersonen nicht mehr verfolgt wird, kann aufgrund der eingeschränkten Datenlage nicht entschieden werden. Folgt man der Essener Forschergruppe, zeichnet sich aktueller RU insgesamt dadurch aus, dass er kontroverse theologische Auseinandersetzungen scheut und Lehrpersonen ihre eigene Position kaum noch zur Sprache bringen.³⁰ Kirchliche Wertpositionen würden in einem solchen Szenario als Sachinformation geboten und der individuellen Auseinandersetzung überlassen.

Modell-Lernen und Compassion

Traditionell wird dem Modell-Lernen im RU eine große Bedeutung zugeschrieben, wobei vor allem Hans Mendl betont, dass neben herausragenden christlichen Vorbildern auch lebensweltlich anschlussfähige Modelle thematisiert werden sollen.³¹ Karolin Kuhn konnte zeigen, dass der Effekt des Modell-Lernens vor allem von der Empathiefähigkeit der Jugendlichen abhängt und didaktischer Arrangements bedarf, in denen sich die Jugendlichen selbst aussuchen können, mit welcher Facette des Mo-

27 Vgl. Günter Stachel (Hg.), *Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts*, Zürich 1977.

28 Vgl. auch Stachel, *Religionsstunde* (s. o. Anm. 24).

29 Friedrich Schweitzer / Joachim Ruopp / Georg Wagensommer, *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*, Münster 2012, 47–146.

30 Vgl. Englert, Henneke / Kämmerling, *Innenansichten* (s. o. Anm. 25), 105–124.

31 Hans Mendl, *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart 2014.

dells sie sich auseinandersetzen wollen.³² Für den RU wichtig ist ihr Befund, dass Modelle nur dann mit Religion in Verbindung gebracht werden, wenn es sich hierbei um Funktionsträger religiöser Institutionen handelt. Religion ist demnach in den Augen der Jugendlichen ein Merkmal institutioneller Anbindung und nicht individueller Geisteshaltung. Das spricht nicht gegen Mendls Plädoyer für sog. »local heroes«, wirft aber die Frage auf, ob sie als religiös motiviert handelnde Modelle wahrgenommen werden.

Ein relativ neues Konzept ethischen Lernens stellen die Compassion-Projekte dar.³³ Ihr Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu Hilfsbereitschaft und Solidarität zu befähigen. Dazu besuchen Jugendliche für etwa zwei Wochen eine soziale Einrichtung, was im schulischen Fachunterricht vor- und nachbereitet wird. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler im Praktikum von Lehrpersonen begleitet. Tatsächlich steigt mit den Erfahrungen im Praktikum auch die Zustimmung zum Praktikum selbst.³⁴ Die Mehrheit der Jugendlichen schätzte die Erfahrung, gebraucht zu werden, und stufte das Projekt selbst als eine für ihre Entwicklung wichtige Erfahrung ein. Insbesondere weibliche und kirchlich engagierte Jugendliche ließen sich von den Compassion-Projekten ansprechen. Auch bewährt sich der Compassion-Ansatz in staatlichen Hauptschulen³⁵, so dass er grundsätzlich für jeden Schultyp des regulären Bildungswegs geeignet erscheint. Allerdings bedarf es weiterer empirischer Studien im Panel-Design, um die ersten explorativen Befunde zum Compassion-Ansatz zu bestätigen. Insbesondere müsste angesichts des Befunds, dass Compassion vor allem weibliche und kirchlich engagierte Jugendliche anspricht, geprüft werden, ob dieser Ansatz nicht nur das verstärkt, was die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen.

Fazit

Ethisches Lernen ist Religionslehrpersonen wichtig und wird im vorfindlichen RU hinreichend oft angeboten. Einschlägige Unterrichtssequenzen setzen dabei vor allem bei den Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Einige Indizien weisen darauf hin, dass kontro-

32 Karolin Kuhn, *An fremden Biographien lernen!*, Münster 2010.

33 Vgl. Themenheft Compassion – eine Idee macht Schule, in: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1/2005; Lothar Kuld, *Compassion. Ein Projekt sozialen Lernens an Schulen*, in: Achim Batke u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Freiburg 2002, 276–280.

34 Lothar Kuld / Stefan Gönninger, *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000; vgl. Michael Fricke, »Das war ein richtig gutes Gefühl, das rauszugehen« – Diakonisches Lernen an der Schule als Dimension religiöser Bildung, in: *Pastoraltheologie* 103 (2014), 149–164.

35 Manfred Riegger, *Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany*, in: *Journal of Empirical Theology*, 16 (2003) 2, 5–32.

verse Auseinandersetzungen um kirchliche Moralpositionen eher umgangen werden und kirchliche Moral als Sachinformation dargeboten wird. Die vielfach unterstellte antidemokratische, normative Dimension ethischen Lernens im RU lässt sich somit nicht auffinden. Allerdings entspricht eine solche Praxis weder bildungstheoretischen noch kirchenamtlichen Ansprüchen an den RU, denn sie fördert kaum die moralische Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Ob ein Modell-Lernen an fremden Biographien oder die Compassion-Projekte diesbezüglich eine Alternative darstellen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht seriös beurteilt werden.

Prof. Dr. Ulrich Riegel ist Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik am Seminar für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen.

Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel

Überlegungen zu einem Gesamtprogramm ethischer Bildung

1 Erste Probleme bei der Bearbeitung der Fragestellung

Wie wichtig ist die Thematisierung ethischer Fragen im Religionsunterricht? Und worauf kommt es dabei an bzw. welche Intentionen lassen sich mit der Bearbeitung ethischer Fragen im Religionsunterricht verbinden? Beim Nachdenken darüber stößt man rasch auf – mindestens – zwei Probleme:

1. Dass der Religionsunterricht auch so etwas wie eine ethische Dimension hat, dürfte unbestritten sein. Gleichzeitig wird, gerade im Gefolge der von der PISA-Studie angestoßenen Diskussion um die Unterscheidung verschiedener Weltzugänge, von religionspädagogischer Seite zunehmend Wert darauf gelegt, dass Religion gegenüber der Ethik nicht nur so etwas wie einen Mehr-Wert besitzt,¹ sondern etwas grundlegend Anderes ist² – eine Domäne eigener Art. Mit besonderem Nachdruck wird in diesem Zusammenhang ein funktionalistisches Verständnis von Religion zurückgewiesen, das diese vor allem als eine Art Moralverstärker betrachtet (vgl. die oft zu hörende Aussage, Religionsunterricht habe vor allem der »Wertevermittlung« zu dienen). Bei solchen Abgrenzungen bleibt allerdings manchmal offen, wie der Bezug der Religion zur Ethik dann aber genau zu sehen sei. Das ist das erste Problem.³

2. Die Religionspädagogik kennt ganz unterschiedliche Ansätze ethischen Lernens.⁴ Nachdem das altbekannte Lernen an Vorbildern (z.B. an

1 Vgl. *Albert Biesinger / Joachim Hänle* (Hg.), *Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg i.Br. 1997.

2 Vgl. *Bernhard Dressler*, Religion ist nicht über ihre sekundären Effekte zu erschließen, in: *Rudolf Englert u.a.* (Hg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?*, Freiburg i.Br. 2012, 82–85.

3 Vgl. dazu auch den Beitrag von *Friedrich Schweitzer* in diesem Band.

4 Vgl. dazu etwa *Fritz Oser*, Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, in: *Wolfgang Edelstein / Fritz Oser / Peter Schuster*, (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule*, Weinheim 2001, 63–89; *Friedrich Schweitzer* nennt fünf Formen moralisch-ethischen Lernens: die sittliche Elementarbildung, das Lernen an Vorbildern, den erziehenden Unterricht, die Etablierung eines schulischen Ethos und die Gestaltung der Schule als »Gerechte Gemeinschaft«: Was bedeutet Wertebildung im BRU?, in:

legendarisch vermittelten Heiligen als Mustern ethischer Unangefochtenheit bzw. sittlicher Höchstleistung) in Misskredit gekommen war, orientierte man sich weniger an material als an formal definierten Standards moralischer Entwicklung und ethischer Exzellenz, insbesondere an den von Lawrence Kohlberg erarbeiteten Stufen moralischen Urteils. Die kritische Auseinandersetzung mit Kohlbergs Konzept hat dann allerdings gezeigt, dass dieser hauptsächlich kognitive Ansatz ethischen Lernens für sich genommen zu kurz greift, weil er die für moralisches Handeln so wichtigen Komponenten des Emotionalen und des Volitionalen zu wenig berücksichtigt.⁵ Andere Konzepte ethischen Lernens setzen genau hier an und rücken beispielsweise die Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen (Empathie), und insbesondere auch die Sensibilisierung für das Leid Anderer («Compassion», Mitgefühl) in den Mittelpunkt. Die Frage ist: In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Ansätze ethischen Lernens zueinander? Das ist das zweite Problem.

2 Verschiedene Ansätze ethischen Lernens im Religionsunterricht

Ich gehe davon aus, dass die Bestimmung des Verhältnisses Religion und Ethik bzw. von religiösem und ethischem Lernen (erstes Problem) maßgeblich davon abhängt, an welche Form von Ethik bzw. ethischem Lernen man dabei denkt. Daher sollen hier zunächst einmal die verschiedenen in der Religionspädagogik kursierenden Ansätzen solchen Lernens skizziert werden. Dann lässt sich vermutlich auch genauer sagen, ob und gegebenenfalls wie sich diese Ansätze miteinander verbinden lassen (zweites Problem):

a) Eine lange Tradition hat das *Vorbild- oder auch Modell-Lernen*.⁶ Vor allem durch Hans Mendls Einsatz für die religionspädagogische Arbeit mit »local heroes« hat es eine starke Renaissance erlebt.⁷ In diesem neueren Sinne heißt Modell-Lernen: sich auseinandersetzen mit und gegebenenfalls Maß nehmen an Personen, die nicht unbedingt in jeder Beziehung, aber doch in einer bestimmten Hinsicht oder in einer bestimmten Situation modellhaft gehandelt haben und in diesem Sinne als vorbildwürdig gelten können.

Friedrich Schweitzer, Joachim Ruopp und Georg Wagensommer, Wertebildung im Religionsunterricht, Münster 2012, 21–23.

5 Vgl. dazu die Beiträge von Anton Bucher und Elisabeth Naurath in diesem Band.

6 Vgl. Günter Stachel / Dietmar Mieth, ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978; s.a. den Beitrag von Konstantin Lindner in diesem Band.

7 Vgl. Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Donauwörth 2005; s.a. ders., Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2014 (gründliche Überarbeitung des Titels von 2005).

b) In Verbindung mit derartigen Modellen wird immer wieder auch auf die Bedeutung sinnträchtiger Erzählungen für die Begründung moralischer Handlungsorientierungen hingewiesen und von einer »narrativen Ethik« gesprochen.⁸ Vor der Beantwortung der Frage: »Was sollen wir tun?« stehe demnach die Frage: »Im Horizont welcher Geschichten legen wir unser Leben aus?«⁹ Im Vordergrund der Betrachtung stehen hier also nicht modellhaft handelnde Personen, sondern in exemplarischen Geschichten entfaltete Deutungshorizonte. Diese Deutungshorizonte seien maßgeblich dafür, wie Situationen dechiffriert würden bzw. ob man sich in einer bestimmten Situation überhaupt moralisch beansprucht sähe. Insofern geht es hier um die Ausbildung von ethischer Sensitivität bzw. ethischer Wahrnehmungsfähigkeit.¹⁰

c) Eine zentrale Rolle beim Bedenken ethischer Aufgabenstellungen spielt der Begriff der »Werte«, ja, »ethisches Lernen« und »Wertebildung« werden häufig sogar synonym gebraucht.¹¹ Es geht bei Werten um »Einstellungen hinsichtlich des Vorzugswürdigen«¹², die von einer gewissen Stabilität und mitunter sogar personal tief verankert sind. Im Anschluss an Hans-Georg Ziebertz lassen sich vier Modelle der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Werten unterscheiden:¹³ 1. die Wertübertragung, 2. die Werterhellung, 3. die Wertentwicklung und 4. die Wertkommunikation. Wenn man von der Wertübertragung absieht, die Ziebertz als Form schulischen Lernens für untauglich hält, könnte man sagen: Es geht um die in immer wieder neuen Konfliktfällen aufbrechende Frage danach, was Menschen in ihrem Leben wie wichtig ist (»Hierarchie der Werte«).

d) Von der Auseinandersetzung mit Werten in der religionspädagogischen Diskussion häufig nicht klar getrennt und wohl auch nicht wirklich trennscharf unterscheidbar ist jener Ansatz, dem es um die *Entwicklung ethischer Urteilsbildung* geht.¹⁴ Doch bei allen Abgrenzungsproblemen sind Werte, die mit der Vorzugswürdigkeit von (sittlichen oder materiellen) Gütern zu tun haben, eben doch nicht einfach dasselbe wie Normen, bei denen es um die Geltung moralischer Verhaltensstandards geht.

8 Vgl. z.B. Karen Joisten (Hg.), *Narrative Ethik: Das Gute und das Böse erzählen*, Berlin 2007; s. dazu a. den Beitrag von Julia Horlacher in diesem Band.

9 Vgl. dazu Alasdair MacIntyre, *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*, Frankfurt / New York 1987.

10 Vgl. dazu Johannes Fischer u.a., *Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik*, Stuttgart 2008, 200ff.

11 So Konstantin Lindner, *Wertebildung im religionspädagogischen Horizont*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 68/2012, 5–17; hier: 5.

12 Schweitzer, *Was bedeutet Wertebildung* (s.o. Anm. 4), 15.

13 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Ethisches Lernen*, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik*, München 2010, 434–452, hier: 439ff.

14 Grundlegend dazu: Detlev Garz / Fritz Oser / Wolfgang Althof (Hg.), *Moralisches Urteil und Handeln*, Frankfurt a.M. 1999.

Pointiert gesagt: Im ersten Fall geht es um die Frage, was *wichtig* ist, und im zweiten Fall geht es um die Frage, was *richtig* ist. Und im Zentrum von Ansätzen, die auf die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit zielen, steht eben nicht die Reflexion von individuellen oder gesellschaftlichen Wichtigkeiten (Werteprioritäten, vgl. Ansatz c), sondern die Begründbarkeit moralischer Richtigkeiten. Mit anderen Worten: Es geht darum, was in moralischen Konflikten geboten oder erlaubt ist und was nicht.¹⁵

e) Eine nächste Form ethischen Lernens zielt auf den *Aufbau moralischer Grundhaltungen*. Zu denken wäre hier beispielsweise an die Entwicklung von »Prosozialität«¹⁶, von »Compassion«¹⁷, von »Mitgefühl«¹⁸ usw. Im Unterschied zum unmittelbar vorher angesprochenen Ansatz der Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit geht es hier weniger um die Frage, was, ethisch gesehen, richtig ist, sondern darum, wie Menschen die Bereitschaft entwickeln können, das ethisch Erforderliche tatsächlich auch zu tun. Für den Aufbau einer solchen moralischen Motivation ist, wie die kritische Auseinandersetzung mit Kohlberg gezeigt hat, die kognitive Einsicht in die moralische Gebotenheit eines Tuns allein nicht ausreichend.¹⁹ Vielmehr bedarf es darüber hinaus einer emotionalen und auch einer volitionalen Kompetenz (wenn es beispielsweise um die Überwindung von Handlungshemmungen wie Angst, Unlust oder Abneigung geht).

f) Eine letzte hier anzusprechende Form ethischen Lernens hat mit der *Etablierung moralischer Milieus und Räume*, Stimmungen und Atmosphären zu tun. Dieser Ansatz geht davon aus, dass die moralische Qualität des Verhaltens eines Einzelnen nicht einfach nur von dessen individuellem ethischem Urteilsvermögen abhängt, sondern sehr stark auch von der moralischen Qualität seiner sozialen Lebenswelt.²⁰ So kann das, was man vielleicht den Erwartungshorizont oder sogar den Kollektiv-Habitus einer Familie, einer jugendlichen peer-group oder einer Nachbarschaft (eines »Kiezes«) nennen könnte, moralisches Verhalten eher unterstützen oder auch eher unterminieren. Es geht hier demnach um die Schaffung sozialer Umgebungen, die moralisches Handeln fördern – wie

15 Vgl. in diesem Band dazu v.a. den Beitrag von Sara Haen und Evelyn Krimmer.

16 Vgl. Matthias Bahr, Erziehung zur Prosozialität bei Acht- bis Zehnjährigen am Lernort Religionsunterricht, St. Ottilien 1992.

17 Vgl. Lothar Kuld / Stefan Gönninger, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000; s. dazu a. Lothar Kuld's Beitrag in diesem Band.

18 Vgl. Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007.

19 Vgl. z.B. Dennis L. Krebs / Kathy Denton, Die Beziehungen zwischen der Struktur des moralischen Urteilens und dem moralischen Handeln, in: Garz/Oser/Althof (s.o. Anm. 14), 220–263; s. a. Gertrud Nunner-Winkler, Zur Entwicklung des Moralverständnisses in Kindheit und Jugend, in: Renovatio 62 (2006) 6–17.

20 Vgl. dazu etwa die Forschungen von Lothar Krappmann; s. etwa: Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung, in: Edelstein/Oser/Schuster (s.o. Anm. 4), 155–174.

etwa eine »just community« im Sinne von Lawrence Kohlberg (wobei hier gerade auch an eine »Gerechte Schulgemeinschaft« zu denken wäre)²¹.

3 Überlegungen zum einem Gesamtkonzept ethischer Bildung

Man wird an dieser Stelle vermutlich nicht mehr umständlich begründen müssen, dass die sechs oben skizzierten Ansätze einander *nicht* ausschließen. Allerdings dürfte gleichfalls einleuchten, dass es weder möglich noch sinnvoll ist, jederzeit mit *allen* Ansätzen zu arbeiten. Von daher ist die sich an dieser Stelle aufwerfende Frage: Wie lassen sich diese Ansätze am besten zu einem Gesamtkonzept ethischer Bildung miteinander verbinden?

In dieser Intention möchte ich nun versuchen, die verschiedenen Formen ethischen Lernens etwas systematischer zu ordnen. Auch wenn dies nicht mehr als ein erster und vorläufiger Versuch sein kann, erscheint er mir gleichwohl nötig, wenn ethisches Lernen als Prozess mit einigermaßen klar unterscheidbaren Etappen gesehen werden können soll bzw. als eine Entwicklung, bei der im Laufe der Zeit unterschiedliche Schwerpunkte in den Vordergrund treten. Auf diese Weise soll klarer erkennbar werden, in welche Richtung die jeweils geeignetste altersspezifische bzw. entwicklungsgerechte Unterstützung gehen müsste. Leitend bei dem folgenden Systematisierungsversuch sind zwei Unterscheidungen:

1. Die Unterscheidung zwischen *evaluativer* und *normativer* Ethik bzw. zwischen der *evaluativen* und der *normativen* Dimension ethischen Lernens.²² Bei der *evaluativen* Dimension geht es, sehr verkürzt gesagt, um Bewertungen (z.B. »gut« oder »schlecht«), wobei solche Bewertungen, gerade im Konfliktfall, begründet werden müssen; bei der *normativen* Dimension hingegen geht es um Begründungen (z.B. etwas »ist geboten, weil ...« oder etwas ist »unstatthaft, weil ...«), wobei entsprechende Begründungen, gerade im Kontroversfall, wiederum nicht ohne Bewertungen auskommen. Die beiden Dimensionen des ethischen Lernens sind also, jedenfalls in der Praxis moralischen Denkens und Handelns, nicht völlig trennscharf auseinanderzuhalten.

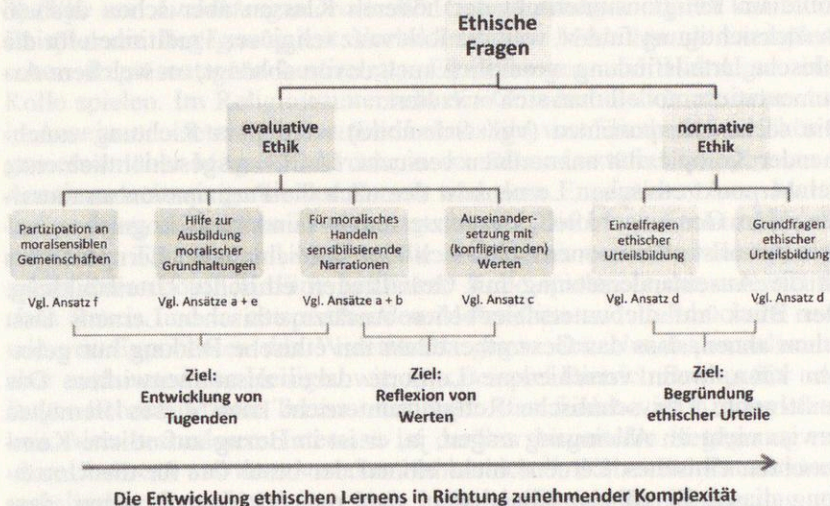
2. Die Unterscheidung zwischen *Tugenden*, *Werten* und *Normen*. Bei der *evaluativen* Ethik geht es im Kern um die Fragen: Wer ist gut? – das ist die Frage nach moralischen *Tugenden* – und Was ist (wie) wichtig? – das ist die Frage nach den *Werten*, die das Leben eines Menschen oder einer

21 Vgl. Fritz Oser / Wolfgang Althof, Die Gerechte Schulgemeinschaft. Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: Edelstein/Oser/Schuster (s.o. Anm. 4), 233–268.

22 Vgl. dazu Fischer u.a. (s.o. Anm. 10), 30ff; zur Klassifikation ethischer Fragen vgl. auch Michael Quante, Einführung in die Allgemeine Ethik, Darmstadt 2006, 9–23.

Gemeinschaft bestimmen (sollen). Bei der normativen Dimension ethischen Lernens dagegen geht es vor allem um die Frage: Was ist (prinzipiell oder in einer bestimmten Situation) richtig? – also die Frage nach der Begründung bzw. der Begründbarkeit von Normen.

Auf der Grundlage dieser Unterscheidungen gelange ich zu folgendem Tableau von Ansätzen und Perspektiven ethischen Lernens:



Dem Modell liegt die Idee zugrunde, dass ethisches Lernen (das hier nicht strikt von moralischer Erziehung unterschieden wird) im personalen Entwicklungsprozess jederzeit möglich und nötig ist, aber auch, dass nicht alles, was ethisch gelernt werden kann, jederzeit die gleiche Dringlichkeit besitzt. Es versucht die im Laufe der Entwicklung nach vorne tretenden Schwerpunkte ethischen Lernens erkennbar zu machen, ohne damit allerdings die Vorstellung zu verbinden, als müsse etwa die Entwicklung von Tugenden in dem Moment abgeschlossen sein, wenn mit der Reflexion von Werten begonnen wird, oder als werde die normative Ethik überhaupt erst relevant, wenn alle Fragen einer evaluativen Ethik definitiv geklärt sind. Eine solche Vorstellung würde weder der Interdependenz der verschiedenen Dimensionen ethischen Lernens (der Fragen nach Tugenden, Werten und Normen) noch der Einsicht in die Unabschließbarkeit des Ringens um das ethisch Gebotene gerecht.

Das Modell scheint mir alle vorhin genannten sechs Ansätze zu enthalten bzw. integrieren zu können. Darüber hinaus enthält es noch eine weitere Komponente, die das Spektrum der Ansätze um einen besonders komplexen Typus ethischen Lernens erweitert, nämlich die Auseinandersetzung mit »Grundfragen ethischer Urteilsbildung« bzw. mit Ethik-Konzepten (wie z.B. dem aristotelischen, dem naturrechtlichen, dem kantianisch-deontologischen, dem utilitaristischen Argumentationstyp usw.).

Hier geht es jenseits konkreter sittlicher Einzelfragen um das Problem, ob es Grundprinzipien gibt, an denen sich ethische Urteilsbildung durchgängig orientieren sollte (z.B. dem von Kant formulierten »Kategorischen Imperativ« oder dem utilitaristischen Grundprinzip, dass Handeln dann als moralisch richtig gelten könne, wenn es dem größten Glück der größten Zahl von Menschen diene). Die Auseinandersetzung um derartige Grundprinzipien verlangt ein erhebliches Abstraktionsvermögen. Sie sollte im Religionsunterricht der höheren Klassen aber schon deshalb Berücksichtigung finden, weil die Relevanz religiöser Traditionen für die ethische Urteilsfindung wesentlich auch davon abhängt, an welchem Argumentationsmodell man sich orientiert.

Die sechs Komponenten (vgl. Schaubild) wurden in Richtung zunehmender Komplexität anzuordnen versucht. Der lebensgeschichtlich erste Schwerpunkt ethischen Lernens ist demnach die Partizipation an moralensiblen Gemeinschaften; die letzte und – mindestens kognitiv – anspruchsvollste Komponente des sich hier abzeichnenden Lernprozesses ist die Auseinandersetzung mit Grundfragen ethischer Urteilsbildung. Der Blick auf die unterschiedlichen Ansätze ethischen Lernens lässt schon ahnen, dass das Gesamtbemühen um ethische Bildung nur gelingen kann, wenn verschiedene Lernorte dabei zusammenwirken. Das heißt auch: Der schulische Religionsunterricht kann dieses Bemühen gewiss nicht im Alleingang tragen, ja, er ist in Bezug auf etliche Komponenten ethischen Lernens nicht einmal der beste Ort für die Umsetzung dieses Bemühens. Gleichwohl darf man wohl auch sagen, dass keine der sechs Komponenten dem religionsunterrichtlichen Bemühen grundsätzlich und ganz entzogen ist. Dies soll im abschließenden Teil noch ein wenig deutlicher werden.

4 Konzepte, Themen und Ziele ethischen Lernens im Religionsunterricht

Worin also könnte der besondere Beitrag des schulischen Religionsunterrichts zur ethischen Bildung von Kindern und Jugendlichen bestehen? Ich will versuchen, dies entlang der vorhin aufgezeigten Entwicklungsrichtung ethischen Lernens (vgl. Schaubild) etwas zu verdeutlichen:

a) *Partizipation an moralensiblen Gemeinschaften.* Als moralisch sensible Gemeinschaften sollten zunächst einmal die Familie, dann aber auch die Kindertagesstätte, die Schule oder die peer-group erfahrbar sein. Ob dies der Fall ist, entscheidet sich an den Formen alltäglichen sozialen Miteinanders: beim Spielen und Teilen, beim Dürfen und Müssen, bei Kooperationen und Gratifikationen, beim Streiten und Schlichten usw. Dabei geht es nicht so sehr um explizite Formen ethischen Lernens als um implizite Formen moralischer Sozialisation, um die Prägnanz dessen, was man als grundlegend und »eigentlich selbstverständlich« erlebt. Es geht um die Teilhabe an einer Kultur mitmenschlicher

Aufmerksamkeit und sozialer Gerechtigkeit. Durch einen »christlichen Geist« oder durch »Inspirationen des Evangeliums« geprägte Gemeinschaften können zur Ausbildung einer solchen Kultur erheblich beitragen. Auch religionsunterrichtliche Lerngruppen können moralensensible Gemeinschaften sein; bei entsprechendem Bemühen können von ihnen sogar Impulse für das Leben und Ethos der ganzen Schulgemeinde ausgehen.²³

b) *Hilfe zur Ausbildung moralischer Grundhaltungen.* Dabei kann zum Beispiel die Begegnung mit Vorbildern bzw. Modellen als exemplarischen Repräsentanten bestimmter Einstellungen und Haltungen eine Rolle spielen. Im Religionsunterricht der Grundschule könnte man etwa in Auseinandersetzung mit einem Lebensbild von Elisabeth von Thüringen etwas über Mitgefühl lernen; in der Sekundarstufe I könnte man in Auseinandersetzung mit der Person und dem Engagement von Martin Luther King etwas über Zivilcourage lernen. Die biografischen Modelle sowie die Themen und Motive, die sich damit verbinden lassen, sind schier unerschöpflich. Eine besondere Rolle spielen in der unterrichtlichen Praxis und in entsprechenden Materialien und Lehrbüchern nach wie vor Exponenten des Widerstands gegen den Nationalsozialismus; aber auch »moderne Heilige« wie zum Beispiel Dietrich Bonhoeffer oder Roger Schutz, Mutter Teresa oder Ruth Pfau finden viel Aufmerksamkeit. Von besonderem Interesse ist darüber hinaus die Begegnung mit »local heroes« aus dem sozialen Nahbereich.²⁴ Wobei die Entwicklung moralischer Grundhaltungen aber nicht nur durch die Begegnung mit »heroes«, sondern auch durch eigene Erfahrungen im Umgang mit Menschen gefördert werden kann, die in besonderer Weise der Zuwendung, der Hilfe und der Aufmerksamkeit bedürfen (vor allem wenn solche Erfahrungen entsprechend vor- und nachbereitet werden, wie es etwa das »Compassion-Projekt« vorsieht).

c) *Für moralisches Handeln sensibilisierende Narrationen.* Die narrative Ethik hat die Bedeutung signifikanter Geschichten für die Konstitution menschlicher Identität und des moralischen Selbst herausgearbeitet.²⁵ In dieser Perspektive lässt sich auch die christliche und ganz besonders die biblische Tradition als ein Kosmos signifikanter Geschichten begreifen. Wer an diesem Erzählzusammenhang teilhat, wird mit Deutungen der Welt und deren Beziehung zu Gott konfrontiert, die das Verständnis sei-

23 Diesen Zusammenhang betont sehr stark: *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1983, insb. 165–191; s. dazu auch *Hans-Ulrich Grunder* / *Friedrich Schweitzer* (Hg.), Gemeinschaft – Ethos – Schule, Weinheim 2006; sowie: *Martin Gerste*, Ist das die ganze Arbeit wert? Entwicklung eines Wertekonzepts mit der ganzen Schulgemeinschaft, in: Die Grundschulzeitschrift 238.239/2010.

24 Vgl. dazu *Mendl*, Modelle (s.o. Anm. 7), 93–126.

25 Grundlegend dazu: *Wilhelm Schapp*, In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding, Frankfurt a.M. ³1985; s.a. *Karin Ulrich-Eschemann*, Biblische Geschichten und ethisches Lernen, Frankfurt a.M. 1996, insb. 76ff.

ner eigenen Rolle in dieser Welt schwerlich unberührt lassen. Zugespitzt: Wer die Geschichte vom barmherzigen Samariter kennengelernt hat (vgl. Lk 10,25–37), hat eine größere Chance, gegenüber »Fremden« eine Haltung mitmenschlicher Aufmerksamkeit auszubilden, als einer, der diese Geschichte nicht kennt. Und es gibt eine große Zahl von Geschichten aus dem Kosmos der christlichen Tradition, die sehr deutlich machen: Der Glaube an den Gott der Bibel darf für die Beziehung zum anderen Menschen, zum »Nächsten«, nicht ohne Belang bleiben. Man denke hier etwa an den breiten Strang der prophetischen Tradition, zu der auch Jesus von Nazareth gehört. So gesehen, würde »die Relevanz des Religionsunterrichts für die ethische Bildung ... im inhaltlichen Kernbereich des Religionsunterrichts liegen«²⁶. Narrationen, mit denen es sich unter moralisch-ethischen Gesichtspunkten auseinanderzusetzen lohnt, bieten natürlich aber auch andere Quellen, zum Beispiel Filme²⁷, literarische Texte oder auch Musiktitel²⁸.

d) *Auseinandersetzung mit Werten*. Wie sich jemand in moralischen Konflikten ethisch entscheidet, hat fraglos auch damit zu tun, an welchen Werten er sich orientiert bzw. welche Werte in seiner persönlichen Wertehierarchie welchen Rang einnehmen. Entsprechende Wertentscheidungen sind heute in erster Linie nicht deshalb schwierig, weil Werte etwa gar keine Anerkennung mehr fänden, sondern weil es in Anbetracht einer Pluralität von sich oft widerstrebenden Werten so schwer fällt, Prioritäten zu setzen. Ethische Bildung hat auf derartige Wertekonflikte vorzubereiten, zum Beispiel durch die Arbeit an moralischen Dilemmata, wie sie im Religionsunterricht mittlerweile vielfach eingesetzt werden. Dabei kann sich zeigen, wie eng ethische und weltanschauliche bzw. religiöse Fragen miteinander zusammenhängen, z.B. die Frage nach dem Grund ethischer Handlungsbereitschaft und die Frage nach dem Sinn des Lebens; oder die Frage nach einer Verantwortung *für* den Anderen und die Frage nach einer Verantwortung *vor* Gott usw. Ein Thema, bei dem sich konfligierende Werte exemplarisch thematisieren lassen und das nicht von ungefähr in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, ist »Glück und Lebenskunst«.²⁹

e) *Einzelfragen sittlicher Urteilsbildung*. Hier geht es um Fragen der Begründbarkeit von Handlungsoptionen, die als moralisch kritisch empfunden werden. Da in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft der Be-

26 Henning Schluss, *Moralisches Lernen und Religionsunterricht*, in: Zeitsprung 1/2010, 4.

27 Vgl. Manfred Tiemann, *Von Schurken und Helden. Ethik im Film und im RU*, in: Werner H. Ritter / Margarete Pohlmann (Hg.), *Gut oder böse? Urteilsbildung in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2004, 181–198.

28 Vgl. Georg Brunner, *Jugendliche und Musik. Chancen für ethisches Lernen*, in: *Ethik und Unterricht* 2/2010, 6–10.

29 Vgl. z.B. JRP 29 (2013): *Glück und Lebenskunst*, Neukirchen-Vluyn 2013; s.a. Arthur Thömmes, *LebensWert. 94 Arbeitsblätter für den Religionsunterricht*, München 2005.

stand der von allen Gesellschaftsmitgliedern als verbindlich empfundenen Werte und Normen ziemlich klein ist, ist der Umfang der von verschiedener Seite als moralisch kritisch empfundenen Handlungsoptionen entsprechend groß und das Spektrum der Kontroversthemen und möglichen Dilemmata sehr breit.³⁰ Selbst wenn man mögliche Handlungsoptionen dezidiert »aus christlicher Sicht« in Betracht zieht, ist oft nicht klar, welche Option in einem bestimmten Fall vorzugswürdig ist. Beispiel: Ist die Assistenz beim Freitod eines sehr kranken geliebten Menschen aus christlicher Sicht vertretbar oder nicht? Gerade im Bereich der medizinischen Ethik tun sich schwerwiegende und höchst kontrovers diskutierbare Themen auf: z.B. Klonen, Pränataldiagnostik, Präimplantationsdiagnostik, Organspende, Sterbehilfe usw.³¹ Einen weiteren wichtigen Themenkreis bilden Fragen gesellschaftlicher Verantwortung, also z.B. der politischen Ethik, der Eine-Welt-Ethik, der Umwelt- oder der Wirtschaftsethik.

f) *Grundfragen sittlicher Urteilsbildung.* Bei der letzten Komponente geht es um die Frage, im Rückgriff auf welche Vorstellungen, Konzepte oder Prinzipien jemand seine moralischen Entscheidungen trifft und ethisch begründet. Diese Frage kann schon sehr früh im moralisch-ethischen Entwicklungsprozess virulent werden, etwa wenn schon Vorschulkinder zwischen ethischen Geboten und sozialen Konventionen zu unterscheiden versuchen;³² oder in der Grundschule, wenn es zum Beispiel um die ethische Autorität einer religiösen Tradition geht: Genügt das Faktum, dass ein bestimmtes Handeln von der Bibel geboten oder gebilligt wird, um dieser eine ethisch ausreichende Geltung zu verschaffen? Auch die Frage nach der Autorität des Gewissens gehört in diesen Zusammenhang. In den Vordergrund werden Grundfragen normativer Ethik, wenn überhaupt, aber wohl erst später treten, vor allem im Bereich der Sekundarstufe II. Thematisch wäre hier an die Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen der Normenbegründung bzw. mit bestimmten ethischen Systemen zu denken, wie z.B. dem deontologischen und dem teleologischen Modell oder mit dem Utilitarismus und dem Konsequentialismus.³³ Aber selbst eine derartige Auseinandersetzung muss keineswegs akademisch und »trocken« ablaufen, sondern kann durchaus spannend inszeniert werden, z.B. als Rollenspiel.³⁴ Fazit: Ethisches Lernen im Religionsunterricht kann sehr vielfältig angelegt werden. Auch wenn jede der sechs genannten Komponenten ethi-

30 Zum Lernen an Dilemmata vgl. in diesem Band den Beitrag von *Bruno Schmid*.

31 Vgl. dazu etwa *Hartmut Kreß*, *Medizinische Ethik*, Stuttgart 2007. Vgl. auch den Beitrag von *Sara Haen* und *Evelyn Krimmer* in diesem Band.

32 Vgl. *Elliot Turiel*, *The Development of Social Knowledge. Morality and Convention*, Cambridge 1983.

33 Vgl. *Max Klopfer*, *Ethik-Klassiker von Platon bis John Stuart Mill*, Stuttgart 2008.

34 Vgl. *Klaus Goergen*, Schüler als Moralphilosophen. Moralisches Urteilen im Rollenspiel, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3/2009, 185–188.

schen Lernens in jeder Phase der moralischen Entwicklung von Heranwachsenden eine Rolle spielt, ist es gleichwohl doch nützlich, sich Gedanken darüber zu machen, welche Komponente wann in besonderer Weise in den Vordergrund tritt und dementsprechend auch religionsunterrichtlich besondere Aufmerksamkeit verdient.

Didaktische Zugänge

*Angemessene Konsequenzen als Ziel und Mittel erzieherischer
Einwirkungen: Ein Blick in die Praxis*

Strafe ist kein probates Beziehungsmittel, weder in der Familie noch in der Schule. Das hat nicht nur moralische Gründe.

Um eine gesunde Bildungs- und Erziehungsarbeit zu ermöglichen, stellt der Gesetzgeber der Schule verschiedene Möglichkeiten der erzieherischen Einwirkung zur Verfügung. Strafe ist dabei ausgeschlossen. Das leitet sich nicht nur aus den Landesverfassungen und Schulgesetzen ab.¹ Aus der Erziehung – und damit ist sowohl die institutionelle als auch die familiäre gemeint – ist Strafe zu Recht verboten. Das hat nicht nur moralische Gründe. Erkenntnisse aus Pädagogik und Psychologie belegen vielfach die nachteiligen Wirkungen von Strafen.² So heißt es dann auch folgerichtig im § 21 (1) SchulG-SBK, dass das Ziel der erzieherischen Einwirkung ... somit nicht die Bestrafung (sondern die) Verstärkung richtigen Verhaltens ist.

Eine Rängelei in der Pause zwischen Achtklässlern. Der vordal überlegene Tim war vom körperlich stärkeren Mix³ gestochen und getreten worden. Der Schmutz droht zu eskalieren, andere Schüler griffen ein und trennen die Betroffenen. Nachdem Tim über Unwohlsein klagt, beschloss die Klassengemeinschaft den Vorfall mit dem Klassenlehrer zu besprechen. Da es sich nicht um den ersten Vorfall dieser Art handelte, berief der Schulleiter eine Erziehungsmassnahmenkonferenz ein.

Zum ständigen Gremium dieser Konferenz gehören der Schulleiter, zwei von der Lehrerkonferenz gewählte Vertreter sowie jeweils ein aus der Schülerschaft und von Schülern gewählter Eltern- und Schülervertreter. Ergänzt wird das Gremium durch den Klassenlehrer (hier, Schuldeputat) zwei weitere in der Lerngruppe einwirkende Lehrer, von denen einer vom Schüler und einer vom Schulleiter benannt wird. Dann

1. Nachfolgende Grundlagen für den verbleibenden Beitrag nach der Vorlesung (b) der Land Nordrhein-Westfalen, des nordrhein-westfälische Schulgesetz (SchulG) sowie des Kirchliche Schulgesetz des Erzbistums Köln (SchulG-KB).

2. Vgl. dazu Palmer 2012, 30–32, hier 30f.

3. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit ist im Text die Rede von Schülern und Lehrern, das andere Geschlecht ist jeweils mitgemeint. Die Namen der Schüler sind fiktional.

Straffrei durch die Schule

Angemessene Konsequenzen als Ziel und Mittel erzieherischer Einwirkungen. Ein Blick in die Praxis

Strafe ist kein probates Erziehungsmittel, weder in der Familie noch in der Schule. Das hat nicht nur moralische Gründe.

Um eine geordnete Bildungs- und Erziehungsarbeit zu ermöglichen, stellt der Gesetzgeber der Schule verschiedene Möglichkeiten der erzieherischen Einwirkung zur Verfügung. Strafe ist dabei ausgeschlossen. Das leitet sich nicht nur aus den Landesverfassungen und Schulgesetzen ab.¹ Aus der Erziehung – und damit ist sowohl die institutionelle als auch die familiäre gemeint – ist Strafe zu Recht verbannt. Das hat nicht nur moralische Gründe. Erkenntnisse aus Pädagogik und Psychologie belegen vielfach die nachteiligen Wirkungen von Strafen.² So heißt es dann auch folgerichtig im § 21 (1) SchulG-EBK, dass das »Ziel der erzieherischen Einwirkung ... somit nicht die Bestrafung (sondern die) Verstärkung richtigen Verhaltens« ist.

Eine Rangelei in der Pause zwischen Achtklässlern. Der verbal überlegene Tim war vom körperlich stärkeren Max³ gestoßen und getreten worden. Die Situation drohte zu eskalieren, andere Schüler griffen ein und trennten die Streitenden. Nachdem Tim über Unwohlsein klagte, beschloss die Klassengemeinschaft, den Vorfall mit dem Klassenlehrer zu besprechen. Da es sich nicht um den ersten Vorfall dieser Art handelte, berief der Schulleiter eine Erziehungsmaßnahmenkonferenz ein. Zum ständigen Gremium dieser Konferenz gehören der Schulleiter, zwei von der Lehrerkonferenz gewählte Vertreter sowie jeweils ein von der Schulpflegschaft und vom Schülerrat gewählter Eltern- und Schülervertreter. Ergänzt wird das Gremium durch den Klassenlehrer (bzw. Stufenleiter), zwei weitere in der Lerngruppe unterrichtende Lehrer, von denen einer vom Schüler und einer vom Schulleiter benannt wird. Dazu

1 Rechtliche Grundlagen für den vorliegenden Beitrag sind die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, das nordrhein-westfälische Schulgesetz (SchulG) sowie das Kirchliche Schulgesetz des Erzbistums Köln (SchulG-EBK).

2 Vgl. dazu Fuhrer 2015, 30–32, hier 30f.

3 Im Sinne einer besseren Lesbarkeit ist im Text die Rede von Schülern und Lehrern; das andere Geschlecht ist jeweils mitgemeint. Die Namen der Schüler sind geändert.

kann der Schüler einen Lehrer oder Schüler seines Vertrauens oder den Schulseelsorger hinzuziehen.⁴

Ziel einer Erziehungsmaßnahmenkonferenz wie auch aller anderen erzieherischen Einwirkungen ist die Reflexion des Fehlverhaltens und dessen Wiedergutmachung durch den Schüler. Dazu hat er nach einem Vorgespräch der Konferenz, dem z.B. ein schriftlicher Bericht des Klassen- oder Stufenlehrers zugrunde liegen kann, die Möglichkeit zu einer ersten Stellungnahme. Dem schließt sich in der Regel ein Gespräch mit den Eltern an, bevor das Gremium alleine berät und ein Abschlussgespräch mit dem Schüler führt. Danach folgt die Beschlusssicherung als Grundlage für den schriftlich zu verfassenden Bescheid an den Schüler und seine Eltern.

Bei der für Max einberufenen Konferenz stellte zunächst der Klassenlehrer den Sachverhalt dar, wie er ihn von den Mitschülern sowie aus Sicht von Max (»Die anderen wissen doch, wie ich bin«) geschildert bekommen hatte. Im zweiten Teil der Konferenz kam Max' Vater hinzu und führte aus, dass der Streit zwischen Tim und seinem Sohn bereits eine längere Vorgeschichte hatte, die bis in die Grundschulzeit zurückreichte. Häufig hätte die Ursache in verbalen Provokationen von Tim gelegen, gegen die sich Max körperlich zu Wehr setzte. Dennoch waren die Eltern von der Auseinandersetzung in der Schule überrascht, da sie bereits früh gegen Max' Einsatz körperlicher Gewalt angegangen seien und das »Problem im Griff« wähten.

Der von Max hinzugezogene Schüler aus der Klasse berichtete, dass es schwer zu beurteilen war, ob Tim tatsächlich verletzt worden war, da er zum einen gelacht habe (»wie wenn man hinfällt und lachen muss«), zum anderen im weiteren Tagesverlauf Fußball gespielt und herumgetobt hatte. Max wies darauf hin, dass er Tim zwar geschubst, aber nicht getreten habe. Tim hätte ihm in einer anderen vorhergegangenen Situation damit gedroht, dass er dafür sorgen werde, dass Max die Schule verlassen müsse. Diese Drohung hätte er beim aktuellen Vorfall wiederholt.

In der Beratung stellte die Erziehungsmaßnahmenkonferenz fest, dass Gegenstand nicht die Genese des Verhältnisses zwischen Max und Tim, sondern der aktuelle Fall sei, der allerdings – genauso wie die dabei von Tim gespielte Rolle – unklar bliebe. Anstelle von Konsequenzen sollte

4 Die rechtliche Grundlage stellt in den beschriebenen Fällen das Kirchliche Schulgesetz des Erzbistums Köln (SchulG-EBK) dar. Hier regelt § 21 Einberufung und Zusammensetzung der Erziehungsmaßnahmenkonferenz. Im öffentlichen Schulwesen Nordrhein-Westfalens ist in § 53 des Schulgesetzes NRW (SchulG) die Rede von einer »von der Lehrerkonferenz berufene(n) Teilkonferenz«, deren Zusammensetzung sich von der erzbischöflichen Erziehungsmaßnahmenkonferenz unterscheidet: Während nach dem kirchlichen Schulgesetz ein Eltern- und ein Schülervertreter zum permanenten Gremium gehören, können nach dem Schulgesetz NRW bei Einspruch des betroffenen Schülers oder seiner Eltern diese Vertreter von der Teilkonferenz ausgeschlossen werden.

daher ein moderiertes Gespräch zwischen Max und Tim im Beisein des Klassen- und Beratungslehrers sowie des Schulleiters stattfinden. Gegenstand des Gesprächs soll der zukünftige Umgang miteinander sein.

Aus pädagogischer Sicht gehören Konsequenzen zum Repertoire einer autoritativen und damit guten Erziehung. »Die autoritative Erziehung zeichnet sich aus durch die Kombination von liebevoller Zuneigung, Grenzen setzen sowie Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit.«⁵ Aus vereinbarten Regeln und gesetzten Grenzen lässt sich lernen, dass Übertretungen Folgen haben. Die größte Wirksamkeit erzielen Konsequenzen, die in einer eindeutigen und möglichst unmittelbaren Beziehung zum Verhalten stehen.

Das ist im Schulalltag nicht möglich, die Reaktion auf Fehlverhalten in Form einer Erziehungsmaßnahmenkonferenz erfolgt in der Regel in Wochenfrist. Im vorliegenden Fall ist auf Konsequenzen ganz verzichtet worden, weil sich der Sachverhalt nicht klären ließ. Dennoch ist ein Ziel der Konferenz, nämlich richtiges Verhalten zu bestärken, zumindest angestrebt worden, indem im weiteren Gespräch über das friedliche Miteinander-Umgehen alternative Verhaltensweisen zu körperlichen Auseinandersetzungen besprochen wurden.

Bei Lea hatten sich in der Oberstufe Unzuverlässigkeiten gehäuft. Die Situation hatte sich während der Einführungsphase durch eine intensive Begleitung seitens der Stufenleitung und eine Attestpflicht zeitweise gebessert, zu Beginn des Schuljahres in der Q1 kam es jedoch wieder häufiger zu Verspätungen, nicht eingehaltenen schulischen Verabredungen und offenkundigen Lügen zum Vertuschen von Fehlverhalten. Lea, eine gut begabte Schülerin, empfand die gegen sie verhängten Sanktionen ebenso als Hilfe zur Selbststrukturierung wie eine Gesprächstherapie, bei der u. a. eine emotionale Instabilität festgestellt worden war. Die Diskrepanz ihrer Emotionalität äußerte sich in der Schule in extrem unterschiedlicher Weise, indem sie einmal glänzend und selbstbewusst auftrat, anderntags – insbesondere wenn sie sich rechtfertigen musste – emotional labil und unkontrolliert. Konkreter Anlass für die Erziehungsmaßnahmenkonferenz war nun das Belügen und Instrumentalisieren von Lehrkräften beim Versuch eines Kurswechsels.

Die Stufenleiterin erläuterte die Probleme von Lea, die zumindest zeitweilig keine Lust mehr hatte, die Schule zu besuchen. Demgegenüber wünschten die Eltern nach Aussage der Tochter die Fortsetzung der Schullaufbahn, übten aber nach eigenen Angaben dabei keinen Druck auf Lea aus.

Im Gespräch konfrontierte die Stufenleiterin Lea mit ihrem Fehlverhalten: Sie hätte ihrer Fachlehrerin falsche Informationen über frühere Fachnoten gegeben, eine weitere Lehrkraft belogen und bei dem ange-

5 Fuhrer, 2015, 30.

strebten Kurswechsel den Schulleiter durch die nicht wahrheitsgemäßen Angaben versucht zu instrumentalisieren. In Leas Wahrnehmung stellten sich die Sachverhalte deutlich anders dar. Hinsichtlich der vorgeworfenen Lüge verwies sie auf ihren schlechten Ruf aufgrund häufiger Verspätungen, die sie schließlich zu einer Notlüge geführt hätten. Dass sie nicht konsequent darauf geachtet hatte, pünktlich zu sein, wollte sie nun ändern.

Dem anwesenden Vater gegenüber wurde noch einmal thematisiert, dass die unterrichtenden Lehrer aus Leas Verhalten und Reaktionen nicht recht klug würden. Der Vater sah die Ursachen in erster Linie in emotionalen Belastungssituationen und bezeichnete eine emotionale Stärkung für Lea als wichtig. Das würden die Eltern unterstützen wollen, respektierten ihre Tochter und deren Wünsche gleichzeitig aber auch als bald erwachsene Person.

Die Konferenz beschloss in ihrer Beratung, Leas Bemühungen mit Blick auf ihre Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit zu unterstützen. Dazu sollte sie den Erfolg ihrer eigenen Bemühungen mit einer Lehrkraft ihres Vertrauens, die sie in den kommenden Tagen dem Schulleiter zu benennen hatte, regelmäßig besprechen. Lea erklärte sich bereit, an fünf Nachmittagen bei der Hausaufgaben- und Freizeitbetreuung in der Schule mitzuhelfen. Im Falle der Nichteinhaltung dieser Selbstverpflichtung würde sie an weiteren, mit ihrem Tutor zu vereinbarenden Nachmittagen, helfen.

Letztlich ließen sich die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Fehlverhaltens von Lea nicht aus dem Weg räumen. Die Wiedergutmachung diente u. a. der Unterstützung eines am Rande der Gespräche von Lea genannten Berufsziel, später als Erzieherin arbeiten zu wollen.

Bei den Klassensprecherwahlen in einer 7. Klasse hatte sich Maike abfällig über Johanna geäußert und wurde daraufhin von Mitschülern aufgefordert, sich bei Johanna zu entschuldigen. Johanna, die die Bemerkungen Maikes zunächst als nicht so schlimm empfand, beschwichtigte. Nach dem Unterricht setzte Maike ihre beleidigenden Reden allerdings fort und kommentierte körperliche Merkmale Johannas in verletzender Weise, sodass sich Mitschüler an die Klassenlehrerin wandten. Da wegen ähnlicher Vorwürfe bereits ein Gespräch mit Maike, ihren Eltern und der Klassenlehrerin stattgefunden hatte, beantragte die Klassenkonferenz eine Erziehungsmaßnahmenkonferenz.

Während der Konferenz gab Maike an, dass sie sich zwar über Johanna geäußert habe, aber nicht während der Klassensprecherwahl. Außerdem zeigte sie sich nicht davon überzeugt, dass ihre Bemerkungen abfällig gewesen sein sollten. Entschuldigt hatte sie sich schließlich auf mehrfaches und intensives Auffordern einiger Mitschüler.

In der Beratung war sich die Konferenz darüber einig, dass mögliche Konsequenzen Maike helfen sollten, ihr Selbstwertgefühl zu steigern und

sich dabei selbst als freundliche und offene Person zu erfahren, die wertschätzend mit anderen umgeht. Dazu wäre es gut für sie, ein positives und respektvolles Rollenbild an Mitschülern zu erfahren und auch an sich zu erleben. Eine Reflexion ihrer Erfahrungen sollte in einem längeren Gespräch mit der von ihr für die Erziehungsmaßnahmenkonferenz benannten Lehrerin erfolgen.

Der Erfolg erzieherischer Einwirkungen in der Schule hängt nicht zuletzt von der Wirkung auf den betroffenen Schüler ab. Die Absicht, eine Verhaltensänderung zum Positiven zu bewirken, läuft ins Leere, wenn die ergriffenen Maßnahmen als Strafe empfunden werden. Diese Gefahr besteht bei Erziehungsmaßnahmenkonferenzen möglicherweise deutlicher als bei anderen erzieherischen Einwirkungen, auch wenn die erdrückende »Lehrer-Übermacht« einer Klassen- oder gar Lehrerkonferenz durch die Zusammensetzung der Erziehungsmaßnahmenkonferenz mit Eltern- und Schülervertretern abgemildert ist. Um dem Eindruck einer Gerichtsverhandlung entgegenzuwirken, kommt dem Gespräch mit dem Schüler und ggf. seinen Eltern, das nach der Beratungsphase der Konferenz stattfindet, eine besondere Bedeutung zu. Die hier formulierten Konsequenzen aus einem Fehlverhalten sind als Wiedergutmachung zu verstehen. Werden Konsequenzen vom betroffenen Schüler allerdings als Strafe und Sühne für das Fehlverhalten verstanden, kann das gesamte Verfahren in seinen Augen in die Nähe purer Machtübung durch die Konferenz rücken.⁶

Um das zu verhindern, sollen die Vorschläge für eine Wiedergutmachung im besten Fall vom betroffenen Schüler erfolgen. Inwiefern das tatsächlich möglich ist, richtet sich u. a. nach dem Alter und der Reife des Schülers. Bei Maïke war es der Konferenz wichtig, ihr aus den oben dargestellten Gründen einen Mitschüler an die Seite zu stellen und ihr die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen gemeinsam mit einer Lehrkraft zu reflektieren. Die Wiedergutmachung selbst bestand aus der verantwortlichen Betreuung des Spieleschuppens der Schule. Dort werden in den Pausen Spielgeräte an jüngere Schüler ausgegeben. Die Idee zu dieser Aufgabe stammte von Maïke.

Neben der Interpretation einer Erziehungsmaßnahmenkonferenz oder einer Wiedergutmachung als Strafe besteht die Gefahr, dass der Schüler den Anlass erzieherischen Einwirkens auf sich selbst bezieht und nicht auf sein Fehlverhalten: Nicht mein Handeln ist schlecht, ich bin schlecht.⁷ So einer Fehleinschätzung kann nur durch einen respektieren-

6 Urs Fuhrer weist auf die abschreckende Wirkung einer auf Machtübung basierenden Form der Bestrafung hin, die sich nicht nur in der Moralerziehung bei Kindern, sondern auch in der Resozialisierung im Rahmen des Strafvollzugs herausgestellt hat, vgl. Fuhrer, 2015, 30.

7 Auch in der Leistungsbeurteilung verbietet sich eine Personifizierung. Nicht verwunderlich ist, dass mit der völlig unangebrachten Feststellung »was soll man von

den Umgang mit dem Schüler und der ausdrücklichen Abstrahierung des Fehlverhaltens von seiner Person begegnet werden.

Nicht immer ist die Erziehungsmaßnahmenkonferenz das Mittel erster Wahl. Im Gegenteil, häufig ist ein Gespräch mit dem Klassen- oder Stufenleiter angemessen und ausreichend. Bei Fehlverhalten, dessen Tragweite unter Umständen (noch) nicht erkannt wird oder werden kann, besteht die Möglichkeit, zum Gespräch zwischen Schüler, Eltern und Lehrer den Schulleiter hinzuzuziehen.

Anlass des Gesprächs mit Felix aus der 7. Klasse in der eben genannten Konstellation war das Abändern einer Zensur und die Fälschung der elterlichen Unterschrift. Nach der versuchten Zensurenmanipulation war mit Felix und seinem Vater ein Gespräch durch den Klassenlehrer erfolgt, dennoch kam es nur wenige Wochen später zur Unterschriftenfälschung. Felix litt selbst unter seinem Vergessen der Materialien und Aufgabenerledigungen und wollte gegen das Problem mit einem vom Lehrer abzuzeichnenden Hausaufgabenheft angehen. Über die Bedeutung der Fälschungen hatte er sich keine Gedanken gemacht. Für seine schlechten Noten »hasste er sich« und in der Klasse fühlte er sich nicht wohl.

Auch die Eltern sahen ihren Sohn nicht in die Klassengemeinschaft integriert und vermuteten, dass er sich den anderen gegenüber keine Blöße aufgrund der schlechten Zensur geben wollte. Felix selbst schätzte, dass er nicht mehr als fünf Mitschüler finden würde, die mit ihm gemeinsam lernen würden. Ordnung konnte er bislang noch nicht einhalten, obwohl er seit der 6. Klasse seine Tasche selber packen musste und von seiner Mutter beim Ordnen gut unterstützt wurde. Erzieherische Hilfsmaßnahmen waren von den Eltern noch nicht in Erwägung gezogen worden.

Der Klassenlehrer sah die Gründe für die vorgenommenen Fälschungen darin, dass Felix möglicherweise cooler wirken wollte, als er war, das bei seinen Mitschülern allerdings nicht angekommen war und eher kontraproduktiv für seine Situation in der Lerngruppe gewirkt hätte. Die Kommunikation mit den Eltern war gut, aber die Förderung Felix' gelang noch nicht. Die gegenseitige Verstärkung des Drucks auf Felix durch Schule und Elternhaus war vermutlich wenig förderlich.

Zu diesem Zeitpunkt spielte die Klasse nach den Beobachtungen des Klassenlehrers in den Pausen Fangen, was im Gegensatz zu Ballspielen die Täter-Opfer-Struktur verstärkte und der isolierten Situation von Felix in seiner Klasse nicht zugute kam.

Im gemeinsamen Gespräch wurde als Lösungsrichtung angesprochen, dass Felix sich nicht nur als »Opfer« verstehen sollte. Ein Klassenwechsel wurde aktuell nicht erwogen, allerdings eine Prüfung der Situation im

dir schon erwarten« sowohl ein Fehlverhalten als auch eine nicht erbrachte Leistung beurteilt werden kann – und leider immer noch im Schulalltag beurteilt wird.

anschließenden Quartal vereinbart. Da Felix sein Verhalten noch nicht in ausreichendem Maße reflektieren konnte, wurde eine externe erzieherische Hilfe empfohlen, bei der er u. a. sein Verhalten trainieren könnte. Sein Hausaufgabenheft sollte Felix zunächst weiter führen und von den Fachlehrern, die er selbst anzusprechen habe, abzeichnen lassen. Zur Förderung seiner Zuverlässigkeit und Regelmäßigkeit ging Felix für sechs Wochen täglich, mit Ausnahme des unterrichtlichen Langtages pro Woche, dem Hausmeister zur Hand.

An Felix' Beispiel wird deutlich, dass die Konsequenz seines Fehlverhaltens nicht als Wiedergutmachung, sondern als Unterstützung einer positiven Verhaltensänderung zu verstehen war. Dazu gehörte auch, dass er sich nicht auf seine Rolle als Außenseiter festlegen lassen sollte. Die angeratene außerschulische erzieherische Hilfe diente darüber hinaus der Entwicklung eines ausgeprägteren Selbstbewusstseins.

Paul, Schüler der Q1, hatte nach wenigen Stunden zu Beginn des Schuljahres aufgehört, am Sportunterricht teilzunehmen. Er kündigte kurzzeitig einen Kurswechsel an, führte diesen allerdings nicht durch. Später nannte er im Gespräch mit seinem Tutor⁸ Blockaden als Begründung für die Unfähigkeit, ein Gespräch mit Stufenleitung oder Tutor zu führen. Nachdem sich Pauls Fehlen im Kurs herausgestellt hatte, war ihm am Ende des Quartals die Möglichkeit zu einer Feststellungsprüfung gegeben worden. Hierzu erschien er allerdings ohne Sportkleidung und -schuhe.

Der Erziehungsmaßnahmenkonferenz gegenüber bestätigte Paul seine Selbsteinschätzung, dass er sich in eine Blockadesituation hinein manövriert hatte. Anfangs hatte er nur den Kurs wechseln wollen, dann aber immer wieder Termine verpasst und zunehmend Hemmungen vor den Gesprächen gehabt. In der Stufe hatte er sich herausgeredet. Angst vor einem Gespräch mit dem Stufenleiter oder der Tutorin hätte er nicht gehabt. Inzwischen hätte er auch das Aufschieben von Aufgaben im Alltag festgestellt und erste Schritte in Richtung einer Therapie unternommen. Das Vergessen der Sportkleidung zur Feststellungsprüfung wäre allerdings ein reines Versehen gewesen. Paul hatte sich vorgenommen, soziale Aufgaben als Wiedergutmachung zu leisten, auch würde er gern wieder regelmäßige Gespräche mit vertrauten Lehrern führen.

Ein Gespräch mit den Eltern von Paul konnte zum Bedauern der Konferenz nicht geführt werden, da beide verhindert waren. Paul erhielt die Auflage, jedes Fehlen im Sportunterricht mit einem Attest zu entschuldigen. Sein Engagement zur Wiedergutmachung absolvierte er in der Hausaufgaben- und Übermittagsbetreuung sowie durch die Unterstützung eines Schülers bei der Durchführung eines künstlerischen Projekts.

8 Die Oberstufenschüler an der Marienschule wählen sich aus dem Kollegium einen Tutor, an den sie sich in persönlichen Fragen wenden können.

Die von ihm angestrebten Gespräche führte er mit der von ihm gewählten Tutorin.

Die Eltern

In einem gelingenden Schulalltag sind Eltern Erziehungspartner⁹. Das gilt auch und vielleicht besonders für Situationen, in denen eine geordnete Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule gestört ist und Maßnahmen der erzieherischen Einwirkung notwendig werden. Nur mit den Eltern, in keinem Fall gegen sie, kann der gemeinsame Erziehungsauftrag in der Schule gelingen.¹⁰ Das erfordert von beiden Seiten Anstrengungen. An der Darstellung einer Erziehungsmaßnahmenkonferenz lässt sich ganz gut der Zeitaufwand ablesen, der für die Durchführung für Schüler, Eltern und Lehrer notwendig ist. Zeit, die allerdings gut investiert ist.

Nicht jede Krise mündet in ein Fehlverhalten, nicht jedes Fehlverhalten macht ein um die Schulleitung erweitertes Gespräch oder eine Erziehungsmaßnahmenkonferenz erforderlich. Vielfach kann im Vorfeld durch den Austausch mit dem Schüler und / oder seinen Eltern eine Verhaltensänderung, eine Auffälligkeit bewusst gemacht und mögliche Ursachen heraus gefunden werden.

Unter diesem Hinblick spricht vieles für einen guten Kontakt und eine angemessene Beziehungspflege zwischen Eltern und Schule.

Literatur

Bauer, J., Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, München¹¹ 2008.

Fuhrer, U., Zwischen Konsequenz und Strafe. Kinder müssen lernen, dass ihr Verhalten Folgen hat, in: *zeitzeichen*. Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft, Heft 3/2015, 30–32.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, Fundstelle: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/> (15.05.2015).

Kirchliches Schulgesetz des Erzbistums Köln, Fundstelle: http://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/kultur_und_bildung/schulen/content/documentcenter/download/SchulG-EBK_Amtsblatt.pdf (15.05.2015).

Dr. Dieter Miedza ist Leiter der Marienschule in Leverkusen Opladen, einem Gymnasium des Erzbistums Köln.

⁹ Vgl. dazu Bauer 2008, 93–114.

¹⁰ Neben Klagen über schwieriger werdende Schüler werden inzwischen immer häufiger auch Klagen über deren Eltern geäußert und sicher kann jeder Lehrer, so auch ich, mit Beispielen für diese Feststellung aufwarten. In Relation zum Gesamt der Elternschaft werden sie meines Erachtens u.a. in den Publikationen der vergangenen Jahre überbewertet.

»nur noch kurz die Welt retten« – oder: zum Potenzial eines Lernens an Vorbildern¹

1 Vorbilder und ihre ethische Grundierung

Wer kennt sie nicht, gut gemeinte Ratschläge wie: »Nimm Dir ein Beispiel an ...« oder »Von der/dem kannst Du etwas lernen ...«, mit denen Kinder und Jugendliche auf Optionen gelingender Lebensgestaltung aufmerksam gemacht werden. Die Motivationen, die derartigen Hinweisen zugrunde liegen, sind zwar unterschiedlicher Natur, jedoch durchgängig in »Erstrebenswertem« begründet: sei es nun angenehm-korrektes Verhalten, gepflegtes Äußeres, ... – die entsprechende Liste ist beliebig erweiterbar.

Hinter diesem Aufmerksammachen auf als positiv eingeschätzte Verhaltensweisen scheint ein Grundmodell ethischen Lernens auf: das Lernen an Vorbildern. Mit letzteren sind – entsprechend der vielzitierten Definition Reiner Walrafens – Personen gemeint, deren »konkreter Lebensvollzug einen anderen Menschen so zu beeindrucken vermag, dass dieser sich – auf der Suche nach Wegen eigener Lebensführung – mit ihnen identifiziert und in seinem Handeln bemüht, ihnen nachzufolgen«². Die damit einhergehende ethische Dimension des Vorbild-Kontextes wird nicht nur in pädagogischen Diskursen registriert. Im Horizont seiner wertphilosophischen Darlegungen konturiert bspw. Max Scheler: Am Vorbild könnten ethische Gesinnungen erblickt werden, die aufgrund der Liebe, welche für das Vorbild empfunden werde, ins eigene Agieren integriert werden.³ Auch auf soziologischer Seite wird ähnlich argumentiert, z.B. von Jürgen Habermas, der in Vorbildern Optionen zur Ausrichtung des individuellen Lebensentwurfs erkennt,⁴ oder von Hans Joas, der in Vorbildern Werte repräsentiert sieht, an die sich die Vorbild-

1 Georg Hilger zum 75. Geburtstag gewidmet.

2 Reiner Walrafen, Vorbild, in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Freiburg i.Br. u.a. 1975, 328f., zit. 328.

3 Vgl. Max Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus, Bern ²1954, 582. Zu den philosophischen und psychologischen Grundlagen der Vorbildthematik vgl. Margit Stamm, Vorbilder Jugendlicher aus pädagogischer Sicht, in: JRP 24 (2008) 47–49.

4 Vgl. Jürgen Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt a.M. 1991, 104.

nehmer freiwillig binden – nicht zuletzt aufgrund der Qualität der personalen Beziehung.⁵

2 Lernen an Vorbildern – Verortungen

Doch was liegt dieser Idee, ethisches Lernen im Rekurs auf Vorbilder zu gestalten, zugrunde: Ein pädagogisches Erfolgsmodell? Eine Reaktion auf Bedürfnisse der Lernenden?

2.1 Heranwachsende und Vorbilder

Insgesamt gibt es kaum Studien, die Effekte eines Lernens an Vorbildern differenzieren können. Nachweisbar ist, dass sich – nach einem bis Ende der 1990er Jahre beobachtbaren, kontinuierlichen Rückgang – Heranwachsende gegenwärtig wieder verstärkt auf Vorbilder beziehen.⁶ Gründe dafür sind unter anderem: die Suche nach Orientierungspunkten angesichts pluraler Lebensgestaltungsoptionen; die Identitätskonstruktion im Abgleich mit als attraktiv wahrgenommenen Lebensstilen; ein unverkrampfter, von Wahlfreiheit geprägter Umgang mit vorgelebtem Leben. Kinder und Jugendliche interessieren sich für fremde Biographien dann nachhaltig, wenn diese entweder »eigene Lebensthemen, Fragestellungen und Überzeugungen« spiegeln oder »bisher wenig bedachte Probleme, Inhalte und Ansichten« vorstellen.⁷ Durch die Auseinandersetzung mit Vorbildern tasten sich Heranwachsende »an jene Werte heran, die seit Urzeiten nicht nur für [...] [sie] persönlich, sondern auch für ein gedeihliches Zusammenleben der Menschen wichtig sind«⁸. Dabei beurteilen sie Personen anhand verschiedener Kriterien, von denen sich viele als ethisch konnotiert erweisen: unter anderem an Erfolg, Erfahrung, gutem Handeln, Authentizität, Sozialität, Lebensfreude.⁹ Im Vergleich zu Kindern sind sich insbesondere Jugendliche bewusst, dass

5 Vgl. *Hans Joas*, Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: *Nelson Killius* u.a. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/Main 2002, 58–77, zit. 76.

6 Vgl. *Hans Mendl*, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015, 21–24; *Konstantin Lindner*, In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht (ARP 31), Göttingen 2007, 36–38.

7 *Karolin Kuhn*, An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung, (Empirische Theologie 21), Münster 2010, 240f.

8 *Dana Horáková*, Vorbilder. Berühmte Deutsche erzählen, wer ihnen wichtig ist, Wiesbaden 2007, 34. Vgl. diesbzgl. auch *Mendl*, Modelle (s.o. Anm. 6), 31.

9 Vgl. *Konstantin Lindner*, Vorbild ≠ Vorbild – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen, in: *Religionspädagogische Beiträge* 63 (2009) 75–90, zit. 84.

auch eine vorbildhafte Person nicht in allen Lebensbereichen perfekt sein kann.¹⁰ Hinzu kommt ein »eher fragmentarischer« Zugriff, insofern »sich die Jugendlichen nicht mehr an der Person als Ganzes orientieren«.¹¹

2.2 Lernen an »Vor-Bildern« ≠ Vorbildlernen

Das Potenzial von Vorbildern wird in pädagogischen Zusammenhängen disparat wahrgenommen. Insbesondere die klassische Idee des Vorbildlernens zieht seit Ende der 1960er Jahre Kritik auf sich, da ihr die unbedingte Aufforderung zu »Nachahmung und Befolgung« inhärent ist: »Vorbilder sagen, was Menschen unter generellen Bedingungen zu tun oder zu lassen haben.«¹² Diese Form des Nachahmungslernens wird zu Recht kritisiert, weil sie gängelt und eine eigenständige Beurteilung der Vorbild-Person verwehrt.

Gleichwohl sollte aus dieser Kritik keine grundsätzliche Ablehnung der Thematisierung von vorbildhaften Personen resultieren – unter anderem auch deshalb, weil Heranwachsende diesen nicht selten selbst zuneigen. Es gilt jedoch, Vorbilder als »Vor-Bilder« ins Lerngeschehen einzubringen, als Bilder vorgelebter Lebensentwürfe, die Orientierungen für die Gestaltung eines guten Lebens bieten und in dieser Hinsicht kritisch befragt sowie beurteilt werden dürfen. Ganz im Sinne der von Albert Bandura entfalteten sozial-kognitiven Theorie des so genannten »Modell-Lernens«¹³ sind hinsichtlich der Beschäftigung mit Vorbildern Reflexionsräume einzukalkulieren; unter anderem, um Lernende durch »das Herausarbeiten von Haltungen, Einstellungen und Werten«¹⁴ zu befähigen, auch die eventuell vorschnelle Bewunderung einer Person in den Horizont vernunftgemäßer Kritik zu stellen und sich eigene Maßstäbe für die Gestaltung eines guten Lebens zu erarbeiten. Dabei muss ferner ernstgenommen werden, dass Heranwachsende manche »Vor-Bilder« als Vorbilder ablehnen.

2.3 Tugendethische Blickwinkel auf Vorbilder

Viele (religions-)pädagogische Darlegungen zum Lernen an bzw. mit Vorbildern setzen auf deren ethisches Potenzial – nicht selten in einem explizit oder unterschwellig normativ aufgeladenen Duktus, insofern

10 Vgl. ebd., 85–87.

11 Stamm, Vorbilder (s.o. Anm. 3), 53.

12 Irene Mieth / Dietmar Mieth, Vorbild oder Modell. Geschichten und Überlegungen zur narrativen Ethik, in: Katechetische Blätter 102 (1977) 625–631, zit. 627.

13 Vgl. Walter Edelmann / Simone Wittmann, Lernpsychologie. Mit Online-Materialien. 7., vollst. überarb. Aufl., Weinheim u.a. 2012, 165–168.

14 Mendl, Modelle (s.o. Anm. 6), 65f.

dadurch wünschenswerte Haltungen nahegebracht werden sollen. Dass in jüngster Zeit diese normativ-ethische Perspektive wieder verstärkt gespielt wird, belegt auch die durch Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum und andere forcierte Rehabilitierung der Tugendethik.¹⁵ Tugend bezeichnet »ihrer formalen Bestimmung nach nur eine *einzige* Grundhaltung«¹⁶. Den daraus in materialer Hinsicht ableitbaren Einzel-Tugenden wird zugesprochen, sie würden »die Tauglichkeit des Individuums, sein Leben gut führen zu können, erhöhen«¹⁷, indem sie Kriterien und Maßstäbe für das Gute vorgeben. Dass dem wirklich so ist, kann zwar bis dato durch Ergebnisse empirischer Forschung nicht bestätigt werden. Doch ist danach zu fragen, inwiefern Tugendethik dem Lernen an Vorbildern Impulse bieten kann: Mit Tugenden werden ebenfalls ethische Orientierungspunkte vorgegeben, die idealerweise zur »Inkorporierung eines als vernünftig erkannten und selbstkritisch reflektierten Habitus«¹⁸ führen. Indem sie die Tugenden im Rekurs auf Menschen vorstellt, die diese verkörpern, will die Tugendethik dem Subjekt Optionen eröffnen, seine »wesensgemäße Vollendung [...] in der freien Selbstbindung an das Gute«¹⁹ abseits von Berechnung und Unvernünftigkeit zu realisieren. Damit sich eine tugendhafte Grundhaltung einstellt, ist das Einüben des Vernunftgemäßen und ethisch Richtigen Voraussetzung.²⁰ Ein Einüben leistet das Vorbildlernen nicht.

Nicht selten hatte ein Rekurs auf Tugenden »individualitätshemmende und -verachtende Wirkungen«²¹. Neuere tugendethische Ansätze berücksichtigen dies und grenzen sich von einer lediglich Vorgaben setzenden Idee ab: Sie sehen das Potenzial der Tugenden vor allem darin, dass Menschen sich daran hinsichtlich ihrer Lebensführung ausrichten. Diese »aufgeweichte«, das Subjekt ernst nehmende tugendethische Neujustierung bietet dem Grundanliegen des ethischen Lernens nur bedingt

15 Vgl. u.a. Klaus Peter Rippe / Peter Schaber (Hg.), *Tugendethik*, Stuttgart 1998; darin Alasdair MacIntyre, *Das Wesen der Tugenden*, 92–113, sowie Martha Nussbaum, *Nicht-relative Tugenden. Ein aristotelischer Ansatz*, 114–165. Zur protestantischen Skepsis dem Tugendbegriff gegenüber vgl. Eberhard Schockenhoff, *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*. 2., überarb. Aufl., Freiburg i.Br. 2014, 196–201. Martin Hailer widmet sich auf evangelischer Seite dieser Fragestellung. Vgl. Ders., *Urteilen lernen durch Habitus-Erwerb? Vorüberlegungen zu einer evangelischen Tugendethik*, in: Ingrid Schoberth (Hg.), *Urteilen lernen III*, Göttingen 2014, 69–87.

16 Schockenhoff, *Grundlegung* (s.o. Anm. 15), 73.

17 Hans-Joachim Höhn, *Das Leben in Form bringen. Konturen einer neuen Tugendethik*, Freiburg i.Br. 2014, 115.

18 Siegbert Peetz, *Werte oder Tugenden? Zur Reformulierung des Habitus in der Moralerziehung*, in: Herbert Rommel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Waltrop 2007, 39–63, zit. 61.

19 Schockenhoff, *Grundlegung* (s.o. Anm. 15), 90.

20 Vgl. Höhn, *Leben* (s.o. Anm. 17), 117.

21 Vgl. ebd., 118.

Neues. Gewisses Potenzial birgt die materiale Seite: So können Tugenden – insbesondere die Aspekte Klug- bzw. Vernunftgemäßheit und Gerechtigkeit – als Kriterienraster dienen, um menschliche Handlungsweisen hinsichtlich »des Guten« einzuschätzen. Sie eröffnen dementsprechend Optionen, »Vor-Bilder« in ihrer Vorbildhaftigkeit zu bewerten,²² wobei dadurch Bewertungsmaßstäbe, die die Lernenden selbst ansetzen, nicht übergangen werden dürfen.

3 Ethisches Lernen an Vorbildern im Religionsunterricht

3.1 Eine kurze historische Einordnung

In christlich-religionspädagogischen Zusammenhängen wurde dem Lernen an vorbildhaften Personen über Jahrhunderte hinweg Aufmerksamkeit geschenkt: »Imitatio Christi« ist zu einer Grundformel christlicher Theologie, christlicher Erziehung und Bildung geworden.²³ Die damit verknüpfte Idee, im orientierenden Verweis auf die Nachfolge Christi zu (glaubens-)angemessener, guter Lebenspraxis aufzufordern, wirkt bis in die Gegenwart religionspädagogisch nach. Dieser Referenzkontext wurde im Verlauf der Jahrhunderte auf Personen ausgeweitet, die durch ihre (Christus nachfolgende) Lebensgestaltung Vorbilder sein können. Spätestens durch ihren Missbrauch für ideologische Zwecke im nationalsozialistischen Regime geriet die Vorbild-Pädagogik allgemein in Misskredit: Sie wurde verdächtigt, Heranwachsende in deren Mündigwerden zu behindern.²⁴ Ende der 1980er Jahre diskutierte die Erziehungswissenschaft »kaum noch über die Vorbild-Pädagogik«²⁵. Nicht ganz so weitreichend erweist sich diese Distanzierung für religionspädagogische Kontexte: Als Reaktion auf die Kritik wird hier das Augenmerk auf einen von Oktroyierung »gereinigten Vorbild-Begriff«²⁶ gelegt. Das Thema selbst ist – bis auf eine kurze Phase des Desinteresses in den

22 Vgl. Mendl, Modelle (s.o. Anm. 6), 88; 234. Vgl. zudem Mirjam Schambeck, Art. Tugend IV. Praktisch-theologisch, in: LThK³ (2001) 10, 300f.

23 Ursula Frost, Erziehung durch Vorbilder, in: Heinrich Schmidinger (Hg.), Vorbilder. Realität und Illusion, Graz u. a. 1996, 91–127, zit. 111.

24 Vgl. u. a. Theodor W. Adorno, Ohne Leitbild. Parva Aesthetica, Frankfurt/Main 1970, 13f. Vgl. auch die grundlegende Skepsis, geäußert von Horst Rumpf, Siegt Droge? Lebenshilfe? Realitätsersatz? Biographische Splitter zum Vorbildbedürfnis, in: Pädagogik (2000) H. 7–8, 56–59.

25 Ludwig Kerstiens, Modell oder Vorbild? Pädagogische Überlegungen zu einem verdrängten Thema, in: Lebendige Katechese 8 (1986) 77–83, zit. 77. Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland lässt sich nachweisen, dass in der DDR aus ideologischen Gründen weiterhin auf eine autoritäre Vorbildpädagogik gesetzt wurde. Vgl. Ulrike Witten, Diakonisches Lernen an Biographien, Leipzig 2014, 74f.

26 Günter Stachel, Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen, in: Ders. und Dietmar Mieth (Hg.), Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 106–116, zit. 101.

späten 1980er und 1990er Jahren – nach wie vor präsent; nicht selten mit dem Verweis darauf, dass »Vorbildern für den Prozeß des Glaubenslernens und ethisch Handelnlernens zentrale Bedeutung«²⁷ zukomme. Gegenwärtig werden Vorbilder wieder verstärkt hinsichtlich ihrer Relevanz für religiöse Lern- und Bildungsprozesse diskutiert – auch in Bezug auf ethisches Lernen. Hans Mendl pointiert die damit verbundene Frage: »In welchen Personen steckt moralisches Potenzial, das die Entwicklung des eigenen moralischen Universums fördern kann?«²⁸

3.2 Vorbilder als Träger des christlichen Propriums

Wenn es darum geht, das Potenzial des Lernens an Vorbildern für ethische Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen des Religionsunterrichts auszuloten, ist die Frage nach dem diesbezüglichen Proprium zu stellen. Ethisches Lernen in diesem Unterrichtsfach unterscheidet sich von ethischem Lernen in anderen Zusammenhängen zunächst nicht, insofern es die Schülerinnen und Schüler befähigen muss, ethische Fragestellungen wahrzunehmen, unter Zuhilfenahme von Wissen zu reflektieren und zu beurteilen, zu kommunizieren und sich im Idealfall handlungsleitend dazu zu positionieren. Was jedoch das Spezifikum darstellt, ist die Konzentrierung all dieser prozessuralen Aneignungsaspekte im Horizont der Gottesfrage. Daher gilt es, in religionsunterrichtlichen, ethischen Lernprozessen mit den Lernenden »orientierende[] Erfahrungen mit dem biblisch bezeugten Gott«²⁹ zu erschließen. Durch die Begegnung mit Vorbildern, die ihre Lebensidee im Rekurs auf die jesuanische Reich-Gottes-Botschaft deuten, können sich den Schülerinnen und Schülern Begründungen und Alternativen gelingender Lebensgestaltung auf tun. Im Hintergrund dieser Überlegung steht das Wissen darum, dass Ethik nicht traditionsunabhängig zu denken, sondern in spezifische Referenz-

27 *Albert Biesinger*, Empirisch-ethische Grundzüge des Nachahmungslernens, in: *Ders. / Günter Biemer* (Hg.), *Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung*, Mainz 1983, 53–66, zit. 59.

28 *Mendl*, Modelle (s.o. Anm. 6), 12. Hans Mendls vielfältige Publikationen prägen seit Jahren den religionspädagogischen Vorbild-Diskurs. In Auswahl sei auf weitere Veröffentlichungen verwiesen, die sich dem Lernen an Vorbildern unter religionspädagogisch-ethischer Perspektive widmen: *Witten*, Diakonisches Lernen (s.o. Anm. 25); *Bettina Herrmann / Sybille Wittmann*, *Von Heiligen und anderen Menschen wie ich. Modelle zur religiösen Werteerziehung in Kita und Gemeinde*, München 2010; *Martin Rothgangel / Hans Schwarz* (Hg.), *Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags*, Frankfurt/Main u. a. 2011; JRP 24 (2008): *Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht*.

29 *Bernhard Dressler*, Werteerziehung – Wertevermittlung im Bildungskontext. Thesen zu Möglichkeiten und Grenzen, in: *Forum Erwachsenenbildung* 40 (2007) H. 3, 24.

systeme eingebunden ist.³⁰ So macht es einen Unterschied, ob sich das Engagement für Ausgegrenzte aus politischem Kalkül oder aus einem Rekurs auf den christlichen Glauben speist.

Insbesondere zeigt sich dies hinsichtlich der Heiligen, die im katholischen Kontext als Fürsprecherinnen und -sprecher bei Gott verehrt werden und deren radikale Gottsuche nicht selten legendarisch überzeichnet wurde. Bei ihrer Thematisierung – wie auch anderer vorbildhafter Personen – darf es im Religionsunterricht nicht um ein ethisierendes Deduzieren einer christlichen Ethik gehen, sondern darum, Menschen vorzustellen, »die zeigen, wie Christ-Sein [...] gehen kann«³¹ und welche Auswirkungen sich daraus für ethisches Agieren ergeben. Hier eröffnen sich Gegenwelten und Hoffnungszusammenhänge. Indem das Lernen an Vorbildern unter Ermöglichung rationaler Kritik – Achtung: »Vorbilder [und insbesondere Heilige; K.L.] stehen [...] in einem hermeneutischen Zirkel mit der Institution, durch die sie vertreten werden«³²! – für diese Dimension sensibilisiert, bietet es im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern einen Mehrwert.

Beachtenswert in diesem Zusammenhang erscheint zudem, dass Kinder und Jugendliche gegenwärtig nur noch bedingt fähig sind, religiöse Motivationen und Ausdrucksweisen als solche zu identifizieren. Wenn überhaupt, werden ihnen derartige Momente vornehmlich an »professionellen ChristInnen« zugänglich, die aufgrund kirchlich-religiöser Eingebundenheit eindeutig zuordbar sind. Selbst religiös sozialisierte Heranwachsende können »einen Bezug zu Gott und seinem Wirken nicht in gewöhnlichen Christen« herstellen.³³ In dieser Hinsicht müssen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht unterstützt werden: Neben der Identifizierung expliziter Rekurse auf biblische oder christlich-religiöse Motive, die auf das christliche Begründungsmoment ethischen Handelns verweisen, können im Religionsunterricht – wie oben angedeutet – auch die Tugenden Optionen bieten, »Vor-Bilder« in ihrer Vorbildhaftigkeit zu dechiffrieren. Bis in die Gegenwart erweisen sich dabei die von Thomas von Aquin im Rekurs auf Platon und Aristoteles präzisierten Kardinaltugenden Gerechtigkeit, Klug- bzw. Vernunftgemäßheit, Tapferkeit bzw. Sturmut, Mäßigung sowie die drei theologischen Tugenden Glaube, Hoffnung und Liebe als relevant.

30 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Ders. / Georg Hilger / Stephan Leimgruber (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München ³2013, 434–452, zit. 448.

31 Mendl, Modelle (s.o. Anm. 6), 31. Zu Heiligen vgl. ebd., 127–151.

32 Folkert Rickers, »Kritisch gebrochene Vorbilder« in der religiösen Erziehung, in: JRP 24 (2008) 213–240, zit. 219.

33 Kuhn, Biographien (s.o. Anm. 7), 254.

3.3 Beachtenswerte Lernkontexte

Eine die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ernst nehmende Thematisierung von vorbildhaften Personen im Religionsunterricht erfordert Lernarrangements, die es ermöglichen, »Vor-Bilder« als Vorbilder zu erschließen.

Den Inhalt können sowohl Personen darstellen, die von Lehrenden hinsichtlich einer ethischen Fragestellung ausgewählt werden, als auch Vorbilder, die die Lernenden selbst angesichts entsprechender Fragekontexte als solche identifizieren. Die Kritik an Heiligen oder anderen überhöhten Vorbildern, die fernen Zeiten und fremden Lebenswelten entstammen und somit für Schülerinnen und Schüler nur bedingt zugänglich sind, ist ernst zu nehmen, sollte aber nicht dazu führen, dass »große Persönlichkeiten« grundsätzlich ausgeklammert bleiben. Wichtig erscheint es daher, letztere nicht als unerreichbare, zur Nachahmung verpflichtende Personen zu zeichnen, sondern als Menschen mit Ecken und Kanten wahrnehmbar werden zu lassen. So genannte »local heroes«, die dem Nahbereich der Lernenden entstammen und »verschiedene Formen altruistischen Verhaltens«³⁴ entfalten, besitzen Potenzial; bisweilen ist es gar möglich, ihnen abseits von medialer Präsentation im Unterricht selbst zu begegnen.

Aus dem bisher Dargelegten ergeben sich zentrale Lernbewegungen, die für die Thematisierung von Vorbildern bedeutsam sind. Es ist unerlässlich, mit den Schülerinnen und Schülern ihr eigenes *Vorverständnis* (1) von Vorbildhaftigkeit und daraus erwachsende Kriterien für die Bewertung ethisch kontextualisierten Verhaltens zu erhellern. Auch Lehrende müssen auskunftsfähig sein, warum sie welche Person als ethisches Vorbild vorstellen. Prämissen des Umgangs mit Vorbildern stellen einerseits die *vernunftbasierte, kritische Befragung mit offenem Interpretationshorizont* (2) dar und andererseits die *Reflexion, inwiefern ein christlicher Sinnzusammenhang das Agieren der thematisierten Person prägt* (3). Zugleich bedarf es der *Integration theologischer Expertise* (4), um den Lernenden den potenziellen »Mehrwert« einer christlich konnotierten Ethik zu erschließen, aus welcher heraus Menschen ihr Leben gestalten. Wie jede Form ethischer Urteilsbildung sollte auch die Beschäftigung mit Vorbildern die Schülerinnen und Schüler befähigen, unter Zuhilfenahme ihrer eigenen wie auch der im gesamten Lernprozess erarbeiteten Kriterien eine *eigene Position* (5) auszuprägen und diese zu kommunizieren.

4 Integration von Ausgegrenzten als ethische Herausforderung – was Lernen an Vorbildern damit zu tun haben kann

Das Zeichen war einfach, aber deutlich: Eine seiner ersten Pastoralreisen führte den neu gewählten Papst Franziskus im Juli 2013 zu auf Lampedusa festsitzenden Flüchtlingen und den sie aufnehmenden Inselbewohnerinnen und -bewohnern – nicht weil sie Christen, sondern weil sie Menschen sind. »Die Wohlstandskultur, die uns dazu bringt, an uns selbst zu denken, macht uns unempfindlich gegen die Schreie der anderen«³⁵, gab er in seiner Predigt auf dem Sportplatz in Salina zu bedenken. Durch seine besuchende Zuwendung setzte Franziskus einerseits ein Zeichen ethischen Handelns, wie mit den – im wahrsten Sinne des Wortes – ausgegrenzten Flüchtlingen umgegangen werden kann. Andererseits forderte er damit zur Bekämpfung dieser prekären Situation auf.

Das Beispiel von Franziskus bietet einen Lernanlass, sich im Religionsunterricht der Frage nach einem ethisch angemessenen Umgang mit Ausgegrenzten zu widmen. Eindeutige Antworten gibt es darauf nicht. Nach einer ersten Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Flüchtlingsproblematik und der Thematisierung damit verknüpfter ethischer Herausforderungen sowie verschiedener Optionen, die den Schülerinnen und Schülern plausibel scheinen, um mit diesen Herausforderungen zu Rande zu kommen, könnte Franziskus' Lampedusa-Besuch ins Zentrum des Lerngeschehens rücken. Unter der Perspektive ethischen Lernens können die Lernenden beispielsweise Ausschnitte aus der Lampedusa-Predigt des Papstes lesen, Gründe für sein Handeln identifizieren und diese diskutieren. Zudem bietet es sich an, Hinweise auf die jesuanische Aufforderung, auch den Geringsten zu achten (Mt 25,35–40), oder auf weitere biblische und theologisch-ethische Verortungen³⁶ zu geben, um theologische Expertise in das Lernarrangement zu integrieren. Durch dieses Setting kann den Schülerinnen und Schülern der christliche Sinnzusammenhang in seiner ethischen Brisanz deutlich werden.

Im Sinne der oben dargelegten »zentralen Lernbewegungen« sollte das weitere Lerngeschehen die Lernenden auffordern, die »Lampedusa-Aktion« des Papstes in ihrer Vorbildhaftigkeit und Nachahmungsoptionalität zu bewerten: z.B. anhand von Recherchen in Medienorganen, inwiefern die Lampedusa-Reise Veränderungen mit sich gebracht oder andere Verantwortungsträger/innen aufgerüttelt hat; z.B. aber auch, indem die Schülerinnen und Schüler danach fragen, wie sie sich selbst für Menschen auf der Flucht engagieren könnten. Die Tendenz, hilfeschuchende Menschen, die ihre Heimatländer verlassen mussten, auszugrenzen, ist gegenwärtig groß – fatalerweise schlägt sie bisweilen in rechtsradikal

35 http://w2.vatican.va/content/francesco/de/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130708_omelia-lampedusa.html [letzter Abruf am 15.11.2014].

36 Vgl. Konstantin Lindner, Pack dein Leben zusammen. Migration und Flucht, in: Religion erleben. Unterrichtsmaterial 16 (2009) 3–49, zit. 6–11.

motivierte Stimmungsmache um. Dennoch gibt es viele Personen, die sich für Flüchtlinge engagieren. Ganz im Sinne der Idee von Hans Mendl könnten die Schülerinnen und Schüler deshalb aufgefordert werden, »local heroes« – und somit eventuelle »Vorbilder« – ausfindig zu machen, die sich privat oder in Vereinen (z.B. Pro Asyl oder regionale Initiativen) für Menschen auf der Flucht engagieren. Recherchen im eigenen Familien- und Freundes-Umfeld, aber auch in der lokalen Presse, stellen Optionen dar, den hinter dem Engagement liegenden Motivationen nachzugehen. Nicht immer werden sich dabei explizit christliche oder gar im Vorbild des Papstes situierte Begründungen identifizieren lassen; vielleicht aber grundlegende Tugenden. Insofern können die Ergebnisse der Recherchen sowie klasseninterne Diskussionen – unter anderem über die Bedeutung eines christlich motivierten Agierens – die ethische Urteilsbildung forcieren. Darüber hinaus bietet die Auseinandersetzung mit Vorbildern die Option, eigene Möglichkeiten eines integrierenden Umgangs mit ausgegrenzten Flüchtlingen zu entdecken und sogar umzusetzen. Dann bleibt der von Tim Bendzko besungene, den Titel des vorliegenden Beitrags liefernde Refrain »nur noch kurz die Welt retten« eventuell keine Ausrede mehr für eine egozentrierte Perspektive, für Trägheit und Untätigkeit angesichts »großer«, nicht erreich- und nachahmbarer Vorbilder, sondern steht dafür, dass Schülerinnen und Schüler durch ethisches Lernen an vorbildhaften Personen herausgefordert werden, über ihre eigenen Optionen nachzudenken, um – wenn auch »nur noch kurz« und im Kleinen – die Welt zu retten.

Dr. Konstantin Lindner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

»Forschungsreisen durch das Reich des Guten und Bösen«

Erzählungen als Medium des ethischen Lernens

»Philosophen behaupten gern von sich, sie argumentierten nur. In Wirklichkeit erzählen sie oft Geschichten. Wozu?«¹

Wozu, so will dieser Beitrag fragen, werden im Religionsunterricht Geschichten und Erzählungen unterschiedlicher Art in einen Lernprozess eingebracht, der darauf zielt, Schülerinnen und Schülern Wege einer eigenständigen Urteilsfindung in ethischen Fragen aufzuzeigen? Auf welche Weise können Erzählungen die ethische Urteilsbildung aufgrund ihrer narrativen Form fruchtbar bereichern, und was ist auch kritisch zu bedenken, wenn Erzählungen zum Medium des ethischen Lernens werden?

Zunächst einmal scheinen Erzählungen nicht so recht zu den Aufgaben zu passen, vor denen die ethische Urteilsbildung steht. Ein Blick in unterschiedliche ethikdidaktische Konzeptionen aus dem Bereich der Religionspädagogik, aber auch der außerschulischen Bildungsarbeit, die der Arbeit mit Erzählungen bereits einen festen Platz einräumen, soll deshalb helfen, erste Antworten auf die Frage zu finden, warum und an welchen Orten Erzählungen ein eigenes ethikdidaktisches Potenzial zugesprochen werden kann. Dieses Potenzial wird sich dann produktiv entfalten können, wenn die der narrativen Form eigene Art und Weise, das ethische Nachdenken zu befördern, aber auch in eine bestimmte Richtung zu lenken, didaktisch reflektiert wird. Als wichtiger Bezugspunkt dieser sich anschließenden Reflexion dient Paul Ricœurs Narrativitätstheorie, in der die Erzählung über ihr Verhältnis zur menschlichen Praxis erklärt und diskutiert wird.² Abschließend soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie ethische Lernprozesse zum Thema pränatale Diagnostik und den damit einhergehenden ethischen Fragen durch einen Romanauszug sowie durch einen biblischen Erzählstoff angeregt und fruchtbar bereichert werden können.

1 Rüdiger Bittner / Susanne Kaul, *Moralische Erzählungen* (Kleine Schriften zur literarischen Ästhetik und Hermeneutik 5), Göttingen 2014, 60.

2 Vgl. hierzu v.a. Paul Ricœur, *Zeit und Erzählung*, Band I und III: *Zeit und historische Erzählung*. Die erzählte Zeit, München 1988, 1991.

1 Das ethikdidaktische Angebot von Erzählungen

Bei aller didaktischen Hochachtung, die das Erzählen grundsätzlich genießt – bei der Frage nach ihrem Einfluss auf das Nachdenken in ethischen Fragen scheint zunächst einmal eher Zurückhaltung angebracht zu sein. Die von Seiten der Ethik eingebrachte Befürchtung, Erzählungen würden »durch [ihre] Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit« dazu verleiten, die doch notwendige »kritische Reflexion zu umgehen«³, ist hierbei ebenso nachzuvollziehen wie der Hinweis, man müsse die Gültigkeit rationaler Entscheidungen, anders als es die Erzählung nahelegt, auch »losgelöst vom aktuellen Kontext vertreten können«⁴. Theologie und Religionspädagogik warnen zudem vor einer vorschnellen Funktionalisierung nicht nur der biblischen Geschichten. Man dürfe von ihnen, so z.B. Bernhard Sill, »keine unmittelbare ethische Nutzenanwendung«⁵ erwarten.

Die vielen Fallgeschichten, Romanauszüge, Kurzgeschichten, Verweise auf biblische Erzählstoffe und andere kleinere Erzählformen, die als Textmedien in den Materialsammlungen und Religionsbüchern zu ethischen Themen zu finden sind, lassen trotz der genannten Vorbehalte darauf schließen, dass der narrativen Form auch im Bereich des ethischen Lernens zugetraut wird, produktive Lernprozesse anzustoßen und zu begleiten.⁶ Angesichts der geäußerten Vorbehalte wird die Frage spannend, an welchen Stellen und mit welchem Ziel ethikdidaktische Konzeptionen auf Erzählungen als Medium des ethischen Lernens verweisen. Was von dem, was ethisches Lernen »braucht«, können Erzählungen in die angestrebten Lernprozesse einbringen?

In der Auseinandersetzung mit ethikdidaktischen Konzeptionen, die Erzählungen unterschiedlicher Art einen festen Platz in den angestrebten Lernprozessen einräumen, wird der Einstieg in die Auseinandersetzung mit einem ethischen Fragekreis als ein erster wichtiger Ort sichtbar, an dem Erzählungen eine besondere didaktische Aufmerksamkeit erfahren. Meist sind es Fallgeschichten, oft schildern sie ein moralisches Dilemma, die zum *Entdeckungszusammenhang ethischer Fragen und Probleme* werden. Vor allem dort, wo diese Fragen und Probleme als besonders komplex und herausfordernd erlebt werden, werden Erzählungen als

3 Marcus Düwell, Ästhetische Erfahrung und Moral, in: Dietmar Mieth (Hg.), Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, Tübingen 2000, 11–35, hier 12.

4 Walter Lesch, Narrative Ansätze in der Bioethik, in: Marcus Düwell / Klaus Steigleder (Hg.), Bioethik. Eine Einführung, Frankfurt a.M. 2003, 184–199, hier 185.

5 Bernhard Sill, Ars narrandi und die ethische Predigt, in: Rolf Zerfass (Hg.), Erzählter Glaube – erzählende Kirche (Quaestiones disputatae 16), Freiburg 1988, 142–158, hier 143f.

6 Vgl. Julia Horlacher, Erzählungen und ethische Bildung. Eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen im Religionsunterricht (Ökumenische Religionspädagogik 3), Münster 2009, 191–281.

Medium, das eine erste Begegnung mit den unterschiedlichen Fragen und Herausforderungen ermöglicht, wertgeschätzt. Mit ihrer Anschaulichkeit, ihrer Verankerung in der konkreten Lebenswelt der erzählten Personen und ihrer leicht zugänglichen Form werden Erzählungen zu didaktischen Brücken, die den Weg hinein in die Reflexion ethischer Fragestellungen und Problemen öffnen. Erzählungen können, so zeigen z. B. Erfahrungen aus der Arbeit an bioethischen Themen, Lernende zu Beginn der ethischen Auseinandersetzung sprachfähig machen und regen ein erstes erfahrungsbezogenes Nachdenken an, auf das weitere Lernprozesse aufbauen können.⁷

Die Fähigkeit narrativer Texte, einzelne Personen und Schicksale ins Licht der Aufmerksamkeit zu stellen und diese den Hörern und Lesern der Geschichte nahezubringen, wird zu einer weiteren wichtigen Einsatzstelle für Erzählungen als Medium des ethischen Lernens. Sie gibt sich dort zu erkennen, wo neben der Kenntnis und Reflexion ethischer Regeln und Prinzipien die Fähigkeit, den *Einzelfall mit all seinen individuellen Verflechtungen wahrzunehmen und nach einem Urteil zu fragen, das diesem Einzelfall entspricht*, als wichtige Zielperspektive des ethischen Lernens angesehen wird. In Erzählungen bekommt dieser Einzelfall seine Geschichte(n) und damit eine für das ethische Fragen und Nachdenken zugängliche Gestalt. Sollen Schülerinnen und Schüler lernen, »(i)n komplexen Lebensverhältnissen dem Einzelfall gerecht zu werden«⁸, dann werden Kompetenzen wie Identifikation und Empathie, Perspektivenwechsel und eine sorgfältige Wahrnehmung des jeweiligen Kontexts wichtig. Erzählungen und Geschichten, so die Überzeugung, können dazu anregen, diese Kompetenzen auszuprobieren und einzuüben.⁹ Dabei, so wissen Kuld und Schmid, bringen sie die Frage nach dem Ziel, auf das eine Geschichte zuläuft, in das ethische Nachdenken ein. Erzählungen können demzufolge *das ethische Lernen für die teleologische Dimension ethischer Reflexion öffnen* und daran erinnern, dass ethische Reflexion kein Selbstzweck ist, sondern letztlich im Dienst eines guten Zusammenlebens mit anderen steht.¹⁰

Eine inhaltliche Profilierung erfährt die Sensibilität für die Geschichte einzelner Menschen mit der Orientierung an der »*Autorität des fremden Leids*«. Soll das von Metz eingebrachte Kriterium des »Eingedenken fremden Leids« als zentrales »universales ethisches Prinzip«¹¹ Eingang

7 Vgl. Ulrich Gebhard, Alltagsmythen zur Gentechnik. Eine Chance für die politische Bildung, in: Wolfgang Beer / Peter Markus / Katrin Platzer (Hg.), Technik ins Gerede bringen. Der bioethische und biopolitische Diskurs in Deutschland, Bad Schwalbach 2004, 155–167.

8 Lothar Kuld / Bruno Schmid, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001, 116.

9 Vgl. ebd., 116; Martha Montello, Narrative Competence, in: Hilde Nelson Lindemann, Stories and Their Limits, New York / London 1997, 185–197.

10 Kuld/Schmid, Dilemmageschichten (s.o. Anm. 9), 112f.

11 Ebd., 112.

in das ethische Fragen und Suchen der Schülerinnen und Schüler finden, so scheint der Rückgriff auf Erzählungen nicht nur hilfreich, sondern auch notwendig zu sein. Erzählungen geben Leiderfahrungen eine Sprache und den Menschen, deren Geschichte erzählt wird, ein Gesicht. In Geschichten kann deutlich werden, welche existenzielle Bedeutung ethische Konflikte haben können. So werden die Stimmen derer hörbar, auf die zu hören auch heißt, sich ihnen gegenüber zu verantworten.¹²

Vielleicht braucht diese Antwort auch in der Schule weniger ein methodisch abgesichertes Fragen nach moralischen Bewertungen als vielmehr den Mut, das längst als richtig Erkannte einmal auszuprobieren. Ein bewusstes Hinhören auf einzelne Geschichten erfordert über die Autorität des fremden Leids hinaus jedoch eine Auseinandersetzung mit dem Orientierungsrahmen ethischer Normen und Kriterien. Aus einer religionspädagogischen Perspektive speist sich die ethikdidaktische Aufmerksamkeit für Erzählungen unterschiedlicher Art in diesem Zusammenhang auch aus dem Bestreben, den *Erfahrungsbezug und die geschichtliche Bedingtheit nicht nur der biblisch überlieferten Normen aufzuzeigen und in den Lernprozess einzubringen*. Dabei machen u.a. Dietmar Mieth und Günther Stachel darauf aufmerksam, dass Erzählungen zeigen können, wie der Rahmen, den ethische Normen und Prinzipien für das menschliche Handeln und Urteilen abstecken, in konkreten Herausforderungen und Erfahrungen seine Form bekommen hat. Dass und wie dieser Rahmen im Lauf der Zeit angesichts neuer Entwicklungen und Fragen immer wieder neue Konturen gewonnen hat, kann über Erzählungen eingebracht und in Erinnerung gerufen werden. Deshalb wird den erzählten Erfahrungen auch zugetraut, zu einem vertieften Verständnis normativer ethischer Setzungen und deren entlastender Funktion beizutragen und gleichzeitig den einfachen Rückgriff auf scheinbar zeitlos gültige autoritäre Satzungen zumindest zu erschweren.¹³ Astrid Greve verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf das »enge Verschlungensein von Erinnern, Erzählen und Wegweisung«¹⁴, das der biblischen Überlieferung zu eigen sei und sie nach eigenen Wegen des ethischen Lernens im Religionsunterrichts fragen lässt.

Neben ihrem Vermögen, Vergangenes anschaulich werden zu lassen, wird auch das fiktive, spielerische Moment der narrativen Form aus ethikdidaktischer Perspektive bedeutsam. Braucht das ethische Lernen ein solches »fantastisches« Element? Für Dietmar Mieth bildet der von Robert Musil vorgestellte *Möglichkeitssinn* einen wichtigen Zielhorizont des ethischen Lernens. In diesem Horizont werden Erzählungen wichtig,

12 Vgl. Astrid Greve, Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Neukirchen-Vluyn 1999, 165; Kuld/Schmid, Dilemmageschichten (s.o. Anm. 9), 111.

13 Vgl. Dietmar Mieth / Günther Stachel, ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, 1978.

14 Greve, Erinnern (s.o. Anm. 12), 76.

weil sie über das Bestehende hinaus davon erzählen können, was möglich wäre, und so dazu anregen, »das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.«¹⁵ Erzählungen werden zum Widerspruch gegen eine resignative und zur Passivität führende Überzeugung, die sich in das Vorhandene einfügt und weitere Entwicklungen einfach abwartet. Diese Öffnung des Blicks für bislang ungesehene und ungenutzte Möglichkeiten kann, so Mieth, die »Fähigkeit zur originellen, schöpferischen Lösung von Konflikten«¹⁶ befördern. Exemplarisch veranschaulicht werden solche Wege der Konfliktlösung in den sogenannten »Modellschichten.« Als Geschichten, in denen angesichts scheinbar alternativloser Ausweglosigkeiten neue überraschende Handlungsmöglichkeiten gewonnen werden können, zeigen sie, »was man aus einer defekten Situation machen kann; indem man wach und unvoreingenommen alle Möglichkeiten in Betracht zieht, statt sich falsche Alternativen aufdrängen zu lassen.«¹⁷ Das ethische Lernen an und mit Erzählungen wird so zum einem »Training von Kreativität und Mündigkeit«¹⁸.

2 Didaktische Herausforderungen

Das vorgestellte produktive Potenzial von Erzählungen für das ethische Lernen wird, so soll im Folgenden deutlich werden, dann seine Wirkung entfalten können, wenn die Eigenheiten der narrativen Form auch in ihren Begrenzungen didaktisch aufmerksam wahrgenommen und kritisch bedacht werden. Erzählungen zeigen sich hierbei als Medien, die das ethische Lernen in unterschiedliche Spannungsfelder stellen und damit auf eine eigene Weise herausfordern und nach einer didaktischen Antwort fragen lassen.

Ethisches Lernen im Spannungsfeld von Information und Fiktion

Erzählungen, wie z.B. Romanausschnitte oder biografische Erinnerungen, werden, wie oben erläutert, als Medium wertgeschätzt, das eine erste erfahrungs- und lebensweltbezogene Begegnung mit einem ethischen Fragekreis ermöglicht und die Lernenden so mit hineinnimmt in die Auseinandersetzung mit den darin thematisierten ethischen Themen und Konflikten. Dabei spielt das von Paul Ricœur beschriebene Vermögen der narrativen Form, »das Mannigfaltige der Umstände, Ziele, Mittel, Initiativen und Wechselhandlungen, der Schicksalsschläge und aller Folgen des menschlichen Handelns zu einer umfassenden und vollständigen

15 Robert Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften*, Reinbek (1930/32) ²1987 (Band 1), 1.

16 Mieth/Stachel, *ethisch handeln lernen* (s.o. Anm. 13), 114.

17 Dietmar Mieth / Irene Mieth, in: *Mieth/Stachel* (s.o. Anm. 14), 106–116, 110; 114f.

18 Ebd., 114f.

Handlung [zu vereinigen]«¹⁹, eine zentrale Rolle. Die Erzählung vermag einen Zusammenhang aus den vielen unterschiedlichen Elementen, die zur menschlichen Praxis gehören, herzustellen. So wird die Komplexität der menschlichen Praxis mit all ihren Brüchen zwar nicht aufgehoben, aber durch die Erzählung wird sie doch zugänglich, bekommt eine Form, bringt den Vorschlag eines nachvollziehbaren Zusammenhangs in eine Gestalt. Dabei ist didaktisch zu beachten, dass die Erzählung diesen Zusammenhang herstellt, sie findet ihn nicht einfach vor. Die Erzählung ist keine »Kopie einer vorher bestehenden Wirklichkeit«²⁰. Sie gibt nicht einfach das Vorfindliche wieder. Sie ahmt die menschliche Praxis nach und schafft dabei etwas Eigenes, Neues. Dieser Bruch zwischen menschlicher Praxis und der Erzählung bleibt bei allem informativen Gehalt einer Erzählung bestehen. Die Erzählung bringt »Quasi-Dinge« hervor, »verfindet ein Als ob« und ist keine »Gegenwarts-(...) Verdoppelung«.²¹ Der Bruch mit der Praxis trennt dabei nicht nur, er öffnet das neu zu gestaltende Feld menschlicher Handlungen in der Erzählung auch für das Spiel der Fantasie und ihr Vermögen, eigene experimentelle Welten zu entwerfen.

Werden Erzählungen als Entdeckungszusammenhang ethischer Fragen eingeführt, so besteht leicht die Gefahr, dass dieser Bruch zwischen menschlicher Praxis und Erzählung didaktisch übersprungen wird und die Erzählung in erster Linie als Information wahrgenommen wird. Dies aber wollen und können Erzählungen vor allem dann nicht sein, wenn sie ihren Blick in die Zukunft richten. Charlotte Kerner erzählt z.B. in ihrem Jugendroman »Geboren 1999«²² davon, wie menschliches Leben in einer künstlichen Gebärmutter heranwächst und welche Folgen dies für die Identitätsfindung eines Jugendlichen haben kann. Gerne wird dieser Roman bzw. werden Auszüge daraus aufgegriffen, um Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu ethischen Fragen zu eröffnen, die mit den Techniken der Reproduktionsmedizin einhergehen. Wird hierbei die künstliche Gebärmutter, die Charlotte Kerner beschreibt, gleich zu Beginn eines Lernprozesses zum Paradigma für diese Techniken, über die im Folgenden nachgedacht und ethisch geurteilt werden soll, so besteht nicht nur die Gefahr, dass das narrative Urteil der Erzählung zu wenig beachtet und bewusst reflektiert wird, es stellt sich auch die Frage, ob hier die Anstrengung einer naturwissenschaftlich-technischen Information einfach übersprungen werden will. Die Grenzen zwischen Information und Fiktion verschwimmen und können über das bei den Schülerinnen und Schülern vorhandene Vorwissen meist nicht eingeholt

19 Paul Ricœur, *Zeit und Erzählung*. Band I. *Zeit und historische Erzählung*, München 1988, 8.

20 Ebd., 77.

21 Ebd.

22 Vgl. Charlotte Kerner, *Geboren 1999*, Weinheim/Basel (1995) Neuaufgabe 2000.

werden. So verbindet sich mit der Wertschätzung narrativer Texte als Medium des ethischen Lernens die Herausforderung, nach Wegen zu suchen, die aus der Erzählung heraus hinein in die Information und dann in die Argumentation führen. Dabei gilt es zunächst der Erzählung ihren Platz zu sichern als Medium, das Fragen überhaupt erst stellen lässt, Neugier entfacht, unterschiedliche Perspektiven veranschaulicht, eigene Betroffenheit empfinden und formulieren hilft. Von dort aus aber ist ein weiterer Schritt didaktisch unverzichtbar: das methodisch aufbereitete Fragen nach dem aktuellen Stand der Technik und der dafür notwendigen Sachkenntnis, die über die Fachgrenzen hinaus eingeholt werden kann, nach rechtlichen Regelungen und ethischen Argumenten, nach einem überzeugenden Verständnis des Menschseins, nicht zuletzt in seiner Bestimmung als Geschöpf und Ebenbild Gottes.

Ethisches Lernen im Spannungsfeld von Partikularität und Universalität
Im ersten Teil des Artikels wurde die Erzählung als Anwältin des Einzelfalls und dessen ethischer Relevanz vorgestellt. Ricœurs Überlegungen zum narrativen Urteil erinnern in diesem Zusammenhang daran, dass die Erzählung das Einzelne, Besondere immer auch in das Licht einer für die narrative Form typischen Allgemeingültigkeit stellt. »Der innere Zusammenhang als solches ist der Ansatz der Verallgemeinerung«²³, so erklärt er. Dadurch, dass Individuelles und Einzelnes in die Einheit einer Erzählung finden, lassen sie sich nicht mehr losgelöst von diesem übergreifenden »Ganzen« verstehen und bekommen von dort her auch ihre eigene Bedeutung zugewiesen. Das »Ganze«, die »Pointe«, das »Thema«²⁴ einer Geschichte wiederum verbirgt sich in der Art und Weise, in der die einzelnen Ereignisse von einem Anfang ausgehend miteinander in Verbindung gebracht werden und auf das Ende der Geschichte zulaufen. So wächst in der Erzählung aus dem »Vereinzelten« heraus etwas »Universelle[s]«, die Aneinanderreihung einzelner Ereignisse wird in das Licht des »Notwendigen oder Wahrscheinlichen« gestellt.²⁵ Deshalb ist didaktisch zu bedenken, wie mit diesem Zusammenspiel von Einzelfall und Allgemeingültigkeit umgegangen wird. Dies ist umso wichtiger, da bereits die Auswahl einer Geschichte für den Unterricht den Schluss nahelegt, dass die darin auftretenden Problemen und Fragen einen exemplarischen Charakter haben. Wird z.B. in einem Religionsbuch davon erzählt, wie tiefgefrorene Embryonen Jahre nach dem Tod ihrer biologischen Eltern einer fremden Frau eingesetzt werden, so werden mögliche, aber nicht unbedingt typische Folgen reproduktiver Techniken vor Augen geführt. In der Wahrnehmung der Lernenden erscheint das Fallbeispiel jedoch rasch als typisch für die Anwendung reproduktiver Techniken und prägt auch das erste Urteil über sie. Arbeiten Erzählungen mit dem

23 Paul Ricœur, *Zeit und Erzählung I* (s.o. Anm. 19), 70.

24 Ebd., 108.

25 Ebd., 70.

»Schock des Möglichen«²⁶, können sie die Augen öffnen und Fragen und Probleme überhaupt erst sichtbar machen. Gleichzeitig wird das hervorgerufene Erschrecken über das Mögliche die ethische Reflexion von Anfang an prägen. So stellt bereits die Auswahl der Fallgeschichten wichtige Weichen für das ethische Lernen und sollte deshalb auch in besonderer Weise danach befragt werden, ob das Aufzeigen von besonders extremen Beispielen als notwendig erachtet wird und welche Ziele damit verbunden werden. Soll das eigene ethische Urteil auf dem Abwägen unterschiedlicher Aspekte und Argumente aufbauen, so braucht die Parteilichkeit der Fallgeschichte eine didaktische Antwort, die den Blick über den Einzelfall hinaus öffnet, indem z.B. breite Erfahrungswerte aus der Praxis recherchiert, indem andere Stimmen zu Wort kommen und unterschiedliche Argumente, Werte und Normen reflektiert werden können, um so das ethische Urteil auf den Weg zu bringen.

Ethisches Lernen im Spannungsfeld von Empathie und Distanzierung

Empathie und Identifikation, so wurde deutlich, können an Erzählungen eingeübt werden und als wichtige Kompetenzen einer anwendungsbezogenen ethischen Urteilsbildung trainiert werden. Die »Autorität fremden Leids« wird dabei sichtbar und stark gemacht. Immer schon, daran erinnern Ricœurs Hinweise zum narrativen Urteil, bringt die Erzählung Leid nicht nur zur Anschauung, sie zeigt auch, wie sie dieses Leid verstanden wissen will. Für Ricœur verleiht sie dem Erzähler und denen, die die Geschichte hören, »Augen – zu sehen und zu weinen«²⁷. Er weiß: »[E]s gibt vielleicht Verbrechen, die man nicht vergessen darf, Opfer, deren Leiden weniger nach Rache schreit als danach, erzählt zu werden. Einzig der Wille, nicht zu vergessen, kann bewirken, daß sich diese Verbrechen *nie* wiederholen.«²⁸ Auch Empathie und Identifikation sind jedoch darauf angewiesen, ein didaktisches Gegenüber zu finden, um den ethischen Lernprozess nicht vorschnell einzuengen. Problematisch wird die Parteilichkeit der narrativen Form und der von ihr bewirkten Emotionen vor allem dort, wo die Autorität des menschlichen Leides allein nicht ausreicht, um zu einem eigenen ethischen Urteil zu gelangen. So können z.B. Erzählungen in der aktuellen Diskussion um die Sterbehilfe auf Fragen und Probleme aufmerksam machen und zu einem sorgfältigen und empathischen Hinhören auf unterschiedliche Perspektiven auffordern, die ja in je eigener Weise auf menschliche Leiderfahrungen rekurrieren und dabei zu ganz unterschiedlichen ethischen Urteilen gelangen. Erzählte Leiderfahrungen dürfen nicht dazu führen, dass ethische Kriterien und Prinzipien über den normativen Anspruch menschlichen Leids hinaus kein Gehör mehr finden. Damit steht das ethische Lernen an und mit

26 Ebd., 135.

27 Paul Ricœur, *Zeit und Erzählung*, Band III: Die erzählte Zeit, München 1991, 305.

28 Ebd., 306.

Erzählungen nicht nur vor der Aufgabe einer sorgfältigen und verantwortlichen Auswahl der Erfahrungen, die über eine Erzählung eingebracht werden. Es braucht ebenso das didaktische Bewusstsein davon, dass zur Identifikation die Distanzierung gehört. Beides ist didaktisch in aufeinander folgenden Schritten notwendig: das Eintauchen in die Welt der Erzählung, das Zeit und Raum benötigt und nicht durch eine vorschnelle didaktische Nutzbarmachung in ihrer Wirkung gestört werden darf, und ein zweiter, auch kritischer Blick, der den Einzelfall ganz bewusst in einen übergreifenden Zusammenhang stellt und für die Diskussion öffnet.

3 »Dass es dich gibt«²⁹ – Bausteine für ein ethisches Lernen an und mit Erzählungen in einer Unterrichtseinheit zur pränatalen Diagnostik

Einige der vorgestellten didaktischen Überlegungen sollen im Folgenden anhand eines Unterrichtsbeispiels konkretisiert werden. Es handelt sich dabei um Bausteine für eine Unterrichtseinheit zum Thema pränatale Diagnostik. Sie wurde für das zweite Schuljahr des Berufskollegs der Fachschule für Sozialpädagogik entwickelt. Ausgehend von Inhalten für das Fach »Evangelische Religion/Religionspädagogik« soll die Entwicklung eines begründeten Standpunkts in einer »ethische[n] Konfliktsituation[.]«, die mit der pränatalen Diagnostik gegeben ist, ermöglicht werden. In diesem Zusammenhang wird auch das »biblisch-christliche Menschenbild« in seiner Bedeutung für die »Menschenwürde und Menschenrechte, auch im Blick auf Kinder und Jugendliche mit körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen« thematisiert und in die Suche nach dem eigenen ethischen Urteil mit einbezogen.³⁰

Baustein 1: Ein Romanauszug als Entdeckungszusammenhang der ethischen Fragen zur pränatalen Diagnostik

Die Lektüre eines Auszugs aus Sandra Roths Roman »Lotta Wundertüte: unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl« steht am Anfang der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den ethischen Fragen zur pränatalen Diagnostik. Darin nimmt die Autorin ihre Leserinnen und Leser mit hinein in ihren Familienalltag, der seit der Geburt ihrer Tochter Lotta stark von deren Erkrankung, einer »Malformation der Vena Galeni« und damit einer schweren Behinderung, geprägt ist. Roth eröffnet einen Blick hinein in ihre Ängste, Befürchtungen, Belastungen, in die Reaktionen

29 Sandra Roth, *Dass es dich gibt*, in: ZEITmagazin 3/2012, <http://www.zeit.de/2012/03/Kind-Behinderung>. Vgl. hierzu auch: Roth, Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl, Köln 2013.

30 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Lehrplan für das Berufskolleg Fachschule für Sozialpädagogik. Evangelische Religionslehre/Religionspädagogik. Schuljahr 1 und 2, 2010, 10, 13.

von Freunden und Fremden auf das Mädchen, sie zeigt aber auch überzeugend: »In all dem Dreck finden wir Gold.«³¹ Immer wieder flicht die Autorin Fragen ein, die sich auf die Folgen der pränatalen Diagnostik für ihren Alltag beziehen. Diese finden ihren Ausgangspunkt in Dialogen wie dem folgenden: »Im Bäckerei-Café. Ben will Kakao, Lotta kriegt ein Weckchen. Die Bedienung: ›Die Kleine schaut ja komisch. Hat die was?‹ ›Die hat eine Sehbehinderung.‹ ›Aber wussten Sie das nicht vorher?‹ ›Vor der Geburt, meinen Sie?‹ ›Ja. Aber der große Bruder ist ganz normal, oder? Dann konnten Sie ja nichts dafür.« Sandra Roth weiß: »[Ü]ber allem schwebt die Schuldfrage« und kann sich ein Leben ohne ihre kleine Tochter doch nicht vorstellen.³²

Mit der Entscheidung für diesen Romanauszug verbinden sich folgende didaktischen Überlegungen: Die Problematik der pränatalen Diagnostik wird hier nicht über eine Situation eingebracht, in der es um die Entscheidung für oder gegen einen diagnostischen Test oder um die Frage nach dem Abbruch der Schwangerschaft aufgrund eines Testergebnisses geht. Es wird vielmehr aufgezeigt, welche Folgen die Praxis der pränatalen Diagnostik im Leben einer Familie mit einer behinderten Tochter hat. So wird der Blick für die gesellschaftliche Dimension dieser diagnostischen Möglichkeiten geöffnet und stellt die Fragen nach Lebenswert und Lebensrecht in diesen Kontext hinein. Didaktisch hilfreich ist zudem, dass die Autorin selbst immer wieder darauf hinweist, dass und wie ihre Geschichte von ihrer ganz persönlichen Situation, z.B. auch von ihren finanziellen Möglichkeiten geprägt ist.

Methodisch lässt sich die Lektüre des Romanauszugs wie folgt gestalten: Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Textmaterial. Da das Lesetempo sehr unterschiedlich ist, wird ein Bereich gekennzeichnet, der als Pflichtlektüre gelesen werden soll, schnelle Leserinnen und Leser haben die Möglichkeit, einen größeren Text zu lesen. (Bei der Umsetzung haben schließlich alle das gesamte Textmaterial zu Ende gelesen, sei es in oder außerhalb des Unterrichts.) Die Lektürezeit wird bewusst so gestaltet, dass ein Eintauchen in die Welt des Textes ermöglicht wird. So kann ein Platz außerhalb des Klassenzimmers aufgesucht werden, an dem das Lesen leicht fällt. Auch die erste Auseinandersetzung mit dem Text findet auf der Ebene des eigenen Erlebens statt. Hierzu eignet sich die Placemate-Methode. Auf einem Plakat wird zunächst in Kleingruppen von jedem Gruppenmitglied ein Feld mit den eigenen Empfindungen und Reaktionen auf den Text beschriftet, dies geschieht, ohne zu reden. In der Mitte des Plakats wird ein Feld freigehalten, auf dem dann im gemeinsamen Austausch die wichtigsten Punkte gesammelt werden. In einem zweiten Schritt werden nun im Klassenverband Fragen gesammelt, die beim Lesen des Textes auftauchten. Aus dem als eindrücklich beschriebenen Leseerlebnis heraus wird der Schritt hinein in die be-

31 Vgl. Roth, Dass es dich gibt (Anm. 29).

32 Ebd.

wusste ethische Auseinandersetzung vollzogen. Die Fragen werden notiert, nach medizinischen, rechtlichen, ethischen ... Fragen sortiert und zum Ausgangspunkt einer Unterrichtsphase, in der die Information im Vordergrund steht.

Baustein 2: »Die eigene Grundsicht auf das Leben einbringen« – Auseinandersetzung mit einem biblischen Erzählstoff

Werden im Religionsunterricht angesichts der Möglichkeiten und der Praxis der pränatalen Praxis Fragen nach Lebensrecht und Menschenwürde gestellt, so eröffnet dies die Chance und auch die Notwendigkeit, nach den Quellen zu fragen, aus denen sich die Antworten schöpfen, die die jüdisch-christliche Überlieferung hierfür bereit hält. Für Martin Honecker ist es in erster Linie »die eigene Grundsicht auf das Leben«³³, mit der die evangelische Ethik das bioethische Nachdenken bereichert und diesem ein eigenes Profil geben kann, und Lothar Kuld schreibt zum bioethischen Lernen: »[Der Religionsunterricht] wird von dem ausgehen, was er zum Leben des Menschen in biblischer Sicht zu sagen hat. Das ist der Glaube, dass Gott sich empathisch mit dem aussortierten, selektierten, an den Rand gedrückten Leben solidarisiert.«³⁴ Der Beitrag biblischer Geschichten für das bio-ethische Lernen bekommt hier seinen Ort. Wie aber kann diese göttliche Solidarität als Grundperspektive auf das menschliche Leben für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nachvollziehbar werden?

»Ist Gott behindert?«³⁵

Eine Antwort auf diese Frage wird im Unterricht über eine Erzählung gesucht, in der ein biblischer Erzählstoff in die Fragen einer behinderten Frau hinein spricht. Eindrücklich beschreibt Nancy Eiesland, wie ihre Erfahrungen als von Geburt an behinderte Frau zunächst keine befriedigenden theologischen Antworten finden. Diese entdeckt sie für sich, als sie gemeinsam mit anderen behinderten Menschen eine Perikope aus dem Lukas-Evangelium liest. »Sehet meine Hände und Füße, dass ich es selbst bin!«³⁶, sagt dort der auferstandene Christus und zeigt sich den Jüngern als auferstandener und zugleich verwundeter, beschädigter Christus. Eiesland kann aus der Begegnung mit diesem Text heraus sagen: »Der auferstandene Christus der christlichen Überlieferung ist ein

33 Martin Honecker, Bioethik aus der Sicht evangelischer Ethik, in: Adrian Holderegger / Denis Müller u.a. (Hg.), Theologie und biomedizinische Ethik. Grundlagen und Konzeptionen, Freiburg i.Br. 2002, 85–105, hier 105.

34 Lothar Kuld, Nicht Gott, sondern die Natur!, in: ru. Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht 35 (2003), 100.

35 Vgl. hierzu: Anita Müller-Friese, Ebenbildlichkeit Gottes: Ist Gott behindert?, in: Annabelle Pithan / Wolfhard Schweiker (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 99–105, hier 99.

36 Lk 24,39.

behinderter Gott.«³⁷ Für sie wird diese Erkenntnis zu einer befreienden Erfahrung: »Behindert und göttlich ist offensichtlich kein Widerspruch!«³⁸ Eieslands theologische Reflexionen haben bereits einen stark narrativen Charakter und lassen sich leicht zu einer Erzählung für die Schülerinnen und Schüler verdichten. Zunächst einmal, so die Erfahrung, werden die Lernenden auf einen solchen Text evtl. auch mit Unverständnis und Abwehr reagieren. In Standbildern soll deshalb nachvollziehbar und erfahrbar werden, wie die Begegnung mit der biblischen Geschichte ein neues Licht auf ein Leben mit Behinderungen und Beeinträchtigungen werfen kann. Die Schülerinnen und Schüler erhalten hierfür zunächst unterschiedliche Aussagen, mit denen Eiesland sich konfrontiert sah: »In Gottes Augen bist du etwas Besonderes, darum hat er dir das große Leid zugefügt«, »Deine Behinderung ist dir gegeben, damit sich dein Charakter festigt« oder »Vielleicht hängt deine Behinderung mit verborgenen Sünden zusammen.«³⁹ Über ein Standbild, das in Kleingruppen gebaut wird, können die Schülerinnen und Schüler durch ihre Körperhaltungen und durch ihre räumliche Distanz zu den ausgelegten Sätzen ausprobieren und auf sich wirken lassen, wie sich diese Sätze wohl für jemanden »anfühlen«, der selbst behindert ist. In einer zweiten Runde werden ebenfalls Standbilder gebaut, nun zu der biblischen Szene, in der der auferstandene Christus zu den Jüngern kommt, seine verwundeten Hände und Füße zeigt und spricht: »Was seid ihr erschrocken, und warum steigen Bedenken in euren Herzen auf? Sehet meine Hände und Füße, dass ich es sei.«⁴⁰ Wo wäre in dieser Szene ein »guter Platz« für einen Menschen mit einer Behinderung? Wo würde er oder sie sich wohlfühlen? Eigene Erfahrungen mit dem biblischen Text werden über den Körperausdruck möglich und bekommen durch den Kontrast mit den vorausgegangenen Aussagen eine eigene Wirkung und Aussage, die dann auch versprachlicht und reflektiert werden kann.

Dr. phil. *Julia Horlacher* ist Dozentin für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft an der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik in Stuttgart-Botnang.

37 *Nancy Eiesland*, Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung, in: *Stephan Leimgruber* u.a. (Hg.), *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein*, Münster 2001, 7–25, hier 11.

38 *Müller-Friese*, 102.

39 Vgl. *Eiesland*, behinderter Gott (s.o. Anm. 39), 8f.

40 Lk 24,38f.

Argumentieren lernen – Religionspädagogik und Medizinethik im Dialog

Für alle Beteiligten, die sich während einer medizinischen Behandlung begegnen, werden Entscheidungsfindungen bei ethisch-moralischen Problemen zunehmend komplexer. Dies ist zum einen der sich immer weiter fortentwickelnden apparativen und medikamentösen Therapie zuzuschreiben, zum anderen aber auch eine Folge der Pluralisierung von ethischen Handlungsoptionen und -modellen.¹ Die Komplexität von ethisch-moralischen und sittlichen Entscheidungsprozessen verlangt danach, frühzeitig deren Anwendung zu erlernen und nicht damit zu warten, bis sie akut in der eigenen Lebenssituation zu lösen sind. Zudem kommt es bei medizinethischen Entscheidungen nicht selten vor, dass sich ein Patient oder Angehöriger in einer Dilemma-Situation befindet, die sehr rasch emotional geführt wird.² Der Religionsunterricht kann hierfür ein geeigneter Ort sein, um Schüler darin zu fördern, im Sinne einer sittlichen Urteilsfindung sprach- und argumentationsfähig zu werden, zudem bietet er auch Raum, um eine an Faktenwissen orientierte Diskussion einzuüben. Durchaus können emotionale Lernziele dabei eine wichtige Rolle spielen, sie sollten aber als solche wahrgenommen, anerkannt und reflektiert werden.

In diesem Beitrag werden zwei klassische Modelle aus Medizinethik und Religionspädagogik in Dialog gesetzt, die auf Basis einer so genannten *Alltagsmoral* beziehungsweise einer *sittlich-religiösen Ethik* argumentieren. Das erste Modell wurde vom Münchener Medizinethiker Georg Marckmann mitentwickelt, das zweite Modell geht auf den evangelischen Theologen Heinz Eduard Tödt zurück. Vorgeschlagen wird eine Kombination aus beiden Modellen, die als tragfähige Strategie für eine Didaktik von Argumentations- und Urteilsfähigkeit fungieren kann. Im Folgenden werden beide Modelle und ihre Kombination exemplarisch ausgeführt. Zudem sollen beide Modelle in Kombination auf eine konkrete alltägliche medizinische Situation – den so genannten *informed consent* (Einwilligung des Patienten nach eingehender Aufklärung) – angewandt werden.

1 Vgl. Urban Wiesing (Hg.), *Ethik in der Medizin. Ein Studienbuch*, Stuttgart 2012.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird zur Bezeichnung gemischtgeschlechtlicher Gruppen die männliche Form verwendet; gemeint sind jedoch beide Geschlechter, hier z.B. Patientinnen und Patienten.

1 Der rekonstruktive oder kohärente Begründungsansatz nach Georg Marckmann

Medizinethische Urteilsfindungen werden im Wesentlichen von vier Prinzipien geleitet³:

1. Nach dem »Prinzip des Wohltuns« (*beneficence*) müssen alle Therapieentscheidungen so getroffen werden, dass dadurch für den Kranken ein größtmöglicher Nutzen entsteht. Dazu zählen neben einem medizinischen Vorteil auch Verbesserung der Lebensqualität und/oder eine Verlängerung der Überlebenszeit.
2. Aufgrund des »Prinzip des Nichtschadens« (*nonmaleficence*) darf dem Patienten durch medizinische Eingriffe kein Schaden zugefügt werden. Unangenehme oder unerwünschte Nebenwirkungen, die bei einer prinzipiell wirksamen Therapie auftreten, müssen gegen dieses Prinzip abgewogen werden.
3. Eine Therapie darf nur nach ausführlicher Beratung und Aufklärung des Patienten (*informed consent*) durchgeführt werden. Dabei ist der geäußerte oder mutmaßliche Wille des Patienten höher zu schätzen als eine medizinische Indikation für eine Therapie oder die Meinung von medizinischem Fachpersonal oder Angehörigen (*respect for autonomy*).
4. Nach dem »Prinzip der Gerechtigkeit« (*justice*) wird der Blick über den individuellen Patienten hinaus auf gesellschaftliche, gesundheitsökonomische und krankenversicherungsrechtliche Aspekte ausgewertet. Dieses Prinzip beinhaltet zum Beispiel auch, dass bei gleichen Erkrankungen gleiche Therapieangebote unabhängig von sozialen und finanziellen Faktoren gewährt werden.

Alle vier Prinzipien sind unabhängig voneinander verbindlich, müssen aber im Einzelfall individuell geprüft und gegeneinander abgewogen werden, zumal jedes einzelne Prinzip zu unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich eines ethischen Problems führen kann. Dabei liegen die Interpretation und Spezifikation der einzelnen Prinzipien beim Anwender selbst. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Patient und Arzt kann nur dann entstehen, wenn zwar bestimmte moralische Grundsätze berücksichtigt werden, diese aber nicht auf individuellen Interessen des Arztes beruhen.⁴ Ziel eines medizinethischen Prozesses soll es sein, einen möglichst breiten Konsens zu finden.

3 Tom L. Beauchamp / James F. Childress, *Principles of Biomedical Ethics*, New York / Oxford 2013.

4 Georg Marckmann, *Ethik in der Medizin – Ethische Grundlagen medizinischer Behandlungsentscheidungen* – Auftaktartikel zur Serie. In: Bayerisches Ärzteblatt 9/2013, 442–445, hier 442.

Auf Basis dieser vier medizinethischen Prinzipien entwickelt Marckmann ein fünfstufiges Modell zur *prinzipienorientierten Falldiskussion*.⁵ In einem *ersten Schritt* werden alle relevanten medizinischen Fakten, Prognosefaktoren, Verlaufseinträge, psychosoziale, existenzielle und kulturelle Faktoren zusammengestellt. Daraus werden möglicherweise verschiedene Behandlungsstrategien erarbeitet und nach unterschiedlichen Behandlungszielen bewertet. Durch dieses Vorgehen entsteht ein umfassender medizinischer Überblick über die aktuelle Situation eines Patienten.

Es folgt ein erster Bewertungsschritt, bei dem es zunächst ausschließlich um die individuelle Bewertung des Patientenwohls geht. Nach Marckmann ist durch diese Vorgehensweise sichergestellt, dass zunächst alle äußeren Störgrößen in Bezug auf die Bewertung ausgeschlossen sind. Es geht hierbei primär um die Bewertung eines zu erwartenden Behandlungserfolges bzw. um mögliche Schäden oder Nebenwirkungen, die nicht abhängig sind von subjektiven Erwartungshaltungen. Dieser erste Bewertungsschritt gliedert sich somit in zwei Teilschritte. Erst im zweiten Teilschritt wird nach der Autonomie des Patienten gefragt. Dabei geht es nicht nur um eine aktuelle Standortbestimmung mit dem Patienten, sondern auch um das Zusammentragen früherer Äußerungen und Werthaltungen. Dieser Schritt ist dann vor allem von Relevanz, wenn der Patient sich aktuell nicht oder nicht mehr äußern kann.

Der zweite Bewertungsschritt berücksichtigt alle möglichen Aspekte des »Prinzips der Gerechtigkeit«. Diese können u.a. auf moralisch-sittliche Ansprüche Dritter eingehen sowie finanzielle und apparative Ressourcen berücksichtigen. Marckmann stellt bei diesem Analyseschritt heraus, dass Interessen von Dritten in jedem Fall den im ersten Bewertungsschritt ermittelten Kriterien unterzuordnen sind.⁶

Im vierten Schritt werden die in den vorausgehenden Bewertungsschritten erarbeiteten Kriterien zusammengefasst, erörtert und einer Gewichtung unterzogen. Dabei ist es insbesondere bei divergierenden Ansprüchen notwendig, eine eindeutige Priorisierung vorzunehmen. Wichtig ist, dass einer eventuellen Ablehnung einer Therapie durch den Patienten nachzukommen ist. Die Entscheidung über Nutzen und Schaden einer Therapie liegt somit letztlich beim Patienten selbst.

Eine Besonderheit des Modells von Marckmann liegt in der darauf folgenden erneuten kritischen Reflexion der bereits getroffenen Entscheidungen. Ein solcher Prozess kann z.B. durch eine Balint-Gruppe oder eine Supervision entstehen.

5 A.a.O., 443.

6 A.a.O., 445.

2 Die ethische Theorie sittlicher Urteilsfindung nach Heinz Eduard Tödt

Mögliche Strategien zur Bewertungsfindung lässt Marckmann offen. Daher bietet sich für die Bewertungsschritte 2 und 3 der in der Religionspädagogik häufig angewendete Ansatz von Heinz Eduard Tödt an.⁷ Für den Religionsunterricht wird dieses Modell im Folgenden anhand der ihm eigenen sechs Sachmomente knapp skizziert.⁸

1. Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als eines sittlichen

Ein konkretes Fallbeispiel (Kasuistik) wird nicht nur beschrieben, sondern im Hinblick auf die darin enthaltenen sittlichen Problemstellungen analysiert. Dabei orientiert sich die Fragestellung nicht allein daran, was möglich und machbar ist, sondern nimmt eine der sittlichen Wahrnehmung entsprechende ganzheitliche Perspektive ein. Dadurch wird »das Teilproblem [...] in einen weiteren Zusammenhang integriert und jetzt erst voll in seiner sittlichen Bedeutung erkannt.«⁹

2. Situationsanalyse

Da bestimmte sittliche Frage- und Problemstellungen niemals isoliert auftreten, sondern in »komplexe Realzusammenhänge«¹⁰ fallen, beleuchtet die Situationsanalyse den jeweiligen Kontext und das je eigene Bedingungsgefüge eines Problems. Hierbei werden auch verschiedene Lösungsansätze in den Blick genommen.

3. Beurteilung von Verhaltensorptionen

Das mittlerweile situativ analysierte Problem fordert zu konkreten Lösungen heraus. Tödts Konzept zufolge werden nun unterschiedliche Verhaltensalternativen, die als Lösungen in Betracht kommen, vor dem Hintergrund ihrer Voraussetzungen und hinsichtlich ihrer Konsequenzen überprüft und erörtert.

4. Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven

Auch wenn Normen nach Tödt nicht als oberste sittliche Kriterien aufgefasst werden sollten, haben sie dennoch im sittlichen Urteil eine unumgängliche Funktion, insofern sie die Regeln formulieren, an denen sich das Alltagsleben von Gruppen und Gesellschaften orientiert. Somit soll nun die kritische Frage nach dem sittlichen Geltungsanspruch der an sich immer schon implizit mitspielenden Normen gestellt werden. Entschei-

7 Vgl. *Monika E. Fuchs*, Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Göttingen 2010, 196ff.

8 Vgl. *Heinz E. Tödt*, Versuch einer ethischen Theorie sittlicher Urteilsfindung, in: *Ders.*, Perspektiven theologischer Ethik, München 1988, 21–48.

9 A.a.O., 30.

10 A.a.O., 31.

dend ist hierbei, welches Normsystem zugrunde gelegt wird und somit ausschlaggebend für die Wahl einer bestimmten Verhaltensalternative werden kann. Es besteht jedoch die Möglichkeit, nicht nur unter vorgegebenen Normen auszuwählen, sondern gegebenenfalls im Urteil neue Normen zu gewinnen.

5. Prüfung der sittlich-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen

Neben der Reflexion der vorangegangenen Schritte geht es nun darum, die individuelle Entscheidungsebene in Relation zu der Entscheidungsebene gesellschaftlicher Gruppen zu setzen, die von einem Urteilsentscheid betroffen sind. Denn Urteile sind nur dann im vollen Wortsinne sittlich, »wenn sie die Aussage provozieren: jeder Mensch sollte in dieser Situation und unter gleichen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen sich so verhalten, wie es der in Aussicht genommenen Urteilsbescheid gebietet.«¹¹ Die Sittlichkeit eines Urteils ist somit nicht dem Belieben eines Individuums anheimgestellt, sondern mit dem Ziel eines *gemeinsamen* sittlichen Urteils auf einen Interaktions- und Kommunikationsprozess angewiesen.

6. Der Urteilsentscheid

Der sittliche Urteilsentscheid wird von Tödt als »konstruktiver Verhaltensentwurf« bezeichnet, der die vorangehenden Sachmomente in kreativer Synthese verbindet. Eine urteilende kognitive Einsicht und ein willentlicher verhaltensbestimmender Entschluss kommen zusammen, wenn sich der Urteilende ein Tun oder Lassen zu eigen macht, »das seiner Identität und Integrität gerecht wird, für das er also einzustehen bereit ist.«¹²

Selbst aus dieser stark verkürzten Darstellung von Tödt's Theorie sittlicher Urteilsfindung wird ersichtlich, dass es sich hierbei um ein äußerst komplexes Verfahren handelt. Für die religionsunterrichtliche Umsetzung bedarf es daher einer Vereinfachung, die im Sinne des Elementarisierungsgedankens zwar eine didaktische Reduktion vollzieht, aber dennoch eine angemessene Reflexionsebene beibehält. Ein Dreischritt aus *Analyse – Bewertung – Synthese/Handlungsempfehlung*¹³ kann diesen Anforderungen entsprechen, wenn die Tödt'schen Sachmomente von Problemfeststellung und Situationsanalyse der *Analyse* sowie die Beurteilung von Verhaltensoptionen, die Normenprüfung und die Prüfung der sittlich-kommunikativen Verbindlichkeit der *Bewertung* zugeordnet

11 A.a.O., 40.

12 A.a.O., 41.

13 In Anlehnung an und Weiterführung des von Lachmann vorgeschlagenen Dreischritts »Sehen – Urteilen – Handeln«, vgl. Rainer Lachmann, Ethische Urteilsbildung: Elemente, Kriterien, Perspektiven, in: Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – systematisch – didaktisch, Göttingen 2006, 13–22, hier 17ff.

werden. Dem Sachmoment des Urteilsentscheids entspricht sodann die *Synthese* im Sinne einer reflektierten Empfehlung oder prinzipiellen Bereitschaft zum Handeln.

3 Synthese der Theoriemodelle

Die Kombination beider Modelle zeigt, dass es Parallelen in der Strukturierung von ethischen Urteilen anhand der Modelle aus Medizinethik und Religionspädagogik gibt. Es könnte zunächst eine Kasuistik nach der Analyse von Marckmann vorgestellt werden und durch Tödts Beurteilung von Verhaltensoptionen sowie der Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven mit anschließendem Urteilsentscheid fortgesetzt werden. Am Ende steht die kritische Reflexion, bei der das Urteil erneut überprüft und ggf. modifiziert wird.

	Georg Marckmann »Vier medizinethische Prinzipien«	Heinz Eduard Tödt »Ethische Theorie sittlicher Urteilsfindung«
1. Analyse	<i>1. Medizinische Aufarbeitung</i> a) Analyse patienten-individueller Befunde b) Behandlungsoptionen, Risiken, Prognose <i>(nonmaleficence)</i>	1. Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung des Problems als eines sittlichen 2. Situationsanalyse Bestimmung komplexer Realzusammenhänge
2. Bewertung	<i>2. Bewertung I</i> Ethische Verpflichtung gegenüber dem Patienten a) Wohl des Patienten <i>(beneficence)</i> b) Respektieren von Autonomie <i>(respect for autonomy)</i> <i>3. Bewertung II</i> Ethische Verpflichtungen gegenüber Dritten a) Angehörige b) andere Patienten c) Gesellschaft und Gesellschaftsökonomie	3. Beurteilung von Verhaltensoptionen Vergleich bestimmter Handlungsmöglichkeiten 4. Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven 5. Prüfung der sittlich-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen
3. Synthese / Handlungsempfehlung	<i>4. Synthese</i> Konvergenz oder Divergenz der Verpflichtungen? Begründete Abwägung?	6. Urteilsentscheid

Reflexion*5. Reflexion*

- a) Was ist der stärkste Einwand gegen die ausgewählte Option?
- b) Wie hätte der Konflikt möglicherweise vermieden werden können? Möglicherweise Modifikation des Ergebnisses

4 Argumentieren lernen am Beispiel des *informed consent*

Die nun folgende religionspädagogische Konkretion wendet die Kombination beider Modelle auf ein konkretes alltägliches medizinisches Problem an. Als Kasuistik soll der medizinische Umgang mit dem *informed consent* erörtert werden. Dieser allgemein verbindliche Ansatz setzt voraus, dass der Arzt es vermag, dem Patienten die notwendigen Ziele, mögliche Risiken, den Nutzen und Behandlungsalternativen so zu erklären, dass dieser sie ausreichend versteht, um für sich eine reflektierte Entscheidung über die medizinische Maßnahme treffen zu können.¹⁴ Es ist leicht nachzuvollziehen, dass dieser Anspruch nicht immer ausreichend realisiert werden kann, vor allem dann, wenn es sich um Patienten in der Psychiatrie, Neurologie, Geriatrie und der Kinderheilkunde bzw. in Notfallsituationen oder während einer intensivmedizinischen Behandlung handelt.¹⁵ Am konkreten Beispiel eines Aufklärungsgesprächs vor einer Herzklappenoperation lassen sich Verknüpfungen aufzeigen, die für ethisches Argumentieren im Religionsunterricht relevant sind.¹⁶

Kasuistik: Operationsaufklärung bei schwerem Herzklappenfehler

Eine 55-jährige Frau leidet an einer Mitralinsuffizienz¹⁷, die dazu führt, dass sie immer wieder mit schwerer Atemnot in der Klinik behandelt

14 Jochen Vollmann, Das Informed-Consent-Konzept als Politikum in der Medizin. Patientenaufklärung und Einwilligung aus historischer und medizinethischer Perspektive, in: Ders., Patientenselbstbestimmung und Selbstbestimmungsfähigkeit. Beiträge zur Klinischen Ethik, Stuttgart 2008, 23–43, hier 23.

15 Vgl. Jochen Vollmann, Einleitung, in: Ders., Patientenselbstbestimmung und Selbstbestimmungsfähigkeit. Beiträge zur Klinischen Ethik, Stuttgart 2008, 7–11, hier 7.

16 Als Hilfe für die Lehrkraft bieten sich zudem auch Unterrichtshilfen aus dem Deutschunterricht an, vgl. hierzu Frank Kubitz, Kompetent in Argumentieren und Erörtern, Braunschweig 2010.

17 Die Mitralklappe ist die Herzklappe zwischen der linken Herzkammer und dem linken Vorhof. Während der Austreibungsphase (Systole) verhindert sie durch ihren Schluss den Rückstrom des Blutes aus dem Herzen über den linken Vorhof in die Lunge. Eine Insuffizienz bezeichnet das unvollständige Schließen der Klappe während der Systole. Ursachen einer schweren Mitralinsuffizienz sind Herzinfarkte oder Herzklappenentzündungen (Endokarditis). Während der Systole wird in der linken

werden muss. Bislang hat sie keine irreversiblen Spätfolgen erlitten. Der Klappenfehler könnte durch eine Operation unter Einsatz einer Herz-Lungen-Maschine erfolgreich und dauerhaft therapiert werden. Alternative Behandlungsmethoden würden lediglich zu einer kurzfristigen Besserung, aber nicht zu einer dauerhaften Heilung führen. Hinsichtlich einer Operation besteht bei der Patientin, den Angehörigen und den behandelnden Ärzten Einigkeit, dass dieser Eingriff sinnvoll ist und durchgeführt werden soll. Die Patientin hat allerdings den Wunsch, über den Eingriff und dessen Risiken möglichst wenig zu wissen, während die Angehörigen auf eine umfassende Aufklärung bestehen.

Die Ärzte befinden sich nun in einer Dilemmasituation, indem einerseits das Selbstbestimmungsrecht (Autonomie) der Patientin zu berücksichtigen ist, andererseits der Arzt die Verpflichtung zu einer umfassenden Aufklärung hat, die im Falle möglicher Komplikationen später rechtliche Konsequenzen haben könnte. Zudem sind häufig – wie das Modell von Marckmann zeigt – weiterführende Ansprüche Dritter vorhanden, deren Bewertung in dieser Situation dann vor allem eine Rolle spielt, wenn es nach einer Aufklärung gemäß des Willens der 55-jährigen Patientin zu Komplikationen gekommen sein könnte (Haftungsrecht).

Anwendung der Kasuistik auf die Theoriemodelle nach Marckmann und Tödt

Am Anfang der Unterrichtssequenz zur sittlichen Urteilsfindung steht also ein zunächst ergebnisoffenes Fallbeispiel. Erörtert werden soll, inwieweit der Arzt die 55-jährige Patientin über ihre Operation aufklären muss. Da sie grundsätzlich die Selbstbestimmungsfähigkeit bzw. Einwilligungsfähigkeit besitzt, ist nun zu fragen, welcher Grad der Informiertheit möglich, nötig oder sogar unabdingbar ist, um die Operation durchführen zu können.¹⁸

Erster Schritt: Analyse

Nach dem Konzept von Marckmann erfolgt zuerst die genaue Analyse des medizinischen Befundes. Die Schüler sollten zunächst wissen, dass eine solche Situation spezifische Ansprüche an die Rolle der Patientin

Herzkammer ein deutlich höherer Druck aufgebaut als der, der in der Lungenstrombahn herrscht. Wenn es bei einer Mitralsuffizienz zum starken Rückstrom von Blut in die Lungenstrombahn kommt, führt dies zu ausgeprägter Atemnot und Wasser in der Lunge (sog. Lungenödem). Dadurch kommt es auch zu einer verminderten Austreibung in den Körperkreislauf, sodass die Mitralsuffizienz auch zu einer Minderdurchblutung der anderen Organe führen kann. Durch diese Veränderungen der Dynamik des Blutflusses (sog. Hämodynamik) kommt es bei längerfristig bestehender Mitralsuffizienz zu irreversiblen Schäden der betroffenen Organe. Eine Operation (Rekonstruktion oder Klappenersatz) ist bei Patienten, die sich für eine Operation qualifizieren, die Therapie der Wahl.

18 Für die konkrete Umsetzung im Unterricht würde sich hier die Methode der »Expertengruppe« anbieten, da alle Beteiligten trotz desselben Ziels (Heilung der Patientin nach Operation) unterschiedliche Interessen vertreten.

und des Arztes stellt. So kann die Patientin von ihrem Arzt erwarten, dass er eine Sprache findet, die zum Verständnis der Krankheitssituation führt, dass er die Sensibilität ihrer Erkrankungssituation und die daraus resultierenden psychosozialen Herausforderungen erkennt und sie mit ihren spezifischen Bedürfnissen als verletzbaren Menschen wahrnimmt. Darüber hinaus muss der Arzt die Patientin an den diagnostischen und therapeutischen Entscheidungen teilhaben lassen und ihr eine realistische Einschätzung von Nutzen und Risiken des Eingriffs vermitteln. Dies muss zu jeder Tageszeit und in jeder körperlichen und seelischen Verfassung des Arztes professionell möglich sein.

Umgekehrt muss der Arzt von der Patientin erwarten, dass sie ausreichend Geduld und Disziplin aufbringt, sich auf komplexe Zusammenhänge und langwierige Prozeduren einzulassen. Dabei muss der Arzt davon ausgehen können, dass sie intellektuell in der Lage ist, das Erklärte auffassen zu können. Zudem ist es zentral, dass die Patientin in der Lage ist, Verantwortung für die Unterzeichnung rechtsgültiger Dokumente zu übernehmen.¹⁹

Zweiter Schritt: Bewertung

Nach Tödt stellt sich als wesentlicher Schritt der eigentlichen Urteilsfindung nun die Frage nach Verhaltensoptionen und somit unausweichlich nach möglichen Urteilstkriterien und ethischen Orientierungsmaßstäben.²⁰ Allgemeine ethische Grundorientierungen finden ihre Konkretion in der Anwendung der jeweiligen Kriterien auf die o.g. Kasuistik. Folgt man beispielsweise der konsequenzialistischen Argumentation in der utilitaristischen Ausprägung, die als ethischer Ansatz ausschließlich die Folgen von Handlungen abwägt, gilt eine Norm dann als akzeptabel, wenn ihr Befolgen größtmögliches Wohl für die größtmögliche Anzahl Betroffener bedeutet,²¹ was im konkreten Fall möglicherweise nicht zielführend wäre.

19 Thela Wernstedt, Selbstbestimmung und Verantwortungsübertragung in Aufklärungsgesprächen über Operationen und Narkosen, in: Peter Bartmann / Ingolf Hubner (Hg.), Patienten Selbstbestimmung. Paradigmenwechsel und Herausforderung im Gesundheitswesen, Neukirchen-Vluyn 2002, S. 150f.

20 Aus Sicht des Arztes sollte analysiert werden, wie die Verantwortungsübertragung im Aufklärungsgespräch konkret aussieht: eine a) *offene Verantwortungsübergabe* besteht, wenn die Patientin sagen würde »Ich überlasse alle Entscheidungen Ihnen, da ich Laie bin«. Eine b) *verdeckte Verantwortungsübertragung* besteht, wenn die Patientin fragt »Was würden Sie dann an meiner Stelle machen?«. Eine so genannte c) *verdeckte Hilflosigkeit* liegt dann vor, wenn die Patientin sich zwar die Ausführungen des Arztes anhört, dann aber eine völlig nebensächliche Frage stellt und unterschreibt. Und schließlich besteht eine d) *offene Hilflosigkeit*, wenn die Patientin anfängt zu weinen, der Arzt sie beruhigt und die Übernahme der Verantwortung offen im Raum stehen bleibt. Die Konsequenzen würden in diesem Fall ausschließlich vom Arzt übernommen. Vgl. hierzu a.a.O., 154ff.

21 Annemarie Pieper, Einführung in die Ethik, 5. Aufl., Tübingen/Basel 2003, 191f.

Von den Schülern ist nun zu erörtern, inwiefern die Selbstbestimmung und Autonomie der Patientin in der konkreten Situation im Aufklärungsgespräch Einschränkungen erfahren darf. Durch den Wunsch, nur sehr begrenzt über die Operation aufgeklärt zu werden, überträgt die Patientin dem Arzt neben der medizinischen Verantwortung auch die für sich selbst. Diese stillschweigende Übereinkunft ist ein verdeckter Bestandteil der Arzt-Patient-Beziehung: »Der Arzt schützt seinen Patienten dabei nach außen und nach innen vor der Einsicht, einen Teil seiner umfassenden Mündigkeit und Vernünftigkeit zu verlieren, also nach den herrschenden Maßstäben kein voll funktionstüchtiger Mensch zu sein. Was immer wieder als ärztlicher Paternalismus – als wohlmeinender Übergriff des Arztes in die Entscheidung seiner Patienten – beschrieben wird, hat eine komplexere Struktur und Dynamik, die stark von der Situation des Patienten im Aufklärungsgespräch bestimmt wird.«²² Bewusst oder unbewusst muss der Arzt eine doppelte Verantwortung für die Patientin – in medizinischer und persönlicher Hinsicht – übernehmen.

Dritter Schritt: Synthese im Sinne eine reflektierten Handlungsempfehlung

Im Bereich schulischer und religionsunterrichtlicher Bildung wird der Prozess ethischer Urteilsbildung weniger auf praktische Umsetzung und konkretes Handeln als vielmehr auf die sittliche Argumentations- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren begründeten und reflektierten Urteilsentschluss mit prinzipieller Bereitschaft zum Handeln aus sein. Um die Entwicklung eigenständig begründeter Urteile zu fördern und deren Konsequenzen für persönliches und gesellschaftliches Handeln bewusst zu machen, sind Unterrichtsformen zu wählen, »die eine unmittelbare Auseinandersetzung mit in der Gesellschaft agierenden Personen in direkter Kommunikation eröffnen«²³. So könnte im Unterricht das Gespräch mit betroffenen Angehörigen oder Ärzten gesucht werden. Auch das Verfassen eines eigenen Positionspapiers samt Handlungsempfehlung und ausführlicher Begründung sowie die Durchführung einer kontrovers geführten Debatte zum Thema *informed consent* käme einer Handlungssituation so nahe, wie dies auf der unterrichtlichen Ebene realisiert werden kann. Zudem können Rollenspiele in Form von fiktiven Gesprächen zwischen Arzt – Patient – Angehörigen geführt werden.

Vierter Schritt: Reflexion

Nach Marckmann folgt eine abschließende kritische Reflexion über das gefällte Ergebnis oder Urteil. Die entscheidenden Fragen in diesem

22 T. Wernstedt, a.a.O., 156.

23 Vgl. dazu auch Eckhart Marggraf, Sittliche Urteilsfindung – konkretisiert an der Frage der Organspende, in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (Hg.), Ethisch Erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 281–297, hier 295.

Schritt lauten: »Worin besteht der stärkste Einwand gegen die favorisierte Handlungsoption?« und »Hätte der Konflikt möglicherweise vermieden werden können?« Die kritische Selbstreflexion sollte auch im Unterricht ein eigener Analyseschritt sein. Er kann dazu führen, dass Ergebnisse nochmals modifiziert werden. Für die Kasuistik könnte dies so aussehen, dass bei einem fiktiven Gespräch zwischen Arzt – Patientin – Angehörige eine Reflexion über die eigene oder fremde Position geführt wird. Ein solches Rollenspiel könnte auch eine Supervisionssituation beinhalten. Dabei kann überlegt werden, welche Konsequenzen aus dem vorliegenden Fall für einen vergleichbaren oder zukünftigen Fall gezogen werden könnten.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der Vorteil des Modells von Marckmann liegt in der individuellen Berücksichtigung verschiedener Interessenkonflikte, z.B. zwischen Patientin und Angehörigen oder Patientenwillen und rechtlicher Verbindlichkeit. Zudem ist eine umfassende Darlegung aller medizinisch relevanten Fakten von immenser Bedeutung. Hierdurch bekommen die Schüler (medizinische) Fakten vorgegeben, die ihnen bei einer Urteilsfindung hilfreiche Sachargumente liefern können. Zudem stellt der finale Reflexionsschritt eine entscheidende Erweiterung des Tödt'schen Modells dar. Kritisch zu prüfen ist, ob die bei Marckmann zur Anwendung kommende so genannte *Alltagsmoral* eine ausreichende Bemessungsgrundlage für ethisch-moralische Entscheidungen bietet. Hier erweisen sich die *sittlichen Beurteilungskriterien* nach Tödt im Religionsunterricht möglicherweise als tragfähiger.

Das Modell von Tödt hat sich bereits für Prozesse im Religionsunterricht bewährt und ist für die Förderung einer sittlich-ethischen Sprach- und Argumentationsfähigkeit der Schüler von großer Relevanz. Dabei liegt die Stärke dieses Ansatzes – im direkten Vergleich zu Marckmanns Modell – in der Tödt'schen Sachargumentation, in deren Verlauf dezidiert nach verschiedenen und gegebenenfalls miteinander konfligierenden ethischen Urteilkriterien und Orientierungsmaßstäben gefragt wird. Diese Schwerpunktsetzung ermöglicht es, unterschiedliche ethische Ansätze und Argumentationslinien zu beleuchten und das Bewusstsein der Schüler für ethische Entscheidungen zu schärfen. Der Religionsunterricht bietet Orientierungswissen und lässt doch zugleich »offen, inwieweit die Schüler und Schülerinnen das christlich fundierte und motivierte ethische Urteil, das sie im Religionsunterricht kennengelernt und kritisch diskutiert haben, für sich selbst als handlungs- und lebensrelevant übernehmen können.«²⁴

In der hier vorgeschlagenen Kombination mit dem medizinethischen Modell nach Marckmann kann Tödt's Theorie folglich sehr von einer medizinischen Sachanalyse und einem bewussten Reflexionsschritt profitieren. Durch diese wechselseitigen Ergänzungen entsteht eine Synthese der beiden Modelle, die in ihrem Ergebnis gerade für die sittliche Urteilsfindung im Bereich medizinethischer Handlungsfelder einen vielversprechenden Ansatz bietet.²⁵

Sara Haen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät zu Tübingen.

Dr. Evelyn Krimmer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät zu Tübingen.

25 Ein besonderer Dank gilt Sebastian Haen, Arzt an der Medizinischen Universitätsklinik in Tübingen, Abteilung II für Onkologie, Hämatologie, Immunologie, Rheumatologie und Pulmologie, der beratend den Beitrag begleitet hat.

Lernen an Dilemmata

1 Vom »Vorbildlernen« zum »Lernen an Dilemmata«

Es gibt viele Formen moralischen Lernens.¹ Einen hohen Rang hat seit jeher die Orientierung an Vorbildern. »Worte belehren, Beispiele reißen mit!«² lautet eine alte Weisheit, die zunächst auf Erziehung, aber durchaus auch auf Unterricht zielt. Bis in die Gegenwart bleibt – nach »Jahren der Infragestellung« um 1970 – die Faszination des Vorbildlernens ungebrochen.³ Es gibt aber auch Konzepte, die an die Stelle eines Lernens durch Nachahmung ein Lernen aus Konflikten setzen. In der Religionspädagogik thematisierte man die *Konflikte*, die in moralischen Entscheidungen begegnen, erstmals in den Jahren nach 1970, als die Didaktik des Religionsunterrichts gesellschaftliche Fragestellungen einzubeziehen begann. Unter dem Einfluss einzelner Religionspädagogen – auf evangelischer Seite etwa Karl Ernst Nipkow, im katholischen Raum Adolf Exeler – gewann ein Konzept der moralischen Erziehung Raum, das dem Gedanken der *Autonomie* verpflichtet war.

Irene und Dietmar Mieth unterscheiden schon 1978 zwischen »Vorbild-« und »Modell-Lernen«⁴; sie fordern, moralisches Lernen müsse darüber reflektieren, das in der jeweiligen Situation Angemessene zu tun. Ihre Unterscheidung schärft das Bewusstsein dafür, dass man oft zwischen Werten wählen muss und schließlich nur ein *Abwägen von Gründen*, die

1 Friedrich Schweitzer z.B. unterscheidet »fünf Grundformen«, räumt jedoch ein, dass man auch »eine Reihe weiterer Modelle« benennen könne (Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule, in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer [Hg.], *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 62–80, hier 66–78).

2 »Verba docent, exempla trahunt.« Wer diese lateinische Formel geprägt hat, ist unbekannt, doch findet sich bei dem römischen Philosophen Seneca (ca. 1 n.Chr. – 65) ein analoger Gedanke: »Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla« [Lang ist der Weg durch Belehrungen, kurz und wirksam durch Beispiele] (Ep. ad Lucilium 6,5).

3 Vgl. Günter Biemer / Albert Biesinger (Hg.), *Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung*, Mainz 1983, 7f. – Die ganze Bandbreite »von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags« beschreibt neuerdings der von Martin Rothgangel und Hans Schwarz hg. Sammelband *Götter, Heroen, Heilige*, Frankfurt 2011, der damit auch die Renaissance des Vorbild-Lernens dokumentiert.

4 Irene und Dietmar Mieth, *Vorbild oder Modell?*, in: Günter Stachel / Dietmar Mieth, *Ethisch handeln lernen*, Zürich 1978, 106–116, hier 108.

für oder gegen dieses oder jenes Handeln sprechen, zur richtigen Entscheidung führt. Die plurale Gesellschaft mit ihren Wertekonflikten macht ein solches Abwägen zunehmend unverzichtbar. Man kann in diesem Ansatz den ersten Schritt hin zu einem »Lernen an Dilemmata« sehen, auch wenn Dilemmadiskussionen im Religionsunterricht als explizite Methode erst Mitte der 1990er-Jahre in Mode kamen.⁵

2 Moralische Dilemmata: Entscheiden in Zerreißproben

Wenn wir Ethik als »Reflexionstheorie der Moral«⁶ verstehen, können wir *ethisches* Lernen als Reflexion auf die Geltung dessen, was zu tun ist, von *moralischem* Lernen abgrenzen.⁷ Das gilt besonders dort, wo wir mit unserer Entscheidung in eine *Zerreißprobe* geraten, wo uns also von unserer Vernunft kein eindeutiger Weg aufgezeigt wird, den wir zu gehen haben. Eine solche Zerreißprobe nennen wir mit einem griechischen Wort »di-lemma«, »Zwei-Griff«. Ein Dilemma ist laut Brockhaus »die Schwierigkeit der Wahl zwischen zwei Dingen, wenn für beide gleichwertige Gründe sprechen«⁸. Es gibt Zerreißproben auf unterschiedlichen Ebenen unseres Handelns. Wir unterscheiden logische, praktische, instrumentelle und moralische Dilemmata.⁹ Schon das antike Drama kennt Dilemmata, etwa die Tragödie des Sophokles, in der Antigone ihren im Kampf gefallenen Bruder gemäß göttlichem Gebot und familiärem Ethos

5 Zwar bringt *Johannes Hoffmann*, *Moralpädagogik*, Band 1: Moraltheologische und moralpädagogische Grundlegung, Düsseldorf 1979, eine ausführliche Darstellung Kohlbergs (94–102), die jedoch kaum Widerhall fand. – Auf die Piaget-Kohlberg-Tradition Bezug nahmen dann später *Gottfried Adam* / *Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen* (s.o. Anm. 1), bes. die Beiträge der beiden Hg. und der Autoren *Nipkow* und *Oser*. – Ein Jahr zuvor schon erschien *Volker Eid* / *Antonellus Elsässer* / *Gerfried W. Hunold* (Hg.), *Moralische Kompetenz, Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt*, Mainz 1995; die Beiträge von *Anton A. Bucher* und *Alfons Maurer* gehen hier auf Kohlberg ein. – 2001 schrieben *Lothar Kuld* und *Bruno Schmid* den Band »Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht«, Donauwörth, der erstmals für den Religionsunterricht ein Konzept des Lernens an Dilemmata vorlegte.

6 So *Walter Lesch* im Anschluss an die Begriffsprägung von Niklas Luhmann. Zur Begründung s. *Lesch*, *Ethik und Moral* / Gut und Böse / Richtig und Falsch, in: *Jean-Pierre Wils* / *Dietmar Mieth*, *Grundbegriffe der christlichen Ethik*, Paderborn 1992, 64–83, hier 65.

7 Im JRP 24 (2008): Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2008, thematisiert *Folkert Rickers* »Kritisch gebrochene Vorbilder« in der religiösen Erziehung«, 213–238.

8 Art. Dilemma, Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden, Bd. 5, Mannheim 19. Aufl. 1988, 506. – Eine detaillierte Problem- und Begriffsklärung findet sich in *Raters*, *Das moralische Dilemma. Antinomie der praktischen Vernunft*, Freiburg/München 2013, Kap. 1 (11–42) und Kap. 2 (43–88).

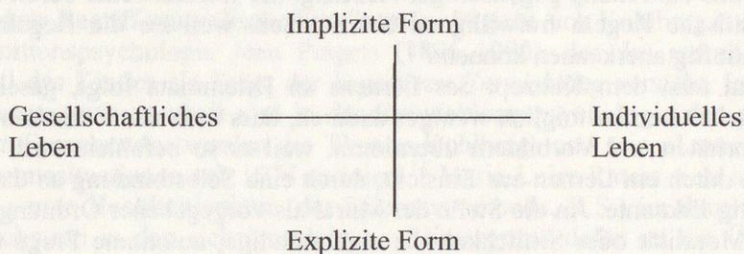
9 Vgl. *Jens Peter Brune*, Art. Dilemma, in: *Marcus Düwell* / *Christoph Hübenenthal* / *Micha H. Werner* (Hg.), *Handbuch Ethik*, Stuttgart/Weimar 2002, 325–331.

bestatten will, damit aber dem Gebot des Königs Kreon zuwiderhandelt und der Todesstrafe verfällt. Während dieses Dilemma aber dem *Tragischen* geschuldet ist, d.h. unausweichlich und schicksalhaft über den Menschen kommt, sieht die Neuzeit den Menschen vor *moralische* Dilemmata gestellt. Von einem *moralischen Dilemma* sprechen wir, wenn wir wählen müssen zwischen Handlungsweisen, in denen moralische Werte und Normen konkurrieren, ja, sich möglicherweise völlig widersprechen.

Dies ist die Folge eines Umbruchs im Verständnis der Moral, der, von Renaissance und Reformation angestoßen, durch die neuzeitliche Aufklärung heraufgeführt wurde. Während in der Antike und in der mittelalterlichen Welt ein Hinterfragen der kollektiven Traditionen und Konventionen noch als Ausnahmefall gilt, wird es in der Neuzeit zum programmatischen Normalfall. Nicht mehr die *Autorität* – sei es in Form der Eltern, der kirchlichen oder staatlichen Obrigkeit – soll die Bestimmungsgröße des Moralischen sein, sondern die von der Vernunft geleitete *Selbstbestimmung*. Die aktuelle konstruktivistische Didaktik folgt dieser Spur: Sie sieht Dilemmageschichten als Mittel, zur eigenen Perspektive im Kontext anderer Perspektiven herauszufordern; sie verankern damit »Verhaltensmuster als mögliche Optionen im Bewusstsein«, und »die Vielzahl der diskutierten und zur Verfügung stehenden Lösungsmöglichkeiten werden bei der Entscheidung einbezogen.«¹⁰

3 Zwei Spannungsfelder des Dilemma-Lernens

Ein moralisches Dilemma lässt sich durch ein Koordinatenkreuz in zwei Spannungsfelder gliedern, in denen sich vier Dimensionen gegenüberliegen. Sie charakterisieren ein moralisches Dilemma formal.



10 Rudolf Sitzberger, »Wenn ich in dieser Lage wäre, dann ...« – Sprechen, Lernen, Handeln im Kontext von Dilemmageschichten im Religionsunterricht, in: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, hg. von Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose, Band 4: Ethik, Hannover 2013, 76–91, hier 91.

Im *horizontalen Spannungsfeld* liegen sich eine *gesellschaftliche* und eine *individuelle* Dimension gegenüber. *Gesellschaftlich* betrachtet entstehen Dilemmata dadurch, dass sich durch eine Pluralität von Normen und Werten situativ *Konflikte* bilden. Unser individueller Anspruch auf Leistungsgerechtigkeit etwa kann in Konflikt geraten mit sozialen Werten. Ein Beispiel: Die im Mai 2014 vom Deutschen Bundestag beschlossene »Mütterrente« stellt Frauen (oder Männer), die *vor 1992* geborene Kinder erzogen haben, beim späteren Rentenbezug mit Eltern gleich, die *nach 1992* geborene Kinder erzogen haben. Diese Gleichstellung ist aus Gründen der Gerechtigkeit durchaus angezeigt. Das Dilemma besteht darin, dass diese Rentenerhöhung als eine Zahlung auf Kosten der Generationengerechtigkeit angesehen werden kann: Sie belastet die Zukunft einer geringer werdenden Zahl von Erwerbstätigen, die durch ihre Mitgliedsbeiträge das Kapital der Rentenversicherung erwirtschaften.

Die *individuelle* Dimension des moralischen Dilemmas liegt darin, dass der Einzelne eine Entscheidung zwischen Werten und Normen treffen muss, denen er nicht in gleichem Maße gerecht werden kann. Er muss daher in einen *Abwägungsprozess* eintreten und »diejenige Handlungsweise als für sich bindend ein(schätzen), bei der er überzeugt ist, richtig zu handeln«¹¹. Gertrud Nunner-Winkler hält es moralpsychologisch für entscheidend, »dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst zum Motiv werden kann«¹². Dieses Modell einer *freiwilligen Selbstbindung aus Einsicht* ist – entgegen früheren Forschungsergebnissen – auch schon bei Kindern im Alter von sechs bis sieben Jahren gegeben. Im Familienleben nimmt dieser Abwägungsprozess oft die Züge eines Aushandlungsverfahrens an: Entscheidungen werden zunehmend durch Übereinkunft getroffen, nicht autoritär durchgesetzt. Dadurch erfahren Kinder Moral als Suche nach zustimmungsfähigen Konfliktlösungen und als Prinzip gegenseitiger Achtung. Sie werden »eher bereit sein, moralische Regeln freiwillig zu übernehmen: weil sie die Regeln als vernünftig anerkennen können«¹³.

Wenn man dem Konzept des Lernens an Dilemmata folgt, geschieht ethisches Lernen folglich weniger dadurch, dass man das Verhalten von Autoritäten und Vorbildern übernimmt, weil es so befohlen wird, sondern durch ein Lernen aus Einsicht, durch eine Selbstbindung an das als richtig Erkannte. An die Stelle der Moral als vorgegebener Ordnung tritt die Moralität oder Sittlichkeit als eigenständige, autonome Frage nach

11 Gerfried W. Hunold, Zur Moralfähigkeit des Menschen, in: Theologische Quartalschrift 174 (1994), 34–45, hier 41.

12 Gertrud Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, in: Herbert Huber (Hg.), Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, Asendorf 1993, 105–127, hier 109.

13 Ebd., 126.

dem Guten. Statt einer »Gehorsamsverantwortung« vor den vorgegebenen Normen hat man eine »Gestaltungsverantwortung« für Normen.

Im vertikalen Spannungsfeld liegen sich die Dimensionen *implizit* und *explizit* gegenüber. Die *implizite* Form eines Dilemmas findet sich dort, wo ein latenter Konflikt vorhanden ist wie in dem oben genannten Streit um die Mütterrente. Implizit können wir solche Dilemmata deshalb nennen, weil sie nicht ausdrücklich von uns konstruiert werden, sondern den Situationen unseres Lebens entstammen. Obwohl sie uns möglicherweise nicht einmal als moralische Dilemmata bewusst werden, können wir im Aushandeln von Lösungen für die damit verknüpften Streitpunkte ethisch lernen.

Nicht nur im Alltagsleben, auch in der Literatur gibt es solche impliziten Dilemmata seit jeher. In Victor Hugos 1862 erschienenem Roman »Les Misérables« etwa findet sich die Erzählung vom entflohenen Sträfling Jean Valjean, der unter falschem Namen zu einem erfolgreichen und wohl tätigen Geschäftsmann wird. Ein Zeitgenosse, der seine wahre Identität entdeckt, steht vor der Frage, ob er ihn anzeigen oder sich damit zufrieden geben soll, dass der grundlegende Zweck der Strafe bei Valjean ja bereits erreicht ist.¹⁴

Eine *explizite* Form erhält ein Dilemma dort, wo es ausdrücklich als »Dilemmageschichte« für *ethisches Lernen* gestaltet wird.

4 Lawrence Kohlberg – der »Vater« der Dilemmageschichten

Systematisch erforscht hat die Entwicklung des moralischen Urteils im Umgang mit Konflikten der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg (1927–1987) erstmals mit seiner 1958 eingereichten Dissertation.¹⁵ In der Folge entwickelt er Dilemmageschichten als Material, mit dem Menschen auf ihre *moralische Urteilsstufe* hin getestet werden können. Mit dem Begriff »moralische Urteilsstufe« bezieht sich Kohlberg auf die Kognitionspsychologie Jean Piagets (1896–1980), der das moralische Urteil des Kindes als Folge der *kognitiven Entwicklung* versteht. In der Erziehungswissenschaft und in der Entwicklungspsychologie des deutschen Sprachraums werden die Theorie Kohlbergs und sein »Lernen an Dilemmasituationen« ab 1974 rezipiert.¹⁶ Marie-Luise Raters sieht sogar eine »erste Hochkonjunktur (der Dilemmamethode, B.S.) im deutschen Sprachraum in den siebziger Jahren«; Hintergrund dafür sei die Über-

14 Vgl. Fritz Oser / Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertbereich*, Stuttgart (1992) 2001, 44f.

15 The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago, 1958.

16 Vgl. Lawrence Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*, Frankfurt 1974; zum moralischen Urteil in Problemsituationen 47–83, bes. 64. – Die Rezeption erfolgt vor allem in Arbeiten von Fritz Oser, Wolfgang Althof, Detlef Garz, Georg Lind, Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler.

zeugung von »einem durch autoritäre Erziehung beförderten stumpfen Mitläufertum der meisten Deutschen« im Dritten Reich gewesen, das zur »Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit« genötigt habe.¹⁷

Kohlbergs bekannteste Dilemmageschichte ist das sog. »Heinz-Dilemma«:

Die Ehefrau von Heinz ist an einer besonderen Krebsart erkrankt und liegt im Sterben. Ein Apotheker hat ein Medikament gegen diese Krankheit entwickelt und verlangt das Zehnfache seiner Herstellungskosten für eine kleine Dosis, die Heinz zur Behandlung seiner Frau bräuchte. Heinz versucht alles, um das Geld zusammenzubringen – ohne Erfolg. Schließlich bittet er den Apotheker, ihm den Restbetrag zu stunden, doch dieser lehnt ab. Heinz ist völlig verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen soll, um das Medikament zu stehlen.¹⁸

Im Rahmen seines »Moral Judgement«-Interviews (MJ) untersucht Kohlberg, welche Vorstellung von Gerechtigkeit die Befragten vertreten. Zunächst sollen sie spontan eine Entscheidung treffen zu der Frage, ob ein Einbruch gerechtfertigt wäre, und diese begründen. Dann folgen Zusatzfragen, die die Gründe hinter den Gründen sondieren sollen, etwa: Ist es wichtig, ob Heinz seine Frau liebt? Soll er das Medikament auch für einen Fremden stehlen? Oder für ein Haustier, das er liebt? Sollen Menschen alles versuchen, um das Leben eines Anderen zu retten? Oder soll ihre oberste Maxime sein, dem Gesetz Folge zu leisten?

Aus diesen Interviews zum moralischen Urteil entwickelt Kohlberg das berühmt gewordene, von ihm als kulturunabhängig betrachtete Schema mit drei Ebenen der Moralentwicklung: von einer *vorkonventionellen* über eine *konventionelle* hin zur *postkonventionellen* Ebene. Die drei Ebenen können wiederum in sechs bzw. sieben Stufen unterteilt werden. Die letzte Stufe besteht in einer Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien.¹⁹

Spätestens mit seiner 1968 erfolgten Berufung auf eine Professur an der Harvard-Universität, an der Kohlberg bis zu seinem Tod das »Zentrum für moralische Entwicklung und Erziehung« leitete, treten neben *moralpsychologische* auch *moralpädagogische* Intentionen, die vom Denken

17 Marie-Luise Raters, Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg, Dresden 2011, 20. Der Band gibt zunächst eine eingehende Darstellung der »Dilemma-Methode« (S. 11–43), um sie dann unter moralphilosophischen Aspekten zu analysieren.
18 Vgl. ebd., 171f.

19 Vgl. Lawrence Kohlberg / Elliot Turiel, Moralische Entwicklung und Moralerziehung, in: Gerhard Portele (Hg.), Sozialisation und Moral. Neue Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim/Basel 1978, 13–80, hier 18f. – Für den deutschen Sprachraum sehr einflussreich wurden Oser/Althof, Moralische Selbstbestimmung (s.o. Anm. 14), 41–83. – Das Schema ist in den vergangenen zwei Jahrzehnten auch in der Religionspädagogik so häufig dargestellt worden, dass hier auf eine Wiedergabe verzichtet wird.

des US-amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952) inspiriert sind. Zusammen mit Moshe M. Blatt arbeitet er an der Förderung moralischer Urteilsfähigkeit durch Dilemmadiskussionen. Kohlberg und Turiel schreiben dazu 1971: »In jüngster Zeit erhielten wir genauere Kenntnis über die Stadien der moralischen Entwicklung des Kindes, wodurch unser Ansatz konkretisiert und als Leitfaden für Fragen der Moralerziehung praktisch werden kann.«²⁰

5 Aktuelle Dilemmageschichten

Fragt man – neben den oben erörterten *formalen* Merkmalen – nach *inhaltlichen* Charakteristika von Dilemmageschichten, so zeigt sich, dass jeder Bereich moralischen Handelns in Dilemmasituationen führen kann. Insofern finden sich Dilemmata schon in *einfachen Beziehungskonflikten* der kindlichen Lebenswelt, die bereits in der Grundschule Thema sein können. Als Beispiel kann die Geschichte der siebenjährigen Sonja dienen, die sich mit ihrer Freundin Daniela für den Freitagnachmittag verabredet hat und nun überraschend von Ulrike zum selben Zeitpunkt ins Kino eingeladen wird.²¹ Der Wertekonflikt heißt »Versprechen gegenüber der Freundin« versus »Spaß beim Kinobesuch«.

Je deutlicher Wertekonflikte der *Gegensätzlichkeit der Wertordnungen in der Gesellschaft* entspringen, desto besser sind Dilemmageschichten geeignet, den Konflikt im Unterricht zu spiegeln. So kann der Wert der Loyalität in einer Freundschaftsbeziehung bei Jugendlichen Vorrang bekommen vor dem Respekt vor fremdem Eigentum. Zeigen lässt sich das Dilemma an der Geschichte von Karin und Sabine: Karin lässt im Kaufhaus eine Bluse »mitgehen«, Sabine wird vom Kaufhausdetektiv gestellt und aufgefordert, den Namen ihrer Freundin zu nennen.²² Ein Mitschnitt aus einem Unterrichtsgespräch in einer 8. Hauptschulklasse zu dieser Geschichte belegt den hohen Rang von »Freundschaft« bei 14- bis 15-jährigen jungen Menschen.²³

In Handlungsfeldern, die *gesellschaftlich kontrovers* beurteilt werden, ergeben sich besonders häufig Dilemmata. Der Themenbereich der Bio- und Medizinethik, der in den vergangenen Jahrzehnten vielfach Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen war, ist exemplarisch hierfür. Neben die herkömmlichen Streitpunkte um Lebensbeginn (Schwangerschaftsabbruch) und Lebensende (Tötung auf Verlangen, Suizidbeihilfe) treten Konflikte, die durch den biomedizinischen Fortschritt ausgelöst wurden: die Fragen der Stammzellforschung, der Gentherapie, des Umgangs mit »überzähligen« Embryonen, der Eizellspende, der Leihmutterschaft, der Präimplantationsdiagnostik, der Pränatal-

20 Kohlberg/Turiel (s.o. Anm. 19), 18.

21 Kuld/Schmid, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 161.

22 Vgl. Thomas Lickona, Wie man gute Kinder erzieht, München 1989, 488f.

23 Kuld/Schmid, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 143–145.

diagnostik und des reproduktiven Klonens. Auch die Organtransplantation mit dem ihr zugrundeliegenden Hirntodkriterium eignet sich für Dilemmadiskussionen.

Als Beispiel für eine Problemstellung, die als Dilemmageschichte etwa ab dem 8. Schuljahr eingesetzt werden kann, folgen Auszüge aus einem Bericht der »Süddeutschen Zeitung« vom 2. August 2014. Im Fokus steht das bei Leihmutterchaften bekannte Problem, dass die Auftraggeber oft nur gesunde Kinder annehmen wollen:

»Eltern lassen behindertes Baby bei Leihmutter zurück

Ein australisches Ehepaar lässt Zwillinge von einer thailändischen Leihmutter austragen. Nach der Geburt holen sie das gesunde Mädchen zu sich, den Jungen mit Down-Syndrom aber lassen sie zurück.

Pattharamon Janbua und ihr Mann haben Schulden, als das Angebot aus Australien kommt. Etwa 8000 Euro soll die 21-Jährige dafür bekommen, sich die befruchteten Eizellen einer ihr unbekannten Frau einsetzen zu lassen und neun Monate später ein Kind auf die Welt zu bringen, dessen Mutter sie niemals sein würde. Pattharamon hört zum ersten Mal von Babys, die in Reagenzgläsern gezeugt werden. Weil sie dabei nicht mit einem fremden Mann schlafen muss, willigt sie ein. Leihmutterchaft ist in Thailand zwar nicht gesellschaftlich anerkannt, aber toleriert.

Im dritten Monat ihrer Schwangerschaft erfährt Pattharamon Janbua, dass Zwillinge in ihrem Bauch heranwachsen. Der Agent, der ihr die Leihmutterchaft vermittelt hatte, verspricht ihr einen Bonus von 1150 Euro auf ihr Honorar.

Im vierten Monat entdecken die Ärzte bei einer Routinekontrolle, dass einer der beiden Zwillinge das Down-Syndrom hat. Sie informieren das Paar, das in Australien auf seine Kinder wartet. Statt ein behindertes Kind zu bekommen, wollen sie lieber gar keines. Sie verlangen eine Abtreibung.

Pattharamon Janbua ist Buddhistin, eine Abtreibung gilt in ihrem Glauben als Sünde. Im Dezember 2013 kommen die Zwillinge auf die Welt. Nach der Geburt übergibt der Agent, der das Geschäft vermittelt hat, das gesunde Mädchen an das australische Paar. Den Jungen lässt er zurück.«

Die Möglichkeiten der modernen Medizintechnik – in diesem Fall die Befruchtung in vitro und die Übertragung der befruchteten Einzelle in die Gebärmutter – bilden häufig den Anlass für moralische Dilemmata. Ungeachtet dessen sind es jedoch oft die *herkömmlichen Problemstellungen um Lebensbeginn und Lebensende* – wie hier die Akzeptanz der Geburt eines behinderten Babys –, die den Kern des Dilemmas ausmachen. Dies gilt mehr noch für das folgende, vor allem für die Sekundarstufe II gedachte Beispiel des möglichen Wunsches nach einer Beihilfe zum Suizid, den die Frau des Ratsvorsitzenden der Evangelischen Kirche in Deutschland, Anne Schneider, in einem (verkürzt wiedergegebenen) Interview mit dem »Stern« öffentlich gemacht hat (aus: Stern online, 15. Juli 2014).

»EKD-Vorsitzender Schneider im stern: »Für meine Frau würde ich auch etwas gegen meine Überzeugung tun«

Nikolaus Schneider gibt sein Amt als EKD-Vorsitzender ab, weil seine Frau an Krebs erkrankt ist. Im stern sprechen beide über das Leben, die Liebe und Hilfe beim Sterben. Von Ulrike Posche und Uli Hauser

Der EKD-Vorsitzende Nikolaus Schneider würde seiner Frau Anne, »wenn es aufs Sterben zugeht«, auch dann zur Seite stehen, wenn sie das »Geschenk des Lebens an Gott zurückgeben« wollte. In einem Interview mit dem *stern* antwortete der Theologe auf die Frage, ob er seine Frau auch in die Schweiz zur Sterbehilfe begleiten würde: »Für Anne würde ich auch etwas gegen meine Überzeugung tun.« Jedoch würde er alles versuchen, seine Frau »für einen anderen Weg zu gewinnen«.

Jetzt wolle er vor allem an der Seite seiner krebserkrankten Frau Anne sein: »Wir sparen nichts auf für die Zukunft.« Mit diesen Worten begründete Nikolaus Schneider, 66, vor drei Wochen seinen überraschenden Rücktritt vom Amt des Ratsvorsitzenden der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD). In einem Gespräch mit dem *stern* äußern sich Anne und Nikolaus Schneider, die seit 44 Jahren verheiratet sind, weil sie »Zeugnis ablegen« wollen – auch in schwierigen Zeiten. Im Juni wurde bei der 65-jährigen ehemaligen Religionslehrerin ein »entzündlicher Brustkrebs« festgestellt, der bereits das Lymphsystem des Körpers befallen hat.«

Die Geschichte kann exemplarisch die *Eigenart eines moralischen Dilemmas* erhellen. Der schwere moralische Zielkonflikt, den die Bitte eines nahestehenden Menschen um Hilfe zur Selbsttötung auslöst, lässt sich nicht einfach damit ausräumen, dass auf dessen persönliche Freiheit verwiesen wird. Es geht um den Widerstreit

- zwischen der Achtung der Selbstbestimmung eines Suizidwilligen und der daraus folgenden moralischen Pflicht, ihm bei seinem Willen Hilfe zu leisten,
- und der Achtung der Beziehung zum Anderen, die bedeutet, dass uns sein Tod tief berührt und wir alles tun wollen, um ihn zu verhindern.

Die Nationale Ethikkommission der Schweiz, in der seit vielen Jahren um diese Frage gerungen wird, schreibt dazu:

»Die persönliche Freiheit und Autonomie macht erst Sinn, wenn sie aus diesen Beziehungen heraus verstanden wird. Beziehungen beinhalten, dass uns der Tod der anderen nicht gleichgültig ist. Dieses ethische Dilemma kann nicht theoretisch aufgelöst werden. Es macht aber deutlich, weshalb die Suizidbeihilfe keine Frage ist, die auf moralischer Ebene generell zu regeln ist, sondern dass dieses Aufeinanderprallen zweier persönlicher Freiheiten und die Auslegung der Aufgabe ihrer Beziehung stets singulär sind.«²⁴

Der letzte Satz kann für die Diskussion in Deutschland wichtig werden: Die Bundesregierung plant, im Jahr 2015 ein Gesetz zu verabschieden, das organisierte Beihilfe zum Suizid unter Strafe stellt.

6 Kritik am Konzept der Dilemmadiskussion

Nach der breiten Rezeption des Lernens an Dilemmageschichten mehren sich in der Zwischenzeit die Vorbehalte. Carol Gilligan, eine US-amerikanische Psychologin, die lange Kohlbergs Mitarbeiterin war, sah in des-

24 Beihilfe zum Suizid. Stellungnahme Nr. 9/2005 der Nationalen Ethikkommission der Schweiz im Bereich Humanmedizin, 48.

sen Stufenmodell den Ansatz einer *männlichen* Moral, welche auf Gerechtigkeit basiere und nach Rechten und Pflichten frage; ihr sei eine *weibliche* Moral gegenüberzustellen, die sich auf Fürsorge und Anteilnahme ausrichte und auf ein Beziehungs- und Verantwortungsgefüge ziele («Care-Ethik»). Inzwischen ist Gilligans methodisches Vorgehen in die Kritik geraten. Die Erklärung, dass es solche Unterschiede im moralischen Verhalten wohl gebe, sie aber letztlich nicht auf *genetische Prägen* zurückzuführen seien, sondern auf *unterschiedliche Sozialisationserfahrungen*, die im Verhalten der Geschlechter wirksam werden, findet mehr und mehr Zustimmung.²⁵

Ein weiterer Punkt von Kohlbergs Konzept wird häufig zurückgewiesen, nämlich die These, dass die Stufen moralischen Urteils eine »invariante Entwicklungssequenz« darstellen, sprich: dass es von einer einmal erreichten Stufe *keinen Rückschritt* geben könne. Die sechs Stufen sind, wie Georg Lind sagt, »Idealtypen«, die als Grundlage für die Theoriekonstruktion und -messung dienen, aus denen unterschiedliche Hypothesen über den Verlauf der moralischen Entwicklung abgeleitet werden können²⁶; eine Regression widerlege also nicht das Stufenmodell als solches.

Ein gängiger Einwand gegen das Lernen an Dilemmata allgemein – über Kohlbergs Ansatz hinaus – lautet, die ganze Piagettradition sei durch eine *kognitive Engführung* bestimmt. Aber schon Piaget selbst hat »darauf verwiesen, dass Kognition und Affekt eine Einheit bilden«²⁷, die nur theoretisch zu trennen sei: jedes Verhalten habe einen affektiven und einen kognitiven Aspekt. Möglicherweise wurde die Theorie kognitivistisch interpretiert, ohne dass man dies Piaget und Kohlberg selbst anlasten kann. Georg Lind präzisiert so: »Moralische Affekte können im Handeln einer Person nur dann voll zur Entfaltung kommen, wenn der »kognitive Apparat« dieser Person so weit entwickelt ist, dass sie moralische Prinzipien differenziert und integriert anwenden kann.«²⁸ Letztlich steckt hinter diesem Einwand der Zweifel, ob eine Diskussion im Klassenzimmer das tatsächliche Verhalten verändern könne. Dass Kohlberg Schulen entwickelte, die die »*Gerechte Gemeinschaft*« zu leben versu-

25 Vgl. etwa *Raters*, Dilemma im Ethik-Unterricht (s.o. Anm. 17), 33–40; dort zahlreiche Belege.

26 *Georg Lind*, Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin 2000, 105. Auf Unterrichtspraxis ausgerichtet ist der Folgeband: *Lind*, Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München (2003) 2., überarb. und aktualis. Aufl. 2009.

27 *Kuld/Schmid*, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 102, unter Berufung auf *Piaget*, Psychologie der Intelligenz, München 1976, 7f. – Auch *Elisabeth Naurath* räumt ein, dass sich bei Piaget »– trotz seiner Fokussierung auf die Denkentwicklung – Hinweise auf eine enge Verknüpfung von Kognition und Emotion finden«, und ähnlich bei Kohlberg (Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007, 212f.).

28 *Lind*, Ist Moral lehrbar? (s. o. Anm. 26), 68.

chen, belegt, wie ernst er diesen Zweifel nahm. Auch im Entwurf der »Autonomen Moral im christlichen Sinnhorizont«, der für die Aufnahme des Piaget-Ansatzes in die Religionspädagogik eintrat, ist die *Verbindung von Erfahrung und Reflexion* grundlegend.²⁹

7 Weiterführungen des »Lernens an Dilemmata«

Neben den Vorbehalten finden sich aber auch differenzierte *Weiterführungen der Methode* der Dilemmadiskussion. Breite Resonanz findet die Arbeit des Konstanzer Psychologen Georg Lind. Sie hat Missverständnisse ausräumen können wie jenes, dass moralische Urteilsfähigkeit durch sozialen Anpassungsdruck oder durch altersbedingte Reifung gefördert werde. Die von Lind erarbeitete »*Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*« (KMDD) baut auf Kohlbergs Ansatz auf und versucht, ihn an die Bedürfnisse verschiedener Lernkontexte (bis hin zur Vorschule) und Zielgruppen (auch außerschulische) anzupassen. Sie bietet entsprechende Schulungsprogramme für Lehrer an. Zu den wichtigsten Korrekturen an Kohlbergs Konzept zählt, dass »auf die aufwendige Konstruktion von plus-1-Argumenten verzichtet« wird; damit war die Forderung an Lehrer gemeint, auf die Argumentation der Schüler mit einer um eine Stufe höheren Gedankenführung (in Kohlbergs Stufenschema) zu reagieren. Die Korrektur stützt sich auf den Nachweis, dass »die Auseinandersetzung mit jeder Art von Argumenten zu einer Stimulation der moralischen Urteilsfähigkeit«³⁰ führe.

Lind geht von drei Prinzipien aus. Zunächst will er die »*Gleichwürdigkeit*« aller am Lernprozess Beteiligten sichern. Um das Gewicht der Schülerbeiträge in der Dilemmadiskussion zu steigern, schränkt er die Rolle des Lehrers ein. Das zweite, »*konstruktivistische*« Prinzip soll sichern, dass unsere Ideale »durch gemeinsame Erfahrungen »ko-konstruiert«, das heißt zusammengeführt und aufeinander abgestimmt werden«. Schließlich soll das Prinzip der »*Affektregulation*« erreichen, dass in der Diskussion Phasen der Herausforderung (d.h. Erregungssteigerung) und der Unterstützung (Beruhigung) ständig abwechseln.³¹

Aus diesen didaktischen Prinzipien folgert Lind *methodische Vorgaben*, etwa die Selbststeuerung der Diskussion durch die Schüler; der Lehrer soll sich in eine Wächter- oder gar Beobachterrolle zurückziehen und der redende Schüler selbst bestimmen, wer ihm antwortet. Auch die Eigenart der zu verwendenden Dilemmageschichten wird reflektiert, ebenso die optimale Länge einer Dilemma-Unterrichtsstunde (80 bis 100 Minu-

29 Vgl. Kuld/Schmid, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 108f.

30 Lind, Moral ist lehrbar (s.o. Anm. 26), 150f.

31 Ebd., 152–155.

ten).³² Das Ablaufschema einer Dilemmadiskussion wird nach entsprechenden Erfahrungen weiterentwickelt.³³

Außer in der »klassischen« Kohlberg-Tradition wie bei Lind werden Dilemmadiskussionen heute in einer *Vielfalt didaktischer Konzepte* aufgegriffen. Exemplarisch sollen die Anregungen von Hans Mendl genannt werden, die verschiedene Wege moralischen Lernens verbinden. Mendl stellt das Lernen durch Nachahmung, das Lernen am Modell und das »Lernen als Problemlösen und Handeln« (im Sinne der Diskursethik) nebeneinander und zeigt ihre jeweiligen Chancen und Grenzen auf. Dann »werden die verschiedenen Ebenen eines Lernens von Aspekten der Nach- und Mitgestaltung, der Orientierung und der Reflexion in sich vereint«: eine »Integration von Nachahmungs-, Modell- und Handlungslernen« wird konzipiert.³⁴

Dr. Bruno Schmid ist Professor i. R. für kath. Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

32 Ebd., 74–85.

33 Die aktuellen Änderungen finden sich unter www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm#kmdd (Zugriff am 18.12.2014).

34 Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Donauwörth 2005, 72. Besonders anregend die Kap. 2.2 und 2.3, 50–94. Vgl. Mendl, Das religionspädagogische Potential der Begegnung mit Vorbildern des Alltags. Beispiele außerordentlichen Handelns im Alltag, in: JRP 24 (2008): Sehnsucht (s.o. Anm. 7), 89–99.

Soziales Lernen

1 Facetten des Begriffs soziales Lernen

Der Begriff des sozialen Lernens ist nicht eindeutig. In der Sozialpsychologie steht er für den Prozess der Sozialisation, in der Erziehungswissenschaft für eine Methode, in der Schule für eine Unterrichtsform, und in der Ethik für das Erlernen einer Haltung. Die Komplexität des Begriffs kann man exemplarisch etwa an den Zielen der Sozialerziehung ablesen, welche die Autor/innen der Handreichung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (2006) für die Sekundarstufe vorgelegt haben. Sie begreifen die Schule als Community und damit als Lernort des Sozialen, an dem all jene Fähigkeiten, Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu erlernen seien, die von einem sozial kompetenten Menschen zu erwarten sind.

Fokus Komplexität	Selbst	Andere	Miteinander
Wahrnehmung	• auf eigene Stimmungen und Gefühle in sozialen Situationen achten • auf Signale meines Körpers achten	• andere genau beobachten • gut zuhören • Stimmungen und Gefühle anderer wahrnehmen	• Abläufe zwischen Personen genauer wahrnehmen • Stimmungen und Klima in Gruppen erspüren
Austausch	• Kontakt aufnehmen • eigene Gefühle und Stimmungen ausdrücken • eigene Befindlichkeit, Einstellung und Meinung artikulieren	• sich in andere einfühlen • bei anderen nachfragen • Perspektivenwechsel vornehmen	• Rückmeldungen geben und nehmen • Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten
Akzeptanz	• Sich selbst mit Stärken und Schwächen annehmen	• Andere Erlebnis- u. Verhaltensweisen akzeptieren und tolerieren • Rücksicht nehmen	• Verschiedenheiten akzeptieren

Soziales Handeln	• Schwächen zu-geben • Nachgeben, sich zurückhalten • Regeln einhalten • Rechte einfor-dern • Zivilcourage entwickeln • Sinnvolle An-weisungen ge-ben • Mit Gruppen-druck umgehen	• Rechte anerkennen • Konstruktiv kriti-sieren • überzeugen	• Etwas aushan-deln • Abmachungen u. Regeln er-arbeiten • Kompromisse schließen • Kooperieren • Teilen können
Umgang mit Schwierigkeiten	• Umgang mit Stress, Ärger u. Frustration • Schwierigkeiten als Lernchance erkennen	• Andere unterstüt-zen, anderen hel-fen, andere schüt-zen • Mit Ärger umge-hen	• Konstruktiver Umgang mit Konflikten • Vermitteln • Streit schlichten
Entwicklung von Einstellungen u. Werthaltungen	• Vorteile u. Not-wendigkeit po-sitiven Zusammenlebens er-kennen • Freude am so-zialen Engage-ment entwickeln • Orientierung an allgemein ak-zeptierten Nor-men	• Sich für andere einsetzen • Solidarität ent-wickeln	• Schulleben be-wusst als So-zialgemein-schaft verwirk-lichen • Gemeinschaft-liches Ethos entwickeln • Öffnung u. Ein-bindung des Schullebens in die Gesellschaft

Abb.: Ziele der Sozialerziehung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006, S. 9)

Soziales Lernen findet so verstanden innerhalb der Institution Schule implizit immer statt. Seine Notwendigkeit ergibt sich aus dem Zusammenleben, freilich nicht naturwüchsig und auch nicht von allein. Soziales Lernen muss wie jeder Lernprozess angeregt werden. Diesem Zweck dienen explizit Konzeptionen sozialen Lernens, von denen im Bildungssektor vier besondere Resonanz gefunden haben: das Konzept der Schule als »gerechte Gemeinschaft« (*just community*), das Compassion-Projekt, das diakonische Lernen an evangelischen Schulen und das *service learning*. Diese Konzepte verorten soziales Lernen – das *just community*-Konzept ausgenommen – in Realsituationen außerhalb der Schule, aber mit einer starken Rückbindung an die schulische Bildung.

2 Konzepte sozialen Lernens

2.1 Schule als »gerechte Gemeinschaft« (just community)¹

Das Konzept der *just community* ist eng mit dem Namen Lawrence Kohlberg verbunden. Kohlberg nahm an, dass die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit in einem moralisch anspruchsvoll argumentierenden Milieu gefördert werden könne und sich langfristig im moralischen Verhalten zeige. Ein solches argumentierendes Milieu sei am besten in einer demokratischen Schule zu realisieren, in der Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam Regeln des fairen Umgangs miteinander aushandeln und alle gleichermaßen dafür Verantwortung übernehmen, dass es gerecht zugeht und es jedem in der Schulgemeinschaft gut geht. Es geht also in diesem Konzept nicht nur um Demokratie lernen und um Fairness, sondern auch um »das Gefühl der Fürsorge füreinander« und »den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, die stolz auf sich sein will«.² Die Schülerinnen und Schüler müssten stolz darauf sein, zu ihrer Schule zu gehören, sie müssten in dieser Schule als einer Gemeinschaft sein wollen, dann werden sie sich anstrengen, ihre Regeln einzuhalten und nicht nur vor, sondern eben auch für diese Regeln Verantwortung zu übernehmen. *Just community*-Schulen tun daher auch viel für das Schulleben und die Entwicklung eines Gemeinschafts-sinns, aus dem heraus Schülerinnen und Schüler über die Alters- und Klassenstufen hinweg miteinander kommunizieren und kooperieren. Kern einer *just community*-Schule sind die wöchentlich oder vierzehntägig oder auch je nach Bedarf nur unregelmäßig stattfindenden Treffen von Klassen oder Klassenstufen, auf denen die Entscheidungen getroffen werden, die für die ganze Schule von Bedeutung sind. Diese Treffen werden von einer paritätisch mit Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften besetzten Vorbereitungsgruppe geleitet. Ein Vermittlungsausschuss (»Fairnesskomitee«), dem Vertreter aller Klassen und der Lehrerschaft angehören, wacht darüber, dass Beschlüsse umgesetzt und Regelverstöße mit den Schülern, die Regeln verletzt haben, besprochen werden. Dieser Prozess sozialen Lernens wird über das Schuljahr verteilt im Fachunterricht durch Dilemmadiskussionen begleitet, die in der Klasse auftretende moralische Konflikte oder fachspezifische Dilemmata aufgreifen. Ziel dieser Diskussionen ist die Reflexion der Regeln eines fairen und gerechten Umgangs, für die der Einzelne in der Schulgemeinschaft Verantwortung übernimmt oder übernehmen sollte.

1 Zum Folgenden vgl. Fritz Oser / Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 337–458. – Lawrence Kohlberg, *Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung*, in: Georg Lind / Jürgen Raschert (Hg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*, Weinheim/Basel 1987, 25–43.

2 Kohlberg, *Moralische Entwicklung*, 39f.; zit. nach Oser/Althof (s.o. Anm. 1), 342.

2.2 Das Compassion-Projekt

Das Compassion-Projekt beruht auf einer Initiative der Katholischen Freien Schulen in Deutschland. Ziel des Projekts ist die Entwicklung sozial verpflichteter Haltungen wie Solidarität, Kooperation und Kommunikation mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer angewiesen sind. Zu diesem Zweck gehen die Schülerinnen und Schüler der Projektschulen während des Schuljahres in der Regel zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung: Altenheime, Krankenhäuser, Behinderteneinrichtungen, Obdachlosenheime, Kindergärten, Bahnhofsmissionen, Büros für Asylsuchende. Die Lehrerinnen und Lehrer begleiten die Praktika in ihrem Fachunterricht, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet oder nachträglich darauf eingeht.³ Die Praktika sind an Compassionsschulen verpflichtend. Alle Schülerinnen und Schüler einer Klassenstufe sind einbezogen. Eltern wissen darum, wenn sie ihre Kinder an diese Schulen bringen. Die Einrichtungen sind über die Zielsetzung des Projekts informiert und entwickeln zunehmend eigene Maßnahmen zur qualitativ guten Begleitung der Jugendlichen in den Einrichtungen⁴.

Pädagogischer Kerngedanke des Projekts ist die Überzeugung, dass die erlebnispädagogische Maßnahme eines Sozialpraktikums in Verbindung mit Unterricht auf längere Sicht zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen kann.

Eine statistisch nicht erfasste wachsende Zahl freier und staatlicher Schulen hat das Konzept in das Schulleben implementiert. 2002 erhielt das Projekt den ALCUIN-Award des Dachverbandes der europäischen Elternvertretungen an Schulen (EPA – European Parents Association) als bestes pädagogisches Projekt des Jahres.

2000 erschien der Evaluationsbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts⁵ und im gleichen Jahr ein von Johann Baptist Metz u.a. herausgegebener Diskussionsband unter dem programmatischen Titel »Compassion – Weltprogramm des Christentums«⁶. Einzeluntersuchun-

3 Lothar Kuld / Stefan Gönnheimer (Hg.), Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II, Donauwörth 2004.

4 Hans-Martin Brüll, Begleitqualität sozialer Lernprozesse von Schülern in Praktika sozialer Einrichtungen, in: Claudia Angele u.a. (Hg.), Lernchance Sozialpraktikum. Wirkungen sozialen Engagements Jugendlicher in sozialen Einrichtungen, Freiburg 2012, 181–206.

5 Lothar Kuld / Stefan Gönnheimer, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000.

6 Johann Baptist Metz / Lothar Kuld / Adolf Weißbrod (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg 2000.

gen widmen sich dem Projekt unter gender-Gesichtspunkten⁷ und der institutionellen Begleitung der Jugendlichen durch die Sozialunternehmen⁸. Die Akademie für politische und soziale Bildung der Erzdiözese Mainz »Haus am Maiberg« (Heppenheim) hat 2012 ein von der *Aktion Mensch* gefördertes Projekt zur Verbindung des Compassion-Projekts mit politischer Bildung begonnen. Von der EU gefördert kooperierten 2004 bis 2006 Compassionschulen in Österreich, den Niederlanden und Deutschland miteinander.

Das Compassion-Projekt hat verschiedene Dimensionen, eine erlebnispädagogische und eine moralpädagogische. Es ist Teil von Schulentwicklung und es ist ein Baustein zur Profilierung von Schulen. In theologischer Hinsicht, sagt Johann Baptist Metz, führt das Compassion-Projekt ins Zentrum des Christentums. Metz ist der mächtige Impulsgeber für eine theologische Fundierung des Compassion-Projekts. Compassion, mit anderen Worten »Empfindlichkeit für das Leid der anderen« sei »das Schlüsselwort« des Christentums. Christliche Mystik sei »eine Mystik der Compassion«. Ihr Imperativ laute: »Aufwachen. Die Augen öffnen. Das Christentum ist kein blinder Seelenzauber. Es lehrt nicht eine Mystik der geschlossenen, sondern eine Mystik der offenen Augen. Im Entdecken, im Sehen von Menschen, die im alltäglichen Gesichtskreis unsichtbar bleiben, beginnt die Sichtbarkeit Gottes, öffnet sich seine Spur.«⁹ Metz spricht in christlicher Perspektive von der Autorität der Armen und Leidenden.¹⁰ Ihnen galt die uneingeschränkte Solidarität Jesu. Sein Blick habe primär nicht der Sünde, sondern dem Leid des Menschen gegolten. Ausgangspunkt christlicher Theologie seien deshalb die Armen und gesellschaftlich Marginalisierten. Jesusnachfolge sei also dieser abenteuerliche Weg der Compassion. Er fordere dazu auf, für andere da zu sein, noch bevor man selbst etwas von ihnen habe, und auch nicht wissen könne, was man von ihnen habe. Eine solche Haltung erscheint absurd. Sie fordert dazu auf, nach dem Leid der anderen zu fragen, und wäre vielleicht doch ein Weg, wie die Konflikte unserer Zeit entspannt werden könnten. Was wäre, könnte man fragen, wenn z.B. Israelis und Palästinenser auch das Leid der jeweils anderen Seite in den Blick nähmen und nicht nur das eigene? So gesehen ist Compassion zugleich politisch.

⁷ Alexandra Weber-Jung, *Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts*, Berlin 2011.

⁸ Vgl. Claudia Angele u.a. (s.o. Anm. 4).

⁹ Johann Baptist Metz, *Die Autorität der Leidenden. Compassion – Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums*, in: *Süddeutsche Zeitung* 14./25./26. Dezember 1997, Nr. 296, 57.

¹⁰ Johann Baptist Metz, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1992, 111–116. 220–227. Ders., *Im Eingedenken fremden Leids*, in: *Katechetische Blätter* 122 (1997) 78–87. Ders., *Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg 2006, 93–107. 158–197.

Diese religiöse Sinngebung kann, aber sie muss nicht notwendig mit dem Compassion-Projekt an Schulen verbunden werden. Sie ist für Schulen in katholischer Trägerschaft ein starkes Motiv. Die Initiatoren des Compassion-Projekts meinen jedoch, dass die Zuwendung zu Menschen und Hilfsbereitschaft im Sozialen keine katholische Spezialtugend ist, sondern prinzipiell jedem Menschen zugemutet werden kann. Die unterrichtliche Begleitung ist nicht nur eine Sache des Religionsunterrichts, sondern könne nahezu in jedem Fach erfolgen. Auch das Projekt selbst könne also grundsätzlich an allen Schultypen durchgeführt werden. Die Rezeption des Projekts gibt den Initiatoren recht.

2.3 Diakonisches Lernen¹¹

Diakonische Praktika haben an evangelischen Schulen Tradition. Organisatorisch sind sie mit dem Compassion-Projekt vergleichbar. Die Schülerinnen und Schüler gehen in der Regel für zwei, drei oder auch vier Wochen in eine diakonische Einrichtung. Viele Schulen legen diese Praktika ans Ende des Schuljahrs. Der Zeitpunkt, die Zeitspanne wie die Organisation sind von Schule zu Schule verschieden. Eine genaue Übersicht über die Verbreitung des diakonischen Lernens an Schulen gibt es nicht. Im Unterschied zum Compassion-Projekt ist die Organisation, Begleitung und Reflexion des Projekts konzeptionell an den Religionsunterricht angebunden. Damit wird die religiöse Sinngebung diakonischen Lernens deutlich gemacht. Theologisch betrachtet ist diakonisches Lernen Einübung in tätige Nächstenliebe. Das ist etwas anderes als bürgerschaftliches Engagement oder Daseinsvorsorge einer Gesellschaft, zu der eben auch das Engagement für Kinder, Kranke, Obdachlose und alte Menschen gehört. Huldreich David Toasperm beschreibt die theologische Sinngebung diakonischen Lernens in folgender Weise:

- Schöpfungstheologisch entspreche Nächstenliebe dem Wesen des Menschen. Die sozialen Beziehungen und die Gottesbeziehung des Menschen gehörten zusammen. Im diakonischen Lernen werde ein »soziales Verhalten eingeübt, das dem Wesen des Menschen« entspreche.

¹¹ Vgl. zum Folgenden: *Huldreich David Toasperm*, Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie, Göttingen 2007; *Gottfried Adam*, Diakonisch-soziales Lernen – Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, in: *Johannes Eurich / Christian Oelschlägel* (Hg.), Diakonie und Bildung. Heinz Schmidt zum 65. Geburtstag, Stuttgart 2008, 362–375; *Christoph Gramzow*, Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie, Leipzig 2010; *Gabriele Klappenecker*, Diakonische Kompetenz entwickeln – Verantwortung lernen. Didaktische Perspektiven für die Sekundarstufe I und II, Stuttgart 2014.

- Diakonisches Lernen schärfe »das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Liebe, die von Gott empfangen, und Liebe, die den Nächsten gegeben wird.«
- Die biblische Identifikation des Hilfsbedürftigen mit Christus (Mt 25) begründe im diakonischen Lernen die Rolle des Helfenden wie des Hilfsbedürftigen von Christus her. Damit ist, kann man ergänzen, der Helfer nicht der Starke und der Hilfsbedürftige der Schwache. Im Hilfsbedürftigen scheint auf, was Metz die Autorität der Armen und Leidenden genannt hat.
- Diakonisches Lernen idealisiere nicht die Wirklichkeit, sondern wende sich dem konkreten Menschen zu.
- Das Gute kann nur in Freiheit getan werden. Diakonisches Lernen wolle »die Freiheit zur helfenden Tat entdecken lassen«.
- Diakonisches Lernen erschließe Diakonie als kirchliches Handeln.
- Diakonisches Lernen mache die Einheit von christlichem Glauben und Nächstenliebe praktisch erfahrbar.¹²

Pädagogisch wird diakonisches Lernen mit dem Konzept des *situated learning* modelliert, demzufolge die Sachlage und die praktische Situation, nicht vorgegebene Instruktionen den Wissenserwerb und die Einsicht in das, was zu tun ist, leitet.¹³ Im Zentrum diakonischen Lernens steht daher das praktische Tun an diakonischen Orten, »da tätiger Glaube eingeübt werden muss«¹⁴. Nächstenliebe ist also nicht naturwüchsig, sie muss gelernt werden. Das ist der Zweck diakonischen Lernens.

2.4 Service learning

Service learning kommt aus den USA und verbindet akademische Ausbildung mit sozialem Engagement. Es ist ein für Studierende an Hochschulen und Universitäten entwickeltes Konzept und wurde von Anne Sliwka u.a. in Deutschland für die Schule adaptiert.¹⁵

Kurz gefasst geht es im *service learning* darum, dass junge Erwachsene im Rahmen eines Projekts ihre Kompetenzen z.B. als angehende Ingenieure, Verwaltungskräfte, Landschaftsgärtner, Finanzleute, Sozialarbeiter usw. einer kommunalen Einrichtung oder zivilgesellschaftlichen

12 Toaspern, Diakonisches Lernen (s.o. Anm. 11), 43–45.

13 A.a.O., 49–189.

14 A.a.O., 50.

15 Anne Sliwka, *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*, Berlin, September 2004 (Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben« (Hg. v. Wolfgang Edelstein / Peter Fauser); Anne Sliwka / Susanne Frank (Hg.), *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*, Weinheim/Basel 2004; Anna Maria Baltes / Manfred Hofer / Anne Sliwka (Hg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*, Weinheim 2007.

Organisation zur Verfügung zu stellen, um in einer Realsituation konkrete Probleme zu lösen, professionelle Hilfen zu leisten und fachlich kompetent zu beraten. Studierende der Ingenieurwissenschaft und des Landschaftsbaus planen zusammen mit Verwaltungskräften einen Kinderspielfeldplatz, Studierende der Finanzverwaltung ordnen die Finanzen eines Kindergartens. Die jungen Erwachsenen sammeln dabei Praxiserfahrungen, die für ihre berufliche Entwicklung gut sind. Im Gegenzug geben sie einer gemeinnützigen Einrichtung mit echtem, nicht künstlichem Unterstützungs- und Beratungsbedarf Hilfen, die gratis sind. So profitieren im Idealfall beide Seiten voneinander. *Service learning* ist Einsatz für andere im Rahmen der eigenen Ausbildung. »Die Grundidee dabei ist weniger die soziale Wohlfahrt als vielmehr Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls, also die Idee, dass Bürger in einem freien Staat auf die wechselseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht tragfähig sind.«¹⁶ *Service learning* ist damit Teil einer *civic education* oder eines zivilgesellschaftlichen Lernens und Handelns, das bürgerschaftliches Engagement als Teil demokratischer Erziehung versteht und jeden Bürger unabhängig von Hautfarbe, Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung im Einsatz für das Allgemeinwohl mit dem Ganzen der Zivilgesellschaft verbindet. Dieses normative Element des *service learning* wäre zu diskutieren. Unverkennbar ist die Herkunft des Konzepts aus dem amerikanischen Pragmatismus (John Dewey, William Kilpatrick u.a.). Danach geschieht demokratische Erziehung durch Projektarbeit im Team und die Übernahme von Verantwortung in der Bearbeitung realer Probleme und Bedürfnisse des Gemeinwesens. Als erlebnispädagogisches Konzept lebt es von dem starken Eindruck der Realsituation, welcher in Gegensatz zum dagegen als künstlich und »kognitiv« und daher defizitär empfundenen Studien- und Schulalltag gebracht wird.

3 Die Konzepte sozialen Lernens im Vergleich

Das *just community*-Konzept und das *service learning* haben viel mit demokratischem Lernen zu tun. In den *just community*-Schulen geht es um das Erlernen fairer Aushandlungsprozesse im Gemeinschaftsleben einer Schule. Es geht um die Herstellung von Gerechtigkeit und die faire Verteilung von Mitsprache, Mitwirkung und Macht, also um Partizipation. Die Methode der *just community*-Schulen ist die Einrichtung institutioneller Verfahren zur Sicherung von Partizipation bei Entscheidungen, die im Schulleben alle betreffen. Und weil dies nicht ohne Konflikt von Werten und Geltungsansprüchen geht, werden ethische Argumentationen regelmäßig anhand von realen oder fiktiven Dilemmata, die die Schüler/innen betreffen, im Unterricht trainiert.

16 Sliwka, Service Learning (s.o. Anm. 15).

Das *service learning* ist zivilgesellschaftliches Lernen. Sein Ziel ist die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen. Zu diesem Zweck gehen die Studierenden bzw. die Schülerinnen und Schüler in soziale, ökologische, kulturelle und kommunale Einrichtungen. Die Methode des *service learning* ist Projektarbeit im Team, die mit der Recherche nach einem Thema im kommunalen Umfeld beginnt, mit der Formulierung der Projektidee, ihrer Planung und Realisierung weitergeht und in Abständen reflektiert wird. Das Feedback von anderen Studierenden bzw. Mitschüler/innen, Dozenten, Rückmeldungen aus den Einrichtungen und der Menschen, für die gearbeitet wurde, dienen der realistischen Selbsteinschätzung eigener Stärken und Schwächen und Handlungsfähigkeit – Eigenschaften, die für die verantwortliche Mitgestaltung der Gesellschaft unerlässlich sind.

Im Compassion-Projekt geht es darum, mit Menschen zusammenzukommen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe und Unterstützung anderer angewiesen sind. Die Begegnung mit diesen Menschen kann dazu anregen, über die Bedingungen des Menschseins nachzudenken, darüber, dass Krankheit und Alter oder Behinderung zum Leben gehören, dass es normal ist, verschieden zu sein, und schließlich: dass kein Mensch für sich lebt, sondern jeder Mensch auf andere Menschen angewiesen ist.

Im diakonischen Lernen geht es um die spezifisch christliche Dimension des Helfens und die Erfahrung, wie Nächstenliebe praktisch wird. Im *service learning* geht es, wie der Name schon sagt, um den Einsatz für andere im Rahmen der eigenen Ausbildung. Es geht um studienspezifische Kompetenzerprobung, die en passant auch Gutes für andere tut. Wenn das klappt, ist *service learning* eine echte win-win-Situation, die so in einem Projekt wie Compassion und im diakonischen Lernen nicht eingeplant werden kann. Dort geht es um Begegnungen mit Menschen, von denen man nicht immer im Vorhinein schon weiß, was man von ihnen hat, und von denen man Dank bekommt und manchmal auch Undank. Damit umzugehen, ist für junge Menschen nicht leicht und ein Wagnis, das eine sorgfältige Begleitung braucht.

Dr. Lothar Kuld ist Professor für katholische Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Elisabeth Naurath

»Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann.«¹ (Bonhoeffer)

Die emotionale Dimension ethischer Bildung

Geschehen ethisch verantwortliche Handlungen allein aus prinzipiellen Erwägungen und Überlegungen heraus? Oder aus Berechnung, weil wir uns Belohnungen oder Gegenleistungen erwarten? Tun wir das, was wir sollen, nur weil wir müssen, also heteronom bestimmt? Oder verwirklichen wir in unserem Handeln auch Beziehungsdimensionen, die mit Gefühlen verbunden sind? Weiter gefragt: Geht es hinsichtlich ethischer Einstellungen auch um ein Lebensgefühl im Sinne einer Beziehung, die im weitesten Sinn ein Verbundensein mit Gott (einem transzendenten Höchsten), mit dem Selbst, mit dem Nächsten, mit der Natur meint? Wie kann das »Was sollen wir tun?« auch zu einem »Was wollen wir tun?« bzw. einem »Was wünschen wir uns, dass geschieht?« werden? Und welche Rolle bestärkend oder behindernd spielen hierbei die Gefühle?

Die Herausforderung, die sich mit diesen in der theologischen Ethik noch weitgehend ungeklärten Fragen für die Religionspädagogik stellt, hieße dann: Wie kann das Wahrnehmen, der Umgang und die konstruktive Regulation von Gefühlen im Kontext religiöser Bildungsprozesse professionell so begleitet werden, dass dies auch für die ethisch-moralische Genese von Kindern und Jugendlichen hilfreich ist?

Ethik und Gefühlsboom

»5 Euro holen sie aus der Schusslinie. Wilderei hat die Bonobos fast ausgerottet. Mit ihrer Spende können wir sie noch retten.« Ein kleines schwarzes Äffchen mit großen kugelrunden Augen und Schmollmund starrt vom World Wild Found-Plakat auf die Fahrgäste der Deutschen Bahn. Die Methodologie dieses moralischen Appells ist damit angesichts mangelnder inhaltlicher Erklärungen ohne Zweifel eines: dezidiert gefühlsbetont!

Längst hat die Werbung den in den psychologischen Wissenschaften vollzogenen »emotional turn« in die Tat umgesetzt, um den Menschen zu

1 Dietrich Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, München 1952, 268.

erreichen. Insbesondere die von Goleman² angestoßene Diskussion um die »Emotionale Intelligenz« brachte eine Fülle von Literatur hervor, die die Bedeutung von Emotionen für Selbstbewusstsein, Selbstmotivation und Sozialkompetenz ins Blickfeld rückte und auch in der Pädagogik seit Mitte der 1990er Jahre zu einer »emotionalen Wende«³ führte. Es erstaunt nicht, dass sich für die ethische Erziehung dieser Perspektivenwechsel (noch) nicht deutlicher abzeichnet, da aufgrund des rationalistischen Paradigmas besonders lange die kognitive Lerndimension präferiert wurde. Begründet ist dies durch die über eine lange Ära vorherrschende und stark rezipierte Moralphyschologie im Anschluss an Lawrence Kohlberg.⁴

Welche Rolle spielt die emotionale Dimension für die moralische Entwicklung? Für die evangelische Theologie ist aufgrund der strukturellen Nähe von Religion und Gefühl zwar in der dogmatischen Tradition (wie bei Schleiermacher) und auch in der religionsdidaktischen Konkretion (wie bei Kabisch) ein Zusammenhang traditionsgeschichtlich belegt, für die ethische Bildung jedoch erst in neuerer Zeit – auf der Basis der Rezeption emotionspsychologischer Erkenntnisse – eingefordert.⁵ Es besteht weiterhin dringender Nachholbedarf einer Reflexion der Gefühle für die theologische Anthropologie, aber auch anderer Bereiche der Systematischen Theologie und Ethik, die dann auch für die theologischen Begründungszusammenhänge religionspädagogischer Reflexionen bedeutsam wären.⁶ Bislang bewegt sich dieser Diskurs jedoch noch vorrangig im pädagogischen Kontext, basierend auf entwicklungs- bzw. emotionspsychologischen Erkenntnissen.

Lernen und Gefühl

»Man kann sich jedoch am besten das merken, was vorher in einen sinnvollen Zusammenhang eingebettet und mit biographischen Ereignissen

2 Vgl. bes. *Daniel Goleman*, Emotionale Intelligenz. München 1977.

3 Vgl. beispielsweise *Margret Arnold*, Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess, in: Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg 67, München 2002; *Paul L. Harris*, Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt, Bern 1992; *Iska Salzberger-Wittenberg / Britta Pappenberg*, Die Pädagogik der Gefühle: Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren, Wien 2002; *Martin Hänze*, Denken und Gefühl. Wechselwirkungen zwischen Emotion und Kognition im Unterricht, Neuwied 1998.

4 Vgl. den Beitrag von *Anton A. Bucher*, Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen. Skizze der aktuellen Moralphyschologie in diesem Band.

5 Vgl. zum Folgenden: *Elisabeth Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010.

6 Ein Auftakt hierzu liegt in dem in Kürze erscheinenden Band von *Roderich Barth / Christopher Zarnow* (Hg.), Theologie der Gefühle, Berlin/Boston 2015.

verknüpft wurde.«⁷ Indem Emotionen die Funktion der Auswahl, Bewertung und Konsolidierung von Informationen erfüllen, kommt ihnen auf der Basis der Bewusstseinstheorie von Antonio R. Damasio⁸ eine zentrale Rolle für alle pädagogischen Prozesse zu. Kann das lernende Subjekt einen inneren, d.h. zunächst emotionalen Bezug zum neuen Stoff aufbauen und für sich selbst einen Sinn in der Aneignung der Informationen erwarten, so werden solche neuronalen Muster »in internen Konstruktionsprozessen zu neuronalen Programmen verdichtet, die dann wiederum durch entsprechende Verbindung zu einer Erkenntnis führen«⁹. Gute Bedingungen gelingenden Lernens sind Freiwilligkeit und entspannte Atmosphäre, die ausgehend von der Erkenntnis der Schlüsselfunktion der Emotionen motivational (im Blick auf eine intrinsische Motivation) und intentional (im Blick auf eine vertiefte Integration des Neuen) so wirken, dass das Erlernte zu dynamischem Wissen werden, d.h. auf andere Zusammenhänge transferiert und angewendet werden kann.

Der in der entwicklungspsychologischen Tradition vorherrschenden kognitiven Ausrichtung, der von theologischer Seite eine vorrangig sprachliche und auf vernunftbezogene Einsicht abzielende Ethik korrespondiert, wird hier ein deutlicher Kontrapunkt gesetzt. Erst das Zusammenfließen emotionaler Grundbedingungen mit kognitiv-reflektierender Durchdringung wird dem umfassenden Anliegen ethischer Bildung gerecht. Eine Wiederentdeckung der emotionalen Dimension hat also – insgesamt gesehen – kompensatorischen Charakter für ethische Lernprozesse. Hierbei fällt für den religionspädagogischen Kontext folgendes Phänomen auf: Im Vorschulbereich, der hinsichtlich der didaktischen Ausrichtung als stärker emotional bestimmt angesehen wird, spielt ethische Bildung nur eine marginale Rolle – während mit zunehmenden kognitiven Kompetenzen der Kinder der ethische Unterricht an einer mangelnden Wahrnehmung seiner emotionalen Dimension leidet. Insofern ist die Synthese von Gefühl und Ethik für beide Bereiche relevant: für den Elementar- und Primarbereich im Blick auf eine gefühlsorientierte Didaktik der *Ethik*, für den Sekundarbereich im Blick auf eine ethische Didaktik mit *Gefühl*.

Doch stellt sich die Frage, welche unterrichtspraktische Bedeutung diese Erkenntnisse gewinnen können. Insbesondere für den Kontext ethischer Bildung in religiösen Lernprozessen ist die Spannung zwischen didaktischer Intentionalität und subjektorientierter Unverfügbarkeit des Bildungsprozesses zu berücksichtigen. Wenn Paulus im Römerbrief feststellt, »Das Gute, das ich will, das tue ich nicht!« (Röm 7, 19), drückt sich hierin eine anthropologisch bedingte Kluft aus, die Urteilen und Ent-

7 Arnold, Neurodidaktik (s. Anm. 3), 98.

8 Vgl. z.B. Antonio R. Damasio, Der Spinoza-Effekt: Wie Gefühle unser Leben bestimmen, Berlin 2004.

9 Ebd., 332.

scheiden vom Tun differenziert. Ethisch zu denken und dieses in Handeln umzusetzen, sind nicht selten zwei Paar Stiefel. Fehlt hier das Bindeglied des Fühlens als einer lange Zeit marginalisierten Dimension ethischer Bildung?

Das eben bedeutet, dass ethische Bildung auch das Gefühl als subjektive Wahrnehmungsebene einbezieht und sich darin bewusst ist, dass diese Dimension dem Kriterium der Freiheit unterliegt und bildungstheoretisch immer unterliegen muss. Rechtfertigungstheologisch korrespondiert dem hier skizzierten Freiheitsbegriff das Verständnis des Prozesses personaler Identitätsbildung, indem der »Bildungsprozeß des gerechtfertigten Subjektes ebenso als eine Geschichte seines (reflektierten) *Selbstbewusstseins* wie auch als eine Geschichte seines *Selbstgefühls* zu beschreiben (ist, E.N.)«¹⁰. Didaktisch betrachtet sind demnach eher als divergierend betrachtete Unterrichtsdimensionen stärker zusammen zu sehen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Ästhetische Bildung als Brücke zwischen ethischer und emotionaler Bildung

Insbesondere die Untersuchungen von Antonio Damasio, der nach der Verbindung von sinnlichen Wahrnehmungen und der neuronalen Genese von Vorstellungen und Bildern fragt, führen weiter. In seiner zugespitzten These »Ich fühle, also bin ich«¹¹ stellt er nicht nur das cartesianische Weltbild (*cogito ergo sum*) vom Kopf auf die Füße, sondern gibt nach einer langen abendländischen Geschichte der Leib-Seele-Trennung wissenschaftlich fundierte Impulse dazu, den unabdingbaren Zusammenhang von körperlichen Wahrnehmungen zum Entstehen von Emotionen und einem emotional bestimmten Bewusstsein des Menschen zu konstituieren.

Gegenwärtig erregt die so genannte Transferforschung¹² Aufsehen, indem sie insbesondere die Transferwirkungen künstlerisch-ästhetischer Aktivitäten auf Bildungseffekte im Sinne der Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen diagnostiziert und damit einem Ökonomisierungstrend mittels einer Bevorzugung mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer widerspricht. Dass ästhetische Bildung jedoch in einem grundlegenden Verständnis von Ästhetik als sinnlich konno-

10 Eilert Herms, Die Kategorie der Rechtfertigung, in: Handbuch der christlichen Ethik, Freiburg/Basel/Wien 1978, 422–440, 433.

11 Vgl. Antonio R. Damasio, Ich fühle, also bin ich: Über die Entschlüsselung des Bewusstseins, Berlin 2002.

12 Vgl. Christian Rittelmeyer, Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen 2012; ders., Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. ZfE 16 (2013), 217–231.

tierter Wahrnehmungsfähigkeit über die Ästhetik der schönen Künste hinausgeht, wird hierbei noch zu wenig in den Blick genommen.¹³ Zukünftig muss genauer erforscht werden, wann und wie eine Förderung der Wahrnehmungssensibilität auch intellektuelle und emotional-soziale Qualitäten erhöht, da durchaus eine Vielzahl von Faktoren, wie eine ansprechende Lernumgebung, die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung oder auch die Selbstwirksamkeit der SchülerInnen fördernde Impulse, von ausschlaggebender Wirkung zu sein scheinen. Dass »es sich bei Transferwirkungen, wie dem erwachenden Erkundungsinteresse, dem Gefühl der Solidität, der Weckung kritischen Bewusstseins und der Entwicklung analytischer Fähigkeiten nicht nur um sehr komplexe Erfahrungs- und Verarbeitungsprozesse handelt, sondern immer auch um individuelle, kaum zu verallgemeinernde Effekte«¹⁴, macht deutlich, dass vor allem Anreize zur Selbstreflexion weiterführende Bildungsimpulse setzen. Eben hier liegt die Chance, ästhetische Bildung mit emotionaler Bildung zu verbinden und die körperliche – im theologischen Sprachgebrauch leibliche – Dimension beider Bereiche mit in den Blick zu nehmen.

Doch was bedeutet dies für die Bemühungen um ethische Bildung im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs? Liegt der Tenor hier nicht zu stark auf einer Entgegensetzung denn Verbindung?

Droht mit der »ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse«¹⁵ eine Tendenzwende, die sich nur noch dem Schönen, aber nicht mehr dem Wichtigen zuwendet, die neben ihrem affirmativen ihren kritischen Charakter verliert?¹⁶ Wenn man aktuell stark ästhetische Züge in der Ausgestaltung der Religionsdidaktik diagnostiziert, stellt sich die weitergehende Frage, ob die seit der Empirischen Wende vorangeschrittene Ethisierung der Religionsdidaktik, die im Kontext gesellschaftlicher Säkularisierungsprozesse zu sehen ist, zu einer Einseitigkeit geführt hat, die nun mittels ästhetischer Fokussierung aufgehoben werden soll? Oder kommt hierbei – wie Peter Biehl meint – der Ästhetik eine ausgleichende Funktion zu, indem sie einen über die Ethik hinausgehenden Sinnhorizont spannt: »Das Verständnis der Religionspädagogik als Ästhetik verhindert, daß die christliche Religion auf Ethik reduziert wird, um sie in der Gesellschaft als nützlich erscheinen zu lassen.«¹⁷ Letztlich ist religionspädagogisch davor zu warnen, Ästhetik und Ethik gegeneinander auszuspielen. Auch wenn die Verknüpfung didaktisch schwierig scheint

13 Vgl. *Karheinz Barck* u.a. (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Stuttgart 1990.

14 Ebd., 97.

15 Vgl. *Joachim Kunstmann*, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, RPG 2, Gütersloh 2002.

16 So *Godwin Lämmermann*, *Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur. Eine nicht ganz unpolemische Auseinandersetzung zur Rettung der Ästhetik vor den Ästheten*; in: ZPT 57 (2005), 358–368, 359ff.

17 *Peter Biehl*, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in: JRP 5 (1988), 3–44, 21.

und man sich mittels kognitiver Durchdringung, klarer Argumentationslinien und theologisch durchdachter Kriteriologie nicht selten an das rettende Ufer ethischer Urteilsfindung flüchtet, verfolgt man damit nur ein reduktionistisches Verständnis ethischer Bildung. Der unabdingbare Zusammenhang von religiöser als ethischer und ethischer als religiöser Bildung¹⁸ impliziert vielmehr, Religiosität in ihrer Bandbreite von kognitiven, emotionalen und pragmatischen Dimensionen – oder auf Pestalozzis berühmte Formel gebracht – als ›Bildung von Kopf, Herz, und Hand‹ zu sehen.

Was kann dies aber anderes bedeuten, als den Menschen selbst mit seinen auch unvernünftigen Seiten, seinen Empfindungen und Gefühlen, Launen und Stimmungen stärker in den Blick zu nehmen und damit das Subjekt in seiner konstruktiven, selbst-verantworteten Auseinandersetzung mit der Welt zu fördern? Selbstverständlich bedarf diese subjekt-orientierte Herangehensweise ethischer Bildung ebenso einer klar strukturierten Reflexionsebene, die mittels kognitiver Durchdringung der Themen und (auch theologischen) Erarbeitung ethischer Kriterien zur Urteilsfindung beiträgt. Insofern sind folgende Impulse einer stärkeren Beachtung der emotionalen Dimensionen ethischer Bildung unter dem Vorzeichen zu verstehen, das vorherrschende rationalistische Paradigma zu erweitern bzw. konstruktiv zu ergänzen.

Praxisorientierte Impulse

Insofern kann eine Ermöglichungsdidaktik¹⁹ bedeuten, dass den Schülern und Schülerinnen Möglichkeiten eröffnet werden, eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gefühle im Unterrichtsprozess zum Ausdruck zu bringen. Hierbei steht weniger das Hervorbringen von Kompetenzen als vielmehr die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung im Vordergrund. Dazu bedarf es eines Rahmens, der eine Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Lernenden wie auch innerhalb des Klassenzusammenhangs gewährleistet, die als wertschätzender Umgang wahrgenommen wird.²⁰

Die großen Gefahren, die im Rahmen einer emotionalen Lerndimension integrierenden Religionsunterrichts bestehen, sind demnach, dass

18 Vgl. hierzu *Hans-Jürgen Fraas*, Religionspädagogik und Ethik. Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung, in: JRP 9 (1992), 11–29, 17: »Religion impliziert die ethisch-pädagogische, Ethik impliziert die religiöse Dimension. Im Bereich der religiösen Erziehung kreuzen sich beide Tendenzen.«

19 Vgl. z.B. *Rolf Arnold / Claudia Gómez Tutor*, Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg 2007.

20 Vgl. *Elisabeth Naurath*, Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung, in: *Elisabeth Naurath / Martina Blasberg-Kuhnke / Eva Gläser / Reinhold Mokrosch / Susanne Müller-Using* (Hg.): Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Göttingen 2013, 29–42.

die Schüler und Schülerinnen im Kontext einer ausschließlich an Inhalten orientierten Didaktik Gefühle nur nach-empfinden sollen oder ihnen gar in manipulativem Sinn eines offensichtlichen oder ›heimlichen‹ Lehrplans aufoktroiert werden. Zum Beispiel: ... angesichts der Schöpfung Dankbarkeit und Demut empfinden, angesichts des Todes Trauer und Ohnmacht, angesichts der Wunder Jesu Begeisterung und angesichts der Auferstehung Freude.

Derartige Beispiele, die sich in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien durchaus finden, ließen sich noch fortführen. Die Lehrziele sind meist so aufgebaut, dass zunächst eine Reihe kognitiver Wissens- und Verstehensintentionen benannt sind und daran anknüpfend in vermeintlich logischer Stringenz die adäquaten Gefühle adaptiert werden sollen – also beispielsweise: Wenn die Auferstehung in ihrem theologischen Anspruch verstanden ist, dann kann dieses Verstehen doch nur Freude zur angemessenen Reaktion beinhalten. Demnach intendiert eine an einer derart einseitigen Hermeneutik orientierte deduktive Didaktik, explizit benannte religiöse Gefühlswelten aufzubauen, und verliert dabei gleichzeitig das situations- und kontextgebundene Subjekt aus dem Blick. Insofern bietet die gegenwärtige Ausrichtung der Religionsdidaktik an der Kompetenzorientierung meines Erachtens größere Freiräume, die Schüler- und damit Subjektorientierung in die Unterrichtsplanung einzubeziehen. Ausgehend von der an heutigen rezeptionsästhetischen Erkenntnissen festzumachenden Offenheit, die die Bibel quasi für die Rezipienten als ›open text‹ versteht, soll beispielsweise die Deutungskompetenz der Schülerinnen und Schüler als ihre je eigene Sichtweise auf den Text ernst genommen werden.

Es geht also nicht um eine vorherige Festlegung von Gefühlen, die die Begegnung mit einem biblischen Text zur Folge haben können oder sollen, sondern vielmehr um eine Förderung der Wahrnehmungskompetenz, die die Lernenden als Subjekte der Textbegegnung selbst spüren lässt, was und wie sie gerade fühlen. Emotionsorientierte Didaktik lässt dies in einem wertschätzenden Rahmen geschehen ganz nach dem Motto ›alle Gefühle sind erlaubt‹ – eben deshalb, weil Gefühle sui generis in ihrem ganzen Spektrum vorhanden sein können und nur als solche authentisch reflektiert werden können. Indem der Rahmen so geöffnet werden darf, dass *alle* Gefühle erlaubt sind und nicht im Sinne eines ›Religionsstunden-Ichs‹ nur die positiven und prosozialen Gefühle artikuliert werden dürfen, wird die für alle Bildungsprozesse grundlegende Freiheit konstituiert. Die Dependenz von emotionaler²¹ und ethischer Bildung darf demnach *nicht* so verstanden werden, dass vorgegebene Werte und Normen die Emotionen zu bestimmen haben. Subjektorientierung nach evangelischem Bildungsverständnis heißt, dass mit *allen* Gefühlen, so wie sie eben sind, umzugehen ist. Insofern ist es Aufgabe der Religions-

21 Vgl. auch Maria von Salisch (Hg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, Stuttgart 2002.

lehrkraft, negative oder aggressive Gefühle nicht zu bewerten, sondern gemäß dem »Grundsatz: alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen«²² zu differenzieren und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, wie Emotionen entstehen und wie konstruktiv und ehrlich mit ihnen umgegangen werden kann. Dieser Ansatz impliziert auch einen offenen und selbstkritischen Anspruch an eine biblische Didaktik und theologische Hermeneutik, indem beispielsweise auch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten, in denen Gewalt (auch im Blick auf das zugrunde liegende Gottesbild) eine Rolle spielt, nicht ignoriert oder verdrängt werden.

Eine professionell begleitete Schulung der Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Reflexionskompetenz von Emotionen ist somit als Grundbedingung emotionaler, prosozialer und damit auch ethisch-moralischer Entwicklung zu sehen. Auf dieser Basis lassen sich auch Emotionswissen und Fähigkeiten zur Emotionsregulation entwickeln. Letztlich generieren sich über eine derart verantwortete Integration der emotionalen Lerndimension im Unterricht auch Verstehensoptionen für das Spektrum menschlicher Einstellungen und Verhaltensweisen, die eine Förderung der Kommunikations-, Dialog- und Beziehungsfähigkeit zur Folge haben.

Didaktischer Ausgangspunkt sind demnach die Schülerinnen und Schüler, die in der Diversität ihrer Gefühle, Einstellungen, Wissensstände und Haltungen zunächst wahrgenommen werden, um auf dieser Basis in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten in ethischen Reflexionsprozessen gefördert zu werden.

Mit einem konkreten Beispiel kann dies abschließend verdeutlicht werden:

Bert (15 Jahre alt) ist seit einem Urlaub auf dem Bauernhof von Hühnern begeistert. Via Internet (auch über Youtube-Filme) informiert er sich über Hühnerhaltung, verschiedene – auch vom Aussterben bedrohte – Hühnerrassen und wird hierbei auch mit dem Thema der Geflügel-Massentierhaltung konfrontiert. Besonders entsetzt ihn das tausendfache Vergasen und Schreddern von männlichen Küken, so dass er für seine Person beschließt, diese »Verbrechen« der industriellen Tierhaltung in keiner Weise mehr zu unterstützen. »Ich esse nur noch Fleisch oder Produkte von einem Tier, bei dem ich mit eigenen Augen gesehen habe, wie es gehalten und auch geschlachtet wurde« – so lautet seine durch die emotionale Betroffenheit generierte ethische Maxime, an die er sich von nun an strikt und mittlerweile seit mehreren Jahren hält. Interessant ist, dass er davon berichtet, welche Diskussionen seine Einstellung bei seinen Freunden auslöst: »Sie stimmen mir eigentlich zu, auch wenn sie nicht so streng handeln wollen. Aber es fällt mir neuerdings auf, dass sie jetzt auch kein Fleisch mehr essen wollen, wenn ich dabei bin.«

Derartige Einblicke in den lebensweltlichen Kontext von (Kindern und) Jugendlichen sollten Einfluss auf didaktische Reflexionen haben, indem

22 Franz Petermann / Silvia Wiedebusch, Emotionale Kompetenz bei Kindern, in: Franz Petermann (Hg.), Klinische Kinderpsychologie, Göttingen 72003, 174.

über Einzelfälle hinaus Strukturen ethischer Einstellungen bei Heranwachsenden eruiert werden. Hierzu bedarf es im Sinne einer Weitung der Feldforschung zusätzlicher quantitativer und qualitativer Untersuchungen dahingehend, wie sich lebenskontextuell oder auch -situativ bedingt ethische Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln. Welche Rolle spielen hierbei emotionale Betroffenheit, situative und damit auch leiblich konnotierte Gefühle,²³ mediale Einflüsse, familiäre und außerfamiliäre Beziehungsstrukturen?

Besonders interessant ist an dem oben genannten Beispiel, dass es sich nicht nur um die Entwicklung einer ethischen Urteilsbildung oder die Etablierung von prinzipiellen Einstellungen, sondern um den gelungenen Transfer in Handlungsperspektiven bzw. Verhaltensweisen handelt. Diese praktische Dimension ethischen Handelns zieht wiederum Konsequenzen hinsichtlich der Beziehungsstrukturen in der Peergroup nach sich, die in gewisser Weise auch als Einflussgröße ethischer Meinungsbildung zu sehen ist.

Insofern liegt meines Erachtens eine große Chance ethischer Bildung im Religionsunterricht darin, einen didaktischen Rahmen zum Diskurs über bereits etablierte oder sich etablierende Einstellungen und Verhaltensweisen der Schüler und Schülerinnen zu geben. Ausgehend vom konkreten Lebensbezug können ethische Themen aufgegriffen werden, die für Kinder und Jugendliche von Relevanz sind, und von hier aus mit zusätzlichen differierenden Perspektiven so geweitet werden, dass ein ethischer Diskurs entsteht, der eine Pluralität der Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen offeriert. Dies kann einen Lern-Raum eröffnen, einerseits mit Unterschieden der Einstellungen und Verhaltensweisen respektvoll umzugehen und zugleich zu eigenen Positionen zu finden. Bedingungsgrund ist jedoch eine wertschätzende und Vertrauen bildende Haltung der Lehrperson zur Klasse, die den einzelnen Schülern und Schülerinnen den Rahmen bietet, sich selbst wahrzunehmen, zu äußern und zu reflektieren.

Die Entwicklung eines Emotionswissens bzw. eines Verständnisses von differierenden Genesen von Emotionen ist hilfreich, die individuellen Bedingungen für ethische Urteile zu klären und Unterschiede zu respektieren – und zugleich im Diskurs auf einer Meta-Ebene Argumente für die Begründungszusammenhänge zu reflektieren bzw. auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen. Eine besondere Rolle spielt hierbei für den Religionsunterricht, dass die Perspektiven mittels einer transzendierenden Ebene durch den Gottesbezug zu weiten bzw. auch in Frage zu stellen sind. Die Beziehungsebene zu Gott spiegelt sich auch in den Beziehungen zum Nächsten wie zur Umwelt und kann damit nicht nur individuell sinnstiftend, sondern zugleich auch zum beglückenden Gefühl, in einem tieferen Verständnis für andere etwas zu sein, werden.

23 Vgl. *Christian Rittelmeyer*, Der menschliche Körper als Erkenntnisorgan, in: *A. Kraus* (Hg.), *Körperlichkeit in der Schule*, Oberhausen 2009, 19–38.

Was gehen uns die Anderen an?

Überlegungen zum ethisch-interreligiösen Lernen

1 Die Überflüssigen – zu einer Leitmetapher sozialer Exklusion

In seinem aufrüttelnden Essay¹ führt der Philosoph und Soziologe Zygmunt Bauman eine Kategorie ein, die wie in einem Brennglas die Schattenseite des modernen Lebensstils mitsamt seiner Wirtschaftsweise bündelt. Es ist die Kategorie der *Überflüssigkeit*. Bauman verwendet sie in einem sehr weiten Sinne: für Dinge, die im Überfluss hergestellt werden, überhaupt nicht gebraucht oder schnell nutzlos werden und weggeschmissen werden; für Abfall, der entsteht bei der Produktion und Konsumtion. Bauman meint aber auch Menschen und lenkt den Blick in provozierender Weise auf einen nicht zu verleugnenden Sachverhalt:

Die moderne Weise zu leben und zu wirtschaften produziert die *Überflüssigen*. Menschen, die aus dem Kreislauf von Produktion und Verbrauch sowie aus den Zyklen der Reproduktion von sozialem Leben herausgeschleudert werden oder gar nicht erst hineingelangen. Menschen, die nutzlos sind, nicht gebraucht werden. Die aber da sind: in den Passagen hocken, vor den Bahnhöfen lungern, in Wohnzellen vor den Bildschirmen dämmern. Menschen aber auch, die aus der Ferne in die begüterten Länder kommen. Die auf überfüllten Booten im Mittelmeer treiben. Die seit Jahren in provisorischen Lagern zwischen den Grenzen von Staaten ausharren: Entwurzelte auf globaler Wanderschaft, Vertriebene durch Krieg, Armut, Gewalt. Bauman spricht von menschlichem Abfall², Abfall der Moderne, »Kollateralverluste(n) des Fortschritts«³. Überflüssigkeit ist die neue dramatische Metapher *sozialer Exklusion*. Sie kennzeichnet einen gesellschaftlichen Wandel zu einem exkludierenden Gemeinwesen: Anders als bei den Arbeitslosen, die man als Abweichung von einer Norm betrachten konnte – der Norm der Vollbeschäftigung, des auskömmlichen Lebens für alle – gibt es für die Überflüssigen keine Chance mehr auf Inklusion. Sie sind aus dem Spiel. *Überflüssigkeit* ist keine vorübergehende Phase, sie ist ein Dauerzustand⁴ für dieje-

1 Zygmunt Bauman, *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*, Bonn 2005.

2 Ebd., 12.

3 Ebd., 25.

4 Ebd., 20.

nigen, die in der auf schnellen, intensiven und effizienten Gebrauch und Verbrauch abzielenden Logik der Moderne nicht mithalten können. Und sie ist eine permanente Bedrohung für diejenigen, die sich noch »Drinnen« wähnen. Denn auch dies ist ein Merkmal der neuen Lage, dass die Trennlinien zwischen sozialer Inklusion und Exklusion, zwischen einer »Machtposition und dem Abfallhaufen«⁵ dünner, feiner und brüchiger geworden sind.

Von den Überflüssigen geht daher stets Beunruhigung und Bedrohung aus. Man muss sie sich vom Leib halten, sie exterritorialisieren, sie aus den eigenen Räumen bannen und Bilder, Metaphern schaffen, die die Unterschiede zwischen Drinnen und Draußen betonen, erhalten und verstärken: Die Überflüssigen sind anders, und sie sollen es auch bleiben, weil sie zu sehr daran erinnern, wie trügerisch die Sicherheit sein kann, die das eigene gewohnte Leben bietet.⁶ Baumans schonungsloser Blick auf die Abgaswolke der Modernisierung zeigt, dass in der neuen Phase des Globalisierungsprozesses die Grenzen zwischen lokalen und globalen Ursachen, Verantwortlichkeiten und Lösungen aufgelöst sind. Die ganze Welt ist zu einem »Grenzland«⁷ geworden. Die sogenannten Dritten Welten sind überall, es kann nur noch globale Lösungen für lokale Probleme geben, weil die lokalen Lösungen für globale Probleme Krieg, Gewalt, Terror und Ausgrenzung mit sich führen.

2 »Was gehen mich die Anderen an?«

Zum Ansatz ethisch-interreligiösen Lernens

Was kann ethisches Lernen im Religionsunterricht hier überhaupt ausrichten? Sind die mit dem Schlüsselthema soziale Exklusion vermachten Fragen und Probleme nicht zu komplex, zu unübersichtlich und vielleicht sogar zu aporetisch, dass sie überhaupt im Rahmen eines kleinen Schulfaches thematisiert werden sollten? Sollte man nicht kleinere Brötchen backen, um Lernende nicht zu überfordern bzw. um sie überhaupt erst im Sinne einer elementaren ethischen Bildung an Grundfragen von sozialer Gerechtigkeit heranzuführen, elementare Regeln von Fairness einzuüben und im sozialen Nahbereich zu praktizieren?

Antworten müssen ambivalent ausfallen. Denn es ist ja so richtig wie trivial, dass der Religionsunterricht nicht der Ort sein kann, um die *terms of trade* zu verändern oder einen umfassenden Wandel des Lebensstils in den reichen und ressourcenverbrauchenden Ländern herbeizuführen.

Aber kann sich Religionsunterricht neutral zu diesen Entwicklungen verhalten? Wird das in religiöser Bildung gemeinte Ethos nicht selbstwidersprüchlich oder droht leerzulaufen, wenn Fragen ausgeblendet wer-

5 Ebd., 151.

6 Ebd., 95.

7 Ebd., 104.

den, die tief in Lebensverhältnisse eingreifen und auf radikale Weise auch das gesellschaftliche Selbstverständnis berühren? Welche Ziele kann ethisch-religiöse Bildung in der Schule aber verfolgen, wenn die gesellschaftliche Moral vor allem die Botschaft bereit hält, dass es besser für die Sicherung des eigenen Lebens sei, kein Mitleid mit den Überflüssigen zu haben?

Der Ansatz ethischen Lernens im Religionsunterricht, den ich im Folgenden näher entfalten möchte, geht von zwei Einsichten aus:

1. Im Blick auf das Schlüsselthema soziale Exklusion geht es grundlegend um die Frage, welches Bild vom Menschen und vom menschlichen Zusammenleben Raum greift und welche Kräfte, Bindungen, Logiken Gesellschaften zusammenhalten: Ist es ein Denken der mitleidslosen Selbstabschottung in eigenen Sicherheiten, das Anderen die Anerkennung oder wenigstens ein zugewandtes Interesse entzieht, wenn sie nicht mehr gebraucht werden oder sich nicht mehr über das bestimmen können, was sie tun oder schaffen? Oder können Haltungen entwickelt und nachhaltig im Fühlen, Denken, Urteilen verwurzelt werden, die sich gerade den Ausgeschlossenen, den Benachteiligten, von Missachtung Betroffenen solidarisch verpflichtet zeigen?⁸ Können Spuren gelegt, einsichtsvolle Erfahrungen gestiftet werden, die von der Gewissheit getragen sind, dass menschliches Zusammenleben elementar von Anerkennung lebt?

Ethisches Lernen ist dann elementare Arbeit an der Fähigkeit, sich durch das Schicksal, das Leid anderer berühren zu lassen. Eine Schlüsselfrage ethischen Lernens lautet: Was gehen mich die Anderen an?

2. Religiöse Bildung/ Religionsunterricht besitzt für die Thematisierung dieser Fragen ein großes Potenzial. Religionsbezogene ethische Bildungsprozesse leben von dem Rückgriff auf Geschichten, Symbole, Deutungsfiguren, in denen das Motiv der Würde von Menschen, der Gerechtigkeit für Benachteiligte, der Anerkennung von Randständigen zentral, wenn nicht gar konstitutiv, für Glauben und religiöses Selbstverständnis sind. Religiöse Traditionen sind – so gesehen – große Erzählungen von der unverlierbaren Würde von Menschen, die in Gott oder in einem transzendenten Grund des Seins verankert ist. So häufig

8 Vgl. hierzu auch Rudolf Englert, Ziele religionspädagogischen Handelns, in: Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 53–58, der unter den Zielen religionspädagogischen Handelns auch »die Fähigkeit zum Umgang mit ethischen Konfliktsituationen« (57) hervorhebt und mit Blick auf die jüdisch-christliche Tradition den Zusammenhang von Glaube und der dem Anderen geschuldeten Anerkennung betont. Ethisches Handeln sensibilisiert für Würde, Leiden und die Rechte des Anderen und trägt zur ethischen Urteilsbildung bei.

sich in Geschichte und Gegenwart auch zeigt, wie unter Rückgriff auf Religion auch Menschlichkeit und Würde verletzt werden, so notwendig bleibt es, in religiöser Bildung an das Potenzial religiöser Traditionen zu erinnern (und es freizulegen), zu einem gerechten und solidarischem Miteinander beizutragen. Ethisches religiöses Lernen erschließt darum Religionen als Bewahrerinnen von Motiven der Würde, Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit.

Aus beiden Voraussetzungen ergibt sich die problemorientierte und pluralitätsfähige Gestalt religiös-ethischer Lernprozesse. Damit ist weder ein klassischer Werteunterricht noch ein informierend religionskundlicher Ansatz gemeint. Wenn ethisches Lernen im Religionsunterricht nachhaltig zur Frage beitragen will, was einen denn die Anderen angehen, dann kann dies nicht in einem instruktivistischen Ansatz gelingen, sondern nur in der Kongruenz von Inhalt und Form der Lerngegenstände. Bereits im Ansatz des Lernens, in Form und Inhalt, muss das mit der Sache Gemeinte zum Ausdruck kommen können. Wenn also, wie Jürgen Habermas postuliert, moralische Überzeugungen ihren Sitz in Lebensformen haben⁹ und sich aus ihnen entwickeln, käme es auch für ethisches Lernen darauf an, jene Elemente einer Lebensform auszuweisen, aus der sich eine Kultur von Gerechtigkeit und Anerkennung¹⁰ entwickeln kann. Dies ist möglich, so meine These, wenn interreligiöses und ethisches Lernen in der Form eines dialogisch orientierten interreligiösen ethischen Lernens zusammengeführt werden können.

3 Interreligiöses und ethisches Lernen. Merkmale und Erweiterungen

In einem instruktiven Überblicksartikel akzentuiert Hans-Georg Ziebertz¹¹ unter den von ihm unterschiedenen Modellen ethischen Lernens das *Modell der Wertekommunikation* als Form, die sowohl der Autonomie der Subjekte als auch der Pluralität von Überzeugungen gleichermaßen gerecht werden kann. Ethisches Lernen wäre als kommunikatives Lernen zu bestimmen – als die Fähigkeit, praktische Wertediskurse zu führen und Urteilsvermögen zu entwickeln. Die Schüler und Schülerinnen lernen, sich in andere hineinzuversetzen, Perspektiven zu rekonstruieren

9 Jürgen Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt a.M. 2001, 96.

10 Vgl. zum Zusammenhang von Gerechtigkeit und Anerkennung auch: Thorsten Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003, 331–349 sowie im Blick auf Gerechtigkeit: Bernhard Grümm, Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014, 40–95.

11 Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (2001) 5. Aufl. 2008, 402–419.

ren, anzuerkennen und die eigenen Perspektiven aus subjektivistischen Befangenheiten herauszuführen. Die kommunikative Form setzt eine normative Struktur, die Freiheit und Autonomie durch wechselseitige intersubjektive Anerkennung sichert und zur »Dezentrierung«¹² von Perspektiven führt.

Diese dialogische Struktur von Wertekommunikation lässt sich gleichfalls auf interreligiöses Lernen anwenden. Auch hier geht es – zumindest in dem an Begegnung orientierten interpersonalen Verständnis interreligiösen Lernens¹³ – um Dialog und Perspektivenwechsel. Ein kennzeichnendes Element von interreligiösem Lernen ist, dass Positionen in Bezug auf eigene Praxis, gelebte Überzeugungen und individuelle Perspektiven eingebracht werden. Das dialogische Moment interreligiösen Lernens lebt von der Offenheit und Veränderungsfähigkeit von Positionen im Prozess des dialogischen Austausches.

In dieser Akzentuierung von Subjektperspektive, Dialog, Pluralität und Mehrperspektivität besitzen ethisches und interreligiöses Lernen Gemeinsamkeiten.

Obwohl im Vollzug ethischen Lernens die Werte bereits praktiziert werden, die zu entwickeln ein Ziel ethischer Bildung sein sollte, ist das Profil dieses Ansatzes inhaltlich aber noch unterbestimmt:

- Ethische Bildung, deren Gegenstands- und Erfahrungsbereich gesellschaftliche Phänomene von sozialer Exklusion umfasst, kann sich nicht auf den praktisch-ethischen Diskurs in der Lerngruppe beschränken. Die Urteils- und Diskursfähigkeit von Lernenden zu entwickeln ist zweifellos notwendig. Aber der reziproke Austausch von Perspektiven im geschützten Raum der Gruppe gewährleistet nicht per se die erhoffte Dezentrierung und Erfahrungserweiterung. Ethisches Lernen, das mehr sein will als die Entwicklung von Urteilsfähigkeit, benötigt auch Elemente, in denen die Künstlichkeit und Sterilität schulisch konstruierter Aufgaben und Probleme zurücktritt und die Gegenstände gleichsam den Schweißgeruch und den Schmutz des Lebens annehmen. Ethisch-religiöse Bildung benötigt auch Erfahrungen produzierendes Lernen durch Teilnahme an sozialer Wirklichkeit, durch Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Ernst des Lebens.
- Ebenso wenig gewährleistet eine kommunikative Form die materiale Grundlage ethischen Lernens. Zwar können die inhaltlichen Bestimmungen ethischer Orientierungen nicht vorgeschrieben oder instruktionsdidaktisch vermittelt werden – dies widerspricht dem autonomen Eigensinn der Genese ethischer Haltungen. Genauso wenig ergibt sich aber die inhaltliche Substanz des Moralischen aus den Strukturen re-

12 Ebd., 411.

13 Vgl. zu dieser Unterscheidung zwischen interreligiösem Lernen in einem weiteren und in einem engeren Sinne: *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 2007, 20–22 und *Friedrich Schweitzer*, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh 2014, 31–36.

ziproker Interaktion. Wenn richtig ist, dass Vorstellungen vom Guten, aber auch ihre bindende Kraft in Lebensformen und kulturellen Praxen verankert sind, bleibt ethisches Lernen auf die motivträchtige Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Deutungen und Praxen angewiesen, die in Lebenswelt und Tradition das Leben von Einzelnen und Gruppen orientieren. Im Blick auf religiöse Bildung liegt hier der bildungstheoretische Ort einer rekonstruktiven Aneignung religiöser Traditionen.

4 Perspektiven der Religionen

Angesichts der vielen Beispiele religiöser Legitimationen von Terror und Gewalt erübrigt sich fast der Hinweis, dass Religionen nicht an sich ethisch oder unethisch sind. Was sie sind oder sein können, entscheidet sich durch Verstehen und Gebrauch, ist also eine Frage von Hermeneutik und Praxis, die immer in Kontexten stattfindet. Eine Hermeneutik des Verdachts bleibt notwendig und ist ein kritisches Korrektiv gegen ideologische Schieflagen des Verstehens; aber im Kontext interreligiösen Dialogs ist es ebenso wichtig, sich von einer *Hermeneutik des* (wechselseitigen) *Vertrauensvorschlusses*¹⁴ leiten zu lassen. Damit wird der Blick gezielt auf das Potenzial von religiösen Traditionen gelenkt, zu Gerechtigkeit und Anerkennung und zu einem gleichberechtigten Leben in Würde von Menschen jeglicher Herkunft beizutragen. Religionen haben ein tiefes Wissen von der Notwendigkeit des Erbarmens mit den Elenen, sie wissen, welche heilsamen Kräfte für das Gemeinwesen von Akten der Zuwendung und des Schutzes von Schwachen ausgehen. Sie haben Ethiken des Teilens und der Umverteilung ausgearbeitet. Sie können insgesamt als Würdetraditionen interpretiert und in Anspruch genommen werden, in denen eine Ahnung davon aufbewahrt ist, was Menschenwürde und Menschsein gebieten. In einer solchen Relektüre fungieren sie als »positive Antitradition«¹⁵, deren Erinnerung den gnadenlosen Prozess sozialer Exklusionen stören, vielleicht sogar auch unterbrechen könnte. In dieser Funktion sollten sie in Prozesse ethischen interreligiösen Lernens einge spielt werden.

Jüdische Perspektiven

Die Zuwendung zu den sozial Desintegrierten ist ein zentrales Grundmotiv der Hebräischen Bibel. Schon in den ältesten Textschichten des Sozialrechtes des Volkes Israel finden sich Regeln zum Schutz von

14 Vgl. Perry Schmidt-Leukel, Interkulturelle Theologie als interreligiöse Theologie, in: Evangelische Theologie 71 (2011), 4–16, hier: 9.

15 Helmut Peukert, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: Religionspädagogische Beiträge (RpB) (1987) 19, 16–34, hier: 31f.

Fremdlingen.¹⁶ Sie sollen vor wirtschaftlicher Ausbeutung und Armut geschützt werden. Mehr noch: Sie werden dem besonderen Beistand Gottes unterstellt, der Recht und Gerechtigkeit schafft. Das Recht des Fremdlings und das Verbot seiner Unterdrückung wird mit den Unterdrückungserfahrungen des Volkes Israel in Ägypten verknüpft. Gerechtigkeit besteht in gemeinschaftsbezogenem Verhalten – als Interesse an einer heilsamen Existenz für alle – und ist Weitergabe erfahrener Solidarität. Die Erinnerung an die eigene Fremdlingserfahrung sichert eine elementare Zuwendung zu denjenigen, die gegenwärtig von Marginalisierung bedroht sind. Dadurch entsteht eine Gemeinschaft, die in Gerechtigkeit lebt. Ein Kreislauf des Segens¹⁷ kann auf diese Weise in Gang gehalten werden. Aus dem von Gott gegebenen Land entsteht Wohlstand, der sich mehrt, wenn alle daran teilhaben können. Gemeinschaftsbezogenes Verhalten ist die Grundlage von Wohlstand, der gesegnet wird. Der Reiche empfängt Gottes Segen damit durch die Armen, indem er ihnen Gerechtigkeit widerfahren lässt.

Christliche Perspektiven

Diese Motive einer besonderen Zuwendung Gottes zu den Armen und den Anderen werden auch im Neuen Testament fortgesetzt: Durch den Glauben an den Gott Israels sind Christen in die Auseinandersetzung um den Zusammenhang zwischen gemeinschaftsbezogenem Verhalten und Gerechtigkeit eingebunden – auch in den ersten Gemeinden wird ein entsprechender Segenskreislauf in den Praktiken von Gütergemeinschaft und Gemeindegelbesamte begonnen. Das Motiv eines gerechten und zugleich anerkennend-solidarischen Handelns steht auch im Zentrum der Verkündigung Jesu, dessen radikaler Einsatz für die Lebensmöglichkeiten der anderen sogar den eigenen Tod in Kauf nimmt. Dieses Handeln wird möglich, weil es auf eine absolute Freiheit (auf Gott) vertraut, die auch im Tod nicht verloren wird. Gerechtigkeit, die bereits in der Hebräischen Bibel Gottesnähe und Gottesbeistand eröffnet, wird auch in den Traditionen des Neuen Testaments verknüpft mit dem Glauben an einen Gott, der den Anderen über seinen Tod hinaus unbedingt anerkennt. Gerechtigkeit ist dann in dieser unbedingten, freiheitsermöglichenden Liebe gegründet.¹⁸ Auch die paulinische Rechtfertigungstheologie entfaltet den

16 Vgl. *Georg Steins*: »Fremde sind wir ...« Zur Wahrnehmung des Fremdseins und zur Sorge für die Fremden in alttestamentlicher Perspektive, in: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, Bd. 35, 1994, 133–150.

17 Vgl. dazu: *Rafael Aguirre / Francisco Javier Vitoria Cormenzana*, Gerechtigkeit, in: *Ignacio Ellacuria / Jon Sobrino* (Hg.), *Mysterium Liberationis. Grundbegriffe der Theologie der Befreiung*, Luzern 1996, 1181–1220.

18 Vgl. dazu *Helmut Peukert*, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*, Frankfurt 1978. Siehe auch: *Edmund Arens* (Hg.), *Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation*, Freiburg/Basel/Wien 1995.

Grundgedanken weiter, dass Gerechtigkeit sich nicht Leistung verdankt, sondern eine Gabe ist, die Menschen jenseits von Verdienst und Wertschöpfung gleichsam unverdientermaßen zukommt, einfach weil sie es im Hinblick auf ihre Bedürftigkeit zum Leben brauchen.¹⁹

Islamische Perspektiven

Das Motiv einer Option für die Armen und die benachteiligten Anderen ist auch in Positionen islamischer Theologie²⁰ entwickelt worden. Als ein Ansatz für ein an Gerechtigkeit orientiertes Denken kann *tawhid*, die Einheit Gottes, gelten. Der südafrikanische Befreiungstheologie Farid Esack weist unter Bezug auf diesen theologischen Begriff darauf hin, dass sich die Einheit Gottes auch in den Strukturen einer gerechten Gesellschaft widerspiegeln müsse. Die Theologie der Einheit Gottes wird damit zum Programm, das Gemeinschaftsleben nach den Prinzipien von Gerechtigkeit zu gestalten. Dies ergibt sich auch aus Gottes Gerechtigkeit selbst, der der Mensch als Statthalter Gottes auf Erden in seinem Handeln entspricht. Mit diesem Handeln sind Rechte und Pflichten verbunden, zu denen gehört, die Schwachen zu schützen. Der Grundgedanke der sogenannten Armenabgabe »Zakat« ist, dass mit dieser Sozialabgabe – ähnlich wie in der Theologie des Segenskreislaufes – nur die Gabe weitergereicht wird, die Menschen von Gott selbst empfangen haben. Das selbstverständliche Weitergeben realisiert Mitmenschlichkeit und sichert ein Netz ausgewogener Beziehungen. Es ist zugleich – worauf Halima Krausen hinweist – eine spirituelle Übung, die hilft, vom Ich als dem »größten Götzen«²¹ Abstand zu nehmen und den Menschen an Gottes Gegenwart erinnert, an seine ursprüngliche Verbindung mit dem Grund des Seins.

Buddhistische Perspektiven

Auf dieser Spur einer Dezentrierung des Ich kann auch buddhistisches Denken nachvollzogen werden. Bereits in der Gründungsgeschichte des Buddhismus, der Erzählung von den vier Ausfahrten des Prinzen Sidd-

19 Vgl. zu diesem Zusammenhang auch: Wilfried Härle, »Suum cuique«. Gerechtigkeit als sozialetischer und theologischer Grundbegriff, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 41 (1997), 303–312.

20 Vgl. dazu: Halima Krausen, Befreiungstheologie des Islam, in: Thorsten Knauth / Joachim Schroeder (Hg.), Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog, Münster / New York / München / Berlin 1998, 116–129; Farid Esack, Unterwegs zu einer islamischen Befreiungstheologie, in: Klaus v. Stosch / Muna Tatari (Hg.), Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum, Paderborn u.a. 2012, 19–42; Muna Tatari, Eine Praxis der Gerechtigkeit und Liebe. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in christlichen und islamischen Entwürfen einer Theologie der Befreiung ausgehend von Gustavo Gutiérrez und Farid Esack, in: v. Stosch / Tatari, Gott und Befreiung, 255–276.

21 Krausen, Befreiungstheologie des Islam (Anm. 20), 129.

hartha, wird deutlich, dass die Begegnung mit dem Leid der Anderen die Augen öffnet für den Weg freiwilliger Armut, Selbstlosigkeit (im Sinne der Verneinung der Existenz eines unabhängigen Selbst) und Freigebigkeit gegenüber anderen.²² Die Ethik des Mitleids mit den Geschöpfen entsteht aus Einsicht in die wechselseitige Abhängigkeit aller lebenden Wesen. Eine Trennung zwischen Ich und Anderen ist letztlich künstlich; der wechselseitigen Verbundenheit des Lebendigen entspricht man durch eine Haltung, die sich für die guten Lebensbedingungen des Anderen verantwortlich weiß. Verkörpert ist diese Haltung auch in den Bodhisattvas, jenen nach Erleuchtung strebenden Wesen, denen es aus unendlichem Mitleid für alle leidenden Lebewesen unmöglich ist, in den Frieden des Nirvana einzugehen, solange nicht alle Lebewesen erlöst sind. Dass sich diese Ethik keineswegs nur auf den Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen erstreckt, sondern Formen politischen Protestes und gesellschaftlichen Engagements annimmt, zeigen viele weltweite Initiativen innerhalb der Bewegung des sozial engagierten Buddhismus, die nicht zuletzt auch eine Bewegung des für soziale Gerechtigkeit ist.²³

5 Didaktische Zugänge

Die Hinweise können nur andeuten, welches Erfahrungswissen in den Religionen darüber verankert ist, wie menschliches Zusammenleben gelingen kann. Deutlich wird, dass die in Religionen aufbewahrten Motive über das hinausgehen können, was zum Beispiel in dem Ansatz eines Weltethos mit den verschiedenen religionsbezogenen Varianten der Goldenen Regel und den vier Weisungen der Religionen als ethischer Minimalkonsens formuliert ist. Nimmt man – wie es in den Unterrichtsmaterialien der Stiftung Weltethos geschieht – die Goldene Regel als Voraussetzung für einen Unterricht, der die im Glauben gegründete Ethik als Schlüssel für das Kennenlernen anderer Religionen verwendet²⁴, wird das theologisch und ethisch viel radikaler ansetzende Potenzial der Religionen nicht ausgeschöpft. Unterricht in der Spur der Goldenen Regel als ethischer Minimalkonsens wird über reziprokes Fairness-Denken nicht hinausgelangen. Dass aber die Herausforderung der Religionen in Ansätzen liegt, in denen die Armen und die Anderen Vorrang haben, kann dann nicht wahrgenommen werden.²⁵

22 Vgl. *Karen Armstrong*, Buddha, Phoenix 2000.

23 Vgl. *Sally B. King*, Socially Engaged Buddhism, University of Hawai'i Press 2009.

24 Vgl. *Stephan Schlenzog / Walter Lange* (Hg.), Weltethos in der Schule. Unterrichtsmaterialien der Stiftung Weltethos, Stiftung Weltethos, Tübingen 2. Auflage 2008.

25 Vgl. dazu auch: *Katajun Amirpur / Thorsten Knauth / Carola Roloff / Wolfram Weisse* (Hg.), Auf dem Weg zu einer dialogischen Theologie, Münster / New York /

Der von mir skizzierte Ansatz eines ethisch-interreligiösen Lernens sei abschließend in vier exemplarischen didaktischen Zugängen und Perspektiven beschrieben:

Wahrnehmung von Verletzbarkeit

Ethisches Handeln setzt die Fähigkeit voraus, überhaupt eine Wahrnehmungsfähigkeit für die Verletzbarkeit menschlichen Lebens entwickeln zu können. Die Fähigkeit, den Anderen als einen verletzbaren Menschen wahrnehmen zu können, hat im ethischen Lernen daher größte Priorität. Der Psychoanalytiker Arno Gruen hat in seinen Arbeiten den Zusammenhang zwischen eigener empfundener Niedrigkeit und Nichtigkeit und der Unfähigkeit, das Leid von anderen empathisch wahrzunehmen, herausgearbeitet.²⁶

Die Überlegungen Arno Gruens sind Grundlage eines Unterrichtsmodells für Klasse 9 und 10: *Was gehen mich die Anderen an?*²⁷

Anhand dramatischer Beispiele von Gewalt und faszinierender Beispiele von Solidarität, Mitgefühl und Courage können Jugendliche sich auf erfahrungsnahe Weise mit der Frage beschäftigen, welche Motive für Hass, Mitgefühl und Courage leitend sein können. Die Materialien bereiten mit kontroversdidaktischer Methodik Fallbeispiele aus Gegenwart, Geschichte und den Religionen auf. Sie präsentieren alternative Deutungs- und Umgangsweisen mit Gewalt, Mitgefühl und Solidarität, so dass die Lernenden eigene Haltungen, Urteile und Positionen selbst entwickeln können. Der Ausgangspunkt des problemorientierten Unterrichtsmaterials ist, dass jeder Mensch die Anlage zum Mitgefühl besitzt.

(An)Klage und Protest

Zur ethischen Wahrnehmungsfähigkeit gehört auch, für Erfahrungen von Ohnmacht, Wut, Ungerechtigkeit, Klage und Anklage eine Sprache finden zu können. Von neueren Ansätzen der Bibeldidaktik, aber auch der Didaktik kreativen Schreibens kann gelernt werden, die Sprachen religiöser Traditionen als Medium für die Thematisierung existenzieller Erfahrungen und sozialer Wahrnehmungen einzusetzen. Gute und reichhaltige Erfahrungen liegen inzwischen mit biblischen Textsorten vor²⁸:

München / Berlin 2015 (in Vorbereitung), in denen das Potenzial verschiedener religiöser Traditionen rekonstruiert wird, sich gegenüber den sozial, religiös und kulturell Anderen zu öffnen und sie anzuerkennen.

26 Arno Gruen, *Der Verlust des Mitgefühls*, München 1997.

27 Andreas Schultheiß, *Was gehen mich die Anderen an? Ein Unterrichtsmodell über Hass, Selbsthass, Courage und Mitgefühl*. Klasse 9/10 (Religion und multikulturelle Schule, Bd. 7), Hamburg 2007.

28 Vgl. die Beispiele in: Thorsten Knauth, *Evangelischer RU und multireligiöser Alltag*, in: TheoWeb, Jg. 2, 2003, H. 1, 94–109, hier: 105–108.; siehe auch: Barbara Strumann, *Du Gott, mir reicht es mit Dir! Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung klagen zu Gott*, in: *Katha-*

SchülerInnen schreiben eigene Klagepsalmen zu aktuellen Notlagen, formulieren im Schema von Anklage und Zukunftsvision prophetische Texte, aktualisieren Seligpreisungen, Elendsschilderungen und formulieren Bitten, Lob und Dank. Aber nicht nur biblische Sprache, auch koranische Texte, buddhistische Sutren oder Texte aus den Veden können Vorlagen für solche performativen Selbstversuche sein. Das entscheidende Prinzip besteht darin, anhand von geprägten Formen aktuelle Erfahrungen und Beobachtungen selbst zur Sprache bringen zu können – und die Wahrnehmungsfähigkeit auf diese Weise zu schulen.

Kontextbezogenes und handlungsorientiertes Lernen

Ethisches, interreligiöses Lernen lebt von Kontextbezug und Handlungsorientierung. Es reicht nicht aus, die soziale Wirklichkeit im Medium von Unterrichtsgegenständen im Klassenzimmer zu repräsentieren – der Phänomenbereich sollte nach Möglichkeit auch in direkten Begegnungen und aufsuchendem Lernen erschlossen werden können. In Projekten können SchülerInnen zum Themenfeld sozialer Ausgrenzung arbeiten, zu Orten recherchieren, Erkundungsgänge durchführen, mit Betroffenen und Helfern sprechen, nach Deutungsmustern und Lösungsansätzen fragen und ihre Praktikabilität prüfen. Religiöse Traditionen praktizieren in unterschiedlichen Alltagszusammenhängen auch sehr konkrete Ethiken der Solidarität, die in Gesprächen erfragt und dokumentiert werden können. Für alle diese Theologien und Ethiken gibt es Symbole – die Almossenschale, die Zedakabüchse, die Waage, das gebrochene Brot, die vielarmige Bodhisattva – Erzählungen von der gerechten Teilung des Lebens und konkrete Projekte zur Überwindung von Armut. So kann deutlich werden: Der Einsatz gegen soziale Ausgrenzung kennt eine Vielzahl religiöser Sprachen.²⁹

Mehrperspektivisches und dialogisches Lernen

Die Mehrperspektivität ethischer Ansätze im Unterricht deutlich zu machen wäre ein wichtiges Ziel ethisch-interreligiösen Lernens. In einem Projekt werden derzeit Materialien zu einem mehrperspektivischen dialogisch-interreligiösen Lernen entwickelt.³⁰ Den Lernenden werden lebensnahe und jugendtaugliche Beispiele, Fragen und Probleme präsentiert, die sie in vielfältigen methodischen Zugängen bearbeiten, um untereinander in ein Gespräch zu kommen. An diesem Gespräch sind in

rina Kammeyer / Erna Zonne / Annebelle Pithan (Hg.), Inklusion und Kindertheologie, Comenius Institut Münster, 112–125.

29 Vgl. Thorsten Knauth, Gerechtigkeit aus Kinderperspektive. Wie geht ein interreligiöser dialogischer Religionsunterricht mit einem Schlüsselproblem um?, in: PÄDAGOGIK H.4/2000, 12–15.

30 Andreas Gloy / Thorsten Knauth (unter Mitarbeit von: Rachel Herweg, Oliver Petersen, Amin Rochdi und Melek Yildiz), glauben, vertrauen, zweifeln. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe (Materialien für dialogisch-interreligiöses Lernen, Bd. 6), München 2015.

einem zweiten konzeptionellen Schritt auch VertreterInnen verschiedener religiöser Hintergründe beteiligt, die als Kundige ihrer Religionen ebenfalls zu den Themen Stellung nehmen. Auf diese Weise kommen die SchülerInnen mit jüdischen, christlichen, muslimischen, alevitischen, buddhistischen und hinduistischen VertreterInnen in den Dialog und lernen im Verlauf der thematischen Einheiten des Buches persönliche, auf die Religion bezogene Deutungen kennen. Der Dialog in der Lerngruppe über ethisch-religiöse Fragen wird über ein personales Prinzip interreligiösen Lernens verbunden mit Antworten aus den Religionen, die den Lernenden helfen können, die eigenen Orientierungen zu klären und vielleicht sogar zu erweitern.

*

Was gehen uns die Anderen an? Mit einer ähnlichen Frage schließen auch Zygmunt Baumanns anklagende Überlegungen zu den Überflüssigen: Bleibt »das Einschluß/Ausschluß-Spiel die einzige Möglichkeit, wie ein gemeinsames menschliches Leben gestaltet werden kann«?³¹ Vielleicht beginnt mit dieser Frage überhaupt erst ethisches Urteilen und Handeln – Grund genug, dass Religionsunterricht viel mit ihr anfangen sollte.

Dr. Thorsten Knauth ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

31 Bauman, Verworfenes Leben (Anm. 1), 189.

Philosophieren und ethisches Lernen im Ethik- und Philosophieunterricht

Die Didaktik des Ethik- und Philosophieunterrichts hat sich in den letzten zehn Jahren auf die Entwicklung eines Kompetenzmodells von der Primar- bis zur Sekundarstufe II konzentriert.¹ Dabei stehen neben den personalen und sozialen Kompetenzen die Fachkompetenzen sowie die methodischen Kompetenzen im Mittelpunkt des Unterrichts, d.h. Schülerinnen und Schüler sollen über Sinnfragen nachdenken, die das Selbstverständnis des Menschen und seine Stellung in der Welt betreffen (Fachkompetenzen) und dafür gezielt Methoden der philosophischen Tradition anwenden (Methodenkompetenzen).

In den Rahmenplänen für den Ethik- und Philosophieunterricht aller Schulstufen werden zur Entwicklung von Urteils- und Reflexionsfähigkeiten fünf Grundmethoden empfohlen, die sich Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule als Werkzeugkiste selbständigen Philosophierens aneignen sollten: die phänomenologische Methode, die analytische Methode, die hermeneutische Methode, die dialektische Methode und die spekulative Methode. Diese Methoden spielen sowohl in den Rahmenplänen der Lehrerbildung² als auch in Lehrbüchern aller Schulstufen eine wichtige Rolle³.

Der folgende Beitrag skizziert Fachkompetenzen ethischen Lernens und stellt die fünf Grundmethoden des Philosophierens vor, die in der Sekundarstufe I und II zum Kern der Lehrpläne gehören.

1 Fachkompetenzen ethischen Lernens

Fragen der Ethik gehören neben Problemen der Erkenntnistheorie, der Sprach- und Religionsphilosophie sowie der Anthropologie zu den Fachkompetenzen des Ethik- und Philosophieunterrichts, die in lebensweltliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler eingebettet werden. Im

1 Vgl. Anita Rösch, Kompetenzorientierung im Ethik- und Philosophieunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Münster 2009.

2 Vgl. Julian Nida-Rümelin / Irina Spiegel / Markus Tiedemann (Hg.), Handbuch für Philosophie und Ethik Band I: Didaktik und Methodik; Band II: Disziplinen und Themen, Paderborn 2015.

3 Vgl. u.a. Barbara Brüning, Grundwissen Philosophie, Berlin 2013.

Teilgebiet Ethik wird wiederum zwischen philosophischer, religiöser und angewandter Ethik unterschieden⁴. In Bereich der religiösen Ethik lernen Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen Moralvorstellungen verschiedener Religionen kennen wie zum Beispiel die Zehn Gebote oder Buddhas Lehre vom achtfachen Pfad, während in der angewandten Ethik ethische Standards des wissenschaftlich-technischen Fortschritts diskutiert werden, wie zum Beispiel Bio- und Medizinethik oder ausgewählte Probleme der Natur- und der Tierethik. Themen wie Sterbehilfe, Klonen oder Albert Schweitzers Auffassung einer »Ehrfurcht vor dem Leben« sind bereits Gegenstand in vielen Rahmenplänen der Sekundarstufe I.

Im Bereich der philosophischen Ethik stehen Problemfelder wie Glückseligkeit, Freundschaft oder die Frage nach dem guten Leben im Mittelpunkt sowie die Grundkategorien ethischen Handelns: Werte, Normen und Tugenden. Die Schülerinnen und Schüler lernen auch, dass ethisches Handeln nach den Motiven der handelnden Personen beurteilt werden kann (Warum mache ich etwas?) oder nach den Folgen (Was folgt aus meinem Tun?). Zu den ethischen Motiven gehören beispielsweise Normen, Prinzipien und Pflichten; zu den Folgen ethischen Handelns Zwecke und Ziele.

Bereits in der Sekundarstufe I beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler auch ansatzweise mit ethischen Theorien, die auf die Motivation zum ethischen Handeln setzen wie die deontologische Ethik oder eine moralische Handlung an deren Erfolg messen wie die teleologische Ethik.

Innerhalb der deontologischen Ethik ist es vor allem der Kategorische Imperativ von Immanuel Kant, der als ethischer Orientierungsmaßstab vorgestellt wird. Aufbauend auf der Goldenen Regel aus unterschiedlichen Religionen und Kulturen sollen Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Kant die Vernunftfähigkeit und den freien Willen des Menschen als Ausgangspunkt nimmt, die Verpflichtung einzugehen, sich als Teil der gesamten Menschheit zu begreifen (*homo noumenon*) und bei allen Handlungen danach zu fragen, ob sie auch ein allgemeines Gesetz werden könnten. Dieser Anspruch lässt sich zum Beispiel bei der Frage nach Wahrheit und Lüge im Unterricht überprüfen: Kann ich nach Kant wollen, dass die Lüge ein allgemeines Gesetz werden sollte?

Für Schülerinnen und Schüler ist die Rigorosität des Kantschen Anspruchs schwer nachzuvollziehen, denn manche Notlügen können auch Leben retten, wie das in Jurek Beckers Roman »Jakob der Lügner« dargestellt wird.⁵ Jakob lebte während des II. Weltkrieges in einem jüdischen Ghetto in Budapest. Um den Jungen Mischka davon abzuhalten, Kartoffeln zu stehlen – darauf stand die Todesstrafe –, erfindet er eine Notlüge. Er habe in seinem Radio gehört, dass die sowjetische Armee vierhundert Kilometer entfernt ist und in den nächsten Tagen das Ghetto befreien werde. An

4 Vgl. ebd., 80.

5 Jurek Becker, *Jakob der Lügner*. Frankfurt a.M. 1982.

solchen Beispielen lässt sich im Unterricht zeigen, dass der Kategorische Imperativ nicht für alle Fälle moralischen Handelns alltagstauglich ist.

An diesem Punkt setzt auch die Kritik der teleologischen Ethik an, insbesondere des Utilitarismus von John Stuart Mill. Ist die Motivation entscheidend, dass der Mensch vorhat, Gutes zu tun, oder zählt das Resultat einer Handlung? Ich habe die Frau aus dem Wasser gezogen, auch wenn ich eigentlich gar nicht von Anfang an die Absicht hatte, ihr zu helfen. Aber ich habe sie letztendlich gerettet, weil ich auf eine mögliche Belohnung spekuliert habe, also einen Nutzen aus meinem Handeln ziehen wollte. Auch dieser Ansatz lässt sich kritisieren. Schülerinnen und Schüler erkennen sehr schnell, dass moralisches Handeln im Sinne des Utilitarismus möglicherweise nur noch stattfindet, wenn jemand einen Nutzen daraus ziehen kann.

Schwächen und Stärken beider Theorien verdeutlicht das folgende Spiel, das mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht gespielt werden kann. Er fördert das ethische Urteilen und Begründen (siehe auch 2.3, die analytische Methode).

Das Königsspiel

Stellt euch vor, ihr seid ein König und müsst über einen schwierigen Streitfall entscheiden. Wer soll für die Rettung des Königssohns eine Belohnung bekommen?

Zeugen berichten dem König, was sie in einiger Entfernung gesehen haben: In einem See strampelte ein etwa zehnjähriger Junge wild mit den Beinen, winkte mit den Armen und gab unverständliche laute Töne von sich. In der Nähe des Ufers, so berichteten die Zeugen weiter, waren gerade zwei Personen: ein Rollstuhlfahrer und ein Jogger. Der Rollstuhlfahrer fuhr sofort direkt ans Ufer, nahm einen Ast und versuchte dem Jungen zu helfen, schaffte es aber nicht. Der Jogger tat dagegen zuerst so, als ob er nichts gesehen und gehört hätte. Als der Junge aber rief: »Hilfe, ich bin der Königssohn!« sprang er sofort ins Wasser und zog den Jungen ans Ufer.

Wer von beiden hat nun eine Belohnung verdient, der Rollstuhlfahrer oder der Jogger? Wie würdet ihr euch an Stelle des Königs entscheiden?

In diesem Spiel werden die deontologische und die teleologische Ethik gegenübergestellt; die Schülerinnen und Schüler sollen nun beurteilen, welcher Theorie sie den Vorzug geben.

Dazu wird die Klasse in eine linke und eine rechte Hälften geteilt: Die linke Hälfte soll unabhängig von ihrer persönlichen Meinung Argumente für den Rollstuhlfahrer vorbringen und die rechte Hälfte Argumente für den Jogger.

Vor der Klasse werden drei Stühle aufgestellt. In der Mitte sitzt der König oder die Königin. Überzeugt ihn ein Pro-Argument der rechten Hälfte, dann rückt er oder sie nach rechts. Überzeugt ihn ein Gegenargument der linken Hälfte, dann rückt er oder sie nach links. Nach einiger Zeit trifft der König bzw. die Königin eine Entscheidung und zeigt diese an, indem er oder sie sich auf den Stuhl in der Mitte setzt. Der König bzw. die Königin fällt eine Entscheidung und erklärt, wer mit welcher Begründung die Belohnung erhalten soll.⁶

6 Vgl. Barbara Brüning, *Philosophische Spiele*, Leipzig 2007, 47.

2 Grundmethoden des Philosophierens

Zur Klärung philosophisch-ethischer Probleme wie der Frage, wer nach welchen ethischen Maßstäben eine Belohnung für sein Handeln erhalten sollte, werden im Ethik- und Philosophieunterricht fünf Grundmethoden angewendet, die innerhalb der 2500jährigen philosophischen Tradition entwickelt wurden und das ethische Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern sollen.

2.1 Die phänomenologische Methode: wahrnehmen und beschreiben

Edmund Husserl gilt als Begründer der phänomenologischen Richtung der Philosophie. In Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Richtungen des Empirismus und Rationalismus vertrat er die These »Zurück zu den Sachen selbst«, d.h. der Ausgangspunkt philosophischer Reflexion sollten konkrete Gegenstände, Erfahrungen und sinnliche Wahrnehmungen sein. Diese Auffassung kommt dem Interesse von Kindern und Jugendlichen an Dingen und Personen ihrer Umwelt sehr entgegen, denn Dinge sind greifbar und mehrdimensional, d.h. sie fördern beim Philosophieren das Konkrete und sinnlich Anschauliche.

Die phänomenologische Methode hat deshalb im Ethik- und Philosophieunterricht das Ziel, die Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu schärfen. Ein Gegenstand, eine Person, eine Situation oder eine Verhaltensweise wird zunächst mit allen Sinnen erfasst und anschließend beschrieben. Erst danach findet der Reflexionsprozess statt. So können zum Beispiel bei der Behandlung des Themas »Natur und Kultur« in der Jahrgangsstufe 7/8 zu beiden entgegengesetzten Begriffen Gegenstände mit in die Schule gebracht und mit allen Sinnen untersucht werden, bevor eine begriffliche Unterscheidung vorgenommen wird. Diese Idee stammt von John Locke. Er schrieb 1693 sein Buch »Gedanken über Erziehung«. Darin regte er für das gemeinsame Nachdenken über Sinnfragen an, dass Erwachsene ab und zu unbekannte Gegenstände auf dem Tisch gruppieren sollten, damit Kinder und Jugendliche dazu Fragen stellen können, insbesondere Warum-Fragen, durch die sie den Dingen der Welt auf den Grund gehen.⁷

2.2 Die hermeneutische Methode: Gedanken verstehen

Allgemein gilt die Hermeneutik als die Kunst der Weltdeutung. Darunter fallen alle Lebensäußerungen wie zum Beispiel Texte, Kunstwerke, Musikstücke, Handlungen oder sprachliche Äußerungen; in der Philosophie

⁷ Vgl. John Locke, Gedanken über Erziehung, Stuttgart 1997, 151–154.

richtet sich die hermeneutische Methode traditionell insbesondere, aber nicht ausschließlich, auf die *Textauslegung*.

Im Ethik- und Philosophieunterricht wird bereits in der Grundschule der Umgang mit philosophischen Fachtexten gefördert, die in verständlicher Form Gedanken von Philosophinnen und Philosophen zu wichtigen Sinnfragen wie Freundschaft oder Gerechtigkeit präsentieren. So wird beispielsweise in einem Ethiklehrbuch für die Klassen 1 / 2 bereits der Gedanke der Empathie »Mit anderen mitfühlen« von David Hume vorgestellt.⁸

Zur Erschließung philosophischer Texte sollten von Lehrerinnen und Lehrern gezielt Leitfragen gestellt werden. Diese können sich auf einzelne Gedanken aus dem Text richten oder auch auf das gesamte Textverständnis: »Ihr habt einen Text über das Mitgefühl gelesen. Warum sollten Menschen mit anderen Menschen mitfühlen? Was steht dazu im Text von David Hume?«

Die texterschließende Fragemethode hat insbesondere Matthew Lipman in dem Philosophy for Children-Curriculum in den Mittelpunkt seiner didaktischen Konzeption gestellt. Lipmans Ansatz geht davon aus, dass Kindern und Jugendlichen durch Leitfragen das Textverständnis erleichtert werden soll.⁹ Leitfragen sollen sie an das Verständnis philosophischer Probleme in Texten heranführen, ohne ihnen die Interpretationsvarianten vorzugeben.

Mithilfe der Fragemethode kann ein Text auch im *Partnerinterview* selbständig von den Schülerinnen und Schülern erschlossen werden. Sie lesen zunächst einen Text und stellen sich gegenseitig Fragen dazu: Eine/r beginnt, und der anderer antwortet. Der oder die Fragesteller/in notiert die Antwort in Stichworten. Danach stellt der oder diejenige, die geantwortet hat, die nächste Frage und notiert wiederum in Stichworten die Antwort. Nach dieser Ping-Pong-Methode wird ein Text in seine wichtigsten Gedanken zerlegt – die Partner entscheiden selbständig, ob die Antworten richtig sind. Zur Ergebnissicherung kann die Partnerarbeit anschließend in Plenum ausgewertet werden. Das Partnerinterview sollte erst dann im Unterricht eingesetzt werden, wenn die Jugendlichen schon über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Texten verfügen – es wurde insbesondere für den Ethik- und Philosophieunterricht in der Sekundarstufe I und II konzipiert.¹⁰

2.3 Die analytische Methode: Begriffe klären und argumentieren

Die Begriffsanalyse wurde erstmals von Platon angewendet. Er ließ in seinen Dialogen wie zum Beispiel »Laches« Sokrates und mehrere Schüler über den Gebrauch schwieriger Begriffe wie Tapferkeit nachdenken. Dabei stellt Sokrates gezielte Fragen an seine Gesprächspartner,

8 Vgl. Udo Balasch / Barbara Brüning, Ethik Klasse 1/2, Berlin 2013, 20f.

9 Vgl. Matthew Lipman, Philosophy in the Classroom, Philadelphia 1980, bes. 92–98.

10 Vgl. Michael Wittschier, Textschlüssel Philosophie, München 2010, 86–88.

die ihnen helfen sollen, philosophische Begriffe zu verstehen. In ihren Antworten führen die Gesprächspartner Argumente an, um ihre Meinungen zu rechtfertigen – d.h. die analytische Methode setzt sich aus der Begriffsklärung und der Argumentation zusammen. Dabei werden abstrakte Begriffe wie Freiheit oder Natur, die in Sinnfragen eine wesentliche Rolle spielen, in ihre verschiedenen Bedeutungsaspekte zerlegt, wie zum Beispiel durch die auch im Deutschunterricht bekannte Methode der Wortfelduntersuchung.

Eine neuere Methode der philosophischen Begriffsexplikation ist das *Begriffsmolekül*, das zur Begriffsklärung in allen Schulstufen angewendet werden kann. Es wird aus Styroporkugeln gebaut und dient dazu, die unterschiedlichen Bedeutungen von Begriffen zu systematisieren. Das Begriffsmolekül wird in drei Phasen realisiert:

Zunächst sammeln die Schülerinnen und Schüler mehrere wichtige Begriffe oder Symbole, durch die ein philosophischer Begriff wie zum Beispiel Glück näher bestimmt werden kann. Für den Begriff Glück wären das zum Beispiel Substantive wie Wohlfühlen, Zufriedenheit, Gesundheit, Freunde oder Frieden. Diese Begriffe werden auf verschiedene Zettel geschrieben (Erstellung eines Wortfeldes).

Danach werden Gruppen gebildet. Die Gruppenmitglieder tauschen sich über ihre Wortfelder aus. Sie müssen sich genau überlegen, welcher Begriff /welches Symbol aus ihren Wortfeldern mit einem anderen kombiniert werden kann, um den Begriff »Glück« näher zu bestimmen. Dabei wird die Dreidimensionalität eines plastischen Moleküls genutzt.

Beim Bau des Begriffsmoleküls wird an eine zentrale große Kugel des Moleküls der zu klärende Begriff – zum Beispiel »Glück« – mit einem selbstklebenden Zettel geheftet. Die Gruppenmitglieder überlegen anschließend gemeinsam, an welche Stellen des Moleküls weitere Begriffe/Symbole auf selbstklebenden Zetteln geheftet und welche Verbindungen zwischen ihnen geschaffen werden sollen. Die einzelnen Schritte werden hierbei in der Gruppe diskutiert. Die Verbindung zwischen den Kugeln verschiedener Größe (steht für wichtig oder nicht ganz so wichtig) erfolgt mit Holzstäbchen (Zahnstocher und Schaschlikstäbchen).

Nach dem Bau des Moleküls stellt ein Mitglied der Gruppe das fertiggestellte Begriffsmodell vor; die anderen Teilnehmer/innen ergänzen seine bzw. ihre Ausführungen. Dabei sollte auf Begründungen für die Anordnung der Kugeln mit den verschiedenen Begriffen geachtet werden.¹¹ Diese Methode ist auch für die Sekundarstufe II praktikabel. Sie ermöglicht beispielsweise, schwierige Begriffe aus philosophischen Theorien wie Vernunft, Verstand oder reine Anschauungsformen in der Erkenntnistheorie Immanuel Kants zu erklären bzw. zu präzisieren und zu veranschaulichen. Sie eignet sich auch zum fächerübergreifenden Einsatz in den Sprachen und Sozialwissenschaften, wenn es um die Darstellung verschiedener begrifflicher Aspekte geht.¹²

11 Ausführliche Darstellung des Moleküls vgl. Barbara Brünig (Hg.), Handreichung zu Respekt 1, Berlin 2011, 72f.

12 Vgl. Barbara Brünig, Eine gerechte Schule gestalten – Philosophieren über die Welt von morgen. In: Wolfgang Biederstädt (Hg.), Bilingual unterrichten, Berlin 2013, 69–79.

Der zweite Bestandteil der analytischen Methode ist die Argumentation, d.h. jedes Urteil sollte von den Schülerinnen und Schülern auch begründet werden.

Die Philosophiedidaktik unterscheidet zwei Grundformen des Argumentierens: empirische und nichtempirische Argumente.

Empirische Gründe umfassen Tatsacheninformationen, die gegebenenfalls nachgeprüft werden können; sie dienen dazu, die Angemessenheit von einzelnen Handlungen auf der Grundlage von Fakten zu erklären: Ich bin zu spät in der Schule gekommen, weil wir verschlafen haben. Der Wahrheitsgehalt dieser Aussage kann im Zweifelsfall nachgeprüft werden, indem Lehrerinnen und Lehrer in der Familie nachfragen, ob das wirklich so stimmt.

Einen größeren Schwierigkeitsgrad hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft weisen nichtempirische Gründe auf, die das Hauptinstrumentarium der philosophischen Tradition darstellen. Sie sind begriffliche Konstruktionen, die nicht an Fakten überprüft werden können:

»Menschen brauchen Freunde, weil man in der Not nicht gern allein ist.« Das Argument »weil man in der Not nicht gern allein ist« kann nicht anhand von Fakten überprüft werden. Denn bei nichtempirischen Gründen handelt es sich um sogenannte Verstehensargumente, die das Verständnis einer Handlung bzw. eines Urteils »verbessern« sollen. Sie erklären, warum jemand eine bestimmte Handlung ausgeführt hat bzw. warum er gerade diese (und keine anderen) Konsequenzen daraus zieht.

Verstehensargumente können sich beispielsweise auf einen tradierten Moralkodex (System von Normen, im Sinne sogenannter »höherer Wahrheiten«) beziehen, der für eine bestimmte soziale Gruppe einen mehr oder weniger stillschweigend anerkannten Regelkatalog bildet und von allen Mitgliedern anerkannt wird, wie z.B. allgemeine Menschenrechte, Kinderrechte oder Regeln in der Familie: »Vor dem Essen sollst du dir die Hände waschen.«

Stephen Toulmin hat in seinem Buch »Der Gebrauch von Argumenten« in der Tradition der antiken Logik des Aristoteles und der juristischen Argumentationspraxis allgemeine Grundlagen entwickelt, wie der Prozess einer Argumentation abläuft. Jemand stellt eine Behauptung (Meinung) auf, zu deren Erklärung er eine Begründung anführt. Toulmin nennt die Behauptung in der Sprache der Logik »Schlussfolgerung« und die Gründe »Daten«. Diese beiden Bestandteile bilden das Grundschema einer philosophischen Argumentation.¹³

Die Gründe (Daten) für eine Meinung können in der philosophischen Argumentationstheorie überprüft werden, indem *warrants*, sogenannte Rechtfertigungen, angeführt werden. Man bildet sie durch die Frage: »Wie kommst du darauf zu behaupten, dass Menschen Freunde brauchen, damit sie in der Not nicht allein sind?« Die Antwort lautet dann »aufgrund von« ... zum Beispiel Erfahrungen, Regeln usw.

13 S. Stephen Toulmin, Der Gebrauch von Argumenten, Weinheim ²1996, 89f.

Eine Rechtfertigung ist kein neuer Grund, sondern eine rationale Überprüfung der Überzeugungskraft des angeführten Grundes. Lässt sich kein *warrant* finden, so muss nach neuen Argumenten gesucht werden.

2.4 Die dialektische Methode: Das sokratisches Gespräch

Die dialektische Methode geht auf Sokrates zurück, der als Hauptfigur in Platons Dialogen mit seiner Fragetechnik seine Gesprächspartner zum Nachdenken bringen wollte. Sie sollten von der bloßen Meinung (*doxa*) zu gesichertem, überprüfem Wissen gelangen. Aus der Vielfalt konkreter Beispiele und Einzelheiten wurde durch gemeinsame Reflexion unter der Leitung des Sokrates das Abstrakt-Allgemeine herausgearbeitet, indem von den Einzeldingen das Wesentliche, Unbedingte abstrahiert wurde, bis sich allmählich klare begriffliche Vorstellungen entwickelten. In den sokratischen Dialogen wurde allerdings nicht mit letzter Gewissheit geklärt, wie ein philosophisches Problem zu lösen ist. Denn das Ziel des Sokrates bestand darin, vorgefasste Meinungen in Frage zu stellen und neue Aspekte in den Reflexionsprozess einzubeziehen. Die meisten platonischen Dialoge enden deshalb auch in einer Aporie, d.h. sie haben einen offenen Ausgang und präsentieren ein reflexiv bearbeitetes philosophisches Problem mit verschiedenen (denkbaren) Lösungsansätzen, d.h. die Gesprächspartner klären beispielsweise nicht definitiv, was Gerechtigkeit ist, sondern arbeiten mehrere mögliche Aspekte wie Gleichheit vor dem Gesetz bzw. oder Grundversorgung mit materiellen Gütern heraus. Für den Ethik- und Philosophieunterricht sind vor allem drei Merkmale der klassischen sokratischen Gesprächsmethode wichtig: der Ausgangspunkt von den konkreten Erfahrungen, d.h. den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, das Selbstdenken im Dialog mit anderen und die Vorläufigkeit möglicher Antworten (möglicher offener Ausgang des Gesprächs). Auch die philosophische Tradition zeigt, dass es auf Fragen nach Glück und Gerechtigkeit mehrere mögliche Lösungsansätze gibt, wie zum Beispiel Aristoteles' Unterscheidung zwischen ausgleichender und verteilender Gerechtigkeit aus der »Nikomachischen Ethik« und John Rawls' zwei Prinzipien einer gerechten Gesellschaft aus seinem Buch »Eine Theorie der Gerechtigkeit«.

Selbstdenken im Dialog mit anderen bedeutet im Sinne des Sokrates, dass jeder Philosophierende eigene Gedanken zu Sinnfragen entwickelt. Ein »Denken-lassen« durch andere, wie zum Beispiel »Lehrerinnen und Lehrer sagen, was richtig ist«, soll ausgeschlossen werden. Dieses Ziel sollte im Vordergrund stehen, da der Kern sokratischer Pädagogik die eigene reflexive Aktivität ist.¹⁴

14 Vgl. hierzu das Themenheft Philosophieren mit Kindern in der Pädagogischen Rundschau 2013.

Der Dialog über Sinnfragen setzt voraus, dass sich die Gesprächspartner beim gemeinsamen Nachdenken aufeinander beziehen, sich als Persönlichkeiten in ihrem Denken und Fühlen ernst nehmen und Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen entwickeln. Diese Fähigkeit zur Empathie, zum »Sich-hineinversetzen in andere« ist dem sokratischen Gespräch deshalb immanent, weil es ohne die gegenseitige Akzeptanz der Philosophierenden nicht funktionieren kann.

Nach Ansicht von Martha Nussbaum wird durch das sokratische Philosophieren insbesondere auch die Fähigkeit zu kritischem Denken gefördert. Das gemeinsame Gespräch bilde zum einen propositionales Denken aus, d.h. die Fähigkeit sich zu artikulieren und gleichzeitig die Welt aus der Perspektive anderer zu sehen. Zusätzlich würden auch die Fähigkeit zum Fragenstellen und zur Selbstkritik sowie die Ablehnung von Autoritätsgläubigkeit entwickelt.

»Sokratisches Denken ist soziale Praxis. Im Idealfall sollte es die Funktionsweise vieler sozialer und politischer Institutionen prägen. Doch da unser Thema die schulische und universitäre Bildung ist, können wir in ihm auch ein Unterrichtsfach sehen. Es kann als Teil eines Schul- oder Unicurriculums gelehrt werden. Es wird jedoch nur dann richtig gelehrt, wenn die Unterrichtsmethoden und das gesamte Ethos der Schule davon durchdrungen sind. Jeder Schüler und Student ist als ein Individuum zu behandeln, dessen geistige Kräfte sich entfalten und von dem erwartet wird, dass es während des Unterrichts einen aktiven und kreativen Beitrag zu den Diskussionen leistet. Diese Art von Pädagogik braucht aber kleine Klassen oder zumindest regelmäßige Treffen von kleinen Gruppen innerhalb größerer Klassenverbände«.¹⁵

2.5 Die spekulative Methode: Gedankenexperimente durchführen

Beim Philosophieren wird nicht nur nachgedacht und argumentiert, sondern auch die Fantasie entwickelt und mit Gedanken experimentiert. Dabei wird eine Idee im Kopf durchgespielt, wobei ähnlich wie bei einem naturwissenschaftlichen Experiment anfänglich nicht klar ist, was anschließend dabei herauskommt: ein neuer Gedanke, eine Begriffspräzisierung oder eine völlig andere Sichtweise auf die Welt.

Bei Gedankenexperimenten wird von der Wirklichkeit abstrahiert, indem die Philosophierenden Gegenstände, Situationen oder Erlebnisse zu neuen Gedanken kombinieren, die in der Realität so nicht vorkommen, aber vielleicht vorkommen könnten oder gar sollten, wie zum Beispiel: »Wie sähe eine Welt aus, auf der keiner gerecht handeln würde?«

Gedankenspiele ermöglichen Schülerinnen und Schülern, für kurze Zeit die Wirklichkeit zu verlassen, um sich eine ganz neue oder wünschenswerte Realität vorzustellen: »Die Schule von morgen wäre für mich eine Schule ohne Zensuren.«

15 Martha Nussbaum, *Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht*, Überlingen 2012, 73.

Gedankenexperimente haben immer die Form von »Was wäre, wenn (nicht) oder stellt euch mal vor-Kombinationen« und lassen sich schnell am Ende oder während eines philosophischen Gesprächs ohne große Vorbereitung in die Diskussion einbringen: »Was wäre, wenn alle Menschen auf der Welt gerecht handeln würden?« Gedankenexperimente tragen dazu bei, viele (selbstverständliche) Dinge auf der Welt mit anderen Augen zu sehen und weiter- bzw. neu zu denken.

Beim Philosophieren mit Gedankenexperimenten können Jugendliche frei assoziieren, zeichnen oder auch ein philosophisches Gespräch führen. Die Gesprächsleiterinnen und -leiter sollten abwarten, welche Gedankenkombinationen entstehen und ob sich aus ihnen möglicherweise ein philosophisches Gespräch entwickelt. Es besteht auch die Möglichkeit, ein Gedankenexperiment schriftlich in Stillarbeit durchzuspielen.

Im Ethik- und Philosophieunterricht können verschiedene Formen von Gedankenexperimenten zielgerichtet eingesetzt werden¹⁶:

Die allgemeine fiktive Annahme

regt Kinder und Jugendliche an, sich etwas vorzustellen, das es (so) in der Wirklichkeit nicht oder noch nicht gibt: »Was wäre, wenn du allein auf einer Insel leben würdest?«

Die fiktive Verneinung

stellt Dinge oder Situationen, die Kinder und Jugendliche kennen, in Frage: »Stell dir vor, du hättest keine Freunde?«

Die Umkehrung bestehender Tatsachen

setzt Fakten ins Gegenteil: »Stellt euch vor, niemand würde mehr auf der Welt sterben – wie sähe die Welt dann aus?«

Die fiktive Addition von Eigenschaften

stattet Menschen, Tiere oder Pflanzen mit Eigenschaften aus, die sie in Wirklichkeit nicht haben: »Stellt euch vor, Tiere könnten schreiben und sprechen, sodass wir sie verstehen? Was würden sie uns Menschen mitteilen wollen?«

Die fiktive Subtraktion von Eigenschaften

denkt wichtige Eigenschaften von Menschen, Tieren oder Pflanzen »weg«: »Nehmen wir mal an, es kämen Außerirdische auf die Erde. Sie sehen aus wie Menschen, können denken, aber nicht lachen und weinen. Würdet ihr sie als Menschen bezeichnen?«

Die fiktive Verallgemeinerung

regt Kinder und Jugendliche an, sich zu überlegen, wie sich die Wirklichkeit verändern würde, wenn plötzlich alle Menschen bestimmte Dinge machen würden: »Stellt euch vor, alle Menschen würden immer nur lügen und keiner würde mehr die Wahrheit sagen, wie würde sich dann unser Leben verändern?«

Diese Form des Gedankenexperiments geht auf den Philosophen Immanuel Kant zurück, der durch den »Kategorischen Imperativ« die Menschen aufgefordert hat, bei

16 Vgl. hierzu Helmut Engels, Überlegungen zum Gedankenexperiment im Unterricht. In: Ethik und Unterricht, 2001, H. 3, 10.

allen ihren Handlungen darüber nachzudenken, was passieren würde, wenn sie allgemeines Gesetz sein würden (vgl. hierzu auch 1. deontologische Ethik).

Mithilfe von Gedankenexperimenten können sich Schülerinnen und Schüler kreative Ideen zur Beantwortung von Sinnfragen ausdenken und auch in nicht diskursiven Formen wie Zeichnungen, Märchen oder Standbildern ausdrücken.¹⁷

3 Ausblick

Die vorgestellten Grundmethoden des Philosophierens werden nicht nur im Ethik- und Philosophieunterricht in Deutschland praktiziert, sondern gehören international zum Repertoire des Philosophierens. Sie werden beispielsweise im Philosophy für Children-Programm in den USA angewendet oder beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen in Kanada.¹⁸ Dabei wird angestrebt, dass sie nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern zielgerichtet im Unterricht eingesetzt, sondern auch von den Schülerinnen und Schülern selbständig zur Klärung von Sinnfragen angewendet werden. Deshalb haben verschiedene Lehrwerke für den Ethik- und Philosophieunterricht spezielle Methodenseiten bzw. »Werkzeugkisten zum Philosophieren« in ihr Konzept integriert.¹⁹

Dr. Dr. *Barbara Brüning* ist Professorin für Philosophiedidaktik an der Universität Hamburg und in Luxemburg.

17 Vgl. *Michel Tozzi*, *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*, Lyon 2006.

18 Vgl. *Deutsche UNESCO-Kommission* (Hg.), *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Bonn 2008, bes. 65–87.

19 Vgl. u.a. *Barbara Brüning* (Hg.), *Respekt 1–3. Lehrwerke für die Sekundarstufe I*, Berlin 2011–2013.

Materialien im Überblick

Materialien im Überblick ist ein Literaturbericht über die letzten zehn Jahre – ein Literaturbericht im Längs- und Querschnitt.

Der vorliegende Literaturbericht formuliert Beobachtungen, Eindrücke und Einschätzungen zur Stellung der Ethik und des ethischen Lernens in den religionsdidaktischen Publikationen der zurückliegenden Dekade. Im Längsschnitt wird das Tabularium an Veröffentlichungen in seiner Breite analysiert und im Blick auf Inhaltsfelder und Themenbereiche, Schwerpunktbearbeitungen und Entwicklungslinien sowie Definiertheiten und Desiderata ausgewertet. Im Querschnitt werden drei thematische Tiefenbearbeitungen vorgenommen, die der Frage nachgehen, inwiefern der Ethik bzw. ethischen Lernen auch eine Rolle innerhalb ausgewählter religionsdidaktischer Diskussionsstränge zugewiesen wird. Hier werden einzelne Lehrtexte, Zusammenfassungen und Einschätzungen herangezogen. Ein Fazit und Ausblick widmet sich den Konsequenzen aus dem Längsschnitt und den Impulsen aus dem Querschnitt.

1. Inhaltsfelder und Themenbereiche im Längsschnitt

Die gezielte Literatur- und Schlagwortrecherche in den einschlägigen Datenbanken ergab knapp 300 Publikationen, die – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Basis für die Auswertung bildeten. Das Spektrum hinsichtlich Umfang und Anliegen der einzelnen Beiträge war breit: Neben Monographien, die sich dezidiert der Bearbeitung einzelner Themen widmen, und Sammelbänden zu bestimmten Fragestellungen finden sich zahlreiche Beiträge aus religionspädagogischen Zeitschriften (z.B. ZPT, Katechetische Blätter, Theo-Web), darunter solche mit explizitem Schul-Praxisbezug (BRU, erwurt, Arbeitshefte Geheite Folger), sowie schließlich ausgewiesene Unterrichtsmaterialien (z.B. Calwer Materialien).

¹ Die Recherche und Auswertung erfolgte vorrangig für Beiträge, die sich dezidiert zu Musik(didaktik) und/oder zu ethischem Lernen befassen. Verknüpft wurde beispielsweise auf eine Sammlung von Artikeln in Kompendien oder Lexika.

Ethik in der Religionsdidaktik der letzten zehn Jahre – ein Literaturbericht im Längs- und Querschnitt

Der vorliegende Literaturbericht formuliert Beobachtungen, Eindrücke und Einschätzungen zur Stellung der Ethik und des ethischen Lernens in den religionsdidaktischen Publikationen der zurückliegenden Dekade. Im Längsschnitt wird das Tableau an Veröffentlichungen in seiner Breite analysiert und im Blick auf Inhaltsfelder und Themenbereiche, Schwerpunktsetzungen und Entwicklungslinien sowie Defizitanzeigen und Desiderata ausgewertet. Im Querschnitt werden drei thematische Tiefenbohrungen vorgenommen, die der Frage nachgehen, inwiefern der Ethik bzw. ethischem Lernen auch eine Rolle innerhalb ausgewählter religionsdidaktischer Diskursstränge zugewiesen wird. Hier werden einzelne Lesefrüchte zusammengetragen und Einschätzungen formuliert. Ein Fazit und Ausblick widmet sich den Konsequenzen aus dem Längsschnitt und den Impulsen aus dem Querschnitt.

1 Inhaltsfelder und Themenbereiche im Längsschnitt

Die gezielte Literatur- und Schlagwortrecherche in den einschlägigen Datenbanken ergab knapp 200 Publikationen, die – ohne Anspruch auf Vollständigkeit¹ – die Basis für die Auswertung bildeten. Das Spektrum hinsichtlich Umfang und Anliegen der einzelnen Beiträge war breit: Neben Monographien, die sich dezidiert der Bearbeitung einzelner Themen annahmen, und Sammelbänden zu bestimmten Fragestellungen fanden sich zahlreiche Beiträge aus religionspädagogischen Zeitschriften (z.B. ZPT, Katechetische Blätter, Theo-Web), darunter solche mit explizitem Schul-/Praxisbezug (BRU, entwurf, Arbeitshilfe Gelbe Folge), sowie schließlich ausgewiesene Unterrichtsmaterialien (z.B. Calwer Materialien).

1 Die Recherche und Auswertung erfolgte vorrangig für Beiträge, die sich dezidiert zu Ethik(didaktik) und/oder zu ethischem Lernen äußern. Verzichtet wurde beispielsweise auf eine Sichtung von Artikeln in Kompendien oder Lexika.

1.1 Quantifizierung und Systematisierung

Ein erster, inhaltlicher Vergleich der gesichteten Publikationen zeigt, dass sie sich auf insgesamt fünf Felder beziehen (vgl. Abb. 1). Neben Grundsatzartikeln zur Frage nach Ethik und ihrer disziplinären Verortung einerseits (1) und zur Auseinandersetzung um die Rolle ethischen Lernens im kompetitiven Verhältnis zum Ethik- bzw. Werte- und Normen-Unterricht im Rahmen struktureller Debatten andererseits (4) wird ethisches Lernen sowohl genuin ethik-didaktisch bzw. fachdidaktisch beleuchtet (2) als auch insbesondere thematisch konkretisiert (3) und (5). Innerhalb dieser Inhaltsfelder werden dann jeweils einzelne Themenbereiche ausdifferenziert bzw. fokussiert.

<i>Inhaltsfelder</i>	<i>Themenbereiche</i>	<i>Anzahl an Publika- tionen</i>
(1) Grundsätzliche Überlegungen	Begriffsklärungen	0–5
	Verhältnisbestimmungen	6–10
	Christliche/Biblische Ethik	10–15
(2) Ethisches Lernen & Lernprozesse	Ethikdidaktik	6–10
	Methodenreflexion & (Unterrichts-)Analysen	10–15
	Urteilsbildung & Wertevermittlung	20–25
	Ethik im Lehramtsstudium	0–5
(3) Bereichsethiken	Bioethik	26–30
	Politische Ethik	16–20
	Wirtschaftsethik	6–10
	Medienethik	0–5
	Umweltethik	0–5
	Tierethik	0–5
	Gesellschaftsethik	0–5
	Sexualethik	0–5
(4) Strukturdebatte	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN	6–10
	Ethik im verfassten RU	6–10
(5) Ethik und Globalisierung, insbes. Interkulturalität und Interreligiosität	Globalisierung	0–5
	Ethik der Religionen	6–10

Abb. 1: Publikationsfelder und Themenbereiche – quantifizierende Synopse

Betrachtet man nun die Häufigkeit der Publikationen zu einzelnen Inhaltsbereichen, so ergibt sich eine doppelte Gewichtung: Im Fokus der ethikdidaktischen Reflexionen stehen im Inhaltsfeld *Ethisches Lernen & Lernprozesse* die Fragen nach »Urteilsbildung & Wertevermittlung«, wobei mit »Bioethik« die vorrangig bearbeitete *Bereichsethik* markiert ist. Mit etwas Abstand folgen die »Politische Ethik« als weitere favorisierte Bereichsethik sowie »Methodenreflexion und (Unterrichts-)Analyse« als ein weiterer Schwerpunkt bezogen auf die Lernprozesse. Im Feld

der grundsätzlichen Überlegungen ist zudem die »Christliche/Biblische Ethik« hervorzuheben.

1.2 Chronologie

Jahr	Anzahl an Publikationen	Inhaltsfelder und darin berücksichtigte Themenbereiche				
		Grundsätzliche Überlegungen	Ethisches Lernen & Lern-Prozesse	Bereichsethiken	Strukturbedebatte	Globalisierung / Interreligiosität
2005	0–10		Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen	Bioethik Tierethik		Ethik der Religionen
2006	30–40	Christliche/ Biblische Ethik	Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung Ethik im Lehramtsstudium	Bioethik Politische Ethik Medienethik Umweltethik Gesellschaftsethik Sexualethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/ WuN Ethik im verfassten RU	Globalisierung Ethik der Religionen
2007	10–20		Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung Ethik im Lehramtsstudium	Bioethik Wirtschaftsethik Tierethik		
2008	10–20	Begriffsklärungen Verhältnisbestimmungen	Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Ethik im Lehramtsstudium	Medienethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/ WuN	Globalisierung
2009	20–30	Christliche/ Biblische Ethik	Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Bioethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/ WuN	Ethik der Religionen
2010	20–30	Begriffsklärungen Christliche/	Ethikdidaktik Methodenreflexion &	Bioethik Politische Ethik	Ethik im verfassten RU	

		Biblische Ethik	(Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Medienethik		
2011	10–20		Ethikdidaktik Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Bioethik Politische Ethik Wirtschaftsethik Medienethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN	
2012	10–20		Ethikdidaktik Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Bioethik Wirtschaftsethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN Ethik im verfassten RU	
2013	0–10	Verhältnisbestimmungen	Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen	Bioethik Wirtschaftsethik		
2014	10–20		Ethikdidaktik Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Politische Ethik Wirtschaftsethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN Ethik im verfassten RU	Ethik der Religionen

Abb. 2: Publikationstätigkeit und Schwerpunktsetzungen – chronologische Synopse

In der Frage nach Schwerpunkten und Entwicklungslinien zeigt der zeitliche Vergleich (Abb. 2) nun weiterführend, dass einzig die beiden Inhaltsfelder *Ethisches Lernen & Lernprozesse* und *Bereichsethiken* kontinuierlich und über das gesamte Jahrzehnt hinweg bearbeitet wurden; Gleiches gilt mit vereinzelt Unterbrechungen auch für die beiden Themenbereiche »Urteilsbildung & Wertevermittlung« sowie »Bioethik«.

Die Unterbrechung 2008 lässt sich plausibel mit dem wiederum auffallend hohen Publikationsoutput der Folgejahre 2009/10 erklären, der u.a. auf die ethikdidaktischen Arbeiten des Weingartener Forschungskollegs »Bioethik im Horizont ethischer Bildung« zurückzuführen ist.² Ähnliches gilt für das Jahr 2006, wo insbesondere der in der Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« erschienene Band »Ethische Schlüssel-

2 Vgl. <http://www.ph-weingarten.de/zpe/bioethikimhorizont.php?navanchor=1010007> (Zugriff: 15.02.2015). Exemplarisch genannt sei der Band *Ulrike Manz / Bruno Schmid* (Hg.), *Bioethik in der Schule: Grundlagen und Gestaltungsformen*, Münster 2009.

probleme«³ den Blick auf die unterrichtliche Thematisierung und Umsetzung diverser Bereichsethiken gelenkt hat.

Für die Beobachtung, dass erstmalig im Jahr 2007 und ab 2011 kontinuierlich die »Wirtschaftsethik« als *Bereichsethik* hinzukommt, dürfte die 2007 im Gefolge der Banken- und Finanzkrise eingetretene Weltwirtschaftskrise erklärungsrelevant sein. Angesichts des explodierenden Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen erstaunt indes die geringe Bearbeitung des Themas »Medienethik«; eine vergleichbare Anfrage ergibt sich im Anschluss an die Ereignisse in Fukushima für die gänzlich randständige »Umweltethik«.

Die Chronologie zeigt ferner, dass seit 2008 die *Strukturdebatte* nahezu durchgängig wieder ein inhaltliches Feld bespielt. Es wäre zu prüfen, inwiefern diese Entwicklung mit der sukzessiven Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in den einzelnen Bundesländern zusammenhängt. Indes scheinen *Interkulturalität* und *Interreligiosität* im religionsdidaktischen Diskurs bislang primär für Wege interreligiösen Lernens und per se für den interreligiösen Dialog reflektiert zu werden. Auch *Grundsätzliche Überlegungen* zu ethischem Lernen spielen quantitativ eine nur untergeordnete Rolle.

1.3 Beobachtungen zu den einzelnen Inhaltsfeldern des Längsschnitts

1.3.1 Inhaltsfeld: »Grundsätzliche Überlegungen«

In diesen ersten, quantitativ eher schmal ausgeprägten Bereich fallen einerseits Beiträge zu einer allgemeinen *Begriffsklärung*⁴ und andererseits grundsätzliche *Verhältnisbestimmungen* wissenschafts-⁵ bzw. begriffstheoretischer⁶ Natur.

Den größten Anteil haben hier Publikationen, die sich auf *biblische bzw. christliche Ethik* beziehen. Kennzeichnend sind Bezüge zu biblischen Texten⁷ und/oder das In-Anschlag-bringen christlicher Themen auf ethische Fragestellungen hin.⁸

3 Rainer Lachmann / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, Göttingen 2006.

4 Friedrich Lohmann, *Ethik – was ist das eigentlich?*, in: *zeitspRUNG* (2010) 1, 1–2.

5 Rainer Anselm, *Gemeinsam der Lebenswirklichkeit zugewandt? Ethische Theologie und Religionspädagogik*, in: *Theo-Web* 12 (2013) 2, 54–63.

6 Alfred K. Tremel, *Simplicissimus oder: Über das Verhältnis von religiöser und säkularer Ethik*, in: Volker Elsenbast / Friedrich Schweitzer / Gerhard Ziener (Hg.), *Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und wertorientierter Bildung*, Münster 2008, 50–57.

7 Ulrike Häusler, *Christliche Ethik begreifen mit dem Gleichnis des barmherzigen Samariters*, in: *zeitspRUNG* (2010) 1, 8–10.

8 Karin Ulrich-Eschemann, *Bibel und Ethik*, in: *Arbeitshilfe Gelbe Folge* (2006), Sonderband, 167–170.

Weshalb diese *Grundsätzlichen Überlegungen* zu ethischem Lernen quantitativ betrachtet (vgl. Abb. 2) eine nur untergeordnete Rolle spielen, ist schwer auszumachen. Möglicherweise gelten sie als abgedeckt, weil sie in den einschlägigen fachdidaktischen Kompendien und Lexika i.d.R. in Überblicksartikeln dargestellt werden (vgl. Fn1).

1.3.2 Inhaltsfeld: »Ethisches Lernen«

Mit dem Stichwort »Ethisches Lernen« ist eines der beiden zentralen Inhaltsfelder überschrieben, in dessen Zentrum die konkreten Lernvollzüge stehen. Die hier beschriebene Form einer *Ethikdidaktik* sucht Themen, die ethische Implikationen mit sich bringen⁹, bzw. sucht umgekehrt, der Ethik immanente didaktische Aspekte in die unterrichtliche Auseinandersetzung einzuspeisen.¹⁰

Die Publikationen zu *Methodenreflexion* und (*Unterrichts-*)*Analysen* vermögen in dreierlei Hinsicht ausdifferenziert zu werden: Zum einen wird untersucht, inwiefern sich aus der Ethik-Didaktik stammende Verfahren wie z.B. die Dilemma-Methode auf religionsdidaktische Themen übertragen lassen.¹¹ Neben allgemeinen Methodenzusammenstellungen¹² werden zudem spezifische Vorgehensweisen wie z.B. die Arbeit mit Fallbeispielen auf ihre ethikdidaktische Tragfähigkeit hin geprüft.¹³ Ein eigenes Augenmerk gilt der Rolle ethischen Lernens mit Hilfe von Literatur und Filmen.¹⁴ Neben den methodischen Überlegungen sind schließlich drittens Analysen zum Unterrichtsgeschehen zu nennen.¹⁵

9 Elisabeth Naurath, Die emotionale Dimension ethischer Bildung in der Sekundarstufe I, in: Katechetische Blätter 132 (2007) 1, 26–31.

10 Bruno Schmid, »Anwaltschaftliche Ethik« in schulpädagogischer Perspektive, in: engagement (2005) 1, 65–75.

11 Viera Pirker, Werterklärung nach Dulitz/Kattmann: ein Analyseverfahren als Methode ethischer Didaktik, in: rabs Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (2013) 1, 13–16 sowie Ulrich Riegel, Kirchengeschichte durch die Dilemma-Methode erarbeiten, in: Konstantin Lindner / Ulrich Riegel / Andreas Hoffmann (Hg.), Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart 2013, 235–242.

12 Gottfried Adam, Ethisches Lernen: Methoden und Formen, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 23–37. sowie Almut Löbbcke u.a. (Hg.), Fundgrube Ethik/Religion, Sek. I (Buch mit Kopiervorlagen), Berlin 2012.

13 Bruno Schmid, Bioethisches Lernen: Möglichkeiten und Grenzen von Fallbeispielen, in: Manz/Schmid, Bioethik in der Schule (s.o. Anm. 2), 161–175 sowie Julia Horlacher, Erzählungen und ethische Urteilsbildung: eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen im Religionsunterricht, Berlin 2009.

14 Sandra Pfeiffer, Religiös-ethische Dimension in aktueller Kinder- und Jugendliteratur, Berlin 2011 sowie Andreas Mair am Tinkhof, »Wie auch wir vergeben unseren Schuldigern ...« Schuld und Sühne in den Filmen Crossing Guard, 21 Gramm und Mystic River, in: Religionsunterricht heute 35 (2007) 2, 30–33.

15 Thomas Klie, »Fahrschüler, Fahrschülerinnen des Glaubens«. Moralische Spurverengung religiöser Ethik (10 Gebote) – Fallanalyse »Kornbach«, in: Bernhard

Ungeachtet dieser Analysen ist ein weiterer Bereich eigens hervorzuheben, bei dem zwar gleichermaßen Lehr-Lern-Prozesse untersucht werden, das Hauptinteresse aber der *ethischen Urteilsbildung* gilt.¹⁶ Für diesen Bereich sind die meisten Publikationen zu verzeichnen; Ähnliches gilt für einen weiteren thematischen Komplex – den der Auseinandersetzung um *Werte Vermittlung*. Hier wird einerseits gefragt, wie eine Wertevermittlung gelingen kann.¹⁷ Andererseits wird die (bloße) Wertevermittlung durchaus in Frage gestellt.¹⁸ Zum Teil ist die Wertefrage auch Teil der Strukturdebatte (s.u. 1.3.4.).¹⁹

Eher randständig finden sich einzelne Veröffentlichungen, die *ethisches Lernen im Lehramtsstudium* thematisieren.²⁰ Vor dem Hintergrund der o.g. breiten Auseinandersetzung um das Verhältnis von Ethik und Wertevermittlung nimmt sich die folgende Beobachtung indes irritierend aus. Hier wird nämlich – und zwar gerade *im Studium* – ethisches Lernen gleichgesetzt mit »Werteerziehung«. Das im Herbst 2014 im Fach »Katholische Religionslehre (Unterrichtsfach): Religionspädagogik/Didaktik – berufliche Schulen« der Universität Bamberg gestellte Prüfungsthema lautete:

Dressler / Thomas Klie / Martina Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, 267–282 sowie *Michael Roth*, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2008) 2, 154–163.

16 *Rainer Lachmann*, Ethische Urteilsbildung. Elemente, Kriterien, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 13–22 sowie *Monika E. Fuchs*, Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion, Göttingen 2010 sowie *Hans-Georg Babke*, Mit der Bergpredigt Politik machen? Förderung ethischer Urteilskompetenz durch Differenzierung, in: *Hans-Georg Babke / Heiko Lamprecht* (Hg.), Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist, Münster 2013, 59–74.

17 *Babke/Lamprecht*, Werte leben (s.o. Anm. 16) sowie *Thomas Schlag*, Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht. Religionspädagogische Reflexionen zeitgemäßer Werte-Bildung, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 55 (2011) 2, 96–110 sowie *Joachim Ruopp / Friedrich Schweitzer*, Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR), in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62 (2010) 2, 129–139.

18 *Jörg Lauster*, Performative Ethik. Albert Schweitzer und das Elend der Werteerziehung, in: *Thomas Klie / Dietrich Korsch / Ulrike Wagner-Rau* (Hg.), Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit. Leipzig 2012, 25–32 sowie *Karl Lehmann*, Religionsunterricht – mehr als Wertevermittlung, in: Religionsunterricht heute 35 (2007) 2, 6–12.

19 *Johann E. Hafner*, Dient Religion der Wertevermittlung? Erfahrungen mit dem Modell »LER« in Brandenburg, in: Religionsunterricht heute 35 (2007) 2, 24–29.

20 *Karl-Wilhelm Niebuhr*: Ethik lernen im Studium der Theologie, in: *Michael Wermke* (Hg.), Keine Pflicht, aber Kür: Beiträge aus Theologie und Pädagogik, Jena 2007, 47–57.

»Thema Nr. 1:

Ethisches Lernen als Ziel des Religionsunterrichts

1. Diskutieren Sie die spezifischen Leistungen und Grenzen von verschiedenen Modellen einer Werteeziehung!
2. Erläutern Sie formale und inhaltliche Ziele einer Werteeziehung in der Schule!
3. Veranschaulichen Sie an einem konkreten Unterrichtsvorhaben, mit welchen unterrichtlichen Verfahren Sie die genannten Zielspektren anstreben können!«²¹

1.3.3 Inhaltsfeld: »Bereichsethiken«

Ethik »lernen« lässt sich nicht losgelöst und abstrakt. Die ethikdidaktischen Publikationen markieren diese Erkenntnis einerseits im Kontext der Methodendiskussion (s.o. 1.3.2.), andererseits und explizit innerhalb des vorliegenden Inhaltsfeldes. Hier wird Ethik selbst konkretisiert, ethisches Lernen wird – soweit irgend möglich – handlungspraktisch. Die Anwendung erfolgt als »Praktische Ethik« und bezogen auf einzelne Bereichsethiken. Thematischer Spitzenreiter ist die *Bioethik*. Der mit Abstand größte Anteil an Veröffentlichungen bezieht sich auf diese Bereichsethik, wobei etwa zwei Drittel speziell medizinethische Fragen behandeln.²² Dies könnte darin begründet sein, dass sich theologische Anthropologie ebenso wie die Frage nach Lebensanfang und Lebensende besprechen lassen. Ein Drittel der Beiträge rekurriert auf Bioethik insgesamt²³ und nur ganz vereinzelt finden sich Publikationen zur grünen Gentechnik.²⁴ Möglicherweise liegt künftig hier eine Schnittmenge zur lediglich einmal²⁵ thematisierten *Umweltethik*. Nicht zuletzt im Vergleich mit den 1980-er Jahren fällt jedenfalls auf, dass der schöpfungstheologische Aspekt einer »Bewahrung der Schöpfung« in umweltethischen Überlegungen seit ca. zehn Jahren keine Rolle mehr spielt. Wenn der Aspekt überhaupt benannt wird, dann bestenfalls bei der ebenfalls nur spärlich vorkommenden *Tierethik*.²⁶ Auch hier wäre zu prüfen, in-

21 Vgl. zum Folgenden URL: <http://www.uni-bamberg.de/?id=48129> (Zugriff: 12.02.2015).

22 Rainer Anselm, Grenzüberschreitungen und die Suche nach neuen Grenzen. Aspekte zur medizinischen Ethik, in: BRU (2012), 2–5 sowie Wilhelm Schwendemann / Matthias Stahlmann, Ethik für das Leben: Sterben – Sterbehilfe – Umgang mit dem Tod (Calwer Materialien für Schule und Ausbildung), Stuttgart 2011.

23 Sabine Stern-Sträter, Bioethische Fragestellungen aufbereitet für den Religionsunterricht, in: Theo-Web 8 (2009) 1, 91–94 sowie Julia Horlacher, Vom Turmbau zu Babel zur Schönen neuen Welt. Erzählungen und Erzählmotive als Medium des bioethischen Lernens, in: Manz/Schmid, Bioethik in der Schule (s.o. Anm. 2), 87–97.

24 Christine Mann, Fächerverbindender Unterricht. Ein Unterrichtsvorschlag zu Grüner Gentechnik mit Formen des darstellenden Spiels, in: Manz/Schmid, Bioethik in der Schule (s.o. Anm. 2), 53–67.

25 Gottfried Adam, Umwelt, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 49–65.

26 Sabine Stegmüller-Lang, Tierversagenheit – Schöpfungsverantwortung ohne Tiere? Tierethik im Religionsunterricht der 7./8. Klassen AHS, in: christlich-pädagogische blätter 120 (2007) 2, 86–90 sowie Egon Spiegel, Tierethik – eine sozio-theo-

wiefern sich künftig ein Konnex zu umweltethischen Herausforderungen ergibt, denkt man beispielsweise an die Umweltfolgen einer Massentierhaltung. Die Zunahme an vegetarisch bzw. vegan lebenden Menschen lässt immerhin Vermutungen zu, dass Tierethik künftig auch als Unterrichtsthema wieder en vogue sein könnte.

Die zweite mit zahlreichen Veröffentlichungen bedachte Bereichsethik ist die *Politische Ethik*. Hierbei geht es einerseits um Gerechtigkeit und Menschenrechte,²⁷ andererseits um Friedensethik, die sowohl im lokalen²⁸ als auch im globalen²⁹ Horizont reflektiert wird. Anschlussfähig hierzu wäre die *Gesellschaftsethik*. Die bislang vorliegenden Beiträge betreffen eher eine Art »Ethik des sozialen Miteinanders«³⁰, sind jedoch gleichfalls politisch relevant und/oder brisant.³¹

Erst seit 2011 steht auch die *Wirtschaftsethik* kontinuierlich im Horizont fachdidaktischer Reflexionen. Augenfällig ist gleichwohl, dass sich die Beiträge und großen Untersuchungen vornehmlich auf den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen beziehen,³² während das gymnasiale Lehramt eher hintansteht.³³

Angesichts des explodierenden Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen erstaunt die geringe Beachtung der *Medienethik*.³⁴ Nahezu

logische und didaktische Orientierung, in: Katechetische Blätter 130 (2005) 3, 175–180.

27 Daniel Bogner, Gerecht handeln heute. Welche Orientierung bietet der christlich-theologische Begriff der Gerechtigkeit?, in: RelliS (2014) 2 (12), 14–17.

28 Gottfried Orth / Hilde Fritz, Gewaltfreie Kommunikation. Impulse für Religions- und Ethikunterricht, in: Lernchancen 15 (2012) 85, 16–19 sowie Martin Rothgangel, Gewalt / Aggression, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 66–86.

29 Herbert Rommel, Wie soll man Gewalt begegnen?, in: Katechetische Blätter 139 (2014), 424–429 sowie Andreas Lob-Hüdepohl, War da was? Die Schoah als Anfrage an unsere Ethik, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 1, 15–21 sowie Reinhold Mokrosch, Frieden / Krieg, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 87–104.

30 Ulrich Schwab, Verhältnis der Generationen, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 267–285 sowie Reinhard Wunderlich, Freizeit. Zeitverwendung / Zeitverschwendung, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 302–322.

31 Annebelle Pithan, Geschlechtergerechtigkeit, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 125–144 sowie Rainer Lachmann, Arbeit / Arbeitslosigkeit, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 286–301.

32 Patrick Schneider, Wirtschaftsethik als Zündstoff für den Religionsunterricht in der dualen beruflichen Erstausbildung Baden-Württembergs, Berlin 2012 sowie Sylvia Kolter / Jan Völkel, Religion und Ethik in der Wirtschaft, in: BRU (2014) 60, 51ff.

33 Vgl. aber Gerhard Kruip, Marktgerechte Gesellschaft oder sozial gerechter Markt?, in: rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen 50 (2007) 4, 218–225.

34 Manfred L. Pirner, Das Fernsehen – moralische oder unmoralische Anstalt? Zur Frage der Wertevermittlung in den Medien aus ethischer und religionspädagogischer Sicht, in: braunschweiger beiträge (2010) 1 (129), 35–40 sowie Ders., Neue elektro-

unsichtbar bleibt zudem die Sexualethik.³⁵ Sei es, dass die Religionsdidaktik vor dem zeitdiagnostischen »anything goes« resigniert hat, sei es, dass die Gender- und Diversitydebatte eine genuine Sexualethik komplett überlagert hat – vor dem Hintergrund einer wachsenden Zahl an von Internetsucht bzw. Internetpornographie gefährdeten Kindern und Jugendlichen³⁶ scheint eine – womöglich interdisziplinäre – didaktische Forschungsarbeit in Kombination medien- und sexualethischer Überlegungen dringend geboten!

1.3.4 Inhaltsfeld: »Strukturdebatte«

Dieses vierte Inhaltsfeld fragt nach didaktischen Strukturen innerhalb variierender Organisationsformen des Religionsunterrichts. Hintergrund dieser Überlegungen sind insbesondere vier Herausforderungen, die eine Fortschreibung nötig erscheinen lassen: »Rückgang konfessioneller Orientierungskraft, Multireligiosität als Herausforderung, Entwicklungen im europäischen Maßstab, Veränderungen in der religiösen Partizipation«³⁷. Die diskutierten Szenarien einer Weiterentwicklung beschreiben zwar in erster Linie einen »bestimmten Modus des Umgangs mit (religiöser) Pluralität«³⁸, betreffen jedoch in zweiter Linie immer auch die Auseinandersetzung mit ethischem Lernen. Sie äußert sich in der Strukturdebatte einerseits in Fragen der *Abgrenzung RU versus Ethikunterricht/Werte und Normen*³⁹ und andererseits in der Rolle, die dem (evangelisch bzw. katholisch) *verfassten Religionsunterricht* für ethisches Lernen zukommt.⁴⁰

nische Medien, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 198–215.

35 Einzige Ausnahmen: *Christian Grethlein*, Ehe / Familie / Gleichgeschlechtliche Beziehungen, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 250–266 und *Raimund Hoenen*, Freundschaft / Liebe / Sexualität, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 233–249.

36 Vgl. hierzu *Thomas Schirmacher*, Internetpornografie ... und was jeder darüber wissen sollte, Stuttgart 2008 sowie <http://www.return-mediensucht.de/> (Zugriff: 16.02.2015).

37 *Bernd Schröder* (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur. Neukirchen-Vluyn 2014, 10f.

38 Ebd., 11; es ist die derzeit kompakteste und aktuellste Bündelung der möglichen Szenarien.

39 *Harry Noormann*, Religionsunterricht und Werte und Normen. Denkanstöße für einen differenzierten Lernbereich, in: *Marco Hofheinz / Harry Noormann* (Hg.), Was ist Bildung im Horizont von Religion? Stuttgart 2014, 131–157 sowie *Wilhelm Gräß / Thomas Thieme*, Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin, Göttingen 2010 sowie *Andreas Fincke*, Freidenkerische Lebenskunde: Konkurrenz für den Religionsunterricht?, in: *Materialdienst der EZW* 71 (2008), 338–344.

40 *Ulrich Kropac*, Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2012) 68, 19–33 sowie *Jens Kramer*, Ethik inszenieren: über den Beitrag des Evangelischen Reli-

1.3.5 Inhaltsfeld: »Ethik und Globalisierung, insbes. Interkulturalität und Interreligiosität«

In diesem Inhaltsfeld werden punktuell Überlegungen zur *Globalisierung* ins Feld geführt.⁴¹ Im Umfang etwas breiter werden diese flankiert zu Fragen hinsichtlich der Rolle der *Ethik in anderen Religionen*.⁴² Der Themenbereich *Interkulturalität und Interreligiosität* scheint hingegen noch primär für inter- und multireligiöse Lernprozesse reflektiert zu werden. Vergleichende (Unterrichts-)Forschung zur Rolle der Ethik in den einzelnen Religionen und daraus resultierende ethikdidaktische Implikationen – und zwar gerade im Horizont wachsender *Globalisierung* – ist deshalb hier als Forschungsdesiderat anzuzeigen.⁴³

2 Ethikdidaktik im Querschnitt – einige Lese Früchte

In den zurückliegenden zehn Jahren haben sich in der Religionsdidaktik mehrere, z.T. parallel geführte Diskurse, etabliert, die sich einerseits zwar durchweg aus zeitdiagnostischen Überlegungen heraus ergeben haben, deren Agenda Setting jedoch andererseits nicht immer nur bin(n)en(theo)logisch, sondern zuweilen bildungspolitisch motiviert war. Entsprechend sind die zugrundeliegenden Literaturgattungen hier auch verstärkt Verlautbarungen und Modellbeschreibungen, die als Momentaufnahmen und/oder Kristallisationspunkte des jeweiligen Diskurses gefasst werden können. Das Teilkapitel beschreibt diesbezügliche Beobachtungen und Leseindrücke zur Rolle der Ethik und des ethischen Lernens.

gionsunterrichts zum ethischen Lernen, in: *zeitspRung* (2010) 1, 5–8 sowie *Bettina Kruhöffner*, Das Profil ethischen Lernens im evangelischen Religionsunterricht, in: *Theo-Web* 11 (2012) 1, 179–192.

41 *Friedrich Johannsen*, Globalisierung, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 183–197 sowie *Andrew G. McGrady / Ethna Regan*, Ethics in a global world: the Earth Charter and religious education, in: *British Journal of Religious Education* 30 (2008) 2, 165–170.

42 *Weltbilden: Ethik, Religionen, Kultur im Unterricht* (Arbeitsheft Mittelstufe) 2008; URL: <http://www.weltbilden.ch/pages/> (Zugriff: 16.02.2015). Es liegt auf der Hand, dass sich diese Thematik auch in islamischer Religionspädagogik stellt, vgl. z.B. *Frank van der Velden*, Der Tahrir-Platz im Revolutionsjahr 2011. Vom Ort autonomen ethischen und religiösen Lernens, in: *Harry Harun Behr / Fahimah Ulfat* (Hg.), *Zwischen Himmel und Erde. Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist*, Münster 2014, 161–187.

43 Erste Schritte in diese Richtung geht *Hans Grewel*, Ethische Orientierung aus den Grundimpulsen der Religionen? Kriterien zur ethischen Beurteilung der »Medien-Macht« an den Grenzen des Lebens, in: *Manfred L. Pirner / Johannes Lähmann / Werner Haußmann* (Hg.), *Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für eine interkulturelle Bildung*, Berlin 2011, 222–228.

2.1 Ethik in der kompetenzorientierten Religionsdidaktik

Zu den zentralen Diskursen zählt zweifelsohne die im Gefolge der Klieme-Expertise⁴⁴ vorgenommene Einführung von Bildungsstandards und die damit verbundene Frage nach Standards und Kompetenzen auch für den Religionsunterricht. Ein in mehrfacher Hinsicht wegweisendes und viel diskutiertes⁴⁵ Dokument war das Kompetenz-Modell der Expertengruppe am Comenius-Institut.⁴⁶ Die hier formulierten Dimensionen religiöser Kompetenz werden »in zwei Richtungen entfaltet: einerseits als objektivierbare ›Gegenstandsbereiche‹ oder Erscheinungsformen religiöser Wirklichkeit, andererseits als ›Dimensionen der Erschließung von Religion‹, die als fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen gelten können«⁴⁷. Ein spezifischer Verweis auf ethisches Lernen findet sich hier noch lediglich in der Erläuterung der Erschließungsdimension »Performanz«, die »gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen«⁴⁸ beschreibt, nicht jedoch in den einzeln ausgewiesenen zwölf Kompetenzen.

Auf diesem Modell aufbauend und unter Berücksichtigung diverser curricularer Vorgaben der Bundesländer legt nun die EKD 2011 bei sich überschneidender Autorenbesetzung einen Orientierungsrahmen vor.⁴⁹ Ähnlich der Erschließungsdimensionen werden hier sog. prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung formuliert, wobei die ethische Auseinandersetzung nun – neben der neuerlich gelisteten »Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (in religiös bedeutsamen Zusammenhängen handeln und mitgestalten)« – eigens gewichtet und näherhin kognitiv ausgerichtet wird: Die *ergänzend* formulierte prozessbezogene Kompe-

44 Eckard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2003.

45 Volker Elsenbast / Dietlind Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung«, Münster 2007. URL: http://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Stellungnahmen_und_Kommentare_zu_Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf (Zugriff: 13.02.2015).

46 Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe. Münster 2006. URL: http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf (Zugriff: 13.02.2015).

47 Ebd., 17; im Orig. mit Hervorh. Zu den Gegenstandsbereichen zählen die subjektive Religion, die Bezugsreligion des Religionsunterrichts (Christentum evangelischer Prägung), andere Religionen und/oder Weltanschauungen sowie Religion als gesellschaftliches Phänomen; die Erschließungsdimensionen sind Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation; vgl. ebd.

48 Ebd.

49 Kirchenamt der EKD (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. (EKD-Texte 111) Hannover 2011. URL: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf.pdf (Zugriff: 13.02.2015); vgl. S. 12.

tenz lautet »Urteilsfähigkeit (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen)«. ⁵⁰ Die Konkretisierung religiöser Bildung erfolgt in nunmehr komprimierten acht Kompetenzen, ⁵¹ wobei die Gewichtung und Akzentverschiebung im Blick auf ethisches Lernen sich in einer eigens ausgewiesenen *zusätzlichen* Kompetenz manifestiert: »Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können.« Dass wiederum – ungeachtet der Akzentverschiebung – beide prozessbezogenen Kompetenzen zusammengefasst werden, das zeigt der zugehörige, eingangs des Dokuments formulierte Lernprozess: »Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ethischen Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft auseinander und lernen das evangelische Verständnis eines freien und verantwortlichen Handelns im Alltag der Welt kennen. Dabei begegnen sie einem Ethos der Barmherzigkeit und der Gerechtigkeit.« ⁵²

2.2 Ethik in der performanzorientierten Religionsdidaktik

In den Zeitraum dieses Literaturberichts fällt auch die zuweilen durchaus kritisch ⁵³ geführte Debatte um den performativen Religionsunterricht. Dieser Tatbestand motiviert, für den vorliegenden Interessenszusammenhang eine zwar kleine, aber doch wesentliche Beobachtung zu vermerken.

Zunächst zeigt die Genese des performativen RU, dass trotz der »Vielzahl performativer Ansätze (...), deren vergleichende Sichtung sehr unterschiedliche didaktische Zielsetzungen erkennen lässt« ⁵⁴, die These vom Traditionsabbruch katholischer- wie evangelischerseits zu derselben Schlussfolgerung führt: »Es reiche angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen nicht aus, im Religionsunterricht hauptsächlich *Überzeugungen zu erklären*, Texte auszulegen und *ethische Problemstellungen aufzulösen*. Stattdessen müsse ein spezifisches »Mehr« in den Unterricht integriert werden, das einen kognitiv verengten Zugang zu Religion überträfe. Positiv gewendet habe der Religionsunterricht heute zur Auf-

50 Die fünf prozessbezogenen Kompetenzen sind Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit; vgl. ebd., 17.

51 Vgl. ebd., 17f.

52 Ebd., 12.

53 Exemplarisch *Michael Domsgen*, Der performative Religionsunterricht – eine religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 31–49.

54 *Florian Dinger*, Religion in Form bringen! – Aber wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung, in: Theo-Web 13 (2014) 2, 170–177, 170 (Hervorh. MF).

gabe, die christliche Religion »allererst zu zeigen und dabei [...] in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten, [...] zu erschließen« (Dressler, 2002, S. 13).⁵⁵

Es fällt ins Auge, dass ethisches Lernen bzw. Lernen über Ethik in dieser Lesart noch stark in einem kognitiv-unterrichtlichen Zugang kontextualisiert wird. Bemerkenswert ist nun, dass die Notwendigkeit ethischen Lernens in der Folge nicht ignoriert, sondern in den Ansatz integriert wird. So nutzt Bernhard Dressler in seinem jüngst erschienenen Überblicksartikel zu performativem Religionsunterricht unter dem Stichwort »Didaktische Konkretionen« gerade die Verhältnisbestimmung von Religion und Ethik exemplarisch: »Bei Experimenten mit Gebetssprache geht es darum, die performative Sprachgestalt in ihrem Eigensinn (...) zu verstehen. Zur Verhältnisbestimmung von Ethik und Religion können ethische Themen probeweise in die Sprachformen einer Fürbitte transformiert werden, in denen Leid und Schmerz sensibel in den Blick rücken. In der Bitte um Gerechtigkeit rückt die Welt in ein anderes Licht als in der moralischen Forderung nach rechtem Handeln.«⁵⁶

2.3 Ethik in der inklusionsorientierten Religionsdidaktik

Die hierzu formulierten Ausführungen basieren auf ersten Eindrücken und haben eher prognostischen Charakter. Sie suchen, jene zu beobachtende Tendenz einer »vorauslaufenden Ethik« (er)fassbar zu machen, wie sie im Inklusionsdiskurs – wenngleich eher zwischen den Zeilen – aufscheint.

Ähnlich der Kompetenzdiskussion verlief auch das »Agenda Setting Inklusion« in der Religionspädagogik mittels (bildungs-)politischer Entscheidungen: Mit dem Unterzeichnen der 2008 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland u.a. verpflichtet, das in Artikel 24 benannte »Recht auf Zugang zur Bildung« umzusetzen.⁵⁷ Was für die Träger von Bildungseinrichtungen mit immensen strukturellen Umbrüchen und organisatorischen Schwierigkeiten einhergeht, stellt die einzelnen Unterrichtsfächer insbesondere vor die Aufgabe einer dem Lerninhalt und den einzelnen Lernenden angemessenen didaktischen Umsetzung. Wenngleich die Forschungs- und Publikationstätigkeiten hier vielerorts erst angelaufen sind, kann für die religionsdidaktische Auseinandersetzung doch ein erster Indikator für die genannte

55 Ebd. unter Verweis auf Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. rhs (2002) 1, 11–19.

56 Bernhard Dressler, Performativer Religionsunterricht (erstellt: Jan 2015), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/> (Zugriff: 12.02.2015). Dressler selbst verwendet in seiner Einleitung dann allerdings den Begriff »performanzorientierte Religionsdidaktik«, vgl. ebd.

57 Vgl. URL: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (Zugriff: 13.02.2015).

Tendenz ausgemacht werden, nämlich dass »ethisch« (= aus einer ethischen Grundhaltung heraus) zu lernen die Prämisse für »ethisches Lernen« (= das Lernen an und mit ethischen Fragestellungen) darstellt.

Der Grundstein hierfür scheint bereits mit dem in Großbritannien entwickelten »Index for Inclusion«⁵⁸ gelegt zu sein, der als Instrument inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung von Ines Boban und Andreas Hinz auf den Deutschen Kontext übertragen wurde und den Dimensionen »Inklusive Strukturen etablieren« und »Inklusive Praktiken entwickeln« die Dimension »Inklusive Kulturen schaffen« voranstellt.⁵⁹

Sie beinhaltet »den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammenarbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird (...). Sie befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Werte, die im ganzen Kollegium, von den SchülerInnen, Mitgliedern der schulischen Gremien und Eltern *geteilt* (...) werden. Die *Prinzipien*, die innerhalb inklusiver Schulkulturen entwickelt werden, sind *leitend* für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken (...).«⁶⁰

Ein solcher Entwicklungsprozess kann – auch unter Beteiligung von zumeist erwachsenen Menschen – m.E. nur greifen, wenn bereits »Ethik« vorhanden ist und dem Prozess gleichsam vorausläuft. Implizit wird hier eine ethische Grundhaltung vorausgesetzt, wobei offen bleibt, ob diese im Index als konsensfähige gegeben oder als eine konsensuell auszuhandelnde Voraussetzung zu denken ist. (Im ersteren Fall bestünde zudem die Gefahr, dass Ethik auf Ethos verkürzt wird.)

Jene »Schaffung inklusiver Kulturen« wird nun in den vom Comenius Institut im Oktober 2014 zur Diskussion gestellten »Zehn Grundsätzen für inklusiven Religionsunterricht«⁶¹ auf die Unterrichtsebene transferiert und in dreierlei Hinsicht ausdifferenziert: Im inklusiven Religionsunterricht wird (1) »ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht«, (2) »erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander«, (3) »werden Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten erkannt und verringert.«⁶² Was bleibt, ist eine not-

58 Tony Booth / Mel Ainscow, *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (Centre for Studies on Inclusive Education) London 2000. Herausgeber der deutschsprachigen Fassung 2006 (Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston: *Index für Inklusion*) ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> (Zugriff: 13.02.2015).

59 Ines Boban / Andreas Hinz, *Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von »Schulen für alle«*, URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/clema/3Inklusion.pdf> (Zugriff: 13.02.2015), hier bes. S. 14.

60 Ebd., Hervorh. MF.

61 URL: http://www.comenius.de/themen/Inklusion/Zehn_Grundsaeetze_fuer_inklusive_Religionsunterricht_2014.pdf (Zugriff: 12.02.2015).

62 Ebd., 1f.

wendige ethische Grundhaltung aller, die nun jedoch ergänzt wird durch konkrete Aspekte ethischen Lernens: Denn wo zum Indikator wird, dies erkenne man (zu 2) »z.B. daran, dass im Unterricht Beschämungen vermieden werden« oder »diskriminierende Sprache vermieden wird« oder (zu 3) »dass alle Möglichkeiten erhalten und praktizieren, diskriminierende und ausgrenzende Erlebnisse zu kommunizieren«, müssen die Lernenden Unterscheidungs- und Urteilsfähigkeit einbringen können. Doch wann, wo und v.a. wie wird diese geschult? Die didaktisch-methodischen Merkmale erläutern, dies geschehe u.a. dadurch, dass beispielsweise (zu 2) »wertschätzende Sprache gelernt und praktiziert wird« oder »Konflikte wahrgenommen werden und für ihre Bearbeitung die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigt werden«.⁶³

Nun zeigen jedoch die unter 1.3.2 genannten Forschungsberichte, dass gerade die Entwicklung von Argumentations- und Urteilskompetenz iterativ und kumulativ verläuft und letztlich im Bildungslängsschnitt gedacht werden muss. Die Gefahr der Überforderung bei einer zu direkten Übertragung des Index auf die Unterrichtsebene liegt deshalb darin, dass Ethik quasi vorausgesetzt wird, noch bevor sie gelernt wird. Für die religionsdidaktische Fortschreibung wäre deshalb m.E. stärker zu profilieren, dass bei Jugendlichen und zumal bei Kindern keine einheitliche Form »vorauslaufender Ethik« als Lernausgangslage unterstellt werden kann. Dann aber kann in Anschlag gebracht werden, dass »ethisches Lernen« im Kontext einer an Inklusion orientierten Didaktik genau jene Schaffung und Entwicklung einer entsprechenden Kultur bedeutet!⁶⁴

3 Zusammenfassung und Ausblick

3.1 Konsequenzen aus dem Längsschnitt

In Zusammenfassung der Befunde aus dem Längsschnitt lassen sich Forschungsfragen und Desiderata in mehrfacher Hinsicht ableiten. Diese Aufgaben betreffen einerseits die (Weiter-)Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und andererseits didaktische, interdisziplinäre und empirische Forschungsarbeiten.

63 Ebd.

64 Gestattet sei an dieser Stelle die – freilich subjektive und politisch möglicherweise nicht ganz korrekte – Wahrnehmung, dass den verbal geführten Diskussionen (noch) zu häufig eine moralisierende Mischung aus Ethos und Pathos beiwohnt, auf Kosten einer tatsächlich *ethisch* verantworteten Suche nach der passenden Mischung von Utopie und Heterotopie. Dies scheint mir der – in den schriftlichen Dokumenten mit dem Begriff der »Kultur« avisierten – ethischen Haltung weder gerecht zu werden noch förderlich zuträglich zu sein.

3.1.1 Inhaltsfeld »Bereichsethiken«

Für die ethikdidaktische Behandlung des Themas »Bewahrung der Schöpfung« ließen sich thematische Schnittmengen aus den Bereichsethiken *Umweltethik & Bioethik/Gentechnik* bzw. *Umweltethik & Tierethik* bilden, um davon ausgehend nach Anschlussstellen für ethisches Lernen zu suchen. Zu prüfen ist, wie Unterrichtsmaterial beschaffen sein müsste, das beides abbildet.

Für die Behandlung *wirtschaftsethischer* Fragen bieten sich schulformvergleichende didaktische Forschungen an, beispielsweise im Vergleich von ethischen Schülerurteilen in BBS und Gymnasium, wobei das Thema generell für sämtliche weiterführenden Schulen zu bearbeiten bliebe. Die m.E. dringlichste Aufgabe stellt sich mit der Zusammenführung *medien- und sexualethischer* Überlegungen, und zwar einerseits in ethikdidaktischer Reflexion und andererseits in einem interdisziplinär-empirischen Zugriff.

3.1.2 Inhaltsfeld Strukturdebatte

Hinsichtlich der Strukturdebatte wäre lohnenswert, die publizistischen Zusammenhänge zwischen der Chronologie der Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts und den Beiträgen zur organisatorischen und strukturellen Fortschreibung des Evangelischen (und ggf. auch Katholischen) Religionsunterrichts zu untersuchen.

3.1.3 Inhaltsfeld Ethik und Globalisierung

Im Inhaltsfeld Ethik und Globalisierung bedarf es einer vergleichenden, fachdidaktischen (Unterrichts-)Forschung zur Rolle der Ethik in den einzelnen Religionen und daraus resultierender ethikdidaktischer Implikationen.

3.2 Impulse aus dem Querschnitt

Eine Zusammenschau des Querschnitts eröffnet, dass sowohl in einer an Kompetenzen orientierten als auch in einer an Performanz orientierten Didaktik die ethische Komponente nicht verlorengeht, sondern im Gegenteil eher noch eine Stärkung erfährt. Schwerpunkte in der Zielsetzung zeigen sich zum einen hinsichtlich einer Ethik als Kompetenz, hier neuerlich mit dem Fokus auf Urteilsbildung, und zum anderen hinsichtlich einer Ethik als Haltung mit dem Fokus auf Toleranz. Erste Eindrücke aus einer an Inklusion orientierten Didaktik lassen dabei einerseits vor der Gefahr einer Überforderung durch »vorauslaufende Ethik« war-

nen, lassen jedoch andererseits hilfreiche Impulse für konkretes ethisches Lernen erwarten.

Dr. Monika E. Fuchs ist Professorin für Ev. Theologie/Religionspädagogik an der Leibniz-Universität Hannover.

Unterrichtsmaterial zum ethischen Lernen im Religionsunterricht

Eine wichtige Schaltstelle zwischen didaktischer Theorie und ihrer Praxis liegt in der Entwicklung von Unterrichtsmaterial: Was an Theorie relevant erscheint, hat hier die Chance, breitenwirksam in deutschen Klassenzimmern zum Einsatz zu kommen. Daher lohnt sich ein Blick darauf, wie ethisches Lernen in aktuellen Unterrichtsmaterialien konzipiert wird.

Der Schwerpunkt der folgenden Materialanalyse liegt auf evangelischen und katholischen Schulbüchern der Sekundarstufe I und II: Die Konzentration auf diese Altersspanne ist sinnvoll, weil sich das moralische Urteil hier entscheidend entwickelt; Schulbücher eignen sich im Vergleich zu »freiem« Unterrichtsmaterial deswegen, weil sie grundlegender konzipiert sind und es auch erlauben, curriculare Aspekte zu beobachten.

1 Die Profilierung ethischen Lernens als eigene Lerndimension

Die aktuellen Lehrwerke für den Religionsunterricht lassen sich u.a. danach differenzieren, wann und wie sie ethisches Lernen als eigene Lerndimension profilieren. Die größten Unterschiede finden sich hier in der frühen Sekundarstufe I: Das evangelische Schulbuch »SpurenLesen 1« verzichtet zum Beispiel auf ein Kapitel, das einen ethischen Schwerpunkt setzt.¹ Stattdessen wird dieser Aspekt in den Bereich »Schöpfung« integriert, der im Übrigen in allen Lehrwerken in der Unterstufe eine ethische Ausrichtung besitzt – oft im Blick auf ökologisch verantwortliches Handeln.²

Viele Lehrwerke berücksichtigen den Lernbereich »Ethik« allerdings schon zu Beginn der Sekundarstufe I durch entsprechend ausgewiesene Kapitel, die meist Fragestellungen des menschlichen Miteinanders aus der Lebenswelt der Schüler aufgreifen und aus christlicher Perspektive

1 Vgl. Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich / Hans-Jürgen Herrmann u.a. (Hg.), SpurenLesen 1, Religionsbuch für die 5./6. Klasse, Neuausgabe, Lehrermaterialien, Stuttgart/Braunschweig 2008, 8.

2 Vgl. z.B. Georg Hilger / Elisabeth Reil (Hg.), Reli konkret 1, Unterrichtswerk für katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an Realschulen in den Jahrgangsstufen 5/6 in Baden-Württemberg, München 2008, 34.

reflektieren.³ Einen weniger lebensweltlich, dafür stärker binnensystematisch orientierten Einstieg wählt der katholische Religionspädagoge Werner Trutwin: Unter der Überschrift »Das Gute und das Böse« regt er in seinem Lehrwerk⁴ für die fünfte und sechste Klassenstufe die Reflexion einer ethischen Grundfrage an.

Der Raum, den die Behandlung explizit ethischer Fragestellungen einnimmt, dehnt sich dann in allen Lehrwerken im Laufe der Sekundarstufe I aus – zum Teil bleiben die Differenzen in der Gewichtung bestehen.

2 Die Perspektive zum Thema machen – zur Profilierung christlicher Ethik

Ethische Fragen kommen oft in mehr oder weniger alltäglichen, zumindest nicht genuin religiösen Kontexten in den Blick. Und sie können nicht nur aus theologischer Perspektive reflektiert werden, sondern besitzen mit der philosophischen Ethik auch eine »säkulare« Bezugswissenschaft. Aus diesem Grund müssen ethische Fragestellungen oft erst zu einem religiösen Thema gemacht werden – darin besteht eine der didaktischen Herausforderungen, wenn man nicht von vornherein den umgekehrten Weg wählt und die christliche Tradition als Ausgangspunkt nimmt, um lebensweltliche Kontexte in ethischer Hinsicht zu problematisieren.⁵

Dass es beim ethischen Lernen um Perspektivenverschränkung geht, ist also nichts Neues – einige der aktuellsten Materialien setzen jedoch dadurch Akzente, dass sie die Vielfalt der Perspektiven explizit zum Thema machen und in diesem Zusammenhang auch danach fragen, welche Rolle die christliche Sichtweise spielt. Damit begegnen sie u.a. dem verbreiteten ethischen Relativismus, der im Oberstufen-Materialheft »Ethik« von Peter Kliemann z.B. durch folgendes Zitat aufgegriffen und kritisch reflektiert wird: »Ethik interessiert mich eigentlich nicht so. Was gut und böse ist, muss jeder für sich von Fall zu Fall entscheiden.«⁶ Die damit verbundene Frage, warum es dennoch sinnvoll sein könnte, an dem »Projekt« ethisch reflektierter Lebensführung teilzunehmen, wird

3 Vgl. z.B. die Kapitelüberschrift »Furchtbar streiten – fruchtbar streiten«, in: *Ulrike Baumann / Michael Wermke* (Hg.), Religionsbuch 1, Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht, Berlin 2010.

4 *Werner Trutwin*, Zeit der Freude, Religion – Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 5/6, Düsseldorf 2000.

5 Die meisten Schulbücher bieten im Rahmen der Doppeljahrgänge beide Wege an. Neben dem Thema Schöpfung dienen meist die Bereiche Propheten / Prophetie bzw. die Bergpredigt als Ausgangspunkte für ethische Überlegungen.

6 *Peter Kliemann*, Thema: Ethik, Material für den Unterricht in der Oberstufe, Stuttgart 2012, 5.

programmatisch von dem evangelischen Lehrwerk »*reli plus*«⁷ aufgenommen: Ausgehend von der »alltagspragmatischen Haltung lohnender Nützlichkeit«⁸ stellen die Herausgeber das Ethik-Kapitel jedes Bandes unter die Rubrik »Die Frage nach dem guten Leben – lohnt es sich mitzumachen?«. Es geht hier also nicht nur um eine bestimmte ethische Frage, sondern darum, allmählich ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass moralische Probleme zum einen anders »funktionieren« als die pragmatisch ausgerichtete Alltagslogik und dass es sich zum anderen lohnen kann, sich auf diese andere Art des Denkens einzulassen.⁹

Die Schulbuchreihe »Moment mal!«¹⁰ stellt die christliche Perspektive noch stärker in den Vordergrund und nutzt die dadurch produzierte Spannung für die didaktische Gestaltung der jeweiligen Einzelkapitel. Besonders deutlich wird das im ersten und dritten Band der Reihe: Die auf der ersten Doppelseite vorgestellten »situierten Lernaufgaben«¹¹ fokussieren hier auf die Frage, wie sich die Schülerinnen und Schüler im Blick auf mögliche christliche Maßstäbe positionieren: Akzeptieren sie beispielsweise »Die Bibel als Leitfaden für unser Miteinander?« (so in Klasse 5/6)¹² oder würden sie ein WWJD-Armband¹³ tragen und ihre Entscheidungen im Blick auf Jesus als Vorbild treffen (so in Klasse 9/10)¹⁴? Am Ende der Einheiten sind sie aufgefordert, auf diese Fragen eine Antwort zu geben und sich damit nicht nur zu einem spezifisch ethischen Problem, sondern auch zu ihrer persönlichen Akzeptanz christlicher Maßstäbe zu äußern. Durch diese Grundsätzlichkeit, in der »Moment mal!« die christliche Perspektive zur Disposition stellt, unterscheidet es sich vom Gros der anderen Lehrbücher.¹⁵

7 Matthias Hahn / Andrea Schulte (Hg.), *reli plus*, Evangelische Religion, Stuttgart/Leipzig 2013ff.

8 Matthias Hahn / Andrea Schulte, Vorwort, in: *dies.* (Hg.), *reli plus* 1, Evangelische Religion, Lehrerband mit CD-ROM, Stuttgart/Leipzig 2013, 9.

9 Eine weitere Besonderheit: Die Ethik-Einheiten sind immer zweigeteilt. Auf ein theologisch oder anthropologisch akzentuiertes Kapitel folgt eine ethisch orientierte Reihe, sodass ihr Zusammenhang klar wird.

10 Bärbel Husmann / Rainer Merkel (Hg.), *Moment mal!*, Evangelische Religion, Stuttgart/Leipzig 2013ff.

11 Vgl. Bärbel Husmann / Rainer Merkel, *Moment mal!* – Zum didaktischen Konzept, in: *dies.* (Hg.), *Moment mal!* 1, Evangelische Religion, Lehrerband [5/6], Stuttgart 2013, 4-8 (5).

12 Vgl. Bärbel Husmann / Rainer Merkel (Hg.), *Moment mal!* 1, Evangelische Religion, Stuttgart/Leipzig 2013, 130.

13 Abkürzung für »What would Jesus do?«.

14 Vgl. Bärbel Husmann / Rainer Merkel (Hg.), *Moment mal!* 3, Evangelische Religion, Stuttgart, Leipzig 2014, 92.109.

15 In Bezug auf das Gesamtkonzept ähnlich, aber ohne Fokussierung auf eine Leitfrage in den Einzelkapiteln, arbeitet die evangelische Schulbuchreihe »Ortswechsel«. Vgl. Ingrid Grill-Ahollinger / Silvia Berger (Hg.), *Ortswechsel* 5/6, Lehrercommentar, München 2014, 13.

Das katholische Oberstufenlehrbuch *sensus Religion*¹⁶, das die Perspektivenverschränkung ebenfalls als didaktisches Prinzip hervorhebt¹⁷, betont weniger die Frage der eigenen Positionierung, sondern stellt eher die prinzipielle Gleichrangigkeit der verschiedenen Zugänge heraus, um auf diese Weise den »Abschied von einem naiven »Bescheidwissen« und von trügerischen Gewissheiten durch Prozesse der Dekonstruktion«¹⁸ einzuleiten.

»SpurenLesen 3« stellt die Dimension der Wahrnehmung gegenüber dem Urteilen in den Vordergrund, wenn es den Schülerinnen und Schülern im Erläuterungsteil zum Kapitel erklärt: »Von daher ist das Thema »soziale Gerechtigkeit« nicht einfach moralisch zu verstehen, im Sinne eines »Du musst, du sollst!«, zumal es nicht immer einfach ist, hier genaue Handlungsalternativen anzugeben. Das Kapitel will deshalb erst einmal eine Anleitung zum Hinsehen sein.« Dennoch: Auch hier soll am Ende deutlich werden, »dass man die angesprochenen Fragen des Essens, Trinkens und Sich-Kleidens auch »im Lichte Gottes« sehen kann und dass sie damit nochmals eine andere Qualität bekommen«¹⁹.

3 Curriculare Aspekte ethischen Lernens

3.1 Allmähliche Erweiterung des Bezugsraumes ethischer Themen

In den meisten Lehrwerken lässt sich – in Übereinstimmung mit den einschlägigen Theorien moralischer Urteilsbildung – eine sukzessive Ausweitung des Bezugsraumes ethischer Problemstellungen erkennen.²⁰ Am Anfang der Sekundarstufe I stehen oft Einheiten wie »Keiner lebt allein«²¹, in denen es um die Frage des Umgangs mit Konflikten und die Begründung von Regeln des sozialen Nahbereichs geht. Manche Bücher gehen hier auch auf den Umgang mit Behinderungen, z.T. auch auf das aktuelle Thema Inklusion ein.²² Diese Orientierung am sozialen Nahbe-

16 Rita Burrichter / Josef Epping (Hg.), *sensus Religion*, Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens, Unterrichtswerk für die Oberstufe, München 2013.

17 Vgl. Jan Woppowa / Claudia Gärtner / Rita Burrichter, *sensus Religion*, Lehrerkommentar, Kapitel 3, Ethik, Handeln und Verwandeln, München 2013, 9.

18 Ebd.

19 Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich / Hans-Jürgen Herrmann u.a. (Hg.), *SpurenLesen 3*, Religionsbuch für die 9./10. Klasse, Neuausgabe, Stuttgart 2010, 194.

20 Explizit wird darauf verwiesen in *Husmann/Merkel*, Moment mal! 1, Lehrerband, 136 (s.o. Anm. 11), sowie *Bärbel Husmann / Rainer Merkel* (Hg.), Moment mal! 2, Lehrerband [7/8], Stuttgart/Leipzig 2013, 150.

21 Iris Bosold / Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.), *Mittendrin*, Lernlandschaften Religion 1, München 2007, 75ff.

22 Vgl. z.B. *Ingrid Grill-Ahollinger / Sebastian Görnitz-Rückert / Andrea Rückert* (Hg.), *Ortswechsel*, Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 5/6, München 2013, 96-99.

reich bedeutet allerdings nicht, dass die globale Perspektive ausgeblendet würde. Im Gegenteil: Die meisten Lehrbücher regen in Kapiteln wie »Kinder in der Einen Welt«²³ durchaus den Blick über den Tellerrand an, stellen die daraus resultierende Problematik aber sozial auf Augenhöhe dar,²⁴ indem sie zunächst auf die Lebensbedingungen gleichaltriger Kinder in benachteiligten Ländern eingehen, um sie dann z.B. mit dem Thema »Kinderrechte« zu kontrastieren, das im Übrigen fast kein Lehrbuch auslöst. Der Fokus liegt also auch hier auf Argumentationsmustern, die sich am individuellen Austausch orientieren, die konventionelle Ebene – z.B. beim ebenfalls beliebten Thema »Fairer Handel« – allerdings schon im Blick haben. Theologisch verbinden sich diese Überlegungen mit dem Ökumene-Gedanken.²⁵

In der frühen Mittelstufe kommt dann – oft am Beispiel kirchlicher Hilfsorganisationen wie Misereor, Brot für die Welt, Caritas und Diakonie – die Ebene sozialstrukturell verursachter Missstände und der darauf antwortenden kirchlichen Organisationen in den Blick, wobei meist auch darauf geachtet wird, jugendliche Beteiligungsmöglichkeiten darzustellen.²⁶ Diese Ausweitung des Fragehorizontes soll helfen, die Schülerinnen und Schüler für die gesellschaftliche Dimension ethischer Problemstellungen zu sensibilisieren und individualistische Denkmuster herauszufordern, wie sie sich entwicklungspsychologisch mit der zweiten Stufe des moralischen Urteils nach Kohlberg, soziologisch mit dem gesellschaftlich einflussreichen Individualisierungsparadigma verbinden.²⁷ Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, die Problematik konventioneller Urteile zu durchschauen und die in diesem Alter typische Orientierung an den Peers zu hinterfragen – zum Beispiel beim Thema »Sucht«²⁸. Auch die Fragen von Partnerschaft und Familie

23 So z.B. *Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari* (Hg.), *Religion vernetzt*, Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien, Klasse 6, München 2004. Ebd. 55 werden die Begriffe Globalisierung, Konsumverhalten, Fairer Handel und Nachhaltigkeit eingeführt und diskutiert.

24 Vgl. z.B. *Bärbel Husmann / Rainer Merkel* (Hg.), *Moment mal! 3*, Evangelische Religion, Lehrerband [9/10], Stuttgart, Leipzig 2014, 93: »Auch globale Problemstellungen sollten stets auf den jeweiligen Denk- und Handlungshorizont der SuS bezogen werden.«

25 Vgl. z.B. *Mendl / Schiefer Ferrari*, *Religion vernetzt* 6, 56 (s.o. Anm. 23): »Kinder aus aller Welt beten«.

26 Vgl. z.B. *Gerhard Kraft / Dieter Petri / Heinz Schmidt et al.* (Hg.), *Kursbuch Religion Elementar. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr*, Stuttgart 2004, 86-93.

27 Explizit thematisiert wird dieser Aspekt in *Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich / Hans-Jürgen Herrmann et al.* (Hg.), *SpurenLesen 2*, Religionsbuch für die 7./8. Klasse, Neuausgabe, Stuttgart 2008, 176.

28 So ebd., 176f.

gehören zum Repertoire dieser Altersstufe, manche Materialien gehen hier auch auf das viel diskutierte Thema »Homosexualität«²⁹ ein.

In den Klassen neun und zehn werden auf der Basis expliziter Werte- und Normenreflexionen oft schon Themen aus dem Bereich der Bioethik³⁰ oder die Frage globaler Gerechtigkeit³¹ erörtert, die auch zu den bevorzugten Kristallisationspunkten ethischer Fragestellungen in der Sekundarstufe II gehören.³² Neben dem Thema Medienethik³³ entwickelt sich auch der Bereich Wirtschaftsethik zu einem eigenständigen Gebiet ethischen Lernens, u.a. dokumentiert durch zwei Material-Neuerscheinungen³⁴ für die Sekundarstufe II.

Im Zusammenhang mit der globalen Dimension ethischer Fragestellungen werden von einigen Materialien auch interreligiöse Perspektiven berücksichtigt – sei es, um gemeinsame Bezugspunkte wie die Goldene Regel darzustellen³⁵, oder um differierende Sichtweisen miteinander ins Gespräch zu bringen³⁶.

3.2 Aufbau ethischer Urteilskompetenz als strukturierendes Moment

Ziel der Curricula zum ethischen Lernen ist der Aufbau ethischer Urteilskompetenz, die die Fähigkeit zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher bzw. religiös und philosophisch begründeter Werte und Normen umfasst. Um diese Kompetenz zu erreichen, sensibilisiert z.B. das evangelische Schulbuch »Ortswechsel«³⁷ die Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe dafür, dass Konflikte – einem Eisberg gleich – meist eine tiefere Ursache besitzen, die jedoch oberflächlich nicht unbedingt zu er-

29 Vgl. z.B. *Husmann/Merkel*, Moment mal! 3, 62f. (s.o. Anm. 14); auf katholischer Seite in Auseinandersetzung mit einschlägigen kirchlichen Äußerungen *Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari* (Hg.), Religion vernetzt, 9. Schuljahr, München 2007, 88f. Vgl. auch das Heft »Homosexualität« der Zeitschrift :in Religion 8 / 2008.

30 Vgl. z.B. *Gerhard Kraft / Dieter Petri / Hartmut Rupp* u.a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 3, Stuttgart 2007, 222ff.

31 Vgl. neben *Husmann/Merkel*, Moment mal! 3, 90ff. (s.o. Anm. 14), auch *Büttner* u.a., SpurenLesen 3, 76ff. (s.o. Anm. 19).

32 Vgl. z.B. *Ulrike Baumann / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Religionsbuch Oberstufe, Berlin 2006, 302ff.

33 Vgl. z.B. *Büttner* u.a., SpurenLesen 3, 46f.179f. (s.o. Anm. 19), sowie das Heft »Medienethik« der Zeitschrift: in Religion 5 / 2011, für die Sekundarstufe II z.B. *Hartmut Rupp / Veit-Jakobus Dieterich* (Hg.), Kursbuch Religion, Sekundarstufe II, Stuttgart 2014, 245.

34 *Michael Penzold*, Wirtschaftsethik. Themenheft für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe, Göttingen 2013; *Jan Völkel*, Religion und Ethik in der Wirtschaft, Unterrichtsmaterial für berufsbildende Schulen, Göttingen 2013.

35 Vgl. z.B. *Mendl / Schiefer Ferrari*, Religion vernetzt 6, 48 (s.o. Anm. 23).

36 Vgl. *Susanne Bürig-Heinze*, Mensch macht Mensch, Christliche Ethik und Gentechnologie, Religionsunterricht praktisch, Sekundarstufe II, Göttingen 2005, 113ff.

37 Vgl. für die nachfolgend genannten Kompetenzen die Einheit »Ich und die anderen« in *Grill-Ahollinger* u.a., Ortswechsel 5/6, 83ff. (s.o. Anm. 22).

kennen ist und daher einer genaueren Analyse bedarf. Damit verbunden ist die Einübung des Perspektivenwechsels, der eine wichtige Voraussetzung dafür ist, ethische Problemstellungen in ihrer Komplexität erfassen zu können. Außerdem geht es darum, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass Regeln einer »tieferen« Begründung bedürfen, um akzeptabel zu sein, und dass die christliche Religion dafür Maßstäbe liefern kann.³⁸

In der aktuellen Neuausgabe von »Das Kursbuch Religion 1« werden die Schüler bereits in der 5./6. Klasse mit einem vereinfachten Modell der Schritte zur ethischen Urteilsbildung bekannt gemacht und üben sich in der Problembenennung und -beurteilung. Sie lernen nicht nur, ethische Fragen zu formulieren, sondern auch, religiöse von ethischen Fragen zu unterscheiden.³⁹

In den Klassen neun und zehn geht es dann oft schon um die explizite Reflexion ethischer Werte und Normen und die Einführung der entsprechenden Begriffe. Einige Schulbücher leiten bereits zu einer systematischen Erarbeitung ethischer Stellungnahmen an.⁴⁰ Die bereits angesprochene Dimension des Perspektivenwechsels wird insofern vertieft, als es jetzt auch darum gehen kann, verschiedene ethische Positionen einzunehmen und einen Konflikt von diesen Standpunkten aus zu beurteilen.⁴¹ Im Vergleich mit älterem Material wird deutlich, dass die Entwicklung von Kompetenzen nun zum strukturierenden Moment der Kapitel wird.⁴² Firmierte beispielsweise die Ethik-Einheit des »Kursbuch Religion Oberstufe« 2004 noch unter der Überschrift »Gerechtigkeit«, ist sie in der Neubearbeitung von 2014 mit »Ethik« betitelt.⁴³ Stand in der früheren Ausgabe die inhaltliche Erschließung des Themas mit Hilfe einer Fülle verschiedener Materialien im Vordergrund, dominiert in der neuen Auflage der »formale« Aspekt: Die Leitfragen nehmen thematische Motive wie »Gerechtigkeit« und »Glück« zwar ebenfalls auf, stellen daneben aber die grundlegenden Probleme der Ethik als Wissenschaft in den

38 Vgl. z.B. die Kompetenzbeschreibung in Grill-Ahollinger/Berger, Lehrerkommentar, 91 (s.o. Anm. 15).

39 Vgl. Heidrun Dierk / Petra Freudenberger-Lötz / Michael Landgraf u.a. (Hg.), Das Kursbuch Religion 1, Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart (voraussichtl.) 2015. Ich beziehe mich auf den beim Calwer-Verlag erhältlichen Teilvorabdruck (Kapitel: »Grundfähigkeiten entwickeln«), ebd., 227f.

40 Vgl. Kraft u.a., Das Kursbuch Religion 3, 222 (s.o. Anm. 30).

41 Vgl. z.B. Büttner u.a., SpurenLesen 3, 179 (s.o. Anm. 19).

42 Auf der Ebene des »freien« Unterrichtsmaterials wird das deutlich an einem Vergleich zwischen Bürig-Heinze, Mensch (s.o. Anm. 36) mit Wilhelm Schwendemann / Matthias Stahlmann, Ethik für das Leben, Materialien und Unterrichtsentwürfe, Stuttgart 2006. Heinze orientiert sich im Aufbau an Töds Modell zur ethischen Urteilsbildung, Schwendemanns Materialbände bieten dagegen einen thematischen Zugang.

43 Vgl. Hartmut Rupp / Andreas Reinert (Hg.), Kursbuch Religion Oberstufe, Stuttgart 2004, 68ff., mit Rupp/Dieterich, Kursbuch Religion Sekundarstufe II, 214ff. (s.o. Anm. 33).

Fokus (z.B. »Was sind meine Prinzipien, nach denen ich handle?«; »Was ist ein ethisches Problem?«). In den Untereinheiten werden zunächst die verschiedenen Typen philosophischer, dann die Spielarten christlicher Ethik thematisiert, bevor mit Hilfe weniger ausgewählter Textbeispiele Stellungnahmen zu den verschiedenen ethischen Problemfeldern (soziale Gerechtigkeit, Bioethik, Medienethik, Friedensethik) erarbeitet werden können.

4 Didaktisch-methodische Aspekte: Ergänzung der kognitiven Ebene um emotionale und pragmatische Lerndimensionen

4.1 Lernen an Vorbildern

Das einst kritisierte Lernen am Vorbild wird mittlerweile wieder gezielt eingesetzt, um ethisch fundiertem Handeln ein Gesicht zu geben, Identifikationen zu ermöglichen und einseitig kognitive Orientierungen zu vermeiden. In »Moment mal! 2« wird die Frage nach Vorbildern zum Leitmotiv eines ganzen Kapitels⁴⁴, andere Lehrwerke behandeln das Thema als Untergebiet⁴⁵ bzw. setzen (auto)biographisches Material an einzelnen Stellen gezielt ein, um ethisch motiviertes Handeln beispielhaft vor Augen zu führen.

Die Spannbreite möglicher »Vorbilder« ist weit: Sie reicht von biblischen Figuren (Jesus, Barmherziger Samariter, Propheten) über »Klassiker« wie Albert Schweitzer, Friedrich von Bodelschwingh und Johann Hinrich Wichern⁴⁶ bis hin zu (teilweise fiktionalen) Erzählungen über Gleichaltrige, deren Verhalten in bestimmten Situationen als vorbildhaft dargestellt wird.⁴⁷ Einige Materialien nehmen auch Bezug auf das vom katholischen Religionspädagogen Hans Mendl initiierte Projekt »Local Heroes«⁴⁸. Mit Hilfe einer Datenbank wird angestrebt, »die ›großen‹ mit den ›kleinen‹ Heiligen zu ergänzen – auch deshalb, weil die ›großen‹ häufig so weit weg sind vom Alltag ›normaler‹ Christen«.⁴⁹

Die Chance der »performativen Präsenz« des Vorbilds einerseits sowie die Gefahr der »Instrumentalisierung« andererseits betonen Sven Howoldt und Wilhelm Schwendemann in ihrer Einheit zu »Gewissen

44 Vgl. Bärbel Husmann / Rainer Merkel (Hg.), *Moment mal! 2*, Evangelische Religion, Stuttgart/Leipzig, 2013, 128ff.

45 Vgl. z.B. Ingrid Grill-Ahollinger / Sebastian Görnitz-Rückert / Andrea Rückert (Hg.), *Ortswechsel 7/8*, Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien, München 2014, 163.

46 Unter dem Titel »Frauen engagieren sich« kommen in Büttner u.a., *SpurenLesen* 3, 102–106 (s.o. Anm. 19), besonders weibliche Vorbilder in den Blick.

47 Vgl. z.B. Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus (Hg.), *Religion entdecken – verstehen – gestalten*, 5./6. Schuljahr, Göttingen 2008, 157–159.

48 Vgl. Grill-Ahollinger u.a., *Ortswechsel 7/8*, 163 (s.o. Anm. 45).

49 <http://www.uni-passau.de/local-heroes/motiv>.

und Widerstand gegen Gewalt: Sophie Scholl« in dem Band »Menschenrechte im Religionsunterricht«⁵⁰. Das Reizvolle an der Figur Sophie Scholl liegt demnach gerade in der »Ambivalenz der Person zwischen Nazi-Ideologie und christlicher Identität«⁵¹, die in der Reihe zum Thema wird. Dagegen sind die anderen biographischen Beispiele in dem Band meist weniger stark oder gar nicht christlich profiliert. Entsprechende biblische Bezüge werden daher manchmal »von außen« eingespielt, z.B. in der Einheit zur Nobelpreisträgerin Wangari Muta Maathai, in der angeregt wird, »biblische Vorbilder für ›Menschenrechtsaktivisten‹ einzubringen«, indem man auf die Botschaft der biblischen Propheten hinweist.⁵² Eine besondere Herausforderung beim Vorbildlernen im Religionsunterricht besteht also darin, das Verhältnis zwischen »säkularen« und christlichen Motivationshintergründen herauszuarbeiten.

4.2 Methodische Vielfalt

Insgesamt versuchen die neueren Materialien, eine einseitig kognitive Ausrichtung beim ethischen Lernen zu vermeiden, indem eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden zum Einsatz kommt, die den »Zusammenhang von emotionaler, kognitiver und pragmatischer Lerndimension betonen und damit ganzheitliches Lernen fördern«⁵³. In den unteren Klassen der Sekundarstufe I stehen z.B. das gezielte Einüben von Rollenspielen⁵⁴ bzw. das regelgeleitete Durchführen von Streitgesprächen oder Klassenkonferenzen⁵⁵ auf dem Programm.

Im Bereich der Kognition kann seit Kohlberg die Arbeit mit Dilemma-Geschichten als klassisch gelten, mit Hilfe derer das moralische Urteilsvermögen entwickelt werden soll.⁵⁶ Methoden wie Doppeln, Ja-Nein-Linie, Ampel-Karten sowie Pro-und-Kontra-Debatten⁵⁷ stärken das für die ethische Urteilsbildung notwendige dialektische Denken.

Daneben geben die Materialien zahlreiche Anregungen für Projekte (z.B. Hilfsaktionen)⁵⁸ und Exkursionen (z.B. zu diakonischen Einrichtungen).

50 Sven Howoldt / Wilhelm Schwendemann, Gewissen und Widerstand gegen Gewalt, Sophie Scholl, in: Wilhelm Schwendemann (Hg.), Menschenrechte im Religionsunterricht, Göttingen 2010 (RU praktisch sekundar), 67-87.

51 Ebd., 67.

52 Andrea Ziegler / Judith Sure, Schöpfung und Frieden, Wangari Muta Maathai, in: Wilhelm Schwendemann (Hg.), Menschenrechte im Religionsunterricht, Göttingen 2010 (RU praktisch sekundar), 45-66 (50).

53 Husmann/Merkel, Moment mal! 3, Lehrerband, 94 (s.o. Anm. 24).

54 Vgl. z.B. Koretzki/Tammeus, Religion entdecken 5/6, 161 (s.o. Anm. 47).

55 Vgl. z.B. Ulrich Gräbig / Martin Schreiner (Hg.), Mitten ins Leben, Religion 1, Berlin 2007, 156f.

56 Vgl. z.B. Husmann/Merkel, Moment mal! 3, Lehrerband, 93f. (s.o. Anm. 24).

57 Vgl. Dierk u.a., Kursbuch Religion 1, Vorabdruck, 328f. (s.o. Anm. 39).

58 Hilger/Reil, Reli konkret 1, 46f.54f. (s.o. Anm. 2).

gen⁵⁹), die die Alltagsrelevanz des Gelernten unterstreichen. Unter der Rubrik »Idee« finden sich in »reli plus« zu jedem Kapitel Vorschläge, die zum reflektierten Ausprobieren des Gelernten anregen: z.B. eine Woche lang bewusst nach der Goldenen Regel zu leben oder eine Woche lang ein »Good-news-book« zu führen⁶⁰.

Auch für das emotionale Lernen, das für die Ausbildung moralischen Handelns eine wichtige Rolle spielt, werden immer wieder Impulse gegeben, z.B. durch Anerkennungs-Übungen⁶¹ oder Fantasiereisen⁶², die Selbstbewusstsein und Imaginationsvermögen stärken sollen.

Insgesamt betrachtet, lassen sich einige aussichtsreiche Tendenzen erkennen: Dazu gehört das frühzeitige Bemühen um den methodisch durchdachten, systematischen Aufbau ethischer Urteilskompetenz ebenso wie der Versuch, explizit auf (christliche, philosophische, lebensweltliche etc.) »Rahmungen« und ihre Grundlagen (z.B. biblische Texte, kirchliche Stellungnahmen, philosophische Positionen) zu verweisen und auch diese zur Diskussion zu stellen. Der Ausdifferenzierung ethischer Themenfelder (Wirtschaftsethik, Medienethik, Tierethik usw.) gerecht zu werden und dabei nicht nur christliche, sondern auch interreligiöse Perspektiven sinnvoll zu berücksichtigen, dürfte eine weitere Herausforderung auf diesem Gebiet sein.

Dr. Stefanie Lorenzen ist wissenschaftliche Assistentin der Professur für Religionspädagogik an der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes in Saarbrücken.

59 Methodisch eigens reflektiert in *Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus* (Hg.), *Religion entdecken – verstehen – gestalten*, 7./8. Schuljahr, Göttingen 2008, 19.

60 Vgl. *Matthias Hahn / Andrea Schulte* (Hg.), *reli plus 1*, Evangelische Religion, Stuttgart/Leipzig 2013, 147, bzw. *dies.* (Hg.) *reli plus 2*, Evangelische Religion, Stuttgart/Leipzig 2014, 115.

61 Vgl. *Husmann/Merkel*, *Moment mal! 1*, 147 (s.o. Anm. 12).

62 Vgl. *Koretzki/Tammeus*, *Religion entdecken* 7/8, 37 (s.o. Anm. 59).

Schluss-Thesen

Die folgenden Thesen und Fragen wurden von den Herausgeberinnen und Herausgebern in Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieses Bandes formuliert. Im Zentrum steht die Absicht, zu weiteren Diskussionen anzuregen.

Unsere Fragen und Thesen spitzen bewusst zu. Sie stellen keine Bilanz dar, sondern eher den Anfang weiterer Klärungen. In diesem Sinne mögen sie auch als Impulse für Kurse, Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen dienen.

1. Thesen

1. Ethische Bildung steht nicht im Zentrum religiöser Bildung. Sie stellt über eine grundlegende und unverzichtbare Diskussion dar.
2. Der Religionsunterricht ist kein christlicher Ethikunterricht. Gleichwohl gibt es gemeinsame Ziele und thematische Überschneidungen mit dem Ethikunterricht (Werte und Normen etc.).
3. Der bei der Behandlung ethischer Themen zwischen Ethik- und Religionsunterricht gegebenen Differenzen zeigen sich weniger in der Auswahl der Themen als in den Perspektiven auf diese Themen.
4. Religions-pädagogisch und theologisch problematisch und Verwerfungen einer Wertevermittlung oder -ausweisung. Sie werden deshalb in der Wissenschaft (fast) konsequent abgelehnt.
5. Die Wirksamkeit interreligiöser Wertentwicklung in der Schule oder in anderen pädagogischen Institutionen wird heute stark in Zweifel gezogen. Doch auch wenn dies deutsche Grenzen gesetzt sind, sollte auf ein entsprechendes Handeln nicht verzichtet werden.
6. Es geht bei ethischem Lernen im Religionsunterricht immer weniger darum, für eine bestimmte materiale Ethik zu werben (die in der katholischen Tradition, teilweise bis heute, naturrechtlich zu begründen versucht wurde), sondern vielmehr darum, ein Ethos der Koexistenz (zwischen werten auch immer als richtig Erkannten und faktisch menschlich Praktizierten), mit klaren auch gegen eine Gewissensethik, abzuheben zu helfen.

Zusammenfassende Thesen – weiterführende Fragen

Die folgenden Thesen und Fragen wurden von den Herausgeberinnen und Herausgebern in Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieses Bandes formuliert. Im Zentrum steht die Absicht, zu weiterer Diskussion anzuregen.

Unsere Fragen und Thesen spitzen bewusst zu. Sie stellen keine Bilanz dar, sondern eher den Anfang weiterer Klärungen. In diesem Sinne mögen sie auch als Impulse für Kurse, Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen dienen.

I Thesen

1. Ethische Bildung steht nicht im Zentrum religiöser Bildung. Sie stellt aber eine grundlegende und unverzichtbare Dimension derselben dar.
2. Der Religionsunterricht ist kein christlicher Ethikunterricht. Gleichwohl gibt es gemeinsame Ziele und thematische Überschneidungen mit dem Ethikunterricht (Werte und Normen u.ä.).
3. Die bei der Behandlung ethischer Themen zwischen Ethik- und Religionsunterricht gegebenen Differenzen zeigen sich weniger in der Auswahl der Themen als in den Perspektiven auf diese Themen.
4. (Religions-)Pädagogisch und theologisch problematisch sind Vorstellungen einer Wertevermittlung oder -transmission. Sie werden deshalb in der Wissenschaft (fast) konsensuell abgelehnt.
5. Die Wirksamkeit intentionaler Werteentwicklung in der Schule oder in anderen pädagogischen Institutionen wird heute stark in Zweifel gezogen. Doch auch wenn ihm deutliche Grenzen gesetzt sind, sollte auf ein entsprechendes Bemühen nicht verzichtet werden.
6. Es geht bei ethischem Lernen im Religionsunterricht immer weniger darum, für eine bestimmte materiale Ethik zu werben (die in der katholischen Tradition, teilweise bis heute, naturrechtlich zu begründen versucht wurde), sondern vielmehr darum, ein Ethos der Kongruenz (zwischen warum auch immer als richtig Erkanntem und faktisch tatsächlich Praktiziertem), man könnte auch sagen: eine Gewissensethik, etablieren zu helfen.

7. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten für die didaktische Realisierung ethischer Bildung. Davon können Religions- und Ethikunterricht gleichermaßen profitieren.
8. Bislang noch kaum bedacht wird ethisches Lernen allerdings in interreligiöser Perspektive. In diesem Punkt besteht ein deutlich zu vermerkender Nachholbedarf.
9. Ähnliches gilt für eine gender-orientierte Perspektive. Moralische Reflexionsmuster und Verhaltensweisen sowie auch der didaktische Umgang mit ethischen Themen sind gender-beeinflusst und daher auch unter dieser Perspektive zu reflektieren.
10. Persönlichkeitspsychologische und entwicklungspsychologische Konzeptionen erweitern das Nachdenken über ethisches Lernen (z.B. Persönlichkeitsstrukturen, bindungsorientierte Konzepte, Ergebnisse der Resilienzforschung). Sie können aber spezifisch religions- und ethikdidaktische Reflexionen nicht ersetzen.
11. Zwar gibt es ein breites Spektrum von Ansätzen ethischen Lernens. Es fehlt jedoch an didaktischen Konzepten, die eine schulstufen- und adressatenspezifische Mixtur solcher Ansätze vorsehen.
12. Alle Religionen nehmen ethische Kraft für sich in Anspruch. Empirische Untersuchungen machen allerdings deutlich: Das ethische Proprium der verschiedenen Religionen bleibt blass und entfaltet offenbar kaum prägende Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler.
13. Es gibt kaum empirisch verlässliche Befunde über die Leistungskraft ethischer Bildung. Dies gilt ganz besonders für die emotionale Dimension ethischen Lernens (z.B. »Mit Gefühl lernen«). Zur moralischen Urteilsbildung im Sinne L. Kohlbergs liegen zahlreiche empirische Studien vor. Gleichwohl bleibt das Potential ethischen Lernens in der Schule insgesamt strittig.
14. Deutlich ist allerdings: Implizite Formen moralischer Sozialisation aufgrund der Teilhabe an moralsensiblen Gemeinschaften sind bedeutsamer als explizite Formen ethischer Erziehung.
15. Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung ethischer Fragen sind konfessionelle Differenzen häufig kaum mehr erkennbar. Solche Differenzen zeigen sich aber deutlich immer noch an konkreten materialetischen Themen und in kirchlichen Stellungnahmen (etwa zum Thema »Familie«).

II Fragen

16. Warum ist es so schwierig, zu tragfähigen Aufschlüssen darüber zu gelangen, von welcher Relevanz religiöse Bindungen für ethisches Verhalten sind? Müssen die empirischen Instrumente für die Wahrnehmung möglicher Konsequenzen vielleicht deutlich verfeinert werden, um solche Konsequenzen im gegebenen Fall sichtbar werden zu lassen?

17. Sind nicht auch die Komplexität vieler moralischer Konflikte und die Unüberschaubarkeit von Handlungsfolgen Gründe dafür, dass sich klare Ableitungszusammenhänge zwischen religiösen Bindungen und ethischen Entscheidungen nur schwer herstellen lassen?
18. Was wissen wir wirklich über die Genese ethischer Einstellungen von Kindern und Jugendlichen? Und wie können lebensrelevante ethische Themen in den Unterricht so aufgenommen werden, dass (biblisch-)theologische Perspektiven dabei auf eine bedenkenswerte und diskussionswürdige Weise ins Spiel kommen?
19. Welche Bedeutung hat die Beziehungsfähigkeit (Bindungsfor-schung) für die Genese ethischer Einstellungen? Geht es bei ethischen Einstellungen auch um ein Lebensgefühl im Sinne einer Beziehung – einer Beziehung, die nicht nur das Selbst, den Nächsten und die Natur, sondern im weitesten Sinn auch ein Verbundensein mit Gott (einem transzendenten Höchsten) einschließt?
20. Welche Bedeutung haben emotionale Entwicklungen des Menschen im Rahmen einer theologischen Anthropologie? Wie hängen diese mit der Dimension der Leiblichkeit zusammen und was bedeutet dies für den Zusammenhang von ethischer und ästhetischer Bildung?
21. Wie können das Wahrnehmen, der Umgang und die konstruktive Regulation von Gefühlen im Kontext religiöser Bildungsprozesse professionell so begleitet werden, dass dies auch für die ethisch-moralische Genese von Kindern und Jugendlichen hilfreich ist?
22. Was wissen wir über das Verhältnis von kognitiver und emotionaler Dimension im Bereich ethischen Lernens? Oder, anders gefragt: Was wissen wir über die Wirksamkeit von Versuchen, die ethische Urteilsfähigkeit zu stärken, im Verhältnis zur Wirksamkeit von Versuchen, die moralische Sensibilität zu entwickeln?
23. Wie kann angesichts des Komplexitätsproblems ethischer Fragestellungen gelingende ethische Bildung im Religionsunterricht aussehen? Wie können die Schülerinnen und Schüler theologisch fundierte Reflexionsmöglichkeiten bekommen und zugleich ihren *eigenen* Weg zum Urteilen und Handeln finden?
24. Lassen sich die verschiedenen Ansätze ethischen Lernens in einer Art Gesamtcurriculum so zueinander ins Verhältnis setzen, dass in unterschiedlichen Phasen der Entwicklung ganz bewusst auch unterschiedliche Akzente gesetzt werden (z.B. im Bereich des kognitiven, emotionalen oder handlungsorientierten; des an Tugenden, Werten oder Normen orientierten; des auf die Auseinandersetzung mit Vorbildern, praktischen Erfahrungen oder ethischen Systemen abzielenden Lernens)?

