

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.

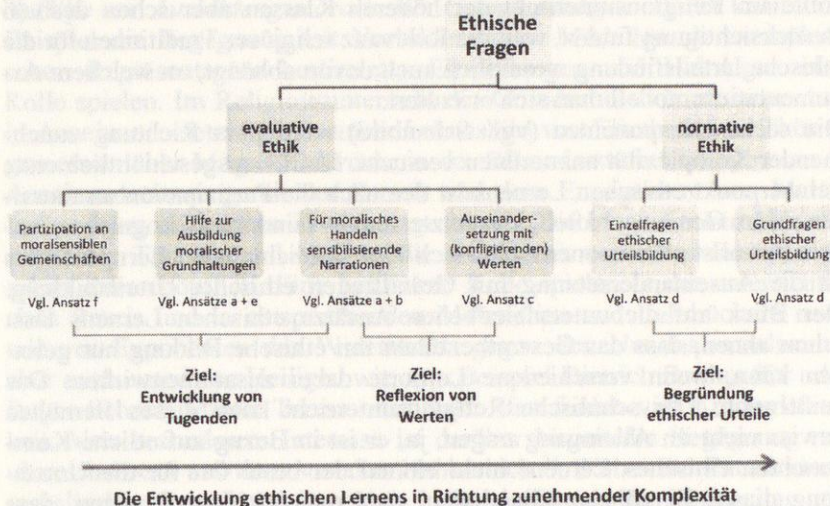
2. Die Unterscheidung zwischen *Tugenden*, *Werten* und *Normen*. Bei der evaluativen Ethik geht es im Kern um die Fragen: Wer ist gut? – das ist die Frage nach moralischen *Tugenden* – und Was ist (wie) wichtig? – das ist die Frage nach den Werten, die das Leben eines Menschen oder einer

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 moralsensible 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.