

»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.