

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, selbstverantworteten Auseinandersetzung mit der Welt zu fördern? Selbstverständlich bedarf diese subjektorientierte 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.