

Theologie für Lehrerinnen und Lehrer
Band 4

Rainer Lachmann
Gottfried Adam
Martin Rothgangel (Hg.)

Ethische Schlüsselprobleme

*Lebensweltlich – theologisch –
didaktisch*

Vandenhoeck & Ruprecht



Unserem geschätzten Mitautor, Kollegen und Freund
MARTIN BRÖKING-BORTFELDT
in dankbarer Erinnerung

Rainer Lachmann / Gottfried Adam / Martin Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme

RAINER LACHMANN
GOTTFRIED ADAM
MARTIN ROTHGANGEL (Hg.)

ETHISCHE SCHLÜSSELPROBLEME

Lebensweltlich – theologisch – didaktisch

2., unveränderte Nachauflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Theologie für Lehrerinnen und Lehrer (TLL)

Herausgegeben von
Rainer Lachmann und Gottfried Adam

Band 4

Bibliographische Informationen Der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 13: 3-525-61423-5

Weitere Ausgaben und Online Angebote erhältlich unter www.v-r.de

© 2015, 2006 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A. www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind
urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Printed in Germany

Satz: Dörlemann Satz, Lemförde

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

| | |
|-------------------|---|
| Vorwort | 7 |
|-------------------|---|

I. GRUNDFRAGEN

| | |
|---|----|
| 1. Ethische Urteilsbildung: Elemente, Kriterien, Perspektiven (<i>Rainer Lachmann</i>) | 13 |
| 2. Ethisches Lernen: Methoden und Formen (<i>Gottfried Adam</i>) | 23 |
| 3. Schlüsselprobleme: Begründung und Auswahl (<i>Martin Rothgangel</i>) | 38 |

II. SCHLÜSSELPROBLEME

| | |
|--|-----|
| 1. Umwelt (<i>Gottfried Adam</i>) | 49 |
| 2. Frieden/Gewalt | 66 |
| 2.1 Gewalt/Aggression (<i>Martin Rothgangel</i>) | 66 |
| 2.2 Frieden/Krieg (<i>Reinhold Mokrosch</i>) | 87 |
| 3. Bevölkerungswachstum/Welternährung (<i>Heinrich Bedford-Strohm</i>) | 105 |
| 4. Gerechtigkeit/Ungleichheit | 125 |
| 4.1 Geschlechtergerechtigkeit (<i>Annebelle Pithan</i>) | 125 |
| 4.2 Ökonomische Verteilungsgerechtigkeit: Geld und Eigentum (<i>Bernd Schröder</i>) | 145 |
| 4.3 Politische Gerechtigkeit: Macht und Herrschaftsformen (<i>Martin Bröking-Bortfeldt</i>) | 164 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 5. | Globalisierung (<i>Friedrich Johannsen</i>) | 183 |
| 6. | Neue elektronische Medien (<i>Manfred Pirner</i>) | 198 |
| 7. | Interkulturalität/Interreligiosität (<i>Wolfram Weijse</i>) | 216 |
| 8. | Ich-Du-Beziehungen | 233 |
| 8.1 | Freundschaft/Liebe/Sexualität (<i>Raimund Hoenen</i>) | 233 |
| 8.2 | Ehe/Familie/Gleichgeschlechtliche Beziehungen (<i>Christian Grethlein</i>) | 250 |
| 8.3 | Verhältnis der Generationen (<i>Ulrich Schwab</i>) | 267 |
| 9. | Freizeit/Arbeit | 286 |
| 9.1 | Arbeit/Arbeitslosigkeit (<i>Rainer Lachmann</i>) | 286 |
| 9.2 | Freizeit: Zeitverwendung/Zeitverschwendung (<i>Reinhard Wunderlich</i>) | 302 |
| 10. | Gesundheit/Krankheit/Behinderung (<i>Reiner Anselm</i>) | 323 |
| 11. | Bioethik: Technisierung und Menschenwürde (<i>Heinrich Bedford-Strohm</i>) | 343 |

III. ANHANG

| | | |
|----|------------------------------|-----|
| 1. | Abkürzungen | 367 |
| 2. | Namenregister | 370 |
| 3. | Sachregister | 378 |
| 4. | Autorenverzeichnis | 381 |

Vorwort

Nach den Bänden »Theologische Schlüsselbegriffe« (2004), »Elementare Bibeltexte« (2005) und »Kirchengeschichtliche Grundthemen« (2003) erscheint mit vorliegender Arbeit ein neuer Band in der Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« (TLL). »Ethische Schlüsselprobleme« befasst sich, längst überfällig und notwendig, mit dem ethischen Aufgaben- und Themenfeld des Religionsunterrichts. Nach dogmatischer, biblischer und historischer Theologie geht es diesmal um die didaktisch perspektivierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit »ethischer Theologie« bzw. theologischer Ethik. Anders als hinsichtlich der Kirchengeschichte wird damit ein Inhaltsbereich religionsdidaktisch in den Blick genommen und bearbeitet, der spätestens seit der religionspädagogischen Wende zum problemorientierten Religionsunterricht in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine wichtige, nicht wegzudenkende Rolle im religionsunterrichtlichen Curriculum spielte, was sich auch in einer Vielzahl ethischer Unterrichtsmodelle und Veröffentlichungen niederschlug.

Der gewählte Buchtitel ist inspiriert durch *Wolfgang Klafkis* Vorstellungen zum Erwerb allgemeiner Bildung, für die die ethischen Schlüsselprobleme einen Kernbereich ausmachen. Entsprechend dem Anspruch unserer Reihe werden sie auf der Basis und im Horizont theologischer Ethik reflektiert und diskutiert und wollen, soweit möglich, die große Bandbreite »epochaltypischer« Probleme wenigstens annähernd abdecken. Dazu haben wir, angefangen mit der Umweltproblematik und endend mit der Bioethik, elf Schlüsselprobleme ausgewählt und benannt, wobei die Reihenfolge keiner besonderen Systematik folgt. Das leugnet natürlich nicht die Zusammenhänge und Verbindungslinien zwischen den einzelnen Schlüsselproblemen, die im Text markiert sind, erlaubt aber die separate Lektüre jedes Einzelartikels, ohne dass man das Vorangehende gelesen haben muss. Das kommt der Intention unserer Reihe entgegen, die Lehrerinnen und Lehrern in der »brandakuten« Unterrichtspraxis, in der der Umgang mit einer umfangreichen Ethik unangebracht,

weil zeitlich nicht leistbar ist, eine elementar problemzentrierte ethische »Kurzinformation und -reflexion« anbieten will.

Nicht scheinbar zufällig, sondern eher programmatisch gemeint ist die allen Einzelartikeln verpflichtend vorgegebene Gliederung »lebensweltlich/theologisch/didaktisch«. An ihr lassen sich wichtige Elemente bedachter und begründeter ethischer Urteilsfindung erkennen, die bei der Bearbeitung jedes Schlüsselproblems beachtet werden müssen. Zuerst gilt es den situativen Kontext der Schlüsselprobleme im Alltag und der Lebenswelt heutiger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener herauszuarbeiten; dann ist die Reflexion theologischer Kriterien zur ethischen Beurteilung der Schlüsselprobleme angesagt und last but not least ist der didaktische Umgang mit den lebensweltlich und theologisch reflektierten Schlüsselproblemen im konkreten RU zu bedenken. So will dieses Buch seinen Nutzern brauchbare Bausteine für eine reflektierte Ethik liefern, die grundständig und durchgängig didaktisch strukturiert und fokussiert ist. Die in bewährter Weise jedem Einzelartikel beigegebenen Literaturangaben wollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentanz als Empfehlungen und Anregungen zu vertiefter Weiterarbeit verstanden werden.

Die einzelnen Beiträge sind mit dem Namen des Bearbeiters gezeichnet, der sie im vorgegebenen Rahmen inhaltlich zu verantworten hat und dabei sicher sein konnte, dass Herausgeber und Lektorat je seine persönliche Note und Eigenart achteten und nicht nivellierten. Das bewirkte eine abwechslungsreiche Vielfalt an Reflexion und Diktion, ohne dass darüber eine grundlegende Gemeinsamkeit theologischer, ethischer und didaktischer Überzeugungen zwischen den Beiträgern verloren gehen musste. Die Querverweise in den einzelnen Artikeln wie die angefügten Register können in dieser Hinsicht verstanden werden, wollen aber vor allem ein rasches und effektives Arbeiten mit den ethischen Schlüsselproblemen gewährleisten.

Im verpflichtenden Anschluss an den Erfolg der drei vorangegangenen TLL-Bände sind wir solchen Service unserem ansehnlich gewachsenen Benutzerkreis und treuem Leserklientel schuldig, die den beiden ersten Bänden bereits eine 2. Auflage bescherten. Auch diesmal wendet sich unser Ethik-Band wieder vorrangig an Lehrerinnen und Lehrer, die das nicht immer einfache, aber immer wieder anregend bereichernde Fach Religionslehre oder Religion an unseren Schulen unterrichten. Ihnen will der Band zu einer schnell greif- und begreifbaren Hilfe bei der religionsunterrichtlichen Vor-

bereitung ethischer Themen oder dem akuten Gefragtsein bei Gelegenheit situativ bedingter Diskussion ethischer Schlüsselprobleme werden. Dabei ist sicher zuerst an die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II gedacht, ohne dass aber die Religionslehrer und Religionslehrerinnen, Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, Pfarrer und Pfarrerinnen, die an Grundschulen unterrichten, aus dem Blickfeld gerückt wären. Sie brauchen mindestens so viel ethische Bildung wie die Lehrkräfte der anderen Schularten, müssen aber zugleich ein vergleichsweise höheres Maß an didaktischer Elementarisierungskompetenz mitbringen. Weil schon mannigfach bewährt, ist auch bei diesem vierten TLL-Band wieder an die Lehramtsstudierenden, Referendare und Referendarinnen sowie die Lehrkräfte in den ersten besonders vorbereitungsintensiven Dienstjahren gedacht. Allen Benutzern dieses Ethik-Bandes wünschen die Herausgeber, dass er ihnen persönlich einen spürbaren Zugewinn an theologisch-ethischer Kompetenz bringt und damit für sie zum Schlüssel wird, mit dem sie ihren Schülern und Schülerinnen das Feld und die Welt ethischer Probleme lebensförderlich erschließen können.

Bei all denen, die dazu beigetragen haben, dass sich mit vorliegendem Band solch »fromme« Wünsche verbinden lassen, bedanken sich die drei Herausgeber: bei der Mitautorin und den Mitautoren, bei den vielen Helfern und Helferinnen, die am Computer, beim Korrekturlesen und Registererstellen zur Vollendung der ethischen Schlüsselprobleme als lesbarem Buch beitrugen und beim Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, der die Veröffentlichung betreute und förderte. – Wir widmen dieses Buch in dankbarer Wertschätzung und Erinnerung unserem Mitautor, Kollegen und Freund Martin Bröking-Bortfeldt, der am 31. Mai 2006 nach kurzer schwerer Krankheit verstorben ist.

Bamberg/Wien/Göttingen
im Juni 2006

Rainer Lachmann/Gottfried Adam/Martin Rothgangel

I.

GRUNDFRAGEN

1. ETHISCHE URTEILSBILDUNG: ELEMENTE, KRITERIEN, PERSPEKTIVEN

RAINER LACHMANN

»Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« kann die ethische Dimension nicht ausklammern; sie ist unverzichtbar angewiesen und verwiesen auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Ethik, in unserem Falle genauer: mit der theologischen Ethik bzw. »ethischen Theologie«. In Anlehnung an Vorstellungen *Wolfgang Klafki* zum Erwerb allgemeiner Bildung konzentrieren wir uns dabei auf »ethische Schlüsselprobleme« als »inhaltlichen Kern« ethischer Erziehung und Bildung,¹ die auch für den religiösen und religionsunterrichtlichen Bereich von elementarer Bedeutung sind. Die folgenden Kapitel wollen solche Kern- und Schlüsselprobleme thematisieren und ethisch bedenken, wobei wir davon ausgehen, dass es sich bei ihnen um ganz zentrale, unsere Zeit, Welt und Gesellschaft bestimmende und umtreibende Probleme und – ethisch gewendet – »Verantwortungsperspektiven« handelt.² Im Modus »reflektierter Ethik« will sich der Band mit diesen Problemen und Perspektiven auseinandersetzen und zum »verständigen Umgang« mit ihnen anleiten und ermuntern, wobei in theologischer wie didaktischer Hinsicht der ethischen Urteilsbildung besonderes Gewicht zukommt.

- 1 *W. Klafki*, Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen, in: *K.-H. Braun (Hg.)*, Schule mit Zukunft: bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtags von Sachsen-Anhalt, Opladen 1998, 146–208, bes. 150 und 152; vgl. auch *ders.*, Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung, in: *N. Seibert/H. J. Serve (Hg.)*, Bildung und Erziehung an der Schwelle zum Dritten Jahrtausend, München 1994, 135–161.
- 2 Vgl. *H. Schmidt*, »Ethik« lernen?, in: *A.K. Tremel (Hg.)*, Ethik macht Schule! Frankfurt a.M. 1994, 36–42, bes. 41.

1.1 Voraussetzungen ethischer Urteilsfindung

Die allen Einzelartikeln für die Beschäftigung mit je ihrem Schlüsselproblem vorgegebene Gliederung »lebensweltlich/theologisch/didaktisch« hat im angestrebten Prozess ethischer Urteilsfindung insofern programmatischen Charakter, als sich in ihr wichtige Elemente auf dem Weg zu bedachter und begründeter ethischer Urteilsfähigkeit niederschlagen. Beim Element »*lebensweltlich*« geht es um den situativ bedingten Kontext der Schlüsselprobleme im Alltag und Leben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unserer heutigen Welt, Gesellschaft und Epoche. Sach- und situationsgerechte Diagnose und Analyse ist hier verlangt. Das Element »*theologisch*« verweist auf die Normen und Kriterien christlich verantworteten Umgangs mit den aufgewiesenen Schlüsselproblemen in der Verschränkung von dogmatischer und ethischer Reflexion, und das Element »*didaktisch*« erinnert die angesprochenen Lehrerinnen und Lehrer an ihre Vermittlungsaufgabe im schulischen Bedingungsfeld von Information, Kommunikation und Aneignung.

Folgt man *Wolfgang Klafki*, so markieren die »Schlüsselprobleme die inhaltliche Seite der Bildungsprozesse einer gegenwarts- und zukunfts-gemäßen Schule«, während seiner Meinung nach die »Schlüsselqualifikationen die Aufmerksamkeit auf die ›formale‹ Seite, nämlich auf zu entwickelnde *Einstellungen* und *Fähigkeiten*« lenken.³ Wenn wir freilich im Zuge unserer Arbeit an einer »reflektierten Ethik« die ethische Urteilsfähigkeit als religionsdidaktischen Zielhorizont ausweisen, wird unmittelbar einsichtig, dass eine solche Fähigkeit sich mitnichten als rein formal qualifizieren lässt, sondern gleichsam von Grund auf stets in Verbindung mit theologisch bestimmten Gehalten und Maßstäben gesehen und getätigt wird. Verstehen wir deshalb mit Klafki die auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer angestrebte ethische Urteilsfähigkeit als Einstellung bzw. Haltung, so ist damit auch ihre kognitiv-inhaltliche Komponente angesprochen, die bezogen auf einen christlichen RU sich vorrangig am christlichen Wertkonzept und entsprechenden Urteilkriterien orientiert. Für die ethische Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen verlangt das also undispenzierbar Reflexionsarbeit und theologisches Bedenken, das sich unter dem Anspruch eines denkenden und verstehenden Glaubens der Anstrengung des Denkens stellt. Um in dieser

3 *W. Klafki*, Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen, 152.

Beziehung nicht dem sattsam bekannten Vorwurf einseitiger Verkopfung und kognitivistischer Verengung oder Verkürzung im Prozess ethischer Urteilsfindung zu verfallen, gilt es daran zu erinnern, dass zu einer wirklich verhaltensbestimmenden Einstellung außer der kognitiven Komponente immer auch noch eine emotionale und pragmatische Dimension dazu gehören, was zu beachten ist, will man die eher kognitiv ausgerichtete Urteilsfähigkeit zu einem ganzheitlichen Prozess ethischer »Urteils-Bildung« werden lassen. Sie kann in mehrdimensionaler Entwicklung über und im Verein mit Kritik-, Argumentations-, Kommunikations-, Kooperations-, Empathie- und Vernetzungsfähigkeit ausgeweitet und angereichert werden bis hin zur Handlungsfähigkeit,⁴ welche gewissermaßen als Urteilsentschluss die Willenskomponente ebenso einschließt wie die Dimension praktischer Umsetzung.

Ethisches Lernen und Unterrichten ist auf seinem Weg vom bedachten Urteilen bis zum praktischen Handeln sowohl von biologischen und soziokulturellen Voraussetzungen und Bedingungen bestimmt, die sich direkter Verfügbarkeit entziehen, als auch von Absichten, Trieben, Bedürfnissen und Interessen, die je in Rechnung zu stellen sind und allem ethischen »Urteilen lernen« Möglichkeiten eröffnen und Grenzen setzen. Das alles zu beachten, ist sicher nötig, um mit Aussicht auf Erfolg die mit diesem Band angestrebte reflektierte Ethik auf den Weg haltungsmäßiger Vertiefung im Sinne ganzheitlicher Urteils-Bildung zu bringen. Dieses Lehr- und Lernanliegen bleibt aber unvollständig und unverbindlich, solange wir meinen, die oben angemerkte und angemahnte christlich-inhaltliche Dimension ausklammern zu können. Sie verlangt von den Religionslehrkräften – nicht von den Schülern und Schülerinnen – ein Einverständnis mit der christlichen Tradition und ihren elementaren Inhalten, das über ein neutral distanzierendes Verhältnis hinaus emotionale Ich-Beteiligung und existentielles Interesse impliziert und begründete Parteilichkeit und konfessorisches Reden nicht ausschließt. Solches Einverständnis heißt natürlich auf Seiten der Religionslehrerinnen und Religionslehrer keinesfalls fraglose Sicherheit von der Art eines scheinbar objektiv wahren ethischen Urteils, sondern ist, wie christlicher Glaube überhaupt, stets verbunden mit angefochtenem Zweifeln, Fragen und Ringen um das rechte, das sach- und menschengerechte ethische Urteil, das argumentativ überzeugend verantwortet werden muss! Gerade im Blick auf das Leh-

4 *W. Klafki*, aaO., 152f.

rer-Schüler-Verhältnis erwächst daraus gleichsam eine »Solidargemeinschaft« miteinander Fragender, Streitender, Suchender und Findender, in der Lehrende bei allem Erfahrungs- und Wissensvorsprung Mit-Lernende bleiben, Mit-Lernende auch da, wo sie im religionsunterrichtlichen Diskurs die christliche Position in einem ethisch strittigen Urteilsfall vertreten, verteidigen und möglichst vernünftig und glaubwürdig vermitteln wollen. Hier muss der Religionslehrer sich immer wieder bewusst machen, dass in seinem RU zunehmend mehr Kinder und Jugendliche sitzen, die kein vorgängiges Einverständnis mit dem christlichen Glauben mitbringen. Deshalb kommt dem »verständigen Umgang« im Prozess ethischer Urteilsfindung besonderes Gewicht zu und muss sich der RU, was seine Zielsetzung im ethischen Aufgabenbereich betrifft, in Bescheidenheit und kognitiver Bescheidung üben. Das heißt, sein ethisches Lehren und Lernen wird sich zu einem guten Teil im unterrichtlich relativ verfügbaren kognitiven Lernbereich bewegen, in dem es zielmäßig vor allem um Kennenlernen, Wissen, Orientieren, Urteilen und Argumentieren geht, ohne dass eine christliche Einstellung vorausgesetzt wird. Ethische Urteilsbildung begnügt sich in diesem Fall mit einem kritisch bedachten ethischen Orientierungswissen und lässt es im Übrigen offen, inwieweit die Schüler und Schülerinnen das christlich fundierte und motivierte ethische Urteil, das sie im RU kennen gelernt und kritisch diskutiert haben, für sich selbst als handlungs- und lebensrelevant übernehmen können. Dessen ungeachtet enthebt diese kognitive Bescheidung die Lehrkräfte christlichen RU gerade in erzieherischem Interesse nicht der Aufgabe, didaktisch und methodisch darüber nachzudenken, welche Voraussetzungen gegeben sein müssten und welche Möglichkeiten, Mittel und Wege es gibt, damit gelerntes Urteilswissen gegebenenfalls ausgeweitet und vertieft werden kann in Richtung auf eine Urteils-Bildung, die im Einzelfall bis hin zu einem selbst-bewussten und -bestimmten, existentiell verifizierten Urteilsentschluss mit entsprechender Handlungsbereitschaft gelangen könnte. Um dieser ethischen Zielvision religionsunterrichtlich annähernd gerecht werden zu können, ist es nützlich und erforderlich, wenn wir uns im Zuge »reflektierter Ethik« zunächst über die Schritte und Sachmomente klar werden, die im Prozess ethischer Urteilsfindung durchlaufen werden.

1.2 Der Weg ethischer Urteils-Bildung

Grob gegliedert lässt sich der *Weg ethischer Urteilsbildung* an dem inzwischen im ethischen Diskurs bewährten *Dreischritt* »*Sehen – Urteilen – Handeln*« orientieren,⁵ insbesondere wenn man ihn noch »schrittweise« differenziert.⁶

1.2.1 *Sehen/Wahrnehmen*

In diesem ersten Schritt geht es um das genaue Sehen und Sichten bzw. die aufmerksame und möglichst sachkundige Wahrnehmung der Situation und des ethischen (Schlüssel-)Problems, das in dem betreffenden »Fall« ethisch urteilsrelevant ist. Dabei stehen »Situationsanalyse« und »Problemfeststellung« in einem so engen, sich wechselseitig bedingenden Verhältnis zueinander, dass man sie in einem Moment zusammennehmen kann.⁷ Wichtig dabei ist vor allem, dass ethische Urteile nicht deduktiv aus biblischen oder theologischen Prämissen hergeleitet werden, sondern erwachsen aus einer umfassenden Klärung und Deutung der lebensweltlich voroteten Situation. Als Ausgangspunkt empfiehlt sich – auch religionsunterrichtlich – die Fokussierung auf einen konkreten Fall aus dem gesellschaftlichen Alltag und der Lebenswelt der Zeitgenossen, der nach einer ethischen Entscheidung »ruft«. Eine solche »Kasuistik« verlangt genaues Hinsehen und differenziertes Wahrnehmen der gegebenen Situation, ihrer Tatbestände, ihrer Mängel, Schwierigkeiten und Probleme, was unter Berücksichtigung einschlägiger wissenschaftlicher Erkenntnisse möglichst situations- und sachgemäß erfolgen sollte. Involviert in solcher Situations- und Problemanalyse gilt es die genuin ethische Fragestellung herauszuarbeiten und möglichst so zu formulieren, dass sie zum Nachdenken, Streiten und Urteilen motiviert.

5 Zur Herkunft des Dreischritts vgl. *M. Heimbach-Steins*, Einmischung und Anwaltschaft, Ostfildern 2001, 67 ff.

6 Vgl. dazu *H.E. Tödt*, Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung, in: ZEE 21/1977, 81–93; außerdem *ders.*, Der Spielraum des Menschen, Gütersloh 1979, bes. 47–50.

7 So *O. Höffe*, Bemerkungen zu einer Theorie sittlicher Urteilsfindung (H.E. Tödt), in: ZEE 22/1978, 181–187, bes. 185.

1.2.2 Urteilen

Nach Sichtung, Wahrnehmung und Klärung von Sachverhalt und Situation und nach der Identifizierung des ethischen Problems gelangt die Urteilsfindung in ihren Kernbereich. Hier gilt es zunächst für alle am Prozess der Urteilsfindung Beteiligten sich bewusst zu machen, was sie selbst mit je ihren eigenen Erfahrungen, Vorstellungen und Auffassungen an Urteilspotential mitbringen, um dem anstehenden Problem zu begegnen, Vor-Urteile zu äußern, Handlungsmöglichkeiten vorzuschlagen und »Verhaltensalternativen« mit ihren voraussehbaren Folgen in Betracht zu ziehen und, wenn möglich, mit anderen zu diskutieren.⁸ Spätestens jetzt kommt die ethische Fundamentalfrage ins Spiel: Wonach soll ich eigentlich urteilen? Woran soll ich mich orientieren? Und spätestens jetzt kommen die Normen, Kriterien und Perspektiven ethischen Urteilens und Handelns ins Spiel, die im pluralen Konzert heutiger Normen und Werte intensive gedankliche Auseinandersetzung verlangen. Hier geht es dann im Normendiskurs als »Normenprüfung« um die »Sichtung und Wahl ethisch relevanter Entscheidungskriterien«.⁹ Das heißt natürlich für die »ethische Reflexion« im Kontext christlichen RU vorrangig Nachdenken über die Prinzipien, leitenden Kriterien und Grundperspektiven christlichen Glaubens und Urteilens. Sie stellen die entscheidende Verbindung dar und her zwischen der aus der Situationsanalyse erwachsenen oder erhobenen ethischen Frage und dem handlungsbereiten Urteilsentschluss, der nicht nur schulisch gesehen als optimales Ziel auf dem Weg der Urteils-Bildung angesehen werden kann.

Als Kriterien und Perspektiven auf der Basis christlichen Gottesglaubens müssen diese Prinzipien theologisch und ansatzweise auch bereits didaktisch verantwortet werden. Hier verschränken sich ethische und dogmatische Reflexion, denn im Hinblick auf die angewandten prinzipiellen Urteilkriterien muss Auskunft gegeben und Rechenschaft abgelegt werden über die sie begründenden Glaubens- und Lebenshaltungen. Christliche Ethik ist hier verwiesen auf den biblischen Gottesglauben und die ihm eigenen Grundinhalte und -symbole. Sie sind zwar im Letzten nicht rational ableitbar, sind aber im und für den ethischen Diskurs so argumentativ zu vertreten, dass sie sich, wo möglich, mit den Konvergenzen, Übereinstimmungen

8 *H.E. Tödt*, Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung, 83.

9 Ebd.

und Überschneidungen hinsichtlich der Argumente der Vernunft »arrangieren«. Darauf bereits in der Situationsanalyse und Problemfeststellung zu achten, macht das didaktische Interesse aus, das für Religionslehrerinnen und -lehrer den Gang ethischer Urteils-Bildung vom ersten Schritt an durchgängig begleitet. Das gründet nicht nur in der Meinung, dass es keine »wertfreie Vernunft« gibt, sondern vor allem in der Überzeugung, dass ethische Reflexion, die im christlichen Glauben wurzelt, nicht eo ipso »unvernünftig« ist, sondern eher »urvernünftig« und deshalb für Argumente der praktischen Vernunft auch weitgehend zugänglich ist. Das bedeutet, dass ethisches Argumentieren und Urteilen aus der Sicht des christlichen Glaubens grundsätzlich »als sinnvoll und nachvollziehbar für alle Menschen guten Willens ausgewiesen« und bedingt auch vermittelt werden kann.¹⁰

In der Konsequenz dieser Auffassung, nach der die »biblischen Grundperspektiven« »nicht einfach als Offenbarungswahrheiten« für einen »inneren Zirkel von Glaubenden« verstanden werden dürfen,¹¹ sondern in hohem Maße an der uns umgebenden Wirklichkeit allgemein zugänglich und vernünftig verifiziert werden können und sollen, wird unübersehbar deutlich, wie wichtig gerade bei den Schritten der »Normenprüfung« und des »Urteilsentscheid« die theologische Auseinandersetzung mit den leitenden Urteilkriterien ist. In den folgenden Artikeln zu den ausgewählten Schlüsselproblemen wird uns eine Vielfalt solcher *Kriterien* begegnen, die bei aller Verschiedenheit im Einzelnen ihren richtungsweisenden Wurzelgrund im christlichen Gottesglauben, seiner Schöpfungssymbolik, seinem Menschenbild, seiner Christusbotschaft haben. Darin und daraus begründet finden sich dann im Prozess theologischer Beurteilung der in Frage stehenden Schlüsselprobleme wichtige Werte und Normen wie z. B. das 1. Gebot, die Antithesen der Bergpredigt, die Goldene Regel, Menschenwürde und -gerechtigkeit, Lebensförderlichkeit, Frieden und Freiheit, Barmherzigkeit und Solidarität, »Option für die Armen« und vor allem das Liebesgebot, das so gut wie nirgends fehlt. Angesichts einer solchen Mustersammlung ethischer Urteilkriterien hält es schon auf den ersten Blick nicht schwer, einen weiten Konvergenzraum für gemeinsames vernünftiges Argumentieren und Urteilen wahrzunehmen.

10 H. Bedford-Strohm, *Moderne Wirtschaft und die christliche Hoffnung auf Gerechtigkeit*, in: U. Link-Wieczorek u. a., *Nach Gott im Leben fragen, Gütersloh/Freiburg/Basel/Wien 2004*, 120–143, bes. 134.

11 Ebd.

Dieses Interesse an konvergierender Argumentation darf gerade für den ethischen Diskurs nicht gering eingeschätzt werden, bekommt aber seine Grenzen signalisiert, sobald gleichsam als »Proprium einer christlichen Ethik« das Kontrastprogramm der Antithesen der Bergpredigt oder die »radikale Forderung« des Liebesgebotes in die Diskussion gebracht wird. Nun ist es sicher nicht falsch, im Liebesgebot und seiner Begründung das ethische Proprium christlichen Gottesglaubens zu sehen. Auch dass mit ihm »eine Umkehrung der natürlichen, die Durchsetzung gegenüber den Mitmenschen suchenden Lebensrichtung gefordert« ist,¹² deutet ein wichtiges Wesensmoment christlicher Agape an, heißt aber noch nicht, dass es für vernünftige Argumentation unzugänglich wäre. Im Gegenteil: für die »radikale Forderung«, das »Leben des anderen in Obhut zu nehmen«,¹³ sprechen viele sehr vernünftige Gründe, die auch ihrer Grundvoraussetzung geschenkten Lebens eine gewisse Allgemein-zugänglichkeit vermitteln. Gerade in Bezug auf das Liebesgebot ist dieser Hinweis besonders wichtig, weil es im Prozess der ethischen Urteilsfindung gleichsam als Radikalkriterium fungiert, das als ethische Grundperspektive und ethisches Korrektiv essentiell mit allen anderen Urteilskriterien verbunden ist. In diesem Sinne spricht *Eduard Tödt* von einer »*Meta-norm*, von der her und auf die hin alle partikularen Normen zu interpretieren sind«. ¹⁴ Das gilt für die christlichen Normen, bezieht sich aber auch auf andere soziale Normen, die »nicht einfach antithetisch« zu verstehen sind, sondern konvergent interpretiert werden wollen und dazu ihren Anteil an eigenen Einsichten in den Urteilsdiskurs mit einbringen. Hier ist »verständiger Umgang« mit den ethischen Maßstäben verlangt, die den Urteilsentschluss bestimmen und ihm letztendlich zur Umsetzung in konkretes Handeln verhelfen wollen. Daran wird einmal mehr die große Bedeutung sichtbar, die der ethischen Reflexion der Kriterien im Urteilsprozess zukommt. Besonders für den RU und sein Lernziel der Urteilsfähigkeit ist das zu beachten und ein eigenständiges Aufgabenfeld auszuweisen, das sich intensiv mit der Reflexion der Prinzipien, Perspektiven und Kriterien ethischen Urteilens und Begründens beschäftigt.

12 *O. Höffe*, aaO., 187.

13 Vgl. *K.E. Logstrup*, Die ethische Forderung, Tübingen 1959 (!); außerdem *R. Lachmann*, Ethische Kriterien im Religionsunterricht, Gütersloh 1980 – eine Arbeit, der es zentral um die Verifikation des Agapekriteriums an der uns umgebenden Wirklichkeit geht!

14 *H.E. Tödt*, aaO., 92.

1.2.3 Handeln

Streng genommen gehört der Schritt des Handelns nicht mehr zum Prozess der Urteilsbildung. Er stammt mit den ihm vorangehenden Schritten »Sehen« und »Urteilen« aus der Welt gesellschaftlich-politischen Handelns und politischer Stellungnahmen der Kirchen und begegnete z.B. besonders profiliert in dem Wirtschaftshirtenbrief der US-amerikanischen römisch-katholischen Bischöfe von 1986, der dann auch in einschlägigen Verlautbarungen der beiden großen Kirchen in Deutschland Aufnahme fand.¹⁵ Es liegt auf der Hand, dass sich solche für die gesellschaftliche und politische Öffentlichkeit verfassten Erklärungen nicht mit bloßen Willenserklärungen abfinden können, sondern vor allem auf praktische Umsetzung und konkretes Handeln aus sein müssen. Im uns interessierenden Bereich schulischer und religionsunterrichtlicher Bildung ist zwar konkrete Umsetzung von Urteilsentschlüssen in Handeln nicht ausgeschlossen, besonders wenn es das Schulleben oder die direkte religionsunterrichtliche Praxis betrifft, aber im Wesentlichen wird sich der zu reflektierende, zu lernende und zu übende Prozess ethischer Urteilsbildung damit begnügen müssen, dass er seine Schülerinnen und Schüler zu bedachter Urteilsfähigkeit und – bei einverständlicher Offenheit für den christlichen Glauben – vielleicht auch weiter bis zu begründetem Urteilsentschluss mit Bereitschaft zum Handeln bringen kann, während sich demgegenüber das urteilsgemäße Handeln in entsprechenden Lebenssituationen und Problemfällen dem direkten Einfluss schulischen Unterrichts in der Regel entzieht.

*Eduard Tödt*s Abfolge der sechs Schritte ethischen Urteils vermeidet deshalb auch die »schritt-weise« Rede vom Handeln und endet mit dem »Urteilsentscheid«, der für ihn »oft nur vorläufig und tentativ getroffen« wird, weshalb er noch eine »rückblickende Adäquanzkontrolle« vorschlägt, die feststellen soll, ob »das Ergebnis [qua Urteilsentscheid, R.L.] wirklich dem festgestellten Problem adäquat ist«. ¹⁶ Auch wenn man in dieser Kontrolle nicht unbedingt einen eigenständigen Schritt auf dem Weg der Urteilsfindung sehen muss, ¹⁷ bleibt doch auch diese Adäquanzkontrolle ganz befangen im Urteilsbereich und bringt keinen Überstieg in das Handeln gemäß dem kontrollierten Urteilsentscheiden. Für Tödt stellt sich das ethi-

15 Vgl. *M. Heimbach-Steins*, Einmischung und Anwaltschaft, 66–78 und *H. Bedford-Strohm*, aaO., 133 ff.

16 *H.E. Tödt*, aaO., 83.

17 *O. Höffe*, aaO., 186.

sche Urteil eben ganz unpräventios »als ein integrierter Erkenntnis- und Willensakt dar, in welchem der Urteilende zu einem ihn herausfordernden Sachverhalt Stellung nimmt und dabei auch über sich selbst in seinem Verhältnis zu diesem Sachverhalt« und – so fügen wir im Anschluss an das oben zu den Urteilkriterien Gesagte hinzu – in seinem Verhältnis zu dem ihm eigenen Lebens- und Glaubensverständnis »mit entscheidet«. ¹⁸

Damit rücken noch einmal die Lehrerinnen und Lehrer ins Blickfeld ethischer Urteilsfindung und -bildung. Für sie persönlich sollen die vorgestellten Schritte ethischen Urteils Anleitung und Anregung sein zu eigener ethischer Urteils-Bildung auf dem Weg zu umfassender ethischer Kompetenz, die nicht nur das urteilsgemäße Handeln mit einschließt, sondern auch die Fähigkeit, die erlernte ethische Kompetenz im Bereich der Urteilsfindung didaktisch und methodisch im RU umzusetzen. Für die Religionslehrer und -lehrerinnen werden damit die von Tödt unterschiedenen und beschriebenen Schritte ethischen Urteils durch einen weiteren wichtigen Schritt ergänzt und erweitert, in dem es um das Lehren und Lernen ethischen Urteilens im RU geht. Kennen lernen, verstehen, kritisch bedenken, kommunizieren und an geeigneten Fallbeispielen auch anwendend üben ist hier im Blick auf die Schülerinnen und Schüler angesagt und angestrebt, wobei der theologischen Auseinandersetzung mit zentralen ethischen Prinzipien und Kriterien genügend Zeit eingeräumt werden sollte. Was damit für didaktische Anforderungen verbunden sind, hat sich oben schon angedeutet und findet anschließend in den Überlegungen zu Methoden und Formen ethischer Erziehung seine ausführliche Ergänzung.

18 H.E. Tödt, aaO., 87.

2. ETHISCHES LERNEN: METHODEN UND FORMEN

GOTTFRIED ADAM

In der *methodischen Reflexion* wird danach gefragt, *wie, auf welchen Wegen und mittels welcher Verfahren* bestimmte Themen im Unterricht zum Zuge kommen können.¹ Grundsätzlich gilt, dass alle Methoden für Unterricht und Erziehung auch für die ethische Bildung in Frage kommen und verwendet werden können.² Gleichwohl gibt es Methoden, Verfahren und Wege, die sich für die ethische Bildung als besonders geeignet erwiesen haben. Diese sind Gegenstand des folgenden Beitrages.³

Friedrich Schweitzer hat fünf Grundformen ethischen Lehrens und Lernens herausgearbeitet: die sittliche Elementarbildung, das Lernen von Vorbildern, den erziehenden Unterricht, das Schulleben sowie die Gestaltung der Schule als Institution.⁴ Dabei sind Emotionen (moralische Gefühle), Glaubensüberzeugungen (Credo) und kognitive Reflexion (Ratio) auf unterschiedliche Weise beteiligt, aber im Sinne ganzheitlichen Lernens auf das gegenseitige Zusammenspiel angewiesen.

Hinsichtlich der methodischen Umsetzbarkeit wird im Folgenden eingegangen auf das Lernen an und von Vorbildern, ethische Ur-

- 1 Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Beitrag »Methoden ethischer Erziehung«, in: *G. Adam/F. Schweitzer (Hg.)*, Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 110–128.
- 2 Für einen Gesamtüberblick zur Methodik sei auf gängige Handbücher verwiesen wie: *G. Adam/R. Lachmann (Hg.)*, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 1, Göttingen ⁴2002, Bd. 2, Göttingen ²2006 ; *H. Meyer*, Unterrichtsmethoden. Bd. 1, Frankfurt a.M. ¹⁰2003, Bd. 2, Frankfurt a.M. ¹¹2000.
- 3 Zur Sache vgl. *H. Schmidt*, Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. I. Grundlagen, Stuttgart u. a. 1983; *F. Oser/W. Althof*, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart ⁴2001.
- 4 Grundformen ethischen Lehrens und Lernens, in: *G. Adam/F. Schweitzer (Hg.)*, Ethisch erziehen, 62–80.

teilsbildung (Methode der Dilemmadiskussion und Verfahren der Wertklärung), die Fallstudie, soziale Interaktionsansätze (soziale Perspektivenübernahme) und Schule als ethischem Erfahrungsraum (Schulklima und Gerechte-Gemeinschafts-Schule).

2.1 *Lernen am Modell*

Das Lernen an Vorbildern gehört zu den eindrücklichsten Formen des Lernens im menschlichen Leben überhaupt. Die wissenschaftliche Pädagogik hat sich gegenüber dem Lernen an Vorbildern allerdings eher skeptisch verhalten. Aber die psychologischen Untersuchungen von *Albert Bandura*⁵ haben empirisch belegt, dass wir als Erwachsene gar nicht umhin können, als Vorbilder wahrgenommen zu werden. Ob wir es wollen oder nicht, wir werden durch die Kinder und Jugendlichen als Modelle des Lernens in Anspruch genommen.

Dabei ist es wichtig, auf eine Differenzierung zu achten: Gegenüber einem Verständnis des Vorbildlernens, das sich an einer rein nachahmenden Rezeption orientiert, gilt es, einen reflektierten Umgang mit der Vorbildwirkung zu bedenken und zu praktizieren. Es geht nicht darum, dass die Kinder und Jugendlichen das Beispiel im Sinne eines Vorbild-Abbild-Lernens ungeprüft übernehmen, vielmehr ist das Vorbild Beispiel in dem Sinne, dass an ihm erkennbar wird, in welcher Weise es zu seinem Verhalten und seiner Entscheidung gekommen ist.

Die biographischen Schlüsselerfahrungen und die darin erkennbaren Entscheidungsmuster und -kriterien sind dasjenige, was für Heranwachsende Orientierungshilfe sein kann. In der neueren Diskussion versucht man dieses Verständnis von Vorbild dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass man vom »Lernen am Modell« spricht. Menschen sind Modelle, die zu denken geben und zu denen auch problematische Seiten gehören (können). Sie sind keine sündlosen, vollkommenen Wesen, sondern konkrete Menschen, auch in ihrer Widersprüchlichkeit. Wenn nicht der Weg der bloßen Nachahmung intendiert und gegangen wird, besteht Aussicht, dass die Modelle eben auch zu Wegbereitern der Selbstbestimmung der Heranwachsenden werden können.

5 Lernen am Modell, Stuttgart 1976.

Biographiebezogenes Lernen ist zudem in aller Regel eindrückliches Lernen.⁶ Die Begegnung mit Vorbildern/Modellen kann auch mit Hilfe von Medien (Film, Fernsehen, Literatur) geschehen. Dabei verdienen die Modelle, die durch die öffentlichen Medien (Stars, Sportler usw.) präsentiert und kreiert werden, ebenfalls Beachtung. – Im Übrigen ist zu bedenken, dass neben den großen Modellen (wie *D. Bonhoeffer*, *M.L. King*) auch der Bezug zur Nahwelt wichtig ist. Neben den großen Vorbildern sind darum die »Heiligen des Alltags« für ethische Lernprozesse relevant.

2.2 Förderung der moralischen Urteilsbildung

2.2.1 Moralische Diskussion in der Klasse

Im Zuge seiner Forschungen zu den Stufen der moralischen Urteilsbildung hat *Lawrence Kohlberg* die Dilemma-Methode entwickelt.⁷ Die ursprünglich zu Forschungszwecken ausgearbeitete Methode, die von hypothetischen Dilemmata ausging, ist dahingehend weiterentwickelt worden, dass selbst erlebte moralische Konflikte aus der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen und aus der umgebenden Gesellschaft im Unterricht verwendet werden.

Eine klassische Darstellung zur Durchführung einer Moraldiskussion im Klassenzimmer stammt von *Barry K. Beyer*.⁸ Viele spätere Darstellungen beziehen sich auf ihn. Als Flussdiagramm ergibt sich das Gesamtbild auf S. 26 (s. dort!).

Gemäß dem Kohlberg'schen Ansatz sind die moralischen Diskussionen unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes der Schüler und Schülerinnen zu führen. Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit geschieht dadurch, dass die Argumente jeweils eine Stufe höher angesetzt werden als der derzeitige Stand der Kinder und Jugendlichen ist (Konvention +1).

6 Als konkretes Beispiel s. *G. Adam*, M.L. King »I have a dream«. Fachdidaktische Überlegungen zum Ansatz einer narrativen Friedenspädagogik, in: *Schulfach Religion* 24/2005, 171–182.

7 Dazu *L. Kohlberg*, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt a.M. 1995.

8 *Conducting Moral Discussions in the Classroom*, in: *Social Education* 40/1976, 194–202, hier: 199 [Übersetzung: G.A.].