

Michael Winklmann

# Moralische Kompetenz

Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral

Universitätsverlag Osnabrück

V&R Academic

# Werte-Bildung interdisziplinär

Band 6

Herausgegeben von

Martina Blasberg-Kuhnke, Eva Gläser, Reinhold Mokrosch,  
Susanne Müller-Using und Elisabeth Naurath

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed.

Michael Winkmann

# Moralische Kompetenz

Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral

Mit 12 Abbildungen

V&R unipress

Universitätsverlag Osnabrück



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISSN 2198-1523

ISBN 978-3-8470-0856-9

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

**Veröffentlichungen des Universitätsverlags Osnabrück  
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Erzdiözese Bamberg und der Diözese Eichstätt.

© 2018, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / [www.v-r.de](http://www.v-r.de)  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen  
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

## Inhaltsverzeichnis

Danksagung . . . . .	9
0 Erlaubt oder verboten? Massenmedien und ethische Urteilsbildung . . .	11
I Entwicklung des Modells	
1 Vorstellungen von Schule und ihr Einfluss auf religiöse Wertebildung . .	17
2 Lebensweltliche Voraussetzungen Jugendlicher ... . . . . .	27
2.1 ... in entwicklungspsychologischer Hinsicht . . . . .	27
2.2 ... in der Zeichnung empirischer Studien . . . . .	37
2.2.1 Die 17. Shell Jugendstudie 2015 . . . . .	37
2.2.2 Eine qualitativ-empirische Interviewstudie zu Einflussfaktoren für Wertebildung . . . . .	40
2.2.3 Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive . . . . .	41
2.2.4 Wie ticken Jugendliche 2016? . . . . .	43
3 Definitionen . . . . .	47
3.1 Ethik – Ethos – Moral . . . . .	47
3.2 Wert . . . . .	48
3.3 Ethisches Lernen – Werterziehung – Wertebildung . . . . .	59
4 Ethisches Lernen – Ein historischer Überblick . . . . .	73
4.1 Schlaglichter vom frühen Christentum bis ins 20. Jahrhundert . . . .	73
4.2 Ethische Erziehung als Wertübertragung . . . . .	75
4.3 Die Wende zum Subjekt . . . . .	82
4.3.1 Von »Divini illius magistri« zu »Gravissimum educationis« . .	82
4.3.2 Vom Vaticanum II. bis zur Entwicklung eines Standardmodells	83
4.3.3 Vom Standardmodell bis zur Gegenwart . . . . .	93

5	Voraussetzungen von Wertebildung im 21. Jahrhundert . . . . .	103
5.1	Medientheorie . . . . .	107
5.1.1	Sybille Krämer – Das Medium im Horizont des Botenmodells . . . . .	108
5.1.2	Marshall McLuhan – Der »Universalheilige« der Medienwissenschaft . . . . .	115
5.1.3	Manfred Pirner – Medienweltorientierte Religionsdidaktik . . . . .	124
5.1.4	Ein religionspädagogisch gewendetes Medienverständnis . . . . .	130
5.2	Wahrnehmung als Leitkategorie eines religionspädagogischen Medienverständnisses . . . . .	136
5.2.1	Alttestamentlicher Exkurs – Was wir vom Tanz der Mirjam für eine wahrnehmungsorientierte Religionspädagogik lernen können . . . . .	139
5.2.2	Praktische Theologie als Theorie ästhetischer Praxis in praktisch-theologischer Perspektive – Albrecht Grözinger . . . . .	143
5.2.3	Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule – Georg Hilger . . . . .	147
6	Wertebildung als dynamisches Konzept . . . . .	153
6.1	Kompetenzen und Bildungsstandards im Bereich religiöser Bildung . . . . .	153
6.1.1	Bildungsstandards für den Religionsunterricht? . . . . .	154
6.1.2	Religiöse Kompetenz . . . . .	156
6.1.2.1	Ulrich Hemel . . . . .	156
6.1.2.2	Die Deutsche Bischofskonferenz . . . . .	157
6.1.2.3	Gabriele Obst . . . . .	159
6.1.2.4	Mirjam Schambeck . . . . .	160
6.2	Moralische Kompetenz . . . . .	163
6.2.1	Wahrnehmung als Dimension moralischer Kompetenz . . . . .	165
6.2.2	Kriteriologische Fähigkeit als Dimension moralischer Kompetenz . . . . .	166
6.2.3	Fähigkeit zum Diskurs als Dimension moralischer Kompetenz . . . . .	167
6.2.4	Fähigkeit zur Urteilsbildung als Dimension moralischer Kompetenz . . . . .	169
6.2.5	Fähigkeit zur Handlung als Dimension moralischer Kompetenz . . . . .	170
6.3	Drei Resonanzräume . . . . .	171
6.3.1	Resonanzraum christlich <i>gelebte</i> Moral . . . . .	171
6.3.2	Resonanzraum Emotionalität . . . . .	187
6.3.3	Resonanzraum jugendliche Lebenswelt . . . . .	195
6.3.4	Die Gewichtung der Resonanzräume . . . . .	198
6.4	Sozialität des Gewissens als Überbau – Hanspeter Schmitt . . . . .	200
6.5	Praktische Auslotung des Modells . . . . .	205
6.5.1	Ausgangspunkt: Ethische Herausforderung . . . . .	205
6.5.2	Schulung des Kompetenzbereichs Wahrnehmung . . . . .	207

6.5.3 Schulung des Kompetenzbereichs Kommunikation . . . . .	210
6.5.4 Schulung des Kompetenzbereichs Urteilen/Handeln . . . . .	212

## II Konkretisierung

7 Das Streben nach Perfektion – eine Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II . . . . .	217
7.1 Perfektion, ein ambivalenter Wunsch – inhaltliche Vorüberlegungen	217
7.1.1 Die Enhancement-Debatte – Eine Einführung aus theologischer Sicht . . . . .	219
7.1.2 Die Enhancement-Debatte im Religionsunterricht . . . . .	223
7.2 Methodische Vorüberlegungen . . . . .	225
7.3 Die Unterrichtssequenz . . . . .	227
7.4 Reflexion der Unterrichtssequenz . . . . .	239
7.4.1 Der Resonanzraum christlich gelebter Moral . . . . .	240
7.4.2 Der Resonanzraum jugendliche Lebenswelt . . . . .	241
7.4.3 Der Resonanzraum Emotionalität . . . . .	243
7.4.4 Fazit . . . . .	244
8 Abschluss . . . . .	247

## III Anhang

Material für den Unterrichtsversuch . . . . .	253
Literaturverzeichnis . . . . .	273
Autorenregister . . . . .	289
Schlagwortregister . . . . .	293
Bibelstellenregister . . . . .	295





## Danksagung

Die vorliegende Arbeit wurde 2017 an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertationsschrift eingereicht und für den Druck geringfügig überarbeitet. Ich bin froh, die Erarbeitungsphase nicht isoliert, sondern eingebunden in familiäre, berufliche und freundschaftliche Netzwerke verbracht zu haben. Für die vielfältige Unterstützung, die ich erfahren habe, möchte ich mich bedanken.

Zuallererst danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Georg Langenhorst. Durch seine Betreuung, die aus der Gewährung großer Freiheiten, aber auch in der deutlichen und konstruktiven Formulierung von Kritik bestand, ist diese Arbeit überhaupt erst möglich geworden. Von 2013–2018 war ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter Teil seines Augsburger Lehrstuhls für Didaktik des katholischen Religionsunterrichtes und Religionspädagogik und bekam so die Gelegenheit, gemeinsam mit ihm die religionspädagogische Landschaft sowie das spannende Schnittfeld von Literatur und Theologie zu erkunden.

Ich hatte während meiner Zeit in Augsburg die Gelegenheit, mein Projekt im dortigen religionspädagogischen Oberseminar zu präsentieren. Ich danke den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars für ihre Diskussionsbeiträge und kritischen Rückfragen. Prof. Dr. Kerstin Schlögl-Flierl danke ich für die Möglichkeit, mein Projekt als Gast im moraltheologischen Oberseminar vorstellen zu können.

Prof. Dr. Elisabeth Naurath und Prof. Dr. Martina Blasberg-Kuhnke danke ich für die Erstellung des zweiten bzw. dritten Gutachtens. Prof. Dr. Eva Matthes übernahm freundlicherweise eine Prüfertätigkeit bei meiner Disputation. Auch dafür danke ich herzlich.

Es freut mich sehr, dass das vorliegende Buch in der Reihe »Wertebildung interdisziplinär« erscheint. Ich danke Prof. Dr. Elisabeth Naurath, Prof. Dr. Martina Blasberg-Kuhnke, Prof. Dr. Eva Gläser, Prof. Dr. Reinhold Mokrosch und PD Dr. Susanne Müller-Using für die Aufnahme in diese Reihe. Sabine Zeier hat das Manuskript aufmerksam korrigiert. Auch dafür bin ich sehr dankbar. Die Erzdiözese Bamberg und die Diözese Eichstätt gewährten mir dankenswerterweise einen großzügigen Druckkostenzuschuss.

Das Verfassen einer Promotionsschrift ist kein Projekt, das in ein paar Wochen zu erledigen ist. Zwangsläufig ist das Umfeld, in dem sie entsteht, von einiger Bedeutung. Einige meiner Augsburger Kolleginnen und Kollegen sind mit der Zeit zu Freunden geworden. Ich danke Dr. Dominik Helms, Daniela Kaschke, Kristina Kieslinger, Luzia Maier und Matthias Werner für fachlichen Rat aber auch für ihre freundschaftliche Verbundenheit.

Mit meinen Freunden Christina und David Olszynski habe ich im Lauf der Jahre immer wieder über Wertebildung gesprochen und wertvolle Impulse von ihnen erhalten. Auch dafür bin ich dankbar.

Meine Eltern, meine Schwester und meine Frau haben immer wieder ehrliches Interesse an meiner Arbeit gezeigt und mir gleichzeitig deutlich gemacht, dass es abseits eines Dissertationsprojektes auch noch viele wichtige, spannende und schöne Dinge gibt. Ihnen gilt mein abschließender Dank.

Ingolstadt, im März 2018

Michael Winklmann

## 0 Erlaubt oder verboten? Massenmedien und ethische Urteilsbildung

*Wir machen Fehler, wir machen sie immer wieder, es ist unsere Natur – wir können gar nicht anders. Moral, Gewissen, gesunder Menschenverstand, Naturrecht, übergesetzlicher Notstand – jeder dieser Begriffe ist anfällig, sie schwanken, und es liegt in ihrer Natur, dass wir uns nicht sicher sein können, welches Handeln heute richtig ist und ob unsere Überlegungen morgen noch genauso gelten.<sup>1</sup>*

*(Die Staatsanwältin in Ferdinand von Schirachs Drama »Terror«)*

Im Sommer und Herbst 2016 löste ein Dramentext des Juristen und Schriftstellers Ferdinand von Schirach eine Debatte über ethische Urteilsbildung in der Mediengesellschaft aus. »Terror« wurde am 3. Oktober 2015 uraufgeführt und entwickelte sich zu einem der größten Erfolge der Theatersaison. Die Feuilletons äußerten sich wohlwollend und die Tatsache, dass das Stück im Jahr nach seiner Uraufführung an 22 Bühnen gespielt wurde, zeigt seinen großen Erfolg. Kritische Stimmen meldeten sich erst, als die ARD eine Fernsehfassung für den Herbst 2016 ankündigte.

»Terror« inszeniert einen Gerichtsprozess gegen den Bundeswehrkampfpiloten Lars Koch, der ein von einem Terroristen entführtes Linienflugzeug abschoß. Er verhinderte so, dass die Lufthansa-Maschine in die vollbesetzte Allianz-Arena gesteuert wurde. Das Stück konstruiert einen Fall, der – inklusive islamistisch motiviertem Flugzeugentführer – im medial von Terroranschlägen geprägten Sommer des Jahres 2016 aufhorchen lässt. Zusätzlich wird das Publikum in die Aufführung mit einbezogen. Alle Zuschauerinnen und Zuschauer sind für den Schöffendienst vorgesehen. Sie stimmen am Ende des Stückes ab: schuldig oder nicht schuldig. Je nach Publikumsmeinung endet »Terror« mit einer Verurteilung oder einem Freispruch. Medientheoretisch ist das ein Kniff, der die Funktionsweise vieler sogenannter »neuer« Medien in das altehrwürdige Theater holt: Zuschauerinnen und Zuschauer sind nicht mehr passive Konsumenten, sondern wirken aktiv an der Konstruktionsarbeit des Medienproduktes Theaterstück mit.

Für das Theater scheint dieses Prinzip der Publikumsbeteiligung kein Problem

---

<sup>1</sup>Ferdinand von SCHIRACH, *Terror*. Ein Theaterstück und eine Rede, München, Berlin und Zürich 2015, 118.

zu sein. Kritik wurde erst laut, als das Fernsehen ins Spiel kam und so ein viel größeres Publikum angesprochen werden konnte. Auch die Fernsehversion der ARD sah nämlich eine Abstimmung der Zuschauer vor.<sup>2</sup> Der Tenor der Kritiker lautete folgendermaßen: Eine durch islamistisch motivierte Terroranschläge verunsicherte Gesellschaft würde dazu aufgefordert, über das Grundgesetz abzustimmen. Schließlich mache die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland unmissverständlich schon in ihrem ersten Artikel klar, dass unter keinen Umständen das Leben einiger weniger Menschen mit dem Leben von vielen Menschen aufgerechnet werden dürfe.

Inwieweit diese Kritik am Stück und am Vorgehen der ARD berechtigt ist, soll hier nicht Thema sein. Hoch spannend ist aber, dass in einem Fernsehexperiment potenziell die gesamte Bundesrepublik dazu aufgerufen wird, über ein ethisches Dilemma abzustimmen. Die Kritik im Vorfeld lässt vermuten, dass diese medial inszenierte Auseinandersetzung mit einem so unbarmherzig konstruierten Dilemma durchaus das Potenzial hat, die öffentliche Meinung zu beeinflussen. Auch wenn das »Urteil« des Publikums momentan keine Wirkung hat, könnte es schließlich in einer hoffentlich nie eintretenden Zukunft zu einer Rechtfertigungsgrundlage werden.

Das Beispiel zeigt: Die Auseinandersetzung um Fragen von erlaubt und verboten, richtig und falsch ist immer aktuell. Medien können dazu genutzt werden, den Diskurs um solche Themen in ganz neue Bahnen zu lenken. Egal aber ob solche Fragen von Angesicht zu Angesicht oder in irgendeiner Weise medial vermittelt diskutiert werden, es braucht das richtige Handwerkszeug, um mit diesen Herausforderungen angemessen umgehen zu können. Die Ausbildung moralischer Kompetenz ist daher von großer Wichtigkeit. Und hier kommt die Schule ins Spiel. Sie ist neben der Familie der Ort, an dem Kinder und Jugendliche die Fähigkeit erwerben, sich eine begründete eigene Meinung zu einem ethisch relevanten Sachverhalt zu bilden – und im Idealfall auch das eigene Handeln an dieser Meinung ausrichten. Aus der Außenperspektive wird immer wieder der Religions- und Ethikunterricht genannt, in dem die Schülerinnen und Schüler *Werte lernen* sollen. Dabei sind die beiden Fächer, so unterschiedlich sie sonst auch sein mögen, in erster Linie eines nicht: der Ort für die *Vermittlung* eines Kanons bestimmter Werte und Normen.<sup>3</sup>

Dennoch hat Wertebildung zwischen einem an Geboten und Verboten orientierten sowie einem radikalen Laissez-faire-Ansatz seinen Platz im Religionsunterricht. In diesem Fach erleben Schülerinnen und Schüler, was es heißt, Werte konsequent aus einem im Wortsinn konfessionellem, also bekenntnisorientiertem, Standpunkt zu denken. Das ist nicht neu. Der historische Überblick über das The-

<sup>2</sup>Bei der Ausstrahlung am 17. Oktober 2016 stimmten 86,9 % für *nicht schuldig*. Vgl. dazu <http://www.daserste.de/unterhaltung/film/terror-ihur-urteil/voting/index.html>, zuletzt geprüft am 02.03.2018.

<sup>3</sup>Vgl. dazu Kapitel 3.3.

ma wird zeigen, dass schon in der alten Kirche christliche Erziehung und Moralerziehung eng miteinander verknüpft waren.<sup>4</sup> Deshalb ist auch kein vollkommener Neuentwurf von Wertebildung im Religionsunterricht angebracht. Vielmehr sollen einige Teile dieses großen Komplexes neu bzw. anders akzentuiert werden.

Dazu gehört eine Hinterfragung des durch die Kohlbergschule eingeführten, stark rationalen Zugangs zum Thema. Moralisch herausfordernde Situationen lassen sich nicht ausschließlich durch einen rational-kognitiven Blickwinkel fassen. Sie rufen häufig auch starke Emotionen hervor. Das zeigt das bereits erwähnte Theaterstück *Ferdinand von Schirachs*. Wer moralisch kompetent sein möchte, muss also gelernt haben, eigene und fremde Emotionen zu identifizieren und zu kontrollieren.

Das wiederum können Kinder und Jugendliche nur dann lernen, wenn *ihre* Lebenswelt auch im Bereich Wertebildung stärker in den Mittelpunkt rückt. Die klassischen bioethischen Dilemmata wecken zwar bis heute im Unterricht das Interesse von Jugendlichen. Allerdings kann nur ein geringer Teil der Schülerinnen und Schüler etwas aus eigener Erfahrung dazu beitragen. Hinzu kommt, dass bei Themen wie der Ethik des Lebensanfangs oder des Lebensendes in den Augen der Lernenden die eine »richtige« Antwort durch kirchliche Autoritäten vorgegeben wird. Das alles trägt nicht dazu bei, dem Faktor Emotion einen größeren Stellenwert im Bereich der Wertebildung zuzugestehen. So wichtig also konstruierte Dilemma-Situationen für entwicklungspsychologische Forschung und Diagnose sind, so sehr lassen sie den Eindruck entstehen, ethische Urteilsbildung sei etwas, das theoretisch am Reißbrett geleistet werden könne. Deshalb plädiert diese Arbeit für einen stärkeren, echten Lebensweltbezug.

Christlich gelebte Moral geht nicht in den 10 Geboten und der Bergpredigt auf. Schon lange hat der moraltheologische Diskurs sich hier von einem Denken in den Kategorien erlaubt und verboten entfernt. Dennoch muss Wertebildung im Religionsunterricht über einen *Eigenwert* verfügen, der nicht einfach eine strenge Abtrennung zu anderen, nicht religiös begründeten Modellen zum Ziel hat. Vielmehr soll die konsequent religiöse *Perspektive* des Modells sowie seine Anschlussfähigkeit an andere Ansätze deutlich werden.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil beginnt mit Begriffsdefinitionen sowie einem Überblick über Konzepte von Wertebildung und mündet schließlich in die Entwicklung eines eigenen Wertebildungsmodells. Im zweiten Teil wird dieses Modell praktisch erprobt. Eine den Ansprüchen empirischer Unterrichtsforschung genügende Untersuchung bleibt dabei ein Desiderat, da das bayerische Kultusministerium keine Genehmigung zur Unterrichtsforschung erteilte.

Zu Beginn der Arbeit werden entwicklungspsychologische sowie jugendsozio-

---

<sup>4</sup>Vgl. Kapitel 4 auf S. 73.

logische Studien referiert. Die aus ihnen hervorgehenden Erkenntnisse werden im weiteren Verlauf der Arbeit kritisch aufgegriffen. Nach einer Definition der wichtigsten Begriffe, die aufgrund der vielfältigen Konnotationen von Begriffen wie Ethik, Ethos, Moral, Werte aber auch ethischem Lernen, Werterziehung sowie Wertebildung nötig ist, folgt ein Überblick über die Geschichte der ethischen Erziehung. Er verdeutlicht, welche Ansätze ethischer Erziehung mit welchem Hintergrund im Lauf des letzten Jahrhunderts bereits verfolgt wurden. Außerdem zeigt er auf, wie historische Gedankengänge auch moderne Wertbildungsmodelle beeinflussen.

Unter Berücksichtigung medientheoretischer Ansätze wird im Folgenden *Wahrnehmung* als Leitkategorie eines religionspädagogischen Medienverständnisses vorgestellt, die auch für Wertebildung von entscheidender Bedeutung ist. Unter Zuhilfenahme der bisher erarbeiteten Erkenntnisse wird im Folgenden Wertebildung als dynamisches Konzept entwickelt. Es zeichnet sich durch drei Resonanzräume aus, die je nach Bedarf unterschiedlich gewichtet werden können. Konkretisiert wird dieses Modell im Anschluss durch die Entwicklung und Durchführung einer Unterrichtssequenz zum Thema »Streben nach Perfektion«.

In dieser Arbeit soll also ein Modell von Wertebildung im Religionsunterricht entwickelt werden, das die Trias von Lebenswelt – Emotion – Religion ernst nimmt und für Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert fruchtbar machen möchte. Denn wenn Jugendliche in der Schule moralische Kompetenz erwerben, muss man keine Angst davor haben, wenn sie später als Erwachsene über ein anspruchsvolles ethisches Dilemma urteilen sollen.

# Teil I

## Entwicklung des Modells





# 1 Vorstellungen von Schule und ihr Einfluss auf religiöse Wertebildung

*Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, daß die Familie heute leider nicht mehr den erzieherischen Wert früherer Tage besitzt.<sup>1</sup>*

(Wilhelm Krause, 1929)

Ethische Erziehung, ethisches Lernen, Werterziehung, Wertebildung – egal wie man die Auseinandersetzung mit Werten und Normen nennen möchte, sie hat *unter anderem* ihren Platz im Raum der Schule. Exemplarisch macht das die bayrische Verfassung deutlich: »Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden« (Art. 131 Abs. 1 BayVerf). Eines der wichtigsten Ziele von Schule betrifft also – für Bayern gesprochen<sup>2</sup> – die Bildung von Persönlichkeit. Damit ist die (religiöse) Auseinandersetzung mit Werten im Unterricht mit einem fundamentalen schulischen Anliegen verbunden.<sup>3</sup> Um aber die Funktion und das Anliegen *religiöser Wertebildung* in der Schule angemessen beschreiben zu können, muss verdeutlicht werden, welche Vorstellungen von Lernen und Lehren sowie den Aufgaben einer Lehrkraft unter dem Begriff Schule zusammengefasst werden sollen. Das soll vor allem in Auseinandersetzung mit einem Leitbild von Schule geschehen, das deren *familienergänzende* oder *kompensatorische* Funktion unterstreicht.

Fast jeder Mensch in unserer Gesellschaft ist zur Schule gegangen und hat dort positive oder negative, befreiende oder beklemmende Erfahrungen gemacht. Deshalb gibt es sicher so viele Vorstellungen davon, was Schule gut macht, wie es (ehemalige) Schülerinnen und Schüler gibt. Selbst eine Beschränkung auf die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern liefert immer noch unzählige subjektive Theorien zu Schule. Werner Wiater beschreibt diese – trotz oder wegen ihrer

---

<sup>1</sup> Wilhelm KRAUSE, Die höhere Waldschule Berlin-Charlottenburg, Berlin 1929, 8.

<sup>2</sup> Auch in anderen Landesverfassungen finden sich ähnliche Ziele. In Hessen heißt es beispielsweise »Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden« (Art. 56 Abs. 4 Verf HE). Sachsen hat sich folgendes Ziel gegeben: »Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigem, zur Nächstenliebe, zum Frieden [...] zu erziehen« (Art. 101 Abs. 1 Sächs-Verf).

<sup>3</sup> Schließlich sind Werte nach Hans Joas konstitutiv für das Subjekt. Vgl. hierzu Kapitel 3.2 auf S. 48.

starken subjektiven Ausrichtung – als »in hohem Maße handlungsleitend«<sup>4</sup> und fordert deshalb die Auseinandersetzung mit ihnen.

*Subjektive Theorien* sind Alltagstheorien. Sie werden im Bereich Schule gebildet, indem auf Wissen aus der formalen Ausbildung oder unterrichtspraktischen Situationen zurückgegriffen wird. Das geschieht bewusst oder unbewusst. Subjektive Theorien erklären bestimmte Geschehnisse und haben eine diagnostische sowie eine intervenierende Funktion. Weiterhin sind sie sehr stabil und werden nicht ohne Weiteres aufgegeben.<sup>5</sup> Für die Beantwortung der Frage, welche Vorstellung von Schule in unserer Gesellschaft vorherrschend ist, bilden subjektive Theorien ein wichtiges Element. Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat eine persönliche Vorstellung davon, was Schule ist und wie Schule sein soll. Diese Vorstellung bildet die Basis dessen, was eine Lehrkraft für *gute* Schule hält. Jede theoretisch fundierte Vorstellung davon, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit Werten im Religionsunterricht sinnvoll gestaltet werden kann, muss sich also vor der subjektiven Theorie der konkreten Lehrkraft bewähren. Das hat einen erdenden Effekt, der theoretische Vorstellungen in konkrete Schulwirklichkeit einbettet. Problematisch werden subjektive Theorien allerdings, wenn sie so fest sind, dass sie sich nicht mehr weiterentwickeln können.

Neben subjektiven Theorien (erster Grad) unterscheidet Wiater bei Schultheorien zwischen zwei weiteren Graden. Den zweiten Grad bilden »Leitbilder von Schule«<sup>6</sup>, die aus konkreten gesellschaftlichen und schulischen Beobachtungen heraus Defizite feststellen und konkrete Veränderungsvorschläge bereithalten.<sup>7</sup> Theorien dritten Grades »haben den Anspruch, ein Gesamtverständnis von Schule zu vermitteln, aus unterschiedlichen Perspektiven den Inbegriff von Schule zu fassen, ihn wissenschaftstheoretisch zu fundieren und wissenschaftsmethodisch abzusichern.«<sup>8</sup> Im Folgenden soll vor allem eine Auseinandersetzung mit einer Vorstellung von Schule stattfinden, die sich auf der zweiten Theorieebene befindet, nämlich der Vorstellung von Schule als *familienergänzender Einrichtung*. Eine Positionierung zu diesem Leitbild ist wichtig, da sie eine Weichenstellung zum Umgang mit der Frage bildet, was Wertebildung in der Schule bewirken kann und soll.

<sup>4</sup>Werner WIATER, *Theorie der Schule*, Donauwörth <sup>2</sup>2006, 22.

<sup>5</sup>Vgl. EBD., 23f.

<sup>6</sup>EBD., 24.

<sup>7</sup>Vgl. EBD.

<sup>8</sup>EBD., 34.

## Schule als familienergänzende Einrichtung

Seit den 1990er Jahren ist das Leitbild der Schule als familienergänzende Einrichtung wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Die Diskussion um die Einführung von Ganztagschulen hat diese Entwicklung noch verstärkt, da ihre vermeintliche kompensatorische Funktion immer wieder als Grund für ein längeres Verbleiben in der Schule genannt wird. »Defizitdiagnosen zur Familie« in Zusammenhang mit solchen Vorschlägen sind aber keineswegs neu, sondern ein Motiv, das sich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts nachweisen lässt,<sup>9</sup> wie folgendes Beispiel aus dem Jahr 1929 zeigt:

Der Vater ist häufig vom frühen Morgen bis zum späten Abend in der Werkstatt, im Bureau, im Geschäft tätig; nicht selten müssen Mutter und ältere Geschwister zum Lebensunterhalt beitragen. So kann sich die Familie erst des Abends zusammenfinden und hat vielfach aufgehört, eine wirkliche Lebensgemeinschaft zu sein. Den Eltern ist dadurch jede Möglichkeit genommen, sich um das Leben der heranwachsenden Söhne und Töchter so zu kümmern, wie es gerade heutzutage notwendig wäre. [...] Wenn die Familie auf diese Weise vielfach einen großen Teil ihrer alten, starken, inneren Kraftquellen eingebüßt hat, dann muß sie durch Einrichtungen ergänzt werden, die einen Teil der verloren gegangenen erziehenden und bildenden Werte übernehmen. Das kann nur die Schule sein, [...] in der die Jugend einen großen Teil des Tages verbringt.<sup>10</sup>

Die Forderung nach einer familienergänzenden Funktion von Schule ist also keine Entwicklung der letzten Jahre. Das lässt aufhorchen und lädt vor einer Positionierung dazu ein, die aktuellen Begründungsfiguren einer solchen Schulfunktion genauer zu untersuchen.

Der Erziehungswissenschaftler Peter Struck gehört zu den exponierten Vertretern einer Gruppe, die der Schule eine familienergänzende Funktion zuschreiben. Er plädiert dafür, die Aufteilung von Erziehungsaufgaben zwischen Familie und Schule zu verschieben. Schule muss seiner Meinung nach mehr Aufgaben übernehmen, die klassischerweise der Familie zugeschrieben werden. Er begründet diese Forderung damit, dass die Familie die ihr zugewiesenen Erziehungsaufga-

---

<sup>9</sup>Vgl. Sabine REH, »Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, dass die Familie heute leider nicht mehr den erzieherischen Wert früherer Tage besitzt.« Defizitdiagnosen zur Familie als wiederkehrendes Motiv in deutschen reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskursen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, in: Jutta ECARIUS et al. (Hg.), Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden 2009, 159–182.

<sup>10</sup>KRAUSE, Die höhere Waldschule, 8f.

ben in zunehmendem Maß nicht mehr erfüllen kann.<sup>11</sup> Zur Illustration zeichnet Struck ein Bild unserer Gesellschaft, das von »Scheidungsweisen«<sup>12</sup> und entwicklungsgestörten Schülern geprägt ist.<sup>13</sup> Diese stark pessimistisch gefärbte Sicht auf von der »klassischen« Familie abweichende Lebens- und Erziehungsformen lenkt allerdings den Blick weg von dem sinnvollen Anliegen, Schule und Familie als sich *gegenseitig ergänzende* Institutionen zu verstehen.

Die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegebene FIM-Studie (Familie, Interaktion & Medien) bescheinigt Eltern nämlich durchaus, dass diese sich für das Wohlergehen ihrer Kinder engagieren. Nach ihrem Familienbild befragt, stimmen 84 % der Eltern der Aussage »Familie bedeutet für mich Geborgenheit und Vertrauen« zu. Die Aussagen »Es kommt vor, dass ich meine Zeit lieber woanders vertreibe, damit ich nicht nach Hause gehen muss« und »Mir sind meine Freunde wichtiger als meine Familie« finden mit jeweils 3 % äußerst geringe Zustimmung bei Eltern.<sup>14</sup> Auch was die Kommunikationsquantität und -qualität angeht, zeichnet die Studie ein positives Bild. 87 % der Kinder zwischen 6 und 19 Jahren sind mit der Kommunikationsquantität in Bezug auf ihre Eltern zufrieden, bei den Eltern liegt der Wert bei 69 %. Die Kommunikationsqualität wird noch besser eingeschätzt. 97 % der Eltern bewerten sie als gut oder sehr gut. Bei Kindern wurde die Zufriedenheit mit der Kommunikationsqualität für beide Elternteile abgefragt. 94 % bewerten ihre Kommunikation mit der Mutter als gut oder sehr gut, 87 % schätzen ihre Kommunikation mit dem Vater als gut oder sehr gut ein.<sup>15</sup> Wenn man bedenkt, dass Erziehungsarbeit, die von Eltern geleistet wird, zu einem sehr hohen Prozentsatz auf Kommunikation basiert, dann bildet die FIM-Studie, die natürlich auch nur *einen* Blickwinkel auf das Thema Familie darstellt, eine Art »Ehrenrettung« der Familie als Erziehungsinstanz. Sicher gibt es Kinder, die von ihren Eltern vernachlässigt werden, die entwicklungsverzögert eingeschult werden, die Gewalterfahrungen machen mussten. Das dunkle Bild, das Struck von der Familie zeichnet, wird dem Bemühen vieler Eltern aber nicht gerecht.

Das zeigt sich auch, wenn der Blick auf den Grad der Unterstützung fällt, den Eltern ihren Kindern beim Durchlaufen der Schullaufbahn zugestehen. Für 90 % der Eltern hat Schule »eine Schlüsselfunktion für die Lebenschancen und Lebensverläufe ihrer Kinder.«<sup>16</sup> Nur ca. 10 % können oder wollen sich nicht mit dem

<sup>11</sup>Vgl. Peter STRUCK, Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt, Darmstadt 1996, 42f.

<sup>12</sup>EBD., 43.

<sup>13</sup>Vgl. Peter STRUCK/Ingo WÜRTL, Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach, Darmstadt 2010, 93f.

<sup>14</sup>Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hg.), FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien, Stuttgart 2012, 14.

<sup>15</sup>Vgl. EBD., 49–53.

<sup>16</sup>Katja WIPPERMANN et al., Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im

Schulerfolg ihrer Kinder auseinandersetzen.<sup>17</sup> Nun ist die Tatsache, dass Eltern ihre Kinder beim Bewältigen der Schullaufbahn unterstützen, keine Garantie für das Fehlen von Erziehungsdefiziten. Sehr wohl lässt sich aus dem Grad der Unterstützung allerdings ableiten, dass Eltern sich zum großen Teil für den schulischen Erfolg ihrer Kinder interessieren. Die große Masse der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten übernimmt also Verantwortung für ihre Kinder. Das relativiert das Bild, das Peter Struck von Schule zeichnet.

Generell kann die weiterführende Schule<sup>18</sup> nicht der Ort sein, an dem die im Bereich der Familie angesiedelten Erziehungsdefizite von Schülerinnen und Schülern ausgeglichen werden. Dafür unterscheiden sich Schule und Familie als Institution zu stark voneinander. Eltern/Bezugsperson-Kind-Beziehungen zeichnen sich dadurch aus, dass Kindern ein einmaliger, individueller Status zugeschrieben wird, der in einer individuellen Behandlung resultiert, während in der Schule ein Status – auch im Religionsunterricht<sup>19</sup> – erst durch Leistung erworben werden muss.<sup>20</sup> Dass Lehrkräfte in Einzelfällen doch Funktionen übernehmen, die eigentlich im Bereich der Familie eingeordnet sind, ändert nichts an der Tatsache, dass die Schule in ihrer derzeitigen Ausprägung nicht als Familienersatz *konzipiert* ist.

Die 10 % der Schülerinnen und Schüler, die von ihren Eltern keine Unterstützung erfahren, deren Lage »oft prekär, geprägt durch Arbeitslosigkeit, Krankheit, zerbrochene familiäre oder partnerschaftliche Strukturen«<sup>21</sup> ist, müssen Unterstützung erfahren. Gerade christlicher Religionsunterricht muss sich hier für die an den Rand gedrängten, prekär lebenden Schülerinnen und Schüler einsetzen. Das darf aber nicht heißen, dass Schule darauf *ausgerichtet* wird, zum Familienersatz zu werden. Der Umgang des Religionsunterrichts mit der Tatsache, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler keine »klassische« religiöse Sozialisation mehr erfahren, kann hier zum Beispiel werden. So wenig es der performativen Religionsdidaktik um »Einübung und Initiation«<sup>22</sup> gehen kann, so wenig darf Schu-

---

Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Stuttgart 2013, 52.

<sup>17</sup>Vgl. EBD.

<sup>18</sup>Diese Arbeit hat den Anspruch, allgemein gültige Aussagen über religiöse Wertebildung zu treffen. Dennoch zeigt sich, dass verschiedene Schulformen auf unterschiedliche Ausdifferenzierungen angewiesen sind. Die Bewertung der familienergänzenden Funktion von Schule für den Primarbereich muss dabei anders ausfallen, als dies in diesem Kapitel geschieht. Die weiterführenden Schulen – konkret das Gymnasium – bilden den praktischen Bezugsrahmen dieser Arbeit. Das schlägt sich notwendig auch im zugrundeliegenden Verständnis von Schule nieder.

<sup>19</sup>Das Leistungsprinzip, auf dem Schule aufbaut, darf nicht aus dem Blick verlieren, dass jede Schülerin und jeder Schüler unverlierbar mit Würde ausgestattet ist.

<sup>20</sup>Vgl. Helmut FEND, Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2006, 77.

<sup>21</sup>WIPPERMANN et al., Eltern – Lehrer – Schulerfolg, 52.

<sup>22</sup>Hans MENDL, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008, 67.

le in den primären Zuständigkeitsbereich der Erziehungsberechtigten eingreifen. Dennoch sollte eine Lehrkraft auf die Einhaltung bestimmter sozialer Normen pochen, die für geordneten Unterricht notwendig sind. Auch die Anbahnung von prosozialem Handeln ist eine Aufgabe, die sowohl in der Schule als auch in der Familie Raum haben sollte. Allein der Erziehungsinstanz Familie sollte es aber vorbehalten sein, bestimmte *Werthaltungen* und moralische Einstellungen *einzufordern*. Die Vorstellung von Schule, die dieser Arbeit zugrunde liegt, fühlt sich hier zur Zurückhaltung verpflichtet. Werte sind konstitutiv für die Persönlichkeit eines Menschen. Deshalb muss gerade ein am Subjekt orientierter Religionsunterricht Forderungen widersprechen, welche die *Aufgabe Werte* ausschließlich und damit auch in vermittelnder bzw. übertragender Absicht im schulischen Bereich verorten.

Schultheorien entstehen vor dem Hintergrund einer Zustandsbeschreibung (Wie ist Schule? Wie sind Schülerinnen und Schüler?) und zeichnen ein Bild davon, wie Schule sein soll. Die Befürworter eines familienergänzenden oder kompensatorischen<sup>23</sup> Leitbildes von Schule gehen von einer Zustandsbeschreibung aus, die zwar sicher auf einige Schulen in Deutschland zutrifft, insgesamt aber doch sehr pessimistisch erscheint.<sup>24</sup> Das hier ausgefaltete Schulverständnis, das die weiterführenden Schulen, konkret das Gymnasium im Blick hat, erkennt an, dass Aufgaben, die »klassisch« im Bereich der Familie liegen, auch im Raum der Schule an Bedeutung gewinnen. Wenn Schule aber bereits auf theoretischer Ebene als Familienersatz konzipiert wird, geht das einen entscheidenden Schritt zu weit. Die Frage, wie Schule sein soll, beeinflusst nämlich das tatsächliche Bild von Schule entscheidend. Wenn Schule als »Reparaturbetrieb der Gesellschaft«<sup>25</sup> verstanden wird, hat das konkrete Auswirkungen auf Schulwirklichkeit, die für die folgenden Ausführungen aber vermieden werden sollen.

Eine auf der theoretischen Reflexionsebene der theologischen Ethik angesiedelte Gefahr einer solchen Sicht auf Schule ist die Ausklammerung tugendethischer Ansätze. Im Gegensatz zu einer Normethik, die die Frage nach moralisch *richtigem* und moralisch *falschem* Verhalten stellt, fragt Tugendethik danach wie eine moralisch *gute* Handlung aussehen kann.<sup>26</sup>

Das Zueinander von Norm- und Tugendethik macht den Eigenwert theologischer Ethik aus. Der Verweis auf den Tugendbegriff zeigt, dass »Moral zunächst nichts mit von außen an das Subjekt herangetragenen Forderungen zu tun hat, sondern ein den Menschen in seinem Innersten herausforderndes und so seine Identität treffendes Phänomen ist.«<sup>27</sup> Das heißt konkret: Wer möchte, dass Schü-

<sup>23</sup> Vgl. STRUCK, Die Schule der Zukunft, 38–42.

<sup>24</sup> Die *subjektiven Wahrnehmungen* vieler Lehrkräfte greifen diese pessimistische Sicht allerdings auf. Vgl. dazu WIPPERMANN et al., Eltern – Lehrer – Schulerfolg, 336–342.

<sup>25</sup> Vgl. STRUCK/WÜRTL, Lehrer der Zukunft, 93–98.

<sup>26</sup> Gerhard MARSCHÜTZ, theologisch ethisch nachdenken. Band 1: Grundlagen, Würzburg 2009, 162.

<sup>27</sup> EBD., 162f.

lerinnen und Schüler in der Schule moralische Kompetenz erwerben, muss auch nach der »Innendimension des Handelns«<sup>28</sup> fragen. Der us-amerikanische Moralthologe James Keenan macht die eben beschriebene Verflechtung von Norm- und Tugendethik an einem Beispiel aus dem Familienkontext deutlich:

The work of parents in teaching their children to become fine human beings is a long one and parents are constantly generating rules so as to guide their children not only or primarily to right conduct but rather to becoming responsible, virtuous people. That is, every parent gives rules to their children simply to help them grow in virtue. [...] We can easily imagine a parent saying to a ten-year-old, Tommy, be back from Johnny's by 5:30 p.m. I don't want you out past dark. Here the parent is teaching the child to socialize on his own, to develop new bonds of friendship beyond the family household, and at the same time to realize the responsibility to participate in family life while being vigilant of the fact that growth toward greater maturity means assuming forms of self-governance one step at a time. This particular rule, then, is training Tommy to engage a variety of virtues like friendship, responsibility, self-care, and prudence.<sup>29</sup>

Im Idealfall sind die Regeln, die innerhalb einer Familie aufgestellt werden, also keine reinen Normen, sondern dienen auch dem Erlernen von Tugendhaftigkeit. Im Bereich der Schule besteht nun die Gefahr, die kompensatorische Funktion auf die Normen sozialer Erwünschtheit zu reduzieren. Damit bekäme Schule als Familienergänzung eine rein normative Funktion. Das Zueinander von Norm- und Tugendethik würde aufgehoben werden. Positiv gewendet heißt das aber auch, dass mit dem Verhältnis von Norm- und Tugendethik ein Mittel gefunden ist, das zeigt, inwieweit Schule und Familie einander auf diesem Feld ergänzen können. Eine Verflechtung beider ethischer Formen garantiert, dass viel für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geleistet wird, ohne zu stark in Familienkonstellationen einzugreifen.

Schule im Allgemeinen und der Religionsunterricht im Besonderen muss auf dem Prinzip aufbauen, dass der wertschätzende Umgang mit Schülerinnen und Schülern die Basis jeder Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülern bildet. Hier gilt auch für religiöse Bildung, was Wolfgang Hilligen (1916-2003) für politische Bildung formulierte: »Ob [...] ein Schüler später als Person und als politisch Handelnder für die Menschenrechte optiert, hängt [...] davon ab, ob er im Erfahrungsraum Schule sinnfällig und hautnah erlebt hat, daß er selbst Würde besitzt.«<sup>30</sup> Um das einzulösen, muss Schule aber nicht in den Bereich der Familie eingreifen.

<sup>28</sup>Ebd., 163.

<sup>29</sup>James F. KEENAN, Seven Reasons for Doing Virtue Ethics Today, in: William WERPEHOWSKI/Kathryn G. SOLTIS (Hg.), *Virtue and the moral life. Theological and philosophical perspectives*, Lanham u. a. 2014, 3–18, hier 10f.

<sup>30</sup>Wolfgang HILLIGEN, *Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen*



Zusammenfassend gilt: Für den Bereich (religiöse) Wertebildung ist es wichtig, sich von allzu kompensatorisch argumentierenden Vorstellungen von Schule abzugrenzen. Das in dieser Arbeit vertretene Modell von Wertebildung soll nicht die Aufgaben der Erziehungsinstanz Familie übernehmen und sie damit überflüssig machen. Das ist auch nicht nötig, schließlich ist ein Großteil von Eltern und Erziehungsberechtigten gewillt, die ihnen zugeschriebenen Aufgaben auch zu übernehmen.

Die im Folgenden vorgestellten Gedanken konzentrieren sich auf Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II. Auch hierin liegt eine Begründung für die Ablehnung einer zu stark familienergänzenden Funktion von Schule. Bei aller Abgrenzung von kompensatorischen/familienergänzenden Vorstellungen kann nicht gelehrt werden, dass Schule *auch* eine erziehende Funktion übernimmt. Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) zeigt exemplarisch, dass hier dennoch eine bestimmte Rollenverteilung vorliegt:

(1) Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerveröhnung zu erziehen. (2) Bei der Erfüllung ihres Auftrags haben die Schulen das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder zu achten. (Art. 1 BayEUG)

Artikel 1 des BayEUG beschreibt den fundamentalen Auftrag aller Schulen in Bayern<sup>31</sup> – unabhängig von Schulart, Klassenstufe oder Fach. Selbstverständlich wird hier von einem Bildungs- *und* Erziehungsauftrag gesprochen. Die anschließende Aufzählung von Aufgaben der Schule wird aber ausdrücklich mit dem Label *Bildungsziele* bedacht. Weiterhin wird darauf verwiesen, dass Eltern ein verfassungsmäßig grundgelegtes Recht auf Erziehung ihrer Kinder haben. Der Erziehungsauftrag von Schule – der sich vor allem in der Vermittlung von sozialen Normen des Umgangs miteinander ausdrücken wird – muss von der Schule also behutsam ausgestaltet werden.

---

gen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge (=Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik 228), Bonn <sup>4</sup>1985, 239.

<sup>31</sup> Für andere Bundesländer lassen sich ähnliche Beispiele in den jeweiligen Gesetzestexten finden.

Das in dieser Arbeit vorgestellte Modell von Wertebildung im Religionsunterricht grenzt sich – bei aller Bewusstheit für deren Aufgabe im Bereich der Schule – von Erziehung ab. Es lotet aus, welche Anforderungen und Impulse im Bereich der Schule angesiedelt werden müssen, damit Kinder und Jugendliche die Fähigkeit zum ethisch begründeten Urteilen und Handeln erwerben können und so als moralisch kompetent bezeichnet werden können. Neben einer Reflexion darüber, welches Verständnis von Schule dafür nötig ist, braucht es auch ein Bewusstsein für die lebensweltlichen Voraussetzungen, die das Aufwachsen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts charakterisieren.