

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Claus Peter Sajak (ed.), *Christliches Handeln in Verantwortung für die Welt. Theologie studieren*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Claus Peter

Ethisches Lernen

in: Claus Peter Sajak (ed.), *Christliches Handeln in Verantwortung für die Welt. Theologie studieren*, pp. 275–296

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Brill: Ferdinand Schöningh

https://brill.com/page/resources_selfarchiving

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Claus Peter Sajak (Hg.), *Christliches Handeln in Verantwortung für die Welt. Theologie studieren* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Claus Peter

Ethisches Lernen

in: Claus Peter Sajak (Hg.), *Christliches Handeln in Verantwortung für die Welt. Theologie studieren*, S. 275–296

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Brill: Ferdinand Schöningh publiziert:

https://brill.com/page/resources_selfarchiving

Ihr IxTheo-Team

Ethisches Lernen

Clauß Peter Sajak

Ethisches Lernen im religionspädagogischen Kontext hat zwei ## Ziele ethischen Lernens ## grundsätzliche Ziele: Zum einen sollen Lernende eine ethische Urteilskompetenz für die Fragen und Problemstellungen entwickeln können, die sich aus den Möglichkeiten menschlicher Praxis immer schon und immer neu ergeben. Zum anderen sollen ethische Lernprozesse dahin führen, dass Wertentscheidungen im Kontext der christlichen Botschaft verstanden und begründet werden können (vgl. Ziebertz, Ethisches Lernen 434). Denn wie alle Religionen hat auch das Christentum ein komplexes Ethos entwickelt, das den Gläubigen Orientierung für ein rechtes Handeln in dieser Welt geben will. Dabei werden Prinzipien, Werte und Normen aus den Glaubenssätzen der Religion abgeleitet ## Orthodoxie und Orthopraxie ##, denn aus der Orthodoxie (dem rechten Glauben) folgt immer eine Orthopraxie (das rechte Handeln), wie es der amerikanische Religionssoziologie Charles Glock in seinem Modell der Mehrdimensionalität von Religiosität formuliert hat (vgl. Glock, Über die Dimensionen der Religiosität). In diesem Modell benennt Glock fünf Dimensionen, deren erste als Glaubensdimension die Merkmale Orthodoxie und Ethikalismus aufweist (ebd. 155-159). Dabei ist die christliche Ethik besonders umfangreich und komplex ausgebildet, speist sie sich doch nicht nur aus dem Ethos der hebräischen Bibel, sondern auch aus den unterschiedlichen Zugängen zur Verkündigung Jesu Christi, wie sie in den verschiedenen Schriften des Neuen Testaments dokumentiert sind. Außerdem greift die kirchliche Auslegung der biblischen Weisungen, die vor allem in der Katholischen Kirche als lehramtliche Tradition eine lange Geschichte und einen immensen Umfang hat, auf philosophische Denk- und Argumentationsmuster zurück, welche nicht minder gewichtig in die christliche Sittenlehre einfließen – zu nennen ist hier vor allem die Denktradition des aus der Scholastik stammenden sog. Naturrechts (vgl. den Beitrag von Eberhard Schockenhoff zur Theologischen Ethik in diesem Band, im Besonderen 5.3.).

Ethisches Lernen ## Ethisches Lernen als religiöses Lernen ## wird hier als ein Element religiöser Bildung verstanden, welche noch verschiedene andere Dimensionen wie z.B. das Symbollernen, das Ästhetische Lernen, das Biografische Lernen umfasst (vgl. Sajak, Religion unterrichten 97-122). Religiöses Lernen wiederum wird hier in einer klassischen Tradition der Lernpsychologie als Verhaltensänderung verstanden, in dem Sinne, dass eine bloße Informationsaufnahme noch keinen vollständigen Lernprozess beschreibt, sondern nur einen

ersten Schritt. Ebenso wichtig ist die Verarbeitung und Integration dieser Informationen in das bisherige Selbst- und Weltverständnis, sodass es zu Verhaltensänderung in Denken und ggf. Handeln kommt. Mirjam Schambeck nennt diese beiden Dimensionen des Lernprozesses deshalb Aneignung und Transformation (vgl. Schambeck, Wann gelingen religiöse Lernprozesse? 441). Ein so verstandenes religiöses Lernen steht im Dienst einer religiösen Bildung, die den Menschen befähigen will, das Ganze von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen in ein Verhältnis zu setzen (Sajak, Religion unterrichten 16f.). Entsprechend ist Bildung zum einen immer Induktion, „Hineinführung“, weil sie mit den verschiedenen Modi der Erschließung von Wirklichkeit vertraut macht. Religiöse Bildung ermöglicht also eine spezifische tradierte Sehweise auf das Ganze von Wirklichkeit: „Sie entfaltet sich wesentlich am Material der Vorgaben einer konkreten Religion – an bestimmten Glaubensüberzeugungen, bestimmten Institutionalisierungsformen, bestimmten rituellen Vollzügen, bestimmten Formen alltagsweltlich wirksamer Frömmigkeit usw.“ (Englert, Zur Aufgabe religiöser Bildung 165). Zu ergänzen wären im Zusammenhang mit dem ethischen Lernen Werte und Normen einer Religionsgemeinschaft. Edukation, „Herausführung“, bezeichnet dagegen jenes Element im Bildungsprozess, das ein Subjekt befähigen soll, einen eigenen Standpunkt einzunehmen, der dann auch in Differenz zu Erwartungen der Gesellschaft stehen kann. Für die religiöse Bildung bedeutet dies, dass sie nur gelingen kann, „wenn dem einzelnen Subjekt die Freiheit eröffnet wird, sich die in religiösen Traditionen ‚auf-gehobene‘ Sinnsicht auf eine mit seiner jeweiligen biographischen Problemlage korrelierenden Weise anzueignen; dies gilt speziell auch für die Erschließung des christlichen Glaubens“. Dies bedeutet aber auch: „Auf diese Weise kommt es notwendig zu einer Pluralität von Realisationsformen“ (ebd. 167). ## Ethisches Lernen führt zu Pluralität ## Für die Religionspädagogik, die ja immer auch im Rahmen ihrer konfessionellen Verortung um Tradition bemüht ist, ergibt sich damit als grundsätzliche Problemstellung eine folgenreiche Dialektik: Sie schafft durch die Edukation die Fähigkeit zu Distanz und Differenz und damit Pluralität, welche stets neue Problem- und Aufgabenstellungen schafft, wenn es um die Induktion in eine spezifische Tradition und damit ja auch um deren Bewahrung geht. Versteht man aber religiöse Bildung im aufgezeigten Sinne, kann man eine ständige Pluralisierung im Bereich von Glaube und Ethos ironischer Weise gar nicht verhindern: Ethisches Lernen führt also nicht notwendigerweise zu einer Tradition von Werten und Normen. Dies sei aus pädagogischer Perspektive vorweggesagt, hat dieses Bildungsverständnis doch auch Konsequenzen für die Modelle ethischen Lernens, die aus religionspädagogischer Perspektive zu beurteilen sind (vgl. 7.2.).

Ethisches Lernen im Kontext religiöser Bildung zielt also auf die Fähigkeit des lernenden Subjekts, Situationen, Konstellationen und Sachverhalte aus christlicher Perspektive und damit in Rückgriff auf religiöse Werte und Normen beurteilen und sich selber in diesen bzw. zu diesen in Freiheit verhalten zu können. Bildungswissenschaftlich formuliert: Es geht um ethische Kompetenz. Deshalb ist der Begriff der Wertebildung (vgl. Naurath, Wert-Bildung mit Gefühl) – so positiv in diesem das Bildungs- und damit das Emanzipationsgeschehen des lernenden Subjekts aufscheint – missverständlich: Wertebildung im Sinne des „Aufbaus“ eines Kanons zu tradierender christlicher Werte greift aus eben genannten Gründen zu kurz. Wenn der Begriff der Wertebildung positiv gefüllt werden soll, dann so, dass hier unter Bildung im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung und Stellungnahme des Subjekts an und zu Werten des christlichen Ethos verstanden werden muss.

[Beginn Baustein 11] Ethisches Lernen im Kontext religiöser Bildungsprozesse will Menschen befähigen, Situationen, Konstellationen und Sachverhalte menschlicher Praxis aus christlicher Perspektive und damit in Rückgriff auf religiöse Werte und Normen beurteilen und sich selber in diesen bzw. zu diesen in Freiheit verhalten zu können. [Ende Baustein 11].

1. Kontexte Ethischen Lernens

Ethisches Lernen ## Indoktrination als Fehlform ## im Christentum und im Speziellen in der Katholischen Kirche steht in einer langen und mitunter unglücklichen Tradition. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein wurden christliche Werte Kindern und Jugendlichen in Katechese und Unterricht als rigide Normen im Kontext einer autoritären und oftmals auch gewaltvollen Erziehung aufgezwungen. Mit dem Zusammenbruch der Einheit von Kirche, Staat und bürgerlicher Gesellschaft im Kontext der Kulturrevolution von 1968 wurde diese Form der Vermittlung der christlichen Sittenlehre zunehmend in Frage gestellt und abgelehnt. [Anfang Baustein 8] Wer glaubt, in diesen ‚guten‘ alten Zeiten wäre es, mit Blick auf moralische Erziehung und ethische Bildung, besser und einfacher gewesen, der schaue sich den preisgekrönten Spielfilm „Das weiße Band – Eine deutsche Kindergeschichte“ von Michael Haneke aus dem Jahr 2009 an: Hier wird anschaulich, wie zur Kaiserzeit die christliche Erziehung durch Eltern und Pfarrer mit brutalster seelischer Gewalt und körperlicher Züchtigung einherging. Für Haneke ist es nicht verwunderlich, dass eine so geprägte Generation zwanzig Jahre später blind einer menschenverachtenden nationalsozialistischen Ideologie folgte. [Ende Baustein 8]

Das II. Vatikanische Konzil (1962-1965) ## Das II. Vaticanum als Paradigmenwechsel ## und die Würzburger Synode (1972-1975) betonten von Seiten des kirchlichen Lehramtes zudem zeitgleich die Religions- und Glaubensfreiheit jedes Menschen und erinnerten an das hohe Gut der Gewissensfreiheit (vgl. die Erklärung des II. Vatikanischen Konzils über die Religionsfreiheit *Dignitatis humanae* und die Pastoralkonstitution *Gaudium et spes*). Der folgende Konflikt um die Enzyklika *Humanae Vitae* machte deutlich, dass auch mit größter lehramtlicher Autorität und administrativer Gewalt eine Zustimmung zu römischen Lehrauffassungen – im Besonderen auf dem Gebiet der Sexualethik – bei den Gläubigen kaum noch hergestellt werden kann. Die aktuelle, vom Vatikan angeregte Befragung der deutschen Katholiken zur Akzeptanz der katholischen Sexual- und Familienethik hat entsprechende Ergebnisse gezeigt. Dabei wurde öffentlich, dass nur die Werte und Normen bei einer großen Mehrheit der Katholiken Zustimmung erfahren, die jenseits abstrakter Argumentationsfiguren wie dem Naturrecht der praktischen Vernunft des Einzelnen einsichtig erscheinen und die zugleich im Horizont der Gewissensfreiheit des Gläubigen gefällt werden dürfen (vgl. Bistum Essen, 1000 Seiten Antworten zu Ehe, Familie und Sexual-Moral).

[Anfang Baustein 6] **Gewissen – Gewissensfreiheit – Gewissensbildung**

Auf Gewissensfreiheit und Gewissensentscheidungen wird sich auch heute noch gerne allseits berufen, von Gewissenserziehung und Gewissensbildung aber spricht heute kein Wissenschaftler mehr. „Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Philosophische Ethik benutzen den Gewissens-Begriff kaum noch. [...] So lastet das Erbe der Gewissens-Forschung und -Bildung auf Theologie und Religionspädagogik“ (Mokrosch, Gewissen, Gewissensbildung 711). Während die Humanwissenschaften statt vom Gewissen nun von moralischer Urteilsfähigkeit, von Wert- oder Verantwortungsbewusstsein sprechen (vgl. ebd.), muss die Theologie am Gewissensbegriff festhalten, denn: „Das Gewissen ist das Persönlichste, was ein Mensch besitzt, das Wertvollste, das er hat. Es ist [...] die Mitte der Person, die letzte Instanz moralischer Verantwortung. Der Mensch ist nicht nur ein soziales und sprachbegabtes Lebewesen; was ihn als Menschen auszeichnet, ist sein Gewissen“ (Schockenhoff, Gewissen 12). Das II. Vatikanische Konzil sagt in seiner Pastoralkonstitution: „Im Innern seines Gewissens entdeckt der Mensch ein Gesetz, das er sich nicht selbst gibt, sondern dem er gehorchen muß und dessen Stimme ihn immer zur Liebe und zum Tun des Guten und zur Unterlassung des Bösen anruft und, wo nötig, in den Ohren des Herzens tönt: Tu dies, meide jenes. Denn der Mensch hat ein Gesetz, das von Gott seinem Herzen eingeschrieben ist, dem zu gehorchen eben seine Würde ist und gemäß dem er gerichtet werden wird. Das Gewissen ist die verborgenste Mitte und das Heiligtum im Menschen, wo er

allein ist mit Gott, dessen Stimme in diesem seinem Innersten zu hören ist“ (Gaudium et spes 16). Wenn im Folgenden im pädagogischen Kontext vom Beitrag des ethischen Lernens zur Entwicklung von moralischen Urteils- und sozialer Empathiefähigkeit die Rede ist, so ist aus theologischer Perspektive entsprechend Gewissensbildung und -erziehung gemeint. [Ende Baustein 6]

Damit zeigt sich für die befragten Mitglieder der Katholischen Kirche in Deutschland genau ## Selbstverwirklichungswerte statt Pflichtwerte ## das, was auch die wichtigsten Jugendstudien in den vergangenen Jahren dokumentiert haben: „Ein Wertbereich wird dabei von allen Jugendlichen ohne Einschränkung am wichtigsten eingestuft, der Wert der Autonomie bzw. der individuellen Freiheit“ (Ziebertz, Ethisches Lernen 436). Ziebertz interpretiert diesen Befund unter Bezugnahme auf eine einschlägige Studie von Helmut Klages als Indiz für einen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel, in dem durch die Wirkmacht von Aufklärung, Säkularisierung und Individualisierung ein nomozentrisches durch ein autozentrisches Welt- und Selbstverständnis abgelöst wird. An die Stelle der über lange Jahrzehnte gültigen Pflicht- und Ordnungswerte sind heute sogenannte Selbstverwirklichungswerte getreten (vgl. ebd. 437f.). Das hat Konsequenzen für das religiöse Lernen allgemein wie auch für das ethische im Besonderen:

[Anfang Baustein 7] „Wie auch immer dieser Befund bewertet wird, es ist nicht von der Hand zu weisen, dass nicht mehr Autorität und Tradition, sondern der einzelne Mensch in Wertfragen für sich eine Urteilsbefugnis reklamiert. Dieser Anspruch kann nicht ohne Folgen für ein Konzept ethischer Bildung [...] bleiben.“ (ebd.) [Ende Baustein 7]

Folglich ist die Autonomie des lernenden Subjekts ## Autonomie als Ziel und Kontext ## nicht nur als ein Ziel ethischer Kompetenzentwicklung zu begreifen – etwa im Sinne einer postkonventionellen Moral nach Lawrence Kohlberg (vgl. 7.2.3.) –, sondern vielmehr als der Globe und Kontext ethischen Lernens überhaupt: Auch im Zusammenhang mit dem religiösen Lernen müssen Wertewahl und Urteilsbildung immer als Freiheitshandeln des lernenden Subjekts, freilich vor dem Horizont und im Lichte der christlichen Moral- und Sittenlehre gestaltet werden. Eine solche Didaktik des ethischen Lernens vermeidet die Gefahr von Überwältigung und Indoktrination, sie findet die große Zustimmung der meisten Religionslehrerinnen und -lehrer (vgl. Doedens, Religionsunterricht als Werte vermittelndes Fach?) und sie entspricht den zeitgenössischen schulrechtlichen wie lehramtlichen Anforderungen.

[Anfang Baustein 8] Religiöses wie Ethisches Lernen findet an verschiedenen Lernorten statt: der Familie, der KiTa, der Pfarrgemeinde, der Schule und in Seminaren wie Kursen der

Erwachsenenbildung. Dennoch ist der Religionsunterricht ohne Frage der bedeutendste religiöse Lernort, da hier im Gegensatz zu Familie und Gemeinde die große Mehrheit der katholischen wie evangelischen Schülerinnen und Schüler an verbindlichen und professionalisierten Bildungsprogrammen teilnehmen – und zwar in der Regel über einen Zeitraum von zehn Jahren. Entsprechend wird auf diesen Lernort hier in besonderer Weise eingegangen. [Ende Baustein 8]

So heißt es in dem für den katholischen Religionsunterricht ## Verlautbarungen zum Religionsunterricht ## bis heute maßgeblichen Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht:

[Anfang Baustein 7] „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen. [Deshalb] ergibt sich für den Religionsunterricht:

- er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach Sinn und Wert des Lebens [...] und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;
- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt [...];
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien [...];
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht in der Schule 2.5.1.) [Ende Baustein 7]

Und in der jüngsten Veröffentlichung der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht heißt es:

[Anfang Baustein 7] „Unter den veränderten Bedingungen kann der Religionsunterricht sein Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Denken und Handeln im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen und Glaube zu ermöglichen, nur erreichen, wenn er gemäß seiner gewachsenen Bedeutung weiterentwickelt wird. Bestimmte Schwerpunkte sollen neu gesetzt werden. Zukünftig wird der Religionsunterricht in der Schule sich drei Aufgaben mit noch größerem Nachdruck stellen müssen, nämlich

- der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche,
- dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und

- der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 18) [Ende Baustein 7]

Ein in diesem Sinne gestaltetes Ethisches Lernen muss mit Blick auf die klassischen Modelle der Moral- und Werteerziehung prüfen und auswählen, welche Lernformate überhaupt für eine solche Hinführung zur Urteilsbildung in Freiheit und Autonomie tauglich sind.

[Beginn Baustein 11] Im Kontext religiösen Lernens müssen Wertewahl und Urteilsbildung immer als Freiheitshandeln des lernenden Subjekts vor dem Horizont und im Lichte der christlichen Moral- und Sittenlehre gestaltet werden. Eine solche Didaktik des ethischen Lernens vermeidet die Gefahr von Überwältigung und Indoktrination, sie entspricht den grundsätzlichen Standards schulischer Bildung und kommt dem Autonomiebedürfnis jugendlicher Menschen entgegen. [Baustein 11]

2. Modelle ethischen Lernens

Eine Didaktik des ethischen Lernens, die den Standards der in der Schule üblichen fachdidaktischen Bildungs- und Lernformate entspricht, ist aufgefordert, in den säkularen Fächern der sog. Fächergruppe ‚Religion und Ethik‘ Orientierung zu suchen. Ethisches Lernen und Werteerziehung stehen nicht nur auf der Agenda des Religionsunterrichts, sondern sind ein zentraler Bestandteil der sog. Ersatzfächer neben dem Religionsunterricht, die in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Namen tragen, z.B. Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie. ## Werteerziehung im Ethik- und Philosophieunterricht ## Anders als in der Religionsdidaktik, in deren Kontext das Ethische Lernen eine methodische Dimension von vielen ausmacht (vgl. Sajak, Religion unterrichten 112-114), ist das Ethische Lernen in diesen Fächern ein ganz wesentliches und zentrales didaktisches bzw. methodisches Element. Überprüft man die gängigen fachdidaktischen Entwürfe und die entsprechenden Handbücher zum Ethik- und Philosophieunterricht (vgl. exemplarisch Jürgens/Standop, Werteerziehung sowie Mockrosch/Regenbogen, Werte-Erziehung und Schule), so findet man immer wieder vier Modelle Ethischen Lernens, mit denen im Ethik- bzw. Philosophieunterricht Werte diskutiert und empfohlen werden sollen (vgl. auch Ziebertz, Ethisches Lernen 439-445). Diese Modelle sind die folgenden:

2.1. Wertübertragung

Mit dem Begriff Wertübertragung wird eine Vorstellung ethischen Lernens bezeichnet, die eine lange Tradition hat und die deshalb im Kontext der Problematik von Indoktrination und Überwältigung bereits weiter oben angesprochen worden ist. Im Kontext der Wertübertragung hat eine bestimmte soziale Gruppe Werte ausgewählt, ## Ausgewählte Werte weitergeben ## die sie nun für die heranwachsende Generation empfiehlt und die sie im Kontext von Erziehung und Unterricht versucht, an diese weiterzugeben. Dieser Bestand an Werten und Normen wird nicht diskutiert, sondern als bedeutsame Tradition weitergegeben, unabhängig davon, ob sie von den Lernenden akzeptiert und entsprechend aufgenommen werden wollen. Ziel der Wertübertragung ist die Akzeptanz von bestimmten ausgewählten Werten in der Kohorte der nachwachsenden Generation in der Hoffnung, dass diese sich die entsprechenden Werte anverwandeln und in ihrer Lebenspraxis auf diese zurückgreifen werden.

2.2. Werterhellung

Anders als die Wertübertragung orientiert sich die Werterhellung an Prinzipien, Maximen und Werten von Kindern und Jugendlichen, die von Lehrerinnen und Lehrern identifiziert und diskutiert werden wollen. Kinder und Jugendliche ## Werte bewusst machen ## sollen sich in diesem Kontext ihre dem Handeln zugrunde liegenden Prinzipien und Werte bewusst machen, um sie auf einer reflexiven Ebene in den Blick zu nehmen und neu zu bedenken. Dabei spielt der Zusammenhang von Denken, Fühlen und Handeln eine entscheidende Bedeutung. Werterhellung will einen besonderen Beitrag zur Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen leisten, indem sie die dem eigenen Handeln zugrunde liegenden Perspektiven auf Mensch und Welt thematisiert und zu einem Selbstbildungsprozess zugänglich macht.

2.3. Wertentwicklung

Der Ansatz der Wertentwicklung geht auf das Modell der sog. Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg (1927-1987) zurück, einem klassischen Vertreter des sog. Kognitiven Strukturalismus. Anknüpfend an Jean Piaget (1896-1980) hatte Kohlberg in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch umfangreiche empirische Forschung ein Stufenmodell der moralischen Urteilsfähigkeit entwickelt. In diesem vertritt er die These, dass sich die

Fähigkeit des Menschen, in Konfliktsituationen moralische Urteile zu fällen, über die Lebensalter und unter der Wirkung von Bildung und Erziehung stufenweise von einem kindlichen Niveau der Strafvermeidung hin zu einer Moral der sog. postkonventionellen Ebene fortentwickelt. ## Moralische Urteilsfähigkeit entwickeln ## Während im Kindesalter individuelle Bedürfnisse und Interessen im Vordergrund stehen, werden später im Jugend- und Erwachsenenalter gesellschaftlich akzeptierte Normen im Sinne einer Konvention, d.h. einer gemeinschaftlichen Vereinbarung, als moralisches Prinzip akzeptiert. Über diese sog. konventionelle Ebene hinaus kann der Mensch auch zu einer postkonventionellen Moral finden, indem er gesellschaftlich vereinbarte Normen noch einmal auf einer Metaebene durch ein individuelles, dem Universalisierungsprinzip folgendes Moralprinzip (z.B. den Kategorischen Imperativ) hinterfragt. Beweise für die weltweite Gültigkeit seines Modells meinte Kohlberg in umfassenden empirischen Studien gefunden zu haben, die er zeitweise auf über 45 Studien in 27 Ländern ausdehnte.

[Anfang Baustein 3]

Präkonventionelle Ebene	1. Stufe	urteilt nach Gesichtspunkten von Lohn und Strafe und unter dem Aspekt physischer Konsequenzen.
	2. Stufe	urteilt nach dem Schema ‚Jedem das Seine‘, ‚Wie du mir, so ich dir‘. Es ist eine Austauschansicht, in der Verdienste eine Rolle für Gerechtigkeit spielen.
Konventionelle Ebene	3. Stufe	urteilt nach dem Prinzip der Goldenen Regel: „Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg‘ auch keinem andern zu!“; Rücksicht auf die Gruppe und die Gruppenmehrheit.
	4. Stufe	urteilt nach für alle in gleicher Weise gültigen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten. Gesetze werden wichtig, weil sie garantieren, dass jeder vor dem Gesetz gleich ist.
Postkonventionelle Ebene	5./6. Stufe	Stufe des Sozialvertrags, des sozialen Nutzens und der individuellen Rechte („Gerechtigkeit bedeutet, dass Menschen ihre fundamentalen Rechte wahrnehmen können“); Stufe der universalen ethischen Prinzipien; der Gesellschaft vorgeordneten Perspektive bzw. Perspektive des ‚moralischen Standpunkts‘, von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten.

[Abb. 1: Zusammenfassende Beschreibung der Stufen des moralischen Urteilens nach Kohlberg (Oser/Althoff, Moralische Selbstbestimmung 54)] [Ende Baustein 3]

Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten moralischen Niveau wurde in diesem Kontext durch die Stellungnahme zu einer sog. Dilemma-Situation, also einem moralischen Konflikt

bestimmt. Besonders bekannt geworden ist das sog. „Heinz-Dilemma“, in dem ein Mann namens Heinz vor der Entscheidung steht, ob er ein für seine Frau lebenswichtiges Medikament auf kriminellem Wege beschaffen soll. Je nachdem wie die Probandinnen oder Probanden in dieser Situation entschieden und ihre moralischen Urteile begründeten, wurden sie in die Niveaustufen des Modells eingeordnet. Insgesamt kam Kohlberg zu dem Schluss, dass die meisten Kinder und Jugendlichen die erste, zweite und dritte Stufe durchlaufen und sich als Erwachsene später auf Stufe drei und vier wiederfinden. Nur wenige Menschen erreichen die Stufen einer sog. postkonventionellen Moral (vgl. Kohlberg, Essays on Moral Development).

Die entwicklungs- und moralpsychologische Forschung der vergangenen Jahrzehnte hat aufzeigen können, dass vor allem Kohlbergs rein instrumentalistische Vorstellungen vom kindlichen Moralverständnis falsch gewesen sind. Schon früh zeigt sich bei Kindern „ein Wissen um die intrinsische Gültigkeit moralischer Normen. Moralische Motivation wird in einem zweiten, zeitlich verzögerten und unterschiedlich erfolgreichen Lernprozess aufgebaut“ (Nunner-Winkler, Moral 535). Die Verdienste Kohlbergs schmälert dies aber nicht: „Gleichwohl bleibt Kohlbergs kognitive Wende für die Moralforschung zentral“ (ebd.).

Wertentwicklung, die auf den Ansatz von Kohlberg aufbaut, versucht, Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene in ihrer moralischen Urteilsfähigkeit zu fördern und damit auf ein höheres moralisches Niveau zu bewegen. Entsprechend setzt dieses Modell auf die intensive Auseinandersetzung mit sog. Dilemma-Situationen, an denen die Lernenden verschiedene Werte gegeneinander abwägen und zu moralischen Urteilen kommen sollen. Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit moralischen Fragestellungen im Sinne von Konflikten fördert nach Kohlberg eine entsprechende Entwicklung des moralischen Bewusstseins und der ethischen Urteilsfähigkeit.

2.4. Wertkommunikation

Das jüngste Modell ethischen Lernens ist die Wertkommunikation, die im Kontext des Symbolischen Interaktionismus von George H. Mead (1863-1931) und der Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (*1929) am Ende des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Wertkommunikation setzt dabei auf die besondere Bedeutung der Sprache bei der Verständigung in moralischen Konflikten und ethischen Dilemma-Situationen. Entsprechend ist das Ziel dieses Ansatzes, Kinder, vor allem aber Jugendliche und junge Erwachsene zu ermutigen, über Wert- und Normvorstellungen zu diskutieren ##

Wertvorstellungen kommunizieren und diskutieren ## und Argumente für und wider normativer Geltungsansprüche zu finden. Zentrales Prinzip ist dabei das Konzept der Dezentrierung, in dem im Anschluss an Mead der bewusste Wechsel zwischen Ich-, Du- und Sie-Perspektive verstanden wird. Dieses Konzept hilft entsprechend, die Frage nach Werten und Normen zu verallgemeinern und die Diskussion in eine Reflexion jenseits der persönlichen Betroffenheit und Präferenz auf eine Ebene der Universalisierung hinauszuführen. Maßstab darf eben nicht mehr allein die eigene, persönliche Perspektive sein, vielmehr ist das allgemeine Interesse der an der Diskussion und dem Diskurs Beteiligten zu berücksichtigen. In dieser Kommunikation über Werte und Normen sollen Jugendliche entsprechend ihre Urteilskompetenz ausbilden und weiterentwickeln, um so mit Blick auf gesellschaftliche Diskurse ein angemessenes Instrument der Abwägung von Interessen und Ansprüchen in Zukunft nutzen zu können.

2.5. Die Modelle im Vergleich

[Beginn Baustein 3]

	Wert- übertragung	Wert- erhellung	Wert- entwicklung	Wert- kommunikation
Ziel	Jugendliche sollen vorab ausgewählte Werte und Normen übernehmen	Jugendliche sollen erworbene moralische Einstellungen erkennen und sich ggf. davon emanzipieren	Jugendliche sollen ihre moralische Urteilskompetenz stufenweise erhöhen	Jugendliche sollen die Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Werten und Normen aus einer ethischen Optik beurteilen
Methoden/ Verfahren	Weitergabe von Werten und Normen auf direktem Weg durch kognitive, affektive und volitive Lernprozesse	Bewusstmachung von und Konfrontation mit erworbenen Werten und Normen	Diskussion moralischer Konflikte anhand von Dilemma-Geschichten	Teilnahme an argumentativen Diskussionsprozessen mit Perspektivenwechsel
Wert- orientierung	liegt in den Inhalten ("dem Wert") der Werte und Normen, die tradiert werden sollen	liegt in der Optimierung des subjektiven Denkens und Handelns	liegt im Aufbau eines prinzipiengeleiteten ethischen Urteils	liegt im Ziel der ethischen Mündigkeit der Jugendlichen, die Ziel und Methode ist
Wertpluralität	wird auf jene Werte reduziert, die von Jugendlichen übernommen werden sollen	wird auf die Werte reduziert, die individuell bedeutsam sind	kommt in ausgesuchten Dilemmata in funktionaler Absicht zur Sprache	ist Ausgangspunkt und Gegenstand der Kommunikation über Werte und Normen

[Abb. 2: Vergleichende Darstellung der Modelle ethischen Lernens (Ziebertz, Ethisches Lernen 445)]

[Ende Baustein 3]

Es ist bereits deutlich geworden, dass das Modell der Wertübertragung im Kontext der heutigen gesellschaftlichen Diskussion kaum noch vertretbar ist, widerspricht es doch ganz grundsätzlich der Vorstellung einer Wertentscheidung und Urteilsbildung im Freiheitshorizont des Lernenden. Auch das Modell der Werterhellung, das zwar der Autonomie des lernenden Subjekts Freiheit lässt, aber sich in der Thematisierung von persönlichen Maximen und Wertvorstellungen erschöpft, taugt wenig für ein Format ethischen Lernens im Kontext des Anspruchs christlicher Erziehung und Bildung. Es bleiben also die beiden Modelle der Wertentwicklung und der Wertkommunikation, die auf der einen Seite die Freiheit des lernenden Subjekts bei der Wahl der Werte und bei der Bildung eines Urteils gewährleisten, auf der anderen Seite aber durch die Reflexion der eigenen Entscheidung auf einer Metaebene – zum einen die Begründung des Handelns im Dilemma bei Kohlberg, zum anderen die Abwägung der verschiedenen Perspektiven der am Diskurs Beteiligten bei Habermas – einfordern und zugleich fördern. Entsprechend sind diese beiden Modelle im Kontext religiöser Bildung aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

[Baustein 11: Von den vier klassischen Modellen der Werterziehung im Bereich der Fachdidaktik Ethik/Praktische Philosophie können nur die Modelle der Wertentwicklung und der Wertkommunikation als taugliche Instrumente für entsprechende Lern- und Bildungsarrangements sein. Nur diese beiden Modelle ermöglichen es dem lernenden Subjekt, sich vor dem Horizont der christlichen Werte und Normen in Freiheit zu einer eigenständigen moralischen Urteilsbildung zu gelangen.]

3. Methoden ethischen Lernens

Die Geschichte der moralischen Erziehung und Bildung hat ein ganzes Repertoire von Methoden, also von Lern-Wegen hervorgebracht, ## Methoden sind Lernwege ## mit denen Kinder und Jugendliche in ihrer moralischen Urteilsbildung gefördert und ihnen bestimmte Werte anempfohlen werden sollten. Mit Blick auf die didaktischen Modelle, die für eine angemessene und zeitgemäße Didaktik des ethischen Lernens markiert worden sind, sind auch diese Methoden einer gründlichen Prüfung zu unterziehen, wieweit sie dem didaktischen Rahmen entsprechen, der wie beschrieben gesetzt worden ist. Die Methoden sind im Einzelnen folgende (vgl. Adam, Ethisches Lernen):

3.1. Lernen am Modell

Das Modelllernen wird in der christlichen Tradition gerne auch als Lernen an Vorbildern bezeichnet und gehört zu den Klassikern der religionspädagogischen Bildungs- und Erziehungsmethoden. Unabhängig von religionspädagogischen Überlegungen ist dieser Ansatz im Kontext der Pädagogischen Psychologie entstanden und geht hier auf den amerikanischen Wissenschaftler Albert Bandura (*1925) zurück, der in großen empirischen Untersuchungen herausgearbeitet hatte, dass Erwachsene gar nicht vermeiden können, von Kindern und Jugendlichen als Vorbilder wahrgenommen zu werden und damit immer auch zu Modellen des Lernens gemacht werden. ## Kinder imitieren das Verhalten Erwachsener ## Gerade Kinder imitieren das Verhalten von Bezugspersonen iterativ und bilden so bestimmte Grundmuster an Handlungen aus. Um deutlich zu machen, dass es hier aber nicht um einen rein rezeptiven Vorbild-Abbild-Lernprozess geht, ist der Begriff des Vorbildlernens in der späteren Diskussion durch den des Lernens am Modell ersetzt worden. Inzwischen hat sich der Terminus Biographiebezogenes Lernen durchgesetzt. Mit diesem Begriff wird markiert, dass wir als Kinder zwar vornehmlich den Eltern bzw. den Bezugspersonen als Vorbilder begegnen, später aber wichtige Impulse für die persönliche Entwicklung eher von Modellen im weiteren Umfeld, vor allem aber in den Medien wie Filmen, Fernsehen und Büchern ausgehen. Im religionsdidaktischen Kontext hat man auf katholischer Seite jüngst versucht, das klassische Lernen an den Biographien Heiliger durch die Auseinandersetzung mit nachahmenswerten Lebensentwürfen von engagierten Christen heute zu ergänzen, den sog. „local heroes“ (vgl. Mendl, Lernen an (außer)gewöhnlichen Biografien).

3.2. Förderung moralischer Urteilsbildung

Diese Methode ist Bestandteil der von Lawrence Kohlberg entwickelten Theorie moralischer Entwicklung, die unter 2.3. bereits ausführlich vorgestellt wurde. Hier geht es darum, im Klassenraum Schülerinnen und Schüler zur Diskussion über hypothetische Dilemmata zu bewegen, um so ihre Urteilskraft zu schulen und entsprechend weiter zu entwickeln. ## Dilemmadiskussion im Unterricht ## Kohlberg hat in seinen Standardwerken ein komplexes Schema der Unterrichtsgestaltung entfaltet, indem er von der Darbietung des moralischen Dilemmas über die Diskussion in kleinen und großen Gruppen zu entsprechender Reflexion der Wertfragen und Entscheidungskriterien anregen will.

3.3. Die Fallstudie

Gerade in den letzten Jahren ist es üblich geworden, einen spezifischen Fall aus den Medien Schülerinnen und Schülern zu präsentieren, um so an einer konkreten Konfliktsituation ethische ## Konflikte an einem Fall diskutieren ## Debatten wie die Frage nach der Legitimität künstlicher Befruchtung, manipulativer Eingriffe am Gengut, Abtreibung und Sterbehilfe zu thematisieren. Dabei hat sich eine eigene Methodik der Fallstudienbearbeitung für die Schule durchgesetzt, die in der Regel auf folgenden Schritten aufbaut: Auswahl des Themas, Zusammenstellung von Dokumenten aus entsprechenden Medien, Fragestellungen konzipieren und Bearbeitung der Fallstudie durch eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Die Sequenz endet mit der Darstellung des Falles durch die Schülerinnen und Schüler und die Diskussion des Lernprozesses auf der Metaebene.

3.4. Mitleid und Empathie lernen

Die Methode der Wertentwicklung hat der amerikanische Soziologe Robert L. Selman mit Blick auf die Perspektivübernahme durch die urteilenden Schülerinnen und Schüler weiterentwickelt. Aufgrund seiner empirischen Forschungen entwickelte er eine Stufentheorie der sozialen Perspektivübernahme, in der sich die menschliche Entwicklung durch die Lebensalter von einer egozentrischen Perspektive im Kindesalter über eine sozial-informationsbezogene Perspektive im späten Kindesalter hin zu einer selbstreflexiven Perspektivenübernahme und dann einer wechselseitigen Perspektivenübernahme im Jugendalter entwickelt. Selmans Modell schließt mit einer vierten Stufe der sozialen und konventionellen Perspektive, in dem eine Konformität zwischen der eigenen Perspektive und der großer gesellschaftlicher Gruppen hergestellt wird. Aufbauend auf diese Überlegungen von Selman hat sich besonders im Kontext des Religionsunterrichts der sog. Compassion-Ansatz durchgesetzt. In diesem geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler durch ein Sozialpraktikum in direkten Kontakt mit benachteiligten, behinderten und verwundeten Menschen kommen sollen, um sich so im Einfühlen und in der Perspektivübernahme ## Perspektivübernahme einüben ## zu üben. Das ursprünglich von der Schulstiftung des Erzbistums Freiburg initiierte Projekt Compassion hat durch den Münsteraner Fundamentaltheologen Johann Baptist Metz eine Adelung und Weitung erfahren, die es zu einem inzwischen einschlägigen Format im Bereich des ethischen und sozialen Lernens

gemacht haben. Auf ein begleitetes Sozialpraktikum folgt ein Bericht mit umfangreichem Reflexionsteil, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen festhalten und mit Blick auf das Element der Perspektivübernahme reflektieren sollen.

3.5. Schule als ethischer Lernort

Nicht erst seit der Forderung von Lawrence Kohlberg, Schulen als sog. gerechte Gemeinschaft (just community) zu gestalten, ist allen an Schule ## Den Lebensraum Schule mitgestalten ## Beteiligten klar, dass die Frage des Schulklimas, des Schulethos und des Umgangs von Schülerinnen und Schülern untereinander maßgeblich für Wertbildung und moralische Urteilsfähigkeit ist. Gerade die Art und Weise, mit der Schülerinnen und Schüler den Lebensraum Schule mitgestalten können, prägt ihre Vorstellung von Werten und Normen und hilft ihnen, zu einem autonomen Urteil über Regeln, Verfahren und Zielsetzungen zu kommen.

3.6. Die Methoden im Vergleich

Es wird rasch deutlich, dass alle hier genannten Methoden zu den beiden für den religionsdidaktischen Kontext ausgewählten Modellen ethischen Lernens beitragen können, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. So kann das Lernen am Modell dazu beitragen, überzeugendes Handeln von ausgewählten Personen als Beitrag zur eigenen Wertentwicklung und als Anregung zur Perspektivübernahme im Kontext von Wertkommunikation zu verstehen. Dabei geht es nicht um das klassische Vorbild des Heiligen, wie es lange im Kontext der Wertübertragung vor allem im katholischen Religionsunterricht gepflegt worden ist, sondern um die Auseinandersetzung an anregenden Biographien von Menschen, die religiöse Werte für sich selbst entdeckt und in aller Konsequenz gelebt haben.

Die moralische Diskussion in der Klasse, die Methoden der Fallstudie wie auch das Element der Schule als Raum ethischen Lernens sind fraglos dem Modell der Moralentwicklung zuzuordnen, finden sie sich doch alle auch in den verschiedenen Schriften von Lawrence Kohlberg und seiner Schülerinnen und Schüler. Das Dilemma, die Fallstudie, die Situation in der eigenen Klasse oder der Schulgemeinschaft sind der Lebens- und Lernraum, in dem Kinder und Jugendliche ihr eigenes Urteil schulen und zu bestimmten Werturteilen kommen.

Die Fähigkeit, Empathie zu üben und sich in die Perspektive anderer hineinzusetzen, ist schließlich ein wichtiger Baustein für das Modell der Wertkommunikation, baut doch dieser

Ansatz auf der Dezentralisierung und der damit verbundenen Perspektivübernahme für die am gesellschaftlichen Diskurs beteiligten Gruppen auf. Entsprechend trägt gerade ein Projekt wie Compassion dazu bei, sich in die Situation anderer Menschen hineinzusetzen und so einen Sinn zu bekommen für deren Anliegen, Bedürfnisse und Forderungen im Streit um die Frage nach dem rechten Handeln. [Baustein 11: Die Fächer der klassischen Methoden des ethischen Lernens kann vollständig genutzt werden, um zur Wertkommunikation und Wertentwicklung im Kontext des religiösen Lernens beizutragen. Sowohl das Lernen am Modell als auch die Dilemma-Diskussion, die Methode der Fallstudie, die Schule als Lernraum wie auch die soziale Perspektivübernahme können jeweils eigene, wichtige Beiträge zu einem Bildungsgeschehen leisten, indem Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene lernen, Wertentscheidungen zu treffen und moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.]

4. Ethisches Lernen exemplarisch

Als ein besonders aktuelles und prägnantes Beispiel für das Ethische Lernen im Religionsunterricht kann die Auseinandersetzung mit den bioethischen Fragestellungen von Leben und Tod sein. Die Position der christlichen Kirchen zu den Fragen der modernen Biotechnologien wird in der öffentlichen Diskussion mitunter als altmodisch und wenig zeitgemäß herausgestellt. Tatsächlich folgt die theologische Ethik im christlichen Raum den Grundsätzen einer traditionsreichen Sittenlehre, in der die Heiligkeit des Lebens den unaufgebbaren Grund für alle ethische Reflexion liefert. Dies wirkt vielleicht vor dem Horizont einer säkularisierten Gesellschaft und der in ihr propagierten Beliebigkeit unzeitgemäß, deckt sich aber mit den ethischen Grundvorstellungen der meisten Religionen in der Welt und bietet ein notwendiges Korrektiv zum unreflektierten Erkenntnisstreben und zum Machbarkeitswahn in Politik und Wissenschaft. Gerade im katholischen Raum ist die traditionelle Grundfigur der theologischen Argumentation der absolute Schutz des menschlichen Lebens von der Zeugung bis hin zum Tod. Den besonderen Wert des menschlichen Lebens leitet die katholische Theologie aus dem im Buch Genesis überlieferten Schöpfungsbericht ab, nach dem der Mensch als „Abbild Gottes“ (Gen 1,27) bzw. als „Gottes Stellvertreter“ (hebräisch: tselem) geschaffen worden ist. Folglich besitzt allein der Mensch eine unaufhebbare Würde und einen Wert an sich, der nicht gegen andere Werte abgewogen werden kann. Äußerliche Zeichen der Würde sind Freiheit und Vernunft. Der Mensch ist ein vernunftbegabtes Wesen, der anders als das sich instinktiv verhaltende Tier in Freiheit zwischen Gut und Böse wählen kann und damit vorsätzlich handelt. Im

vierten Gebot des Dekalogs „Du sollst nicht töten“ (Ex 20,13f.) steht dem Menschen die Macht über Leben und Tod nicht zu. Folglich gilt die Bewahrung des menschlichen Lebens von Anfang an – und das ist aus katholischer Sicht die Verschmelzung der Samen- und der Eizelle nach der Zeugung (Fertilisation) und nicht etwa die Einnistung (Nidation oder andere spätere Embryonalphasen). Der Grund für dieses Festhalten an der Fertilisation ist der Personenbegriff. Der Mensch ist in antiker und scholastischer Tradition Person, d.h. unverwechselbares Wesen mit unteilbaren Anlagen, Individuum. Der erste Zeitpunkt in der Genese des Embryos, an dem die unverwechselbare und unteilbare Anlage eines neuen Menschen vorliegt, ist aber die Verschmelzung der Samen- und Eizelle mit den jeweiligen Chromosomensätzen. Folglich existiert von diesem Zeitpunkt an ein neuer Mensch, der von nun an bis zu seinem Tod zu schützen ist. Aus diesem Grund lehnt die katholische Kirche in ihrer klassischen naturrechtlichen Lehre jegliche Eingriffe und Maßnahmen ab, die wie der Schwangerschaftsabbruch, die verbrauchende Embryonenforschung oder die Todesstrafe, das Leben eines Menschen instrumentalisieren oder sogar vorzeitig beenden wollen (vgl. hierzu Sajak, Religion unterrichten 112-114).

Sollen Lernende nun mit diesem katholischen Grundverständnis von Lebensethik vertraut gemacht werden, muss das in einem Lernformat geschehen, das die bisher skizzierten Grundregeln ethischen Lernens berücksichtigt: Es geht also nicht darum, wie in früheren Tagen ethische Urteile aus kirchlichen Normen einfach abzuleiten – dies wäre für Schülerinnen und Schüler heute wenig plausibel –, sondern das ethische Urteil aus verschiedenen Komponenten, nämlich dem Sinnhorizont des christlichen Glaubens, der Kenntnis des Sachverhaltes, der Wertvorstellungen und der Abwägung von Alternativen zu konstituieren. Aufbauend auf das Modell von Lawrence Kohlberg können deshalb Schülerinnen und Schüler sich mit moralischen Problemen und Konflikten auseinandersetzen. Die beiden Religionspädagogen Bruno Schmid und Lothar Kuld haben in ihrem Ansatz des Lernens aus Widersprüchen eine Fülle von Beispielen vorgelegt, wie sich in der Auseinandersetzung mit konkreten moralischen Dilemmata Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Urteil im Kontext des christlichen Wertehorizonts bilden können und wollen (vgl. Kuld/Schmid, Lernen aus Widersprüchen). Dabei geht es im Grunde immer darum, die Lernenden zu den folgenden Schritten anzuleiten:

- > 1. zum Bewusstmachen des Vorverständnisses
- > 2. zur Kenntnis der einschlägigen Sachverhalte
- > 3. zur Prüfung der Sinnorientierung und Wertfeststellung
- > 4. zur Rationalisierung der Alternativen

Am Ende dieses komplexen Prozesses kann schließlich die autonome Urteilsbildung von Schülerinnen und Schülern stehen, in deren Kontext zum einen die selbständige Entscheidung der Jugendlichen, zum anderen aber auch der Horizont der christlichen Werte und Normen eine angemessene Berücksichtigung finden kann.

[Anfang Baustein 3]



[Abb. 3: Lernen an Widersprüchen (nach Schmid, Ethisch handeln lernen 7)]

[Ende Baustein 3]

Ethisches Lernen im Religionsunterricht zielt also darauf ab, christliche Werte und Normen Schülerinnen und Schülern so transparent und plausibel zu machen, dass sie zu einem Konstitutivum ihres Wertehorizonts werden können, den sie als Referenz verwenden wollen, wenn es zu ethischen Konfliktsituationen in ihrem persönlichen Leben kommt.

[Anfang Baustein 12] **Literatur**

ADAM, Gottfried: Ethisches Lernen. Methoden und Formen, in: LACHMANN, Rainer/ADAM, Gottfried/ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme. Lebenswelt – theologisch – didaktisch, Göttingen 2006, 23-37.

BISTUM ESSEN, 1000 Seiten Antworten zu Ehe, Familie und Sexual-Moral, zu finden unter:

<http://www.bistum-essen.de/start/presse-oeffentlichkeitsarbeit/pressemeldungen/pm-detailansicht/artikel/1000-seiten-antworten-zu-ehe-familie-und-sexual-moral.html>

(30.08.2014.).

DOEDENS, Folkert: Religionsunterricht als Werte vermittelndes Fach? – Der Stellenwert der Werteerziehung und ethischer Fragen im Religionsunterricht, in: BABKE, Hans-Georg/LAMPRECHT, Heiko (Hg.): Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb ist, Berlin 2014, 11-35.

ENGLERT, Rudolf: Zur Aufgabe religiöser Bildung, in: ders.: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart, 161-172.

GLOCK, Charles Y.: Über die Dimension der Religiosität, in: MATTHES, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969, 150-168.

JÜRGENS, Eiko/STANDOP, Jutta: Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim 2005.

KOHLBERG, Lawrence: Essays on Moral Development. Vol. 1, San Francisco 1981.

KULD, Lothar / SCHMID, Bruno (Hg.): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001.

MENDL, Hans: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005.

MOKROSCH, Reinhold: Art. Gewissen/Gewissensbildung, in: METTE, Norbert/RICKERS, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn, 710-716.

MOKROSCH, Reinhold/REGENBOGEN, Arnim (Hg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009.

NAURATH, Elisabeth: Werte-Bildung mit Gefühl. Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht, in: BABKE, Hans-Georg/LAMPRECHT, Heiko (Hg.): Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb ist, Berlin 2014, 99-111.

NUMMER-WINKLER, Gertrud: Moral, in: SCHNEIDER, Wolfgang/LINDENBERGER, Ulman (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim/Basel 2012, 521-541.

- OSER, Fritz / ALTHOF, Wolfgang (Hg.): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart ³1997.
- SAJAK, Clauß Peter: Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Seelze 2013.
- SCHAMBECK, Mirjam: Wann gelingen religiöse Lernprozesse?, in: KatBl 137 (2012), 440-447.
- SCHMID, Bruno, Ethisch handeln lernen. Grundlagen der Moralpädagogik, in: RU heute H.3 32 (2004), 4-9.
- SCHOCKENHOFF, Eberhard/FLORIN, Christiane: Gewissen. Eine Gebrauchsanweisung, Freiburg 2009.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht in der Schule. In: Dies. (Hg.): Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht (Arbeitshilfen 66), Bonn 1989, 127–160.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: Ethisches Lernen, in: HILGER, Georg/LEIMGRUBER, Stephan/ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München ⁶2010, 434-452.