

3.5 Ethik

3.5.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen

Die gesellschaftliche Pluralität von Werten und Normen stellt die große Herausforderung für ethisches Lernen im Religionsunterricht und in der Schule dar. Im Dschungel der verschiedenen Vorstellungen von einem »guten« und »richtigen« Leben Orientierung zu finden und zu geben ist nicht einfach. Dabei bedürfen sowohl der empirische Ausgangs- als auch der pädagogisch-intentionale Zielpunkt ethischen Lernens einer Präzisierung.

Als gleichermaßen empirisch wie pädagogisch fragwürdig erscheint die These vom Werteverlust in der heutigen Gesellschaft, verglichen mit früheren Zeiten. Weit zutreffender ist die Skizzierung eines Wertewandels: Man kann im Kontext einer Pluralisierung der Gesellschaft auch eine Ausdifferenzierung von Wertvorstellungen feststellen, die in der Shell-Studie 2000 plakativ mit der Bezeichnung »Inflation am Werthimmel« (Fritzsche 2000) beschrieben wurde und sich bei den folgenden Untersuchungen bestätigt hat. Es gibt heute keinen allgemeinen Werthimmel mehr; die Wertoptionen heutiger Jugendlicher sind breit aufgefächert; unterschiedliche Gruppen priorisieren verschiedene Wertemuster, die nicht miteinander in Einklang zu bringen sind. Tendenziell haben sich auch elterliche Erziehungsvorstellungen deutlich gewandelt: nicht mehr Anpassungs- und Pflichtwerte, sondern Selbstbestimmungswerte werden erstrebt. Deutlich wird, dass wertorientiertes Verhalten kein Privileg der Christen ist; viele nicht kirchlich gebundene Jugendliche engagieren sich durchaus auf hohem Niveau für andere, freilich selten in langfristigen Bindungen. Graduelle Unterschiede sind insofern feststellbar, als kirchennah religiöse Jugendliche familienorientierter, respektvoller gegenüber Gesetz und Ordnung und gesundheitsbewusster sowie hilfsbereiter gegenüber sozial Benachteiligten sind.

Gesellschaft der Zwischentöne – »Inflation am Werthimmel« (Shell-Studie 2000)

Yvonne Fritzsche hat in der Shell-Studie 2000 folgende acht Wertdimensionen ermittelt, die heute die Orientierungsmuster der Jugendlichen bilden:

1. Autonomie – Kreativität und Konfliktfähigkeit –
2. Menschlichkeit – Toleranz und Hilfsbereitschaft
3. Selbstmanagement – Disziplin und Einordnungsvermögen
4. Attraktivität – gutes Aussehen und materieller Erfolg
5. Modernität – Teilhabe an Politik und technischem Fortschritt
6. Authentizität – persönliche Denk- und Handlungsfreiheit
7. Familienorientierung – Partner, Heim und Kinder
8. Berufsorientierung – gute Ausbildung und interessanter Job

Die aktuellen Jugendstudien (siehe dazu auch Kap. 1.4.2) verdeutlichen, wie wichtig Jugendlichen der familiäre Nahbereich (gute Freunde, Partnerschaft, Familie), Selbstbestimmung und Kreativität sind; allerdings finden auch die klassischen Sekundärtugenden wie Fleiß und Ehrgeiz sowie Respekt vor Gesetz und Ordnung und das Streben nach Sicherheit, die in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts kaum präferiert wurden, heute eine hohe Zustimmung (vgl. Shell Deutschland Holding 2015, 239). Ein wichtiges weiteres Ergebnis: Umweltbewusstsein und ein engagiertes Leben sind wichtiger als eine materielle Orientierung (ebd., 244f). Und: Jugendliche scheinen ein neues, positives Verhältnis zur Tradition zu haben! Aber auch bei diesen Daten erscheint der Hinweis als bedeutsam, dass es auch in Bezug auf die Wertorientierung »die« Jugend nicht gibt, sondern ganz unterschiedliche Typen; die Shell-Studie 2015 macht »Idealisten, Materialisten, Zögerliche und Macher« (ebd. 264) aus.

Der pädagogische Zielpunkt ethischen Lernens besteht heute nicht mehr in einem fragwürdig gewordenen Vermittlungsmodell, das auf die Weitergabe eines tradierten Wertekanons zielt, sondern in der Befähigung zum ethischen Urteil und in der Förderung der Wertentwicklung (siehe dazu auch: Kap. 1.3.1 zu Kohlberg) heutiger Kinder und Jugendlicher; dies muss didaktisch entsprechend umgesetzt werden (vgl. Adam/Schweitzer 1996; Eid 1995; Ernst/Engel 1998; Mokrosch/Regenbogen 2009). Auch erscheint es als bedeutsam, die Begriffe »Moral« und »Ethik« differenziert zu verwenden, um das jeweilige Aufgabenspektrum präzise beschreiben zu können.

Moral	Ethik
Inbegriff von Werten und Normen	Reflexion von moralischem Verhalten
»Bezeichnung erwünschter und praktizierter »Einstellungen«, »Haltungen« und »Verhaltensweisen« (sowie traditionell »Tugenden«), bei denen Wertvorstellungen (»Werte«) eine Rolle spielen«	»Bezeichnung für die Reflexion moralischer Praxis mit dem Interesse an ihrer theoretischen Durchdringung, Systematisierung und Rechtfertigung«
	(Zitate: Nipkow 1996, 40)

Konzeptionell orientiert sich ethische Erziehung heute weder an einer romantischen Erziehungsphilosophie, von der aus man auf intentionale moralische Erziehung verzichten würde, noch an einer technokratischen, die auf eine Übertragung von Werten abzielt, sondern an einer progressiven Erziehungsphilosophie, die diskurs- und handlungsethisch angelegt ist. Von den im Folgenden skizzierten Modellen einer Werterziehung erscheint das Modell der Wertübertragung (die unmittelbare und unreflektierte Übernahme von vorgegebenen Werten) als problematisch; die anderen Modelle einer Werterhellung (das Nachdenken über eigene und fremde Werthaltungen), der Wertentwicklung (die stufenweise Erweiterung der moralischen Urteilsfähigkeit) und der Wertkommunikation (die Fähigkeit, über Werthaltungen und ihre Folgen in einen offenen Diskurs zu treten) werden in der Praxis in vielfältigen Kombinationen aufzufinden sein.

Modelle ethischer Bildung				
	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
Methode/ 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
Wertorien- tierung	liegt in den Inhalten (»dem Wert«) der Werte und Normen, die tradiert werden sollen	liegt in der Optimierung des subjektiven Denkens, Fühlens und Handelns	liegt im Aufbau eines prinzipiengeleiteten ethischen Urteils	liegt im Ziel der ethischen Mündigkeit des Jugendlichen, die Ziel und Methode ist
Wert- pluralität	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

(aus: RD, 445)

3.5.2 Religionspädagogische Aspekte

Formales Ziel: Moralische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit

Moralisch urteils- und entscheidungsfähig werden Kinder und Jugendliche dann, wenn sie lernen, Sachstrukturen zu erfassen, zu analysieren und mit Wert- und Sinnfragen zu verknüpfen. Dies geschieht in der Gruppe der Lernenden, also in differenziert ausgestalteten Modellen einer Kommunikation, des Diskurses und Streitgesprächs. Wie weiter unten didaktisch noch entfaltet wird, impliziert die Befähigung zum moralischen Urteil

immer auch die Anregung zum moralischen Handeln. Eine formale Ethik sagt noch nichts über die inhaltlichen Werte und Normen aus; sie muss deshalb im Kontext eines wertorientierten Unterrichtsfachs inhaltlich konkretisiert werden.

Die Bedeutung einer inhaltlichen Ethik

Die Betonung eines diskursethischen Ansatzes, welcher in der Förderung einer ethischen Entscheidungsfähigkeit besteht, bedeutet keine Absage an eine materiale Ethik mit konkreten Moral- und Normvorstellungen. Kinder und Jugendliche benötigen ein materiales Verfügungswissen, sie müssen Werte und Normen der Tradition kennen, anhand derer sie ihre ethische Urteils- und moralische Handlungsfähigkeit ausbilden können. Sie müssen erkennen, dass ein individuelles und gesellschaftliches Leben ohne ein wertorientiertes Entscheiden und Handeln zum Scheitern verurteilt ist. Die Formulierung einer erwünschten Moral ist pädagogisch betrachtet am Handlungsort Schule legitim und im Kontext des Religionsunterrichts notwendig. Progressive Moralerziehung gelingt aber nur, wenn materiale Zielvorstellungen eines »guten« Lebens mit den Prozessregeln formaler Ethik verknüpft werden, sodass das Verfügungswissen einen Beitrag leisten kann zur Ausbildung eines Orientierungswissens, mit dem die Welt gedeutet und geordnet werden kann.

Zielfindung ethischer Erziehung		
Materiale Ethik	zu verknüpfen mit	Prozessregeln formaler Ethik
1. Partnerschaft, Ehe – z.B. Treue, Liebe, Achtung		• moralisch urteils- und entscheidungsfähig werden
2. Zwischenmenschliche Beziehung – z.B. Diakonie, Umgang im Alltag		• Sachstrukturen erfassen, Sachanalysen mit Wert- und Sinnfragen verknüpfen
3. Arbeits- und Berufsmoral – z.B. Gemeinsinn, Zivilcourage		• über ethische Fragen kommunizieren lernen
4. Öffentlich-politische Moral – z.B. Gemeinsinn, Zivilcourage		• zum ethischen Handeln angeregt werden
5. Umweltmoral		
6. Ethik der Wissenschaften		
= inhaltliche Zielvorstellungen		= formale Zielvorstellungen

Biblische Gebote als Weisungen zum gelingenden Leben

Aus der jüdisch-christlichen Tradition bieten sich vor allem die Weisungen des Dekalogs und die Ethik Jesu an; diese manifestiert sich sowohl im Handeln Jesu als auch in seinem Reden, besonders in den Texten der Bergpredigt. Die biblischen Weisungen dürfen aber nicht moralisch verkürzt als normative Verbote und Gebote dargeboten werden. Sie sind in ihrer theologischen Deutung zu entfalten als Handlungsanweisungen zum gelingenden Leben für Menschen, die beschenkt von Gott dankbar auch ein entsprechendes Leben führen wollen. So darf bei der Deutung des Dekalogs die erste Weisung nicht unterschlagen werden (»ich bin JHWH, dein Gott, der dich aus Ägypten herausgeführt hat, aus dem Sklavenhaus«, Ex 20,1–2; Dtn 5,6). Der Dekalog beginnt also mit einer Freiheitsformel Gottes: »Ich habe euch in die Freiheit geführt«; in dieser Logik kann man die folgenden Gebote als Hilfen verstehen, um die geschenkte Freiheit verantwortlich zu gestalten. Sie sind ein Angebot, »damit es uns das ganze Leben lang gut geht« (Dtn 6,24); beschrieben werden Grenzsituationen, in denen das falsche Handeln Schaden für die Beteiligten herbeiführt.

Ähnliches gilt für die Ethik Jesu. Sie wird nur verständlich im Kontext des Zentrums seiner Verkündigung vom Anbruch der Reich-Gottes-Botschaft (Mk 1,15: »Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe«). Die Barmherzigkeit Gottes erfährt ihren ersten Widerhall in der Haltung des Sich-Beschenken-Lassens; das Heil ist als Geschenk total und nicht zu verdienen. Sittliches Handeln kann demzufolge nicht als Leistungsprinzip verstanden werden und ist keine soteriologische Größe – man kann und braucht sich das Heil nicht zu erarbeiten. Andererseits bedeutet das aber nicht, dass menschliches Tun damit unbedeutend würde. Vielmehr setzen das von Gott geschenkte Heil und die dankbare Annahme des Menschen Kräfte zum Handeln frei. Die Ethik Jesu ist so verstanden eine »Handlungsermöglichung«: Der Imperativ, die Aufforderung zum Tun, entspringt dem grundlegenden Heilsindikativ, der Zusage des Heils.

Ziel ethischer Bildung: moralische Entwicklung

Die Rahmenbedingungen einer ethischen Bildung ergeben sich aus den Erkenntnissen zur moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (siehe Kap. 1.3.1). Die zentrale Aufgabe im Kindesalter besteht in der Förderung der Einsicht in die Bedeutung von Regeln für kleine und größere Gemeinschaften (im Sinne einer konventionellen Moral) und in der Befähigung, diese auch reflektiert zustimmend einzuhalten.

Im Jugendalter wird der Horizont der moralischen Urteilsfähigkeit ausgeweitet; die Relativität von gesellschaftlichen und staatlichen Gesetzen und Normen im Sinne einer postkonventionellen Moral kommt gleichermaßen in den Blick wie die Kenntnis von und der Umgang mit zentralen ethischen Handlungsmodellen (Naturrecht, Positivismus, Hedonismus, Utilitarismus), Prinzipien (z.B. Güterabwägung, Verantwortungs- und Diskursethik, Gewissensorientierung) und prinzipieller Begründungsansätze (deontologische und teleologische Vorstellungen). Dabei zielt ethisches Lernen auf eine reflektierte ethische Urteilsfähigkeit, die benötigt wird für eine humane Gestaltung der Welt ebenso wie des eigenen Lebens.

3.5.3 Didaktische Perspektiven

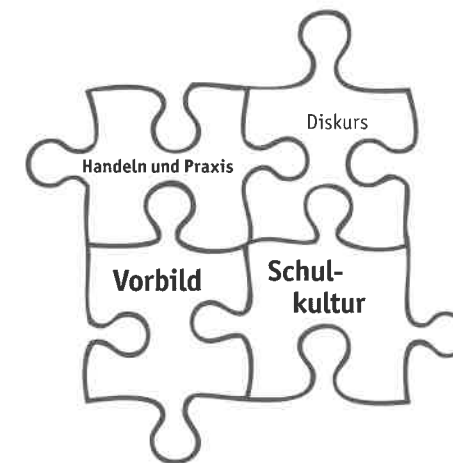
Wertorientierte Schulkultur als Basis ethischer Erziehung

Der Erwerb von Wertorientierungen, so hält Franz Weinert fest,

- wird ermöglicht durch das Erleben einer Wertgemeinschaft (Schulkultur, Klassengeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen),
- wird begünstigt durch motivationalen Lerntransfer,
- wird nicht gefördert durch spezielle Unterrichtsmethoden, sondern durch lebendige Schulkultur (nach: Helmke 2003, 25).

Der Erwerb von Wertorientierungen stellt eine eigene Domäne schulischen Lernens dar. Dieser Lernbereich ist, anders als etwa die Domäne des Erwerbs intelligenten Wissens, kaum über differenzierte Methoden einer direkten Instruktion und des Diskurses vermittelbar als vielmehr über ein variables Instrumentarium erkenntnis- und erlebnisintensiver Methoden, die entsprechende Schulkultur, ein Lernen an Vorbildern und durch ein schulisches Reflexionsklima.

Ein kognitiver und diskursethischer Ansatz ist zwar notwendig, muss aber eingebettet sein in ein kohärentes und reflektiertes Zusammenspiel der Akteure an der Schule im Reden und Handeln; dies bildet die Basis einer wertorientierten Schulkultur.



Werteerziehung: Das Zusammenspiel verschiedener Ebenen und deren lernpsychologische Wirksamkeit

Die Bedeutung von Dilemma-Geschichten

Als Dilemma wird die Notwendigkeit bezeichnet, sich zwischen zwei gleichwertigen Möglichkeiten zu entscheiden. Gerade in einer vom (Werte-)Pluralismus bestimmten Gesell-

schaft ergibt sich auch für Kinder und Jugendliche immer wieder die Notwendigkeit, zwischen Handlungsweisen wählen zu müssen, in denen ethische Werte und Normen miteinander konkurrieren. Um die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, solche Situationen ethisch reflektieren und eigenständig Lösungswege finden zu können, ist es im Sinne einer prozessorientierten ethischen Erziehung sinnvoll, im Unterricht Dilemma-Geschichten diskutieren zu lassen, die die Entscheidungssituationen auf den Kern des Wertekonflikts konzentrieren und nachvollziehbare Antworten auf überschaubare Fragestellungen einfordern (vgl. Kuld/Schmid 2001). Dabei werden durch den offenen Austausch von Argumenten (Diskursethik) spielerisch das Abwägen von Handlungsfolgen und das Aushandeln von Lösungen eingeübt. Eine solche Dilemma-Diskussion vermag darüber hinaus die Plausibilität verbindlicher Normen und die gleichzeitige Notwendigkeit, dem Einzelfall gerecht zu werden, eher aufzuzeigen, als das bloße Einschärfen von Verboten und Geboten. Letzteres führt häufig dazu, dass Kinder und Jugendliche sofort die in ihren Augen von der Lehrkraft erwartete Verhaltensweise zur einzig legitimen erklären (»Religionsstunden-Ich«). Wichtig bei einer Dilemma-Diskussion ist es daher vor allem, darauf zu achten, dass es kein »richtig« oder »falsch« geben darf, sondern ein begründetes Werturteil zu respektieren und zu würdigen ist, auch wenn es nicht der Antwort des Lehrers oder der Lehrerin entspricht.

Dilemma-Geschichten zeichnen sich dadurch aus,

- dass sie zu einer Entscheidung und zum Handeln herausfordern; ein Nicht-Entscheiden (»ich weiß nicht«) ist nicht möglich. Dieses Postulat kann an vielen ethisch relevanten Fragen überprüft werden: ein Kind austragen oder abtreiben, sein Genom bestimmen lassen oder nicht, einen Organspendeausweis beantragen ...;
- dass verschiedene Handlungsalternativen nicht nur möglich, sondern auch ethisch begründbar sind;
- dass weniger die Entscheidung »dafür« oder »dagegen« interessiert, sondern vielmehr das Herausarbeiten von Gründen, Motiven und implizierten Werten;
- dass die Entscheidung für die einzelnen Handlungsalternativen unterschiedliche Folgen für die beteiligten Personen und die Gesellschaft nach sich zieht.

Methodisch kann bei der Auseinandersetzung mit Dilemma-Geschichten auf vielfältige diskursethische Teilmethoden zurückgegriffen werden (vgl. Mendl 2015a, 245-274): Formulierung von Briefen oder Leserbriefen, Erstellen von Mindmaps, Konzipierung von Nachrufen und Gedenktafeln, Kommunikations- und Einschätzungsspiele, Wertepyramiden, gelenkte Gruppendiskussionen.

Die Bedeutung eines solchen Wertentwicklungs- und Wertkommunikationsansatzes ist evident: Werden Kinder und Jugendliche immer wieder in Dilemma-Geschichten dieser Art verstrickt, dann steigt nachweislich ihre Sensibilität für die Komplexität ethischer Fragestellungen und ihre Fähigkeit zum begründeten differenzierten moralischen Urteil.

Grundstruktur einer Arbeit mit Dilemma-Geschichten

Eindruck	Dilemma-Geschichte vorstellen Dilemma-Frage formulieren
Ausdruck	Position zur Dilemma-Frage einnehmen Positionen begründen (Motive/Werte) Kreative Entfaltung der eigenen Position (z.B. Brief, Leserbrief, Resolution, Plakat, Aufruf, Mindmap)
Austausch	Austausch, Bewertung und Diskussion der einzelnen Positionen und Begründungen Kreative Weiterführung der Diskussion (z.B. Abstimmung, Wertepyramiden, Rollenspiel, Kommunikations- und Einschätzungsspiele, narrative Ausgestaltung der Handlungsfolgen)

Soziales Handeln – Compassion-Modelle

Moral hat vor allem eine affektive Dimension. Ein Reden über moralische Fragen allein reicht nicht aus, um den Anspruch und die Humanität einer Ethik im Leben und am eigenen Leib zu erspüren. Denn ethische Urteile bewähren sich erst in der Begegnung und im ethischen Handeln. Deshalb sind handlungsorientierte Primär-Erfahrungen unverzichtbar. Wenn Werteerziehung ein zentrales Element der Schulkultur ist, muss dies auch in entsprechenden konkreten Formen erkennbar sein. Denn: »Werte werden nicht durch Appelle, sondern durch Erfahrungen gelernt. Dabei spielen die Gefühle eine entscheidende Rolle, weil sie unabdingbar mit sozialen Erfahrungen verbunden sind« (Zilleßen 2004, 172).

Das Modell »Compassion« ist motiviert durch die kritische Wahrnehmung von gesellschaftlichen Veränderungen (Stichwort: sinkende soziale Sensibilität, Entsolidarisierung der Gesellschaft), aber auch durch die skizzierte geringe Reichweite rein diskursethischer Ansätze. Es zielt auf die Entwicklung und Stärkung sozialverpflichtender Haltungen unter Schülerinnen und Schülern. Diese arbeiten während der Projektphase mehrere Wochen in einer sozialen Einrichtung mit. Die Lehrkräfte betreuen die Praktikanten und bereiten das ganze Projekt unterrichtlich vor und nach. Die wissenschaftliche Auswertung von Sozialprojekten ergab, dass Compassion-Projekte vor allem dann besonders nachhaltig waren, wenn die Sozialaktionen auch eng mit unterrichtlicher Vorbereitung, Begleitung und Reflexion verknüpft waren (vgl. RE, 289–308; Kuld/Gönninger 2000).

Umfassende Sozialprojekte können erst ab der Sekundarstufe durchgeführt werden; doch auch für Grundschulklassen gibt es zahlreiche Projekte, bei denen soziale Aktionen (z.B. eine Begegnung mit alten Menschen) durchgeführt oder ein soziales Handeln (z.B. Patenschaftsmodelle) eingeübt werden.

Schulkultur und Lehrervorbild

Das Gelingen einer Werteerziehung hängt maßgeblich von den schulischen Rahmenbedingungen ab. Unter dem weiten Begriff der Schulkultur (siehe oben) wird hier eine Wertegemeinschaft verstanden, die sich immer wieder neu über entsprechende Rahmenvereinbarungen konstituiert. Solche Regeln des Zusammenlebens an der Schule konkretisieren allgemeine Werte – etwa einen achtsamen, wertschätzenden und respektvollen Umgang – in operationalisierte Handlungsformen hinein: konkrete Regeln der Kommunikation und des Umgangs, Grußformen, Feedback-Kultur, Umgang mit Menschen, Sachen und Räumen, Konfliktlösungsstrategien. Gemäß dem Prinzip der Komplementarität gelten diese Regeln gleichermaßen für die Lernenden wie die Lehrenden und die Leitungspersonen; gerade die Lehrenden müssen sich ihrer Vorbildrolle gewiss sein (siehe dazu auch das folgende Kap. 3.6).

Literatur

NHRPG Ethisches und soziales Lernen; 238–243; **RD III.9 Ethisches Lernen, 434–452**; RD GS II.7 Ethisches Lernen – Wertebildung bei Kindern, 247–263; RE II.C.13 Christliche Ethik, 289–308; RU I.3 Ethische Dimension religiöser Bildung, 43–55; SR E 6 Ethik, 217–222; WR Compassion; Diakonisches Lernen; Ethik; Ethische Bildung und Erziehung.

Weiterführende Literatur

Kahlert, Joachim / Multrus, Ute (Hg.), Ethik. Didaktik für die Grundschule, Berlin 2012; Kuld, Lothar / Gönninger, Stefan, Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000; Lachmann, Rainer u.a. (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Göttingen 2006; Mokrosch, Reinhold / Regenbogen, Armin (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009.

Zusammenfassung in Stichworten

- Moralerziehung gelingt nur, wenn materiale Zielvorstellungen eines »guten« Lebens mit den Prozessregeln formaler Ethik verknüpft werden.
- Der Erwerb von Wertorientierungen wird weniger durch spezielle Unterrichtsmethoden als durch Erleben einer Wertgemeinschaft (Schulkultur, Klassengeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen) gefördert.
- Ziel ethischen Lernens ist es, die Wertentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern; dies geschieht unterrichtlich durch die regelmäßige Diskussion werthaltiger Dilemmata und im schulischen Kontext einer Gemeinschaft, die auf die Ausgestaltung und Reflexion eines wertorientierten Miteinanders hin angelegt ist.

Prüfungsaufgaben

Ethisches Lernen als Ziel des Religionsunterrichts

1. Diskutieren Sie die spezifischen Leistungen und Grenzen von verschiedenen Modellen einer Werterziehung!
2. Erläutern Sie formale und inhaltliche Ziele einer Werterziehung in der Schule!
3. Veranschaulichen Sie an einer konkreten Unterrichtsstunde, mit welchen unterrichtlichen Verfahren Sie die genannten Zielspektren anstreben können!

Biblische Normen als materiale Basis für ethisches Lernen

1. Begründen Sie zentrale Zieldimensionen eines ethischen Lernens im Religionsunterricht!
2. Erläutern Sie die Bedeutung von biblischen Normen des Alten und Neuen Testaments im Kontext der genannten Zieldimensionen!
3. Diskutieren Sie die These: »Der Erwerb von Wertorientierung wird kaum durch spezielle Unterrichtsmethoden gefördert« und skizzieren Sie entsprechende Felder ethischer Bildung an der Schule über den unmittelbaren Unterricht hinaus.