

II.7 Ethisches Lernen – Wertebildung bei Kindern

Konstantin Lindner/Georg Hilger

»In einer Gesellschaft, in der das Wertebewusstsein immer weniger wird, ist es mir wichtig, den Schülerinnen und Schülern immer wieder neu unsere christlichen Werte zu vermitteln« (SCHMID 2009, 58). Diese Aussage einer Grundschullehrerin bezüglich ihrer Vorstellung von Religionsunterricht sensibilisiert für den Kontext, in welchen sich dieses Unterrichtsfach zunehmend gestellt sieht: Es soll einen Beitrag zur Wertebildung der Lernenden leisten, nicht zuletzt – der Unterton des Zitates suggeriert es – weil Heranwachsende gegenwärtig scheinbar weniger wertbewusst sozialisiert werden als noch vor Jahren.

Dass die letztgenannte Einschätzung nicht zutrifft, zeigen verschiedenste Wertstudien. Gleichwohl ist von einem Wertewandel auszugehen. In dieser Hinsicht räumt die oben zitierte Grundschullehrerin dem Religionsunterricht einen Vertrauensvorsprung ein, den die christliche Religion genießt, das Vertrauen nämlich, sie und ihre Werte könnten das Wertefundament des Individuums in positiver Weise bestärken. Diese Argumentationsfigur ist häufig zu finden und für viele gesellschaftlich-politische Gruppen ein wesentliches Legitimationsmoment dafür, dass Religionsunterricht in der öffentlichen Schule stattfindet. In diesem Zusammenhang ist danach zu fragen, was das Spezifikum »christlicher Werte« ausmacht. Zudem gilt es hinsichtlich des Religionsunterrichts an der Grundschule zu klären, inwieweit Kinder Werte reflexiv internalisieren und inwiefern im Unterrichtszusammenhang ein Beitrag zur Wertebildung geleistet werden kann.

Vorab einige Hinweise zu wichtigen Begriffen: *Moral* bezeichnet summarisch ein von einem Individuum oder einer Gesellschaft anerkanntes Ideal bzgl. Einstellungen, Haltungen und zu praktizierenden Verhaltensweisen: das, was als richtig und bedeutsam anerkannt ist, was man sinnvollerweise darf bzw. unterlassen sollte. *Ethik* – vereinfacht ausgedrückt – betont die (wissenschaftliche) Reflexion moralischer Praxis mit dem Interesse an ihrer theoretischen Durchdringung, Systematisierung und Rechtfertigung (vgl. KETTNER 2006, 426; NIPKOW 1996, 40). *Normen* sind Handlungsregeln, die etwas vorschreiben, erlauben oder verbieten. Sie drücken ein Sollen aus, wie es in einer idealen Welt gelten soll, sind somit auch »kontrafaktisch« und situationsübergreifend. *Werte* orientieren, um zwischen Bewertungs- und Handlungsalter-

nativen wählen zu können, und bieten einen Begründungshorizont für als gut qualifizierbare Einstellungen. Im Gegensatz zu den von außen an das Subjekt herangetragenen Normen legen Werte keine Handlungsanweisungen vor. Vielmehr sind sie eine Option, um Normen in ihrer Rechtmäßigkeit zu hinterfragen. Das je individuelle Wertebewusstsein speist sich dabei aus verschiedenen werteprägenden Kontexten. Während Werte sowohl vom Individuum als auch von Kollektiven her als bedeutungsvoll angesehen werden, fokussiert der Terminus *Tugenden* charakterliche Dispositionen und damit die Individualperspektive eines Menschen: Während Tugenden aus der Frage: »Wie will ich sein, um eine gute Person zu sein?« (HILPERT 2009, 233), hervorgehen, sind Werte im Kontext der Frage: »Welche individuell und kollektiv verankerten Überzeugungen bewegen mich, eine gute Person zu sein?«, anzusiedeln.

1. Kinder und Werte

Um mit Grundschulkindern ethische Lern- und Bildungsprozesse in produktiver Weise angehen zu können, gilt es, nach deren Voraussetzungen hinsichtlich wertbildender Zusammenhänge zu fragen. Eine wichtige Erkenntnis dabei ist, dass sich eigenständige Werthaltungen erst mit zunehmendem Alter herauskristallisieren. Ergebnisse psychologischer Studien bieten dafür Anhaltspunkte.

Stufen der moralischen Entwicklung

Schon 1932 hat Jean Piaget (1896–1980) eine Studie zum Thema »Das moralische Urteil beim Kinde« veröffentlicht. Lawrence Kohlberg (1927–1987) griff diese Untersuchung auf und dehnte sie auch auf das Erwachsenenalter aus. Er ging davon aus, dass Kinder schon vom frühesten Alter an ihre eigene Wirklichkeit aktiv konstruieren. Bei seinen Beobachtungen stieß er darauf, dass dieselbe Norm – z. B. das Verbot des Stehlens – sehr unterschiedlich begründet werden kann (z. B. Freunde dadurch verlieren, bestraft werden, die Ordnung der Gesellschaft in Gefahr sehen ...). Deshalb kommt es ihm bei seinen Untersuchungen zur moralischen Entwicklung weniger darauf an, welche inhaltlichen Normen und Werte in einer bestimmten Entwicklungsstufe beobachtbar sind, sondern nach welchen Prinzipien diese begründet werden (vgl. MONTADA 2002, 637). Moralische Entwicklung ist für Kohlberg eng mit dem kognitiven Entwicklungsprozess verbunden.

Den unterschiedlichen Begründungen ist er mithilfe von sogenannten Dilemma-Geschichten (s. auch I.3; II.8) nachgegangen. Sie konfrontieren mit moralischen Fragestellungen, die ohne Normkonflikt nicht zu lösen sind. Jeder Lösungsversuch ver-

stößt gegen moralische Normen. Ein solches »Lernen aus Widersprüchen« (KULD/SCHMID 2001) soll dazu herausfordern, Begründungen offenzulegen.

Zu den bekanntesten seiner vielen Dilemmageschichten zählt das sogenannte Heinz-Dilemma:

Eine Frau drohte an einer besonderen Krebserkrankung zu sterben; nur ein bestimmtes Medikament könnte Hilfe bringen, nämlich eine Radium-Verbindung, für welche die Apotheke, die dieses Medikament entwickelt hatte, zehnmal mehr verlangte als die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der Erkrankten, bekam bei all seinen Versuchen, Geld zu leihen, nur die Hälfte des Preises zusammen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau zu sterben drohe und bat ihn darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder ihm Kredit zu gewähren. Der Apotheker lehnte dies ab. Er wollte mit seiner Entwicklung Geld verdienen. In seiner Verzweiflung brach Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament. Durfte, sollte der Ehemann dies tun? Warum? Was ist schlimmer: Einen Menschen sterben zu lassen oder zu stehlen? Warum? Wäre es genauso gerechtfertigt, für einen Fremden wie für die eigene Frau zu stehlen?

Aus den Begründungen, die er im Rahmen langjähriger Studien zu den vorgelegten Dilemmageschichten erheben konnte, entfaltete Kohlberg ein idealtypisches Modell: Das moralische Urteil entwickelt sich demnach in drei Niveaus mit je zwei Stufen (vgl. MONTADA 2002, 637f.). Auf dem *präkonventionellen bzw. vormoralischen Niveau (I)* werden Entscheidungen mit drohenden Strafen, mächtigen Autoritäten oder mit eigenem Interesse begründet. Auf dem *Niveau konventioneller Moral (II)* dominiert das Interesse am Erhalt der Beziehung zu wichtigen und persönlich bekannten Personen. Auf dem *Niveau postkonventioneller Moral (III)* wird ein vorgefundenes Ordnungssystem nicht mehr als unwandelbar und fraglos richtig anerkannt. Vielmehr definiert nun das Individuum Prinzipien und Werte, die der Gesellschaft vorgeordnet sind, unabhängig von der Autorität von Gruppen oder Personen. Vor die sechs Stufen setzen manche Forscher zusätzlich eine sogenannte »Stufe 0«, mittels welcher Kindern ein prämorales Urteil – abseits moralischer Reflexion – zugesprochen wird.

Kohlberg geht davon aus, dass die Abfolge der Stufen nicht umkehrbar ist (invariant und irreversibel) und dass die höhere Stufe differenzierter ist als die niedrigeren (s. I.3), also zu angemesseneren, »besseren« Urteilen führt, und die niedrigeren Stufen integriert. Gerade diese letzte Annahme macht deutlich, dass seine Stufen im Horizont philosophisch und theologisch begründeter Wertungen stehen: Je höher die Stufe, desto näher befindet sich das moralische Urteil an universellen Prinzipien wie der Goldenen Regel, dem Gebot der Nächstenliebe oder dem Kategorischen Imperativ im Sinne Kants: Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde! An Kohlbergs Theorie wurde vor allem kritisiert, dass sie das moralische Urteil vor allem strukturell definiert, inhaltliche

Dimensionen einer Moralentscheidung aber nicht berücksichtigt. Zudem wird die emotionale Seite ausgeblendet, welche jedoch bei realen Wertentscheidungen stark beeinflussend ist. Carol Gilligan versuchte dieses Defizit dadurch aufzufangen, dass sie zusätzlich zur Kohlberg'schen Fokussierung auf Gerechtigkeit den Aspekt »Fürsorge« ins Spiel bringt, um dem Beziehungsgeflecht, in welchem der Einzelne steht, als wertprägender Dimension Rechnung zu tragen. Ihre Folgerung, dass der Wert der Fürsorge vor allem in einer sogenannten »weiblichen Moral« dominiere, blieb gleichwohl nicht unhinterfragt (vgl. STEIN 2008, 50–52).

Die Stufen des moralischen Urteilens (nach Kohlberg)

Stufe 0: prämorales, egozentrisches Urteilen (bis ca. 4 Jahre)	Was gut ist:	Ich sollte meinen Willen bekommen.
	Grund zum Gutsein:	– keiner –
Stufe 1: Orientierung an Bestrafung und Gehorsam (Vorschulalter)	Was gut ist:	Ich sollte das tun, was mir gesagt wird.
	Grund zum Gutsein:	Folgsamkeit; Vermeidung von Strafen
Stufe 2: naiv egoistische Orientierung (Grundschulalter)	Was gut ist:	Ich sollte das tun, was meine Bedürfnisse und gelegentlich auch die von anderen befriedigt.
	Grund zum Gutsein:	Belohnung: Was kommt für mich dabei heraus?; Austausch von Gefälligkeit
Stufe 3: Orientierung am Ideal des »guten Kindes« (mittlere Kindheit bis Jugendalter)	Was gut ist:	Ich sollte das tun, was andere, an denen mir viel liegt, von mir erwarten.
	Grund zum Gutsein:	Vermeidung von Missbilligung und Abneigung vonseiten anderer
Stufe 4: Orientierung an Gesetz und sozialer Ordnung (ab mittlerem Jugendalter)	Was gut ist:	Ich sollte das tun, wozu ich durch das soziale (Werte-) System, dem ich mich zugehörig fühle, verpflichtet bin.
	Grund zum Gutsein:	Vermeidung von Zensur vonseiten der Gesellschaft und damit verbundener Schuldgefühle; Funktionieren des Systems
Stufe 5: vertragsmäßige, legalistische Orientierung (Erwachsenenalter)	Was gut ist:	Ich tue das, was dem Willen der Mehrheit und gleichzeitig dem Wohl aller entspricht.
	Grund zum Gutsein:	Erhaltung der Wohlfahrt aller; »Gerechtigkeit«
Stufe 6: Orientierung an Gewissen und Prinzipien (Erwachsenenalter)	Was gut ist:	Ich tue das, was ich mit meinem Gewissen vereinbaren kann und was allgemein gültigen ethischen Prinzipien entspricht.
	Grund zum Gutsein:	Selbstachtung; gegenseitiger Respekt und Vertrauen

Schema in Anlehnung an STANDOP 2005, 46–49, STEIN 2008, 49 und ZIEBERTZ 2010b, 441. Die Altersangaben beziehen sich auf Menschen mit normaler Intelligenz.

Folgt man den Erkenntnissen Kohlbergs, ist es Grundschulkindern also nur begrenzt möglich, Wertmuster in eigenständiger Weise zu entwickeln. Andere Forscher jedoch gehen davon aus, dass schon Kinder fähig sind, Wertmaßstäbe zu identifizieren (vgl. auch REGENBOGEN 2013, 25). Bereits im Alter von vier bis fünf Jahren können Kinder zwischen unmoralischem, falschem Handeln (z. B. andere beleidigen, schlagen ...) und Verstößen gegen Konventionen (Verhaltensregeln im Kindergarten ...) unterscheiden: Unter anderem wird »unmoralisches Handeln als schlecht angesehen [...], auch wenn es keine Gesetze gäbe, wenn Autoritäten es erlaubten und alle das für richtig hielten« (MONTADA 2002, 631; vgl. SMETANA 1997). Verstöße gegen Konventionen werden – sofern es bspw. keine entsprechenden Gesetze bzw. Vereinbarungen gibt – als erlaubt angesehen. Gerade die Vermeidung von Leid und Schaden ist dabei schon für Kinder ein wichtiger, eigener Bewertungsmaßstab, der nicht lediglich aus dem (elterlichen) Umfeld entnommen wird.

Beachtenswert ist, dass moralische Urteilsfähigkeit nicht automatisch auch zu einem bestimmten moralischen Handeln führen muss. Bereits Kohlberg verweist darauf, dass sich ein Individuum vor allem dann seinem Urteil entsprechend verhält, wenn es sich aus Verantwortungsgründen dazu verpflichtet sieht. Diese Verantwortlichkeitsgeprägtheit kristallisiert sich mit voranschreitendem Alter heraus. Georg Lind stellt heraus, dass wertbezogenes Verhalten von zwei Aspekten her geprägt ist: von moralischen Prinzipien, wie sie Kohlberg den Stufen moralischer Urteilsfähigkeit zuordnet (affektiver Aspekt), und moralischen Fähigkeiten (kognitiver Aspekt). Moralisches Handeln ist also von Gesinnungen *und* Denkleistungen abhängig (vgl. LIND 2003).

Entstehung von Wertvorstellungen

Wertvorstellungen sind nicht angeboren, sondern erweisen sich als sozial und kulturell vermittelt. Dabei steht »eine horizontale Transmission zwischen Angehörigen der gleichen Generation, zum Beispiel innerhalb des Freundeskreises, [...] einer vertikalen Transmission zwischen den Generationen gegenüber« (STEIN 2008, 37). Letztere findet zunächst zwischen Eltern und ihren Kindern, später auch im Kontext erziehungsrelevanter Felder statt – unter anderem in der Grundschule, in welcher Lehrerinnen und Lehrer die Wertvorstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler mitprägen. Gertrud Nunner-Winkler vertritt die Meinung, dass die für Kinder tendenziell beobachtbare Orientierung an Autoritäten von spezifischen Entwicklungsbedingungen der Kinder abhängig sei: Bei einem sozial-integrativen Entwicklungsstil der Familien würden Kinder in ihren moralischen Urteilen auch weniger häufig auf Autoritäten verweisen (vgl. NUNNER-WINKLER 1992). Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass Kinder Werte nicht unhinterfragt übernehmen. Mit voranschreitendem Alter selektieren sie

und erweisen sich somit als Konstrukteure ihres eigenen Wertekosmos: Im Sinne einer »Selbstsozialisationstheorie« werden vorgelebte Werte »zunächst kognitiv überarbeitet und in die eigenen Handlungsskripts und -schemata eingefügt, um dann in unterschiedlichen Situationen realisiert werden zu können« (STEIN 2008, 45). Ob Wertvorstellungen ins eigene Konzept integriert werden, hängt nicht zuletzt von einer positiv besetzten emotionalen Bindung von Eltern bzw. Lehrerinnen bzw. Lehrern und den Kindern ab, ebenso von der Zeit, die Kinder mit ihren Bezugspersonen verbringen, und von Verstärkungsmechanismen wie Belohnung und Bestrafung. Sogenannte bidirektionale Modelle der Wertetransmission verweisen darüber hinaus auf die aktive Rolle der Kinder, die »mit zunehmendem Maße auch bewusst oder unbewusst die Wertestrukturen« (STEIN 2008, 39) ihrer Erziehenden beeinflussen.

2. Wertebildung im Horizont christlicher Überlieferung

Ethisch-moralisches Lernen im Religionsunterricht unterscheidet sich von einem entsprechenden Lernen im Rahmen des Ethikunterrichts dadurch, dass Ethik und Moral in Relation zur Gottesbeziehung gedacht werden (bereits NIPKOW 1981, 197–182). Zu berücksichtigen ist dabei, dass es auf einer inhaltlichen Ebene keine *spezifischen christlichen Werte* gibt. Vieles, was landläufig als christlicher Wert identifiziert wird, kann nicht nur vom Christentum für sich reklamiert werden. Selbst das oftmals als entsprechender Erweis für die Existenz spezifisch-christlicher Werte herangezogene, jesuanisch proklamierte Ideal der Feindesliebe ist bereits im »älteren« Judentum zu finden. Alfons Auer legt eine wichtige Spur hinsichtlich des christlichen Propriums und verweist auf den Sinnhorizont, der aus dem Kontext des Christentums heraus für ethisches Urteilen und Handeln bereitsteht: Christliches Wertverhalten bedarf zunächst der Vernunft, die jedoch allen Menschen zu eigen ist; das durch Gottes Offenbarung in Jesus Christus geprägte Menschenbild dagegen bietet ein Spezifikum, das sich in der kritisierenden, stimulierenden und integrierenden Kraft des Glaubens entfaltet (vgl. AUER 1975, 77 f.; AUER 1995, 215 f.; MEYER-AHLEN 2010, 138–147). Will man von »christlichen Werten« sprechen, ist dies also dahingehend möglich, dass die damit bezeichneten Werte *christlich begründet* werden. Warum aber kann eine derartige Begründung von Werten bedeutsam sein? Zum Ersten ist wahrzunehmen, dass in der gegenwärtigen pluralen Gesellschaft (s. 1.2) die Entscheidung für bestimmte Werthaltungen erforderlich ist. Dafür braucht es – zum zweiten – Begründungsoptionen. Der kanadische Philosoph Charles Taylor bietet in dieser Hinsicht eine Denkhilfe: Mit dem Begriff der »konstitutiven Güter« [engl.: constitutive good] verweist er darauf, dass es sogenannte »letzte Quellen« gibt, an denen Menschen sich in moralischer Hinsicht orientieren. Konstitutive Güter können Individuen helfen, zu entscheiden, was

gut ist, und motivieren, moralisch gut zu handeln (vgl. TAYLOR 1994, 177 f.; CONRAD 2009, 191–193). Unter anderem verweist Taylor darauf, dass religiöse Überzeugungen konstitutive Güter sein können und immer wieder in den Diskurs eingebracht werden müssen (vgl. TAYLOR 1994, 120). Der christliche Glaube kann also – und ist es noch heute – für Menschen ein konstitutives Gut sein, das ihnen als letzte Quelle moralischer Orientierung dient. Somit stellt dieser Glaube einen Begründungshorizont für Werthaltungen und eine entsprechende Praxis bereit. Spezifisch ist dabei das christlich-theologisch gezeichnete Bild vom Menschen, der als gottebenbildliches Wesen gedacht wird, welches in den Kontexten von Schöpfung, Verantwortung, Schuldhaftigkeit, Vergebung und Erlösung steht. Rudolf Englert sieht in dieser theologisch-anthropologischen Perspektive einen zentralen Aspekt, den »religiöse Bildung zu ethischem Lernen beizutragen hat« (ENGLERT 2008a, 818). Ulrich Kropač nennt vier grundlegende Merkmale, die das Proprium christlicher Ethik charakterisieren (vgl. KROPAČ 2013, 333 f.; vgl. auch MOKROŠCH 2013, 48 f.):

1. Christen sind nicht nur in den Kontext innerweltlicher Verantwortung gestellt, sondern orientieren sich an einer Letztverantwortung, die von Gott her gedacht wird.
2. Insofern Gott von sich aus liebend auf den Menschen zugeht und keine Vorleistung erwartet, kann ethisches Handeln als »Antwort auf ein vorgängiges Liebeshandeln Gottes« (ebd.) gedeutet werden.
3. Christlich begründetes ethisches Handeln lässt sich im Horizont einer unbegrenzten Liebe situieren, die auch vor Fremden und Feinden nicht haltmacht.
4. Als verantwortliches und fehlbares Wesen ist der Mensch mit innerweltlichem Versagen konfrontiert, das bisweilen unverzeihbar scheint; von Gott her aber ist ein Neuanfang möglich, sodass ethisches Handeln von einem grundlegenden Vertrauen in Gott fundiert werden kann.

Für den Religionsunterricht stellt sich die Aufgabe, christlich-religiöse Begründungsoptionen als sogenannte konstitutive Güter ins Gespräch zu bringen, aber ohne diese aufzwingen zu wollen. Wichtig dabei ist, dass dafür eine verständliche Sprache – nicht lediglich eine religiöse Binnensprache – genutzt wird, um die christliche Begründung von Werten auch für Kinder und nicht zuletzt für die nichtreligiös sozialisierten unter ihnen verstehbar zu machen.

3. Religionsunterricht – das Wertefach?

Wie bereits angedeutet, sehen viele Menschen im Beitrag zur Wertebildung ein zentrales Legitimationsmoment dafür, dass Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ordentliches Unterrichtsfach ist: Intensionsbekundungen von Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern selbst, vor allem aber auch Zuschreibungen von politischer und ge-

sellschaftlicher Seite zeigen dies immer wieder. Aufgrund des oben zu »christlichen Werten« Gesagten wie auch angesichts des spezifischen Profils des Religionsunterrichts ist danach zu fragen, ob Religionsunterricht das Wertefach ist oder nicht. Die Entscheidung darüber hängt von der Verhältnisbestimmung von religiöser Bildung und Wertebildung ab. Folgende Modelle lassen sich ausmachen (vgl. LINDNER 2012, 135–137):

Gleichsetzungsmodell: Religiöse Bildung ist gleich Wertebildung

Wird Religion vor allem als »Wertelieferantin« – als Weltanschauung, die Hinweise gibt bzw. gar Vorschriften macht, wie gutes Leben zu gestalten ist – gesehen, folgt daraus nicht selten die Meinung, im Religionsunterricht finde vor allem Wertebildung statt. Religiöse Bildung und damit auch der Religionsunterricht jedoch werden dabei in ihrer Weite beschränkt: Unter anderem das Arbeiten mit biblischen Texten (s. II.4) würde – und wird in der Praxis des Religionsunterrichts bisweilen – hauptsächlich auf eine Unterstützung der Wertentwicklung der Kinder hin angelegt. Das Gleichsetzungsmodell ist nicht selten anzutreffen, insbesondere wenn aus nicht-religionspädagogischer Perspektive nach den Zielen des Religionsunterrichts gefragt wird und dieses Unterrichtsfach als »traditioneller Ort, an dem Werte gezielt vermittelt werden« (KUCCHARZ 2007, 81), identifiziert wird.

Abgrenzungsmodell: Religiöse Bildung ist nicht Wertebildung

Das Abgrenzungsmodell als Gegenpol zum Gleichsetzungsmodell formuliert, dass religiöse Bildung nicht mit Wertebildung verwechselt werden darf. Als theoretisches Modell ist es nur bedingt in der Praxis anzutreffen. Es wird jedoch in produktiver Absicht aufgegriffen, um einer funktionalisierenden Begründung religiöser Bildung am Lernort Schule vorzubeugen. Bernhard Dressler bspw. erwehrt sich mit einer entsprechenden Argumentation gegenüber der Verzweckung des Religionsunterrichts im Interesse einer Werteerziehung, da dies eine Instrumentalisierung der Religion bedeute. Letztere sei mehr als Ethik, nämlich »eine eigenartige, von Wissenschaft und Moral unterschiedene Selbst- und Weltdeutung« (DRESSLER 2010, 122), die es stark zu machen gilt, wenn Religionsunterricht mehr als Ethikunterricht sein will.

Verflechtungsmodell: Religiöse Bildung ist zum Teil auch Wertebildung

Die Reflexionen zur Frage nach »christlichen Werten« haben bereits gezeigt, dass sich im Horizont einer Religion Werthaltungen in spezifischer Weise begründen lassen. Gleichwohl tangiert Religion neben ethischen Kontexten weitere Bereiche, z. B. ästhetische, kognitive, soziale oder historische. Das Verflechtungsmodell berücksichtigt diese Mehrdimensionalität und reduziert religiöse Bildung nicht auf den Werteaspekt hin. Gleichwohl bleibt das wertebildende Potenzial nicht ausgeblendet. Von dieser Prämisse her wird dem Religionsunterricht unter anderem zugesprochen, dass er einen Beitrag zur Wertebildung der Kinder leisten kann – vor allem, indem er den christlichen Horizont als Orientierungs- und Begründungsraum für wertverantwortetes Handeln thematisiert. Das Verflechtungsmodell bietet eine sinnvolle Perspektive für die Ausrichtung des Religionsunterrichts an der Grundschule. Indem er wertebildende Dimensionen des christlichen Glaubens zum Tragen bringt, realisiert er den christlich-diakonischen Auftrag gegenüber den Kindern: Angesichts der bleibenden »Herausforderung Werte« kann die christliche Stimme vernehmbar, verstehbar und in ihrer lebensausrichtenden Relevanz wahrnehmbar werden.

4. Religionsdidaktische Perspektiven

Im Zeitalter der Pluralität (s. 1.2) stehen Schülerinnen und Schüler vor verschiedenen Bildungsaufgaben. Unter anderem gilt es, ein persönliches Wertegerüst aufzubauen – eine Herausforderung, die nicht an der Schultüre abgegeben werden kann. Bereits in der Grundschule ist es daher wichtig, Lernprozesse zu initiieren, die Kindern Wertebildung ermöglichen. Im Gegensatz zum Begriff »Werteerziehung«, welcher vor allem intentionale Momente in der Verantwortung von Lehrenden fokussiert, verweist die Verwendung des Terminus »Wertebildung« darauf, dass es das Kind selbst ist, das für sich entscheidet, was persönliche Wert-Relevanz hat und was nicht. Die zudem verwendete Bezeichnung »ethisches Lernen« wiederum verweist auf das Materialobjekt, auf die Inhalte entsprechender Lernkontexte: Im Rahmen des Religionsunterrichts werden ethische Fragestellungen im Horizont theologisch-ethischer Verortungen angegangen. Eine diskursive Thematisierung verschiedener ethischer Positionen (z. B. Fragen des Umgangs mit der Schöpfung) wie auch praktische Umsetzungsoptionen (z. B. Teilnahme an Aktionen kirchlicher Hilfswerke für andere Kinder) können die individuelle Wertebildung der Kinder fördern.

Konzepte ethischen Lernens

Für Lehrerinnen und Lehrer ist es bedeutsam, sich zu vergewissern, wie ethische Lernprozesse pädagogisch verantwortet angegangen werden können. Hans-Georg Ziebertz stellt vier idealtypische Konzepte vor: Wertübertragung, Werterhellung, Wertentwicklung, Wertkommunikation. Das Wissen um diese Konzepte kann eine Hilfe sein, die eigene oder in der Schule anzutreffende Praxis der Initiierung von wertebildenden ethischen Lernprozessen zu reflektieren (vgl. ZIEBERTZ 2010b, 439–445).

- ▶ *Wertübertragung* zielt auf die Weitergabe und Übernahme von Werten und Normen, welche die Lehrenden auswählen und für wichtig befinden. Dementsprechend sollen die Einstellung und die Handlungen der Kinder beeinflusst und geformt werden. Im Vordergrund steht das Interesse, jungen Menschen ein bestimmtes vorgegebenes Wertesystem zu vermitteln. Auf moralische Entscheidungsfähigkeit im Sinne einer eigenständigen und bewussten Wertebildung legt dieser Ansatz keinen Wert.
- ▶ Das Konzept der *Wererhellung* geht von den Werten, die Heranwachsende verinnerlicht haben, aus und versucht diese zu klären. Jede / r Einzelne soll im Rahmen biografischer Reflexion (s. II.9) lernen, über die eigene Werttradition und ihre Stimmigkeit nachzudenken und sich über die eigenen Wertvorstellungen zu äußern. Schon internalisierte Wertehaltungen sollen hier reflektiert und dann entweder bestätigt, korrigiert oder verworfen werden. Die Freiheit des Individuums steht im Vordergrund, insofern das Kind selbst entscheidet, welche Werte und Normen zum eigenen Lebenskonzept passen. Lehrerinnen und Lehrer moderieren dabei entsprechende Lernwege, verzichten jedoch auf explizite Parteinahme für bestimmte Werte.
- ▶ Wer – wie z. B. Lawrence Kohlberg – das Konzept der *Wertentwicklung* vertritt, sucht nach Lernprozessen, durch die Heranwachsende ihre moralische Urteilsfähigkeit stufenweise und nach ihrem jeweiligen Entwicklungsstand von einem egozentrischen Denken in früher Kindheit hin zu einem prinzipiengeleiteten Denken im Erwachsenenalter entwickeln können. Hier steht eine zu steigende ethische Urteilskompetenz im Vordergrund des Interesses.
- ▶ *Wertkommunikation* als Konzept will die Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit fördern, damit Heranwachsende entscheiden lernen und begründen können, warum sie welchen Werten einen Geltungsanspruch zuschreiben. Ausgangspunkt sind Wertekonflikte, um konfligierende Wertvorstellungen argumentativ zu überprüfen. Ziel ist dabei, »dass Schülerinnen und Schüler selbst den Prozess der Begründung und Abwägung differenter Werte durchlaufen und durch diese Praxis ihre ethische Kompetenz erhöhen« (ZIEBERTZ 2010b, 443).

In der unterrichtlichen Praxis der Grundschule werden sich diese idealtypischen Konzepte überschneiden. Je nach Erziehungskonzept der Lehrkraft werden sie bewusst oder unbewusst unterschiedlich favorisiert. Wer auf Konformität mit den eigenen Wertvorstellungen drängt, wird dem Konzept der Wertübertragung nahestehen, wer ein antiautoritäres Erziehungskonzept vertritt, wird mit der Werterhellung sympathisieren. Lehrerinnen und Lehrer, die eine diskursive Verständigung über wünschbare Werte und Normen und ihre Geltungsansprüche anzielen, suchen immer wieder nach Gelegenheiten zum argumentativen Austausch, zur wechselseitigen Übernahme von Perspektiven und nach Wegen der Verständigung im Sinne von Wertkommunikation. Wer Entwicklung als Ziel von Erziehung (s. I.3) in den Blick nimmt, wird sich von dem Ansatz der Wertentwicklung inspirieren lassen. Gerade die Konzepte der Wertkommunikation und Wertentwicklung scheinen für eine Initiierung wertbildender Lernprozesse im Kontext des Religionsunterrichts besonders bedeutsam.

Aufgaben

Ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren einüben

Die Pluralität von Werthaltungen, in welcher die Kinder aufwachsen, erfordert die Ausbildung der Fähigkeit, sich angesichts ethischer Fragestellungen begründet positionieren zu können und zu einem eigenen Standpunkt zu gelangen. Dies setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler zunächst angeleitet werden, ethisch relevante Aspekte in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und deuten zu können. Um in einem weiteren Schritt ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren (vgl. KROPAČ 2013a, 338 f.) einzuüben (= formaler Aspekt), ist zum einen die kognitive Auseinandersetzung mit Sachwissen notwendig (= materialer Aspekt), zum anderen muss den Lernenden die Option eröffnet werden, sich auch gefühlsmäßig (vgl. STANDOP 2005, 102 f.) zum ethischen Problem verhalten zu dürfen. Dies ist deshalb bedeutsam, da Werte dann zu Werten für das Individuum werden, wenn sich dieses von ihnen ergriffen sieht (vgl. JOAS 2002, 68). Es gilt, grundlegende Werteinstellungen, Sinnhorizonte und Motivationen für sittliches Handeln zu thematisieren und verantwortet mit folgenden Fragen umzugehen: Was muss ich tun? Was sollen wir tun? Was soll gelten? Was ist wünschbar und haltbar – für mich und für andere? Damit dieser Lernprozess gelingt, bedarf es einer förderlichen Unterrichtsatmosphäre: Eine im Geist christlicher Nächstenliebe gestaltete Lerngemeinschaft, welche die Schüler als Subjekte in ihrer Freiheit und in ihrem individuellen Werturteilsvermögen ernst nimmt, markiert eine wesentliche Voraussetzung erfolgreicher Wertefindung und Wertebindung, unterstützt sie doch »die Heranwachsenden zuallererst [...], dass sie fähig werden bzw. fähig bleiben, »unbeirrbar« an ihren Selbstwert zu glauben« (STANDOP 2005, 73 f.). Als pädagogische Aufgabe ergibt sich aus den

Kohlberg'schen Stufen der moralischen Entwicklung – bei Beachtung ihrer theoretischen Begrenztheit –, nach Interventionsmöglichkeiten zu suchen, wie Kinder z. B. durch Wertediskurse und Impulse zur nächsthöheren Stufe stimuliert werden können und wie durch »ganzheitliche« Lernprozesse eine optimale »Stufenentwicklung« begünstigt werden kann. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Menschen gleichen Alters sich auf unterschiedlichen Stufen befinden können oder gar zwischen den idealtypischen Stufen schwanken. Dennoch bietet das Kohlberg'sche Modell eine gewisse, vorläufige Orientierung: Im Grundschulalter wird man auf Kinder treffen, die in ihrem moralischen Urteil tendenziell von den Stufen 1 und 2 her argumentieren und auch entsprechend handeln (vgl. KULD / SCHMID 2001, 84).

Den christlichen Sinnhorizont zugänglich machen

Ein im Horizont des Verflechtungsmodells gestalteter Religionsunterricht sollte den Kindern Anknüpfungspunkte für Wertebildung bereitstellen, die sich im religiösen Horizont auftun. Als weltanschaulich positioniertem Fach ist es dem Religionsunterricht möglich, eine christlich-pointierte Position in den intersubjektiven Wertediskurs einzubringen. Dies markiert ein Potenzial, das nicht verschenkt, aber auch nicht überstrapaziert werden darf. Es gilt also zum einen, die Kinder zu motivieren, nach der Sinnhaftigkeit bestimmter Werte zu fragen. Angesichts der Aufgabe, eine individuelle Werthaltung auszubilden, kann der Sinnhorizont, den die christliche Glaubensbotschaft hinsichtlich Wertkontexten offeriert, die Schülerinnen und Schüler zum anderen dazu herausfordern, sich emanzipierend damit auseinanderzusetzen und zugleich ihre persönlichen Werthaltungen zu reflektieren. Perspektiven dafür bieten die von Rudolf Englert inspirierten Kontexte religiöser Bildung (vgl. ENGLERT 2008b, 167–172): Christlich konnotierte Wertebildung sollte die Kinder im Religionsunterricht für ihr persönliches Freiheitspotenzial sensibilisieren und dies unter anderem nicht durch freiheitsmindernde Unterrichtsmethoden konterkarieren. Zudem gilt es, Thematiken, die im Entscheidungszusammenhang der Menschenwürde zu denken sind, aus christlicher Perspektive zu reflektieren. Auch die sich immer neu auftuende Wahrheitsfrage sollte nicht gemieden werden, insofern diese ein kulminierendes Moment von Wertebildung darstellt, da von ihrer Beantwortung her das individuelle Wertegerüst entfaltet und Leben gestaltet wird.

Die christliche Botschaft in ihrer wertebildenden Dimension ernst nehmen, aber nicht funktionalisieren

Ethisches Lernen im Religionsunterricht wird nicht selten mit der Deutung biblischer Texte (s. II.4) verknüpft. Diese bieten in vielerlei Hinsicht Begründungen für wertebasiertes Handeln. Gleichwohl können aus ihnen nur bedingt Normen und Werte deduziert werden. Es gilt, ihre Situierung zu berücksichtigen und dadurch eine Funk-

tionalisierung zu vermeiden. Den Dekalog beispielsweise qualifiziert erst seine Einordnung in die Gottesoffenbarung – die Theophanie Jahwes am Sinai und die Einleitung durch die Präambel: »Ich bin Jahwe, Dein Gott, der Dich aus Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus« (Ex 20,2; Dtn 5,6) – als einen religiösen Normenkatalog: Der Gott, der sein Volk befreit und rettet, der also Leben und Freiheit will, gibt dir diese Weisungen und will, dass du sie in dein Herz eingräbst. Wer an diesen Gott glaubt, der wird auf diese Befreiungs- und Rettungstat dankbar antworten, indem er dem anderen sein Leben, seine Freiheit, sein Recht, seine Ehe, sein Eigentum usw. lässt und gewährt (vgl. LANGER 1986, 273). Das Liebesgebot Jesu wiederum gewinnt seine volle Bedeutung erst im Horizont des anbrechenden »Reiches Gottes«: Wenn Gott selbst das Heil des Menschen ist und sich dafür verbürgt, dann wird der Mensch frei von der ausschließlichen Sorge für das eigene Glück, frei zu einem »Dasein für Andere und Anderes«. Es begründet so das Ethos der Freiheit und einer universalen Solidarität.

Die Gewissensbildung unterstützen

Für einen christlichen Religionsunterricht ist *Gewissensbildung* seit jeher mit ethischem Lernen verbunden. Mit Gewissen ist die »Instanz« im Menschen gemeint, mit deren Hilfe er ethisch-moralische Zusammenhänge erkennen und sich orientieren kann. Das Gewissen befähigt den Menschen, einen Begriff von Schuld zu bilden und Schuld zu erkennen (vgl. BIESINGER / SCHMITT 1996, 176 f.), und zwar Schuld vor Gott, sich selbst und den anderen. Es gilt, das Gewissen als »Begegnungsort« zwischen Gott und Mensch (vgl. MOKROSCH 2001, 711) zu schulen, damit das Gespür für das Gute und Böse und für die ethische Selbstwahrnehmung verfeinert wird. Gewissensbildung mit dem hohen Anspruch eines selbstverantworteten Gewissens wird im Jugendalter ihren Brennpunkt haben, kann aber in der Kindheit vorbereitet werden, durch Selbstbesinnung auf das, was gut, weniger gut und was schlecht war im eigenen Verhalten. Ältere Grundschul Kinder entwickeln bereits ein Gespür für Schuld im Sinne einer subjektiven moralischen Verantwortung, wenn sie eine als richtig erkannte Handlung unterlassen haben. Gewissensbildung im Grundschulalter zeigt sich als behutsame Hinführung zu einer differenzierten Prüfung der eigenen moralischen Verantwortung im Sinne einer Selbstbesinnung, zu der auch die Verantwortung für das eigene Wohl und die eigene Würde gehört. Gewissensängstlichkeit und unbegründete Schuldgefühle sollten aber durch eine solche Selbstbesinnung nicht entstehen, darum haben Selbstlob genauso wie Selbstkritik ihre Bedeutung (vgl. GROM 2000, 223–229).

5. Lernwege

Dilemmageschichten thematisieren

Die Thematisierung von Dilemmageschichten im Unterricht ist lediglich »semi-real« [...], das heißt, [es werden Geschichten thematisiert,] die von anderen Personen als den Lernenden erlebt wurden (oder so hätten erlebt werden können), die aber die Lernenden nicht direkt betreffen« (LIND 2003, 76). Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien weisen nach, dass sich durch entsprechende Lernprozesse das moralische Urteilen fördern lässt, unter anderem das Konstanzer Modell der Dilemmadiskussionen (KMDD) steht für entsprechende Forschungen. Nachdrücklich haben Lothar Kuld und Bruno Schmid mit ihrer Publikation »Lernen aus Widersprüchen« (2001) dazu beigetragen, dass diese Option ethischen Lernens heute Standard im Religionsunterricht ist. Dadurch lässt sich das jeweilige moralische Urteilsvermögen der Kinder – auch bereits im Grundschulalter – diagnostizieren und zugleich fördern, besonders wenn man diese mit Dilemmasituationen konfrontiert, welche an ihre Lebenserfahrungen heranreichen. Etwa mithilfe folgender Dilemmageschichte:

»Letzten Freitag hat Sonja Daniela, ihrer besten Freundin, versprochen, sich mit ihr nächsten Freitag nachmittags wieder zu treffen. Am Freitagnachmittag sind die beiden fast immer zusammen; es ist der einzige Tag, wo beide frei haben. Sie sehen bei Daniela zu Hause fern oder spielen bei Sonja. Am Dienstag, als sie sich kurz im Bus treffen, sagt Daniela, sie habe am Wochenende Krach mit ihrem älteren Bruder gehabt; darüber will sie am Freitag mit Sonja sprechen. Am Mittwoch erhält Sonja von Ulrike die Einladung, mit ihr am Freitagnachmittag ins Kino zu gehen. Ulrike ist seit Beginn des Schuljahrs in Sonjas Klasse; sie hat noch keine Freundin und möchte gerne öfter mit Sonja zusammen sein. Soll Sonja die Einladung ins Kino annehmen – oder lieber ihre Verabredung mit Daniela einhalten?« (KULD / SCHMID 2001, 161).

In der Nähe zu Kohlberg schlägt Helmut Schreier vor, mit Kindern Dilemma-Geschichten mit ihrem ungelösten Problem im Sinne einer philosophischen Diskussion (s. II.8) zu erörtern. Dazu lässt er Fragen der Kinder an die Tafel schreiben; eine davon wird ausgewählt als Thema für die Diskussion der Kinder, wobei die Lehrkraft hier und da auf einen Widerspruch hinweist oder ein Argument auf den Punkt bringt. Solche Diskussionen können vertieft werden durch szenische Spiele, bei denen Kinder verschiedene Möglichkeiten einer Problemlösung vorspielen, oder durch das Anfertigen einer Collage, mit deren Hilfe das Umfeld des verhandelten Problems umrissen wird (vgl. SCHREIER 1997, 9 f.). Sowohl bei der Diskussion über hypothetische Dilemmasituationen als auch bei der so wichtigen Verhandlung von unmittelbar die Kinder

angehenden Situationen und Problemen aus dem Schulleben kommt es darauf an, dass die Kinder immer wieder aufgefordert werden, ihre Meinungen und Argumente zu begründen, und dass sie lernen, über angemessene Lösungen zunehmend (mit) zu entscheiden.

»Echte« Begegnungen ermöglichen

Bei der Formulierung von Desideraten der Wertebildung artikuliert Hans Joas, dass diese »notwendig eine personale Dimension [habe]: Altmodisch gesagt: Vorbilder, Zeugen, Beispiele und deren reales Handeln zählen mehr als verbale Bekundungen und Informationen« (JOAS 2002, 76). Ein »platter« Rekurs auf die personale Dimension aber könnte zur Rehabilitierung althergebrachter Vorbildpädagogik führen und würde wohl doch an der kritisch-prüfenden Wahlmentalität der Lernenden scheitern – nicht zuletzt, wenn die als vorbildhaft präsentierten Personen fernab der Lebenskontexte der Heranwachsenden bleiben (s. II.9). Sinnvoll hinsichtlich der Aufarbeitung dieses Desiderates erscheint der von Bill Puka im US-amerikanischen Kontext entwickelte und von Fritz Oser als »Lernen am ›außergewöhnlichen‹ Modell« vorgestellte Ansatz: »Junge Menschen sollen ›gewöhnlichen‹ Menschen, die ›Außergewöhnliches‹ geleistet haben, begegnen und mit ihnen sprechen« (OSER 2001, 82); also Personen, die sich gegen Widerstände und zum Teil unter Preisgabe gewohnter Sicherheiten im Sinne ihrer Wertauffassungen für andere, vor allem für benachteiligte Personen engagiert haben. Kindern soll in der direkten – nicht über Medien zugänglichen – Begegnung Gelegenheit gegeben werden, »die Motive dieser Menschen zu erkunden, ihre Ängste zu verstehen und zu begreifen, zu erfahren, dass man kein ungewöhnlicher Mensch sein muss, um zu seinen moralischen Einsichten zu stehen« (OSER 2001, 82). Hans Mendl hat dieses Prinzip für den Religionsunterricht als »Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien« (MENDL 2005b) stark gemacht. Ein Blick in seine Internetdatenbank »Local Heroes« bietet Anhaltspunkte, welche Personen aus dem jeweiligen Umfeld des Schulstandortes in den Religionsunterricht eingeladen und gleichsam als Zeugen ihres christlich motivierten Handelns als »außergewöhnliche Modelle« zum Inhalt des Unterrichts werden können. Dadurch wird zum einen das Lerngeschehen auf die Lebenswelt außerhalb der Schule geweitet, in welcher sich die Heranwachsenden ihrer »Aufgabe Werte« als gewachsen erweisen müssen. Zum anderen wird die für Wertfindungsprozesse wichtige Dimension der Erfahrung eingeholt: Im direkten Gegenüber können die Kinder mit Vertretern gefestigter Werthaltungen in einen Austausch treten, ihr vorhandenes Wissen über Werthaltungen anreichern, sich ihrer persönlichen Werte vergewissern und wertschätzendes Handeln zunächst unbekanntem Personen gegenüber einüben.

Für Prosozialität sensibilisieren

Unter prosozialem Verhalten lässt sich eine »Interaktion mit der Absicht (und dem entsprechenden Empfinden und Denken), trotz der ebenfalls beteiligten selbstbezogenen Motive, eindeutig das Wohlergehen anderer zu fördern« (GROM 2000, 196) verstehen. Obwohl Kinder in ihrem sozialen Verhalten entwicklungsbedingt bis ins Grundschulalter stark von selbstbezogenen Motiven, unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung und von der Durchsetzung eigener Wünsche geprägt sind, betont Bernhard Grom, dass sie schon im zweiten Lebensjahr vorreflexiv prosozial handeln können (z. B. anderen Spielsachen anbieten, trösten) und dass prosoziales Handeln im Laufe des Kindesalters quantitativ zunimmt (vgl. ebd., 198).

Prosoziales Verhalten fördert die Entwicklung folgender Dispositionen: *Empathiefähigkeit mit Perspektivübernahme, soziale Kognition – Lernen durch Einsicht* sowie *Lernen durch eigenes prosoziales Tun*. Empathiefähigkeit zeigt sich bei Kindern darin, dass sie eine emotional-mitfühlende Reaktion gegenüber der Befindlichkeit einer anderen Person zeigen, z. B. ein Gespür dafür entwickeln, in welcher Stimmung sich andere befinden und wie man ihnen eine Freude machen kann. Die Folgen eines bestimmten Verhaltens für andere zu erspüren, den Standpunkt anderer berücksichtigen zu können, setzt reversibles Denken und die Überwindung eines sozialen Egozentrismus voraus, zu dem Grundschulkindern von ihren kognitiven Voraussetzungen her schon fähig sind. Bestärkende Erfahrungen mit eigenem prosozialem Handeln und das Gefühl, gebraucht zu werden und anderen sinnvoll zu helfen, können die Hilfsbereitschaft und das Verantwortungsgefühl und nicht zuletzt auch das Selbstwertgefühl erhöhen. Die Dispositionen Empathiefähigkeit, soziale Kognition und eigenes Tun können im Raum der Schule durch eine emotional positive Beziehung zu anderen Kindern und den Lehrkräften beeinflusst werden, weil sich so eine positive Grundeinstellung zum Selbst und zu anderen Menschen aufbaut. Ein positives Selbstkonzept vergrößert die Bereitschaft, die Bedürfnisse anderer zu beachten (vgl. ebd., 203).

In der unterrichtlichen Praxis können Szenen, bei denen von Kindern Gefühle und Stimmungen pantomimisch dargestellt und von anderen erraten werden, erste Schritte zur Förderung einer sozialen und kognitiven Empathiefähigkeit sein. Auch das aktive Zuhören, die Fähigkeit, anderen Wertschätzung auszudrücken, eine Kultur des achtsamen Wahrnehmens (s. I.5) und Helfens in einer Schulklasse oder Gespräche über konstruktive Konfliktlösungen tragen zu dieser Schlüsselkompetenz für prosoziales Verhalten bei (vgl. auch BÄHR 1992, 267–329). Wenngleich es vor allem für Jugendliche entfaltet wurde, kann das sogenannte »Compassion-Projekt« (KULD/GÖNNHEIMER 2000) in Teilaspekten auch auf den Grundschul-Kontext übertragen werden: »Compassion« als die Empfindlichkeit für das Leid anderer (Johann Baptist Metz) meint ein christlich motiviertes, solidarisches Handeln: Grundschülerinnen und -schüler kön-

nen sich z. B. über einen längeren Zeitraum hinweg für benachteiligte Kinder oder für ihre Schulgemeinschaft engagieren. Dadurch wird ihnen ermöglicht, wertbasiertes Handeln zu erproben. Unaufgebbar ist die reflexive Komponente: Das im praktisch-ethischen Tun Erlebte muss im Religionsunterricht hinterfragt und auf seine ethischen Dimensionen hin versprachlicht werden. Das Spezifikum des Religionsunterrichts kommt dann zum Tragen, wenn danach gefragt wird, welche Relevanz die christliche Botschaft in diesem Erprobungs- und Reflexionszusammenhang hat.

Zusammenfassung:

Wertebildung im Religionsunterricht kennt viele Ansätze und Zugänge, die sich trotz ihrer unterschiedlichen Perspektiven im Zusammenspiel ergänzen und gegenseitig bereichern können. Das gilt insbesondere für den kognitiven Ansatz moralischer Urteilsbildung und einer Kommunikation über Werte, der ergänzt werden muss durch Erfahrungen im Umgang mit konkreten Wertkonflikten und mit gelingendem prosozialem Handeln, für das Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel Grunddispositionen sind wie auch das Lernen in der Begegnung mit konkreten oder medialen Modell-Gestalten. Zu beachten sind die entwicklungsbedingten Voraussetzungen und Fördermöglichkeiten moralischen Urteilens. Die Stufen moralischer Entwicklung nach Kohlberg sind dafür ein brauchbares, aber sensibel handzuhabendes diagnostisches Instrumentarium. Christlicher Religionsunterricht geht zwar nicht in der ethischen Dimension auf, würde aber ohne diese an Profil verlieren, weil christlicher Glaube sich im konkreten ethischen Handeln bewährt und parteiisch Position bezieht für ein Leben im Horizont der Botschaft vom anbrechenden Reich Gottes. Darum ist auch die entwicklungsgemäße Anbahnung von »Compassion« eine unaufgebbare Zielperspektive ethisch-moralischen Lernens.

Lesehinweise:

- KROPAČ, ULRICH (2013): Ethisches Lernen im Religionsunterricht. In: HELBLING, DOMINIK u. a. (Hg.): *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich, 924–343.
- LINDNER, KONSTANTIN (2012): Religionsunterricht – das »Wertefach« in der Schule? In: KROPAČ, ULRICH / LANGENHORST, GEORG (Hg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen*. Babenhausen, 131–146.
- NAURATH, ELISABETH u. a. (Hg.) (2013): *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*. Göttingen.
- STEIN, MARGIT (2008): *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München.