

## Moralische Entwicklung nach Jean Piaget

| <b>Vorstufe</b><br>0–2 Jahre alt:<br><i>Sensomotorische Intelligenz</i>   | <b>1. Hauptstufe</b><br>2–6/7 Jahre alt:<br><i>Voroperatorische Intelligenz</i>         | <b>2. Hauptstufe</b><br>6/7–11/12 Jahre alt:<br><i>Konkret-operatorische Intelligenz</i>                            | <b>3. Hauptstufe</b><br>ab 11/12 Jahre alt:<br><i>Formal-operatorische Intelligenz</i>  |
|---|---|---|---|
| Koordinierung und Verinnerlichung von Reflexhandlungen zu Vorstellungen, die eine gedankliche Rekonstruktion von Gegenständen und Ursachen ermöglichen. | Denkvorgänge, die starr, irreversibel sind und nur einen Gesichtspunkt berücksichtigen. | Denkvorgänge, die reversibel sind und mehrere Gesichtspunkte koordinieren – nur in Bezug auf anschauliche Aufgaben. | Denkvorgänge, die reversibel sind und im Rahmen übergreifender logischer Regeln viele Gesichtspunkte koordinieren – auch in Bezug auf hypothetische Aufgaben. |
|   |   |   |   |
| <b>Heteronome Pflichtmoral<sup>242</sup></b>  | <b>Kooperativer Gerechtigkeitssinn</b>  | <b>Kooperative Gerechtigmoral</b>   |   |
| Eine Autoritätsmoral. Sie beruht auf einem einseitigen Respekt vor den Erwachsenen.   | Eine Moral gegenseitiger Abhängigkeit.  | Idee der Angemessenheit.  |   |
|   |   |   |   |

## Moralische Entwicklung nach Lawrence Kohlberg

| Niveau I  | Niveau II                                      | Niveau III   |         |
|---|--|--|---------|
| Stufe 1 + 2   | Stufe 3 + 4                                    | Stufe 5 + 6  |         |
| <i>Präkonventionell</i>                             | <i>Konventionell</i>                           | <i>Postkonventionell</i>                                 |         |
| Konkrete Folgen des Handelns stehen im Vordergrund. | Ablehnung/ Zustimmung der anderen ist wichtig. | Institutionelle Regeln werden als solche erfasst.        |         |
|   |  | Orientierung an allgemein gültigen ethischen Prinzipien. |         |
| heteronom   |  |  | autonom |

*Tabelle: Moralentwicklung und Gewissen*

| I.<br>Präkonventionelles Niveau                     | II.<br>Konventionelles Niveau                      | III.<br>Postkonventionelles Niveau                   |
|---|--|--|
| Bestimmend: Lohn und Strafe                         | Bestimmend: Selbstwert- und Selbstunwerterlebnisse | Bestimmend: Reflexion der eigenen Wertorientierungen |
| Gewissen als Repräsentanz der mächtigen Erwachsenen | Regel- und Kontrollgewissen                        | Autonomes Gewissen                                   |

Kohlbergs Theorie ist streng entwicklungstheoretisch. Sie ist eine psychologische Theorie, keine biologische Reifungstheorie. Deshalb lassen sich Zuordnungen von Lebensalter und Entwicklungsstufe mit Kohlbergs Ansatz nicht voraussagen. Dennoch ist natürlich nicht zu übersehen, dass in Kindheit und Jugend spezifische Entwicklungsstufen des Moralverständnisses bzw. moralischen Urteils parallel zur kognitiven Entwicklung wahrscheinlich sind. Das belegen entsprechende Untersuchungen<sup>246</sup>:

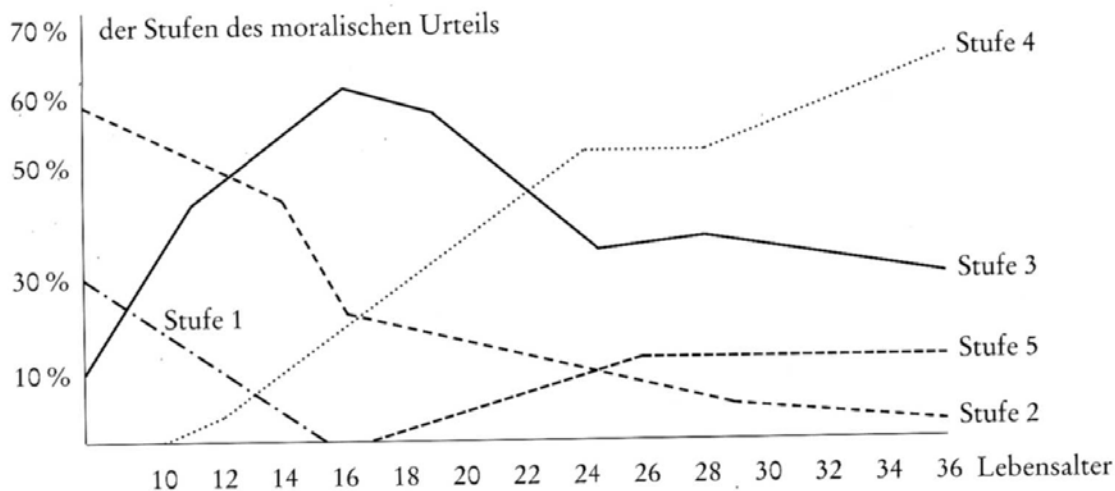


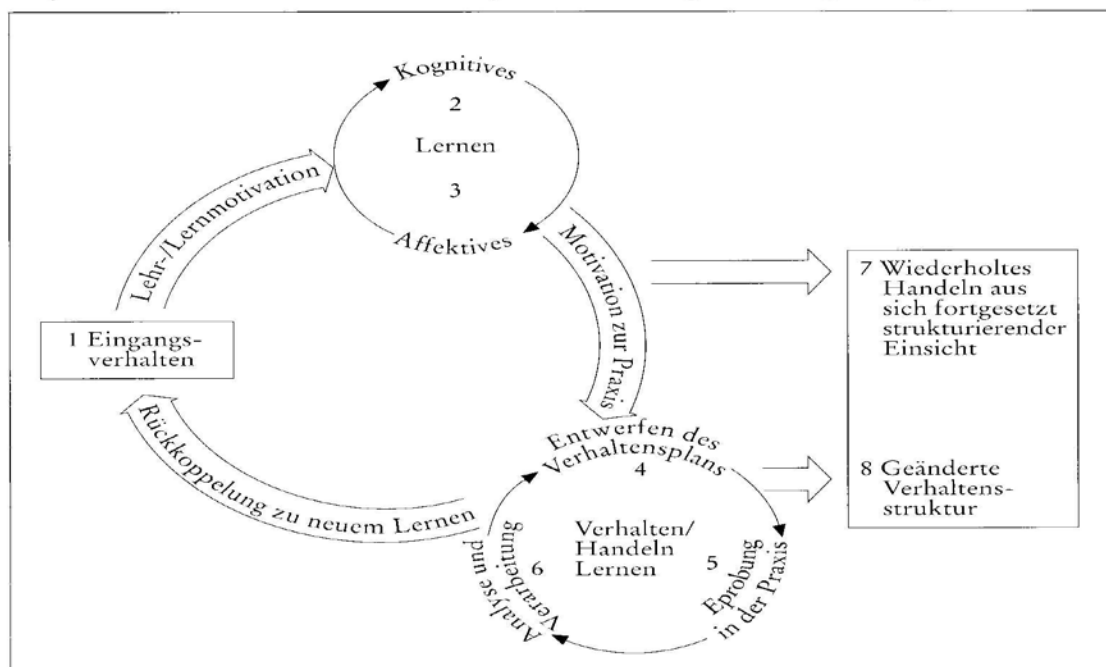
Tabelle: Stufen des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg

|  |  |
|--|--|
| Vorkonventionelle Ebene                  | <p><i>1. Stufe:</i><br/>Urteilt nach Gesichtspunkten von Lohn und Strafe und unter dem Aspekt physischer Konsequenzen (ca. 6–9 Jahre).</p> <p><i>2. Stufe:</i><br/>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 (ca. 9–14 Jahre).</p>   |
| Gesellschaftliche (konventionelle) Ebene | <p><i>3. Stufe:</i><br/>Urteilt nach dem Prinzip der Goldenen Regel: Stelle dich in die Schuhe des andern. Rücksicht auf die Gruppe und die Gruppenmehrheit (ca. 15–20 Jahre).</p> <p><i>4. Stufe:</i><br/>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 (Erwachsenenalter).</p> |
| Postkonventionelle Ebene                 | <p><i>5./6. Stufe:</i><br/>Stufe der universellen moralischen Prinzipien, die es ermöglichen, auch die Gesetze eines Staates zu hinterfragen, zivilen Ungehorsam zu üben und die Möglichkeit universeller Gerechtigkeit zu garantieren. Solche Prinzipien sind christliche Nächstenliebe, das Recht auf Rechtshilfe, der Kategorische Imperativ etc.</p>   |

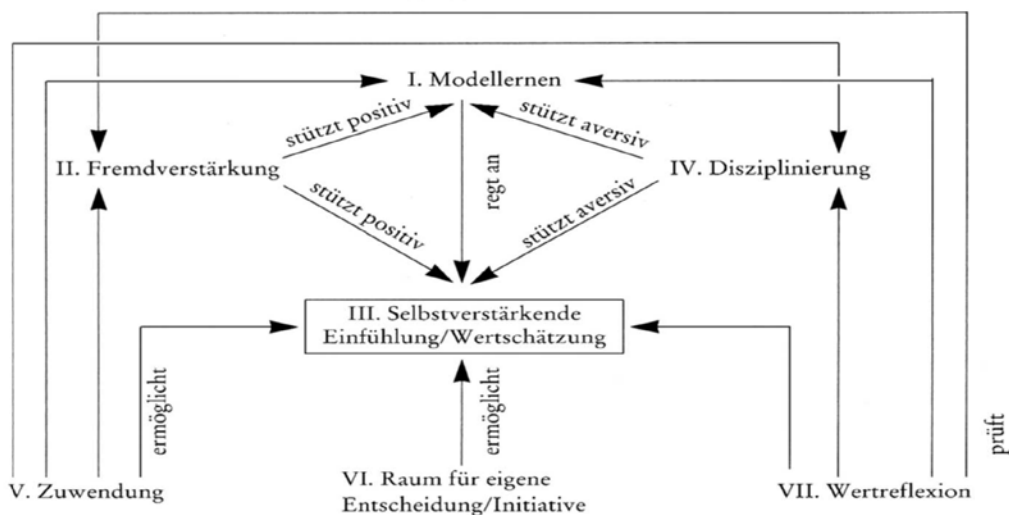
# Modelle moralischer Erziehung

| Modelle                   | „Romantische“ Erziehungphilosophie  | „Technologische“ Werteübermittlung                                  | „Progressive“ Moralerziehung   |
|---------------------------|---|---|--|
| Grundannahmen             | Wachstum/Entwicklung ist Entfaltung angeborener Potentiale  | Der Mensch ist eine „Tabula rasa“; Erziehung ist Charaktererziehung | Der Mensch ist der Gestalter seiner Entwicklung  |
| Akzent                    | Freiheit des Kindes   | Das Kind muss die Disziplin der sozialen Ordnung lernen             | Auseinandersetzung mit Problemen, die das Kind stimulieren, die Wirklichkeit nach moralischen Gesichtspunkten zu verstehen, die zunehmend komplexer werden |
| Praxis der Moralerziehung | Erziehung appelliert an die Interessen des Kindes; moralische Vorschriften machen das Kind u. U. nur schlecht | Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten                             | Stimulierung moralischer Erfahrungs- und Verarbeitungsprozesse   |

Grafisches Modell: Lernen von Handeln auf der Basis des Regelkreises kognitiv-affektiven Lernens



Grafik: Zusammenwirken der Lernbedingungen nach Grom



(Aus: B. Grom: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters [1981], 251.)

# Gerechtigkeitsmodelle

## Das BIBLISCHE MODELL: Gerechtigkeit heißt „dem anderen Leben ermöglichen“

*Propheten (8. Jh. v. Chr.),  
v. a. Amos und Jesaja:*  
Auf sein Recht verzichten, um  
das Leben des anderen  
gelingen zu lassen. Die Wurzel  
dieses Handelns liegt in Gott;  
*er* ist gerecht, indem er sich  
gegenüber den Menschen als  
treu erweist.

↓

*Deuterojesaja (6. Jh. v. Chr.):  
Jes 42, 3*

↓

*Jesus von Nazareth:  
vgl. Lk 15, 11–32 und  
Mt 20, 1–16*

## Das KLASSISCH- PHILOSOPHISCHE MODELL: Gerechtigkeit heißt „die Gesetze achten“

*Platon und Aristoteles  
(5./4. Jh. v. Chr.):*  
Gerechtigkeit als Tugend



*Aristoteles (4. Jh. v. Chr.):*  
Gesetzesgerechtigkeit

Verteilende  
Gerechtigkeit

Ausgleichende  
Gerechtigkeit



*Thomas von Aquin (13. Jh.):*  
Übernimmt und interpretiert  
das aristotelische Modell.



## Das NEUZEITLICH- PHILOSOPHISCHE MODELL: Gerechtigkeit heißt „das Recht des Individuums sichern“

*Immanuel Kant (18. Jh.):*  
Gerecht handeln heißt:  
Den Menschen nicht als  
Mittel, sondern immer auch  
als Zweck in sich sehen;  
so handeln, dass das eigene  
Handeln allgemeines Gesetz  
werden kann.

↓

*Jeremy Bentham,  
John Stuart Mill –  
Utilitaristen (18./19. Jh.):*  
Gerechtigkeit ist das  
Regelsystem für den  
Wettbewerb, der den  
allgemeinen Nutzen fördert;  
Gerechtigkeit soll das  
größtmögliche Glück der  
größtmöglichen Zahl sichern.

### Die neuzeitliche VERBINDUNG BIBLISCHER UND PHILOSO- PHISCHER PERSPEKTIVEN im Prinzip der SOLIDARITÄT

*Charles Fourier,  
Henri de Saint-Simon –  
Frühsozialisten (19. Jh.)*



*Godesberger Programm  
der SPD (1959):*  
Freiheit, Gerechtigkeit und  
Solidarität sind die  
Grundwerte des sozialistischen  
Wollens.

#### Interpretation des biblischen Modells in der Gegenwart: OPTION FÜR DIE ARMEN

*Lateinamerikanische Bischöfe  
(1979);  
Gemeinsames Wort der  
Kirchen in Deutschland (1997):*  
Soziale Gerechtigkeit heißt  
Parteinahme für alle, die auf  
Unterstützung angewiesen  
sind.

#### Interpretation des philosophischen Modells in der Gegenwart: GERECHTIGKEIT ALS FAIRNESS

*John Rawls (1958):*  
Zwei Grundsätze einer  
gerechten  
Gesellschaftsordnung:

- Gleichheit der Grundrechte  
und -pflichten;
- soziale Ungleichheiten sind  
nur akzeptabel, soweit sich  
aus ihnen Vorteile für alle  
ergeben, besonders für die  
Schwächsten.

# Vergleich

Theologische Ethik (Autonome Moral, Auer u. a.) mit  
Entwicklungspsychologie (Strukturgenetische Theorie, Kohlberg)

| Theologisch-ethischer Ansatz der<br><i>Autonomen Moral im christlichen Kontext</i><br>nach A. Auer u. a.   | im Verhältnis zur <i>strukturgenetischen</i><br><i>Theorie</i> L. Kohlbergs aus<br><i>entwicklungspsychologischer Sicht</i>  |      |          |                  |               |             |               |                     |  |
|--|--|------|----------|------------------|---------------|-------------|---------------|---------------------|--|
| <i>Auer und andere theologische Ethiker rezipieren den Begriff der <b>Autonomie</b> für die christliche Ethik.</i>   | <i>L. Kohlberg erkennt als dritte (letzte) Ebene des moralischen Urteils eine <b>postkonventionelle Moral</b>.</i>   |      |          |                  |               |             |               |                     |  |
| <p>1. Was bedeutet für Auer „Autonome Moral“?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ethisches Handeln gelingt, wenn es aus <b>Freiheit</b> und <b>Einsicht</b> geschieht.</li> <li>● Ethisches Bewusstsein befindet sich im <b>Prozess</b> (geschichtlich, psychologisch) von der <b>Autorität zum Gewissen</b>, von der <b>Norm zur Verantwortung</b>.</li> <li>● Ethik ist „<b>anthropozentrisch</b>“ – d. h. nicht: sie dient der Macht des Menschen, sondern: sie reflektiert seine <b>verantwortliche Stellung in der Welt</b>.</li> </ul> | <p>1. Was bedeutet für Kohlberg „Autonome Moral“?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Das <b>Ziel der Moralentwicklung</b> („Stufe 6“) ist, „selbstgewählten ethischen Prinzipien zu folgen“.</li> <li>● <b>Der Entwicklungsprozess</b> des Individuums geht von heteronomer über konventionelle zu postkonventioneller Moral.</li> <li>● Die <b>universalen Prinzipien</b> der Stufe 6 sind anthropozentrisch, z. B. <b>Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde</b>.</li> </ul> |      |          |                  |               |             |               |                     |  |
| <p>2. Wie zeigt sich für Auer Autonomie im Prozess der ethischen Bewusstseinsbildung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Anerkennung der <b>psychischen</b> und <b>sozialen Geprägtheit</b> jedes Individuums.</li> <li>● Berücksichtigung der <b>Erfahrung</b> als Kontrast-, Sinn-, Motivationserfahrung.</li> <li>● Reflexion auf das <b>Gelingen menschlichen Lebens</b> ist Ausgangspunkt des Handelns.</li> </ul>  | <p>2. Wie zeigt sich für Kohlberg Autonomie im Prozess der Moralentwicklung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Das <b>Individuum konstruiert</b> seine Welt; Denken entwickelt sich im Umgang mit der dinglichen und sozialen Umwelt.</li> <li>● Auftauchende <b>Hindernisse</b> regen Veränderungen des „kognitiven Apparats“ an.</li> <li>● Die universalen Prinzipien der <b>Gerechtigkeit</b> begründen moralisches Handeln.</li> </ul>                                     |      |          |                  |               |             |               |                     |  |
| <p>3. Welche Bedeutung hat der Glaube für das autonome Ethos?</p> <p>Bezugnahme auf den <b>Glauben</b>:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">in:</td> <td style="width: 50%;">als:</td> </tr> <tr> <td>● Kritik</td> <td>Letztbegründung/</td> </tr> <tr> <td>● Stimulation</td> <td>Motivation/</td> </tr> <tr> <td>● Integration</td> <td><b>Sinnhorizont</b></td> </tr> </table>   | in:  | als: | ● Kritik | Letztbegründung/ | ● Stimulation | Motivation/ | ● Integration | <b>Sinnhorizont</b> | <p>Wird bei Kohlberg nicht thematisiert.</p> |
| in:  | als:   |      |          |                  |               |             |               |                     |  |
| ● Kritik   | Letztbegründung/   |      |          |                  |               |             |               |                     |  |
| ● Stimulation  | Motivation/  |      |          |                  |               |             |               |                     |  |
| ● Integration  | <b>Sinnhorizont</b>  |      |          |                  |               |             |               |                     |  |

|                   | Wertübertragung  | Werterhellung   | Wertentwicklung   | Wertkommunikation   |
|-------------------|--|---|---|---|
| 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 Perspektive 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  |
| Wertorientierung  | 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                                     |
| Wertpluralität    | wird auf jene Werte reduziert, die Jugendlichen übernehmen 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  |

Dasselbe nochmal anders ausgedrückt (vgl. Feeser-Lichterfeld/Heyer 2010, 150-155; Mendl/Reis 2013, 19f)

|              | Wertübertragung  | Werterhellung   | Wertentwicklung  | Wertkommunikation   |
|--------------|--|---|--|---|
| Interesse    | Reduktion von Wertpluralität   | Aufklärung von Wertsubjektivität  | Stufenfortschritt ethischer Urteilskompetenz   | Förderung ethischer Mündigkeit und Toleranz   |
| Methode      | Tradierung hierarchisch ausgewählter Werte   | Ethische Sensibilisierung und Anleitung zur Reflexivität  | Funktionale Diskussion moralischer Konflikte   | Begleitung ethischer Diskurse und ethischer Dezentrierung   |
| Ziel         | Konformität  | Identität   | Reifung  | Diskursivität   |
| Umschreibung | zielt auf die selektive Reduktion der lebensweltlich erfahrenen Pluralität moralischer Überzeugungen kann auch als ein Ansatz sozialer Erziehung verstanden werden | leitet die Lernenden an zur Reflexion von internalisierten Überzeugungen und deren Konsistenz bzw. Inkonsistenz zur Gegenwartssituation | bezieht entwicklungspsychologische Erkenntnisse und den konkreten biographischen Hintergrund der Lernenden in die Konzeptionierung ethischer Bildung ein | im Zentrum steht die Einübung diskursiver Kompetenzen. Dazu zählen der kommunikative Perspektivwechsel sowie Kommunikations- und Konfliktstrategien |
| Position     | radikal externalistisch  | radikal internalistisch   | externalistisch mit internalistischer Verschränkung  | externalistisch mit Bedingungen der Einsicht  |

Eine rein internalistische Position würde jede Form von Normativität und damit ethische Handlungsaufforderungen ablehnen, die nicht aus den individuellen Bedürfnissen entspringen. Behielte diese Position Recht, wäre ein ethischer Diskurs unmöglich, da jede Moral in sich gerechtfertigt wäre.

Eine rein externalistische Position würde dagegen auf der Geltungskraft der Werte an sich bestehen, die auf interne Motive verzichten können, aber nicht auf Einsicht, da das Individuum die Werte in ihren Handlungsmöglichkeiten erschließen muss. Normativität überformt hier also die subjektive Moralität.

## Gruppe A

### Christof Breitsameter:

#### Die Autorität der Wahrheit

[1] Habermas betont die Inkompatibilität des säkularen Denkens mit dem religiösen Denken. Wie aber soll es dann der säkularen Vernunft gelingen können, in der Religion anerkanntswerte Rationalitätsmomente ausfindig zu machen? Habermas versucht es mit einer entwicklungsgeschichtlichen Antwort. Das nachmetaphysische Denken kann sich nur dann selbst verstehen, wenn es die religiösen Traditionen in die eigene Genealogie einbezieht. Die großen Religionen gehören in dieser Hinsicht zur Geschichte der Vernunft. Allerdings lassen sich daraus keine gegenwärtigen Ansprüche herleiten. Deshalb sind religiöse Überlieferungen für die praktische Vernunft nur insoweit interessant, wie es gelingt, das historisch Vorgefundene in Vernunftgründe zu übersetzen.

[2] Genau hier setzen die Überlegungen [Ratzingers] ein. Dass auch ein wie immer dem Staat vorgeschaltetes Sittliches nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen definiert werden kann, gesteht auch er zu. Ratzinger verweist aber auch darauf, dass schon die Kirchenväter von der Notwendigkeit der permanenten Reinigung und Vertiefung der Vernunft sprachen. Damit kommt er der von Habermas formulierten Theorie des kommunikativen Handelns weit entgegen, im Logos der Sprache verkörpere sich eine Macht, die sich subjektiver Willkür entziehe und all jene Ansprüche, die Menschen aneinander, oft aber auch gegeneinander richten, als begründungsbedürftig ausweise.

[3] Weil Prozesse der Verständigung aber immer irrtumsanfällig bleiben, gesteht Habermas nur eine schwache Lesart dessen zu, was wir als Wahrheit bezeichnen können. Deshalb legt er dringlich nahe, der interkulturelle Diskurs dürfe nicht hegemonial geführt werden und müsse sich des Urteils über die Wahrheit enthalten.

[4] Ratzinger behandelt von daher zunächst den Einwand, dass der Glaube nicht von der moralischen Vernunft her sprechen und seine Urteile daher keine Gültigkeit für diejenigen beanspruchen können, die diesen Glauben nicht teilen. Daraus ergibt sich für ihn die grundsätzliche Frage: Was ist Vernunft? Wie weist sich eine Aussage - für uns: eine moralische Norm - als ‚vernünftig‘ aus? Zunächst erscheint es Ratzinger ebenfalls als wichtig, dass die Erfahrung und Bewährung über Generationen hin - der historische Fundus menschlicher Weisheit - auch ein Zeichen ihrer Vernünftigkeit ist. Aber Wahrheit meint mehr: Sie zielt auf die Erkenntnis des Guten, das nicht verhandelbar ist. Die Theologie muss daher dabei bleiben, dass sie aus einer Erkenntnis schöpft, die sie nicht selbst erfunden hat und die ihr vorausbleibt, nie ganz von ihrer Reflexion eingeholt wird und gerade so das Denken immer neu antreibt.

[5] Regeln des Zusammenlebens gründen in Mehrheitsentscheidungen, so gesteht auch Ratzinger zu. Andererseits gilt: Nicht die Mehrheit entscheidet, was gut ist, das Gute geht dem, was durch Mehrheitsbeschluss umgesetzt wird, voraus, so dass der Zweifel daran, ob die Mehrheit das Gute beschließt, aufrecht erhalten werden muss. Normen des Zusammenlebens werden auf diese Weise offen gehalten für den Maßstab des Guten. Werte legitimieren einerseits die Regeln, die wir uns in der Gesellschaft geben. Sie können dies aber nur, wenn sie andererseits sagen, dass das Gute nicht in Mehrheitsentscheidungen aufgeht.

[6] Werte verweisen auf die Irrtumsfähigkeit der Mehrheit, sie sagen, dass es in der relativistisch funktionierenden Demokratie

einen nicht-relativistischen Kern geben muss, der der Mehrheitsentscheidung entzogen ist. Im nicht-relativierbaren Kern der Regeln, die wir uns geben und die durch Werte legitimiert werden, erweist sich geradezu der Wert der Werte.

[7] Gegenüber einem rein funktionalen Verständnis der Gesellschaft zeigt die Rede von Werten ein Grundvertrauen in die Vernunft, die sich auf die Wahrheit, nun in einem starken, weil nicht aushandelbaren Sinn verstanden, beziehen kann. Werte weisen auf die Irrtumsfähigkeit und Unvollkommenheit gesellschaftlicher Regeln hin. Das Gute bleibt ein durch Regeln nicht ausschöpfbarer Mehrwert.

[8] Klar bleibt also weiterhin, dass es Regeln geben muss, auf die wir uns einigen. Absolut sind aber nicht die Regeln, sondern die Werte, die sie legitimieren. Der Wert der Werte besteht in der Aussage, dass nicht die Praxis die Wahrheit schafft, sondern dass die Wahrheit rechte Praxis ermöglicht.

[9] Hier kommt dem Gewissen, das sich mit Mehrheitsbeschlüssen nicht zufrieden geben will, eine wichtige Funktion zu. Denn etwas ist nicht gut, weil wir es wählen, sondern wir wählen es, weil es gut ist. Anders gesagt: Gut ist, was gewählt zu werden verdient.

[10] Im Letzten stellt sich auf dem Hintergrund der Diskussion zwischen Habermas und Ratzinger die Frage nach dem Stellenwert der Religion innerhalb von formalisierten Normsetzungsprozessen. Es entsteht der Eindruck, dass der säkulare Staat die Richtigkeit von Regeln allein an den Bedingungen ihrer Entstehung misst und sich dabei auf einen schwachen, weil prozeduralistischen Wahrheitsbegriff beschränkt. Dieser Vorgang schließt eine produktive Partnerschaft zwischen religiöser und säkularer Vernunft nicht aus. In Religionsgemeinschaften kann ein humanes Potenzial lebendig bleiben, von dem die säkulare Rationalität zehren kann. Deshalb liegt es im Interesse der Gesellschaft, mit den Ressourcen der Religion schonend umzugehen und in dieser Hinsicht den Glauben der Vernunft an das Gute, das menschlicher Setzung voraus liegt, zu bewahren. Denn nicht alles, was als Recht angesehen und gesetzt ist, ist auch gut.

[11] Warum sollte es der theologischen Ethik nicht erlaubt sein, sich etwa in der Frage des Schutzes menschlichen Lebens in allen seinen Phasen auf die Autorität einer unbedingt verpflichtenden Vernunft zu berufen? Die theologische Ethik kommt von daher nicht umhin, in der Bestimmung des Guten einen starken Begriff von Wahrheit vorauszusetzen.

#### [Willens- und Handlungsfreiheit]

[12] Neben der prinzipiellen Frage, ob der Wille frei sei, spielt in der Diskussion, inwieweit wir Verantwortung für unsere Handlungen übernehmen können, das [...] Problem der Graduierung der Freiheit eine Rolle. Wenn es Faktoren gibt, die die Freiheit des Willens einschränken, hat das Auswirkungen auf die Schuldfähigkeit eines Akteurs. Wählen wir folgendes Beispiel: Dem Entschluss, einem Menschen, der in Not ist, zu helfen, könnte sich die spontane Regung, sich nicht in Unannehmlichkeiten verstricken zu lassen, in den Weg stellen. Die entscheidende Frage ist dann, ob die betreffende Person dieses Hindernis (1) nicht überwinden *kann* oder (2) nicht überwinden *will* (eine Abgrenzung, die sinnvoll ist, auch wenn sie mit einer Unschärfe in der Bestimmung dessen, was eine Person - man müsste hinzufügen: normalerweise - leisten kann und was nicht, leben muss). Nur im ersten Fall würden wir von einer mehr oder weniger starken Einschränkung des Vermögens, seinen Willen zu formen, sprechen (etwa bei pathologischen Fällen) und nur im zweiten Fall unterstellen, dass es sich um ein zurechenbares Unterlassen, eine spontane Regung zu unterdrücken, handelt. Wo eine Zurechnung nicht sinnvoll ist, spricht man von *mangelnder Steuerungsfähigkeit* (oder Willensschwäche).

[13] Außerdem müssen wir berücksichtigen, ob dem betreffenden Akteur die zum Ausführen einer bestimmten Handlung notwendigen Informationen zur Verfügung stehen. Auch hier können wir unterscheiden, ob eine Person sich dieses Wissen (1) nicht aneignen will oder (2) nicht aneignen kann. Und wiederum würden wir nur für den zweiten Fall eine geminderte Schuldfähigkeit akzeptieren und dann von *mangelnder Einsichtsfähigkeit* sprechen. Auch hier melden sich Schwierigkeiten der Grenzziehung an, etwa die Frage, welchen Umfang an Überlegung dem Einzelnen zugemutet werden kann, ohne dass dadurch aber der Sinn der Rede von der Einsichtsfähigkeit prinzipiell aufgehoben wäre.

[14] Es bietet sich an, von gesellschaftlicher Seite her dem Einzelnen in verantwortungsvollen Situationen oder Positionen ein höheres Maß an Überlegung zuzumuten (und auch zuzugestehen) als in weniger verantwortungsvollen Entscheidungslagen. Jedenfalls ist es unumgänglich, die Bedingungen zu klären, unter denen von Schuld gesprochen werden kann und damit die Frage aufzuwerfen, ob unter Umständen Schuld gemindert ist oder ausgeschlossen werden muss.

[15] Selbst wenn gezeigt werden kann, dass die Rede von der Willensfreiheit angesichts naturwissenschaftlicher Aussagen weiterhin als sinnvoll dargelegt werden kann, ist doch zu fragen, wie sie sich realisiert. Von der Willensfreiheit ist daher die Handlungsfreiheit zu unterscheiden. Sie hat mit der Frage zu tun, ob und inwiefern Akteure in der Lage sind, ihre Willensbestimmung auch in die Tat umzusetzen. Wie steht es aber um die Fähigkeit eines Menschen, frei zu handeln? [...]

[16] Von der *inneren Handlungsfreiheit*, der Frage also, ob der einzelne nun nicht von seiner psychischen, sondern von seiner physischen Ausstattung her in der Lage ist, das, was er will, auch zu tun, ist die *äußere Handlungsfreiheit* zu unterscheiden. (Parallel dazu könnte man auch für die Willensfreiheit einen äußeren und einen inneren Aspekt unterscheiden, nämlich einmal den psychischen Vorgang und dann die physischen Minimalbedingungen dafür, seinen Willen zu betätigen - eben hier berühren sich Willens- und Handlungsfreiheit.)

[17] Die äußere Handlungsfreiheit wird beschrieben in Handlungsrestriktionen, von denen für die ethische Theorie nicht die unbeeinflussbaren (Naturgesetze), sondern die beeinflussbaren (Handlungsregeln) von Belang sind.

[18] Dabei gilt auch hier, was zuvor schon bei der Diskussion der Willensfreiheit gesagt wurde, dass diese Art von Einschränkungen der Handlungsfreiheit nicht entgegenstehen. Vielmehr eröffnen implizit oder explizit geltende Regeln erst die Spielräume, innerhalb derer sich Handlungen dann entfalten können. Die Freiheit, zu tun, was man will, kommt erst durch sozial konzertierte Räume zustande. Freiheit - als äußere Handlungsfreiheit verstanden - ist in diesem Sinne ein postkonstitutionelles Phänomen.

[19] Weil Handlungsräume aber kollektiv konstituiert werden, ist die Gestalt dieser Räume unmittelbar nur der Gesellschaft und erst mittelbar dem Individuum, insofern es Subjekt der Gesellschaft und Autor der in ihr geltenden Regeln ist, zuzurechnen.

[20] Stellen wir uns das Beispiel eines Feuerwehrmannes vor, der von zwei in einem brennenden Haus befindlichen Menschen nur einen retten kann. In dieser Situation kann es kein Ergebnis geben, das uns in moralischer Hinsicht befriedigend erscheint. Deshalb ist das Ergebnis nicht dem in Frage stehenden Akteur zuzurechnen. Eine ethisch gehaltvolle Diskussion kann sich nur auf die Bedingungen richten, die zu der geschilderten Situation führten, etwa fehlende oder nicht beachtete Brandschutzbestimmungen.

[21] Entsprechend ist auch die Frage der Schuld erst auf die Handlungsbedingungen, dann auf die Handlung selbst zu beziehen. Wo geeignete Regeln nicht etabliert wurden, ist kollektiv zuzurechnen, nur wenn bestehende Regeln von einer Person missachtet wurden, individuell.

[22] Wo diese Rahmenbedingungen sich unserem Einfluss komplett entziehen, sollte man nicht von *Dilemma*-, sondern von *tragischen* Situationen sprechen. Aufgabe der Ethik ist es, darüber zu reflektieren, in welcher Situation und auf wen sinnvoller Weise moralisch zugerechnet werden kann. Dilemmasituationen, die grundsätzlich nicht beeinflussbar, in diesem Sinne also tragisch sind, eignen sich nicht für die ethische Diskussion [z. B. die Frage, wen der Feuerwehrmann retten soll].

## [Schuld und Sünde]

[23] Nun spricht die theologische Ethik aber nicht nur von Schuld, sondern auch von *Sünde*. Worin ist der Unterschied zu sehen? In den meisten Fällen kann ein und derselbe Tatbestand, den wir als Schuld bezeichnen, auch als Sünde benannt werden, wenn damit nämlich zum Ausdruck kommen soll, dass immer dort, wo ein Mensch einem anderen Menschen oder sich selbst gegenüber schuldig wird, gleichzeitig der Wille Gottes verletzt wird.

[24] Interessant wäre es, der Frage nachzugehen, ob wir uns Handlungen denken können, für die wir den Begriff der Schuld, nicht aber den der Sünde verwenden. Fruchtbarer dürfte aber die umgekehrte Fragestellung sein: Gibt es Tatbestände, die wir als Sünde in einem religiösen Sinn bezeichnen, ohne dass gleichzeitig von Schuld in einem säkularen Sinn gesprochen werden kann?

[25] Genau damit nehmen wir noch einmal den Hinweis auf, dass die Vernunft der Vertiefung und Reinigung durch den Glauben bedarf. Theologisch gesehen ist Sünde darum ein Zustand, der sich nicht in dem erschöpft, was der säkulare Staat gegenüber dem, was er als Recht gesetzt hat, als Schuld ausweisen kann. Denn schon das Nachdenken darüber, was als moralisch gut angesehen werden kann, kann von dem, was als Recht bezeichnet wird, abweichen. In diesem Fall handelt derjenige, der das Recht befolgt, moralisch schlecht. Unter diesen Legitimationsvorbehalt wird auch der Begriff der Schuld gestellt.

[26] Der Mehrwert einer theologischen Rede von Sünde könnte dann in folgendem Gedanken bestehen: Ungerechte Verhältnisse können zur Normalität gerinnen, so dass ihr defizitärer Charakter nicht nur in kognitiver, sondern auch in motivationaler Hinsicht nicht mehr wahrgenommen wird. Wo aber nicht nur die Einsicht in das Bessere, sondern sogar der Wille dazu fehlt, hält die Religion möglicherweise Ressourcen der Humanität bereit, die überall sonst in der Gesellschaft verschüttet sind.

[27] Der Sinn des Sündenbegriffs entfaltet sich zudem im Gedanken der Wiedergutmachung, dem Wunsch mithin, anderen Menschen zugefügtes Leid ungeschehen zu machen. Es ist die Hoffnung auf eine Verzeihung, die von anderswoher kommt als die nur von Menschen erwirkte Vergebung. Wo wir von Sünde sprechen, wissen wir, dass wir auf Vergebung angewiesen sind und unsere Hoffnung auf eine transzendente Macht setzen müssen, welche die durch menschliche Schuld verletzte Ordnung wiederherstellen kann.

Quelle: Breitsameter 2010, 34-36.39-42



## Gruppe B

### Marco Hofheinz:

#### Der Versuch einer Propriumsbestimmung christlicher Ethik

##### Lösungsversuch 1: Die Suche nach einem materialen Proprium

[1] In meinem biomedizinethischen Seminar macht sich aktuell immer dann große Ratlosigkeit breit, wenn ich hinsichtlich der diversen Probleme am Lebensanfang und Lebensende nach einer möglichen theologischen Perspektive im Blick etwa auf In-Vitro-Fertilisation (IVF), Präimplantationsdiagnostik (PID), Pränataldiagnostik (PND), therapeutisches Klonen, Sterbehilfe, Patientenverfügung oder Organtransplantation frage. Wenn überhaupt eine Antwort erfolgt, dann lautet diese fast immer: Das spezifisch Christliche ist das Gebot der Nächstenliebe. Die Anwendung der Nächstenliebe in der Praxis wie der Theorie mache den Unterschied aus, und dieses Gebot unterscheide auch die allgemeine biomedizinische Ethik von einer genuin christlichen.

[2] Diejenigen meist älteren Studierenden, die sich in der Bibel und vielleicht auch in der Welt der Religionen etwas besser auskennen, unter Umständen sogar historisches Vergleichsmaterial mit traditions- und religionsgeschichtlichem Interesse konsultiert haben, bekommen indes ein Problem mit diesem Kandidaten für *die* christliche Norm. In der Tat: So genuin christlich, wie das Gebot der Nächstenliebe zunächst scheint, ist es nicht. Es findet sich bereits im Alten Testament (Lev 19,18) und nicht erst bei Paulus (vgl. Gal 5,14) und den Synoptikern (vgl. etwa Mt 22,39).

[3] Ähnliches gilt für Jesu nicht weniger berühmtes Gebot der Feindesliebe (vgl. Mt 5,43-48). Auch dieses Gebot findet sich bereits im Alten Testament (vgl. Ex 23,4f; Prov 25,21f), daneben in der frühjüdischen Tradition, und selbst ein „Heide“ wie der stoische Philosoph Epiktet (Diss III 22,54) kennt es. [...]

[4] Das Nächstenliebe- und Feindesliebegebot speist sich aus anderen Quellen als originär christlichen. Die Problematik der Bestimmung des materialen Propriums wird nicht nur bei einer historisch-genealogischen Betrachtungsweise, sondern auch rein phänomenologisch evident, wenn dasselbe Phänomen auch in anderen Religionen begegnet.

[5] Die beiden genannten Beispiele veranschaulichen (induktiv), dass sich keine von allgemein-menschlichen Grundsätzen abhebbende christliche Sondernorm ermitteln lässt, die die Ethik zu einer spezifisch christlichen Ethik macht. Rudolf Bultmann zieht aus diesem Umstand den Schluss: „Es gibt, auf den Inhalt der moralischen Forderung gesehen, keine spezifisch christliche Ethik.“

##### Lösungsversuch 2: Die Suche nach einem formalen Proprium

[6] Wer nach [...] tragfähigen, Halt gebenden Felsen im reißenden Fluss des weltanschaulichen Pluralismus mit seinen diffundierenden Moralvorstellungen sucht, der wird seinen Blick nicht nur auf die materiale, sondern auch auf die formale Ethik richten: Gibt es in formaler Hinsicht ein Proprium christlich-theologischer Ethik? Gibt es so etwas wie eine spezifisch christliche Form, oder stellt christliche Ethik „eine Art formlose Masse“ dar, „welche sich in unterschiedlichste Formen kneten

lässt: in Normethik, Situationsethik, Wertethik, Gesinnungsethik oder auch Verantwortungsethik“?

[7] In der Vergangenheit musste Paulus vielfach als Gewährsmann dafür herhalten, dass die Indikativ-Imperativ-Unterscheidung ein solches formales Proprium darstellt. Anhand dieses forschungsgeschichtlich wohl wirkmächtigsten Formalprinzips hat die Paulus-Forschung über viele Jahrzehnte hinweg versucht, den Ansatz paulinischer Ethik zu konjugieren. Dieses Schema kann bekanntlich daran anknüpfen, „dass bei Paulus ein und dasselbe Motiv an verschiedenen Stellen einmal indikativisch und das andere Mal imperativisch formuliert ist.

[8] So kann Paulus sowohl indikativisch ausführen, dass die Getauften Christus angezogen haben (Gal 3,27), als auch mahnen: ‚Zieht den Herrn Jesus Christus an!‘ (Röm 13,14). Sie sind der Sünde abgestorben (Röm 6,2, vgl. 6,10), werden aber zugleich gemahnt: ‚So herrsche nun nicht die Sünde in eurem sterblichen Leib‘ (Röm 6,12). Ferner können wie in 1 Kor 5,7 in ein und demselben Text eine Aufforderung (‚Schaff den alten Sauerteig hinaus, damit ihr neuer Teig seid!‘) und ein indikativischer Heilszuspruch (‚wie ihr ja ungesäuert seid‘) direkt nebeneinander stehen. Oder mit Blick auf den Geist: ‚Wenn wir durch den Geist leben, so lasst uns auch mit dem Geist in Einklang sein!‘ (Gal 5,25).“

[9] Das Indikativ-Imperativ-Schema ist jedoch zunehmend fraglich geworden, und viele in der neuen Paulus-Forschung lehnen es rundheraus ab: Kritisiert wird, dass dieses Schema ungeeignet sei, „den Ansatz der paulinischen Ethik *im Ganzen* einzufangen, deren Grundstruktur adäquat zu erhellen und damit das Verstehen paulinischer Ethik (und ihres Verhältnisses zur Soteriologie) entscheidend zu befördern“. Wenn aber das Indikativ-Imperativ-Schema gar nicht das leitende ethische Begründungsmuster, ja nicht einmal ein wirkliches Begründungsmuster bei Paulus darstellt, dann taugt es auch nicht als formales Proprium einer christlich-theologischen Ethik, sofern sich diese dem paulinischen Ansatz verpflichtet weiß.

[10] Das Problem besteht darin, dass dieses Schema einer statischen Auffassung des Heils und einer Abwertung des Handelns Vorschub leistet. [...] Es geht Paulus in der Tat nicht nur um die gnadenhafte Zuwendung Gottes zum Menschen, die keinerlei Mitwirkung am Heilserwerb kennt, also um die unbedingte Heilzusage, sondern auch um eine heilvolle Partizipation an Christus, die eine sukzessive Transformation bedeutet. [...]

##### Das „Sein in Christus“ als Lebensform des Christenmenschen

[11] Wir merken zunehmend - nicht zuletzt anhand biblischer Geschichten -, wie bedeutsam Narrative für die Ethik sind. Man denke nur an das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37). Wenn es so etwas wie die sog. „narrative Ethik“ im Singular geben sollte, dann hat sie darauf aufmerksam gemacht. Was meint „narrative Ethik“?

[12] Es geht zunächst einmal um die allgemeine Einsicht in die „narrative[...] Verfasstheit der Moral“, die besagt, dass es „keinen einzigen moralischen Begriff [gibt], der sich rein begrifflich explizieren lässt, d. h. ohne Rekurs auf die Anschauung oder Vorstellung von Situationen und Handlungen, wie sie sprachlich durch Narrative artikuliert werden“.

[13] Es gibt nun im Bereich der narrativen Ethik einen spezifischen Typus, der eine Engführung im Sinne einer Fokussierung auf das literarische Genus der Erzählung vermeiden möchte. Gemeint ist die sog. *story*-Konzeption, wie sie sich in unterschiedlicher Ausprägung etwa bei Dietrich Ritschl oder im angelsächsischen Diskurskontext vor allem bei Stanley Hauerwas und James McClendon findet. Sie beharren darauf, dass narrative Ethik ein Reflexionsakt sei und bleibe.

[14] Es geht also nicht darum, ethische Reflexion durch das Erzählen von *stories* zu ersetzen, d. h., nicht um eine Flucht aus der Rationalität der Reflexion. Nein, dieser Typ reflektiert auf die *story* Israels, der Kirche und der/s Einzelnen hin. Bereits der Begriff „*story*“ signalisiert gegenüber dem der Erzählung oder „narrative“ eine größere Offenheit. Der Begriff „*story*“ ist schillernd und changiert zwischen den Begriffen „Erzählung“ und „Geschichte“. [...]

[15] Um nicht missverstanden zu werden: Natürlich finden sich nicht nur Erzählungen, sondern auch formalethische Prinzipien wie z. B. die „Goldene Regel“ in der Bibel und auch material-ethische Güter wie *eleuteria* [Freiheit] und *agape* [Liebe] bei Paulus. Sie wurden bereits als Leitbegriffe in der Antike diskutiert. Doch taugen diese nicht als Proprium. Auch kann man durchaus erkennen, dass Paulus diverse ethische Argumentationsmuster aufgreift, etwa die diskursive, die dialektische oder analogische Methode.

[16] Gleichwohl ist zu fragen, ob es vielleicht einen Sachzusammenhang gibt, in dem die zitierten Aussagen des Paulus angesiedelt sind. [...] Paulus bezeichnet diesen Sachzusammenhang formelhaft als „Sein in Christus“. Mit dem „Sein in Christus“ bemüht der Apostel eine räumliche Metapher, um diesen Sachzusammenhang als Lebensform des Christenmenschen zu umschreiben: „Christliches Handeln ist Vollzug des Seins in Christus in den irdischen Beziehungen.“ Paulus zufolge „gibt es einen Raum für den Menschen, der ihm bereitet ist, wenn er zu Christus gehört.“ Dieser Raum ist der Machtbereich Christi: Hier regiert er, und der Christenmensch gerät durch nichts weniger als einen Herrschaftswechsel in ihn hinein.

[17] Was die Menschen dort treibt, ist nach Röm 8, 14 der Geist Gottes, nicht mehr ein knechtischer Geist wie einst unter der Herrschaft der Sünde, sondern der Geist der Kindschaft Gottes (Röm 8,15). Der Münchener Neutestamentler Knut Backhaus bemerkt treffend: „Das Verhältnis von Christologie und Ethik lässt sich daher nicht primär im Indikativ und Imperativ konjugieren: das Haupt-Wort steht im ‚Lokativ‘ und lautet Christus.“

[18] Im Blick auf unsere Ausgangsfrage muss man diesen „Lokativ“, dieses „Sein in Christus“ in Augenschein nehmen. Beim „Sein in Christus“ geht es um einen partizipatorischen Lebenszusammenhang, in den hinein ein Transfer und zugleich eine Transformation stattfindet, deren Subjekt Gott selbst ist.

[19] Folgt man reformatorischer Logik, lässt sich festhalten: Es geht bei diesem „Sein in Christus“ nicht um ein *esse* [sein], sondern ein *feri* [sein werden]. Dieses Sein ist also noch im Werden. Das „Sein in Christus“ ist das Sein der „neuen Schöpfung“ (2Kor 5, 17), des „inneren Menschen“, wie Luther sagt, des Menschen, der einerseits bereits real im Sinne von präsentisch, andererseits noch „auf dem Wege [ist], Christus, dem wahrhaften Ebenbild Gottes, ‚gleichgestaltet‘ zu werden (Röm 8,29).“

[20] Paulus zufolge gibt es mitten in dieser unerlösten, ihrem Ende entgegeneilenden Welt gemäß der überlappenden Gleichzeitigkeit von altem, sukzessive absterbendem Äon und neuem, bereits begonnenem Äon, welche für die Dialektik des „Schon jetzt“ und „Noch nicht“ konstitutiv ist, die neue Schöpfung: „Ist jemand in Christus -- neue Schöpfung“ (2Kor 5,17; vgl. Jes 65,17-19).

[21] Am treffendsten hat vielleicht Karl Barth dieses „Sein in Christus“ umschrieben, indem er [...] aspektivisch bzw. dialektisch von ihm spricht, nämlich als zugleich „real, hidden and yet to come“. Man kann dieses Wirklichkeitsverständnis als einen eschatologischen Realismus bezeichnen.

[22] Mit ihm gehen identitätsethische Implikationen einher. Wenn Paulus Recht hat, dann haben wir unsere wahre Identität, unseres wahren Selbst, „extra nos et in Christo“ [außerhalb von

uns und in Christus]. Gerhard Sauter hat in diesem Zusammenhang von der „externen Identität“ gesprochen, und zwar in Anlehnung an Kol 3,3, wo vom verborgenen Leben mit Christus in Gott die Rede ist.

[23] Es geht Paulus in ethischer Hinsicht nun darum, dass der Mensch der Wirklichkeit entspricht, durch die er sich selbst erschlossen ist, und diese ist die Wirklichkeit des Seins in Christus und des Seins im Geiste. Paulus kann beide Ausdrucksweisen synonym gebrauchen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass Paulus den Entsprechungs- oder Korrespondenzgedanken stark machen und immer wieder zur Christus-Mimesis auffordern kann, geht es doch darum, übereinzustimmen, im Einklang zu leben mit dem „Sein in Christus“: „Seid untereinander so gesinnt, wie es dem Leben in Christus entspricht“ (Phil 2,5).

[24] Bildet das „Sein in Christus“ den Sachzusammenhang der paulinischen Ethik, dann wird die vordringlichste Aufgabe einer sich auf Paulus berufenden christlich-theologischen Ethik präzise darin bestehen, dieses „Sein in Christus“ zu erkunden. Die Exploration des „Seins in Christus“ wird indes früher oder später auf den Umstand stoßen, dass dieses Sein narrativ geprägt ist.

[25] Die *story* Gottes in Jesus Christus spielt hier eine entscheidende Rolle. Das „Sein in Christus“ umschreibt nämlich die Partizipation an dieser *story*. Hier tritt das Proprium christlicher Ethik in Erscheinung, die genau in dem Sinne narrative Ethik ist, dass ihr Interesse der Teilhabe an der *story* Gottes in Jesus Christus gilt.

[26] Christliche Ethik ist also nicht einfach narrative Ethik in einem allgemeinen Sinne. Denn dass auch „innerhalb der christlichen Ethik Erzählungen eine eminente Rolle spielen, bedarf kaum einer Erläuterung. [...] Christliche Ethik als narrative Ethik bedenkt hingegen nicht nur, dass Erzählungen das Ethos bilden, auf das hin die Ethik reflektiert, sondern dass die *story* Gottes mehr als eine literarische Gattung ist, nämlich immer auch so etwas wie eine theologische Kategorie.

[27] Dietrich Ritschl spricht in diesem Zusammenhang von der *story* als *Meta-Story*: „Die ‚Geschichte Gottes mit seinem Volk‘ oder die Heilsgeschichte mit der Menschheit ist keine Kette von Ereignissen, sondern bleibt eine ‚*Meta-Story*‘ der Doxologie, der Liturgie, die den großen Bogen zu schlagen wagt von der Schöpfung bis zum Ende der Welt.“ Die Vision einer solchen *Meta-Story* ist insofern notwendig, als sie „die Selektion und Kombination der einzelnen Geschichten“ steuert.

[28] Es ist kein Zufall, dass etwa diejenigen Ansätze narrativer Ethik, die eine *story*-Konzeption entworfen haben, den Bezug auf das „Sein in Christus“ herstellen. So hält etwa Dietrich Ritschl fest, dass sich das „Drin-Stehen“ der Gläubigen nicht nur auf die *story* Israels und der Kirche, sondern Gottes eigene *story* und Zielsetzung bezieht. Dementsprechend sei letztlich „Gott das ethische Subjekt“ – entsprechend Gal 2,20: „Ich lebe, aber nicht mehr ich, sondern Christus lebt in mir.“

[29] Ritschl zufolge ist „die Frage nach der Begründung des ethischen Handelns der Gläubigen letztlich identisch mit der Frage nach dem Teilhaben an dieser *Story*“, die eine *story* des „Seins in Christus“ ist. Ritschl betont: „Die Frage nach dem ‚christlichen Leben‘ ist die Frage nach dem Zusammenhang meiner ‚*story*‘ mit der ‚*story*‘ der Christen, letztlich der ‚*story*‘ von Jesus.“ Ähnlich heißt es bei Stanley Hauerwas: „Wir wissen nur, wer wir sind, wenn wir unser Selbst in Gottes Geschichte hineinstellen, das heißt, unsere Geschichte innerhalb seiner Geschichte leben.“

(Quelle: Hofheinz 2013, 34-42)

## Gruppe C

### Feeser-Lichterfeld/Heyer u. Mendl/Reis

#### Moralische Erziehung und ethische Bildung – didaktische Prinzipien

[1] Jegliche Ethikkonzeption setzt, um wirkungskräftig zu werden, eine moralische Haltung voraus. Der Utilitarismus funktioniert nur dann, wenn man sich auf die Prämisse einlässt, dass das größtmögliche Glück Aller ein anstrebenwertes Ziel ist. Der kategorische Imperativ ist darauf angewiesen, dass der Einzelne das Verbot selbstwidersprüchlichen Handelns als handlungsleitend akzeptiert. Es gehört zu den Aporien der praktischen Vernunft, dass selbst wenn eine Norm grundsätzlich als gültig anerkannt wird, dies noch lange nicht bedeutet, dass sie für den Einzelnen handlungsorientierende Wirkung entfaltet.

[2] Nichts in der ethischen Theorie kann das Individuum dazu bringen, aus der Einsicht in die Gültigkeit einer Norm für sich eine verbindliche und konkrete Pflicht des normkonformen Verhaltens herzuleiten. Ich kann z.B. mit dem Tötungsverbot grundsätzlich übereinstimmen, weil ich etwa zu der Einsicht gelange, dass ich ansonsten der Gefahr ausgesetzt bin, von anderen getötet zu werden. Nichts zwingt mich aber dazu, diese Zustimmung zur Geltung der Norm auch auf mein Handeln anzuwenden.

[3] Die Brücke zwischen *Normanerkennungnis* und *Normorientierung* führt nicht über die ethische Theorie, sondern über eine Haltung, die Ausdruck der moralischen Sozialisation ist. Ohne diesen moralischen Standpunkt, der zwar nicht unmittelbarer Gegenstand ethischer Bildung sein kann, gleichwohl aber deren Voraussetzung und von ihr nicht unabhängig, ist die ethische Reflexion bloßes Theoretisieren, weniger stringent und im Zweifelsfall sogar von geringerer lebenspraktischer Nützlichkeit als die Zahlentheorie.

[4] Eine solche mehr oder weniger bewusste, selten konsistente, gleichwohl aber zumeist situationsübergreifende Haltung bezeichnen wir als ‚Wert‘ bzw. ‚Wertorientierung‘ - wohl wissend, dass auch der Wertbegriff unter einer ausgeprägten konzeptionellen Unschärfe leidet. Gleichwohl scheint er uns in besonderer Weise geeignet, dem Ausdruck zu verleihen, was menschlichem Handeln Gründe, Kriterien und damit Orientierung gibt und was von daher ‚Gegenstand‘ von Moral und Ethik ist.

[5] Der vorliegende Beitrag zielt von daher auf ein Verständnis ‚ethischer Bildung‘, das diese unter Berücksichtigung konstitutiver Abgrenzungen wie Bezüge zwischen Moral und Ethik als Komplement der Moralerziehung begreift. Der Anspruch einer derartig verstandenen ethischen Bildung liegt nicht geringer als in der Förderung autonomer, mündiger und kritischer Moralsubjekte. Wer in ethischen Bildungsprozessen Verantwortung übernimmt, hat sich dabei unbedingt der eigenen begrifflichen und konzeptionellen Voraussetzungen, vor allem aber der mit seinen ethikdidaktischen Konzeptionen verknüpften Interessen bewusst zu werden. [...]

[6] Ethik ist nicht einfach ein Unterrichtsfach. Ethische Bildung ist ein wichtiger Beitrag zur Ermündigung (nicht nur) junger Menschen. Sie erlaubt es, eigene Haltungen zu verstehen und einzuordnen sowie sie gegebenenfalls zu modifizieren. Zugleich erleichtert sie es, den Standpunkt Anderer besser zu verstehen.

[7] Über die Analyse zugrundeliegender Werthaltungen trägt sie dazu bei, die Kommunikation über Meinungsverschiedenheiten zu strukturieren.

[8] Das kann wiederum erleichtern, Kompromisse zu finden, zumindest aber die Kernpunkte von Dissensen herauszuarbeiten und den weiteren Diskurs zu rationalisieren.

[9] Ethische Bildung vermittelt von daher wertvolle Fähigkeiten, die überall dort wichtig werden, wo sich Menschen in Diskurse einbringen: im Schulalltag, im politischen Prozess, im Arbeits-

umfeld, im Privatleben. Ethische Bildung vermittelt wertvolle Querschnittskompetenzen für verschiedenste Lebensbereiche.

[10] Das komplexe gegenseitige Bedingungsverhältnis von Ethik, Moral, Fachwissen und Wertung macht die Vermittlung ethischer Bildung allerdings zu einer anspruchsvollen Aufgabe. Während der klassische Ethikunterricht einen wichtigen Beitrag leisten kann, indem er Wissen über ethische Hintergrundtheorien vermittelt, bedarf es darüber hinaus - gerade im Zusammenhang komplexer Materien wie beispielsweise der Bioethik - einer guten Abstimmung mit dem Unterricht in anderen Fachrichtungen.

[11] Von entscheidender Bedeutung für einen Lerneffekt ist zudem, dass die Lernenden auch auf emotionaler Ebene einen Zugang zu der Thematik finden. Indem sie in ethische Fragestellungen involviert werden, wird ihre moralische Wahrnehmung gestärkt.

[12] Die Beschäftigung mit Ethik ist immer ein Diskursgeschehen (und sei es in Form eines inneren, selbstgeführten Dialogs). Neben dem Erwerb von Wissen über die Funktionsweise von Diskursen erfordert dies die Stärkung diskursiver Kompetenz. Hier sehen wir die Relevanz lebendiger Diskurserlebnisse.

[13] Fachübergreifende und erlebnisorientierte Formate, die neben der kognitiven, auch die motivationale und volitionale Seite der Lernenden ansprechen, stellen eine wichtige Ergänzung zum Regelunterricht dar und helfen Effektivität und Nachhaltigkeit ethischer Bildung zu verbessern.

(Quelle: Feeser-Lichterfeld/Heyer 2010, 149f.171f)

[14] Es stellt sich die Frage, was genau Auftrag an Schule ist: *moralisches* Lernen oder *ethisches* Lernen? Geht es darum, die Praxisregeln der konstitutiven Gruppe (Familie, Dorf/Stadtteil, Land, Religion, Milieu ...) zu übernehmen, oder darum, diese Praxisregeln einer Reflexion des Geltungsanspruchs zu unterziehen?

[14] Das explizite Einüben und Übernehmen von bestimmten Handlungsregeln durch Interventionen von außen ist üblicherweise Aufgabe der Erziehung. Diese Erziehungsaufgabe - im Sinne einer Moralerziehung - ist aber kein genuiner Auftrag an Schule. Schule ist vor allem eine Bildungsinstitution, die über Inhalte Selbstbildung auslöst. Also liegt es nahe, zunächst ethische Bildung als Gegenstand schulischer Lernprozesse zu bestimmen. Diese ist weniger an der Übernahme einer bestimmten moralischen Praxis interessiert als an einer Reflexion der eigenen moralischen Praxis und der von anderen. Im Unterschied zur Moralerziehung, bei der eine Heterogenität von Werten eher hinderlich ist, bietet diese bei der ethischen Bildung einen starken Anreiz zur Reflexion; denn dadurch rücken sowohl die eigene Moralität als auch die der anderen zwangsläufig ins Blickfeld.

[15] Da die Schule aber nicht nur einfach Bildungsinstitution ist, sondern spätestens durch die Entwicklung hin zu Ganztagschulen auch ein sehr bedeutsamer Lebensraum, reicht innerhalb des Systems Schule die ethische Bildung für die Moralpraxis nicht aus. Und hier entwickeln die Schulen ein genuines Interesse an einer Moralpraxis, die die Selbstbildung unterstützt. Wenn sich Schulen heute mit moralischen Handlungsregeln beschäftigen, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der moralischen Heterogenität, die sich im Raum der Schule gegenwärtig als „Disziplinprobleme“, „erhöhte Gewaltbereitschaft“, „Mobbing“ oder „verdeckter Rassismus“ äußert. Deshalb ist auch ethische Bildung als Reflexion auf eine affektive Moralpraxis angewiesen, die Mindeststandards der wechselseitigen Anerkennung einhält.

[16] Damit liegen zwei unterschiedliche Formen von Normativität vor, die eine paradoxe Struktur erzeugen:

- Wenn die ethische Bildung Unterrichtsgegenstand ist, dann ermöglicht gerade die Distanz zu Normen deren selbstbestimmte Reflexion: Im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ loten die Lernenden aus, wie sie sich Werten und Normen gegenüber verhalten können.

- Wenn aber die Anerkennung vorgegebener Werte und Normen die Voraussetzung für ethische Bildung ist, dann ist hier eine Normativität ohne diese Distanz im Spiel. Diese faktische Normativität unterläuft die Freiheit der ethischen Bildung.

[17] Dieses Problem versuchen verschiedene pädagogische Konzepte des moralischen bzw. ethischen Lernens zu bearbeiten, indem sie z. B. wie Kohlberg davon ausgehen, dass sich die moralischen Urteile im Laufe der Psychogenese, ausgelöst durch kognitive Dissonanzen, weiterentwickeln. Wenn nun das moralische Lernen am Dilemma ethische Reflexionen auslöst, dann wird einerseits inhaltlich gearbeitet, d. h. materiale Moral ist im Raum repräsentiert, andererseits beziehen sich die Interventionen auf bestimmte Prozessregeln für die Auseinandersetzung mit der Moral, die eine formale Moral kennzeichnen.

[18] Dieses Schema, dass an Moral als Material formale Lernprozesse ausgelöst werden sollen, gilt auch für Lernformen, die sich zur Gewinnung von moralischen Handlungsregeln z. B. formal an der Diskursethik von Habermas orientieren oder, etwas weniger komplex, an der Goldenen Regel Jesu.

[19] Lernformen können natürlich auch stärker das Gewicht auf die materiale Seite legen, wie das Compassion-Projekt, und damit auch die Moralerziehung als Ressource der ethischen Bildung stärken. Entscheidend ist, dass formale und materiale Moral aufeinander bezogen sind, um die obige Paradoxie überhaupt zu bearbeiten.

[20] Der Religionsunterricht ist von der dargestellten Paradoxie stark betroffen, da zu seinen Inhalten ethische Bildung explizit gehört und er dafür auf eine Anerkennungspraxis angewiesen ist. Allerdings wird die Komplexität beim Religionsunterricht noch weiter erhöht. Denn hier ist zum einen eine bestimmte materiale Moral (Dekalog, Bergpredigt, Evangelische Räte, Tugenden/Ethos, katholische Moralthologie bzw. evangelische Theologische Ethik) selbst Unterrichtsgegenstand.

[21] Diese materiale Moral sollen sich die Schüler als reflektierte Moralpraxis im Sinne der Verstehensmoral aneignen. Dieser Sollensanspruch führt andererseits dazu, dass sich die Moralpraxis im Unterricht nur mit starkem inneren Widerspruch autoritär homogenisieren lässt. Allein deshalb verbieten sich Ansätze, die objektivistische Moralsysteme mit starken Sanktionssystemen versehen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Lernenden diese materiale Moral internalisieren.

[22] Im Sinne des ethisch reflektierten Konstruktivismus müssen die materialen Gegenstände vielmehr eine Heuristik auslösen, wie die Verheißung der materialen Werte gewollt werden kann. Das setzt voraus, dass die ethische Bildung im Religionsunterricht auf eine Lehr-/Lernkultur zurückgreifen kann, in der sich die Handlungsstandards der materialen Moral selbst spiegeln, ohne diese Standards autoritär durchsetzen zu dürfen.

[23] Der RU lebt durch die Subjektorientierung davon, diese Verletzlichkeit auszuhalten. Handlungsregeln für die moralische Praxis im Unterricht lassen sich damit nicht mehr einfach aus der Lehrer-Schüler-Asymmetrie heraus durchsetzen, sondern nur partizipativ als gemeinsamer Wert. Das zuzulassen, verifiziert aber gerade erst den Wert der sozialen Konstruktion und kann überhaupt die gewünschte Heuristik auslösen. [...]

[24] Wir haben bisher die Normativität der Moralpraxis des Unterrichts selbst und die des materialen Unterrichtsgegenstands unterschieden. Wir haben außerdem Moralerziehung und ethische Bildung als zwei komplementär aufeinander bezogene Lernformen unterschieden, die nötig sind, um die beiden Normativitätsformen aufeinander zu beziehen. Wir haben deutlich gemacht, dass die Unterrichtspraxis selbst die erste Bewährungsprobe für den Lernprozess sein muss.

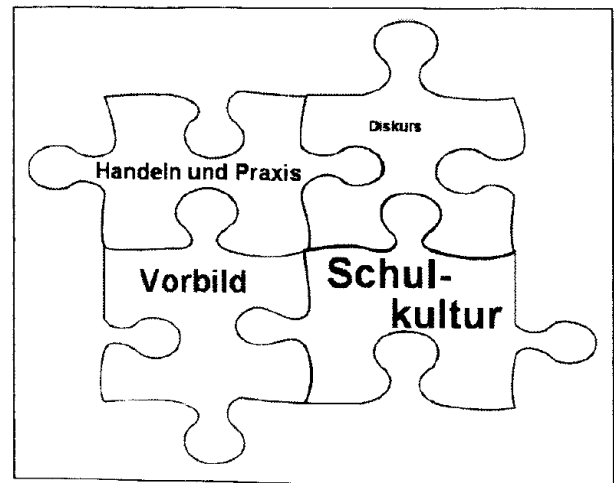
[25] Aus diesen Einsichten lässt sich formulieren, dass ein angemessen komplexes Modell auf den folgenden vier Ebenen gleichzeitig arbeiten muss:

- auf der gemeinsam getragenen und verantworteten Anerkennungskultur in der Institution,

- auf der stimmigen Modellierung der Erziehenden (hier vor allem der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule),
- auf der moralischen Praxis selbst, die sowohl die materiale Seite der Moralerziehung als auch die formale Seite der ethischen Bildung betreffen kann,
- und auf der Ebene des reflexiven Diskurses.

[26] Ein Modell, das eine dieser Ebenen ausblendet, verzichtet auf ein Element, das zur Verschränkung notwendig ist. Gestützt wird dieses Modell durch lernpsychologische Studien, die belegen, dass die Lerndomäne der Wertorientierung nicht durch spezielle Unterrichtsmethoden gefördert wird, sondern „durch Erleben einer Wertgemeinschaft (Schulkultur, Klassegeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen)“.

[27] In der grafischen Darstellung schwingt vom Anspruch einer Wertorientierung aus eine grundlegende Skepsis bezüglich rein kognitiver Akte ethischer und moralischer Bildung mit, ausgedrückt in den unterschiedlichen Schriftgrößen. Gleichzeitig signalisiert die Darstellungsform des Puzzles die Bedeutung einer inneren Verschränktheit der vier Perspektiven, wenn es um die angemessene Paradoxiebearbeitung zwischen ethischer Bildung und moralischer Erziehung geht. [...]



[28] Lehrer müssen sich der Paradoxie zwischen ethischer Bildung und Moralerziehung bewusst sein. Dabei gilt es, die zwei skizzierten Straßengraben einer rein internalistischen und einer rein externalistischen Moral zu vermeiden: Denn einerseits vertreten nach allen neueren Studien Religionslehrer und -innen selber ein hohes Wertethos; sie wollen ihren Schülern/-innen allgemeine Wertvorstellungen vermitteln, also werterzieherisch wirken. Hier erscheint dann der Hinweis mehr als berechtigt, dass auch Wertebildung nur in Verbindung mit einem subjektorientierten Selbst-Bildungsansatz gelingen kann.

[29] Andererseits besteht auch in religionspädagogischen Zielbeschreibungen die Gefahr, die Wege ethischen Lernens auf die Einübung in ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren zu verkürzen, also eine einseitige formale Ethik zu bevorzugen, ohne über das schwierigere Feld eines Aufbaus von moralischer Motivation und moralischer Handlungskompetenz nachzudenken.

[30] Die durchaus paradoxe und nicht konfliktfreie Verschränkung beider Perspektiven erscheint als die hohe didaktische Kunst der Lehrenden, wenn es um eine konstruktivistisch verantwortbare ethische Bildung und Moralerziehung geht.

Quelle: Mendl/Reis 2013, 22-24.29-32.

# Schluss: Tipps für die Praxis

Quelle: Kuld/Schmid: Lernen aus Widersprüchen, Donauwörth 2001

Nach so vielen Dilemmageschichten und darauf aufbauenden Unterrichtsbeispielen soll im Schlusskapitel dieses Buches wiederholt ein mögliches Missverständnis ausgeräumt werden. Wir sind nicht der Meinung, alles ethische Lernen im Unterricht solle oder müsse gar auf dem Weg der Diskussion von Dilemmata erfolgen. Es soll und wird daneben im kognitiven Bereich auch weiterhin ein Vorbild- und Modell-Lernen geben; ganz zu schweigen von der wichtigen Dimension affektiven Lernens mit all ihren Spielarten wie Konditionierung bzw. Verstärkung und Sanktionierung bis hin zur Verinnerlichung des Überichs und zur Triebüberformung; und es wird die Brücke hin zum praktischen Einüben des kognitiv und affektiv Angeeigneten geben.

Dies alles stellen wir nicht in Frage. Und doch sind wir der Meinung, dass zumindest kognitives ethisches Lernen am wirkungsvollsten als Abwägen zwischen konkurrierenden Werten geschieht. Solche Dilemmasituationen sind der genuine Ausgangspunkt ethischen Abwägens und Argumentierens,<sup>364</sup> in der Sprache Martin Wagenscheins<sup>365</sup> der Ort für das „genetische Verstehen“ des Ethischen, die „Ursprungssituation“ ethischen Lernens. Unser Plädoyer für ein ethisches Lernen aus Widersprüchen wurzelt in der Überzeugung, dass Unterricht, der sich auf solche Dilemmasituationen nicht einlässt, eine elementare Chance vergibt. Und das gilt nicht nur – entgegen einer häufig vertretenen Meinung – für die Klassen der Sekundarstufen, sondern prinzipiell auch für die der Primarstufe, wie das Unterrichtsbeispiel 5.2 zeigt. Gerade die ethische Erziehung im Religionsunterricht hat, wie wir zeigten, diese elementare Chance bisher zu wenig genutzt.

Wir haben das Profil eines solchen „Lernens aus Widersprüchen“, ausgehend von der theologisch-ethischen und humanwissenschaftlichen Begründung, in seiner didaktischen und methodischen Konzeption bis hin zu geeigneten Unterrichtsmaterialien – den Dilemmageschichten – skizziert. Eine Reihe von Unterrichtsbeispielen sollte dokumentieren, wie man mit solchen Geschichten Lernprozesse initiieren kann. Hierzu geben wir jetzt noch einige Tipps für die Praxis:

1. Respektieren und würdigen Sie das begründete Werturteil ihrer Schülerinnen und Schüler. Bei Dilemmageschichten gibt es kein ‚richtig‘ und ‚falsch‘. Die Antwort der Schüler muss nicht die Antwort der Lehrperson sein.
2. Nicht jedes Dilemma ist für den Schüler wirklich ein Dilemma.
3. Unterscheiden Sie echte von unechten Dilemmata.
4. Schüler suchen gerne einen ‚Kompromiss‘, der das Dilemma vermeintlich ausschaltet. Das ist lebenspraktisch zwar oft sinnvoll, löst aber nicht das in Frage stehende Dilemma. Nehmen Sie sich für die Präsentation des Dilemmas daher viel Zeit.

<sup>364</sup> Vgl. W. Lesch: Ökologisierung, in: W. Lesch/A. Bondolfi (Hg.): Ethik im Diskurs (1995), 294.

<sup>365</sup> Vgl. M. Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen (1965).

5. Methoden der Präsentation sind:

5.1 Erzählen, Vorlesen, Vortragen der Dilemmageschichte.

5.2 Vermittlung des Dilemmas durch einen Film, Zeitungsausschnitt, Liedtext, Bilder.

5.3 Spiele.

5.4 Symbolische Handlungen und Aktionen, z. B. Berichte von Protestaktionen gegen Atomkraftwerke, Waffenlager (Mutlangen), Werkschließungen, Aktionen von Greenpeace.

Erläuterungen und Beispiele:

● *Echte und unechte Dilemmata*

*Wer ein „Lernen aus Widersprüchen“ arrangieren will, muss darauf achten, welcher Art die Widersprüche sind, die im Lernarrangement gegenübergestellt werden.* Von ethischen Widersprüchen im strengen Sinn lässt sich nur dann sprechen, wenn in einer Entscheidungssituation Werte konkurrieren, von denen jeder universale Geltung beanspruchen kann. Kohlbergs Dilemmageschichten sind meist solche Konstruktionen, in denen universale Werte miteinander in Konflikt geraten: Wenn Heinz den Einbruch verübt, kann er möglicherweise das Leben seiner Frau retten, verletzt aber das Recht auf Eigentum. Und umgekehrt: achtet er das Eigentumsrecht des Apothekers und verzichtet er auf den Einbruch, so vernachlässigt er die Pflicht auf lebenserhaltende Hilfe für seine Frau. Die von uns dokumentierten Unterrichtsbeispiele zeigen, dass die eingesetzten Dilemmageschichten häufig Gegensätze zur Diskussion stellen, die nicht auf solchen Widersprüchen zwischen universalen ethischen Werten beruhen. Wer zum Beispiel – wie in der Dilemmageschichte 4.7 – einen Unfallschaden beim Verkauf seines Fahrzeugs verschweigt, gibt seinem materiellen Vorteil den Vorzug vor der Wahrheit. Die Unterrichtsdokumentation 5.4 zeigt aber, dass dieser Konflikt von den Schülern durchaus ernsthaft diskutiert wird. Das aus der Perspektive einer universalen Ethik „schiefe“ Dilemma „Gewinnen eines materiellen Vorteils versus Wahrheit“ ist aus der existentiellen Perspektive von Schülern des 10. Schuljahrs offenbar hautnah, also subjektiv „echt“. Ähnliches gilt für die Dilemmageschichte 4.8, wo Michael ganz ungeniert den Besuch bei seinem verunglückten Freund Christian für zweitrangig erklärt gegenüber der Chance, sich bei den bevorstehenden Schwimmmeisterschaften durch intensives Training noch um eine Zehntelsekunde zu verbessern. Die Unterrichtsdokumentation 5.5 zeigt auch hier, dass für die Zehntklässler Michaels Verhalten „der Wirklichkeit entspricht“: er will „halt nur (noch) trainieren“, „das ist dem wichtiger“. Immerhin sucht er in einer der von den verschiedenen Schülergruppen gespielten Variante nach einer Ausrede: „Mein Auto ist kaputt“ – was bedeutet: „Eigentlich sollte (und würde) ich dem Besuch bei Christian den Vorzug geben, aber ich kann ja nicht.“ Das lässt erkennen, dass die Güterabwägung zwischen Freundschaft und sportlichem Erfolg offen ist: es gibt beide Tendenzen, die Tendenz zum Vorzug der Freundschaft ebenso wie jene zum Vorzug des sportlichen Erfolgs. Religionspädagogisch ist es grundsätzlich ein Gewinn, dass die Schüler hier nicht – wie häufig im Kontext der Gebotemoral – ein „Religionsstunden-Ich“ präsentieren, d. h. sofort die in ihren Augen vom Lehrer erwartete Verhaltensweise zur einzig legitimen

erklären. Sie lassen sich auf die in den Geschichten abgebildete Realität ein und agieren auch im Religionsunterricht nach den Regeln, die sie aus dem Alltag kennen. Moralpädagogisch haben solche „schiefen Dilemmata“ den Sinn, dass sie eine bestimmte Entwicklungsstufe des moralischen Urteils spiegeln. Aus der Sicht der Stufe 2 etwa handelt es sich in der Geschichte „Jede Minute beim Training“ schlicht um einen Konflikt zwischen dem Interesse Michaels, den Wettkampf zu gewinnen, und dem Interesse Christians, im Krankenhaus besucht zu werden. Das Verschweigen des Unfallschadens in der zuerst genannten Geschichte könnte aus der Sicht der Stufe 1 legitim erscheinen, wenn das Fahrzeug äußerlich wieder im alten Glanz erstrahlt. Es kann vom Lehrer also durchaus intendiert werden, in der Diskussion die stufengebundene, begrenzte Perspektive im moralischen Urteil durch eine kritische Analyse der Handlungsmotive und durch die Konfrontation mit dem Urteil einer höheren Stufe herauszuarbeiten.

Das gilt besonders dann, wenn die Position, die universal-ethisch betrachtet die schwächere ist, durch Zusatzargumente gestärkt wird – eine Argumentationsstruktur, die wir selbst täglich praktizieren. Dass das Tor nach einem Handspiel erzielt wurde (Dilemmageschichte 4.11), leugnet der Fußballstar Sean Dundee in den Augen der Fans ja nicht, weil es ihm Vorteile bringt (Imagesteigerung, Siegesprämie ...), sondern „natürlich“ nur aus Solidarität mit seiner Mannschaft, die selbst in jüngster Zeit schon mehrfach krass benachteiligt wurde... Wenn Herr Wohlgemuth nach dem Unfall, den er unter Alkoholeinfluss verursacht hat (Dilemmageschichte 4.10), Fahrerflucht begeht, dient dies ja in seinen Augen dem Wohl seiner Familie: als Familienvater kann er ihr die öffentliche Schande nicht zumuten; und wie würde sie denn finanziell über die Runden kommen, säße er im Gefängnis...? – Es ist die Chance der Diskussion, zunächst in Kleingruppen (mit Pro- und Contra-Tendenz), dann in der Gesamtklasse, solche Argumente zu überprüfen und zu beurteilen. Wichtiger noch als das materiale Ergebnis ist die dabei erfolgende Schulung im ethischen Abwägen und Argumentieren.

- „Kompromiss“

*Schüler suchen gern einen „Kompromiss“, der das Dilemma vermeintlich ausschaltet. Das ist lebenspraktisch zwar oft sinnvoll, löst aber nicht das in Frage stehende Dilemma. Nehmen Sie sich für die Präsentation des Dilemmas daher viel Zeit.*

Unter der Überschrift „Der ethische Kompromiss“ wurde oben (3.2) schon ein Unterrichtsausschnitt dokumentiert und ethisch wie entwicklungspsychologisch reflektiert, in dem Schüler versuchen, zwischen den Handlungsalternativen, die die Dilemmageschichte zur Wahl stellt, einen Kompromiss zu finden. Dieser Versuch wiederholt sich auch in anderen der dokumentierten Unterrichtssituationen. Im Unterrichtsbeispiel 5.1, wo Steffen vor der Entscheidung steht, den mit seinem Freund Michael verabredeten Termin einzuhalten oder Marcs verlockender Einladung zu einem einmaligen Rock-Konzert den Vorzug zu geben, plädieren sie dafür, Steffen solle versuchen, Michael mit zum Konzert zu nehmen, ja notfalls – weil es keine Karten mehr gibt – versuchen, ihn „hineinzuschmuggeln“. Das an dieser Stelle gekürzte Unterrichtsprotokoll lässt nur noch ansatzweise erkennen, wie hartnäckig die Schüler nach Kompromissen gesucht haben, etwa: Sollen wir *vor* dem Konzert zu Michael gehen oder *nach* dem Konzert, oder das Treffen mit Michaels Einverständnis auf einen *anderen Tag* legen? Solches

Suchen nach einem Kompromiss ist zunächst – wie oben gesagt – ethisch positiv zu werten; es versucht ja, die Chancen beider Handlungsalternativen zu verbinden, konkret: die einmalige Chance zum Besuch der berühmten Rock-Gruppe zu nutzen *und* den Freund nicht vor den Kopf zu stoßen, ja, ihm nach Möglichkeit diese Chance ebenfalls zu geben. Insofern kann auch die Diskussion über den besten Kompromiss moralpädagogisches Ziel sein. Doch darf dies nicht als Argument gegen den didaktischen Einsatz von Dilemmageschichten dienen. Die Situationen, in denen ethisches Handeln gefordert ist, können sehr unterschiedliche Lösungen zulassen. Sie können den Kompromiss nahe legen; oder eine Lösung, die uns hilft, das Dilemma zu vermeiden. Unausweichlich sind freilich auch die Konstellationen, wo wir gezwungen sind, zwischen konkurrierenden Gütern (oder auch Übeln) zu wählen. *Wo im Unterricht diese Intention verfolgt wird, zu einer Güterabwägung zu zwingen und kein „sowohl – als auch“ zuzulassen, dort muss der Lehrer darauf achten, die Konstellation schon so einzuführen, dass nur das „entweder – oder“ möglich ist.*

### ● *Methoden der Präsentation*

Bei der Darbietung des Dilemmas wurden in den dokumentierten Unterrichtsbeispielen unterschiedliche Formen gewählt. Neben der klassischen Form – dem Vorlesen oder Erzählen durch den Lehrer – gibt es auch die Präsentation im Rollenspiel (s. 4.5, 4.7, 4.8). *Die Absicht, dadurch die Schüler von Beginn an in die Konfliktstruktur hineinzuführen, ist richtig. Sie setzt allerdings zuerst einmal voraus, dass der Vorgang, an dem sich das Dilemma entzündet, den Schülern von der Sache her bekannt oder klar nachvollziehbar ist.* Am Protokoll der Unterrichtsstunde 5.5 (Jede Minute beim Training) wird deutlich: Wenn Michael, Anwärter auf einen Titel bei den Schwimmmeisterschaften, im Rollenspiel zum besten gibt, er müsse durch weiteres pausenloses Trainieren „unbedingt die zehn (!) Sekunden schneller werden“, so reizt das sachkundigere Mitschüler zu ungläubig-erstaunten Zwischenrufen und gefährdet das Ernstnehmen des Dilemmas. Analog zeigt sich beim Unterrichtsbeispiel 5.4 (Unfallschaden): Sachverhalte wie Fahrzeugbrief, Kaufvertrag oder ein verzogener Fahrzeugrahmen fordern bei den am Rollenspiel Beteiligten Sachkenntnis, deren Fehlen den angeblichen Widerspruch eher ins Lächerliche ziehen und so die Chance verspielen kann, dass die Schüler sich auf die ethische Herausforderung ernsthaft einlassen.

Daraus ergibt sich eine zweite Voraussetzung. Das Material, das die Schüler am Beginn der Einheit erhalten, muss *den Konflikt sehr klar umreißen* und darf keine eigenmächtigen, möglicherweise irreführenden Interpretationen durch die Schüler erlauben (es sei denn, dass diese Interpretationen dann wieder gezielt zum Gegenstand der ethischen Reflexion gemacht werden sollen). Es muss also im Einzelfall sorgfältig abgewogen werden, ob ein Rollenspiel zur Darbietung des Dilemmas angemessen ist oder die Spielenden überfordert. Vermutlich ist eine Mischform, wie sie z. B. im Unterrichtsbeispiel 5.7 gewählt wurde – das Lesen eines vom Lehrer vorgegeben Textes mit verteilten Rollen –, zumindest bei komplizierteren Sachverhalten zu empfehlen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang: Wir hatten die Lehrerinnen und Lehrer, die bereit waren, eine ihrer Stunden aufzeichnen zu lassen, ausdrücklich gebeten, keine „Schaustunden“ zu präsentieren, sondern Unterricht, der mit „normalem Zeitaufwand“ und



ohne „Medienflut“ geplant wurde. Das ist wohl auch eine Erklärung dafür, dass bei der Darbietung der Dilemmata nicht mehr audiovisuelle Medien zum Einsatz kamen. *Gerade Kurzspielfilme und Zeichentrickfilme bringen häufig ethische Konfliktsituationen in motivierender Form auf den Punkt.* Die methodischen Möglichkeiten im Einsatz von Filmen – etwa Abbrechen am Höhepunkt, Sequenzmethode, Frequenzmethode u. a. – erlauben einen Einsatz entsprechend den didaktischen Zielsetzungen.

Wer bei Dilemmadiskussionen methodische Monotonie hinsichtlich des Aufbaus und der Aktionsformen befürchtet, kann sich durch die Unterrichtsbeispiele eines Besseren belehren lassen. Ohne Zweifel kommt dem Unterrichtsgespräch in allen Dokumentationen die entscheidende Rolle zu; ein Diskurs, der Argumente erarbeitet, austauscht, überprüft und beurteilt, ist nicht anders denkbar. Dass aber auch ein solcher Diskurs keineswegs nur in der üblichen Form des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs bzw. „Lehrgesprächs“<sup>366</sup> ablaufen kann, zeigen die in den Unterrichtsbeispielen verwendeten Gesprächsvarianten wie:

- *Kreisgespräch:* in der Unterrichtsstunde zum *Heinz-Dilemma*, Teil III, Abschnitt 1.2;
- *Schreibgespräch:* in dem Unterrichtsbeispiel zu *Schuld und Strafe*, Teil I, Abschnitt 2.2;
- *Streitgespräch bzw. Pro-Contra-Diskussion:* in dem Unterrichtsbeispiel 5.9, *Tor nach Handspiel*, Teil III.

Darüber hinaus wählten die Unterrichtenden in zahlreichen Fällen *Simulations-Spielformen wie Rollen- oder Planspiele*. Hilbert L. Meyer definiert Rollenspiele als „eher gering verregelt“; Spielen dient hier „als Selbsterfahrung und Probehandeln in psychosozialen Konfliktsituationen“<sup>367</sup> wie etwa im offenen Rollenspiel. Planspiele sind demgegenüber „eher hoch verregelt“ und werden als „zweckrationale Simulation politischer, sozialer oder ökonomischer Konflikte“ umschrieben.<sup>368</sup>

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| Meyer nennt als Spielformen:       | Folgende der oben dokumentierten Dilemmageschichten bzw. Unterrichtsausschnitte lassen sich diesen Formen zuordnen:                          |
| ● <i>das offene Rollenspiel:</i>   | Teil I, Abschnitt 2.3,<br>Unterrichtsstunde: <i>Sturmfreie Bude</i>  |
| ● <i>das gelenkte Rollenspiel:</i> | Teil III, 4.5: „ <i>Das geht euch nichts an!</i> “<br>Teil III, 4.7: <i>Unfallschaden</i><br>Teil III, 4.8: <i>Jede Minute beim Training</i> |

366 H. L. Meyer ist skeptisch gegenüber der Realisierbarkeit eines wirklich fragend-entwickelnden Gesprächs und hält den letzteren Begriff für den „ehrlicheren“; Unterrichtsmethoden, Bd. 2 (1987), 280–291, hier 288.

367 H. L. Meyer: Unterrichtsmethoden, Bd. 2 (1987), 348.

368 H. L. Meyer: Unterrichtsmethoden, Bd. 2 (1987), 349; 366.

- *das Entscheidungsspiel*  
und *das Konfliktspiel*:

Teil III, 5.5: *Jede Minute beim Training*  
(weitere Beispiele dazu aus derselben Stunde in Teil I,  
Abschnitt 2.2)

Mit welcher unterschiedlichen Aktionsformen man eine Geschichte reflektieren kann, lässt sich an den beiden Unterrichtsdokumentationen 5.6 und 5.7 ablesen. Beide schildern ein Unterrichtsgespräch zur Dilemmageschichte 4.9 „Nur ein Nigger“. Die Stunde 5.6 war durch eine Lehrerzählung und das Vorlesen der Geschichte eröffnet worden; sie schildert dann ein Lehrgespräch, in dem der Lehrer in sokratischem Frage-Antwort-Spiel die Problematik einer vom Überich dominierten Gewissensentscheidung herausarbeitet. – Im Unterrichtsbeispiel 5.7 steht ein Foto als Einstiegsimpuls, das die historische Situation vergegenwärtigt. Die Geschichte wird in verteilten Rollen gelesen und zweimal unterbrochen. Nach jeder Unterbrechung folgt eine kurze Stillarbeitsphase, in der die Schüler Denk- und Sprechblasen ausfüllen. Die Zettel werden vorne aufgepinnt; wer will, darf seine Gedanken und Sätze vorlesen. Wenn die Geschichte zu Ende gelesen ist, wird über die Frage diskutiert: Hat Jane Saturday verraten? Am Schluss der Stunde erfolgt die buchstäbliche Güter-„abwägung“. Vor die Wahl gestellt „Ich würde so entscheiden wie Jane“ oder „Ich würde nicht so entscheiden wie Jane“, legen die Schüler ihren mit Murmeln gefüllten „Argumentenbeutel“ in eine der beiden Waagschalen.

„Lernen aus Widersprüchen“ bedeutet alles andere als einen „verkopften“ Unterricht. Das Entscheiden in ethischen Konfliktsituationen ist ein Vorgang, der kognitive, affektive und pragmatische Dimensionen in gleicher Weise umfasst. Darin liegt seine Chance für das ethische Lernen.