

Ethisches Lernen stellt nach wie vor ein wichtiges Feld religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum dar. Zunehmend aber wird dieser Kontext im Horizont des Begriffs 'Werte' verhandelt, weshalb im vorliegenden Beitrag meist der Terminus 'Wertebildung' verwendet und bisweilen mit 'ethischem Lernen' parallelisiert wird. Zwei vornehmliche Tendenzen lassen sich im gegenwärtigen religionspädagogischen Forschungszusammenhang ausmachen: Werte werden zum einen im Rahmen der Erhebung und Darlegung religionssoziologischer Befunde bezüglich gegenwärtig konstatierbarer Wertegerüste – meist bei Heranwachsenden – thematisiert (*Empirie*). Zum anderen widmet sich die Forschung der Frage danach, wie ein theologisch verantworteter Beitrag zur Wertebildung bzw. zu ethischem Lernen in religionspädagogischen Handlungsfeldern geleistet werden kann (*Hermeneutik*).

Im Folgenden werde ich daher empirische und hermeneutische Fokussierungen angehen, an welchen deutlich wird, zu welchen Fragen im Bereich 'ethisches Lernen/Wertebildung' im deutschsprachig-religionspädagogischen Forschungsdiskurs in den letzten (zehn) Jahren gearbeitet worden ist. Den Schwerpunkt meiner Darlegungen bildet der Kontext Religionsunterricht.²

Zunächst eine Vorbemerkung: Zum ethischen Lernen gehören zweifellos Werte.³ Sie stehen im Mittelpunkt derart ausgerichteter Lern- und Bildungsprozesse. Was Werte genau sind und welche Zusammenhänge sie tangieren, wird – bisweilen tut sich dieser Eindruck auf – so verschieden beantwortet wie es verschiedene Studien gibt. Häufig wird dieser Begriff gar nicht geklärt. Aus einer Vielzahl verschiedenster, meist philosophisch inspirierter Vergewisserungen bezüglich dessen, was Werte sind, eröffnen die Klärungen des deutschen Gegenwartsphilosophen *Hans Joas* eine zustimmungs- und tragfähige Perspektive. Ich greife auf diese zurück, insofern die für religionspädagogische Überlegungen bedeutsame Orientierung am Subjekt den Ausgangspunkt bildet.⁴ Werte – so *Joas* – bieten dem Individuum Orientierung bei der Lebensgestaltung und helfen ihm, Stellung zu sich selbst zu nehmen – besonders hinsichtlich eigener Präfe-

¹ Vortrag beim 17. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen 2011 in Rom.

² Dabei werden jedoch die zahlreichen Diskussionen um das Verhältnis des Religionsunterrichts zu seinen sogenannten affinen Fächern wie LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg) oder den verschiedenen, (bundes)länderspezifischen Varianten von Ethikunterricht ausgespart.

³ *Rudolf Englert* verweist darauf, dass es bei der Frage nach Werten (Was ist erstrebenswert, was wertvoll?) nur um einen Teilaspekt ethischen Lernens gehe; daneben stehen die Fragen nach Normen (Was soll, was darf ich tun?) sowie nach Tugenden (Welche Gesinnungen und Haltungen sollen mein Leben bestimmen?); Vgl. *ders.*, Mehr als Regeln und Gesetze. Beitrag des Religionsunterrichts zur Entwicklung von Wertebewusstsein, in: Die Grundschulzeitschrift 238-239/2010, 20-24, 23.

⁴ Andere Werttheorien, die lange Zeit philosophische Vergewisserungen prägten, setzen Werte bisweilen als präsenste, die lediglich erkannt werden müssen; z.B. *Max Schelers* objektive Werttheorie.

renzen, von denen nicht alle als gut empfunden werden.⁵ Werte ergreifen das Subjekt und ermöglichen *Einsichten in das Gute*, die wiederum handlungsleitend sind. Diese Perspektive auf das Gute in handlungsleitender Absicht erscheint mir bedeutsam, um zu profilieren, worum es bei Wertebildung/ethischem Lernen gehen kann: Denn unter anderem die Wertforschung, welche Items verwendet, die von *Helmut Klages* und seinem *Speyrer Werteforschungsteam* entfaltet wurden, fokussiert unter dem Begriff 'Werte' vornehmlich, was den Menschen *wichtig* ist – so z.B. auch *Hans-Georg Ziebertz*, *Boris Kalbheim* und *Ulrich Riegel*: „in Unabhängigkeit leben“, „Sexualität erleben“⁶. Der Terminus 'Lebenseinstellung' wäre hier geeigneter.⁷

Noch diffiziler wird es, wenn der Begriff 'christliche Werte' verwendet wird: Unter anderem der Theologe *Volker Eid* verweist darauf, dass bestimmte, lediglich christlich begründbare Werte nicht existieren. Wohl aber prägt die christliche Religion die sittliche Urteilsbildung, insofern sie anthropologische Positionen setzt. Aus der christlichen Gewissheit heraus, auf letztendliche Gerechtigkeit hoffen zu dürfen, ist für den Menschen die Option eröffnet, sich unter dieser Prämisse zum Handeln herausgefordert zu sehen und somit zu sich sowie zur Welt existenziell Stellung zu beziehen und daraus Sinn zu generieren.⁸ Ergo: Werte werden erst dann zu 'christlichen', wenn diese das Gute, welches Handeln prägt, im Horizont des Christentums begründen. Abseits des Begründungshorizonts jedoch tut sich kaum ein Argument für die Präzisierung 'christliche Werte' auf.

1. Fokus Empirie: Welche (religiös konnotierten) 'Werte' haben Jugendliche?

Der Frage nach Werteinstellungen bzw. Wertgerüsten Heranwachsender gehen soziologische Studien seit Jahrzehnten in regelmäßigen Abständen nach – so z.B. die *Shell-Jugendstudien*, die *ALLBUS-2002-Umfrage* (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) oder der *European Values Survey*. Von religionspädagogischer Seite her konstatierten *Ziebertz*, *Kalbheim* und *Riegel* im Jahr 2003 in ihrer quantitativ-empirisch angelegten Studie „Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung“, dass „Werte, die religiöse Inhalte formulieren, in

⁵ *Hans Joas*, Die Entstehung der Werte, Frankfurt/M. 2009, 31. Hier orientiert sich *Joas* an *Talcott Parsons*: „A value is not just a preference but is a preference which is felt and/or considered to be justified.“ (ebd., 32)

⁶ *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003, 274.

⁷ Explizit benennen *Ziebertz* und *Riegel* diesen Fokus: „Wofür leben Jugendliche und woran hängen sie ihr Herz? Diese Fragen nehmen den Bereich der Werte und Lebenseinstellungen in den Blick. Ein Wert kann als inhaltlich spezifizierter Standard angesehen werden, der sowohl dem Einzelnen als auch Gruppen von Menschen Sicherheit und Vertrautheit gibt sowie Orientierung ermöglicht.“ (*dies.*, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh – Freiburg/Br. 2008, 80)

⁸ *Volker Eid*, Moralerziehung in pluraler Lebenswelt – und die „christliche Moral“? Demokratische Moral als moralpädagogisches Ziel, in: ders. / Antonellus Elsässer / Gerfried W. Hunold (Hg.), Moralische Kompetenz. Chancen der Moralphädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz 1995, 143-174, 170.

der Konzeptualisierung der Untersuchungsinstrumente⁹ von Wertstudien nicht berücksichtigt werden; ebenso finde sich keine empirische Überprüfung, inwiefern Religion Wertorientierungen Heranwachsender prägt. Ausgehend von diesem Befund machen es sich besonders Ziebertz und Riegel zur Aufgabe, aus religionspädagogischer Perspektive heraus Wertorientierungen Heranwachsender quantitativ zu erforschen.¹⁰ Bei der Auswertung ihrer Umfrageergebnisse stellen Ziebertz, Kalbheim und Riegel 2003¹¹ fest: Jugendlichen sind Werte wichtig, religiöse Werte auch – jedoch vergleichsweise weniger wichtig als beispielsweise persönliche Autonomie oder Familie fokussierende. Zwar bilden die religiösen Werte „Vertrauen in Gott haben“ und „Wunsch, dass Gott mein Leben begleitet“ im Vergleich zu anderen Werten wie „in Unabhängigkeit leben“ den Schluss der Rangliste, dennoch lasse sich daraus „nicht schlichtweg eine Krise religiöser Werte unter heutigen Jugendlichen ableiten.“¹² Heranwachsenden ist es unter anderem wichtig, „einen Glauben zu haben“¹³. Bezüglich religiöser Werte können Ziebertz, Kalbheim und Riegel signifikante Zusammenhänge zwischen Religionszugehörigkeit und Werturteil ausmachen; auf andere Wertkontexte hat Religionszugehörigkeit keine nennenswerten Einflüsse. Ziebertz, Kalbheim und Riegel sehen diesen Umstand als Indikator für „die nachlassende Bindekraft der Kirchen in einer pluralen Gesellschaft“¹⁴. Auffällig dagegen ist, dass es „zwischen einer positiven Einstellung zu Religion und der Wertschätzung sozialen Engagements“¹⁵ einen signifikanten Zusammenhang gibt, gleichwohl punktet auch hier das Individualisierungs-Konzept:

Heranwachsende „sind umso eher bereit, sich in ihren ethischen Entwürfen von religiösen Angeboten leiten zu lassen, je stärker diese ihre Freiheit respektieren. Religion kommt zwar nicht mehr der Einfluss zu, Wertkonzepte grundsätzlich zu bestimmen, trotzdem ist der Zusammenhang zwischen Religion und individueller Werthaltung auch in einer modernen Gesellschaft noch feststellbar.“¹⁶

Im 2007 publizierten Aufsatz „Religious Education and Values“¹⁷ weisen Riegel und Ziebertz nach, dass sich Heranwachsende, die sich als religiös identifizieren, verstärkt familiäre Werte (z.B. „Kinder haben“; „zufriedenstellende Beziehungen“) und Eigenverantwortlichkeit fokussieren, während nicht-religiöse Jugendliche technologische (z.B. „Computernutzungsfähigkeit“) und hedonistische (z.B. „das Leben genießen“ oder „Spaß haben“) Wertefelder als wichtig erachten.

⁹ Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 6], 269.

¹⁰ Vgl. ebd. und Ziebertz / Riegel 2008 [Anm. 7].

¹¹ Stichprobe: Schüler/innen der 9. Jahrgangsstufe in Gymnasien in Unterfranken (Bayern); Fragebogen-Erhebung.

¹² Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 6], 275.

¹³ Vgl. ebd., 274. In der 2008 publizierten Studie „Letzte Sicherheiten“ greifen Ziebertz und Riegel bei der Messung von Wertkonzepten auf die Werteskala der *Shell-Jugendstudie 2000* zurück und kommen aufgrund der Items zu keinen Hinweisen bzgl. des Zusammenhangs von Religion und Werten.

¹⁴ Ziebertz / Kalbheim / Riegel 2003 [Anm. 6], 279.

¹⁵ Ebd., 285.

¹⁶ Ebd., 287.

¹⁷ Vgl. Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, Religious Education and Values, in: JET 20 (2007) 52-76. N=1.925 Schüler/innen der 11. Jahrgangsstufe in Gymnasien oder Gesamtschulen; davon 78% Angehörige einer Religionsgemeinschaft, wovon wiederum 63% katholisch sind; Fragebogen-Erhebung; Orte: Aachen, Augsburg, Dortmund, Dresden, Hildesheim, Rostock, Würzburg.

Die evangelischen Religionspädagogen *Andreas Feige* und *Carsten Gennerich* publizierten unter dem Titel „Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und –schülern in Deutschland“ 2008 ebenfalls Ergebnisse einer eigenen Studie zum Wertefeld Heranwachsender.¹⁸ Wie *Ziebertz*, *Kalbheim* und *Riegel* können sie aber kaum Korrelationen von Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit und Wertedimensionen ausmachen.¹⁹

In einer eigenen Studie „Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen“ untersucht *Gennerich*, „aus welchen Interpretationsmustern die Weltsicht von Jugendlichen zusammengesetzt ist und wie der religiöse Kern ihrer Weltsicht mit Hilfe der systematisch-theologischen Deutungstradition des Christentums zur Sprache gebracht werden kann.“²⁰ *Gennerich* folgert unter anderem:

„Insgesamt belegen die Befunde, dass biologische, soziale und institutionelle Faktoren als Bedingungsgrößen der Werthaltungen Jugendlicher gelten können, die eben als solche von ihnen erst einmal nicht beeinflussbar sind, sondern erst im (unterrichtlichen) Gespräch symbolisierbar und damit vielleicht verarbeitet werden. Werden also Werthaltungen der SchülerInnen im Religionsunterricht ohne ein Bewusstsein für diese Bedingungsfaktoren thematisiert, dann ist ggf. mit dysfunktionalen Verurteilungseffekten seitens der LehrerInnen zu rechnen.“²¹

Insgesamt zeigen die präsentierten Befunde religionspädagogischer Werteforschung, dass:

- ‘religiöse Werte’ im Vergleich zu anderen Werten als weniger wichtig eingestuft werden;
- Religiosität bzw. Religionszugehörigkeit Auswirkungen auf die Konstruktion des Wertegerüsts hat, wenn es um so genannte religiöse Werte wie ‘Vertrauen in Gott haben’ geht: diese werden von sich als religiös identifizierenden Menschen – im Vergleich mit sich nicht als religiös identifizierenden – als bedeutsamer eingestuft;
- Religiosität bzw. Religionszugehörigkeit auf die Konstruktion des Wertegerüsts kaum Einfluss haben, wenn es um ‘nicht-religiöse’ Werte geht – hier unterscheiden sich religiöse Menschen kaum von nicht-religiösen;
- die Entwicklung von Werthaltungen durch religiöse Symbolik unterstützt werden kann – wobei andere Einflussgrößen auf Werte (wie soziale oder institutionelle Faktoren) in ihrer Prägekraft zu berücksichtigen sind.

2. Fokus Empirie: Ist Religionslehrer/innen Wertebildung wichtig?

Ein weiteres Ergebnis religionspädagogischer Empirie zum Thema ‘ethisches Lernen’ ist die Erkenntnis, dass Religionslehrer/innen Wertebildung als wichtigen Teil ihrer unterrichtlichen Bemühungen einstufen: Besonders die von *Feige* initiierten Religionsleh-

¹⁸ N=8.000 Berufsschüler/innen zwischen 15 und 25 Jahren; keine konfessionelle Einschränkung.

¹⁹ Vgl. *Andreas Feige / Carsten Gennerich*, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und –schülern in Deutschland, Münster u.a. 2008, 123.

²⁰ *Ders.*, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010, 11.

²¹ Ebd., 64.

rer/innen-Studien bieten hierzu Aufschlüsse. Die unter dem Titel „‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen“ publizierte Auswertung von 2.109 Fragebögen zeigt, dass dabei das Item „allgemeine Wertvorstellungen für eine menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln“ von den Umfrageteilnehmern als am vorrangigsten eingestuft wird. Aus der Zusammenschau mit weiteren hoch eingeschätzten Zielvorstellungen folgern *Feige* und *Wolfgang Lukatis*:

„Mit überwältigender Mehrheit werden [...] unterrichtliche Bemühungen unterstützt, die eine Emanzipation der SchülerInnen zu personaler Entfaltung auf der Basis christlich-humaner Wertvorstellungen erreichen wollen.“²²

Untermauern lassen sich diese quantitativ erhobenen Ergebnisse durch Aussagen, welche im Rahmen einer qualitativen Studie unter Religionslehrer/innen im Einzugsgebiet des Erzbistums Bamberg dokumentiert wurden. In einer Email-Umfrage äußerten 40 Lehrer/innen ihre Eindrücke zum Religionsunterricht. Mehr als die Hälfte tangierte dabei – ohne dass dies explizit eingefordert wurde – den Kontext Wertebildung. Eine Grundschullehrerin beispielsweise verweist auf gesellschaftliche Ansprüche und schreibt ihrem Unterrichtsfach gewissermaßen eine Kompensationsfunktion zu:

„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“²³.

Fazit: Viele Religionslehrer/innen sehen es als wichtigen Teil ihres Unterrichtens an, Werte bzw. Wertvorstellungen zu thematisieren und somit die Heranwachsenden in dieser Bildungsaufgabe zu unterstützen. Nicht zuletzt die in den qualitativen Studien auf-

²² *Andreas Feige / Wolfgang Lukatis*, „Religion im Religionsunterricht“ in demoskopisch auflösender Analyse: Zielvorstellungen für „gelehrte Religion“ im biografischen, weltanschaulichen, unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Kontext, in: *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u.a. 2000, 205-442, 227. Ein ähnliches Ergebnis zeigen die Ergebnisse der Replikation dieser Umfrage in Baden-Württemberg. Die über 4.000 befragten evangelischen und katholischen Religionslehrer/innen schätzen bei 31 vorgelegten Items als sehr vorrangiges Ziel ihres Religionsunterrichts ein, „Wertvorstellungen zu vermitteln“; lediglich die Items „Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit, Schöpfung zu fördern“ und „persönliche Orientierung anzubieten“, welche aber ebenso stark wertebildende Aspekte fokussieren, werden marginal höher eingestuft (vgl. *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern – Stuttgart 2005, 26). Auch die baden-württembergische Parallelumfrage unter rund 730 evangelischen und katholischen Theologie- bzw. Religionspädagogik-Studierenden zeigt, dass das Item „allgemeine Wertvorstellungen vermitteln“ sehr hoch geschätzt wird: Es rangiert wie bei den ausgebildeten Lehrer/innen an dritter Stelle (von 31) der fokussierten Ziele des Religionsunterrichts – nach den Items „für Frieden, Gerechtigkeit, Schöpfung eintreten“ und „Orientierung zur Identitätsbildung anbieten“. Vgl. *Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann*, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern 2007, 28.

²³ *Hans Schmid* (Hg.), Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 58.

scheinende Defizitwahrnehmung scheint Auslöser eines derartigen Interesses zu sein: Die Lehrer/innen interpretieren, dass Heranwachsende in einer Gesellschaft aufwachsen, die scheinbar zu wenig Wert auf Werte legt. Auf dieses Defizit wollen sie mit der Thematisierung 'christlicher Werte' reagieren und somit einen Beitrag für die Gesellschaft leisten.

3. Fokus Empirie: Was passiert bei ethisch ausgerichteten Lernprozessen im Religionsunterricht?

Zu dieser Frage gibt es bis dato kaum gesicherte Erkenntnisse, vor allem das *Evangelische Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik* (EIBOR), welches unter anderem von *Friedrich Schweitzer* getragen wird, arbeitet momentan daran. Mit einem Unterrichtsforschungsprojekt will EIBOR, „heraus[...]finden, wie Jugendliche und junge Erwachsene im Unterricht mit wertebezogenen Fragen umgehen, wie Wertebildung im BRU [Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen; K.L.] funktioniert und, darauf aufbauend, wie entsprechende Unterrichtsprozesse verbessert werden können.“²⁴ Mittels Videographie werden Schülerperspektiven im Kontext Wertebildung rekonstruiert und dabei unter anderem Schülerinteraktionen, Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch Werteinstellungen erhoben. Erste Ergebnisse stellten *Joachim Ruopp*, *Schweitzer* und *Georg Wagensommer* 2010 in ihrem Aufsatz „Wertebildung im BRU“ vor: Schüler/innen werden im wertebildenden Unterricht „in ihrer wertebezogenen Sprachfähigkeit unterstützt“ und „erhalten [...] Anstöße im Sinne von Empathie und Rollenübernahme.“²⁵ Ein expliziter Zusammenhang zwischen religiösen Überzeugungen und Werteinstellungen lässt sich jedoch nicht nachweisen. Was Gründe dafür sein könnten, wollen die Mitarbeiter von EIBOR im weiteren Verlauf ihrer Forschungen erkunden.

In ihrer Dissertation „Bioethische Urteilsbildung. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion“ geht *Monika E. Fuchs* im Rahmen von Unterrichtsforschung der Frage nach, „welche Konzepte und Kategorien bioethischen Urteilens sich durch Erhebung von (Vor-)Wissen und (Vor-)Einstellung unter SchülerInnen der zehnten Jahrgangsstufe identifizieren lassen“²⁶. Dazu dokumentiert *Fuchs* Unterrichtsstunden zum Thema 'Pränataldiagnostik', die entsprechend dem Paradigma „Lernen aus Widersprüchen“ angelegt sind. Mittels Fragebögen erhebt sie Vorwissen und Einstellungen von Schüler/innen zum bioethischen Problem pränataler Diagnostik und wie sich dieses durch die Thematisierung einer Dilemmasituation (hier: Kind abtreiben lassen oder nicht?) verändert. *Fuchs* plädiert auf Grundlage ihrer Ergebnisse unter anderem dafür, die „Ethik der SchülerInnen“ wahrzunehmen, zugleich diese aber nicht rein individualisiert stehen zu

²⁴ *Joachim Ruopp / Friedrich Schweitzer / Georg Wagensommer*, Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR), in: ZPT 62 (2/2010) 129-139, 129.

²⁵ Ebd., 138.

²⁶ *Monika E. Fuchs*, Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Göttingen 2010, 28; vgl. a. ebd., 283.

lassen, sondern „mit darüber hinausgehendem ethischen Denken im Sinne einer ‘Ethik für SchülerInnen’ anzureichern“²⁷.

Insgesamt steht die Unterrichtsforschung zu ethischem Lernen im Religionsunterricht erst am Anfang. Wichtig erscheint mir, dass neben bestimmten inhaltlichen Aspekten wie Bioethik oder fremde Biographien verstärkt danach gefragt wird, wie ein ethischer Lernprozess unter religiös-christlichen Vorzeichen produktiv angelegt werden kann, wenn die christlich-religiöse Sozialisation der Lernenden immer mehr im Rückgang begriffen ist.

4. Fokus Hermeneutik: Welches spezifische Proprium kann ethischem Lernen im Religionsunterricht zugeschrieben werden?

Auffällig ist – wie oben bereits erwähnt –, dass in den letzten Jahren der Begriff ‘ethisches Lernen’ zunehmend von Formulierungen abgelöst wird, die den Terminus ‘Werte’ aufgreifen: z.B. „Wertunterricht“²⁸, „Werteerziehung“²⁹ oder Wertebildung³⁰. Wohl nicht zuletzt liegt dies am zunehmenden Interesse von Öffentlichkeit und Politik in Deutschland, angesichts einer scheinbaren Wertekrise die für tradierenswert erachteten ‘Werte’ im Binnenraum Schule verstärkt zu thematisieren. Während der Terminus *Wertunterricht* eher neutral darauf verweist, dass Werte thematisiert werden, ist die Diskussion, ob man besser von *Werteerziehung* oder von *Wertebildung* sprechen sollte, noch im Gange. Grundsätzlich ist meines Erachtens nach Folgendes zu bedenken: Mehr als der Begriff *Erziehung*, welcher den Lernprozess in starker Abhängigkeit von Intentionen und von den Lehrenden her denkt, trägt der Terminus *Bildung* einem dem Subjekt verpflichteten Anspruch Rechnung: Er berücksichtigt, dass es das Subjekt selbst ist, das für sich entscheidet, was zu einem Wert wird und was nicht. Erziehung kann vornehmlich für Werthaltungen sensibilisieren, aber nicht davon ausgehen, dass Lernende auch wie vorgegeben handeln. Daher erachte ich den Begriff *Wertebildung* als religionspädagogisch angemessener: Unter dem Bildungs-Postulat wird Lernen mit/über Werte/n als Geschehen aufgefasst, das den Lernenden Subjektwerdung und damit gelingendes Menschsein ermöglichen will. In dieser Hinsicht zeigt sich, dass Wertebildung dem freiheitlich-christlichen Glaubensverständnis zuarbeitet.³¹

²⁷ Ebd., 597.

²⁸ Vgl. *Lothar Kuld*, Wertunterricht und Religion – zwei Seiten einer Medaille?, in: Herbert Rommel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Waltrop 2007, 185-210.

²⁹ Vgl. *Bernhard Dressler*, Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, in: Zeitschrift für evangelische Ethik 46 (4/2002) 256-269.

³⁰ Vgl. *Konstantin Lindner*, Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?, in: Ulrich Kropač / Georg Langenhorst (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 131-146.

³¹ In ähnlicher Weise begründet *Elisabeth Naurath* ihren Begriff ‘ethische Bildung’ in Abgrenzung zu ‘ethischem Lernen’ und ‘ethischer Erziehung’: Wenngleich „Ethik die ‘Tendenz zur Erziehung’ impliziert“, ist ernstzunehmen, dass wenn „das Subjekt im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens unter der aktiven und selbst bestimmten Aneignung der Welt“ steht, „wir es mit Bildung zu tun“ haben. (*dies.*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007, 164).

Dass der Religionsunterricht hinsichtlich Wertebildung in den Blick kommt, ist nicht verwunderlich, wird die christliche Religion doch häufig als Wertegarantin angesehen. Die sich in diesem Zusammenhang leicht einschleichende Funktionalisierung von Religion hinsichtlich Werten und des Religionsunterrichts hinsichtlich einer Werteerziehung wird von Seiten der Religionspädagogik kritisch betrachtet. Die Schulpädagogin *Diemut Kucharz* beispielsweise schreibt dem Religionsunterricht beinahe selbstverständlich die Aufgabe zu, „christliche Werte kennen zu lernen, zu erfahren und sich zu Eigen zu machen, sie zu internalisieren“, sei dieses Fach doch „der traditionelle Ort, an dem Werte gezielt vermittelt werden“³². Damit ist eine Position benannt, die sich immer wieder nachweisen lässt: Religionsunterricht wird als Wertefach identifiziert. Von daher wird ihm verstärkt die Aufgabe ‘ethisches Lernen’ zugewiesen. Immer wieder kritisieren Religionspädagogen diese Funktionalisierung. *Joachim Kunstmann* z.B. verweist darauf, dass Werteerziehung „faktisch weder Sache des Bildungssystems, noch von Religion“ sei. „Sie ist weit eher eine Sache der Sozialisation, die bekanntlich große nicht-intentionale, darum schwer steuerbare Anteile hat“³³. *Lothar Kuld* konstatiert: „Das Verständnis, es gehe im Religionsunterricht um Werte, ist ein Klischee, das sich freilich hartnäckig hält, aber es stimmt nicht. Gegenstand des Religionsunterrichts ist Religion.“³⁴ In eigenen Beiträgen argumentieren in dieser Linie ebenfalls der evangelische Religionspädagoge *Bernhard Dressler*³⁵, die katholischen Kollegen *Rudolf Englert*³⁶, *Ulrich Kropač*³⁷ oder auch ich selbst³⁸.

In der Opposition gegen eine Reduktion des Religionsunterrichts auf Werteunterricht und damit auf den Bereich ethischen Lernens liegt gleichwohl keine grundsätzliche Abwehrhaltung gegen diesen Lernfokus begründet. Immer wieder wird betont, dass Religion auch ein wertebildendes Potenzial hat, das nicht vertan werden sollte: Im Kontext ethischen Lernens kann im Religionsunterricht die christliche Stimme profiliert in den Wertediskurs eingebracht werden; darin liegt das Spezifikum ethischen Lernens im Religionsunterricht im Vergleich mit ähnlichen Lern- und Bildungsprozessen in anderen schulischen Unterrichtsfächern. Es gilt, ethische Entscheidungen im Licht des christlichen Horizontes zu beleuchten und gar zu beurteilen – so unter anderem *Ziebertz* und

³² *Diemut Kucharz*, Werteerziehung in der multikulturellen und nichtreligiösen Schule – Die Sicht der Schulpädagogik, in: Rommel / Thaidigsmann 2007 [Anm. 28], 65-88, 81.

³³ *Joachim Kunstmann*, Ungleiche Verwandte. Religion und Moral in der Bildung, in: ebd., 161-184, 166.

³⁴ *Kuld* 2007 [Anm. 28], 187.

³⁵ Vgl. u.a. *Dressler* 2010 [Anm. 29] und *ders.*, Zu nichts nütze – zweckfreie Welterschließung und religiöse Bildung, in: Martin W. Ramb / Joachim Valentin (Hg.), Natürlich Kultur. Postsäkulare Positionierungen, Paderborn u.a. 2010, 117-128.

³⁶ Vgl. *Englert* 2010 [Anm. 3], 20-24; vgl. a. *ders.*, Die ethische Dimension religiöser Erziehung, in: Winfried Böhm u.a. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn u.a. 2008, 815-820.

³⁷ Vgl. *Ulrich Kropač*, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont, in: Hans Jürgen Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247-263.

³⁸ Vgl. *Lindner* 2012 [Anm. 30].

Lindner.³⁹ Dies kann als Proprium ethischen Lernens im Religionsunterricht angesehen werden, welches neue Perspektiven und zusätzliche Realisierungsoptionen bietet, ethische Fragestellungen zu beantworten.⁴⁰

5. Fokus – Hermeneutik: Wie kann ethisches Lernen im Religionsunterricht angelegt werden?

Auf verschiedene Intentionen, ethische Lernprozesse anzugehen, macht Ziebertz in seinem Beitrag „Ethisches Lernen“⁴¹ aufmerksam: (1) *Wertübertragung* würde verlangen, dass die Lernenden vorgegebene Werte übernehmen; (2) *Werterhellung* will die Lernenden motivieren, erworbene moralische Einstellungen zu reflektieren und sich davon gegebenenfalls abzugrenzen; (3) *Wertentwicklung* zielt – meist mittels eines Arbeitens an Dilemmata – eine stufenweise Erweiterung und Erhöhung der moralischen Urteilskompetenz an; (4) *Wertkommunikation* schließlich fokussiert einen diskursiven Austausch über Werte und Normen, der dazu befähigt, deren ethische Plausibilität für sich zu identifizieren. Ziebertz macht sich für Wertentwicklung und Wertkommunikation stark. Zunehmend entwickeln sich in der deutschsprachigen Religionsdidaktik diese Modelle zum unhinterfragten Reflexionskanon.⁴²

Die von Ziebertz benannten Modelle⁴³ sensibilisieren dafür, dass ethische Lernprozesse nicht im Sinne eines Übernehmens von Vorgegebenem oder eines lediglichen Sprechens über bereits vorhandene Einstellungen initiiert werden sollten. Vielmehr gilt es, die Weiterentwicklung des ethischen Urteils anzubahnen. Die im Folgenden präsentierten Erträge religionspädagogischer Forschung zeigen Wege auf, wie dies im Religionsunterricht profiliert angegangen werden kann.

³⁹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 434-452; vgl. a. Lindner 2012 [Anm. 30].

⁴⁰ Nicht unerwähnt bleiben soll die evangelisch-religionspädagogische Dissertationsschrift von Jörg Conrad, welche 2008 unter dem Titel „Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralphädagogik aus evangelischer Perspektive“ erschienen ist. Insofern es in dieser Studie darum geht, „grundlegende Züge moralischen Lernens und Lehrens zu beschreiben“ (ebd., 13), bleibt der Gewinn für die Frage nach ethischem Lernen/Wertebildung eher gering. Fokussiert auf den interpretierenden Nachvollzug von Aussagen der *Evangelischen Kirche Deutschlands*, von Lawrence Kohlberg und Friedrich Schleiermacher zur Moralerziehung sowie von Darlegungen zur Moral von Charles Taylor, Eilert Herms und Michael Walzer, folgert Conrad: Aufgabe von Moral, die auf eine bestimmte Idee bezogen ist, ist es, Handeln zu orientieren; „Aufgabe von Moralerziehung ist es, die Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden durch die Klärung des Inhaltes und der Konsequenzen der ethischen Idee zu fördern“ (ebd., 284).

⁴¹ Vgl. Ziebertz 2010 [Anm. 39].

⁴² Unter anderem beziehen sich darauf Kropač 2008 [Anm. 37] oder Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005.

⁴³ Diesen vier Modellen können noch weitere wie „Ablehnung von Moralerziehung“ oder „Lernen am außergewöhnlichen Modell“ hinzugefügt werden (vgl. u.a. Fritz Oser, Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, in: Wolfgang Edelstein / Fritz Oser / Peter Schuster (Hg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim u.a. 2001, 63-89).

5.1 Lernen an Dilemmata

Zusammen mit *Bruno Schmid* veröffentlichte *Lothar Kuld* im Jahr 2001 das Arbeitsbuch „Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht“. Basierend auf ihrer These, Lernen aus Widersprüchen würde die „Ursprungssituation kognitiven ethischen Lernens“⁴⁴ markieren, stellen sie die Bedeutung von Dilemmageschichten heraus: „Ein ethisches Dilemma bezeichnet [...] die Schwierigkeit einer Entscheidungssituation in einem Wertekonflikt.“⁴⁵ Auf der Basis der Dokumentation und Auswertung von Unterrichtsstunden über ethische Entscheidungssituationen führen *Kuld* und *Schmid* fünf entscheidende Optionen für Dilemmageschichten an: (1) Sie ermöglichen es, die Lebenswelt der Lernenden zum Unterrichtsgegenstand zu machen, (2) regen diskursive Auseinandersetzungen über unterschiedliche Vorstellungen vom ‘Guten’ an, (3) befähigen zu einem „beständig neuen Aushandeln von Normen, Zielen und Wegen“⁴⁶, (4) zeigen auf, dass komplexe Entscheidungssituationen nicht immer mit Regel- und Prinzipienethik beurteilt werden können, sondern individualethisch angegangen werden müssen, und (5) befähigen, mit der Pluralität ethischer Argumentationen kriterienorientiert umzugehen. Religionspädagogische Bedeutung haben Dilemmata insofern, als sie offen für die Frage nach der Letztbegründbarkeit sittlichen Handelns sind; diese Frage verweist nicht zuletzt auf „die unverfügbare Sinnbedingung unserer Existenz“⁴⁷.

5.2 Vorbild-Lernen / Lernen am Modell

Seit mehreren Jahren interessiert sich die Religionspädagogik wieder verstärkt für das Lernen an Vorbildern – verschiedenste Themenhefte von Fachzeitschriften⁴⁸ zu diesem Komplex dokumentieren dies, nicht zuletzt das mit dem Titel „Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht“ im Jahr 2008 veröffentlichte *24. Jahrbuch der Religionspädagogik*.⁴⁹ In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Relevanz eines Lernens an Personen und deren ‘vorbildhafter’ Verhaltensweise hinsichtlich ethischen Lernens diskutiert. Dabei ist meist klar, dass ‘Vorbild-Lernen’ in seiner klassischen Definition als Übernahme eines Verhaltens, welches als vorbildhaft erachtet wird, pädagogisch fragwürdig (insofern in dieser Hinsicht eine Orientierung am lernenden Subjekt übergangen würde) und auch praktisch kaum realisierbar ist. Daher wird verstärkt auf den Begriff des sog. ‘Modell-Lernens’ zurückgegriffen, welcher in Anlehnung an *Albert Bandura* ernstnimmt, dass Lernende vorgelebtes Verhalten kritisch reflektieren und dieses emanzipierend in ihr ethisches Handeln integrieren – entweder abgewandelt annehmen oder auch ablehnen. Besonders *Hans Mendl* macht sich für ein „Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien“ stark. Motiviert von dem empirisch nachweisbaren

⁴⁴ *Lothar Kuld / Bruno Schmid*, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001, 8.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd., 115.

⁴⁷ Ebd., 113.

⁴⁸ Vgl. u.a. Themenheft „Vorbilder“: *Pädagogik* 56 (7-8/2000); Themenheft „Vorbilder“: *Lebendige Katechese* 22 (2/2000); Themenheft „Vorbild-Lernen in der Diskussion“: rhs 45 (5/2002); Themenheft: „Vorbilder“: *KBI* 131 (1/2006).

⁴⁹ *JRP* 24 (2008).

verstärkten Interesse Heranwachsender an vorbildhaften Personen zeigt er auf, wie Religionspädagogik über Lebensgeschichten (außer)gewöhnlicher Menschen Jugendliche in ihrer Sinn- und Orientierungssuche unterstützen kann. Neben dem Rekurs auf biblische Personen, Menschen der Kirchengeschichte, Stars, Eltern oder auch Lehrer fokussiert *Mendl* vor allem so genannte „Local Heroes“: Ausgehend von „Dilemma-tauglichen Entscheidungssituationen“⁵⁰, in welche reale Personen des Alltags versetzt waren, sollen die Lernenden motiviert werden, „Wertentscheidungen [...], die inhaltlich möglichst von christlichem Ethos geprägt sind“⁵¹, zu treffen.⁵²

Während sich *Mendl* auf hermeneutischem Weg und in unterrichtspraktischer Ausrichtung diesem Feld ethischen Lernens annähert, erforscht *Karoline Kuhn* in ihrer Dissertation „An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung“ Prozesse, die stattfinden, wenn Heranwachsende mit fremden Biographien in Kontakt gebracht werden. *Kuhn* kann nachweisen, dass das Interesse an einer Beschäftigung mit einer fremden, religiösen Person von der persönlichen Betroffenheit von den jeweiligen Inhalten abhängig ist; unter anderem nicht von der kirchlichen Sozialisation oder der Glaubenseinstellung der Lernenden: „Wen eine Biographie aufgrund ihrer Themen mehr anspricht, [der] erfährt diese auch als weitaus interessanter.“⁵³ Als Problem identifiziert *Kuhn*, dass selbst religiös sozialisierte Schüler/innen religiöse Dimensionen im Handeln von Menschen kaum wahrnehmen können. Lediglich bei fremden Personen, die als ‘professionelle Christen’ identifiziert werden, gehen die Lernenden davon aus, dass das Christsein Grund für gewisse Entscheidungen von fremden Personen ist. Gewinnbringend hinsichtlich des Lernens an fremden Biographien ist jedoch – so ein weiteres Ergebnis der Studie von *Kuhn* –, dass die Lernenden dadurch nachweislich angeregt werden, sich mit ethisch relevanten Themen persönlich betroffen auseinanderzusetzen.⁵⁴

5.3 Compassion-Projekte

Seit den 1990er Jahren ist – profiliert vor allem von *Kuld* und *Adolf Weisbrod* – in der deutschsprachigen Religionspädagogik die Compassion-Idee aus dem Kontext ethischen Lernens nicht mehr wegzudenken. Dieses heute breit rezipierte Projekt, das eigentlich von allen Schulfächern getragen, schwerpunktmäßig jedoch durch den Religionsunterricht begleitet wird, verknüpft ein Praktikum in einer sozialen Einrichtung mit der Reflexion des praktisch Erfahrenen: So können sozialverpflichtende Haltungen wie Solidarität, Hilfsbereitschaft, Kommunikation und Kooperation entwickelt und eingeübt

⁵⁰ Vgl. *Mendl* 2005 [Anm. 42], 95.

⁵¹ *Ders.*, Local Heroes. Christliche und ethische Orientierungsmarken in postmoderner Pluralität, in: Klaus Arntz / Johann E. Hafner / Thomas Hausmanninger (Hg.), *Mittendrin* statt nur dabei. Christentum in pluraler Gesellschaft, Regensburg 2003, 278-298, 281.

⁵² Seit mittlerweile zehn Jahren wird dieser neue religionsdidaktische Ansatz mittels der Homepage „Local Heroes“ realisiert. Auf dieser finden sich ein ständig erweiterter, reichhaltiger Fundus an Zeitungsnotizen oder anderen Berichterstattungen über Menschen, die eine als positiv zu bewertende Tat realisiert haben, sowie viele ausgearbeitete Unterrichtskonzepte.

⁵³ *Karoline Kuhn*, *An fremden Biographien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung*, Münster 2010, 275.

⁵⁴ Vgl. ebd., 284f.

werden.⁵⁵ An dieser Stelle scheint das christlich-theologische Profil des Compassion-Ansatzes auf, welches vor allem vom Fundamentaltheologen *Johann Baptist Metz* entfaltet und später mit dem Konzept des Sozialpraktikums verknüpft wurde: Auf der Suche nach einem globalen Ethos entfaltete *Metz* sein Konzept „Compassion“, das die „Autorität der Leidenden“⁵⁶ in den Mittelpunkt rückt und im Rekurs auf biblische Traditionen fordert, fremdes Leid wahrzunehmen und von daher Weltgestaltung und -verbesserung anzugehen. Die in Schulen praktizierten Compassion-Projekte sensibilisieren für diese Dimension und machen ethisches Lernen praktisch.⁵⁷ *Kuld* kann empirisch nachweisen, dass Compassion-Projekte bei den beteiligten Lernenden zwar keine signifikant neuen Werthaltungen hervorrufen, jedoch die Bereitschaft zu prosozialem Verhalten erhöhen.⁵⁸

An diesen drei ausgewählten, religionspädagogisch intensiver erforschten Optionen, Wertebildung anzugehen, wird deutlich, dass:

- Lernen an Dilemmata ein zentraler und lerntheoretisch bedeutsamer wie auch schulorganisatorisch sehr gut realisierbarer Weg ist, ethisches Lernen im Religionsunterricht anzubahnen;
- Lernen an Biographien motiviert, ethische Sachverhalte im Kontext der eigenen Biographie zu reflektieren und zu diskutieren;
- Schüler/innen gegenwärtig kaum in der Lage sind, ethische Grundhaltungen auf deren potenziellen christlichen Ursprung zurückzuführen;

⁵⁵ Vgl. *Lothar Kuld*, Lernfach Compassion: Empfindlichkeit für das Leid der anderen, in: *Annebelles Pithan / Gottfried Adam / Roland Kollmann* (Hg.), *Handbuch Integrative Religionspädagogik*, Gütersloh 2002, 381-385, 381.

⁵⁶ *Johann Baptist Metz*, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: *ders. / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod* (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg/Br. u.a. 2000.

⁵⁷ Gebündelt entfaltet wurde dieser seit ca. 20 Jahren fundamentaltheologisch wie religionspädagogisch reflektierte Ansatz in *Metz / Kuld / Weisbrod* 2000 [Ann. 56] sowie in *Lothar Kuld / Stefan Gönnheimer* (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II*, Donauwörth 2004.

⁵⁸ Vgl. *Lothar Kuld*, Compassion – Konzept und Wirkungen des Projekts, in: *ebd.*, 9-18, 17. *Elisabeth Naurath* plädiert dafür, ethische Bildung nicht auf Kognition zu reduzieren: Sie setzt sich in ihrer Habilitationsschrift „Mit Gefühl gegen Gewalt“ für eine Förderung von „Mitgefühl als emotional-ethische Kompetenz in den praktisch-theologischen Handlungsfeldern“ (*dies.* 2007 [Ann. 31], 217) ein. Mitgefühl sei schon bei Kindern als Kompetenz nachweisbar, „die entweder bestätigend verstärkt oder vernachlässigend geschwächt werden kann“ (*ebd.*, 218); gerade angesichts zunehmender Gewalt gelte es, diese zu stärken. Zudem erweist sich Mitgefühl als theologisch verortet, insofern „es sowohl alttestamentlich als auch neutestamentlich dem zentralen Verständnis von Barmherzigkeit entspricht“ (*ebd.*: 284). *Naurath* meint, in ihrem Insistieren auf die Gefühlskomponente unterscheide sich ihr theoretischer Ansatz ethischer Bildung vom Compassion-Projekt, dem sie eine „dezidierte Ausklammerung der emotionalen Komponente“ (*ebd.*, 258) unterstellt. Eine Annahme, die meines Erachtens nach nicht ganz zutreffend ist. Gerade im sog. Bibliodrama, aber auch in der Kindertheologie sieht sie Anknüpfungspunkte, die emotionale Kompetenz der Lernenden zu fördern, unter anderem indem das Erleben positiver Emotionen, aber auch die Schulung von Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen unterstützt werden.

- gerade praktisches ethisches Handeln dazu beiträgt, dass Heranwachsende Sensibilität für ethisch-prosoziales Verhalten entwickeln.

6. Ein abschließendes Resümee

Es gilt zu konstatieren, dass die auf ethisches Lernen/Wertebildung fokussierte religionspädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren wieder an Fahrt gewinnt – nicht zuletzt deshalb, weil dem Religionsunterricht verstärkt das Etikett 'Wertebildung' (als von außen 'aufgedrücktes' Legitimationsmoment) zugewiesen wird. In diesem Zusammenhang darf gerade die Religionsdidaktik nicht müde werden, darauf zu insistieren, dass ethisches Lernen zwar ein (gesellschafts-)bedeutsamer Beitrag, jedoch nicht das Proprium des konfessionellen Religionsunterrichts ist.

Potenzial für die wissenschaftlich forschende Weiterentwicklung von ethischem Lernen scheint mir unter anderem im Bereich der Unterrichtsforschung zu liegen; abgesehen von den Untersuchungen zu Compassion-Projekten, zur bioethischen Urteilsbildung und zum Lernen an fremden Biographien (die beiden letzteren fokussieren jeweils das Arbeiten an Dilemmata) ist nach wie vor wenig klar, wie und inwiefern die hermeneutisch-normativen religionsdidaktischen Überlegungen zu ethischem Lernen produktiv in die Praxis transformiert werden können. Aufschlüsse verspricht auch ein Blick auf die Lehrer/innen im Kontext Wertebildung/ethisches Lernen, da zu vermuten ist, dass abseits wissenschaftlich-religionsdidaktischer Reflexionen zu verschiedenen Modellen von ethischem Lernen die Alltagstheorie, die Lehrende bzgl. wertbildender Momente in den Lernprozess einbringen, sehr stark prägt. Zumindest Anklänge empirischer Studien lassen vermuten, dass vielen Lehrer/innen trotz aller didaktischer Vergewisserungen noch immer stark an einer Wertevermittlung gelegen ist, die so freilich nicht funktionieren kann.

Interessant ist ethisches Lernen/Wertebildung als religionspädagogisches Forschungsfeld vor allem auch deshalb, weil es Diskurse in verschiedenste Kontexte öffnet – nicht zuletzt in die theologische Ethik, aber auch in Philosophie, Pädagogik, Psychologie, andere Fachdidaktiken, ja sogar zu Wirtschaftswissenschaften hin. Forschungen zu diesem Themenfeld können die Religionspädagogik einmal mehr in ihrer Interdisziplinarität und damit in ihrer – nicht zuletzt auch gesellschaftlichen – sehr großen Bedeutung erweisen.