



Winklmann, Michael: *Moralische Kompetenz. Werte-
bildung im Horizont christlich gelebter Moral (Wer-
te-Bildung 6)*, Osnabrück (V&R unipress) 2018. [292 S.,
ISBN: 978-3-8471-0856-6]

Die vorliegende Arbeit von M. Winklmann ist als Dissertation unter der Betreuung von G. Langenhorst entstanden. Sie führt zentrale Fragen der Wertebildungs-Diskussion im Kontext des schulischen RU zusammen, stellt ein eigenes Modell vor und erprobt es exemplarisch anhand einer dafür konzipierten und ausgewerteten Unterrichtssequenz. Über das Titelthema hinaus setzt der Autor dabei medien- und wahrnehmungstheoretische Schwerpunkte.

Der erste Teil der Arbeit präsentiert den Forschungsstand. Wenn Wertebildung als Aufgabe des RU gilt, so Winklmann, kann damit kein Ersatz familiärer Erziehung gemeint sein: Nur Familien sollen Werthaltungen einfordern können (21), die Schule müsse sich hingegen zurückhalten (24), ohne aber ihren Erziehungsauftrag aufzugeben. Immer wieder, auch an späteren Stellen, fordert Winklmann ein Abrücken vom Ideal der Wertübertragung im RU. Der Autor konfrontiert diese Grundlage (1.) mit den einschlägigen Stufenmodellen moralischer Entwicklung, die umfassend und klug gewürdigt werden, außerdem (2.) mit empirischen Ergebnissen, insbes. der Shell-Studie: Jugendliche seien demnach überwiegend am Wertmuster „Beziehungen und Tugenden“ orientiert, aber nicht religiös. Sie wünschen sich einen RU im ethischen oder religionskundlichen Sinn. Die sich daraus ergebende Spannung zur Wertebildung arbeitet der Autor klar heraus.

Es folgt ein Kapitel, das zentrale definitorische Festlegungen trifft: Der Autor verortet die Bedeutung des Wertebegriffs innerhalb der moraltheologischen Debatte (unerwähnt bleibt die wegweisende Habil. von Christof Breitsameter) im Rahmen der fundamentalen Frage nach dem Proprium einer christlichen Ethik. Nicht zuletzt die sachliche Uneindeutigkeit bzw. Unentscheidbarkeit dieser Frage führt dazu, dass das Ergebnis streckenweise undeutlich bleibt; der Autor favorisiert im

Ganzen aber eine kluge, wenngleich rein formale Antwort: Wertebildung bezieht sich demnach auf „christlich gelebte Werte“ (56): Nicht also auf ein theoretisches Konstrukt, sondern auf eine im Leben von Christinnen und Christen aufscheinende, gelebte Moral. Schüler/-innen sollen Werte nicht als theoretisches Ideal, sondern als eine Form der Praxis kennenlernen. Gleichwohl findet man auch Passagen, die einerseits erneut den Rückgriff auf ein theoretisches Ideal stützen (das ebenfalls nicht material erschlossen wird), und andererseits den bereits verabschiedeten Gedanken der Wertübertragung stark machen (z. B. 58). So bedeutsam und unbedingt wichtig die Festlegung auf ein personal orientiertes Wertebildungsverständnis einer gelebten Moral ist, so verunklarend wirkt stellenweise das Changieren zwischen den vermeintlichen Gegensätzen von Theorie und Praxis, formaler und materialer Ethik, Wertereflexion und Wertübertragung usw.

Ein weiteres Kapitel situiert die Frage der Arbeit in einem historischen Kontext (vom frühen Christentum bis ins 20. Jh.). Man sieht von hier her sehr klar, dass die katechetische Anfangszeit des Christentums deutlich als „wertübertragend“ zu kennzeichnen ist und die Folgezeit unter den Vorzeichen der (philosophisch wie theologisch geführten) Autonomie-Debatte zunehmend davon Abstand nimmt. Hier kommen auch alternative Formen der Wertebildung zur Sprache, wenngleich nur am Rande, z. B. Dietmar Mieths Ansatz zu einer narrativen Ethik. Der Autor spricht sich insgesamt gegen eine in die Praxis hineinreichende, insofern katechetische Handlungsorientierung aus, wie auch gegen die Gefahr, im RU „in eine Art gut gemeinte Wertübertragung zu verfallen“ (102). Er kommt ebenfalls zu dem nachvollziehbaren Schluss, dass die klassischen Modelle von Hans-Georg Ziebertz (Wertübertragung, -erhellung, -entwicklung und -kommunikation) insgesamt den Eigenwert ethischer Bildung im RU zu wenig berücksichtigen (ohne dass dieser Eigenwert zugleich eindeutig benannt würde).

Auf dieser Grundlage konzentriert sich der Autor im Folgenden auf die Bedingungen der Wertebildung im 21. Jh. Hier steht vor allem ein Exkurs zur Medientheorie im Vordergrund. Der Autor macht sich stark für eine Berücksichtigung der Kategorie der Wahrnehmung. Für ihn sind damit die Thesen verbunden, (1.) Lehrer/-innen als Medien zu begreifen, d. h., ihre zentrale Rolle als Personen im RU zu reflektieren; (2.) Medien nicht nur auf technische Hilfsmittel zu reduzieren, sondern als Mittel zur sinnlichen und auch religiösen Erfahrung zu begreifen, sowie (3.) im RU die medial vermittelte Wahrnehmung stärker zu üben und zu reflektieren, weil (4.) Schüler/-innen Medien in Form von Märchen, Mythen und Geschichten zum Lernen benötigen.

Das Folgekapitel entwirft ein eigenes Modell für die Wertebildung im RU. Winklmann setzt mit einer Reflexion des Kompetenzbegriffs ein, die dazu führt,

dass seine vormalige Abkehr von einer zu starken Handlungsorientierung im RU revidiert wird. Schüler/-innen sollen, so heißt es nun, „im Idealfall ihr Handeln an diesem Ethos ausrichten“ (163); es gehe darum, Werthaltungen „subjektiv [zu] realisieren und [zu] aktualisieren“ (165). Dennoch, so der Autor kurz darauf, könne es aber nicht darum gehen, dass SuS etwa „die Würde des Menschen [...] aus christlicher Perspektive verteidigen“ (169), es gehe lediglich um eine Auseinandersetzung mit dieser Perspektive. Diese Unklarheit zwischen (theoretischer) Reflexion und (praktischer) Handlung bleibt bestehen, man kann sie bestenfalls im Sinne einer ‚sowohl-als-auch‘-Logik begreifen. Winklmann entwickelt zudem ein hermeneutisches Modell, das drei Resonanzräume aufführt: (1.) die christlich gelebte Moral, (2.) die Emotion und (3.) die jugendliche Lebenswelt. Innerhalb dieser drei Resonanzräume, die unterschiedlich geartete Schnittflächen erlauben, könne sich der Prozess der Wertebildung vollziehen. Sehr klug scheint mir dabei die Betonung der dynamischen, prozesshaften Seite dieses Lernens zu sein; Winklmann betont, dass ein so konzeptualisierter RU das Ziel hat, Schülerinnen und Schülern „einen kompetenten Umgang mit ihrer persönlichen Schnittmenge der Resonanzräume zu ermöglichen“ (199).

Es zeichnet die Arbeit aus, dass sie die entwickelte Theorie auch erproben möchte: Aus diesem Grund bildet die Skizze eines Unterrichtsvorhabens sowie deren Auswertung das Schlusskapitel der Arbeit. Man entnimmt ihm gewinnbringend die Feststellung, dass die Themen des wertebildenden RU an der Lebenswelt der Schüler/-innen ausgerichtet sein sollen; Winklmann bezieht sich daher auf das Thema „Enhancement“/Perfektionierung. Trotzdem ist dieser Versuch aus meiner Sicht nicht geglückt, in der Tat desavouiert er sogar einige der zuvor theoretisierten Prämissen: Die Sequenz lässt ein subjektorientiertes Lernen (mit Ausnahme der Themenwahl) fast gänzlich vermissen; auch das Lernen an einer „christlich gelebten Moral“, an einer personalen Biografie, lässt sich nur schwer erkennen, stattdessen werden theoretische theologische Texte diskutiert. Insgesamt kommt der Bereich der Moral nur vordergründig als subjektzentriertes Thema zur Sprache, wenn man die reine Methodenwahl (Lerntagebuch etc.) davon ausnehmen mag. Die Progression der Reihe zeigt, dass eine christlich fundierte Kriteriologie (234), die es in materialer Hinsicht, wenn man Winklmann folgt, gar nicht geben dürfte, das letzte und normierende Wort hat, zu der sich die Schüler/-innen positionieren sollen. Auch die eingebundene Medienkritik wird der Tiefe der zuvor dargestellten Reflexion nicht gerecht und bezieht sich allein auf die eingebrachten Alltagsbeispiele, nicht aber z.B. auf die theologischen Texte selbst (auch nicht wie oben gefordert auf die Lehrer/-innen), die – wie schon im klassischen RU – die Sinnspitze dieser Sequenz bilden.

Dies scheint mir insgesamt aber nur ein kleiner Wehmuts-tropfen zu sein: Die Arbeit von Michael Winklmann liest man aufgrund ihrer Stärke in der Theorie mit Gewinn. Der Autor präsentiert sich als klug gewichtender Beobachter einer ausgesprochen weitläufigen Debatte, und es zeichnet ihn aus, dass er ob dieser Weitläufigkeit zu derart präzisen Thesen gelangt. Insbesondere sein Plädoyer für eine „gelebte christliche Moral“ scheint mir der (vielleicht einzige) Ausweg aus dem Fliegenglas der Propriums-Debatte zu sein.

Simone Horstmann