

Vermittlung von Ethik. Pädagogische und didaktische Erfahrungen

HANS-FERDINAND ANGEL

Das Thema „Ethik“ ist in aller Munde, Vorschläge und Forderungen an ethische Lernprozesse gibt es zuhauf – aus unterschiedlichsten Motiven und mit disparatesten Zielsetzungen. Daher drängt sich die Frage auf, welche Erfahrungen aus dem Bereich pädagogisch-didaktischer Vermittlungsprozesse vorliegen. Schon ein oberflächlicher Blick auf die abendländische Geschichte der Pädagogik zeigt, dass es offensichtlich zu allen Zeiten Klagen (Älterer) über die schlechte Jugend gab. Aus Unzufriedenheit mit Ergebnissen der Erziehung versuchte man immer wieder, der Jugend auf bessere Weise und mit besseren Wirkungen Ideale zu vermitteln. Doch Enttäuschung über mangelnde Wirksamkeit pädagogischer Einflußnahme gehört allemal zu den Begleiterscheinungen. Einfache Antworten sind also wohl nicht zu erwarten. Warum dies so ist, kann man leicht erkennen, sobald man feststellt, wie viele Implikationen in der Formulierung „Vermittlung von Ethik – pädagogische und didaktische Erfahrungen“ enthalten sind. Hinweise auf mögliche Erfahrungen sollen deswegen anhand derartiger Implikationen vorgestellt werden.

1. ETHIK IM KONTEXT VON PÄDAGOGIK UND DIDAKTIK

Pädagogisches Handeln geschieht in der Regel an bestimmten Lernorten. Darunter versteht man nicht nur reale Orte an denen es zu Lernprozessen kommt, wie etwa Schulen, Bildungseinrichtungen oder auch Friedhöfe oder Krankenhäuser. Mit *Lernort* kann im übertragenen Sinn jede mehr oder weniger organisierte Sozialform des Miteinanders gemeint sein, die Möglichkeiten von Lernprozessen bereit hält und (pädagogische) Einflussnahmen beabsichtigt: Familie oder familienähnlichen Verbände, z.B. Alleinerziehende mit neuen PartnerInnen, Peer-groups, in denen sich Jugendliche selbst zusammenfinden, Sportvereine, Kirchen, das Militär/ Bundesheer, oder sogar Trainingsseminare zur Formulierung beruflicher Bewerbungsschreiben. In gewisser Weise kann selbst der Umgang mit Fernsehen und Internet als Lernort bezeichnet werden, z.B. weil eine gigantische Werbemaschinerie über Glücksversprechungen und lifestyle-Normen die Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen Jugendlicher (weltweit) zu beeinflussen sucht. Jede Gesellschaft hält offensichtlich zahllose Lernorte bereit, in denen bestimmte Werte und Ideale wirksam werden sollen oder können. Lernorte stimulieren Vorstellungen von moralischem Verhalten, betonen Werte und Normen und bieten gleichzeitig Möglichkeiten diese einzuüben. Unterschiedliche Lernorte innerhalb einer Gesellschaften können in konfliktuöser wie in befruchtender Weise zueinander in Konkurrenz stehen.

Mit *Didaktik* wird auf einen in spezifischer Weise eingeschränkten Bereich pädagogischen Handelns verwiesen, nämlich auf den Lernort *Schule*. Er ist gegenwärtig selbst ein Ort großer Veränderung, die sich in den verschiedenen Schultypen unterschiedlich bemerkbar macht. Schulische Interaktion läuft in erheblichem Umfang in organisierten Interaktionsformen, nämlich dem *Unterricht* ab, wobei ethische Lernprozesse in verschiedenen Gegenständen (Biologie, Geographie, Geschichte, u.a.) in je unterschiedlichem Ausmaß stattfinden können. Evaluierungsverfahren (Prüfungen, usw.) über *erlernbares* Wissen bringen nur beschränkte Einsicht über die

Wirkung und Nachhaltig ethischer Lernprozesse. Dies gilt selbst für den *Religionsunterricht*, dem in gewissem Umfang ein Beitrag zur Gewissensbildung und moralischer Aufrüstung zugeschrieben wird⁽¹⁾ und zu dessen erklärten Zielen in Deutschland und Österreich die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen gehört. Es darf davon ausgegangen werden, „dass die Möglichkeiten einzelner Fächer, sei es nun Religions- oder Ethikunterricht, bei der ethischen Bildung und Erziehung begrenzt sind. Der Aufbau von Werthaltungen kann nicht in wenigen Wochenstunden geschehen“⁽²⁾. Für ethische Vermittlungsprozesse hochbedeutsam ist, dass Kinder und Jugendliche, die Schulen besuchen (müssen), eine erhebliche Spanne an Lebensalter abdecken (zwischen 6 und ca. 20 Jahren), innerhalb derer maßgebliche entwicklungspsychologische Veränderungen vor sich gehen.

2. PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE ERFAHRUNGEN – ODER EMPIRISCHE BEFUNDE?

Mit dem Ausdruck „Erfahrung“ kommt ein schwer faßbares Phänomen in den Blick. Wo findet sich der Nachweis pädagogischer bzw. didaktischer *Erfahrungen*? Vermutlich spiegeln nicht wenige der zahllosen Äußerungen über ethisches Verhalten von Jugendlichen pädagogisch gefärbtes Erleben. Ob derartige Aussagen über Jugendliche tatsächlich stichhaltig sind oder Ausdruck übernommener Klischees hängt u.a. davon ab, auf welcher Erfahrungsbasis sie gemacht werden. Das Gewicht dieser Aussage ist in der Religionspädagogik erst in den letzten Jahren wirklich bewußt geworden. Anders als die Jugendsoziologie hat sie selbst erst in jüngster Zeit breitflächiger damit begonnen, ihre Theorien und Beobachtungen empirisch abzusichern⁽³⁾. Umso sensibler ist sie nun aber für die Problematik abschreckender Vereinfachungen, in denen subjektive Pauschalurteile ohne Nachweis einer empirischen Basis wissenschaftlich bemängelt werden. Dass gerade auch Kirche und Theologie gegen diese Gefahr nicht gefeit ist zeigt sich, wenn etwa ein Thomas Ruster behauptet: „Von der Geldbestimmtheit der jugendlichen Lebenswelt kann sich jeder selbst überzeugen“⁽⁴⁾. Will man wissenschaftlich seriöse Aussagen machen, kann man die differenzierten Befunde, wie sie etwa von seiten der Jugendforschung bereitgestellt werden, nicht übergehen. Diese hat sich zu einem ausgeprägten Forschungszweig entwickelt, der seit geraumer Zeit, etwa in Form von sog. „Jugendstudien“, empirische Daten⁽⁵⁾ zu einer Vielzahl jugendbezogener Fragestellungen liefert. Grundsätzlich ist dabei bewußt, dass Forschungsansätze und Forschungsmethoden auch die Ergebnisse beeinflussen. So standen die Shell-Jugendstudien der frühen Jahre etwa in der Kritik, zu sehr auf Projektionen Erwachsener über Jugendliche aufzubauen. Auch wenn auf der Basis empirischer Erhebungen zahlreiche Befunde zu Einstellungen, Orientierungsmuster und Zielvorstellungen Jugendlicher bereitstehen bleiben diese aufgrund der verwirrende Komplexität der Erhebung von „Wertorientierungen“⁽⁶⁾, auf die z.B. Richard Münchmeier in der Shell-Jugendstudie „Jugend '97“ verweist, noch nicht wirklich befriedigend. Um so mehr gilt für die hier reflektierte Frage festzuhalten, dass es aufgrund der Vielzahl der Variablen schwierig ist, die jugendsoziologischen Befunde direkt mit pädagogischem und didaktischem Handeln in Beziehung zu setzen.

3. VERMITTLUNG VON ETHIK ALS MEHRSCICHTIGER PROZESS

Wo immer Vermittlung geschieht, basiert sie auf der Basis von zur Verfügung stehender *Zeit*. Es handelt sich also immer um *Prozesse* der Vermittlung. Die Bedeutung des Prozessualen, der Aneignung und Auseinandersetzung wird unterschlagen, wo lediglich „Ergebnisse“ dieses Prozesses fokussiert werden. Man kann bei Vermittlungsprozessen auf unterschiedliche Aspekte schauen.

3.1 Vermittlung im Rahmen von Kommunikationsprozessen

Kommunikation gehört zu den wesentlichen Fähigkeiten des Menschen. Doch jedermann weiß, dass sie gründlich mißlingen kann. Wem ist es nicht schon passiert, dass eine (vermeintlich)

völlig unverdächtige Äußerung ungeheuren Ärger ausgelöst hat? Wer hat keine Erfahrung damit, dass in manchen konfliktuösen Gesprächssituationen jedes weitere Wort alles noch schlimmer macht. Selbst Schweigen braucht keineswegs „stumm“ zu sein: Es kann Ausübung von Macht signalisieren aber auch Ausdruck von ängstlichem Rückzug, Verletzung oder Hilflosigkeit sein. Kommunikation ist ein hochkomplexes Geschehen, deswegen gilt es auch bei ethisch motivierten Kommunikationsprozessen eine Vielzahl von Variablen zu berücksichtigen: Verstehen die Empfänger ein Nachricht überhaupt, was ihnen mitgeteilt werden soll? Verstehen sie das Ansinnen vielleicht kognitiv, lehnen es aber emotional ab? Welche Bedeutung spielt die Beziehung, die die in das Kommunikationsgeschehen Involvierten zu einander haben?

3.2 Vermittlung als Impuls für Lernprozesse

Lernprozesse sind ebenfalls unabdingbar mit dem Menschsein verbunden. Der Mensch bzw. das Gehirn des Menschen ist so beschaffen, dass es gar nicht anders kann als zu lernen⁽⁷⁾. Aus der Vielzahl möglicher Inputs wählt es Informationen aus und verarbeitet sie zu subjektiv stimmigen Vorstellungen. Ohne „emotionale Besetzung“ – das sogenannte „priming“ – werden Informationen vom Gehirn nicht als wichtig eingeschätzt und deswegen auch nicht länger gespeichert⁽⁸⁾. Allerdings ist Lernen keineswegs eine bloße Übernahme von Inhalten, die auswendig gelernt werden können. Gelernt werden auch Verhaltensweisen, Einstellungen, der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen. Selbst die jeweilige Ausprägung von Sensibilität und Empathie ist Folge von Lernprozessen. Sicher ist, dass Lernprozesse auf vorgängigen Lernerfahrungen aufbauen. Deswegen sind soziokulturelle Rahmenbedingungen bedeutsam. Da Lernen sowohl durch Imitation anderer wie durch Abgrenzung von ihnen geschieht, spielen bei der Ausbildung der eigenen Identität speziell die Erfahrungen mit zentralen Bezugspersonen (*significant others*) eine wichtige Rolle. Was als „ethisch relevant“ erfahren wird, ist stark von Erfahrungen mit den significant others – wie (Stief-/Ersatz-)Eltern, Geschwistern, Verwandten, LehrerInnen, MeisterInnen, Geistlichen u.a.m. – beeinflusst. Erleben Kinder etwa in hohem Maße Schreien und Gewalt in einer wenig liebevollen Atmosphäre hat dies nachhaltigen Einfluß auf die Ausprägung ihrer „kognitiven und emotionalen Landschaft“. Es braucht nicht verwundern, wenn sie ihrerseits gewaltsames Verhalten wie Schreien und Schlagen an den Tag legen. Ethische Vermittlungsprozesse sind damit auch aus entwicklungspsychologischer Perspektiven zu buchstabieren.

3.3 Vermittlungsprozesse angesichts kognitiver und emotionaler Entwicklung

Moralische Entwicklung ist nicht nur Reaktion auf externe Impulse, sie ist auch Folge der Ausdifferenzierung körperlicher (kognitiver wie emotionaler) Fähigkeiten. Die Entwicklungspsychologie erlebte im 20. Jahrhundert einen gewaltigen Aufschwung. Es waren vor allem Theorien „kognitiver Entwicklung“, die die Vorstellungen über die Entwicklung religiösen oder moralischen Verhaltens formten. Einflußreich für Fragen der moralischen Entwicklung wurde das Konzept von Lawrence Kohlberg (1927-1987). Er sieht moralische Entwicklung als eine stufenweise Veränderung der Fähigkeit moralischen Urteilens⁽⁹⁾. Nach Kohlberg durchläuft der Prozess moralischer Entwicklung drei Niveaustufen, die er als vorkonventionell, konventionell und postkonventionell bezeichnet. Jedes Niveau ist in zwei Stufen unterteilt, so dass sich eine insgesamt sechsstufige Entwicklung ergibt: Ein Kind, das sich etwa auf der ersten Stufe befindet, vermeidet aufgrund seiner kognitiven Entwicklung „schlechte“ Handlungen vor allem deswegen, weil es sich vor Bestrafung fürchtet. Die kognitive Entwicklung eines Jugendlichen der Stufe drei ist dergestalt, dass sein „gut“ Handeln deutlich auf soziale Anerkennung ausgerichtet ist. Auch wenn der Ansatz vielfach Kritik erfuhr bietet er doch Einblicke in die (möglichen) inneren Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und kann damit Aussagen über die auf den jeweiligen Stufen möglichen moralischen Urteilsprozesse machen.

Stufen des moralischen Urteils

Stufe 0:

Egozentrisches Urteilen
(etwa 4 Jahre)

Was richtig ist: Ich sollte meinen Willen bekommen
Grund zum Gutsein: Belohnungen erhalten, Strafe vermeiden.

Stufe 1:

Blinder Gehorsam
(etwa Vorschulalter)

Was richtig ist: Ich sollte tun, wie mir gesagt wird.
Grund zum Gutsein: Sich aus Schwierigkeiten heraushalten.

Stufe 2:

Fairness als direkter Austausch:
„Was ist dabei für mich drin?“
(Grundschuljahre)

Was richtig ist: Ich sollte an meinen eigenen Nutzen denken, aber zu denen fair sein, die fair zu mir sind.
Grund zum Gutsein: Eigeninteresse: Was ist für mich drin?

Stufe 3:

Zwischenmenschliche Konformität
(Mittlere Kindheit bis Jugendalter)

Was richtig ist: Ich sollte ein netter Mensch sein und den Erwartungen derjenigen entsprechen, die ich kenne und an denen mir liegt.
Grund zum Gutsein: Ich möchte, dass die anderen gut von mir denken (soziale Anerkennung) und ich damit auch eine gute Meinung von mir selbst haben kann (Selbstwertschätzung)

Stufe 4:

Verantwortlichkeit gegenüber „dem System“
(Mittleres oder spätes Jugendalter)

Was richtig ist: Ich sollte meine Verpflichtungen gegenüber dem sozialen System oder Wertsystem, dem ich mich zugehörig fühle, erfüllen.
Grund zum Gutsein: Ich möchte dazu beitragen, dass das System nicht auseinanderbricht, und ich möchte meine Selbstachtung als jemand erhalten, der Verpflichtungen nachkommt.

Stufe 5:

Prinzipiengeleitetes Gewissen
(frühes Erwachsenenalter)

Was richtig ist: Ich sollte die größtmögliche Achtung vor den Rechten und der Würde jedes einzelnen Menschen zeigen, und ich sollte ein System unterstützen, das die Menschenrechte schützt.
Grund zum Gutsein: Die Gewissenspflicht, gemäß dem Prinzip der Achtung gegenüber allen menschlichen Lebewesen zu handeln.

(Schema: Lickona 1989, S. 20-21. Die Beschreibung der Stufen 1 bis 5 basiert auf Lawrence Kohlbergs Stufen des moralischen Urteils; Stufe 0 wurde von William Damon und Robert Selman übernommen. Die Altersangaben beziehen sich auf Kinder mit normaler Intelligenz, die in einer fördernden moralischen Umwelt aufwachsen.)

aus: Hans-Georg Ziebertz: Ethisches Lernen, in: Georg Hilger/ Stefan Leimgruber/ Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik, München 2001, 410.

4. ETHIK ALS GEGENSTAND VON VERMITTLUNGSPROZESSEN?

Damit stößt man auf die Frage, was eigentlich bei der „Vermittlung von Ethik“ vermittelt wird. Hier ist darauf aufmerksam zu machen, dass die Verwendung des Ethikbegriffs in der Überschrift eine prägnante Verkürzung der möglichen und erforderlichen Perspektiven darstellt.

4.1 Ethik und Moral

Die wissenschaftlich-philosophische Diskussion unterscheidet sinnvollerweise zwischen Ethik und Moral, und auch wenn sich diese Differenzierung in der Alltagssprache kaum durchgesetzt hat. „Ethik ist das konzeptionelle Meta-System moralischen Denkens und Handelns. Moral ist die Praxis normativer Einstellungen und Verhaltensweisen“⁽¹⁰⁾. Beide Aspekte sind auf einander bezogen. „Vermittlung von Ethik“ läßt sich kaum nur auf das „konzeptionelle Meta-System“ beziehen. Fraglos geht es beim Blick auf pädagogische und didaktische Erfahrungen nicht nur um „Ethik“, sondern auch darum festzustellen, wie sich moralische Verhaltensweisen von Jugendlichen in der Praxis des Alltags darstellen.

4.2 Ethische Vermittlung als Wissensbildung?

Bis vor nicht allzu langer Zeit zählte die Bildung des *Gewissens* zu den traditionellen Themen ethischer Erziehung und Bildung. Der Gewissensbegriff gehört heute eher zu jenen Begriffen der

Moralphilosophie und der Theologie, deren genaue Bedeutungszuschreibung schwierig geworden ist⁽¹¹⁾. Das liegt nicht daran, dass das mit Gewissen Gemeinte seine Bedeutung verloren hätte, vielmehr umfaßt der Gewissensbegriff mehrere differenzierter zu umschreibende Komponenten, wie etwa ethische Einsicht, ethische Urteils- oder ethische Reflexionsfähigkeit. „Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Philosophische Ethik benutzen den Gewissensbegriff kaum noch“⁽¹²⁾. Dies bestätigt auch die Untersuchung von Andreas Zimmer, der aber immerhin feststellt, dass die Gewissens-Thematik implizit präsent ist, wenn man „die psychologischen Erklärungsmodelle für Phänomene betrachtet, die traditionell mit dem Gewissen verbunden wurden“⁽¹³⁾. Aber selbst wenn Gewissen mit so unterschiedlichen Metaphern wie „Instanz, Gerichtshof, Organ, Habitus, Akt, Stimme Gottes, usw.“⁽¹⁴⁾ umschrieben wird und deswegen eine Verwendung des Begriffs Schwierigkeiten erzeugt, macht es andererseits auch Probleme, wenn in der religionspädagogischen Diskussion auf den Begriff ganz zu verzichten würde. Für den Kontext christlich-religiöser Erziehung kann mit Gottfried Adam festgestellt werden: „Gewissensbildung will eine Stärkung der Urteilsfähigkeit, der Entscheidungsautonomie und des Wertbewußtseins“⁽¹⁵⁾.

4.3 Ethische Vermittlung in einer pluralen und dynamischen Gesellschaft?

Zu den grundlegenden Einsichten heutiger Ethik-Diskussion gehört die wachsende Bedeutung von *Pluralität*. Der Würzburger Religionspädagoge Hans-Georg Ziebertz formuliert es drastisch: „Ethische Bildung findet heute im Kontext einer radikalen Pluralität von Werten und Normen statt“⁽¹⁶⁾. Eine besondere Rolle spielen hier geschlechtsspezifische Zugänge zu einzelnen Werten und ihre Akzeptanz oder Ablehnung im Kommunikationsnetz der Geschlechter. Die genderspezifische (Neu-)Buchstabierung aller Perspektiven hat auch und gerade im Bereich der ethischen Diskussion ungeheure Produktivkraft entwickelt⁽¹⁷⁾.

- Ein weiterer Zentralbegriff in der heutigen Diskussion ist *Wertewandel*. Damit soll ausgedrückt werden, dass selbst Werte, die früher fraglos Geltung besaßen, heute nicht mehr vorausgesetzt werden können. Der Wertewandel ist seit geraumer Zeit Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Immer deutlicher zu bestätigen scheint sich ein Trend, auf den der Soziologe Helmut Klages schon Ende der 1980er Jahre aufmerksam machte⁽¹⁸⁾. Darin stellte er eine verminderte Orientierung an „Pflicht- und Ordnungswerten“ und eine Aufwertung von „Selbstentfaltungswerten“ fest. Dieser Trend kann auch für Österreich nachgewiesen werden: „Bereits 1990 zeichnete sich bei den ÖsterreicherInnen eine Entwicklung weg von `Pflichtwerten´ hin zu `Selbstentfaltungswerten´ ab: Autoritäre Einstellungen waren rückläufig, die Verbundenheit mit Institutionen sank, Autonomiewünsche wuchsen, auf Selbstentfaltung wurde großer Wert gelegt. Heute hat der Trend zum Ich eine neue Stufe erreicht. Das Ich ist zu einem historisch neuartigen und vor allem gesellschaftlich akzeptierten Selbstbewusstsein erstarkt“⁽¹⁹⁾. Darüber hinaus gewinnen mit einer fortschreitenden Globalisierung neue Themen, wie etwa die Menschenrechte und ihr Zusammenhang mit ziviler und individueller Sicherheit, neue Bedeutung.

- Im Gefolge von Pluralität und Wertewandel wird die Frage nach der *Begründung bzw. Begründbarkeit* ethischer Normen und Vorschriften virulent. Die Bedeutung von Begründungszusammenhängen ist seinerseits ebenfalls Folge von gesellschaftlichen Prozessen. „Im Zusammenhang der fortschreitenden Rationalisierung und funktionellen Differenzierung wird menschliches Handeln zunehmend stärker von kognitiven als von normativen Gründen bestimmt“⁽²⁰⁾. Hier haben wir es allerdings auch mit einer Nahtstelle zu tun, die für das Zusammenwachsen Europas zu den besonderen Herausforderungen werden wird. Orientierungen an Rationalität oder Normativität sind in den verschiedenen Regionen des zusammenwachsenden Europas unterschiedlich ausgeprägt⁽²¹⁾ und durch die Einbettung in die großen kulturellen Traditionen des Christentums und des Islams (in den Ausprägungen der Konfessionen und Denominationen) sowie der säkularen Megatrends eingefärbt. Auch führte das Eingebundensein der Gesellschaften in die weit auseinander triftenden Gesellschaftsentwürfe des

20. Jahrhunderts zu Unterschieden in der heutigen Werthaltung wie bei der Verfügbarkeit von Konzepten ethischen Handelns.

4.4 Chancen christlich-ethischer Vermittlung?

Alle genannten Aspekte berühren auch die Thematik einer *christlich geprägten ethischen Erziehung*. Auch christliche Vorstellung haben sich angesichts einer pluralistischen Konkurrenz zu bewähren und zu rechtfertigen und der Wertewandel erfaßt auch traditionelle christliche Werte (Patchwork-Religion). Andererseits hat das Christentum gute Chancen, sein Anliegen als eine Stimme in einem pluriformen Chor zur Geltung zu bringen. Neben den individuellen Werten haben soziale Werte hierbei durchaus eine Chance, insbesondere wenn man sich vor Augen führt, dass christlich geprägte Jugendliche sozialen Werten Bedeutung zumessen⁽²²⁾. Auf hoffnungsvolle Ergebnisse lassen hier neuere Vermittlungskonzepte hoffen – auf evangelischer Seite etwa das Konzept „Soziales Lernen“ oder auf katholischer Seite das „Compassion-Konzept“. Compassion ist ein Wort, das besser als Mitleid oder „Empathie“ die „elementare Leidempfindlichkeit der christlichen Botschaft“⁽²³⁾ auszudrücken vermag. Als gelingend wären jene ethischen Lernprozesse zu bezeichnen, die zu einer Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit und Empfindsamkeit für das Leiden anderer beitragen. Durch eine didaktische Kombination von erfahrungsorientiertem Lernen in Handlungsfeldern konkreter Leiderfahrungen und einem darüber theoretisch reflektierendem Lernen im Religionsunterricht scheinen sich deutliche Impulse für solchermaßen nachhaltiges ethisches Lernen setzen zu lassen. Sollten sich die Lernprozesse tatsächlich positiv evaluieren lassen, stünden für das Compassion-Konzept gerade auch dort Handlungsfelder offen, wo die Völker und Religionen Europas sich gegenseitig Leid zugefügt haben und nun deren Jugendliche in grenzüberschreitenden Lernprozessen bereit wären, über die Aufarbeitung dieser Leiderfahrungen Empathie und Feinfühligkeit füreinander zu entwickeln.

AUTOR

Univ.-Prof. Dr. Hans-Ferdinand Angel ist Vorstand des Institutes für Katechetik und Religionspädagogik an der Karl Franzens Universität Graz.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. die empirischen Befunde bei Anton A. Bucher: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblick in ein umstrittenes Fach, Innsbruck 1996, bes. 44 - 47.
- 2 Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer: Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, Einführung S.13.
- 3 Burkhard Porzelt/Ralph GÜth: Empirische Religionspädagogik, Münster 2000.
- 4 Thomas Ruster: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg 2000, 199. Ruster lehrt Systematische Theologie an der Universität Dortmund.
- 5 Für Österreich etwa Christian Friesl: Experiment Jung-sein, Wien 2001.
- 6 Richard Münchmeier: Die Lebenslage junger Menschen, in: Shell-Jugendstudie „Jugend '97“, 277-303, bes. 298ff. Christian Friesl: Experiment Jung-sein, Wien 2001.
- 7 Zu den besonders spannenden Forschungsfeldern gehört der Bereich „Neurobiologie und Lernen“. Vgl. etwa Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2002.
- 8 Hans Markowitsch: Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses, in: Spektrum der Wissenschaft 9/1996, 52-61.
- 9 Lawrence Kohlberg: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice (= Essays on Moral Development, Vol.I), San Francisco 1981; ders.: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages (= Essays on Moral Development, Vol.II); San Francisco 1984.
- 10 Dietrich Zilleßen: Ethik/Ethisches Lernen, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 1, 482 - 489; hier 482. Diese Unterscheidung ist sinnvoll, auch wenn sie sich alltagssprachlich nicht durchgesetzt hat.
- 11 Schon in den 1980er Jahren hatte der Moraltheologe Schüller à vgl ZIEBERTZ FD.
- 12 Reinhold Mokrosch: Gewissen/Gewissensbildung, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 1, 710-716, hier 711.
- 13 Andreas Zimmer: Das Verständnis des Gewissens in der neueren Psychologie, Frankfurt/M. 1999, 2.
- 14 Albert Biesinger/Christoph Schmitt: Gewissen, in: Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer: Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 246.
- 15 Albert Biesinger/Christoph Schmitt: Gewissen, in: Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer: Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 249.

- 16 Hans-Georg Ziebertz: Ethisches Lernen, in: Georg Hilger/Stefan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik, München 2001, 419.
- 17 Gertrud Nunner-Winkler: Weibliche Moralentwicklung, in: Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer: Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 355-369.
- 18 Helmut Klages: Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen, Zürich 1988.
- 19 „Die eigene `persönliche Entfaltung zu fördern´ begrüßen satte 86% der Bevölkerung (1990: 75%) als wichtige gesellschaftliche Entwicklung, der individuellen Freiheit gibt eine Mehrheit Vorrang gegenüber dem Wert der Gleichheit. (...) Selbstverwirklichung ist ein anerkannter Wert“. Christian Friesl/Regina Polak: Konflikte im Wertesystem, in: Hermann Denz/Christian Friesl/Regina Polak/Reinhard Zuba/Paul M.Zulehner: Die Konfliktgesellschaft. Wertewandel in Österreich 1990-2000, Wien 1999, 12.
- 20 Gottfried Adam: Ethisches und soziales Lernen, in: Gottfried Bitter/u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 240.
- 21 Vgl. etwa Karl Kaser: Die Gestaltung des Verhältnisses von Freundschaft und Feindschaft auf dem Balkan, Klagenfurt-Wien-Ljubljana-Sarajewo 2001.
- 22 Die Beziehung ist allerdings komplex und entzieht sich einfachen und schablonenhaften Zuordnungen. Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Andreas Schnider: Religiosität und Wertorientierung. Empirische Ergebnisse aus einer europäischen Vergleichsstudie, in: Burkhard Porzelt/Ralph Güth: Empirische Religionspädagogik, Münster 2000, 219-238.
- 23 Johann Baptist Metz: Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: Johann Baptist Metz /Lothar Kuld/Adolf Weisbrod (Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg 2000, 13.