

Gerechtigkeit lernen

Eine Herausforderung für die Religionspädagogik

Das Thema Gerechtigkeit ist anthropologisch, gesellschaftlich, philosophisch, politisch und nicht zuletzt auch theologisch fundamental. Es erübrigt sich fast, daran zu erinnern, dass wir es dabei mit einem Begriff zu tun haben, der sowohl im Alten wie im Neuen Testament zentral ist. Angesichts des thematischen Facettenreichtums führt uns die Frage nach der Vermittlung dieses Themas ebenfalls in grundlegende und inhaltlich gesehen essentielle Dimensionen und zu einem menschlichen Existential. Im Blick auf die gegenwärtige Situation der Religionspädagogik kann man feststellen, dass das Thema in seiner theologischen Dimension voll präsent ist, dass aber auch hinsichtlich anderer Dimensionen des Themas eine der gegenwärtigen Herausforderungen der Religionspädagogik vorliegt. Darum ist die Bearbeitung angesagt und sind weiterführende Überlegungen und Konzepte notwendig¹.

Von der theologischen Sicht her ist deutlich, dass Gerechtigkeit Gottes und menschliche Gerechtigkeit eng zusammengehören und nicht voneinander zu trennen sind. Das Spezifikum des theologischen Zugangs zur Gerechtigkeits-thematik liegt ja gerade darin, diese Frage im Zusammenhang mit der Gottesfrage und d. h. der Gerechtigkeit Gottes zu bearbeiten. Im vorliegenden Artikel soll es primär um die menschliche / gesellschaftliche Seite gehen. Zudem möchte ich ein besonderes Augenmerk auf die Fragen der Methoden der Vermittlung richten.

Ein Schwerpunkt der Vermittlung der Gerechtigkeits-thematik liegt bei der Erörterung des Themas der paulinischen Rechtfertigungslehre und des reformatorischen Durchbruchs bei Luther. Diese Aspekte können in diesem Artikel ebenso wenig thematisiert werden wie die Frage des diakonischen Lernens, das beim Thema Gerechtigkeit durchaus einschlägig ist. Letzteres ist deshalb mög-

1. Das Thema »Gerechtigkeit lernen« steht im größeren Zusammenhang der Frage nach ethischer Bildung insgesamt, die hier nicht erörtert werden kann. Zu den anstehenden Grundfragen verweise ich auf G. Adam, Ethische Bildung im Spannungsfeld von Tugendlehre und Verantwortungsethik; G. Adam, / F. Schweitzer (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule.

lich, weil es zum diakonischen Lernen in dieser Festschrift einen eigenen Beitrag gibt². In meiner Analyse lasse ich weiterhin den Elementarbereich³ und die Erwachsenenbildung aus und konzentriere mich auf den schulischen Bereich.

1 Soziale Gerechtigkeit – ein religionspädagogischer Neuaufbruch

Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts hat der Begriff der Gerechtigkeit das Interesse der Religionspädagogik vor allem im Zusammenhang solcher Stichworte wie ›Soziale Gerechtigkeit‹, ›Gerechtigkeit für alle‹ und ›Gleichberechtigung‹ auf sich gezogen⁴. Die Religionspädagogik entdeckte seinerzeit für sich das Thema der sozialen Gerechtigkeit. Man kann dies an einer Reihe von Veröffentlichungen wie an der Neuaufnahme des Themas in die Lehrpläne für den schulischen Religionsunterricht deutlich sehen.

Im Jahre 1971 erschien E. Meuelers Arbeitshilfe »Soziale Gerechtigkeit«⁵. Hierbei handelt es sich um eine umfangreiche Sammlung von Materialien zur Entwicklungshilfe, vor allem im Blick auf Brasilien. Bezugspunkt ist die Sekundarstufe II. Ein Jahr später brachten I. Hiller-Ketterer und J. Thierfelder vier Modelle für den Religionsunterricht in der Grundschule heraus, die den Titel »Leistung und Gerechtigkeit«⁶ trugen. In den Lehrbüchern für den Religionsunterricht wird in dieser Zeit sehr deutlich die sozialpolitische Seite des Begriffes ›Gerechtigkeit‹ thematisiert. Im Jahre 1973 wurde »Schalom. Arbeitsbuch für den RU im 3. und 4. Schuljahr«⁷ veröffentlicht. In diesem Arbeitsbuch wird dem Thema Gerechtigkeit ein eigenes Kapitel gewidmet. Darüber hinaus durchzieht das Thema als Leitmotiv große Teile des Schülerbuches im Ganzen. Interessant ist, dass ›Gerechtigkeit‹ am Gleichnis Mt 20,1-15 eingeführt wird⁸. Nach Hinweisen zum Gleichnis selbst folgen Ausführungen und Beispiele für das Themenfeld »gerecht – ungerecht«, die aus der Welt der Kinder, aber auch der Erwachsenen gewählt sind. Anschließend wird die Fragestellung sehr ausführlich weitergeführt im Blick auf das Problem des »Hungers in der Welt«. Diese Vorgehensweise wird damit begründet, dass die Frage nach der Gerech-

2. Im Übrigen vgl. G. Adam, Diakonisches Lernen sowie W. Keppler / G. Leitmann / J. Ripplinger, Das Soziale lernen.
3. Dazu vgl. C. T. Scheilke / F. Schweitzer (Hg.), Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren.
4. Zum Folgenden vgl. H. Grosch / H. Gutschera, Gerechtigkeit als Thema des Religionsunterrichts, 358 ff.
5. E. Meueler, Soziale Gerechtigkeit.
6. I. Hiller-Ketterer / J. Thierfelder, Leistung und Gerechtigkeit.
7. E. Bochinger u. a., Schalom.
8. A.a.O., 17-28.

tigkeit ein öffentliches Problem darstelle, das alle angehe. Es ist interessant und sicherlich auch dem seinerzeitigen Zeitempfinden gemäß, dass unter dem Stichwort Gerechtigkeit gerade die Probleme des Hungers in der Welt und der Entwicklungshilfe thematisiert werden. Das ist durchaus exemplarisch gemeint. Dabei ist die Behandlung des Themas von einem Impetus ›soziale Gerechtigkeit‹ her motiviert und von einer Ethik mit universalem Anspruch her getragen.

Dass das Thema damals auch in den Lehrplänen neu aufgenommen wurde, exemplifiziere ich an den bayrischen Lehrplänen. Im »Curricularen Rahmenplan für den Evangelischen Religionsunterricht an der Hauptschule in Bayern« von 1972 findet sich das Thema im 8. Schuljahr unter dem Stichwort »Jesus als Antwort auf Fragen unserer Leistungsgesellschaft«. Im 9. Schuljahr wird als Lernziel formuliert: »Erkennen, dass es sich bei der Entwicklungshilfe ... um Durchsetzung von Gerechtigkeit handelt ...« Es ist sicher nicht zu viel gesagt, hier einen deutlichen religionspädagogischen Neuaufbruch festzustellen. Dieses Thema ist seit diesem Zeitpunkt an ein Anliegen der Religionspädagogik geblieben. Dies ist Ausdruck des Bemühens, ethische Verantwortung im Welt-horizont wahrzunehmen. In der intensiven Beschäftigung mit diesem Thema zeigt sich auch die Gefahr einer möglichen Über-Ethisierung des Religionsunterrichts. Darauf wird am Ende des Artikels noch einmal zurück zu kommen sein.

2 Rückfrage: Dimensionen der Gerechtigkeit

An dieser Stelle sind zunächst einige Klärungen hinsichtlich der theologischen und anthropologisch-gesellschaftlichen Dimensionen von Gerechtigkeit notwendig.

2.1 Theologisch

Im Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland wird bündig formuliert: »Gerechtigkeit ist ein Schlüsselbegriff der biblischen Überlieferung, der alles umschließt, was eine heile Existenz des Menschen ausmacht. Er steht in der Bibel in Verbindung mit Frieden, Freiheit, Erlösung, Gnade, Heil.«⁹ Ein solch umfassendes biblisches Gerechtigkeitsverständnis hat

9. Rat der EKD / Deutsche Bischofskonferenz, Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, 45.

auch den »Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung« bestimmt.

Man muss sich vergegenwärtigen, dass der Begriff der Gerechtigkeit ein sehr zentraler Begriff ist. Er umfasst einen sehr weiten Bereich. Gerechtigkeit ist ein Schlüsselbegriff in der biblischen Überlieferung. Er steht in der Bibel in Verbindung mit Frieden, Freiheit, Erlösung, Gnade, Heil. Der Begriff der sozialen Gerechtigkeit ist in den letzten Jahren stärker in den Blick gekommen. Damit wird ausgedrückt, dass es hier um die Gestaltung der gesellschaftlichen Beziehungen unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft geht. Angesichts von unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen ist es ein Gebot der Gerechtigkeit, bestehende Diskriminierung aufgrund von Ungleichheit abzubauen und den Gliedern der Gesellschaft gleichwertige Lebensbedingungen und gleiche Chancen zu ermöglichen. »In dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit drückt sich aus, dass soziale Ordnungen wandelbar sind und in die gemeinsame moralische Verantwortung der Menschen gelegt sind.«¹⁰ In der Denkschrift »Gemeinwohl und Eigennutz«¹¹ wurde das folgendermaßen ausgedrückt:

»Suche nach Gerechtigkeit ist eine Bewegung zu denjenigen, die als Arme und Machtlose am Rande des sozialen und wirtschaftlichen Lebens existieren und ihre Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft nicht aus eigener Kraft verbessern können. Soziale Gerechtigkeit hat insofern völlig zu Recht den Charakter der Parteinahme für alle, die auf Unterstützung und Beistand angewiesen sind ... Sie erschöpft sich nicht in der persönlichen Fürsorge für Benachteiligte, sondern zielt auf den Abbau der strukturellen Ursachen für den Mangel an Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen.«

Das biblische Ethos erschöpft sich nicht in der Forderung nach Gerechtigkeit. Das der menschlichen Person Zukommende ist mehr als Gerechtigkeit, nämlich persönliche Zuwendung, Liebe und Barmherzigkeit.

»So ist die Barmherzigkeit eine Erfüllung der Gerechtigkeit. Eben deshalb hebt die Barmherzigkeit die Forderung der Gerechtigkeit nicht auf. Die christliche Barmherzigkeit setzt die Gerechtigkeit voraus, und sie muss ihre Authentizität in der Motivation und in der Entschlossenheit zur Gerechtigkeit gegen jedermann, im Kampf gegen ungerechte Strukturen und im Einsatz für den Aufbau einer gerechteren Gesellschaft erweisen.«¹²

10. A. a. O., 46.

11. Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), *Gemeinwohl und Eigennutz*, Ziffer 155.

12. Rat der EKD / Deutsche Bischofskonferenz, *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*, 47.

2.2 Anthropologisch-gesellschaftlich

Wie wichtig Gerechtigkeit für das menschliche Leben ist, lässt sich leicht erkennen. Es seien wesentliche Facetten von Gerechtigkeit benannt¹³:

Im *Kreise* der Familie wird mit Gerechtigkeit in aller Regel assoziiert, dass Kinder etwa gleich viel oder gleich wenig erhalten. Dass sie gerecht behandelt werden, heißt, dass niemand bevorzugt wird, sondern die Eltern verhalten sich zu allen gleich: *Gerechtigkeit als Gleichbehandlung*. In jedem Falle ist die Frage der Gerechtigkeit ein ausgesprochen sensibles Thema im Familienverband. Es ist aber auch ein Kristallisationspunkt für die Verständigung. Gerechtigkeit wird als eine Tugend angesehen, die darauf abhebt, dass es im Miteinander der Menschen und Generationen gerecht zugehen soll.

Im gesellschaftlichen Leben kennen wir den Begriff der *Tauschgerechtigkeit*. Dort wo Waren gegen Geld den Besitzer wechseln, ist der Umgang miteinander gerecht, wenn der bezahlte Preis dem Wert dessen entspricht, was man kauft. Hier geht es um einen gesellschaftlich vereinbarten Regelungsmechanismus. Es geht also weder um die Leistungsfähigkeit einer Person noch um die Bedürftigkeit einer Person oder um Verpflichtungen, die in einer Gemeinschaft lebende Menschen einander gegenüber haben.

Das Prinzip der *austeilenden Gerechtigkeit* (*iustitia distributiva*) korreliert mit dem alten römischen Prinzip, nachdem jedem gemäß seinem Verdienst zugeteilt wird: Jedem das Seine (»*sum cuique*«). Dort wo es um ökonomische Fragen geht, ist diese austeilende Gerechtigkeit ein notwendiges Regulativ für den Umgang der Menschen miteinander. Es geht also hier um eine austeilende Gerechtigkeit, die als Verteilungsgerechtigkeit konkretisiert wird. So erhält man für Leistungen in der Schule entsprechende Noten nicht auf der Basis der Zuwendung, sondern auf der Basis der Leistung. Gerechtigkeit in der Schule heißt dann, dass keine Schülerin und kein Schüler bevorzugt oder benachteiligt werden darf.

Im Unterschied dazu bezeichnet die Wendung *ausgleichende Gerechtigkeit* das Bemühen, vorhandene Ungerechtigkeiten zu mildern und auszugleichen. Nach einer Hochwasserkatastrophe werden Hilfszahlungen geleistet, um den entstandenen Schaden und die daraus resultierende Benachteiligung zu mildern, im besten Falle sogar völlig auszugleichen.

Durch steuerliche Gesetzgebung will man *Chancengleichheit* herbeiführen und räumt von daher Begünstigungen für benachteiligte Menschen ein, indem man Kindergeld zahlt usw.

Dieser Facettenreichtum des Begriffes Gerechtigkeit ist im Auge zu behalten, wenn man sich der Aufgabe nähert, Gerechtigkeit zum Thema des Religionsunterrichts zu wählen.

13. Zum Folgenden vgl. G. Hilger, Religionsdidaktik, 446 f.

3 Gerechtigkeit als moralpädagogische Aufgabe

Bevor wir etwas näher auf Fragen der unterrichtlichen Vermittlung eingehen, ist zunächst einmal danach zu fragen, was wir über die Sozialisation im Blick auf ethische Sachverhalte wissen.

3.1 Modelle ethischer Sozialisation

In der herkömmlichen Moralerziehung standen normative Vorgaben durch andere im Vordergrund. Diese Vorgaben galt es, zu internalisieren und zu einem Bestandteil seines Charakters zu machen. Im Zusammenhang der fortschreitenden Rationalisierung unseres gesamten Lebens und der funktionalen Differenzierung wird menschliches Handeln zunehmend stärker von kognitiven als von normativen Gründen bestimmt. Diesem Sachverhalt entspricht die These, wonach bei der moralischen Sozialisation dem kognitiven Moment besondere Bedeutung zukommt. Gertrud Nunner-Winkler unterscheidet nun folgende vier gängigen Modelle heutiger moralischer Sozialisation¹⁴:

- (1) *Das Konditionierungsmodell*: Moralische Sozialisation geschieht dadurch, dass erwünschtes Verhalten belohnt und unerwartetes Verhalten bestraft wird (B. F. Skinner)
- (2) *Das Über-Ich-Modell*: Nicht Bestrafung von außen, sondern Angst vor innerer Bestrafung durch ein »Über-Ich« ist das zentrale Motiv der Normbefolgung (S. Freud).
- (3) *Das Modell der Triebüberformung*: Ansatzpunkt ist die Formbarkeit des Individuums, das ein bestimmtes Verhalten an den Tag legt, um sich Zuwendung zu sichern.
- (4) *Das Modell freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht*: Dieses Modell trägt der Tatsache Rechnung, »dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst zum Motiv werden kann«¹⁵.

Das zuletzt genannte Modell verdient angesichts der wachsenden Bedeutung des Kognitiven für den Vorgang moralischen Lernens unsere besondere Aufmerksamkeit. Hier ist an den kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatz der Moralerziehung zu denken, wie er von Lawrence Kohlberg erarbeitet wurde. Nach Kohlberg durchläuft der Mensch in seiner Entwicklung Stufen mit typischen moralischen Denkstrukturen (1. Orientierung an Bestrafung und Gehorsam, 2. Instrumentell-relativistische Orientierung, 3. Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung, 4. Orientierung an Recht und Ord-

14. G. Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, 105-127, bsd. 107-109.

15. A. a. O., 109.

nung, 5. Legalistische Orientierung, 6. Orientierung an allgemein gültigen ethischen Prinzipien). Diese Stufenfolge bildet nach Kohlberg eine invariante Sequenz. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit kann durch Unterricht (z. B. durch den Einsatz von Dilemmageschichten) vorangebracht werden. Perspektivenwechsel kann systematisch geübt, Urteilen und Handeln können miteinander verknüpft werden (z. B. im Modell der Gerechte-Gemeinschaft-Schule). Als Gesamtziel ethischer Bildung kann man die Entwicklung einer Kompetenz zu ethischer Urteilsbildung und das Erarbeiten eines selbstverantworteten Ethos durch die Schüler / -innen herausstellen.

3.2 Gerechtigkeit lernen in Sekundarstufe I und II

Im Zusammenhang der ethischen Zielsetzung des Religionsunterrichtes stellt das Thema der sozialen Gerechtigkeit ein wichtiges, ja notwendiges Thema für den Religionsunterricht dar. Dass dieses Thema seinen Ort in der Sekundarstufe II hat, ist unbestritten. Freilich sollte es auch für die siebte und achte Klasse zu einem Pflichtthema werden. Die folgenden Argumente bilden dafür die notwendige theologische und religionspädagogische Basis¹⁶. Die biblische Perspektive sozialer Gerechtigkeit ist einerseits dadurch gekennzeichnet, dass sich das Verständnis sozialer Gerechtigkeit an der Gerechtigkeit Gottes orientiert. »Die Ethik sozialer Gerechtigkeit im Neuen Testament in der goldenen Regel und im, gerade bei Lukas hervorgehobenen, Eintreten für die Schwachen, die Armen, die Unterdrückten und die Entrechteten, findet ihre Begründung im gerechten Handeln und Richten Gottes.«¹⁷ Darüber hinaus kommt bei der biblischen Perspektive der sozialen Gerechtigkeit ein Doppeltes in den Blick: Die Perspektive auf die Armen und die Perspektive der ganzen Schöpfung. Recht und Gerechtigkeit gehören gerade für das Alte Testament zusammen. Es sei nur an die Prophetie erinnert.

Hinsichtlich der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen im Blick auf dieses Verständnis von Gerechtigkeit ist die Theorie von Lawrence Kohlberg mit ihren Strukturstufen hilfreich. Für ihn bildet das Thema Gerechtigkeit den umfassenden Horizont und die Mitte der Moralität¹⁸. Er hat sich im Anschluss an Kant insbesondere dem Gerechtigkeitsdenken zugewandt. Moralische Entscheidungen orientieren sich an der Gerechtigkeit¹⁹, die im Kern Freiheit,

16. Zum Folgenden vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Soziale Gerechtigkeit, 200-213.

17. A. a. O., 204.

18. So schreibt L. Kohlberg, Psychologie der Moralentwicklung, 143 z. B. über die moralische Orientierung: »Gerechtigkeit oder Fairness: Orientierung an (bzw. Ausrichten auf) *Relationen* der Freiheit, Gleichheit, Reziprozität und des Vertrags, die zwischen Personen herrschen.«

19. Für die christliche Perspektive ist freilich der Zusammenhang von Gerechtigkeit und Liebe genauer zu klären und von daher Kohlbergs Konzept zu verändern.

Gleichheit und Gegenseitigkeit meint. In der Stufeneinteilung von Kohlberg kommt die Gerechtigkeit in ihrer vollen Ausprägung im Grunde in den Bereich des prinzipiengeleiteten Denkens zu stehen, d. h. erst in einem sehr späten Stadium. Dieser Bereich wird in aller Regel erst im Erwachsenenalter erreicht. Gleichwohl plädiert M. Blasberg-Kuhnke dafür, die soziale Gerechtigkeit als religionspädagogische Herausforderung zu begreifen und sich die moralische »Leistungsfähigkeit« auf der früheren Stufe moralischen Urteilens zu Nutze zu machen und die Spielräume zur Ermöglichung der Entwicklung einer postkonventionellen Moral im Erwachsenenalter schon vorher auszunutzen.

Der Übergang zum Jugendalter in der siebten und achten Klasse ist vor allem durch die Ausweitung der sozialen Beziehungen charakterisiert. Dies bedeutet die Basis für konventionelles Denken. Der Mensch orientiert sich an den Standpunkten von Bezugsgruppen und den Bedürfnissen ihrer Mitglieder. Insofern wird hier ein Übergang von der Ichbezogenheit früherer Jahre hin zu sozialen Bezugsgrößen und zur Gruppe vorgenommen. Dies bedeutet: »auf den Sinn der Jugendlichen für die Belange und Bedürfnisse anderer kann Bezug genommen werden; mit der mangelnden Einsicht, das Recht und soziale Gerechtigkeit für alle Geltung beanspruchen können, muss gerechnet werden.«²⁰ Darum ist es im Sinne der »Plus-eins-Konvention« möglich, das Thema bereits in der siebten und achten Klasse zu thematisieren. Die nächsthöhere Stufe zeichnet sich gerade durch ihre gesellschaftliche Perspektive aus: die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, die Wichtigkeit von Regeln und Gesetzen. Damit können Fragen des Gemeinwohls, der sozialen Zusammengehörigkeit, Solidarität und sozialen Verantwortung in den Unterricht einbezogen werden.

Für die Umsetzung im Einzelnen kann auf zwei vorliegende Ausarbeitungen verwiesen werden, die – bei unterschiedlicher konzeptioneller Ausgestaltung – zeigen, wie das Thema der Gerechtigkeit im Unterricht in inhaltlicher Hinsicht bearbeitet werden kann. Zum einen haben Helmut Ruppel und Ingrid Schmidt für die siebte und achte Jahrgangsstufe das Religionsbuch »Gerechtigkeit lernen« vorgelegt²¹. Das Buch wird eröffnet mit einem Kapitel über die alttestamentlichen Propheten, das die Überschrift »Gerechtigkeit lernen in der Gegenwart der Propheten« trägt. Damit wird das Thema der Gerechtigkeit, das als ein Leitwort der Gegenwart bezeichnet wird, in der Verschränkung von biblischer und gegenwärtiger Dimension zur Ouvertüre des ganzen Religionsbuches. In den folgenden 11 Kapiteln zu unterschiedlichen Themen wird das Thema der Gerechtigkeit immer wieder aufgegriffen und zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Buch. Wir haben damit eine Behandlung des Gerechtigkeits-themas im Sinne einer Dimension oder Unterrichtsprinzips.

Zum andern hat Ralf Markwort mit seinem Schüler- und Lehrerheft »Soziale

20. A. a. O., 209.

21. H. Ruppel / I. Schmidt, Gerechtigkeit lernen.

Gerechtigkeit«²² ein Modell vorgelegt, bei dem die leitende Fragestellung die Soziale Gerechtigkeit ist, wobei die beiden Ebenen der einzelnen Person und der übergeordneten Systeme (Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung) in ihrer Verschränkung zum Zuge kommen. Dabei stellen die Zeitdimensionen der Vergangenheit (Was können wir aus der Vergangenheit wissen und lernen?), Gegenwart (Was sind die Erfordernisse der Gegenwart?) und Zukunft (Was können und müssen wir vor zukünftigen Generationen verantworten?) die Horizonte und Ressourcen dar, die die Maßstäbe sozialer Gerechtigkeit prägen.

4 Zur Lernkultur des Gerechtigkeitslernens

Was nun die methodische Seite des Unterrichts in Sachen Ethik betrifft, so ist die Eigenaktivität der Kinder und Heranwachsenden und der notwendige Wandel der Lernkultur hin zu einer größeren Beteiligung der Schüler / -innen auch hier ernst zu nehmen²³. Dies macht die Erweiterung des Repertoires an Lernwegen und -methoden dringlich. Das Lernen am Modell und das Lernen mit Hilfe von Dilemmageschichten sind dafür wichtige Methoden. Sie werden darum im Folgenden kurz dargestellt. Auf die Vision des Lernens in der Gerechte-Gemeinschaft-Schule kann aus Gründen des Umfangs nicht weiter eingegangen werden, auch wenn dieser Weg ebenfalls einschlägig und erfolgreich ist²⁴.

4.1 Lernen am Modell

Das Lernen am Vorbild gehört zum Grundbestand pädagogischer Formen im Bereich des religiösen und ethischen Lernens. W. Bartholomäus hat darauf hingewiesen, dass es schwer ist, das Christsein ideal zu repräsentieren. Das Christsein des Religionslehrers geht in den Religionsunterricht ein, wie er es faktisch zu leben sucht: belastet mit allen Zweifeln und Unsicherheiten.

»Der Religionslehrer ist eher Modell im Sinne von Irene und Dietmar Mieth: »Ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt«. Wir haben zu lange Potemkin'sche Dörfer gebaut, schöne helle Fassaden gezeigt. Reales Christsein ist immer schmerzlich angeknackst. Erst darin zeigt es sich als Leben. Menschen, die

22. R. Markwort, Soziale Gerechtigkeit.

23. Zur näheren Beschreibung vgl. G. Adam, Neue Lernkultur, 13-24.

24. Eine ausführliche Darstellung der »Moralerziehung durch gerechte Gemeinschaft und Demokratisierung« findet sich bei F. Oser / W. Althof, Moralische Selbstbestimmung, 337-458.

Christsein lernen wollen, werden es nur in Verbindung mit dem gebrochen realisierten Christsein ihrer Mitwelt lernen können, häufig nur im Widerspruch dazu. Wir alle haben es so gelernt, wenn wir es gelernt haben.«²⁵

Daher legt es sich hinsichtlich des Sprachgebrauchs nahe, vom »Lernen am Modell« zu sprechen.

Die Authentizität von gelebtem Christsein von Personen hat stets eine wichtige Rolle für die Weitervermittlung des christlichen Glaubens gespielt. Dies wird auch in Zukunft der Fall sein. In diesem Sinne tauchen in den Lehrplänen vor allem folgende Namen auf: Franz von Assisi, Martin Luther King, Paul Schneider, Dietrich Bonhoeffer, Jochen Klepper. Im katholischen Bereich spielen eine große Rolle: Nikolaus von Myra, Martin von Tours sowie Bischöfe und Kirchenväter, deren beispielhaftes Verhalten nicht nur ein Muster für christliche Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Gotteskindschaft ist, sondern zugleich die Kirche als Gemeinschaft der Heiligen begründet. Zudem sind weibliche Heilige zu nennen, deren Spiritualität und mystische Versenkung wichtig sind: Hildegard von Bingen, Katharina von Siena²⁶.

Eine Zusammenstellung von Vorbildern aus evangelischen und katholischen Schulbüchern der Jahre 1960-1994 ergab folgende hauptsächliche Namensnennungen: Franz von Assisi, Benedikt von Nursia, Bernhard von Hildesheim, Dietrich Bonhoeffer, Don Giovanni Bosco, Elsa Brandström, Elisabeth von Thüringen, Hermann Gmeiner, Hildegard von Bingen, Katharina von Siena, Martin Luther King, Jochen Klepper, Maximilian Kolbe, Janus Korczak, Martin von Tours, Nikolaus von Myra, Johann Friedrich Oberlin, Oskar Romero, Hans und Sophie Scholl, Edith Stein, Mutter Teresa und Simone Weil.

Was ist für Vorbilder typisch? Es sind zum einen offensichtlich Bilder »guter« Menschen, die ihr Leben christlich motiviert, einem sozialen Engagement gewidmet haben. Die Schulbücher unternehmen es, historische und zeitgenössische Bilder christlicher Nächstenliebe im sozialdiakonischen Handeln einzelner Personen nachzuzeichnen. »Sie fordern nicht direkt zur Nachahmung oder Befolgung auf, sondern die Personen sind als Modelle zur Anregung der eigenen verantwortlichen Entscheidung gedacht.«²⁷

Darüber hinaus werden Menschen in den Religionsbüchern präsentiert, die als Glaubenszeugnis Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime geleistet haben. Dabei ist wesentlich, dass es nicht einfach die Geschichten alter und moderner Heiliger sind, die als Hagiographien direkt Vorbildwirkung haben, sondern es sind die »biografischen Schlüsselerfahrungen und die darin gültigen Entscheidungsmuster, die Orientierungshilfen für Jugendliche sein können, wenn sie sich in vergleichbaren Lebenssituationen entscheiden müssen.«²⁸

25. W. Bartholomäus, *Der Religionslehrer*, 168.

26. D. Fischer, *Alte und moderne Heilige*, 107.

27. A. a. O., 109.

28. A. a. O., 111.

Die Analyse der neueren Lehrbücher zeigt im Übrigen, dass man in der Tat unterwegs ist von einem falschen Vorbild-Abbild-Denken hin zu jenem Verständnis von Lernen am Modell, wie es Irene und Dietmar Mieth formuliert haben. Für die Vorbildfrage lassen sich mit Ralph Sauer als wesentliche Perspektiven herausstellen²⁹:

- Jugendliche orientieren sich wieder stärker an Vorbildern, gleichwohl ist dabei zu bedenken, dass Autonomie und Authentizität einen hohen Stellenwert haben. Mutter Teresa ist offensichtlich jene Person, die am stärksten beeindruckt. Religiöse Persönlichkeiten rangieren an unterster Stelle einer Ranking-Liste.
- Das Lernen am Modell hat den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen und die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten sowie auch geschlechtsspezifische Akzentuierungen zu berücksichtigen.
- Der Blick sollte vor allem auf Modelle gerichtet werden, die im Nahraum der Rezipienten vorhanden sind. Wo es um historische Modelle geht, sollte der Brückenschlag zur Gegenwart in Form der Wirkungsgeschichte und / oder heutiger Rezeptionen mitbedacht werden.
- Die Begegnung mit Vorbildern / Modellen kann auch mit Hilfe der Medien Film, Fernsehen und Literatur geschehen.
- Es ist wichtig, eine Vielfalt von Modellen / Vorbildern anzubieten, damit nicht die Vorbilder zu nahezu vollkommenen, gar sündlosen Wesen hochstilisiert werden. Jede vorbildliche Gestaltung des Christseins ist immer wieder von Jesus Christus und seiner Sache her kritisch zu beleuchten.
- Auch die Religionslehrkräfte werden von den Schüler/ -innen als Modelle des Lernens wahrgenommen. Dies ist einfach so und ist als solches auch zu bedenken. Zugleich ist der Hinweis auf den umfassenderen Horizont Jesu Christi der Weg der hier notwendigen Relativierung.
- Hinsichtlich der historischen Persönlichkeiten ist auch festzuhalten, dass solche Modelle gelingenden Lebens in einem Rezeptionsvorgang angeeignet werden. Die Gefahr des Personalisierens lässt sich dadurch verhindern, dass »Personen nicht als Träger von, sondern verwickelt in Geschichte, dass Personen aus einem Material erhellenden Zusammenhang heraus auf einer Ebene eigener Realisierungsmöglichkeiten vorgestellt werden. Geeignet sind hier etwa Unterrichtseinheiten über ›Unbequeme Christen‹; generell gilt, dass distanzierte und widersprüchliche Personen eher Identifikationsmöglichkeiten schaffen als penetrante und harmonisierte«.³⁰

Die Gefahr, dass das Lernen am Vorbild im Sinne eines unkritischen Nachahmungskonzeptes missbraucht werden kann, ist ohne Zweifel immer gegeben. Die Geschichte der religiösen wie der allgemeinen Erziehung liefert uns dafür mancherlei Beispiele. Gleichwohl gilt auch hier: *Abusus non tollit usum*. Nachdem wir in den siebziger und achtziger Jahren bei den Heranwachsenden selbst wie in der erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Diskussion hinsichtlich der Frage des Vorbildlernens eine Phase grundlegender Kritik

29. R. Sauer, Lernen am Modell, 63 f.

30. G. Ruppert / J. Thierfelder, Umgang mit der Geschichte, 303.

und Infragestellung zu verzeichnen hatten, finden wir seit Mitte der neunziger Jahre eine zunehmend breiter werdende positive Einstellung zum Lernen am Vorbild / Modell bei den Heranwachsenden wie auch in der einschlägigen Theoriebildung, was der Relevanz des Lernens am Modell durchaus angemessen ist.

4.2 Die Dilemma-Methode

Als zweite wichtige Methode, welche die Einzelnen bzw. den Einzelnen zum selbstständigen Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln befähigt, sei noch auf die Dilemma-Methode eingegangen. Es lassen sich je nach Herkunft des Problems vier Typen moralischer Dilemmata unterscheiden³¹: *erstens*: das hypothetische Dilemma, *zweitens*: das semi-reale Dilemma, *drittens*: der Realkonflikt und *viertens*: das fachspezifische Dilemma.

Beim hypothetischen Dilemma geht es um eine fiktive Geschichte, in der ein Konflikt in einer ganz besonders zugespitzten Weise dargestellt wird. Diese Dilemmaform hat eine bedeutende Rolle bei der Ausarbeitung der Theorie gefunden. Freilich muss man sagen, dass diese Form notwendig war für die theoretische Grundlegung, für die unterrichtliche Praxis sind die weiteren Formen erheblich relevanter. Das semi-reale Dilemma ist im Gegensatz zum hypothetischen Dilemma der Lebenswelt der Schüler / -innen entnommen und ist von daher erfahrungsnah. Die fiktiven Personen bewegen sich in der Lebenswelt der Schüler / -innen und gehören zu deren Altersgruppe. Den unmittelbaren Alltagserfahrungen der Schüler / -innen ist der Realkonflikt entnommen. Hier geht es z. B. darum, dass ein Freund oder eine Freundin während einer Klassenarbeit abschreiben will, dass eine Schülerin Zeuge wird, wie ein Freund zusammen mit anderen einen Mitschüler anderer Hautfarbe verprügelt usw. Beim fachspezifischen Dilemma geht es schließlich um Wertkonflikte, die sich aus dem jeweiligen Fach herleiten lassen: also Geschichte, Naturwissenschaften, religiöse und politische Fragen. Für alle Formen gilt, dass Menschen in Entscheidungssituationen stehen.

Die Ziele der Moraldiskussion stehen in Kongruenz mit den allgemeinen Zielen des entwicklungsorientierten Moralerziehungsansatzes, wie ihn L. Kohlberg vorgelegt hat³². Neben der kognitiven und affektiven Dimension tritt hier zusätzlich die kommunikative Dimension heraus. Hierbei geht es u. a. um: (1) moralische Sensibilisierung (d. h. die unmittelbare und bewusste Wahrnehmung moralisch relevanter Gegebenheiten); (2) Förderung der Stufenentwicklung (d. h. die vertikale Entwicklung); (3) Förderung der horizontalen Entwicklung (d. h. die Anwendung der dominanten Urteilskompetenz in un-

31. B. Schuster, Von der Theorie zur Praxis, 193.

32. Vgl. dazu a. a. O., 196.

terschiedlichen inhaltlichen Kontexten); (4) Befähigung zur Übernahme der Perspektive Anderer (d. h. sich in andere einfühlen und hineindenken können); (5) Förderung der Diskursfähigkeit (d. h. zuhören und argumentieren); (6) vertieftes Verständnis sozialer und moralischer Konzepte und moralisch relevanter Zusammenhänge.

An diesem Katalog wird deutlich, dass nicht ausschließlich kognitive Lernziele angestrebt werden. Dies kann und soll auch nicht der einzige Schwerpunkt der Moraldiskussion sein. Vielmehr sind verschiedene Formen des sozialen Lernens sowie gruppenspezifische Prozesse an dem Gelingen der Moraldiskussion beteiligt.

Unabhängig von der Art des Dilemmas bzw. von den Voraussetzungen der Lerngruppe erfordern Dilemma-Diskussionen eine Reihe von Schüleraktivitäten und -fähigkeiten, die gleichzeitige Lernaufgaben des Unterrichts sind: »(1) Standpunkte einnehmen, begründen und vergleichen; (2) Perspektiven übernehmen, d. h. sich in die Position anderer einfühlen bzw. eindenken; (3) Argumente und Begründungen formulieren und präzisieren; (4) Argumente auf ihre Prämissen und Implikationen befragen; (5) herausarbeiten des Werts, der hinter einer Entscheidung steht; (6) definieren und beschreiben eines Begriffs; (7) Vergleichsbeispiele aus anderen Kontexten finden; (8) Begriffe auf der nächsthöheren Abstraktionsstufe bilden; (9) den vorherigen Redebeitrag zusammenfassen; (9) anknüpfen an die Argumentation des Vorredners; (10) den Vorredner befragen und (11) einen Beitrag mit einer Frage abschließen.«³³

Bei dieser Aufstellung wird zweierlei ersichtlich: Allzu häufige Dilemma-Diskussionen können schnell zu »Methodenmüdigkeit« führen, weil sich die Schüleraktivitäten in verdichteter Form wiederholen. Eine Dilemma-Diskussion wirkt künstlich und aufgesetzt, wenn sie von der Behandlung des Unterrichtsstoffs abgekoppelt ist und kein Anlass zur Diskussion erkennbar ist. Um langfristig Entwicklung zu fördern, sollte die Methode zwar regelmäßig durchgeführt werden (konkret: alle zwei bis drei Wochen), aber ihr Einsatz sollte mit Bedacht und variantenreich erfolgen³⁴. Es besteht aber kein Zweifel hinsichtlich der Effektivität der Methode der Dilemmadiskussion³⁵. Im Übrigen liegen hinsichtlich der Methodik im Einzelnen zwei ausgezeichnete Veröffentlichungen von L. Kuld³⁶ und G. Lind³⁷ vor.

33. A. a. O., 199.

34. Vgl. ebd.

35. Für empirische Belege vgl. ders., *Ist Moral lehrbar?*

36. L. Kuld, *Lernen aus Widersprüchen*.

37. G. Lind, *Moral ist lehrbar*, 73 ff.

5 Gerechtigkeit lernen im religionspädagogischen Gesamthorizont

Die ethische Bildung hat die Aufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrem Aufwachsen zu unterstützen und ihnen Lernsituationen anzubieten, so dass sie für sich Kompetenzen des Verhaltens (inkl. der Motivation), Urteilens und Handelns aufbauen können im Blick auf den Umgang mit anderen Personen und Gruppen sowie im Blick auf die Verantwortung in Natur, Kultur und Gesellschaft. Das schließt auch die Bildung und Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit, zur Verantwortung für den Frieden und zu einem sachgerechten Verhältnis zur Natur als Schöpfung Gottes ein. Doch ethische Erziehung und Bildung umfassen nicht alles, was es zu religiöser Bildung zu sagen gibt.

Religiöse Bildung und Erziehung zielen vielmehr insgesamt auf die Menschwerdung des Menschen, anders formuliert: ihnen geht es um die Subjektwerdung in Solidarität. Religiöse Bildung erstreckt sich dabei (1) auf das Personsein der / des einzelnen (personale Kompetenz: Gewinnung eigener Identität), (2) auf die Beziehung zu anderen Personen und Gruppen sowie den Umgang mit Natur, Kultur und Gesellschaft (ethische Kompetenz) und (3) auf die Anleitung zu elementartheologischer Reflexion (theologische Kompetenz).

Bei aller positiven Wahrnehmung ethischer Erziehung und Bildung sind zudem auch die Grenzen menschlicher Handlungsmöglichkeiten und bewusster Lebensführung und damit die Grenzen des Ethischen zu bedenken, andernfalls besteht die Gefahr, dass man unter der Last der ethischen Verantwortung zusammenbrechen kann. Für religiöse Bildung ist die ethische Erziehung ein notwendiger Bestandteil. Deren christliches Spezifikum zeigt sich darin, dass neben die Verantwortung für das Selbst-sein, das Zusammensein mit Anderen sowie die Verantwortung für die Welt die Dimension der Verantwortung vor Gott hinzutritt. Denn es gilt: Die Identität christlichen Lebens und Glaubens wird in einem letzten Sinne durch ihren Bezug zu Gott konstituiert.

Der christliche Glaube schließt notwendigerweise eine Ethik ein, bleibt dieser aber sachlich vorgeordnet in dem Sinne, wie Luther dies ausgedrückt hat, wenn er davon spricht, dass Christus als Gabe unseren Glauben nähre und Christus als Vorbild unsere Werke übe, die uns nicht zu Christen machen, sondern von uns ausgehen, die wir schon vorher zu Christen gemacht worden sind³⁸.

38. Vgl. M. Luther, WA 10, I, 1,12f.

Literatur

- Adam, G., *Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde*, in: Glaube und Lernen 15 (2000), 88 ff.
- Ders., *Ethische Bildung im Spannungsfeld von Tugendlehre und Verantwortungsethik*, in: ders., *Bildungsverantwortung wahrnehmen*. (Studien zur Theologie 15), Würzburg 1999, 99-110.
- Ders., *Unterwegs zu einer neuen Lernkultur*, in: *Schulfach Religion* 21 (2002), 13-24.
- Adam, G. / Schweitzer, F. (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996.
- Aufenanger, M. / Mette, N., *Art. Gerechtigkeit*, in: N. Mette / F. Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Bartholomäus, W., *Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis*, in: *Katechetische Blätter* 103 (1978), 160 ff.
- Blasberg-Kuhnke, M., *Soziale Gerechtigkeit*, in: G. Adam / F. Schweitzer (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 200-213.
- Bochinger, E. u. a., *Schalom*. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht um 3. und 4. Schuljahr, Frankfurt/M. u. a. 1973.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Gemeinwohl und Eigennutz*. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh / Bonn 1991.
- Fischer, D., *Alte und moderne Heilige*, in: *Schüler '97*. Jahresheft, Velbert 1997.
- Grosch, H. / Gutschera, H., *Gerechtigkeit als Thema des Religionsunterrichts in der Grundschule?*, in: *Der Evangelische Erzieher* 25 (1973), 358-380.
- Hilger, G. u. a., *Religionsdidaktik*, München 2002.
- Kepler, W. / Leitmann, G. / Ripplinger, J., *Das Soziale lernen*. Ergebnisse eines landesweiten Modellprojektes, Stuttgart 1999.
- Hiller-Ketterer, I. / Thierfelder, J., *Leistung und Gerechtigkeit*, Stuttgart / München 1972.
- Kohlberg, L., *Die Psychologie der Moralentwicklung* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1232), Frankfurt/M. 1996.
- Kuld, L., *Lernen aus Widersprüchen*. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001.
- Lind, G., *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin 2000.
- Ders., *Moral ist lehrbar*, München 2003.
- Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 1 ff., Weimar 1883 ff. (zitiert als WA)
- Markwort, R., *Soziale Gerechtigkeit*. Schülerbuch und Lehrerheft (Oberstufe Religion 5), Stuttgart 1998.
- Meueler, E., *Soziale Gerechtigkeit*. Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf 1971.
- Mokrosch, R. / Regenbogen, A. (Hg.), *Was heißt Gerechtigkeit?*, Donauwörth 1999.
- Nunner-Winkler, G., *Zur moralischen Sozialisation*, in: H. Huber (Hg.), *Sittliche Bildung*, Asendorf 1993, 105-127.

- Oser, F. / Althof, W., *Moralische Selbstbestimmung*. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart ³1997.
- Rat der EKD / Deutsche Bischofskonferenz, *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*. Wort des Rates der EKD und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, Hannover / Bonn 1997.
- Ruppel, H. / Schmidt, I., *Gerechtigkeit lernen*. Religion 7 / 8. Schülerbuch und Lehrband, Stuttgart u. a. 1996 u. 1997.
- Ruppert, G. / Thierfelder, J., *Umgang mit der Geschichte*, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen ⁵1997, 295-326.
- Scheilke, C. T. / Schweitzer, F. (Hg.), *Das ist aber ungerecht! Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren* (Kinder brauchen Hoffnung 2), Gütersloh / Lahr 2000.
- Schuster, B., *Von der Theorie zur Praxis – Wege der unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg*, in: W. Edelstein / F. Oser / P. Schuster (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim / Basel 2001, 177-212.
- Sauer, R., *Lernen am Modell*, in: *Lebendige Katechese* (2000).