

RPZ Impulse *Extra* 2018

Sophie Zaufal

Werteunterricht?

Wertebildung im Religionsunterricht zwischen Positionalität, Dialog
und Reflexion



Impressum

RPZ-Impulse Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ, die zur Einführung in die religionspädagogischen Themen der Jahreskonferenzen verfasst werden. Dabei liegt das Augenmerk auf übergreifenden Anliegen religiöser Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Religionsunterricht.

RPZ-Impulse Extra Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ oder anderer Autorinnen und Autoren zu aktuellen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Themen.

Erscheinungsweise: Die RPZ-Impulse erscheinen einmal jährlich, die RPZ-Impulse extra in unregelmäßiger Weise. Beide Publikationen sind Online-Zeitschriften und kostenfrei zugänglich. Da sie eine ISSN-Nummer besitzen, werden ihre Hefte archiviert und sind bestandsgesichert. Damit sind die Beiträge allseits zitabel.

Verantwortlicher Herausgeber: Dr. Ferdinand Herget, Direktor des RPZ

ISSN 2191-7930

www.rpz-bayern.de

© 2018 RPZ in Bayern. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt.

Sophie Zaufal

Werteunterricht?

Wertebildung im Religionsunterricht zwischen Positionalität, Dialog
und Reflexion

Werteunterricht?

Wertebildung im Religionsunterricht zwischen Positionalität, Dialog und Reflexion

Durch die Migrationsbewegungen treffen heute verschiedene Kulturen, Selbstverständnisse und Wertvorstellungen in Staat und Gesellschaft aufeinander. Weil Schule Spiegel der Gesellschaft ist, richtet sich der Blick auf sie, wenn es darum geht, Antworten auf Fragen zunehmender Pluralität zu geben: Wofür stehen wir? Welche Werte wollen wir leben? Worauf ruht unser Zusammenleben auf? Wie kommt das in der Schule zur Sprache und wie können neu Zugewanderte dies „lernen“?

Der inhaltlichen Diskussion um einen Werteunterricht gehen prinzipielle Erwägungen über die möglichen Ziele schulischer Bildung in diesem Bereich voraus. Geht es um die Befähigung zur Teilnahme an den Strukturen des staatlichen Gemeinwesens (zivile, d. h. bürgerliche Integration) oder um die Teilnahme an den in der Gesellschaft präsenten Lebensformen und Wertvorstellungen (kulturelle Integration)? Welche Form der Integration kann von allen Menschen, die im Land leben – auch von Zugewanderten – gefordert werden?

1. Vorbedingung

Die Klärung der Fragen nach der Möglichkeit eines Werteunterrichts hängt auch davon ab, wie das Verhältnis von Staat (Normen) und Gesellschaft (Werten) verstanden wird. Der Rechtsstaat geht von einer Unterscheidung des Staates und der Gesellschaft aus. Der Staat weiß, dass er auf Voraussetzungen gründet, die er selbst nicht garantieren kann.¹ Werte sind Ergebnisse vernünftiger und fairer Aushandlungsprozesse in der Gesellschaft, an denen sich jeder beteiligen kann und in denen jeder gleich geachtet wird. Durch Wertschätzungen werden Werte, die in der Gesellschaft etwas gelten sollen, konkretisiert. Die Ergebnisse werden durch politische Institutionen in verbindliche Normen gegossen. Nicht alle Werte können zu Normen werden, umgekehrt beruhen auch nicht alle Normen auf Werten: Mit seinen Normen will der Staat die Bedingungen für das gesellschaftliche Leben in Freiheit sichern. Dadurch wird vor allem auch der Respekt der Menschen untereinander, den die gesellschaftliche Diskussion benötigt, bis zu einem gewissen Grad unabhängig von der freiwilligen Achtung und Toleranz. Das Recht zwingt jeden zum Respekt vor der Freiheit des anderen. Normen schreiben aber nicht vor, dass man den Wertschätzungen, die ihnen zugrunde liegen, auch innerlich zustimmt.² Das bedeutet: Werte und Normen sind verschieden. Wertschätzungen fordern innere Zustimmung, Normen äußeren Gehorsam. Dadurch sind die Werte

¹ Das oft zitierte Diktum Böckenfördes benötigt zu seinem Verständnis den Zusammenhang, in dem es formuliert wurde: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“ Böckenförde, Ernst-Wolfgang, Staat, Gesellschaft, Freiheit (1976), 60. Die Vorstellung, bestimmte Institutionen könnten die Voraussetzungen des Staates „machen“, geht nach Böckenförde mit einem staatlichen Totalitätsanspruch einher. Dieser bestünde darin, sich selbst zu regulieren und moralische Substanz, d.h. Werte, zu verordnen. Der freiheitliche Rechtsstaat verzichtet darauf. Er reguliert sich von innen, also von der Gesellschaft, her.

² Vgl. Spaemann, Robert, Europa ist kein Werteverbund, In: Cicero, April 2004.

nicht aus dem Recht verschwunden, aber ihre Bedeutung wird auf eine andere Ebene verschoben.³ Sie werden im Recht durch das „wie“, nicht durch das „was“ verwirklicht: Werte werden verwirklicht durch die Art, *wie* die Normen angewendet werden, weil jede Normanwendung schon sprachlich bedingt einen gewissen Spielraum hat. Dieser Spielraum wird ausgefüllt durch das politische Bewusstsein der staatlichen Akteure (der Richter, Lehrer, Verwaltungsbeamte, etc.) und der Institutionen (Schulen, Behörden, etc.), das im besten Fall auch alle Bürger teilen: Es sind *unsere* Institutionen, weil sie nach Wertschätzungen handeln, die wir gemeinsam vereinbart haben. Die öffentliche Schule ist Teil dieser staatlichen Institutionen.

2. Strukturelle Probleme eines Werteunterrichts

Die zunehmende Pluralität der Bürger eines Staates führt nun von unterschiedlichen Seiten zu dem Wunsch, Werte im Rahmen eines Schulfaches zu thematisieren. Der Ruf nach einem „Werteunterricht“ wird laut. Ein pädagogisches Problem tut sich auf: Eine informierende Wertekunde ist nicht dafür geeignet, künftig ein an bestimmten Werten orientiertes Verhalten herbeizuführen. Denn die Information über Normen führt nicht dazu, dass der Mensch den Wertschätzungen, die dahinter stehen, auch zustimmt. Der Staat zwingt mit seinen Normen zum Respekt, indem er respektloses Verhalten bestraft, aber er macht einen dadurch nicht zu einem respektvollen Menschen. Respektvoll wird man nicht durch Norm und Zwang, sondern durch respektvollen Umgang untereinander. Werte können nicht wie Inhalte gelernt werden (Wertekunde), sondern werden im Tun angeeignet (Sozialisation). Sie werden nicht beigebracht, sondern durch das Zusammenleben in der Schule als Sozialraum geformt. Wertebildung ist nach H. Bude wie der Spracherwerb damit ein primär sozialisatorischer Vorgang, kein Unterrichtsgegenstand. So Bude: *„Der Respekt ist nicht etwas, was sich innerhalb eines schulischen Milieus so entwickelt, dass man sagt: Du musst jetzt so und so respektvoll sein. Sondern die Einübung von Respekt ist das Ergebnis einer sozialisatorischen Ökologie (...), aus der die Schülerinnen und Schüler selbst herauslesen können, was es heißt, respektvoll miteinander umzugehen.“*⁴ Entsprechend sei auch das Vorhaben einer „Werteerziehung“ kritisch anzufragen: Erziehung bedeute immer auch Autorität und Zwang. Sozialisation aber geschehe ohne den Einsatz von Autorität; sie entwickelt sich im Vollzug „von selbst“. Zusammengefasst: Die Schule ist *unsere* Institution, weil ihre Akteure nach Werten handeln, nicht weil dort Werte auf dem Stundenplan stehen.

3. Welche Werte?

Die strukturelle Problematik des Werteunterrichts führt zur Frage, was der ausgewählte Inhalt eines solchen Werteunterrichts sein soll. Unterricht braucht einen Gegenstand, der im Lehrplan fixiert wird. Das Problem: Durch die Fixierung werden Werte zu dem, was sie gerade nicht sind, nämlich Gegenstände. Werte werden von einem „wie“ des Handelns zu einem „was“. Das führt dazu, dass man mit ihnen in der Folge auch umgeht, als seien sie Gegenstände: Wer bestimmt, wo die Werte herkommen? Wer prüft sie? Wessen Werte sind es? Werte des Staates, der Gesellschaft, einer ethnischen Gemeinschaft? Mit der Einrichtung eines Werteunterrichts für Zugewanderte geschieht des Weiteren eine problematische Selbstvergewisserung über die Basis des gesellschaftlichen Zusammenlebens – und zwar für alle Menschen: Die Inhalte des Werteunterrichts sind nicht das, was alle wollen, sondern das, was alle wollen *sollen*. In einem solchen Werteunterricht werden die

³ Mit anderen Worten: Die verfassungsmäßige Normanwendung verwirklicht auch die vereinbarten und vernünftigen Werte, ohne aber dabei direkt auf sie zurückzugreifen.

⁴ Bude, Heinz, Respekt?! Was die Schule zur Gesellschaft beitragen kann?, In: zur debatte 3/2018, 19ff.

Voraussetzungen, auf denen der Staat gründet und die er selbst nicht garantieren kann und auf die er auch deshalb keinen Zugriff hat, d.h. die unverfügbaren Werte, verfügbar gemacht. Dadurch geschieht nun, was der Staat weder leisten kann noch soll: Er versucht, sich bei den heranwachsenden zugewanderten Generationen selbst seine eigenen Voraussetzungen zu schaffen, anstatt auf die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse von Werten zu vertrauen, an denen auch die Zugewanderten Anteil haben und die über Sozialisationsprozesse – nicht über eigene Unterrichtsgegenstände – in die schulische Institution hineinwirken. Werteunterricht steht deshalb in der Gefahr, das Verhältnis von staatlicher Institution und Gesellschaft auf problematische Weise umzukehren. Er rückt in die Nähe eines staatlichen **Bekenntnisfaches**, weil er innere Positionierungen (Wertschätzungen) zur Grundlage hat. Die Schwierigkeit besteht insbesondere dann, wenn der Unterricht über die Werte des Grundgesetzes, das den staatlichen *Rahmen* für das gesellschaftliche, kulturelle, religiöse etc. Zusammenleben in der Bundesrepublik Deutschland bildet, hinausreicht; und damit nicht nur eine zivile Integration, sondern auch eine kulturelle Integration der Zuwanderer beabsichtigt.⁵

4. Reflexion über das Zustandekommen von Werten als Gegenstand

Von einem solchen bekenntnishaften Werteunterricht zu unterscheiden ist das Ziel, fachgebunden über das Zustandekommen von Werten und ihren Bedingungen reflexiv ins Gespräch zu kommen. Eine solche Reflexion dient nicht der Aneignung von Werten, sondern macht ihre philosophischen, kulturellen und historischen Bedingtheiten klar und transparent. Zweifelsohne ist eine solche Reflexionsbasis die Voraussetzung, sich in den gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen von Werten zu engagieren. Deswegen ist jene Basis *auch* Thema des Religionsunterrichts in den verschiedenen Schularten (z. B. Realschule: LB 10.1). Konfessioneller Religionsunterricht macht kompetent darin, sich seines eigenen Standpunktes bewusst zu werden, darüber sprechen zu können, einen anderen Standpunkt kennenzulernen und einnehmen zu können (Perspektivenwechsel). Eine solche Grundlage ist Voraussetzung, sich in der pluralen Gesellschaft auf Basis eines Bekenntnisses zur Menschenwürde (sei es christlich, humanistisch etc.) für ein friedliches und würdevolles Zusammenleben einzusetzen.

Ein Beispiel dafür, wie im Religionsunterricht die Praxis der ethischen Urteilsfindung reflektiert und daran anschließend die Grundlagen der Wertebildung bedacht werden können (siehe Punkt „Lernen bilanzieren und reflektieren“), bietet das folgende Lernarrangement.

⁵ Vgl. dazu: Vortrag des Rechtsphilosophen Reinhard Merkel (em.), Universität Heidelberg. Titel: Deutsche Identität im Schatten der Flüchtlingskrise, gehalten am 31.05.2018, In: DLF Nova, Hörsaal. Sendung vom 16.06.2018.

Eine Unterrichtsskizze/Ein Lernarrangement

von Joachim Sailer, Schulreferat Augsburg und Sophie Zaufal, RPZ Bayern

Das „Sechs-Schritte-Modell“ zur ethischen Urteilsfindung nach H. E. Tödt, dargestellt am Beispiel der Sterbehilfe	
Jahrgangsstufen	KR10 LB: 1 Grenzen erkennen – auf der Suche nach dem rechten Maß
Fach/Fächer	Katholische Religionslehre
Zeitraumen	1-2 Doppelstunden

Grundgedanke: Individuelle (Gewissens-)Entscheidungen werden auf dem Boden verlässlicher Standards getroffen. Das gilt auch dann, wenn die Entscheidungen im Endeffekt auch unterschiedlich ausfallen. Diese Standards sind etwa ethische Prinzipien, Normen und individuelle bzw. kollektive Wertvorstellungen; im Religionsunterricht insbesondere jene auf der Grundlage des christlichen Bekenntnisses. Alle Entscheidungskriterien müssen sich einer öffentlichen Diskussion stellen und sich darin bewähren: Die Entscheidung muss plausibel und verständlich sein.

Ziel des Lernarrangements ist eine Besinnung auf ethische Normen mit einer gründlichen Analyse der Situation und der eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie einer Abschätzung der Folgen. Im Anschluss findet eine kritische Reflexion des Aushandlungsprozesses statt.

Die angezielten Kompetenzen und Inhalte des Lernbereichs sind *kursiv* dargestellt.

Lehrplananbindung

Kompetenzerwartungen:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- benennen Beispiele für das Prinzip des „Höher-Schneller-Weiter“, hinterfragen es hinsichtlich seiner Folgen und erörtern seine Widersprüchlichkeit vor dem Hintergrund des biblischen Menschenbildes.
- *beschreiben Grenzen menschlicher Machbarkeit, diskutieren diese im Hinblick auf eigene Lebensperspektiven und entdecken den Geschenkcharakter menschlichen Lebens in all seinen Facetten.*
- *nehmen die Bedrohung der Menschenwürde in Grenzsituationen zu Beginn und am Ende des Lebens wahr und formulieren unter Berücksichtigung des biblischen Menschenbildes und der christlichen Ethik eigene Standpunkte.*
- *erläutern anhand sozialetischer Problemfelder die Bedeutung sinnvoller Grenzen menschlichen Handelns als Voraussetzung für die Achtung der Menschenwürde und der Schöpfung.*
- verstehen und charakterisieren die Kardinaltugenden als Hilfe, das rechte Maß für gelingendes Leben zu finden, und übertragen dies auf ethische Problemfelder.

Inhalte zu den Kompetenzen:

- Ambivalenzen der Moderne, z.B. „perfekter Lebensplan“ – Brüchigkeit des Lebens; Wunderwerke der Technik – Unfälle und Katastrophen, z.B. Titanic, Fukushima

- Grenzen des Machbaren, z.B. Überhöhung der Medizin versus unheilbare Krankheiten, Schönheitswahn versus Alter und Tod
- *Maßstäbe biblischer Ethik: Gottebenbildlichkeit und Verantwortung für die Schöpfung (Gen 1,27-28), Goldene Regel (Mt 7,12)-oder Liebesgebot (Mk 12,28-34)*
- *ethische Urteilsbildung, z.B. nach Heinz Eduard Tödt: Güterabwägung bei Wertekonflikten; kirchliche Verlautbarungen, z.B. zu Bioethik, PID, Schöpfung*
- *Fragestellungen des Lebensschutzes, z.B. ungewollte Schwangerschaft, moderne Fruchtbarkeitsmedizin, Sterbehilfe, Organtransplantation, Todesstrafe*
- *gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen, z.B. Armut, Kriegseinsatz der Bundeswehr, gentechnische Veränderungen*
- Kardinaltugenden: Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mäßigung

Vorüberlegungen und Verlauf

Das vorliegende Lernarrangement nimmt die Struktur des „Sechs-Schritte-Modells“ zur ethischen Urteilsfindung nach H. E. Tödt (siehe oben Inhalte zu den Kompetenzen, hier: 4. Inhaltspunkt) auf; sowohl mit der Person H. E. Tödt als auch mit dem „Sechs-Schritt-Modell“ setzen die Lerner sich im Vorfeld der Unterrichtsstunde selbsttätig auseinander; die Lerner kennen bereits die unterschiedlichen Position zur Sterbehilfe⁶. Diese Kenntnisse werden nun in diesem Lernarrangement zur Anwendung gebracht.

Heinz Eberhard Tödt (1918-1991), zuletzt Professor für evangelische systematische Theologie an der Universität Heidelberg formuliert folgende sechs Schritte zur ethischen Urteilsfindung:

- Das Problem wahrnehmen und definieren
- Die Situation genau analysieren
- Verhaltensoptionen benennen
- Werte und Normen reflektieren
- (Entscheidung treffen)
- Die Entscheidung kommunizieren

Der Lernbereich führt damit das Anliegen des Lernbereichs 9.1 „Verantwortlich handeln – Gewissen, Schuld und Versöhnung“ fort. Während dort die Frage nach dem *individuellen* Gewissen im Vordergrund stand, wird in LB 10.1 der Blick auf die *gesellschaftliche* Dimension ethischer Entscheidungen gelenkt.

Schritte im Lernprozess:

In der Anforderungssituation werden die Lerner mit einem Fallbeispiel konfrontiert; in einem ersten Schritt wird die ethische Problemstellung erarbeitet, Handlungsoptionen werden erörtert und diese kritisch in Beziehung zum christlichen Menschenbild gebracht: Als ein Geschöpf verdankt der Christ sein Leben seinem Schöpfer. Für den Christ stellt sich daher die moralisch strittige Frage: Darf er Sterbehilfe leisten?

In der Lernaufgabe werden entlang den Schritten von Tödt relevante Argumente bzw. Handlungsoptionen zur Streitfrage zusammengetragen und mit den moralischen Normen (siehe AB) abgeglichen. Sind die Argumente kritisch reflektiert und die zugrundeliegenden Werte in einer

⁶ Siehe Anhang

Güterabwägung gewichtet worden, so kann ein Votum gefällt werden, das die Lerner abschließend öffentlich vertreten (Anwendungssituationen), z. B. in einem kurzen Statement, bei einer Podiumsdiskussion...

Im Anschluss wird unter dem Punkt „Lernen bilanzieren und reflektieren“ die Urteilsfindung nach Tödt kritisch bedacht und in Hinblick auf das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft weitergeführt.

Weitere Anwendungssituationen ermöglichen, das ethische Urteilen in anderen thematischen Kontexten zu üben.

Aufgabe

Ggf. vorab selbsttätige Recherche im Internet oder Lehrerinfo:

- Zur Person H. E. Tödt: https://prezi.com/x_kkggel4wbj/ethische-urteilsbildung-heinz-eduard-todt/; Zugriff 26.04.2018
- Zum Modell ethischer Urteilfindung: https://prezi.com/_5j7xe9jesjt/sechs-schritte-modell-zur-ethischen-urteilsfindung-sterbehilfe/; Zugriff 26.04.2018

1. Anforderungssituation (AFS): Fallbeispiel

Stell Dir vor, Dein Freund / Deine Freundin ist bei einem Skiunfall mit schweren Schädelverletzungen, Bein- und Beckenbrüchen ins Krankenhaus gekommen. Er/Sie ist bewusstlos und muss künstlich ernährt werden. Seine/Ihre Eltern und Freunde besuchen ihn täglich. In der Intensivstation wird er medizinisch gut versorgt, doch es vergehen Monate, ohne dass Dein Freund/in wieder aus dem Koma erwacht. [Unter „Koma“ versteht man eine länger dauernde tiefe Bewusstlosigkeit, die auch durch starke äußere Reize nicht unterbrochen werden kann.] Nach einem Jahr sagt der behandelnde Arzt, dass die Wahrscheinlichkeit für die Wiedererlangung des Bewusstseins äußerst gering sei. Zudem wisse für diesen Fall niemand, welche Dauerschäden (Lähmungen, Verlust des Sprach-, Wahrnehmungs- und Denkvermögens) dann zurückbleiben werden. Es stellt sich die Frage, ob man aufgrund der unwahrscheinlichen Genesung die Maschinen abstellen soll. Für die Angehörigen ist diese Auskunft ein Schock. Sie sind ratlos und wissen nicht, was sie tun sollen. Auch du machst dir Gedanken...

a. Das Problem wahrnehmen und definieren (1):

Dein Freund/in liegt im Koma und muss künstlich ernährt werden.

Es stellt sich die Frage:

- *Welche Handlungsoptionen gibt es in dieser aussichtslosen Situation?*
- *Was soll man tun?*

Die Schüler geben zur Frage, was man tun soll, zunächst ein spontanes (Vor-)Urteil nach ihrer **persönlichen Intuition** ab. [Die Bedeutung des spontanen Urteils für die Entscheidungsfindung im Alltag darf nicht unterschätzt werden. Auf das spontane Urteil wird später im Punkt „Lernen bilanzieren und reflektieren“ zurückgegriffen.]

Die Antworten auf die Frage werden unterschiedlich ausfallen. An die Unterschiedlichkeit kann gemeinsam die Problemstellung formuliert und in Richtung einer religiösen Problemstellung geschärft werden.

Formulierung der (religiösen) Problemstellung:

- Eine Frage – viele Antworten. Wie können wir trotzdem gemeinsam handeln und eine gute Entscheidung treffen?
- Und: Darf man (als Christ) einen Menschen überhaupt Sterbehilfe leisten?

2. Lernaufgabe (LA)

b. Die Situation analysieren (2):

- *Durch den Unfall liegt dein Freund/in im Koma und wird künstlich ernährt...*
- *Der behandelnde Arzt sagt voraus, dass die Wahrscheinlichkeit für die Wiedererlangung des Bewusstseins äußerst gering ist...*
- *Es bleiben Dauerschäden zurück, wie Lähmung, Verlust der Sprache...*

c. Verhaltensoptionen benennen und notieren (3), z. B.

- *Den Patienten liegen lassen und abwarten, was passiert...*
- *Aufgrund unwahrscheinlicher Genesung die künstliche Ernährung einstellen...*
- *Indirekte Sterbehilfe leisten, z. B. Medikamente vom Arzt verabreichen lassen...*

d. Werte und Normen reflektieren und abwägen (4), z.B.

[Dazu zur Übersicht als AB möglich: „Leitplanken zum Guten“]

- *Handlungsutilitarismus, d. h. der größtmögliche Nutzen für eine größtmögliche Anzahl von Menschen: Welchen „größtmöglichen Nutzen“ hat es, wenn die Ernährung (nicht) eingestellt wird?⁷*
- *Kategorischer Imperativ – I. Kant: Ist mein Handeln verallgemeinerbar?*
- *Prinzip Fairness – J. Rawls: Wenn ich mich in die Position des Verunglückten hineinversetze: Ist es dann fair, die Ernährung einzustellen? Welchen Wunsch hätte ich in dieser Situation?*
- *Orientierung an den Gesetzen des Staates: Was ist staatlich erlaubt? Gesetzlich sind nur passive und indirekte Sterbehilfe erlaubt, d. h.*
 - ✓ *passiv: u. a. Abstellen des Beatmungsgeräts auf Wunsch des Patienten*
 - ✓ *indirekt: u. a. schmerzlindernde, ggf. dadurch aber auch todbeschleunigende Medikamente vom Arzt verabreichen lassen*
- *domänenspezifischer, d. h. religiöser Weltzugang, z. B.⁸*
 - ✓ *Zehn Gebote: Welches der zehn Gebote wird in diesem Fall tangiert?*
 - ✓ *Das Hirtenwort der Deutschen Bischöfe: indirekte Sterbehilfe*
 - ✓ *Goldene Regel / Gebot der Nächstenliebe / „vorrangige Option für die Armen“*
- *Öffentlichkeitstest: Könnte ich mein Handeln im Fernsehen öffentlich vertreten?*

⁷ So könnte man z. B. sagen, dass der Patient, wenn er im Krankenhaus liegt und sowieso bald sterben wird, viel Geld kostet und einem anderen Menschen den Platz im Krankenhaus wegnimmt.

⁸ Die Verbindlichkeit der kirchlichen Normen für Christen, die Bedeutung des individuellen Gewissens und die Dilemmata, die auch einem Auseinanderklaffen von Gewissen und Normen entstehen können, wurden bereits in LB 9.1 thematisiert. Die dortigen Lernergebnisse können hier wieder aufgegriffen werden.

e. Eine begründete Entscheidung treffen (5), z. B.

Die einzige Sterbehilfe, die in dem Fall erlaubt wäre, ist die passive Sterbehilfe; hier v. a. das Einstellen der künstlichen Ernährung.

f. Die Entscheidung öffentlich kommunizieren (6), z. B.

- In einem kurzen Statement vor der Klasse Rechenschaft abgeben (freiwillig), das Urteil abgeben und die Entscheidung begründen
- Die übrigen Schüler fragen die gebrachten Begründungen kritisch an, sodass ein Dialog in der Klasse entsteht (ca. 3-5 min)
- Zwei Schüler beobachten die Diskussion und geben danach Rückmeldung: Sind die Begründungen für das Urteil schlüssig? Passen sie zusammen und sind sie nachvollziehbar?
- Zum Schluss Reflexion durch den Schüler, der das Urteil abgegeben hat:
 - ✓ Komme ich durch die Kritik der anderen zu neuen Einsichten?
 - ✓ Ändert die Diskussion meine Entscheidung?

3. Anwendungssituationen (AWS)

a. Podiumsdiskussion: verschiedene Weltzugänge zur Sprache bringen

Bei einer inszenierten Podiumsdiskussion zum Thema „Sterbehilfe“ Positionen beziehen; im Vorfeld abklären, wer die Diskussion leitet und welche Experten bei dieser Diskussion auf dem Podium notwendig sind, d. h. welche „Weltzugänge“ zur Sprache kommen (Religion: christliches Menschenbild, Ökonomie: Nützlichkeitsabwägungen, Technik: Körper als nicht mehr funktionierende Maschine, etc.), damit eine kontroverse Diskussion inszeniert werden kann. Im Anschluss Reflexion über den Diskussionsverlauf und die formulierten Argumente.

b. Konkretisierung zu einer ähnlichen Thematik

Sterbehilfe bei Minderjährigen

Den Beschluss der belgischen Abgeordnetenkammer (2015), aktive Sterbehilfe bei Minderjährigen zuzulassen, mit der behandelten Fallgeschichte kritisch in Beziehung setzen und in einem kurzen Text Position beziehen.

c. Konkretisierung zu einer anderen aktuellen Thematik

Kurzfilm „Mayday Relay“ – eine Dilemma-Geschichte zur Flüchtlingskrise am Mittelmeer



CCO-Lizenz: <https://pixabay.com/de/boot-wasser-fl%C3%BChtling-flucht-asyl-998966/>

Kurzfilm 15 min (Trailer siehe Youtube), über die Medienzentralen downloadbar sowie als Leihmedium erhältlich: <https://www.medienzentralen.de/medium41868/Mayday-Relay>

Als der deutsche Segler Max mit seiner Tochter bei einer Nachtfahrt auf dem Mittelmeer ein „Mayday“ empfängt, wird schnell gehandelt: Er ändert den Kurs der kleinen Yacht und involviert andere Schiffe in die Rettungsaktion. Doch dann kommt heraus, dass auf dem havarierten Boot mehr als hundert Menschen auf ihre Rettung hoffen..

Im Medienpaket sind zahlreiche Materialien enthalten, etwa M06: Was hättest du gemacht?

Nach dem Film „Mayday Relay“ wurde in einer Klasse über das Dilemma von Max und Emily gesprochen. Dabei gingen die Meinungen weit auseinander, was du gleich an den Statements einiger Schülerinnen und Schüler nachlesen kannst... [sechs mögliche Statements werden angegeben]

- Bringe die sechs Statements in eine Reihenfolge! Platz 1 wäre am ehesten auch deine Meinung.
- Schreibe ein eigenes Statement zu dem Dilemma, in dem sich Max und Emily befunden haben!
- Analysiere die Situation von Max und Emily nach dem Modell von H. E. Tödt und begründe deine Entscheidung in deiner Lerngruppe.

d. Lernen bilanzieren und reflektieren – Die sechs Regeln nach Tödt kritisch in den Blick nehmen:

- Schreibe die Schritte nach Tödt untereinander in dein Heft.
- Die Schritte 1-4 dienen der Bestandsaufnahme von Fakten, Umstände und Regeln. In Punkt fünf wird die Entscheidung getroffen. Du hast bemerkt: Meist sind mehrere Entscheidungsergebnisse möglich, weil die Anwendung der Regeln aus den verschiedenen Kontexten zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Es gibt kein klares Richtig und Falsch.
 - Was bestimmt letztlich, wie die Entscheidung in Schritt 5 ausgeht? [Lösung: Die Bewertung der Regeln durch den Einzelnen, das heißt sein persönliches Bekanntnis zu einer bestimmten Rangfolge von Regeln]
 - Welche Probleme können sich daraus ergeben? Überlege und benenne sie! [Lösung: Verschiedene Ergebnisse bei unterschiedlichen Menschen; in Gruppen keine Entscheidung möglich]
 - Beurteile: Führt das Modell nach Tödt automatisch zu einer richtigen Lösung? Begründe deine Antwort!
- Vergleiche das Modell nach Tödt mit einem anderen Modell zur ethischen Urteilsfindung, z. B. mit dem Modell „Sieben Schritte zu einem philosophisch-ethischen Urteil“, online abrufbar unter https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/AB_NLEthik_201506_Methode.pdf
 - Welche Unterschiede stellst du fest? [Lösung: Hier wird anders als bei Tödt das intuitive Spontanurteil einbezogen und analysiert]
 - Welchen Vorteil könnte es gegenüber dem Modell von Tödt haben? [mögliche Lösung: es ist mehr am Alltag orientiert, denn wir fällen ethische Urteile zumeist spontan und dem Gefühl nach – es ist aber wichtig, das spontane Urteil zu hinterfragen und vernünftig tragfähige und vertretbare Argumente dafür zu finden...]

e. Weiterführung: Offene Diskussion und Überschreitung

Nicht nur die Ergebnisse von ethischen Urteilen sind verschieden, sondern auch die Regeln, Werte und Normen, die wir für unsere Urteilsfindung benötigen, können bei verschiedenen Menschen (aus unterschiedlichen Kulturkreisen, Altersgruppen, etc.) unterschiedlich sein. Die Unterschiedlichkeit gilt auch für die Vorgangsweise, wie man überhaupt zu einem Urteil kommt. Die Urteilsfindung nach Tödt ist nur eine Möglichkeit. Es gibt verschiedene Modelle, wie man zu einem Urteil kommt. Das macht das Zusammenleben in der Gesellschaft kompliziert. Diskutiert dieses Problem auf der Grundlage eurer bisherigen Erfahrungen im Lernbereich. Überprüft folgende Lösungsmöglichkeiten auf ihre Konsequenzen:

- Es muss jemand für alle bestimmen, was gilt bzw. welches Modell gilt und das auch durchsetzen.
- Wir verlassen uns darauf, dass das bessere Argument sich durchsetzen wird (siehe Punkt 6 des Modells von Tödt).
- ...

Material

1. Positionen zur Sterbehilfe:

Indirekte Sterbehilfe ist zulässig und liegt vor, wenn etwa ein Arzt einem Todkranken mit dessen Einverständnis schmerzlindernde Medikamente gibt, die als Nebenwirkung den Todeseintritt beschleunigen. Diese Art der Lebensverkürzung ist und bleibt nicht strafbar, weil sie dem Patienten einen Tod in Würde und Schmerzfreiheit ermöglicht. Verweigern Ärzte solche Schmerzmittel mit der Begründung, keinen vorzeitigen Tod herbeiführen zu wollen, können sie laut Bundesgerichtshof wegen Körperverletzung oder unterlassener Hilfeleistung bestraft werden.

Als **Passive Sterbehilfe** gilt der Verzicht auf lebensverlängernde Maßnahmen bei einer tödlich verlaufenden Erkrankung oder Verletzung. Dieses bewusste Sterben, etwa durch das Abschalten eines Beatmungsgerätes, ist und bleibt zulässig, wenn eine entsprechende Willenserklärung des Patienten vorliegt oder von den Angehörigen glaubhaft nachgewiesen werden kann. Folgen Ärzte diesem ausdrücklichen Willen nicht, können sie wegen Körperverletzung bestraft werden.

Aktive Sterbehilfe, das direkte Töten eines Menschen, etwa in einem Pflegeheim durch das Spritzen einer Überdosis von Medikamenten, gilt als Totschlag und wird mit mindestens fünf Jahren Haft bestraft. Selbst der ausdrückliche und ernste Sterbewunsch des Patienten ändert nichts an der Strafbarkeit. Solch eine Tat wird dann als „Tötung auf Verlangen“ mit bis zu fünf Jahren Gefängnis bestraft.

2. Impulse zur Begründung

Leitplanken zum Guten, in: KONTAKT 4, 2012

<p>Legalitätsprinzip Ist mein Handeln gesetzeskonform? <i>(in einer funktionierenden Demokratie!)</i></p>	<p>Kategorischer Imperativ Ist mein Handeln verallgemeinerbar? Wird dadurch ein Mensch ge- oder missbraucht? <i>(Immanuel Kant + GG Art. 1)</i></p>	<p>Prinzip Fairness Wenn ich mich in die Position der Schwächsten hineinversetze: Ist mein Handeln dann fair? <i>(John Rawls)</i></p>
<p>Öffentlichkeitstest Könnte ich mein Handeln im Fernsehen öffentlich vertreten? <i>(Jürgen Habermas)</i></p>	<p>Verantwortung als Sinngemäßheit</p>	<p>Ökologischer Imperativ Werden die Freiheitsgrade der Kinder/Enkelkinder reduziert? <i>(Hans Jonas)</i></p>
<p>Goldene Regel Kann ich die Folgen meines Tuns für mich selbst wollen? <i>(Jesus/Buddha/Mohammed und alle Religionen)</i></p>	<p>Utilitarismus in Güterabwägung Wird mein Handeln in Abwägung aller Folgen mehr Nutzen als Schaden für Viele bringen? <i>(John Stuart Mill/Jeremy Bentham)</i></p>	<p>Eschatologisches Sinnprinzip Wenn ich meine letzte Stunde mir vorstelle: Hat mein Handeln dann Bestand? <i>(Ignatius von Loyola)</i></p>

3. Evtl. weiteres Material:

Übersichtsblatt „Ethisch urteilen“, Gymnasium Hartberg, online abrufbar unter http://www.gym-hartberg.ac.at/schule/images/stories/Religion/themen_matura/18_Eth_Urteil.pdf

Quellen- und Literaturangaben

- Zur Person H. E. Tödt: https://prezi.com/x_kkggel4wbj/ethische-urteilsbildung-heinz-eduard-toedt/ (Zugriff 26.04.2018)
- Zum Modell *ethischer Urteilfindung*: https://prezi.com/_5j7xe9jesjt/sechs-schritte-modell-zur-ethischen-urteilsfindung-sterbehilfe/ (Zugriff 26.04.2018)
- Zu den „Leitplanken zum Guten“: Uto Meier, Über Grenzen und Leitplanken , in: KONTAKT 4, 2012
- Zum alternativen Modell: Axel Vering, Methode – Ein begründetes moralisches Urteil fällen. Newsletter Ethik/Philosophie 06/2015. https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/AB_NLEthik_201506_Methode.pdf (Zugriff 21.06.2018)
- Kurzfilm: „Mayday Relay“ inkl. Materialienpaket der Medienzentralen: <https://www.medienzentralen.de/medium41868/Mayday-Relay> (Zugriff 21.06.2018)
- Trailer zum Kurzfilm „Mayday Relay“: <https://www.youtube.com/watch?v=yKoRK-gJmw8> (Zugriff 21.06.2018)

Autorin



Dr. Sophie Zaufal, geboren 1984, ist wissenschaftliche Referentin am Religionspädagogischen Zentrum in Bayern für Real- und Wirtschaftsschulen. Sie hat Jura und katholische Theologie / Religionspädagogik in Wien, Linz, Innsbruck und Münster studiert. Vor ihrer Tätigkeit war sie u.a. im Religionsunterricht in Wien tätig. Sie hat an der Universität Wien im Bereich Strafrechts- und Verfassungshermeneutik promoviert.

In der Öffentlichkeit hört man immer wieder den Ruf nach einem Fach „Wertekunde“ als Antwort auf die weltanschauliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft. Es wird der Verlust von identitätsstiftenden und gemeinschaftsbildenden Selbstverständlichkeiten, Normen, Überzeugungen, Regeln, Sitten und Gebräuchen befürchtet. Auf verschiedenen Wegen versucht die (Bildungs-)Politik auf den vermuteten Verlust zu reagieren, u. a. mit der Forderung nach einem Fach mit Werten als Gegenstand. Aber Werte sind keine Gegenstände, sondern Ergebnisse gesellschaftlicher Aushandlungs- und Entwicklungsprozesse.

In welcher Form kann schulische Bildung insgesamt den Prozess gesellschaftlicher Pluralisierung begleiten? Was kann der konfessionelle Religionsunterricht mit seiner Besonderheit, der Förderung der Positionalität, zu dieser Diskussion beitragen?

