

„Wie funktioniert nachhaltige ethische Bildung?“ Überlegungen zu einigen neueren Konzepten ethischen Lernens

Für eine Fortbildungsveranstaltung von Schulrektoren wurde mir die herausfordernde Titel-
formulierung als Thema gestellt: „Wie funktioniert nachhaltige ethische Bildung?“ Ich denke,
dieses Thema passt zu einer Festschrift mit dem Titel „Lernen wäre eine schöne Alternative.
Religionsunterricht in theologischer und erziehungswissenschaftlicher Verantwortung“. Ich
grüße daher den Jubilar mit dem Ergebnis meines Nachdenkens. Nach einer Beschreibung der
Situation ethischer Bildung im Pluralismus gehe ich auf drei Konzepte ethischer Erziehung
und Bildung ein, die im Blick auf die obige Fragestellung ertragreich sind.¹

Bei den folgenden Überlegungen wird der fundamentale Zusammenhang, dass christlicher
Glaube und verantwortliches Handeln Geschwister sind, nicht weiter entfaltet, sondern vor-
ausgesetzt. Zum christlichen Glauben gehören eindeutig

- die ethische Gestaltung des menschlichen Lebens in seiner individuellen und
gesellschaftlichen Dimension,
- die reflektierte Wahrnehmung der kulturellen Aufgaben,
- die Verantwortung für die uns umgebende Natur als Schöpfung,
- die verantwortliche Gestaltung und Kontrolle von Wirtschaft und Politik.

Im Geiste und Sinne Dietrich Bonhoeffers formuliert: Das Reich Gottes und die Treue zur
Erde gehören untrennbar zusammen. In welcher Situation ist diese Aufgabe heute wahrzu-
nehmen?

1. AUF DER SUCHE NACH EINER ZUKUNFTSFÄHIGEN MORAL

Ein Kennzeichen der geistigen Situation unserer Zeit ist die Suche nach einer (neuen) Moral.
Seit über fünfzehn Jahren haben der Begriff Ethik und das Suchen nach einer neuen Moral
Konjunktur. Dies signalisiert, dass uns der Gegenstand selbst, die Moral und die Ethik, frag-
würdig geworden sind. Die so oft beschworene Werte-Krise stellt dabei nicht nur ein europäi-
sches Problem dar, sondern ist ein Faktum globalen Ausmaßes. Wenn man sich z. B. allein

¹ Zum Thema insgesamt verweise ich auf Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hg.): Ethisch erziehen in der
Schule, Göttingen 1996; Gottfried Adam: Ethisches und soziales Lernen, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.): Neues
Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 238-242; Rainer Lachmann u. a. (Hg.): Ethis-
sche Schlüsselprobleme. Lebensweltlich-theologisch-didaktisch (TLL Bd. 4), Göttingen 2006; Fritz
Oser/Wolfgang Althof: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebe-
reich. Ein Lehrbuch, Stuttgart ²1994; Heinz Schmidt: Didaktik des Ethikunterrichts. Bd. 1. Grundlagen, Stuttgart
1983.

die gegen Kinder praktizierte Gewalt, die periodischen Ausbrüche von Fremdenfeindlichkeit, die Gewalt in unseren nationalen Gesellschaften und die Terroranschläge im internationalen Kontext vor Augen hält, so wird deutlich, dass ein ethisches Grundwissen, wie es sich in der Goldenen Regel findet, wie es sich in den Zehn Geboten und anderen elementaren Kodifizierungen und in der Formulierung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen niedergeschlagen hat, noch weit davon entfernt ist, allgemein verbreitet zu sein und im Alltag selbstverständlich verhaltenssteuernd zu wirken.

Die neuen Ethikkommissionen (z. B. bei den europäischen Institutionen in Brüssel, bei den nationalen Ministerien der einzelnen Länder, bei den örtlichen Kliniken) sind einerseits Ausdruck einer tiefen Unsicherheit und Verunsicherung und andererseits eben Indiz für die Suche nach einer öffentlich-verbindlichen Moral. Der fortschreitende Prozess der Modernisierung hat zum Phänomen des Pluralismus² geführt. Dies ist für die religiöse Verfasstheit und die ethischen Standards der Menschen von erheblicher Relevanz.

Das Entscheidende am Phänomen des Pluralismus ist nun aber der Verlust der Selbstverständlichkeit. Ein solcher Verlust zieht einen Wandel der Verbindlichkeit nach sich, der in besonderem Maße auch im Bereich von Religion und Ethik sichtbar wird. Der Stellenwert von Religion und Ethik verändert sich dadurch im Bewusstsein der Menschen. Der unbedingte Geltungsanspruch verschwindet. Es entsteht eine kognitive und emotionale Unsicherheit. Aus Überzeugungen werden Meinungen, die nun einmal rascher veränderbar sind als Überzeugungen. Selbstverständliche, allgemein anerkannte moralische Grundsätze sind nur noch schwer formulierbar.

Dies ist der Horizont, innerhalb dessen zu diskutieren ist, was ethische Bildung heute leisten soll und kann. Weil das Leben für alle Menschen unübersehbarer und komplexer geworden ist, bedürfen die Menschen einer höheren moralisch-ethischen Kompetenz zur Bewältigung des Lebens. Darum wird auch die Frage nach einer nachhaltigen ethischen Erziehung aufgeworfen. Sie ist für die Rektorinnen und Rektoren von Schulen von besonderer Dringlichkeit, wenn Gewalt gegen Personen und Sachen zum schulischen Alltag gehört.

Dazu kommt eine weitere epochale Veränderung. Jahrhundertelang war die ethische Frage vor allem darauf gerichtet, wie man das, was man von den Vätern und Müttern übernommen hatte, weiter pflegen und in die bewahrende Hut nehmen könne. Der heutige Stand der Technik ermöglicht es, dass die Menschen in einer vorher nie geahnten Weise auf die Prozesse des Lebens von Mensch und Natur direkt Einfluss nehmen können – bis dahin, dass sie den Globus real vernichten könnten. Damit ist die Notwendigkeit der verantwortlichen Gestaltung der Zukunft auf dem Globus offenkundig. Dabei sind die ethischen Herausforderungen nicht nur in globaler Hinsicht tiefgreifend, sondern sie tangieren auch das persönliche Leben. So sind wir heute neu herausgefordert:

- Wie gehen wir mit dem menschlichen Leben am Anfang des Lebens um?
- Wonach richten wir uns in unserm Verhalten am Ausgang des Lebens?

² Dazu ausführlicher Gottfried Adam: Ethisches Lernen: Möglichkeiten und Grenzen, in: Amt und Gemeinde. Theologisches Fachblatt 51 (2000), 213 f.

- Wie entscheiden wir uns in Fragen wissenschaftlicher Forschung, z. B. Genomforschung, Stammzellenforschung?
- Wie wirtschaften wir nachhaltig?

Diese wenigen Fragen lassen die Bedeutung und Reichweite ethischer Verantwortung in der Gegenwart erkennbar werden. Folglich kann es nicht mehr nur darum gehen, in den herkömmlichen Bahnen zu bleiben nach dem Motto „Was du ererbst von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen.“ Weil die Herausforderungen größer geworden sind, sind auch die Anforderungen an die Kompetenz in Sachen Ethik gestiegen.

2. ZIELE UND INHALTE ETHISCHER BILDUNG³

Beim Ausarbeiten der Ziele und Inhalte ethischer Bildung ist danach zu fragen, was im Menschen genetisch angelegt ist. Hier kommen die genetischen Prädispositionen in den Blick. Es sei etwa an die Frage des prosozialen Verhaltens erinnert.⁴ Allerdings bleibt dabei als Problem bestehen, dass es bisher nicht möglich war, einen breiten Konsens in der Forschung zu erhalten, was die Ausstattung mit solchen genetischen Voraussetzungen betrifft. Neuerdings sind vor allem die Ergebnisse der gehirnphysiologischen Forschung wichtig geworden. Das Hirnareal, das für Bewertung und damit auch für die moralisch-ethischen Fragestellungen und Entscheidungen zuständig ist, liegt im präfrontalen Kortex. Dieser Gehirnbereich wurde stammesgeschichtlich als letzter ausgebildet und ist dasjenige Zentrum, das bei der individuellen Entwicklung des Menschen als letztes ausreift und dessen Nervenfasern erst spät, und zwar in der Zeit der Pubertät, teilweise auch noch bis ins dritte Lebensjahrzehnt, verstärkt werden.

Offensichtlich findet in diesem Gehirnbereich die Gegenüberstellung von Erfahrungen und unmittelbar Erlebtem, das Ausbilden von Normen, das Abwägen, Bewerten und Entscheiden statt. Das heißt, dass für die ethische Erziehung die Zeit der Pubertät besonders wichtig ist, da nach dieser kritischen Phase die komplexen neuronalen Verschaltungen kaum noch aus- und umgebildet werden können. Eine wichtige Periode der Entwicklung der moralischen Bindungsfähigkeit fällt also in die Schulzeit der Jugendlichen. Von daher kommt der Schule neben dem Elternhaus eine wichtige Aufgabe zu, diesen Prozess zu begleiten und zu unterstützen.

Weil die Kontexte sich nicht so rasch wandelten, war es früher einfacher, ein „festes Set“ konkreter ethischer Regeln und Verhaltensmuster zum Einprägen zur Verfügung zu stellen. Heute ist ein größeres Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Situationen erforderlich. Zum ethischen Handeln gehört das Abwägen verschiedener Handlungsal-

³ S. dazu Gottfried Adam: Ethische Bildung als Herausforderung für die Schule, in: Ders.: Bildungsverantwortung wahrnehmen. Beiträge zur Religionspädagogik. Bd. III, Würzburg 1999, 87-98; ferner Karl Friedrich Haag: Ethische Themen und christliche Ethik, in: Michael Wermke u. a. (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 271-278.

⁴ S. dazu z. B. Helmut E. Lück: Prosoziales Verhalten. Empirische Untersuchungen zur Hilfeleistung, Köln 1975; Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim⁵2002.

ternativen im jeweiligen Kontext und die persönliche Entscheidung für einen bestimmten moralischen Wert. Sind die Regeln zu fest, sind wir wenig anpassungsfähig an neue Situationen. Sind die Regeln zu locker, sind wir in unseren Entscheidungen zu sehr dem Augenblick und seinen Eindrücken unterworfen.

Beim Ausarbeiten der Ziele und Inhalte ethischer Bildung ist zu fragen, um welche Themen es gehen soll und woran man sich orientiert. Für das Finden der Themen kommen die folgenden Bereiche in Betracht: (a) Partnerschafts-, Sexual-, Ehe- und Familienmoral, (b) Moral der zwischenmenschlichen Beziehungen, (c) Arbeits- und Berufsmoral, (d) Wirtschaftsmoral, (e) Öffentlich-politische Moral, (f) Umweltethik (incl. Überlebensethik) und (g) Wissenschaftsethik. Ethische Bildung hat angesichts der und im Blick auf die gegenwärtigen Herausforderungen zu gewichten. Der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung sowie Fragen der Bio-, Medizin- und Umweltethik gehören sicher zu den Bereichen, die heute in besonderem Maße zu bedenken sind.

Bezüglich der Frage, woran ethische Bildung sich orientieren soll, sind folgende Aussagen relevant: Gleichheit und Freiheit (inkl. Religionsfreiheit), Toleranz und Dialog ebenso wie Menschenwürde und Gottebenbildlichkeit. Die Ethik der Liebe (Bergpredigt) und das Gebot der Nächstenliebe sind auch heute noch richtungweisend bei der Bewältigung der anstehenden Probleme. Dabei darf die Frage der Erfahrung von Schuld, das Scheitern und Versagen des Menschen nicht außer Acht bleiben. Hier kann die christliche Ethik etwas einbringen, das so niemand anders einbringen kann.

Von besonderem Interesse für die Religionspädagogik ist die Frage danach, wie sich ethische Erziehung und ethisch-reflexiver Diskurs zueinander verhalten. Denn: Konzepte der Moralerziehung, die lediglich als Einübung in gelebte Sittlichkeit und als praktische Lebenshilfe konzipiert sind, greifen zu kurz. Ethische Erziehung muss Rechenschaft darüber abgeben, woher moralische Positionen kommen, wie sie begründet und in welcher Weise sie gewichtet werden.

Seit Immanuel Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ gibt es eine Pflicht zur Begründung der Moralität. Was als gut unter uns gelten soll, ist von jeder einzelnen Person in Freiheit zu prüfen und gemäß der persönlichen Einsicht selbstverantwortlich zu übernehmen. Erst dann können wir von einer moralischen Entscheidung sprechen. Nur so tragen wir dem neuzeitlichen Personenverständnis angemessen Rechnung.

Von daher ergibt sich als oberstes ethisches Erziehungsziel die „Erziehung zur Mündigkeit“. Diese Zielbestimmung ist weiter zu differenzieren in Teilziele wie: Erziehung zu Offenheit, Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit, Erziehung zu kritischer Reflexivität, zum kompetenten Urteilen und zur ethischen Widerstandsfähigkeit (Zivilcourage). Es geht darum, den Heranwachsenden „Entwicklungshilfe“ zu leisten. In dieser Weise ist ethische Erziehung als Förderung von Entwicklung zu begreifen, indem angesichts des jeweiligen Entwicklungsstan-

des des Kindes und des Jugendlichen die vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden. Ethische Bildung will also ethisch-moralische Kompetenz ermöglichen, damit die Heranwachsenden ihre Verantwortung auch wahrnehmen können. In diesem Sinne ist das zentrale Ziel ethischer Bildung in der Schule die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit und das Erarbeiten eines selbst verantworteten Ethos durch die Heranwachsenden.

Es geht also darum, selbstständig und frei denken, verstehen und handeln zu lernen: „Denken und Verstehen: das hat zu tun mit dem ganzen Menschen, mit Leib und Seele, mit Herz und Verstand. Denken und Verstehen: das hat zu tun mit analytischen Fähigkeiten und Phantasie, mit Einfühlungsvermögen und mit der Fähigkeit, sich neue Welten zu erschließen. Denken und Verstehen: das bedeutet, Orientierung zu suchen, Orientierung haben und Orientierung geben zu können in einer Welt, die uns mit immer neuen und immer mehr Einfällen, Eindrücken und Einsichten überhäuft. Die drei bleibenden Ziele von Bildung sind: die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft, die Vorbereitung auf den Beruf.“⁵

Diese Ziele stehen nicht nebeneinander, sondern sind aufeinander bezogen und ergänzen sich gegenseitig. Für die weitere Konkretisierung wähle ich drei Beispiele aus, die im Blick auf die Frage der Nachhaltigkeit ethischen Lernens eindrücklich sind: Biografisches Lernen an Personen (Kap. 3), Diakonisch-soziales Lernen vor Ort (Kap. 4), Umweltbildung – fächerübergreifend (Teil 5).

3. BIOGRAFISCHES LERNEN AN PERSONEN

Manfred Spitzer hat herausgestellt, dass es vor allem die Varianz der frühen Erfahrungen und weniger deren Absolutwert ist, was zu Differenziertheit, Toleranz und Weitblick bei Bewertungen im späteren Leben führt.⁶ Er erweitert damit die Volkweisheit „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ auf die Regel „Fürs Hänschen die Varianz, bringt Toleranz bei Hans“. Wenn dieses zutrifft, dann ist es wichtig, dass die Jugendlichen in der Pubertät unterschiedlichste moralische Beispiele und ethische Modelle kennen lernen, um später differenzierter urteilen und handeln zu können, während eine einseitige Erziehung zu Voreingenommenheit und Intoleranz führen kann.

Bei diesem Prozess spielt das Vorbild eine wichtige Rolle. Gerade im Jugendalter, dessen zentrales Thema die Identitätsfindung darstellt, suchen Jugendliche nach Vorbildern und ahmen deren Verhalten nach. Dabei ist der Begriff des Vorbildes etwas problematisch. Darum sollte man präzisierend vom Lernen am Modell sprechen. Dies bedenkt mit, dass der Christ auch mit all seinen Zweifeln und Unsicherheiten Beispiel ist. Es geht um ein Modell im Sinne

⁵ Johannes Rau: Rede beim Ersten Kongress des Forums Bildung in Berlin am 14. Juli 2000, Vervielfältigung, Abschnitt IV.

⁶ Manfred Spitzer: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2002, 335 ff; vgl. auch Gerhard Roth: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Grenzen, Frankfurt/M. ⁵1998.

von Irene und Dietmar Mieth: „Ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt.“⁷ Damit ist deutlich, dass Vorbilder zu eigenverantwortlichem Handeln, nicht einfach zur Nachahmung anleiten wollen.

Gleichwohl ist unbestritten, dass die Authentizität von gelebtem Christsein stets eine wichtige Rolle bei der Weitergabe des christlichen Glaubens und ethischer Standards gespielt hat und auch in Zukunft spielen wird. In den schulischen Lehrplänen sind es vor allem folgende Namen, die häufig auftauchen: Franz von Assisi, Paul Schneider, Dietrich Bonhoeffer, Jochen Klepper, Martin Luther King, auch Nikolaus von Myra, Martin von Tours. Als Frauen, deren Spiritualität und mystische Versenkung wichtig sind, sind z. B. Hildegard von Bingen und Katharina von Siena zu nennen.

Was ist für Vorbilder typisch? Es sind zum einen offensichtlich Bilder ‚guter‘ Menschen, die ihr Leben aus christlicher Motivation einem sozialen oder religiösen Engagement gewidmet haben. In diesem Sinne unternehmen es die neueren Schulbücher, historische und zeitgenössische Bilder christlicher Nächstenliebe im sozialdiakonischen Handeln einzelner Personen nachzuzeichnen. Sie fordern damit nicht direkt zur Nachahmung auf, sondern diese Personen sind gedacht als Modelle zur Anregung für die eigenverantwortliche Entscheidung.

Für solches Lernen am Modell lassen sich als wesentliche Perspektiven herausstellen.⁸

- Jugendliche orientieren sich wieder stärker an Vorbildern, gleichwohl ist dabei zu bedenken, dass Autonomie und Authentizität einen hohen Stellenwert haben.
- 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 mit bedacht werden in Form der Wirkungsgeschichte und/oder heutiger Rezeptionen.
- Die Begegnung mit Vorbildern/Modellen kann auch mit Hilfe sachlicher Medien (Film, Fernsehen, Literatur) geschehen.
- Es ist wichtig, eine Vielfalt von Modellen zu thematisieren, damit diese nicht zu sündlosen, vollkommenen 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, die in Erzählungen zur Kirchengeschichte wichtig sind, ist festzuhalten, dass solche Modelle gelingenden Lebens in einem Rezeptionsvorgang angeeignet werden. Die bestehende Gefahr, dass das Geschichtsbild personalisiert

⁷ Wolfgang Bartholomäus: Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, in: KatBl 103 (1978), 168.

⁸ Dazu Gottfried Adam: Ethisches Lernen heute. Fachdidaktische Überlegungen hinsichtlich einiger zentraler Fragen, in: SchR 20 (2001), 118 f.

wird, lässt sich weitgehend dadurch verhindern, dass Personen nicht als Träger von Ideen, sondern verwickelt in Geschichte vorgestellt werden. Unterrichtseinheiten über „unbequeme Christen“ sind hier hilfreich. Distanzierte und widersprüchliche Personen eignen sich durchaus als Identifikationsangebote.

So verstanden und praktiziert kann das Lernen an fremden Biografien zu einem sinnvollen und eindrücklichen Element religiöser Bildung und Erziehung werden, ja wird es ein fester Bestandteil derselben sein. Die religionspädagogische Theoriebildung hat die Dimension des Vorbildlernens in neuer Weise wiedergewonnen, freilich mit jener Modifikation, wie wir sie durch den Begriff des „Lernens am Modell“ markiert haben. Wenn nicht der Weg der bloßen Nachahmung gegangen wird, besteht durchaus Aussicht, dass Vorbilder auch unter heutigen Bedingungen zu Wegbereitern der Selbstbestimmung werden können. Verschiedene empirische Jugendstudien haben seit 2000 – völlig überraschend – eine geradezu dramatische Wiederkehr der Vorbilder bewusst gemacht.⁹ Damit verfügen wir auch über eine aussagekräftige empirische Basis dafür, dass das Lernen an fremden Biografien tatsächlich von nachhaltiger Wirkung ist.¹⁰

Diese Wirkung kann noch verstärkt werden, wenn wir den großen Vorbildern (Dietrich Bonhoeffer, Mutter Teresa, Franz von Assisi u. a.) die „Local Heroes“¹¹, die „Heiligen des Alltags“ hinzugesellen. Hans Mendls Plädoyer für die kleinen Heiligen ist hier weiterführend.¹² Er hat auch eine entsprechende Datenbank initiiert, die den Blick auf die „kleinen Helden des Alltags“ lenken und zur regionalen Spurensuche anregen will.¹³ Dadurch wird dem Problem Rechnung getragen, dass die großen Vorbilder zu weit „weg“ sein können und dadurch eher ent-mutigend als er-mutigend wirken könnten. Der Bezug zu den nahen Vorbildern macht die großen Vorbilder jedoch nicht überflüssig.¹⁴

4. DIAKONISCH-SOZIALES LERNEN VOR ORT

Seit Mitte der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts hat an evangelischen Schulen die diakonische Dimension und die Durchführung diakonischer und sozialer Praktika ganz neu die Aufmerksamkeit auf sich gezogen. In der Diakonie-Denkschrift der EKD „Herz und

⁹ S. dazu Jürgen Zinnecker u. a.: null zoff & voll busy, Opladen 2002. – Eine breite Aufarbeitung der empirischen Daten bietet jetzt Hans Mendl: Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, bes. 12-14, 22 ff.

¹⁰ S. die entsprechenden Statistiken bei Mendl, a. a. O. (s. Anm. 9), 25-32.

¹¹ Mendl, a. a. O., 40, 117, verweist auf die Projektidee des Kohlberg-Schülers Bill Puca, der in seiner Heimatregion eine Datenbank mit „sozialen Helden“ aus dem Nahbereich angelegt hatte.

¹² Hans Mendl: Pädagogischer Lebertran? Didaktische Orientierungen: Lernen an fremden Biographien, in: ru 32 (2002), 114-118.

¹³ Vgl. <http://www.ktf.uni-passau.de/local-heroes>. Die Datenbank bietet zu insgesamt 57 Themenfeldern von Aids bis Zivildienst vielfältige Hinweise/Materialien.

¹⁴ Die bereits genannte Veröffentlichung von Mendl, a. a. O. (s. Anm. 9), stellt gegenwärtig das Standardwerk für die Thematik dar. Es behandelt im praktischen Teil: Projekt Local heroes – Heilige, Helden und Heroen – Lernen an biblischen Personen – Jesus Christus: ein Vorbild? – Idole, Stars und Sternchen – Lehrer als Vorbild – Eltern als Vorbild.

Mund und Tat und Leben“ wird ausgeführt: „Im diakonischen Lernen geht es um soziale Einstellungen und christliche Orientierungen, wie etwa Achtung und Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Fairness, um Hilfsbereitschaft und Toleranz sowie um persönliche und gesellschaftliche Verantwortung. Soziales Lernen ist Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen – und zwar auch in unterschiedlichsten Lebenssituationen. Es lehrt die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Kooperation und zur Konfliktregelung. Der Diakonie ist beim sozialen Lernen vor allem an der geistlichen Komponente gelegen.“¹⁵

Dabei geht es um die Vermittlung der Erfahrungen des christlichen Glaubens im Lebensalltag, die Einübung des Miteinanders von Hilfebedürftigen und Helfenden. Diakonisches Lernen bedeutet Aufbruch und neue Bereitschaft zur Zuwendung, zum Entdecken des Mitmenschen, das Erwachen sozialer Phantasie, aber auch das Entdecken der Wahrheit des Evangeliums im gesellschaftlichen Alltag.

Vom Diakonischen Werk Württemberg wurde gemeinsam mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund, der Evangelischen Akademie Bad Boll, dem Kultusministerium und anderen Institutionen in den Jahren 1996 bis 1998 ein Projekt „Soziales Lernen“ durchgeführt und wissenschaftlich begleitet, bei dem modellhaft Kooperationen zur Förderung sozialer Lernprozesse entwickelt wurden. Es ging darum aufzuzeigen, welche Erfahrungen für Schüler/innen in der Begegnung mit Menschen in betreuten Lebenslagen möglich sind. Zugleich ging es um die Frage günstiger Gestaltung der Organisation von Projekten. Die empirische Begleituntersuchung erbrachte eine Reihe von Ergebnissen, die hinsichtlich der Nachhaltigkeit der ethischen Lernprozesse höchst aufschlussreich sind. Als Gesamtertrag wird formuliert:

„Die Erfahrungen im Projekt zeigen, dass die entwickelten Lernarrangements vielfältige und prägende soziale Erfahrungen ermöglichen. Persönliche Begegnungen und gemeinsame Erlebnisse mit Menschen in betreuten Lebenssituationen tragen in besonderer Weise dazu bei, die Auseinandersetzung mit Fragen des Sozialen und Kompetenzen im Umgang mit sich selbst und anderen zu fördern.“¹⁶

Im Einzelnen wird in der Auswertung der Begleituntersuchung¹⁷ weiter ausgeführt, dass die Begegnungen mit Menschen in sozialen Einrichtungen für die meisten Schüler/innen eine neue Erfahrung sind, dass das „soziale Wissen“ aus erster Hand gefördert wird, dass Verständnis und Toleranz wachsen, die Aufmerksamkeit für soziale Probleme erhöht und die Verhaltenssicherheit und die sozialen Kompetenzen gefördert werden. Weiterhin werden eigene Stärken und Schwächen im Umgang mit anderen Menschen bewusster wahrgenommen und durch die Begegnungen wird in besonderer Weise das Nachdenken über das eigene Leben gefördert. Obwohl die Begegnungen mit Menschen in betreuten Lebenssituationen die Teilnehmer/innen mit einer ‚harten‘ Wirklichkeit konfrontieren, äußern sich die Jugendlichen zumeist zufrieden und haben die Erfahrungen als bereichernd und gewinnbringend erlebt.

¹⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.): Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift, Gütersloh 1998, 62.

¹⁶ Wolfram Keppeler u. a.: Das Soziale Lernen. Ergebnisse eines landesweiten Modellprojektes, Stuttgart 1999, 19.

¹⁷ A. a. O., 29-88.

Bemerkenswert ist auch das Ergebnis, dass eine Woche ausreichend ist, um erste grundlegende Erfahrungen zu machen. „Schlüsselerlebnisse“ finden bereits am Anfang der Projekttage statt. Schließlich werden neue Zugänge zu sozialem Engagement bewirkt.¹⁸

In einem Positionspapier „Diakonische Bildung und diakonisch-soziales Lernen“¹⁹, das von einem Expertenkreis von Diakonischem Werk und Evangelischer Kirche in Deutschland erarbeitet worden ist, werden als Ziele diakonisch-sozialen Lernens folgende fünf Punkte benannt:

„(1) Diakonisch-soziales Lernen zielt darauf ab, jungen Menschen die Entwicklung einer Persönlichkeit zu ermöglichen, für die *folgende Erfahrungen konstitutiv* sind:

- gebraucht zu werden und auf Hilfe angewiesen zu sein,
- neue Perspektiven zu gewinnen und auf diese Weise Vorurteile abzubauen,
- Fähigkeiten und Kompetenzen jenseits schulischer Anforderungen zu besitzen und dadurch
- 'Mensch-Sein' im ganzheitlichen Sinne zu erleben, aber dabei die Erfahrung zu machen, an eigene Grenzen zu stoßen und Anforderungen und eigenen Erwartungen nicht gerecht werden zu können.

(2) Persönlichkeitsbildung in einem evangelisch verantworteten Bildungsverständnis will im diakonisch-sozialen Lernen die *theologische Dimension des ‚Diakonischen‘* erfassen, d.h. das Bewusstsein, dass die Liebe Gottes sich in der Liebe Jesu zu den Menschen zeigt, in seinem Dienst an Kranken, Schwachen und Ausgegrenzten und seinem Eintreten für sie. Das impliziert eine Sensibilisierung für ethische Fragestellungen und Offenheit für letzte Fragen.

(3) Daran anknüpfend will diakonisch-soziales Lernen die *Erfahrung christlichen Glaubens* im sozialen Lebensalltag ermöglichen.

(4) Es will die *soziale Sensibilität und Bereitschaft zu sozialer Verantwortung* bei jungen Menschen wecken und bestärken sowie die Akzeptanz einer Solidargemeinschaft fördern, indem das soziale Engagement als Bindeglied der Gesellschaft in seiner Bedeutung sowie die dafür notwendigen Voraussetzungen bewusst gemacht werden.

(5) Dazu gehört letztlich auch, Schüler/innen die diakonisch-sozialen Handlungsfelder in ihren Zielen und Formen nahe zu bringen und *Impulse für berufliches und ehrenamtliches Engagement* zu geben.“

Das Erreichen dieser Ziele diakonisch-sozialen Lernens kann in der schulischen Realität auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlichen Organisationsformen erfolgen. Dabei geht es um das Schulleben und die Schule als ganze sowie den Unterricht der Fächer (insbesondere auch um den Religionsunterricht), um fächerübergreifende und fächerverbindende Formen des Unterrichtens und Praktika sowie Projekte, die über den schulischen Rahmen hinausgehen

¹⁸ Vgl. inzwischen auch die einschlägige Leipziger empirische Untersuchung von Helmut Hanisch u. a.: Diakonisches Lernen – Konzeptionelle Annäherung auf empirischer Grundlage, in: Helmut Hanisch/Heinz Schmidt (Hg.): Diakonische Bildung. Theologie und Empirie, Heidelberg 2004, 76-170.

¹⁹ Abgedruckt in: Christel R. Kaiser (Hg.): Diakonie und Schule. Die Hallenser Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster 2006, 105-110. Daraus stammen die folgenden Zitate.

und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern durchgeführt werden.²⁰ Von besonderem Gewicht und von besonderer Nachhaltigkeit sind dabei die in Kooperation mit außerschulischen Partnern durchgeführten Vorhaben.²¹

5. UMWELTBILDUNG – FÄCHERÜBERGREIFEND

Wolfgang Klafki hat die Umweltfrage als eines der ersten *epochaltypischen Schlüsselprobleme* herausgestellt: „Die ökologische Problematik als Frage nach der Erhaltung oder Zerstörung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und in diesem Zusammenhang als Frage nach den Möglichkeiten und Gefahren der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung und ihrer Kontrollierbarkeit“²².

Gegenüber den klassischen Themen wie etwa der Ethik der zwischenmenschlichen Beziehungen, der Arbeitsmoral, der politischen Moral sind die Fragen der Umweltbildung relativ jungen Datums. Sie haben aber in einer überaus raschen Entwicklung den individuellen Bereich verlassen und sind selbst über die einzelgesellschaftlichen und zwischenstaatlichen Dimensionen hinausgewachsen in den Bereich des Globus. Wir können daran eindrücklich erkennen, wie sich der Horizont der Wahrnehmung ethischer Verantwortung in den letzten Jahrzehnten in einem enormen Maße ausgeweitet hat.

Die biblischen Aussagen im Blick auf den Menschen und seine Stellung in der Schöpfung und zu den Mitgeschöpfen schreiben dem Menschen als Ebenbild Gottes eine Sonderstellung zwischen dem Schöpfer und den anderen Geschöpfen zu: Er ist einerseits Teil der kreatürlichen Welt und andererseits durch den Herrschaftsauftrag (= *dominium terrae*) zugleich deren Gegenüber. Die Schöpfung ist darum nicht nur Umwelt, sondern zugleich Mitwelt.²³ Diese Mitgeschöpflichkeit der Tiere und Pflanzen ist eine wichtige Dimension.²⁴ Das heißt konkret, dass das Gebot der Nächstenliebe mitweltlich zu interpretieren ist. Daraus folgt, dass der Mensch sich mit seinen Mitgeschöpfen solidarisch versteht und erklärt. Eine solche mitweltliche Interpretation des Gebotes der Nächstenliebe setzt das ältere, auf den Mitmenschen bezogene Ver-

²⁰ Weiteres dazu bei Gottfried Adam: Diakonisch-soziales Lernen als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, in: SchR 24 (2005), 126-130.

²¹ Für die schulpraktische Umsetzung sei auf folgende Veröffentlichungen hingewiesen: Gottfried Adam u. a. (Hg.): *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006; Lothar Kuld/Stefan Gönninger (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen*, Donauwörth 2004; Uta Hallwirth (Bearb.): *Modelle diakonisch-sozialen Lernens. Ein Reader*, Hannover 2006. – S. auch das instruktive Beispiel einer Schule: Christel R. Kaiser u. a.: *Diakonisch-soziales Lernen an der Melancthon-Schule im Steinatal*, in: SchR 24 (2005), 147-155.

²² Wolfgang Klafki: *Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen*, in: Karl Heinz Braun (Hg.): *Schule mit Zukunft*, Opladen 1998, 146-205, hier 150. – Zu diesem Kapitel insgesamt s. auch Gottfried Adam: *Art. Umwelt*, in: Lachmann, a. a. O. (s. Anm. 1), 49-65.

²³ S. etwa Andreas Obermann (Hg.): *Von der Umwelt zur Mitwelt – auf dem Weg zu einer umfassenden Gerechtigkeit*, Neukirchen-Vluyn 1998.

²⁴ Martin Honecker hat in seinem „Grundriss der Sozialethik“, Berlin 1996, 231-295, ein eigenes Kapitel zum Thema „Natur und Umwelt“ aufgenommen, in dem es u. a. um die Tierethik, die Debatte um die Kernenergie sowie Albert Schweitzers Ansatz einer „Ehrfurcht vor dem Leben“ geht. – S. zuvor Günter Altner u. a.: *Manifest zur Versöhnung mit der Natur*, Neukirchen-Vluyn 1984.

ständnis nicht außer Kraft, sondern weitet es aus. Der Unterschied zwischen Mensch und Mitgeschöpfen wird dabei aber nicht aufgehoben. Aber das Verhalten des Menschen gegenüber der nichtmenschlichen Natur bekommt auf diese Weise eine besondere Dignität.

Für die Frage der ökologischen Bildung und Umwelterziehung ist das Wort „Nachhaltigkeit“ zu einem zentralen Begriff geworden, der den Weg von der aufklärerisch-informativen Umwelterziehung der 70-er Jahre hin zu einer handlungsorientierten ökologischen Bildung im Horizont einer Verantwortungsethik deutlich akzentuiert. Nachhaltigkeit stellt die deutsche Übersetzung des Begriffs „sustainability“ dar und bezeichnet eine Entwicklung, in der die gegenwärtigen Lebensbedürfnisse so befriedigt werden, dass auch die Lebensgrundlagen künftiger Generationen nicht gefährdet werden. Es handelt sich beim Begriff „Nachhaltigkeit“ um kein in jeder Hinsicht ausgearbeitetes Konzept, sondern um eine anregende, nach vorn weisende Leitidee, die in der Diskussion der letzten Jahre ihre Fruchtbarkeit erwiesen hat.

Am Beginn der schulischen Umwelterziehung (um 1975) handelte es sich anfangs um einen informativ-aufklärerischen Unterricht, der von den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Geographie, Sachunterricht) durchgeführt wurde. Bei der Erweiterung auf andere Fächer (Religion, Geschichte usw.) hat der evangelische Religionsunterricht unter den nicht-naturwissenschaftlichen Fächern eine Art Vorreiterfunktion übernommen.²⁵ Seit Mitte der 90-er Jahre wird zunehmend der Begriff der „Nachhaltigkeit“ rezipiert. Es fand ein Begriffs- und darin so etwas wie ein Paradigmenwechsel von der „Umwelterziehung“ hin zur Rede von „Nachhaltiger Erziehung“ bzw. „Umweltbildung“ statt.

In den Lehrplänen und Schulbüchern für den Religionsunterricht in der Grundschule liegt der Akzent in den ersten beiden Klassen deutlich auf dem Staunen, Entdecken, Danken und Loben. Für das 1. Schuljahr werden in diesem Sinne etwa folgende Intentionen formuliert:

- „Vielfalt und Schönheit in der Schöpfung sehen.
- Scheinbar Alltägliches und Selbstverständliches als staunenswert begreifen.
- Erfahren, dass Juden und Christen die Welt und das Leben als Gottesgeschenk deuten.
- Loben, Staunen und Danken als Antwortmöglichkeiten des Menschen auf Gottes Zuwendung und Fürsorge kennenlernen.“²⁶

In den Klassen 3 und 4 wird gern das Gartenmotiv aufgenommen und ausgeführt. Die Beschäftigung mit den biblischen Schöpfungstexten wird intensiver. Aber es kommen auch schon der Bedrohungsgedanke und der Schöpfungsauftrag des Menschen ansatzweise in den Blick. So kann für den Unterricht in einer 3. Klasse als Leitmotiv formuliert werden:

„Kinder erfahren intensiv das Bedrohtsein der Schöpfung, zugleich aber auch, dass immer mehr Menschen sich für ihren Schutz einsetzen.

In der Paradiesgeschichte wird der von Gott geschaffene Lebensraum vorgestellt. Er ist vielfältig und schön. Dies stärkt das Vertrauen in Gottes Schöpfermacht und regt zu verantwortlichem Handeln an.“²⁷

²⁵ Rüdiger Brinkmann: Vom Schöpfungsglauben zum Umwelthandeln – Umwelterziehung im RU, Frankfurt/M. 1996, referiert die Entwicklungen.

²⁶ Hans Freudenberg (Hg.): RU praktisch. 1. Schuljahr, Göttingen ³1992, 136.

Allerdings ist viel stärker zu bedenken, dass bereits für die Schüler/innen der Primarstufe neben die Erfahrungen mit „natürlichen“ Umwelten längst die Erfahrungen mit den „technischen“ Umwelten getreten sind, ja letztere lassen erstere – z. B. in der Situation der Großstadt – kaum noch wahrnehmbar sein. Darum sind bereits in dieser Schulstufe die Veränderungen der Umwelt auf Grund menschlicher Eingriffe zu erörtern und der Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit im Blick auf die ethische Verantwortung deutlich zu thematisieren.

In der Sekundarstufe wird die Umweltfrage wiederum im Zusammenhang der Schöpfungsthematik aufzugreifen sein. Dabei findet sich eine Behandlung am häufigsten in den Klassen 5/6 und 7/8. Der Grundtenor ist dabei, dass Mensch und Umwelt Teil von Gottes guter Schöpfung sind und dem Menschen die Verantwortung für die Um- und Mitwelt von Gott aufgetragen ist. So enthält z. B. „Das Kursbuch Religion 1“²⁸ das Kapitel „Die Welt als Gottes Schöpfung sehen“. Hier wird neben den Fragen nach Schöpfung und Weltentstehung sowie der Behandlung der Schöpfungsberichte das „Leben im Garten Gottes“ und das „Miteinander in der Schöpfung: Tiere und Menschen“ behandelt. Hier werden unter dem Stichwort „Bebauen und bewahren“ Fragen eines ökologisch verantworteten Wohnungsbaus und eines entsprechenden Verkehrsverhaltens ebenso thematisiert wie das Miteinander von Mensch und Tier.

In der Oberstufe kommen die Umweltfrage und das Thema der Nachhaltigkeit nicht als eigenständiges Thema oder Kurs vor. Es geht hier stärker um die implizite Bearbeitung von Aspekten einer Umweltbildung. Einschlägig sind dabei die Themenbereiche Schöpfung, Anthropologie und Ethik. In jüngster Zeit sind die ethischen Fragestellungen (Gentechnologie, Bioethik usw.) hier von besonderem Interesse und Relevanz.

Neben den Beiträgen der einzelnen Fächer zur Umweltbildung ist in allen Schulstufen die Planung fächerübergreifender Projekte sinnvoll, weil Umweltbildung die Aufgabe der gesamten Schule ist und dies zur Nachhaltigkeit der ethischen Bildung beitragen kann. Wir schließen darum mit der Darstellung eines entsprechenden schulprogrammatischen Ansatzes, dem so genannten Pilgrim-Projekt²⁹. Dabei handelt es sich um ein Projekt (Leitformel „Bewusst leben - Zukunft geben“), durch das in Österreich in die bildungspolitische Debatte um Nachhaltigkeit die Religion bzw. die Spiritualität neben den Bereichen Soziales, Ökologie und Wirtschaft als vierte Dimension eingebracht worden ist. Auf diese Weise konnte Bildung für nachhaltige Entwicklung mit der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension verknüpft werden. In diesem Pilgrim-Projekt werden als Ziele formuliert: Die Schüler/innen sollen in den Pilgrim-Schulen:

²⁷ Adelheid Krautter/Elke Schmidt-Lange (Hg.): Arbeitshilfe Religion. Grundschule 3. Schuljahr. Zur Evangelischen Religionslehre, Stuttgart 1997, 34.

²⁸ Ein Arbeitsbuch für den RU im 5./6. Schuljahr, hg. v. Gerhard Kraft u. a., Stuttgart/Braunschweig 2005, 38-63. – S. auch Gottfried Adam: Verantwortung wahrnehmen im Blick auf die Natur, in: Ders.: Religiöse Bildung und Lebensgeschichte. Beiträge zur Religionspädagogik. Bd. II, Würzburg ²1999, 205-228.

²⁹ Pilgrim. Nachhaltigkeit im Dialog der Religionen. Lehren und Lernen ohne Grenzen, hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2003. – Zum theoretischen Hintergrund des Gesamtprojektes s. Beate Littig (Hg.): Religion und Nachhaltigkeit. Multidisziplinäre Zugänge und Sichtweisen, Münster 2004. Ferner: Im Dialog: Nachhaltige Entwicklung und Religion, hg. v. Margit Leuthold, Wien 2005. – S. auch im Internet: <http://www.rpi.at/Pilgrim>.

- die Welt als Schöpfung Gottes erfahren;
- den Umgang mit der Schöpfung, mit allen Lebewesen und den Menschen in Verantwortung und Respekt lernen;
- die Zusammenhänge zur wirtschaftlichen Verflochtenheit erkennen;
- in bildungspolitischer Hinsicht fächerübergreifende Projekte als Modelle ganzheitlichen Lernens verstehen;
- eigenständiges und verantwortetes Handeln lernen;
- die religiöse Dimension der Bildung wahrnehmen.

Eine Pilgrim-Schule kann man werden, wenn mindestens eine fächerübergreifende Aktion pro Schuljahr durchgeführt, dabei das Fach Religion (römisch-katholisch, evangelisch, islamisch usw.) stets eingebunden und das Ganze im Schulprofil verankert wird. Es werden auch einschlägige Veranstaltungen zur Weiterbildung angeboten. Die folgende Übersicht gibt Beispiele für mögliche Projekte:³⁰

Tab.: Pilgrim-Projektideen

ÖKONOMIE/WIRTSCHAFT

- Handel – Gewerbe – Industrie
- Ökonomisch nachhaltige Entwicklung
- Armut – Reichtum
- Nord – Süd
- Konsumverhalten
- Macht der KonsumentInnen
- Globalisierung
- Wirtschaftliches Wohlergehen
- Wirtschaftliche Gerechtigkeit
- Teilen (finanzielle Reichtümer)
- Wirtschaftliches Wachstum
- Sein – Haben
- Lebensstil
- Arbeit, Leistung
- Energie, Wasser, Abfall, Lebensmittel, Mobilität und Straßenverkehr

...

SOZIALER FRIEDE/GESELLSCHAFT

- Individuum – Kollektiv
- Sozial nachhaltige Entwicklung
- Solidarität/Gemeinschaft
- Partizipation
- Egoismus
- Umweltflüchtlinge
- Friedenspolitik, Gewaltlosigkeit, friedliche Gestaltung der Welt
- Globale Partnerschaft, globales Lernen
- Verantwortung – Macht – Gerechtigkeit

ÖKOLOGIE/UMWELT

- Klima – Land – Forst – Wasser
- Ökologisch nachhaltige Entwicklung
- Ressourcennutzung
- Stabilität von Natur/Umwelt
- Ökologische Aggression
- Umweltvorsorgepolitik, Umweltschutz/ Klimaschutz, Naturschutz
- Global denken – lokal handeln
- Biologische Vielfalt, Artenreichtum
- Erneuerbare Ressourcen
- Sanfter Tourismus
- Ökotourismus
- Ökologischer Fußabdruck
- Schulraumgestaltung, Orte der Begegnung, Schulgärten, Grünanlagen von Denkmälern

...

RELIGION/SPIRITUALITÄT

- Glaube/n – Verantwortung
- Bewahrung der Schöpfung
- Beiträge der Religionsgemeinschaften
- Gott/Gottheiten
- Monotheistische Religionen
- Dialog der Religionen
- Der Mensch als Gegenüber zu Gott – Ebenbild
- Pilgerreisen/Wallfahrten
- Der spirituelle Weg
- Vertrauen in eine geschenkte Zukunft

³⁰ Pilgrim, a. a. O. (s. Anm. 29), 30.

- Freiheit – Moral
 - Grundwerte, Menschenwürde, Werte
 - Achtung, Respekt, Ehrfurcht
 - Ausgrenzung – Toleranz
 - Völkervertrag, Minderheitenschutz

 - Nachhaltige Weltgesellschaft
 - Gleichberechtigung der Geschlechter
 - Compassion
 - Soziale Verantwortung gegenüber Kranken, Behinderten, Alten
 - ...
- Save and Serve the Earth
 - Ökosophie
 - Achtung, Respekt, Ehrfurcht
 - Teilen (spirituelle, kulturelle Reichtümer)
 - Grundhaltung des Empfangens und Bewahrens
 - Neue/alte Tugenden (Askese, Maß)
 - Religionscorner, Religionen und Konfessionen kennen lernen
 - ...

Diese tabellarische Übersicht zeigt, dass das Umweltthema umfangreich ist. Sie belegt, welche Themenvielfalt möglich ist, und sie möchte zur Entdeckung von Themen einladen, die eine inhaltliche Vernetzung der unterrichtlichen Arbeit der schulischen Fächer im Blick auf eine nachhaltige Umweltbildung ermöglichen. Die genannten Themen lassen erkennen, in welchem Maße und mit welcher Rasanz der Horizont der Wahrnehmung ethischer Verantwortung sich in den letzten Jahrzehnten erweitert hat. Die Übersicht illustriert, dass es genügend wichtige, aber auch für Kinder und Jugendliche interessante und spannende Themen gibt, um die Fragen ökologischer, um- und mitweltlicher Bildung in allen Schulstufen zu thematisieren.

Auf eine wissenschaftliche Evaluation der Nachhaltigkeit des Pilgrim-Lernens im Blick auf die ethische Bildungsaufgabe kann hier (noch) nicht verwiesen werden. Die Berichte aus der schulischen Praxis der teilnehmenden Schulen in Österreich lassen aber ein hohes Maß an Schülermotivation und ein anhaltendes Interesse bei der Durchführung solcherart strukturierter Projekte erkennen.

Dies beides dürfte zumindest ein Indiz dafür sein, dass dieser Ansatz Chancen im Blick auf eine überdurchschnittliche Nachhaltigkeit hat im Vergleich zu anderen schulischen Lernprozessen. Zudem sind bei einer größeren Zahl von Projekten auch außerschulische Lernorte in die Durchführung einbezogen, was erfahrungsgemäß zu einer Verstärkung der Lernintensität beiträgt.³¹

6. FAZIT

Wir sind der Frage nachgegangen, wie eine Nachhaltigkeit ethischer Bildung unter heutigen Bedingungen erreicht werden kann. Am Beispiel des Lernens an fremden Biografien, an der Frage diakonisch-sozialer Lernprozesse und an der Umweltbildung haben wir dies erörtert. Eine Einbeziehung anderer Thematiken schloss sich aus Gründen des Umfangs aus. Insbe-

³¹ S. dazu Gottfried Adam: Lernorte außerhalb der Schule – Profile und Chancen außerschulischer Lernprozesse, in: SchR 26 (2007), 91-108.

sondere ist hier zu denken an die Bedeutung der Dilemma-Methode³², die Frage des Schuletmos und der Schulatmosphäre³³, die Erziehung zur Zivilcourage³⁴ sowie die Friedenserziehung³⁵. In jedem Falle steht die Frage der Nachhaltigkeit ethischer Bildungsprozesse auf der Tagesordnung der nächsten Jahre.

³² Dazu Lothar Kuld/Bruno Schmid: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001, sowie Georg Lind: Handbuch zu Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München 2003 (mit Mess- und Beobachtungsinstrumenten für die Evaluierung).

³³ S. dazu Hans-Ulrich Gründer/Friedrich Schweitzer (Hg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung, Weinheim/Basel 2006.

³⁴ S. dazu Rainer A. Roth: Zivilcourage – die Werterziehung für die Zivilgesellschaft?!, in: Eva Matthes (Hg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, Donauwörth 2004, 86-100, sowie Dietrich Bonhoeffers Rechenschaft an der Wende zum Jahr 1943 „Nach zehn Jahren“, wo er im Abschnitt „Civilcourage?“ davon spricht, dass die Deutschen in einer langen Geschichte die Notwendigkeit und Kraft des Gehorsams gelernt hätten, dass dies aber auch missbraucht werden könnte zum Bösen. Deshalb „mußte sich herausstellen, daß eine entscheidende Grunderkenntnis dem Deutschen noch fehlte: die von der Notwendigkeit der freien, verantwortlichen Tat auch gegen Beruf und Auftrag ... Civilcourage aber kann nur aus der freien Verantwortlichkeit des freien Mannes erwachsen. Die Deutschen fangen erst heute an zu entdecken, was freie Verantwortung heißt. Sie beruht auf einem Gott, der das freie Glaubenswagnis verantwortlicher Tat fordert und der dem, der darüber zum Sünder wird, Vergebung und Trost zuspricht.“ (Dietrich Bonhoeffer: Widerstand und Ergebung, DBW Bd. VIII, Gütersloh 1998, 24) S. auch Gottfried Adam: Dietrich Bonhoeffer. Leben in Verantwortung vor Gott, in: SchR 18 (1999), 23-41, bes. 35f.

³⁵ S. dazu Werner Haußmann u. a. (Hg.): Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh 2006, bes. den Praxisteil auf 204 ff.