**Aufbauendes Lernen: Ethische Urteilsbildung I**

**Theologische, entwicklungspsychologische und didaktische Vorüberlegungen**

**1. Einführende Überlegungen**

*Gehört „ethische Urteilsbildung“ immanent zum Religionsunterricht?*

Natürlich geht es im Religionsunterricht (RU) ebenso wie in anderen gesellschaftswissenschaftlichen und sprachlichen Fächern um moralisch relevante Fragen. Es geht darum, was in konkreten Situationen unter „Gutsein“ zu verstehen ist.

Konkreter um die Frage: „Was ist gutes Handeln?“. Hier berührt der RU immer wieder die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (SuS) ganz direkt.

Ethische Urteilsbildung im RU ist hinsichtlich zweier Fragenkomplexe zu analysieren:

1. Was ist das Besondere einer christlichen ethischen Urteilsbildung? Was unterscheidet eine christliche von einer rein philosophischen Ethik? Was unterscheidet ethische Urteilsbildung im RU von der im Fach Ethik?
2. Wie kann ethische Urteilsbildung didaktisch eingeführt werden? Welche prozessbezogenen sowie inhaltsbezogenen Kompetenzen können im RU bei der ethischen Urteilsbildung vermittelt und angebahnt werden?

Zu 1) Was ist das Proprium einer spezifisch christlichen ethischen Urteilsbildung?

Hier kann zunächst die Frage gestellt werden: Inwiefern ist der Mensch als solcher überhaupt befähigt, eigenständig entscheiden und beurteilen zu können, was sittlich geboten und gut ist, um dann darauf ausgerichtete Handlungen vollziehen zu können? Eine mögliche Antwort darauf könnte sein: Der Mensch bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Theonomie. Verfolgt man diesen Ansatz weiter, dann stünde auf der einen Seite die Autonomie der Moral bzw. die Autonomie des menschlichen Handelns, wie sie z.B. in der Vernunftnatur des Menschen oder schöpfungstheologisch in der Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,27) begründet sein könnte. Dem entgegengesetzt stünde eine Theonomie des Menschen, bei der sich die Ausrichtung des sittlichen Handelns ganz an Gottes Gesetz orientiert.[[1]](#footnote-1)

Betont man die Autonomie des Menschen, dann rückt die Urteilsbildung auf die Seite einer philosophischen Ethik. So sei z.B. nach Auer „… das `Einmaleins´ des Sittlichen […] nicht spezifisch christlich. Eine solche autonome Moral kann (muss aber nicht) im Rahmen des christlichen Glaubens gelebt werden.“ [[2]](#footnote-2) Der christliche Glaube dominiere nicht die autonome Vernunft beim Finden und Entscheiden sittlicher Probleme, sondern die menschliche Vernunft verweise auf die Wissenschaften, die sich mit dem Humanum befassen. Der Glaube jedoch stelle für die autonome Vernunft und auf das jeweilige ethische Urteil hin bezogen einen christlichen Sinnhorizont dar, der eine kritisierende, stimulierende und integrierende Funktion und Wirkung besitze.[[3]](#footnote-3)

Konträr dazu stehen Ansätze, die das christliche Proprium hervorheben und dieses z. B. in einem durch die Offenbarung zugänglichen Heilsethos sehen – oder den Glauben gar als „Super-Norm“ funktionalisieren.[[4]](#footnote-4)   
Eine Möglichkeit aus protestantischer Sicht nach dem Proprium einer christlichen Ethik zu fragen, stellt ein Ansatz von Härle dar, der den Unterschied von christlicher zur philosophischen Ethik in den Blick nimmt und betont, dass dieser Unterschied nicht in einer angeblichen Voraussetzungslosigkeit der philosophischen Ethik bestehe, denn auch diese weiß sich bestimmten Sichtweisen auf die Wirklichkeit verpflichtet. Der Unterschied liege vielmehr darin, dass die christliche Ethik auf Grundlage spezifischer, eben christlicher, Voraussetzungen, die Welt betrachtet.[[5]](#footnote-5)   
Hinsichtlich einer evangelischen Ethik spricht Härle von vier Grundüberzeugungen:

* „Die Welt ist Gottes Schöpfung, die dem Menschen zur verantwortlichen Gestaltung anvertraut ist.
* Der Mensch ist zum Ebenbild Gottes geschaffen und hat daher eine unantastbare Würde, die in Gottes Beziehung zu ihm gründet.
* Die ethische Forderung an den Menschen erreicht ihren Höhepunkt im Doppelgebot der Liebe.
* Die ethisch angemessene Motivation zum Tun des Guten ist konsekutiver Art, nämlich Dankbarkeit.“[[6]](#footnote-6)

Zu 2) Zugangsweisen ethischer Urteilsbildung

Ein verbreitetes Schema ethischer Urteilsbildung findet sich in der von Tödt in den 70er Jahren entwickelten „Theorie ethischer Urteilsfindung“.[[7]](#footnote-7)

*Stärken:* Tödts Verdienst war es, die ethische Diskussion zu strukturieren, die Vorgehensweise zu systematisieren und zu differenzieren, sowie Zusammenhänge zu klären. Ebenso deutet er im letzten seiner „Schritte ethischer Urteilsfindung“ implizit auf den hermeneutischen Prozess hin, den eine ethische Urteilsbildung fortwährend vollzieht: Argumente sowie Entscheidungen müssen immer wieder neu und an der konkreten Situation hinterfragt werden

*Probleme*: Die Überprüfung der Verhaltens- und Handlungsalternativen auf der Grundlage verschiedener Normen ist extrem komplex – und damit für SuS nur kaum durchführbar. Zum anderen fehlt eine klare Handlungsorientierung, was jedoch gerade für SuS Ende der Mittelstufe und in der Oberstufe von großem Belang ist: Die Anbindung an die Lebenswelt der Jugendlichen ist ein wichtiges Ziel im kompetenzorientierten Unterricht.

Diese Anbindung soll dadurch verstärkt werden, dass das Ergebnis einer ethischen Urteilsbildung sich in ganz konkret umsetzbaren Handlungen im Bereich der Lebenswelt der SuS niederschlägt. Aus diesem Grund wird hier ein Weg vorgestellt, der versucht die Stringenz zu wahren und auf eine praktikable Umsetzung von Problemlösungen zielt.[[8]](#footnote-8)

Die unten noch darzustellenden entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der SuS legen zudem unterschiedliche Zugangsweisen ethischer Urteilsbildung nahe: Eine mögliche Zugangsweise – man könnte sie „induktiv“ nennen - setzt beim Problem an und versucht anhand einer Diskussion verschiedener Ansätze zu einer Lösung zu kommen. Eine andere Zugangsweise verfährt dagegen eher „deduktiv“, indem sie von einer Problemlösung ausgeht und versucht diese argumentativ nachzuvollziehen, zu stützen und ggf. zu modifizieren. Wir schlagen vor, in der Unterstufe eher deduktiv vorzugehen und erst ab der Mittelstufe das induktive Verfahren sukzessive einzuführen.

**2. Kompetenzbezüge**

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Damit die inhaltsbezogenen Kompetenzen in Klassenstufe 10 nicht zu einem punktuellen, kurzfristigen Lerngegenstand bei einer ethischen Urteilsbildung werden, müssen diese ebenso wie die prozessbezogenen Kompetenzen vertikal vernetzt werden (siehe tabellarischer Überblick Klasse 5 – 10) und entwicklungspsychologisch abgeglichen werden. Im Zentrum dieser vertikalen Vernetzung steht die „ethische Urteilsbildung“, die sich jedoch in Abgrenzung zu anderen Fächern durch eine regelmäßige Anbindung an biblische sowie theologiegeschichtliche Bezugspunkte unterscheidet.

Prozessbezogene Kompetenzen

In der ethischen Urteilsbildung fließen beinahe alle prozessbezogenen Kompetenzen ein: Die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit bei der Problemerfassung und -beschreibung, die Deutungsfähigkeit bei der Überprüfung von Geltungsansprüchen hinsichtlich verschiedener Argumente und Positionen, die Urteilsfähigkeit bei der Bewertung und eigenen Positionsformulierung sowie die Dialogfähigkeit, die sich auch in einer schriftlichen Auseinandersetzung mit möglichen Fragestellungen und Einwänden zeigt.[[9]](#footnote-9)

Dabei sind bei der ethischen Urteilsbildung folgende Fragen zu unterscheiden:[[10]](#footnote-10)

* Worin besteht das zu betrachtende ethische Problem genau?
* Was ist eine mögliche Antwort auf das Problem?
* Ist die Antwort tragfähig, sind die Argumente logisch schlüssig?
* Wie verhalten sich die Argumente zum christlichen Menschenbild?
* Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Antwort?
* Was sind mögliche Begründungen für die Antwort?[[11]](#footnote-11)
* Auf welchen Annahmen beruhen diese Begründungen?
* Wie sind diese Begründungen von mir zu bewerten?[[12]](#footnote-12)
* Welche Argumentationsstützen bieten philosophische und religiöse Wertesysteme?
* Welches eigene Urteil ziehe ich aus den Vorüberlegungen und wie begründe ich es?

**3. Entwicklungspsychologische Hintergründe**

**3.1 Das intuitive Urteil als Grundvoraussetzung ethischen Urteilens**

Eigenes Denken reflektieren zu können ist die Grundvoraussetzung für ethische Urteilsbildung. Ohne diese Selbstreflexion können Überzeugungen nicht rechtfertigt und überprüft werden. Nach Piaget entsteht ein eigenes Werte- und Normensystem erst mit ca. 12 Jahren.[[13]](#footnote-13) Inzwischen ist man sich sicher, dass eine ethische Urteilsbildung schon viel früher stattfindet.

Der erste und auch nicht vorschnell abzuwertende Schritt zur ethischen Urteilsbildung ist das intuitive Urteil. Diese einfache Metakognition ist schon im Alter von ca. 4 Jahren möglich.[[14]](#footnote-14) Es ist ein sich schnell vollziehendes, zum Teil sogar unbewusstes (intuitives) Urteil, welches unsere Handlungsweise im gesamten Leben bestimmt. Oft benötigen wir gar keine kausalen Begründungsketten, sondern ziehen auf Grund unserer Lebenserfahrungen relativ stabile, aber nicht starre Assoziationen zur Begründung und Herleitung eines Urteils heran. Auf der anderen Seite vollziehen auch Intuitionen unbewusst Wege des logischen Schließens und ergänzen dieses an Situationen, in denen der Analogieschluss z.B. zu verschiedenen annehmbaren Alternativen kommt, z.B. durch Rückgriff auf Lebenserfahrung und Prägungen kultureller oder ästhetischer Art.[[15]](#footnote-15)   
SuS in der Mittelstufe neigen teilweise stark zu intuitiven und damit auf den ersten Blick wenig reflektierten Urteilen. Aber Bayer warnt hier vor einer vorschnellen Abwertung dieses intuitiven Urteils:

„Wenn wir in der Lage sind, Schlüsse ganz intuitiv und ohne großen Aufwand zu ziehen, warum sollen wir uns dann auf die umständliche Formulierung von Argumenten einlassen? Führen unsere blitzartig-intuitiven Schlüsse uns überhaupt jemals in die Irre? Sind sie dem hölzernen Räderwerk rationaler Argumentation nicht vielmehr meistens überlegen? Wissen wir nicht ‚aus dem Bauch‘ viel besser, was wahr und richtig ist? […] Und haben wir nicht immer wieder erfahren, dass wir mit Argumenten meist doch nur das stützen und rechtfertigen, was wir ohnehin schon längst glauben und wollen? […]  
Dazu kommen kulturelle, politische und soziale Rahmenbedingungen, die Argumentationen beeinflussen oder gar leiten: In beinahe jeder Gesellschaft gibt es Normen und Überzeugungen, die nicht in Zweifel gezogen werden dürfen. […]  
Darüber hinaus wird nur derjenige argumentieren, der nach entsprechender Erziehung und Bildung fähig und motiviert ist, Behauptungen und Normen zu begründen oder anzugreifen. Wer dagegen gelernt hat, seinen Vorteil in Glauben, Gehorsam oder Schweigen zu suchen, der wird ebenso wenig zur Argumentation neigen wie derjenige, der sein Leben nach den Wertebotschaften und Moden der Konsumgesellschaft und ihrer Medien ausrichtet.“[[16]](#footnote-16)

Aus oft stark reduzierten schriftlichen Leistungen der SuS der Mittelstufe sollte man daher nicht sofort auf mangelnde Reflexions- und Urteilsfähigkeit schließen. Dies ist nicht zwingend die Ursache. Vielmehr sollte den SuS mehr Sicherheit bei der Verbalisierung ihres intuitiven Urteils gegeben werden. Hilfreich ist es den SuS ein Vorgehensschema für das ethische Urteilen als „hilfreiches Geländer“ an die Hand zu geben.

Dieses Schema bietet zusätzlich einen zweiten Vorteil. Intuitive Prozesse unterliegen einer emotionalen und affektiven Störbarkeit, und es gilt sich dieser bewusst zu werden und sie zu reduzieren.[[17]](#footnote-17) Mit diesem Schema ist es möglich die intuitiv ablaufenden Prozesse einer Reflexionsphase zu unterziehen.

**3.2 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen**

In der Struktur der *Begründung* (ethischer) Problemfälle unterliegen die SuS altersgemäßen entwicklungspsychologischen Besonderheiten. Dabei besteht in der Forschung aktuell noch Uneinigkeit, ob es sich beim ethischen Urteilen um einen domänenspezifischen oder einen domänenübergreifenden Aspekt handelt.

Der Nutzen der domänenübergreifenden Theorien liegt in einer klaren Stufenzuweisung und damit einer klaren Möglichkeit der Lernstandserhebung. Da der entwicklungspsychologische Stand sowie soziale Faktoren die ethische Urteilsbildung dominieren, ist es wichtig, nicht die Begründungsbezüge, die ja entwicklungsabhängig sind, sondern rein die Argumentationsstruktur zu bewerten. Bezüglich der Beurteilung und Messbarkeit einer Argumentationsfertigkeit sei hier nur exemplarisch auf die für den Unterricht relevanten Argumentations- und Begründungsstufen nach Kohlberg verwiesen:[[18]](#footnote-18)

**Präkonventionell:**

**Stufe I:** Orientierung bei der Beurteilung an Strafe und Gehorsam auf dem Hintergrund der Vermeidung von Sanktionen [*egozentrische Perspektive*].  
**Stufe II:** Orientierung an Belohnungen und Gefälligkeiten („wie du mir – so ich dir“) sowie Konformität im Sinne eines naiven instrumentellen Hedonismus [*abgleichende Perspektive*].

**Konventionell:**

**Stufe III:** Orientierung an guten Beziehungen, Vermeidung von Missbilligung und Abneigung (z.B. der Peer Group oder des Lehrers) bei der Suche nach Anerkennung [*Perspektive des Gefallens*].

**Stufe IV:** Orientierung an der Aufrechterhaltung von Regeln, Gesetzen und Autoritäten, um Schuldgefühle oder Kritik zu vermeiden [*Perspektive des sozialen Systems*].

**Postkonventionell:**

**Stufe V/ VI**: Orientierung aus dem Blickwinkel eines „Vertrages“/ allgemeinen Rechtesystems bzw. einer universellen Moral [*Perspektive aller rationalen Subjekte*]. Diese Stufen fallen jedoch in Klasse 10 und in der Kursstufe mit < 3% kaum ins Gewicht.

Insgesamt kann jedoch durch geschickte philosophierende / theologisierende Fragestellungen die nächste Stufe in dieser domänenübergreifenden Theorie angebahnt werden. Aus diesem Grunde ist es für einen längerfristigen Erfolg hinsichtlich des aufbauenden Lernens hilfreich, dem häufig zugrundeliegenden intuitiven und unterbewussten Urteil zu einer Struktur zu verhelfen, auf die zurückgekommen werden kann (aber nicht muss) und an die später angeknüpft werden kann.

Aus der Perspektive einer domänenspezifisch orientierten Entwicklungspsychologie[[19]](#footnote-19) gibt es allerdings kein domänenlosgelöstes, übergreifendes einheitliches Argumentations- und Urteilsschema. Bereits ab dem zweiten Lebensjahr bildet sich die Fähigkeit zur Kategorisierung und später zu einem impliziten Verständnis kausaler Zusammenhänge domänenspezifisch heraus. Bleiben einzelne Bereiche mancher Wissensdomänen noch „naiv“ und „intuitiv“, so können Argumentationsschemata in anderen Wissensdomänen bereits differenziert und durch Beobachtungen, Assoziationen und z.T. expertenhaftes Vorwissen (z. B. über Ursprung, Leben und Ende der Dinosaurier) auf höherer Ebene erfolgen.[[20]](#footnote-20)

Die kognitive Aktivität und Bereitschaft ist eindeutig vom Vorwissen der Domänen abhängig. Dennoch können domänenlosgelöste Schemata domänenspezifisch genutzt werden. Die Herausforderung an die Pädagogik und Didaktik ist es damit, die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten domänenspezifisch zu stützen und neue Fertigkeiten anzulegen (z. B. die gezielte Verwendung von Beispielen, Belegen, etc. zur Stützung von Argumenten).[[21]](#footnote-21) Das bereits oben aufgeführte „Geländer“ kann auch SuS domänenspezifisch zur Seite gestellt werden und sie durch gezielte Anwendung in konkreten Fallbeispielen im Unterricht stärken. Zugleich hilft es Fertigkeiten anzulegen, welche in der Regel noch nicht vorhanden sind.

**4. Ethisches Argumentieren als Herausforderung**

Erfahrungsgemäß fällt es vielen SuS schwer, eine Behauptung klar durch Argumente zu untermauern – und ebenso, sich auf Argumentationen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler konstruktiv einzulassen. Allerdings lässt sich für den Schulunterricht nicht auf eine praktikable allgemeingültige Argumentationstheorie zurückgreifen, die es den SuS ermöglicht, prägnant und schlüssig ihre Argumente zu formulieren.**[[22]](#footnote-22)**

Ein sehr elementarisiertes Argumentationsschema, auf dem auch später in Klasse 9/10 das Unterrichtsfach Deutsch aufbaut, besteht in der folgenden Struktur:

**These (Behauptung):** Der Religionsunterricht ist wichtig für die Schule,

**Argument (Begründung):** weil man im Religionsunterricht einen anderen Blickwinkel auf die Dinge hat als in vielen sonstigen Fächern,

* **Stütze 1:** … *denn* der Mensch wird hier nicht nur als biologisches Lebewesen, sondern in seiner Beziehung zu Gott gesehen,
* **Stütze 2:** … *so werden z.B.* im Religionsunterricht auch bestehende Verhaltensweisen zum Doppelgebot der Liebe in Beziehung gesetzt.

Es wird also eine These von verschiedenen Argumenten untermauert, die selbst wiederum von Aussagen gestützt werden. Als auch für jüngere SuS gut verstehbares und einprägsames Bild verdeutlichen wir dies an der Metapher einer „Brücke“ (siehe B 3.2).

Zentrale Aufgabe in einer Argumentation ist es also, die Argumente glaubhaft zu stützen. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen:

* Durch einen Hinweis auf einen kausalen Schluss,
* durch ein Gedankenexperiment,
* durch einen Hinweis auf mögliche Folgen
* durch eine Rückführung auf Absurdes/ Unpassendes
* durch einen Vergleich mit etwas Ähnlichem (Analogieschluss)
* durch einen Verweis auf Normen und Werte, Mittel und Zwecke, Rechte, Regeln/ Gebote, Fehlschlüsse, …
* durch Belege, wie z.B. Zitate oder Bibelstellen.

**Kriterien für die Beurteilung von Argumenten:**

* Wie tragfähig ist das Argument?

Ist z. B. der Wahrheitsanspruch haltbar, oder handelt es sich um Allaussagen (alle, jeder, …)?

Finden sich Fehlschlüsse, z. B. falsche logische Implikationen, Äquivokationen oder Autoritätsargumente? Diese machen evtl. eine Argumentation glaubwürdiger, geben jedoch keinen Hinweis auf Richtigkeit.

* Wie präzise ist das Argument?

Sind Begriffe klar definiert? Muss man einen Begriff hinsichtlich Bedeutung und Intention differenzieren (z. B. Freiheit – aus neurologischer, juristischer, philosophischer und theologischer Sicht)?

**Bewertungskriterien für ethisches Urteilen:**

Ein ethisches Urteil erfolgt als Gesamtreflexion auf ein bestimmtes ethisches Problem. Bei einem ethischen Urteil werden verschiedene Argumente aufeinander bezogen, unter Umständen verschiedene Denkrichtungen klassifiziert, dabei sowohl die Stärke der Argumente wie auch das Verhältnis der Argumente zueinander bewertet, und es mündet am Ende in ein begründetes Urteil. Dabei erweitert das ethische Urteilen im RU eine rein philosophisch-ethische Ausrichtung des Argumentierens, indem stärker als dort das ethische Problem auch zu Überzeugungen des Glaubens, biblischen Inhalten bzw. theologischen Positionen in Beziehung gesetzt wird. Dabei hängt es beim ethischen Urteilen immer davon ab, von welchem Ausgangspunkt argumentiert wird, denn ein ethisches Urteil ist auch immer abhängig von dem jeweiligen Blick auf die Welt.

Somit stehen folgende Bewertungskriterien für ein ethisches Urteil im Vordergrund:

* Aufbau und Stringenz der Darstellung
* Stimmigkeit der Darstellung
* Klarheit der Argumentation/ Gedankenführung
* Reflexionsniveau:
  + Quantität der Argumente
  + Stärke der Argumente
  + stimmige Anwendung von Modellen ethischer Urteilsbildung
* Qualität der begründeten Positionierung/ der Begründung des eigenen Urteils

**Literatur:**

*Bayer, Klaus*: Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse; in: Schlobinski, Peter (Hrsg.): Studienbücher zur Linguistik; Band 1; 2. Auflage; Göttingen 2007.

*Berk, Laura E.; Schönpflug, Ute (Bearb.)*: Entwicklungspsychologie, 5. aktualisierte Auflage; München 2011.

*Bleisch, Barbara; Huppenbauer, Markus*: Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis; 2. Auflage; Zürich 2014.

*Brüll, Hans-Martin; Bohlken, Eike (Hrsg.)*: Autonomie in Beziehung. Zur Ethik von Sozialunternehmen mit christlichem Anspruch; Freiburg im Breisgau 2009.

*Brüll, Hans-Martin; Schmid, Bruno*: Ethische Urteilsbildung in kirchlichen Sozialunternehmen, in: Brüll, Hans-Martin; Bohlken, Eike (Hrsg.): Autonomie in Beziehung. Zur Ethik von Sozialunternehmen mit christlichem Anspruch; Freiburg im Breisgau 2009; S. 245 – 303.

*Graf, Friedrich W.*: Theonomie. Fallstudien zum Integrationsanspruch neuzeitlicher Theologie; Gütersloh 1987.

*Härle, Wilfried*: Ethik; Berlin–New York 2011.

*Höffe, Otfried*: Bemerkungen zu einer Theorie sittlicher Urteilsfindung (H. E. Tödt); in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 22 (1978), S. 181 – 187.

*Huber, Wolfgang*: Ethik. Die Grundfragen unseres Lebens von der Geburt bis zum Tod; München 2013.

*Huber, Wolfgang; Meireis, Torsten; Reuter, Hans-Richard (Hrsg.)*: Handbuch der Evangelischen Ethik; München 2015.

*Kuhn, Deanna*: The skills of argument; 2. Auflage; Cambridge 1994.

*Pfeifer, Volker*: Ethisch argumentieren. Eine Anleitung anhand von aktuellen Fallanalysen; Braunschweig – Paderborn – Darmstadt 2009.

*Pfister, Jonas*: Werkzeuge des Philosophierens; Stuttgart 2013.

*Rendtorff, Trutz*: Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie; Band I; in: Andresen, C.; Jetter, W.; Joest, W. (et al) (Hrsg.): Theologische Wissenschaft. Sammelwerk für Studium und Beruf; Band 13,1; 2. überarbeitete und erweiterte Auflage; Stuttgart – Berlin – Köln 1990.

*Reuter, Hans-Richard*: Grundlagen und Methoden der Ethik; in: Huber, W.; Meireis, T.; Reuter, H.-R. (Hrsg.): Handbuch der Evangelischen Ethik; München 2015, S. 9 - 123.

*Tödt, Heinz Eduard*: Versuch einer Theorie ethischer Urteilsfindung; in: Zeitschrift für evangelische Ethik 21 (1977), S. 81 – 93.

1. Findet das erste stärker in katholischer Moraltheologie, z.B. bei Alfons Auer (vgl. Brüll, H.-M.; Schmid, B.: ethische Urteilsbildung, S. 249-276), so findet der zweite Ansatz in der calvinistischen Tradition und bei Tillich Anklang. Vgl. Graf, F. W.: Theonomie*.*  [↑](#footnote-ref-1)
2. Brüll, H.-M.; Schmid, B.: ethische Urteilsbildung, S. 248. [↑](#footnote-ref-2)
3. *Integrierend*, indem Formen des weltlichen Ethos und der autonomen Vernunft auch als hilfreich für die christliche Existenz herangezogen werden. *Kritisierend*, da durch den Glaubenshorizont säkuläre ethische Konzeptionen z.B. bezüglich des zugrundeliegenden Menschenbildes hinterfragt werden. *Stimulierend*, weil durch den Glaubenshorizont auch Fortschritte im sittlichen Bewusstsein und in sozialen Strukturen angeregt werden. Vgl. ebd., S. 260f. [↑](#footnote-ref-3)
4. So werden heute drei Grundmodelle christlicher Ethik unterschieden: Zwei Subordinationsmodelle, nämlich zum einen die Überordnung der Ethik über die Dogmatik (E. Troeltsch; Kulturprotestantismus) und entgegengesetzt die Unterordnung der Ethik unter eine strikt offenbarungstheologisch begründete Dogmatik (K. Barth). Dazwischen stehen verschiedene Koordinationsmodelle (z. B. F. Schleiermacher), die einen Ausgleich anstreben. Bei diesen dient die Lebenswirklichkeit dem Glauben als Deutungsgegenstand, während zugleich sich die Ethik um die Umsetzung von Impulsen des Glaubens in die Wirklichkeit hinein beschäftigt. Vgl. hierzu Reuter, H.-R.: Grundlagen; S. 22ff. Vgl. hierzu auch Brüll, H.-M.; Schmid, B.: ethische Urteilsbildung, S. 252, 260, 266. [↑](#footnote-ref-4)
5. Vgl. Härle, W.: Ethik, S. 27f (Layout leicht verändert). [↑](#footnote-ref-5)
6. Ebd., S. 135. [↑](#footnote-ref-6)
7. Dabei unterscheidet Tödt sechs Schritte: *Problemfeststellung* – *Situationsanalyse* – *Suche nach Handlungs-/ Verhaltensalternativen* – *Prüfung der Normen* – *Urteilsentscheid — Rückblickende Kontrolle auf Angemessenheit und Stringenz*. Vgl. Tödt, H. E.: Theorie ethischer Urteilsfindung, Seite 83. [↑](#footnote-ref-7)
8. Vgl. hierzu auch die auf Tödt verfasste Antwort und philosophische Weiterführung von Ottfried Höffe: ders.: Theorie sittlicher Urteilsfindung, S. 181-187. Höffe legt gerade auf die konkrete Umsetzung ein besonderes Gewicht. Außerdem sei hier auf den Ansatz von Barbara Bleisch und Markus Huppenbauer verwiesen, der speziell die Gewichtung der Argumente, sowie die konkrete Umsetzbarkeit der Handlungen in einem 3 Stufigen Modell (*Fallanalyse – Problemanalyse – Prozess der argumentativen Urteilsfindung*) ins Zentrum rückt. Ähnlich verfährt auch ein Schema von Dietmar Mieth (1993), welches Auers Ansatz weiterführt: Bewusstmachen des Vorverständnisses – Kenntnis der einschlägigen Sachverhalte – Prüfung von Sinnorientierung und Werten – Rationalisierung der Alternativen und Abwägen von Prioritäten. Vgl. hierzu Brüll, H.-M.; Schmid, B.: ethische Urteilsbildung, S. 276. [↑](#footnote-ref-8)
9. Da es dabei auch immer um eine Auseinandersetzung mit und Darstellung von religiös bedeutsamen Inhalten sowie um Verhalten in religiös bedeutsamen Situationen geht, ist letztendlich ebenso die Gestaltungsfähigkeit inkludiert. [↑](#footnote-ref-9)
10. Dies folgt eng dem Schema von Pfister, J.: Werkzeuge, S. 13. [↑](#footnote-ref-10)
11. Hierbei sind im Sinne der prozessbezogenen Kompetenz 2.3.1 deskriptive von normativen Aussagen zu unterscheiden. [↑](#footnote-ref-11)
12. Hier könnte im Anschluss an die inhaltsbezogene Kompetenz 3.2.2 (2), Klasse 7/8, auch der Gewissensbegriff als Überprüfungsinstanz eine Rolle spielen. [↑](#footnote-ref-12)
13. Vgl. Kuhn, D.: argument, p. 17, 214. [↑](#footnote-ref-13)
14. Vgl. Berk, L.: Entwicklungspsychologie, S. 318f. Ab 2 Jahren können Kinder Emotionen und Wünsche anderer erkennen und sind sich eigenen Denkens bewusst. Zwischen drei und vier Jahren beginnen sie diese zu reflektieren. Ab vier Jahren vermögen sie auch, falsche Denkhypothesen zu verbalisieren und Folgen zu erkennen. Dabei ist zum einen eine Korrelation von Metareflexion und Sprachvermögen nachgewiesen, zum anderen gibt es einen Zusammenhang zwischen der Unterdrückung eigener Affekte zu dem Verständnis für Fehlannahmen, der Grundlage für selbstreflektiertes Denken und Urteilen (ebd., S. 319). [↑](#footnote-ref-14)
15. Bayer, K.: Argument, S. 21ff. [↑](#footnote-ref-15)
16. Ebd., S.19f. [↑](#footnote-ref-16)
17. Vgl. ebd., S. 28ff. [↑](#footnote-ref-17)
18. Vgl. Büttner, G.; Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie, S. 19. [↑](#footnote-ref-18)
19. Vgl. hierzu https://lehrerfortbildung-bw.de/u\_gewi/religion-ev/gym/bp2016/fb4/3\_hilfen/4\_stand/05\_domai.html [↑](#footnote-ref-19)
20. Vgl. Büttner, G.; Dieterich, V.-J.: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, S. 25-36. Obwohl viel Hoffnung in domänenspezifische Ansätze und Erklärungsversuche bei der Argumentations- und Urteilsfähigkeit gelegt wurde, so stehen dokumentierte, unwiderrufliche Beweise für entwicklungsabhängige „Wechsel“ im kognitiven Denken noch immer aus. Während manche Vertreter (so z.B. Carvey und Keil) noch auf die Möglichkeit von domänenübergreifenden Strategien hinweisen, so scheinen „cross-domain cognitive strategies“ nach neueren Forschungen nicht nur unbedeutend zu sein, sondern überhaupt nicht zu existieren. Vgl. hierzu Kuhn, D.: argument, p. 278f. [↑](#footnote-ref-20)
21. Vgl. ebd., p. 280f, 291f. [↑](#footnote-ref-21)
22. Moderne Lehrwerke verweisen hier auf den auf Aristoteles zurückgehenden Syllogismus als Argumentationsform (vgl. hierzu Pfister, J.: Werkzeuge, S. 20f,93-110, 120-143). Jedoch ist dieses folgerichtige Schließen für SuS – ebenso wie auch für viele Studentinnen und Studenten – aufgrund der Komplexität praktisch kaum durchführbar. Häufig wird in Unterrichtswerken daher auch auf das sogenannte Toulmin-Schema zurückgegriffen, bei dem die Stützen zusätzlich gefestigt werden. Vgl. Pfeifer, V.: Ethisch argumentieren, S.20ff. [↑](#footnote-ref-22)