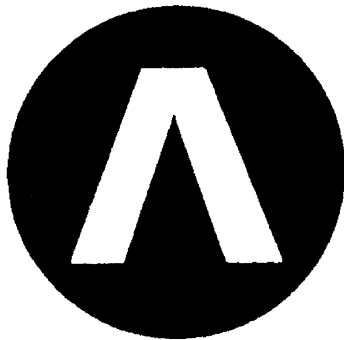


# Ethikunterricht in diakonischen Bildungseinrichtungen (Alten- und Krankenpflegeschulen)

Dokumentation und Materialien  
zum Workshop  
der Diakonischen Akademie Deutschland



herausgegeben von Arnd Götzelmann

*DWI-Info Sonderausgabe*

Diakoniewissenschaftliches Institut  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

# **Ethikunterricht in diakonischen Bildungseinrichtungen**

DWI-Info / Forum Materialien Informationen

Sonderausgabe

ISSN 0949-1694

**Ethikunterricht in diakonischen Bildungseinrichtungen  
(Alten- und Krankenpflegeschulen)**  
Curricula, Lehrmaterialien, Aufgabenstellungen  
einer Didaktik ethischer Bildung

**Dokumentation und Materialien**  
zum Workshop  
der Diakonischen Akademie Deutschland  
in Berlin vom 28. bis 30.10.1999

herausgegeben von Arnd Götzelmann

*DWI-Info Sonderausgabe*

Diakoniewissenschaftliches Institut  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Heidelberg 2000

*DWI-Info Sonderausgabe*

Das DWI-Info / Forum Materialien Informationen ist ein studentisch verantwortetes Informationsblatt, das jährlich über die Arbeit am Diakoniewissenschaftlichen Institut und mit der Arbeit zusammenhängende Schwerpunkte berichtet.

**Ethikunterricht in diakonischen Bildungseinrichtungen  
(Alten- und Krankenpflegeschulen).**

Curricula, Lehrmaterialien, Aufgabenstellungen einer  
Didaktik ethischer Bildung.

Dokumentation und Materialien zum Workshop  
der Diakonischen Akademie Deutschland  
in Berlin vom 28. bis 30.10.1999

herausgegeben von Arnd Götzelmann,  
Diakoniewissenschaftliches Institut  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,  
Heidelberg 2000

(DWI-Info Sonderausgabe)

ISSN 0949-1694

© 2000 DWI-Verlag, Heidelberg  
Selbstverlag des Diakoniewissenschaftlichen Instituts  
der Universität Heidelberg  
Karlstr. 16, 69117 Heidelberg

Satz und Layout: Arnd Götzelmann  
Druck und Bindung: Baier Copierservice GmbH, Mönchhofstr. 3, 69120 Heidelberg

ISSN 0949-1694

## INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort .....	6
<b>I. Dokumentation des Workshops .....</b>	<b>7</b>
Programmübersicht .....	8
<i>Arnd Götzelmann</i> Einführung in das Thema .....	9
<i>Liselotte Lindner</i> Denkanstöße zum Ethikunterricht in der pflegerischen Ausbildung .....	13
<i>Christel Mayer</i> „manchmal“-Andacht .....	22
<i>Heinz Schmidt</i> Modelle ethischen Denkens in Philosophie und Theologie .....	25
<i>Heinz Schmidt</i> Ethikunterricht – Grundlagen und didaktische Ansätze .....	38
<i>Arnd Götzelmann</i> Andacht über Lukas 5,17-26: Hilfe für den Gelähmten und Anstöße zu einer diakonischen Unternehmenstheologie .....	51
<i>Anja Walter</i> Ethik und die Entwicklung von Curricula in Pflegeausbildungen .....	54
<i>Arnd Götzelmann</i> Zehn Thesen zum Ethikunterricht in der Alten- und Krankenpflegeausbildung .....	67
Literatur .....	69
Verzeichnis der ReferentInnen .....	72
<b>II. Unterrichtsmaterialien .....</b>	<b>73</b>

## VORWORT

Die Diakonische Akademie Deutschland und das Diakoniewissenschaftliche Institut der Universität Heidelberg begannen im Jahre 1998 Ideen für eine Fortbildungstagung zu entwickeln, die sich mit Grundfragen des Ethikunterrichts in diakonischen Bildungseinrichtungen, insbesondere der Alten- und Krankenpflegeschulen, beschäftigen sollte. Den Unterrichtenden und den für diese Ausbildungseinrichtungen Verantwortung Tragenden sollte ein Angebot eröffnet werden, das zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Ethikunterrichtes beitragen würde. Ausgehend von sich verschärfenden ethischen Entscheidungskonflikten in der Praxis der Kranken- und Altenpflege zielte das Konzept des geplanten Workshops darauf, grundlegende Themen einer Didaktik ethischer Bildung für die diakonischen Ausbildungsgänge in der Alten- und Krankenpflege aufzugreifen, durch Fachreferate zu vertiefen und im Austausch von Lehrmaterialien und Unterrichtserfahrungen einen Beitrag zur Curriculumentwicklung des Ethikunterrichts zu leisten.

Der mit 25 Teilnehmenden ausgebuchte Workshop fand vom 28. bis 30. Oktober in Berlin statt. Auch in seinem Verlauf stieß er auf eine gute Resonanz. Dabei wurde bald der Wunsch der Teilnehmenden artikuliert, die gehörten Vorträge in schriftlicher Form zu erhalten und die während des Workshops vorgestellten Unterrichtsmaterialien für alle zugänglich zu machen. Von diesen Anregungen bis zur vorliegenden Dokumentation war es kein weiter Weg. Wir veröffentlichen diese Dokumentation für die Workshop-TeilnehmerInnen und bieten sie auch anderen Menschen an, die mit Ethikunterricht in der Pflegeausbildung zu tun haben.

Möglich wurde diese Zusammenstellung durch die Unterstützung der ReferentInnen der Tagung und durch die verantwortliche Dozentin der Diakonischen Akademie Deutschland, Frau Christel Mayer. Korrektur lasen Frau Ulrike Barth-Fornoff und Frau Iris Reuter. Die Verantwortlichen der Redaktion des DWI-Infos namentlich Herr Volker Herrmann und der Direktor des Diakoniewissenschaftlichen Instituts Herr Professor Dr. Dr. Theodor Strohm standen beratend zur Seite. Ihnen allen gilt der herzliche Dank.

Die als Sondernummer des DWI-Infos erscheinende Dokumentation gliedert sich in zwei Teile. Voran steht der Teil, in dem die Vorträge und Andachten des Workshops, z.T. in Überarbeitung, sowie Thesen und Literaturliste aufgenommen sind. Der Aufbau dieses Teils entspricht dem Tagungsverlauf. Im zweiten Teil finden sich Unterrichtsmaterialien für das Fach Ethik in der Alten- und Krankenpflege, die uns die WorkshopteilnehmerInnen dankenswerterweise zum Abdruck zur Verfügung gestellt haben. Sie versuchen, das nicht allzu üppige Angebot der Hilfsmittel für dieses so wichtige Fach zu ergänzen.

Der vorliegende Band will Impulse für die Profilierung des Ethikunterrichts in der diakonischen Ausbildung geben, den interdisziplinären Diskurs zu ethikdidaktischen Fragen anregen und Hilfen für die Unterrichtspraxis in diesem Fach zur Verfügung stellen.

## I. TEIL - DOKUMENTATION DES WORKSHOPS



## PROGRAMMÜBERSICHT

### Workshop

Ethikunterricht in diakonischen Bildungseinrichtungen – Curricula, Lehrmaterialien, Aufgabenstellungen einer Didaktik ethischer Bildung

Kurs-Nr. 98, Berlin, 28.-30. Oktober 1999

### Donnerstag, 28.10.1999

bis 14.30 Uhr Anreise und Belegung der Zimmer

14.30 Uhr Stehkaffee

15.00 Uhr Begrüßung und Einführung in das Thema der Tagung: Dozentin Christel Mayer, Pfarrer Dr. Arnd Götzelmann

15.30 Uhr Vorstellung der Teilnehmenden

16.30 Uhr Impulsreferat mit Aussprache: Denkanstöße zum Ethikunterricht in der pflegerischen Ausbildung – Erfahrungen aus der Praxis und Hinweise zur Fachdidaktik, Pfarrerin Liselotte Lindner, Wiss.Ass., Diakonische Schwester, Augustana-Hochschule Neuendettelsau

18.30 Uhr Abendessen

### Freitag, 29.10.1999

bis 9.00 Uhr Frühstück

9.00 Uhr Andacht (C. Mayer)

9.15 Uhr Grundsatzreferat: Modelle ethischen Denkens in Philosophie und Theologie, Prof. Dr. Heinz Schmidt, Universität Heidelberg

11.00 Uhr Workshopgespräch/kollegiale Fachberatung: Wie unterrichte ich Ethik? – Chancen und Tücken der Unterrichtspraxis: ein Austausch von Lehr- und Lernerfahrungen sowie Unterrichtsmaterialien

13.00 Uhr Mittagessen

14.00 Uhr Ausstellung und Besprechung von Unterrichtsmaterialien, Lehrbüchern u.a.

15.00 Uhr Kaffee

15.30 Uhr Vortrag mit Diskussion: Ethikunterricht – Grundlagen und didaktische Ansätze, Professor Dr. Heinz Schmidt, Universität Heidelberg

18.00 Uhr Abendessen

### Samstag, 30.10.1999

bis 9.00 Uhr Frühstück

9.00 Uhr Andacht (A. Götzelmann)

9.15 Uhr Impulsreferat mit Aussprache: Ethik und die Entwicklung von Curricula in Pflegeausbildungen, Dipl.-Pflegepädagogin Anja Walter, Humboldt-Universität Berlin

11.20 Uhr Rück- und Ausblick: Was nehme ich mit für meine persönliche Didaktik im Fach Ethik? Wie können die offenen Fragen und Aufgaben zukünftig bearbeitet werden?

12.30 Uhr Kommentierung der Workshopergebnisse und Überlegungen zur Weiterarbeit, Dr. Arnd Götzelmann

13.00 Uhr Mittagessen (auf Wunsch)/Abreise

## EINFÜHRUNG IN DAS THEMA

Der Ethikunterricht in diakonischen Ausbildungseinrichtungen der Alten- und Krankenpflege steht vor einer sich schnell verändernden Ausgangslage, die bestimmt wird von den bekannten und neuen Entscheidungszwängen im Gesundheitswesen, von der gegenwärtigen Situation der Krankenpflegeausbildung und von der veränderten Lage der Diakonie als Verband der freien Wohlfahrtspflege im Gefüge des Sozialstaats.

Die Notwendigkeiten für ethisch fundierte Entscheidungen in den Berufen des Gesundheitswesens, insbesondere aber in den Pflegeberufen entstehen durch medizinisch-technische Entwicklungen wie die Intensivmedizin, die Gen- und Biotechnologie, die Transplantationsmedizin und zahlreiche medizintechnische diagnostische Möglichkeiten.

Aber auch die bürokratisch-ökonomischen Rahmenbedingungen in Gesundheitswesen und Pflege haben sich so gewandelt, dass neue ethische Entscheidungszwänge verursacht werden. Man denke nur an die Bürokratisierung des Gesundheitswesens, etwa durch Pflegedokumentationsvorgaben, neue sozialrechtliche Rahmenbedingungen wie das Pflegeversicherungsgesetz oder die ständigen gesundheitsreformerischen Debatten und Gesetzesänderungen, die durch finanzielle Einsparungsziele und veränderte Systemlogiken zu weitreichenderen Güterabwägungen nötigen als früher. Auch die organisatorisch-strukturellen und medizinisch-technischen Rahmenbedingungen etwa des Systems Krankenhaus, der Altenhilfe und auch der ambulanten Pflege und Rehabilitation drängen immer wieder teils zu alltäglichen, teils zu außergewöhnlichen Handlungsentscheidungen im Beruf, die einer vertieften ethischen Reflexion bedürfen.

Hinzu kommen demographische Faktoren, wie die Überalterung der Gesellschaft, die zunehmend multikulturell und multireligiös zusammengesetzte Bevölkerung mit den jeweils zugehörigen Ansprüchen, Bedürfnissen und Problematiken auch für einen pflegerischen Umgang. Die Patientenschaft differenziert sich in jeder Hinsicht, sodass Routine kaum mehr aufkommen kann. Auch wachsender Sinnverlust, soziale Schief lagen wie Arbeitslosigkeit, familiäre Frakturen durch Mobilität und Schnelllebigkeit von Partnerbeziehungen u.ä. stellen die Pflegenden heute vor neue Arbeitsbedingungen, die immer ihre ethischen Implikationen mit sich bringen.

Insgesamt lässt sich ein schneller medizinisch-technischer, sozial- und gesundheitspolitischer sowie globaler gesellschaftlicher Wandel beobachten, der die Pflege verändert und die Pflegenden – wie auch andere Berufsgruppen – zu neuen, oft folgenreichen und u.U. schnell zu treffenden Entscheidungen zwingt. In der pluralistischen Gesellschaft ist ein wachsender Ethikbedarf auszumachen. Mit traditionellen sozial- und berufsethischen Mustern und Rollenvorgaben ist der veränderten Situation längst nicht mehr zu begegnen.

Die Ausgangslage der Krankenpflegeausbildung ist in meiner Sicht durch folgende Charakteristika geprägt: Neben den wenigen und veränderungsbedürftigen rechtlichen Grundlagen der Pflegeausbildung, wie dem Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (KrPflG) vom Juni 1985 und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe der Krankenpflege vom Oktober 1985 gibt es in Deutschland kaum länder- oder einrichtungsübergrei-

fende Standards für die Krankenpflegeausbildung. Insbesondere die Standards für den Ethikunterricht bleiben, abgesehen von Landesregelungen wie beispielsweise in Bayern oder Hessen, weitgehend ungeklärt. Große regionale Regelungsunterschiede finden sich vor. Die Akademisierung der Pflege bedeutet nicht automatisch zugleich ihre ethische Qualifizierung. Jedoch bietet sich durch die zahlreichen neu aufgebauten Studiengänge und auch Forschungseinrichtungen für Pflegewissenschaft, -management und -pädagogik in Deutschland erstmals die Möglichkeit, eine von der medizinischen und theologischen Ethik unabhängige Pflegeethik zu entwickeln. Die gegenüber anderen europäischen Staaten und den USA verspätete wissenschaftliche Vertretung der Pflege an den Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland lässt auch für die Grundlegung der Vermittlung von Ethik in der Pflegeausbildung an Kranken-, Alten- und Kinderkrankenpflegesschulen hoffen. Die Einschätzung der PflegeschülerInnen über die Qualität und Bedeutung des Ethikunterrichts in ihrer Ausbildung zu erheben wäre ebenso wichtig wie die Untersuchung der Selbsteinschätzung der Ethikunterrichtenden. Eine Studie der Schwesternschule der Universität Heidelberg (Lorenz 1996), in der die Befragung von 60 Schülern an fünf Krankenpflegesschulen in Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz ausgewertet wurde, konnte zu ersterem einige erhellende empirische Ergebnisse beisteuern. Die meisten Schüler bewerteten den Stellenwert der Ethik in ihrer Pflegeausbildung sehr hoch: 33,3 % antworteten mit „sehr wichtig“, 56,66 % mit „wichtig“ und 10 % mit „teilweise wichtig“. „Unwichtig“ oder „sehr unwichtig“ wurde der Ethikunterricht von keinem Befragten eingeschätzt. Als Erwartungen an die inhaltliche Gestaltung des Ethikunterrichts benannten (Mehrfachnennungen möglich) 86,7 % als Themenbereich „Bearbeitung menschlicher Krisensituationen und Grenzfragen menschlichen Lebens“, 81,7% „Hilfen zum Umgang mit Patienten und Angehörigen“, jeweils 51,7 % „Orientierungshilfe zum beruflichen Selbstverständnis“ und „Vermittlung von verschiedenen ethischen Ansätzen“, jeweils 35% „Förderung der Kritikfähigkeit“ und „Bearbeitung theologischer Stellungnahmen zu Grenzfragen menschlichen Lebens“ sowie 13,3 % „Vermittlung von seelsorgerlichen Angeboten der Kirche“.

Isolde Lorenz stellt ihre Ergebnisse wie folgt dar:

„Die Hypothese «Der Ethikunterricht in der Krankenpflegeausbildung entspricht nach der vorherrschenden Konzeption nicht den Erwartungen der Schüler» wurde nicht bestätigt. Aus der Studie resultiert, daß der Ethikunterricht in der Krankenpflegeausbildung nach der vorherrschenden Konzeption nur teilweise den Erwartungen der Schüler entspricht. Daraus schließe ich, daß er auch nur teilweise den Anforderungen der Praxis gerecht wird. Die Gründe (warum der Ethikunterricht den Erwartungen der Schüler nicht oder nur teilweise entspricht) sind vorwiegend «oberflächliche Bearbeitung und fehlende Ausführlichkeit» sowie «Zeitmangel». Hinsichtlich des hohen Stellenwerts, den Ethik in der Krankenpflegeausbildung annimmt, lohnt es sich, die Konzeption des Ethikunterrichts auf ihre Effektivität hin zu überprüfen. In dieser Studie habe ich mich – anhand des Kriteriums, ob der Ethikunterricht in der Krankenpflegeausbildung den Erwartungen der Schüler entspricht – damit befaßt, ob der Ethikunterricht in der Krankenpflegeausbildung den Anforderungen der Praxis gerecht wird. Die Erwartungen der Schüler werden durch ihre persönliche Lebenseinstellung, Motive der Berufswahl und die Religionszugehörigkeit mit beeinflusst. Allgemein gesehen wird hauptsächlich folgendes erwartet:

- ausführliche Bearbeitung menschlicher Krisensituationen und Grenzfragen menschlichen Lebens (z.B. Reanimation, Organtransplantation) sowie Hilfen zum Umgang mit Patienten und Angehörigen

- Klinikseelsorger, Psychologen und Lehrer für Pflegeberufe als Dozenten für den Ethikunterricht
- 70 Stunden als Stundenkontingent für den Ethikunterricht, mit Schwerpunkt im zweiten Ausbildungsjahr
- Ethik als eigenständiges Fach und zusätzlich in andere Fächer integriert.

Bezüglich der Unterrichtsinhalte, der Dozenten, der Schwerpunktsetzung im zweiten Ausbildungsjahr und der Integration von Ethik in die Krankenpflegeausbildung entsprechen die Konzepte der Schulen vorwiegend den Erwartungen der Schüler. Im Vergleich des Mittelwertes (als Beispiel verwende ich hier den Median) bzgl. der vorherrschenden Stundenzahl (42,5 Stunden) mit der erwarteten Stundenzahl (70 Stunden) ergibt sich ein Defizit von 27,5 Stunden. Bei der zu niedrig angesetzten Stundenzahl für den Ethikunterricht in den Krankenpflegeschoolen können ethische Konfliktsituationen nur in mangelnder Ausführlichkeit bearbeitet werden. Daraus resultiert, daß die sehr geringe Stundenzahl (42,5 Stunden; für die gesamte Ausbildung sind 1600 Theoriestunden vorgesehen) für den Ethikunterricht erweitert werden sollte. ... Ein angemessener zeitlicher Rahmen ist, meines Erachtens, eine Grundvoraussetzung für eine angemessene Gestaltung des Ethikunterrichts.“ (Lorenz 1996, 46f.)

Sieht man sich in der wissenschaftlichen und didaktischen Literatur zum Ethikunterricht in der Pflege um, so findet man zwar seit wenigen Jahren zunehmend fachwissenschaftliche Grundlegungen zur Ethik in der Pflege, praxistaugliche Unterrichtsmaterialien dagegen, Lehrbücher und Curricula scheinen jedoch wenig verbreitet. Sie bleiben meist der privaten Werkstatt der Ethikunterrichtenden überlassen. Dem breiten Themenspektrum und dem gesellschaftlich erhöhten Ethikbedarf gegenüber stehen nur wenige Unterrichtsstunden in Ethik/Berufsethik/Lebenskunde der verschiedenen Pflegeausbildungen. Meist finden sich Vorgaben von lediglich rund 40 Stunden verteilt auf die gesamte dreijährige Berufsausbildung. Aus dieser Situation der Krankenpflegeausbildung ergibt sich wiederum ein erhöhter Ethikbedarf in der Ausbildung von Pflegenden aber auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pflegelehrenden.

Die spezifische Ausgangslage der Diakonie als Anbieterin von Dienstleistungen in einem neuerdings marktwirtschaftlich ausgerichteten Sozial- und Gesundheitswesen bringt eigene Fragen mit sich. Nach dem Verlust des jahrzehntelang gültigen Prinzips des so genannten „bedingten Vorrangs“ der konfessionellen Träger der Wohlfahrtspflege sehen sich diakonische Einrichtungen der Altenhilfe und des Gesundheitssektors in Konkurrenzsituation zu anderen Anbietern sei es der anderen Wohlfahrtsverbände oder auch kommerzieller Träger gestellt. Budgetierungen tun das Ihrige zu einer nötigen Neuorientierung auf dem „Sozialmarkt“. In diesem neuen Gefüge werden Profilierungs- und Abgrenzungsmechanismen wie die Erstellung und Kommunikation von Leitbildern, Unternehmenszielen, Entwicklung von corporate identities und designs, Werbe- und Öffentlichkeitsmaßnahmen immer wichtiger. Damit wird aufseiten der Diakonie versucht, das Besondere diakonischer Einrichtungen und Angebote gegenüber anderen zu profilieren. Fragen nach diakonischen Leitbildern, evangelischem Profil u.ä. bringen auch die Pflege in diakonischer Trägerschaft zu neuem Nachdenken über die ethischen Traditionen und Eigentümlichkeiten evangelischer Diakonie. Zum Teil wird das als Chance zur Zielklärung und zur innovativen Selbstbesinnung bzw. Veränderung der diakonischen Praxis aufgefasst. Zum Teil gerät man durch diese Prozesse in Aporien, wenn etwa die ökumenisch-interkonfessionelle Zusam-

menarbeit plötzlich von marktwirtschaftlichen Konkurrenzmechanismen ausgehebelt wird.

Ausgehend von diesen Lagen und Entwicklungen ergaben sich für den Workshop drei grundlegende Ziele. Zunächst sollte ein weites Fundament theoretischer und didaktischer Grundlagen für den Ethikunterricht gelegt werden. Ethische Theoriebildung auf der Basis der geschichtlichen Ausprägungen in Philosophie und Theologie sowie die Voraussetzungen einer Didaktik des Ethikunterrichts im Allgemeinen waren zu erarbeiten. Zum Zweiten sollte eine Bestandsaufnahme der Rahmenbedingungen für den Ethikunterricht im Besonderen der Alten- und Krankenpflegeausbildung vorgenommen werden. Die Frage nach geeigneten Curricula, Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern war ebenso zu beantworten wie die Möglichkeiten der Lehrplanentwicklung. Zum Dritten war deutlich, dass es einen Erfahrungsaustausch über die Praxis des Ethikunterrichts in den diakonischen Bildungseinrichtungen der Alten- und Krankenpflege geben sollte, der die teilnehmenden SchulleiterInnen, PflegedozentInnen und PfarrerInnen als Experten ins Gespräch bringen würde. Aus allem sollte sich ggf. ein Aufgabenkatalog für die Weiterarbeit im Bereich der Fortbildung der Ethikunterrichtenden ergeben.

Der Workshop stand für mich unter drei Voraussetzungen. Zum einen ging ich davon aus, dass Ethik einerseits nur interdisziplinär zu betreiben ist, dass andererseits jedoch die Grundsätze und Leitbilder aus der biblischen und kirchlich-diakonischen Tradition heute von großer Bedeutung sind und immer wieder aufs Neue Eingang in die ethische Theorie- und Urteilsbildung finden müssen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass ethische Reflexion und moralische Lebens- bzw. Arbeitshaltungen, dass Ratio und Emotio, kognitive und affektive Aspekte in der Ethik zu integrieren sind. Zum Dritten darf Ethik nicht allein Sache von theologischen oder philosophischen Spezialisten sein, an die man ethische Reflexion und damit auch Urteilsfindung delegiert, sondern Ethik ist theoretische und praktische Aufgabe jeder und jedes Pflegenden.

Für die Workshoptagung ergab sich daraus folgende Systematik. Es wurde bei der Praxisreflexion des Ethikunterrichts und seiner Fachdidaktik mit dem Vortrag von Liselotte Lindner eingesetzt. Die Referate von Heinz Schmidt gaben Einführungen in die Geschichte und Systematik ethischer Theoriebildung sowie in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts im Bildungswesen, der von der allgemeinbildenden Schule dann auf die Pflegeschule zu übertragen war. Ein kollegialer Austausch über Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher und Lehr Erfahrungen wurde an zentraler Stelle eingefügt. Mit dem Referat von Anja Walter über die Lehrplanentwicklung und die fachdidaktischen Rahmenbedingungen des Ethikunterrichts in der Pflegeausbildung und einem darauf fußenden Ausblick schloss der Workshop ab. Meine „Zehn Thesen“, die den Ertrag der Tagung plakativ kommentieren sollten, konnten nicht mehr vorgetragen werden. Sie wurden den Teilnehmenden in schriftlicher Form, die nun in diesem Band vorliegt, in Aussicht gestellt.

Im Folgenden sind die – zum Teil überarbeiteten – Vorträge und Referate sowie Andachten in der Reihenfolge des Programmablaufs dokumentiert.

## DENKANSTÖSSE ZUM ETHIKUNTERRICHT IN DER PFLEGERISCHEN AUSBILDUNG

### Einleitung

Als Dozentinnen und Dozenten für das Fach Ethik sind sie sich darüber im Klaren, wie hilfreich ethische Grundkenntnisse für Pflegende sein können, die sich innerhalb ihres beruflichen Alltags regelmäßig großen ethischen Herausforderungen oder gar ethischen Dilemmata ausgesetzt sehen. Doch wie können ethische Grundkenntnisse sinnvoll vermittelt werden? Ist ethisch verantwortliches Handeln überhaupt zu lehren? Im berufsethischen Unterricht geht es in der Regel um eine systematisch geordnete Reflexion des pflegerischen Alltags und der dort entstehenden ethischen Fragestellungen, um den zu versorgenden Menschen in der ihnen eigenen Würde gerecht zu werden. Das Nachdenken über ethische Fragen in der Ausbildung der Pflegeberufe soll deshalb vor allen Dingen die Voraussetzungen dafür schaffen, den Pflegenden zu einer eigenständigen Entscheidungsfähigkeit zu verhelfen. Mitarbeitende in pflegerischen Berufen sind ständig mit ethischen Herausforderungen konfrontiert und treffen im pflegerischen Alltag – bewusst oder unbewusst – ständig ethische Entscheidungen. Wie aber kann die professionelle Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen im Pflegeberuf am besten gelehrt und gelernt werden? Wie kann der Blick geschärft werden für konkrete ethische Fragen im Alltag und wie kann die Entscheidungsfindung und -begründung für das eigene berufliche Handeln eingeübt werden? Diesen Fragen soll nach einer kurzen Bestandsaufnahme im Folgenden nachgegangen werden.

### I. Bestandsaufnahme

Wo, wie und in welchem Umfang wird Pflegeethik an pflegerischen Ausbildungsstätten unterrichtet? Gibt es dazu Veröffentlichungen?

### Theoretischer Unterricht

#### 1. Der Lehrplan

In der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Krankenpflege von 1985 ist nur ein kleiner Teil der insgesamt 1600 Theoriestunden für berufsethische Inhalte vorgesehen: Für den Fachbereich Berufs-, Gesetzes- und Staatsbürgerkunde sind insgesamt 120 Stunden eingeplant. In diesen Stunden sollen unter anderem folgende Themen unterrichtet werden: Das Gesundheitswesen in Deutschland sowie internationale Organisationen, aktuelle Berufsfragen, arbeits- und berufsrechtliche Regelungen, Unfallverhütung, strafrechtliche Fragen, Arzneimittel- und Betäubungsrecht, Sozialpolitik einschließlich einer Einführung in die Systeme der sozialen Sicherung, die Grundlagen der staatlichen Ordnung Deutschlands, die Wirtschaftsordnung – und neben der Geschichte des Berufs ganz nebenbei noch die Berufskunde im engeren Sinne sowie die Ethik. Ein niederschmetternder Befund! Im bayerischen Lehrplan werden die 120 Stunden für den genannten Fachbereich dann zwar

auf 140 Stunden aufgestockt und davon insgesamt vierzig Stunden für die Ethik angesetzt – verteilt auf drei Ausbildungsjahre ist das aber immer noch nicht sehr beeindruckend.

## 2. Fachliteratur

Auch im Blick auf Veröffentlichungen zu berufsethischen Fragen ergibt sich im Bereich der Pflegeberufe ein schwaches Bild. Lange Zeit suchte man vergebens nach dem eigenständigen Entwurf einer Pflegeethik, der unmittelbar aus der Perspektive eigener pflegerischer Erfahrung entstanden wäre und diese nicht nur marginal erörterte. Inzwischen hat sich jedoch auf diesem Gebiet einiges getan. Es gibt eine ganze Reihe grundlegender Arbeiten, und in den gängigen Pflegezeitschriften – insbesondere in der wissenschaftlichen Zeitschrift für Pflegeberufe aus dem Verlag Huber in Bern/Göttingen – werden immer wieder konkrete ethische Fragestellungen diskutiert. Darin wird nun nicht mehr primär die medizinethische oder die theologische Perspektive der ethischen Fragestellungen in den Blick genommen, sondern auf die direkte Beteiligung der Pflegenden gerade auch bei den so genannten medizinethischen Themen hingewiesen, beispielsweise bei lebensverlängernden Maßnahmen, Organtransplantationen und ähnlichen Fragen. Auch Materialien zur Unterrichtsgestaltung liegen inzwischen zu unterschiedlichsten Themen vor.

## 3. Schwierigkeiten und Möglichkeiten des berufsethischen Unterrichts

Als schwierig für die Gestaltung des Ethikunterrichts beurteilen viele haupt- und nebenberufliche DozentInnen die engen Zeitvorgaben für den Ethikunterricht. Andererseits heben sie die Freiheit von einer Benotung im Fach Ethik als sehr positiv hervor. Die Unterrichtsstunden zu ethischen Themen werden damit durchweg als Chance betrachtet, auch sehr persönliche Fragen der SchülerInnen anzusprechen. Die besprochenen Themen sind dementsprechend vielfältig. Wo immer möglich wird versucht, die einzelnen Unterrichtsstunden zu „Ethiktagen“ oder zu größeren Unterrichtseinheiten zusammenzufassen, um die umfangreichen Themenbereiche möglichst konzentriert bearbeiten zu können. An manchen Schulen hat sich auch die Methode des „teamteaching“ bewährt: Die Lehrkraft für Krankenpflege gestaltet den Ethikunterricht zum Beispiel zusammen mit einem/einer TheologIn. Insgesamt ergibt sich als Ergebnis der Gespräche mit Lehrenden an pflegerischen Ausbildungsstätten, dass im vorgegebenen zeitlichen Rahmen mit großem persönlichen Einsatz viele wichtige Themen der Ethik in der pflegerischen Ausbildung behandelt werden. Die Einübung in die eigene Entscheidungskompetenz und in die Fähigkeit zu argumentierender Kommunikation scheint jedoch eher selten zu erfolgen, ja oftmals nicht einmal als Ziel vor Augen zu stehen.

## Praktische Ausbildung

### 1. Die Hierarchie

Eine Schwierigkeit, die sich für den ethischen Diskurs innerhalb der pflegerischen Praxis stellt, ist die traditionelle Abhängigkeit der Pflegenden vom in der Hierarchie höher stehenden Mediziner. Gerade durch die untergeordnete Position Pflegenden im Berufsalltag und ihre daraus resultierende Abhängigkeit von ethischen Entscheidungen anderer, etwa bei der Information von Patienten über infauste Prognosen oder bei der Beendigung einer

Therapie von komatösen Menschen entstehen für Pflegende oft ethische Dilemmata, soweit sie im konkreten Fall eine andere Meinung vertreten, diese Position aber aufgrund ihrer untergeordneten Stellung in der Krankenhaushierarchie nicht durchsetzen können.

## 2. Die Ökonomie

Auch die zunehmende Dominanz betriebswirtschaftlicher Argumente beispielsweise vonseiten der Verwaltung bringt Pflegende immer häufiger in Entscheidungsnöte. Dadurch ist es vielerorts den Pflegenden nicht mehr oder nur noch mit Einschränkung möglich, die PatientInnen oder BewohnerInnen „nach allen Regeln der Kunst“ zu versorgen. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Pflegende als die „rund-um-die-Uhr“ anwesende Berufsgruppe gerne von vielen Seiten innerhalb der Institution Krankenhaus „in die Pflicht genommen“ wird – ihre Einflussmöglichkeiten in die Organisation der Institution sind jedoch immer noch zu gering.

## 3. BerufsanfängerInnen

In die schwierige Praxissituation hinein werden die SchülerInnen der Pflegeberufe mehr oder weniger unvorbereitet gestellt. Trotz des in den letzten Jahren verstärkten Einsatzes von Praxisbetreuern sind die SchülerInnen wie auch die BerufsanfängerInnen vielerorts noch immer der Spannung zwischen theoretisch Gelerntem und angeblich praktisch Möglichem ziemlich alleine ausgeliefert - eine Situation, die sich durch die zunehmende Personalbelastung als Folge der Gesundheitsreform sowohl in der Krankenpflege als auch in der Altenpflege derzeit noch zuspitzt.

## 4. Zusammenfassung

Die Bestandsaufnahme in der Ausbildung der Pflegeberufe ergibt keine besonders günstigen Voraussetzungen für die Einübung selbständiger ethischer Urteilsfindung für die Pflegenden. Trotzdem wird an vielen Stellen durch herausragenden persönlichen Einsatz sehr guter Unterricht vermittelt. Leider scheint dabei die grundsätzliche und regelmäßige Einübung der ethischen Entscheidungsfindung im Vergleich zur Beschreibung konkreter ethischer Fragestellungen zu kurz zu kommen. Es bleibt fraglich, ob die SchülerInnen aus den derzeitigen Unterrichtsangeboten sowohl ein Bewusstsein für die Notwendigkeit regelmäßiger ethischer Reflexion als auch die Fähigkeit zu eigenverantwortlicher ethischer Urteilsfindung und daraus folgendem Handeln in den unterschiedlichen Situationen ihres praktischen Arbeitsfeldes entwickeln können.

## II. Was ist „ethisches Bewusstsein“?

Vor den Überlegungen, wie Ethikunterricht gestaltet sein müsste, um Pflegende zu eigenständigen und selbstverantworteten ethischen Entscheidungen hinführen zu können, muss notwendigerweise das Ziel dieser ethischen Unterweisung genauer beschrieben werden. Was also meinen wir, wenn wir von ethisch verantwortlichem Handeln in der Pflege sprechen? Ethik kann als eine „systematische Besinnung auf das menschliche Handeln im Hinblick auf seinen spezifischen humanen Charakter“ (Sporken 1989, 714) beschrieben wer-



den. Ethik ist also Reflexion, Ethik ist nicht Handeln, sondern zunächst einmal Theorie. Es ist jedoch eine Theorie, die helfen will, Probleme der Praxis zu verstehen und durch Argumentationen und Diskurs zur Lösung zu bringen. Ethische Reflexion fragt aber auch kritisch nach der Motivation und den Folgen spontaner Entscheidungen und ist damit unter Umständen unbequem. Im Verständnis einer christlich ausgerichteten Ethik orientiert sich ethisch verantwortliches Handeln am christlichen Menschenbild, das den Menschen in der Ganzheit seiner körperlichen, seelischen, sozialen und geistlichen Bedürfnisse wahrnimmt und ihn als von Gott erschaffene und geliebte, eigenständige Person mit ihrer je eigenen Würde anerkennt. Pflegende sollten deshalb in ihrer jeweiligen Ausbildung so begleitet werden, dass sie ethische Problemsituationen in ihrem Arbeitsbereich erkennen und reflektieren können und auf der Basis des christlichen (oder des für sie entscheidenden) Wertesystems zu einer eigenständig verantworteten ethischen Entscheidung kommen können.

### **Die Entwicklung des ethischen Bewusstseins als Prozess**

Jede unserer Handlungen ist geprägt von unseren Erfahrungen, unseren Vorstellungen und den Grundwerten oder Normen, von denen wir uns leiten lassen, ob wir das bewusst oder unbewusst tun – es gibt kein wertneutrales Handeln. Im Laufe unseres Lebens verändern sich unsere Erfahrungen und Vorstellungen und damit auch unser Wert- und Normsystem sowie unsere Einschätzung der Wirklichkeit. Eigenständiges, ethisch verantwortliches Handeln ist aus diesem Grunde, wie etwa auch die Persönlichkeits- oder die Glaubensentwicklung, ein prozesshaftes Geschehen, das immer wieder der Reflexion bedarf. Ethisches Bewusstsein als endgültig erreichtes und dann nicht mehr zu veränderndes Ausbildungsziel kann es demnach nicht geben. Während der Ausbildung aber auch während der weiteren Berufstätigkeit ist es deshalb immer wieder nötig zu fragen, welche Grundhaltungen und Wertvorstellungen das jeweilige Handeln der Pflegenden leiten. Aus diesem Grund ist Ethikunterricht nicht nur in einem Ausbildungsabschnitt, sondern über die gesamte Ausbildungszeit hinweg anzubieten und der ethische Diskurs sollte auch während der Zeit der Berufstätigkeit, beispielsweise in Supervisions- oder Balintgruppen weiter geübt werden.

### **Ethikunterricht im pluralistisch geprägten Umfeld**

Pflegende und die von ihnen zu betreuenden Menschen leben nicht in einem geschichtslosen Raum, sondern inmitten unserer postmodernen Gesellschaft, die sie in vielfältiger Hinsicht beeinflusst. Das hat Auswirkungen, sowohl im Blick auf die akzeptierten Werte und Normen, als auch im Blick auf Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen der Menschen aneinander oder auf die Ängste, die sie belasten.

### **Verhaltensunsicherheiten**

In unserer heutigen, von Pluralismus und Individualität gekennzeichneten postmodernen Gesellschaft, hat die Freiheit des Individuums im Blick auf die persönliche Lebensgestaltung und die individuelle Wert- und Normenwahl bei allen Entscheidungen einen hohen Stellenwert. Dadurch werden eine Vielzahl von Lebensmodellen und Entscheidungsmustern nebeneinander gesellschaftlich akzeptiert. Die Fähigkeit zur Teilnahme am ethischen Diskurs ist somit in der postmodernen Gesellschaft nötiger denn je als ein gegeneinander

Abwägen der unterschiedlichen Vorstellungen vom Guten. Die immer wieder neu notwendige Auseinandersetzung mit anderen Positionen kann bei fehlender Selbstsicherheit und mangelnder Schulung der kommunikativen Fähigkeiten zur Verunsicherung führen und gelegentlich dazu, sich um (scheinbar Sicherheit bietende) starre Verhaltensregeln zu bemühen – mit der Folge, dass schematische Verhaltensmuster situationsgerechtes, individuell-reflektiertes ethisches Handeln ersetzen. Andererseits stellen das wachsende Interesse der Menschen nach Orientierung und ihre oft verzweifelte Suche nach Sinn einen ermutigenden Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit ethischen Themen dar. Und die Beschäftigung mit der postmodernen Vielfalt von Wertesystemen kann durchaus auch dem gegenseitigen Verständnis und der Toleranz gegenüber anderen Wertesystemen förderlich und somit eine Bereicherung für alle Beteiligten sein.

### **Der technische Fortschritt**

Verschärfend in dieser Situation wirkt sich die kaum vorstellbare, ja revolutionäre technische Entwicklung aus, die in unserem Jahrhundert auch für die Medizin und die ihr nahestehenden naturwissenschaftlichen Disziplinen eine enorme Weiterentwicklung gebracht hat. Die therapeutischen Möglichkeiten sind immens, die technischen Varianten der Diagnostik und der curativen Medizin schier nicht mehr überschaubar. Im Bereich der Gentechnik oder der Transplantationsmedizin, in der pränatalen Diagnostik, der Intensivmedizin oder bei den Infertilisationstechniken entstanden ungeahnte Möglichkeiten der Hilfe, aber eben auch ungeahnte ethische Probleme. Es stellt sich heute nicht mehr nur die Frage, was gegebenenfalls für wen noch finanzierbar ist, sondern auch, was von dem technisch Möglichen unter Umständen aus ethischer Perspektive besser unterlassen werden sollte. Pflegende sind in ihrem Handeln praktisch von allen angedeuteten Problembereichen unmittelbar tangiert – haben jedoch in den seltensten Fällen die Gelegenheit, ihre Befürchtungen oder Bedenken zu äußern.

### **Zusammenfassung**

Gerade weil es für immer mehr Menschen so schwierig erscheint, sich im Dschungel vieler konkurrierender Wertesysteme und immer neuer medizinisch-technischer Möglichkeiten zurechtzufinden, scheint mir die postmoderne Situation geradezu eine Herausforderung für den ethischen Diskurs und für eine Intensivierung desselben in der Ausbildung für Pflegeberufe zu sein. Angeleitet zu selbständiger Entscheidungsfindung könnten dadurch Menschen zum eigenverantwortlichen beruflichen Handeln befähigt werden. In der Vielfalt der Wertesysteme sehe ich auch eine Herausforderung für ChristInnen, die sie tragende Motivation für sich selbst zu klären und die Normen und Werte, denen sie sich verpflichtet fühlen sowie das Menschenbild, das sie leitet, anderen Positionen gegenüber glaubhaft und überzeugend zu vertreten.

### **III. Denkanstöße zum Ethikunterricht an pflegerischen Schulen**

Ethisch verantwortliches Handeln als Ziel einer Berufsausbildung kann nach allem bisher Besprochenen nicht ausschließlich über kognitive Unterrichtsinhalte und -methoden vermittelt werden. Im Hinblick auf das prozesshafte Entstehen ethischer Verantwortungsfähigkeit ist dieses Ziel auch nicht in einem begrenzten Zeitraum zu erreichen. Ethisch ver-

antwortliches Handeln als Ausbildungsziel braucht ein weitgefasstes und vernetztes Lehr- und Lernkonzept, für das im folgenden Abschnitt einige Vorüberlegungen beschrieben werden sollen.

## Inhaltliche Grundfragen

### 1. Grundbegriffe

Gelegentlich besteht gegenüber der Ethik als theoretischer Wissenschaft Ablehnung. Einerseits mag theoretische Reflexion für PraktikerInnen unter dem Verdacht abgehobener, „trockener“ Theorien stehen, andererseits begegnet immer noch das moralische Missverständnis, bei dem Ethik mit Moral, Schuldzuweisung und strengen Rechtsforderungen gleichgesetzt werden. Dem kann und sollte zu Beginn einer Ethikunterweisung mit der Klärung und Abgrenzung grundlegender Begriffe begegnet werden. Wenn Ethik als die theoretische Reflexion praktischen Handelns verstanden wird, die – zunächst – wertneutral nach der bestmöglichen Handlungsalternative unter dem Blickwinkel der Normen und Werte sucht, für die sich die Beteiligten entschieden oder die sie für sich als richtungweisend bestimmt haben, dann können die genannten Missverständnisse rasch beseitigt werden.

### 2. Problemlösungsmodelle

Zur theoretischen Vorarbeit ethischer Unterweisung sollte auch gehören, den Lernenden ein Modell zur Problemlösung zu präsentieren, mit dessen Hilfe sie komplexe Problemsituationen strukturieren und damit überschaubar gestalten können. Eine der Möglichkeiten ist das Modell ethischer Urteilsfindung von H. E. Tödt (Tödt 1988), das in verschiedenen Schritten die komplexen ethischen Problemsituationen aufzuschlüsseln hilft:

1. Feststellung des Problems und Klärung der ethischen Herausforderung.
2. Analyse der Situation bzw. des zugrundeliegenden Sachverhalts.
3. Erörterung der möglichen Verhaltensalternativen.
4. Prüfung der Normen, die für das anstehende Problem relevant sind und übernommen werden sollen.
5. Entscheidung für die Verhaltensalternative, die am deutlichsten der als verpflichtend anerkannten Norm entspricht.
6. Überprüfung der Entscheidung im oder nach Vollzug der Handlung.

Eine andere Variante, die ein in der Krankenpflege bekanntes Problemlösungsschema – den Pflegeprozess – aufnimmt, beschreibt V. Tschudin in ihrem 1988 erschienenen Buch. Für welche Problemlösungsstruktur man sich auch entscheidet: Es sollte bei der Vermittlung für die Lernenden deutlich werden, dass Problemlösungsstrategien nicht schematisch verwendet werden können. Sie sind lediglich ein Hilfsmittel, um die komplizierten und mehrschichtigen Sachverhalte ethischer Entscheidungssituationen zu entwirren und für eine verantwortliche und am konkreten Fall orientierte Reflexion zugänglich zu machen. Sie sind Werkzeug, Hilfsmittel, nicht mehr. Als solche können sie jedoch im Verlauf des ethischen

Unterrichts bei der Besprechung einzelner Fallbeispiele angewendet und damit immer wieder eingeübt werden.

### 3. Wahrnehmungsfähigkeit

In den Anfängen der Krankenpflege galt die Krankenbeobachtung als die Kunst der Pflege schlechthin – war man doch ohne die derzeit üblichen technischen Untersuchungsmöglichkeiten in viel größerem Maße als heute im Blick auf Diagnose und Therapie auf die Beobachtungen über Aussehen, Verhalten und Befinden der PatientInnen angewiesen. Mit der Zunahme der technischen Möglichkeiten ging die Bedeutung dieser gezielten Beobachtungsarbeit zurück – heute jedoch erlebt sie eine Renaissance durch die Einsicht, dass technische Analysen immer nur einen kleinen Ausschnitt der ganzheitlichen Befindlichkeit von Menschen analysieren können. Die Beobachtungsfähigkeit von Pflegenden zu trainieren und sie zu erweitern hin zu einer ausgeprägten Wahrnehmungsfähigkeit auch für ethische Probleme im Umfeld ihres Handelns wäre wünschenswert und eine wichtige Voraussetzung, um zu verantwortlichen ethischen Entscheidungen zu kommen. Hier würde sich dann beispielsweise die Methode des „teamteaching“ zwischen Pflegenden und Theologen oder zwischen Lehrkräften der pflegerischen Schulen und Pflegenden aus der Praxis als förderlich erweisen. Im pflegerischen Alltag werden viele Handlungen so routiniert und selbstverständlich vollzogen, dass möglicherweise ein kritischer Blick für ethische Problem-situationen neu eingeübt werden muss, damit die Sensibilität für ethische Situationen neu entwickelt wird oder in der beruflichen Routine erhalten bleibt. Dabei wäre meines Erachtens hilfreich, im kollegialen Gespräch auf Fragen und Eindrücke neuer MitarbeiterInnen ebenso zu hören wie auf die Rückmeldungen von BerufsanfängerInnen - also Menschen, die noch nicht durch die Brille der Routine sehen. Auch der Austausch mit PatientInnen oder ihren Angehörigen über ihre Erfahrungen mit der Pflege beispielsweise vor ihrer Entlassung könnte dafür den Blick öffnen.

### 4. Kommunikative Fähigkeiten

Ethische Entscheidungen werden im ethischen Diskurs gefunden, das heißt, sie verlangen ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit. Die Beteiligten müssen fähig sein, beobachtete Sachverhalte schlüssig und klar zu schildern sowie ihre Argumente für oder gegen eine Handlungsalternative zu vertreten. Ethische Entscheidungen sollen selbstverständlich auch mit dem Subjekt des pflegerischen Handelns, den PatientInnen, besprochen werden. Hier ist neben verbaler Kommunikation auch Wert auf die Wahrnehmungsfähigkeit für non-verbale Signale zu legen. Kommunikationsfähigkeit ermöglicht außerhalb der Beziehung zu den PatientInnen auch den Austausch mit den KollegInnen oder mit den verschiedenen Berufsgruppen im Krankenhaus, wo den Pflegenden als der (zahlenmäßig) stärksten Berufsgruppe mit den intensivsten Kontakten zu den PatientInnen eine enorme Vermittlungsaufgabe im therapeutischen Team zukommt. Und letztlich ist die Sprachfähigkeit der Pflegenden auch nötig, um im gesamtgesellschaftlichen Kontext für ein Gesundheitssystem einzutreten, das menschenwürdige Pflege ermöglicht. Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit ist also in keinem Falle auf den ethischen Unterricht begrenzt, sondern könnte und sollte in möglichst vielen Fächern des theoretischen Unterrichts wie auch in der praktischen Pflege im Team immer wieder unterstützt werden.

## Unterrichtsmethoden

Ethisch verantwortliches Handeln verlangt von den Pflegenden den sinnvollen Transfer theoretischen Wissens in die Praxis des pflegerischen Alltags. Es verlangt die Fähigkeit, die eigenen Normen und Wertschätzungen kritisch zu analysieren und in komplexen Entscheidungssituationen zur bestmöglichen Lösung zu kommen. Letztlich ist mit dem Ziel ethisch verantwortlichen Handelns eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit verbunden. Damit wird klar, dass Ethik nicht als übliches Lern- oder Paukfach verstanden werden kann, sondern besonders sorgfältige Unterrichtsgestaltung und hochmotivierte, erfahrene Lehrpersönlichkeiten voraussetzt.

### 1. Unterrichtsstil

Das Ziel, die Lernenden zu eigenständigen ethischen Entscheidungen zu führen, gebietet es, bereits im unterrichtlichen Geschehen nichtautoritäre Lehr- und Lernformen zu wählen. Bereits im Ethikunterricht sollen die Lernenden sich in die Grundformen der Kommunikation und der Argumentation einüben können und dies in einem möglichst freien Raum, in dem sie erleben, dass auf ihre Argumente gehört und ihre Meinung geachtet wird. Die Lehrenden sollten sich als Teil eines kollegialen Teams verstehen, in denen die Lernenden als Subjekte geachtet werden, mit denen gemeinsam nach der jeweils bestmöglichen Lösung oder Verhaltensalternative gesucht wird. Dieser Unterrichtsstil ist daneben auch für die Begleitung der SchülerInnen in den praktischen Einsätzen zu fordern, wo sie in Teambesprechungen ihre Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit weiter erproben sollen.

### 2. Interdisziplinarität

Ethik ist ihrem Wesen nach ein unterschiedliche Fächer übergreifendes System und erfordert insofern auch die ständige Diskussion mit anderen an der Betreuung der PatientInnen beteiligten Berufsgruppen. Diese fächerübergreifende Funktion ethischer Diskussionen kann bereits durch die gemeinsame Unterrichtsgestaltung etwa durch LehrerInnen der Krankenpflege, PsychologInnen und TheologInnen deutlich werden.

### 3. Fallbeispiele

Die Einübung der ethischen Entscheidungsfindung sollte möglichst früh an tatsächlichen ethischen Fragestellungen erfolgen. Hier sind in jedem Fall konkrete Erlebnisse der Lernenden aus ihren praktischen Einsatzbereichen irgendwelchen Fallbeispielen als Fremderfahrungen aus der Literatur vorzuziehen. Anhand konkreter Fragen aus der Praxis der SchülerInnen ist der Umgang mit den gelernten Methoden ethischer Urteilsfindung gemeinsam einzuüben. Damit ist nicht nur eine höhere Motivation zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen zu erreichen, sondern den Lernenden wird tatsächliche Hilfe in Form einer kollegialen Beratung geboten. Wenn dies von den Anfängen der Ausbildung an erfolgt, wird vermutlich der Blick auch auf alltägliche Entscheidungssituationen gerichtet sein und es werden nicht nur – wie leider häufig zu beobachten – ausschließlich die „besonders bedeutsamen“ ethischen Fragen bei Lebensanfang und -ende, Gentechnik, Abtreibungen oder ähnlichen ethischen Problemen bearbeitet.

## Ausblick

Ziel einer ethischen Unterweisung in der Ausbildung pflegerischer Berufe ist die Fähigkeit zu eigenverantwortlicher ethischer Entscheidung und deren eigenständige argumentative Begründung gegenüber anderen Positionen. Dieses Ziel zu erreichen ist jedoch gerade für die Pflegenden eine in ihrer Schwierigkeit nicht zu unterschätzende Aufgabe. Die Schwierigkeit liegt dabei u.a. in der besonderen Stellung der Pflegenden in der Krankenhaushierarchie aber auch in der Vielfalt akzeptierter Wertesysteme in unserer Gesellschaft. Meiner Meinung nach folgt daraus, dass besonders die Fähigkeit zur Reflexion und Kommunikation für Pflegenden entscheidend ist. Wenn sie gelernt haben, ihr Handeln zu analysieren und ihre Interessen und die ihrer PatientInnen sachgerecht und selbstbewusst zu vertreten, werden sie auf lange Sicht auch Wege aus dem genannten Berufsdilemma in der Krankenhausinstitution finden. Die Fähigkeit zu argumentativer Kommunikation wird den Pflegenden auch bei ihrem ohne Zweifel notwendigen gesellschaftspolitischen Engagement zugute kommen und damit die Akzeptanz ihres Berufes in der Öffentlichkeit als anerkannter Sozialberuf fördern. Ethische Unterweisung hat damit als Ziel die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit für ethische Fragestellungen, die selbständige Reflexion zugrundeliegender Werte und Normen, die Entscheidungskompetenz zwischen möglichen Handlungsalternativen und die Bereitschaft, für das eigene Handeln auch die Verantwortung zu übernehmen. Damit unterstützt und verstärkt sie diese für den gesamten pflegerischen Tätigkeitsbereich grundlegenden Fähigkeiten und ist somit als integrativer Teil pflegerischer Ausbildung unverzichtbar. Professionelle Pflege braucht ethische Unterweisung in der Ausbildung, und zwar nicht als nebensächliche und geringzuachtende Marginalie, sondern als zentralen Lerninhalt mit interdisziplinärer Bedeutung.

## Literatur:

*Paul Sporcken*, Art. Medizinische Ethik, in: Lexikon Medizin, Ethik, Recht. Darf die Medizin, was sie kann? Information und Orientierung, hg. v. Albin Eser u.a., Freiburg i.Br. 1989

*Heinz Eduard Tödt*, Perspektiven theologischer Ethik, München 1988

*Verena Tschudin*, Ethik in der Krankenpflege, Basel 1988

Christel Mayer

„MANCHMAL“-ANDACHT

Ich möchte heute eine „manchmal“-Andacht halten. Warum? Weil es manchmal etwas gibt, was uns herausnimmt aus dem Gewohnten, so wie ein Blitz Gewohntes in ein anderes Licht rückt. Und weil es nur manchmal ist, wird es auch etwas besonderes, es macht uns wieder bewusst, verhilft uns zu neuen Sichtweisen.

Dichter haben es gut, sie können Gedichte über das Manchmal schreiben und sie tun es auch. Eines davon will ich Ihnen einmal vorlesen:

Auferstehung

Manchmal stehen wir auf  
Stehen wir auf zur Auferstehung auf  
Mitten am Tage  
Mit unserem lebendigen Haar  
Mit unserer lebendigen Haut  
Nur das Gewohnte ist um uns  
Keine Fata Morgana von Palmen  
Mit weidenden Löwen  
Und sanften Wölfen  
Die Weckuhren hören nicht auf zu ticken  
Ihre Leuchtzeiger löschen nicht aus  
Und dennoch leicht  
Und dennoch unverwundbar  
Geordnet in geheimnisvolle Ordnung  
Vorweggenommen in ein Haus aus Licht.

Marie Luise Kaschnitz

Manchmal stehen wir auf, stehen wir zur Auferstehung auf – mitten am Tage. Nichts besonderes. Und doch etwas, was uns gefangennimmt, unser Leben beleuchtet, uns wieder lebendig macht. Nichts besonderes. Und doch etwas, was uns wieder leicht macht, uns staunen lässt, uns wieder Mut macht. Vielleicht ist es ein Impuls, den Sie heute mitnehmen können, der Ihnen wichtig wird für Ihre Arbeit, vielleicht ist es der Austausch mit Kolleginnen über ein Thema, mit dem Sie sich schon lange herumschlagen, vielleicht ist es eine Begegnung, die Sie wieder aufatmen lässt.

Dichter haben es gut, sie können Gedichte über das Manchmal schreiben und sie tun es auch. Ein anderes will ich Ihnen vorlesen:

## Manchmal

Manchmal  
Spricht ein Baum  
Durch das Fenster  
Mir Mut zu

Manchmal  
Leuchtet ein Buch  
Als Stern  
Auf meinem Himmel

Manchmal  
Ein Mensch  
Den ich nicht kenne  
Der meine Worte  
Erkennt

## Rose Ausländer

Manchmal spricht ein Baum durch das Fenster mir Mut zu, ein Buch wird zum Stern, ein Mensch erkennt meine Worte, obwohl ich ihn nicht kenne. Nichts besonderes und doch so viel.

Dichter haben es gut, sie können Gebete über das Manchmal schreiben und auch das will ich Ihnen vorlesen:

Herr, manchmal ist sie da, die Freude, die nur von dir kommen kann. Dann halte ich inne: Ich sehe in verschlossenen Mienen ein Lachen, in der öden Stadtlandschaft ein Hauch von Blüten. Worte, die mich treffen sollen, bleiben wirkungslos, das Gewicht meiner Lasten wird leicht. Manchmal Herr, bin ich von dieser Freude, die nur von dir kommen kann, entflammt. Und in allem, was ich tue, was ich erfahre, wo ich mich aufhalte, leuchten deine Verheißungen, liegt über meiner Welt ein Stück Herrlichkeit.

Manchmal, in den Stunden deiner Nähe und in den vielen anderen Stunden, den verzagten, den leeren, den beladenen, in denen ohne Aussicht, warte ich, öffne ich mich für die Freude, wie sie nur von dir kommen kann, so wie jetzt Herr, wo du dein heilendes und frohmachendes Wort mir sagen willst.

## Klaus Bannach

Auch hier wieder das Manchmal. Verwoben mit Erfahrungen, die uns treffen, wenn wir nicht damit rechnen. Verwoben mit einer Erfahrung, die über uns selbst hinausweist und die unser Leben hell machen will. Und verwoben mit der Dankbarkeit darüber, dass es diese Freude gibt.



Ich möchte uns allen Mut machen, heute – warum nicht gerade heute – manchmal innezuhalten, zu schauen, zu hören, zu riechen, zu schmecken. Schmecket und sehet wie freundlich der Herr ist. Amen.

### Segen

Herr, segne meine Hände,  
dass sie behutsam sind, dass sie halten können, ohne zur Fessel zu werden,  
dass sie geben können, ohne Berechnung,  
dass ihnen innewohne die Kraft, zu trösten und zu segnen.

Herr segne meine Augen,  
dass sie Bedürftigkeit wahrnehmen, dass sie das Unscheinbare nicht übersehen,  
dass sie hindurchschauen durch das Vordergründige,  
dass andere sich wohlfühlen können unter meinem Blick.

Herr, segne meine Ohren,  
dass sie deine Stimme zu erhorchen vermögen, dass sie hellhörig seien für die Stimme der  
Not,  
dass sie verschlossen seien für den Lärm und das Geschwätz,  
dass sie das Unbequeme nicht überhören.

Herr, segne meinen Mund,  
dass er dich bezeuge, dass nichts von ihm ausgehe, was verletzt und zerstört,  
dass er heilende Worte spreche,  
dass er Anvertrautes bewahre.

Herr, segne mein Herz,  
dass es Wohnstatt sei deinem Geist, dass es Wärme schenken und bergen kann,  
dass es reich sei an Verzeihung,  
dass es Leid und Freude teilen kann.

Lass mich dir verfügbar sein, mein Gott,  
mit allem, was ich habe und bin.

Sabine Nägeli

## MODELLE ETHISCHEN DENKENS IN PHILOSOPHIE UND THEOLOGIE

### I. Begriffe Ethos und Ethik

Philosophische und theologische Ethik unterscheiden sich nach landläufiger Meinung zunächst und auch strukturell durch ihre Begründung. Philosophie begründet Normen mit Hilfe vernünftiger Einsicht, Theologie mit Gottes Willen und Geboten. Spätaufklärerisches Pathos neigt dazu, mithilfe dieser Unterscheidung die Freiheit der Vernunft gegen die autoritäre Struktur religiös-ethischer Argumentation ins Feld zu führen. Ich erwähne diese oberflächliche Gegenüberstellung von Philosophie und Theologie nicht, weil ich der Meinung wäre, sie würde bei Ihnen viel Zustimmung finden. Ich erwähne sie, weil sie – von den Massenmedien gepflegt – bei Jugendlichen und Erwachsenen weit verbreitet ist und daher ethischer Reflexion insgesamt schadet. Diese gilt entweder als theologisch borniert oder als philosophisch beliebig, Letzteres weil sie anscheinend für jedes Verhalten die passenden Normen und Prinzipien ausfindig macht. Der Anspruch der Ethik aber ist ein anderer. Bekanntlich bezeichnet der Begriff seit Aristoteles das methodisch kontrollierte Nachdenken über das Ethos, zu deutsch: über den gewohnten Ort, verallgemeinert über die Gewohnheit, das Brauchtum bzw. die Sitte. Dass dieses nachdenkenswert und nicht einfach selbstverständlich ist, verdanken wir Sokrates, der seine Zeitgenossen danach fragte, ob das, was sie gewohnheitsmäßig als geboten betrachteten, auch aus vernünftiger Einsicht geboten erschien. Am Ursprung der Ethik steht demzufolge die Spannung zwischen dem durch Tradition und Autorität selbstverständlich Gebotenen und dem aus persönlicher vernünftiger Einsicht und Gesinnung Gesollten. Ethik als Wissenschaft reflektiert diese Spannung, wobei sie sich allgemein nachvollziehbarer Argumente und Methoden bedienen sollte. Sie ist aus der Krise herkömmlicher Moral entstanden und setzt voraus, dass Menschen gegenüber dem Herkommen frei und zur Einsicht in ein Gesolltes bzw. Gutes fähig sind, das dem Gewordenen und Üblichen als das schlechthin Geforderte gegenübertritt. Mag auch das Gute nur in geschichtlich relativen Brechungen zur Geltung kommen, es verpflichtet aus sich heraus zu einem ihm entsprechendem Verhalten. So bindet es die Gewissen.

Die Verpflichtung auf ein empirisch nicht nachweisbares, jedoch einsehbares Gutes (bzw. entsprechende Normen, Werte, Prinzipien) ist Voraussetzung und Grundlage der theologischen und der philosophischen Ethik unseres Kulturkreises. Ich werde im Folgenden an den wirksamsten Denkmodellen die daraus erwachsenen Strukturanalogien theologischer und philosophischer Begründungsmodelle zeigen. Ich möchte dann auf Anfragen und Kritiken eingehen, die m.E. die Konzentration der Ethik auf das unbedingt Gesollte (das moralisch Gute) in Frage stellen und Philosophie wie Theologie zu neuem Nachdenken nötigen.

### II. Ethik der Tugenden bzw. Werthaltung

Wer gewöhnliches (alltägliches) Verhalten im Blick auf ein Gesolltes reflektiert, muss sich mit den Gründen auseinandersetzen, die Menschen für ihr Verhalten angeben. Ob nun persönliche Vorlieben, Sachzwänge, Gefühle oder Normen ins Feld geführt werden, immer

gründen diese Argumente auf Werthaltungen, also auf Meinungen über das Gute und Wertvolle (und ihr Gegenteil), mit denen sich die Einzelnen auch emotional identifizieren. Für die Erforschung des Wertwandels und der Werthaltungen setzen Soziologen, Psychologen und Ethiker heute erhebliche Mittel ein. Gefragt wird dabei nach nichts anderem als nach sittlichen Einstellungen, mithin nach dem, was herkömmlicherweise mit dem heute weithin diskreditierten Begriff der Tugend gemeint war. Tugenden sind aus zwei Gründen in Misskredit geraten, zum einen weil sie politisch und ideologisch missbraucht werden konnten – Machthaber setzten Tugenden für ihre menschenverachtenden Zwecke ein –, zum anderen weil Tugenden auf eine herkömmliche, traditions- und autoritätshörige Moral zu verweisen schienen, die den gewandelten Verhältnissen und elementaren Bedürfnissen nicht mehr gerecht werden konnte. In der Geschichte der Ethik gibt es genügend Beispiele für die Berechtigung beider Vorwürfe. Freilich gilt dies auch für andere ethische Ansätze. Der ethische Sachverhalt, der mit dem Tugendbegriff verbunden ist, ist weder zu bestreiten noch verzichtbar. Tugend („arete“) meint ursprünglich (so bei Homer) eine Vortrefflichkeit, eine Bestform, die im Vollzug einer bestimmten Praxis, also angesichts der gegebenen Lebensbedingungen, erreichbar ist. Ob jemand tapfer, besonnen, gerecht oder weise ist – um die vier klassischen Kardinaltugenden zu nennen – kann durch die je bestehenden politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen zwar ermöglicht, aber nicht „gemacht“ werden. Jeder und jede muss seine bzw. ihre mögliche Bestform selbst erreichen. Tugenden sind seit jeher mit bestimmten Lebensformen und Lebensperspektiven verbunden. Bei Homer sind es die sozialen Rollen der heroischen Gesellschaft, die durch Tapferkeit, Klugheit, Treue usw. ausgefüllt werden. Die wichtigste Rolle ist die des Kriegerkönigs, der sich im Kampf und in Spielen hervortut. Andere soziale Rollen, auch die der Frauen, sind dieser Rolle zugeordnet (vgl. Penelope, Nausikaa). Bei Aristoteles wird dieses hierarchische Rollengefüge aufgelöst. An seine Stelle tritt die Lebensform des (männlichen) Vollbürgers der Polis, in der die Einzelnen kraft gemeinschaftsbezogener Tugendausübung ihrer Bestimmung (=telos) als Menschen entsprechen. Die Stoa verallgemeinert dieses Modell durch eine Gleichsetzung von kosmischer und moralischer Ordnung. So harmonisch, wie die Natur nach ihren Gesetzen funktioniert, wird die Lebensführung, die sich durch Tugenden auszeichnet. Auch bei Thomas von Aquin führt der Weg der Tugend zur menschlichen Bestimmung, die nun übernatürlich als Reich Gottes verstanden ist. Von Benjamin Franklin (in seiner „Autobiography“) werden die Tugenden schließlich wegen ihrer Nützlichkeit empfohlen. Sie verhelfen zu Erfolg und Wohlstand in den bürgerlichen Kommunen Amerikas und schließlich im Himmel.

Bei allen Unterschieden ist deutlich: Tugenden entfalten sich im Rahmen einer bestimmten werthaltigen Lebenspraxis. „Mit Praxis meine ich“, so Alasdair MacIntyre, „jede kohärente und komplexe Form sozial begründeter, kooperativer menschlicher Tätigkeit, durch die (die) dieser Form von Tätigkeit inhärenten Güter im Verlauf des Versuchs verwirklicht werden, jene Maßstäbe der Vortrefflichkeit zu erreichen, die dieser Form von Fähigkeit angemessen und zum Teil durch sie definiert sind, mit dem Ergebnis, dass menschliche Kräfte zur Erlangung der Vortrefflichkeit und menschliche Vorstellungen der involvierten Ziele und Güter systematisch erweitert werden.“<sup>1</sup> Die jeweilige „Bestform“ ist selbst in den vergleichsweise stabilen kulturellen Verhältnissen der Antike nicht vorweg festgelegt. Tapferkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit können angesichts unterschiedlicher Herausforderungen sehr verschieden aussehen. Die ausführlichen Darlegungen des Aristoteles

<sup>1</sup> Alasdair MacIntyre, Der Verlust der Tugend, Frankfurt/New York: Campus, 1988, 251f.

über die Tugenden als Mitte zwischen Extremen zeigen, dass das rechte Maß in einem lebensbezogenen Ermittlungsprozess gewonnen werden muss. Durch Vortrefflichkeit können aber auch andere Güter als die einer Praxis innewohnenden erstrebt werden (z.B. Geld, soziales Ansehen). Da diese aber der jeweiligen Praxis selbst nicht zugehören, bedarf diese Praxis solcher zusätzlichen Belohnungen nicht. Die vortreffliche Ausübung einer Praxis (z.B. einer Sportart, des Schachspielens) trägt ihre Belohnung in sich selbst, sie macht einfach Freude. Solche Praxis ist freilich nicht selbstgenügsam, sondern in Geschichte eingebunden, die ihr Sinn verleiht. Die jeweilige Praxis hat aber nicht nur Geschichte, sondern sie ist selbst Geschichte, indem sie ihre Geschichte fortschreibt. Ihre Struktur ist narrativ und dynamisch. Dies und ihr kooperativer Charakter öffnet Gestaltungsspielräume, macht sie selbst gestaltungsbedürftig. Jede Tugendethik ist demzufolge geschichts- und beziehungsabhängig und gleichzeitig auf einen offenen Horizont ausgerichtet, in dem die menschliche Bestimmung zur Tugend sich neu manifestieren soll. Möglicherweise hängt die Zukunft der Menschheit von der Herausbildung neuer ziviler Gemeinschaften ab, die das Erbe der sich auflösenden angestammten Gemeinschaften (Familie, Nation, Konfession) aufnehmen und unter der Perspektive eines globalen Miteinanders aller Geschöpfe weiterentwickeln können. „Ehrfurcht vor dem Leben“ heißt die Werthaltung (= Tugend), die Albert Schweitzer hierfür gefordert hat. „Frugalität“, „Bescheidung“, „Askese“, „technologische Enthaltbarkeit“ schlägt Hans Jonas vor. Andere suchen (und versuchen) die Tugenden, die den erkennbaren natürlichen Ordnungen und Rhythmen entsprechen. Die Ethik der Zukunft kann und sollte diese Zusammenhänge in verschiedenen Kulturen zur Darstellung bringen und damit Einzelnen und Gruppen Entscheidungsmöglichkeiten über die erstrebenswerten und erreichbaren Bestformen eröffnen. Hinsichtlich der Normenbegründung verweist der tugendethische Ansatz auf den Umstand, dass Normen von einem kultur- und gemeinschaftsbezogenen Willen derer abhängig sind, für die sie gelten sollen.

### III. Menschenrecht und Naturrecht

Wenn heute philosophische oder theologische Ethik zu allgemein verbindlichen Sätzen gelangen wollen, beziehen sie sich auf die Menschenrechte, meist in der Form, die als „Universal Declaration of Human Rights“ am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der UNO verabschiedet wurde. Ausdrücklich wurde damals kein verbindlicher Rechtskodex formuliert, sondern „das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal“<sup>2</sup>, auf dessen tatsächliche Anerkennung und Verwirklichung jeder Einzelne und alle Organe der Gesellschaft hinwirken sollen. Worauf gründet sich die geforderte Allgemeinverbindlichkeit? Sie folgt aus der traditionellen abendländischen Vorstellung des Naturrechts, nach der mit dem Wesen des Menschen ein Normenbestand gegeben ist, der vor und gegenüber jedem positiven Recht, insbesondere den Staatsgesetzen, unbedingt verbindlich ist und daher auch positives Recht relativiert. Was normativ unter „Natur“ des Menschen zu verstehen ist, ist nicht eindeutig und widerspruchsfrei zu vermitteln. Man kann theologisch von der Schöpfungsnatur oder philosophisch von der Vernunftnatur des Menschen ausgehen und wird dabei nicht gerade zu widersprüchlichen, aber doch zu unterschiedlich akzentuierten Aussagen kommen. Man kann naturalistisch die vitalen Bedürfnisse und Antriebe oder idealistisch die auf das Gute und Vollkommene gerichtete Geist-Natur des Menschen zum Ausgangspunkt nehmen. Man kann eine Phänomenologie des

<sup>2</sup> Die Charta der Vereinten Nationen, Beck'sche Textausgabe, begr. von Walter Schätzel, München 4. Aufl. 1967, 71.

Gewissens oder des menschlichen Sozialverhaltens zugrunde legen. Durchgesetzt hat sich in der abendländisch-westlichen Welt ein philosophisch-rationalistischer Ansatz, den ursprünglich John Locke in Auseinandersetzung mit Thomas Hobbes entwickelt hat und der von Thomas Jefferson und Jean-Jaques Rousseau politisch und sozial ausgebaut in die amerikanische und französische Verfassung gelangt ist. Danach ist dem Menschen mit der Natur ein Gesetz gegeben, nach dem alle gleich und unabhängig sind und niemand jemand anderes schädigen darf hinsichtlich von Leben, Gesundheit, Freiheit und Besitz.<sup>3</sup> Regierungen und Staaten haben diese Rechte zu achten, durch Gesetze zu schützen, Rechtsverletzer zu bestrafen und Konflikte auf vernünftigem Wege beizulegen. So wurden die Menschenrechte vorrangig als individuelle Freiheitsrechte gegenüber staatlichen oder anderen sozialen Mächten entwickelt.<sup>4</sup> Man sollte aber nicht vergessen, dass in der Geschichte naturrechtlicher Argumentation auch das Recht des Stärkeren, die Sklaverei, der Vorrang des Gemeineigentums vor dem Privateigentum und selbst die Überlegenheit der kirchlichen Autorität gegenüber dem individuellen Gewissen naturrechtlich begründet wurden, wenngleich festzuhalten ist, dass die im Abendland bedeutendste Naturrechtslehre, die des Thomas von Aquin, zwischen dem göttlichen Gesetz, dem Naturgesetz und dem Menschengesetz unterscheidet und etwa Herrschaftsstrukturen dem irrumsanfälligen menschlichen Gesetz zuordnet. Nach Thomas von Aquin ist selbst die menschliche Erkenntnis des Naturgesetzes nie vollständig, sondern entwickelt sich mit zunehmender Einsicht. „Wo immer es aber auf dem Boden des Naturrechtsdenkens zu Menschenrechtserklärungen im Sinne des Freiheits- und Gleichheitsideals gekommen ist, da stand im Hintergrund eine bekenntnisartige Gewissheit, sei es in Gestalt des christlichen Schöpfungsglaubens und seines Kerygmas von der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen oder sei es in der Weise der Humanitätsidee der Aufklärung, wo solches Glaubensgut säkularisiert weiterlebt“, resümiert Arthur Rich.<sup>5</sup> Geschichtlich betrachtet sind die Menschenrechte eine Verbindung christlicher, stoischer und nationalistischer Ideen, die sich gegenseitig bestätigen, aber auch kritisch begrenzend korrigieren, was u.a. ihre interkulturelle Anerkennung erschwert. Erkenntnistheoretisch betrachtet sind es Normen, die nicht empirisch ableitbar sind, sondern letztlich auf vorrationalen Werten oder bekenntnisartigen Überzeugungen beruhen, die ihre Kraft u.a. aus dem Leiden an konkreten Verhältnissen gewonnen haben und die – auf konkrete Verhältnisse angewendet – ihren Wert und ihre Plausibilität immer neu erweisen müssen. Da die „Natur“ des Menschen nicht festliegt, sondern immer nur in kultureller und sozialer Gestalt zugänglich ist, sind auch Natur- und Menschenrechte erworbene Güter, die allerdings nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden sollten. Theologie und Philosophie sollten – wie bisher in kritischer Gemeinsamkeit – an ihrer interkulturellen Vermittlung und Weiterentwicklung arbeiten.

#### IV. Kritische Theorie

Naturrechtsdenken sucht das allgemein verbindliche Sollen in einem übergeschichtlich gedachten Wesen des Menschen und aller Geschöpfe. Moralgesetze sollen die gleiche Gültigkeit haben wie Naturgesetze, zumindest was die grundlegenden Normen angeht. Dem steht ein geschichtlicher Vernunftbegriff gegenüber, der auf Hegel zurückgeht, nach dem der

<sup>3</sup> John Locke, *The Second Treatise of Government*, ed. Thomas E. Peardon, Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1952, 71.

<sup>4</sup> De facto galten diese Rechte freilich zunächst nur für freie Männer mit weißer Hautfarbe.

<sup>5</sup> Arthur Rich, *Wirtschaftsethik*, Bd. 1, Gütersloh 3. Aufl. 1987, 86.

Gang der Weltgeschichte als ein zwar nicht geradliniger, sondern dialektischer, jedoch vernunftgeleiteter Befreiungsprozess verstanden wird, in dem sich das Sein-Sollende entwickelt. Hegel verknüpft theologisches und philosophisches Denken, indem er die göttliche Offenbarung mit dem geschichtlichen Vernunftprozess identifiziert. Die philosophie- und religionskritische Neukonzeption dieses geschichtlichen Entwicklungsprozesses durch Karl Marx bleibt, obgleich säkularisiert, jüdisch-christlicher Zukunftserwartung verhaftet. So verwundert es nicht, dass verschiedene befreiungstheologische Entwürfe die Religions-, Ideologie- und Gesellschaftskritik sowie die Sicht des Geschichtsprozesses von Marx übernehmen, gleichwohl aber an einer Vorstellung des Reiches Gottes festhalten konnten. In ihm werden die Gleichheit, die Gerechtigkeit und die Freiheit konfliktfrei vollendet, die in der revolutionären Praxis irdisch begonnen haben. Die Kritische Theorie knüpft hier an, ersetzt freilich die Revolution – in ihrer Fassung durch Habermas – durch einen Emanzipationsprozess von Individuen und Gesellschaften, der auf zwanglose Kommunikation mündiger Subjekte gerichtet ist und so dem grundlegenden menschlichen Erkenntnisinteresse entspricht. Habermas hat dieses evolutionäre Denken unter Verwendung der Kohlbergschen Entwicklungstheorie für die Individuen und in Anknüpfung an kulturgeschichtliche Entwicklungstheorien für die Gesellschaften konkretisiert. So wird das gute, weil von allen Zwängen befreite Leben zum Maß menschlichen Sollens und zugleich zum Motiv der Emanzipation des Einzelnen wie der Gattung. „Insofern gründet“, so Habermas, „die Wahrheit von Aussagen in der Antizipation des gelungenen Lebens“<sup>6</sup>. Dahinter steht, so kann man mit Michael Theunissen unschwer erkennen, „die Überzeugung, die Horkheimer und Habermas mit Ernst Bloch teilen: Die kritische Geschichtsphilosophie bewahrt das Erbe der christlichen Theologie, aus der sie hervorgegangen ist. ... Wenn aber die Methode der Kritischen Theorie die Antizipation, das Experiment ist, welches die christliche Freiheitsidee auf ihre Realisierbarkeit prüft, dann dürfen wir vermuten, dass die Geschichtsphilosophie nicht nur aus der Theologie hervorgegangen, sondern nach wie vor nur als solche möglich ist“.<sup>7</sup> Und Theunissen fährt fort: „Die einzig ernst zu nehmende Alternative zu einer kritischen Theorie, die das Bewusstsein ihrer theologischen Voraussetzungen in sich aufgenommen hat, ist dann in unserer historischen Situation der ‘kritische Rationalismus’, der von der Elimination der absoluten Objektivität konsequent zur Entfernung des objektiven Sinns aus der Geschichte fortschreitet und kritisches Verhalten auf die Verantwortlichkeit subjektiver Sinnggebung einschränkt“<sup>8</sup>. Damit wollen wir uns jetzt beschäftigen.

## V. Kritischer Rationalismus

Der kritische Rationalismus, von Sir Karl R. Popper begründet und in Deutschland von Hans Albert z.T. vehement vertreten, verneint prinzipiell jede der Vernunft vorgegebene Gewissheit, sei es die einer normenhaltigen Natur des Menschen oder die eines objektivierbaren Geschichtssinns. Er setzt – mit den Worten von Hans Albert – „das Prinzip der kritischen Prüfung an die Stelle des klassischen Prinzips der zureichenden – und das heißt: der

<sup>6</sup> Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, in: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M. 1968, 164.

<sup>7</sup> Michael Theunissen, Kritische Theorie und Gesellschaft, Berlin/New York 1981, 39f.

<sup>8</sup> Ebd.

absoluten und sicheren – Begründung“<sup>9</sup>. Das heißt konkret: Sätze und Theorien jeder Art sind als Hypothesen zu behandeln, die nicht verifiziert, freilich widerlegt werden können. Es gilt das Prinzip der Falsifizierbarkeit. Jede Feststellung von Gesetzmäßigkeit gilt als Dogmatismus, auch und gerade in moralphilosophischen Fragen. Normen und Werthaltungen sind deshalb nicht generell abzulehnen, sie sind sogar – verbunden mit Sachaussagen – notwendig zur Lösung von Lebensproblemen. Freilich, neue Ideen und Erfahrungen können jederzeit zu einer „Umstrukturierung des kognitiven Systems“ und der damit zusammenhängenden Werturteilsüberzeugungen veranlassen. Hier wendet sich Albert kritisch gegen einige Religionen, auch gegen die christliche, die seiner Ansicht nach einen für rationale Argumente unzugänglichen Glauben pflegen.<sup>10</sup> Alle normativen Überzeugungen, deren Geltung für Handelnde schlechthin gewiss ist, müssen sich den Vorwurf des Dogmatismus gefallen lassen. Christliche Theologen, u.a. Gerhard Ebeling, haben hier Einspruch erhoben. Sie unterscheiden zwischen einem fundamentalistischen Dogmatismus, nach dem alle biblischen Gebote in ihrem Wortlaut (ungeschichtlich) den Willen Gottes unmittelbar zum Ausdruck bringen, und der inneren (vorrationalen) Gewissheit des Glaubens, die auf die Wahrheit des in geschichtlicher Vieldeutigkeit ergangenen Wortes Gottes vertraut und daraus Kriterien (Prinzipien, Werte, Maximen) gewinnt. Diese müssen sich im Umgang mit der Wirklichkeit bewähren bzw. falsifizieren lassen. Diese Theologen machen im Übrigen darauf aufmerksam, dass auch der kritische Rationalismus auf einer unhintergehbaren Überzeugung ruht, nämlich der, „daß die fehlbare Vernunft vermöge der immer neuen Überprüfung ihrer Erkenntnisse den Weg zur Wahrheit nicht verfehlen werde“<sup>11</sup>. Als Ertrag der Diskussion lässt sich das Folgende festhalten:

1. Es ist nicht möglich, moralische Normen und Werte mit wissenschaftlich-objektiver Rationalität allgemeingültig zu begründen. Wertüberzeugungen sind unumgänglich, bleiben aber hypothetisch.
2. Grundlegende Wertsetzungen müssen als Überzeugungsgewissheiten eingeführt werden. Sie sind aber nicht als objektive, allgemeingültige Prinzipien zu verstehen, sondern als interpretierbare, an Überlieferung und Erfahrung zu bewährende normative Perspektiven, die Überzeugungskraft bzw. allgemeine Verbindlichkeit gewinnen können, wenn Menschen sie argumentativ und handelnd vertreten und sich damit selbst als Personen riskieren.
3. Die grundlegenden Wertentscheidungen müssen ständig mit den realen Gegebenheiten vermittelt werden, die von den empirisch arbeitenden Sozial- und Naturwissenschaften untersucht werden. Dabei ist zu beachten, dass auch die empirischen Wissenschaften nicht wertfrei arbeiten, sondern ihrerseits einer Interessen- und Wertanalyse zu unterwerfen sind.

## VI. Theologische Ethik in verschiedenen Grundmodellen

Voraussetzung christlicher Theologie und theologischer Ethik ist der Glaube an die Schöpfung und die Erlösung von Mensch und Welt durch Gott. Zum Schöpfungsglauben gehört die Überzeugung, dass das Leben ein Geschenk ist, das unantastbar ist und über das der Mensch nur in der Weise des Bewahrens und Fürsorgens – also im Sinne des Schöpfers – verfügen darf. Mit dem Erlösungsglauben ist einerseits die Perspektive „Hoffnung“ verbun-

<sup>9</sup> Hans Albert, *Aufklärung und Steuerung*, in: *Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie*, hg. v. Georg Lührs u.a. Berlin/Bonn 1975, 109.

<sup>10</sup> Hans Albert, a.a.O., 79.

<sup>11</sup> Arthur Rich, a.a.O., 94.

den, andererseits die Erkenntnis der Unfähigkeit, das Gute aus eigenen Kräften vollbringen zu können. Dieses Scheitern an dem Schöpfungsauftrag, den Schöpfer selbst als sein Ebenbild in der Schöpfung zu vertreten, bezeichnet die Theologie herkömmlicherweise mit dem Wort (Erb-)Sünde und hält damit eine paradoxe menschliche Erfahrung fest, nämlich die, der Unfähigkeit zum Guten wie einem Verhängnis ausgeliefert und doch handelnd dafür verantwortlich zu sein. Christliche Ethik muss – soweit sie ihre eigenen Voraussetzungen nicht verfehlt – im Unterschied zu manchen philosophischen Ansätzen immer davon ausgehen, dass die Menschen zwar zum Guten berufen und auch dazu befähigt sind und doch immer wieder daran scheitern und letztendlich das Gute verfehlen. Diese Einsicht hindert christliche Theologie daran, in Moral oder Ethik die Instrumente menschlicher Identitätsfindung zu sehen. Sie gelten als Hilfsmittel des Lebens zwischen Schöpfung und Erlösung. So gesehen ist christliche Ethik immer vorläufig, d.h. auch dem Glauben nachgeordnet.

Mit einer solchen Lebensauffassung sind einige grundlegende Wertsetzungen als Überzeugungsgewissheiten vorgegeben. Glaube (als Gottesliebe/Lebensvertrauen) und Hoffnung (als Erlösungsgewissheit) wurden schon genannt. Die Liebe (als Nächsten- und Feindesliebe) wird als unmittelbare Entsprechung der Gotteserfahrung (Gott als der, der sich als Liebe in Beziehung selbst offenbart) und daher als die Summe aller christlichen Wertbegriffe betrachtet. Allerdings lassen sich diese und andere christliche „Grundwerte“ nicht zu einer konsistenten logischen Hierarchie ordnen. Der jüdisch-christliche Liebesbegriff hat – auch wenn man ihn mit der Bibel als obersten Wert betrachtet – viele Dimensionen, die selbst von der klassischen Unterscheidung zwischen Eros und Agape nicht erfasst werden. Im Blick auf die gesellschaftlichen Strukturen z.B. wird aus Liebe Gerechtigkeit, die in Form des Rechts kodifiziert wird. Im Blick auf Gegner wird aus Liebe Respekt, im Blick auf Feinde ein Imperativ zu friedensfördernder Auseinandersetzung. So differenzieren und profilieren sich schon die grundlegenden Überzeugungsgewissheiten im lebensbezogenen Vollzug des Glaubens.

Aus dieser Einsicht ist freilich keine Entscheidung für eine reine Situationsethik abzuleiten. Die je konkrete Vermittlung von Glauben und Leben erfolgt ja auch für die Glaubenden nicht ohne Vermittlungskategorien bzw. Denkmodelle, wie sie von der philosophischen und der theologischen Ethik bereitgestellt werden. Und eben bei diesen Kategorien oder Modellen lassen sich die Analogien zwischen philosophischen und theologischen Ansätzen feststellen, von denen schon anfangs die Rede war.

Keine Analogien sind im schroffen transzendental-dialektischen Denken des frühen Karl Barth erkennbar. Bedingt durch die Krise des Ersten Weltkriegs wandte sich Barth 1919 scharf gegen alle Synthesen von Religion und Kultur, Reich Gottes und Sittlichkeit, wie sie im 19. Jahrhundert vorherrschend waren. Der in der neutestamentlichen Exegese am Anfang dieses Jahrhunderts wiederentdeckte radikal endzeitliche Charakter der Reich-Gottes-Botschaft Jesu kam ihm dabei zu Hilfe. Es gehe im Evangelium allein um eine Bewegung von Gott her, nicht um Religion im Sinne einer menschlichen Bewegung auf Gott hin. Dies aktualisiert sich als die Aufhebung alles Kreatürlich-Diesseitigen im Gericht. „Das Gericht Gottes über die Welt ist die Aufrichtung seiner eigenen Gerechtigkeit. ... Positiv ist die Negation, die von Gott ausgeht und Gott meint, während alle Positionen, die nicht auf



Gott gebaut sind, negativ sind.“<sup>12</sup> Dazu gehören alle menschlichen Versuche der Lebensgestaltung, seien sie sozialistisch oder bürgerlich, religiös oder säkular. Ethik wird nur noch als „Kritik alles Ethos“ möglich, wie Barth im Römerbriefkommentar (2. Aufl. 1922, 419f.) ausführt. Dem Christen bleibt zwar, ruhig und kritisch („sub specie aeternitatis“) über Recht und Unrecht nachzudenken, seine wesentliche Aufgabe ist es aber, sich auf das Gerichtswort Gottes auszurichten.

Nach den religiösen Geschichts-, Kultur- und Moralsynthesen der Theologie des 19. Jahrhunderts war diese radikale Kritik zweifellos nötig, um die Differenz zwischen Reich Gottes und relativen bzw. unheilswangeren Weltzuständen wieder herzustellen, sollte die Erlösung durch Christus nicht gänzlich durch menschliche Selbsterlösung ersetzt werden. Allerdings konnte eine Ethik für das Leben zwischen Schöpfung und Erlösung – „das Dazwischen“ – nicht gefunden werden. Dies versuchte der schöpferische bzw. ordnungstheologische Ansatz, der in Emil Brunner (Das Gebot und die Ordnung) seinen sympathischsten und reflektiertesten Vertreter gefunden hat. Brunner ging von einer prinzipiellen Korrespondenz zwischen dem Schöpfungs- und Erhaltungshandeln Gottes und dessen Erlösungshandeln aus. Ersteres ist in den überkommenen Grundordnungen des Daseins, trotz ihrer Gebrochenheit durch die Sünde, immer noch zugänglich. Diese Schöpfungsordnungen sind auch außerhalb des Glaubens als pure Normen erkennbar. Offensichtlich ist hier eine Analogie zur Natur- und Menschenrechtstradition gegeben. Wie dort muss auch Brunner die wesensmäßig vorgegebenen Ordnungen aus einer bestimmten Lebens- und Weltsicht herleiten. Er orientiert sich zunächst an der personalistischen Anthropologie von Martin Buber, nach der die Menschen nur in gemeinschaftsbildenden Ich-Du-Beziehungen leben können. Die grundlegenden Schöpfungsordnungen sind daher Gemeinschaftsordnungen, so die Geschlechtsgemeinschaft der Ehe und Familie, die auf Nahrung und Erwerb beruhenden Verbindungen, die Volks- und Rechtsgemeinschaft größerer Verbände sowie die Kirche. Da alle Gemeinschaften, obgleich vor der Sünde schöpfungsmäßig begründet, dem sündigen Menschen dienen müssen, sind sie mit Zwangselementen ausgestattet. So erhält z.B. der Staat den Charakter einer Rechts- und Machtordnung mit dem gesetzlich gebundenen Gewaltmonopol. Brunner hält im Unterschied zu anderen Schöpfungsordnungstheologen (wie W. Elert, P. Althaus, W. Künneth) an einer widersprüchlichen Beziehung zwischen Schöpfung und Erlösung fest. „Als Schöpfer fordert Gott die Anerkennung seiner Ordnungen und die Einfügung in sie als Erstes; als der Erlöser fordert er zugleich als Zweites die Nichtanerkennung der gegebenen Ordnungen und ein neues Tun im Blick auf das kommende Gottesreich.“ Damit ist ein reformerisches Element eingebaut: Ordnungen, die Liebe, Friede und Gerechtigkeit tendenziell eher verhindern als fordern, sollen geändert werden. Allerdings: für eine revolutionäre Ethik ist hier kein Platz. Die Reihenfolge der Forderungen (Erstes - Zweites) wird in kritischen Situationen dem Konservativen zum Sieg verhelfen.

Im bewussten Gegensatz zum ordnungstheologischen Modell wurde ein geschichtstheologisch-zukunftsorientierter Ansatz entwickelt, der besonders über die sog. politischen Theologien bzw. über die Befreiungstheologien bekannt geworden ist. Leitvorstellung ist hier die endzeitliche Hoffnung des Reiches Gottes als Reich des Friedens und der Gerechtigkeit, das sich nicht nur – wie bei Karl Barth – als Gerichtswort an den sündigen Menschen und seine Verhältnisse richtet, sondern als Kampf gegen Unrechtstrukturen bereits Gestalt ge-

<sup>12</sup> Karl Barth im sog. Tambacher Vortrag „Der Christ in der Gesellschaft“, in: Anfänge der dialektischen Theologie, München 2. Aufl. 1966, 17.

winnt. Der revolutionäre Prozess ist schon das praxisgewordene Reich Gottes. Die Strukturanalogie zum Denken von Hegel, Marx und der Kritischen Theorie ist deutlich. Der Geschichtsprozess selbst soll als Befreiungs- und Emanzipationsgeschichte zum erhofften Reich der Freiheit (= zu herrschaftsfreier Kommunikation) führen, wovon auch substantiell gerechte Verhältnisse zu erwarten sind. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass mit strukturell ähnlichen Geschichtstheologien auch nationalistische Bewegungen gerechtfertigt werden können, wie Karl Schmitts „Politische Theologie“ eindrucksvoll zeigt. „Die Problematik dieses Ansatzes“, so urteilt Arthur Rich, „besteht nun vor allem darin, dass er Relatives, in seinem Fall das Relative des Revolutionär-Progressiven unserer Zeit, in nächste Nähe zum Absoluten bringt und insofern als das im Heute unbedingt zu Sollende dem eschatologischen Willen Gottes annähert, wenn nicht gar faktisch gleichsetzt.“<sup>13</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass die meisten deutschsprachigen Vertreter/innen dieses geschichtstheologischen Ansatzes, z.B. Jürgen Moltmann und Dorothee Sölle, sehr wohl zwischen Absolutem und Relativem oder dem Letzten und dem Vorletzten unterscheiden, freilich in einzelnen Äußerungen die Grenzen zwischen revolutionärem Sollen bzw. Handeln und dem eschatologischen Wirken Gottes unbestimmt lassen.

Karl Barth hat im Verlauf der Arbeit an der Kirchlichen Dogmatik – man spricht dann vom späteren Barth – sich selbst korrigierend einen neuen Grundbegriff theologischer Ethik entwickelt, der die Reich-Gottes-Perspektive des christlichen Glaubens offen hält und dennoch die Differenz zwischen relativer gefährdeter Welt und erlöster Welt im Reich Gottes zu wahren ermöglicht, wenngleich dies Barth selbst in der praktischen Durchführung nicht gelungen ist. Es ist der Begriff der Analogie des Glaubens (oder der Beziehung = „*analogia relationis*“), nicht der Analogie des Seins (= „*analogia entis*“). Letztere meint den Schluss von menschlich-irdischen Seinsverhältnissen auf das göttliche Wesen, wie er in der mittelalterlichen Theologie vorherrschte. *Analogia relationis* (= Analogie der Beziehung) denkt erstens umgekehrt – von Gottes Selbstoffenbarung zum Menschen hin – und zweitens bezieht sich die Analogie nicht auf das Sein oder die Wesenheiten, sondern auf Beziehungen, genauer: die Beziehung zwischen Gott und Jesus gilt als Muster der Beziehung Jesu zu Mensch und Schöpfung und damit auch der Beziehungen zwischen den Menschen und zu allen Kreaturen. Wo Analogien festgestellt werden, herrscht nicht Gleichheit, sondern Ähnlichkeit, genauer: Gleichheit hinsichtlich bestimmter Aspekte, Unterschiedlichkeit hinsichtlich von nicht Vergleichbarem. Eine *analogia relationis* kann streng genommen nur die Qualitäten der genannten Beziehungsfelder, nicht aber deren institutionalisierte Form erfassen. Die Grundbeziehung ist als Beziehung der Zuwendung qualifiziert, und zwar in der Weise, dass die lebensbestimmenden Bedürfnisse der Beteiligten und der mittelbar Betroffenen zu ihrem Recht kommen. Insofern Jesus diese Beziehungsqualität – sowohl in Beziehung zu Gott als auch zu allen Kreaturen – lebt, ist er das wiederhergestellte Ebenbild Gottes (*imago dei*). Der biblische Oberbegriff für diese Beziehungsqualität ist – wie oben ausgeführt – Liebe, die im politisch-sozialen Feld als Gerechtigkeit und Friede wirksam wird. Barth hat diesen Ansatz ausführlich nur hinsichtlich des Staates konkretisiert und dabei dessen Aufgabe für Recht zu sorgen näher bestimmt. Zur näheren Bestimmung des Rechts hat er den Staat dann – wohl um den Schöpfungsordnungsansatz zu konterkarieren – der erlösungsbezogenen Herrschaft Christi zugeordnet und daher den Gewalt- und Zwangscharakter des Staates nahezu eliminiert, d.h. die Funktion des Staates in einer unerlösten Welt, vor dem Bösen zu schützen, ist zu wenig beachtet. Die sozialen und politi-

<sup>13</sup> Arthur Rich, a.a.O., 161.

schen Konsequenzen, die er selbst und einige seiner Schüler/innen daraus gezogen haben, waren dann bisweilen ziemlich utopisch. Dies wäre allerdings nicht nötig, wenn die Beziehungsqualität zum Kriterium des Umgangs mit Ordnungen, Strukturen und Institutionen in einer unerlösten gefährdeten Welt gemacht und nicht versucht würde, Strukturen zu schaffen, die das zweifelsohne herrschaftsfreie Reich Gottes (vor)abbilden. Christliche Ethik richtet sich immer zuerst an den Menschen und nur mittelbar, d.h. über verantwortliches Handeln, auf Strukturen. Diese bleiben profan und relativ – Instrumente der Lebensentfaltung und -gestaltung in der unerlösten Welt. Der Staat, die Ehe, die Familie, die Wirtschaftsordnung, das sind alles keine göttlichen Anordnungen, obwohl Paulus so gedacht hat, sondern Instrumente des Zusammenlebens, die „als Aufgabe menschlichen Handelns im Gehorsam gegen Gottes Gebote anzunehmen“<sup>14</sup> sind. Die Perspektive bzw. der Horizont dieses Handelns ist die Ermöglichung von Glaube, Liebe und Hoffnung sowie die Erhaltung der gefährdeten Welt auf das Reich Gottes hin, aber nicht dessen Herbeiführung. Da dieser Ansatz zunächst die Personen in einen eschatologischen Horizont stellt und die Strukturprobleme als deren Aufgabe zu begreifen lehrt, wird er zu Recht existential-eschatologisch genannt.

## VII. Entmoralisierung der Ethik?

### *Neuer Utilitarismus*

Sich in Fragen der Lebensführung nicht an Werten oder Tugenden zu orientieren, die von Subjekten durch Vernunft oder Intuition erkannt bzw. gewählt werden, diese Art von Ethik wurde nicht erst durch Max Webers plakative Gegenüberstellung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik in Frage gestellt. Dass für die ethische Urteilsbildung ausschließlich die Folgen bestimmend sein sollten, hatte in der Neuzeit bekanntlich schon der klassische Utilitarismus mit dem Kriterium der Mehrung des Glücks und der Minderung des Leids verbunden. Während die Utilitaristen nach Bentham bemüht waren, das Glückskriterium durch moralische Werte qualitativ zu differenzieren,<sup>15</sup> hat es Peter Singer wieder gewagt, wie Bentham Glück durch die körperlich-emotionalen Befindlichkeiten von Lust und Schmerz („pleasure and pain“) zu definieren. Lust zu empfinden und Schmerz zu vermeiden, ist das Interesse (= Bestreben) aller Lebewesen. Menschen, Tiere und Pflanzen unterscheiden sich dabei lediglich graduell. Je höher der Grad der Bewusstheit, desto intensiver das Empfindungsvermögen. Auf dieser Basis streitet Singer vehement für das Lebensrecht der Tiere, das nur im Konfliktfall mit dem von Menschen mit differenzierterem Bewusstsein geopfert werden darf.<sup>16</sup> Da geistig schwer behinderte Menschen (so genannte Hirnlose) weniger bewusst leben können als Tiere, wäre in diesem Fall zugunsten der Tiere zu entscheiden. Nimmt man hinzu, dass das Leiden solcher Menschen – so Singer – und das ihrer Angehörigen an ihnen unermesslich höher ist als ihre Lustmöglichkeiten, erscheint ihre frühzeitige Tötung geradezu geboten – in ihrem eigenen Interesse und im Interesse der Gesamtheit. Die Verrechnung von Lust und Schmerz kann allerdings auch für

<sup>14</sup> So Ernst Wolf in: Werner Schmauch/Ernst Wolf, Königsherrschaft Christi, München 1958, 23f.

<sup>15</sup> Bekannt ist das Diktum von John Stuart Mill (Der Utilitarismus, übers. von D. Birnbacher, Stuttgart 1976, 18): „Es ist besser ein unzufriedener Mensch zu sein als ein zufriedengestelltes Schwein; besser ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr.“

<sup>16</sup> Peter Singer, Not for Humans Only: The Place of Nonhumans in Environmental Issues, in: Manual Velazquez/Cynthia Rostankowski, Ethics, Theory and Practice, Englewood Cliffs, NJ 1985: Prentice Hall, 476ff., bes. 481.

Tiere nachteilig sein. Denn wenn das Ausmaß der Lust hochbewusster Menschen nur groß genug ist, kann das Leid der weniger bewussten Tiere diese nicht mehr schützen. Man kann sich das am Pelzhandel klar machen. Das Kriterium des Bewusstseinsgrads bzw. der Komplexität des Bewusstseins zusammen mit Lust und Schmerz scheint nicht auszureichen, um das Lebensrecht von Tieren und Menschen angemessen zu schützen. Es sei daran erinnert, dass Bewusstsein der Sphäre der Vernunft angehört, mithin insoweit auch Singer das ethische Subjekt traditionell als Vernunftwesen bestimmt – eine Reduktion, die in jüngster Zeit von feministischer Seite eingeklagt wurde.

### *Funktionaler Positivismus und eine so genannte evolutionäre Ethik (Luhmann/Treml)*

Neuzeitliche Ethik appelliert an die vernünftigen Subjekte, die ihr Zusammenleben mithilfe gemeinsamer Werte und Normen gestalten, indem sie diese in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft bereichsspezifisch konkretisieren. Die systemtheoretisch orientierte Soziologie von Niklas Luhmann setzt diesem Gesellschaftsbild die These von der funktionalen Differenzierung entgegen, nach der die Gesellschaft kein Wertzentrum mehr hat, sondern in Teilsysteme gegliedert ist, die jeweils nur eine gesellschaftliche Funktion erfüllen. Die soziale Realität wird damit in Perspektiven aufgelöst. Für das Wirtschaftssystem reduziert sie sich auf Geldgewinn, für die Politik auf Machtsicherung, für das Recht auf die Ermöglichung von Erwartungssicherheit und für die Familie auf personale Nähe. Moral wird ebenfalls funktional verwendet. Sie gilt als Schematismus von Achtung bzw. Missachtung, mit dessen Hilfe Kommunikation aufrechterhalten oder abgebrochen wird. Da die Einzelnen nicht mehr durch ihre Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten als Person identifiziert werden, sondern als Teilnehmer an verschiedenen Systemen den Systemfunktionen entsprechend erfasst werden, wird Moral nur noch dort virulent, wo Personen selbstreferentiell, d.h. ohne Bezug auf gesellschaftliche Systeme, Identität auszubilden suchen, also meist nur in Primärgruppen, privaten Interaktionen und in engagierten Freiwilligengruppen. Ansonsten dominiert die Warnung vor Moral, da sie Menschen ganzheitlich beurteilt, nach Luhmann meist verurteilt und damit aus der gesellschaftlichen Kommunikation auszuschließen sucht. Für die Systeme sind die Individuen keine Subjekte, sondern Teilnehmer funktionaler Prozesse, z.B. als Verkehrsteilnehmer, Konsumenten oder als medizinische Fälle. Darüber hinaus behandelt jedes System die Personen als undifferenzierte Umwelt. Diese kann sich freilich störend bemerkbar machen, wenn sie sich so verändert, dass die Leistungen der Systeme nicht mehr akzeptiert werden. Dann werden auch Systeme zur Neuanpassung, d.h. zu Strukturänderungen veranlasst. Ethik könnte also etwas bewirken, wenn sie eine größere Zahl von Individuen zur Ausbildung einer systemkritischen Subjektivität veranlassen könnte.

Die Chancen der Ethik sind jedoch schlecht, solange sie als Selbstvollzug einer sich selbst autonom setzenden Vernunft begriffen wird, deren Existenz selbst auf Freiheit beruht, wie Kant grundlegend für das moderne Denken formuliert hat.<sup>17</sup> Dabei wollte Kant noch ein durch das Gute qualifiziertes Freiheitsverständnis, wie es für die Antike und das Christentum charakteristisch ist, festhalten, konnte aber dieses Gute nur noch als Pflicht zur Sittlichkeit in einer von allen Kausalitäten und empirischen Gegebenheiten freien, intelligiblen Welt festmachen. Sittlichkeit wird durch abstrakte Prinzipien ersetzt. Damit wurde gegen die Intention Kants Freiheit nicht mehr empirisch bestimmbar und das Verhältnis zum

---

<sup>17</sup> So Immanuel Kant, KrV B 767.

Guten umgekehrt. Freiheit ereignet sich nicht mehr, wenn das Gute realisiert wird, sondern das Gute ereignet sich, wenn man frei ist. Alle Werte, die jetzt zur Auswahl stehen, sind gleichermaßen gültig, mithin gleichgültig. Freiheit und Sittlichkeit werden so entkoppelt und kontingent, d.h. Freiheit wird zum Zufall verbunden mit dem Zwang zur Selbstselektion. Die autonome Vernunft hat sich selbst überflüssig gemacht. Angesichts der bedrohlichen Überlebenskrise bleibt der ohnmächtigen Vernunft nichts anderes mehr als zum Sein-Lassen und zum Unterlassen zu raten.<sup>18</sup>

### VIII. Feministische Kritik und Perspektiven

Die Kritik an einer von allen raumzeitlichen Bedingungen abgehobenen normativen Instanz der Vernunft wurde von Feministinnen aufgenommen und diese Instanz wurde als androzentrisch entlarvt. Sei es das Postulat einer rein unbezüglichen metaphysischen Vernunft wie im klassischen philosophischen Gottesbegriff oder das einer selbstbezüglichen Vernunft, beides schließt alles davon Unterschiedene, insbesondere die Sinnlichkeit aus und spiegelt so das männliche Ideal ursprünglicher Selbstmächtigkeit. „In dem Maß“, schreibt Annemarie Pieper, „in dem das aus eigener Macht Gesetzte – die Bestimmung des Menschen als eines Vernunftwesens – die unverbrüchliche Einheit seiner Herkunft aufweist, schließt es jegliche Zweiheit bzw. Andersheit aus sich aus. Für eine Frau, als nicht dasselbe wie ein Mann seiend, bedeutet dies, dass sie zwar als Mensch anerkannt, bezüglich ihrer Vernunft jedoch zurückgestuft wird, denn würde auch ihr Autonomie zugestanden in dem Sinn, dass sie ihre Bestimmung als Mensch selbstmächtig hervorzubringen vermag, so hätte dies zur Folge, dass der Begriff einer gegensatzlosen Einheit gesprengt und eine Zweiheit statuiert würde, die aus der männlichen Optik nur als feindliche und daher zu bekämpfende Opposition gedacht werden kann.“<sup>19</sup> Feministische Ethik mit ihren vielfältigen Ansätzen versucht dieser androzentrischen Einheitsfiktion eine prozesshaft dynamische Urteilsbildung entgegenzusetzen, die die Beziehungsqualitäten der beteiligten Frauen verarbeitet. Am bekanntesten wurde die Hypothese der Psychologin Carol Gilligan, die neben der Entwicklung einer primär männlichen Gerechtigkeitsethik – im Anschluss an ihren Lehrer L. Kohlberg – die einer weiblichen Fürsorgeethik aufgrund von Interviews beschrieben hat. Diese Polarisierung ist insofern missverständlich, als sie den Anschein erweckt, nur die männliche Ethik sei an Werten und normativen Prinzipien interessiert, während die weibliche nichts anderes als einen Ausgleich zwischen den Bedürfnissen und Ansprüchen des Selbst und ihrer Bezugsperson anstrebe.<sup>20</sup> Was Gilligan wirklich gezeigt hat, ist ein Typ von Logik bzw. die Struktur einer Urteilsbildung, die bei Handlungskonflikten die Beziehungen und Kontexte sowie die darin wirksamen Werte mit reflektiert. Feministische Ethik ist mithin auf der Suche nach einer neuen Art der Urteilsbildung, nach einer kontextualisierenden Vernunft. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Philosophin A. Pieper hier den Analogiebegriff (neben dem Dialektikbegriff) ins Spiel bringt, und zwar als Analogie der Proportionen, also der Verhältnisse, nicht der Zuschreibungen. Hinter letzterer verberge sich die klassische *analogia entis*. Die *analogia proportionis* soll eine Beziehung zwischen verschiedenen Urteilstypen (etwa zwischen Fürsorge- und Gerechtigkeitsethik) aufzeigen und kommt damit in die Nähe des Analogiebegriffs Karl Barths, der

<sup>18</sup> Alfred K. Tremml, *Überlebensethik*, Tübingen/Hamburg 1992.

<sup>19</sup> Annemarie Pieper, *Aufstand des stillgelegten Geschlechts*, Freiburg 1993, 99.

<sup>20</sup> So wurde Gilligan von Habermas mit dem Hinweis kritisiert, die postulierte weibliche Entwicklung habe nichts mit Moral zu tun, sondern beschreibe psychologische Selbstfindungsprozesse.

die Relationen bzw. Differenzen der Trinität zum Ausgangspunkt des dialektischen Prozesses zwischen Gott und Mensch gemacht hat, wobei die Differenzen erhalten bleiben und nicht etwa in der Synthese eines Dritten aufgehoben werden. Selbst Jesus ist kein Gottmensch, sondern vollzieht existentiell die Dialektik des wahren Gottes und wahren Menschen, der stirbt und aufersteht. Moralische Urteilsbildung nach dem Modell der *analogia relationis* würde Vernunft als Dialektik (= Hin- und Hergehen) zwischen wert- und normgeladenen Kontexten/Beziehungen – auch systemabhängigen – und überlieferten, kontextuell neu zu explizierenden Werten begreifen. Die Differenz Mann/Frau bliebe erhalten. Für die theologische Ethik ergibt sich so die Möglichkeit, ethisch reflektiertes Handeln als geistvermitteltes Beziehungstiften und -qualifizieren zu begreifen. Philosophische Ethik kann die Vernunft als wertorientiertes Beziehungsdenken neu bestimmen.

## ETHIKUNTERRICHT – GRUNDLAGEN UND DIDAKTISCHE ANSÄTZE

### **Bildungstheoretische Grundlagen**

Die Vermittlung anerkannter Normen und Werte ist ein unvermeidlicher Bestandteil schulischen Unterrichts und gleichzeitig Ziel staatlicher Bildungspolitik, die auf gesellschaftliche Integration gerichtet ist. Ethische Bildung betont demgegenüber – im Anschluss an J. Locke und J.-J. Rousseau – das Recht auf eigenständige Urteilsbildung und moralische Selbstbestimmung, was pädagogisch zwar gefördert aber nicht erzwungen werden kann. Diese u.U. gegenläufigen Ziele sind heute in ein komplexes Gefüge pädagogischer Herausforderungen einzuordnen, z.B. Verständigung angesichts gesellschaftlicher Pluralität, Selbstbegrenzung angesichts wissenschaftlicher und technischer Möglichkeiten und Mitverantwortung für die globalen Probleme des Überlebens und des Zusammenlebens in Frieden und Gerechtigkeit. Da die diesbezügliche Normendiskussion grundlegende Lebensorientierungen berührt und zur Auseinandersetzung mit Weltanschauungen bzw. Religionen nötig, gehört die Vermittlung religionskundlicher Kenntnisse zu den Aufgaben ethischer Bildung. Respekt vor den Überzeugungen anderer Menschen, Verstehen religiös-kultureller Zusammenhänge und die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei auszutragen, sind ethisch relevante Erziehungsziele, die aufgrund der Länderverfassungen und Schulgesetze für alle Schulfächer gelten.

### **Geschichtliche Entwicklung**

Die Aufgabe ethischer Bildung wäre nur unzureichend wahrgenommen, wenn ethische Fragen nur gelegentlich im Rahmen verschiedener Schulfächer unter deren fachdidaktischen Voraussetzungen zur Sprache kämen, zumal auf diese Weise eine systematische und kontinuierliche Erarbeitung von ethischen Theorien mit dem Ziel einer eigenständigen ethischen Urteilsbildung ausgeschlossen wäre. So war die Einführung von Ethik als eigenständigem Fachgebiet im Rahmen der praktischen Philosophie neben theoretischer Philosophie (Dolch <sup>2</sup>1965, 136ff) im 12. Jahrhundert eine notwendige Folge der damaligen Neuentdeckung der Aristotelesschriften und des damit verbundenen Anspruchs auf wissenschaftliche Eigenständigkeit. Seit Einrichtung eines selbstständigen Religionsunterrichts im 16. Jahrhundert (Dolch <sup>2</sup>1965, 204) wird Ethik dessen Teilgebiet, das in einigen Lateinschulen neben Logik und Rhetorik bis zum Ende des 18. Jahrhunderts auch selbstständig unterrichtet wurde. Nachdem Comenius in seiner Pampaedia (vor 1670) im Rahmen seiner christlichen Pansophie einen eigenständigen Ethikunterricht vorgeschlagen hatte, konzipierten im Gefolge der Aufklärung vor allem die Philanthropen Basedow und Salzmann (Reents 1994, 112) einen eigenständigen Ethikunterricht in Form einer Sittenlehre bzw. praktischen Philosophie für alle Stände, die allein aus Einsicht gewonnen werden sollte. Freilich führte diese vernünftige Tugendlehre zur natürlichen Gotteserkenntnis, weshalb die Sittenlehre die kirchlich-dogmatische Unterweisung nicht ersetzen, sondern vorbereiten sollte. Philosophische Propädeutik, seit 1837 in Preußens humanistischen Gymnasien als eigenständiges Fach eingeführt, erhielt 1856 eine stärkere ethische Ausrichtung (Brüning

1999, 117). Aber erst die „Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur“, die sich 1892 um den damals noch liberalen Pädagogen F.W. Förster gebildet hatte, forderte einen vom Darwinismus geprägten Moralunterricht anstelle des dogmatischen Religionsunterrichts. Der daraus entstandenen „moralpädagogischen Bewegung“ schloss sich 1905 die Bremer Lehrerschaft mit der Denkschrift *Religionsunterricht oder nicht?* an. Sie forderte die Abschaffung des (dogmatischen) Religionsunterrichts zugunsten eines mit religionsgeschichtlichen Inhalten angereicherten „Sittenunterrichts“.

Im Gefolge der Weimarer Reichsverfassung, die den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach für konfessionsgebundene Schüler mit Abmeldemöglichkeit in den Regelschulen – mit Ausnahme der bekenntnisfreien bzw. weltlichen Schulen – etablierte, stellte sich die Frage nach einem Ersatzfach für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. In den weltlichen Schulen wurde in der Regel, in den anderen Schulen mancherorts Moralunterricht als Wahl- oder Pflichtfach eingerichtet. In Thüringen wurde Lebenskunde zum Wahlfach an allen öffentlichen Schulen (Helmreich 1966,196). Die inhaltliche Ausrichtung war unterschiedlich. Gemeinsame Merkmale waren eine antidogmatische, vernunftethische Ausrichtung und die Berücksichtigung religionsgeschichtlicher und lebenskundlicher Inhalte. Dieser staatliche Unterricht wurde im Gegensatz zu heute auch von Freidenkern und Freireligiösen unterstützt. An diese Tradition versucht gegenwärtig der *Humanistische Verband Deutschlands* (Berlin 1993) anzuknüpfen, der in Berlin einen lebenskundlichen Unterricht anbietet, um zur ethischen Wertebildung auf weltlich-humanistischer Basis beizutragen. Freilich handelt es sich hierbei im rechtlichen Sinn um den Unterricht einer Weltanschauungsgemeinschaft und nicht um einen allgemeinen Ethikunterricht.

### **Ethikunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland**

Schon vor der Verabschiedung des Grundgesetzes (1949) wurde durch die Verfassungen der Länder Bayern, Rheinland-Pfalz und Saarland für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler und Schülerinnen ein Unterricht über die Grundsätze der Sittlichkeit bzw. des natürlichen Sittengesetzes vorgeschrieben, der aber nur gelegentlich eingerichtet wurde. Erst die steigende Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht seit Beginn der 70er Jahre veranlasste schrittweise alle Bundesländer zur Einrichtung zunächst eines Ersatzfachs mit dem Namen „Allgemeine Ethik“ oder „Ethikunterricht“ (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen), „Philosophie“ (Bremen, Schleswig-Holstein, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern in der Oberstufe), „Praktische Philosophie“ (in Nordrhein-Westfalen), „Philosophie mit Kindern“ (Mecklenburg-Vorpommern), „Werte und Normen“ (Niedersachsen), „Ethik/Philosophie“ (in Berlin als Versuch). Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben dieses Fach als ordentliches Lehrfach und Wahlpflichtalternative zum Religionsunterricht mit Verfassungsrang eingeführt. In den übrigen Bundesländern ist eine Aufwertung zum Alternativfach durch Anerkennung als Abiturfach bereits erkennbar. Brandenburg versucht das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) als Regelfach zu etablieren, was verfassungsrechtlich umstritten ist (Ersatzfach).



## Grundmodelle moralischer Erziehung

In der fachdidaktischen Diskussion wird immer wieder auf Konzeptionen der Moralerziehung zurückgegriffen, die im Wesentlichen im amerikanischen Raum entwickelt wurden, d.h. unter bewusster Ausklammerung der weltanschaulich-religiösen Dimensionen und ohne expliziten Bezug auf bestimmte philosophische Traditionen, um die strikte Trennung von Staat und Religion und damit von schulisch vermittelter Moral und Religion zu gewährleisten und gleichzeitig keine kulturelle Tradition zu bevorzugen. Da bei uns – wie schon dargestellt – andere verfassungsrechtliche und kulturelle Voraussetzungen gegeben sind, können diese Konzepte nicht einfach auf die hiesigen Unterrichtsaufgaben übertragen werden. Ethikunterricht ist eben mehr als Moralerziehung. Dennoch finden sie sich häufig als Elemente ethisch-didaktischer Entwürfe. Diese moralpädagogischen Konzeptionen kann man sich als vier Strategietypen vorstellen, die ein jeweils unterschiedliches pädagogisches Vorgehen zur Folge haben.

### 1. Strategie: Bewusstmachen und Klären der praktizierten Werte

Die Strategie, die in den USA unter dem Begriff „Wertklärung“ entwickelt wurde (Raths u.a. 1976), besteht im wesentlichen aus methodischen Anregungen, mit deren Hilfe sich Lernende ihre meist nur teilweise bewusste Wertorientierung selbst verdeutlichen, zwischen praktizierten Werten wählen und durch Reflexion ausgewählte Werte konkretisieren und stabilisieren können. Im Mittelpunkt des Konzepts steht eine rational-diskursive Klärung eigenen und fremden Handelns, genauer der handlungsbestimmenden Wertvorstellungen und Prinzipien. Diese werden durch spielerische Arrangements (z.B. Dinge, die ich gern tue) oder durch Berichte über Verhalten herausgefunden. Abgewiesen wird jede Form des Nachahmungs- und Modell-Lernens, der emotionalen Identifikation, des Überredens oder der appellativen Gewissensbeeinflussung, der Indoktrination oder der Orientierung an überlieferten und bewährten Lehren. Hingegen soll durch verschiedene Arten der *klärenden Entgegnung* (Fragen, Impulse) die normative Dimension individuellen Handelns aufgehellert und zu einer reflektierten individuellen Werteintegration hingeführt werden. Verschiedene Gesprächsformen, Spiele und Verfahren der Selbstbeobachtung dienen dem gleichen Ziel. Inhaltlich wird der Ansatz bei Situationen individuellen Handelns ergänzt und strukturiert durch den so genannten *Wertbogen*, in dem Statements, Berichte, Erzählungen u.a.m. aus kulturell definierten Erfahrungsbereichen (z.B. Religion, Freizeit, Politik, Arbeit, Familie) oder über allgemeine bedeutsame Handlungsprobleme (z.B. Geld, Freundschaft, Liebe, Sexualität, Reife, Charakterzüge) gesammelt sind. Alles in allem steht dieses Konzept dem didaktischen Ansatz des „*Nachdenkens über Moral*“ bzw. der „*Urteilsbildung in Handlungssituationen*“ nahe, wie er der Entwicklung der Hessischen Rahmenrichtlinien zugrunde liegt, allerdings mit der Einschränkung, dass dort der Bezug auf die verfassungsmäßig verankerten Grund- und Menschenrechte für den angestrebten Urteilsbildungsprozess konstitutiv ist. Wegen des Mangels eines vergleichbaren Orientierungshorizonts hat sich das Wertklärungskonzept auch den Vorwurf des ethischen Relativismus zugezogen.

### 2. Strategie: Einfühlung – Interaktion und Fürsorge bzw. Identifikation

Die Strategie wurde im Rahmen des so genannten Lifeline-Projekts in England entwickelt und ähnelt am ehesten dem aus der Religionspädagogik bekannten „Situationsansatz“

(McPhail u.a.1973). Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in Lebenssituationen bzw. Konflikte versetzen („in other people’s shoes“ und diese durchspielen, wobei es hauptsächlich um die Wahrnehmung von Bedürfnissen, Wünschen und Interessen anderer Menschen geht. Dem Wählen eigener „Werte“ ist die Fürsorge methodisch zu- und sachlich vorgeordnet (to care and to choose). Erziehungsziel ist ein rücksichtsvoller Lebensstil in einer „choosing and caring society“, die Pluralität und normativen Wandel durch zwischenmenschliche Verständigung und kreative Konfliktbewältigung ermöglicht und auffängt. Methodisch sind zuallererst unterschiedliche Konflikt- und Leidenssituationen aus dem Alltag in anregenden (u.a. zu spielerischer Rollenübernahme ermutigenden) Materialien aufgenommen. Für ältere Jugendliche sind auch soziale und geschichtliche Probleme außerhalb der vertrauten Lebensverhältnisse unter gesamtgesellschaftlicher oder internationaler Perspektive vorgeschlagen. Auch hier steht allerdings das Individuum im Mittelpunkt, das sich mit sozialen, ökonomischen oder kulturellen Faktoren auseinandersetzen bzw. abzufinden hat. Eine geordnete – etwa menschenrechtsbezogene – Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen oder kulturell dominanten Deutungsmustern bzw. -systemen fehlt ebenso wie eine eigenständige Erschließung von Sinntraditionen oder werthaltigen Denkmodellen. Dem Lifeline-Konzept verwandte Elemente finden sich in allen neueren Lehrplänen, jedoch wird ihm nirgends eine integrierende oder konstitutive Rolle zugestanden.

### 3. Strategie: Förderung der moralischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit durch Stufenfortschritt

Dieser auf die kognitive Entwicklungspsychologie Piagets aufbauenden Strategie geht es um die Förderung bzw. Stimulierung eines kognitiven Stufenfortschritts, d.h. um das Erreichen von jeweils komplexeren Wahrnehmungs- und Denkstrukturen. Grundlegend ist hier immer noch die Theorie der kognitiven moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg, nach der jeder Mensch unabhängig von sozialen und kulturellen Einflüssen die folgende Stufenentwicklung durchlaufen kann:

Sechs Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg u.a. (Vereinfachte Darstellung nach G. Schreiner, Politische Bildung und moralische Erziehung – ein Gegensatz?, in: Die Deutsche Schule 7/8, 1981, 401)

#### Niveau A: Präkonventionelles Niveau (die meisten Kinder unter 9 Jahren)

	<i>Definition:</i>	<i>Exemplarische Maxime:</i>
<i>Stufe 1</i> Die heteronome Stufe	Gut ist der blinde Gehorsam gegenüber Vorschriften und gegenüber Autorität, Strafen vermeiden und kein körperliches Leid zufügen.	„Macht ist Recht!“ (eine den Nazis zugeschriebene Parole)
<i>Stufe 2:</i> Die Stufe des Individualismus, des Zweck-Mittel-Denkens und des Austausches	Gut ist es, sich selbst und anderen gerecht zu werden und im Sinne des konkreten Austausches fair zu handeln.	„Eine Hand wäscht die andere“ (Volksweisheit)

#### Niveau B: Konventionelles Niveau (die meisten Jugendlichen und Erwachsenen)

<i>Stufe 3:</i> Die Stufe gegenseitiger interpersoneller Erwartungen, Beziehungen und interpersoneller Konformität	Gut ist es, eine gute (nette) Rolle zu spielen, sich um andere und ihre Empfindungen zu kümmern, sich Partnern gegenüber loyal und zuverlässig zu verhalten und bereit zu sein, Regeln einzuhalten u. Erwartungen gerecht zu werden.	„Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!“
<i>Stufe 4:</i> Die Stufe des sozialen Systems	Gut ist es, seine Pflicht in der Gesellschaft zu erfüllen, die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten und für die Wohlfahrt der Gesellschaft oder Gemeinde Sorge zu tragen.	„Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“

#### Niveau C: Postkonventionelles Niveau (einige Erwachsene über 20 Jahren)

<i>Stufe 5:</i> Die Stufe des Sozialvertrages oder des Nutzens für alle und der Rechte des Individuums	Gut ist es, die Grundrechte zu unterstützen sowie die grundsätzlichen Werte und Verträge einer Gesellschaft, auch wenn sie mit den konkreten Regeln und Gesetzen eines gesellschaftlichen Subsystems in Konflikt geraten.	„Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.“
<i>Stufe 6:</i> Die Stufe universeller ethischer Prinzipien	Gut ist es, ethische Prinzipien als maßgebend zu betrachten, denen die ganze Menschheit folgen sollte.	„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde!“

Kulturelle Einflüsse oder pädagogische Intervention können diese Entwicklung prinzipiell nicht ändern, sondern nur beschleunigen, hemmen oder blockieren. Zur Stimulierung setzen Kohlberg und seine Schüler und Schülerinnen so genannte Dilemmageschichten ein, die auch zur Diagnose verwendet wurden und über die im Unterricht diskutiert werden soll. Am bekanntesten ist das so genannte Heinz-Dilemma:

„In Europa drohte eine Frau an einer besonderen Form der Krebserkrankung zu sterben. Es gab nur ein Medikament, von dem die Ärzte noch Hilfe erwarteten. Es war eine Radium-Verbindung, für die der Apotheker zehnmal mehr verlangte als ihn die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, versuchte sich bei allen Bekannten Geld zu leihen, aber er bekam nur die Hälfte der Kosten zusammen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau zu sterben drohe und bat darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder Kredit zu gewähren. Der Apotheker sagte: ‚Nein. Ich habe das Medikament entwickelt, und ich will damit Geld verdienen.‘ In seiner Verzweiflung drang Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament.“

Diese und andere Dilemmageschichten sind strukturell gleich. Sie enthalten alle einen Normenkonflikt, eingebracht in interpersonale Beziehungen, der von den Hörer/innen der Geschichte stellvertretend für die Hauptakteure entschieden werden muss, wobei die Entscheidung zu begründen ist. Die Analyse und Erörterung der Begründung, die im Unterricht im Gespräch durchgeführt wird, lassen erkennen, welche Instanzen zur Begründung herangezogen werden und wie die Beziehung zu diesen Instanzen konzipiert wird. Beides zusammen legt die Entwicklung fest. Eine gezielte Verwendung von Begründungsformen, die eine Stufe über denen der Gesprächsteilnehmer liegen, soll einen Stufenfortschritt erleichtern. Empirisch ist die Hypothese allerdings nicht gesichert. Pädagogisch-didaktisch ist anzumerken, dass für jede individuelle Sinn- und Wertorientierung Inhalte und Strukturen des Denkens nicht zu trennen sind, wenn kulturelle und weltanschauliche Selbstbestimmung Erziehungsziel sein soll. Dilemmageschichten können mithin ein didaktisches Element sein, mit dessen Hilfe eine höhere Komplexität des moralischen Urteilsbildungsniveaus erreicht werden kann. Sie können aber nicht die gesamte inhaltliche Dimension des Unterrichts ausfüllen, sondern sind in kulturspezifische Zusammenhänge einzubinden.

#### 4. Strategie: Vermittlungen von Verhalten und Einstellungen – Persönlichkeitsbildung durch Vorbild und Identifikation (Erziehung zur Tugend)

Der folgende Text des stellvertretenden Leiters des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht in Stuttgart zeigt die typischen Elemente dieser Strategie:

„Bei der Persönlichkeitsbildung stehen nicht die Werteinsicht und der Werterkenntnisprozess im Mittelpunkt, vielmehr geht es um die Entstehung, den Wandel und die Festigung von Motivationen, Haltungen und Einstellungen. Die bisherigen Konzepte der Wertvermittlung haben zwar zur Erweiterung des Wissens und zur argumentativen Begründung der gewonnenen Werteinsicht beigetragen, aber das lebenspraktische Verhalten der Kinder und Jugendlichen kaum oder gar nicht beeinflusst.

Die Persönlichkeitsbildung ist nicht primär eine Frage der Kenntnisse über Werte und Normen, sondern vielmehr das Resultat der Gewohnheiten und einer darüber hinausgehenden, vor allem nicht-rationalen, sondern insbesondere emotionalen und motivationalen Dynamik. Beispiel gebende Persönlichkeiten, zu denen die Kinder und Jugendlichen eine positive emotionale Beziehung entwickeln können, die Kontinuität, Stetigkeit und Charakterstärke aufweisen, spielen in der Persönlichkeitsbildung eine entscheidende Rolle. Eine faszinierende und begeisternde Lehrerpersönlichkeit ist beispielsweise eine entscheidende Voraussetzung für die Wertorientierung der Kinder und Jugendlichen.“

Zu ergänzen ist, dass bei dieser Strategie viel mit Geschichten gearbeitet wird. Das Lernen am Vorbild ist durch die neue Hochschätzung erzählter Lebensgeschichten verstärkt worden. Albert Schweitzer, Martin Luther King, Mutter Theresa, aber auch Sokrates, Jesus

oder Buddha stehen für heute nachahmenswerte Lebenshaltungen, weshalb bei der narrativen Darstellung Bezüge zu heutigen Lebensverhältnissen verdeutlicht werden sollten (Beispiele aus dem US-amerikanischen Kontext bei B.C. Unell und J.L. Wyckoff 1995).

Bei unvoreingenommener Betrachtung der vier Strategien legt sich der Gedanke nahe, dass sie sich nicht auszuschließen brauchen. Ein auf Persönlichkeitsbildung und Vorbildlernen setzender Unterricht kann durchaus mit Einfühlung und Fürsorge und auch mit Argumentation und Reflexion verbunden werden. Solche Kombinationen wären sogar anzuraten, weil erfahrungsgemäß ein Unterricht, der immer der gleichen Strategie folgt, schnell langweilig wird.

Die internationale Diskussion kreist immer noch um diese vier Strategien, zu den Materialien ausgearbeitet und empirische Forschungen angestellt werden. In Deutschland wurde von einigen eine Zeit lang der Ansatz Kohlbergs (mit Dilemmageschichten) favorisiert, doch zeigte sich bald, dass dies didaktisch wie methodisch eine Verengung darstellen würde. Schon die Intention des Ethikunterrichts, zu „verantwortungs- und wertbewusstem Urteilen und Handeln“ in Orientierung an den „Wertvorstellungen“ des Grundgesetzes, der Länderverfassungen und der Schulgesetze zu erziehen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 1998, 5), weist darüber hinaus. Zwar setzt nicht jede einzelne moralische Entscheidung eine bestimmte weltanschauliche Orientierung voraus, doch hängen die jeweils einschlägigen Einstellungen und Orientierungsmuster mit derartigen Deutungen von Existenz zusammen. Daher soll der Ethikunterricht ein „kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen“ sowie eine Auseinandersetzung „mit philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragestellungen“ (ebd.) ermöglichen. Die angestrebte *ethische Grundbildung* erstreckt sich mithin auf kulturprägende Sinntraditionen sowie Denkmodelle und Argumentationsmuster, die das situationsbezogene Urteilen und Verhalten bedingen und gleichzeitig überschreiten.

Die pädagogisch wie verfassungsrechtlich gebotene Werteorientierung und Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen einerseits, die Verpflichtung auf religiöse und weltanschauliche Neutralität sowie auf kritische Reflexion andererseits begründen eine strukturelle Dialektik, die auf verschiedenen Ebenen zu kontrovers beurteilten Entscheidungen nötigt. Aus *didaktischer Sicht* müssen bei der *Auswahl der einschlägigen Werte* und der relevanten Sinntraditionen Prioritäten gesetzt werden, die bestenfalls verfassungsrechtlich und kulturhermeneutisch, nicht aber philosophisch bzw. ethisch begründet werden können. Eine Einschränkung der Aufgabe des Ethikunterrichts auf die Vermittlung eines an den Grund- und Menschenrechten orientierten Minimalkonsenses wäre pädagogisch wie didaktisch unzureichend, weil dessen Infragestellung genauso wie eine Auseinandersetzung mit den vorausgesetzten Sinnpotentialen alternative und weiterführende Denkmodelle ausschließen würde. Die Auseinandersetzung mit den kulturprägenden Traditionen und den politisch einflussreichen Weltreligionen ist bildungstheoretisch und -politisch erwünscht und rechtlich auch für Minderheiten zumutbar. Hinsichtlich der *Lehrerrolle* ist umstritten, wieweit Unterrichtende ihre eigenen weltanschaulichen Überzeugungen und moralischen Orientierungen zur Geltung bringen können bzw. sollen. Distanzierte Objektiviertheit wirkt weder motivierend noch orientierend, engagiertes Eintreten für bestimmte Werte und Überzeugungen kann als Indoktrination empfunden werden, zumal wenn plausibel erscheinende Argumente das Engagement unterstützen. Im Allgemeinen wird empfohlen, die persönlichen Überzeugungen im Unterricht deutlich zu machen und zu begründen, gleichzeitig aber andere Orientierungen als attraktive Alternativen zur Geltung zu bringen. Im

Blick auf die *Leistungsbewertung* ist unklar, wieweit langfristig erworbene persönliche Einstellungen die Intensität der fachbezogenen Auseinandersetzung und damit auch das erreichbare Leistungsniveau beeinflussen. Die angesprochenen Probleme tauchen in ähnlicher Weise auch im Religionsunterricht auf, insofern dieser als Teil der öffentlichen Schule der Pluralität Rechnung tragen, die Grundrechte achten und einen Beitrag zu einer demokratischen Erziehung leisten soll.

### Aktuelle didaktische Ansätze

Aufgrund der gesetzlichen und bildungstheoretischen Vorgaben haben sich bis heute vier *didaktische* Ansätze für den Ethikunterricht entwickelt (vgl. Tremml 1996):

(a) *Moralerziehung* als Vermittlung der durch die Verfassung vorgesehenen und kulturell etablierten Wert- und Sinntraditionen; (b) *Philosophische Reflexion* von Verhalten und Lebensfragen mit dem Ziel ethischer Urteilsbildung, vorwiegend aufgrund philosophischer Texte; (c) *Lebenshilfe* im lebenskundlichen und psychologisch-therapeutischen Sinn; (d) Ethisch orientierte *Lebenswelt- und Kulturhermeneutik*. Als Erweiterung des Konzepts (b) *Philosophische Reflexion* kann der Versuch „Philosophieren mit Kindern“ verstanden werden, der im Anschluss an Matthew Lipman (Martens/Schreier 1994) in Schleswig-Holstein und in Mecklenburg-Vorpommern erprobt wird. Hier werden neben ethischen auch anthropologische, logische und metaphysische Fragen der Kinder durch diese selbst begriffsanalytisch, argumentativ und dialogisch bearbeitet. Als didaktische Basisstrukturen dienen die vier Fragen Kants – nach dem Wissen, Tun, Hoffen und Sein des Menschen (Brüning 1995, 255); Religion wäre als Gegenstand philosophischer Reflexion integriert.

Beim Lebenshilfeansatz können religionskundliche Kenntnisse nur situationsbezogen zum Tragen kommen, während das lebensweltlich-kulturhermeneutische Konzept sowohl die systematische Darstellung einzelner Religionen wie auch ein religionsvergleichendes phänomenologisches Vorgehen ermöglicht.

Die meisten Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sind dem lebenswelt- und kulturhermeneutischen Konzept verpflichtet, das Situations- und Problemanalysen mit einer Erarbeitung ethischer und religiöser Traditionen zu verbinden sucht. Das Konzept *Moralerziehung* steht im Verdacht der Indoktrination, *philosophische Reflexion* erscheint einseitig kognitiv und als Überforderung jüngerer Schüler, *Lebenshilfe* wird ein überzogener therapeutischer Anspruch, verbunden mit einer kognitiven Unterforderung vorgeworfen.

Ich möchte abschließend das (vorherrschende, lebenswelt- und kulturhermeneutische Konzept dadurch veranschaulichen, dass ich vier inhaltliche Grundelemente (man könnte auch Lernfelder sagen) dieses Konzepts skizziere, aus denen konkrete Unterrichtsthemen gewonnen werden können.

Es sind:

1. Handlungssituationen und soziale Strukturen nötigen zu Entscheidungen bzw. Rechtfertigungen, bei denen weltanschauliche und ethische Traditionselemente und Theoriemodelle neben anderen sozialen Faktoren eine Rolle spielen. Thematisierung, Analyse und Beurteilung typischer Handlungssituationen, seien sie für Einzelne oder für soziale Gruppen bedeutsam, sollten darum Ausgangspunkt und Inhalt des Ethikunterrichts sein. Bei der Bearbeitung solcher Handlungssituationen werden manchmal personenbezogene, manchmal gesellschaftsbezogene Aspekte im Vordergrund stehen.

2. Religiöse und weltanschauliche Deutungstraditionen samt ihrer Interpretationsgeschichte durch Institutionen, Gruppen und Einzelne sind die traditionellen „Träger“ von Sinn- und Wertsetzungen. Sie gewährleisten einen Zusammenhang von einzelnen Entscheidungen und Normen mit umfassenden Lebensentwürfen und Weltdeutungen. Diese grundlegenden Orientierungstraditionen müssen sich im geschichtlichen Wandel bewähren, d.h. sie bedürfen ständiger Neuinterpretation auf dem Hintergrund zeitgenössischer Voraussetzungen. Mündigkeit in Sinn- und Wertfragen setzt die Fähigkeit voraus, an solchen Interpretationsprozessen teilzunehmen. Darum sollte der Unterricht ein grundlegendes Verständnis der heute wichtigsten Deutungstraditionen anstreben und in die Methodik ihrer Interpretation einführen.
3. Mit philosophisch-ethischen und mittelalterlichen Theoriemodellen haben Menschen seit alters her versucht, ihre Welt denkend zu erschließen und ihr Verhalten vernünftig zu rechtfertigen. Theoriemodelle erwachsen zunächst aus der Begegnung von Traditionen und geschichtlichen Herausforderungen, entwickeln aber dann ein Eigenleben, das selbst Veränderungen und Probleme hervorbringt. So spielen bei der Begründung moderner Gemeinwesen aufklärerische und utilitaristische Denkmodelle eine ähnlich bedeutsame Rolle wie religiöse für die religiösen und antiken Ordnungen; Technik und Wissenschaft implizieren Modelle solcher Art. Der Unterricht sollte auch in diesem Bereich ein grundlegendes Verständnis anstreben.

Schließlich ist nach dem leitenden – die genannten drei Dimensionen integrierenden – Interesse zu fragen. In allen drei Dimensionen geht es offensichtlich um die Befähigung zu selbstständigem und begründetem Urteilen, dem dann Handeln und Verhalten entsprechen sollen. Dem Prozess der Urteilsbildung selbst dient darum der ganze Unterricht, er muss aber auch eigens thematisiert und verständlich gemacht werden.

Aufgrund der skizzierten fachdidaktischen Dimensionierung ergeben sich – die Integrationsperspektive eingeschlossen – vier unterschiedliche inhaltliche Ansätze:

1. Handlungssituationen, verbunden mit sozialen und psychischen Strukturen, sind Ausgangspunkt einer sinn- und wertorientierten Reflexion heute relevanter Problemkonstellationen.
2. Religiöse und weltanschauliche Deutungstraditionen bzw. typische Elemente aus solchen Traditionen sind Gegenstand interpretierender Auseinandersetzung.
3. Grundlegende philosophisch-ethische oder religiöse Denkmodelle (Theorien) werden in elementarierter Form verständlich gemacht und auf ihre Relevanz für gegenwärtig bedeutsame Sinn- und Wertfragen überprüft.
4. Faktoren und Verfahren sinn- und wertorientierter Weiterbildung werden vorgestellt, erklärt, ausprobiert und aufgrund inhaltlicher wie methodischer Kriterien reflektiert.

Mithilfe dieser inhaltlichen Schwerpunkte sind die Schulbücher der Reihe „auf andere achten“ aufgebaut.

**Literatur:**

- Gottfried Adam* und *Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996
- Barbara Brüning*, *Ethikunterricht in Europa*, Leipzig 1949
- Josef Dolch*, *Lehrplan des Abendlandes*, Ratingen <sup>2</sup>1965
- Ernst C. Helmreich*, *Religionsunterricht in Deutschland von den Klosterschulen bis heute*, Hamburg 1966
- Humanistischer Verband Deutschlands* (Hg.), *Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht*, Berlin <sup>3</sup>1993
- Lawrence Kohlberg*, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt a.M. 1995
- Heid Leganger-Krogstad*, *Religious Education in the Norwegian School System*, in: *R.E. Kristiansen* und *N.M. Terebikhin* (Hg.), *Religion, Church and Education in the Barents Region*, Arkhangelsk 1997, 171-183
- Ekkehard Martens* und *Helmut Schreiner* (Hg.), *Philosophieren mit Schulkindern*, Heinzberg 1994
- Peter McPhail u.a.*, *Moral Education in Secondary School*, London <sup>2</sup>1973
- Karl Ernst Nipkow*, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 1: *Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998
- Louis E. Rath* u.a., *Werte und Ziele*, München 1976
- Christine Reents*, *Zu den Wurzeln des selbständigen Ethikunterrichts in der deutschen Schulgeschichte*, 47 (1984), 1-6-115
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD* (Hg.), *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1998
- Heinz Schmidt*, *Didaktik des Ethikunterrichts*, Stuttgart 1983 (Bd 1) + 1984 (Bd 2)
- Alfred K. Tremel*, *Ethik als Unterrichtsfach in verschiedenen Bundesländern*, in: ders. (Hg.), *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht*, Frankfurt a.M. 1994
- B.C. Unell* und *J.L. Wykoff*, *Teachable Virtues: practical ways to pass on lessons of virtue and character to your children*, New York 1995



## Handout 1: Wertklärende Strategien und ihre Anwendung

### Strategie Nr. 1: Dinge, die ich gern tue

Bitten Sie die Schüler (und der Lehrer tut das gleiche), die Zahlen von 1 bis 20 auf ein Blatt Papier zu schreiben. Dann schlagen Sie ihnen vor, so schnell wie sie nur können, 20 Dinge ihres Lebens niederzuschreiben, die sie wirklich gern tun. Erwähnen Sie, dass das Blatt Papier weder eingesammelt noch „korrigiert“ wird und dass es keine richtige Antwort darauf gibt, was die Menschen gern tun sollten. Es sollte betont werden, dass in keiner der Wertstrategien die Schüler gezwungen werden sollten teilzunehmen. Jeder hat das Recht zu passen. U.U. können jetzt die Schüler ungewöhnlich ruhig werden, und es kann sein, dass sie anfänglich sogar verwirrt von einer so gar nicht schulmäßigen Aufgabe sind. Finden Sie sich damit ab und gehen Sie sicher, dass Sie den Kindern genügend Zeit geben, das, was sie wirklich gern tun, aufzuschreiben. Denken Sie daran, dass in keinem Fall in die Privatsphäre des Einzelnen eingedrungen werden darf und dass das Recht des Einzelnen zu passen heilig ist. Wenn jeder seine 20 Dinge aufgelistet hat, kann der Prozess des Kennzeichnens der Antworten beginnen. Hier sind einige Kennzeichnungsvorschläge, um die Sie Ihre Schüler bitten können:

1. Schreibe ein DM-Zeichen hinter jede Tätigkeit, die jedes Mal mehr als 5 Mark kostet, wenn du sie ausführst.
2. Schreibe ein R hinter jede Tätigkeit, die mit irgendeinem Risiko verbunden ist. Das Risiko könnte körperlicher, geistiger oder emotionaler Art sein. (Welche Dinge in Ihrem eigenen Leben, die Sie gerne tun, erfordern ein gewisses Risiko?)
3. Mit Hilfe eines V und eines M werden diejenigen Tätigkeiten gekennzeichnet, von denen du glaubst, dass sie auch dein Vater oder deine Mutter auf seiner bzw. ihrer Liste gehabt hätte, wenn er bzw. sie damals in deinem Alter befragt worden wäre.
4. Schreibe entweder den Buchstaben A oder den Buchstaben G vor jede Tätigkeit. G sollst du verwenden für Tätigkeiten, die du am liebsten gemeinsam mit anderen ausführst, den Buchstaben A für Tätigkeiten, die du lieber allein ausübst. (Betonen Sie nochmals, dass es keine richtige Antwort gibt. Wichtig ist allein, dass man sich seiner eigenen Vorlieben bewusst wird.)
5. Schreibe die Zahl 5 vor jene Tätigkeiten, von denen du annimmst, dass sie in fünf Jahren nicht mehr auf deiner Liste stehen werden.
6. Gehe schließlich deine Liste durch und vermerke hinter jeder Tätigkeit das Datum, an dem du sie das letzte Mal ausgeführt hast.

Die Diskussion, die dieser Übung folgt, wird überzeugendere Argumente bringen, als wir sie jemals in Sachen Wertklärung nennen könnten.

### Unvollständige Fragen

Eine gute Methode, Interessen, Ziele, Ängste und Wünsche von Schülern anzusprechen, um damit eventuelle Ansatzpunkte für individuelle Wertklärungsarbeit oder Klassendiskussionen zu erhalten, sind offene Fragen, die mit einem unvollständigen Satz beginnen, z.B.:

Wenn ich Bundeskanzler (Lehrer, Bürgermeister u. ä.) wäre ...

Wenn ich viel Geld hätte ...

Am Wochenende werde ich ...

Am wohlsten fühle ich mich ...

Am meisten fürchte ich mich vor ...

Wenn ich groß bin ...

Mit einem eigenen Auto würde ich ...

So sollte mein bester Freund/meine beste Freundin sein...

### Wochenrückblick

Am Ende der Woche können die Schüler Gelegenheit bekommen, über die vergangenen Tage nachzudenken: welche Ereignisse stattgefunden haben; was man selbst als Höhepunkt oder Tiefpunkt empfunden hat; was man Neues erfahren oder gelernt hat; welchen Entschluss man gefasst hat usw. Diese Rückblicke können sich auf die Schule oder ein Fach beziehen (was dem Lehrer gleichzeitig Rückmeldung über seinen Unterricht geben könnte), aber auch das Geschehen außerhalb der Schule beinhalten. Simon u.a. (1973) regen eine Institutionalisierung dieser Wochenrückblicke in der Weise an, dass der Lehrer eine Art Formblatt entwickelt und vervielfältigt, das dann jede Woche von den Schülern ausgefüllt und wie ein Loseblatt-Tagebuch angelegt werden kann.

Quelle: Louis E. Ruths u.a. Werk und Ziele, München 1976

## Handout 2: Material zum Projekt „Lifeline“

Es dürfte für den Leser instruktiver sein, wenn wir das Material auszugsweise vorstellen, als wenn wir darüber berichten. Bei den face-to-face-situations von I,1 geht es zunächst um „sensitivity“. Jede der 21 vorn und hinten bedruckten Karten im Format von 17,5 mal 20,9 cm bietet eine Zeichnung, einen Aussagesatz und die stereotype Frage: „What do you do?“ – „Was tust du?“ Das Programm soll nach Meinung seiner Planer übrigens frühestens mit 12 Jahren beginnen und bis über 15 Jahre hinaus (sofern weiterführende Schulen besucht werden) fortgeführt werden können. Untenstehend bilden wir die 8. Karte ab. Der Text heisst auf deutsch: „Deine Eltern prahlen mit dir ihren Freunden gegenüber in deiner Gegenwart.“



*Your parents brag about you to their friends in your presence. What do you do?*

Auf Mädchen bezogen ist die Karte 6: „Du hast einigen Grund zu glauben, dass ein Mädchen in der Schule skandalöse und unwahre Geschichten von dir erzählt hat.“ Weitere Karten: „Du redest deinem Freund zu, mit dir Riesenrad zu fahren auf dem Jahrmarkt, aber dein Freund scheint keine Lust zu haben.“ (3) „Dein Vater kritisiert dein Haar und deine Kleidung.“ (12) „Der Schüler neben dir schnieft dauernd.“ (7) „Dein Vater sagt: Als ich in deinem Alter war, habe ich nie ...“ (13) „Du gehst mit deiner Mutter Kleidung für dich einkaufen, aber sie wünscht die Auswahl für dich allein zu treffen.“ (16) „Ein Erwachsener kritisiert deine Eltern in ihrer Abwesenheit.“ (17) „Ein Erwachsener hat auf einer Party, die auch du besuchst, zuviel getrunken und gibt sich dir gegenüber überherzlich und überfamiliär.“ (19) „Ein Lehrer kann nicht Ordnung halten.“ (20) „Einer deiner guten Freunde, der schon aus der Schule ist, verbringt die meiste Zeit zu Hause und spielt in seinem Zimmer auf der Gitarre. Er empfängt Fürsorge, erwartet, dass du ihm hilfst und sagt, dass er nicht die Absicht habe zu arbeiten.“ (34) „Der sechs Jahre alte Sohn einer befreundeten Familie bricht einen Ast von einem Baum in eurem Garten.“ (36) „Du denkst, dein Vater sei unvernünftig und aggressiv, während du Argumente gebrauchst.“ (10) - Jeder der Feststellungen wird, wie schon gesagt, die Frage „What do you do?“ angeschlossen.

Quelle: Günter Stachel, Sibeline - ein englisches Programm zum Unterricht über Lebensfragen, in: L. Mauermann/E. Weber (Hg.), Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978, 171b)

### Handout 3: Die Stufen der moralischen Entwicklung nach L. Kohlberg Das Heinz-Dilemma (zur Analyse der Urteilsstrukturen)

„In Europa drohte eine Frau an einer besonderen Form der Krebserkrankung zu sterben. Es gab nur ein Medikament, von dem die Ärzte noch Hilfe erwarteten. Es war eine Radium-Verbindung, für die der Apotheker zehnmal mehr verlangte als ihn die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, versuchte sich bei allen Bekannten Geld zu leihen, aber er bekam nur die Hälfte der Kosten zusammen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau zu sterben drohe, und bat darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder Kredit zu gewähren. Der Apotheker sagte: ‚Nein. Ich habe das Medikament entwickelt und ich will damit Geld verdienen.‘ In seiner Verzweiflung drang Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament.

Sollte der Ehemann dies tun? Warum?“ (Kohlberg, 1971, 156)

Sechs Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg u.a. (Vereinfachte Darstellung nach G. Schreiner, Politische Bildung und moralische Erziehung - ein Gegensatz?, in: Die Deutsche Schule 7/8, 1981, 401)

#### Niveau A: Präkonventionelles Niveau (die meisten Kinder unter 9 Jahren)

	<i>Definition:</i>	<i>Exemplarische Maxime:</i>
<i>Stufe 1</i> Die heteronome Stufe	Gut ist der blinde Gehorsam gegenüber Vorschriften und gegenüber Autorität, Strafen vermeiden und kein körperliches Leid zufügen.	„Macht ist Recht!“ (eine den Nazis zugeschriebene Parole)
<i>Stufe 2:</i> Die Stufe des Individualismus, des Zweck-Mittel-Denkens und des Austausches	Gut ist es, sich selbst und anderen gerecht zu werden und im Sinne des konkreten Austausches fair zu handeln.	„Eine Hand wäscht die andere“ (Volksweisheit)

#### Niveau B: Konventionelles Niveau (die meisten Jugendlichen und Erwachsenen)

<i>Stufe 3:</i> Die Stufe gegenseitiger interpersoneller Erwartungen, Beziehungen und interpersoneller Konformität	Gut ist es, eine gute (nette) Rolle zu spielen, sich um andere und ihre Empfindungen zu kümmern, sich Partnern gegenüber loyal und zuverlässig zu verhalten und bereit zu sein, Regeln einzuhalten und Erwartungen gerecht zu werden.	„Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!“
<i>Stufe 4:</i> Die Stufe des sozialen Systems	Gut ist es, seine Pflicht in der Gesellschaft zu erfüllen, die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten und für die Wohlfahrt der Gesellschaft oder Gemeinde Sorge zu tragen.	„Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“

#### Niveau C: Postkonventionelles Niveau (einige Erwachsene über 20 Jahren)

<i>Stufe 5:</i> Die Stufe des Sozialvertrages oder des Nutzens für alle und der Rechte des Individuums	Gut ist es, die Grundrechte zu unterstützen sowie die grundsätzlichen Werte und Verträge einer Gesellschaft, auch wenn sie mit den konkreten Regeln und Gesetzen eines gesellschaftlichen Subsystems in Konflikt geraten.	„Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.“
<i>Stufe 6:</i> Die Stufe universeller ethischer Prinzipien	Gut ist es, ethische Prinzipien als maßgebend zu betrachten, denen die ganze Menschheit folgen sollte.	„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde!“

Arnd Götzelmann

ANDACHT ÜBER LUKAS 5,17-26: HILFE FÜR DEN GELÄHMTE UND  
ANSTÖSSE ZU EINER DIAKONISCHEN UNTERNEHMENSTHEOLOGIE

*Losung, Lehrtext, Liedstrophe für den 30.10.1999:*

Trachte nicht nach Bösem gegen deinen Nächsten, der arglos bei dir wohnt. (Sprüche 3,29)

Die Liebe tut dem Nächsten nichts Böses. (Römer 13,10)

Herr, du kamest selbst als Gast zu uns auf unsre Erde. Wandle du des Fremdlings Last, dass er uns Nächster werde! Für des Flüchtlings einsam Los mach Herz und Türen offen: Heimzukehren in deinen Schoß, läßt uns hoffen. (Walther Eugen Schmidt und Johann Amos Comenius)

*Lied EG 452,1-3 Er weckt mich alle Morgen*

*Textlesung aus Lukas 5,17-26: Die Heilung des Gelähmten*

Liebe Schwestern und Brüder!

Diese bekannte Geschichte will ich einmal kurz aus lateinamerikanischer Perspektive beleuchten. Ernesto Cardenal hat in seinem Buch, das auf deutsch „Das Evangelium der Bauern von Solentiname“ (Org.: El evangelio en Solentiname) heißt, diese Schriftauslegung niedergeschrieben.

Die einfachen Leute sitzen morgens zusammen und diskutieren über den Bibeltext von der Heilung des Gelähmten bzw. Gichtbrüchigen.

Einer von ihnen, Julio Mairena, äußert sich dazu folgendermaßen: *Das Evangelium sagt, Jesus sei von Pharisäern und Schriftgelehrten umgeben gewesen. Anscheinend sind das immer diejenigen, die uns daran hindern, uns Christus zu nähern.*

Und ein anderer, Oscar, sagt: *In Wirklichkeit war es der Egoismus, von dem Jesus umgeben war. Weil sie Egoisten waren, machten sie keinen Platz, um den Mann auf der Tragbare einzulassen. Darum will Jesus ihnen zeigen, daß es das Wichtigste ist, die Sünde aus der Welt zu schaffen. Sie sollten aufhören, so gemein zu sein. So sehe ich das jedenfalls.*

Soweit diese nicaraguanischen Bauern.

Wer oder was aber hindert uns, Christus näher zu kommen? Ist es eine bestimmte Art von Schriftauslegung, die wir von unseren Pharisäern und Schriftgelehrten erfahren haben? Eine Bibelexegese, die uns das 'süße Jesulein' vorgaukelt und die soziale Sprengkraft des Evangeliums ausblendet? Eine Auslegung, die Christus verbürgerlicht und ihn der Institution Kirche verfügbar macht? Eine Schriftdeutung, die Christus von den wesentlichen Lebensvollzügen fern hält und ihn auf das rein private, den so genannten ‚Sonntagsglauben‘ beschränkt?

Oder ist es – wie Oscar meint – der Egoismus, der uns oder andere von Christus abschirmt?

Einen antiegoistischen, solidarischen Blick gewinnen wir, wenn wir mit einem anderen Nicaraguaner auf die vier sehen, die den Gelähmten auf der Bahre tragen.

Alvaro Guzman in Solentiname meint: *Mir fällt dazu ein, daß die Gruppe, die den Kranken trug, so etwas wie eine Freiheitsbewegung innerhalb eines totalitären Systems ist. Sie stoßen auf viele Leute, die sie nicht einlassen, aber das hält sie nicht auf: sie kommen durch das Dach herein. Diese Kameraden handelten revolutionär, denn wenn es ein Problem zu lösen gilt, muß man nach allen Mitteln greifen. Und als sie schließlich zu Christus gelangen, sehen wir, daß Christus gleichfalls radikal vorgeht: Er heilt zwar die Krankheit, aber er begnügt sich nicht damit. Er geht nicht 'reformistisch' vor, sondern heilt das Übel an der Wurzel.*

Soweit Alvaro Guzman. Auch dank seiner Anregung können wir uns jetzt von dieser biblischen Geschichte her zu einigen vorläufigen Gedanken für eine diakonische Betriebsethik oder Unternehmenstheologie inspirieren lassen. Sie mögen auch für die Pflegeethik von Bedeutung sein.

Erstens: Diakonie ist nach dem Vorbild dieser Jesusgeschichte Teamwork. Hier arbeiten vier zusammen, um einen zu tragen. Und vielleicht muss das so sein, nicht nur, weil man einen alleine nicht tragen könnte, sondern weil gemeinsames Vorgehen den Egoismus im Zaum halten kann. Die Hilfs- und Dienstgemeinschaft entlastet die einzelnen diakonischen Tätigen und bereichert sie zugleich.

Zweitens: Diakonie arbeitet mit Phantasie und Kreativität. Kommt man nicht durch zu dem, der wirklich helfen kann, so lässt man sich einen anderen Weg einfallen: Das Dach wird abgedeckt und der Mann auf der Bahre abgeseilt, Jesus unmittelbar vor die Füße. In anderen Kontexten wären das illegale Handlungen, hier scheint es legitimes, phantasievolles und kreatives Handeln der Helfer.

Drittens: Diakonie braucht nicht nur eine Komm-, sondern auch eine Gehstruktur. Die vier haben den Gelähmten wohl zu Hause abgeholt. Sie haben sich aufgemacht zu seiner Wohnung. Und dann haben sie ihn transportiert zur besten Stelle, an der man Hilfe erwarten kann: zu Jesus.

Viertens: Diakonie arbeitet mit Kopf, Hand und Herz. Die vier haben sich im Voraus überlegen müssen, zunächst wo sie überhaupt Hilfe für den Gelähmten finden würden, und dann, wie sie an die viel begehrte Hilfe Jesu gelangen könnten angesichts der vielen, die sich um ihn drängten. Sie haben eine Lösung antizipiert und diese durch kräftiges Handanlegen in die Tat umgesetzt. Da bedurfte es schon einiger handwerklicher und muskulöser Fertigkeiten. Aber auch eines mutigen Herzens.

Fünftens: Diakonie geht an die Wurzeln des Elends. Die vier wussten, dass sie den Gelähmten nicht zu einem oberflächlichen Kurpfuscher bringen, der nur kurzfristig Leiden lindert. Sie gingen zu dem, der die Schuld vergibt und deshalb neues Leben möglich macht, sei es mit oder ohne Lähmung.

Sechstens: Diakonie macht sich selbst überflüssig. Die vier haben den Gelähmten dahin gebracht, wo ihm ganz geholfen wurde. Er war danach frei, alleine weiterzuleben. Die vier Helfer hatten sich selbst überflüssig gemacht. Keine längeren Bindungen oder Abhängigkeiten sind aufgebaut worden.

Schließlich siebtens: Diakonie geschieht aus Glauben an Jesus Christus. Die vier setzten alles daran, den Gelähmten auf der Bäre zu dem zu bringen, der im Namen Gottes Schuld vergibt, Heil verkündet und Heilung ermöglicht. Die Hoffnung und das Ziel der Helfer war Christus. Und genau dieser Glaube verband die Helfer und den Hilfsbedürftigen später zu einer Christusgemeinschaft. Der Gelähmte nämlich hob sein Bett auf, ging heim und pries Gott. Insofern geschieht Diakonie immer auf Hoffnung hin und freut sich, wenn Glaube wächst. Amen.

*Lied EG 452,4+5*

Lasst uns mit Worten des 86. Psalms in einer Übertragung von Jörg Zink beten!

Neige, Herr, deine Ohren und höre mich, denn elend bin ich und arm. Bewahre meine Seele, denn ich bin dein, hilf du, mein Gott, deinem Knechte, der sich auf dich verlässt. Herr, sei mir gnädig, denn ich rufe täglich zu dir. Erfreue die Seele deines Knechts, denn zu dir, Herr, erhebe ich meine Seele. Denn du, Herr, bist gütig und freundlich, von großer Huld gegen alle, die dich anrufen. In der Not rufe ich dich an, denn ich weiß: Du hörst mich.

Herr, niemand ist dir gleich unter den Göttern, und nichts gleicht den Werken, die du getan. Weise mir, Herr, deinen Weg, dass ich dahin wandre in deiner Wahrheit! Erhalte mein Herz bei dem einen: Deinen Namen zu fürchten.

Ich will dir danken, mein Gott, von ganzem Herzen und dich in Ewigkeit ehren. Denn gütig warst du gegen mich und hast mich errettet aus der Tiefe des Todes.

*Vaterunser*

## ETHIK UND DIE ENTWICKLUNG VON CURRICULA IN PFLEGEAUSBILDUNGEN

In diesem letzten Referat möchte ich versuchen, das bisher Diskutierte in einen curricula-  
ren Rahmen zu stellen und auf zukünftige Entwicklungen einzugehen.

Offene Fragen und Aufgaben, die ich als gemeinsame thematische Gegenwart dieses Work-  
shops sehe:

- Besonderheiten der beruflichen Bildung berücksichtigen
- Übertragung der didaktischen Konzepte auf die berufliche Bildung
- (lern-) biographische Erfahrungen der Auszubildenden in Bezug auf Ethik wahrnehmen
- Was hat Leitbildentwicklung mit Ethik zu tun?
- Frage nach einem einheitlichen Lehrplan oder einer Konzeptentwicklung für Ethik
- Ethikunterricht – in welcher Form auch immer – findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern ist Teil einer Gesamtkonzeption

Daran möchte ich nun anschließen.

Den pädagogischen Gedanken vom Anschluss an die Gegenwart der TeilnehmerInnen möchte ich auch gleich noch aufgreifen, denn auch Ethikunterricht sollte – wie wir ja bereits diskutiert haben – bei den subjektiven Wirklichkeiten der TeilnehmerInnen seinen Ausgang nehmen. Doch zuvor möchte ich aufzeigen, wie sich mein Referat gliedert:

### Ethik und die Entwicklung von Curricula in Pflegeausbildungen

1. „Werte klären – Auszubildende in der Pflege stärken“ – ein Projekt
2. Einige Grundgedanken zur Entwicklung von Curricula und deren ethischen Dimensionen
3. Kurzer Blick auf Curricula in der Pflege und die Einbindung von Ethik
4. Was kann Ethik als begleitende Reflexion heißen?

### 1. „Werte klären – Auszubildende in der Pflege stärken“...

... so der Titel eines Projektes, das ich im Rahmen meines Studiums der Pflegepädagogik mit drei Kommilitoninnen initiierte. In unserer selbst gegründeten Ethikarbeitsgruppe tauchten immer wieder ähnliche Unterrichtserfahrungen auf. Wir nahmen bei Auszubildenden das Bedürfnis wahr, über belastende Situationen der Pflegepraxis sprechen zu können. Konkrete Pflegesituationen beschäftigten sie – z.B. der Umgang des Pflegepersonals mit PatientInnen bei der Körperpflege oder die Sprache von Pflegenden angesichts einer inkontinenten älteren Heimbewohnerin .

Unserer Auffassung nach wohnen diesen pflegerischen Handlungen ethische Dimensionen inne.

Auf der Suche nach dem Ort, an dem diese subjektiven Wirklichkeiten aufgenommen werden und Raum haben, bemerkten wir, dass ethische Themen des *Pflegealltags* – und die Betonung liegt hierbei wirklich auf *Alltag* – in curricularen Vorgaben keinen deutlichen Platz einnehmen. Es liegt im Ermessen der jeweiligen LehrerInnen, inwieweit sie diese Alltagsprobleme aufgreifen.

Insgesamt stellten wir fest, dass es während der Ausbildung in vielen Schulen an Reflexionsmöglichkeiten mangelt.

Nach diesen Beobachtungen stellten wir uns die Frage, welchen Beitrag wir zur Verbesserung des Ethikunterrichts – in welcher Form auch immer er stattfindet – leisten können.

In dem Projekt ging es uns schließlich darum, Ansatzpunkte für didaktische Überlegungen zu finden und aufzuzeigen, wie Ethikunterricht bei den TeilnehmerInnen anknüpfen kann. Unserem pädagogischen Selbstverständnis entsprechend wollten wir im Sinne von Lernvoraussetzungen die themenbezogene Ausgangslage der Auszubildenden untersuchen.

Leitende Forschungsfragen wurden:

- Welche pflegerischen Situationen erleben Auszubildende als ethisch relevant?
- Welche Wertvorstellungen haben Auszubildende in der Pflege?
- Wie lassen sich diese Werte beschreiben?
- Leiten diese Werte ihr Handeln?

Bei der letzten Frage ging es uns darum, ob die Auszubildenden einen Bruch zwischen ihren Überzeugungen und ihrem Handeln in einer konkreten Situation erleben? Und wie sie sich diesen Bruch erklären und damit umgehen?

Warum Werte klären?

Den Ansatz der Wertklärung haben Sie auf der Tagung kennen gelernt – aber warum Werte geklärt werden sollten, möchte ich noch einmal zusammenfassen:

Warum Werte klären?	
☺	Vorgänge in zwischenmenschlichen Interaktionen sind von Werten geprägt
👂	Wahrnehmungen sind von Werten beeinflusst
👉	Entscheidungen basieren auf Wertvorstellungen
↔	Werte sind Kriterien für Entscheidungsfindungen
👉	Werte sind Kriterien für die Bewertung von Entscheidungen
✳	Erweitertes und verändertes Spektrum der Werte erschwert deren Wahrnehmung und verlangt eine zunehmend differenziertere Betrachtungsweise (Säkularisierung, Pluralität, Individualisierung, Multikulturalität)

Für die Ermittlung der Werte wurde ein qualitativer Ansatz gewählt. Werte stellen eine innere Größe dar, die uns als Außenbetrachter nur schwer zugänglich ist. Werte können als innere Überzeugungen schwer explizit und unabhängig von einer konkreten Situation geäußert werden. Wir haben deshalb in offenen Interviews nach selbsterlebten ethisch relevanten Situationen gefragt. Über hermeneutische Auswertungsprozesse haben wir die Interviews verdichtet und schließlich die Werte der InterviewpartnerInnen identifiziert.

Auf die Frage nach selbst erlebten ethisch – relevanten Situationen wurden uns von den Auszubildenden viele Geschichten aus der Pflegepraxis erzählt, in denen physische und / oder psychische Gewalt auf PatientInnen ausgeübt wurde. Die Gewalt spiegelt sich in der Wortwahl der Interviewten deutlich wider.

Es sind Situationen, in denen pflegerische Maßnahmen ohne die Zustimmung der PatientInnen oder BewohnerInnen erfolgten, in denen Ängste übergangen wurden, in denen sich Pflegenden wenig einfühlsam zeigten.



Dramatisch empfanden wir die erzählten Situationen, in denen das Vertrauensverhältnis zwischen den Auszubildenden und den PatientInnen missbraucht wurde.

Ein Interviewbeispiel soll hier stellvertretend zitiert werden, um Ihnen einen Eindruck von den erzählten Situationen zu vermitteln:

„Mit einer Patientin hatte ich mich intensivst beschäftigt. Jeder hatte die Hoffnung aufgegeben und dachte, sie kann nicht mehr sprechen und alles geht dem Ende zu. Ich hatte sie dann wirklich so weit, dass sie schon vom Bett zum Tisch laufen konnte. Sie hatte dann teilweise ihre Tage, wo sie nicht so fit war, aber sie hat wieder angefangen mit ihrer Umwelt zu kommunizieren. Da kam nicht viel, aber sie hat sich immerhin geäußert, wenn sie Dinge nicht mochte oder ich habe ihr einen Witz erzählt und sie hat gelacht und die anderen waren ganz verblüfft und dachten, dass sie das nicht mehr versteht.

Und diese Frau hatte sich dann wohl irgendwie den Katheter gezogen und das war eine ziemlich blutige Angelegenheit. Und dann haben die Schwestern ihr einen neuen gelegt. - - Ich werde nie vergessen, wie das war, als ich sie das erste Mal gewaschen habe. Das war schier unmöglich! Sie war so verkrampft und hat ihre Beine so dermaßen zusammengekrampft und ich glaube, wenn sie hätte schreien können, hätte sie geschrien. Und ich habe wirklich so auf sie eingeredet und habe sie gelockert und habe ihr gesagt, was ich jetzt mache und habe da fast 2 Stunden gebraucht. Sie hat sich dann waschen lassen von mir, aber wenn jemand anderes da war, hat sich wirklich geweigert mit Händen und Füßen. Naja – die Schwestern haben dann mitgekriegt, dass ich einen besonderen Draht zu der Frau habe und dass sie – wenn ich da bin und wenn sie meine Stimme hört, dass sie dann echt entspannt wird und locker und sich nicht mehr verkrampft. Und die Schwestern meinten dann: „O.K. – du kommst jetzt mit, wir müssen ihr einen neuen Katheter legen und du kannst sie ja beruhigen“. - - - Und das war so irgendwie – ich weiss nicht – das war eine ganz ganz komische Situation. Ich kam mir da schon ein bisschen ausgenutzt vor. Ich habe da neben ihr gestanden, habe ihr die Hand gestreichelt und habe auf sie eingeredet. Dann haben sie alles vorbereitet, aber in meiner Erinnerung war das alles andere als steril - also nicht so, wie wir es in der Schule gelernt haben. Und ich konnte nichts dazu sagen, ich habe damals nicht gewusst, wie es geht. Jetzt könnte ich das schon – weißt Du, was ich meine? Irgendwie habe ich gedacht, das kommt mir komisch vor. Und dann hat die Frau halt auch gemerkt, irgendetwas passiert und sie hat sich dann halt dermaßen verkrampft und dann konnte ich sie auch nicht mehr beruhigen und sie hat sie auch wirklich geklemmt die Beine. Und dann haben sie halt noch Verstärkung geholt, ihr die Beine auseinandergedrückt – richtig auseinander gedrückt und ihr die Arme festgehalten. Die Frau hat den Mund aufgemacht und das Gesicht verzogen. Es kam aber kein Laut 'raus und ich stand daneben und ich hätte – ich weiß nicht – ich stand daneben - ich hatte wirklich einen Schock. Und die haben ihr den Katheter 'reingedonnert - weiß nicht wie 'reingeschoben und danach hatte ich so ein Gefühl in mir - - - die Frau hat mich angeguckt – ich hätte echt heulen können irgendwie - - - weil – ich habe mich echt so gefühlt, als ob ich sie verraten hätte - - -,

< - - - = Sprechpausen in Sekunden >

Zu Beginn der Auswertung fiel eine Parallele der Interviews sofort auf: Alle Interviewpartnerinnen thematisieren ihre Position als Auszubildende in den praktischen Einsatzbereichen. Die Schwierigkeiten dieser Rolle drücken sich z.B. in Erzählungen über das Äußern der eigenen Meinung aus. Die Auszubildenden fühlen sich „degradiert“, hilflos und nicht ernst genommen. Sie haben Angst vor schlechten Beurteilungen und davor, dass sich ihre

kritische Haltung auf den Stationen herumspricht und dass sie „Spießbruten“ laufen. Aus diesen Gründen sehen sie oft keine Möglichkeit, Partei für PatientInnen oder BewohnerInnen zu ergreifen bzw. sich gegen eine bestimmte – von ihnen erwartete – Verhaltensweise zu wehren – z.B. zu sagen: Ich mache da nicht mit!

Wie die Auszubildende aus dem Beispiel, empfinden sie in den geschilderten Situationen ein Unwohlsein, ein „komisches Gefühl“, sie wissen, dass hier irgend etwas nicht stimmt. Während der Interviews suchten sie nach Worten, um das Erlebte zu beschreiben – und es zeigte sich, dass sie Worte für ihre Empfindungen aufspüren, wenn sie ermuntert und bestärkt werden.

Es gab natürlich auch Unterschiede zwischen den Auszubildenden. Einer dieser Unterschiede lässt sich polarisierend so beschreiben: Auszubildende jüngerer Semester trauen sich noch nicht, angesichts dieser Situationen etwas zu sagen – Auszubildende der höheren Semester sind von diesen Situationen nicht mehr in dem Maße irritiert und / oder haben sich angepasst. Scheinbar geht die ethische Sensibilität während der Ausbildung „verloren“, anstatt sich zu entwickeln.

So hörten wir am Ende einiger Interviews den Satz: „Wir haben doch gar nichts besonderes zu erzählen.“

Was hat das mit der Entwicklung eines Curriculums zu tun?

Ich komme zum zweiten Punkt und bitte Sie, die Aussagen der Studie gedanklich ein wenig mitzunehmen.

## **2. Einige Grundgedanken zur Entwicklung von Curricula und deren ethischen Dimensionen**

Curriculumentwicklung, Curriculumprozess und Curriculumkonstruktion sind Begriffe, die in der pflegedidaktischen Literatur bisher in überschaubarer Anzahl in Erscheinung treten. Ich meine hier nicht die existierenden Curricula, sondern tatsächlich Veröffentlichungen über den Prozess dieser Entwicklungen.

Ich habe mich dafür entschieden, nicht über die Phasen eines solchen Prozesses der Entwicklung zu sprechen, sondern eher darüber, welche Fragen sich für Pflegeausbildungen ganz zu Beginn eines solchen Prozesses stellen und was dies mit Ethik zu tun hat.

Ich denke, dass die folgenden Ausführungen vor allem auch zur Analyse bestehender Curricula und Konzeptionen herangezogen werden können – also vielleicht auch ihrer eigenen. Es wurde schon erwähnt, dass zu Beginn einer derartigen Entwicklung Grundannahmen geklärt werden müssen. So sollten z.B. pädagogische, pflegerische und ethische Leitgedanken formuliert werden, die ein pflegedidaktisches Verständnis offen legen und auch das Selbstverständnis der LehrerInnen und DozentInnen sichtbar werden lassen. In diesen Grundlegungen wird ein Menschenbild zum Ausdruck kommen, das ebenfalls expliziert werden sollte. Auch der gesellschaftliche und institutionelle Kontext muss bei der Konzeption unbedingt Berücksichtigung finden. Darauf werde ich später noch näher eingehen.

An diesen Entscheidungen erscheinen mir zwei Aspekte erwähnenswert.

1. Die Entscheidungen für bestimmte Leitgedanken beruhen bereits auf Wertvorstellungen.
2. Die Entscheidungen sind bereits richtungsweisend dafür, welche Art eines Curriculums gewählt wird.

Im Falle der Entstehung des AKOD - Curriculums z.B. können beide Punkte nachvollzogen werden. Vielerorts stellt sich die Wahl der Art eines Curriculums allerdings umgekehrt dar: ein Curriculum wird gewählt, bevor die Grundannahmen geklärt sind. Das Curriculum wird dann entweder passend gemacht oder sogar als nicht umsetzbar verworfen. Ein anderes Phänomen ist das „selbst gestrickte“ – das ganz persönliche – Curriculum. In diesem Falle können DozentInnen ihre heimlichen Ziele und Grundgedanken „einstricken“, ohne dass diese mit dem Gesamtanliegen der Einrichtung korrespondieren.

Was ist nun aber mit der „Art“ eines Curriculums gemeint?

Diese Frage möchte ich mit einem kurzen Ausflug in die Curriculumtheorie beantworten.

Es gibt eine Vorstellung von Curriculum, die es als „Exzerpt“ der Kultur einer Gesellschaft beschreibt. (Friedrich W. Kron: Didaktisches Grundwissen. 1994)

Das Curriculum bildet also das Wesentliche einer Kultur verdichtet ab. Die Kultur findet sich z.B. in den Grundannahmen und in detaillierteren Elementen eines Curriculums – wie z.B. in Inhalten, Zielen und Methoden.

Das Curriculum dient dem Zweck, die Kultur zu vermitteln. Individuelle und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Menschen ist das Ziel.

Diese Handlungsfähigkeit ist nicht nur auf die eigene Kultur bezogen, sondern Bildungsziel ist die Befähigung zur „Kulturmündigkeit“ (Robinsohn in Kron s.o.). Darunter kann die Kompetenz verstanden werden, in einer offenen Gesellschaft mit unterschiedlichen und verschieden strukturierten Kulturpools angemessen umzugehen.

Anliegen einer Gesellschaft ist es, ihre Kultur zu erhalten oder zu reproduzieren. Die Abbildung der Kultur in einem Curriculum leistet dafür einen Beitrag.

Doch es kann nicht nur um Reproduktion gehen, deshalb sind Fragen nach der Relativität, Beweglichkeit, Multikulturalität und Traditionsbewusstsein in einer Kultur von Bedeutung. Auch die Haltung zu diesen Fragen wird das Curriculum abbilden.

Diesen ersten Schritt möchte ich – eher fragend – auf Pflegeausbildungen übertragen.

Dabei beschränke ich mich auf die in meinen Augen wichtige Frage, welche Kultur in einem Pflegecurriculum abgebildet ist bzw. welche Kultur Auszubildenden in der Pflege mittels Curriculum vermittelt wird bzw. werden soll.

Ich denke, dass ein Curriculum für die theoretische Ausbildung eher wenig praktische Pflegekultur vermittelt – es vielleicht auch gar nicht kann und soll. (?)

Eine Erklärung für diese Antwort findet sich in der beruflichen Sozialisationsforschung. Ich möchte darauf kurz eingehen, weil ich den Eindruck hatte, dass wir das Thema ab und zu gestreift haben.

Sozialisation geschieht in spezifischen Organisationen oder Systemen.

Auszubildende haben viele solcher Systeme oder Sozialisationsinstanzen durchlaufen, bevor sie in die Ausbildung kommen; z.B. Familie, Schule, Freizeitgruppen. Kaum noch ein Auszubildender kommt ohne Erlebnisse aus pflegerischen Einrichtungen in die Ausbildung – und zwar sehr verschiedenen Einrichtungen.

Singel interviewte 1994 KrankenpflegeschülerInnen zu beruflichen Sozialisationsprozessen in der Krankenpflegeausbildung. Wichtigstes Ergebnis war: Unter den Sozialisationsinstanzen Krankenhaus, Krankenpflegeschule und Wohnheim nimmt das Krankenhaus – also die Pflegepraxis – eine zentrale Stellung ein.

(Singel, R., Eine/r für alles – berufliche Sozialisationsprozesse der Schüler in der Krankenpflegeausbildung. In: Bals, T. (Hg.), Was Florence noch nicht ahnen konnte. Melsungen 1994)

Wie kann ein Curriculum für die theoretische Ausbildung darauf reagieren?

Und welche Pflegekultur vermittelt es, wenn nicht die der Praxis?

Diese Fragen haben grundsätzlich etwas mit dem Theorie- Praxis - Verhältnis zu tun.

Hier müsste Forschung betrieben werden, die vor allem die Aneignungsseite in den Blick nimmt – also die Perspektive derjenigen, die sich diese Kultur aktiv aneignen. Auch die Bedingungen der Organisation und ihre sozialisierende Wirkung müssten dabei Beachtung finden.

Was hat das mit Ethik zu tun?

Sozialisationsprozesse verändern u.a. die Wertvorstellungen und das Normbewusstsein des Menschen.

„Die sekundäre Sozialisation erfordert das Sich-zu-eigen-Machen eines jeweils rollenspezifischen Vokabulars. Das wäre einmal die Internalisierung semantischer Felder, die Routineauffassung und -verhalten auf einem institutionalem Gebiet regulieren. Zugleich werden die 'stillen Voraussetzungen' Wertbestimmungen und Affektnuancen dieser semantischen Felder miterworben.“

Berger/Luckmann zitiert in Enno Schmitz, Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11, Stuttgart 1992, 107

Internalisierung semantische Felder meint das Sich-zu-eigen-Machen von Bedeutungshorizonten oder Wahrnehmungsmuster-, die einerseits das Verhalten in einem Kontext überhaupt erst ermöglichen, aber andererseits die Gefahr der „Blindheit“ mit sich bringen.

Jetzt ein konkretes, sehr vereinfachtes Beispiel: Nehmen wir an, eine Auszubildende erlebt eine Heimbewohnerin, die sich lautstark über die ihr zugeordnete Mobilisation beschwert und nicht bereit ist aufzustehen. Sie hört die Pflegenden sagen: Die Frau ist unkooperativ – wir lassen sie in Ruhe. Schließlich findet die Auszubildende diese Äußerung auch im Pflegebericht wieder. Erlebt sie das häufiger in ähnlicher Weise, erwirbt sie ein Vokabular und deren Bedeutung. Außerdem weiß sie bald, was in solchen Situationen zu tun ist: die Bewohnerin in Ruhe lassen.

Was ist in dieser Situation die „stille Voraussetzung“? Welche Wertbestimmung und Gefühle stecken in der Situation?

Ich möchte das Beispiel später wieder aufgreifen.

Wie diese Internalisierung geschieht und wie verschieden sich die Veränderungen der Wertvorstellungen bei Auszubildenden in Abhängigkeit von ihren Erfahrungen in bestimmten Pflegebereichen darstellen können, wäre auch eine lohnende Forschungsarbeit.

In der Sozialisationsforschung wurde bereits festgestellt, dass die erworbenen Qualifikationen für eine kritische Analyse und Bewertung der Arbeitsbedingungen und -anforderungen verwertbar sein müssen. Sind sie es nicht, passiert das, was ich im Beispiel beschrieben habe.

Um im Sozialisationsprozess nicht nur Aufnehmende zu sein, ist der Erwerb von Qualifikationen außerhalb institutioneller Verwertungsinteressen wichtig. Da ließe sich eine Diskussion um die allgemeinbildenden Anteile der Pflegeausbildungen anschließen. Es müsste

nachgewiesen werden, welchen Einfluss solche Inhalte auf die berufliche Sozialisation haben.

Vorhin habe ich Mündigkeit in einer Kultur als Bildungsziel benannt. Welche Kriterien für die Auswahl der entsprechenden Bildungsinhalte in Frage kommen, hängt u.a. davon ab, welcher Curriculumtheorie man folgen möchte.

Die bildungstheoretische Lehrplankonzeption kann für die Pflege brauchbar sein:

Drei Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten (nach Robinsohn in Kron s.o.)

Frage nach ...

- der Bedeutung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene.
- der Funktion eines Gegenstandes in einer spezifischen Verwendungssituation
- der Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaften.

Zur Erläuterung:

Übertragen könnte man sagen: Auszubildende sollen die Pflegekultur als Teil der Kultur der Gesellschaft verstehen, sich in der Kultur orientieren und die Phänomene deuten können.

Bei der Analyse von aktuellen Verwendungssituationen soll eine zu enge Bindung an den Status quo überwunden werden, indem wünschbare künftige Situationen miteinbezogen werden. Außerdem müssen konkrete Qualifikationen zu ihrer Bewältigung identifiziert werden.

Schließlich ist die Frage zu stellen, welche Wissenschaften Beiträge leisten können und sollen.

Ähnliches Vorgehen findet sich in neuerer Zeit auch in der Erwachsenenbildung. Der Erwachsenenpädagoge Horst Siebert hat 1997 „Bausteine“ für die Entwicklung einer Konzeption beschrieben:

„Bausteine“ für die Entwicklung einer Bildungskonzeption			
Kategoriale Situations- analyse	Prognostische Qualifikations- analyse	Analyse von Lernvoraus- setzungen	Analyse der Wissen- schaften
↓ Leitziele und Lerninhalte Methodenkonzepte Qualitätssicherung / rollende Prozess- und Ergebnisevaluation			
Horst Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied 1997			

Wesentlicher Unterschied zu Robinsohn: Bei Siebert kommen die Lernvoraussetzungen zur Geltung. Sie stehen mit gleicher Bedeutung neben den anderen Bausteinen. Zu den Lernvoraussetzungen gehören die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen, die speziellen Voraussetzungen der Lehrenden u.v.a.m.

Aus diesen „Bausteinen“ werden übergeordnete Leitziele und Lerninhalte entwickelt und grundlegend die Methoden und Medien angedacht (z. B. Anteile selbstorganisierten Lernens, Deutungsmuster- und Erfahrungslernen).

Zur Qualitätssicherung und rollenden Evaluation müssen Prozess- und Ergebnisevaluation mit angelegt werden.

Die empirischen Erziehungs- und Sozialwissenschaften oder auch die Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik sind zurzeit nicht in der Lage, diese Analysen hinreichend durchzuführen. Deshalb werden in der Curriculumentwicklung praxisbezogene Ansätze verfolgt. Diese gehen grundsätzlich von der Beteiligung der Akteure aus. Verschiedene WissenschaftlerInnen, Experten für bestimmte Gebiete - also auch Theologen, Lehrende, PraktikerInnen und Auszubildende werden an der Entwicklung eines Curriculums beteiligt.

Sie können im Team aus ihren jeweiligen Perspektiven entscheiden, welche Situationen wichtig sind und nach welchen Kriterien sie sortiert werden. Außerdem müssen zukünftige Verwendungssituationen identifiziert werden. Dazu ist interdisziplinärer Weitblick nötig.

Ethische Dimensionen finden sich auf allen Ebenen dieses Prozesses – z.B. in folgenden Entscheidungen: Wer wird überhaupt einbezogen? In welcher Weise können Betroffene partizipieren? Welche Positionen vertreten die Beteiligten? Haben sie berufsethische Übereinkünfte?

Aus all dem lässt sich ableiten, dass Curriculumentwicklung – einschließlich der Evaluation – kaum „Nebenbeschäftigung“ sein kann.

### **3. Kurzer Blick auf Curricula in der Pflege und die Einbindung von Ethik**

Hier möchte ich zunächst wieder auf die Curriculumtheorie zurückkommen.

Bisherige Curricula der Pflege folgen eher einer lerntheoretischen Curriculumposition.

Das heißt, wir haben eher fachbezogene Curricula, die der Logik der Wissenschaften folgen oder wissensorientierte Curricula, bei denen eine bestimmte Sachstruktur im Vordergrund steht.

Auch so genannte taxonomiebegründete Konzeptionen finden sich in Pflegebildungen. So folgen manche Schriften einer Auffassung, wonach zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Zielen unterschieden werden kann. Doch damit werden Aspekte des menschlichen Lebens auseinandergerissen, die eigentlich zusammengehören. Diese Zusammengehörigkeit kann ja vor allem an konkreten Pflegesituationen nachvollzogen werden.

Kritikwürdig sind in diesem Zusammenhang besonders die herkömmlichen Lernzielkataloge für die praktische Ausbildung. Als Versuch der Überwindung dieser Auflistungen kann das Curriculum für die praktische Ausbildung angesehen werden, das in Anlehnung an das AKOD Curriculum für den theoretischen Unterricht im letzten Jahr erschienen ist.

Wir haben schon besprochen, wo Ethik in den meisten Curricula eingebunden ist.

Ich möchte die Möglichkeiten dieser Einbindung deshalb nur noch kurz mit der Curriculumtheorie verbinden, weil ich glaube, dass die Entscheidungen dadurch begründet werden können.

Wenn Ethik im Rahmen der Berufskunde unterrichtet wird, folgt diese Einbindung einer Sachlogik. Es wäre zu überprüfen, an welchen Stellen dies auch sinnvoll ist. Ich denke z.B. an das Thema „Pfleger im Nationalsozialismus“.

Fachbezogene Ansätze folgen der Logik der Wissenschaft und auch hier ist zu fragen, mit welchen Themen die Ethik ihrer Logik folgend als Unterrichtsfach für sich stehen sollte.

Ethik als Unterrichtsfach könnte einige Grundlagen thematisieren – so wie gestern gehört. Allerdings auch hier immer mit dem Rückbezug auf die Lebens- und Berufssituationen der Auszubildenden.

Auf diese Weise finden spezielle Themen der Ethik (wie z.B. Organtransplantation, Schwangerschaftsabbruch, lebensverlängernde Maßnahmen, Sterben und Tod) ihren Platz. Sichtbarer wird aber durch diese Zuweisungen, dass sie nicht den Berufsalltag der Pflegenden und Auszubildenden repräsentieren.

#### 4. Ethik als begleitende Reflexion

Wir haben bereits festgehalten, dass Ethik als Unterrichtsfach und als begleitende Reflexion in Erscheinung treten sollte.

Begleitende Reflexion – darunter verstehe ich zweierlei:

1. die begleitende ethische Reflexion im Zusammenhang mit bestimmten Themen
2. die begleitende Reflexion im Sinne einer Praxisreflexion

Und eigentlich müsste ein 3. Verständnis folgen – die begleitende Seelsorge. Sie ist jedoch kein Unterricht. Ich kann hier nicht auf die verschiedenen Interaktionsmuster eingehen, aber es gibt wesentliche Unterschiede zwischen den Formen Seelsorge und Bildung und z.B. auch zwischen Therapie, Beraten und Lehren.

Zu 1.:

Zur Ethik als begleitende Reflexion im Zusammenhang mit bestimmten Themen stelle ich mir eine bestimmte Art Curriculum vor.

In der Schweiz wird z.B. an einem Curriculum gearbeitet, dessen Grundlage konkrete erlebte Pflegegeschichten sind. Es sind Situationen, die aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden sollen – z.B. aus der Perspektive der Betroffenen, der Angehörigen, der Pflegenden, der MedizinerInnen, der TheologInnen, der TherapeutInnen aller Art – je nachdem. Dadurch entfaltet sich die Situation und wirft Fragen auf – und dabei eben auch ethische Fragen. Sind die ethischen Dimensionen identifiziert, können sie im Zusammenhang mit der konkreten Situation diskutiert werden.

Ansatzpunkte für die Entfaltung solcher Situationen bietet das Fachdidaktikmodell Pflege der Kaderschule in Aarau, das für alle Pflegeausbildungen anwendbar ist.

Damit wird die Abhandlung von „Themen“ zur Auseinandersetzung mit konkreten Situationen.

Die Sachlogik einzelner Fächer bzw. Wissenschaften ist hierbei in weiten Teilen aufgehoben. Die Logik, der hier gefolgt wird, lässt sich als Lebens- und Berufslogik beschreiben, die in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ihren Ausdruck findet.

Es geht also jeweils auch um geschichtliche, gegenwärtige und zukünftige Perspektiven auf die Situationen.

Heute zeichnet sich eine Konzeptualisierung des Lernens ab, die davon ausgeht, dass Menschen nur vor dem Hintergrund und im Kontext ihrer subjektiven Handlungsgründe lernen.

Die subjektiven Handlungsgründe der Menschen in Pflegeausbildungen sind verschieden und verändern sich. Dieses Stichwort spricht für ein modulhaftes Curriculum, in dem die Teile – also Module – in Form von Situationen zeitlich variiert werden können.

Ideal wäre jeweils der nachfolgende Einsatz in einem entsprechenden Praxisbereich, an den sich eine Praxisreflexion anschließen ließe.

Nun noch einmal zum Projekt:

Ich denke, dass auch die Geschichten aus den Interviews als Teile der Pflegekultur betrachtet werden können und in einem Curriculum zum Ausdruck kommen sollten. Sie stellen einen Teil der Gegenwart des Berufes dar.

Ein bedeutsames Ergebnis unserer Studie war die Identifikation des Wertes: *Integrität wahren*. Die zitierte Auszubildende litt darunter, dass sie sich nicht entsprechend ihrer Vorstellungen verhalten konnte. Ihr Vertrauen zu der Patientin war missbraucht worden. Sie konnte noch nicht die so genannte Advokatenfunktion gegenüber der Patientin übernehmen. Wie soll sie sich als Auszubildende im 1. Semester verhalten?

Ich denke, wir sollten zwei Dinge immer wieder bedenken:

Zum einen die Zwänge, in denen Auszubildende in den Praxisbereichen stehen und zum anderen die Phase in der persönlichen Entwicklung. Wir haben gestern gesagt, es geht um Identitätssuche, Suche nach dem eigenen Weg – da ist eine große Offenheit für alle möglichen Einflüsse.

Hier ist unsere Ethik gefragt: Auszubildende mit überhöhten Ansprüchen in die Praxis zu schicken, Widersprüche zwischen den Anforderungen aus Theorie und Praxis nicht zu thematisieren – das fragt nach unserem Verantwortungsbewusstsein, nach unserer Ethik.

Wir können diese Widersprüche aus verschiedenen Gründen nicht verhindern, aber wir müssen mit Auszubildenden darüber reden, dass solche Situationen zur derzeitigen Pflegekultur gehören.

„Auszubildende stärken“ heißt dann, mit ihnen Lösungsmöglichkeiten für konkrete Problemsituationen zu erarbeiten, die sich auf ihr Verhalten und ihre Haltung innerhalb dieser Widersprüche beziehen.

Die Auszubildenden in unserem Projekt erzählten natürlich auch positive Geschichten – leider weniger – doch in ihnen zeigt sich, was fachliche und persönliche Kompetenz und ethische Sensibilität heißen können. In der Auseinandersetzung mit gelungenen Pflegesituationen können die Auszubildenden einen Eindruck von Pflegeexpertise bekommen.

zu 2.

Hierbei geht es vor allem um die Reflexion selbst erlebter Situationen.

Reflexion heißt nicht, einfach zu fragen, wie läuft es in der Praxis und alle können mal so richtig ihren Frust ablassen.

Reflexionsprozesse laufen ja nicht durch Veröffentlichung des Erlebten ab. Erst das Nach- und Hinterfragen durch andere, das Nachdenken mit Distanz zur Situation, erst durch gemeinsame Deutungsversuche – auch mit Hilfe von Theorien – wird aus dem Erlebten etwas Erfahrenes.

Viele Erfahrungen können dann zu einer Erkenntnis führen, die auch eine ethische sein kann. Das so entstandene Wissen ist erfahrungsgesättigtes Wissen und nach meiner Erfahrung wesentlich länger haltbar.



Den gerade beschriebenen Weg zu ermöglichen – also von dem Erlebten, dem eine Wahrnehmung vorausging, über die Erfahrung zum Wissen – halte ich für eine wesentliche pädagogische Aufgabe in der beruflichen Pflegebildung.

Einzuzuordnen ist dieser Weg in das Konzept des Deutungs- und Erfahrungslernens.

Man könnte es auch als didaktisches Konzept bezeichnen und sicher finden sich einige der von Prof. Schmidt genannten Aspekte hier wieder. Die Implikationen dieses didaktischen Konzeptes können hier nicht entfaltet werden (z.B. das Konzept der Teilnehmerorientierung, der Subjektbezug und die Wissenschaftsorientierung).

Ich möchte nun die Situation von vorhin wieder aufgreifen, um stichpunktartig zu verdeutlichen, was ich unter begleitender Praxisreflexion im Rahmen des Deutungs- und Erfahrungslernens verstehe.

Mögliches Vorgehen in einer Praxisreflexionsstunde:

- Ich frage die Auszubildenden nach einem Erlebnis, das sie sehr beschäftigt hat; an das sie Fragen haben; in dem sie etwas wichtiges gelernt haben.
- Ich bitte sie, möglichst ihre genauen Wahrnehmungen zu schildern.
- Eine Auszubildende erzählt von einer älteren Bewohnerin des Pflegeheimes, die wenig motiviert ist, an den gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen; die Auszubildende weiß nicht, wie sie sich verhalten soll.
- Spontan äußert „unsere“ Auszubildende, dass sie die ältere Bewohnerin doch in Ruhe lassen soll.
- Daraufhin frage ich die anderen, welches Thema sie darin entdecken und wir klären, ob es unser Thema der Stunde sein soll.
- Die Auszubildenden formulieren das Thema *Der Motivationsverlust älterer Menschen*.
- Die Auszubildende schildert nochmals kurz die Situation der älteren Dame.
- Alle anderen stellen Fragen, überlegen und deuten die Situation – die Deutungen werden festgehalten.
- Deutungsmuster kommen zum Vorschein - z.B.: sie fühlt sich heute schwach, sie will nicht mit Frau ... an einem Tisch sitzen, sie bemerkte eine Verstärkung ihrer Stressinkontinenz und traut sich deshalb nicht aufzustehen, sie will gar nicht mehr aufstehen, sie will ihre Kräfte sparen für den Besuch am Nachmittag, sie hat keine Lust auf das alberne Basteln, ist zu faul, will das Personal ärgern usw.
- Zu den entsprechenden Deutungen könnte inhaltlich etwas ausgeführt oder wiederholt werden: z.B. zur Stressinkontinenz bei älteren Frauen.
- Es geht darum, Diskrepanzerlebnisse zu ermöglichen, d.h. für die einzelnen Diskrepanzen zu ihren bisherigen Deutungen sichtbar werden zu lassen; deshalb: „Gegensteuern“, wenn die Deutungen zu einseitig sind.
- Durch diese Vorgänge werden Deutungsmuster differenziert.
- Eventuell ist ein Gespräch über die Herkunft der Deutungen anzuregen.

In diesem Vorgehen wird ein „Deutungsgeflecht“ geschaffen, welches den TeilnehmerInnen ermöglicht, ihren eigenen Deutungspool um die Deutungen der anderen Teilnehmer zu erweitern und damit in einer zukünftigen Situation mehrere Möglichkeiten zur Verfügung zu haben, einen Sachverhalt zu interpretieren und darauf aufbauend ein Handlungsmuster zu entwickeln.

PädagogInnen können ihrerseits Deutungsmöglichkeiten anbieten. Sie verfügen über systematisches Wissen und stehen den Handlungsproblemen der TeilnehmerInnen als nicht unmittelbar Betroffene distanzierter gegenüber. Sie haben keinen Entscheidungszwang und

somit größere Chancen, Deutungen aus der Distanz zu erkennen. Zudem arrangieren sie, dass die Deutungen aller TeilnehmerInnen für den Lernprozess nutzbar werden.

Der weitere Verlauf könnte folgendermaßen gestaltet werden:

Fragen an die Auszubildenden: Warum fällt es mir so schwer, die Entscheidung der Bewohnerin zunächst zu akzeptieren? Welcher meiner Werte ist in Frage gestellt angesichts dieser Situation?

Mögliche Antworten:

- „Aktiv-Sein“ ⇒ hier könnte sich eine Diskussion über die Veränderungen der Bedürfnisse älterer Menschen im Hinblick auf Aktivitäten anschließen
- „Gute Pflegende sein wollen“ ⇒ BewohnerInnen sollen nicht den ganzen Tag im Bett liegen und keine Druckgeschwüre bekommen
- Spannung zwischen Fürsorge/Verantwortung als Pflegende und Selbstbestimmung der Bewohnerin
- Fürsorge/Verantwortung und Selbstbestimmung ⇒ Was ist das?
- Wertequadrat als Instrument zur Wertklärung (Selbstklärung und Verstehen anderer) (siehe F. Schulz von Thun, Miteinander reden Bd. 2, Reinbek 1989)

Abschlussfragen an die Auszubildenden:

- Welche Handlungsmöglichkeiten habt Ihr? ...
- Was haben wir besprochen? Was nehmt Ihr mit?
- Was hat sich für die Auszubildende mit dem Muster „Die Bewohnerin ist unkooperativ“ verändert?

Begleitende Reflexion heißt also Bearbeitung der stark prägenden Praxiserfahrungen. Sind solche Reflexionsstunden in ein Curriculum für die theoretische Ausbildung integriert, so ist die praktische Pflegekultur in den Unterricht hineingenommen.

Grenzen des Erfahrungs- und Deutungslernens liegen zum einen im lernenden Menschen und zum anderen im Selbstverständnis einer so verstandenen Erwachsenenbildung. Einige Erfahrungen und Deutungsmuster haben eine deutlich identitätsstiftende Funktion. Lernprozesse finden da ihre Grenzen, wo Identität eher gesichert und aufrechterhalten werden muss.

Um mit Deutungsmustern zu arbeiten, bedarf es einer Berufsethik der Lehrenden.

Die Reflexion der eigenen Deutungsmuster und Erfahrungen bildet die Grundlage für den Umgang mit fremden Konstruktionen.

Eine weitere Prämisse sehe ich in einem pädagogischen Selbstverständnis, das den TeilnehmerInnen mit Wertschätzung und Empathie begegnet. Dazu gehört, die TeilnehmerInnen in ihrem So-Geworden-Sein zu achten und Lernprozesse selbstbezüglich zu gestalten.

Zum Schluss möchte ich das *Modell fortschreitender Erkenntnis* kritisieren:

Auszubildende entwickeln sich nicht entlang gerader Bahnen, sondern eher netzwerkartig. Wenn wir das Stückwerk in unserem Tun mehr akzeptieren, werden wir freier – z.B. frei von dem Anspruch an umfassende Stoffvermittlung. Damit geben wir TeilnehmerInnen die Chance, eigene Konstruktionen (auch eigene ethische Haltungen) zu entwickeln.

Ein Zitat am Ende ...

„Auch wenn wir PädagogInnen es nicht gerne zugeben, so sind doch zwei pädagogische Mythen weitverbreitet:

- a) Wir sind insgeheim überzeugt, daß die Welt besser wäre, wenn alle so dächten und fühlten wie wir.
- b) Wir sind letztlich überzeugt, daß wir durch Bildungsarbeit (...) Erwachsene zur Meinungs- und Verhaltensänderung animieren können.

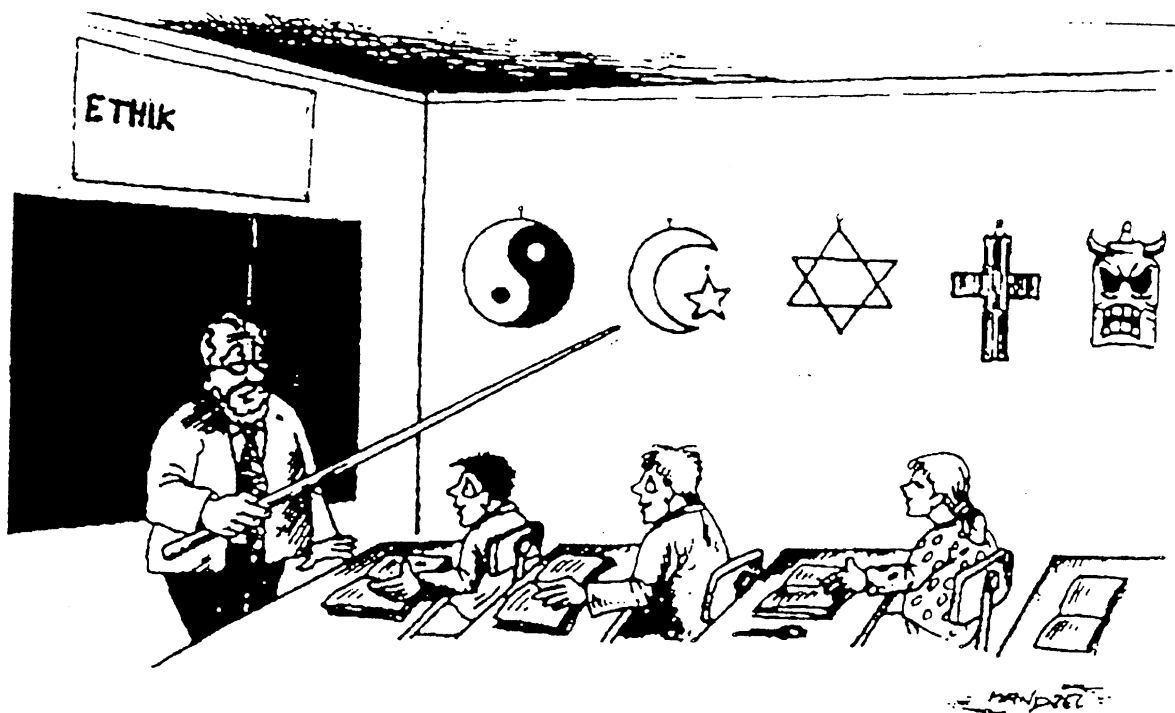
Demgegenüber kann man behaupten, daß noch nie ein Erwachsener allein durch ein Seminar wesentliche Weltanschauungen und Verhaltensweisen geändert hat.“

Siebert/Schmidt, Gestaltung von Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1994, 43

ZEHN THESEN ZUM ETHIKUNTERRICHT  
IN DER ALTEN- UND KRANKENPFLEGEAUSBILDUNG

1. Ethikunterricht ist schwer, aber ich kann ihn mir leicht machen.  
⇒ Entwicklung eines persönlichen, authentischen Unterrichtsstils, der die eigenen Fähigkeiten zum Tragen bringt, das Vertrauen auf die Werte des eigenen Ethos widerspiegelt und lustorientiert die eigenen Motivationen einsetzt.
2. Ethikunterricht ist interdisziplinär, aber ich darf dem evangelischen Fundament trauen.  
⇒ Unterscheidung von Ethikunterricht und Religionsunterricht, von Ethikunterricht und angewandter Gruppenseelsorge zugunsten einer Integration christlich-theologischer Traditionen in die interdisziplinäre Ethik.
3. Ethikunterricht ist eigenständig, aber Ethik muss auch in anderen Lehrfächern vorkommen.  
⇒ Stärkung der Eigenständigkeit des Faches Ethik plus Teamteaching und Projekten zu ethischen Fragen mit anderen Unterrichtenden plus Lehrplanentwicklung des Ethikunterrichts als Fach und als Horizont/Thema in anderen Unterrichtsfächern.
4. Ethikunterricht ist abstrakt, aber er muss auch Wertehaltungen berücksichtigen.  
⇒ Integration von theoretischer Reflexion und Aufarbeitung praktischer Fallbeispiele ausgehend von der Betroffenheit der Lernenden (Sehen/Fallbeispiel – Urteilen/Theoriebildung – Handeln/Rückspeisung in die Alltagspraxis)
5. Ethikunterricht ist pflegeberufsorientiert, immer aber auch allgemein.  
⇒ Spezialisierung auf Berufs- und Wissensumfeld der Pflege unter Einbeziehung allgemeiner, die Pflege und das Gesundheitswesen überschreitender Themen.
6. Ethikunterricht ist nachgehend, ebenso aber vorausschauend.  
⇒ Reaktion auf stattgefundene Entwicklungen und Antizipation künftig möglicher Entwicklungen.

7. Ethikunterricht ist universal gültig und überindividuell, muss aber die Situation der Lernenden mit ins Kalkül ziehen.
  - ⇒ Berücksichtigung der Spannung zwischen ethisch-theoretischen Ansprüchen, die zu Entscheidungen in der Praxis drängen, und den Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten der Lernenden, die in ein hierarchisches Gesundheitssystem eingefügt sind.
8. Ethikunterricht ist konkret, aber er umfasst auch weitere Systemzusammenhänge.
  - ⇒ Situations- und Personbezogenheit auf der Grundlage der vorgegebenen Strukturen und unter Berücksichtigung bestehender Systemebenen.
9. Ethikunterricht ist frei, aber er braucht auch Leitbild-, Lehrplan- und Lehrbuch-Standards.
  - ⇒ Ermöglichung freier und kreativer Gestaltung durch die Hilfe von Idealen und Zielbestimmungen der Pflegeschulen, der Curricula und der Unterrichtsmaterialien.
10. Ethikunterricht ist wertvoll, aber wir müssen etwas dafür tun, indem wir ihn weiterentwickeln.
  - ⇒ Lehrfachentwicklung in der Ethik durch persönliche Fortbildung und Zielbeschreibung, durch Evaluation des Lehr- bzw. Lernerfolgs, durch schulübergreifende Zusammenarbeit von Ethikunterrichtsexperten.



LITERATUR  
(zusammengestellt von Arnd Götzelmann)

**1. Grundlagen**

- Brumlik, Micha, Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld 1992
- Engelhardt, Dietrich von (Hg.), Ethik im Alltag der Medizin. Spektrum der Disziplinen zwischen Forschung und Therapie, Basel u.a. 1997
- Frey, Christopher, Die Ethik des Protestantismus von der Reformation bis zur Gegenwart, Gütersloh 1989, 2. Aufl. 1994
- Gilligan, Carol, Die andere Stimme, München 1988
- Götzelmann, Arnd/Herrmann, Volker/Stein, Jürgen (Hg.), Diakonie der Versöhnung. Ethische Reflexion und soziale Arbeit in ökumenischer Verantwortung, FS Theodor Strohm, Stuttgart 1998
- Honecker, Martin, Grundriß der Sozialethik, Berlin u.a. 1995
- Jonas, Hans, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a.M. 1984
- Körtner, Ulrich, Evangelische Sozialethik. Grundlagen und Themenfelder, Stuttgart 1999
- Lange, Dietz, Ethik in evangelischer Perspektive, Göttingen 1992
- Lesch, Walter/Bondolfi, Alberto (Hg.), Theologische Ethik im Diskurs, Tübingen u.a. 1995
- Löwisch, Dieter-Jürgen, Einführung in die pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen, Darmstadt 1995
- Piper, Annemarie, Einführung in die feministische Ethik, Freiburg i.Br. 1993
- Praetorius, Ina, Weiblichkeit als soziale Arbeit? Von der doppelten Moral zur Ethik der Gegenseitigkeit, in: dies., Skizzen zur feministischen Ethik, Mainz 1995, 171-182
- Ullrich, Hans G. (Hg.), Freiheit im Leben mit Gott. Texte zur Tradition evangelischer Ethik, Gütersloh 1993
- Schlüter, Wolfgang, Sozialphilosophie für helfende Berufe, München u.a. 1995
- Städtler-Mach, Barbara (Hg.), Ethik im Gesundheitswesen (Handbuch Gesundheitsmanagement), Heidelberg 1999 (im Erscheinen begriffen)
- Strohm, Theodor, Diakonie und Sozialethik, Beiträge zur sozialen Verantwortung der Kirche, hg.v. Gerhard K. Schäfer und Klaus Müller, Heidelberg 1993
- Wolf, Ernst, Sozialethik. Theologische Grundfragen, hg.v. Theodor Strohm, Göttingen 1975, 3. Aufl. 1988

**2. Didaktik des Ethikunterrichtes**

- Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996
- Brüning, Barbara, Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven, Miltzke Verlag <o.O.> 1998

- Dannowski, Hans-Werner u.a. (Hg.), Sachwissen Ethik. Ein Begleit- und Arbeitsbuch für den Unterricht in Ethik, Werte und Normen, Philosophie, Lebensgestaltung und Religion – Sekundarstufe II, Göttingen 1993
- Nipkow, Karl Ernst, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998
- Schmidt, Heinz, Didaktik des Ethikunterrichts, 2 Bde., Stuttgart u.a. 1983/84
- Treml, Alfred K., Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht (edition ethik kontrovers 2), Frankfurt a.M. 1994

### 3. Ethik in der Pflegepädagogik

- Abermeth, Hilde-Dore, Ethische Grundfragen in der Krankenpflege, Göttingen 1989
- Abermeth, Hilde-Dore, Ethik in der Krankenpflegeausbildung. Blitzlichter aus Pflegetheorie und –praxis, in: Die Diakonieschwester 94 (9/1998), 192-200
- Arend, A. van der, Ethik für Pflegende, Bern u.a. 1996
- Arets, Jos u.a., Professionelle Pflege, 1999
- Arndt, Marianne, Ethik denken. Maßstäbe zum Handeln in der Pflege, Stuttgart 1996
- Blokesch, Konrad/Bock von Wülfigen, Wolfhart/Volontieri, W. Franco (Hg.), Ethik im aktuellen Lehrangebot von Krankenpflegesschulen in der BRD, Saarbrücken-Scheidt 1992
- Blonski, Harald (Hg.), Ethik in Gerontologie und Altenpflege, Leitfaden für die Praxis, Hagen 1997
- Der Auftrag des Evangeliums im Pflegeberuf. Gedanken zur Grundlage und zum Sinn einer christlichen Ethik im Pflegeberuf < o.Vf. >, in: Die Diakonieschwester Heft 3, 1994, 61-65
- Ethik in der Krankenpflege? Ethik oder Krankenpflege? Ethik und Krankenpflege? Am Beispiel Bettenmachen und Waschen. Ein Unterrichtsmodell, hg.v. d. Redaktion DIAKONIE unter Mitarb.v. Hanna Ziegler und Ursula Pfeifle, Stuttgart/Reutlingen < o.J. >
- Auf andere achten: Ein Arbeitsbuch für den Unterricht in Ethik/Werte und Normen im 9. und 10. Schuljahr: Lehrerhandbuch Ethik 9/10, Frankfurt a. M. 1999
- Fry, Sarah T., Ethik in der Pflegepraxis. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, Eschenborn 1995
- Gröning, Katharina, Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen, Frankfurt a.M. 1998
- Haag, Karl Friedrich, Nachdenklich handeln. Bausteine für eine christliche Ethik. Grundkurs Evangelische Religionslehre 13. Jahrgangsstufe. Ausgabe Bayern, Göttingen 1996
- Hamann, Jutta u.a., Ethisch handeln lernen an Krankenpflegesschulen. Eine Handreichung für den Unterricht, Stuttgart 1992 (bestellbar für ca. DM 35.- beim Seelsorgereferat des Bischöflichen Ordinariats, Postfach 9, 72101 Rottenburg, Fax 07472/169570)
- Hoppe, E. u.a., Ethik. Arbeitsbuch für Schwestern und Pfleger, Reinbek 1995
- Kemetmüller, Eleonore, Ethik in der Pflegepädagogik. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis unter dem Aspekt einer philosophisch-kritischen Bildungstheorie, Wien u.a., 1998

- Lindner, Liselotte, Lernziel „guter Mensch“? Ethik in der Aus- und Fortbildung pflegerischer Berufe, in: Barbara Städtler-Mach (Hg.), Ethik im Gesundheitswesen (Handbuch Gesundheitsmanagement), Heidelberg 1999, 45-65
- Lorenz, Isolde, Ethik in der Krankenpflegeausbildung. Wird der Ethikunterricht in der Krankenpflegeausbildung den Anforderungen der Praxis gerecht? Unveröffentl. Zulassungsarbeit der Schwesternschule der Universität Heidelberg, Heidelberg 1996
- Milhan, H.-J./Zegelin, A., Ethische Bildung in der Pflege – Ein Problemaufriß, in: Deutsche Krankenpflege Zeitschrift 46 (1993), 319-323
- Schmidt, H., Gründe für einen eigenständigen Ethikunterricht in der Krankenpflegeausbildung, in: Deutsche Krankenpflege Zeitschrift 46 (1993), 324-327
- Schwerdt, Ruth, Eine Ethik für die Altenpflege. Göttingen u.a. 1998
- Seibert, Horst, Wozu Pflegen. Nachdenken über diakonische Pflegephilosophie, in: Diakonie 1995, 57-70
- Stanjek, Karl, Sozialwissenschaften (Altenpflege konkret), 1998
- Tschudin, Verena, Ethik in der Krankenpflege, Basel 1988
- Wendt León, Marcela, Krankenpflegeausbildung in Europa, Stuttgart u.a., 1995
- Wittrahm, Andreas, Orientierungen zur ganzheitlichen Altenpflege. Anthropologie, Ethik, Religion, Bonn 1988, 3. Aufl. 1991/92
- Zimmermann, A., Was heißt Schwester sein? Beiträge zur ethischen Berufserziehung, Berlin u.a. 1911
- Zimmermann, M., Ethik und Krankenpflege, in: Pflege 11, 219-223

#### 4. Sonstiges von Interesse

- Bericht „Schaffung einer Kultur des Lebens- und Sterbens in der Else-Heydlauf-Stiftung (bestellbar für ca. DM 5.- bei der Else-Heydlauf-Stiftung, Mönchsbergstr. 111, 70435 Stuttgart, Fax 0711/8700637)
- Ethik-Kodex (Entwurf: März 1998), Henriettenstiftung, Hannover 1998
- Heller, Andreas, Ganzheitliche Lebenspflege. Für ein Miteinander von Krankenpflege und Krankenseelsorge, Düsseldorf 1989
- Höffe, Otfried, Lesebuch zur Ethik, München 1998
- International Council of Nurses, Ethische Grundregeln für Krankenschwestern und Krankenpfleger Frankfurt a.M. 1951, Genf 1973
- Kruse, T./Wagner H. (Hg.), Ethik und Berufsverständnis der Pflegeberufe, Berlin u.a. 1994
- Kurz, Manfred (Hg.), Kranke und Sterbende begleiten, Stuttgart 2. Aufl. 1997
- Küng, Hans, Projekt Weltethos, München 1990
- Lexikon der Ethik, hg.v. Otfried Höffe, München 1977, 4. neubearb. Aufl. 1992
- Lexikon Medizin, Ethik, Recht. Darf die Medizin, was sie kann? Information und Orientierung, hg. v. Albin Eser u.a., Freiburg i.Br. 1989
- Ritschl, Dietrich, Das „Storykonzept“ in der medizinischen Ethik, in: H.-M. Sass/H.Viefhues (Hg.), Güterabwägung in der Medizin, Heidelberg 1991, 156-168



## VERZEICHNIS DER REFERENTINNEN

*Arnd Götzelmann*, Dr. theol., Pfarrer, Diakoniewissenschaftler, Gemeindeberater, Systemischer Familientherapeut, Theologischer Referent für Fort- und Weiterbildung des Diakonischen Werkes Pfalz, Speyer

*Lieselotte Lindner*, Pfarrerin, Krankenschwester, Pflegedozentin, Diakonische Schwester, Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl Praktische Theologie der Augustana-Hochschule Neuendettelsau

*Christel Mayer*, Theologin, Lehrerin, Krankenschwester, Dozentin der Diakonischen Akademie Deutschland gGmbH, Berlin

*Heinz Schmidt*, Dr. theol., Professor für Praktische Theologie/Religionspädagogik, Schulbuchautor, Dekan der Theologischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

*Anja Walter*, Dipl. Pflegepädagogin, Krankenschwester, Pflegedozentin am Ev. Waldkrankenhaus Berlin-Spandau und Lehrbeauftragte an der Humboldt-Universität Berlin

## II. TEIL - UNTERRICHTSMATERIALIEN

**LEHRPLÄNE**

**Fachschule für Altenpflege**

**GLAUBENS- UND LEBENSFRAGEN (40 Stunden)**

- Themenkreise: 1. Wert und Würde des alternden Menschen  
 2. Berufsethische Grundlagen sozialpflegerischen Handelns  
 3. Praktische Aufgaben im Bereich von Glauben und Leben alternder Menschen

*Lehrplan Bayern LL  
 FSA*

Die Aussagen des Lehrplans für Glaubens- und Lebensfragen sind so offen gestaltet, daß den Anliegen und Bedürfnissen der Schüler, der Situation in den Tätigkeitsbereichen (offene Altenhilfe, Altenheim) und der Träger Rechnung getragen werden kann.

Die Reihenfolge der Lernziele bedeutet keine didaktische Strukturierung. Vielmehr liegt die Gesamtplanung des Unterrichts in der Verantwortung des einzelnen Lehrers.

Die in den Hinweisen aufgeführten Querverweise sollen Möglichkeiten zeigen, sowohl innerhalb des Faches Schwerpunkte zu setzen, als auch auf Zusammenhänge mit anderen Fächern aufmerksam zu machen. Insbesondere die im 2. Themenkreis angesprochenen praktischen Fragen und Aufgaben sollten mit den Überlegungen des 1. Themenkreises erfahrbar und erlebbar verbunden werden.

Der Unterricht soll:

- bei den Schülern die Bereitschaft wecken, sich mit Fragen nach dem Sinn des Lebens auseinanderzusetzen
- die personale Bildung fördern, z. B. sie ermutigen, eigene Überzeugungen zu finden und zu vertreten
- die Schüler anleiten, tolerantes, andere akzeptierendes Verhalten zu zeigen und für Probleme und Nöte des alternden Menschen offen zu sein
- für Gewissensfragen, Überzeugungen und Fragen der Verantwortlichkeit sensibel machen und phantasievolle Hilfsbereitschaft fördern
- die Schüler befähigen, Ausdrucksmöglichkeiten des Glaubens im Alltag und bei Festen mit alternden Menschen zu realisieren.

1  
 0  
 1

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
<b>1. Themenkreis: Wert und Würde des alternden Menschen</b>		
1.1 Einsicht in Grundaussagen zum Verständnis des Menschen	Z. B. ethische, philosophische, theologische, human- und sozialwissenschaftliche Aussagen über die Würde des Menschen  Wandel des Menschenbildes	Hier geht es nicht darum, möglichst viele Einzelkenntnisse über den Menschen anzuhäufen, sondern zu entdecken, welche grundsätzlichen Voraussetzungen hinter unterschiedlichen Verhaltensweisen von Menschen stehen und welche Folgen für den Umgang der Menschen miteinander in bestimmten Verhaltensansätzen verborgen sein können.
1.2 Verständnis für Wert und Würde des Alters	Sinn des Alterns, des Leidens, der Krankheit  Einstellung zum Altern          Soziale Rehabilitation und Ihre Grenzen    Würde und Wert des Menschen Probleme des Todes – Beistand beim Sterben Unantastbarkeit des Lebens – Sterbehilfe	Wichtig ist hier die Einsicht, daß der alternde Mensch durch zunehmende Resignation gefährdet ist und einer Stärkung der Eigenverantwortung bedarf. Der Lerninhalt kann an ausgewählten Problemen des alternden Menschen dargestellt werden, z. B. - veränderte Familienstruktur - Isolation - Selbstaufgabe - Behinderung S. a. Psychologie des Alterns, Lernziele 1.4 und 3.1 Soziologie des Alterns und Altenhilfe, Lernziele 1.2 und 1.3  Hier sollen Argumente zum Sinn und zur Notwendigkeit sozialer Rehabilitation erarbeitet werden. Andererseits müssen auch die Grenzen solcher Rehabilitation, die sich aus der persönlichen Disposition und äußeren Umständen ergeben, berücksichtigt werden.

1  
 0  
 1

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
<b>2. Themenkreis: Berufsethische Grundlagen sozialpflegerischen Handelns</b>		
2.1 Fähigkeit und Bereitschaft, eine die Würde des alternden Menschen achtende Einstellung zu entwickeln	<p>Aspekte der Lebenseinstellung des Altenpflegers, die dem alternden Menschen zu einem menschenwürdigen Leben helfen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– dem alternden Menschen als Subjekt, nicht als Objekt von Pflege zu begegnen</li> <li>– dem alternden Menschen durch die eigene Grundeinstellung Geborgenheit, Vertrauen, Freude, Dankbarkeit u. a. zu vermitteln</li> <li>– dem alternden Menschen Offenheit, Lebensbejahung, Mitmenschlichkeit erlebbar zu machen</li> </ul>	<p>S. a. Psychologie des Alterns, 2. Themenkreis</p> <p>Es empfiehlt sich, in diesem Zusammenhang vor allem Praktikumserfahrungen, soweit sie bereits gesammelt werden konnten, zu verarbeiten, und zwar deutlich auch unter dem Gesichtspunkt, eine Pragmatik von Hilfestellungen zu geben.</p>
2.2 Bereitschaft, ein ethisch vertieftes Berufsbild zu entwickeln	Klärung und Aufbau einer beruflichen Motivation	<p>Hier kann auf Grenzfälle hingewiesen werden, z. B. Verhalten in Gewissenskonflikten zwischen der eigenen Berufsauffassung und beruflichen Anforderungen und Anordnungen.</p> <p>Es sollte auf das Problem der Schweigepflicht aufmerksam gemacht werden.</p> <p>S. a. Berufskunde, Rechtskunde und Wohlfahrtspflege, 3. Themenkreis</p>
2.3 Einsicht in äußere Faktoren, die die Verwirklichung der Menschenwürde des alternden Menschen fördern oder hemmen können	<p>Satzungsgemäße und „ungeschriebene“ Voraussetzungen, die das Zusammenleben in der Einrichtung prägen</p> <p>Einflüsse aus dem sozialen Umfeld</p> <p>Räumliche, personelle, finanzielle Gegebenheiten</p>	
<b>3. Themenkreis: Praktische Aufgaben im Bereich von Glauben und Leben alternder Menschen</b>		
3.1 Fähigkeit und Bereitschaft, das Leben des alternden Menschen würdig zu gestalten	Konkrete Ausdrucksformen für Feiern, Gottesdienste, Andachten, Sakramente	<p>Hier können Plan- oder Rollenspiele zu konkreten Aufgaben bei unterschiedlichen Gegebenheiten durchgeführt werden.</p> <p>S. a. Gestaltung und Beschäftigung, 1. und 5. Themenkreis</p>
	Auswahl und Einsatz geeigneter Medien	<p>Die Schüler sollen auf Medienverleihstellen aufmerksam gemacht werden, z. B. Landesbildstellen, kommunale und kirchliche Bildstellen.</p> <p>Selbstverständlich ist es auch notwendig, besonders geeignetes Material vorzustellen und didaktisch durchzuprobieren.</p>
	Erzählen, Vorlesen, Vortragen	<p>Mit Hilfe ausgewählter Beispiele soll mit den Schülern diese Form der Vermittlung von Erlebnissen an alternde Menschen unter besonderer Berücksichtigung des liturgischen und religiösen Bereichs geübt werden.</p>
	Das Gespräch über Glaubens- und Lebensfragen	<p>Praktische Hilfen, z. B. Umgang mit der Bibel, mit dem Gesangbuch bzw. Gotteslob</p>
	Beten	<p>Die Klärung der eigenen Einstellungen als Voraussetzung eines sinnvollen Gesprächs erscheint hier notwendig.</p>
3.2 Fähigkeit und Bereitschaft, alternden Menschen beim Sterben beizustehen	<p>Reflexion der eigenen Situation und der Verhaltensweisen des Altenpflegers gegenüber dem Sterbenden</p> <p>Gesprächsführung mit Sterbenden und deren Angehörigen</p>	S. a. Psychologie des Alterns, Lernziel 2.5

# EINFÜHRUNG

## 1. Inhalt der Lehrpläne

Die Ausbildung an der Fachschule für Altenpflege dauert zwei Jahre. Sie gliedert sich in einen Vollzeitunterricht von 18 Monaten (erster Ausbildungsabschnitt) und in ein Berufspraktikum von sechs Monaten (zweiter Ausbildungsabschnitt).

Die Stundentafel weist 1460 Stunden für berufstheoretische und berufspraktische Unterrichtsfächer aus. Daneben stehen noch 140 Stunden im Wahlpflichtbereich für eine von den Schulen auszuwählende fachliche Vertiefung zur Verfügung.

Der fachpraktische Übungsbereich mit 1400 Stunden ist Bestandteil der Ausbildung und steht in Wechselbeziehung zum Unterricht, wobei das Fach Methodenlehre für die Altenpflege das Bindeglied zwischen theoretischem Unterricht und angeleiteter Praxis darstellt. Für den fachpraktischen Übungsbereich wurden 1983 eigene Empfehlungen herausgegeben (KMS vom 13. Mai 1983 Nr. A/14 - 8/51508). Für die Fächer Deutsch und Sozialkunde werden eigene Lehrpläne für alle Fachschulen erarbeitet.<sup>1)</sup>

Alle Fachlehrpläne streben gemeinsam die folgenden Ziele an:

### Berufsfähigkeit

Fähigkeit und Bereitschaft, Initiativen zu ergreifen und sich die zu einer Entscheidung notwendigen Informationen zu verschaffen  
Einsicht in die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für den Beruf der Altenpflege  
Verständnis der besonderen Situation des alternden Menschen

### Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation

Verständnis von Gruppenstrukturen  
Fähigkeit, Gruppen positiv zu beeinflussen  
Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Eigenarten und Bedürfnisse des alternden Menschen einzufühlen  
Fähigkeit und Bereitschaft zu kooperativem Verhalten und Zusammenarbeit

### Weiterbildungsfähigkeit

Verständnis der Notwendigkeit, das eigene Wissen dem Entwicklungsstand der beruflichen Praxis anzupassen  
Bereitschaft zu eigenverantwortlicher Fort- und Weiterbildung  
Fähigkeit und Bereitschaft zu sozialer Mobilität  
Fähigkeit und Bereitschaft, kreativ zu arbeiten und sich mit neuen Ideen auseinanderzusetzen

1) Welche Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht gelten, geht aus dem Lehrplanverzeichnis des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in seiner jeweiligen Fassung hervor.

## 2. Aufbau der Lehrpläne; Verbindlichkeit

Die Lehrpläne enthalten Ziele, Inhalte und Hinweise zum Unterricht. Die Ziele und Inhalte bilden zusammen mit den Prinzipien des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, der Verfassung des Freistaates Bayern und des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen die verbindliche Grundlage für den Unterricht und die Erziehungsarbeit. Im Rahmen dieser Bindung trifft der Lehrer seine Entscheidungen in pädagogischer Verantwortung. Der Lehrplan ist so angelegt, daß ein ausreichender pädagogischer Freiraum bleibt; der Lehrer sollte von den damit gegebenen Möglichkeiten im Unterricht Gebrauch machen.

Innerhalb des ersten Ausbildungsabschnitts werden die Ziele und Inhalte in der Reihenfolge behandelt, die sich aus der gegenseitigen Absprache der Lehrkräfte zur Abstimmung des Unterrichts ergibt; die im Lehrplan gegebene Reihenfolge ist nicht verbindlich. Auch die Hinweise zum Unterricht sind als Anregungen gedacht und nicht verbindlich.

## 3. Lernzielbeschreibungen

**Lernziele** geben die Richtung an, in der ein Lernfortschritt der Schüler angestrebt wird. Ein Lernziel wie „Kenntnis der speziellen Merkmale helfender Berufe“ enthält zwei Teile; der erste bezieht sich auf den Schüler (Kenntnis), der zweite auf den Inhalt (spezielle Merkmale helfender Berufe).

Jeder Begriff, der im schülerbezogenen Teil verwendet wird, verweist auf einen didaktischen Schwerpunkt und, innerhalb dieses Schwerpunkts, auf eine Anforderungsstufe.

### Übersicht über die Lernzielbeschreibungen

Didaktische Schwerpunkte	WISSEN Kenntnisse	KÖNNEN Handlungen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen
Anforderungsstufen	<p>Einblick (in Ausschnitte eines Wissensgebiets)</p> <p>Überblick (über den Zusammenhang wichtiger Teile)</p> <p>Kennntnis verlangt stärkere Differenzierung der Inhalte und Betonung der Zusammenhänge</p> <p>Vertrautheit bedeutet sicheres und selbständiges Verfügen über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge</p>	<p>Fähigkeit bezeichnet allgemein das Können, das ein Handeln nach Regeln ermöglicht</p> <p>Fertigkeit verlangt eingeschliffenes, fast müheloses Können</p> <p>Beherrschung bedeutet sicheres und selbständiges Verfügen über die eingeübten Handlungsweisen</p>	<p>Bewußtsein bedeutet: Die Problemlage wird in ihren wichtigen Aspekten erfaßt</p> <p>Einsicht bedeutet: Eine Lösung des Problems wird erfaßt bzw. ausgearbeitet</p> <p>Verständnis bedeutet: Eine Lösung des Problems wird überprüft und ggf. anerkannt</p>	<p>(ohne Anforderungsstufung)</p> <p>Offenheit, Neigung, Interesse, Bereitschaft</p>

**Didaktische Schwerpunkte** heben das hervor, worauf es jeweils besonders ankommt: WISSEN zielt auf den Erwerb von Kenntnissen, KÖNNEN auf das Ausführen von Handlungen und das Anwenden von Verfahren und Regeln, ERKENNEN auf die Auseinandersetzung mit Problemen und WERTEN auf die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen. Im Unterricht sind diese verschiedenen Lernvorgänge eng miteinander verflochten.

Innerhalb der didaktischen Schwerpunkte Wissen, Können und Erkennen gibt es verschiedene **Anforderungsstufen**. Bei einem bestimmten Lerninhalt bedeutet z. B. „Kenntnis“ eine höhere Stufe der Aneignung von Wissen als „Einblick“ oder „Überblick“, aber eine niedrigere als „Vertrautheit“.

Lehrplan Bayern  
 WPS  
 - 16 -

Häufiger als früher begegnen Pflegenden heute unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen sowie daraus resultierenden unterschiedlichen Bedürfnissen und Verhaltensweisen. Sie können auch auf leidenschaftliche Ablehnung jeglicher Religion oder auf Desinteresse stoßen. Im Lernziel Beruflich bedeutsame religiöse Fragestellungen sollen die Schüler befähigt werden, die Religion und/oder Weltanschauung des Patienten als einen Teil seiner Person zu akzeptieren. Ganzheitliche Pflege darf deshalb die religiös-weltanschauliche Seite des Patienten nicht übersehen. Gerade in der Krise der Krankheit drängen sich dem Menschen die Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Wohin des Menschen auf. Verstehendes Eingehen auf die religiösen Wünsche und Bedürfnisse des Patienten kann ein wichtiger Beitrag zur Gesundung und Lebensbewältigung des Kranken werden.

Inhaltlich ist die Berufsethik nicht exakt von anderen Fächern der Ausbildung zu trennen. Es bestehen z.B. vielfältige Bezüge zur Krankenpflege, zur Psychologie und Soziologie, zur Krankheitslehre. Hier jedoch muß die ethische Fragestellung der tragende Aspekt sein. Eine Abstimmung mit den Lehrern der anderen Fächer ist geboten.

Im Bereich Berufsethik soll es keine Leistungserhebung in Form von Noten geben. Denkbar ist jedoch eine Überprüfung des Lernerfolgs der Schüler mit Hilfe von Referaten und Statements sowie bei den Analysen von Situationen und Fallbeispielen.

Eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts im Bereich Berufsethik ist die Wahl geeigneter Methoden. Es sollen vor allem teilnehmerorientierte Verfahren in nicht zu großen Gruppen eingesetzt werden.

Die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit (40 Stunden) kann ganz oder teilweise zusammengefaßt werden zu Studientagen mit thematischen Schwerpunkten. Dabei kann - wenn möglich an einem geeigneten Ort außerhalb der Schule und der Klinik - ein Themenkomplex gemeinsam mit Dozenten anderer Fächer bearbeitet werden.

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
2 Berufsethik		
2.1 Grundfragen der Ethik		
Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen	Verantwortliches Denken und Handeln als ethischer An-	Dieses Lernziel kann als eigene Unterrichtseinheit oder in engem Zusammenhang mit den

Berufsfachschule für Krankenpflege

BERUFS-, GESETZES- UND STAATSBÜRGERKUNDE  
Erstes bis drittes Ausbildungsjahr

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
Wertorientierung und Handeln	spruch	Lernzielen 2.2 - 2.5 behandelt werden. Verantwortlichkeit als tragende Dimension der Ethik kann anhand von Fallbeispielen unter Einbeziehung von Fragestellungen wie: Was ist richtig? Was ist falsch? Wie handle ich richtig? Wem muß ich mich verantworten? Wer stellt Ansprüche? verdeutlicht werden. Es kann auch die Bedeutung und der innere Zusammenhang von Begriffen wie Ethos, Ethik, <u>Moral, Sitte, Gewohnheit</u> , gut und böse erläutert werden. Hier kann auch auf die Bedeutung sog. moderner <u>Jugenden</u> (z.B. Toleranz, Solidarität, Zivilcourage, Wahrhaftigkeit, Verantwortungsbereitschaft) hingewiesen werden.
	Werte und Normen als bestimmende Faktoren menschlichen Handelns	Auf berufsethische Normen (z.B. ethische Regeln der Krankenpflege) ist einzugehen.
	Bedeutung von Werten für das Menschenbild	Hier kann an ausgewählten Beispielen aufgezeigt werden, wie unterschiedliche Sichtweisen der Welt und des Menschen in Weltanschauungen und Religionen Einfluß nehmen auf individuelle Entscheidungen. Es soll auch der Einfluß des eigenen, oft unreflektierten Menschenbilds aufgezeigt werden (Durchspielen von Entscheidungssituationen).
	Zusammenhang zwischen Menschenbild und konkretem Handeln	Auf weitere beeinflussende Faktoren (z.B. Erwartungen des Arbeitgebers, weltanschauliche

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
		Ausrichtung des Krankenhausträgers) und die Gefahr der Fixierung (vgl. Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, LZ 3.2: Vorurteile) soll hingewiesen werden.
	Bedeutung von unverzichtbaren Wertvorstellungen: Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen als Maßstab verantwortlichen Handelns	Hinweis auf Grundgesetz und Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
	Sinnhaftigkeit menschlichen Lebens auch angesichts von Krankheit, Leid und Tod	Darstellen an Situationen, in denen menschliches Leben und berufliches Handeln scheinbar sinnlos sind; vgl. LZ 2.2 - 2.5
	Gewissen als individuelle Entscheidungsinstanz	Aspekte: Gewissensbildung, Gewissensentscheidung; Verweigerung aus Gewissensgründen; Leben mit einmal getroffenen Entscheidungen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen; Umgang mit Schuld
	Prozeß der ethischen Entscheidungsfindung: - Erkennen der ethischen Dimension - Analyse der Situation - Berücksichtigen von Entscheidungskriterien (Werte, Normen)	Dieser Prozeß soll an Beispielen aus den Lernzielen 2.2 - 2.5 durchgespielt werden; insbesondere bieten sich Fragestellungen aus LZ 2.2 an. Hervorheben der Notwendigkeit, zwischen verschiedenen, miteinander konkurrierenden Werten abzuwägen.

- 18 -

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
	- Durchspielen verschiedener Lösungsmöglichkeiten - Treffen der Entscheidung - Überprüfen und evtl. Revidieren der Entscheidung	
	Spannung zwischen ethischem Anspruch und Berufswirklichkeit	Darstellen an Beispielen, in denen z.B. die Spannung zwischen Wünschenswertem und Möglichem, zwischen Idealismus und Routine deutlich wird.  6 Std.
2.2 Ethische Herausforderungen durch die Medizin	Ethische Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Beginn des Lebens, z.B.: - Bedeutung der Bestimmung des Beginns menschlichen Lebens - Kriterien verantwortlicher Elternschaft	Vgl. LZ 2.1 (Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen) Diskussion über die Anwendung von Kontrazeptiva, Geburtenkontrolle, Schwangerschaftsabbruch über Sterilisation u.a. Rechtliche Bestimmungen siehe Gesetzeskunde, LZ 5.2
Einsicht in ausgewählte Fragestellungen der medizinischen Ethik	- Möglichkeiten und Grenzen der Fortpflanzungsmedizin	Erörterung der ethischen Aspekte z.B. von künstlicher Insemination, In-vitro-Fertilisation, Embryotransfer

- 19 -

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
	<p>Ethische Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Ende des Lebens, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematik der Festlegung des Todeszeitpunkts</li> <li>- Kriterien der Beurteilung von Sterbehilfe und Euthanasie</li> </ul> <p>Ethische Probleme, die sich aus der Möglichkeit ergeben, über menschliches Leben zu verfügen, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konflikt zwischen Erhalten und Aufgeben des Lebens</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedrohung menschlichen Lebens durch Selektion</li> <li>- Gebrauch und Mißbrauch von medizinischer Forschung, Experimenten am Menschen</li> </ul>	<p>Hinweis auf die Bedeutung für die Organtransplantation</p> <p>Erarbeiten von Kriterien anhand konkreter Beispiele</p> <p>Begleitung Schwerkranker und Sterbender siehe LZ 2.4</p> <p>Erarbeiten an Problemfällen wie: Reanimation, Frühgeburt und Lebensfähigkeit, Lebenserhaltung um jeden Preis, Organtransplantation</p> <p>Hier kann auch die Frage der Sinnhaftigkeit menschlichen Lebens thematisiert werden.</p> <p>Veranschaulichen z.B. an möglichen Konsequenzen aus der pränatalen Diagnostik, Katastrophenmedizin, Züchtung</p> <p>Diskussion der Erprobung von Medikamenten, der Genmanipulation</p>
		12 Std.

- 20 -

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
2.3 Verantwortlicher Umgang miteinander		
Fähigkeit, Beziehungen in beruflichen Situationen verantwortlich zu gestalten	<p>Verantwortlicher Umgang mit der eigenen Person, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechselwirkung zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Bedürfnissen</li> <li>- Balance zwischen Selbstliebe und Nächstenliebe</li> <li>- Verhalten in konflikthaften Situationen (Anpassung, Verweigerung u.a.)</li> <li>- Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und Handelns</li> </ul> <p>Verantwortliches Verhalten gegenüber Patienten, Angehörigen und Mitarbeitern, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit der Wahrheit (Wahrheit als prozeßhaftes Geschehen, helfende Wahrheit), Wahrhaftigkeit</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeiten und Grenzen von Zuwendung, Zärtlichkeit und Sexualität im Krankenhaus</li> </ul>	<p>Aspekte aus LZ 2.1 mit einbeziehen</p> <p>Es soll hier kein Psychologieunterricht gehalten werden; vielmehr sind die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften unter ethischem Aspekt zu betrachten.</p> <p>Abstimmen mit den einschlägigen Lernzielen des Faches Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik (z.B. Helferproblematik, Psychohygiene)</p> <p>Diskussion über Situationen in denen Engagement, Betroffenheit, Belastbarkeit, Überforderung von Bedeutung sind; Fragestellung dabei: Wie gehe ich mit mir um?</p>
		<p>Auseinandersetzung mit Situationen, in denen Schutzbehauptungen, Halbwahrheiten, Vertröstungen, "Mitspielen", Schuldig-werden u.a. vorkommen</p> <p>Ziel ist die Stärkung der persönlichen Kompetenz der Schwester</p> <p>Besprechen von Situationen, in denen Zuwendung, Zärtlichkeit und Sexualität im Krankenhaus eine Rolle spielen</p> <p>Vgl. Krankenpflege, LZ 2.12 (Sich als Mann</p>

- 21 -



LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
	Verantwortliches Verhalten gegenüber Menschen - in besonderen Problemsituationen - aus sogenannten gesellschaftlichen Randgruppen	oder Frau fühlen und verhalten)  Veranschaulichen an Beispielen wie: unheilbar Kranke, psychisch Kranke, Suizidpatienten, alte Menschen, Schwerstbehinderte, Opfer von Gewalttaten, Mütter und Väter von behindert oder tot geborenen Kindern, mißbrauchte Kinder, vergewaltigte Frauen HIV-Infizierte, AIDS-Kranke, Homophile, Prostituierte, Suchtkranke, Nichtseßhafte, Kriminelle  8 Std.
2.4 Begleitung Schwerkranker und Sterbender	Verlust- und Endlichkeits- erfahrungen, Abschied und Tod als lebensbegleitende Aspekte  Die Sinnfrage angesichts von Krankheit, Leid und Tod  Formen der Auseinandersetzung mit Sterben und Tod Zusammenhang zwischen Menschenbild und Todesvorstellung Philosophische und religiöse Deutungen des Todes (z.B. Reinkarnation, Auferstehung)	Dieses Lernziel in Abstimmung mit Krankenpflege, LZ 3.9 (Pflege von Menschen in der Endphase des Lebens) unterrichten  Vgl. LZ 2.1  Vgl. Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, LZ 2.3, 3.2, 3.3 und 4.3

- 22 -

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
	Mögliche Konsequenzen für die Lebensgestaltung und die Sterbebegleitung  Hilfen für Sterbende, z.B. würdige äußere Bedingungen, einfühlsame und sorgsame Pflege, Aufbau einer tragfähigen Beziehung, Umgang mit der Wahrheit am Krankenbett, Begleitung/Unterstützung von Angehörigen  Hilfen für Helfer, z.B. Möglichkeiten zum Gespräch, auch für Angehörige, Supervision, Balint-Gruppe  Bedeutung der Trauerarbeit für Angehörige und Pflegepersonal	Erarbeiten von Gesichtspunkten für eine ganzheitliche Sterbebegleitung Statements vorstellen zum Problem der Wahrheitigkeit am Krankenbett, Gesprächsprotokolle, Fallbesprechungen  Zusammenarbeit mit kompetenten Helfern (z.B. psychologischer Dienst, Seelsorger) hervorheben  Vergleich von Traueransprachen  8 Std.
2.5 Beruflich bedeutsame religiöse Fragestellungen	Notwendigkeit der Toleranz gegenüber religiösen Erwartungen, Fragen und Problemen von Patienten, Angehörigen und Ver-	Die Unterrichtsgruppe kann als Modell dafür dienen, wie in einer Gruppe bei unterschiedlichen Überzeugungen Toleranz geübt werden kann.

- 23 -

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
Rahmen ganzheitlicher Pflege	<p>treten von Religionsgemeinschaften</p> <p>Zusammenhang zwischen Heilvorstellungen, Heilung und Gesundheit</p> <p>Besonderheiten einzelner Religionen, Kirchen und kirchlicher Gemeinschaften, die bei der Pflege, der Sterbebegleitung und der Totenversorgung zu berücksichtigen sind</p> <p>Arbeitsbereiche und Arbeitsweise der Krankenhauseelsorge</p> <p>Zusammenarbeit zwischen Krankenhauseelsorge und Pflegepersonal</p> <p>Datenschutz</p>	<p>Klären des eigenen Standpunkts, um andere Meinungen anzuerkennen</p> <p>Sammeln, Ordnen und Gewichten von Vorwissen der Schüler</p> <p>Zusammenfassen in einer Übersicht</p> <p>Anleitung zum Beten mit dem Patienten</p> <p>Klinikseelsorger einladen</p> <p>Klären von Fragen wie Organisation der Krankenhauseelsorge, Erreichbarkeit von Seelsorgern, Gottesdienstangebote für Patienten und Personal, Mitwirkung von Pflegepersonal bei der Sakramentspendung</p>
		6 Std.

- 24 -

### 3 Geschichte der Krankenpflege

In Anbetracht der Fülle des Stoffs und der knapp bemessenen Unterrichtszeit wird in der Geschichte der Krankenpflege nur auf besonders bedeutsame Ereignisse eingegangen. Als Gliederung wurde eine chronologische Abfolge gewählt; diese läßt jedoch auch eine Abhandlung nach thematischen Schwerpunkten zu. In Zusammenarbeit mit dem Fach Sprache und Schrifttum können auch Schülerreferate gehalten werden. Eine knappe Literaturliste findet sich im Anhang zum Lehrplan.

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE ZUM UNTERRICHT
3 Geschichte der Krankenpflege		
3.1 Einblick in die Anfänge von Heilkunde und Pflege in den vorchristlichen Kulturen	<p>Zusammenhang zwischen magisch-religiösen Vorstellungen und Heilkunde</p> <p>Empirische Heilmaßnahmen, z.B. Diätetik, Humoralpathologie</p>	<p>Streifzug durch die Geschichte im Lehrervortrag (z.B. Mesopotamien, Ägypten, Griechenland)</p> <p>Aufzeigen der Zusammenhänge an ausgewählten Beispielen</p> <p>Veranschaulichen mit Bildmaterial</p>
		1 Std.
3.2 Bewußtsein der Bedeutung des Christentums für die Entwicklung der Krankenpflege vom Beginn der Zeitrechnung bis zum hohen Mittelalter	<p>Auswirkungen der christlichen Botschaft auf die Krankenpflege in der Frühzeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formen tätiger Nächstenliebe (Diakonie)</li> <li>- Gebäude zur Aufnahme von Fremden und Hilfsbedürftigen (Xenodochien)</li> <li>- Ausübung der Pflege durch weibliche und männliche Personen</li> </ul>	<p>Interpretation ausgewählter Texte des Neuen Testaments, z.B. Röm 16,1 ff; Apg 6,1 ff</p> <p>Hinweis auf das Konzil von Nicäa (Verpflichtung des Bischofs zur Errichtung eines Spitals in seiner Diözese)</p>

- 25 -

# Berufsethik

Auszug aus dem Lehrplan für Berufskunde an Berufsfachschulen für Krankenpflege und Berufsfachschulen für Kinderkrankenpflege, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München, Spetember 1982, S. 18-22

---

Die Erörterung ethischer Fragestellungen im Rahmen der Kranken- und Kinderkrankenpflegeausbildung soll nicht allein auf den Unterricht in Berufsethik beschränkt sein. Vielmehr bietet es sich an, auch in anderen Fächern z.B. Krankenpflege, Kinderkrankenpflege, verschiedenen Bereichen der Speziellen Krankheitslehre wie Innere Medizin, Gynäkologie, Psychiatrie ethische Probleme anzusprechen.

Dennoch erscheint es sinnvoll, einen eigenen Unterricht in Berufsethik mit entsprechendem Stundenanteil durchzuführen. Dieser Unterricht soll

- sicherstellen, daß im Rahmen der Kranken- und Kinderkrankenpflegeausbildung in allen Schulen ein Grundbestand ethischer Fragen erörtert werden;
- die Bedeutung der Ethik für die Ausübung der Kranken- und Kinderkrankenpflege unterstreichen;
- dem Schüler eine Möglichkeit der Orientierung, eine Hilfe zur Findung eines persönlichen Standpunktes im Hinblick auf die eigene Einstellung und Haltung im Beruf geben.

Die Bezeichnung "Berufsethik" will nicht besagen, daß allein die berufliche Situation im Blickpunkt steht. Berufsethik ist vielmehr die Ethik der Gesamtperson und kann die Ausbildungssituation sowie die persönliche Problematik der Schülerinnen und Schüler nicht unberücksichtigt lassen.

Der Unterricht soll nicht auf inhaltliche Vollständigkeit abzielen, sondern - orientiert an den Eigenerfahrungen und Interessen der Schüler - die ethische Dimensionen von Situationen und Problemen innerhalb eines Themenbereichs exemplarisch aufzeigen. Ansätze für Lösungen erarbeiten und zu eigenverantwortlichem Handeln befähigen.

Dementsprechend sollen auch Unterrichtsverfahren gewählt werden, welche die Schüler stark am Unterricht beteiligen, z.B. Erfahrungsberichte, Diskussionen, Rollenspiele, Einsatz von Medien und deren Auswertung. Schon im Unterricht sollen die positiven Möglichkeiten des Umgangs miteinander deutlich werden.

Insgesamt sind für den Unterricht in Berufsethik 40 Unterrichtsstunden vorgesehen. Es wird empfohlen, den Unterricht so zu planen, daß er - beginnend etwa mit dem Ende des ersten Ausbildungsjahres - die Ausbildung begleitet.

Als Unterrichtende kommen vor allem Theologen, Ärzte sowie Unterrichtsschwestern und -pfleger in Frage.

Es ist nicht vorgesehen, daß Lernzielkontrollen zum Zwecke der Leistungserhebung oder Benotung durchgeführt werden.

In seiner Grundintention weiß sich der Lehrplan dem christlichen Welt- und Menschenbild verpflichtet.

Richtziele:

- Offenheit für berufsethische Fragen und Probleme
- Fähigkeit, in konkreten Situationen verantwortlich zu entscheiden und zu handeln
- Bereitschaft, die Würde des Menschen zu achten und sich dafür einzusetzen

## LERNZIELE

## LERNINHALTE

## HINWEISE

1. Einsicht in den Zusammenhang eigenen Handelns mit zugrundeliegenden Wertorientierungen und Normen

Bereitschaft, den kranken Menschen und sein Wohl zum Maßstab pflegerischen Handelns zu machen

Begriffe wie Ethos, Ethik, Moral, Sitte, Gewohnheit

Normen und Werte als bestimmende Faktoren menschlichen Handelns unter besonderer Berücksichtigung berufsethischer Normen

Zusammenhang zwischen dem eigenen, oft unbewußten Menschenbild und dem konkreten Handeln, z.B. christliches Menschenbild: personal, individuell, gemeinschaftsbezogen  
"naturwissenschaftliches" Menschenbild:  
der Mensch als Objekt, Reduktion des Menschen auf Teilbereiche

Toleranz als Grundvoraussetzung angemessenen pflegerischen Handelns

Anerkennen der Eigenverantwortlichkeit des Menschen (Freiheit, Gewissen) als Grundlagen des eigenen Handelns

Spannung zwischen ethischem Anspruch und Berufswirklichkeit (Idealismus, Streß, Routine)

Ertragen von Irrtum und Scheitern  
Erfahrung von Sinn und Sinnlosigkeit angesichts von Krankheit, Leid und Tod

2. Bewußtsein von Zusammenhängen zwischen Einstellungen der Person in Grundfragen menschlichen Lebens und Handlungsweisen in entsprechenden Situationen

Bereitschaft, Grundfragen menschlichen Lebens zu thematisieren

Beginn und Ende menschlichen Lebens

Ehrfurcht vor dem Leben

Menschenwürde als Maßstab allen Handelns

Pflicht zur Lebenshilfe

Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftspflichtigkeit der Person

3. Einsicht in Probleme, die sich aus der Verantwortung für die Weitergabe des Lebens ergeben können

Ethische Fragestellungen im Rahmen von z.B.

- Geburtenregelung
- künstlicher Befruchtung
- Sterilisation
- Schwangerschaftsabbruch
- genetischer Beeinflussung

Dieses Lernziel bildet den Rahmen für die folgenden Lernziele. Es soll anhand der Inhalte der Lernziele 3.2-3.8 jeweils neu angestrebt werden. Daneben kann es auch Gegenstand einzelner Unterrichtsstunden sein.

Brainstorming zu den Begriffen Ethos, Ethik usw. und Klären der Inhalte, die von den Schülern damit verbunden werden  
Analyse alltäglichen Verhaltens und Entscheidens und Bewußtmachen, daß jegliches menschliche Handeln - unausgesprochen oder ausgesprochen - sich an Normen und Werten orientiert  
Vorstellen berufsspezifischer Normen wie Ethische Grundregeln der Krankenpflege des ICN  
Problemdiskussion über Normen und Werte unter dem Aspekt: Diskrepanz zwischen "offiziell" anerkannten, theoretischen Normen (z.B. Hilfsbereitschaft; Schutz des Lebens an dessen Beginn und Ende) und zum Teil zuwiderlaufenden, praktizierten Normen (z.B. erfolgreich sein, etwas gelten; Schwangerschaftsabbruch, aktive Euthanasie)

Erfahrungsaustausch über  
- Toleranz (Verzicht darauf, die eigenen Werte und Normen prinzipiell auch für den Patienten verpflichtend zu machen)  
- belastende Situationen und Erlebnisse (auch Routine im Berufsalltag, Versagen, Schuldigwerden)  
sowie Möglichkeiten der Bewältigung

Sammeln und Auswerten von Erfahrungen der Schüler bezüglich der genannten Inhalte  
Analyse von Aussagen über die Würde des Menschen und den Menschen als Person (z.B. Grundgesetz, Bayerische Verfassung, Charta der Menschenrechte der Vereinten Nationen; Aussagen des Glaubens)  
Siehe auch Staatsbürgerkunde Lernziel 1.8  
Bezugnehmend auf medizinische und sozialwissenschaftliche Fächer (z.B. Psychologie Lernziel 2.1; 2.4/Soziologie Lernziel 1.1)

Ausgehen von aktuellen Fragestellungen  
Analyse von Fallbeispielen  
Einbeziehen rechtlicher Aspekte (siehe Gesetzeskunde Lernziel 3.3; 1.5) sowie von Kenntnissen aus medizinischen Fächern

LERNZIELE	LERNINHALTE	HINWEISE
4. Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen, über menschliches Leben zu verfügen	Ethische Probleme z.B. - der Lebensverlängerung - der Zulassung von Experimenten am Menschen - der Wiederbelebung - der Organtransplantation - des Gebrauchs und des Mißbrauchs von Genußmitteln und Medikamenten	Herausarbeiten der spezifisch ethischen Problematik an einem oder zwei der genannten Inhalte unter besonderer Berücksichtigung des wechselseitigen Zusammenhangs von ethischer Norm und angetroffener Wirklichkeit; Erörterung der möglichen Diskrepanz zwischen rechtlicher Zulässigkeit und ethischer Verantwortlichkeit (z.B. Schwangerschaftsabbruch, Verlängerung des Lebens um jeden Preis); Problemdiskussion: Dürfen wir alles, was wir können? Beim Fragekomplex Gewöhnung-Sucht-Abhängigkeit Verweis auf die besondere Gefährdung von Pflegepersonen Siehe auch Pädagogik (Krankenpflege) Lernziel 7.2 und Krankenpflege Lernziel 4.5.4
5. Einsicht in die Verantwortung von Pflegepersonen im Hinblick auf das Lebensende  Bereitschaft, dem Patienten in Todesnähe beizustehen	Der suizidale Patient und die eigene Selbstmordproblematik Tötung auf Verlangen (ethische Aspekte)  Euthanasie: Wandel des Begriffs, passive und aktive Euthanasie  Begleitung Sterbender ("Sterbehilfe"): Phasen des Sterbens, Anforderungen an den Begleiter  Umgang mit Trauer und Trauernenden	Darstellen unterschiedlicher Problemsituationen anhand von Fallbeispielen Einbeziehen von Erfahrungen der Schüler Bezugnahme auf rechtliche (siehe Gesetzeskunde Lernziel 3.3) und sozialwissenschaftliche Aspekte (insbesondere Psychologie; siehe auch Pädagogik (Krankenpflege) Lernziel 8.1, 8.2, Pädagogik Kinderkrankenpflege) Lernziel 6.4, Soziologie Lernziel 2.7) sowie auf das Fach Krankenpflege Lernziel 4.5.3, 5.4 Herausarbeiten der spezifisch ethischen Fragestellungen; Aufzeigen der Bedeutung der Trauerarbeit
6. Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation zwischen Pflegepersonen und Patienten sowie mit anderen Personen  Fähigkeit und Bereitschaft, Kommunikation zum Wohle des Patienten zu gestalten	Das Gespräch als Lebenshilfe: - das helfende Gespräch mit dem Patienten - das helfende Gespräch mit Angehörigen und Besuchern - das helfende Gespräch mit Vorgesetzten und im Kollegenkreis  Bedeutung der nonverbalen Kommunikation  Ethische Aspekte - der Wahrheit am Krankenbett - der Schweigepflicht	Herausarbeiten des ethischen Aspekts des Gesprächs: Gespräch als Lebenshilfe, als Hilfe zur Selbsthilfe unter Betonung der Bedeutung der Grundhaltung Abstimmen mit dem Psychologieunterricht (v.a. Lernziel 3.1, 3.2) Eventuell Teamteaching mit den Dozenten für Psychologie, Pädagogik, Krankenpflege, Deutsch

LERNZIELE

LERNINHALTE

HINWEISE

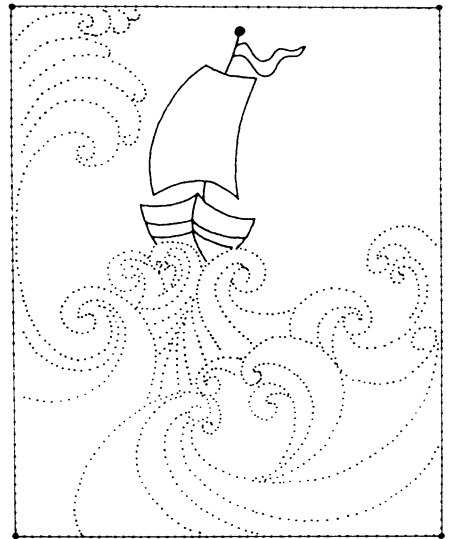
<p>7. Einblick in verschiedene weltanschauliche und religiöse Überzeugungen und deren Konsequenzen für ein angemessenes pflegerisches Verhalten</p>	<p>Weltanschaulich-religiöse Überzeugungen und daraus erwachsende pflegerische Aufgaben bzw. ethische Probleme, z.B. Speisevorschriften in Islam und Judentum, Ablehnung der Bluttransfusion durch Zeugen Jehovas; Beten mit dem Patienten</p>	<p>Sammeln von Erfahrungen der Schüler im Umgang mit Patienten mit unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen Auswerten der Berichte im Hinblick auf angemessenes und verantwortliches Handeln</p>
<p>Bereitschaft, religiöse und weltanschauliche Einstellungen und Bedürfnisse des Patienten zu respektieren und zu erfüllen</p>	<p>Krankenhauspastoral: grundsätzliches Selbstverständnis, Aufgaben, Möglichkeiten der Zusammenarbeit (Team) Pastorale Hilfen für Nichtchristen, z.B. Vermittlung von Seelsorgern, von Kontakten zu Glaubensgemeinschaften</p>	<p>Darstellung von Selbstverständnis und Aufgaben der Krankenhauspastoral sowie der Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit dem Pflegepersonal durch einen Krankenhausseelsorger Demonstration der Vorbereitung zu und der Mithilfe bei religiösen Handlungen, z.B. Nottaufe, Sakramentspendung</p>
<p>8. Einblick in Fragen, die sich im Spannungsfeld von beruflichem und privatem Bereich ergeben können</p>	<p>Wechselwirkung zwischen beruflichem und privatem Bereich Psychohygiene des Pflegepersonals, z.B. Umgang mit eigenen Emotionen, Bedeutung des rechten Gebrauchs der Freizeit Probleme der Persönlichkeitsentfaltung (z.B. Partnerschaft, Ehe, Ehelosigkeit) und der Erfüllung im Beruf</p>	<p>Auswerten von Erfahrungsberichten der Schüler unter dem tragenden Gesichtspunkt der Hilfestellung für die Bewältigung persönlicher Lebenssituationen Unterrichtsgespräch über Möglichkeit und Sinnerfüllung ehelosen Lebens Bezüge zu Berufskunde Lernziel 1.1, Psychologie Lernziel 2.1, 2.3-2.5 und Soziologie Lernziel 2.3 herstellen</p>

Übersicht über die Lernzielbeschreibungen

Zielklassen →	WISSEN Informationen	KÖNNEN Operationen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen	
Anforderungsstufen	<p><b>Einblick:</b> (in Ausschnitte eines Wissensgebiets) <b>Überblick:</b> (über den Zusammenhang wichtiger Teile)</p>	<p><b>Fähigkeit:</b> bezeichnet dasjenige Können, das zum Vollzug von Operationen notwendig ist</p>	<p><b>Bewußtsein:</b> Die Problemlage wird in ihren wichtigen Aspekten erfaßt</p>	Offenheit Interesse ...	Neigung ...
	<p><b>Kenntnis:</b> verlangt stärkere Differenzierung der Inhalte und Betonung der Zusammenhänge</p>	<p><b>Fertigkeit:</b> verlangt eingeschliffenes, fast müheloses Können</p>	<p><b>Einsicht:</b> Eine Lösung des Problems wird erfaßt, bzw. ausgearbeitet</p>	Achtung Freude ...	Bereitschaft ...
	<p><b>Vertrautheit:</b> bedeutet souveränes Verfügen über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge</p>	<p><b>Beherrschung:</b> bedeutet souveränes Verfügen über die eingeübten Verfahrensmuster</p>	<p><b>Verständnis:</b> Eine Lösung des Problems wird überprüft und ggf. anerkannt</p>	...	Entschlossenheit ...

\* Besondere Anforderungen, aus denen eine Stufung des Begriffs Fähigkeit hervorgeht, werden durch Zusätze (z. B. bezüglich der geforderten Selbständigkeit, Genauigkeit oder Geschwindigkeit) angegeben.

WER SEINEN HAFEN  
NICHT KENNT,  
DEM WEHT  
KEIN WIND GÜNSTIG.



## Ethisch handeln lernen

Katechetisches Amt Heilsbronn · BFS Krankenpflege, Fach: Berufsethik · Mappe 1

### Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auf der letzten Herbsttagung in Augsburg wurde der Wunsch geäußert, die bereits vorhandenen Materialien für das Fach "Berufsethik" an der Berufsfachschule für Krankenpflege/Kinderkrankenpflege zu vervielfältigen und allen zur Verfügung zu stellen. Ich tu das gerne, bitte Sie aber um Nachsicht, wenn die Materialien nicht dem üblichen Standard des Medienmarktes entsprechen.

Wer im Verteiler ist, bekommt in unregelmäßigen Abständen eine "Mappe" zugesandt, in der sich Texte, Bilder, Arbeitsblätter u.ä. für den Unterricht befindet. Eine Rechnung über die anfallenden Unkosten (Kopie, Verpackung, Porto) wird erst dann einer Sendung beigelegt, wenn ein größerer Betrag entstanden ist.



Bitte schicken Sie mir Ihr Unterrichtsmaterial oder Hinweise auf geeignete Medien (Bücher, Bilder, Videos u.ä.), um den Fundus zu vergrößern, aus dem die Mappen zusammengestellt werden.

Mit freundlichen Grüßen und guten Wünschen

Ihr

*H. Schäfer*

Horst Schäfer, Pfarrer

# Ethisch handeln lernen an Krankenpflegeschulen

## Leitmotive für die Gestaltung des Unterrichts

- Ethisch handeln lernen ist ein **Prozeß**, in dem ich mich der konkreten Situation stelle und mich befragen muß, welche Grundhaltung und ethische Normen mich leiten. So hat beispielsweise meine Einstellung zum Kranksein Auswirkungen auf die Art und Weise, wie ich einen kranken Menschen pflege. Meine Haltung ist von wertenden Voraussetzungen und Folgerungen bestimmt, sie sind mir bewußt oder nicht. Wertneutrales Handeln oder "ethikfreies Tun" ist nicht möglich.

Ethisches Handeln kann auch nicht gelernt oder vermittelt werden, indem jemand als Lehrender einem Schüler Handlungsmaximen durch ein "Du sollst!" vermittelt, vielmehr muß ein Prozeß des gemeinsamen Lernens angestoßen werden. Seine **Ziele** sind insbesondere:

- fähig werden, übernommene Werte hinsichtlich ihrer Echtheit und ihres humanen Charakter hinterfragen zu können;
- Toleranz gegenüber anderen Werthaltungen einüben;
- Problemsituation der täglichen Arbeit lebensnah reflektieren können;
- eigenständiges, verantwortliches, humanes/christliches Handeln fördern.

Es unterstützt die **Glaubwürdigkeit** und verstärkt den Prozeß des gemeinsamen Lernens, wenn der/die Lehrende seine/ihre eigene Haltung im Alltag des Unterrichts wie des Krankenhauses sichtbar werden läßt. Der Lernprozeß wird auch begünstigt, wenn der Unterricht Raum zur Selbsterfahrung und zur gegenseitigen Begleitung in persönlichen Konfliktsituationen läßt.

Dadurch kann angestrebt werden, daß Schülerinnen und Schüler offen und **sensible werden** für neue Problemsituationen und fähig werden, reflektierte Normen für lebensnahes, ethisches Handeln aufgreifen, zu können.

Mit dem Ende der Kranken- bzw. Kinderkrankenpflegeausbildung ist **der ethische Lernprozeß nicht abgeschlossen**. Dieses lebenslange prozeßhafte Geschehen muß durch regelmäßige Reflexion von Erfahrungen (z.B. Supervision oder Balintgruppe) und durch Weiterbildung unterstützt und weiterentwickelt werden.

Aus der Präambel der Handreichung "Ethisch handeln lernen an Krankenpflegeschulen", Stuttgart 1990, hrsg. von Jutta Hamann, Ulrich Jehle, Hanna Ziegler u. Elfriede Zoller. Zu beziehen bei Jutta Hamann, Rüttesheimer Str. 50/3c, 7250 Leonberg.



# Berufsbezogener Ethikunterricht an Kranken- und Kinderkrankenpflegeschulen

---

---

In unseren kirchlichen Krankenhäusern muß es nicht nur selbstverständlich sein, daß der kranke und darum oft leidende Mitmensch die möglichst beste medizinische Hilfe erfährt, sondern sich auch in dem, was er durchleidet, begleitet erleben kann; auf- und angenommen in seinem Menschsein, in dem, was er jetzt fragt, was ihn jetzt ängstigt, was ihn jetzt freut, was er jetzt hofft. Er muß die Zuwendung erfahren können, die er erfahren möchte und die das Evangelium meint, daß wir nämlich in allem, was wir sind und erleben, angenommen sind. Es ist erfreulich, daß immer häufiger in Krankenpflegeschulen und in Entwürfen zur Krankenpflegeausbildung überlegt wird, wie begleitende Zuwendung aussehen und verwirklicht werden kann. Zu der Einübung in die patientorientierte Pflege und Seelsorge im oben skizzierten Sinn kann der Krankenhauspfarrer im Unterricht entscheidend beitragen.

## Aufgaben und Themenstellung zur Einübung begleitender Zuwendung

Seit einigen Jahren mühen wir uns in der Krankenpflegeschule darum, ein Stück weit helfenden Umgang und helfendes Gespräch mit den Auszubildenden einzuüben. Ich selbst habe meinen Unterricht unter das Thema Umgang und Gespräch mit Kranken und Sterbenden gestellt. Bei dem Thema Umgang und Gespräch mit Kranken kommen die beiden großen Themenbereiche zur Sprache: Zusammengehörigkeit von Psyche und Soma und Krankheit und Krankenlager im Erleben des Patienten und im Erleben des Auszubildenden. Bei dem Thema Umgang und Gespräch mit Sterbenden kommen die beiden großen Themenbereiche Eröffnung der Heilungsaussichten und Das Sterben im Erleben des Patienten und im Erleben des Auszubildenden zur Sprache.

Bei diesen vier Themenbereichen werden Konsequenzen für helfenden Umgang und helfendes Gespräch sichtbar. Zugleich stellen sich bei der Behandlung der gesamten Thematik eine Fülle ethischer Fragen, auf die wir gemeinsam unter Rückbezug auf unseren christlichen Glauben Antwort zu geben versuchen.

Aufgabe dieses Unterrichtes ist es, über Kenntnisvermittlung hinaus im Gespräch mit der christlichen Tradition zum Verstehen und zur Sensibilität und zum daraus folgenden Handeln zu befähigen. Dabei werden künftige Schwestern und Pfleger sicher auch auf die eigene Einstellung zu Krankheit, Leid und Sterben aufmerksam, die ja die Kommunikation mit Kranken und Sterbenden entscheidend beeinflusst. Schließlich erkennen sie dabei die spezifischen Funktion der verschiedenen Mitarbeiter im therapeutischen Team des Krankenhauses.

## Zur Aufnahme von ersten Berufserfahrungen der Auszubildenden

Bei der Einübung in die begleitende Zuwendung im Sinne unserer Überlegungen ist es unabdingbar, die Erfahrung der Auszubildenden selbst aufzunehmen. So ist neben der Wissensvermittlung die Begegnung mit dem Kranken und auch mit dem Sterbenden die nicht ersetzbare Lernsituation, um befähigt zu werden, den, den Erwartungen des Patienten auf Verständnis zu entsprechen, seine Bedürfnisse in Krankheit und auch im Sterben zu sehen, damit umzugehen und begleitend helfen zu können, ist ein wesentliches Ausbildungsziel.

Wird es bei der Thematik Umgang und Gespräch mit Kranken und Sterbenden wichtig, die auszubildenden Schwestern und Pfleger dort aufzusuchen und anzusprechen, wo sie in ihrer bereits begonnenen Berufspraxis sind, muß der Unterrichtende die Arbeitsbedingungen des betreffenden Krankenhauses, seine Situation und Arbeitsgruppen kennen. Nur so wird er mit den eingebrachten Erfahrungen der auszubildenden Schwestern und Pfleger selbst angemessen umgehen und sie mitzuarbeiten helfen können.

Es wird bei der Thematik Umgang mit Kranken und Sterbenden auch wichtig sein, daß der Unterrichtende mit Unterrichtsschwestern und Unterrichtsärzten kooperiert, und so im gemeinsamen Tun die verschiedenen Perspektiven sichtbar werden; so kann etwa bei der Frage der Eröffnung der Heilungsaussichten auf das Gespräch mit dem Arzt nicht verzichtet werden.

### Zur Planung, Durchführung und Kontrolle des Unterrichts

Bei einem Unterricht, der neben der Wissensvermittlung und dem Gespräch mit der christlichen Tradition begleitende Zuwendung einzuüben versucht und hier bei der begonnenen Berufspraxis der Auszubildenden anknüpft, läßt sich nicht von vornherein eine starre inhaltliche und zeitliche Planung vornehmen. Was zu welchem Zeitpunkt im Unterricht behandelt wird, das hängt wesentlich von den Erfahrungen und Interessenlagen der Auszubildenden ab, die im Verlauf der Ausbildung ganz unterschiedlich sind. Nicht zuletzt spielt dabei eine Rolle, ob es in der Ausbildungsgruppe zu einem gegenseitigen Vertrauensverhältnis gekommen ist, das die unterschiedlichsten Erfahrungen und Einstellungen aus- und durchzusprechen zuläßt.

Nach meinen Erfahrungen kann im zweiten und dritten Semester mit dem Themenbereich Zusammengehörigkeit von Psyche und Soma begonnen werden. Bei diesem Themenbereich können, um nur einiges herauszugreifen, etwa die psychosomatischen Wechselwirkungen, Fragen biblischer und außerbiblischer Anthropologie, Rolle und Aufgabe eines Seelsorgers im therapeutischen Team, aber auch die Möglichkeiten christlichen und nichtchristlichen Glaubens behandelt werden. Ich selbst habe erfahren, daß bei diesem Themenbereich die Möglichkeit christlicher Existenz, aber auch eigene Erfahrungen der Auszubildenden mit der Institution Kirche in eindrucksvoller Weise offen zur Sprache kamen.

Ebenso kann im zweiten und dritten Semester mit dem Themenbereich Krankheit und Krankenlager im Erleben des Patienten und im Erleben des Auszubildenden begonnen werden. Hier können, um wieder nur einiges herauszugreifen, etwa Erlebnisberichte von Patienten, aber auch von Auszubildenden, reflektiert werden. Dabei können die Auszubildenden die Erwartungen von Patienten, ihren ganzen emotionalen Erlebnisbereich sehen lernen - in gleicher Weise aber auch ihre eigenen Erwartungen und ihre eigenen Gefühle, um so befähigt zu werden, mit den Patienten und sich selbst umzugehen. Übrigens können hier auch schwierige Begegnungssituationen in der Ausbildungsgruppe, im Arbeitsteam auf der Station und im Krankenzimmer angegangen werden. Seit einiger Zeit bieten wir in der Krankenpflegeschule nach dem dritten Semester ein Seminar außerhalb der Einrichtung an. Das Thema des Seminars wird in einem Vorgespräch zwischen der jeweiligen Ausbildungsgruppe auf der einen und den Unterrichtsschwestern und dem Krankenhauspfarrer auf der anderen Seite gefunden. Bei jedem Seminar, ganz gleich welche Gesamtthematik gefunden wurde, wird auch am Thema Kommunikation gearbeitet, und zwar im wesentlichen mit Elementen aus der Klinischen Seelsorgeausbildung. Diese Seminare scheinen

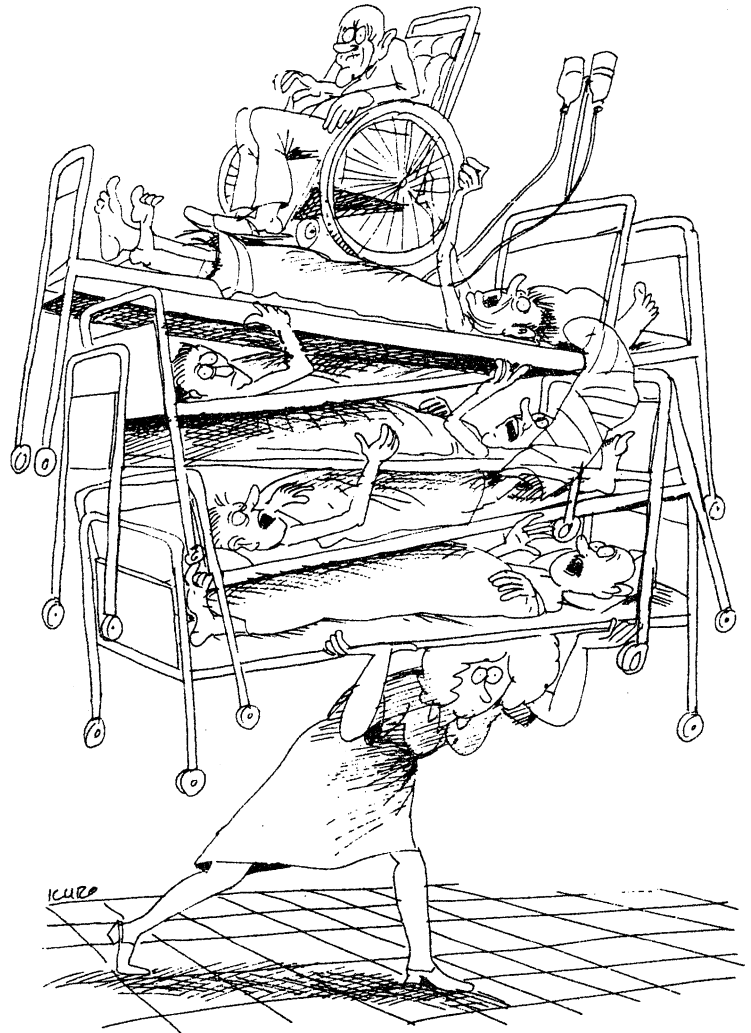
mir zu Einsichten für den Umgang des Auszubildenden mit sich selbst und mit dem Patienten erheblich beizutragen. Sie helfen, das Gruppenklima zu verbessern, was sich für den weiteren Unterricht positiv auswirkt. Oft wird um Fortsetzung zu einem späteren Termin gebeten. In der Regel kann nach dem dritten Semester das Thema Umgang und Gespräch mit Sterbenden einsetzen. Hier beginne ich damit, die Fragen anzusprechen, die sich oft hinter der Formulierung "keine Hoffnung mehr" verbergen. Welche Pflicht, welche Möglichkeit, welche Grenzen sehen wir, den Todkranken wie auch seine Angehörigen über seine Lage aufzuklären? In einem christlichen Krankenhaus kann solchen Sprechen mit dem Todkranken nicht gelöst werden von dem Versuch eigener christlicher Existenz und ihrer Hoffnung. Das ist die Voraussetzung, die alles Handeln in solchen Situationen bestimmt. Das schließt nicht aus, daß die Auszubildenden das Sterben als einen Prozeß, einen Prozeß des Reifens verstehen lassen. Daß bei diesem Themenbereich Fragen wie Recht auf Leben - Recht auf Sterben, auch Euthanasie, auch würdevolles Sterben angesprochen werden, ist mir selbstverständlich. Daß diese Fragen in den Perspektiven des Mediziners, des Juristen wie des Seelsorgers zur Sprache kommen, ist mir ebenso selbstverständlich wie wichtig.

In dieser Lernphase hat sich das Durcharbeiten von Gesprächsprotokollen (Fremdprotokollen) und die Aufnahme problematischer Situationen durch Rollenspiele als außerordentlich hilfreich erwiesen. Rollenspiele sind jedoch hier nur dann sinnvoll und angebracht, wenn die Unterrichtsgruppe ein offenes, sich gegenseitig nicht abwertendes Arbeitsklima zuläßt. Was ein solcher Unterricht für den Auszubildenden austrägt, erfährt der Unterrichtende auch über Auswertungsbögen am Ende eines Unterrichtsblocks. Er wird daraufhin seinen eigenen Unterricht der Kritik unterziehen und offen sein für Veränderungen im Sinne eines gemeinsamen Lebensweges.

Aus einen Vortrag von Pastor Brandt, Göttingen; DIAKONIE 1/78



Der Kinderkrankensaal in Kaiserswerth: Die Anfänge



# Theologische Ethik als christliche Theorie der Urteilsfindung

## Vorbemerkung

Zu den Aufgaben ethischen Bemühens gehört es auch, eine Theorie ethischer Urteilsbildung vorzulegen. Denn es gibt Fragen, bei denen die ethische Entscheidung noch offen ist, bei denen es gerade darum geht, zu einer ethischen Urteilsbildung zu kommen. Hier zu helfen ist eine spezielle Aufgabe der Ethik; sie muß also eine Theorie der Urteilsfindung vorlegen.

Der Prozeß der Urteilsbildung darf nicht begrenzt werden auf Fragen nach Werten, Normen oder Geböten. Normen spielen zwar in dem Prozeß der Urteilsbildung eine entscheidende Rolle, sie können aber nicht den langwierigen Prozeß der Urteilsfindung ersetzen.

Ethische Urteilsfindung vollzieht sich in ganz bestimmten Schritten. Diese Schritte sind dem, der sich in einer Entscheidungssituation befindet, meist gar nicht bewußt; aber bei einer nachträglichen Analyse des Entscheidungsprozesses können sie als einzelne Elemente der Urteilsbildung erkannt werden. Bei einer Diskussion über ethische Probleme kann man sich an einem solchen Schema ("Schritte ethischer Urteilsfindung") orientieren. Es kann Gesichtspunkte an die Hand geben, um eine ethische Diskussion zu gliedern und auch (nachträglich) daraufhin zu prüfen, ob alle wichtigen Gesichtspunkte zur Sprache gekommen sind.

Heinz Eduard Tödt hat in seinem Aufsatz "Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung" in der "Zeitschrift für Evangelische Ethik" (21. Jg., 1977, S. 81-93) vorgeschlagen, sechs Schritte auf dem Weg zu einer "ethischen Urteilsfindung" zu unterscheiden:

Feststellung des Problems



Analyse der Situation



Erörterung der Verhaltensalternativen



Prüfung der Normen



Urteilsentscheid



Prüfung der Angemessenheit des Urteils

## 1. Feststellung des Problems

Es geht zunächst um die Frage, worin in dem zur Diskussion stehenden Problemfall die "ethische Aufgabe", die "ethische Herausforderung" besteht. Da nicht jede Entscheidung eine ethische Entscheidung ist, geht es zunächst darum, klarzumachen, ob bzw. wo im vorliegenden Fall in der Tat ein "sittliches Urteil" notwendig ist. Solange durch als selbstverständlich geltende Regelungen passende Verhaltensmuster vorgegeben sind, tritt das Problem einer persönlichen, einer sittlichen Entscheidung gar nicht ins Blickfeld. Erst dort, wo etwas "fragwürdig" wird, wo es als "ethisches Problem" erfaßt wird, kann das Ziel einer ethischen Entscheidung angestrebt werden.

Bei diesem ersten Schritt der "Problemfeststellung" spielt das, was man "Gespür für ethisches Herausgefordertsein" ("sittliche Sensibilität") nennen könnte, eine wichtige Rolle: Ob bzw. wann man etwa die Benutzung eines Privatautos als ein ethisches Problem erfährt (erlebt), empfindet oder ob man dies als etwas Selbstverständliches betrachtet, hängt von vielerlei Voraussetzungen ab (z.B. von Informationen über die Energie- und Öko-Krise usw.). Schon bei der Problemfeststellung spielt also das "ethische Problem-Bewußtsein" eine wichtige Rolle. Man treibt nicht "voraussetzungslos" Ethik, sondern beginnt immer schon von bestimmten Voraussetzungen aus mit dem ethischen Nachdenken.

Das Besondere christlicher Ethik könnte sich bei diesem ersten Schritt der Problemfeststellung darin zeigen, daß von einem christlichen Verständnis von Welt und Menschsein her bestimmte Verhaltensweisen als "problematisch" registriert und deshalb zum Thema christlicher Ethik werden, die außerhalb der christlichen Tradition evtl. überhaupt nicht als ethische Probleme erkannt und akzeptiert werden.

## 2. Situationsanalyse

Probleme, die eine ethische Entscheidung erfordern, sind nicht situationsunabhängig, sondern eingebettet in ein Netz von Abhängigkeiten und Einflüssen. Wenn in verantwortlicher Weise konkrete ethische Urteile getroffen werden sollen, dann müssen die verschiedenen Faktoren, Rahmenbedingungen usw. möglichst exakt zur Kenntnis genommen werden. Nur so kann auch die ethische Stellungnahme konkret (und wirklich orientierend, wegweisend) ausfallen. Falsche Situationsanalysen können Folgen haben, die ganz und gar nicht beabsichtigt waren. Deshalb dürfen wichtige Gesichtspunkte nicht einfach unberücksichtigt bleiben, wenn man "der Situation gerecht werden" will. Sich umfassend zu informieren (also schon die Situationsanalyse selbst) ist eine sittliche Pflicht.

Damit ist hinreichend deutlich geworden, daß die Situationsanalyse als zweiter Schritt der ethischen Urteilsfindung sich nicht im "vor-ethischen" Bereich vollzieht, sondern schon Ausdruck (Folge) ethischen Sichverhaltens ist, bei dem auch das Besondere christlicher Ethik zum Tragen kommen kann; denn bei einer Analyse und Interpretation der Situation ist der eigene Standpunkt (z.B. persönliche Betroffenheit) und sind die eigenen Interessen nicht unerheblich.

## 3. Erörterung der Verhaltensalternativen

Bei einer sorgfältigen Besinnung darüber, wie sich ethische Urteile (Handlungsanweisungen) herausbilden, wird man erkennen, daß solche Handlungsanweisungen nicht einfach von ethischen Normen abgeleitet werden. Es ist offensichtlich so, daß verschiedene vorgegebene Lösungsmöglichkeiten, Verhaltensmöglichkeiten, daß Handlungsalternativen, die "man so kennt" bzw. die man gedanklich durchspielen kann, erst einmal genauer durchdacht und einander gegenübergestellt werden. Es geht deshalb in einem nächsten (dem dritten) Schritt ethischer Urteilsbildung um eine genaue Analyse der in Betracht kommenden Handlungsalternativen. Es müssen die jeweiligen Motive der verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten untersucht werden, es müssen ihre jeweiligen Ziele und Mittel zur Diskussion gestellt und es müssen vor allem die voraussichtlichen Folgen der verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten durchleuchtet und so weit wie möglich geklärt werden. Erst wenn man die verschiedenen (realistischen) Handlungsalternativen und Verhaltensmöglichkeiten klar erfaßt hat und einander gegenüberstellen kann, kann man zu einer Wahl, zu einer ethischen Entscheidung kommen.

## 4. Prüfung der Normen

Die Wahl unter den Verhaltensalternativen stellt sich selten als eine Wahl zwischen Gut und Böse, sondern meistens als Wahl zwischen gut und weniger gut bzw. schlecht und weniger schlecht. Aber auch bzw. gerade wenn es sich nicht um klare Schwarz-Weiß-Alternativen handelt, benötigt man Entscheidungskriterien, benötigt man Normen.

Die Normenprüfung geschieht in dreifacher Weise:

- Es werden Normen überprüft, die uns unsere ethischen Tradition zuspield, Normen, die uns geläufig sind und überhaupt für das anstehende Problem von Bedeutung ("einschlägig") sind.
- Es ist sodann zu fragen, welche dieser Normen wir (als begründete, uns verpflichtende Normen) übernehmen wollen.

- Und es ist schließlich zu fragen, welche der Verhaltensalternativen (vgl. "Erörterung der Verhaltensalternativen") am ehesten der für uns verpflichtenden Norm entspricht: Die Normen müssen mit den Verhaltensalternativen in Beziehung gesetzt werden.

Weil die konkreten Handlungsanweisungen nicht direkt von den Normen abgeleitet werden können, ist also zu überprüfen, ob bzw. welche Verhaltensalternativen angesichts welcher Normen zulässig sind oder nicht.

Dabei geht es nicht nur um eine Prüfung der konkreten Verhaltensweisen, sondern auch um eine normenkristische Prüfung der Motive, Ziele und Mittel des Verhaltens. Wer z.B. als Norm "friedliches Zusammenleben der Generationen" akzeptiert, muß die verschiedenen Handlungsalternativen, die sich hier anbieten (Zusammenleben in Großfamilien, Bau von Altersheimen, "Mobile Altenbetreuung" usw.) auch daraufhin überprüfen, ob die ihnen zugrunde liegende Motivation, die konkret erreichbaren Ziele und ob die dabei angewandten Mittel ebenfalls der Norm bzw. den akzeptierten Normen entsprechen.

Die Normenprüfung läßt deutlich werden, daß Normen immer in einem Normengefüge stehen. Bei der Frage, ob altgewordene Eltern ins Altersheim gebracht oder in der Familie eines Kindes aufgenommen werden sollen, spielt ja nicht nur die Norm "friedliches Zusammenleben der Generationen" eine Rolle; es kommen auch andere Normen "ins Spiel".

Außerdem wird man sich bei der Prüfung von Normen immer dessen bewußt sein müssen, daß man selbst auch schon in einer ethischen Tradition, in einem geschichtlichen Normengefüge steht, daß man geprägt ist von vorgegebenen Wert- und Normendiskussionen. ("Prüfung der Normen" meint deshalb auch eine kritische Besinnung über das uns bestimmte Normengefüge.)

Daß für eine christliche Ethik die Normen nicht beliebig sind, sondern sich als christliche Normen an der christlichen Tradition (an einem christlichen Menschenbild und an christlichen Werten und Geboten) orientieren und messen lassen müssen, darf als selbstverständlich gelten.

#### 5. Urteilsentscheidung

Im Urteilsentscheid müssen alle vorangegangenen "Schritte" (Problemfeststellung, Situationsanalyse, Analyse von konkreten Verhaltensmustern, Normenprüfung) zu einem Urteil, zu einer ethischen Entscheidung zusammenkommen. Was sich bisher weitgehend auf der Ebene des Verstandes, der Erkenntnis und Einsicht vollzog, gewinnt nun gleichsam eine neue Dimension, indem es zu einem wirklichen Entschluß wird. Bei solch einem "Entschluß" wirken viele Faktoren zusammen (Sachinformationen, "Willenskraft", "Entschlußfreudigkeit", Bereitschaft und Fähigkeit, sich

festzulegen usw.); dabei spielen gerade auch frühkindliche Prägungen, die "sittliche Empfindsamkeit" ("Gewissensbildung") und die individuelle Persönlichkeitsstruktur eine entsprechende Rolle.

Der Vorgang des "Urteilsentscheids" ist so komplex, daß zwar eine Vielzahl von wichtigen Faktoren genannt, aber der eigentliche Entscheidungsprozeß im einzelnen nicht mehr exakt analysiert werden kann. Dem entspricht es, daß sittliche Entscheidungen letztlich als "Gewissensentscheidungen" respektiert und geschützt werden; es gibt hier einen Bereich, der dem Zugriff der anderen entzogen ist.

Im Urteilsentscheid bestimmt der Urteilende auch über sich selbst (er definiert und identifiziert sich): "Ich entscheide mich, das oder jenes zu tun, mich so oder so zu verhalten". Insofern steht mit dem Urteilsentscheid auch die Identität und Integrität, die "Persönlichkeit" dessen auf dem Spiel, der sich entscheidet.

Anders ist eine sittliche, eine ethische Entscheidung nicht zu haben.

Für einen Christen ist die letzte Instanz, vor der er seine Entscheidungen verantwortet, nicht die gängige Moral (mit ihren Normen), nicht ein ethisches Prinzip (auch nicht die "Pflicht" im Sinne des "kategorischen Imperativs"), nicht die persönliche Tugendhaftigkeit (die sich häufig als "Stimme des Gewissens" meldet). Letzte Instanz ist für den Christen der durch Jesus Christus verkündigte Gott, bzw. das Vertrauen auf diesen Gott: Alles, was nicht von diesem Vertrauen (Glauben) getragen sein kann, ist "Sünde" (vgl. Röm 14, 23!). Eine christlich ethische Entscheidung geschieht letztlich in freier, abschließlicher Verantwortung vor Gott.

#### 6. Überprüfung der Angemessenheit

Wenn man sich für eine ganz bestimmte Verhaltensweise entschieden hat, wird man diese Entscheidung noch einmal durchdenken und fragen, ob sie (nachträglich und aufs Ganze gesehen) eine sinnvolle, richtige, sittliche gute Entscheidung war. In vielen Fällen wird es so sein, daß die Überprüfung der Angemessenheit der ethischen Entscheidung erst dann möglich ist, wenn das Verhalten in der Tat praktiziert wurde und wenn man die Ergebnisse des Verhaltens zur Kenntnis nehmen und fragen kann, ob denn nun das erreicht wurde, was man gewollt hat, ob man zu einer akzeptablen Lösung des ethischen Problems gekommen ist.

Gegebenenfalls ist es nach dieser Prüfung der Angemessenheit des Verhaltens notwendig, alles noch einmal neu zu überdenken und zu einem veränderten ethischen Urteilsentscheid zu kommen.



” Wenn wir Ethik treiben,  
erfahren wir zwar nichts Neues,  
doch wird das, was wir schon kennen,  
klarer faßbar,  
erscheint in einem neuen Licht.  
und erfährt vielleicht  
eine neue Gewichtung;  
bisher verborgene Zusammenhänge  
und Strukturen werden sichtbar,  
Verwechslungen, Irrtümer  
und Fehlschlüsse aufgedeckt.  
Kurz,  
in der Ethik geht es  
um die rationale Durchdringung  
der uns bekannten  
moralischen Phänomene. ”

R. Ginter, Werte u. Normen

# Ethik ist notwendig

---

Ethik ruht auf Ethos auf. Ethos ist die Art und Weise, wie sich Menschen verantwortlich verhalten, wie sie auf die Herausforderungen des Alltags, auf ständig begegnende Situationen und auf Grenzsituationen, auf Freude und auf Leid, auf Übliches und auf Probleme, auf Ungefragtes und auf Fragen antworten. Solange solche Antworten möglich sind und gegeben werden, bewegt sich Ethos im Bereich des im wesentlichen Selbstverständlichen. Man tut in einem kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhang dieses und jenes und man tut dies und das nicht.

Wenn Handlungen, Antworten und Verhaltensweisen nicht mehr selbstverständlich sind, wenn sich Probleme auftun, wenn Situationen entstehen, in denen Not erscheint, wenn das, was man bisher gemacht hat, nicht mehr zureicht, nicht mehr greift, ja vielleicht sogar falsch ist, mehr Not hervorruft als wendet – dann ist Ethik gefragt. Dann muß neu darüber nachgedacht werden, wie man sich eigentlich verhält, wie man sich verhalten soll, was zu tun an der Zeit ist und was man lieber, auf alle Fälle oder auch unbedingt läßt. Solches Nachdenken über das Gewohnte hinaus ist Aufgabe der Ethik.

Die Ethik schwebt dabei nicht im luftleeren Raum. Es kann sich nicht darum handeln, ein System abstrakter Begriffe und Regeln zu übernehmen oder zu entwickeln und dann auf bestimmte Lebenssituationen anzuwenden, gewissermaßen dem Leben das ethische Korsett anzulegen, in dem dann alle Probleme verdrängt werden. Ethik bleibt auf Ethos bezogen. Sie kann nur gedeihen, wenn sie mitten im Leben bleibt und aus dem Leben heraus entsteht. Was durch Ethik neu wird und angesichts anstehender Probleme und ihrer Not neu werden muß, das kann sich nur entwickeln in Anknüpfung und in Auseinandersetzung mit dem, was bisher gültig war. Der Bezug zur Geschichte ist für Ethik konstitutiv. Sinnvolles, gutes Verhalten kann man nur lernen und lehren, wenn die Vergangenheit nicht überspielt und verdrängt, sondern in die notwendige Auseinandersetzung einbezogen, bearbeitet und bewußt und verantwortlich bejaht oder auch verneint wird. Dabei wird es nie ein reines Ja oder ein reines Nein geben – immer wird man zur eigenen Vergangenheit stehen, ja sagen können und müssen und gleichzeitig nicht dabei stehen bleiben, sondern weiterkommen, auch andere, neue Wege gehen müssen.

Das gilt sowohl für die Gesellschaft, für eine Kultur und ihre Gruppierungen wie für die persönliche Lebensgeschichte von einzelnen Menschen. Beides läßt sich nicht voneinander trennen. Denn der einzelne lebt ja nur in seinen Beziehungen zu anderen Menschen, zu Natur, Kultur und Gesellschaft. Jede soziale Gruppe und jede Gesellschaft ist auf die Menschen angewiesen, aus denen sie besteht. Doch entwickeln sich die Probleme, Fragen und Nöte, auf die Ethik einzugehen hat, immer in besonderen Beziehungsgeflechten, die einmal mehr in den Bereich der individuellen Lebensführung, ein andermal mehr in den Bereich öffentlicher Rechtsentwicklung und gesellschaftlicher Regelungen gehören. Es ist jedesmal genau auszumachen, zu beschreiben und wohl auch zu definieren, in welchem Bereich man sich befindet, wer die Betroffenen sind und was für vorgegebene Regelungen und Traditionen in Frage stehen. Nur dann, wenn man das weiß, um welche konkreten Probleme und Nöte es eigentlich geht, wird man zu sach- und persongemäßen Lösungsangeboten kommen können.

Damit sind wir mitten darin in der ethischen Problematik der Beratung. Denn wie kann hilfreich beraten werden? Indem man weiß, was eigentlich zur Entscheidung steht, worum es letztlich in einer Entscheidung geht. Wie erfährt man das? Nirgendwo anders als im Gespräch.



# Sorge um den Menschen Zur ärztlichen Ethik

## *Ethik ist Einladung zum Leben*

Ethik muß es letztlich darum gehen, daß Leben gelingt, daß es ein gutes, erfülltes Leben werde. Ihre Aufgabe ist herauszuarbeiten, wie das möglich ist. Was gut ist und worin Erfüllung besteht, läßt sich nicht einfach definieren. Es ist ein Geschehen, ein Vorgang, ein Weg. Das Gute hat eine Geschichte. Es ist das Besondere des Menschen, daß er gewürdigt ist, verantwortlich an dieser Geschichte teilzuhaben und teilzunehmen. Insofern ist Ethik Einladung zum Menschsein, und ihr Inhalt ist konkrete Menschlichkeit. Sie soll sich ursprünglich ereignen im Zusammenhang derer, die miteinander zu tun haben. Das Sozialgefüge und der institutionelle Rahmen, in dem dies geschieht, gehört dabei unmittelbar zur ethischen Problematik mit hinzu.

Nach christlicher Überzeugung will sich im menschlichen Handeln und Gestalten eine elementare Liebe zum Leben auswirken. Ihr gilt es, Raum zu geben. Nächstenliebe entspricht der Liebe des Schöpfers zu seiner Schöpfung und damit dem Willen Gottes. In ihr kommt die Schöpfung zu ihrer Wahrheit. Liebe gewährt die Freiheit und die Kraft, Lebenszusammenhänge ohne Verstellung wahrzunehmen und in ihnen schöpferisch nach Wegen zu suchen, die weiterführen.

## *Der barmherzige Samariter*

Als Urbild christlicher Nächstenliebe ist immer wieder die Gestalt des barmherzigen Samariters in Anspruch genommen worden. Die Pointe der Erzählung besteht darin, daß die moralische Frage, wer denn der Nächste sei, umgekehrt wird in die Erfahrung der Nächstenschaft. Die eigentliche ethische Frage lautet also nicht: Wem oder wann muß ich Gutes tun? Sie wäre dann immer noch auf Abstand bedacht, orientierte sich an Zuständigkeiten und Kompetenzen. Hier könnte sich der Mensch selbst zurücknehmen, gegebenenfalls heraushalten. Demgegenüber gilt es, sich an der möglichen Erfahrung von Liebe zu orientieren. Dies impliziert die verwandelte Frage: Wem bin ich der Nächste? Der Mensch, der mich braucht und dem ich helfen kann, dem allein bin ich fraglos verpflichtet.

So kommt es zuerst und grundlegend darauf an, sich mit allen seinen Fähigkeiten am Leben zu beteiligen. Das bedeutet eine prinzipielle Offenheit für das, was begegnet, und eine engagierte Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Auch im medizinischen Bereich gilt, zu allererst Situationen in ihrer Vielschichtigkeit und Komplexität wahrzunehmen, zu erfahren, worum es geht, sich Problemen und Aporien zu stellen, um dann zu beurteilen, was getan werden kann und was nicht und das Mögliche in die Hand zu nehmen.

Der Liebe entspricht ein Wollen, der Hilfe darüber hinaus ein Können. Die Kunst des Arztes ist elementar ein solches Können. Die Kriterien des Helfens lassen sich jenseits von weltanschaulichen und religiösen Vorgaben verallgemeinern, auch wenn sie auf diese zurückgehen. Sie haben ihre eigene Vernünftigkeit, der im Rahmen ethischer Argumentation nachgegangen werden muß.



## *Der geschichtlich bestimmte Lebenszusammenhang*

Ärztliche Hilfe geschieht in einem geschichtlich bestimmten Lebenszusammenhang. Dieser muß bei jeder ethischen Urteilsbildung und Entscheidungsfindung grundlegend berücksichtigt werden. Mit bloßen Willenserklärungen von Betroffenen ist das noch nicht abgegolten. Arzt und Pflegepersonal treten in die individuelle und soziale Lebensgeschichte der

Ratsuchenden und Patienten ein. Sie müssen ihr so weit als irgend möglich gerecht zu werden versuchen. Das gleiche gilt aber auch umgekehrt. Geht es um den Umgang mit Menschen, so ist auch der Fachmann als Mensch angesprochen, und so bringt er seine Geschichte in die entstehende Beziehung mit ein. Anstehende Entscheidungen werden durch die Einstellung des Arztes mitgeprägt. Sie muß also in gleicher Weise respektiert und kritisch mitbedacht werden.

Arzt, Patient und Pflegepersonal haben so ein Stück eines gemeinsamen Weges miteinander zu gehen. Je bewußter das geschieht, je eingehender sie also miteinander auf allen Stationen dieses Weges sprechen, desto eher führt er sinnvoll weiter. Das ist auch dann der Fall, wenn die biologischen Funktionen abnehmen. In christlicher Sicht ist auch Sterben ein Weg in eine Zukunft. Sterbehilfe ist Begleitung auf diesem Wege. Sie prägt die Begleitenden ebenso, wie der Sterbende sie braucht. Das gilt auch und erst recht bei Kindern, ja letztlich schon vor der Geburt. Was Eltern mit ihren geborenen und ungeborenen Kindern an Erfahrungen hinter sich haben, begleitet sie bei allem, was sie vorhaben.

#### *Fortschritt der Wissenschaft*

Die Brisanz ethischer Probleme, wie sie in der ärztlichen Praxis heute begegnet, hängt ursächlich mit dem Fortschritt der Wissenschaft zusammen. Naturwissenschaft und Technik sollen dem Leben dienen. Sie können darin der Liebe zur Verwirklichung verhelfen, indem sie dazu instand setzen, Gesundheit zu fördern und Leiden zu lindern. Von der Präventivmaßnahme über das Medikament bis hin zur Operation ermöglichen sie eine kausale Vorsorge und Therapie. Das wirkt sich bis in Beratung und Psychoanalyse aus. Die Sprache der Naturwissenschaft gewährt darüber hinaus Entlastung im Umgang mit dem Leiden; sie erlaubt Distanzierung von übermäßigen Emotionen und Belastungen allzu großer Nähe. Rationalisierung ermöglicht Effektivität und Leistungsfähigkeit auch im psychischen Bereich.

Die Distanziertheit naturwissenschaftlich geleiteten Vorgehens und die Abstraktion objektivierenden Denkens bedürfen aber der bewußten Einbindung in die geschichtliche Ganzheit des Lebens. Das gilt bis in die Organisation des Krankenhauses hinein, die ja auch an naturwissenschaftlicher Rationalität orientiert sein muß. In ihm findet aber auch in vielfältiger Weise in kürzeren oder längeren Zeitspannen bis hin zum Sterben eben menschliches Leben statt. Wird die naturwissenschaftliche Denk- und Handlungsweise vorherrschendes Kriterium ärztlichen Tuns, wird sie der ihr innewohnenden Eigendynamik überlassen, so wird sie zerstörerisch. Die Medizin steht dann in der Gefahr, um des bloßen Funktionierens von Lebensvorgängen und Therapieplänen willen die inhaltliche Qualität menschlichen Lebens zu vernachlässigen, ja unmöglich zu machen. Sie könnte dann geradezu zur Sinnentleerung des Lebens führen.

#### *Moralische Normen und juristische Regelungen*

Das gleiche gilt von moralischen Normen und juristischen Regelungen. Sie sind dazu bestimmt, Leben zu schützen. Güter, Werte und ethische Ziele haben ihren Ort in der Kontinuität geschichtlicher Traditionen. Ihre Fixierung soll den Fortgang des Lebens in menschlicher Gemeinschaft, gesellschaftlichem Miteinander und sorgsamem Umgang mit seinen natürlichen Voraussetzungen sichern und seine weitere Gestaltung ermöglichen. Sie dienen dem Menschen dann, wenn sie prinzipiell in dem existentiellen menschlichen Ringen um das gute Leben und Sterben verwurzelt bleiben und dort ihre Tragfähigkeit gewinnen und bewahren. Im aktuellen Fortgang der Geschichte bedürfen sie deshalb der ständigen kritischen Reflexion und Neugestaltung. Werden sie geschichtslos objektiviert und abstrakt als dominanter Maßstab menschlichen Lebens verwendet, geraten auch sie in die Gefahr, Leben eher zu behindern als zu fördern.

Menschlichem Handeln im Geiste der Liebe ist die gedankliche Abwägung von Gütern eine notwendige Hilfe zur Orientierung, aber keine Quelle des Guten selbst. Ethische Normen und staatliche Gesetze können nicht ersetzen, was ein gutes Leben an ursprünglicher Motivation, geistiger Haltung und zwischenmenschlichem Engagement erfordert. Quelle von Sittlichkeit ist auch nicht nur die subjektive Moralität individueller Menschen, sondern letztlich der Lebenszusammenhang menschlicher Gemeinschaften, in dem Liebe praktiziert wird und geschieht.

#### *Ethik und Seelsorge sind keine Spezialgebiete*

Die Arbeitsabläufe der modernen Medizin und die Organisation eines leistungsfähigen Krankenhauses müssen persönliche Interaktionen wie menschliche Zuwendung einschränken und in gewisser Weise funktionalisieren. Sie haben darin teil an der gesellschaftlichen Verfaßtheit modernen Lebens mit dem Prinzip der Arbeitsteilung, der Aufteilung von Arbeit und Freizeit, Öffentlichem und Privatem. Ethik droht damit ebenso wie Seelsorge im Spektrum der verschiedenen Arbeitsbereiche zu einem Spezialgebiet mit bloß spezifischer Fachkompetenz zu werden.

Lebendiges Ethos ist jedoch unteilbar. Es kann damit weder objektiv festgeschrieben noch bloß subjektivem Pflichtgefühl überantwortet werden. Es lebt in einer geschichtlichen Kontinuität menschlichen Lebens, die Wissenschaft und ihre Anwendung, ihr Interesse und ihre Durchführung ebenso umfaßt wie Grundmotivationen, Glaube, Wissen und persönliches Handeln. Meldet sich Liebe zu Wort, so wird sie auf die Situationen achten, die im Verlauf dieser komplexen Geschichte entstehen, und darauf dringen, daß in ihr die sich jeweils anbietenden Möglichkeiten ebenso wahrgenommen werden wie gegebene Grenzen, mit dem Ziel, daß im Unterschied zu bloßer Lebensverlängerung Erfüllung von Leben eröffnet wird.

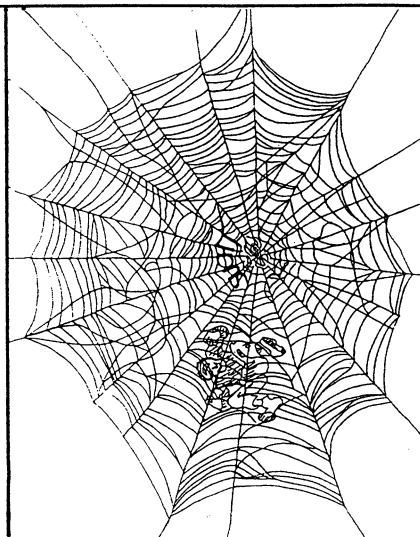
Liebe rechnet auch über den Tod eines Menschen hinaus mit einer offenen Zukunft und wird sich deshalb allem entgegenstellen, was die Zukunft in der einen oder anderen Weise verschließt. Menschliches Leben empfängt seinen Sinn aus der Zukunft in Anknüpfung an das, was war. Dem hat Ethik und im Sinne der Ethik auch der Arzt zu dienen. Alles Partikulare, jeder einzelne Eingriff erhält von daher seinen Sinn, seinen begrenzten Ort und seine bestimmte Zeit. Sie gilt es im Spannungsbogen der Lebensgeschichte zu erkennen, in der wie Geborenwerden zuletzt auch Sterben seinen Ort und seine Zeit hat.

#### *Kein Leben ohne Schuld*

Es gibt kein Leben ohne Schuld. Der Mensch muß mit ihr leben. Auch Makellosigkeit vor dem Gesetz bedeutet noch keine Freiheit von Schuld, denn sie entsteht an den Kleinigkeiten des Alltags, wo man nicht weiß, was gut ist und was nicht, und wo niemand weiter danach fragt. So bedarf menschliches Leben nach christlicher Überzeugung einer Vergebung, die das Menschsein als ganzes betrifft und verwandelt. Vergebung besteht in diesem Sinne nicht nur im Nachlaß einzelner Verfehlungen, sondern in der verbindlichen Ermutigung, das Leben immer wieder neu zu wagen.

Christliche Ethik versucht zu beschreiben, in welche Richtung dieses Wagnis gehen kann. Gut ist, was Möglichkeiten des Lebens erschließt und der Wahrheit des Lebens auch an seinem Ende entspricht. Böse ist, was Leben verachtet und verstellt und deshalb auch Sterben eigentlich unmöglich macht. In der Liebe aber, die zur rechten Zeit am rechten Ort tätig wird, weil sie dort etwas vermag, wird die Transzendenz des Lebens wahrgenommen, die seiner Geschöpflichkeit entspricht.

# SÜCHTIG SEIN



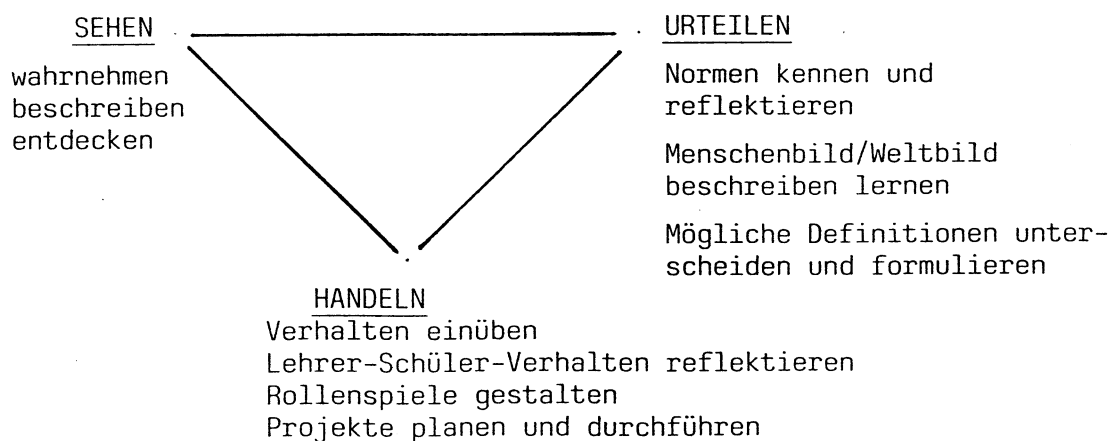
*Katechetisches Amt Heilsbronn · BFS Krankenpflege, Fach: Berufsethik · Mappe 2*

## SUCHTPRÄVENTION

Ein Unterrichtsentwurf für das Fach "Berufsethik" an Berufsfachschulen für Krankenpflege, erarbeitet von Teilnehmern einer Fortbildung des Katechetischen Amtes zum Thema "Süchtig sein", und zusammengestellt von Dr. Michael Persie, OStR. an der Staatl. Berufsschule Kitzingen.

### Vorbemerkungen

#### 1. Didaktisches Dreieck



#### 2. Bildvorlagen:

"Marionette" und "Spinnennetz" stehen zur Verfügung

Da es um

- ABHÄNGIGKEIT als allgemein menschliches/soziales Phänomen
- SUCHT als zwanghaftes Verhalten ohne Selbstbefreiungsmöglichkeit
- SIECHTUM als Krankheit ("Sucht" ist abgeleitet von ahd. "siech") geht, entscheidet sich die Arbeitsgruppe für die Vorlage "Spinnennetz"; (evtl. ist auch eine Koppelung MARIONETTE/SPINNENNETZ durch Folien-Overlay möglich).

## Möglicher Unterrichtsverlauf

-----

### 1. Impulsgraphik "Spinnennetz" (SEHEN)

Das Spinnennetz läßt sich auf Folie oder AB mit und ohne Spinne präsentieren. Möglicherweise ergeben sich Assoziationen zu "Spinne" und "Netz". Der Begriff "Sucht" sollte am Anfang nicht erscheinen.

Impulsfrage: "Wie wirkt das Netz auf Sie?"

- rationale Antworten: ich denke ...
- emotionale " : ich fühle ...
- ausweichende " : langweilig, interessiert mich nicht, ich mache nicht mit, können wir nicht etwas Anderes machen? ...

### 1.1 Assoziationen der Abhängigkeit

Methoden: LSG, Arbeitsgruppen, Stillarbeit: TA/Folie

- das Netz ist klebrig
- da ist man verstrickt
- das ist mir unheimlich
- ich fühle mich gefangen

### 1.2 Präzisierung des Themas

Die Assoziationen führen zum Thema S U C H T im Vergleich zur "Abhängigkeit". Eine endgültige Definition von Sucht/Abhängigkeit sollte zurückgestellt werden, um die Reflexionsspannung zu erhalten.

## 2. Hinführung: Erstellung eines Fragebogens zum Thema SUCHT

### 2.1 Erarbeitung der Impulsfrage

Mögliche Impulse: Welche Fragen würden Sie jemandem stellen zum Thema Sucht?

o d e r

Welche Fragen würden Sie Jugendlichen stellen, um mehr über süchtiges Verhalten ("unsere Süchte") zu erfahren oder darüber nachzudenken?

Verständigungsfragen klären, Präzisierung der gefundenen Impulsfrage für den Fragebogen im LSG. Fixierung als TA/Folie.

### 2.2 Erstellung des Fragebogens

- Einzelarbeit: jeder Teilnehmer erstellt 4-5 Fragen
- Gruppenarbeit: in Gruppen werden 10 Fragen verfaßt
- Plenum: die Gesamtgruppe einigt sich auf ca. 20 Fragen

Sämtliche Einzelfragen können als Infobogen/Problembewußtsein notiert und ausgeteilt werden.

### 2.3 Beantwortung des Fragebogens

Der Fragebogen wird in Einzelarbeit von den Teilnehmern beantwortet. Die Teilnehmer entscheiden über Verwendung/Auswertung des Fragebogens.

### 3. Reflexion: Einigung auf eine wichtige Frage des Fragebogens mit den entsprechenden Antworten (URTEILEN)

Beispiel: - "Warum kann ich nicht auf ... verzichten?"  
- "Warum werde ich süchtig?"

Ziel: Gründe für Suchtverhalten sammeln.

(Wichtig: die Teilnehmer verfügen gewöhnlich über mehr Erfahrung zum Thema als die Unterrichtenden!)

### 4. Vertiefung/Handlungsbezug (HANDELN)

Provokation: "Ich komme am Abend kaputt nach Hause. Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich?"

#### Alternativen

- a) Ich trinke 1 l Wein o.a.
- b) Ich sehe mir einen Film/Video an
- c) Ich spreche mit Partner/Partnerin o.a.

#### Verhaltensziel

- betäuben
- zerstreuen/unterhalten
- verarbeiten/Lernen/begreifen

- Welche Formen a/b/c/ lassen mich Ab- und Anspannungen ertragen?

Wie kann ich Nicht-Gefangener, Nicht-Abhängiger, Nicht-Süchtiger werden/bleiben?  
Wer und was fördert mich?

- Bei a) und b) zeige ich ausweichendes Verhalten. Dies hat Folgen, da es mich später wieder einholen kann.

- Wenn ich mich bei c) ausspreche, kann ich meine Erfahrungen verarbeiten, sie gehören zu mir, ich kann mit ihnen wachsen.

### 5. Abschluß: Schlußbetrachtung der Impulsgraphik

# Suchtprävention

Präventive Strategien sollten alternative, positive Verhaltensmöglichkeiten als  
➤ *Lernziele* berücksichtigen und aufbauen helfen:

**Selbstannahme:** Abhängige Menschen haben meist Probleme im Umgang mit ihren Gefühlen. Sie sind selten in der Lage, auf ihre Gefühle zu achten, sie ganz wahrzunehmen, von sich und ihren Gefühlen zu sprechen. Als abgeleitete Lernziele für Suchtprävention ergeben sich daraus:

➤ sich zu nehmen wie man ist, Gefühlen – auch negativen – Raum geben (Angst/Trauer/Wut), Betroffenheit zulassen können.

**Konfliktfähigkeit:** Abhängige weichen (offenen) Konflikten häufig aus. Sich Konflikten stellen, bringt neben den belastenden Gefühlen dabei oft mit sich, daß Konsequenzen und Veränderungen folgen, die unsicher und ängstlich machen.

➤ Streiten lernen (konstruktiv), kritisch sein, sich angemessen behaupten, den positiven Wert und Gewinn einer bewältigten Auseinandersetzung erleben, Spannungen und Frustration aushalten lernen.

**Beziehungsfähigkeit:** Abhängige haben selten Vertrauen zu anderen Menschen: Ihre Beziehungen bleiben meist wenig differenziert in starken Entweder-Oder-Haltungen zwischen absoluten Verschmelzungsbedürfnissen und Autonomiewünschen. Nähe und Distanz werden dann über das Suchtmittel/Suchtverhalten reguliert.

➤ Kontakt und Nähe suchen und darauf eingehen, einander trauen, sich echt begegnen, eigene Abgrenzung vertreten und ein Abgrenzen von anderen hinnehmen können.

**Genießfähigkeit:** Süchtige können nur schlecht genießen. Ihnen fehlt häufig die Fähigkeit zur Entspannung, was dann ein Suchtmittel übernehmen soll. Sie wissen selten, was ihnen wirklich Spaß und Freude macht, tun (deshalb) wenig für sich selbst und suchen Befriedigung im leichten und schnellen Lustgewinn durch das Suchtmittel oder Suchtverhalten.

➤ Spannungen spüren, Entspannung gönnen und herbeiführen, Spaß machen lernen, Abstand gewinnen, Humor und Freude entwickeln.

Als suchtpreventive Lernziele lassen sich folglich zusammenfassen,

- a) einen bewußten und kritischen Umgang mit potentiellen Suchtmitteln zu erreichen (als wirksamster Schutz vor Sucht), und
- b) vielfältige Wege und Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung haben zu erreichen.

## Verantwortlicher Umgang mit Süchtigen

Ein Unterrichtsvorschlag, erarbeitet von einer Arbeitsgruppe auf der Fortbildung für LehrerInnen an Berufsfachschulen für Krankenpflege, Fach Berufsethik

### 1. Suchende und Süchtige (91-11-80) S E H E N

**Ziel:** Erkennen, daß Süchtig-werden/Süchtig-sein eine alltägliche Gefahr darstellt

Methode: Freies Unterrichtsgespräch

Tafelanschrift: Süchtig wird einer, wenn .....  
Süchtig ist einer, wenn .....

Information: Wissenschaftliche Definition von Sucht (92-02-11a)

Absichten: Eigene Abhängigkeiten benennen können, Vorteile beschreiben können.  
Persönliche Erfahrungen in Freizeit, Schule, Arbeitsplatz mitteilen können.

### 2. Helfende Gespräche (91-11-83) U R T E I L E N

**Ziel:** Fähigkeit, mit ethischen Maßstäben "Süchtig-Sein" beurteilen zu können.

Methode: Ausfüllen und Auswerten eines Arbeitsblattes; Partnergespräch und Diskussion im Plenum.

Information: Theologische Aspekte der Sucht (92-02-11b)

Querverweis: Suchtkrankenhilfe, Psychiatrie, Innere Medizin u.a.

Absichten: Ethische Maßstäbe zur Beurteilung von Süchtigsein zu finden.

### 3. Verzicht können H A N D E L N

**Ziel:** Bereitschaft, gewonnene Einsichten und Erkenntnisse fürs eigene Leben anzuwenden.

Methode: Rollenspiel

Material: Anleitung zur Aktion "7 Wochen ohne"

# SUCHT

*Süchtig*

– Bei Sucht handelt es sich „um das drängende und triebhafte Verlangen, ein angestautes Bedürfnis zwanghaft zu befriedigen. So gesehen ist Sucht sicher nicht Sünde und Laster, sondern eine Krankheit aufgrund eines seelischen Ungleichgewichts zwischen dem einsichtigen Willen zum Verzicht und dem unwiderstehlichen Triebverlangen“<sup>1</sup> B. Imhof, Sucht und Sehnsucht, in: reform-rundschau 3/91, 6-8, hier: 8.

– „Sucht aber ist eine seelische Fehlhaltung, entstanden aus dem elementaren, allen Menschen eigentümlichen Trieb, Wohlgefühl, Euphorie zu gewinnen und zu steigern.“<sup>2</sup> H. Graupner, Dämon Rausch, Hamburg 1966, hier: 19.

Zusammenfassend läßt sich für die Symptomatik des Suchtbegriffes feststellen: Der Suchtbegriff ist sprachlich von *siech* abzuleiten und weist auf eine körperliche und seelische Krankheit hin. Ausgehend vom Begriff *workaholic* hat der Suchtbegriff eine fast inflationäre Ausdehnung erfahren.



Nicht nur die Gewinne aus dem Drogengeschäft und die Zahl der Drogentoten (Deutschland 1991 über 2000!) steigen an, es zeigt sich vielmehr eine umfassende Suchtgefährdung der Menschen, die von einem „Zeitalter der Sucht“ sprechen läßt.<sup>1</sup> Damit ist nicht dem inflationären Gebrauch des Suchtbegriffes Vorschub geleistet, doch auch nichtstoffliche Süchte wachsen rapide an analog den Tausenden von stofflich bedingten Suchtsubstanzen.

Wenn die Weltgesundheitsorganisation (WHO) unkritisch Abhängigkeit und Sucht begrifflich nicht hinreichend differenziert, so läßt sich jedoch ihre Trennung von stoffbezogenen und nicht stoffbezogenen Suchtformen übernehmen:

## Stoffbezogen

- Alkohol-Barbiturat-Typ  
(Alkohol, Schlafmittel, Tranquilizer)
- Morphium-Typ  
(Opiate, Heroin)
- Kokain-Typ
- Amphetamin-Typ  
(Appetitzügler, Stimulantien, Schmerzmittel)
- Cannabis-Typ  
(Haschisch, Marihuana)
- Halluzinogen-Typ  
(LSD, Mescaline)
- Khat-Typ  
(vgl. Amphetamine)
- Neu: Designer- und weitere synthetische Drogen<sup>2</sup>

## Nicht stoffbezogen (Auswahl)

- Eßsucht
- Magersucht
- Wohlstandskrankheiten
- sexuelle Perversionen mit körperl. Schädigung
- Herrschaftsucht
- Spielsucht
- Putzsucht
- Geltungssucht/Habsucht
- Klepto-/Pyromanie
- Geschwindigkeitsrausch
- Kaufsucht
- Arbeitssucht
- Gewaltanwendung/Videosucht
- Okkultismus

<sup>1</sup> A. W. Schaef, Im Zeitalter der Sucht, Hamburg 1989.

<sup>2</sup> Vgl. J. Eisenburg, Süchtiges Verhalten als Krankheitsursache, in: ders. (Hg.), Sucht. Schriften der kath. Akademie in Bayern, Düsseldorf 1988, 10-59, hier: 14.



## Theologische Aspekte der Sucht

Vorausgeschickt sei, daß wir hier nur von den klassischen Formen der Suchtkrankheit sprechen, nämlich von Alkohol- und Medikamentensucht sowie von der Abhängigkeit von illegalen Drogen. Keine Erwähnung finden die nicht stoffgebundenen Süchte wie z. B. das Glücksspiel.

Als bekannt setzen wir hier die medizinischen und psychosozialen Anteile der Suchtkrankheit voraus. Gibt es daneben auch theologische Anteile, die bei einer umfassenden Diagnose unbedingt beachtet werden müßten? Hier einige Hinweise.

1. Sucht ist in theologischer Sicht ein dämonischer Prozeß. Die Chemikalie nimmt sämtliche Ich-Funktionen in ihren Besitz und beschlagnahmt sie regelrecht. Einige Folgen dieses Vorgangs seien hier kurz genannt. Die Fähigkeit, einen Triebabwurf zu ertragen, verschwindet. Der Blick für die Realität ist getrübt und schließlich nicht mehr vorhanden. Größenphantasien unter Einfluß des Suchtmittels wechseln mit tiefer Niedergeschlagenheit bei dem Erwachen aus dem Rausch. Allein das Suchtmittel schenkt, wonach man sich sehnt, nämlich das Gefühl von Erfüllung, Sicherheit, Vertrauen und Wärme. Damit einher geht die Zerstörung sowohl des Körpers wie auch der sozialen Bindungen. Das Interesse an der Außenwelt schrumpft immer mehr ein, bewegendes Motiv des Lebens wird einzig und allein die Frage, woher man in der „Versorgungslücke“ den erforderlichen Stoff bekommt.

Der Theologe Karl Heim (1874–1958) hat schon in den zwanziger Jahren den Alkoholismus (er meint damit auch andere Formen der Abhängigkeit von Rauschmitteln) als einen „dämonischen Vorgang“ beschrieben. „Vom Standpunkt der christlichen Sittlichkeit aus betrachtet, ist der Alkoholismus ein besonders deutliches Beispiel für das, was nach dem Neuen Testament der Grundzug der von Gott abgefallenen Welt ist. Diese Welt hat, obwohl sie die Schöpfung Gottes ist, als gefallene Schöpfung dämonischen Charakter. Das Dämonische besteht darin, daß das, was uns von unserem göttlichen Ursprung weg ins Verderben zieht, mit allem Zauber der Verführung auf uns wirkt... In den Dingen sitzt eine dämonische Zauberwelt, die uns alles verspricht, was unser Herz begehrt, Leben, Lust, goldene Freiheit, gottähnliches Dasein, Erweiterung unseres Horizontes. Aber das alles ist ein Köder, der uns nur verführen soll, anzubeißen. Sobald wir angebissen haben, merken wir: es steckt ein Haken darin, der uns in die Tiefe reißt.“

Fragen wir danach, was eigentlich das Neue Testament unter Dämonie versteht, so erhalten wir eine Auskunft, die haargenau auf die Suchtkrankheit zutrifft. Denn bei den Besessenen, von denen das Neue Testament spricht, handelt es sich „um eine Zerstörung und Verkehrung der schöpfungsgemäßen Gottebenbildlichkeit des Menschen, in dem das Zentrum der Persönlichkeit, das Ich als bewußt wollendes und handelndes von fremden Mächten lahmgelegt ist, die den Menschen verderben wollen und ihn gelegentlich bis zur Selbstzerstörung treiben. Das Ich ist so lahmgelegt, daß die Geister als Subjekt des Redens erscheinen“ (W. Foerster).

Die medizinische und psychosoziale Therapie behandelt demzufolge nur den Vordergrund, die Außenseite der Krankheit. Sie betreibt Entgiftung und Entwöhnung. An die eigentliche Besessenheit vom Suchtmittel kommt sie kaum heran. Man kann das besonders deutlich an Rückfällen studieren, tritt doch hier das Hintergründige und das Irrationale der Suchtkrankheit besonders klar zutage. Suchtkrankenhilfe muß also die Machtfrage stellen: Wer hat Macht über den Patienten – Gott oder der böse Geist der Sucht? Im übrigen erinnern gerade die Rückfälle an die Worte Jesu von der Rückkehr des bösen Geistes: „Wenn der unreine Geist von einem Menschen ausgefahren ist, so durchstreift er dürre Stätten, sucht Ruhe und findet sie nicht; dann spricht er: ich will wieder zurückkehren in mein Haus, aus dem ich fortgegangen bin. Und wenn er kommt,

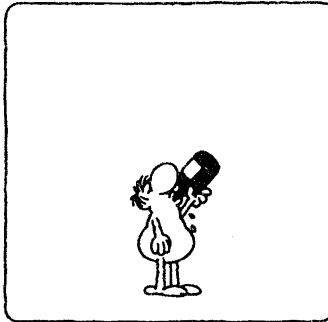
so findet er's gekehrt und geschmückt. Dann geht er hin und nimmt sieben andere Geister mit sich, die böser sind als er selbst; und wenn sie hineinkommen, wohnen sie darin, und es wird mit diesem Menschen hernach ärger als zuvor“ (Lukas 11,24–26). Alles kommt also darauf an, daß wir wieder eine Suchtkrankenhilfe bekommen, die es wagt, auf diese hintergründigen Zusammenhänge hinzuweisen, mit ihnen zu rechnen und sich ihnen zu stellen.

2. Der gleiche Sachverhalt stellt sich noch einmal anders dar, wenn wir bedenken, wozu der menschliche Leib bestimmt ist. Dieser erfährt bekanntlich durch das Neue Testament die höchste Auszeichnung, die ihm je zuteil werden kann: Er ist der Tempel des Heiligen Geistes. „Wißt ihr nicht, daß ihr Gottes Tempel seid und der Geist Gottes in euch wohnt?“ sagt Paulus. „Wenn jemand den Tempel Gottes verdirbt, den wird Gott verderben, denn der Tempel Gottes ist heilig; der seid ihr“ (1. Korinther 3,16–17). Von daher besteht ein kontradiktorischer Gegensatz zwischen dem Einwohnen des Heiligen Geistes und der Abhängigkeit vom Suchtmittel. Der Rausch nimmt die geistige Gesundheit hinweg und läßt uns nicht mehr wach und aufmerksam vor Gott stehen. Das Vertrauen zu Gott verschwindet. In seinen Größenphantasien kommt sich der Suchtkranke gottgleich vor. Mitunter schreit er in der nassen Phase zu Gott, er möge ihm aus der Abhängigkeit heraushelfen. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß Gott ihm die Willensanstrengung abnehmen soll, von der Sucht loszukommen.

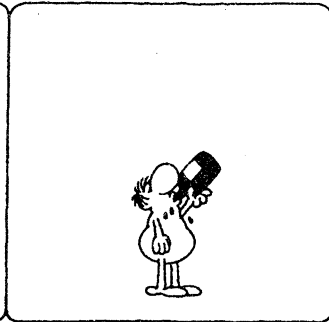
Die Sucht erzwingt also eine Fremdheit zwischen Mensch und Gott, weil der Mensch durch die Sucht in die Fremde geht. Sein Gott ist jetzt das Suchtmittel. Dieses setzt die Wegweiser, bestimmt den Kurs des Lebens, zeigt den Handlungsbedarf auf oder erklärt vernünftiges Handeln für gänzlich überflüssig.

3. Ist Gott fremd geworden, so gilt auch sein Wille nichts mehr. Folglich geht mit der Sucht die ethische Verwahrlosung einher. Was zählen schon noch zwingende Verpflichtungen? Was gilt noch die Verantwortung wenigstens für die allernächsten Mitmenschen? Was einzig zählt, ist die Versorgung mit dem Suchtmittel. Um dessentwillen bagatellisiert der Süchtige jeden Diebstahl, die Lüge und den wirtschaftlichen Ruin der Familie. Nichts gilt ihm mehr der Verlust des Arbeitsplatzes, seine völlige Unzuverlässigkeit und sein Ausscheren aus jeglicher Verantwortung. Dadurch entsteht Schuld: die Schuld vor Gott und Schuld bei den Menschen. In der chronischen Phase wird auch das vom Suchtkranken nur noch beiläufig erfaßt und alsbald bagatellisiert. Aber dadurch verschwindet die Schuld nicht, sondern belastet die elementaren Beziehungen, nämlich die zu Gott und zu den Mitmenschen. Die Schuld trennt und stürzt den Abhängigen schließlich in die Isolation. Die völlige Selbstzerstörung scheint der einzige Ausweg aus dem Elend zu sein. So wird es verständlich, daß die Zahl der Selbstmorde und Selbstmordversuche in den Kreisen der Suchtkranken besonders hoch ist. Das Leben wird als völlig sinnlos erfahren.

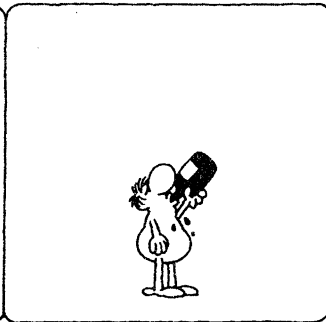
4. Karl Heim weist in unserem Zusammenhang darauf hin, daß der Gegensatz von Rausch und Geist „das wichtigste Thema der Religionsgeschichte“ sei. „Denn diese ist ein Kampf zwischen zwei Arten von Religionen. In der einen Religionsform wird der Rausch, der durch Alkohol, Haschisch und andere Betäubungsmittel hervorgerufen wird, als religiös empfunden. In der anderen Religionsform, die wir im Unterschied von der Rauschreligion als Gewissensreligion bezeichnen können, wird die Haltung des wachen Geistes jeder Art von künstlicher Berausung entgegengesetzt.“ Erst der New-Age-Bewegung unserer Tage ist es vorbehalten geblieben, zur Rauschreligion zurückzukehren. Drogen werden dazu empfohlen, in die erste Stufe der „Transformation“ einzusteigen. Sie verheißen Bewußtseinerweiterungen, die übrigens alle Rauschreligionen ihren Anhängern versprechen. Es wird behauptet, die durch Drogen erlangte Bewußtheit sei nicht verschwommen, sondern oftmals intensiver als das normale Wachbewußtsein. Damit führt New-Age uralte Praktiken wieder ein, die wir in unseren Breiten für längst überwunden hielten.



„Man sollte...



... den Ärger...



...runterspülen...



... das befreit!"

MORDELO

© Bundeszentrale für Gesundheitsaufklärung, Köln

Welche der folgenden Äußerungen sind für den "Einstieg" in ein Gespräch mit einem Alkoholgefährdeten geeignet? Bitte, die richtigen Einstiege ankreuzen!



Welche Regeln sind grundsätzlich wichtig für ein Gespräch mit einem Alkoholgefährdeten? Bitte, die Ihrer Meinung nach richtigen Regeln ankreuzen!



"Günter, eines will ich Dir sagen, wenn Du so weitermachst, bist Du bald Alkoholiker."

Drohungen aussprechen:  
"Wenn Du so weitermachst, fliegst Du noch raus."

"Sei doch nicht so verbittert, Du vergraulst Dir auch noch die besten Freunde."

Vorsichtig nach Ursachen fragen:  
"Du bist so anders als sonst, woran liegt das?"

"Stimmt es, daß Du in der letzten Zeit einige Schwierigkeiten hast?"

Mitleid offen zeigen:  
"Du armer Karl, Dir geht es ja wirklich mies."

"Stell Dich doch nicht so an. Andere haben auch Probleme."

Solidarität zeigen:  
"Ich möchte Dir gerne helfen, erzähl doch mal, was los ist."

"Ich habe das Gefühl, daß Dich in letzter Zeit etwas bedrückt. Du bist so ruhig geworden."

Moralisch sein:  
"Du kannst doch nicht einfach alle wichtigen Dinge vernachlässigen!"

"Kommst Du heute abend mal wieder mit ins Kino?"

Gemeinsame Lösung anstreben:  
"Vielleicht finden wir zusammen einen Weg."

"Hauptsache, Du machst Deine Arbeit gut. Alles andere kommt dann schon von selbst."

Harte Begriffe vermeiden, z.B.:  
"Ich glaube, Du bist Alkoholiker."

"Mit Dir kann man ja überhaupt nichts mehr anfangen, Deine Freundin beklagt sich auch schon."

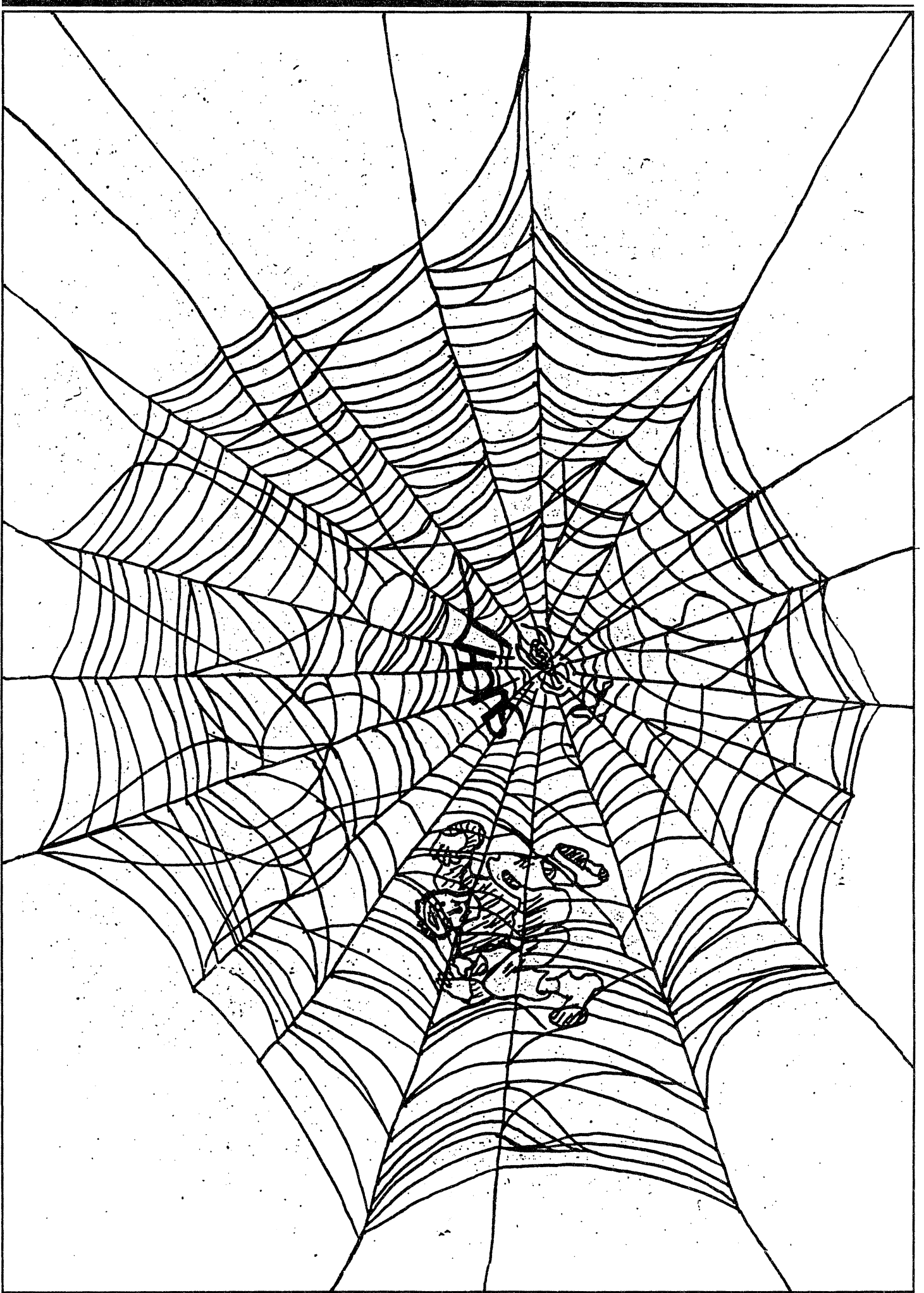
Nicht den Mut verlieren:  
Auch dann nicht, wenn das erste Hilfsangebot abgeschlagen wird.

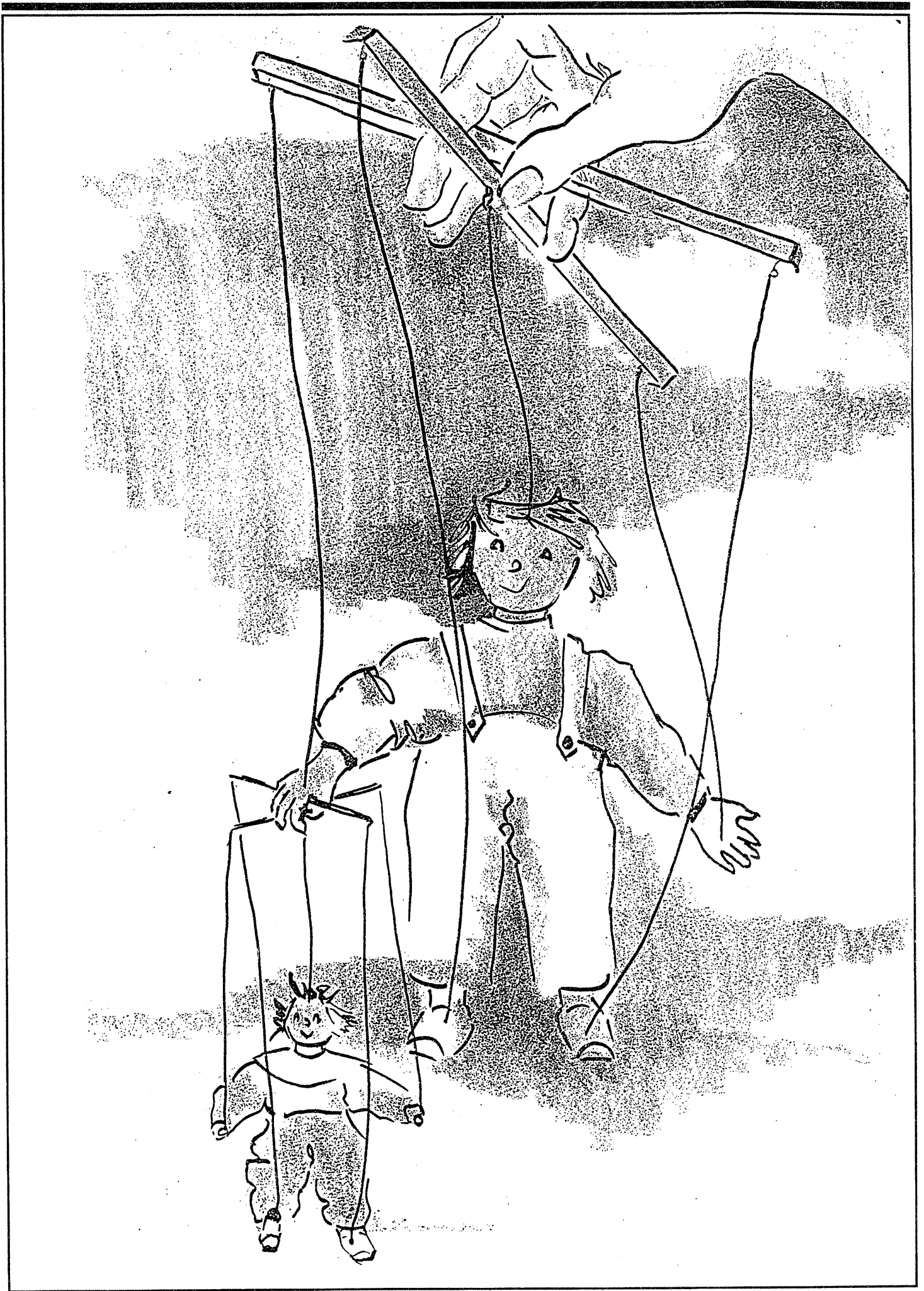
"Erzähl doch mal, was los ist, vielleicht kann ich Dir helfen!"

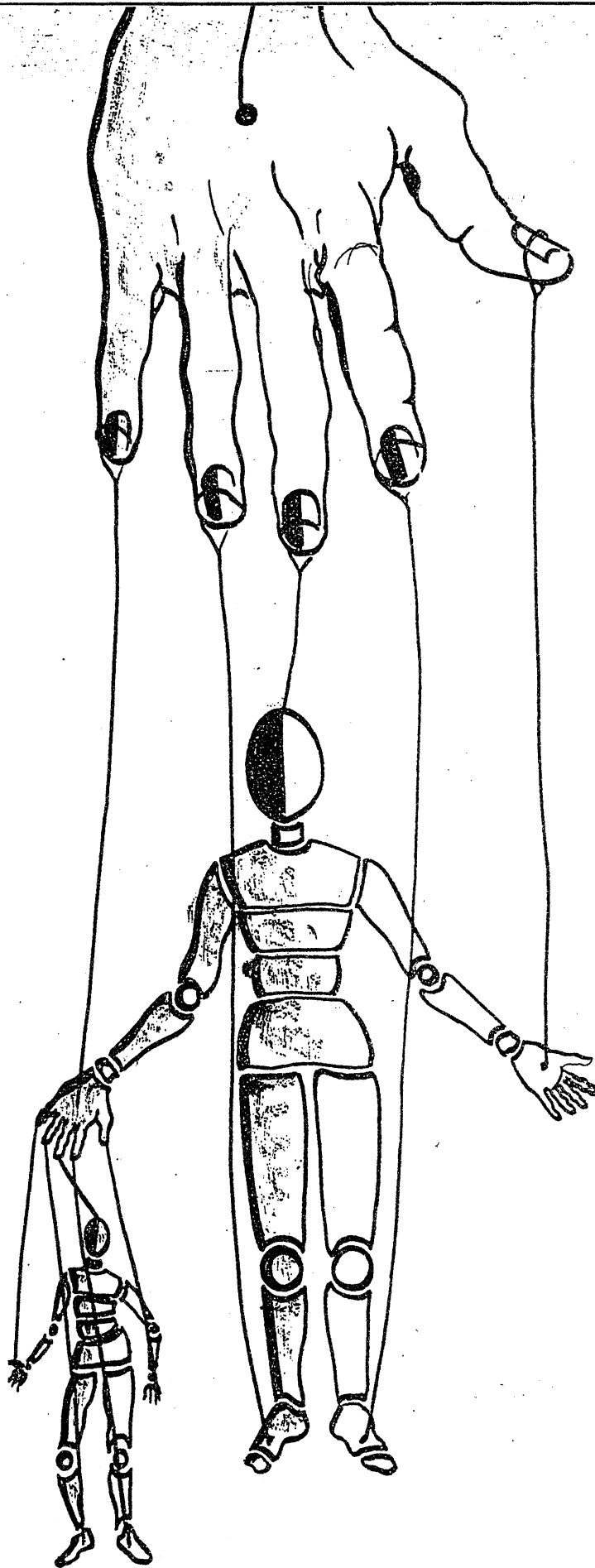
Überlegenheit zeigen:  
"Für mich ist so was kein Problem, ich werd das Ding schon schaukeln."

"Du bist einfach unausstehlich, wenn Du so bist."

*Vergleichen Sie Ihr Ergebnis mit anderen und diskutieren Sie darüber!*









## Vier Arzneimittelgruppen mit Suchtgehalt

Arzneimittelgruppe/ Medikamenten- beispiele	Wirk-/Suchtstoffe	Primäre Einnahme- ursache	pharmakologische Wirkung	Wirkung bei chro- nischem Mißbrauch
<b>Schmerzmittel (An- algetika)</b>	z.B. Codein Pethidin Tramadol Tilidin	vegetative Beschwer- den, Reiz- und Schmerzempfindlich- keit, Ruhelosigkeit, Wetterföhligkeit, Stimmungs labilität	Herabsetzung der Schmerzempfindlich- keit durch Unterbre- chung der Schmerz- Reizleitung in den Nervenbahnen	seelische und teilwei- se auch körperliche Abhängigkeit, Leber- und Nierenschäden
Dolomo-TN Dolantil Tramal Valoron-N				
<b>Aufputschmittel (Stimulanzien)</b>	z.B. Fenetyllin Ephedrin Alkohol Chlordiazepoxid Pervitin	Antriebslosigkeit; ver- minderter Leistungs- wille, allgemeine Mü- digkeit; vermeintliche Sexualschwäche	aufgrund einer zen- tral-nervös bedingten Verstärkung der gei- stig-seelischen und körperlichen Lei- stungsbereitschaft kommt es vor allem in Erschöpfungszustän- den zur Steigerung des Antriebs und Wachbewußtseins	starke seelische Ab- hängigkeit; Schlaflo- sigkeit, Depressio- nen, Aggressivität, Verfolgungswahn; Kollaps, Herzversa- gen
Captagon Ephedrin Knoll Klosterfrau- Melissengeist				
<b>Beruhigungsmittel (Tranquilizer)</b>	z.B. Prazepam Barbital Chlordiazepoxid Lorazepam Diazepam Oxazepam Benzodiazipin	gesteigerte Unruhe, Angst- und Span- nungszustände; Ein- schlaf- bzw. Schlaf- störungen	infolge einer Hem- mung bestimmter Ge- hirnzentren kommt es zur allgemeinen Dämpfung der Aktivi- tät bis hin zur Schlaf- bereitschaft	seelische und teilwei- se auch körperliche Abhängigkeit; Nach- lassen des Reaktions- und Konzentrations- vermögens; Verwirrt- heit
Adumbran Librium Anxiolit Limbatril Demetrin Praxiten Eusedon Tavor Lexotanil Valium				
<b>Schlafmittel (Hypnotika)</b>	z.B. Flurazepam Clomethiazol Nitrazepam Triazolam Secobarbital Brallobarbital Cyclobarbital Temazepam Vinylbarbital Benzodiazepin Barbiturat	Einschlaf- bzw. Schlafstörungen; in- nere Unruhe	Aktivität des zentra- len Nervensystems herabgesetzt, wo- durch in geringer Do- sis ein Beruhigungs- und in höherer Dosis ein Schlafförderungs- effekt erzielt wird	starke seelische und teilweise auch kör- perliche Abhängig- keit; narkoseähnliche Schlafzustände; Dauermüdigkeit, De- pressionen, Wahn- vorstellungen mög- lich; - bei gleichzeiti- gem Alkoholkonsum Vergiftung mit Todes- folge möglich; Leber- schäden, Kreislauf- störungen
Dalmadrom Distraneurin Dormopan Eatan N Halcion Imeson Speda Medinox Remestan Trecalmo Vesparax				

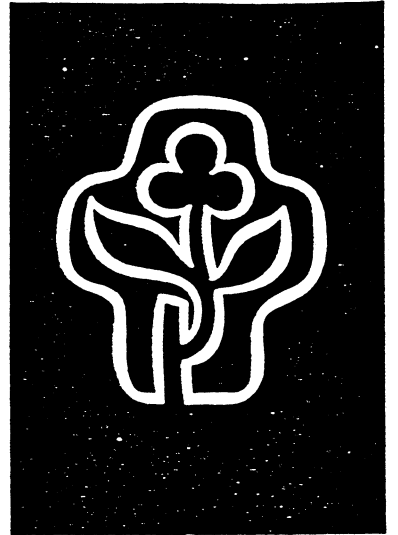
nach: Kollehn/Weber (Hrsg.): Der drogengefährdete Schüler, S. 57; Langbein, Kurt u.a.: Bittere Pillen, Nutzen und Risiken der Arzneimittel, Ein kritischer Ratgeber, Köln 1985; Poser, Wolfgang u.a.: Ratgeber für Medikamentenabhängige und ihre Angehörigen, S. 23-29



## SUCHENDE UND SÜCHTIGE

Gruß Philipp

# Berufsethik



Auszug aus "Lehrpläne für die Berufsfachschule für Krankenpflege, Juni 1992"

*Katechetisches Amt Heilsbrunn · BFS Krankenpflege, Fach: Berufsethik · Mappe 3*

Der Bereich Berufsethik ist in folgende Lernziele gegliedert:

1 Grundfragen der Ethik	6 Std.
2 Ethische Herausforderungen durch die Medizin	12 Std.
3 Verantwortlicher Umgang miteinander	8 Std.
4 Begleitung Schwerkranker und Sterbender	8 Std.
5 Beruflich bedeutsame religiöse Fragestellungen	6 Std.

Der Unterricht im Lernbereich Berufsethik hat folgende übergeordnete Zielsetzungen:

- Die Schüler sollen die Bedeutung ethischer Fragestellungen erkennen und auf dem Weg der Entscheidungsfindung zu begründeten ethischen Urteilen kommen.
- Er will den Schülern Gelegenheit geben, belastende berufliche Situationen aufzuarbeiten, und sie dadurch zu verantwortlichem Handeln befähigen.

Berufsethik beruft sich als "Ethik der Verantwortung" bei der Begründung von Einstellungen, Haltungen und Handlungen auf Werte und Normen, wie sie in Weltanschauungen, Religionen und Philosophien vorgefunden werden. Sie entwickelt auf der Grundlagen der Achtung vor dem Leben und der Würde des Menschen kein eigenes ethisches System aus sich heraus, sondern sucht und findet im Diskurs aller Betroffenen (Patienten, Ärzte, Pflegepersonal, Krankenhausträger) einen tragfähigen Konsens im Handlungsfeld Pflege / Medizin / Gesundheitswesen.

Grundsätzlich weiß sich der Lehrplan dem christlichen Welt- und Menschenbild verpflichtet.

Die Schüler sollen ethische Urteile begründet fällen können, indem sie

- die ethische Herausforderung erkennen,
- die (oft komplexe) Situation analysieren,
- die zur Diskussion gestellten Verhaltensweisen erfassen,
- über Entscheidungshilfen (Werte, Normen) verfügen,
- von ihrem Gewissen bestimmte Entscheidungen treffen und
- ihre einmal getroffene Entscheidung an der Praxis überprüfen und evtl. revidieren.



Voraussetzungen dazu sind

- Bereitschaft, sich auf Grundfragen des Menschseins einzulassen;
- Sensibilität für ethische Fragestellungen und Herausforderungen;
- Interesse an der Lösung von Problemen und Konflikten;
- Mut, eigene Entscheidungen zu treffen;
- Bereitschaft, andere ethisch begründete Entscheidungen zu tolerieren;
- Einsicht in verschiedene religiöse, weltanschauliche und philosophische Grundeinstellungen zum Menschsein, besonders in bezug auf Krankheit, Leiden und Sterben;
- Vertrautheit mit Methoden der Gesprächsführung;
- Bereitschaft, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Im Lehrplan werden diese Anliegen durch die Auswahl der Lernziele und Lerninhalte aufgegriffen:

- 1 Die Grundfragen der Ethik stellen den Bezugsrahmen für die nachfolgenden Lernziele dar. Sie sollen nach Möglichkeit mit konkreten Fragestellungen der Lernziele 2-5 verknüpft werden. Es soll problemorientiert gearbeitet werden, damit durch aktuelle Situations- und Fallbeschreibungen aus dem persönlichen und beruflichen Leben theoretische Begriffe lebendig werden.
- 2 Bei den Ethischen Herausforderungen durch die Medizin ist exemplarisch vorzugehen. Die Schüler sollen an der Auswahl der Themen beteiligt werden. Vom Unterrichtenden wird gerade in diesem Lernbereich eine hohe Sachkompetenz verlangt. Angemessene Vorgehensweisen im Unterricht sind: Fallanalysen, freies Unterrichtsgespräch, Kleingruppenarbeit, Lehrerinformation, Lektüre, Erarbeitung von Beurteilungskriterien, Statements, Kurzreferate u.a.
- 3 Pflegende treten bei ihrer Arbeit ständig in eine oft enge Beziehung zu anderen Menschen. Das ist neben der "handwerklichen" Seite dieses Berufs ein wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit, der mitgelernt und eingeübt werden muß. Hier kommt es - im Unterschied zum Wissen und Können - mehr auf mitmenschliche Qualitäten an. Angesichts der Begegnung mit Menschen, die sich infolge ihrer Krankheit überwiegend in Extremsituationen befinden, und beim Umgang mit Problem- und Randgruppen unserer Gesellschaft entstehen hohe psychische und ethische Anforderungen an die Pflegenden. Im Lernziel Verantwortlicher Umgang miteinander soll das angemessene Verhalten im Beziehungsgeschehen reflektiert und entwickelt werden. Methodisch muß hier verstärkt mit Formen gearbeitet werden, die ein emotionales Lernen ermöglichen (z.B. Rollenspiel, Gesprächsprotokoll, Gruppengespräch, Malarbeit und dgl.).
- 4 Zur Begleitung Schwerkranker und Sterbender gehört die genaue Kenntnis der vielfältigen äußeren und inneren Vorgänge bei schwerer Erkrankung und beim Sterbeprozess. Mit Schwerkranken und Sterbenden umzugehen, sie zu pflegen, sie und ihre Angehörigen zu begleiten, erfordert darüber hinaus ein großes Maß an seelischer Belastbarkeit. Leiden, Sterben und Trauer anderer mitzuerleben löst intensive eigene Gefühle existentieller Betroffenheit wie Angst, Trauer, Hilflosigkeit, Resignation, Ärger und Hoffnungslosigkeit aus. Eine ethisch verantwortete und sachgerechte pflegerische Begleitung Schwerkranker und Sterbender ist daher nur möglich, wenn die Pflegenden mit diesen eigenen Reaktionen so umgehen können, daß eine menschlich hilfreiche Begegnung entstehen kann. Die ethische Verantwortung der Pflegenden ist hier besonders gefordert, weil Schwester oder Pfleger oft die einzigen Personen sind, die dem Schwerkranken und Sterbenden nahe sind. Dies ist eine Aufgabe, die mit intellektuellem Wissen über das Sterben allein nicht erfüllt werden kann, sondern durch einen persönlichen Lern- und Erlebnisprozess der Vorgänge im eigenen Innern erworben wird. Als methodische Möglichkeiten bieten sich an: Arbeit in Kleingruppen, Übungen zur patientenorientierten Gesprächsführung, Meditationen zum Leben und Sterben u.a.

5 Häufiger als früher begegnen Pflegende heute unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen sowie daraus resultierenden unterschiedlichen Bedürfnissen und Verhaltensweisen. Sie können auch auf leidenschaftliche Ablehnung jeglicher Religion oder auf Desinteresse stoßen. Im Lernziel Beruflich bedeutsame religiöse Fragestellungen sollen die Schüler befähigt werden, die Religion und/oder Weltanschauung des Patienten als einen Teil seiner Person zu akzeptieren. Ganzheitliche Pflege darf deshalb die religiös-weltanschauliche Seite des Patienten nicht übersehen. Gerade in der Krise der Krankheit drängen sich dem Menschen die Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Wohin des Menschen auf. Verstehendes Eingehen auf die religiösen Wünsche und Bedürfnisse des Patienten kann ein wichtiger Beitrag zur Gesundung und Lebensbewältigung des Kranken werden.

Inhaltlich ist die Berufsethik nicht exakt von anderen Fächern der Ausbildung zu trennen. Es bestehen z.B. vielfältige Bezüge zur Krankenpflege, zur Psychologie und Soziologie, zur Krankheitslehre. Hier jedoch muß die ethische Fragestellung der tragende Aspekt sein. Eine Abstimmung mit den Lehrern der anderen Fächer ist geboten.

Im Bereich Berufsethik soll es keine Leistungserhebung in Form von Noten geben. Denkbar ist jedoch eine Überprüfung des Lernerfolgs der Schüler mit Hilfe von Referaten und Statements sowie bei den Analysen von Situationsen und Fallbeispielen.

Eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts im Bereich Berufsethik ist die Wahl geeigneter Methoden. Es sollen vor allem teilnehmerorientierte Verfahren in nicht zu großen Gruppen eingesetzt werden.

Die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit (40 Stunden) kann ganz oder teilweise zusammengefaßt werden zu Studientagen mit thematischen Schwerpunkten. Dabei kann - wenn möglich an einem geeigneten Ort außerhalb der Schule und der Klinik - ein Themenkomplex gemeinsam mit Dozenten anderer Fächer bearbeitet werden.

„ Vor allem müssen wir dahin streben,  
daß uns bei der besten technischen  
Ausbildung nicht das für die Zukunft  
vorenthalten wird, was wir am nötigsten  
für unseren Beruf brauchen und was sich  
durch Gesetzesformeln schlecht festlegen läßt:

eine ethische Vertiefung. ”

Agnes Karll  
(1868-1927)

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen Wertorientierung und Handeln	1 Grundfragen der Ethik Verantwortliches Denken und Handeln als ethischer Anspruch	Dieses Lernziel kann als eigene Unterrichtseinheit oder in engem Zusammenhang mit den Lernzielen 2.2-2.5 behandelt werden. Verantwortlichkeit als tragende Dimension der Ethik kann anhand von Fallbeispielen unter Einbeziehung von Fragestellungen wie: Was ist richtig? Was ist falsch? Wie handle ich richtig? Wem muß ich mich verantworten? Wer stellt Ansprüche? verdeutlicht werden. Es kann auch die Bedeutung und der innere Zusammenhang von Begriffen wie Ethos, Ethik, Moral, Sitte, Gewohnheit, gut und böse erläutert werden. Hier kann auch die Bedeutung sog. moderner Tugenden (z.B. Toleranz, Solidarität, Zivilcourage, Wahrhaftigkeit, Verantwortungsbereitschaft) hingewiesen werden.
	Werte und Normen als bestimmende Faktoren menschlichen Handelns	Auf berufsethische Normen (z.B. ethische Regeln der Krankenpflege) ist einzugehen.
	Bedeutung von Werten für das Menschenbild	Hier kann an ausgewählten Beispielen aufgezeigt werden, wie unterschiedliche Sichtweisen der Welt und des Menschen in Weltanschauungen und Religionen Einfluß nehmen auf individuelle Entscheidungen. Es soll auch der Einfluß des eigenen, oft unreflektierten Menschenbilds aufgezeigt werden (Durchspielen von Entscheidungssituationen). Auf weitere beeinflussende Faktoren (z.B. Erwartungen des Arbeitgebers, weltanschauliche Ausrichtung des Krankenhausträgers) und die Gefahr der Fixierung (vgl. Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, LZ 3.2: Vorurteile) soll hingewiesen werden.
	Bedeutung von unverzichtbaren Wertvorstellungen: Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen als Maßstab verantwortlichen Handelns	Hinweis auf Grundgesetz und Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

Sinnhaftigkeit menschlichen Lebens auch angesichts von Krankheit, Leid und Tod	Darstellen an Situationen, in denen menschlichen Leben und berufliches Handeln scheinbar sinnlos sind; vgl. LZ 2.2 - 2.5
Gewissen als individuelle Entscheidungsinstanz	Aspekte: Gewissensbildung, Gewissensentscheidung; Verweigerung aus Gewissensgründen; leben mit einmal getroffenen Entscheidungen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen; Umgang mit Schuld
Prozeß der ethischen Entscheidungsfindung: <ul style="list-style-type: none"><li>- Erkennen der ethischen Dimension</li><li>- Analyse der Situation</li><li>- Berücksichtigen von Entscheidungskriterien (Werte, Normen)</li><li>- Durchspielen verschiedener Lösungsmöglichkeiten</li><li>- Treffen der Entscheidung</li><li>- Überprüfen und evtl. Revidieren der Entscheidung</li></ul>	Dieser Prozeß soll an Beispielen aus den Lernzielen 2.2 - 2.5 durchgespielt werden; insbesondere bieten sich Fragestellungen aus LZ 2.2 an. Hervorheben der Notwendigkeit, zwischen verschiedenen, miteinander konkurrierenden Werten abzuwägen.
Spannung zwischen ethischem Anspruch und Berufswirklichkeit	Darstellen an Beispielen, in denen z.B. die Spannung zwischen Wünschenswertem und Möglichem, zwischen Idealismus und Routine deutlich wird.

6 Std.

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Einsicht in ausgewählte Fragestellungen der medizinischen Ethik	2 Ethische Herausforderungen durch die Medizin	
	Ethische Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Beginn des Lebens, z.B. - Bedeutung der Bestimmung des Beginns menschlichen Lebens - Kriterien verantwortlicher Elternschaft	Vgl. LZ 2.1 (Achtung vor dem Leben und vor der Würde des Menschen) Diskussion über die Anwendung von Kontrazeptiva, Geburtenkontrolle, Schwangerschaftsabbruch über Sterilisation u.a. Rechtliche Bestimmungen siehe Gesetzeskunde, LZ 5.2
	- Möglichkeiten und Grenzen der Fortpflanzungsmedizin	Erörterung der ethischen Aspekte z.B. von künstlicher Insemination, In-vitro-Fertilisation, Embryotransfer
	Ethische Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Ende des Lebens, u.a. - Problematik der Festlegung des Todeszeitpunkts - Kriterien der Beurteilung von Sterbehilfe und Euthanasie	Hinweise auf die Bedeutung für die Organtransplantation Erarbeiten von Kriterien anhand konkreter Beispiele Begleitung Schwerkranker und Sterbender siehe LZ 2.4
Ethische Probleme, die sich aus der Möglichkeit ergeben, über menschliches Leben zu verfügen, z.B.	- Konflikt zwischen Erhalten und Aufgeben des Lebens	Erarbeiten an Problemfällen wie: Reanimation, Frühgeburt und Lebensfähigkeit, Lebenserhaltung um jeden Preis, Organtransplantation. Hier kann auch die Frage der Sinnhaftigkeit menschlichen Lebens thematisiert werden.
- Bedrohung menschlichen Lebens durch Selektion	- Gebrauch und Mißbrauch von medizinischer Forschung, Experimenten am Menschen	Veranschaulichen z.B. an möglichen Konsequenzen aus der pränatalen Diagnostik, Katastrophenmedizin, Züchtung. Diskussion der Erprobung von Medikamenten, der Genmanipulation
		12 Std.

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Fähigkeit, Beziehungen in beruflichen Situationen verantwortlich zu gestalten	<p>3 Verantwortlicher Umgang miteinander</p> <p>Verantwortlicher Umgang mit der eigenen Person z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechselwirkung zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Bedürfnissen</li> <li>- Balance zwischen Selbstliebe und Nächstenliebe</li> <li>- Verhalten in konflikthafter Situationen (Anpassung, Verweigerung u.a.)</li> <li>- Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und Handelns</li> </ul>	<p>Aspekte aus LZ 2.1 mit einbeziehen. Es soll hier kein Psychologieunterricht gehalten werden; vielmehr sind die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften unter ethischem Aspekt zu betrachten.</p> <p>Abstimmen mit den einschlägigen Lernzielen des Faches Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik (z.B. Helferproblematik, Psychohygiene)</p> <p>Diskussion über Situationen, in denen Engagement, Betroffenheit, Belastbarkeit, Überforderung von Bedeutung sind; Fragestellung dabei: Wie gehe ich mit mir um?</p>
	<p>Verantwortliches Verhalten gegenüber Patienten, Angehörigen und Mitarbeitern, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umgang mit der Wahrheit (Wahrheit als prozeßhaftes Geschehen, helfen-de Wahrheit), Wahrhaftigkeit</li> <li>- Möglichkeiten und Grenzen von Zuwendung, Zärtlichkeit und Sexualität im Krankenhaus</li> </ul>	<p>Auseinandersetzung mit Situationen, in denen Schutzbehauptungen, Halb-wahrheiten, Vertröstungen, "Mitspie-len", Schuldig-werden u.a. vorkommen</p> <p>Ziel ist die Stärkung der persönlichen Kompetenz der Schwester</p> <p>Besprechen von Situationen, in denen Zuwendung, Zärtlichkeit und Sexualität im Krankenhaus eine Rolle spielen. Vgl. Krankenpflege, LZ 2.12 (sich als Mann oder Frau fühlen und verhalten)</p>
	<p>Verantwortliches Verhalten gegenüber Menschen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in besonderen Problemsituationen</li> <li>- aus sogenannten gesellschaftlichen Randgruppen</li> </ul>	<p>Veranschaulichen an Beispielen wie: unheilbar Kranke, psychisch Kranke, Suizidpatienten, alte Menschen, Schwerstbehinderte, Opfer von Gewalttaten, Mütter und Väter von behindert- und tot-geborenen Kindern, mißbrauchte Kinder, vergewaltigte Frauen. HIV-Infizierte, AIDS-Kranke, Homophile, Prostituierte, Suchtkranke, Nichtseßhafte, Kriminelle.</p>

8 Std.

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Einsicht in Bedingungen und Möglichkeiten, schwerkranke und sterbende Menschen sowie ihre Angehörigen zu begleiten	4 Begleitung Schwerkranker und Sterbender	
	Verlust- und Endlichkeitserfahrungen, Abschied und Tod als Lebensbegleitende Aspekte	Dieses Lernziel in Abstimmung mit Krankenpflege, LZ 3.9 (Pflege von Menschen in der Erdphase des Lebens) unterrichten.
	Die Sinnfrage angesichts von Krankheit, Leid und Tod	Vgl. LZ 2.1
	Formen der Auseinandersetzung mit Sterben und Tod.	Vgl. Grundlagen der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, LZ 2.3, 3.2, 3.3 und 4.3
	Zusammenhang zwischen Menschenbild und Todesvorstellung. Philosophische und religiöse Deutungen des Todes (z.B. Reinkarnation, Auferstehung). Mögliche Konsequenzen für die Lebensgestaltung und die Sterbebegleitung	
	Hilfen für Sterbende, z.B. würdige äußere Bedingungen, einfühlsame und sorgsame Pflege, Aufbau einer tragfähigen Beziehung, Umgang mit der Wahrheit am Krankenbett, Begleitung/Unterstützung von Angehörigen	Erarbeiten von Gesichtspunkten für eine ganzheitliche Sterbebegleitung. Statements vorstellen zum Problem der Wahrhaftigkeit am Krankenbett, Gesprächsprotokolle, Fallbesprechungen.
	Hilfen für Helfer, z.B. Möglichkeiten zum Gespräch, auch für Angehörige, Supervision, Ballint-Gruppe	Zusammenarbeit mit kompetenten Helfern (z.B. psychologischer Dienst, Seelsorger) hervorheben.
	Bedeutung der Trauerarbeit für Angehörige und Pflegepersonal	Vergleich von Traueransprachen 8 Std.

Lernziele	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Bewußtsein der Bedeutung religiöser und weltanschaulicher Fragestellungen im Rahmen ganzheitlicher Pflege	5 Beruflich bedeutsame religiöse Fragestellungen Notwendigkeit der Toleranz gegenüber religiösen Erwartungen, Fragen und Problemen von Patienten, Angehörigen und Vertretern von Religionsgemeinschaften	Die Unterrichtsgruppe kann als Modell dafür dienen, wie in einer Gruppe bei unterschiedlichen Überzeugungen Toleranz geübt werden kann. Klären des eigenen Standpunkts, um andere Meinungen anzuerkennen.
	Zusammenhang zwischen Heilvorstellungen, Heilung und Gesundheit	
	Besonderheiten einzelner Religionen, Kirchen und kirchlicher Gemeinschaften, die bei der Pflege, der Sterbegleitung und der Totenversorgung zu berücksichtigen sind	Sammeln, Ordnen und Gewichten von Vorwissen der Schüler. Zusammenfassen in einer Übersicht. Anleitung zum Beten mit dem Patienten.
	Arbeitsbereiche und Arbeitsweise der Krankenhausseelsorge. Zusammenarbeit zwischen Krankenhausseelsorge und Pflegepersonal. Datenschutz	Klinikseelsorger einladen. Klären von Fragen wie Organisation der Krankenhausseelsorge, Erreichbarkeit von Seelsorgern, Gottesdienstangebote für Patienten und Personal, Mitwirkung von Pflegepersonal bei der Sakramentspendung.

6 Std.



I

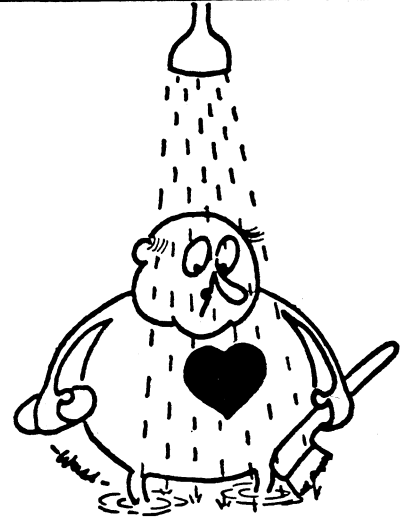
PFLICHT	OHNE LIEBE MACHT	VERDRIEBLICH
VERANTWORTUNG	OHNE LIEBE MACHT	RÜCKSICHTLOS
GERECHTIGKEIT	OHNE LIEBE MACHT	HART
ERZIEHUNG	OHNE LIEBE MACHT	WIDERSPRUCHSVOLL
KLUGHEIT	OHNE LIEBE MACHT	GERISSEN
FREUNDLICHKEIT	OHNE LIEBE MACHT	HEUCHLERISCH
ORDNUNG	OHNE LIEBE MACHT	KLEINLICH
SACHKENNTNIS	OHNE LIEBE MACHT	RECHTHABERISCH
MACHT	OHNE LIEBE MACHT	GEWALTTÄTIG
EHRE	OHNE LIEBE MACHT	HOCHMÜTIG
BESITZ	OHNE LIEBE MACHT	GEIZIG
GLAUBE	OHNE LIEBE MACHT	FANATISCH

II

PFLICHT	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	BESTÄNDIG
VERANTWORTUNG	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	FÜRSORGLICH
GERECHTIGKEIT	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	ZUVERLÄSSIG
ERZIEHUNG	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	GEDULDIG
KLUGHEIT	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	VERSTÄNDNISVOLL
FREUNDLICHKEIT	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	GÜTIG
ORDNUNG	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	GROBZÜGIG
SACHKENNTNIS	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	VERTRAUENSWÜRDIG
MACHT	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	HILFSBEREIT
EHRE	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	BESCHEIDEN
BESITZ	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	FREIGIEBIG
GLAUBE	IN LIEBE AUSGEÜBT MACHT	FRIEDFERTIG

Heinz Gasche

# MENSCHSEIN



## Katechetisches Amt Heilsbronn «Berufliche Schulen» Mappe 4 2

Die Frage des Menschen nach sich selbst gehört zu den elementaren Äußerungen menschlicher Existenz. Sie stellt sich mit besonderer Schärfe in der Erfahrung von Grenzsituationen und Wechselfällen des Lebens und ist im Ursprung eine kritische, weniger eine beschreibende Äußerung des Menschen über sich selbst. Die jeweilige Antwort ist gebunden an die geschichtliche und individuelle Lebenssituation. Der Ruf Gottes: Wo bist du, Adam? verweist auf den grundlegenden Charakter der anthropologischen Fragestellung in der biblischen Tradition.

Die Antwort, die der nach sich selbst Fragende findet, bestimmt Stil und Ziel seines Lebens. Freilich erhebt sich die Frage gewöhnlich in verdeckter oder verschlüsselter Form, und die Antwort ist nicht selten ein Rückzug vor der bedrohlichen Radikalität der Frage. Aber Selbstfindung und Selbstverwirklichung sind ohne inneren Dialog nicht zu vollziehen.

In der beruflichen Ausbildung bleibt wenig Raum für die Erörterung dieser für den jungen Menschen und seine innere Entwicklung wichtigen Einsichten. Schon aus diesem Grund ist im Religionsunterricht der Themenbereich DER MENSCH aufzunehmen. Der Lehrer wird dabei Erkenntnisse der Humanwissenschaften - vor allem der Psychologie - und der theologischen Anthropologie einbringen, ohne sich jedoch in Informationen über biologische, psychologische oder biblisch-theologische Daten zu erschöpfen. Vielmehr kommt es darauf an, daß der einzelne Schüler, der nach sich selbst fragt oder auch zur Verdrängung dieser Frage neigt, im Religionsunterricht Anregung und Orientierungshilfe findet. Wenn er im Unterricht spürt, daß er in dieser Sache ernst genommen wird, kann ihm das helfen, mit sich selbst ein Stück weiterzukommen. Biblische Grundkategorien wie etwa 'Umkehr' oder 'neues Leben' können sich dabei als sinnvoll oder wirksam erweisen.

## DER MENSCH IN NATUR UND GESCHICHTE

Die Frage, wer der Mensch sei, ist in individueller Sicht allein nicht angemessen gestellt und nicht zu beantworten. Sie gehört in den universalen Rahmen, der Herkunft und Zukunft des Menschengeschlechts umgreift. Einen solchen Rahmen bieten in sehr unterschiedlicher Weise die meisten Religionen, Weltanschauungen und politischen Ideologien. Er wird auch von den anthropologischen Wissenschaften vorausgesetzt.

Andererseits ist der Mensch nicht nur Naturwesen, sondern der Veranstalter von Geschichte, und damit nicht selten das Opfer seiner selbst. Wer ist dieser Mensch, der seine Umwelt und seine Geschichte mehr und mehr in die Hand nimmt?

Diese Fragestellung ist im Rahmen des Religionsunterrichts in Beziehung zu setzen zu der theologischen Frage: wer denn Gott sei, der als Schöpfer des Menschen und als Herr der Geschichte bezeugt wird.

Aus der großen Fülle möglicher Inhalte sollen solche Beispiele ausgewählt werden, die den Horizont des Schülers erweitern und ihn instandsetzen, eigene Aufgaben, Pläne und Probleme in größerem Zusammenhang zu sehen. Der Schüler wird dadurch über die Bedeutung anthropologischer Entwürfe besser urteilen können.

### Lernziele

- Die Sonderstellung des Menschen unter den Lebewesen der Erde erkennen und daraus ethische Konsequenzen ziehen können
- Den Auftrag des Menschen im Rahmen einer biblisch-theologischen Lehre vom Menschen begreifen und im Blick auf aktuelle Problematik anwenden können
- Das Menschenbild des historischen Materialismus in Übereinstimmung mit und in Differenz zum biblischen Menschenbild beurteilen können
- Die Wertung des Menschen in anderen politischen Ideologien der Gegenwart kennenlernen und in eine Auseinandersetzung eintreten

## Thematische Konkretionen

**Mensch und Natur**

Der Mensch als Ergebnis biologischer Entwicklung  
 Kreatur Mensch: abhängig von den Bedingungen der Erde -  
 verbunden mit den Lebewesen  
 Gefährdung des Menschen durch die Natur  
 Beherrschung der Natur und ihre Grenzen  
 Die technische Welt des Menschen und die Rache der  
 beherrschten Natur  
 Gewinnung eines neuen Verhältnisses zur Schöpfung Gottes

**Mensch und Tier**

Das 'Tier-Mensch-Übergangsfeld'  
 Unterschiede zwischen Tier und Mensch  
 Einsichten und ungelöste Probleme der Verhaltensforschung  
 Instinktgebundenheit und Freiheit des Menschen  
 Der Herr der Tiere: Tiere im Zoo  
 Tiere in der Produktion  
 'Schädliche' und 'nützliche' Tiere  
 Tierliebe, Tierquälerei, Tierschutz  
 Dressierte Helfer  
 Vegetarisch leben?  
 Das 'angstvolle Warten der Kreatur' und die Rolle des  
 Menschen (Röm 8,18-23)

**Gott, Mensch, Welt**

Der Auftrag: macht sie euch untertan!  
 Die Freiheit: alles ist euer!  
 Ehrfurcht vor dem von Gott geschaffenen Leben  
 Die Natur in östlichen Religionen  
 Eroberung des Weltalls oder mehr 'Lebensqualität'?

**Mensch und Geschichte**

Wo beginnt Geschichte?  
 Als Austreibung aus dem Paradies: Adam und Eva  
 Als Brudermord und Städtegründung: Kain und Abel  
 Als Aufstand gegen Gott: Turmbau zu Babel  
 Als Auszug aus einer alten Welt: Abraham und der Ruf Gottes  
 Als Empörung gegen die Götter: Prometheus  
 Als Arbeitsteilung in einer Urgemeinschaft: historischer  
 Materialismus

**Herrschaft und Freiheit als Triebkräfte**

Die Fron in Ägypten und die Freiheit der Wüste

**Der Weg Israels durch seine Geschichte**

Chancen des Wandels - Risiken der Verfehlung

**Veränderung negativer Verhältnisse und Gestaltung besserer Ordnungen****als Aufgabe geschichtlicher Existenz**

Verändern und Erhalten als Aufgabe der Gegenwart

**Ziel der Geschichte****Lineare und kreisförmige Geschichtsbilder**

Gericht und Reich Gottes  
 Die ewige Wiederkehr des Gleichen

**Der Messias und das Friedensreich**

Der Antichrist und der Widerstand der Bürger des  
 Gottesreichs  
 Utopien und ihre gesellschaftliche Bedeutung

**Der Mensch im historischen Materialismus**

Menschwerdung des Menschen durch Arbeit  
 Gesellschaftliche Verhältnisse als Faktoren menschlicher  
 Entwicklung  
 Kampf der Unterdrückten als Motor des Geschichtsprozesses  
 Anthropologischer Optimismus im marxistischen Menschenbild:  
 Sein Recht und seine Problematik

**Die Idee der Menschheit angesichts von Abgrenzungen und Einteilungen**

Hellenen und Barbaren  
 Israel und die Völker  
 Juden und Griechen  
 Christen und Heiden  
 Genossen und Klassenfeinde  
 Weiße und Nicht-Weiße  
 Staatsbürger und Ausländer usw.

**Der Menschheits-Universalismus der Bibel**

Gott, der Schöpfer aller Menschen  
 Der Auftrag Israels: Erwählung zum Heil der Völker  
 Der Auftrag der Jünger Jesu: gehet zu allen Völkern!  
 Die frohe Botschaft: Friede für Ferne und Nahe  
 (Eph 2,11ff.)

**Volkszugehörigkeit als Heimat und Begrenzung des Menschen**

Probleme der Staatenlosen und Flüchtlinge  
 Ökumene: Gottes Volk aus und in allen Völkern

Aus:

Lehrplan für den  
 evangelischen  
 Religionsunterricht  
 der Berufsschule  
 im Rahmen  
 der Sekundarstufe II

Entwurf

Crüwell

3. Jahrgang, Lernziel 1:

Kenntnis biblisch-theolo-  
 gischer Aussagen zum  
 Verständnis des Men-  
 schen

\*1. Auszuwählende biblische  
 Texte zur Stellung und  
 Bestimmung des Menschen  
 gegenüber Gott, Mitmensch  
 und Welt (z. B. Abschnitte  
 aus Genesis 1 bis 11;  
 Psalm 8 und andere Psal-  
 men; Evangelienperikopen;  
 Abschnitte aus Römer 5 bis  
 8, 1. Kor. 13 o. ä. unter  
 Berücksichtigung einiger  
 leitender Begriffe wie z. B.  
 Geschöpf, Ebenbild, Näch-  
 ster; Sünde, Erlösung, Recht-  
 fertigung; Freiheit, Verant-  
 wortung)

2. Christliche Beiträge (z. B.  
 theologische Aussagen oder  
 Lebensbilder) zu einem  
 menschlichen Grundpro-  
 blem wie z. B.  
 - Freiheit und Gebunden-  
 heit  
 - ich und der andere  
 - Sinn des Lebens  
 - Angst und Vertrauen  
 - Leid und Tod  
 - das Böse oder ein ähnli-  
 ches Grundproblem,  
 ferner solche außertheologi-  
 schen Beiträge, die zur Be-  
 handlung des gewählten  
 Grundproblems unerlässlich  
 erscheinen, z. B. aus ande-  
 ren Religionen, aus dem  
 naturwissenschaftlichen,  
 psychologischen oder welt-  
 anschaulichen Bereich

Aus:

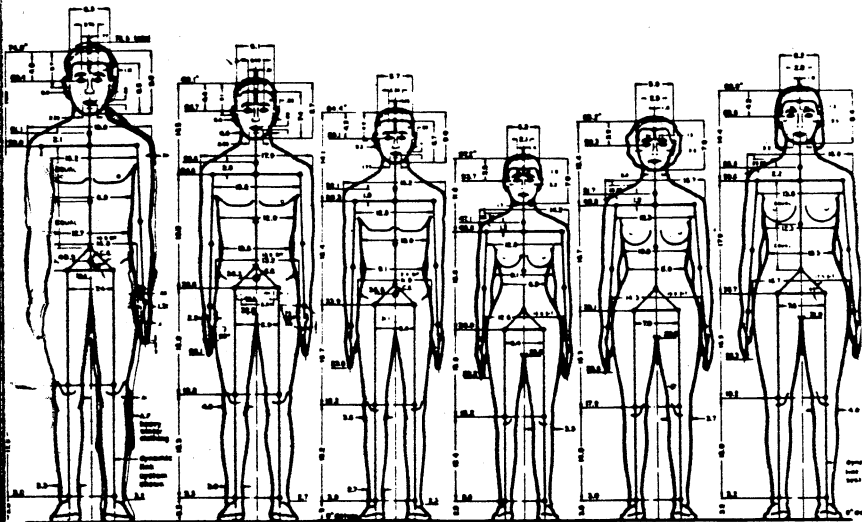
Curr. Lehrplan an Be-  
 rufsschulen, Fbr. 1977

*Das Buch  
zum Thema:*

**Uwe Gerber  
Jörg Knoll  
Helga Lange-Garritsen  
Siegrid Römelt**

**Horst Georg Pöhlmann**

# Was ist der Mensch?



**GTBSiebenstern 330**

»Was ist der Mensch?« ist kein akademisches Thema, das aus einer neutralen Distanz abgehandelt werden könnte. Was ist der Mensch? Das heißt doch: Wer bin ich? Wozu bin ich da? Wie finde ich mich selbst? Das Buch will Denkanstöße für diesen Selbstfindungsprozeß vermitteln.

## Inhalt

I. Uwe Gerber

**HIRNTIER ODER KRONE DER SCHÖPFUNG?**

Der Mensch biologisch oder die Herkunft und Entwicklungsgeschichte des Menschen

II. Horst Georg Pöhlmann

**GOTTES TEMPEL UND DES TEUFELS STALL**

Das Menschenbild der modernen Literatur und Dichtung

III. Horst Georg Pöhlmann

**KRANKHEIT UND GESUNDHEIT**

Der Mensch medizinisch

IV. Helga Lange-Garritsen

**ZWISCHEN ZWÄNGEN UND CHANCEN  
DER GESELLSCHAFT**

Der Mensch soziologisch

V. Horst Georg Pöhlmann

**HANS UND SEIN GLÜCK AUF DER  
TÄTOWIERTEN BRUST**

Der Mensch psychologisch

VI. Jörg Knoll

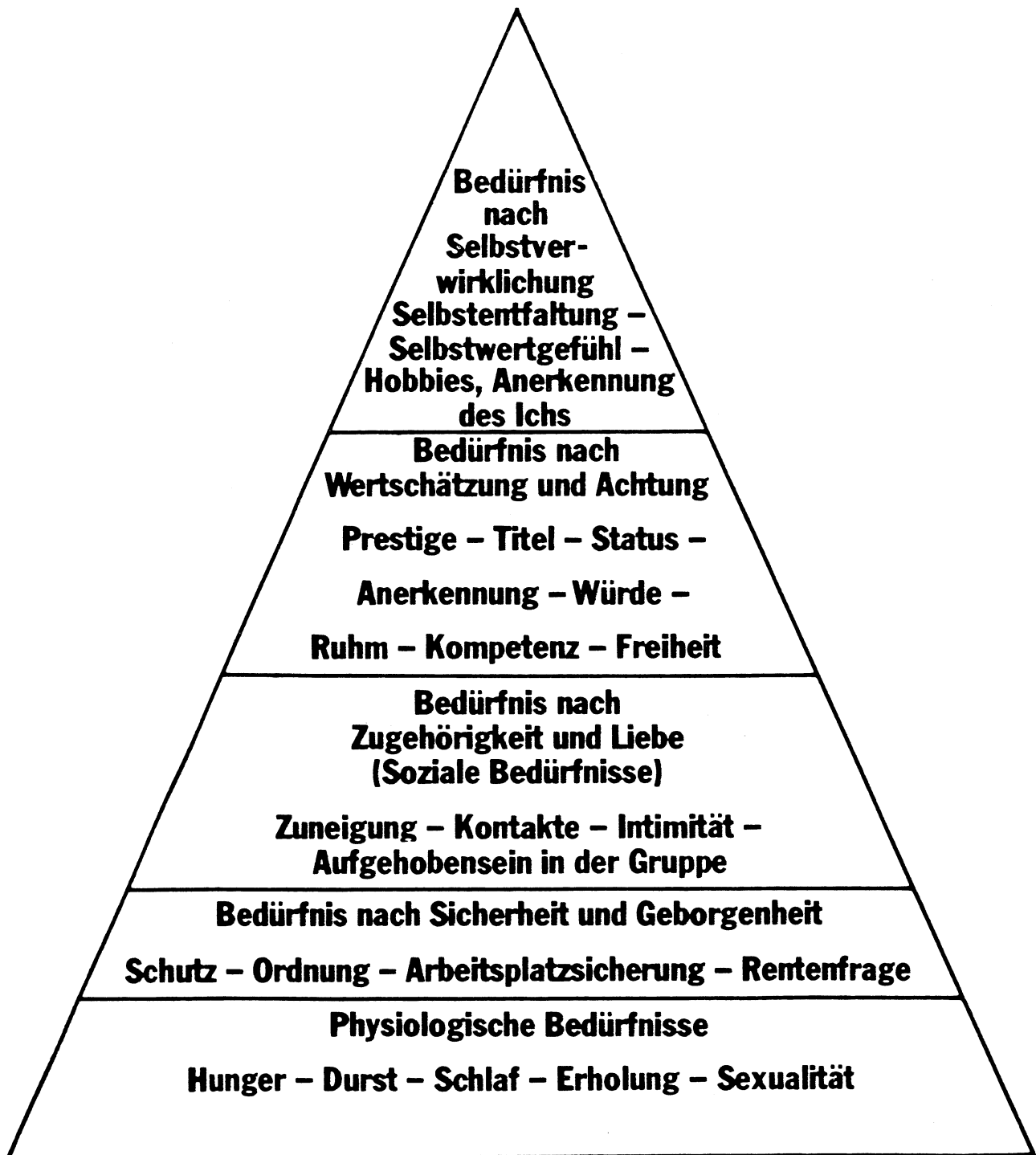
**ZUR WELT UND ZU SICH SELBER KOMMEN**

Der Mensch aus pädagogischer Sicht

VII. Uwe Gerber

**SICH SELBST VORAUS SEIN**

Der Mensch philosophisch



**Nun kann behauptet werden, daß höhere Bedürfnisse beim Menschen erst dann auftauchen, wenn die niedrigen befriedigt sind, zum Beispiel: Wenn ich Hunger habe, ist es mir gleichgültig, ob ich in einem demokratischen oder diktatorischen Staat lebe. Wenn ich müde bin, interessiert mich nicht das Betriebsverfassungsgesetz. Arme Lehrer, die nicht das Bedürfnis nach Schlaf befriedigen können.**

**Die Bedürfnispyramide hat einen Höhepunkt, einen Gipfel – und gerade in diesem letzten Bedürfnis liegt der Unterschied des Menschen zum Tier.  
Der Mensch hat das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung.**

**Was bedeutet das?**

**1. Der Mensch kann Fragen stellen, vor allen Dingen aber die Sinnfrage. Er kann fragen, er muß fragen:**

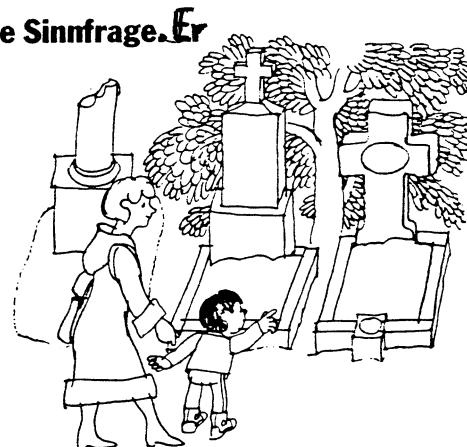
**Warum lebe ich?**

**Wozu lebe ich?**

**Wie gebe ich meinem Leben einen Sinn?**

**2. Der Mensch weiß um seine Endlichkeit.**

**Er weiß, daß seine Zeit begrenzt ist, d. h. daß ihm Zeit nicht unendlich zur Verfügung steht und er diese Zeit nutzen muß, weil einmal der Zeitpunkt kommt, an dem es „zu spät“ ist. Der Mensch weiß: Ich bin sterblich.**



**3. Der Mensch kann Verantwortung für sich und andere übernehmen. Er kann eine Ethik entwickeln. Auf den ersten Seiten der Bibel fragt Gott den Kain: Wo ist dein Bruder Abel? Der Mensch ist verantwortlich für den andern.**

**Der reiche Jüngling fragt: Was soll ich tun, daß ich das ewige Leben ererbe? Und wenn es beim Propheten Micha heißt: Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist, bedeutet das: Der Mensch erkennt Werte.**

**4. Der Mensch kann feiern, er kann anbeten und loben.**

**Feiern bedeutet, das Leben festlich zu gestalten. Der Mensch besitzt Kreativität, bewußt Höhepunkte ins Leben „einzupflanzen“. Das Leben ist mehr als die Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse durch Arbeit und Leistung.**

**5. Der Mensch besitzt Autonomie (Selbstbestimmung) gegenüber seinen Trieben. Er hat einen Willen, der die Triebe beherrschen kann.**

**Der Mensch kann verzichten!**

**Der Mensch kann Askese üben!**

**Der Mensch kann sogar Selbstmord begehen.**

**Wir sehen: Selbstbestimmung muß nicht immer positiv sein. Im Gegenteil: Diese Selbstbestimmung gegenüber seinen Trieben setzt voraus, daß er hier seine spezifisch menschlichen Gaben einsetzen muß: Freiheit, Verstand und Verantwortung für sich und andere. Er muß sein Wissen anwenden, sein Gewissen sprechen lassen.**

**6. Der Mensch kann vergleichen. Er besitzt die Fähigkeit zur Abstraktion, d. h. zur rein gedanklichen Vorstellung. So kann er verschiedene Sinnentwürfe miteinander vergleichen und die Sinnfrage für sein Leben erkennen und beantworten.**

**Da der Mensch fähig ist zur Sinnerfassung und Wertbejahung, ist er auch ständig bedroht von seiner Sinnverfehlung und seinem Wertverlust. Gerade darum ist der Mensch auf Glauben (auf Religion) als letzte Deutungskraft angewiesen.**

**Die Pilatusfrage ist wohl die entscheidende Menschheitsfrage, in der zugleich zum Ausdruck kommt, daß der Mensch fragen und vergleichen kann:**

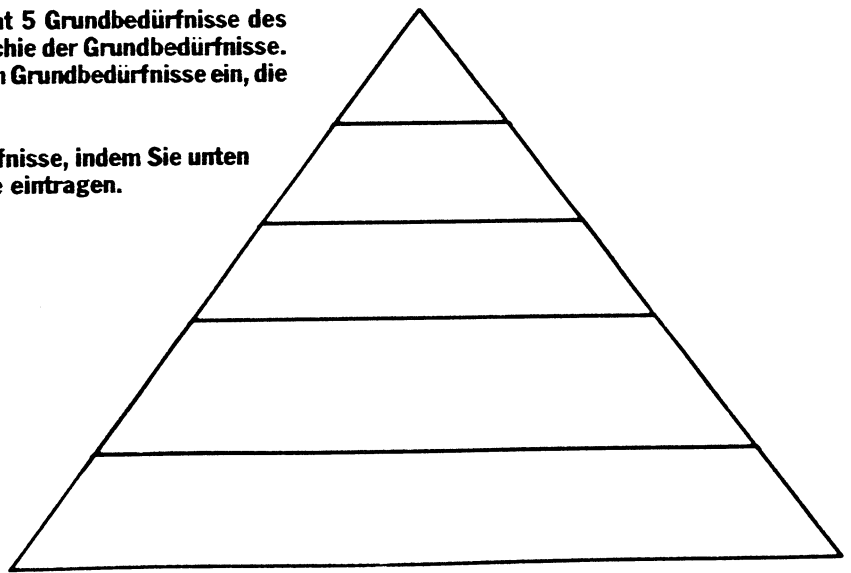
**Was ist Wahrheit?**

*Die Texte stammen aus: Zum Thema 160/7819  
Kreuz-Verlag, Stuttgart*

Der amerikanische Forscher Abraham Maslow hat 5 Grundbedürfnisse des Menschen festgestellt. Für ihn gibt es eine Hierarchie der Grundbedürfnisse. Bitte tragen Sie in diese Pyramide die menschlichen Grundbedürfnisse ein, die Sie zu erkennen meinen!

Bitte werten Sie diese von Ihnen erkannten Bedürfnisse, indem Sie unten „niedrigen“ und oben die „höheren“ Bedürfnisse eintragen.

# Mensch und Tier



Mensch und Tier haben Gemeinsamkeiten!

Menschen haben Hunger!  
Tiere haben Hunger!



Five horizontal lines with arrowheads on the left, intended for writing or drawing.

## Der Mensch doch ein Besonderer

- 1. Der Mensch kann : \_\_\_\_\_
- 2. Der Mensch weiß : \_\_\_\_\_
- 3. Der Mensch kann Verantwortung erkennen: \_\_\_\_\_
- 4. Der Mensch kann feiern : \_\_\_\_\_
- 5. Der Mensch besitzt : \_\_\_\_\_
- 6. Der Mensch kann fragen und vergleichen : \_\_\_\_\_

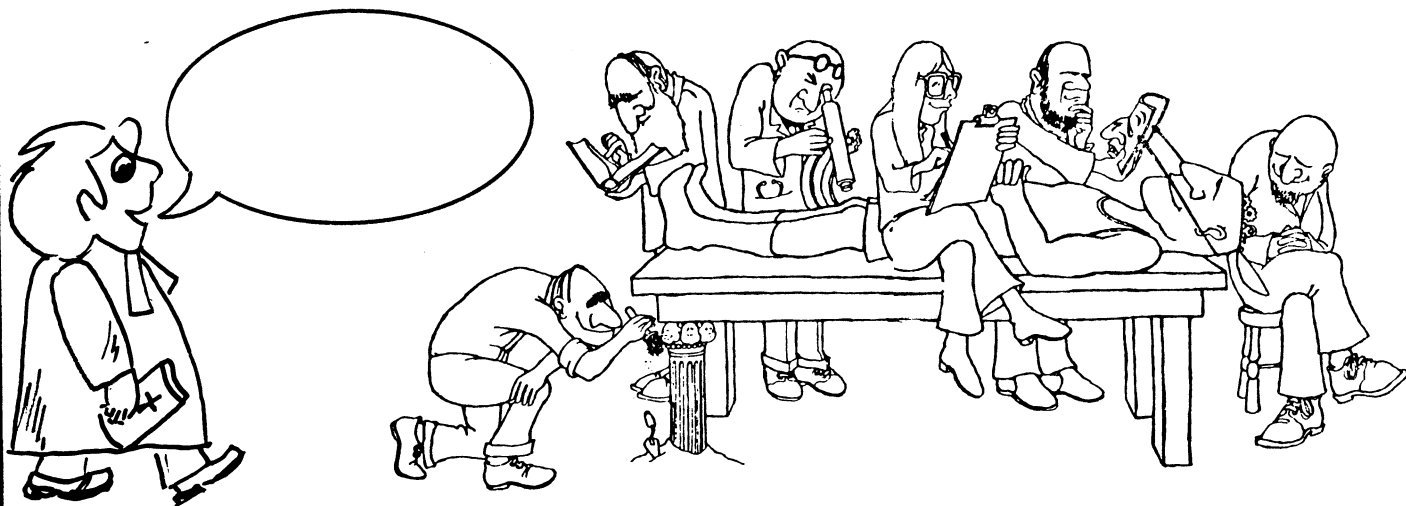


Datum:

Klasse:

Name:

# DEM MENSCHSEIN AUF DER SPUR



Es gibt alle möglichen Fachleute, die dem Menschsein auf der Spur sind.  
Sie versuchen, eine Antwort zu finden auf die Frage: Wer ist der Mensch?

Die Archäologen: « \_\_\_\_\_

Die Historiker: « \_\_\_\_\_

Die Biologen: « \_\_\_\_\_

Die Soziologen: « \_\_\_\_\_

Die Anthropologen: « \_\_\_\_\_

Die Psychologen: « \_\_\_\_\_

Da kommt ein Pfarrer (der Theologe) dazu:

«Jeder von euch hat sicher auf seinem Forschungsgebiet Richtiges entdeckt, aber \_\_\_\_\_

---

---

---

---

# Der Mensch ....

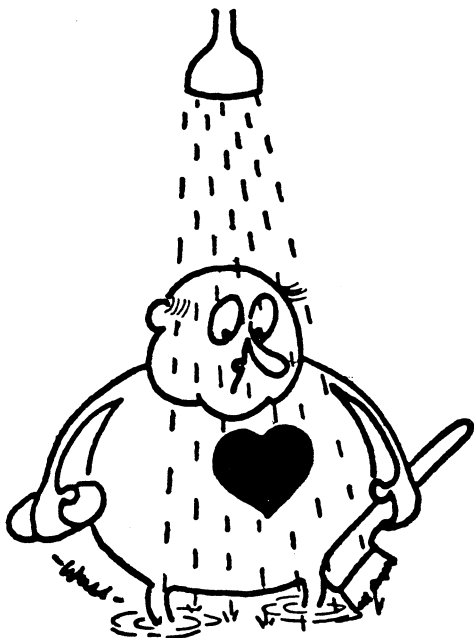
Der Mensch hat zwei Beine und zwei Überzeugungen: eine, wenns ihm gut geht, und eine, wenns ihm schlecht geht. Die letztere heißt Religion.

Der Mensch ist ein Wirbeltier und hat eine unsterbliche Seele, sowie auch ein Vaterland, damit er nicht zu übermütig wird.

Der Mensch wird auf natürlichem Wege hergestellt, doch empfindet er dies als unnatürlich und spricht nicht gern davon. Er wird gemacht, hingegen nicht gefragt, ob er auch gemacht werden wolle.

Der Mensch ist ein nützliches Lebewesen, weil er dazu dient, durch den Soldatentod Petroleumaktien in die Höhe zu treiben, durch den Bergmannstod den Profit der Grubenherren zu erhöhen, sowie auch Kultur, Kunst und Wissenschaft.

Der Mensch hat neben dem Trieb der Fortpflanzung und dem, zu essen und zu trinken, zwei Leidenschaften: Krach zu machen und nicht zuzuhören. Man könnte den Menschen geradezu als ein Wesen definieren, das nie zuhört. Wenn er weise ist, tut er damit recht: denn Gescheites bekommt er nur selten zu hören. Sehr gern hören Menschen: Versprechungen, Schmeicheleien, Anerkennungen und Komplimente. Bei Schmeicheleien empfiehlt es sich, immer drei Nummern größer zu verfahren, als man gerade noch für möglich hält. Der Mensch gönnt seiner Gattung nichts, daher hat er die Gesetze erfunden. Er darf nicht, also sollen die anderen auch nicht.



Um sich auf einen Menschen zu verlassen, tut man gut, sich auf ihn zu setzen; man ist dann wenigstens für diese Zeit sicher, daß er nicht davonläuft. Manche verlassen sich auch auf den Charakter. Der Mensch zerfällt in zwei Teile: In einen männlichen, der nicht denken will, und in einen weiblichen, der nicht denken kann. Beide haben sogenannte Gefühle; man ruft diese am sichersten dadurch hervor, daß man gewissen Nervenpunkte des Organismus in Funktion setzt. In diesen Fällen sondern manche Menschen Lyrik ab.

Der Mensch ist ein pflanzen- und fleischfressendes Wesen; auf Nordpolfahrten frißt er hier und da auch Exemplare seiner eigenen Gattung; doch wird das durch den Faschismus wieder ausgeglichen. Der Mensch ist ein politisches Geschöpf, das am liebsten zu Klumpen geballt sein Lieben verbringt. Jeder Klumpen haßt die andern Klumpen, weil sie die andern sind, und haßt die eignen, weil sie die eignen sind. Den letzteren Haß nennt man Patriotismus. Jeder Mensch hat eine Leber, eine Milz, eine Lunge und eine Fahne; sämtliche Organe sind lebenswichtig. Es soll Menschen ohne Leber, ohne Milz und mit halber Lunge geben; Menschen ohne Fahne gibt es nicht.

Schwache Fortpflanzungstätigkeit facht der Mensch gern an, und dazu hat er mancherlei Mittel: den Stierkampf, das Verbrechen, den Sport und die Gerichtspflege.

Menschen miteinander gibt es nicht. Es gibt nur Menschen, die herrschen, und solche, die beherrscht werden. Doch hat noch niemand sich selber beherrscht; weil der opponierende Sklave immer mächtiger ist als der regierungssüchtige Herr. Jeder Mensch ist sich selber unterlegen.

Wenn der Mensch fühlt, daß er nicht mehr hinten hoch kann, wird er fromm und weise; er verzichtet dann auf die sauern Trauben der Welt. Dieses nennt man innere Einkehr. Die verschiedenen Altersstufen des Menschen halten einander für verschiedene Rassen: Alte haben gewöhnlich vergessen, daß sie jung gewesen sind, oder sie vergessen, daß sie alt sind, und Junge begreifen nie, daß sie alt werden können.

Der Mensch möchte nicht gern sterben, weil er nicht weiß, was dann kommt. Bildet er sich ein, es zu wissen, dann möchte er es auch nicht gern, weil er das Alte ein wenig mitmachen will. Ein wenig heißt hier: ewig.

Im übrigen ist der Mensch ein Lebewesen, das klopft, schlechte Musik macht und seinen Hund bellen läßt. Manchmal gibt er auch Ruhe, aber dann ist er tot.

Neben den Menschen gibt es noch Sachsen und Amerikaner, aber die haben wir noch nicht gehabt und bekommen Zoologie erst in der nächsten Klasse.

Kurt Tucholsky

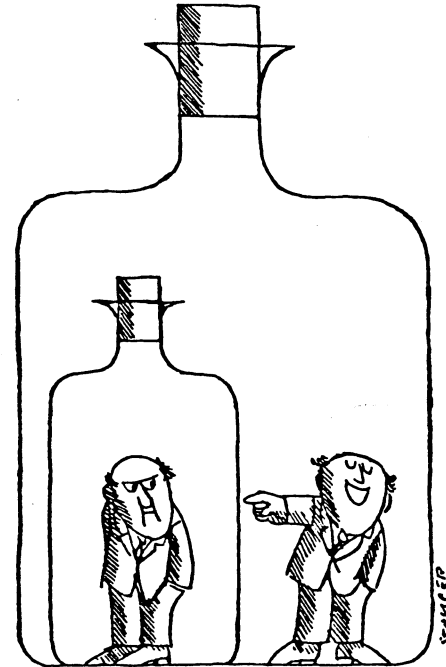
*Becker*

# Grenzen

## Vom Umgang mit Grenzerfahrungen

### Inhalt:

Cartoon von J. Stauber	85-03-42
Liedblatt	85-01-05
Und dann?	81-03-26
Mit Grenzen leben lernen	85-01-12
aus: W. Becker, Wandlungen	
Oncken Verlag	



## Katechetisches Amt Heilsbronn «Berufliche Schulen» Mappe 30

*Die Grenze  
ist der eigentlich fruchtbare Ort  
der Erkenntnis.*

*Paul Tillich, Religiöse Verwirklichung, 1930*

### Vorbemerkungen:

Die Materialien in dieser Mappe gehören zu einer Unterrichtseinheit, die an der BAS und in der FS für Krankenpflege erprobt wurde. Die UE ist gesprächsorientiert: Es geht in ihr in der ersten Phase um die Erkenntnis, daß wir im alltäglichen Leben Grenzen begegnen, die uns herausfordern. Keiner soll sagen, daß ihn die Erfahrung von Eingeengt sein, von Vergeblichkeit und Begrenztheit abgehe, während andere besonders darunter leiden würden. Danach werden ganz konkrete Grenzerfahrungen zu benennen sein, evtl. auch Möglichkeiten des Umgangs mit solchen Erfahrungen. Spätestens in dieser Phase müssen der Lehrer und die Gruppe bereit sein, Verständnis füreinander aufzubringen; dazu ist eine angstfreie und vertrauensvolle Atmosphäre nötig. Als Sprechhilfe dienen die Bilder (Fotosatz). Die dritte Phase will auf die Bedeutung des christlichen Glaubens beim Umgang mit Grenzerfahrungen hinweisen und einladen, sich auf ein solches Verständnis von Welt und Mensch einzulassen. (Text)

In der FS für Krankenpflege schloß sich direkt an die UE eine mehrtägige DDR-Fahrt an, auf der Pflegeeinrichtungen und Krankenhäuser erkundet wurden. Damit kam ein neuer Aspekt von "Grenzüberschreitung" zum Tragen: Überwindung von politischen Grenzen und von Vorurteilen. Im Folgenden wird skizzenhaft der Unterrichtsverlauf beschreiben.

*Schäfer*

# Verlauf

## 1. Lied: Ich werfe meine Fragen hinüber (Liederheft für die Gemeinde 668)

Das Mit-einander-singen kann ein möglicher Einstieg in das gemeinsame Vorhaben sein. Es ist zum einen gemeinschaftsbildenden, zum anderen können über den Text des Liedes bereits erste Aspekte des Themas genannt und für die Weiterarbeit bereitgestellt werden (TA) wie z.B.:

- Ich überwinde mich und nenne Fragen, Bitten, Ängste.
- Ich hoffe, daß von der anderen Seite Verständnis entgegengebracht wird.
- Ich erfahre Transzendenz, wenn ich mich aus mir herauswage.  
(Schiff - Tau - Land) u.ä.

## 2. Satirische Zeichnung von Julas Stauber

a) Zunächst wird nur der griesgrämige Mann in der Flasche projiziert. Die Reaktionen sind vielfältig, die Beiträge überraschen. Originelles, auch Witziges sollte aufgegriffen und stehen bleiben (vielleicht auch als TA) z.B.:

- Ihr könnt mich alle gern haben!
- Hier komme ich nicht mehr raus.
- Zugekorkt - zugeknöpft
- Wieviel Luft braucht ein Mensch?
- Der fühlt sich wie Eingemachtes. u.ä.

b) Sind die Beiträge erschöpft, wird die zweite Folie darübergeklappt, bzw. eine neue Folie mit der kompletten Zeichnung aufgelegt; Erstauen, Schweigen, Lachen, Betretensein - auch an dieser Stelle gibt es unterschiedliche Reaktionen, die alle ihre Berechtigung haben, echt sind z.B.:

- Sich über den armen Menschen lustig machen  
find ich gemein!
- Der merkt nicht, daß er auch eingeflascht ist.
- Beide stecken in der gleichen Misere: alles zu! usw.

## 3. Wie erleben wir unsere Grenzen - persönlich, privat, beruflich, öffentlich - und wie sind wir bisher mit den entsprechenden Erfahrungen umgegangen?

Arbeit in kleinen Gruppen: Jede Gruppe bekommt einen Fotosatz (s. Mappe 25). "Wählen Sie Fotos, in denen Sie Ihre Erfahrungen und Grenzen wiederentdecken. Versuchen Sie die Fotos so zu arrangieren, daß dadurch eine bestimmte Aussage gemacht wird wie z.B. Immer wieder stoße(n) ich (wir) an eine bestimmte Grenze, oder: Ganz besonders macht mir (uns) eine Erfahrung zu schaffen usw.

Nach etwa 20 Minuten werden die ausgewählten Bilder arrangiert unter Gesichtspunkten wie: Welches Bild gehört in die Mitte? Wie sollen die anderen Bilder angeordnet werden, um eine bestimmte Aussage zu visualisieren?

Rundgespräch: Welche Fotos tauchen öfters auf? Warum? Welches Foto ist singulär? Welche Bedeutung hat das jeweilige Arrangement? Welche Möglichkeiten des Umgangs mit Grenzen werden erkennbar? Welche bieten Sie an? Wie sind sie zu beurteilen? Gibt es Kriterien zur Beurteilung?

## 4. Arbeitstext: Mit Grenzen leben lernen.

Lektüre und erste Stellungnahmen und Rücksprachen. Weiterarbeit an den biblischen und theologischen Aussagen des Textes.



BS 3. Jg., Lz. 1: Kenntnis biblisch-theologischer Aussagen zu einem menschlichen Grundproblem



BAS C III  
Einsicht in die Bedeutung des christlichen Glaubens für den Umgang mit Belastungen und Bedrohungen menschlichen Lebens

# Mit Grenzen leben lernen

Grenzerfahrungen sind nötig zur Selbsterfahrung. Erst in der Begegnung mit den Grenzen meiner Gaben, Kräfte und Möglichkeiten werde ich meiner selbst bewußt und lerne, ja zu sagen zu dem mir eigenen Leben. Auch die Grenzen, die mir von der Umwelt aufgezungen werden, nötigen mich zu dieser Selbsterfahrung, wenn ich nicht resignativ zurückgehen oder depressiv in mich versinken will und damit die Grenzen leugne. Erst am Widerstand, an der Belastung, an der Grenze entsteht eine Chance, zu wachsen und stark zu werden. Ein Muskel kann nur durch Belastung trainiert und damit

5 gestärkt werden. Der Wille bildet sich am Nein der Umwelt, und auch die geistigen Fähigkeiten wachsen durch die Zumutungen und Herausforderungen, die an das Denken und Nachdenken gestellt werden. Die Ichgrenze – und damit die spätere Willensfähigkeit und Willensstärke – entsteht durch die Ichbegrenzung durch einen anderen, z. B. 10 durch die Mutter, die dem Kind ihren Willen entgegensetzt und es damit herausfordert. Sie gibt ihm so die Möglichkeit, sich in Trotzphasen von ihr abzugrenzen und sich damit selbst zu finden. Geschichte dieser Vorgang in einer liebevollen Atmosphäre, dann sind solche Grenzerfahrungen wertvolle Ermutigungen. Fehlt es dagegen 15 an der guten, mit Liebe erfüllten Umwelt, so werden oft tiefe Frustrationen gesetzt, die das ganze Leben beengen und an seiner Entfaltung hindern. Wem alle Schwierigkeiten aus dem Weg geräumt werden, wer keinen Widerstand zu überwinden hat, wer nicht erlebt, daß er nicht allein auf der Welt ist, sondern sich mit anderen arrangieren muß, verliert die Möglichkeit des Starkwerdens und Reifens. Er hat nicht die Trainingsbedingungen, die ihn für den Lebenskampf rüsten.

Ichschwäche – und damit Willensschwäche – ist eine der Ursachen für neurotische Fehlentwicklungen oder für partielle Lebensuntüchtigkeit. Grenzenlose Freiheit ist allerdings ebenso lebensfeindlich wie 20 eine zu starke Einengung oder ungenügender Lebensraum.

Neben den uns durch unsere Umwelt gesetzten Grenzen gibt es die in uns selbst liegenden Widerstände und Einengungen. Krankheit, Behinderungen und Alter sind Grenzerfahrungen, die verarbeitet werden müssen. Grenzen des Intellektes und kreativer Fähigkeiten sind ebenso entscheidend wie soziale Begrenzungen. 25

Die Reife eines Menschen zeigt sich im richtigen Umgang mit Grenzen. Es gibt drei Möglichkeiten, mit diesen umzugehen:

1. Wir können unsere Grenzen annehmen und sie bejahen
2. Wir können unsere Grenzen überspringen und damit einen Frei- 30 raum schaffen
3. Wir können unsere Grenzen erweitern, indem wir an der Entwicklung unserer Fähigkeiten arbeiten.

## Grenzen annehmen

Je nach Alter und Charakterstruktur sind wir geneigt, unsere Grenzen zu ignorieren und uns zu überschätzen. Es gibt auch eine permanente Rebellion gegen alle Begrenzungen, die etwas von Unreife an sich hat. Es existieren finanzielle und gesundheitliche Grenzen, weiter solche, die ich mir durch eigene Entscheidung gesetzt habe, wie z. B. die Entscheidung für einen Partner oder für einen Beruf. Wer seine finanziellen Grenzen nicht erkennen will, wird sich selbst und seine Umwelt unter Druck setzen und leiden. 40

Das Nichtanerkennen der Grenzen wird leider auch im weitesten Bereich unserer Menschheitsgeschichte an der Art und Weise deutlich, in der wir mit unserer Welt umgehen. Unsere Maßlosigkeit und die Unfähigkeit, die Grenzen des Wachstums und des Fortschritts zu erkennen, bringen die Welt an den Rand ihrer Existenz. 45

Nach dem Erkennen ist der nächste Schritt, die Grenzen zu betrauern.

Der Begriff »Trauerarbeit leisten«, der von Sigmund Freud her bekannt ist, bedeutet kein resignierendes Bedauern, kein Beleidigtsein und Sich-Zurückziehen, sondern eine echte Verarbeitung der erkannten Grenzen. Diese Arbeit müssen wir am stärksten dort leisten, wo wir Verluste erlitten haben; z. B. den Verlust lieber Menschen durch den Tod – durch Kinder, die das Haus verlassen und sich unserm Einfluß entziehen – durch altersbedingte Einschränkungen unserer Lebensmöglichkeiten. Alle diese Erlebnisse erfordern von uns Verarbeitung. Die Fähigkeit, die Verluste in das Bewußtsein aufzunehmen und nicht zu verdrängen, den Schmerz zu erlauben und ihn auszuhalten, gehört zum Verarbeitungsprozeß. Jede solcher Grenz- 50

erfahrungen ist auch eine Kränkung unseres narzistischen Grundgefühls, unseres Selbstwertgefühls und muß nicht nur mit dem Bewußtsein, sondern ebenso auf der emotionalen Ebene verarbeitet werden.

5 Im Neuen Testament finden wir klassische Beispiele für Trauerarbeit: Da weint Jesus über Jerusalem. Sein Wirken hatte nicht den gewünschten Erfolg. Er wird abgelehnt. Oder Petrus – der die Grenzen seines Mutes erfährt und über seine jämmerliche Feigheit weint. Paulus ist drei Tage in Finsternis und Trauer über den Irrtum seines bisherigen Weges. 10

Wer Trauerarbeit leistet, zieht sich nicht in die Höhle des Selbstmitleids zurück, sondern nimmt die Schmerzen über den erlittenen Verlust an, um einen neuen Standort zu gewinnen, von dem aus er zu einer neuen Freiheit finden wird. In dieser neuen Freiheit kann er auch bejahen, was ihm nach dem Verlust an Zeit und Kraft und Möglichkeiten noch geblieben ist. Er beginnt sein Leben neu zu gestalten. 15

Die Folgen mangelhaft geleisteter Trauerarbeit zeigen sich in Resignation und Depression, in Neid, Eifersucht, Mißgunst, Haßgefühlen sich selbst und anderen gegenüber und in einem permanenten Aufbegehren gegen die Verhältnisse, die sich aus Verlust und Einengung ergeben haben. Auf diese Weise geht ungemein viel Kraft verloren, und mancher leidet an seinen unverarbeiteten Grenzen wie an einer inneren Blutung. 20

Nach dem Abtrauern des Verlustes müssen die Grenzen bejaht werden, um eine positive Einstellung zu uns selbst zu gewinnen und eine neue Energie, das, was wir innerhalb unserer uns verbliebenen Möglichkeiten noch haben, voll zu nutzen. Grenzen bejahen ist die Fähigkeit, nicht nur das noch Notwendige zu leisten, sondern das noch Mögliche zu gewinnen. 25

## Grenzen überspringen

Wir begegnen auch Situationen, in denen uns Grenzen gesetzt werden, die wir nicht annehmen und auch nicht anzunehmen brauchen, sondern die uns herausfordern, unsere Kräfte zu sammeln, um die Grenzen zu überspringen. 30

Das Neue Testament zeigt uns auch hier wieder eine Fülle von Beispielen, in denen Menschen die Mauern ihrer sozialen und geistigen Grenzen überspringen und damit für ihr Leben ganz neue Dimensionen gewinnen. Genaugenommen gilt das für alle Jünger Jesu, für die Männer und Frauen der ersten Stunde. Keiner von ihnen war von den natürlichen Voraussetzungen her dazu geeignet, weltweite Bedeutung zu gewinnen. Das hat ihnen sogar der über ihr Auftreten erstaunte Hohe Rat bescheinigt – daß sie Laien und einfache Leute seien. Sie haben keine Schule besucht und doch später Bücher geschrieben. Sie haben sich in geistige Auseinandersetzungen gewagt und mit ihren Erfahrungen und Erkenntnissen die Grundlagen der damaligen Welt erschüttert. Sie haben die Wirklichkeit des Psalmwortes bewiesen: 35

»Mit meinem Gott kann ich über Mauern springen« (Ps. 18,30). An Jesus und dann durch Ihn haben sie die Realität einer charismatischen Existenz erlebt. Mit Wundern zu rechnen, hatten sie keine Schwierigkeiten mehr. Was sie bei ihrem Meister gesehen und gelernt hatten, konnten sie auch ohne seine sichtbare Gegenwart fortsetzen. Ganz praktisch erfuhren sie die Erfüllung der Verheißung: 40

»Blinde sehen und Lahme gehen, Aussätzige werden rein und Taube hören, Tote stehen auf, und Armen wird das Evangelium gepredigt« (Jesaja 35,5; 61,1; Matth. 11,5). 45

Es war ein Grenzen überspringender Glaube, den Jesus bei allen, denen er begegnete, weckte und herausforderte. Und wenn Jesus einen Kranken fragte: 50

- »Willst du gesund werden?«
- »Was willst du, daß ich dir tun soll?«
- »Glaubst du, daß . . .«,

dann waren auch diese Menschen aufgerufen, über die Mauern ihres Unglaubens und ihrer Zweifel zu springen. 55

Manchmal beginnt die neue Dimension auch mit dem mutigen Entschluß, nein zu sagen zu Ansprüchen und Forderungen der Umwelt, die ungerechtfertigt sind und die nicht mit unserer inneren Überzeugung oder Wegführung übereinstimmen. Das kann bedeuten, seinen Beruf aufzugeben und etwas Neues zu versuchen mit dem 60 65 70

Mut, seinen Standort zu verlassen und trotz Unsicherheit und Gefährdung einen neuen Ausgangspunkt zu gewinnen. Das schließt u. U. das Risiko ein, zu leiden und Einsamkeit auszuhalten.

5 Es gibt gesellschaftliche Zwänge, die wir, wenn wir sie geprüft haben, vielleicht als unberechtigt ablehnen müssen – Rollenerwartungen von Seiten der Gemeinde, unserer beruflichen oder nachbarschaftlichen Umwelt – Erwartungen, die wir nicht annehmen, sondern verweigern.

10 Der Nachfolger Jesu hat Menschen immer wieder ermutigt, sich über bestimmte Ansprüche hinwegzusetzen – z. B. den Vater zu begraben, von Freunden Abschied zu nehmen oder sich durch eine berufliche Karriere binden zu lassen. Wer mit Gott die eigenen Grenzen überspringt, muß allerdings auch aufhören, andere für die Folgen verantwortlich machen zu wollen. Er braucht die Bereitschaft, die

15 Konsequenzen für sein Handeln zu tragen.  
Die Grenzen zu überspringen, ist ein Merkmal der charismatischen Existenz: Ich wage, die Grenze meiner Begabungen zu überspringen und mich für neue Begabungen zu öffnen, indem ich sie erprobe. Ich überspringe die Grenzen meiner Vorstellungen und warte im Glauben auf neue Möglichkeiten. Vielleicht ist es die Grenze meines Images, das ich mir aufgebaut habe oder das mir von der Umwelt aufgeprägt worden ist. Ich gebe es unter Umständen auf und treffe Entscheidungen, die für alle, die mich kennen, völlig überraschend sind. Ich springe über die Grenzen meiner Angst und wage etwas bisher noch nie Gewagtes in dem Glauben, daß Gott Willen und Vollbringen schenkt. Hier ist nicht einem blinden Glauben oder religiösem Fanatismus das Wort geredet, sondern es geht um die Erfahrung der Grenzüberschreitung als Antwort auf eine innere Berufung.

20 Grenzen überschreitende Erfahrungen sind Erfahrungen der Grenzen sprengenden Liebe Gottes. Sie können dort erlebt werden, wo die Begegnung mit Gott, der alle Menschen und alles Leben und alle Welt liebt, die Fesseln des Denkens und des eigenen Herzens sprengt und damit neue Räume öffnet. Dieser Schritt führt in eine Freiheit ohne Erfolgsgarantie und bedeutet manchmal Verzicht auf Anerkennung und Applaus, aber er schenkt oft die Erfahrung einer neuen Identität.

30 Wer die Erfahrung dieser Grenzen überschreitenden Liebe Gottes einmal gemacht hat, wird trotzdem wieder an neue Grenzen stoßen und erneut an die Aufgabe der Trauerarbeit herangeführt werden. Er wird erleben, daß nach großen Sprüngen wieder kleine Schritte nötig sind, um nicht in der Grenzenlosigkeit verlorenzugehen.

35 So wie es einen Glauben gibt, der sich in Treue und Geduld bewährt, so gibt es einen Glauben, der kühn mit den Auferstehungskräften Jesu rechnet.

#### 45 Grenzen erweitern

Die meisten und die schwierigsten Grenzen liegen in uns selbst. Das sind die Grenzen unseres Charakters. Unser Charakter, den wir im Laufe des Lebens entwickelt haben, ist eine Form der Angstabwehr. Der Unterbau für unsere Charakterstruktur wird durch die uns eigene, typische Angst gebildet. Von Geburt an bestimmen Ängste unser Leben. Jeder erfährt seine spezielle Angst entsprechend seiner Konstitution und seiner speziellen Familienkonstellation. Angst entsteht durch unverständliches und unbegreifliches Bedrohtheit des Lebens – sei es durch die Ablehnung oder Kälte der Umwelt, in die wir hineingeboren werden, oder durch Vernachlässigung unserer elementarsten Bedürfnisse nach Wärme, Gesättigtwerden und Geliebtsein. Angst entsteht durch eine rigide Erziehung, die mit Liebesentzug oder Strafe droht, ebenso wie durch übergroßes, unangemessenes Lob, das uns abhängig macht, weil es zu einem Verhalten verführt, das durch Anpassung und Liebsein Anerkennung und Lob garantiert. Angst entsteht auch dort, wo wir unser Geschlecht entdecken und verunsichert werden im Blick auf die Rolle, die wir als Mann oder als Frau einmal spielen sollen, weil die Erziehungsperson uns kein schützendes oder ermutigendes Vorbild für die Geschlechtsrolle gibt, die wir einmal spielen sollen.

Wir unterscheiden uns voneinander durch die unterschiedliche Art der Angstverarbeitung; wir bewältigen oder wir verdrängen sie – wir entwickeln Mut, trotz der Ängste das Leben zu riskieren, oder wir ziehen uns zurück und geben uns Minderwertigkeitsgefühlen hin, die unsere Lebensentwicklung beeinträchtigen. Die Kraft, die wir zur Abwehr der Angst gebrauchen, fehlt uns als Energie zur Entwicklung der Persönlichkeit und zur Reife. Als Angstabwehr entwickeln wir oft Hemmungen oder auch Überaktivitäten. Die Folgen sind nicht selten körperliche Störungen oder starres Denken bis zu Gesetzlichkeit oder auch Flucht in die Routine. In jedem Fall führt ein falscher Umgang mit der Angst zu Entwicklungsstörungen, die uns davon abhalten, das Leben zur Entfaltung zu bringen.

Wandlungsprozesse zur Reifung der Persönlichkeit und zur Identitätsfindung sind da möglich, wo wir die Ursprünge unserer Angst erkennen und die daraus entwickelten Strukturen. Wenn wir den Mut entwickeln, trotz dieser Ängste zu leben, zu handeln und dadurch unsern Charakter zu verändern, können wir die in uns liegenden Fähigkeiten entfalten.

5 Bedrohlich für das Leben sind die verdrängten Ängste, weil sie eine Bearbeitung unmöglich machen. Diese Verdrängungen bilden Schatten in unserer Seele, die die unbewußten und unerkannten Seiten unserer Persönlichkeit immer mehr verdunkeln, bis wir schließlich mit immer geringer werdender Selbsterkenntnis uns selbst im Schatten stehen und am Leben vorbeileben.

10 Die Angststrukturen beeinflussen aber nicht nur den Umgang mit unserer Umwelt und mit uns selbst, sondern auch unser Leben mit Gott und seinem Wort. Deshalb kann auch die Frömmigkeit zu einer Verstärkung der Charakterstruktur beitragen und das Leben, statt es zu fördern, weiter und intensiver verhindern. Aus diesem Grund wirken manchmal fromme Menschen unlebendiger als ihre nicht-frommen Mitmenschen.

15 Grenzen erweitern ist also ein Vorgang, der zunächst mit der Einsicht in meine spezifische Angststruktur und dem schrittweisen, mutigen Wagen von neuen Erfahrungen zusammenhängt. Der innere Prozeß beginnt da, wo ich die durch meine Charakter-Angst-Struktur bedingten Verhaltensweisen erkenne. Dazu gehören sowohl meine Urteile und meine Ideale als auch meine Abneigungen und Bevorzungen, Sympathien und Antipathien. Ebenso sind auch meine Freund- und meine Feindbilder und die Sorgen, die ich mir mache, typischer Ausdruck meines Charakters.

20 Zur Wandlung durch Grenzerweiterung muß ich deshalb nicht nur die kleinen Schritte entgegen meiner bisherigen Festlegung tun, sondern vor allem auch zu einer neuen Wertung der bisherigen Urteile kommen. Der Ordnungstyp wird lernen müssen, die angstmachende Freiheit zu wagen. Der Distanzierte wird üben, Nähe auszuhalten. Wer die Freiheit hingegen schon in vollen Zügen genießen kann, sollte einmal Verantwortung und Einordnung kennenlernen. Wer immer und überall Nähe gesucht hat, wird erfahren können, daß er auch Distanz und Einsamkeit aushalten kann.

30 Die eben beschriebenen drei Umgangsformen, mit Grenzen leben zu lernen, entsprechen den drei Erfahrungen von Sterben, Auferstehen und Wachsen. Diese Erfahrungen laufen nicht zeitlich nacheinander ab, sondern sie verlaufen oft gleichzeitig. Ich werde immer wieder an Grenzen stoßen, die ich annehmen muß, während andere Grenzen zu überspringen sind und wieder andere nur durch beharrliche Arbeit erweitert werden können. Durch diese Prozesse geschieht Wandlung und Reifung des Charakters.

40 Der Umgang mit Grenzen erfordert die helfende und heilende Gemeinschaft, in der ich sein darf, wie ich bin, und in der ich mich kennenlernen kann in meinen Eigenheiten, Schwächen und in meiner Unreife – in der ich aber nicht bleiben muß, wie ich bin. Die Gemeinschaft bietet mir ein Übungsfeld an, in dem ich mit meinen Grenzen umgehen lerne. Daß solche Prozesse mit Leiden und Schmerzen verbunden sind, sollte uns nicht entmutigen.

45 Fritz Künkel sagt: »Keiner erlebt eine bemerkenswerte Veränderung seiner Persönlichkeit oder Lebenssituation, bis er nicht durch einen Schmerz dazu motiviert wird.«

50 Rollo May formuliert es so: »Wir sollten uns freuen, wenn wir leiden, so seltsam das auch klingt, denn dies ist ein Zeichen für die Energie, die unsern Charakter ändern kann.«

60 Und Jakobus schreibt im Neuen Testament im 1. Kapitel von Vers 2-4: »Achtet es für lauter Freude, meine Brüder, wenn ihr unter mancherlei Druck geratet und erkennt, daß die Erprobung eures Glaubens Geduld wirkt. Die Geduld aber soll ein vollkommenes Werk zur Folge haben, damit ihr vollkommen und ganze Leute seid, die in nichts einen Mangel zeigen.«

Wilhard Becker · Wandlungen

Oncken Verlag Wuppertal und Kassel

# Und dann?

## Enttäuschungen - und was man daraus macht

Katechetisches Amt, Heilsbronn  
Arbeitsblatt 81-03-26

zur Tonbildreihe "... und dann"

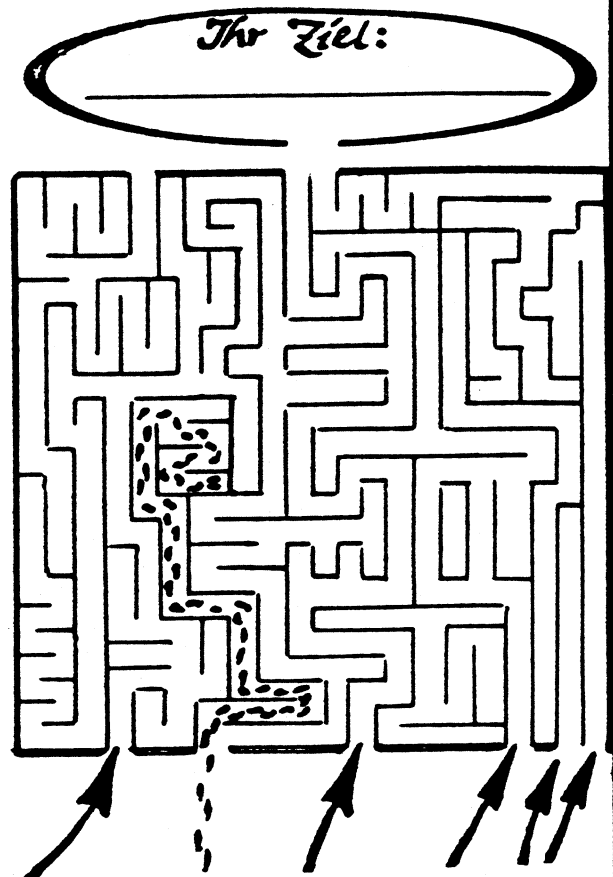
24 Farbdias; Länge 12 Minuten; TB 231/21  
Evang. Medienzentrale, Hummelsteiner-  
weg 100, Nürnberg

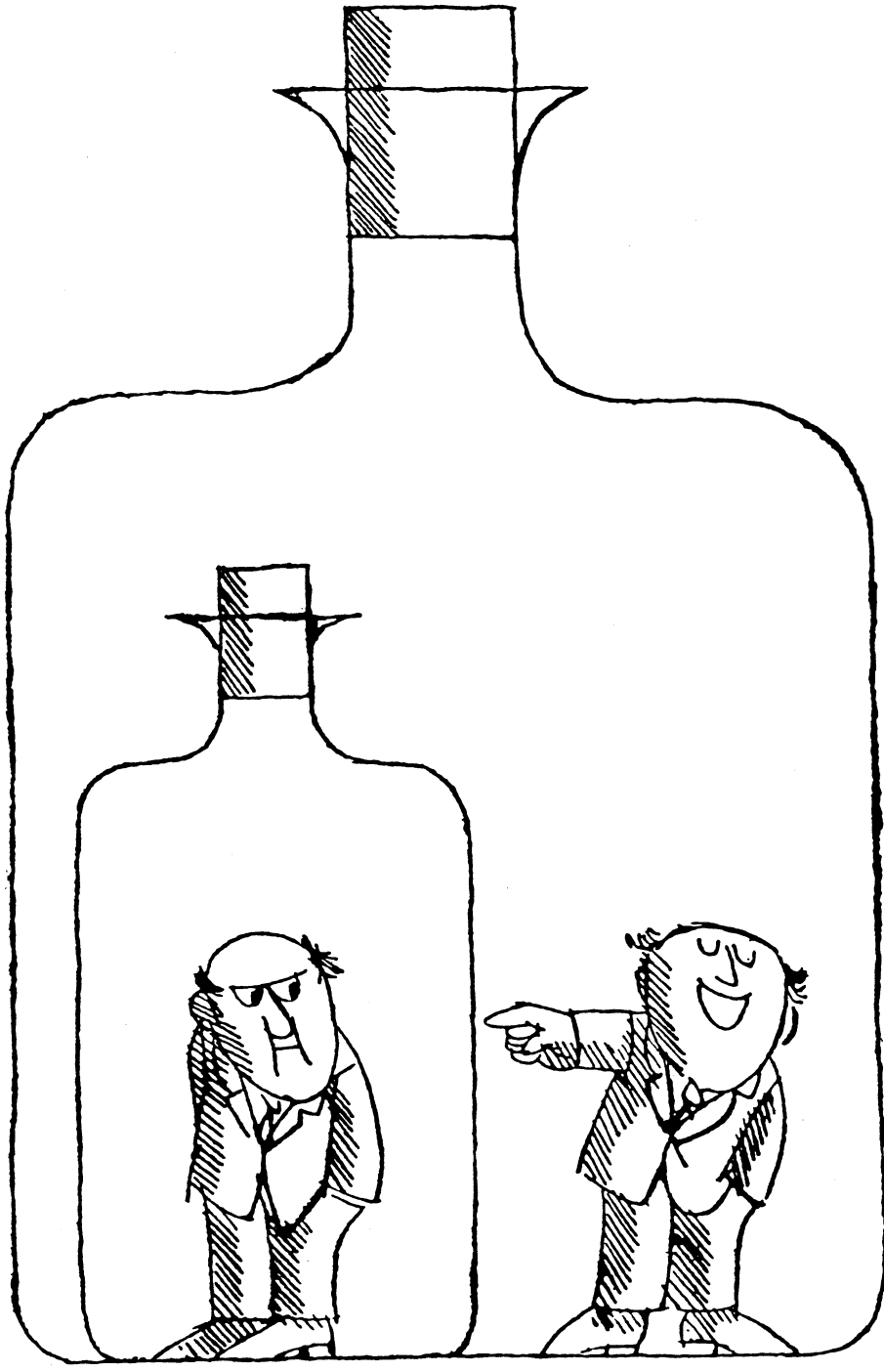
Drei junge Männer bewerben sich bei einer Firma um eine Arbeitsstelle. Die geforderten Leistungen sind so hoch, daß die Firma 50 Prozent aller Bewerbungen ablehnen muß. Auch die drei jungen Bewerber erhalten einen negativen Bescheid. Alle drei reagieren in verschiedener Weise. Der eine nimmt die Absage ohnmächtig hin: "Wieder nichts!" Der andere versucht, diese negative Erfahrung zu verdrängen; der dritte wird aggressiv und schiebt die Schuld anderen Menschen zu.

Den drei jungen Leuten sind jeweils drei Personen zugeordnet, die ihnen durch Zureden und gute Ratschläge aus der Situation heraushelfen wollen. Sie werden als typisch für die Verhaltensweisen unserer Gesellschaft gezeigt. Es sind Mutter, Schwester, Wirtin, Freundin, Friseur, ein Kollege, ein Beamter des Arbeitsamtes und ein Vereinskamerad. Bei den Antworten dieser neun Personen wird deutlich, daß die meisten Antworten an der wirklichen Lage der Betroffenen vorbeigehen und nur wenig Hilfe bieten, neue Wege zu sehen.

Mit dem klar gegliederten, schlichten, Fragen anreißenden Inhalt korrespondieren die Bildwahl und die Homogenität von Bild und Sprache. Kein Bild ist zufällig in dieser Reihe. Nur die drei Hauptpersonen werden mit ihren Gesichtern gezeigt. Aus ihnen ist die Resignation auf die Absage der Firma ablesbar. Von den übrigen Personen sind nur die Hände abgebildet: Die Wirtin zapft gerade ein Bier, die Mutter schmiert das Brot für die Arbeitspause, die studierende Schwester hält ein Buch ... Wesentlich sind die Worte, die zu den Bildern gesprochen werden. Die Hände werden zu Händen vieler Menschen, die Worte werden von vielen gesprochen. Oft gehen sie ins Leere. Fast zu viele Worte reden an den konkreten einzelnen Menschen vorbei, die in ihrer Not Gesichter haben; Gesichter, an denen man nicht vorbeisehen darf.

Das Tonbild kann in allen drei Jahrgängen der Berufsschule eingesetzt werden. Über den engen thematisch gebundenen Bereich hinaus bietet dieses Tonbild die Möglichkeit, an einem Beispiel das Thema "Resignation" zu erarbeiten. Es werden hier keine Antworten gegeben, aber Fragen so gestellt, daß sie beantwortet werden müssen. Man kann das Tonbild als Einstieg, aber auch als Vertiefung und Weiterführung einsetzen.





STAMPFER





C7 F g C F (g) C7

1. Ich wer-fe meine Fra-ge-n hin - ü - ber wie ein  
 F d c D(4-3) g

Tau von ei-nem Schiff ans Land. Viel - leicht ist ei-ner  
 a D g C7 F(a) d

da und greift her - ü - ber. Viel - leicht, viel-leicht nimmt  
 g a B C7 F C(c) F(c)

ei - ner mich an mei-ner Hand. Wenn Gott es ist, der mei-ne  
 g C F F7 B

Fra-ge-n auf - fängt und nicht läßt. Wenn Gott es ist,  
 g a d g a B C F

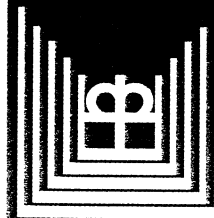
dann hält er mich samt mei-nen Fra-ge-n fest.

2. Ich werfe meine Bitten hinüber / wie ein Tau von einem Schiff ans Land. / Vielleicht ist einer da und greift herüber. / Vielleicht, vielleicht nimmt einer mich an meiner Hand. / Wenn Gott es ist, der meine Bitten auffängt und nicht läßt. / Wenn Gott es ist, dann hält er mich samt meinen Bitten fest.

3. Ich werfe meine Angst zu dir hinüber / wie ein Tau von einem Schiff ans Land. / Vielleicht ist einer da und greift herüber. / Vielleicht, vielleicht nimmst du mich dann an meiner Hand. / Wenn Gott es ist, der meine Ängste auffängt und nicht läßt. / Wenn Gott es ist, dann hält er mich samt meinen Ängsten fest.

4. Ich werfe meinen Dank zu dir hinüber / wie ein Tau von einem Schiff ans Land. / Denn du bist da und greifst zu mir herüber. / Denn du bist da, bist da und nimmst mich an der Hand. / Weil Gott es ist, der all mein Danken auffängt und nicht läßt. / Weil Gott es ist, hält er auch mich samt meinem Danken fest.

Text: Ulrich G. Fick 1976, Melodie: Gerhard Kloft 1976. Rechte: Ton- und Bildstelle für die EKHN, Frankfurt



Evang. Diakoniewerk  
Schwäbisch Hall e.V.

Diakonie-Krankenhaus  
Wohn- und Pflegestifte  
Behindertenhilfe  
Gemeindekrankenpflege  
Ausbildungsstätten

**Pfarrer Karlheinz Rapp**

Am Mutterhaus 1  
74523 Schwäbisch Hall  
Postfach 100654  
74506 Schwäbisch Hall

Telefon 0791-753 1  
Durchwahl 753 2122  
Fax 0791-753 2005

Evang. Diakoniewerk Schwäbisch Hall e.V. • Postfach 100654 • 74506 Schwäbisch Hall

## KRANKENPFLEGESCHULE

1. Berufs-, Gesetzes- und Staatsbürgerkunde
- 1.2. Ethik

	Inhalte	Std.	Dozent	Block	Anm.
1.2.1	<b>Einführung - Grundlagen - Grundfragen:</b> Einführung in ethisches Denken Grundsituation ethischen Entscheidens Weg ethischer Entscheidungsfindung Werte, Normen, Überzeugungen als Hintergrund ethischen Urteilens Reflektion eigener Werte, Normen und Grundüberzeugungen Gesinnungs-/Werteethik und Verantwortungs- u. Situationsethik Gewissen als ethische Instanz Positionen ethischen Denkens kennenlernen (Albert Schweitzer im Vergleich mit Peter Singer, Hans Jonas)	8	KHR	1/2	
1.2.2	<b>Ethische Herausforderung und Konflikte            in Medizin und Pflege:</b> Problemfelder und Herausforderungen pflegerischer und medizinischer Ethik exemplarisch kennenlernen und durchdenken (Bsp.: Schwangerschaftskonflikte § 218, Organtransplantation, Bioethik, Pränatale Diagnostik, Sterbehilfe/Euthanasie, Reproduktionsmedizin)	12		3/4	vgl. 1.6.12

Krankenpflegeschule des evang. Diakoniewerks Schwäb. Hall (Stand: 6/97)

2



## Krankenpflegeschule Diakonissenkrankenhaus Karlsruhe-Rüppurr

**Übersicht über die theologisch-ethischen / psychologisch-soziologischen Fächer**

<b>Jahr/Fach</b>	<b>Grundlagen des Hauses (GH)</b>	<b>Ethik (ETH)</b>	<b>Seelsorge (SE)</b>	<b>Psychologie (PS)</b>
<i>Unterkurs</i>	2 Std. Pfr. Dr. Hahn Die Geschichte des Hauses Die Satzung der Ev. Diakonissenanstalt Karlsruhe-Rüppurr	4 Std. Hr. Göbel Einführung (☞ Jaeckel) Ethische Grundbegriffe Ethische Ansätze in Auswahl	8 Std. Herr Willberg „Seelsorge ist ...“ Seelsorge an der eigenen Seele (☞ PS Sozialmedizin) Seelische Bedürfnisse von Patienten im Krankenhaus Seelsorgerliche Basiskompetenz (☞ PS Gesprächsführung)	Insg. 90 Std. Herr Lindenfelser Einführung Grundlagen der Psychologie Grundbegriffe der Psychologie
<i>Mittelkurs</i>	4 Std. Pfr. Dr. Hahn Das Zielepapier der Ev. Diakonissenanstalt Karlsruhe-Rüppurr Die Stellungnahme zum §218 GG (☞ ETH Einzelthemen) Die Leitlinien zur Pränatalen Diagnostik	7 Std. Hr. Göbel Grundlagen einer christlichen Ethik Wichtige Texte zum Berufsethos Die Entwicklung des ethischen Urteils (☞ PS Entwicklungspsychologie) Schritte der Urteilsfindung	2 Std. Hr. Willberg Zielgruppen I	Entwicklungspsychologie (☞ ETH Die Entwicklung des moralischen Urteils) Gesprächsführung (☞ SE Seels. Basiskompetenz)
<i>Oberkurs</i>	2 Std. Pfr. Dr. Hahn Grundlagentexte zur Diakonie	3 Std. Herr Jaeckel Medizinethik in Einzelthemen I (☞ Göbel) (☞ GH Stellungnahme §218 GG) 3 Std. Herr Jaeckel Medizinethik in Einzelthemen II (☞ GH Stellungnahme §218 GG (☞ PS Soziologie)	3 Std. Herr Jaeckel Zielgruppen II Zeichenhafte Handlungen I 3 Std. Herr Jaeckel Zeichenhafte Handlungen II	Soziologie (☞ ETH Einzelthemen) Sozialmedizin (☞ SE Seelsorge an der eigenen Seele) Pädagogik

Krankenpflegeschule Diakonissenkrankenhaus Karlsruhe-Rüppurr

**Inhalte der theologisch-ethischen / psychologisch-soziologischen Fächer**

Grundlagen (Hahn)	Ethik (Göbel / Jaeckel)	Seelsorge (Willberg / Jaeckel = kursiv)	Psychologie, Sozialwissenschaften (Lindenfeiser)
<p>Die Geschichte des Hauses</p> <p>Die Satzung der Ev. Diakonissenanstalt Karlsruhe-Rüppurr</p> <p>Das Zielpapier der Ev. Diakonissenanstalt Karlsruhe-Rüppurr</p> <p>Die Stellungnahme zum §218 GG (⇨ ETH Einzelthemen)</p> <p>Die Leitlinien zur Pränatalen Diagnostik (⇨ ETH Einzelthemen)</p> <p>Grundlegentexte zur Diakonie</p>	<p><b>Einführung</b> Krankenpflege als ethisch zu verantwortendes Handeln. Fallbeispiele. Aspekte des Handelns in der Pflege (persönlich, institutionell, rechtlich, gesellschaftlich), Pflege im Interessenskonflikt (⇨ Jaeckel) Zuordnung und Abgrenzung von der Pflegeethik im Bereich der Medizinethik (⇨ Jaeckel) Ethische Grundbegriffe: Ethos, Moral, Werte, Güter, Normen, Kodizes, Verantwortung, Gewissen usw. <b>Ethische Ansätze in Auswahl</b> Teleologische Ansätze (z.B.: Singer: Utilitarismus) Deontologische Ansätze (z.B. Kant: Pflichtethik; Kategorischer Imperativ) Verantwortungsethik (z.B. Jonas) Das Gewissen. Grundlagen einer Gewissensethik (Deutungsmodelle, z.B. Kettling) <b>Grundlagen einer christlichen Ethik</b> Die Heilige Schrift Grundfragen der Lehre von der Heiligen Schrift: In Auswahl: Die Bibel als Wort Gottes, Inspiration, (Geschichte der Kanonizität), Hermeneutik, Gesetz und Evangelium Bibische Anthropologie Z.B.: Der Mensch als Geschöpf und Sünder, Gottesebenbildlichkeit, Trichotomisches Menschenbild Bibische Ethik als ethische Grundlage für die moderne Krankenpflege Das Vorbild Christi Christi, Gebote und Anweisungen konkreten diakonischer Handelns, z.B. Liebesgebot Lk 10 (Barmherziger Samariter), Goldene Regel Mt 6, Gleichnis vom Weltgericht Mt 25, Kol 3, Jak 5 usw. <b>Das Berufsethos</b> Wichtige Texte zum Berufsethos der Krankenschwester/des Krankenpflegers Z.B. Eid des Hippokrates, Ethische Grundregeln des ICN, Berufsordnung des DBfK, Pflege- und Dienstverständnis der Schwestern im Ev. Diakonieverein usw. <b>Das ethische Urteil: 2 Stunden</b> Die Entwicklung des moralischen Urteils: Kohlberg (⇨ PS Entwicklungspsychologie) Schritte ethischer Urteilsfindung: Erstellung eines Modells</p> <hr/> <p><b>Einzelthemen in Auswahl:</b> Was ist Medizinethik. (⇨ Göbel) Grenzen der Medizinethik und der medizinischen Möglichkeiten (Hochleistungsmedizin) Was ist Gesundheit für ein Gut? Der „gesellschaftliche Stellenwert“ bestimmter Personengruppen (Alte, behinderte und kranke Menschen) - Leben mit Begrenzungen (⇨ PS Soziologie) Wahrheit am Krankenbett?? Inwieweit sind die Strukturen eines Krankenhauses ethisch vertretbar. (Zeitfaktor, finanzielle Bedingungen contra diakonische Prinzipien) Selbstbestimmung (Autonomie) und Fremdbestimmung (Bedürfniswahrnehmung und Interpretation) am Krankenbett. Komplex Krankenhaus - unterschiedliche Berufsgruppen und Menschen -&gt; unterschiedliche ethische, religiöse, moralische und gesellschaftliche Vorbedingungen treffen aufeinander. (⇨ Göbel) Fragen und Probleme beim Lebensanfang: Pränataldiagnostik, Schwangerschaftskonfliktberatung, Schwangerschaftsabbruch, Abtreibung. (⇨ GH Stellungnahme §218 GG) Fragen und Probleme beim Lebensende: Sterbebegleitung, „Euthanasie“, Sterbehilfe (auch Thema beim Sterbeseminar) Gentechnik (Humangenetik, Reproduktionsmedizin) Behinderungen Gesundheitspolitik (⇨ Göbel)</p>	<p><b>Seelsorge ist ...</b> Seelsorge in der Bibel Formen heutiger Seelsorge Heilung, Heil und Heiligung Missionsauftrag und Liebesgebot</p> <p><b>Die Krankenhausseelsorge</b> Struktur und Aufgaben Die Ehrenamtlichenarbeit</p> <p><b>Seelsorge an der eigenen Seele ... Burnout</b> (⇨ PS Sozialmedizin) Persönlichkeitsstruktur und Seelsorge <b>Seelsorgerliche Basiskompetenz!</b> Das Priestertum aller Gläubigen Grundfragen der Kommunikation (⇨ PS Gesprächsführung) Seelsorgerliche Gesprächsführung Das Gebet</p> <p><b>Praktische Übungen: Rollenspiele</b> <b>Seelsorgerliche Basiskompetenz II</b> <i>Umgang mit Hilflosigkeit</i> <i>Nähe und Distanz</i> <b>Praktische Übungen: Fallbeispiele</b> <i>Abendmahl</i> <i>Segnungen</i> <i>Salbung</i> <i>Aussegnung</i> <b>Einlässe Zielgruppen</b> Seelsorge an alten Menschen Seelsorge an und mit Angehörigen Seelsorge an Depressiven und Suizidalen</p> <p><b>Schwere Fragen!</b> Die Frage nach dem Leid in biblischer Sicht Krankheit und Heilung in biblischer Sicht</p> <p><b>Umgang mit Sterben und Tod</b> Der Sterbeprozess Was kommt danach? Die Begleitung Sterbender</p>	<p><b>Einführung</b> Abgrenzung der sozialwissenschaftlichen Fächer Krankenpflege und Sozialwissenschaften <b>Grundlagen der Psychologie</b> Definition, historischer Überblick, psychologische Ansätze und Schulen, kritische Auseinandersetzung mit der humanistischen Psychologie, Untersuchungsverfahren, die psychosoziale Diagnose <b>Grundbegriffe der Psychologie</b> Persönlichkeit, Aggression, Angst, Gedächtnis und Wahrnehmung, Motivation Krankheitsleben, Krankheitsverhalten und Bewältigung <b>Entwicklungspsychologie</b> (⇨ Die Entwicklung des moralischen Urteils) Pränatale Psychologie, Entwicklungsstufen nach Erikson, Psychologie des betagten Menschen <b>Gesprächsführung</b> (⇨ SE Seels. Gesprächsführung) Kommunikationstheorie, Kommunikationsmodelle, verbale und nonverbale Kommunikation Krankheitsprozesse als Kommunikationsprozess, Kommunikationsstörungen und Gesprächsbarrieren, Grundhaltungen für ein helfendes Gespräch, Kommunikationstechnik: aktives/passives Zuhören, Fragetechnik, nonverbale Anteilnahme z.B. Berührungen in der Pflege, Kommunikationstörungen auf der Beziehungsebene, kommunikative Bewältigung von Konfliktsituationen, kurze Einführung in Transaktionsanalyse und Themenzentrierte Interaktion. <b>Soziologie</b> Individuum und Gruppe, soziale Schichtung, Nollin, Rolle, Rollenkonflikte Soziologie des Krankenhauses, Männer und Frauen in der Krankenpflege, Geschlechterrolle und Berufsrolle <b>Sozialmedizin</b> Gesundheit/Krankheit, Prävention, Volkskrankheiten, Abhängigkeit und Sucht, Burnout beim Pflegepersonal (⇨ SE Seelsorge an der eigenen Seele), Stress und Stressprophylaxe <b>Pädagogik</b> Lernpsychologie, Lerntechniken, pädagogische Aspekte der Krankenpflege.</p>

**Berufsfachschule  
für Altenpflege**

*Katholische Religionslehre*

**Schuljahr 1, 2 und 3**



**Fachschule für Altenpflege  
Stuttgart**

- Berufsfachschule -  
des Caritasverbandes der  
Diözese Rottenburg - Stuttgart e.V.

Herdweg 49 · 70174 Stuttgart - Mitte  
Tel.: 0711/2294 - 381 · Fax: 0711/2294 - 383

---

**Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III**

**ENTWURF**

**Schulart:** Berufsfachschule für Altenpflege

**Ausbildungsberuf:**

**Fach:** Katholische Religionslehre

**Stand:** 24.05.94/gue

L - 94/2621

---

## Vorbemerkungen

### 1. Der Beruf der Altenpflegerin, des Altenpflegers

Altenpflegerinnen und Altenpfleger helfen und begleiten Menschen, die im Alter, nach oft großer Lebensleistung, zu Hilfebedürftigen geworden sind. Daher wird von ihnen nicht nur sachkundige Hilfe im pflegerischen Bereich erwartet, sondern auch Antworten auf Grundfragen menschlichen Lebens und verständnisvolles Eingehen auf religiöse Anliegen der Pflegebedürftigen. Mehr als in anderen helfenden Berufen erleben sie in der Altenpflege Leiden und Sterben unmittelbar mit. Die in diesem Zusammenhang sich für die Pflegekräfte stellenden Aufgaben fordern diese über die physischen Belastungen hinaus in einem hohen Maß persönlich. Deshalb gehört die Reflexion über die eigene Lebenseinstellung und die Befassung mit religiösen Fragen und religiösem Lebensverhalten unverzichtbar zur Ausbildung und zur Berufspraxis der Altenpflegerin und des Altenpflegers.

### 2. Aufgaben des Faches Katholische Religionslehre in der Berufsfachschule für Altenpflege

Das Fach Katholische Religionslehre an der Berufsfachschule für Altenpflege trägt dazu bei, die Schüler zu befähigen, auf die humanen und religiösen Grundbedürfnisse der ihnen anvertrauten Pflegebedürftigen sich einlassen zu können und unterstützt sie zugleich bei ihrer Reflexion über das eigene Verhalten. Auch wer zunächst christlichem Gedankengut distanziert gegenübersteht, lernt dadurch besser kennen, was anderen – gerade auch vielen älteren Menschen – lieb und wesentlich ist und wird zur Klärung des eigenen Standpunktes angeregt. Zusammengefaßt unter den Jahresthemen "Begegnung", "Unterwegssein" und "Verantwortung" werden deshalb die zentralen Erfahrungsfelder der Helfenden und der Hilfsbedürftigen in Altenpflegeheimen im Lehrplan als Inhalte benannt.

Der spezifische Beitrag des Faches Katholische Religionslehre besteht darin, daß hier wichtige Fragen des beruflichen Dienstes und des eigenen Lebens mit der christlichen Botschaft und deren biblischer Grundlegung in Zusammenhang gebracht und kritisch reflektiert werden. Dabei wird Bezug genommen auf mögliche Erfahrungen mit kirchlicher Glaubensgemeinschaft und Glaubenspraxis und deren Bedeutung für den Glauben und die religiöse Lebensgestaltung des einzelnen. Im Hinblick auf den späteren

beruflichen Dienst an älteren Menschen, welche unterschiedlich religiös und konfessionell-kirchlich geprägt sind, berücksichtigt der katholische Religionsunterricht auch unterschiedliche konfessionell-kirchliche Akzente des Glaubens und der religiösen Lebensgestaltung und stellt zugleich die gemeinsamen Grundlinien des christlichen Glaubens heraus. Ferner geht der Religionsunterricht auf die Dialektik des Lebens und christlicher Existenz, z.B. in der Spannung zwischen Wollen und Vollbringen, Leben und Sterben, ein.

Es kann heute nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, daß Schüler an der Berufsfachschule für Altenpflege mit den Inhalten des christlichen Glaubens vertraut sind. Die Begegnung mit dem Evangelium im Religionsunterricht ist immer auch Einladung, selber zu glauben, zu lieben, zu hoffen und zur Klärung des eigenen Standpunktes zu kommen. Die Respektierung der Freiheit jedes einzelnen Gewissens, auch im Religionsunterricht, ist dabei nicht eine Konzession an die Schüler, sondern entspricht dem Selbstverständnis von Religion.

### 3. Gemeinsamkeit des Faches Katholische Religionslehre mit dem Fach Evangelische Religionslehre und anderen Fächern

Solche Offenheit für die Menschen ist ein Grundanliegen der Lehrpläne Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre. Im Blick auf die berufliche Tätigkeit, bei der man in den Personen der Hilfsbedürftigen verschiedenen Konfessionen begegnet, werden in jedem der beiden Lehrpläne die Anliegen beider Kirchen angesprochen. Evangelische Christen sollen im Katholischen Religionsunterricht und umgekehrt katholische Christen im Evangelischen Religionsunterricht einander noch besser kennen- und annehmen lernen und Ökumene so selber entdecken. Die Lehrpläne Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre sind deshalb aufeinander abgestimmt.

Wo immer es möglich ist, empfehlen sich auch verbindende Unterrichtsformen mit anderen Fächern. Gerontologie, Gesundheitslehre/Krankheitslehre/Arzneimittellehre/Psychiatrie, Alten- und Krankenpflege mit Übungen, Deutsch, Berufs- und Rechtskunde bieten sich dazu an. Querverweise finden sich in den Hinweisen des Lehrplanes.

---

## Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III

### ENTWURF

Schulart:

Berufsfachschule für Altenpflege

Ausbildungsberuf:

Fach:

Katholische Religionslehre

Stand:

24.05.94/gue

142

L - 94/2621

---

#### 4. Zum Umgang mit dem Lehrplan

Um den Unterrichtenden den notwendigen Freiraum zu lassen, damit sie auf die Voraussetzungen ihrer Klassen eingehen können, wurden die verbindlichen Inhalte offen und knapp formuliert, die Hinweise dagegen ausführlicher behandelt.

Manche Schüler beenden ihre Ausbildung als Altenpflegehelferinnen und Altenpflegehelfer nach dem ersten Jahr. Um ihnen durch eine Grundinformation ein Fundament für ihr berufliches Handeln anbieten zu können, werden alle wesentlichen Themen bereits im ersten Ausbildungsjahr angesprochen.

Es liegt im pädagogischen Ermessen und an den zeitlichen Möglichkeiten, wie intensiv diese Themen erarbeitet werden können.

Wichtig ist die Absprache mit anderen Fachlehrern (fächerverbindender Unterricht) oder mit Kollegen, die eventuell den Religionsunterricht im folgenden Schuljahr übernehmen.

Themen und Inhalte des ersten Jahres sollen im 2. und 3. Schuljahr vertieft und der Praxis entsprechend behandelt werden. Die Reihenfolge der unterrichtlichen Behandlung der Lehrplaneinheiten innerhalb der Ausbildung ist in der Regel durch Sachlogik vorgegeben, im übrigen aber in die pädagogische Verantwortung der Unterrichtenden gestellt.

Der Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre wurde von Erzbischof Dr. Oskar Saier für die Erzdiözese Freiburg und von Bischof Dr. Walter Kasper für die Diözese Rottenburg-Stuttgart am 26.04.1994 genehmigt.

---

### Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III

**ENTWURF**

**Schulart:** Berufsfachschule für Altenpflege

**Ausbildungsberuf:**

**Fach:** Katholische Religionslehre

**Stand:** 24.05.94/gue

143

L - 94/2621

---



**Lehrplanübersicht**

Schuljahr	Lehrplaneinheiten	Zeitrichtwert	Gesamtstunden	Seite
1	Jahresthema: Begegnung			
	1 Menschen begegnen	10		
	2 Sterbenden begegnen	10		
	3 Begegnung gestalten	10	30	
	Zeit für Klassenarbeiten und zur möglichen Vertiefung		10	
2	Jahresthema: Unterwegs sein			
	4 Ängste erleben	10		
	5 Grenzen verändern mich	10		
	6 Im Glauben unterwegs	10	30	
	Zeit für Klassenarbeiten und zur möglichen Vertiefung		10	
3	Jahresthema: Verantwortung			
	7 Verantwortung für mich und andere	15		
	8 Verantwortung in Grenzbereichen	15	30	
	Zeit für Klassenarbeiten und zur möglichen Vertiefung		10	
			120	

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III

ENTWURF

Schulart: Berufsfachschule für Altenpflege

Ausbildungsberuf:

Fach: Katholische Religionslehre

Stand: 24.05.94/gue

144

L - 94/2621

**Jahresthema: Begegnung****1 Menschen begegnen**

10

- Die eigene Person, eigene Erfahrungen und Motive für die Berufswahl wahrnehmen
- Sich der Vorstellungen und Bilder vom Menschen bewusst werden und aufgeschlossen sein für die Würde und den Wert des alten Menschen
- Entdecken, daß Menschsein Verantwortung und Selbstverwirklichung einschließt und sich daraus Konsequenzen für die eigene berufsethische Auffassung ergeben

## 1.1 Wer bin ich?

Motive für die Berufswahl; bisherige Erfahrungen;  
 Vgl. Lehrplan Berufskunde und Gerontologie  
 Meine Rolle als Altenpflegerin und -pfleger: Was erwarte ich? Was erwartet mich? – Hoffnungen und Ängste  
 Vgl. Lehrpläne Berufskunde und Alten- und Krankenpflege mit Übungen  
 Bedeutung des Faches für das berufliche Handeln  
 Einführung in seine Inhalte (mit Menschen umgehen, denen religiöse Inhalte bedeutsam sind)  
 Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Lebensgeschichte: Rollenverhalten, Mann/Frau-Sein, religiöse Sozialisation u.a.  
 Vgl. Lehrpläne Gerontologie und Alten- und Krankenpflege mit Übungen

## 1.2 Was ist der Mensch?

Möglichkeiten und Begrenztheiten menschlichen Lebens;  
 Situation älterer Menschen  
 Wichtig: Vitalität des Alters und das positive Erleben des Körpers und der schönen Dinge des Lebens, Rollenwechsel, Zärtlichkeit und Sexualität im Alter, Abschied, Veränderungen, Neuanfang u.a.  
 Vgl. Lehrplan Gerontologie  
 Der Mensch als ganzheitliches Wesen: biblische Aussagen über die Würde des Menschen erarbeiten (z.B.: Gen 1 und 2 ; Ps 8; Ps 103,15; Jes 46,4) und in Beziehung setzen zu ethischen, philosophischen, religiösen, human- und sozialwissenschaftlichen Vorstellungen  
 Menschenbilder im Wandel der Zeit  
 Vgl. Lehrpläne Gerontologie, Alten- und Krankenpflege mit Übungen und Berufs- und Rechtskunde

**Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III****ENTWURF****Schulart:** Berufsfachschule für Altenpflege**Ausbildungsberuf:****Fach:** Katholische Religionslehre**Stand:** 24.05.94/guc

145

L - 94/2621

- 1.3 Was kann ich tun? – Berufsethische Konsequenzen für sozialpflegerisches Handeln
- Christliches Leben als Gabe und Aufgabe; Rückbindung an Gott (Micha 6,8; Mt 7,12; Lk 10,25ff)  
 Aspekte der Lebenseinstellung der Altenpfleger und Altenpflegerinnen, die dem alten Menschen zu einem menschenwürdigen Leben verhelfen, z.B.:
- als Subjekt und nicht als Objekt begegnen (Liebe und Nähe)
  - durch eigene Grundeinstellung Geborgenheit, Vertrauen, Freude und Dankbarkeit vermitteln
  - Menschlichkeit erlebbar machen
  - Geduld und Zuwendung spüren lassen
  - Grenzen pflegerischen Handelns erkennen und akzeptieren
  - Wahrheit am Krankenbett
  - "Helfersyndrom" – Nächstenliebe und eigene Bedürfnisse (Sorge für mich und Sorge für die anderen)
- Vgl. Lehrpläne Alten- und Krankenpflege mit Übungen, Gerontologie und Berufs- und Rechtskunde

## 2 Sterbenden begegnen

10

- Sterben als Teil menschlichen Lebens erkennen
- Sterben und Tod religiös deuten lernen
- Bereit und fähig werden, Kranksein, Sterben und Trauern auszuhalten und zu begleiten

### 2.1 Kreatürlichkeit des Menschen

Menschen erleben den Tod; eigene Erfahrungen thematisieren; Reflexion der eigenen Betroffenheit  
 Vgl. Lehrplan Berufskunde  
 Verdrängungen: Hintergründe und Mechanismen  
 Vgl. Lehrplan Gerontologie  
 Sterben und Tod: Unterscheidung der Begriffe; Erfahrungen des Sterbens im Leben; Zeitpunkt des Todes; Zeichen des nahen Todes; sichere und unsichere Todeszeichen; Definitionen  
 Vgl. Lehrpläne Gesundheitslehre und Alten- und Krankenpflege mit Übungen  
 Umgang mit Sterben und Tod als Aufgabe

## Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III

### ENTWURF

Schulart: Berufsfachschule für Altenpflege

Ausbildungsberuf:

Fach: Katholische Religionslehre

Stand: 24.05.94/gue

2.2	Leben nach dem Tod	<p>Eigene Vorstellungen  Annäherungen (unterschiedliche Verstehenshilfen)  Christliche Deutung: biblische Aussagen (z.B.: Joh 11,25; 1 Kor 15; Röm 6,3f; Joh 12,24f); Texte zu Totenliturgie und Begräbnis  Erfahrungen reanimierter klinisch Toter  Außerchristliche Deutungen: z.B. Antike, Neuzeit, Weltreligionen</p>
2.3	Sterbebegleitung – Trauer	<p>Wahrnehmen: Sehen und zuhören  Bewußt wahrnehmen (auch die Wünsche Sterbender), wirklich zuhören und helfende Gespräche führen können als wichtige Aufgabe  Mitgehen: Verstehen und beistehen  Phasenmodelle zur Erklärung des Sterbeprozesses als Hintergrund für die Kenntnisse um die Vorgänge beim Sterben (Kübler-Ross, Sporken, Condrau). Wichtig: Gefühle äußern und einführende Antworten geben können  Weitergehen: Kraft schöpfen und trösten  Probleme des Tröstens; Kraftquellen für den Begleiter; "Bleibet hier und wachet mit mir"; Trost und Gebet  Loslassen und aufstehen – sterben und auferstehen  Entspannungsübungen (loslassen und fallen lassen)  Einübung ins Sterben – Einübung ins Leben – Wege durch die Trauer  Exkurs: menschenwürdiges Sterben (Sterbehilfe und ihre ethische Bewertung)  Vgl. Lehrpläne Alten- und Krankenpflege mit Übungen, Gerontologie und Berufs- und Rechtskunde</p>

---



---

**Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III**

**ENTWURF****Schulart:**

Berufsfachschule für Altenpflege

**Ausbildungsberuf:****Fach:**

Katholische Religionslehre

**Stand:**

24.05.94/gue

**3 Begegnung gestalten**

10

- Feste und Feiern als menschliche Begegnungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erleben, deren Bedeutung und Inhalte bedenken
- Lebensbezug christlicher Feste und Feiern als Ausdruck der Freude und Vergegenwärtigung Gottes begreifen
- Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, das Leben alter, kranker oder sterbender Menschen würdig zu gestalten

## 3.1 Begegnung und Begleitung – Ja zum Leben

Formen von Begegnung: Partnerschaft, Solidarität, evtl. auch hier nochmals auf Bedürfnisse nach Liebe, Zärtlichkeit, Sexualität eingehen

Religiöse und anthropologische Wurzeln von Festen und Feiern: Anlässe und Bedeutungen; Ausdruck von Lebensbejahung und Lebenslust; Förderung von Gemeinschaft; Erinnerung und Vergegenwärtigung; Übersteigen des Alltags  
Elemente und Ausdrucksformen: z.B. Spiel, Musik, Lied, Tanz, Schmuck, Brauchtum, Mahl, Symbole, Kult u.a.  
(Möglichkeiten für Kreativität und Phantasie; Bedürfnis nach körperlichem Ausdruck; symbolhafte Zeichen und Handlungen im Leben aufzeigen)

Vgl. Lehrplan Aktivierung und Rehabilitation

## 3.2 Christliche Feste und Feiern

Gottesdienst, Andacht: Aufbau, Symbole, Handlungen

Sakramente (ev. und kath.)

Das Kirchenjahr (ev. und kath.)

Gespräche über Glaubens- und Lebensfragen

Beten und andere Formen der Vermittlung: Erzählen, Vorlesen, Vortragen u.a.

Auswahl und Einsatz geeigneter Medien und Methoden

Vgl. Lehrpläne Deutsch und Alten- und Krankenpflege mit Übungen

## 3.3 Praktische Aufgaben im Bereich von Glauben und Leben alter, kranker oder sterbender Menschen

Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen

Erwartungen alter, kranker oder sterbender Menschen aufgrund ihrer jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Zugehörigkeit: Gebete; Krankensalbung; Gebet am Totenbett; Achtung vor Toten; Möglichkeiten des Abschiednehmens gestalten; Begräbnis

Übersicht: Was möchte ein Sterbender? Wer ist zu benachrichtigen? u.a.

Vgl. Lehrpläne Alten- und Krankenpflege mit Übungen und Berufs- und Rechtskunde

**Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III****ENTWURF**

**Schulart:** Berufsfachschule für Altenpflege

**Ausbildungsberuf:**

**Fach:** Katholische Religionslehre

**Stand:** 24.05.94/gue

**Jahresthema: Unterwegs sein****4 Ängste erleben****10**

- Ängste in ihrer Vielfältigkeit als Teil unseres Lebens erkennen
- Ursachen, Hintergründe und Erscheinungsformen der Angst kennenlernen und verstehen
- Ein Leben mit Ängsten zulassen und Möglichkeiten zur Bewältigung suchen

## 4.1 Angst gehört zum Leben

Begriffserklärung; Wortwurzel

Eigene Ängste sich bewusst machen und anonym formulieren oder malen lassen. Wichtig: auf Freiwilligkeit achten

Bildhaftes Reden von der Angst ("Angst essen Seele auf")

Biblisches Reden von der Angst (Ps 22; Ps 130; Mt 26,36ff)

Unterscheidungen:

- individuelle, berufliche, kollektive Angst;

- Angst und Furcht

Gegenwarts- und Zukunftsängste

Ängste in der menschlichen Entwicklung von der Geburt bis zum Tod: Veränderungen, Nachlassen der Kräfte, Schmerzen, Schuld, nichts mehr gelten u.a.

## 4.2 Ambivalenz der Angst

Angst als Chance und Gefahr: Warn- und Schutzfunktion, Antrieb/Motivation, aber auch negative Funktionen: Aggressionen, Depressionen, Neurosen, Blockaden, Lähmungen, Katatonie

Physische und psychische Symptome

Zwangshandlungen, Entlastungsreaktionen: Konsum, Sucht, Aberglaube, übertriebenes Sicherheitsstreben

Grundformen, Ursachen und Hintergründe (vgl. auch Fritz Riemann)

Vgl. Lehrpläne Gerontologie, Gesundheitslehre/Krankheitslehre/Arzneimittellehre/Psychiatrie und Alten- und Krankenpflege mit Übungen

## 4.3 Mit Ängsten leben

Sich ängstigen – einander ängstigen

Z.B.: Pflegende – Gepflegte: gegenseitige Beeinflussung der jeweils erlebten Ängste

**Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III****ENTWURF**

Schulart: Berufsfachschule für Altenpflege

Ausbildungsberuf:

Fach: Katholische Religionslehre

Stand: 24.05.94/gue

149

L - 94/2621

- 4.3.1 Ängste wahrnehmen, akzeptieren, "umkehren"
- Angst benennen: sich eingestehen, sie aus-sprechen, mit-teilen; Hilfe durch Selbsthilfegruppen, Supervision  
Aushalten des Ungesichert-Seins  
Sich auf den Weg machen zum Vertrauen: Urvertrauen als Grundlage von Lebensbejahung; sich öffnen für Begegnungen, sich anvertrauen; Krise als Chance zu Neubeginn und Umkehr erkennen; bewußt sein Leben gestalten  
Biblische Aussagen: Handeln aus dem Bewußtsein der Geborgenheit, Vertrauen aus der Kraft des Glaubens (Joh 16,33; Jes 43,1; Ps 23; Jes 49,15)  
Anerkennung von Schuld und Erfahrung von Vergebung (Lk 15,11-24)  
Heilende Wirkung von Begegnung und Nähe, Aussprache, Aufmerksamkeit, Anerkennung  
Persönliche Wertschätzung: den Blick für den eigenen Wert entdecken (dazu die Übung: "Gut an mir ist ... – gut an dir ist ...")
- 4.3.2 Geängstigte begleiten
- Verzweiflung zulassen (billigen Trost vermeiden)  
Wege aus der Verdrängung aufzeigen  
"Danke, daß du nicht geflohen bist vor meiner Angst".

## 5 Grenzen verändern mich

10

- Grenzen und dabei aufbrechenden Fragen als Erfahrungen unseres Lebens erkennen
- Den Umgang mit Grenzerfahrungen bedenken und Möglichkeiten der Bewältigung suchen
- Auch in Grenzerfahrungen Sinn entdecken

- 5.1 Grenzerfahrungen und dabei aufbrechende Fragen
- Von eigenen Schmerz- und Leiderfahrungen ausgehen: Grenzen meiner Kraft, meiner Verantwortung und meiner Vorstellungen  
Verlusterfahrungen: Identitätskrisen, Reduktion im Alter, Krankheiten, Fragen nach dem Lebenssinn, dem "Warum?" (z.B. Hiob und Jeremia)  
Vgl. Lehrpläne Alten- und Krankenpflege mit Übungen und Berufs- und Rechtskunde  
Fluchtverhalten: Süchte, Suizid, Gewalt und andere destruktive und unzureichende Lösungsversuche  
Vgl.: Lehrplan Gerontologie

---

### Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III

#### ENTWURF

Schulart: Berufsfachschule für Altenpflege

Ausbildungsberuf:

Fach: Katholische Religionslehre

Stand: 24.05.94/gue

150

L - 94/2621

5.2	Mit Grenzerfahrungen umgehen	<p>Annahme als Grundvoraussetzung zur Bewältigung Bewältigungsstrategien; Selbstkonzepte für eine sinnvolle Lebensgestaltung: Wie gehe ich mit mir selbst um? Begleitung durch Anwesenheit und Nähe: Solidarität mit Leidenden und Kranken; Fürbitte, christliche Gemeinschaft, dabei sein und aushalten können, schweigende Anteilnahme Jesu Verhalten im Leiden: (vgl. Passionsgeschichten der Evangelien)</p> <p>Jesu Verhalten gegenüber leidenden Menschen (Mt 20,29-34; Joh 5,1ff)</p> <p>Verantwortung der christlichen Gemeinde für Menschen an Grenzen: Diakonie und Caritas, Krankensalbung, Krankenabendmahl</p> <p>Reifung, Heilung, Hoffnung – über sich hinauswachsen</p> <p>Kraftquellen: Gebet, Meditation, Musik, lebendige Beziehungen</p>
5.3	Grenzerfahrungen deuten	<p>Erfahrungen von Sinn aufzeigen (Antworten des Glaubens, der Philosophie und Literatur)</p> <p>Dankbarkeit für die kleinen Dinge: Verwandlung als lebenslange Aufgabe; Erfahrung des Besonderen in jeder Phase der Entwicklung; das kleine Glück: Erfahrungen des Staunens und der Dankbarkeit</p>

## 6 Im Glauben unterwegs

10

- Die Bedeutung von Glauben im Lebensvollzug des Menschen erkennen
- Sich mit der Frage nach Gott auseinandersetzen und sich der Kraft aus dem Glauben bewusst werden
- Das Gebet als Sprache des Glaubens kennenlernen und fähig werden, mit alten, kranken und sterbenden Menschen zu beten

6.1	Die Vielfalt des Glaubens	<p>Welche Bedeutung hat Glaube im Lebensvollzug jedes Menschen? (Glaube und Vertrauen als existenzielle Erfahrung)</p> <p>Erfahrungen mit Glauben in der Lebensgeschichte von Menschen: Glaubensvorstellungen, Glaubenserfahrungen, Glaubensentwicklungen; Prägung der Gottesbilder durch Erziehung und Erlebnisse</p>
-----	---------------------------	--

---

### Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III

#### ENTWURF

Schulart: Berufsfachschule für Altenpflege

Ausbildungsberuf:

Fach: Katholische Religionslehre

Stand: 24.05.94/gue

151

L - 94/2621



- 6.2 Wege mit Gott
- Die Bedeutung des Glaubens an Gott (z.B. Gen 12,1ff)  
 Schwierigkeiten mit dem Glauben: Widerstände und Anfragen – Schwierigkeiten, von Gott zu reden: Wen meine ich, wenn ich von "Gott" rede? (Bilder, Texte entwerfen lassen)  
 Gott schuf den Menschen  
 Gott wurde Mensch  
 Gott im Menschen  
 Gott als Kraft meines Lebens entdecken (z.B. Lk 10,38ff; Psalmen)
- 6.3 Sprache des Glaubens
- Eigene Gebetserfahrungen  
 Schwierigkeiten des Betens: Was nützt es? "Beten ersetzt nicht das Handeln – Handeln nicht das Beten"  
 Formen des Gebets: Anbetung, Dank, Lob, Klage, Bitte, Lied, Meditation, geformtes und freies Gebet, Gemeinschaftsgebet, liturgisches Gebet, moderne Texte, Verfremdungen, Texttransformationen als praktische Übung  
 Andere Ausdrucksformen: Wort – Klang – Stille – Gestik – Bild  
 Voraussetzungen für das Gebet: Offenwerden, Sammlung, Stille, Wachsein, Staunen, Nachsinnen, Sensibilität für Gottes Führung im Alltag  
 Gebet als Lebenshilfe: Gott läßt uns nicht im Stich  
 Handreichungen: Gebetsbeispiele (Textsammlung mit Schülern erstellen als Hilfen zum Beten mit alten, kranken, sterbenden Menschen – sozusagen für die "Schürzentasche")

---

**Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III**
**ENTWURF**
**Schulart:** Berufsfachschule für Altenpflege

**Ausbildungsberuf:**
**Fach:** Katholische Religionslehre

**Stand:** 24.05.94/gue

152

L - 94/2621

**Jahresthema: Verantwortung****7 Verantwortung für mich und andere**

15

- Verantwortung in ihrer personalen und sozialen Dimension erkennen
- Verantwortung gegenüber sich und anderen als Prinzip menschlichen Lebens begreifen
- Den Zusammenhang von Verantwortung und Schuld erkennen und die biblische Zusage der Vergebung als Chance zum Neuanfang verstehen

## 7.1 Das Problem mit der Verantwortung

Wo will oder muß ich Verantwortung übernehmen?

– Ich als Person (für mich)

– Im Team

– In der Institution

Entscheidungen; Vertrauen als Voraussetzung; "Cash-Mentalität" – Ich mache nur das, was mir auch bezahlt wird.

Wieviel kann ich mir zumuten? – Frage nach Belastbarkeit und Motivation

## 7.2 Verantwortung lernen

Was hilft mir dabei? Was brauche ich, um Verantwortung zu übernehmen?

Eigen- und Fremdverantwortung: an der Grenze zwischen Solidarität und Aufopferung; Freiheit und Zwänge

Hilfe zur Selbsthilfe

Eintreten für ..., sich bekennen zu ... (Anwalt sein für andere)

## 7.3 Verantwortung tragen

Gelingen und Scheitern: Wohin kann es führen? – Fehler, Versagen, Panne; perfekt sein wollen; Gelingen und Scheitern im persönlichen und sozialen Bereich – im Umgang mit Lebewesen und Dingen

Gewissen

Schuldig werden – Vergebung finden: Schuld, die einen nicht zur Ruhe kommen läßt, Umgang mit Schuld, Annahme von Schuld

Biblisches Sprechen von Schuld und Vergebung (Lk 15,11ff; Joh 8,1ff; Jona)

Kirchliche Formen von Vergebung und Versöhnung: Buße, Beichte, Bußfeier, Abendmahl, Eucharistie

Vgl. Lehrpläne Alten- und Krankenpflege mit Übungen, Berufs- und Rechtskunde und Gerontologie

**Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III****ENTWURF****Schulart:** Berufsfachschule für Altenpflege**Ausbildungsberuf:****Fach:** Katholische Religionslehre**Stand:** 24.05.94/gue

153

L - 94/2621

## 8 Verantwortung in Grenzbereichen

15

- Erkennen, daß Nähe Chancen und Gefahren in sich birgt
- Begreifen, daß gerade an Grenzen des Zusammenlebens eine besondere Verantwortung erwächst
- Konflikte und ihre Bedeutung erkennen und lernen, mit Konflikten unzugehen

## 8.1 Was heißt hier "Würde achten"?

Distanz und Nähe: Zuwendung und Achtung; Fähigkeit zur Liebe, Aggression und Gewalt, erlebte und gelebte Sexualität  
 Ekel und Abscheu (und andere Schutzmechanismen)  
 Ehrfurcht: Beistand für Sterbende und Umgang mit Verstorbenen; Umgang mit der Wahrheit; Formen der Sterbehilfe;  
 Organspende: Den Körper nach dem Tode der Anatomie vermachen – wie erleben sich Menschen in dieser Situation, und wie gehen Pflegende damit um?  
 Vgl. Lehrpläne Gesundheitslehre, Krankheitslehre, Arzneimittellehre, Psychiatrie, Gerontologie, Alten- und Krankenpflege mit Übungen und Berufs- und Rechtskunde

## 8.2 Mit Konflikten leben

Zwänge aushalten und seine eigene Substanz retten: Reflexion und Gemeinschaftserfahrungen; Konflikte im Gespräch hilfreich austragen  
 Bedeutung von Konflikten: Chancen und Gefahren; innere und äußere Konflikte; Ursachen; Formen  
 Konfliktbewältigung: Bedingungen und Voraussetzungen, unterschiedliche Konfliktlösungsversuche: destruktive und konstruktive Lösungsversuche (Rollen) spielerisch erarbeiten, z.B. "Wie lerne ich richtig streiten?"  
 Supervision und andere Entlastungsstrategien  
 Vgl. Lehrpläne Deutsch, Gesundheitslehre/Krankheitslehre/Arzneimittellehre/Psychiatrie und Berufs- und Rechtskunde

## 8.3 Anspruch und Zusage des Evangeliums

Verhalten Jesu als Beispiel: Offenheit; unbefangene Zuwendung (Lk 7,36-50), Vergebung; Liebe zu sich und zum Nächsten (Lk 10,25ff); keine Vorurteile; keine Projektionen; keine Scheu vor Konflikten  
 Vgl. Mt 5-7

## Landesinstitut für Erziehung und Unterricht – Abteilung III

## ENTWURF

Schulart: Berufsfachschule für Altenpflege

Ausbildungsberuf:

Fach: Katholische Religionslehre

Stand: 24.05.94/gue

# DIAKONIE IM UNTERRICHT

-Schülerheft-

C Klasse 11-13



## DEM MENSCHSEIN AUF DER SPUR

Herausgegeben vom Diakonischen Werk der EKD

ISSN 0178-8655

Staffenbergstraße 76 7000 Stuttgart 1 Redaktion: Dr. Klaus-Jürgen Wrage



# Was ist der Mensch?

Wenn die Frage so abstrakt und grundsätzlich gestellt wird, dann traut man allenfalls Philosophen und großen Denkern zu, eine Antwort darauf zu geben. Die bestimmenden Traditionen in der bewußten Lehre vom Menschen im Abendland entstammen der altgriechischen Philosophie, daher auch der Name dieser Disziplin: Anthropologie, Rede vom Menschen. Was macht den Menschen aus? Die Antworten der großen Philosophen entpuppen sich rückschauend immer als wichtige Bausteine neuer Erkenntnis, aber stets nur als Teilantworten. Platon sah den Menschen als Lebewesen, welches über die Sprache verfügt. Für Platon waren Sprache und Denken eine Art Abglanz der absoluten Wahrheit, eine Annäherungsmöglichkeit an das höchste Gut. Die Worte sind Abbilder, Schatten des Wesens der Dinge, das sie aussagen wollen. Platon setzte auf den Geist, der das Ideal der Wahrheit anstrebt, wenn auch nicht völlig erreichen kann. Aristoteles hingegen sah die Dinge eher pragmatisch. Die Wahrheit stellt sich erst im sachgemäßen Umgang mit den Dingen heraus. War für Platon z. B. jedes Kleidungsstück Bild eines Urbildes, wie ein solches Bekleidungsstück zu sein habe, so entsprang sein Wesen nach Aristoteles in erster Linie dem richtigen Umgang des Handwerkers mit dem Material beim Weben und Nähen. Erst diese Technik macht aus Fäden schließlich beispielsweise einen Umhang oder einen Mantel.

Diese zwei Grundmöglichkeiten, die Wahrheit zu finden, bestimmen in immer neuen Variationen den Versuch, Antwort auf die Frage zu finden, was der Mensch sei. Gilt es, einem Idealbild nachzueifern, um wirkliches Menschsein zu erreichen? Dann werden einem Vorstellungen und Bilder vorgeführt, denen man entsprechen soll. Oder muß jeder Mensch durch Erprobung herausfinden, was seine wahre Bestimmung ist? Dann gilt es, das eigene

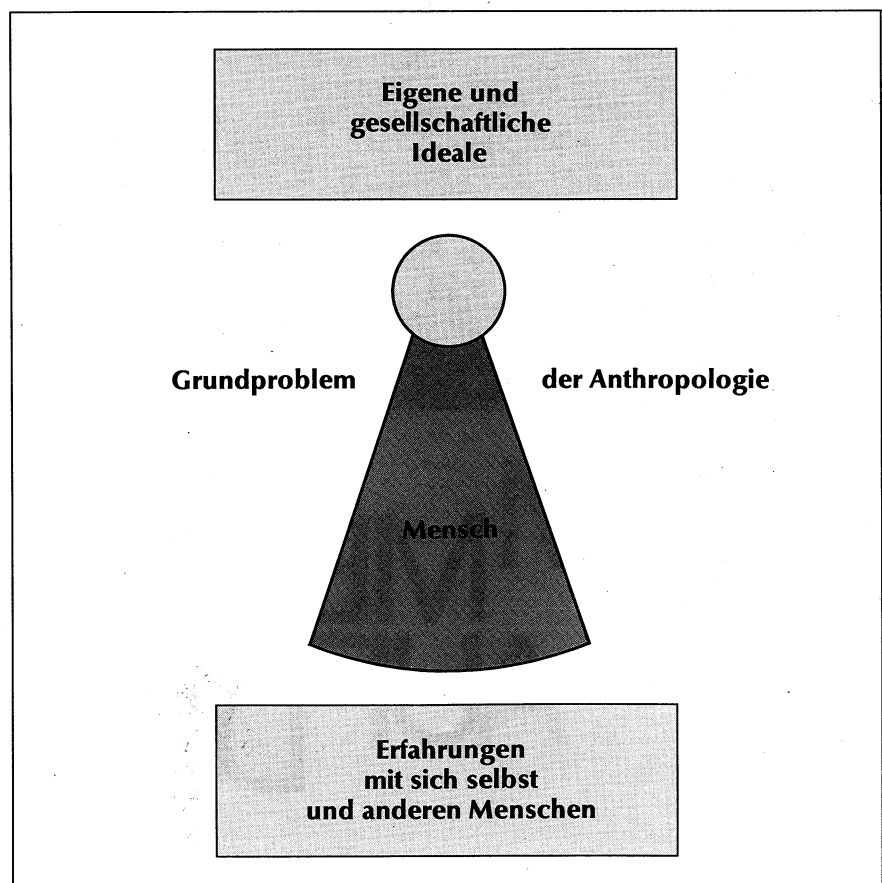
Suchen zu forcieren und das Erlebte daraufhin auszuwerten, was einem am ehesten entspricht.

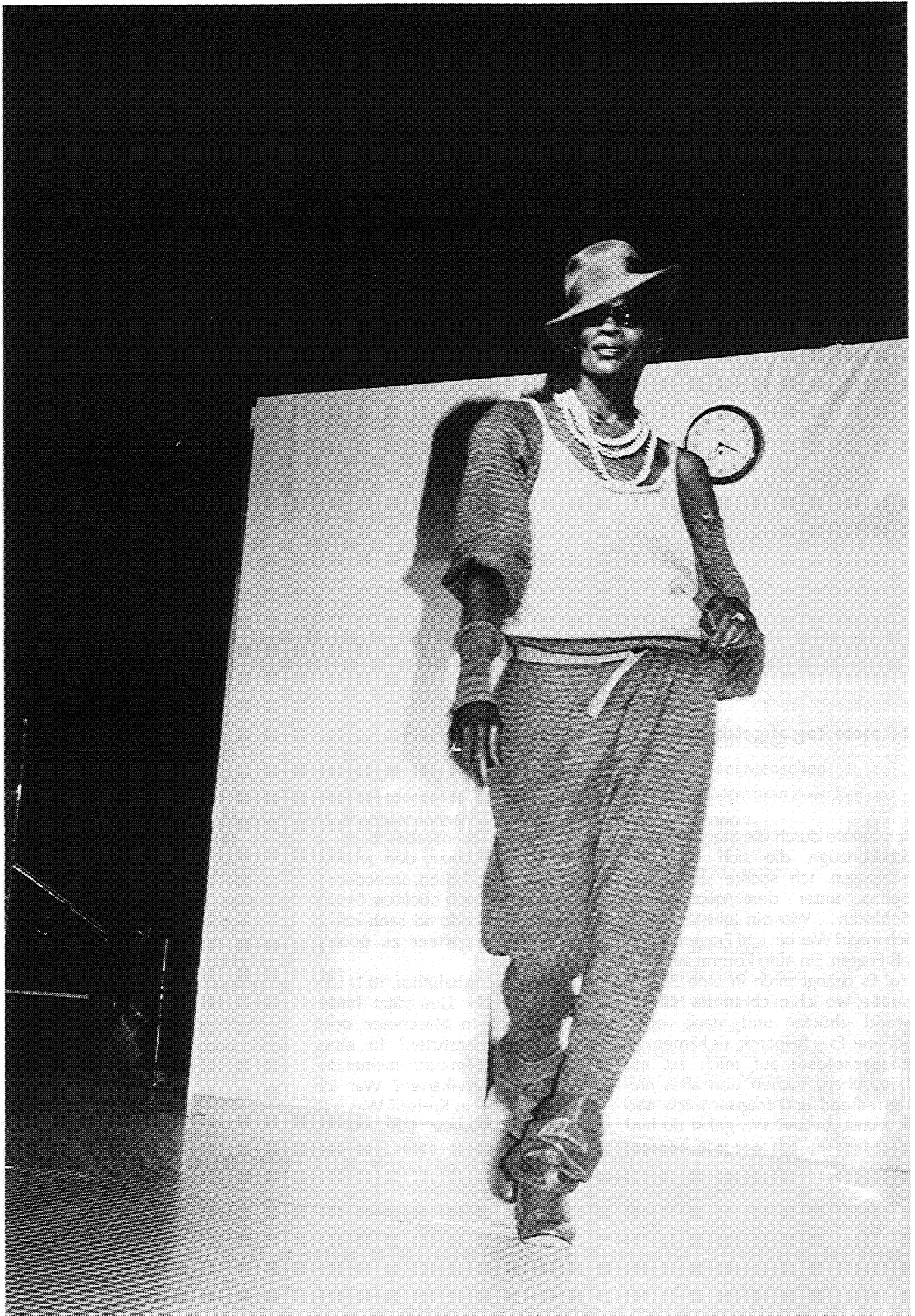
Es wäre sicherlich falsch, beide Richtungen bei der Suche nach dem wahren Menschen gegeneinander auszuspielen. Erst in der Auseinandersetzung mit den Idealen und den eigenen Erfahrungen kommt man zu Antworten für sich selbst. Dabei spielen naturgemäß auch die anderen Antwortmöglichkeiten, die in der eigenen Umgebung vertreten werden und die eigene Kultur bestimmen, eine große Rolle für die eigene Entscheidung, welchen Weg man gehen wird.

Wer bin ich? Wie sehe ich mich selbst? Wer möchte ich sein? Nach welchem Bild richte ich mich aus? Wenn ich mit mir selbst zufrieden bin, möchte ich auf einem Laufsteg meinen Weg machen, daß alle mich

sehen. Manchmal sehe ich überhaupt nicht, wo mein Weg hinführt, ich fühle mich wie im Nebel oder gar in einer Sackgasse, die vor einer Mauer endet. Welchen Beruf soll ich ergreifen? Welches ist der richtige Partner für mich? In welcher Form möchte ich meinen Alltag leben? Wie gestalte ich meine Freizeit für mich sinnvoll?

Versuchen Sie, in einem Gruppengespräch persönliche Antworten auf diese Fragen zu finden. Bemühen Sie sich darum, die Ursachen und Gründe für die jeweiligen Entscheidungen auch der anderen zu erfahren, wobei Sie bedenken sollten, daß es nicht darum geht, die Bilder der anderen von sich selbst in Frage zu stellen, sondern sie besser zu verstehen.







## Ist mein Zug abgefahren?

Ich rannte durch die Stadt. Endlose Straßenzüge, die sich über mir schlossen. Ich suchte dort mein Selbst unter den qualmenden Schloten... Wer bin ich? Wo finde ich mich? Was bin ich? Fragen, nichts als Fragen. Ein Auto kommt auf mich zu. Es drängt mich in eine Seitenstraße, wo ich mich an die Häuserwand drücke und nach oben schaue. Es scheint mir, als kämen die Häuserkolosse auf mich zu, mit hämischem Lachen und alles niederreißend und fragten mich: Wo kommst du her? Wo gehst du hin? Wer bist du? Ich war wie benommen.

Ich fragte mich, wer ich wäre und wußte es nicht angesichts der Wolkenkratzer. Ich suchte mich zu Hause, im Betrieb, auf dem Land, schließlich in der Kirche... Aber ich fand mich nicht. Es war zum Ver-

zweifeln. Ich stieß meinen Kopf an den Steinkanten der Stadt, und ich paßte nicht durch die Türen der Häuserblöcke. Die Fronten erdrückten mich. Der Himmel war nicht zu sehen. Die Wolkenkratzer lagen in trügerischem Glanze, den schwarzen Schloten zu Füßen, unter denen die Menschen sich bückten. Es war grausam. Schwindelnd sank ich in dem steinernen Meer zu Boden.

München, Hauptbahnhof, 10.11 Uhr – Wo war ich? Geschützt hinter Betonmauern, in Maschinen oder unter den Kriegstoten? In einer Pistole, einem Film oder in einer der städtischen Karteikarten? War ich ein Auto oder ein Kreisel? Was war ich? Ich war mehr. Ich war im Moment, ich war mein Tun und Leben von einst, war mein Ziel von später. Ich war ein armes Ding. Ich strebte auseinander, das Jetzt, das Einst, das Morgen, und ich war zerrissen. Was war ich? Jetzt, einst oder morgen? In welchem Zug saß ich, oder hatte ich mich noch gar nicht gesetzt? War ich gerade eingestie-

gen? Oder fuhr der Zug noch gar nicht? Oh, es war qualvoll. Fuhr ich 1. Klasse oder nur im Gepäckwagen? Saß ich nicht vielleicht in der Lokomotive? Oder gar im Bremserhaus? Oder doch nur als Gast in einem Waggon? Ich sollte Bahnarbeiter werden und fahren wegen dem Morgen, meine Freunde mitnehmen wegen dem Gestern und mich wegen heute. Dann wären heute und gestern eins und das Morgen gemeinsam, und alles käme zusammen. Gestern und morgen führen dann bei heute mit. Ich war gestern, heute und morgen. Ich war ich. Ich fuhr heute mit Gestern nach Morgen.

Können Sie sich vorstellen, welche konkreten Fragen den Studenten umtrieben, der diese autobiographische Skizze zu Papier brachte? Welche Antworten auf die Frage nach dem eigenen Sinn versucht er sich selbst zu geben?



### Was du von mir wissen sollst

*Eigentlich bin ich eher scheu;  
wenn du nicht nach mir fragst,  
hätte ich nie gewagt zu stören.  
Aber es gibt da etwas in mir,  
das sagt, es wäre schade gewesen,  
diesen Blick nicht bei dir  
zu verweilen,  
deinen Lippen nachhorchend,  
wie sie Worte formen von dir.  
Du kommst, du bist da,  
wenn es sich fügt, treffen wir uns.  
Deine Stimme zu hören,  
klingt vertraut,  
deine Sätze sind Gedanken von dir  
und von mir,*

*ein Hauch von Seele  
zwischen zwei Menschen  
zitternd als Membran zwischen uns –  
Kommunikation.  
Rollen fallen ab  
es werden Menschen;  
Bogen an Bogen  
spannt sich die Brücke,  
tastend und wagend  
setzen wir einen Schritt  
vor den anderen,  
malen ein Bild,  
welches Platz hat für zwei  
eigenständige Menschen,  
einander entdeckend.*

Welche eigenen Empfindungen und Erfahrungen fallen Ihnen ein, wenn Sie dieses Gedicht lesen? Was empfinden Sie bei dem Photo? Vergleichen Sie das unterschiedliche Lebensgefühl, welches sich in den Texten und Photos auf S. 4 und 5 ausdrückt.



## Bin ich eine Attrappe?

### Aufzeichnungen eines Studenten

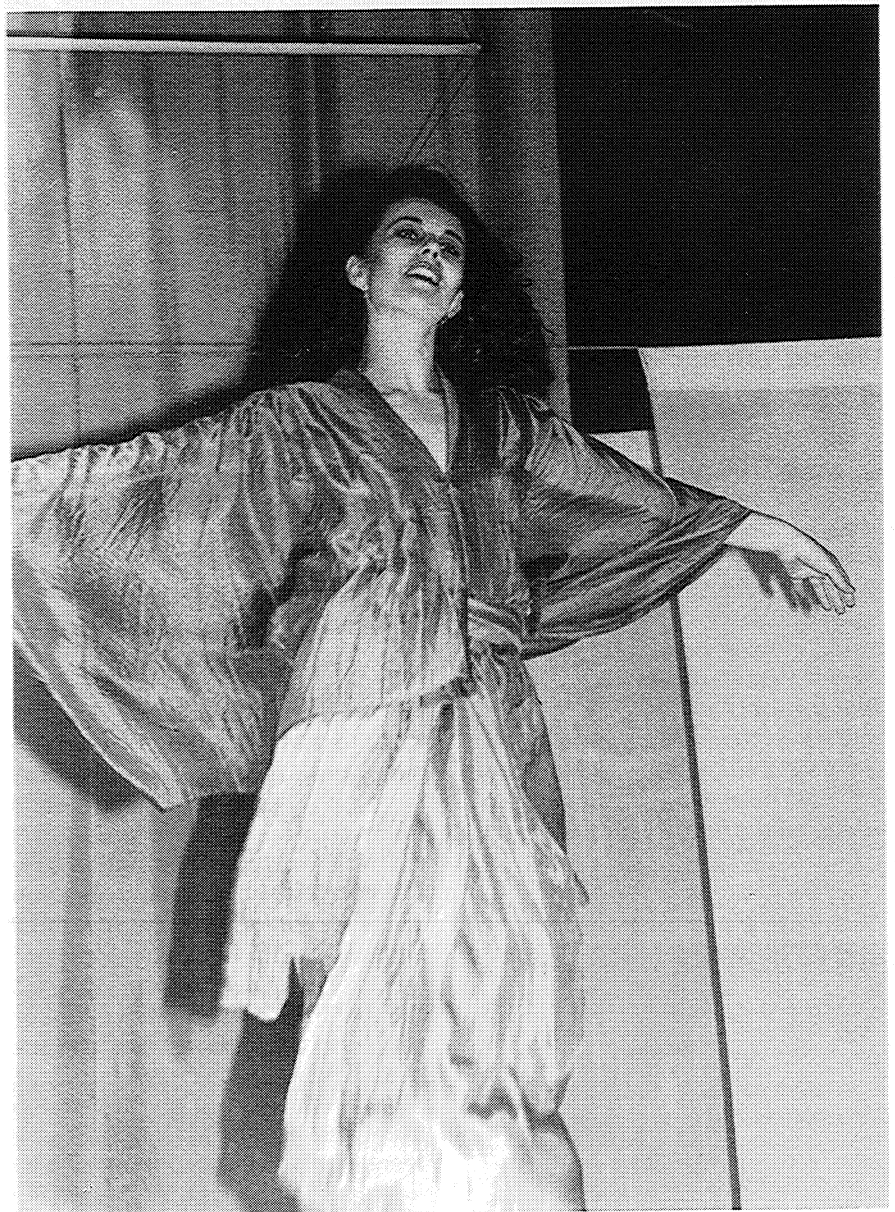
*Meine Geschichte spielt in dem Land, wo man nicht dankt, wenn man etwas bekommen hat, wo man das Essen wegschiebt, wenn man seiner überdrüssig ist und wo man nicht die Gerechtigkeit liebt, sondern nur sich selbst.*

Schwarze Nacht lag über dem Wohnviertel am Friedhofsweg. M. ging aus dem kleinen, modernen, austauschbaren Einzelzimmer mit Waschgelegenheit, voll möbliert – Kostenpunkt übrigens DM 235,- pro Monat, kalt – hinaus in die schwarze Nacht. Hinter den gelben Gardinen saßen die dunklen, sich schattenhaft erahnen lassenden Bewohner, jeweils von grellen Lampen ihres Schreibtisches beleuchtet. Auch in M.s Appartement war das Licht angeschaltet, und der Betrachter konnte meinen, M. säße am Schreibtisch. So betrachtete M. sich selbst. Zumindest hätte man sagen können, er betrachte sich selbst. Angeregt von dieser äußeren Vorstellung ging er in sich. Feiner Regen schlug ihm entgegen. Der Regen, der ihn betraf und selbst traf. Sein Blick wanderte zu der leeren Pförtnerloge, ebenfalls grell und gelb beleuchtet, mit Holz umrahmt, hinter Glastüren, zu der mit Blattgewächsen verkleideten Empfangshalle. Der Anblick kam M. vor wie damals in Schweden die Kioske in einem holzverkleideten Luxusdampfer. Fröhliche Menschen in der Clubklasse. Nur hier waren keine Menschen, dort war pulsierendes Leben gewesen, Gedränge und Ausgelassenheit. Und trotzdem kamen ihm beide Situationen ähnlich vor, auswechselbar. Den Mantelkragen hochgeschlagen, stand M. vor dem Bild seines Zimmers. Der Stockschirm entfaltete sich über ihm. Wie Kommissar X, der den Schatten seines Opfers hinter einer Hausecke entdeckt hat, legte er seinen Revolver an. Auf wen eigentlich?

Die Unruhe hatte ihn noch einmal hinausgetrieben. In sich selbst unzufrieden, hätte er aus seiner Haut fahren wollen. Nach einem langen und äußerlich amüsanten Abend hatten sich seine Kolleginnen längst verabschiedet. War er ihnen gleichgültig gewesen, oder war er keiner von ihnen nahegekommen, weil sie eben doch nicht zu ihm paßten? Dabei hatte er sich an diesem Abend doch wieder bemüht, sich attraktiv und lebensfroh zu geben. Dann zog er doch die Pistole, gegen sich. Er konnte den Schuß nicht vollenden. War denn alles gleich? Das Gesicht, welches nicht hinter dem Fenster war und doch dazusein schien, war nicht er selbst. Es war leer, austauschbar. Es war eine Attrappe, ein Bild. Und was war mit diesem Abend gewesen? Was mit all

den anderen Tagen und Abenden? Gegen wen richteten sich die Mordpläne, die M. vor das eigene Fenster trieben? – Gegen sich selbst, gegen einen zweiten, oder war er vielleicht beides?

Überlegen Sie, warum sich Menschen fremdbestimmt oder als Marionette vorkommen. Können Sie sich vorstellen, was in der nebenstehenden Geschichte in dem Studenten das Gefühl der Leere aufkommen läßt und die Ursache seines Selbsthasses sein könnte?



## **Rollenzwänge als Einengung – Geborgenheit in der eigenen Rolle**

Spiele ich denn nur eine Rolle? Bin ich nur ein kleines, unbedeutendes Rädchen in einem anonymen Getriebe? In solchen oder ähnlichen Fragen drückt sich meist die gefühlsmäßige Ablehnung gegen den Zwang vorgegebener Rollen aus. Rollen erscheinen als Bedrohung der menschlichen Individualität, seines Selbstwertgefühls und damit letztlich seines Sinnes. Es widerstrebt jedem selbständigen Menschen, nur eine Rolle zu spielen. Diese Vorstellung vermittelt ihm das Gefühl der Austauschbarkeit und damit der eigenen Wertlosigkeit. Die Rolle als Gegensatzbegriff zur sich frei entwickelnden Einzelpersonlichkeit bekommt dabei ein absolut negatives Gesicht. Wenn man so denkt, dann erscheint es einem so, als ob die gesamte Umwelt, in der man lebt, einen ständig in solche Zwänge hineindrängen wolle: Die Eltern richten bestimmte Erwartungen an ihre Kinder. In der Schule werden in den unterschiedlichen Fächern vorgegebene Leistungen erwartet. Der Beruf zwingt einen dazu, sich nach vorgegebenen Vorstellungen zu verhalten und sich in sie einzuordnen. Manchmal scheint es so, als ob alle Muster des künftigen Lebens immer schon festlägen: Arbeit, Familienleben, Freizeitverhalten – alle Bereiche unseres Lebens unterliegen gewissen allgemeinen Erwartungen, die das Gefühl vermitteln, der einzelne Mensch könne über seine eigene Zukunft und die Gestaltung seines künftigen Lebens nicht mehr frei entscheiden.

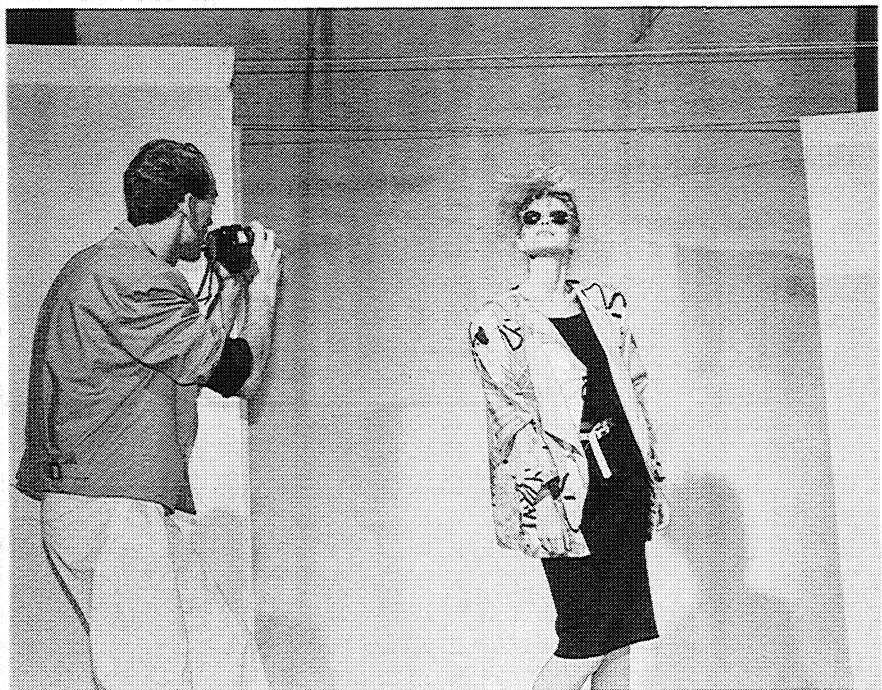
### **Rollen vermitteln Geborgenheit**

Aber gerade wenn ich danach frage, wo der Sinn meines Lebens und meine Entfaltungsmöglichkeiten liegen, dann frage ich auch: Wo ist mein Platz in der Gesellschaft? Gäbe

es keine Rollen, würde fast jede Lebenssituation zu einem unberechenbaren Risiko. Die Menschen wüßten dann nicht, wie sie zueinander stehen und wie sie sich zueinander verhalten sollten. Es müßte jeden Tag beispielsweise neu erstritten werden, was man in einer Schulklasse an einem Vormittag eigentlich macht, käme man nie zu irgendwelchen Ergebnissen und gemeinsamer Arbeit. Ähnliches gilt für das Leben am Arbeitsplatz oder in der Familie. Unser Alltag lebt davon, daß gewisse Grundgegebenheiten in Rollen festgelegt sind: Verkäufer, Straßenbahnschaffner oder Polizisten erkennen wir an ihrem jeweiligen Verhalten, und jeder von ihnen übt ganz bestimmte Funktionen aus, von denen man sicher sein kann, daß sie unabhängig von der jeweiligen Person geschehen. Wenn ein Verkehrspolizist auf der Mitte einer Kreuzung steht, dann kann ich, abgesehen von einem extremen Sonderfall, in der Regel davon ausgehen, daß er den Verkehr regelt und nicht beispielsweise dort Zeitungen verkauft. Rollen sorgen für die Wiedererkennbarkeit des Alltags. Das Rollenspiel zwischen Käufer und Verkäufer ist beispielsweise immer ähnlich. Rollenspiele zwischen Menschen sind Wechselspiele, die den gesellschaftlichen Umgang miteinander regeln, zum Beispiel in der Familie, in der Schule oder im Betrieb. Rollenspiele bein-

halten immer wechselseitige Pflichten und Rechte. Aber jede Rolle ist in sich auch gestaltbar und veränderbar: So liegt zwischen dem Muster Schüler und dem aufsässigen Störer eine große Bandbreite individueller Gestaltung. Eine Rolle zu spielen, heißt keineswegs, auf einen Typ festgelegt zu sein. Rollen eröffnen Freiräume: Der Mensch spielt im Alltag nicht nur eine Rolle, sondern mehrere gleichzeitig. Beruflich ist Frau Y. Sachbearbeiterin in ihrem Betrieb, für ihre Kinder ist sie die Mutter, für ihren Mann die Partnerin, in der Freizeit bedeutet sie für ihren Sportverein die zweitbeste Tennisspielerin, für die eigenen Eltern bleibt sie immer die jüngste Tochter. Jeder Mensch verfügt über ein solches Bündel von Rollen, die er abwechselnd und gleichzeitig ausfüllt. Wie er sie ausfüllt, ist seine Sache. Indem ich weiß, daß ich im Alltag verschiedene Rollen ausübe, kann ich gleichzeitig Distanz zu diesen einzelnen Rollen nehmen. Das vermittelt einen Freiraum.

Rollen engen nicht nur ein, sie helfen auch zum Leben, weil sie uns für die verschiedenen Beziehungen, in denen wir unseren Alltag zu gestalten haben Grundmuster an die Hand geben. Der rasche Wechsel von unterschiedlichen Situationen und Begegnungen wäre ohne die vorgegebenen Rollenangebote gar nicht zu bewältigen.



## Die Dialektik der Rolle

Solche Unersetzlichkeit des einzelnen ist allerdings in der abendländischen Tradition nicht unwandelbar und gleichförmig verstanden worden. Worin gründet sie sich? Warum soll der einzelne etwas anderes sein als ein gegebenenfalls ersetzbares Ding? Was bedeutet es, daß er im neuzeitlichen Sinne des Wortes „Person“ sei, deren Identität nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann? Es gibt, vereinfacht aber nicht verflacht geredet, zwei Möglichkeiten einer Begründung des Personseins: die religiöse metaphysische, die aus der Beziehung des Menschen zu Gott entwickelt wird, die den Menschen also als „Seele“ in einem nicht psychologischen Sinne versteht, und die nachreligiöse, neuzeitliche aus der Leistung des Menschen, bei der Identität im sich ins Werk setzenden Handeln entsteht. Man kann sich den Bruch zwischen den Etappen des Horizontes der Metaphysik und dem der Leistung klarmachen, indem man der alten Vorstellung vom *theatrum mundi*, dem großen Welttheater, wie Calderon und noch Hofmannsthal es dargestellt haben, nachgeht. Gott, der Leiter des Weltspiels, verteilt die Rollen und läßt den Bettler Bettler und den König König sein, gibt den Faust in die

Hände des Mephisto wie einst Hiob in die Gewalt Satans. Diese Rollenverteilung und entsprechend die Rollenhaftigkeit des menschlichen Lebens wird aber keineswegs als Degradierung des einzelnen verstanden. Im Gegenteil, das Spiel der Welt hat gerade darin seinen Glanz und seine Tiefe, daß es Spiel und Selbstoffenbarung Gottes, *theatrum Dei*, ist. Gerade in seinem Rollenspiel ist der einzelne unersetzlich; obwohl er statt dieser auch eine andere Rolle bekommen haben könnte, ist er nun in dieser engagiert, unablösbar. Jede Reflexion auf eine Fehlbesetzung von seiten des Spielleiters verbietet sich von selbst. Niemand kann sich hinter seine Rolle zurückziehen, niemand kann die im Welttheater vorgebundene Maske abstreifen. Das Rollenengagement erlaubt, weltlich gesehen, auf der Bühne keine Distanzierung. Dennoch wird dem einzelnen im Rahmen dieser Vorstellung eine Distanz zur Rolle zugebilligt – aber eine, die nur bei Gott, dem Spielleiter, gilt und die bei ihm aufbewahrt und verborgen zugleich ist. Das Ich hinter der Rolle erscheint irdisch nicht – und es braucht nicht zu erscheinen; Gott, der die Rollen allein verteilt, weiß, daß zwischen Rolle und Ich zu unterscheiden ist. Innerweltlich, empirisch geht das Ich in seinen Rollen auf; im Gedächtnis Gottes aber bleibt bewahrt das intelligible Ich. Nur hinsichtlich dieses unveräußerlichen Kerns – traditionell christlich geredet: nur hinsichtlich der „Seele“ – ist der ein-

zelne unersetzlich. Gott beurteilt ihn nicht nach der Art eines unweisenden, ungebildeten Zuschauers, je nachdem, welche Rolle er spielt; weder der soziale noch auch der moralische Status der Rolle gibt den Ausschlag, denn Gott, der Spielleiter, fragt nur rollenimmanent, ob der einzelne die Möglichkeit der Rolle ausgespielt oder vertan habe. Er fragt nur danach, wie sich die Seele im Gewande der jeweiligen Rolle hält und bewährt.

Das bedeutet für unsern Zusammenhang der Frage nach dem unersetzlichen einzelnen, daß die Unersetzlichkeit des Menschen sich nicht irdisch verrechnen läßt in der Weise einer psychologisch aufweisbaren, lebensmäßig fixierten Einmaligkeit. Ist die Identität im Himmel, so läßt sich irdische Nichtidentität in Kauf nehmen. Es entsteht eine Dialektik der Rolle, ein Widerspruch von Distanz und Engagement im Rollenspiel. Sosehr der Rollenspieler engagiert ist in sein Spiel, so bleibt ihm doch Distanz im Wissen, daß diese jetzt zugeteilte Rolle ihn nicht vollständig ausdrückt. Diese Dialektik der Rolle enthält in sich eine differenziertere Antwort auf die eingangs gestellte Frage nach dem unersetzlichen Menschen – eine Antwort, die uns noch beschäftigen wird. Als Rollenspieler im Theater Gottes bin ich jeweils beides: unersetzlich, aber vertretbar.

Die metaphysisch begründete Unersetzlichkeit der einzelnen Seele aber wird im Verlauf sich ausbreitender Säkularisierung weltlich umgesetzt in bestimmte Leistungen oder bestimmte Lebensvollzüge, in denen sich der einzelne zu einem unersetzlichen macht. Der Mensch entdeckt sich selber als wesentlich Leistenden, und dieser Horizont des Sich-Herstellens, Sich-Leistens, Sich-Ausdrückens im Werk verschlingt den früheren metaphysischen. Nun erst, im Rahmen der neuzeitlichen Entdeckung des Individuums, bekommen die geleistete Arbeit, die vollbrachte Leistung und das fertige Werk den Rang und die Würde, die in den früheren Vorstellungen der Beziehung des Spielleiters zu den Schauspielern zukam. Der Mensch gewinnt seine Identität nicht mehr aus der Relation zu Gott allein, die einst Grund genug war für die Unersetzlichkeit des einzelnen qua





Seele, er leistet vielmehr sich selber, er macht sich zu einem Unersetzlichen.

Die neue, in der Arbeit vollzogene Selbstgründung kann im Symbol vom theatrum mundi keinen Anhalt mehr finden. Die Vertretung einer Rolle wird als Verdinglichung empfunden, ja der in neuer erarbeiteter Unersetzlichkeit Lebende muß das ältere Symbol als bedrohliches Schreckbild abwerten. Charakteristisch für den Übergang ist Shakespeares Jaques in „Wie es euch gefällt“, der aus größter Distanz die Rollenhaftigkeit allen Geschehens beurteilt.

„Die ganze Welt ist Bühne  
Und alle Frau'n und Männer bloße  
Spieler.  
Sie treten auf und gehen wieder ab,  
Sein Leben lang spielt einer manche  
Rollen  
Durch sieben Akte hin...“ (II, 7)

Dem Spiel im theatrum mundi ist sein Ernst abhanden gekommen, es wird skeptisch durchschaut und kann nun ironisch reflektiert werden. Rollenspiel bedeutet nun die vollständige Ersetzbarkeit des Menschen. Was aber bei Shakespeare noch in skeptischer Reflexion zwischen Sinn und Sinnlosigkeit unentschieden bleibt, das verfällt zunehmend, wird Schicksals- und schließlich Sinnlosigkeitssymbol par excellence. Aus der skeptischen Distanz wird Verachtung gegen den Spielleiter. In dem frühromantischen Roman „Die Nachtwachen von Bonaventura“ erscheint Gott als der

unfähige Regisseur, der auf einer Schmierbühne mit Provinzschau-  
spielern sein geistloses Stück inszeniert. „Rolle“ wird nun Ausdruck für  
gleichgültige Austauschbarkeit und wandert ab in den Untergrund von  
Skepsis, Langeweile und Nihilismus, der das bürgerlich-idealistische  
Denken von seinen Anfängen an  
unterströmt hat. War zuvor „Rolle“  
dialektisch verstanden im Gegen-  
einander von weltlichem Engage-  
ment und gleichzeitiger, beim Spiel-  
leiter verborgener Distanz, so wird  
sie nunmehr eindeutig und nur in  
einer Richtung interpretierbar. Der  
ihr innewohnende Charakter der  
Stellvertretung verschwindet –  
„Rolle“ wird zum Symbol des Ersetz-  
baren. Nicht mehr, daß sie „verlie-  
hen“ ist, sondern daß sie den Men-  
schen als austauschbaren erweist, ist  
nun entscheidend.

Denn wo immer der einzelne sich  
einzigartig und unverwechselbar  
vorkommt, da wird er von der  
Gesellschaft eines Besseren belehrt:  
der Austauschbarkeit.

„Einst im Lenze meiner jungen Jahre  
Dacht auch ich, daß ich was ganz  
Besonderes bin. (Nicht wie jede  
beliebige Häuslerstochter mit mei-  
nem Aussehen und Talent und mei-  
nem Drang nach Höherem!)“<sup>4</sup>

Brecht nennt das Lied, das die Erfah-  
rung der Austauschbarkeit schildert,  
das von der großen Kapitulation.  
Der Anspruch der Einmaligkeit wird  
zurückgewiesen, die Trivialität des  
Allgemeinen triumphiert. Das ver-  
meintlich spontane Leben des ein-  
zelnen entlarvt sich als ein kompli-  
ziert mit andern verflochtenes, im  
wesentlichen vorgeformtes Rollen-  
spiel. Dem ganz besonderen An-  
spruch des einzelnen steht die  
Gesellschaft, die für jede mögliche  
Position Attribute und Verhaltens-  
weisen vorsieht, gegenüber. In der  
Auseinandersetzung mit dem „ganz  
besonderen“ einzelnen erweist sich  
die Gesellschaft als stärker, da der  
einzelne sich nicht ohne Schaden  
ihren Ansprüchen entziehen kann,  
ja sie weist ihm bestimmte vor-  
geformte Rollen zu, ehe denn er  
überhaupt merkt, wie sehr er, der  
einmalig Unersetzbare, ihr Gefan-  
gener ist. „Keinen Schritt können wir  
gehen, keinen Satz sprechen, ohne  
daß zwischen uns und die Welt ein  
Drittes träte, das uns an die Welt bin-  
det und diese beiden so konkreten  
Abstraktionen vermittelt: die Ge-

sellschaft.“<sup>5</sup> Die Gesellschaft erhebt  
Ansprüche an die Träger bestimmter  
Positionen, eben diese Ansprüche  
sind die sozialen Rollen<sup>6</sup>. Solche Rol-  
len sind dem Spieler vorgegeben  
und müssen von ihm gelernt wer-  
den, damit er sie beherrsche. Sie  
bestehen aus einem Komplex von  
Verhaltensweisen, die mit anderen  
Verhaltensweisen zu einem Ganzen  
zusammenspielen, also ein Teil, ein  
„part“ (wie Rolle im Englischen und  
Französischen heißt) sind. Sie sind  
schließlich qua Rolle vom Stand-  
punkt des Spielers keineswegs  
erschöpfend, er könnte immer auch  
noch andere Rollen spielen, und er  
ist nicht vollständig auf diese ihm  
jetzt vorgegebenen fixiert – anders  
als wir es im Rollenspiel des thea-  
trum mundi bemerkten, wo die  
Rolle entsprechend der statischen  
gesellschaftlichen Ordnung der vor-  
industriellen Zeit einerseits fixierter,  
andererseits aber mit mehr Erlaubnis  
zu Improvisationen verbunden  
war. Man hatte seine Rolle im allge-  
meinen lebenslänglich, während  
die heutige Mobilität den Rollen-  
wechsel begünstigt. Andererseits  
boten die damaligen Rollen, gespie-  
gelt etwa im Drama Calderons, eine  
größere Breite des Spielraums für  
den einzelnen. Er war zwar lebens-  
länglich zu einer bestimmten Rolle  
verurteilt, aber längst nicht so fest-  
gelegt wie in den meisten Rollen, die  
unsere Gesellschaft bietet und dik-  
tiert.

Der Prozeß der Vergesellschaftung  
des Menschen läuft mit zunehmen-  
der Beschleunigung ab, und diese  
Vergesellschaftung mit Rollenzwang  
und Rollenfixierung ist durchaus  
derart, daß sie dem einzelnen jeden  
Glauben, daß er „was ganz Beson-  
dres“ sei, nehmen könnte, wenn  
nicht eine diesen Glauben manipu-  
lierende allgegenwärtige Werbung  
dem Bewußtsein des einzelnen den  
Tatbestand der Austauschbarkeit  
erfolgreich verschleierte. Damit ver-  
wischt sich zugleich jene Dialektik  
der Rolle, die im älteren Gedanken  
des Rollenspiels aufbewahrt blieb,  
in dem Engagement und Distanz

Fortsetzung auf Seite 25

<sup>4</sup> Bertolt Brecht, Stücke, Bd. VII, 134

<sup>5</sup> Ralf Dahrendorf, Homo sociologicus,  
Ein Versuch zur Geschichte, Bedeu-  
tung und Kritik der sozialen Rolle, Köln  
1961, S. 10

<sup>6</sup> a. a. O., S. 22

## Menschsein in Beziehungen

Der Einzelmensch kann nicht erklärt werden ohne die Generationenfolge, in der er steht, und die gesellschaftlichen Beziehungen, welche sein Leben prägen. Menschsein definiert sich über Beziehungen. Diese menschheitliche Wahrheit kannten bereits die Schreiber des Alten Testaments.

„Darum wird ein Mann seinen Vater und seine Mutter verlassen und seinem Weibe anhängen, und sie werden sein ein Fleisch.“ (Genesis 2,24 Lutherübersetzung)  
„Deswegen verläßt ein Mann seinen Vater und seine Mutter und hängt an seiner Frau, und sie werden ein Fleisch.“ (Übersetzung von Claus Westermann)

Nach Meinung des alttestamentlichen Schreibers dieser zweiten Schöpfungsgeschichte (Genesis 4,4b–3,24) ist der Mensch erst in der gegengeschlechtlichen Beziehung vollständig. Der Mann verläßt Vater und Mutter als für das beginnende Leben wichtigste Bezugspersonen,

um mit einer Frau in eine für ihn lebensentscheidende Beziehung einzutreten. Obwohl bei dieser Bestimmung des Menschen zur gegengeschlechtlichen Zweisamkeit sicherlich auch an die Fortpflanzung des Menschengeschlechtes gedacht ist, steht dieser Gedanke in der biblischen Erzählung vom Anfang des Menschen nicht im Vordergrund. Die Hauptsache ist für den Erzähler dieser urmenschheitlichen Geschichte, daß Frau und Mann zueinander passen. Aus diesem Grunde machte er aus seiner Darstellung der Erschaffung des Menschen einen kleinen Roman von Irrweg und Erfolg.

Am Anfang war nichts auf der Erde. Die Kräuter des Feldes und das Gesträuch konnten nicht wachsen, weil es an Wasser fehlte. Der palästinensische Ackerbauer wußte nur zu gut, was Wasser für die gesamte Fruchtbarkeit bedeutet. Darum mußte Gott es erst regnen lassen und Wasser auf die Erde bringen, damit Leben gedeihen konnte. Auch

wenn jeder Mensch, und lebe er unter noch so primitiven Verhältnissen, den Traum von Größe und Unsterblichkeit in sich trägt, zeichnet dieser alte Erzähler den Menschen von Anfang an als sterbliches Wesen: Bildhaft genommen wird er von Gott aus dem Staub des Erdbodens geschaffen. Der Mensch bekommt Atem eingehaucht; denn solange der Mensch atmet, solange lebt er. Um ihn herum wird er durch die Natur ausreichend und prächtig versorgt wie in einem überflußreichen, wunderschönen Garten, der eigens für ihn angelegt ist. Doch was der Mensch empfindet, das spricht Gott aus: „Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei; ich will ihm eine Hilfe machen, die ihm entspricht.“ (Genesis 2,18 b und c nach Westermann) Der Mensch mag es noch so gut in einem Garten haben, allein ist er einsam und unvollständig. Deshalb kommt Gott auf eine Idee: er schafft die Tiere. Er führt sie dem Menschen zu, um zu sehen, ob sie vielleicht die Hilfe sind, die ihm entspricht. Der Mensch soll den Tieren Namen geben, damit Gott merkt, welches Tier zu ihm paßt. Doch dieser Versuch bleibt ohne Erfolg: Der Mensch findet keine Hilfe, die ihm entspricht. Der Partner des Menschen muß ihm nämlich ebenbürtig





sein; bildhaft gesprochen, muß er aus dem gleichen Material sein wie sein Gegenüber. Deshalb gibt Gott dem Menschen einen Partner, der aus einem Teil seiner selbst geschaffen wurde. Dieses Bild der Frau, die aus der Rippe des Urmenschen gemacht wurde, erklärt zugleich in einleuchtender Weise die gegenseitliche Anziehung. Jetzt endlich hat der Mensch seine Partnerin gefunden, und darin kommt die Erschaffung des Menschen zu ihrem eigentlichen Ende und Ziel. In der freudigen gegenseitigen Annahme von Mann und Frau erfüllt sich ihr Menschsein.

Lesen Sie dazu Genesis 2, 4b-9; 2, 18-24

Gut oder böse? Was verdirbt den Menschen? Wie findet er zum Guten? Das sind die Grundfragen, an

denen sich alles entscheidet. Ist der Mensch in seinem Kern gut, dann hat er es auch verhältnismäßig leicht, gut zu handeln, dann muß er nur seine Ursprünge wieder aufdecken, um gut zu werden. In seiner Vorstellung besitzt der Mensch viele Bilder von Vollkommenheit, aber kann er sie selbst wirklich erreichen? Oder ist der Mensch nur eine elende Fehlkonstruktion, aus der nie etwas Richtiges werden kann?

Sicher gibt es gute Gründe, eine optimistische wie pessimistische Sicht über den Menschen zu vertreten. Welcher Meinung würden Sie sich anschließen? Versuchen Sie, Ihre Sichtweise zu begründen. Können Sie sich ausmalen, welche Konsequenzen es hat, den Menschen von Grund auf als gut oder böse einzustufen?

Auf den ersten Blättern der Bibel, in der Urgeschichte (Genesis 1-11), wird in einer Mischung aus Feststellung, Kommentar und Erzählung der Versuch unternommen, zu zeigen, wie der Mensch wirklich ist. Denn im Gegenüber zu Gott zeigt der Mensch sein wahres Wesen. Dabei hängen nach jüdisch-christlicher Überzeugung die Gottesbeziehung des Menschen und seine mitmenschlichen, sozialen Bezüge untrennbar miteinander zusammen. Wenn die Beziehung zu den Mitmenschen gestört ist, dann spiegelt sich dies auch im Kontakt zu Gott und umgekehrt. Gleichzeitig kann man feststellen, daß in gestörten Verhältnissen des Menschen zu seiner sozialen Umwelt und zu Gott auch sein inneres Gleichgewicht verlorengegangen ist. Diesen komplizierten Vorgang versucht die Aneinanderreihung bildhafter Geschichten vom Anfang zu verdeutlichen. Nach Darlegung der sogenannten ersten Schöpfungserzählung hatte die Erschaffung des Menschen einen hohen Sinn: Er wurde nach dem Bilde Gottes geschaffen, ihm ähnlich, als Mann und Frau. Oft wurde darüber nachgedacht, ob die Ähnlichkeit des Menschen zu Gott in bestimmten Eigenschaften bestehen könne, z. B. in seiner Seele, im Gewissen, im Bewußtsein, in der Möglichkeit zu gesteuertem ethischem Handeln usw. Aber so spezialisiert dachte der alte Erzähler wohl nicht. Er wollte seine Aussage insgesamt auf den Menschen vor Gott bezogen wissen: Der Mensch ist Ebenbild und Abbild Gottes, als Mann und als Frau. Die Vorstellung, daß ein Gott Abbilder auf Erden hat, bedarf einiger Erinnerungen an den alten Orient. In etlichen Staatswesen, z. B. in Ägypten, war der König das Abbild des Gottes (Sonnengottes). Er stand Gott nahe und wurde wie ein Gott verehrt. Götterbilder waren Zeichen der Anwesenheit eines Gottes und seines Herrschaftsbereiches, sie fungierten als Statthalter. Die Statthalter des lebendigen Gottes sind alle Menschen, die er geschaffen hat. Daher beziehen sie ihre Würde und ihr Lebensrecht. Aber als Abbilder Gottes dürfen sie eben auch keine eigenen Despoten werden. Sie unterliegen seinem Auftrag. Sie sollen fürsorglich über die Natur herrschen. Sie dürfen die Schöpfung mitgestalten, aber sie

sind auch für deren Bewahrung zuständig. Der Mensch besitzt eine ernstzunehmende Verantwortung für seine Mitgeschöpfe auf der Erde und für die gesamte Schöpfung. Gegenüber seinesgleichen ist ihm eine absolute Grenze gegeben. Er darf das Leben seiner Mitebenbilder Gottes nicht antasten.

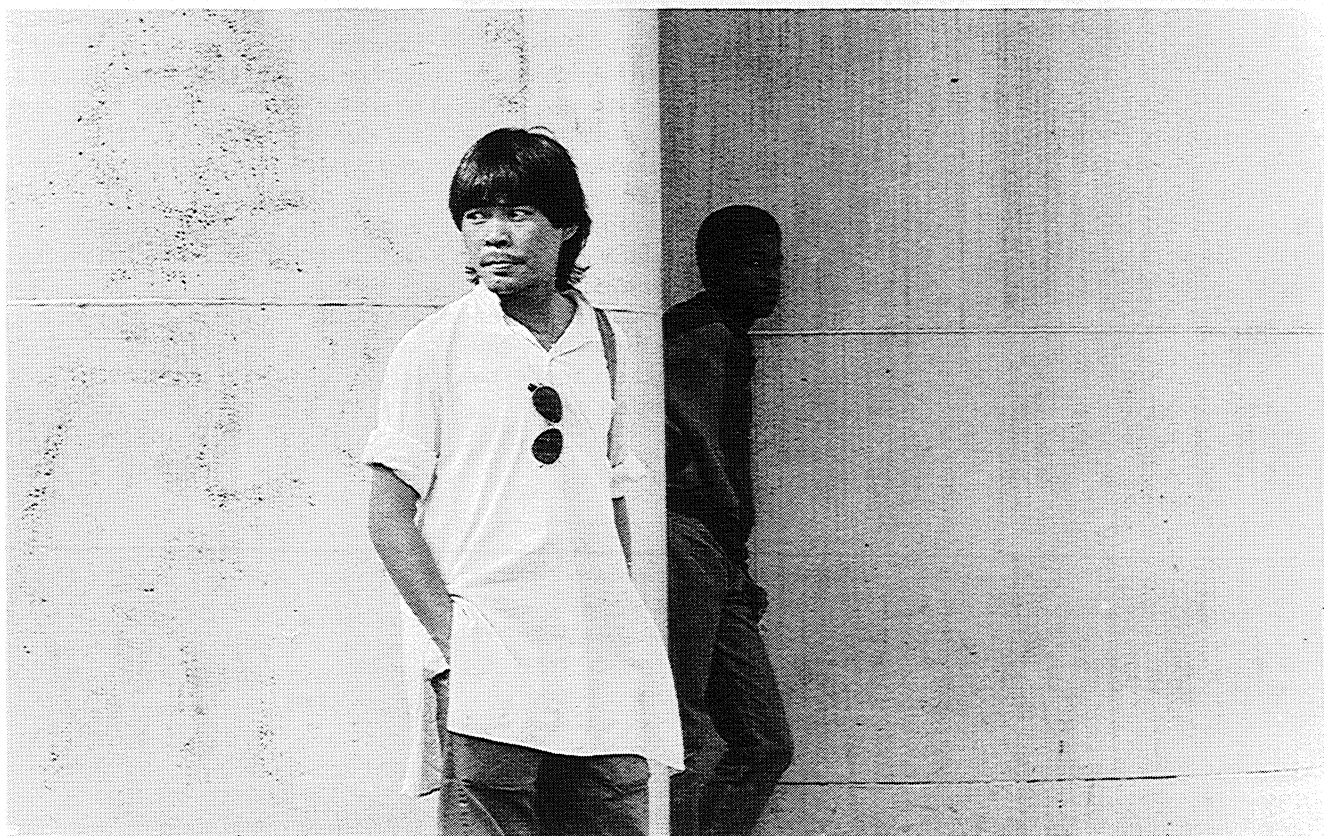
Lesen Sie Genesis 1, 26–29. Ziehen Sie zum Vergleich Genesis 2, 15 hinzu sowie Genesis 9, 1–7.

Doch mit der hohen Bestimmung des Menschen ist von Anfang an auch die eigene Versuchung gegeben. Er macht aus Gott, der ihn zu seinem Ebenbild und Abbild schuf, einen Konkurrenten, an dessen Stelle er sich selbst erheben will. Gleichzeitig sieht der Mensch in seinem Mitmenschen den Nebenbuhler um die Gunst des Lebens, den er meint, beseitigen zu müssen, um selbst glücklicher zu leben und allein auf der Sonnenseite des Lebens existieren zu können. Mit diesen Aktionen der Selbstüberhebung manövriert sich der Mensch aber gleichzeitig selbst ins Abseits. Darin besteht seine Tragik. Bildhaft wird dies in Genesis 3 und 4 erzählt,

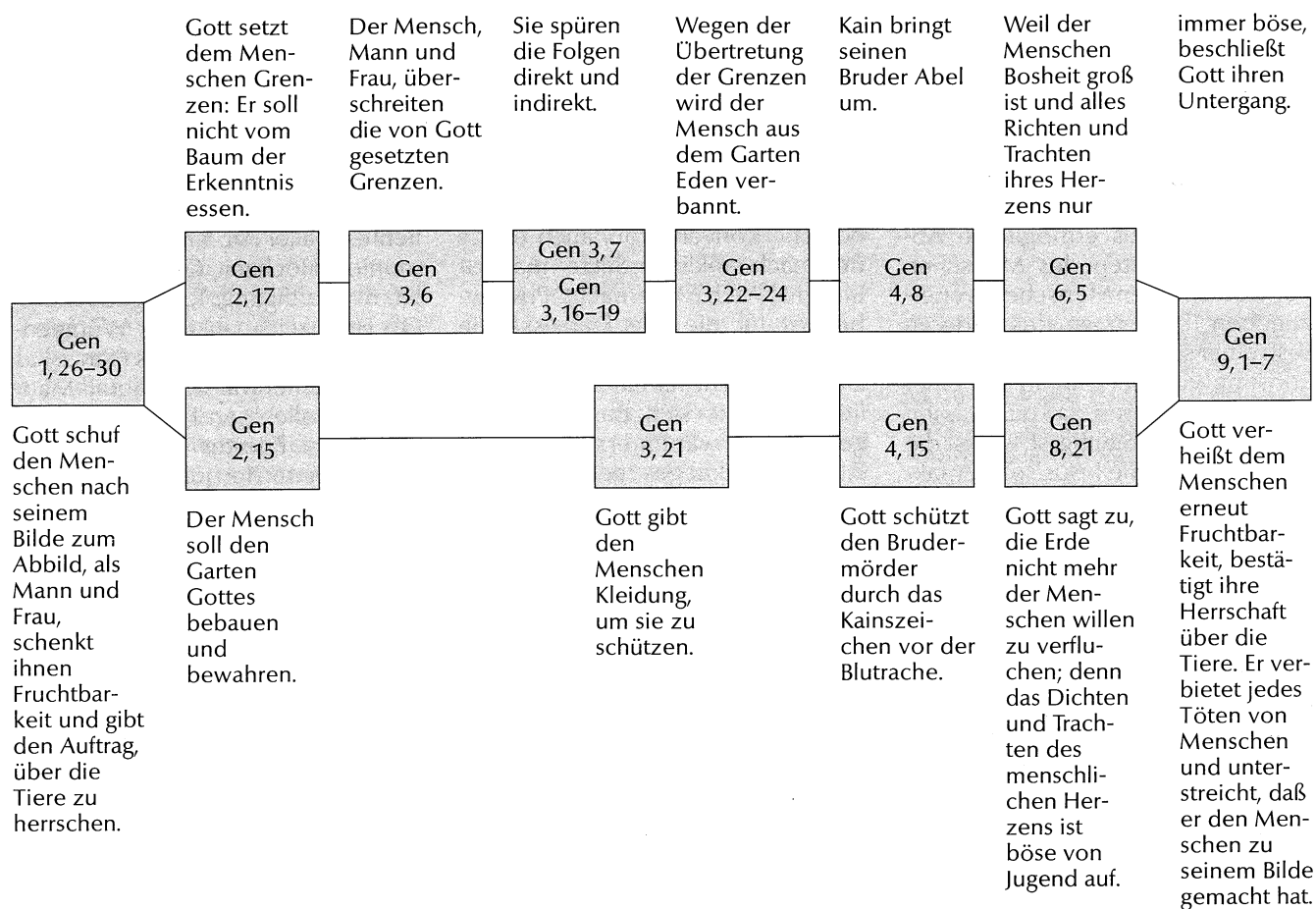
nächst im Blick auf Gott, dann im Blick auf den Mitmenschen. Der Mensch möchte wie Gott sein (Genesis 3, 5 und Genesis 3, 21). Deswegen übertritt er die Gebote, d. h. die Schranken und Leitlinien, die Gott ihm gegeben hat. Indem sich der Mensch damit aus der ursprünglich ihm gesetzten Aufgabe des Ebenbildes Gottes verabschiedet, entzweit er sich aber mit sich selbst. Die Folgen spürt er sofort. Er empfindet Nacktheit und Scham, d. h. er erlebt das erste Mal seine Umgebung bzw. sich selbst als Fremdkörper in der Schöpfung. In der Erfahrung der Strafe wird die gesamte Tragweite der daraus entstehenden Entfremdung deutlich gemacht. Das glücklich harmonische Leben in der Schöpfung entpuppt zusätzlich nun seine harten und unerbittlichen Seiten gegen den Menschen. Der Mensch, der ursprünglich höher hinaus wollte als er selbst es schaffen konnte, spürt nun, wie hart und schwierig es ist, seinen eigenen Platz auf der Erde auszufüllen. Es kostet schon Schweiß, sich zu ernähren, kostet Schmerzen, Kinder zu bekommen. Mann und Frau sehnen sich nach einander, aber sie versuchen auch, einander zu beherrschen. Und am Ende all dieser Mühen, die das Leben ausmachen,

steht der Tod. Doch selbst von solchen Menschen wendet Gott sich nicht ab. Am treffendsten macht dies die bildhafte Geste deutlich, daß er den Menschen Kleidung gibt, um sie in der Umwelt zu beschützen, aus der sie sich selbst entzweit haben.

Was an Adam und Eva im Verhältnis zu Gott gezeigt wird, illustrieren Kain und Abel für das Verhältnis der Menschen untereinander. Die unterschiedlichen Berufe der beiden, Abel als Kleinviehhirte, Kain als Ackerbauer, sind der jeweilige Erfolg des Neides gegeneinander. Abel hat Erfolg, Kain scheint er versagt zu bleiben. Aus diesem Grunde verfällt Kain dem Irrglauben, er könne seinen eigenen Mißerfolg ausgleichen, indem er den erfolgreicher Abel ausschaltet, um dadurch glücklicher zu werden. Doch diese Handlungsweise erweist sich als bekannter Trugschluß. Denn die Ausschaltung des Erfolgreichen macht den Erfolglosen nicht erfolgreich. Zugleich macht die Tatsache, daß Kain eine Grenze überschritten hat, nämlich das Leben eines anderen Menschen angetastet hat, sein eigenes Leben unsicher. Deshalb muß er unstedet und flüchtig leben. Er muß fürchten, daß andere Menschen ihm das antun,



## Zur Anthropologie der Urgeschichte



was er selbst Abel antat. Die Ursünde der Herrschaft des Menschen über den Menschen begann. Die Androhung des Mordes machte es möglich. Doch selbst die Fähigkeit des Menschen zu dieser Untat nahm ihm vor Gott nicht seine Existenzberechtigung. Gott schützte den Mörder im Kainszeichen. Der Mörder darf leben, er muß leben. Kain muß die Folgen seiner Tat aushalten. Und aus Kains Kindern entsteht die Kultur. Henoch, der Städtebauer, Jabal, der Nomade, Jubal, der Zither- und Flötenspieler und Tubalkain, der Eisenschmied. Und die Enkel Kains fangen an, Gottes Namen anzurufen. In allem zeigt sich die ganze Spannweite der menschlichen Möglichkeiten. Segensreiche Kultur, Zuwendung zu Gott und Mord – zu allem ist der Mensch fähig. Ist er damit von Gott abgefallen? Hat er seine ursprüngliche Bestimmung verraten?

Die Urgeschichte zeigt ein realistisches Bild vom Menschen. Sie zeigt seine gute Bestimmung und das Böse, zu dem der Mensch fähig ist. Sie spiegelt damit zugleich das

menschliche Fragen nach sich selbst. Wieso ist der Mensch fähig, seinesgleichen umzubringen? Die abgrundtiefe Bosheit des Menschen wird zu seiner Existenz. Aber sie muß sich nicht zwangsläufig wieder und wieder vollziehen. Das zeigt sich etwa in den kommentierenden Gesprächen, die der Erzähler der Urgeschichte in die Darstellung der Begebenheit zwischen Kain und Abel einfließt. Da warnt Gott den Menschen vor seinem Tun, und er nennt die Möglichkeiten, anders zu handeln (Genesis 4, 7). Kain könnte gegen den inneren Ärger ankämpfen, er könnte das Böse beherrschen, das Gewalt über ihn ausübt. Bildhaft gesprochen, hat Gott trotz der offenen Möglichkeit, wie sich der Mensch verhält und entwickelt, die Hoffnung für ihn nicht aufgegeben. Das zeigt die sogenannte Sintflutgeschichte (Genesis 6–9). Am Beginn der Erzählung steht Gottes Verzweiflung über den Menschen. „Als aber der Herr sah, daß der Menschen Bosheit groß war auf Erden, und alles Dichten und Trachten ihres Herzens nur böse war immerdar, da

reute es ihn, daß er die Menschen gemacht hatte auf Erden, und es bekümmerte ihn in seinem Herzen.“ (Genesis 6, 5 f). Weil der Mensch in seinem Herzen, im Kern seines Wesens, nicht das geworden ist, wozu Gott ihn geschaffen hat, deswegen will Gott in dieser bildhaften Erzählung dem „Experiment Mensch“ selbst ein Ende setzen. Doch am Ende dieser Erzählung bewahrt Gott genau diesen Menschen, der böse von Jugend auf ist. Gott verspricht Noah die Bewahrung, obwohl er sich über das Wesen der Menschen keine Illusionen macht. „Ich will hinfort nicht mehr die Erde verfluchen um der Menschen willen; denn das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf.“ (Genesis 8, 21 b). Gott gibt den Menschen eine Chance, obwohl er weiß, daß der Mensch grundsätzlich zum Bösen fähig und bereit ist. Es ist also nicht egal, was der Mensch aus seinem Leben macht. Er ist vielmehr entschieden aufgerufen, es zum Guten zu wenden. Die Annahme des Menschen durch Gott, die Jesus



Christus verkündigt hat, will diesen Gedanken unterstreichen.

Exemplarisch für diese Grundaufgabe, das Leben zum Guten zu wenden, können wir das Gleichnis von den beiden ungleichen Schuldner anführen (Matth. 18, 21–35). Es ist nach Meinung des Neuen Testaments Aufgabe der Menschen, die in Jesus Christus ermöglichte Abnahme der Lasten des Menschen vor Gott anderen Menschen weiterzugeben: Einer trage des anderen Last, einer spreche dem anderen die Erlösung von der Schuld zu, einer zeige dem anderen, daß das, was ihn drückt, nicht endgültig ist. Das ist die Lebenshaltung, die Jesus selbst praktiziert hat, die er verkündigte und die dem christlichen Glauben gemäß ist. Das Lossprechen von den Lasten setzt die positiven Kräfte des Menschen frei, macht es ihm möglich, wieder den Weg zu dem Menschsein zu finden, das Gott mit ihm vorhat. Gott tat dazu den ersten Schritt, indem er dem Menschen diesen Schritt ermöglichte.

Warum endet die Gleichnishandlung in Matth. 18, 21–34 so bewußt negativ? Wie lautet die positive Aussage dieses Gleichnisses? Wie ist das Logion in Matth. 18, 35 mit dem vorangehenden Gleichnis inhaltlich verbunden?

### Propagandatricks

*Was macht die Spinne, um den Falter zu fangen? Nein – nicht ein großes Netz um ihn herum. Das wäre viel zu mühsam.*

*Die Spinne wartet, bis der Falter an einer Stelle ist. Dann kriecht sie zu ihm und spricht, daß er ein armes Tier sei.*

*Alle Seiten wären mit bösen Netzen versperrt, so daß er stürbe, wenn er nur flöge, und daß er bleibe.*

*Der arme Schmetterling bleibt, um zu leben und wagt sich vor Angst nicht vom Fleck, um so zu verhungern.*

*Weil der Falter aufgab, dem scheinbaren Freund glaubte, ist die Spinne nun über seinem zuckenden Leib, um sein Blut auszusaugen.*

*Wäre der Falter seines Weges geflogen, statt zu bleiben, wo er zum Fliegen bestimmt war, wäre er jetzt schon in der Höhe.*

## Glauben als Gerüst

Jahr für Jahr führte die alte Franziska den Dorfkrug unterhalb der Kirche. Manch Liter Bier ging über die Theke, und viele Worte kamen dafür zurück, belangloses Quatschen, höfliche Konversation, auch ernste und nachdenkliche Sätze, mal vor und mal nach Mitternacht. Privatleben ist für die alte Franziska ein Fremdwort. Ohne sie würde der Dorfkrug nicht leben. Aber eigentlich hatte sie sich das nicht ausgesucht. Sie war im ersten Jahr des Ersten Weltkrieges geboren; Wilhelm, ihr Verlobter, kam aus dem Zweiten Weltkrieg nicht wieder heim. Männer wurden rarer in diesem Jahrgang, deshalb blieb Franziska der Dorfkrug. Zur Straße, hinter der Gaststube in dem kleinen Wohnzimmer, wo Franziska den wenigen Übernachtungsgästen, die sich in das abgelegene Dorf verirren, ihr großzügiges Frühstück reichte, hingen sie an der Wand, denen sie ihre Herkunft verdankte, Eltern und Großeltern. Man konnte meinen, sie blickten jedes Jahr ein bißchen strenger und steifer aus ihren dunklen Rahmen. Auch ein frühes Bild von ihrem Bruder Hans mit seiner Familie, der es in der Verwaltung des benachbarten Kreisstädtchens zu etwas gebracht hatte, reihte sich würdig unter die Ahnen ein. Eine tadellose Familie, eine nette Frau, drei Kinder, alle strebsam und anständig, gläubige Katholiken wie die Vorfahren. Das Leben im Dorfkrug war nie jene Welt ohne Gott, wie sie die Städter aus ihren Bars, Hotels oder sonstigen Etablissements kannten. Über jedem der müden Schlafgäste wachte mahnend und behütend nach alter Sitte ein Kreuzifix; es begleitete den verschwitzten Handelsvertreter, der seine Tour für eine kurze Nacht unterbrach ebenso wie manch seltsames Paar auf der Fahrt nach irgendwohin, welches eine billige Bleibe für die Nacht wünschte. Eigentlich gehört der Mensch ja nach Hause, selbstverständlich in seine Heimat. Jedenfalls dachte Franziska so. „Nur Gott weiß, warum manche Menschen unterwegs sind. Er mag sie auch behüten.“ Aber solche durchziehenden Fremden waren für Franziska nur eine Neben-

erscheinung. Den Mittelpunkt ihres Dorfkrugs konnte der Gast von der Straße her kaum ermessen: den Saal, eine rückwärtig eingebaute überschaubare Räumlichkeit für Familienfeste aller Art: Kindstaufe, Kommunion, Hochzeit, Geburtstag, Jubiläum, Beerdigung, Totengedächtnis. Ob Hochzeitsmahl oder Würgeengelkuchen, alles kam aus Franziskas Küche, immer war sie dabei als Mädchen für alles. „An Franziska ist ein weiblicher Priester verlorengegangen“, meinte der junge Lehrer aus der Stadt. Aber das stimmte nicht. Dazu war sie viel zu bescheiden, zu still. Wo der Pfarrer würdevolle Worte benutzte, reichten bei ihr Blicke, ein Händedruck und Geduld beim Zuhören.

„Du bist bald siebzig, Franziska. Willst Du nicht auch mal Urlaub machen?“ fragte sie eines Abends der Mühlenwirt. „Urlaub, wozu brauch ich das? Ich hab mich all die Jahre in meinem Dorfkrug wohlfühlt – auch wenn es schwer war. Wenn ich so alt werde, mag ich vielleicht auf eine Wallfahrt gehen, für mehrere Tage oder eine ganze Woche...“ Sie wird komisch, die Alte, dachte so mancher, jahraus, jahrein allein im Dorfkrug. Das muß ja so kommen. Rennt jeden Sonntag in die Frühmesse, sonst hat sie nichts. Sie bleibt stehen, geht nicht mit der Zeit. Die Zeit raste an Franziska vorbei in Form der Bundesstraße mit ihrem anschwellenden Durchgangsverkehr. Aber nicht die durchreisenden Fremden waren es, ihr eigenes Dorf wurde ihr fremd. „Fahr doch diesen Sommer nach Tunesien.“ „Ich an Deiner Stelle hätte den alten Schuppen von Dorfkrug längst abgerissen, was schönes Neues gebaut oder gleich die tolle Lage mitten im Ort verkauft und mir ein gutes Leben gemacht.“ „Wofür rackerst Du Dich eigentlich noch ab?“ „Was wissen die schon, was gut ist?“ dachte die alte Franziska.

Wenn abends die gestandenen Väter aus dem Gesangsverein noch auf mehrere Bier im Dorfkrug hängenblieben, endeten die Gespräche meist ähnlich: „Die jungen Leute heute taugen nichts. Die wollen

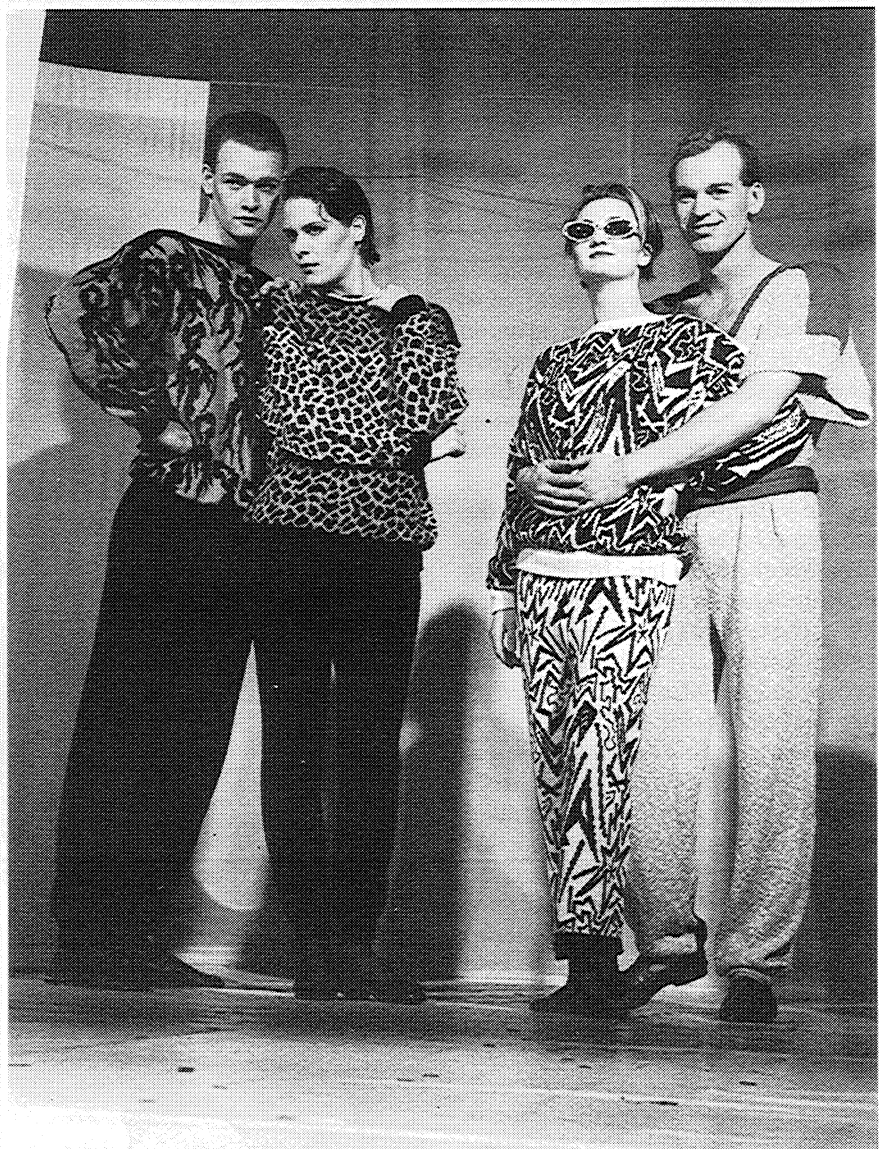
nicht arbeiten, die wollen nur ihr Vergnügen.“ Josef von gegenüber, dessen beide Töchter inzwischen studierten, wußten Greuelgeschichten von langhaarig-bärtigen, ewig wechselnden Bettgefährten zu erzählen. Karl, der Dorfschlosser, regte sich auf: „Stellt Euch vor, da kamen doch gestern zwei solcher Motorradtypen bei mir an. Der eine fast kahl geschoren, der andere die Haare rot und gelb in die Luft stehend. Die wollten bei mir als Lehrlinge anfangen.“ Alles nickte. „Und hast Du ihnen Arbeit gegeben?“ machte sich Franziska bemerkbar. Die Runde lachte nur. „Soweit käm’s noch. Franziska, die brächte das am Ende noch fertig. Punker in meiner Werkstatt!“ „Die jungen Leute sind nicht so schlecht, wie sie aussehen“, ließ sie sich wieder beharrlich vernehmen. „Die hat gut reden.“ Aber wenn auch leicht abgetan, ihre Worte wurmten doch.

Noch 12 Wochen waren es zu Franziskas Siebzigstem. Der Liederkranz plante eine Fahrt nach Lourdes. „Das wär doch genau das Richtige für Dich, Franziska“, meinte Frisörmeister Weber, der Chorleiter. „Du wolltest doch zu Deinem Geburtstag eine Wallfahrt. Wird bestimmt nett, ein Pilgerhotel haben wir auch schon gebucht, Kaffee und Kuchen in einem Ausflugslokal, nettes Essen zusammen, alles inklusive.“ Franziska schien nicht recht anzubeißen. Über ihren Bruder hatte sie sich das Pfarrprogramm der Kreisstadt besorgt, und statt im fröhlichen Bus des Liederkranzes nach Lourdes mitzufahren, wartete sie einen Tag darauf in der Kreisstadt mit ihrer schäbigen Reisetasche auf den Bus der „Jungen Gemeinde“ nach Taizé. „Ökumenisch kann nicht schlecht sein. Die Zeiten sind heute anders, und wenn die wirklich glauben, warum nicht?“ Daß unter den jungen Leuten genau so viel prächtige Charaktere sind wie bei den alten, bestätigte sich schon bald. Kaum zuvor hatte die alte Franziska so aufmerksame Zuhörer und Gesprächspartner wie auf dieser Fahrt. Immer mehr wollten die Jungen hören von den Abenden in der Wirtsstube, über die Zeit nach dem Kriege vor dem Wirtschaftswunder, über Franziskas Jugend in den goldenen zwanziger Jahren, die alten Filme, längst vergessene Schlager. „Gut,

daß wir mehr als einen Tag fahren. Sonst höre ich immer nur zu. Wer eine Wirtschaft hat, muß gut zuhören können und viel schweigen. Wer abends in den Dorfkrug geht, will nicht nur Bier und Korn, sondern auch Franziskas Ohr. Das muß viel hören und wenig weitersagen. Denn böse Geschichten und Gerüchte können viel Unheil anrichten.“ Am Ende der Pilgerfahrt mit allem Nachhall ihrer tiefen Stille, dem Nachklingen der liturgischen Gesänge und dem Nachglanz warm leuchtender Kerzen war manchem der Jungen, als sei Franziskas Dorfkrug schon immer ihre Heimat gewesen. Franz und Leni, die gerade Semesterferien hatten, Georg, Anne und Christa, die keine Lehrstelle gefunden hatten und Karl, der sich mit seinen Eltern nicht verstand, hatten sogar eine Idee. „Wie wär’s, wenn wir zusammen in den näch-

sten zwei Monaten den Dorfkrug renovieren würden?“ „Da wird man nun bald siebzig, und dann geht’s erst richtig los“, dachte die alte Franziska, „Aber ich hab’s doch immer gewußt, daß die jungen Leute wirklich nicht so schlecht sind.“

Überlegen Sie, inwiefern der Glaube durch die eigene Herkunft bestimmt und geprägt wird. Was ist positiv an festen übernommenen Lebensvorstellungen aus dem Glauben, und was ist Ihrer Meinung nach schädlich daran? Wie müßte ein Glaube beschaffen sein, der einerseits eine persönliche Stütze gibt, andererseits aber nicht einengt?



## Stufen des Lebens – Stufen des Glaubens

### Wurzeln des Glaubens

Schlechthinnige Abhängigkeit steht am Anfang aller „Objekt-Beziehungen“ des Menschen, d. h. der Zuordnung zur wichtigen Bezugsperson. In Geborgenheit schenkender Nähe und der zur Abgrenzung der eigenen Person notwendigen Versagung lernt jeder Mensch über die Mutterbeziehung und weitere hinzukommende Bezugspersonen Leben in Nähe und Distanz als soziales Geschehen und als eigenen Weg. Diese Erfahrung ist auch notwendig, um eine konstruktive persönliche Beziehung zu Gott aufzubauen. Christen begreifen Gott als personales Gegenüber. Daher kann der Glaubensbezug auf Gott denselben Fehlerwartungen unterliegen, die auch zwischenmenschliche Beziehungen zum Scheitern bringen können. Der Wunsch nach Gottes Nähe kann zu anklammernder Unselbstständigkeit verkehrt werden. Enttäuschungen sind dann vorprogrammiert. Bindungsängste und übertriebene Abgrenzung können ein Sicheinlassen auf eine gemeinsame Geschichte mit Gott verhindern. Das persönliche Glaubensleben mit Gott bedarf vergleichbarer positiver psychischer Energien, wie sie die Voraussetzung für ein glückendes menschliches Zusammenleben sind. Ich muß in der Beziehungsaufnahme zum anderen Menschen einen positiven Wert sehen können.

Worin zeigt sich Gottes Liebe in meinem Leben? Darin, daß ich es leicht habe und alles nach meinem Wunsch verläuft? Die Existenz einer Partnerbeziehung hat normalerweise Vorrang gegenüber solchen Fragen. Keine Partnerschaft verläuft allein nach den eigenen Bedürfnissen, was jedoch bei Stimmigkeit der übrigen Voraussetzungen kein Grund dafür ist, sie aufzukündigen. Das gilt auch für Gott. Besonders im Gebet zeigt sich, ob wir gelernt haben, mit diesem Gegenüber richtig umzugehen. Gott bleibt für uns in unserer Lebenserfahrung der Nahe

und der ganz Andere, Verborgene, so wie uns der auch noch so liebe Mensch zugleich vertraut und fremd ist. Das ist die Voraussetzung für eine gemeinsame Geschichte mit ihm, in der wir uns auch noch Neues von ihm erwarten.

Ohne Urvertrauen und ohne das Gefühl, sich unbedingt verlassen zu können, ist kein gemeinsames Leben durchzuhalten. So wie die Nähe eines anderen Menschen prinzipiell als Bereicherung begriffen werden will, muß klar sein, daß sich auf die Dauer selbst die tiefste Gemeinsamkeit nur in Distanz und Nähe vollziehen kann; die als schmerzhaft und negativ erlebte Distanz hebt das Grundgefühl des Miteinander nicht auf. Wo dieses Urvertrauen fehlt, wird es schwer, Gottvertrauen zu leben, in den wechselvollen Erfahrungen des Menschseins Gott als liebenden Vater zu behalten, seine Ferne nicht als grundsätzliche Aufkündigung seiner Liebe zu mir zu begreifen.

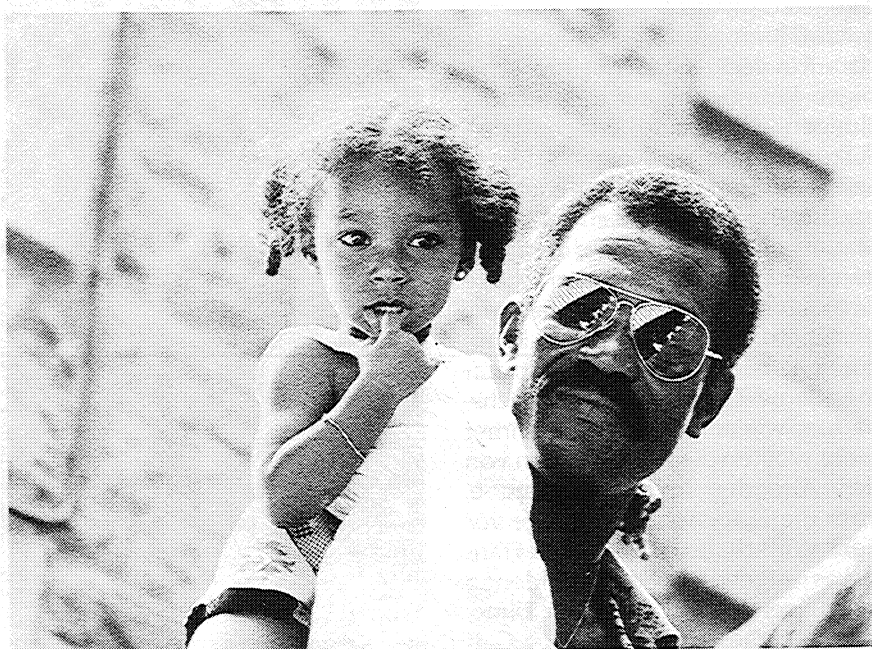
Die frühkindliche Grundlegung von Beziehungserfahrungen prägt damit auch das Verhältnis zu Gott. „Kann ich mir von Gott überhaupt etwas erwarten?“ ist – strukturell gesehen – die gleiche Frage wie: „Ist ein Mensch, der mir nahe wird, eine Bereicherung für mich?“

### Werte und moralisches Urteil

Nach Freud ist das Über-Ich, d. h. die Übernahme der elterlichen Gebote und Verbote ins eigene Innere, die Basis des menschlichen Gewissens. Ohne Gewissen, ohne ein persönliches Verhältnis zu Werten und Moralvorstellungen ist kein christlicher Glaube möglich, zu dessen Wesen es zählt, daß er sich im Lebensvollzug und im Handeln bewährt.

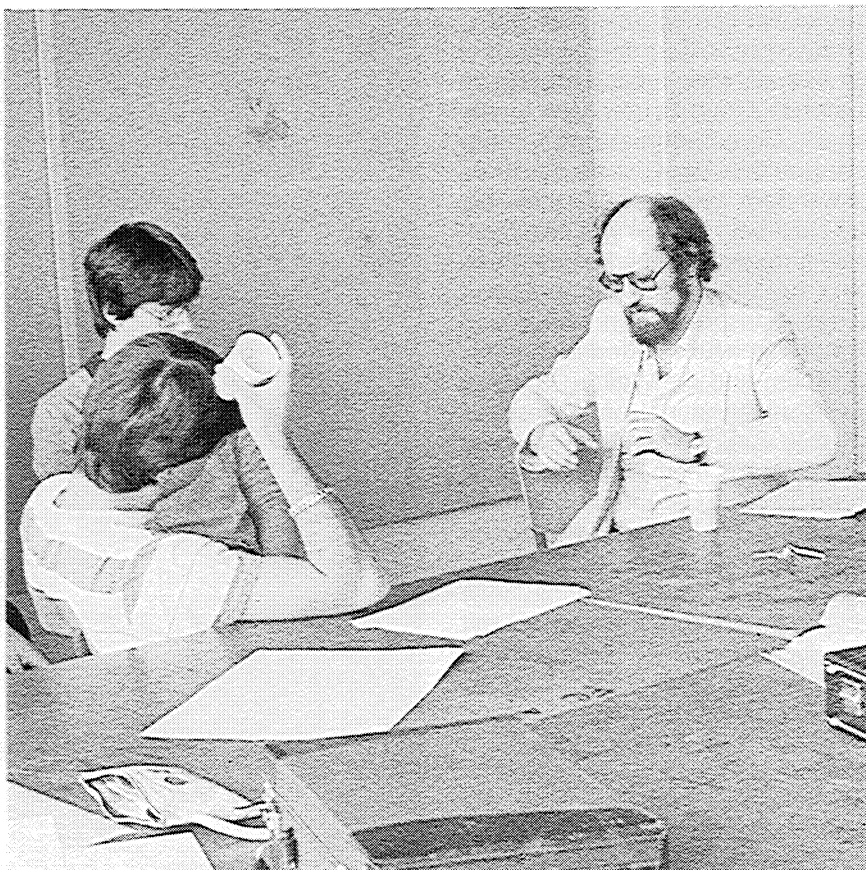
Während der Kindheit bleibt das Verhältnis zu Normen und Werten hauptsächlich durch die Eltern fremdbestimmt. Weisungen, Anordnungen und Vorstellungen der Eltern prägen die kindlichen Urteile über Gut und Böse, Richtig und Falsch.

Ging es in der Kleinkindphase um die Beziehungsfähigkeit, so werden in Kindheit und Jugendalter die Grundlagen für die bewußte Lebensgestaltung mitgegeben. In der Phase der Fremdbestimmung durch die Eltern gibt es für Kinder keinen Unterschied zwischen technischen Anweisungen der Eltern und moralischen Grundhaltungen. Der Unterschied zwischen der Aufforderung, seinen Teller leerzulesen, und der Bitte, die Hände zum Tischgebet zu falten, ist aus der Perspektive des Kindes nicht erkennbar. Für die Entwicklung der Glaubensinhalte bei Kindern kommt es entscheidend darauf an, daß sie altersgemäße, erfüllbare und nachvollziehbare Forderungen enthal-



ten. Selbstverständlich können und sollen Eltern mit ihren Kindern von Gott sprechen, bevor sie sicher sein dürfen, daß Kinder sich vorstellen können, wovon die Rede ist. Aber sie dürfen beispielsweise nicht für den Erwachsenen egoistisch klingende Gebete und kindliche Vorstellungen mit moralischer Härte unterbinden.

Der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter setzt neben die Weisungen der Eltern die kritische Beobachtung der Kinder. In dieser Entwicklungsphase wird klar, daß sich Glaube in keiner Erziehung den Kindern durch gezielte religiöse Übungen vormachen läßt. Jugendliche spüren den Unterschied zwischen gelebtem Glauben sowie Auskünften der Eltern darüber und aufgesetzter Frömmigkeit. Was aus diesem Spannungsfeld von Geboten und Verboten der Eltern und den Familien- und Umwelterfahrungen der Jugendlichen sich als wahr herausstellt, kann in den Bestand der festen Werte und Normen sowie in das sich bildende Gewissen eingehen.



## Lebensstadien

### Vor der Taufe bis zur Konfirmation

Haben wir bislang nach den Grundlagen und Voraussetzungen der Glaubensentwicklung im menschlichen Leben gefragt, so betrachten wir nun die äußerlichen Phasen und Abschnitte, deren Einteilung sich nach dem in der Kirche erfahrbaren Glauben bemißt. In jeder Lebensphase gewinnt der eine christliche Glaube eine unterschiedliche Gestalt. Er drückt sich verschiedenartig aus und wird gemäß den Anforderungen der jeweiligen Lebensphase gelebt.

Sofern die Eltern die kirchlichen Angebote von Taufe und Konfirmation bejahen, besitzt diese Lebensphase ein Gerüst. Je mehr nach der Frühphase der religiösen Sozialisation gefragt wird, desto stärker zeigt sie sich als Teil der gesamten Entwicklung. Denn der Glaube äußert sich in seinen Anfängen gerade nicht in geprägten Elementen. Die Fähigkeit der Hinwendung zu Gott, die

Möglichkeit des Vertrauens zu ihm, werden weit früher begründet, als von ausdrücklichem Glaubensverhalten die Rede sein kann. Frömmigkeit, die normalerweise in der eigenen Familie ihren ersten Ausdruck findet, wird erst sichtbar, wenn Kinder auch zu sozialem Verhalten befähigt sind. Das Gebet am Familientisch, der Besuch des Kindergottesdienstes sind etwa vom vierten Lebensjahr an wirklich gemeinsam erlebbar. Vorher muß keineswegs auf Glaubenseindrücke verzichtet werden, sie beschränken sich jedoch auf das individuelle Erleben. Christliche Bräuche im Kirchenjahr, festliche Höhepunkte, Gewohnheiten der Familie und der Umgang mit Symbolen sind neben den bewußten und unbewußten Reaktionen der Eltern in dieser frühen Lebensphase die wesentlichen Leit motive des religiösen Erlebens. Kinder erfahren den Kirchenraum z. B. nicht als Museum, sondern als Ort lebendiger Begegnung. In Anschauungsstücken über Geschichten, Liedern und Bildern strukturiert sich für sie das Kirchenjahr, die nüchtern traurige Karwoche, das Freuen an Ostern, die Wartestimmung des Advents, die Wärme und große

Freude der Weihnachtszeit. In einer intellektuell technisierten, kalten Erwachsenenwelt wird allzu oft der bleibende Wert der Bräuche, Symbole und Geschichten für die religiöse Sozialisation unterschätzt. Die Möglichkeit, solche Symbole durch Vermarktung und medialen Zugriff zu mißbrauchen, nimmt den christlichen Bräuchen dennoch nicht ihren Symbolwert. Allerdings ist es notwendig, die Legenden des Kirchenjahres auf heutiges Christsein fortzuschreiben, damit Heranwachsende und junge Erwachsene den Kern christlicher Hoffnung nicht in einer späteren Lebensphase als verlogene Harmonie mißverstehen.

In der Kindheit wird Glauben auf allen drei Erfahrungsebenen des Menschen gelernt: Wissen, Gefühl und Handeln. Das Kind erlebt den Sonntagmorgen, es geht in den Kindergottesdienst oder zu einer kirchlichen Jugendgruppe, wo man singt, spielt, wandert oder bastelt. Wo dieser Teil der christlichen Sozialisation fehlt, droht die Frage des Glaubens zu einer überwiegend intellektuellen Entscheidung verkürzt zu werden. Ein Kind, welches nie Kirche erlebt hat, welches kein eigenes Verhältnis zu kirchlichen Bezugspersonen

sonen wie Pfarrer, Jugendgruppenleiter, Organist, Gemeindebibliothekar usw. entwickelt hat, entbehrt im späteren Umgang mit der Kirche einer Grundgestimmtheit, eines emotionalen Vorwissens über den gemeinsam gelebten Glauben. Bilder zur Bibel, die die kindliche Phantasie anregen, und Lieder, die ihren Platz im Leben der Gemeinschaft haben, transportieren Gefühle und Stimmungen für ein Kind, sich selbst zu fühlen und die Welt zu erleben. Für Generationen von Menschen hat z. B. *Paul Gerhardt* mit seinem Lied „Geh aus, mein Herz, und suche Freud...“ das Gefühl des Sichverdankens und der Geborgenheit in Gottes Schöpfung ausgedrückt. Das Kind versteht diese Stimmung, lange bevor es sich verstandesmäßig mit dem Gedanken der Schöpfung auseinandersetzt oder ihn gar intellektuell begründen könnte.

Versetzt mit derartigem Wissen aus eigenem Handeln und gefühlsmäßigem Erleben, bildet sich auch das Wissen über den christlichen Glauben. Zunächst erscheinen alle Informationen unstrukturiert und ungewichtet als „Geschichten“. Bevor nicht das Sensorium für geschichtliche Einordnung vorhanden ist – und dieses fehlt bis zur Konfirmation –, treten Jesaja und Wichern, Luther und Jesus, Moses und Martin Luther King, Paulus und Bonhoeffer auf eine Stufe. Es kommt lediglich darauf an, wie überzeugend die Quintessenz ihres Handelns und Redens ist. Der Zugang zur Fülle des Glaubens bliebe verschlossen, wenn es versäumt würde, jungen Menschen den Erfahrungsschatz der Geschichte des Christentums nahezubringen. Das konzentrierte Wissensangebot, welches Kindergottesdienst, schulischer Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht Jugendlichen im Alter zwischen sechs und 14 Jahren machen, kann für diesen Glaubenshintergrund eine Basis abgeben, die danach ständig neu überdacht und mit den sich bildenden eigenen Einstellungen und Auffassungen vermischt werden kann. Allerdings bleibt der eigene Glaube eines Jugendlichen am Ende dieser Phase, etwa bei der Konfirmation, schwer greifbar – verschränkt in das Beispiel der Eltern, wichtiger lebender oder literarischer Vorbilder sowie Leitbilder in Werbung und Medien.



### Die kritische Phase zwischen 15 und 25 Jahren

Heranwachsende und junge Erwachsene stehen dem christlichen Glauben sehr distanziert und kritisch gegenüber. Am Beginn dieser Phase ist die Bedeutung des bis dahin kennengelernten Glaubens für das eigene Leben noch nicht endgültig. Gleichzeitig verlangt aber das Bemühen um wichtige Lebensentscheidungen nach seinem Recht. Am Ende soll der junge Erwachsene seinen Platz im Leben gefunden haben. Spätestens bis 30 wird sich abzeichnen, was für eine Art von Beruf er ausüben, mit welchem Partner er leben und welche Gewichtung er Beruf, Freizeit und Familie geben wird.

Die Auffächerung der verschiedenen Ausbildungen, der oft dadurch bedingte Ortswechsel und die zunehmende Eigenständigkeit gegenüber der eigenen Herkunft machen es schwer, diese Altersgruppe eindeutig zuzuordnen. Zeitlich kurze, aber lebensgeschichtlich prägende Ausbildungsphasen, immer verquickt mit der Frage nach einer Partnerschaft, bestimmen das Leben. Dieser Loslösungsprozeß bringt meistens auch eine Lockerung der kirchlichen Beziehungen mit sich. Selbst wenn das Ende der kindlichen Kirchenbeziehung in Konfirmandenunterricht und Kindergottesdienst abgelöst werden kann durch den Eintritt in eine Jugendgruppe, verschieben sich die Interessen spätestens mit dem eigenen Berufsbeginn. Dadurch verliert die Mehrheit die direkte Beziehung



persönliche und berufliche Lage der Lebensphase zwischen 15 und 25 bringt es mit sich, daß die Zeit für den Glauben und die Geduld mit der Kirche in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen knapp bemessen sind.

Vielleicht fällt der Glaube, wie er in der Kirche erlebt wird, einer Fehleinschätzung zum Opfer. Von ihrem Auftrag her kümmert sich die Kirche viel um Menschen am Rande des Lebens und der Gesellschaft. Dabei kommen sich diejenigen, die sich im Vollbesitz von Selbstbewußtsein und Kraft fühlen, nicht angesprochen vor.

Auf die Dauer ist es sicherlich falsch, diese kritische Phase wie ein Naturereignis hinzunehmen oder gar sicher damit zu rechnen, daß „sich diese Haltung auch wieder gibt“. In dieser Entwicklungsperiode des Menschen sind seine Urteile zwar noch nicht abschließend gefällt, aber die Weichenstellungen, die 15- bis 20jährige in unserem Kulturraum vollziehen, haben wegweisende Bedeutung. So beeinflusst die Partnerwahl nicht unerheblich auch die Ausgestaltung des eigenen Glaubens. Zwischen Partnern finden Angleichungs- und Bestätigungsprozesse statt, die die Praxis des Glaubens fördern oder hemmen können. Die Frage „Können wir zusammen glauben?“ bleibt erkannter- oder unerkanntermaßen eine Gretchenfrage für eine dauerhafte Partnerbeziehung, die schwer übergangen werden kann.

(aus: Das missionarische Wort, Zeitschrift für Verkündigung und Gemeindeaufbau. März/April 1985, Schriftenmissionsverlag, Neukirchen-Vluyn)

*Dies Leben ist nicht ein Frommsein,  
sondern ein Frommwerden,  
nicht ein Gesundsein,  
sondern ein Gesundwerden,  
überhaupt nicht ein Wesen,  
sondern ein Werden,  
nicht eine Ruhe,  
sondern eine Übung.  
Wir sind's noch nicht,  
wir werden's aber.  
Es ist noch nicht getan  
und geschehen,  
es ist aber im Schwang.  
Es ist nicht das Ende,  
es ist aber der Weg.*

Martin Luther

zu einer kirchlichen Gruppe und zum Gottesdienst.

Wenn nun der Glaube der Kindheit Inhalte und Vorstellungen enthielt, die erkennbar den Ergebnissen anderer Wissenschaften widersprechen, kommt es auch zu einem intellektuellen Bruch. Dann tun Heranwachsende Gott als ein Kindermärchen ab. Den meisten Pfarrern und Religionslehrern an höheren Schulen ist durchaus bewußt, daß der Glaube der formal höher gebildeten Abiturienten und Akademiker entsprechende geistige Ansprüche stellt und ein auch denkend verantworteter Glaube sein will. Wenn dennoch ein großer Teil der Jüngeren und höher Gebildeten die Kirche als Repräsentantin des Glaubens ablehnt, so hängt das damit zusammen, daß das Ernstnehmen gerade dieser selbstbewußten Be-

völkerungsgruppe als „mündige Christen“ in der Praxis offenbar schwer durchzuhalten ist.

In einer Phase, in der die Suche nach sich selbst – nach der künftigen Lebensform – beherrschend im Mittelpunkt steht, gerät alles – auch der Glaube – unter die Fragestellung: „Was nützt mir das?“ „Wozu soll ich glauben?“ Eine Antwort darauf müßte spezifisch zugeschnitten sein – auf die Hilfsarbeiterin in der Fabrik anders als auf den Jurastudenten oder auf das Modell für Damenmode oder die Werbefrauentherapeutin oder den Computerfachmann. Viele dieser Menschen spüren, daß ihre Lebenswelt im kirchlichen Handeln wenig vorkommt. Sie können ihre neu entdeckten beruflichen Interessen und ihr Suchen nach Partnerschaft kaum in den kirchlichen Glaubenskongext einbringen. Die

## Schicksal

*Eine Schildkröte lag im weißen Sand.  
Und blinzelte in die Sonne.  
Sie wollte nicht weiterwandern,  
weil es doch nichts zu sehen gab.*

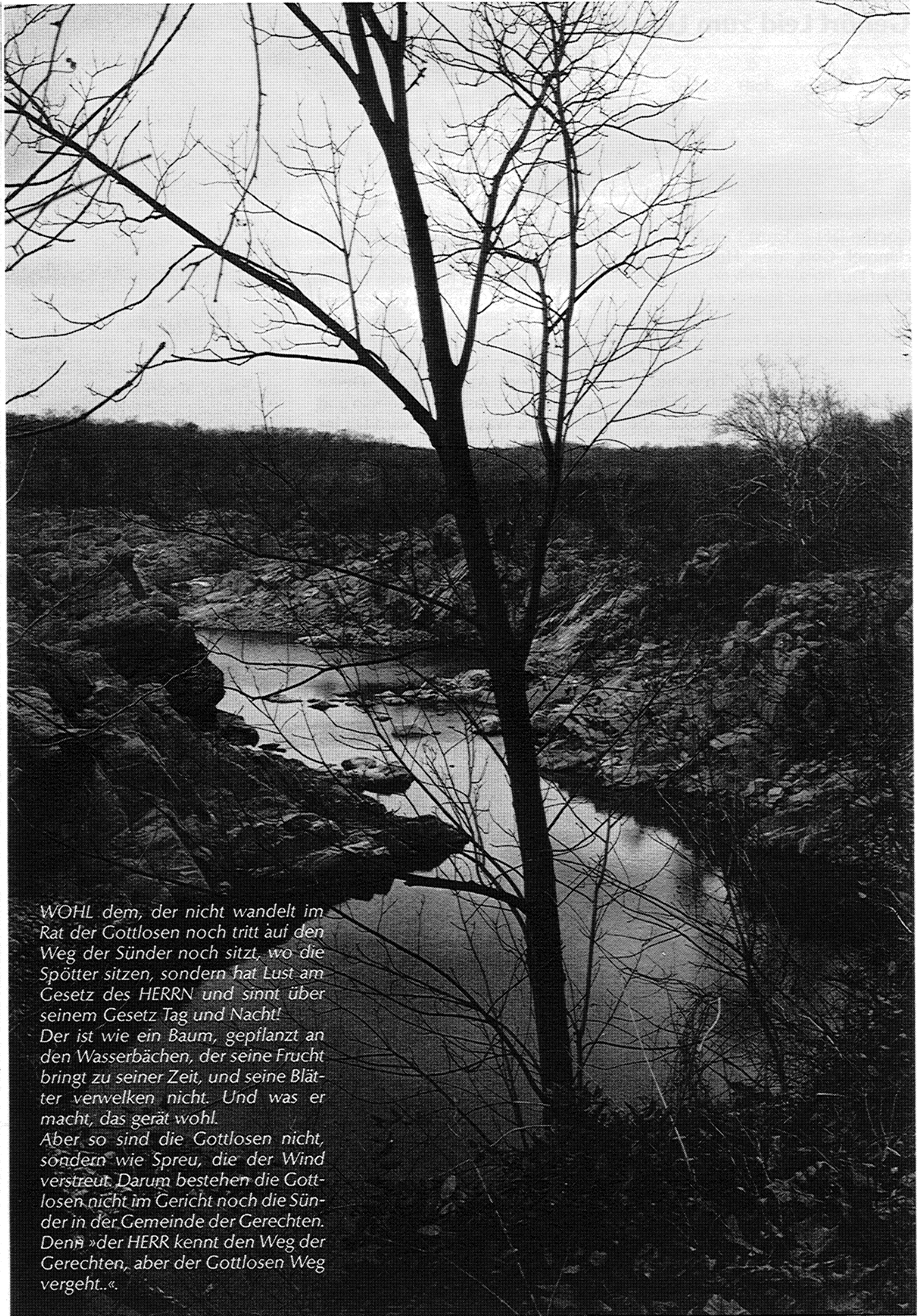
*Darum wanderte sie nicht  
und ärgerte und beklagte sich  
darüber.  
Es kam einfach nichts mehr.  
Und sie lag da und haderte mit dem  
Schicksal.*

*Die Schildkröte wurde 50 Jahre  
und hatte nichts erlebt.  
Da machte sie sich auf, auf den Weg  
ins Nichts,  
um dort das Leben zu finden.*

*Als sie zu laufen begann,  
gelangte sie vom Nichts in das leere  
Nichts,  
doch beim Gehen entstand etwas,  
und die Schildkröte kam an ferne  
Strände.*

*Beim Wandern erfuhr sie ihr Leben,  
das beim Liegen tot war.  
Sie glaubte einst, daß ihr Schicksal auf  
sie zukäme,  
und nun machte sie es selbst.*





*WOHL dem, der nicht wandelt im  
Rat der Gottlosen noch tritt auf den  
Weg der Sünder noch sitzt, wo die  
Spötter sitzen, sondern hat Lust am  
Gesetz des HERRN und sinnt über  
seinem Gesetz Tag und Nacht!*

*Der ist wie ein Baum, gepflanzt an  
den Wasserbächen, der seine Frucht  
bringt zu seiner Zeit, und seine Blät-  
ter verwelken nicht. Und was er  
macht, das gerät wohl.*

*Aber so sind die Gottlosen nicht,  
sondern wie Spreu, die der Wind  
verstreut. Darum bestehen die Gott-  
losen nicht im Gericht noch die Sün-  
der in der Gemeinde der Gerechten.  
Denn »der HERR kennt den Weg der  
Gerechten, aber der Gottlosen Weg  
vergeht.«*



## Gehört Leid zum Leben?

Goethe läßt in Faust I im Prolog im Himmel Gott, den Herrn, sagen: „Hast Du mir weiter nichts zu sagen? Kommst Du nur immer anzuklagen? Ist auf der Erde ewig Dir nichts recht?“ Und er läßt Mephistopheles antworten: „Nein, Herr! Ich find' es dort, wie immer, herzlich schlecht. Die Menschen dauern mich in ihren Jammertagen, ich mag sogar die Armen selbst nicht plagen.“ Ist Leiden nur Plage? Sind die schweren Dinge, die dem Menschen in seinem Leben begegnen, nur Übel, die eigentlich ausgeschaltet werden müßten? Ist das Leid und sind die schweren Dinge unter den Menschen gerecht verteilt, entsprechen sie ihrem Leben und ihrer Lebensführung? Diese Grundprobleme stehen im Hintergrund des Buches Hiob. Entsprechend der volkstümlichen Meinung, daß Gutes und Schlechtes auf eine gute und eine böse Macht zurückgeht, auf Gott und den Satan, stellt das Buch Hiob diese Frage bildhaft durch einen Dialog zwischen Gott und dem Satan dar. Der Satan stellt die Frage, ob der Fromme auch dann zu Gott halten wird, wenn es ihm nicht gut geht. Dieser Prolog im Himmel, von dem Goethe für seinen Prolog von Faust I einiges abgeguckt hat, macht die Grundfrage des Hiob-Buches deutlich. (Hiob 1, 6–12).

„Es war ein Mann im Lande Uz, der hieß Hiob. Er war fromm und rechtschaffen, gottesfürchtig und mied das Böse“ (Hiob 1, 1). Der Rahmen des Hiob-Buches stellt eine weisheitliche Lehr-Erzählung dar. Der fromme Hiob erlebt schwere Schicksalsschläge: Er verliert seine Herden und Knechte. Doch das Hiob-Buch stellt die Frage noch tiefer. Der Prolog zwischen Gott und dem Satan geht weiter: „Der Herr sprach zu dem Satan: Hast Du acht auf meinen Knecht Hiob gehabt? Denn es ist seinesgleichen auf Erden nicht, fromm und rechtschaffen,

gottesfürchtig und meidet das Böse und hält noch fest an seiner Frömmigkeit; aber Du hast mich bewogen, ihn ohne Grund zu verderben.“ Der Satan antwortete dem Herrn und sprach: „Haut für Haut! Und alles, was ein Mann hat, läßt er für sein Leben. Aber strecke Deine Hand aus und taste sein Gebein und Fleisch an: Was gilt, er wird Dir ins Angesicht absagen!“ (Hiob 2, 3–5). Die nun folgende Krankheit Hiobs, die seinen Körper mit Geschwüren übersät, führt ihn an die Grenze der Sinnlosigkeit. „Und seine Frau sprach zu ihm: Hältst Du noch fest an Deiner Frömmigkeit? Sage Gott ab und stirb!“ (Hiob 2, 9) Zwischen Hiobs Klage und den Reden seiner drei Freunde setzt sich das Hiob-Buch mit dem Sinn des Leidens auseinander. Es gehört zum Charakter der Weisheitsliteratur und des weisheitlichen Denkens, daß die allgemeine Lebenserfahrung darin im Mittelpunkt steht. Die Weisheit versucht, der Erfahrung einen Sinn abzugewinnen. Auch Leiden kann einen Sinn haben. „Siehe, selig ist der Mensch, den Gott zurechtweist; darum widersetze Dich der Zucht des Allmächtigen nicht.“ (Hiob 5, 1 Rede des Eliphaz). Vielleicht haben die dem Hiob gesandten Übel doch einen zeichenhaften pädagogischen Sinn. Vielleicht muß man Gottes Gerechtigkeit längerfristiger betrachten, wie Hiobs Freund Bildad dies ihm in seiner ersten Rede vorhält (Hiob 8). Gott ist größer als die menschliche Vorstellungsgabe und als der menschliche Gerechtigkeitssinn. „Meinst Du, daß Du weißt, was Gott weiß, und kannst Du alles so vollkommen treffen wie der Allmächtige? Die Weisheit ist höher als der Himmel: Was willst Du tun? Tiefer als die Hölle: Was kannst Du wissen? Länger als die Erde und breiter als das Meer: Wenn er daherfährt und gefangen legt und Gericht hält – wer will's ihm wehren?“ (Hiob 11, 7–11)

Suchen Sie aus den Klagen Hiobs und seinen Antworten an die Freunde seine Argumente dafür heraus, warum er das erlittene Schicksal für ungerecht hält. Was geben ihm seine Freunde dagegen zu bedenken? Kennzeichnen Sie Ihrer Meinung nach wichtige Verse aus dem Hiob-Buch. Überlegen Sie, welche Lebenserfahrungen hinter diesen Aussagen stehen. Die beigegebene Gliederung des Hiob-Buches wird Ihnen helfen, die Übersicht über die einzelnen Teile zu behalten. Bedenken Sie bei Ihrer Analyse auch den Schluß des Hiob-Buches in Hiob 42: Gott distanziert sich ausdrücklich von der Darstellung der Freunde Hiobs und erklärt Hiobs Position für berechtigt. „Denn Ihr habt nicht recht von mir geredet wie mein Knecht Hiob“ (Hiob 42, 7b und 8b). Die Rahmenerzählung in Hiob 42, 10f betont am Schluß ausdrücklich, daß der Wohlstand und das Glück Hiobs wiederhergestellt werden. Überlegen Sie, welche Position die Rahmenerzählung angesichts des Rededuell zwischen Hiob und seinen Freunden einnimmt? (Nehmen Sie dabei den bildhaft dargestellten Dialog zwischen Gott und dem Satan insofern ernst, als Sie genau darauf achten, wer von beiden welche Meinung über Hiob vertritt!)

Ob das Leben angesichts des persönlich erfahrenen Leids sinnvoll ist, kann immer nur der davon Betroffene sagen. Im Alten Testament ist die Klage gegenüber Gott ein wichtiges Mittel, mit dem die Menschen an Gott festhalten, auch wenn sie sein Handeln im Moment nicht einsehen. Indem man sich gegen das Sinnlose sträubt, hält man fest, daß es eigentlich einen Sinn geben müßte. Inwiefern das persönliche Leben angesichts der erfahrenen Sinnlosigkeit und des scheinbar grundlosen Leidens dennoch einen tieferen Sinn besitzt, kann man nicht allgemeingültig sagen. Aber wir können beobachten, daß Leben auch unter scheinbar schlechtesten Voraussetzungen eine positive Sinn- und Erfüllung findet. Denken Sie beispielsweise an die vielen behinderten Menschen, die zwar

nicht die Leistungen von Gesunden erbringen können, aber dennoch Freude und Leid, Glück und Enttäuschung im Leben in der gleichen Tiefe und Intensität empfinden wie andere. Denken Sie an die vielen Ärmsten der Armen in der Dritten Welt, die angesichts offenkundig geringer Lebenschancen dennoch ihrem Leben Freude und Sinn abgewinnen. Erinnern Sie sich auch an persönliche Einzelschicksale von Menschen, die das Leben und den Tod nicht scheuten. Martin Luther King ging beispielsweise bewußt ins Gefängnis und war sich darüber klar, daß sein politisch exponiertes Verhalten in der schwarzen Bürgerrechtsbewegung ein hohes persönliches Risiko bedeutete. Für Dietrich Bonhoeffer hob die zu erwartende Hinrichtung durch die nationalsozialistischen Henker die Geborgen-

Rahmen-Erzählung	Hiobs Klage						
1 <sup>1</sup> -2 <sup>13</sup>	3	Eliphas	Hiob	Bildad	Hiob	Zophar	Hiob
	I. Redegang	4-5	6-7	8	9-10	11	12-14
	II. Redegang	15	16-17	18	19	20	21
	III. Redegang	22	23	24-27 fragmentarisch			
		28		die Weisheit			
	29-31						
		38-41		Gottesreden			
		40 <sup>3-5</sup> -42 <sup>2-6</sup>		Hiobs Antwort			
42 <sup>7-17</sup>	Rahmen-Erzählung						



heit in Gott nicht auf. Er erwartete den eigentlichen Beginn seines Lebens dort, wo andere allenfalls das Scheitern festgestellt hätten.

## Ich rühme mich meiner Schwachheit

Paulus mußte immer wieder am eigenen Leib erleben, wie körperliche Mängel und äußere Verfolgung gerade das Leben eines überzeugten Christen ausmachen. Paulus war vermutlich selbst sprachbehindert und als Verkündiger des Evangeliums alles andere als das Vorbild eines erfolgreichen Redners gewesen. Bei seiner Gründung neuer christlicher Gemeinden und der Verkündigung in der griechisch-sprechenden Welt mußte er sich immer wieder mit der Frage auseinandersetzen, ob Erfolg das Kriterium für die Richtigkeit einer Lehre sei und ob Erfolg die Autorität einer Person wesentlich ausmache. Paulus gibt die Antwort immer anhand der eigenen Erfahrung. So zählt er z. B. in 2 Kor 11,16-33 eine Fülle bestandener Gefahren auf, nicht um sich am Ende eines heldenhaften Apostolats zu rühmen, sondern der eigenen Schwachheit „Von demselben will ich rühmen; von mir selbst aber will ich nichts rühmen, nur meine Schwachheit. Doch wenn ich mich rühmen wollte, täte ich darum nicht töricht; denn ich würde die

Wahrheit sagen. Ich enthalte mich aber dessen, auf daß nicht jemand mich höher achte, als er an mir sieht oder von mir hört. Und er (der Herr) hat zu mir gesagt: Laß Dir an meiner Gnade genügen; denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig. Darum will ich mich am allerliebsten rühmen meiner Schwachheit, auf daß die Kraft Christi bei mir wohne. Darum bin ich guten Mutes in Schwachheit, in Mißhandlungen, in Nöten, in Verfolgungen, in Ängsten, um Christi willen; wenn ich schwach bin, so bin ich stark.“ (2 Kor 12, 5+6, 9+10). Paulus mußte in seinem Leben nicht nur die eigene körperliche Schwachheit verarbeiten, sondern ebenso damit fertig werden, wie er in seiner Arbeit durch äußere Gewalt behindert wurde. Häufig mußte er um der Sache willen ins Gefängnis gehen (vgl. Philipperbrief). Doch in der Verarbeitung der persönlichen Mißerfolge und der eigenen Schwäche griff Paulus weit über eine persönliche Erklärung hinaus. Er machte deutlich, daß die Unvollkommenheit des menschlichen Leides ein Bestandteil allen Menschseins ist. Den Anhängern Jesu Christi ist der äußere Erfolg nicht immer beschert. Deshalb ist ihre Sache aber nicht sinnlos. So wie der Tod Christi am Kreuz nicht bedeutet, daß die Erfolglosigkeit und das Scheitern das letzte Wort über sein Leben darstellt, besagen Leiden und Versagen nichts über die Sinnlosigkeit eines menschlichen Lebens. In diesem Sinne verarbeitete Paulus das Christuserlebnis: Wer sich der Verfolgung aussetzt, befindet sich noch lange nicht im Unrecht. Wer gegenüber den Mächtigen scheitert, vertritt noch lange nicht die Unwahrheit. Das äußere Ergehen eines Menschen ist kein Maßstab für den inneren Sinn, nach dem er lebt. Erst in Gottes neuer Welt wird sich das Wahre auch sichtbar durchsetzen. Aber im irdischen Leben der Menschen bleibt es verborgen und schwach. „Wir haben aber solchen Schatz in irdenen Gefäßen, auf daß die überschwengliche Kraft sei Gottes und nicht von uns. Wir haben allenthalben Trübsal, aber wir ängstigen uns nicht. Uns ist bange, aber wir verzagen nicht. Wir leiden Verfolgung, aber wir werden nicht verlassen. Wir werden unterdrückt, aber wir kommen nicht um und tragen allezeit das Sterben Jesu

an unserem Leibe, auf daß auch das Leben Jesu an unserem Leib offenbar werde.“ (2 Kor 4, 7–10).

Vergleichen Sie die Stellungnahme des Paulus zu Leid und Leiden mit den Auffassungen Jesu in Mat 5, 1–12 und Lk 6, 20–23. Stimmt die These, daß Jesu sich auf die Seite der Schwachen stellte? An welchen Stellen aus den synoptischen Evangelien ließe sich diese Meinung belegen?

## Warum trifft es uns?

Wir nennen sie Monika und Gerd, zwei junge Erwachsene, verheiratet, unbeschwert, er Bauzeichner, sie Sekretärin in der Verwaltung einer Versicherung. Monika und Gerd sind aktive Mitglieder ihrer Kirchengemeinde. Seit den Zeiten damals im Jugendclub haben sie sich, was für junge Erwachsene immer noch eine Ausnahme darstellt, Aufgaben gesucht: Monika hält regelmäßig Gottesdienst in einer der Gruppen der Bonhoeffer-Gemeinde, während Gerd eine Bastelgruppe für ältere Jugendliche leitet. Es ist ein harmonisches Paar, das da unter den Augen der Gemeinde lebt und sich an vielen Stellen für die Gemeinschaft einsetzt. Beide haben es sich gewünscht, sobald sie sich finanziell einigermaßen abgesichert fühlen, Kinder zu haben. Nun scheint es nur noch eine Frage der Zeit zu sein. Monate, nachdem der Arzt die

Schwangerschaft festgestellt hat, bezieht Monika die Kinder aus dem Kindergottesdienst in die Freude ihrer Schwangerschaft ein. Sie erleben das Wachsen des werdenden Lebens. Das, was in biblischen Geschichten oft bislang nur eine Zwischenzeile war „und sie war schwanger...“, wurde nun erlebbar. Alle spürten etwas von der Vorfreude der Geburt und erwarteten das für kurze Zeit später geplante Tauf fest, welches im Rahmen der Kindergottesdienstgemeinde vorgesehen war. Natürlich gab es auch viele praktische Vorbereitungen: Da mußte die Wohnung auf einen zusätzlichen Bewohner eingerichtet werden, Bett, Kinderwagen und Kleidung waren im voraus zu beschaffen. Monikas routinemäßigen Arztbesuche wurden immer häufiger, und die angehenden Eltern informierten sich nun ernsthafter

*Die nebyzantinische Familien,  
 nie im Labordienst tief  
 beneidenswertes Gefühls-  
 ist zwar in. Ziel  
 in seiner Herabsetzung  
 Gefühlsmitführung.*

über Fragen wie Stillen oder Kinderpflege. Ab wann glaubte Monika, wieder arbeiten zu können? Wieviel Betreuungszeiträume für das Kind werde Gerd erübrigen können? Erfahrene Freunde sagten den beiden, daß viele ihrer jetzigen Pläne noch pure Theorie seien. Wie es wirklich ist mit einem Kind, kann man immer erst ermaßen, wenn es wirklich da ist. Und dann wurde es doch ganz anders. Die Geburt, auf die sich die beiden so lange vorbereitet hatten, verlief verhältnismäßig komplikationslos. 3.442 Gramm wog die kleine Stefanie, als sie auf die Welt kam. Die ersten Routineuntersuchungen in der Städtischen Klinik mußten die Eltern bald in Sorge versetzen. Stefanie war nicht wie andere Babies. Sie würde sich nicht automatisch so entwickeln können wie andere Kinder. Die Ärzte hatten einen leichten, aber erkennbaren Mongolismus festgestellt. Erst die spätere Zeit könnte zeigen, wie weit sich Stefanie entwickeln würde, wie weit Forderung und ärztliche Betreuung diese von Geburt an mitgegebene Behinderung ausgleichen könnten.

Nun begannen die Fragen: „Warum passiert das gerade bei uns?“ „Warum unsere Stefanie?“ „Womit haben wir das verdient?“ Bald gesellten sich auch die unbarmherzigen Anfragen der Umgebung dazu: „Das hättet ihr doch vorher wissen müssen!“ „Hätte man das nicht verhin-

dern können?“ „Beim heutigen Stand der medizinischen Forschung muß man ein solches Kind doch nicht bekommen!“ Gerd und Monika brauchten erst einmal Zeit. Sie beobachteten an sich schmerzlich, wie die Bilder einer unbeschwerteren Zukunft mit Stefanie erst einmal in sich zusammenfielen. Es würde nicht so werden, wie sie es sich gedacht hatten, vielleicht würde es niemals so sein. Gewiß, die alten, hartnäckigen Vorurteile gegenüber Behinderten waren bis auf wenige Ausnahmen ausgeräumt. Das merkten die beiden auch an freundlichen Reaktionen ihrer Umwelt. Doch die Härte dieser Erfahrung war damit nicht ausgeräumt: „Warum werden wir vor die schwere Aufgabe gestellt, gleich als erstes ein behindertes Kind aufzuziehen?“ „Warum trifft es uns und nicht andere?“

Es ist nachvollziehbar, daß die beiden sich die Geburt ihres ersten Kindes nicht so vorgestellt hatten. Wir sind im Normalfall eher darauf eingestellt, den positiven Fortgang des Lebens zu planen. „Nach menschlichem Ermessen“ vorauszusehen heißt in der Regel, daß wir annehmen, daß alles gut geht. Aber haben wir ein Recht auf den glücklichen Verlauf unseres Lebens? Gehören das Leid, das Nichtglücken unserer Pläne, das Leiden und der Tod nicht genauso zum Leben wie die Liebe, die Freude und das Glück?

Fortsetzung des Artikels  
**Die Dialektik der Rolle**  
 von Seite 9

einander widerstreitend bestätigten. Nunmehr nehmen beide ab, und das Bild des Ersatzteilchens scheint angemessener als das der Theaterrolle.

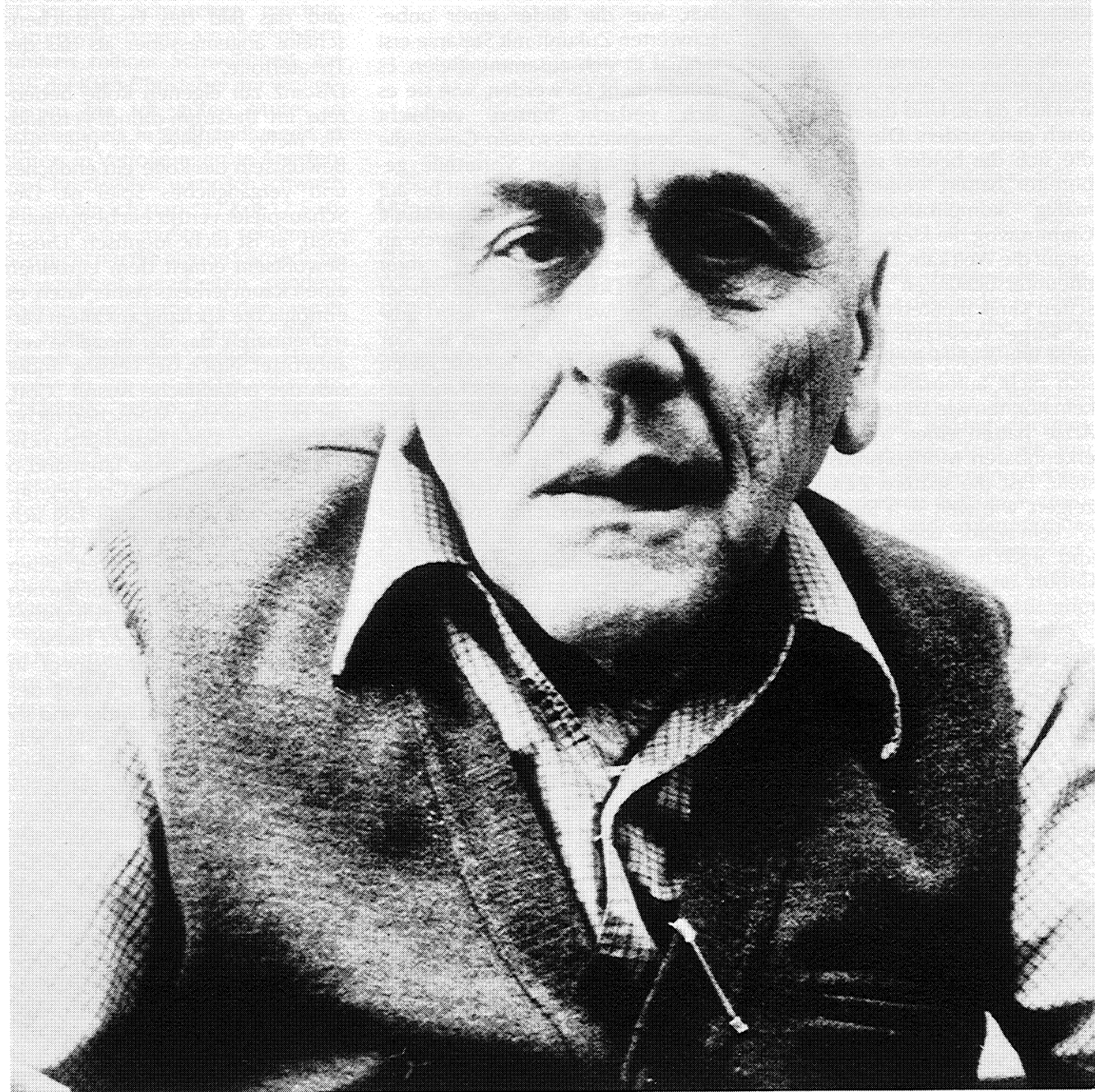
Distanz zur eigenen Rolle bedeutete im theatrum-mundi-Verständnis nichts anderes, als daß dem Bewußtsein die Rolle ein endliches und vergängliches Spiel ist. Der Schauspieler vertritt ein bestimmtes Fach, er ist nicht identisch. Dieses Bewußtsein erhielt dem einzelnen einen Raum jenseits seiner Taten, es ermöglichte Rückzug aus allem Verrechnbaren, das der einzelne verantwortet. Noch bei Lessing findet sich der erstaunliche Ausruf „Gott, der du allein den Menschen nicht/ Nach seinen Taten brauchst zu richten, die/So selten seine Taten sind, o Gott! –“<sup>7</sup> Aber diese in Gott gegründete Distanz von der Rolle läßt sich nicht säkularisieren, es sei denn in die pure Unverbindlichkeit jeden Handelns, den jederzeit möglichen und erlaubten Rückzug in die ästhetisch-spielerische Existenz hinein. Aus dem älteren Engagement in einer Rolle, das für die Dauer des Lebensspiels so vollständig und so gut wie nur möglich zu leisten war, ist im neueren Status des Rollenwechsels eine kurzfristige gelegentliche Anpassung geworden. Indem die Distanz zur Rolle säkularisiert wurde, trat auch das in ihr mögliche Engagement zurück. „Rolle“ wird nun mehr und mehr undialektisch verstanden, der Rollenträger wird ersetzbarer Ersatzmann, und Rollenübernahme wird ein Anpassungsvorgang bei selbstverständlich vorausgesetzter Austauschbarkeit.

aus: Dorothee Sölle, Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem „Tode Gottes“, Kreuz-Verlag, Stuttgart 1965, S. 27–35

<sup>7</sup> Lessing, Nathan der Weise, V, 4

*Ist der eingetretene Mißerfolg  
 nur ein Mangel an Perfektion,  
 jeder Rückschlag  
 ein heilsamer Zwang  
 zum Nachdenken  
 über Fehler bei mir,  
 es, das Kainsmal  
 der eigenen Schwäche,  
 das mich bewegt  
 jeden Tag neu zu beginnen?  
 Laß dir vom Schlechten  
 nicht imponieren,  
 jenseits von Eden,  
 bleibe stark, Du Schatz,  
 mein Gefäß, Du, aus Erde wie Ton.*

## Fritz. Die zweite Beachtung



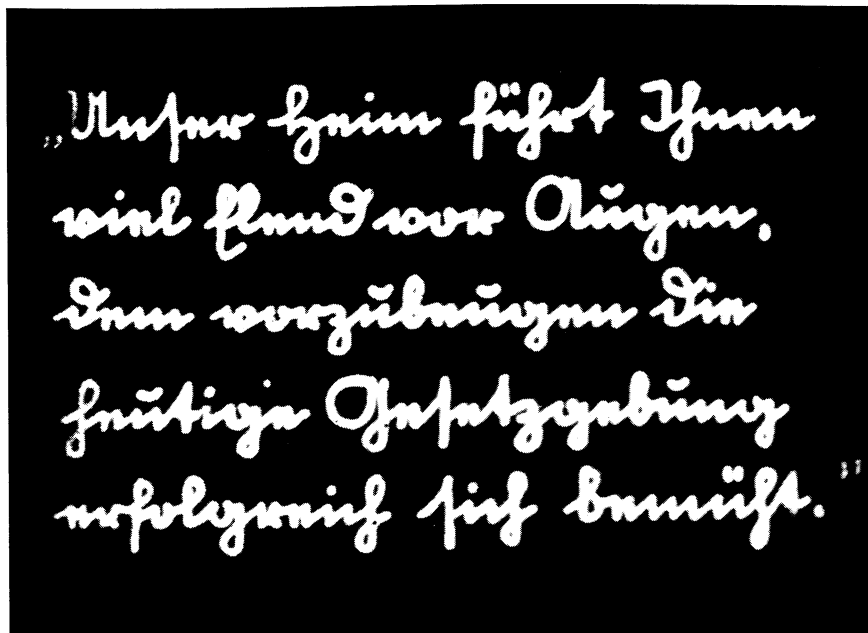
„Fritz. Die zweite Beachtung“ zeigt sich im Titel wie in der Technik als ausgesprochen feinsinniger Film. Er geht sensibel auf die Person und das Problem der Heimunterbringung geistig Behinderter ein. Die Hauptperson, die Hartmut Schoen nach eigener Bitte mit „Fritz“ anreden möge, weil „ich doch kein großer Herr bin“ lebt seit dem 7. Dezember 1929 in Grafeneck. Der Streifen beginnt zunächst ohne Bild. Nur der

Ton führt in zwei Voraussetzungen des Kurzfilms ein. Der Hauptdarsteller möchte selbst „Fritz“ und „DU“ genannt werden. Er möchte an die Zeit zwischen 1939 und 1945 nicht mehr erinnert werden. An beide Bitten hält sich Herr Hartmut Schoen. Schon im Vorspann beginnt er jenen einfühlsamen Dialog, den er mit Fritz führen wird. Natürlich darf die Zeit der ersten Beachtung durch die nationalsozia-

listische Propaganda nicht übergangen werden. Nach dem bildlosen Vorspann folgen in Schwarzweiß Archivaufnahmen, die Hartmut Schoen bei den Arbeiten zu seinem als „Reportage am Montag“ im ZDF am 4.6.1984 ausgestrahlten Film „Grafeneck – Zeit des Lebens“ entdeckte. Neben einem Film für Besucher aus dem Beginn der 20er Jahre fand Schoen vor allem Material für Propagandafilme der Natio-

nalsozialisten, in denen gegen geistig und körperlich Behinderte als „lebensunwertes Leben“ und „Ballastexistenzen“ agitiert werden sollte. „Unser Heim führt Ihnen viel Elend vor Augen, dem vorzubeugen die heutige Gesetzgebung erfolgreich sich bemüht“, lautet einer der euphemistisch bürokratischen Texteinblendungen über den Umgang mit geistig Behinderten. Und dann sollen Beispiele folgen, „welche den Wert und die Notwendigkeit der gesundheitspolitischen Maßnahmen der nationalsozialistischen Regierung erweisen“ sollen. „Die erbgesunde Familie, ein im Lebenskampf sich bewährendes Geschlecht, ist Zweck und Ziel unserer staatlichen Gesundheitsführung.“ Während da noch von der „erbgesunden Familie“ getönt wird, tauchen sympathische Männer im Bild auf. Sollen das die Schädlinge sein, gegen die sich die Gesellschaft angeblich schützen mußte? Dann folgt Fritz, erst von jedem geschoben, danach alleine im Rollstuhl. Mit seiner Hilfslosigkeit sollte gegen Mehrfachbehinderte Stimmung gemacht werden. Diese erste Beachtung kam nicht zur Ausführung. Durch glückliche Umstände überlebte Fritz die Nationalsozialisten. Auch die Bilder von ihm kamen nie propagandistisch zum Einsatz, sie verstaubten in Grafeneck. Bei der Sichtung entdeckte Hartmut Schoen sofort, daß Fritz heute noch in Grafeneck lebt. Er war fast seit der Gründung der Anstalt im Jahre 1929 ihr Bewohner. Seine Eltern hatten sich getrennt, und er wurde zunächst nur vorläufig dort untergebracht. Diese Entdeckung inspirierte Schoen zu dem vorliegenden Kurzfilm.

Nach der historischen Rückblende zeigt er in Schwarzweiß einen erschütternd nüchternen Dialog mit Fritz, die „zweite Beachtung“. Mit viel Gespür für menschliches Erleben deckt Schoen auf, wie arm und inhaltsleer das lange Leben eines Heimbewohners letztlich werden kann, nur weil er nicht laufen kann und im Rollstuhl sitzt. Zu der Kameraführung, die die krankenhaushafte Kargheit des Lebensraums unterstreicht, gibt Schoen den Hauptinhalt seiner manchmal im Original nicht so leicht verständlichen Dialoge vorab wieder. Wer sich in die



Mundart der Hauptperson einhört, nimmt dann im zweiten Gang noch Nuancen wahr. Da erinnert sich Fritz an einen alten Film mit Harry Piel, „Sechs Wochen unter den Apachen“, den er einst in den Kaiserbau-Lichtspielen am Stuttgarter Marienplatz gesehen hatte. Einmal in seinem Leben war er mit seinem Vater in Berlin gewesen. Die Dialoge sprechen eindringlich vom „Leben draußen“, von dem Fritz nach eigenem Eingeständnis eigentlich nichts weiß. Mit dem „richtigen Leben“ sei er nicht in Berührung gekommen. Einem Gesunden wäre das Leben hier langweilig! Fritz steht auf, frühstückt, liest, bekommt das Mittagessen, hält Mittagschlaf, liest und ißt zu Abend. Auf die Frage, was ihm zum Thema Hoffnung einfielen, weiß er erst gar nichts zu antworten. Dann räumt er ein, er habe schon einmal gedacht, er hoffe, daß er bald stürbe. Wenn es einem so gehe wie ihm, dann sei das das Beste. Ein erschütternder Realismus und eine erschreckende Klarheit kommt da zur Sprache. Die Klarheit, mit welcher Fritz die eigene Lebenssituation nüchtern umreißt, läßt den Betrachter zwischen Hinnehmen und Erschrecken zaudern.

Ganz zum Schluß kommt zaghaft Farbe in den Film. Fritz wird im Auto bei Regen in die Umgebung von Grafeneck gefahren, draußen, da, wo das richtige Leben sich abspielt. Aber wer von denen draußen nimmt das wirkliche Leben wahr? So

zart nachzeichnend, wie Hartmut Schoen Auge und Ohr bei dieser „zweiten Beachtung“ führte, so eindringlich bleibt dieser Film bei der Anfrage an die Gesunden stehen: Nutzt Ihr die Möglichkeiten Eures wirklichen Lebens da draußen? Habt Ihr seine wirkliche Farbe begriffen? Hartmut Schoen liegt platte Agitation nach der einen oder anderen Seite fern, seine Aktualität ergibt sich aus der Sache selbst. Sein Kurzfilm „Fritz. Die zweite Beachtung“ verbindet alle drei Themen miteinander: Das Schicksal eines Behinderten, die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und die Anfrage an die Außenwelt. Aber die Hauptfrage steckt im Titel „Fritz. Die zweite Beachtung“. – Wie ambivalent sind diese „Beachtungen“? Was muß passieren, bis das Leben von Menschen wie Fritz mehr Beachtung findet und erfüllt werden kann? Was für Menschen sind das, die das beachten oder nicht beachten – sowohl Fritz wie auch „das richtige Leben“?

Dieser Film kann über die Matthias-Film GmbH, über die konfessionellen Medienzentralen und staatlichen Filmstellen entliehen werden. (16 mm; 12 Minuten) Anfragen und nähere Information über Verleihadressen erhalten Sie über die Matthias-Film GmbH, Gänsheidestr. 67, 7000 Stuttgart 1, Tel. 24 05 61

## Was die Welt im Innersten zusammenhält

Fridolin wollte, vor seiner Geburt, sich etwas antun. Und es wurde ihm gestattet, sich für einige Tage in Raum und Zeit auf die Wandschaft zu begeben.

Fridolin traf als erstes einen römischen Sklaven, der einen eben geborenen Knaben mit beiden Händen an den Füßen hielt, ausholte und das Kind mit dem Kopf gegen einen Baum schmetterte. „Was soll das?“ fragte Fridolin. „Mein Herr hat das so angeordnet“, war die Antwort. „Und warum?“ „Schau her“, sagte der Sklave, „die Füße waren verkrüppelt.“ „Das sind sie auch jetzt noch“, stellte Fridolin fest. „Aber mein Herr hat jetzt keinen verkrüppelten Sohn mehr.“ „Und das ist euch wichtig?“ „Du bist wohl nicht von hier“, vermutete der Sklave. Und dann: „Mein Herr sagt immer, und danach richten wir uns: *Moralisch integer und auch körperlich intakt, wenn das nicht mehr gilt, ist die Welt nicht gesund.*“...

Nahe bei Limburg sah Fridolin ein Ortsschild „Hadamar“. Es fuhren da einige Omnibusse. Die nach Hadamar fuhren, waren dicht besetzt; die von Hadamar zurückkamen, waren leer. Fridolin fragte einen Menschen, der des Weges kam: „Wer sitzt da in den Bussen? Reisegesellschaften?“ „Fragen Sie nicht so dumm. Schauen Sie sich die Gesichter an: Idioten, unnütze Esser, Ballastexistenzen.“ Fridolin fragte einen zweiten: „Wann kommen die vielen Menschen denn wieder?“ „Die kommen gar nicht wieder.“ „Und wo bleiben die?“ „Darüber dürfen wir nicht sprechen. Nur ein Tip: Gehen Sie nach Hadamar, schauen Sie sich die Qualmwolke über der Anstalt an und schnuppern Sie ein bißchen Luft. Wenn Sie dann ganz scharf nachdenken, wissen Sie vielleicht, wo die vielen Menschen bleiben.“ Eilig machte Fridolin sich fort. In Hadamar fragte er einen Mann in Uniform: „Sagen Sie mal: dürfen Sie das eigentlich – das da mit der Qualm-

wolke?“ „Sind Sie lebensmüde, so etwas zu fragen? Dürfen? Müssen! Das ist unsere Pflicht. Reinhaltung des deutschen Volkes. Seien Sie froh, wenn ich Sie nicht verhaften lasse. Nur merken Sie sich: *Moralisch integer und gesundheitlich intakt, bleibt das nicht unsre Norm, ist die Welt nicht mehr normal.*“

Fridolin fand Gelegenheit, in Cäsarea unbemerkt in ein Gefängnis zu schlüpfen. Im Halbdunkel erkannte er einen älteren Gefangenen, der leise munter vor sich hin sang. Ein Verrückter? „Setze dich zu mir. Man nennt mich Paulus. Ich freue mich immer, wenn jemand da ist.“ Das klang ganz normal. „Was hast du verbrochen? Was legt man dir zur Last?“ wollte Fridolin wissen. „Verbrochen hab ich wohl gar nichts. Aber es gibt Leute, die sagen, ich wiegele das Volk auf.“ „Dann bist du gefangen, aber ohne Schuld?“ „Ja und?“ sagte Paulus. „Aber das ist doch zum Verrücktwerden.“ „Leise einen feschen Psalm vor sich hin singen ist besser.“ Der Apostel schaute seinen Gast wie einladend an. „Woher hast du das? Wieso kannst du das: frei sein in diesem Loch?“ Fridolin dachte, vielleicht hätte er es doch mit einem Verrückten zu tun. Paulus schmun-

zelte und sagte: „*Moralisch integer und gesundheitlich intakt, weil das nicht mehr sticht, ist die Welt nicht, was sie war.*“

„Das zählt nicht mehr?“ Fridolin meinte, er hätte sich verhöhrt. „Das zählt nicht mehr, seit Jesus von Nazareth nicht mehr.“ sagte Paulus. Und er erzählte, wie Jesus Verbrecher und Nutten, Behinderte und Kranke zu sich gerufen hatte: ihr seid mir wichtig, wir wollen zusammenhalten. „Dann – war dieser Jesus also ein Verrückter“, folgerte Fridolin. „Im Gegenteil“, widersprach Paulus: „Jesus ist der nichtverrückte Drehpunkt einer ziemlich verrückten Welt.“ „Wirklich?“ „Ja wirklich“, sagte der Apostel „sonst wäre ich vielleicht tatsächlich längst verrückt geworden.“

Als Fridolin zu seinen Vorgesetzten kam, sagte er: „Ich bin entschlossen. Ich will zur Welt kommen. Nur eine Bedingung: Man soll mich ‚Paul‘ nennen.“ „Paul?“, fragten die anderen „das bedeutet doch ‚der Kleine!‘“ „Ja eben“, sagte Fridolin.

(aus: Volmarsteiner Rasiertexte, Notizen eines Rollstuhlfahrers, Schriftenmissionsverlag)

Interpretieren Sie diese sarkastischen Bemerkungen eines körperlich Behinderten über die seiner Meinung nach herrschende Ideologie der Gesunden.

Woran erinnert Sie der ständig wiederkehrende Satz: „Moralisch integer und körperlich/gesundheitlich intakt...?“

Was will Ulrich Bach über den Wert des Lebens in der Sicht der unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten aussagen? Wo sieht er eine weiterführende Alternative im Neuen Testament?



Am besten, Sie lesen sich das Märchen laut vor und versuchen, seinen Hauptinhalt auf hochdeutsch zusammenzufassen. Was sagt das Märchen über den Sinn und das Ziel des menschlichen Daseins aus? Vergleichen Sie die Aussagerichtung des Märchens mit den Grundintensionen von Genesis 2 und 3.

## Von dem Fischer un syner Fru

Dar wöör maal eens en Fischer un syne Fru, de waanden tosamen in'n Pißputt, dicht an der See, un de Fischer güng alle Dage hen un angeld – un he angeld un angeld.

So seet he ook eens by de Angel un seeg jümmer in dat blanke Water henin – un he seet un seet.

Do güng de Angel to Grund, deep ünner, un as he se heruphaald, so haald he enen grooten Butt heruut. Do säd de Butt to em: „Hör mal, Fischer, ik bidd dy, laat my lewen, ik bün keen rechte Butt, ik bün'n verwünschten Prins. Wat helpt dy dat, dat du my doot maakst? Ik würr dy doch nicht recht smecken – sett my wedder in dat Water und laat my swimmen.“ – „Nu“, säd de Mann, „du brukst nich so veel Wöörd to maken, eenen Butt, de spreken kann, hadd ik doch wol swimmen laten.“ Mit des sett't he em wedder in dat blanke Water, do güng de Butt to Grund un leet enen langen Strypen Bloot achter sik. Do stünn de Fischer

up un güng na syner Fru in'n Pißputt. „Mann“, säd de Fru, „hest du hüt niks fungen?“ – „Ne“, säd de Mann, „ik füng enen Butt, de säd, he wöör en verwünschten Prins, do hebb ik em wedder swimmen laten.“ – „Hest du dy denn niks wünscht?“ säd de Fru. „Ne“, säd de Mann, „wat schull ik my wünschen?“ – „Ach“, säd de Fru, „dat is doch äwel, hyr man jümmer in'n Pißputt to waanen, dat stinkt un is so eeklig: du haddst uns doch ene lüttje Hütt wünschen kunnt. Ga noch hen un roop em: segg em wy wält'ne lüttje Hütt heben, de dait dat gewiß.“ – „Ach“, säd de Mann, „wat schull ik door noch hengaan?“ – „I“, säd de Fru, „du haddst em doch fungen, un hest em wedder swimmen laten, he dait dat gewiß. Ga glyk hen.“ De Mann wull noch nich recht, wull awerst syn Fru ook nich toweddern syn un güng hen na der See.

As he door köhm, wöör de See ganß grön un geel un goor nich meer so blank. So güng he staan und säd: „Manntje, Manntje, Timpe Te, Buttje, Buttje in der See, myne Fru de Ilsebill will nich so, as ik wol will.“ Do köhm de Butt answemmen un säd: „Na, wat will se denn?“ – „Ach“, säd de Mann, „ik hebb dy doch fungen hatt, nu säd myn Fru, ik hadd my doch wat wünschen schullt. Se mag nicht meer in'n Pißputt wanen, se wull geern 'ne Hütt“ – „Ga man hen“, säd de Butt, „se hett se all.“

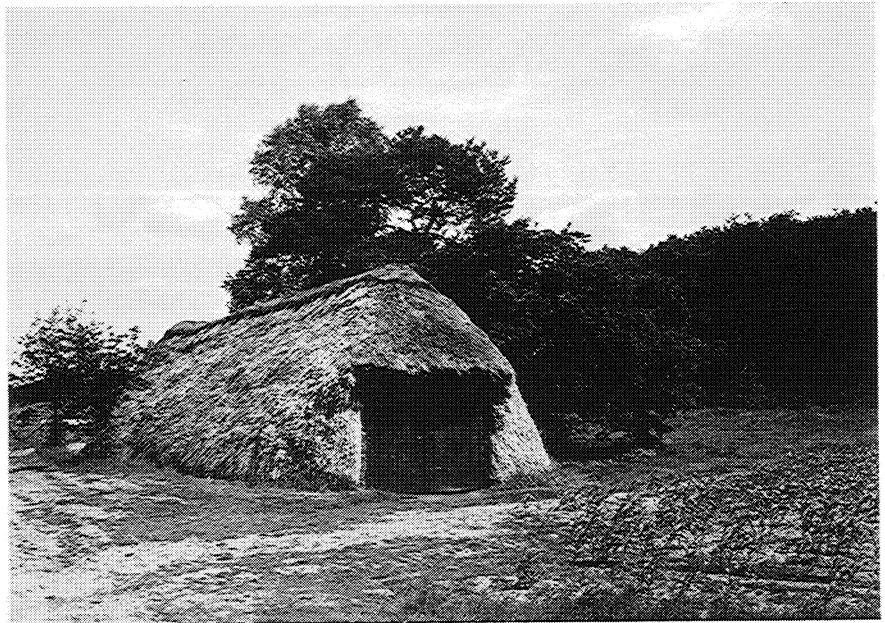
Do güng de Mann hen, un syne Fru seet nich meer in'n Pißputt, dar stünn awerst ene Hütt, un syne Fru seet vor de Döhr up ene Bänk. Do nähm syne Fru em by de Hand un säd to em: „Kumm man herin, süh, nu is dat doch veel beter.“ Do güngen se henin, un in de Hütt was een lüttjen Vörplatz un en lüttje herrliche Stuw un Kamer, wo jem eer Beed stünn, un Kääk un Spysekamer, allens up dat beste mit Gerädschoppen un up dat schönste upgefleyt, Tinttüg un Mischen (Messing), wat sik darin höört. Un achter was ook en lüttjen Hof mit Hönern un Aanten, un en lüttjen Goorn mit Grönigkeiten un Aaft (Obst). „Süh“, säd de Fru, „is dat nich nett?“ – „Ja“, säd de Mann, „so schall't blywen, nu wähl wy recht vergnöögt lewen.“ – „Dat wähl wy uns bedenken“, säd de Fru. Mit des eeten se wat un güngen to Bedd.



So güng dat wol'nacht oder veertein Dag, do säd de Fru: „Hör, Mann, de Hütt is ook goort to eng, un de Hof un de Goorn is so kleen; de Budd hadd uns ook wol een grötter Huus schenken kunnt. Ich much wull in enem grooten sternen Slott wanen: ga hen tom Butt, he schall uns en Slott schenken.“ – „Ach, Fru“, säd de Mann, „de Hütt is jo god noog, wat wähl wy in'n Slott wanen.“ – „I wat“, säd de Fru, „ga du man hen, de Butt kann dat jümmer doon.“ – „Ne, Fru“, säd de Mann, „de Butt hett uns eerst de Hütt gewen, ik mag nu nich all wedder kamen, den Butt muchd et vödreten.“ – „Ga doch“, säd de Fru, „de kann dat recht good un dait dat geern; ga du man hen.“ Dem Mann wöör syn Haart so swoor, un will nich; he säd by sik sülwen: „Dat is nich recht“, he güng awerst doch hen.

As he an de See köhm, wöör dat Water ganß vigelett un dunkelblau un grau un dick, un goor nicht meer so gröön un geel, doch wöör't noch still. Do güng he staan un säd: „Manntje, Manntje, Timpe Te, Buttje, Buttje in der See, myne Fru de Ilsebill will nich so, as ik wol will.“ – „Na, wat will se denn?“ säd de Butt. „Ach“, säd de Mann half bedröoft, „se will in'n groot sternen Slott wanen.“ – „Ga man hen, se stait vör de Döhr“, säd de Butt.

Do güng de Mann hen un dachd, he wull na Huus gaan, as he awerst daar köhm, so stün door'n grooten sternen Pallast, un syn Fru stünn ewen up de Trepp un wull henin gaan: do nöhm se em by de Hand un säd: „Kumm man herin.“ Mit des güng he mit ehr henin, un in dem Slott wöör ene grote Dehl mit marmelstenern Asters (Estrich), un dar wören so veel Bedeenters, de reten de grooten Dören up, un de Wende wören all blank un mit schöne Tapeten, un in de Zimmers luter gollne Stöhl un Dischen, un krystallen Kroonluchters hängen an dem Bähn, un so wöör dat all de Stuwen un Kamers mit Footdeken: un dat Aeten un de allerbeste Wyn stünn up den Dischen, as wenn se breken wullen. Un achter dem Huse wöör ok'n grooten Hof mit Peerd- un Kohstall un Kutschwagens up dat allerbeste, ook was door en grooten herrlichen Goorn mit de schönsten Blumen un fyne Aaftbömer, un en Lustholt



wol'ne halwe Myl lang, door wören Hirschen un Reh un Hasen drin un alles, wat man sik jümmer wünschen mag. „Na“, säd de Fru, „is dat nu nich schön?“ – „Ach ja“, säd de Mann, „so schall't ook blywen, nu wähl wy ook in dat schöne Slott wanen und wähl tofreden syn.“ – „Dat wähl wy uns bedenken“, säd de Fru, „un wahlen't beslapen.“ Mit des güngen se to Bedd.

Den annern Morgen waakd de Fru to eerst up, dat was jüst Dag, un seeg uut jem ehr Bedd dat herrliche Land vor sik liggen. De Mann reckd sik noch, do stödd se em mit dem Ellbogen in de Syd und säd: „Mann, sta up un kyk mal uut dem Fenster. Süh, kunnen wy nich König warden äwer all düt Land? Ga hen tom Butt, „wy wählt König syn.“ – „Ach, Fru“, säd de Mann, „wat wähl wy König syn! Ik mag nich König syn.“ – „Na“, säd de Fru, „wult du nich König syn, so will ik König syn. Ga hen tom Butt, ik will König syn.“ – „Ach, Fru“, säd de Mann, „wat wullst du König syn? Dat mag ik em nich seggen.“ – „Worüm nich?“ säd de Fru, „ga stracks hen, ik mutt König syn.“ Do güng de Mann hen un wöör ganß bedröft, dat syne Fru König warden wull. „Dat is nich recht un is nich recht“, dachd de Mann. He wull nich hen gaang, güng awerst doch hen.

Un as he an de See köhm, do wöör de See ganß swartgrau, un dat Water geerd so von ünner up un stünc ook ganß fuul. Do güng he staan und säd: „Manntje, Manntje, Timpe Te, Buttje,

Buttje in der See, myne Fru de Ilsebill will nich so, as ik wol will.“ – „Na, wat will se denn?“ säd de Butt. „Ach“, säd de Mann, „se will König warden.“ – „Ga man hen, se is't all“, säd de Butt.

Do güng de Mann hen, und as he na dem Pallast köhm, so wöör dat Slott veel grötter worren, mit enem grooten Toorn un herrlyken Zyrrat doran: un de Schildwacht stünn vor de Döhr, un da wören so väle Soldaten un Pauken un Trompeten. Un as he in dat Huus köhm, so wöör allens von purem Marmelsteen mit Gold un sammtne Deken un groote gollne Quasten. Do güngen de Dören von dem Saal up, door de ganße Hofstaat wöör, un syne Fru seet up enem hogen Troon von Gold un Demant, un hadd ene groote gollne Kroon up un den Zepfer in der Hand von purem Gold un Edelsteen, un up beyden Syden by ehr stünnen ses Jumpfern in ene Reeg, jümmer ene enen Kops lüttjer as de annere. Do güng he staan und säd: „Ach, Fru, büst du nu König?“ – „Ja“, säd de Fru, „nu bün ik König.“ Do stünn he un seeg se an, un as he se do een Flach (eine Zeitlang) so ansehn hadd, säd he: „Ach, Fru, wat lett dat schön, wenn du König büst! Nu wähl wy ook niks meer wünschen.“ – „Ne, Mann“, säd de Fru un wöör ganß unruhig, „my waart de Tyd un Wyl a lang, ik kann dat nich meer uthollen. Ga hen tom Butt, König bin ik, nu mutt ik ook Kaiser warden.“ – „Ach, Fru“, säd de Mann, „wat wullt du Kaiser warden.“ „Mann“, säd se, „ga tom Butt, ik will

Kaiser syn.“ – „Ach, Fru“, säd de Mann, „Kaiser kann he nich maken, ik mag dem Butt dat nich seggen; Kaiser is man eenmal im Reich: Kaiser kann de Butt jo nich maken, dat kann un kann he nich.“ – „Wat“, säd de Fru, „ik bün König, un du büst man myn Mann, wullt du glyk hengaan? Glyk ga hen, kann he König maken, kann he ook Kaiser maken, ik will un will Kaiser syn; glyk ga hen.“ Do mussd he hengaan. Do de Mann awer hengüng, wöör em ganß bang, un as he so güng, dachd he by sik: Düt gait un gait nich good: Kaiser is to utvörschaamt, de Butt wart am Ende mööd.

Mit des köhm he an de See, do wöhr de See noch ganß swart un dick un füng al so von ünner up to geeren, dat et so Blasen smeeet, un et güng so een Keekwind äwer hen, dat et sik so köhrd; un de Mann wurr groen (grauen). Do güng he staan un sääd: „Manntje, Manntje, Timpe Te, Buttje, Buttje, in der See, myne Fru de Ilsebill will nich so, as ik wol will.“ – „Na, wat will se denn?“ säd de Butt. „Ach, Butt“, säd he, „myn Fru will Kaiser warden.“ – „Ga man hen“, säd de Butt, „se is't all.“

Do güng de Mann hen, un as he door köhm, so wöör dat ganße Slott von poleertem Marmelsteen mit albasternen Figuren un gollnen Zyraten. Vör de Döhr marscheerden de Soldaten, un se blösen Trumpeten un slögen Pauken un Trummeln: awerst in dem Huus da güngen de Baronen un Graven un Herzogen man so as Bedeenters herüm: do maakden se em de Dören up, de von luter Gold wören. Un as he herinköhm, door seet syne Fru up enen Troon, de wöör von een Stück Gold, un wöör wol twe Myl hoog: un hadd ene groote gollne Kroon up, de wöör dre Elen hoog un mit Brilljanten un Karfunkelsteen besett't; in de ene Hand hadde se den Zepter un in de annere Hand den Reichsappel, un up beyden Syden by eer door stünnen de Trabanten so in twe Reegen, jümmer en lüttjer as de annere, von dem allergröttesten Rysen, de wöör twe Myl hoog, bet to dem allerlüttjesten Dwaark, de wöör man so groot as min lüttje Finger. Un vör ehr stünnen so vele Fürsten un Herzogen. Door güng de Mann tüschen staan un säd: „Fru, büst du nu Kaiser?“ – „Ja“, säd se, „ik bün Kaiser.“

Do güng he staan un beseeg se sik so recht, un as he so'n Flach ansehen hadd, so säd he: „Ach, Fru, wat lett dat schön, wenn du Kaiser büst.“ – „Mann“, säd se, „wat staist du door? Ik bün nu Kaiser, nu will ik awerst ook Paabst warden, ga hen tom Butt.“ – „Ach, Fru“, säd de Mann, „wat wulst du man nich? Paabst kannst du nich warden, Paabst is man eenmal in der Kristenhait, dat kann he doch nik maken.“ – „Mann“, säd se, „ik mutt hüüt noch Paabst warden.“ – „Ne, Fru“, säd de Mann, „dat mag ik em nich seggen, dat gait nicht good, dat is to groff, tom Paabst kann de Butt nich maken.“ – „Mann, wat Snack!“ säd de Fru, „kann he Kaiser maken, kann he ook Paabst maken. Ga foorts hen, ik bün Kaiser, un du büst man myn Mann, wult du wol hengaan?“ Do wurr he bang und güng hen, em wöör ganß flau, un zitterd un beewd, un de Knee un de Waden slakkerden em. Un dar steek so'n Wind äwer dat Land, un de Wolken flögen, as dat düster wurr gegen Awend. De Bläder waiden von den Bömern, un dat Water güng un bruusd as kaakd dat, un platschd an dat Aeever, un von Feern seeg he e Schepen, de schöten in der Noot un danßden und sprüngen up den Bülggen. Doch wöör e Himmel noch so'n bitten blau in de Midd, awerst an den Syden door toog dat so recht rood up as en swohr Gewitter. Do güng he recht vörzuff (verzag) staan in de Angst un säd: „Manntje, Manntje, Timpe Te, Buttje, Buttje in der See, myne Fru de Ilsebill will nich so, as ik wol will.“ „Na, wat will se denn?“ säd de Butt. „Ach“, säd de

Mann, „se will Paabst warden.“ – „Ga man hen, se is't all“, säd de Butt.

Do güng he hen, un as he door köhm, so wöör dar as en groote Kirch mit luter Pallastens ümgewen. Door drängd he sik dorch dat Volk – inwendig was awer alens mit dausend un dausend Lichtern erleuchtet, un syne Fru wöör in luter Gold gekledet un seet noch up enem veel högeren Troon un hadde dre groote gollne Kronen up, un üm ehr dar so veel von geistlyken Staat, un up beyden Syden by ehr door stünnen twe Reegen Lichter, dat gröttste so dick un groot as de allergröttste Toorn, bet to dem allerkleinsten Käkenlicht; un all de Kaisers un de Königen de legen vör ehr up de kne un küßden ehr den Tüffel. „Fru“, säd de Mann un segg se so recht an, „büst du nu Paabst?“ – „Ja“, säd se, „ik bün Paabst.“ Do güng he staan un segg se recht an, un dat wöör, as wenn he in de hell Sunn seeg. As he se do en Flach ansehen hadd, so segt he: „Ach, Fru, wat lett dat schön, wenn du Paabst büst!“ Se seet awerst ganß styf as en Boom un rüppelt und röhrd sik nich. Do säd he: „Fru, nu sy tofreden, nu du Paabst büst, nu kannst du doch niks meer warden.“ – „Dat will ik my bedenken“, säd de Fru. Mit des güngen se beyde to Bedd, awerst se wöör nich tofreden, un de Girighait leet se nich slapen, se dachd jümmer, wat se noch warden wull.

De Mann sleep recht good un fast, he hadd den Dag veel lopen, de Fru awerst kunn goor nicht inslapen un



smeest sik von een Syd to der annern de ganße Nacht un dachd man jümmer, wat se noch wol warden kunn, un kunn sik doch up niks meer besinnen. Mit des wull de Sünn upgaan, un as se dat Morgenrood seeg, richt'd se sik äwer End im Bedd un seeg door henin, un as se uut dem Fenster de Sünn so herup kamen seeg „ha“, dachd se, „kunn ik nich ook de Sünn un de Maan upgaan laten?“ „Mann“, säd se un stöd em mit dem Ellbagen in de Ribben, „waak up, ga hen tom Butt, ik will warden as de lewe Gott.“ De Mann was noch meist in'n Slaap, awerst he vorschrok sik so, dat he uut dem Bedd füll. He meend, he hadd sik vörhöörd, un reef sik de Ogen uut un säd: „Ach Fru, wat säd'st du?“ – „Mann“, säd se, „wenn ik nich de Sünn un de Maan kan upgaan laten und mutt dat so ansehn, dat de

Sünn un de Maan upgaan, ik kann dat nich uuthollen, un hebb kene geruige Stünd meer, dat ik se nich sülwst kann upgaan laten.“ Do seeg se em so recht gräsig an, dat em so'n Schudder äwerleep. „Glyk ga hen, ik will warden as de lewe Gott.“ – „Ach, Fru“, säd de Mann un füllt vör eer up de knee, „dat kann de Butt nich. Kaiser un Paabst kann he maken, ik bidd dy, sla in dy und blyf Paabst.“ Do köhm se in de Booshait, de Hoor flögen ehr so wild um den Kopp, do reet se sik dat Lyfken up un geef em eens mit dem Foot un schreed: „Ik holl dat nich uut un holl dat nich länger uut, wult du hengaan?“ Do slööpd he sik de Büxen an un leep wech as unsinnig.

Buten awer güng de Storm un bruusde, dat he kuum up de Föten staan kunn. De Huser un de Bömer

waiden um, un de Baarge beewden, un de Felsenstücken rullden in de See, un de Himmel wöör ganß picks-wart, un dat dunnerd un blitzd, un de See güng in so hoge swarte Bülgen as Kirchentöörn und as Baarge, un de hadden bawen alle ene witte Kroon von Schuum up. Do schre he un kun syn egen Woord nich hören: „Manntje, Manntje, Timpe Te, Buttje, Buttje in der See, myne Fru de Ilsebill will nich so, as ik wol will.“ – „Na, wat will se denn?“ säd de Butt. „Ach“, säd he, „se will waarden as de lewe Gott.“ – „Ga man hen, se sitt all weder in'n Pißputt.“

Door sitten se noch bet up hüüt un düssen Dag.



DIAKONIE IM UNTERRICHT – Reihe C/Klassen 11–13 · 1. Auflage 1985 · ISSN 0178-8655 · Herausgeber: Diakonisches Werk der EKD. Redaktion: Dr. Klaus-Jürgen Wrage. Text: Dr. Klaus-Jürgen Wrage. Lektorat: Gertraut Borkenhagen, Renate Of. Verlag: Verlagswerk der Diakonie GmbH, Kniebisstraße 29, 7000 Stuttgart 1, Tel. 07 11/26 13 88. Druck: Frech, 7000 Stuttgart 31

Klassensätze: DM 1,50 pro Heft inkl. Porto, Einzelhefte: 1,50 plus Porto direkt beim Verlagswerk der Diakonie GmbH zu bestellen. ISSN 0178-8655.

#### Quellen-Nachweis:

Fotos: Titelseite, Seite 3, 4, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 17, 18, 20 u. 23: Götz Wrage – Seite 8, 9, 10, 11, 19, 21, 29, 30 u. 31: Kerstin Wrage – Seite 24, 26, 27 u. 32: Kerstin Wrage. Texte: Seite 8 u. 9: Dorothee Sölle, Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem „Tode Gottes“, Kreuz-Verlag, Stuttgart 1965 u. 1982, S. 27–35. – Seite 16–21: Das missionarische Wort, Zeitschrift für Verkündigung und Gemeindeaufbau. März/April 1985, Schriftenmissions-Verlag, Neukirchen-Vluyn. – Seite 28: Ulrich Bach, Volmarsteiner Rasiertexte. Notizen eines Rollstuhlfahrers, Schriftenmissions-Verlag, Neukirchen-Vluyn, S. 26–29.

# Veröffentlichungen des Diakoniewissenschaftlichen Instituts

Herausgeber der gesamten Reihe: Prof. Dr. Dr. Theodor Strohm

Band 1: PAUL PHILIPPI/  
THEODOR STROHM (Hg.),  
**Theologie der Diakonie. Lernprozesse im Spannungsfeld von lutherischer Überlieferung und gesellschaftlich-politischen Umbrüchen. Ein europäischer Forschungsaustausch,**

Heidelberg 1989. 247 S. Kart. (z.Zt. vergriffen, Restexemplare im DWI erhältlich)

Band 2: GERHARD K. SCHÄFER/  
THEODOR STROHM (Hg.),  
**Diakonie – biblische Grundlagen und Orientierungen. Ein Arbeitsbuch zur theologischen Verständigung über den diakonischen Auftrag,**

Heidelberg, 3. Auflage 1998. 425 S. Kart. ISBN 3-8253-7094-1 DM 36.-

Band 3: THEODOR STROHM/  
JÖRG THIERFELDER (Hg.),  
**Diakonie im „Dritten Reich“. Neuere Ergebnisse zeitgeschichtlicher Forschung,**

Heidelberg 1990. 352 S. Kart. (z.Zt. vergriffen, Restexemplare im DWI erhältlich)

Band 4: GERHARD K. SCHÄFER (Hg.),  
**Die Menschenfreundlichkeit Gottes bezeugen. ‚Diakonische‘ Predigten von der Alten Kirche bis zum 20. Jahrhundert,**

Heidelberg 1991. 487 S. Kart. ISBN 3-8253-7030-5 DM 38.-

Band 5: GERHARD K. SCHÄFER,  
**Gottes Bund entsprechen. Studien zur diakonischen Dimension christlicher Gemeindepraxis,**

Heidelberg 1994. 453 S. Kart. ISBN 3-8253-7037-2 DM 48.-

Band 6: THEODOR STROHM,  
**Diakonie und Sozialethik. Beiträge zur sozialen Verantwortung der Kirche, hg.v. KLAUS MÜLLER und GERHARD K. SCHÄFER. Mit einem Geleitwort von KLAUS ENGELHARDT,**

Heidelberg 1993. XV, 473 S. Kart. ISBN 3-8253-7051-8 DM 38.-

Band 7: THEODOR STROHM/  
JÖRG THIERFELDER (Hg.),  
**Diakonie im Deutschen Kaiserreich (1871-1918). Neuere Beiträge aus der diakonogeschichtlichen Forschung,**

Heidelberg 1995. 476 S. Kart. ISBN 3-8253-7075-5 DM 40.-

Band 8: THEODOR STROHM (Hg.),  
**Diakonie in Europa. Ein internationaler und ökumenischer Forschungsaustausch,**

Heidelberg 1997. 518 S. Kart. ISBN 3-8253-7076-3 DM 38.-

Band 9: JÜRGEN ALBERT,  
**Christentum und Handlungsform bei Johann Hinrich Wichern (1808-1881). Studien zum sozialen Protestantismus,**

Heidelberg 1997. XIV, 223 S. Kart. ISBN 3-8253-7057-7 DM 24.-

Band 10: RENATE ZITT,  
**„Zwischen Innerer Mission und staatlicher Sozialpolitik.“ Der protestantische Sozialreformer Theodor Lohmann (1831-1905). Eine Studie zum sozialen Protestantismus im 19. Jahrhundert,**

Heidelberg 1997. 543 S. Kart. ISBN 3-8253-7057-8 DM 36.-

Band 11: KLAUS MÜLLER,  
**Diakonie im Dialog mit dem Judentum. Eine Studie zu den Grundlagen sozialer Verantwortung im jüdisch-christlichen Gespräch,**

Heidelberg 1999. 553 S. Kart. ISBN 3-8253-7071-2 DM 48.-

Band 12: THEODOR STROHM (Hg.),  
**Diakonie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Ökumenische Beiträge zur weltweiten und interdisziplinären Verständigung (1996-1999),**

Heidelberg 2000. ca. 500 S. Kart. ca. DM 48.-

Die Bände sind über den Buchhandel zu beziehen oder direkt beim Verlag: **Universitätsverlag C. Winter**, Postfach 10 61 40, 69051 Heidelberg, Tel: 06221/ 77 02 60, Fax: 06221/ 77 02 69.

# Diakoniewissenschaftliche Studien

Herausgeber der gesamten Reihe: Prof. Dr. Dr. Theodor Strohm

Band 1: MATTI JÄRVELÄINEN,  
**Gemeinschaft in der Liebe. Diakonie als  
Lebens- und Wesensäußerung der Kirche  
im Verständnis Paul Philippris,**  
Heidelberg 1993. 167 S. Kart.  
ISBN 3-929919-01-X DM 18.-

Band 2: ARND GÖTZELMANN,  
**Die Speyerer Diakonissenanstalt. Ihre  
Entstehungsgeschichte im Zusammenhang  
mit Kaiserswerth und Straßburg,**  
Heidelberg 1994. 379 S. Kart.  
ISBN 3-929919-02-8 DM 29.-

Band 3: JÜRGEN STEIN,  
**Rahmenbedingungen der Freien Wohl-  
fahrtpflege in der Bundesrepublik  
Deutschland. Ein Beitrag zur Bestimmung  
der Diakonie im europäischen Erfah-  
rungsaustausch,**  
Heidelberg 1994. 119 S. Kart.  
ISBN 3-929919-03-6 DM 16.-

Band 4: BRITTA VON SCHUBERT,  
**Behinderung und selbstbestimmtes Leben.  
Das HELIOS-Programm der Europäi-  
schen Gemeinschaft – neue Aufgaben dia-  
konisch-sozialer Arbeit in Europa,**  
Heidelberg 1995. 318 S. Kart.  
ISBN 3-929919-04-4 DM 26.-  
z.Zt. vergriffen

Band 5: TILMAN JUST,  
**Ethische Konflikte in der humanitären  
Hilfe. Dargestellt unter besonderer Be-  
rücksichtigung der Situation der humani-  
tären Hilfe in Bosnien-Herzegowina 1992-  
1995, mit einem Geleitwort von  
HANS KOSCHNICK,**  
Heidelberg 1998. 200 S. Kart.  
ISBN 3-929919-05-2 DM 20.-

Band 6: JÜRGEN STEIN (Hg.),  
**Diakoniegesetze im Bereich der Evangeli-  
schen Kirche in Deutschland. Eine Doku-  
mentation,**  
Heidelberg 1995. 164 S. Kart.  
ISBN 3-929919-06-0 DM 23.-  
z.Zt. vergriffen

Band 7: **Erneuerung des Diakonats als  
ökumenische Aufgabe.**  
ELSIE MCKEE, **Diakonie in der klassischen  
reformierten Tradition und heute.**  
RISTO AHONEN, **Die Entwicklung des dia-  
konischen Amtes in den lutherischen Kir-  
chen insbesondere Finnlands, hg. und  
eingeführt von THEODOR STROHM,**  
Heidelberg 1996. 262 S. Kart.  
ISBN 3-929919-07-9 DM 28.-

Band 8: MONIKA ZEILFELDER-LÖFFLER,  
**Die Geschichte der ‚Evangelischen Brü-  
der- und Kinderanstalt Karlshöhe‘ in  
Ludwigsburg. Von den Anfängen bis nach  
dem Ende des Zweiten Weltkriegs (1876-  
1950),**  
Heidelberg 1996. 246 S. Kart.  
ISBN 3-929919-08-7 DM 28.-

Band 9: FRIEDRICH SCHMIDT/ARND GÖTZEL-  
MANN (Hg.),  
**Der evangelische Kindergarten als Nach-  
barschaftszentrum in der Gemeinde. Do-  
kumentation zum Modellprojekt des Dia-  
konischen Werkes Pfalz,**  
Heidelberg 1997. XI, 226 S. Kart.  
ISBN 3-929919-09-5 DM 20.-

Band 10: MARTIN KALUSCHE,  
**„Das Schloß an der Grenze“. Kooperation  
und Konfrontation mit dem Nationalso-  
zialismus in der Heil- und Pflegenstalt  
für Schwachsinnige und Epileptische  
Stetten i. R.,**  
Heidelberg 1997. 412 S. Kart.  
ISBN 3-929919-10-9 DM 32.-  
z.Zt. vergriffen

Die Bände sind über den Buchhandel zu beziehen oder direkt beim Verlag: **Diakoniewissenschaftliches Institut an der Universität Heidelberg**, Karlstraße 16, 69117 Heidelberg, Tel: 06221/ 54 33 36, Fax: 06221/ 54 33 80. – Als besonderen Service bietet das Diakoniewissenschaftliche Institut auch die Möglichkeit an, die **gesamte Reihe** zu abonnieren.

