

# Wie viel Autonomie darf's denn sein?

## Interdisziplinäre Überlegungen zur ethischen Erziehung

Claudia Gärtner

Institut für Katholische Theologie, TU Dortmund, Emil-Figge-Straße 5,  
D-44221 Dortmund

Email: claudia.gaertner@tu-dortmund.de

Wie werden Kinder zu moralisch handelnden Personen? Wie erwerben sie ethische Kompetenzen? Auf diese Fragen findet sich in ethischen und moralischen Erziehungstheorien eine unüberschaubare Anzahl an Antworten, die von zwei Extrempositionen umfasst werden. Auf der einen Seite stehen Antworten, die sich vor allem in idealistischer oder reformpädagogischer Tradition finden. Demnach entwickelten sich Kinder von Natur aus zu moralisch gut handelnden Subjekten, wenn sie sich frei entfalten können und keinen negativen Einflüssen ausgesetzt sind. Das Kind wird früh als – auch moralisch – kompetentes, autonomes Subjekt betrachtet, dessen natürliche Entwicklung unterstützt werden soll. Der Erzieher als Gärtner, der seine Pflanzen (= Zöglinge) hegt und pflegt, um das natürliche Wachstum zu fördern, ist hierfür zum Leitbild der (ethischen) Erziehung geworden.

Auf der anderen Seite finden sich Antworten, die die Vermittlung und Übernahme von moralischen Werten und Handlungsmaximen betonen. Das Verhalten solle hierdurch geprägt und kanalisiert werden, abweichendes Handeln wird sanktioniert. Erst so würde das Kind zu einem moralisch handelnden Mensch. Insbesondere die kirchlich geprägte moralische Erziehung steht in dieser Tradition, für die sich das Bild eines Handwerkers eingepreßt hat. Das Kind ist der Rohstoff, der in einem mühsamen Prozess von außen bearbeitet und geformt werden muss.

Schon allein auf der Bildebene wird deutlich, dass diese beiden Pole aus heutiger Sicht zumindest problematisch sind. Ein Gärtner vertraut nicht allein auf die Kraft der Natur. Selbst Bio-Gärtner kümmern sich um optimales Wachstum, reißen Unkraut aus oder beschneiden kranke Triebe. Ebenso versucht ein guter Handwerker, mit und nicht gegen das Material zu arbeiten. Man kann nicht gegen das Holz eine gute Figur erstellen, sondern nur in Einklang mit dem Holz. Ebensolches gilt auch in der Erziehung.

## 1. Das pädagogische Paradox

Es erweist sich somit als eine permanente pädagogische Herausforderung, diese beiden Pole – Freiheit und natürliche Entwicklung auf der einen und Begrenzung dieser Freiheit durch erzieherisches Handeln auf der anderen Seite – miteinander in Beziehung zu setzen. Bereits Kant formulierte:

„Eines der grössten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultiviere ich die Freyheit bey dem Zwang? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freyheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich ausführen, seine Freyheit gut zu gebrauchen.“<sup>1</sup>

Was bei Kant zum Ausdruck kommt, lässt sich als pädagogisches Paradox bezeichnen. Erziehungsziel ist das autonom denkende und handelnde Subjekt. Doch der Weg dorthin scheint nicht möglich ohne erzieherische Eingriffe, die gerade die Autonomie und Freiheit des Kindes beschneiden. Welche Mittel und Wege sind hierbei legitim? Wie lässt sich erzieherisch mit diesem pädagogischen Paradox umgehen? Für Kant – und mit ihm für eine gewichtige Linie in der Pädagogik – ergibt sich die zentrale Erziehungsregel: Die Einschränkung der Freiheit (= Zwang) ist nur in dem Maße gerechtfertigt, wie sie sich im Interesse zukünftiger Freiheit (= Autonomie) als erforderlich erweist. In diesem Sinne trägt Erziehung paternalistische Züge „weil sie mit Zielannahmen geführt wird, über die zu Beginn des Prozesses nur die eine Seite verfügt.“<sup>2</sup> Das Handwerkerbild schimmert hier erneut durch.

Diese Ziel-Mittel-Konstellation ist jedoch nicht unbestritten, das pädagogische Paradox wird auch anders aufgelöst. Einer anderen Erziehungsrichtung zu Folge müssen Kinder, die autonome Persönlichkeiten werden sollen, behandelt werden, als seien sie immer schon autonom handelnde Subjekte. Hier wird die Autonomie erzieherisch antizipiert. Gerade im Bereich der ethischen Erziehung ist diese Richtung prominent: Kinder werden dabei z. B. in pädagogisch gestalteten Kontexten mit überschaubaren Situationen konfrontiert, in denen sie eigenverantwortlich und selbständig moralische Entscheidungen fällen und diese auch vertreten müssen. Dabei ist das Bild des Pädagogen als Gärtner stärker leitend.

Ich möchte die bislang angestellten Überlegungen vertiefen und konkretisieren. Dazu fokussiere ich mich auf Ansätze ethischen Lernens, wie sie im religionspädagogischen Kontext rezipiert resp. entwickelt werden.

---

1 Immanuel Kant, *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Besorgt von Hans-Hermann Grootzoff, Paderborn (Schöningh) <sup>2</sup>1982, 20.

2 Jürgen Oelkers, *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*, Weinheim (Juventa) 1992, 181.

## 2. Modelle ethischer Erziehung in der Religionspädagogik

Ethische Erziehung ist nicht allein Aufgabe des Religionsunterrichts, sondern als Querschnittsaufgabe Auftrag aller Fächer sowie des gesamten Schullebens. Auch lässt sich Religionsunterricht weder auf Wertevermittlung reduzieren noch durch sie legitimieren. Denn „Religion lässt sich nicht funktionalisieren, weder an vernünftigen Denken noch an irgendeinem ‚Nutzen‘ messen, am wenigsten an dem für moralische und sittliche Belange“<sup>3</sup>. Wenn somit im Folgenden Modelle ethischer Erziehung aus religionspädagogischer Perspektive vorgestellt werden, so ist dies stets mitzudenken. Vor diesem Hintergrund lassen sich grob gesprochen vier Modelle voneinander unterscheiden:<sup>4</sup> die Wertübertragung, Werterhellung, Wertentwicklung und Wertekommunikation.

Die *Werteübertragung* ist vor allem aus historischer Perspektive ein dominantes theologisches und religionspädagogisches Modell. Im Mittelpunkt stehen der Erhalt und die Weitergabe von christlichen Werten und Normen, die von den Heranwachsenden übernommen werden sollen. Das Auswendiglernen von religiösen Geboten oder die Belehrung durch moralische Geschichten sind dabei prominente Beispiele dieser kognitiv geprägten Wertübertragung. Im affektiven Bereich steht vor allem ein Lernen an und mit christlichen Vorbildern im Mittelpunkt. So sollen z. B. Heilige zur Identifikation mit christlichen Werten verleiten und zu entsprechenden Handlungen motivieren (affektiver, voluntativer Aspekt). In diesem Modell geht es somit weniger um Autonomie als um eine heteronome Orientierung an christlichen Werten und Normen.

---

3 Joachim Kunstmann, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh/Freiburg (Gütersloher/Herder) 2002, 180. Grundsätzliche Anfragen an Werteerziehung im Religionsunterricht stellen Bernhard Dressler, Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, in: Zeitschrift für evangelische Ethik 46 (2002), 256–269; Edgar Thaidigsmann / Herbert Rommel (Hg.), Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Waltrop (Spenner) 2007, 89–108; fundamentale Anfragen an Werteerziehung im Rahmen der Moralerziehung formuliert Siebert Peetz, Wert oder Tugenden. Zur Reformulierung des Habitus in der Moralerziehung, in: Rommel / Thaidigsmann (Anm. 3), 39–63.

4 Vgl. zum Folgenden Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: ders. / Georg Hilger / Stephan Leimgruber (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München (Kösel) 2001, 402–419; ders., Moralerziehung im Wertpluralismus. Eine empirisch-theologische Untersuchung nach moralpädagogischen Handlungskonzepten im Religionsunterricht und in der kirchlichen Jugendarbeit zu Fragen der Sexualität, Kampen (Kok) 1990, 21–74; vgl. ähnlich Reinhold Mokrosch, Zum Verständnis von Werte-Erziehung. Aktuelle Modelle für die Schule, in: ders. / Arnim Regenbogen (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2009, 32–40.

Insbesondere im Kontext institutioneller Erziehung, wie z. B. der Schule, besitzt das Modell der *Werterhellung* Bedeutung.<sup>5</sup> Der Ausgangspunkt liegt hier nicht bei christlichen Werten, sondern bei der gegenwärtigen Pluralität von teils konkurrierenden Werten. Da Kinder und Jugendliche innerhalb dieses Wertpluralismus durch unterschiedliche Wertetraditionen beeinflusst werden, sollen sie lernen, „über ihre eigene Wertetradition nachzudenken und über den Weg einer biografischen Reflexion zur Einheit ihres Denkens, Fühlens und Handelns zu gelangen.“<sup>6</sup> Somit zielt dieses Modell auf Identitätsfindung und –stabilisierung. Grundlegende ethische oder gesellschaftliche Dimensionen treten dahinter zurück. Dabei legt die Werterhellung einen besonderen Schwerpunkt auf reflexive Prozesse. Darum handelt es sich auch nicht um ein umfassendes ethisches Bildungskonzept, sondern vielmehr um ein Unterrichtskonzept für Jugendliche und Erwachsene. In gewisser Hinsicht wird so das pädagogische Paradox aufgelöst, da hier Lernsubjekte vorausgesetzt werden, die bereits Kompetenzen besitzen, ihr eigenes Leben reflexiv zu gestalten. Wie Werte nach und nach angeeignet oder ethische Kompetenzen entwickelt werden, wird nicht eigens bedacht.

Auf eine solche *Wertentwicklung* richtet das dritte Modell seinen Fokus, das maßgeblich von Lawrence Kohlberg geprägt wurde und im religionspädagogischen Kontext breit rezipiert wird. Mit Kohlberg gehen Ansätze der Wertentwicklung davon aus, dass sich moralische Urteilsbildung im Laufe eines Lebens entwickelt, wobei sich diese Entwicklung in Stufen vollzieht. Bevor ein Erwachsener die höchste Stufe erreicht, muss er alle anderen Stufen sukzessive durchlaufen haben. Aus Sicht ethischen Lernens ist hierbei relevant, dass geeignete Lehr-Lernsituationen die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit begünstigen. Moralisches Urteilen ist somit nicht nur lernbar, sondern auch lehrbar, wobei insbesondere diskursive Verfahren wie die Arbeit mit moralischen Dilemma- und Konfliktgeschichten didaktisch-methodisch als hilfreich betrachtet werden. Dabei verläuft die Wertentwicklung von heteronomer zu autonomer Urteilsfähigkeit der Lernenden. Die ersten Stufen zeichnen sich durch weitgehende heteronome Argumentationsstrukturen aus, wohingegen die Subjekte auf den oberen Stufen als autonom Urteilende betrachtet werden können. Lehrende stehen dabei in der Regel in einem asymmetrischen Verhältnis zu den Lernenden, da sie von einer höheren und autonomeren Stufe aus Lernsettings so konstruieren, dass sich die Heranwachsenden von Heteronomie zur Autonomie weiter entwickeln.

*Wertekommunikation* kann als Überschrift über verschiedene Konzeptionen ethischen Lernens und Erziehens gesetzt werden, die ebenfalls davon ausgehen, dass in diskursiven Verfahren Werte und moralische Urteilsfähigkeit sukzessive entwickelt werden. Demnach ringen die Diskursteilnehmen-

---

5 Vgl. z. B. Louis E. Raths / Merrill Harmin / Sidney B. Simon, Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München (Pfeiffer) 1976.

6 Ziebertz, Lernen (Anm. 4), 408.

den um die jeweils geltenden Werte und Normen, um einen Ausgleich der Interessen. Sie müssen dabei die Fähigkeit entwickeln, den eigenen Standpunkt kritisch zu reflektieren und diesen begründet in den Diskurs einzuführen. Von Anfang an zielt eine solche ethische Erziehung auf Autonomie. Besonders die in diskursethischer und interaktionaler Tradition stehenden Modelle (J. Habermas, G. H. Mead) implizieren dabei einen Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation, in der sich die Partner als gleichberechtigt anerkennen und Verständigung grundsätzlich möglich ist. Autonomie wird nicht nur erzieherisch angezielt, sondern in und durch das erzieherische Handeln faktisch ermöglicht.<sup>7</sup> Dabei handelt es sich nicht um ein wertneutrales Modell, sondern Wertekommunikation gründet auf ethisch-normativen Vorentscheidungen. Leitend ist dabei die Ausrichtung auf die Selbstzwecklichkeit des Menschen, auf seine unhintergehbare Würde und Freiheit, auf das Subjekt-sein-Können aller Menschen.<sup>8</sup> Konkret geschieht dies, indem Kinder und Jugendliche in faktische oder fiktive Wertekonflikte, z. B. in Form von Dilemmata verwickelt werden. Oder die Heranwachsenden werden in schulischen Selbst- und Mitbestimmungsgremien mit konfliktträchtigen Situationen konfrontiert, die einer Lösung bedürfen. Hierdurch werden sie mit unterschiedlichen Werten und deren Gültigkeit konfrontiert und motiviert, ihre eigenen Werturteile argumentativ zu überprüfen. Sittliche Autonomie wird hier nicht nur zum Ziel, sondern sie wird den Lernsubjekten im Prozess der ethischen Erziehung durch die gewählten diskursiven Mittel und Wege bereits zugestanden. Autonomie wird in diesem Sinne erzieherisch antizipiert, damit sich die Heranwachsenden zu autonomen Subjekten entwickeln können. Das pädagogische Paradox wird somit durch diese Antizipation in das erzieherische Handeln integriert.

Werterziehung im Religionsunterricht ist ambivalent. Eine auf Werterziehung ausgerichtete ethische Erziehung im Religionsunterricht muss sich ihrer Fallstricke und Gefahren bewusst sein.<sup>9</sup> Innerhalb einer solchen auf Werte ausgerichteten ethischen Erziehung zählen gegenwärtig Wertkommunikation und Wertentwicklung zu den dominanten religionspädagogischen Modellen. Bei diesen Ansätzen zeichnet sich in den Zielsetzungen ethischer Lernprozesse ein weitgehender Konsens ab.<sup>10</sup> Leitziel ist es, die Heranwachsenden zu ethisch autonom handelnden Subjekten zu erziehen. Sie sollen Fähigkeiten erwerben, Werturteile zu fällen und lernen, danach zu leben. Als Teilkompetenzen lassen sich formulieren: Die Adoleszenten

---

7 Vgl. ebd., 411.

8 Vgl. Ziebertz, *Moralerziehung* (Anm. 4), 72 f.

9 Vgl. Anm. 3.

10 Vgl. z. B. Mokrosch (Anm. 4), 39 f.; Karl Ernst Nipkow, *Ziele ethischer Erziehung heute*, in: Gottfried Adam (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1996, 38–61, 46 f.

- besitzen Grundkenntnisse und Wissen in ethisch relevanten Gebieten und gelangen zu sachlich fundierten Urteilen,
- nehmen den Wertpluralismus und Wertwidersprüche (oftmals in eigener Person) wahr,
- reflektieren eigene und fremde Entscheidungen kritisch,
- besitzen eine Offenheit für alternative Werte und Urteilsfindungen,
- nehmen Differenzen bzw. Konflikte zwischen moralischem Urteilen und Handeln wahr und
- leben nach eigenen moralischen Urteilen.

Deutlich wird, dass hierbei ethisches Lernen sowohl kognitive, motivationale und affektive Aspekte umfasst,<sup>11</sup> die nicht alle operationalisierbar sind.

### 3. Autonomie – ein hinterfragtes Erziehungsziel

#### 3.1. Anfragen aus Alltagsbeobachtungen und Populärwissenschaften

Deutlich wurde bislang, dass in der Werteerziehung die Kommunikation über Werte und (antizipierte) Autonomie nahezu allgemeine Anerkennung finden. In einer breiteren Öffentlichkeit jedoch scheinen diese zurzeit an Plausibilität zu verlieren.

So finden beispielsweise in der populärwissenschaftlichen Erziehungsliteratur durchaus zahlreiche Stimmen Gehör, die diskursiven Modellen durchaus skeptisch gegenüberstehen. Eines der bekanntesten Beispiele ist der viel diskutierte Bestseller „Lob der Disziplin“ von Bernhard Bueb, dem langjährigen Leiter des Internats Salem. Bueb bezeichnet es als pädagogischen Irrtum von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern, dass junge Menschen zu autonom urteilenden und handelnden Personen werden, wenn man ihnen frühzeitig Autonomie gewährt. Diese Autonomie ist „kein Zustand, sie ist die späte Frucht einer langen Entwicklung, man erwirbt sie durch unendliche Stadien der Selbstüberwindung, des Wandels von Disziplin zur Selbstdisziplin.“<sup>12</sup> Und so rechnet Bueb mit einer Pädagogik der Selbst- und Mitbestimmung ab, entsprechende schulische Experimente erklärt er für gescheitert. „Einige Monate habe ich das Experiment durchgehalten und bin dann wieder zu bewährten, von den Schülern als autoritär empfundenen Erziehungsstil zurückgekehrt.“ (36) Autonomie – auch in ethischen Fragen – erlangen ihm zu Folge nur Heranwachsende,

11 Vgl. Lothar Kuld / Bruno Schmid, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth (Auer) 2001, 64 f.

12 Bernhard Bueb, Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, Berlin (Ullstein) 2006, 34. Im Folgenden verweisen die Seitenzahlen im Text auf diese Publikation. Vgl. kritisch zu Bueb Rolf Arnold, Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das ‚Lob der Disziplin‘, Heidelberg (Carl-Auer) 2007; Micha Brumlik (Hg.), Vom Missbrauch des Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim/Basel (Beltz) 2007.

die bereit sind, sich unterzuordnen und Verzicht zu üben. Erst hierdurch erlangten sie allmählich Selbstdisziplin und fänden zu sich selbst (vgl. S. 40).<sup>13</sup> Bueb argumentiert dabei häufig entwicklungspsychologisch. Kinder und Jugendliche verstünden Autonomie als Regellosigkeit, als Anarchie. Sie seien noch nicht fähig, sich in Freiheit an moralischen Werten auszurichten (vgl. 33 ff.). Buebs Plädoyer ließe sich durch weitere populärwissenschaftliche Stimmen ergänzen – und auch durch Fernsehformate belegen wie „Die strengsten Eltern der Welt“ oder Dokuserien über Bootcamps. Gemeinsam ist ihnen der Ruf nach klaren Werten und Regeln in der Erziehung, die Kinder und Jugendliche zu akzeptieren haben. Ein diskursiv ausgerichtetes Lernen hingegen würde Kinder und jüngere Jugendliche überfordern.

Eine solche Renaissance der Wertefrage ist in den letzten Jahren nicht nur in konservativen oder fundamentalistischen Kreisen, sondern auch in der bürgerlichen Mitte wahrnehmbar. Auf die Gründe dieser Renaissance kann hier nicht näher eingegangen werden, diese bedarf einer eigenen kritischen Betrachtung.<sup>14</sup> Ich konzentriere mich im Folgenden auf die gesellschaftlich eingeforderten Formen der Wertevermittlung. Denn im Zuge der Wiederentdeckung der Werte geht es vielfach weniger um den reflektierenden Umgang mit diesen, sondern um die Weitergabe eines – wenn auch nicht klar umrissenen – Wertekanons. In diesem Zusammenhang wird dabei auch den Religionen eine gesellschaftlich wichtige Rolle zugemessen. Entsprechend wird dem Religionsunterricht insbesondere die Werte-Erziehung anvertraut, die damit zugleich den Religionsunterricht an staatlichen Schulen legitimieren soll. Diese Argumentation machen sich auch kirchliche Institutionen zu Eigen, wie die Kampagne „Werte brauchen Gott“<sup>15</sup> der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz verdeutlicht. Und auch der Papst argumentiert bei seinem diesjährigen Deutschlandbesuch ähnlich, wenn er die Religion als „Grundlage für ein

---

13 Buebs Plädoyer für Disziplin, Autorität und Zwang ist jedoch nicht so ungebrochen, wie viele Kritiker dies rezipieren. Ihm geht es um ein neues Austarieren von Freiheit und Zwang, von Autonomie und Disziplin – und damit um eine Neubestimmung des pädagogischen Paradoxes, das für Bueb zu sehr in Richtung auf Autonomie aufgelöst wird. Deshalb lehnt er wertkommunikative und autonomieorientierte Mittel auch nicht grundsätzlich ab. Allerdings betont er, dass Freiarbeit und Mitverantwortung von Adoleszenten „eine minutiös ausgearbeitete Vorlage braucht, dass letztlich Freiheit nur gewährt werden darf, wenn die Schüler durch die Ordnung des Materials und vorgeplante Wegstrecken geführt werden. Die Führung delegiert der Lehrer an die vorgefertigte Ordnung, die Schüler erleben diese Situation als Selbstbestimmung. Es ist eine erlaubte Täuschung“ (38). Wenig pädagogisch verbrämt wird hier das pädagogische Paradox konkretisiert. Im Lernprozess wird Freiheit gewährt, um die Lernenden zu autonomen Handeln und Urteilen zu befähigen. Die gewährte Freiheit ist jedoch von den Lehrenden beschränkt, ohne dass dies den Lernenden bewusst werden muss. Es geht also auch bei Bueb um heteronome Erziehungsmaßnahmen um Autonomie zu ermöglichen, um Zwang und Freiheit, um eine langsame Entwicklung von Heteronomie zu Autonomie.

14 Vgl. exemplarisch Peetz (Anm. 3); Dressler (Anm. 3), 256–260.

15 Vgl. [www.religionsunterricht-berlin.de](http://www.religionsunterricht-berlin.de) (2. 12. 2010).

gelingendes Miteinander“<sup>16</sup> betrachtet, ohne die jeder nur noch seinen Individualismus lebe.

Ebenso betrachten Politiker wie der bayerische Kultusminister Ludwig Spaenle den Religionsunterricht als ein „unverzichtbares und zentrales Element in der Vermittlung von Werten“<sup>17</sup>. Auch der ehemalige Hessische Ministerpräsident Roland Koch hält in seinem neuesten Buch „Konservativ“ die Wertefrage hoch.<sup>18</sup> Nach Koch trägt das Christentum mit seinen Werten zum sozialen Verhalten in der Gesellschaft bei. Den staatlichen RU will er explizit vor diesem Hintergrund diskutiert sehen. Wohlgermerkt: Es geht hier zunächst nicht um das autonom handelnde und urteilende Subjekt, sondern um einen durch Religion resp. Gott legitimierten Wertekanon, der an die nachkommenden Generationen vermittelt werden soll (Modell Werteübertragung). Solche und ähnliche Argumentationen betrachten religiöse Bildung primär funktionalistisch und laufen Gefahr, Religion unter Ausblendung ihres Eigen-Sinns auf Wertevermittlung zu verkürzen.<sup>19</sup>

Deuten diese Alltagsbeobachtungen darauf hin, dass das Pendel von einer auf Autonomie setzenden Erziehung zurückschlägt auf heteronome Wertvermittlungskonzepte? Zumindest scheint es, dass Moralerziehung hier durch ein mehrstufiges Verfahren strukturiert werden soll: zuerst Wertevermittlung, um dann nach und nach die Kompetenzen zu erwerben, um mit diesen Werten umgehen zu können.

Diese Beobachtungen sind durchaus ernst zu nehmen und kritisch zu sehen. Ich möchte in dieser Perspektive zuerst einen Blick auf empirische Grundlagen einer stufenförmigen Entwicklung moralischer und ethischer Autonomie richten und in einem zweiten Schritt aktuelle Überlegungen in den Erziehungswissenschaften skizzieren, um mich dort auf die Suche nach alternativen Modellen zu begeben.

### 3.2. Autonomie und Moralerziehung in der Tradition von Lawrence Kohlberg

Die Vorstellung, moralische Erziehung sei mehrschrittig zu konturieren, findet ihr theoretisches Fundament vor allem im Modell der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg, das bis heute auch modifizierte stufenförmige

---

16 Benedikt XVI. zit. n. <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/0,1518,787776,00.html> (22. 9. 2011).

17 Ludwig Spaenle, zit. n. [www.csu.de/partei/unsere\\_politik/bildung\\_wissen/134610924.htm](http://www.csu.de/partei/unsere_politik/bildung_wissen/134610924.htm) (10. 6. 2010).

18 Roland Koch, *Konservativ. Ohne Werte und Prinzipien ist kein Staat zu machen*, Freiburg/Basel / Wien (Herder) 2010.

19 Vgl. Rudolf Engler, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart (Kohlhammer) <sup>2</sup>2008, 295–297; vgl. a. Kunstmann (Anm. 3).

ge Modelle der Moralerziehung weitgehend prägt.<sup>20</sup> Ich möchte im Folgenden weder Kohlbergs weitläufig bekanntes Modell noch die umfassenden Diskussionen hierum en detail vorstellen. Vielmehr möchte ich die Darstellung und Anfragen hieran auf Fragen nach der Entwicklung von Heteronomie zur Autonomie zuspitzen.

Zur Erinnerung: Kohlberg geht davon aus, dass sich die moralische Urteilsfähigkeit in sechs – teilweise auch fünf – Stufen vollzieht, die nacheinander durchlaufen werden müssen. Leitend ist dabei das Bild eines zuerst heteronom urteilenden Kindes, dessen Urteilsfähigkeit sich stufenförmig entwickelt und auf moralische Autonomie zielt. Die höchste Stufe erreichen Menschen, wenn sie als autonom und rational denkende und handelnde Subjekte, universalen ethischen Prinzipien der Gerechtigkeit folgen. Dabei ist sein Stufenmodell eher formal und nicht an einem inhaltlichen Wertemodell ausgerichtet, wenngleich durch das oberste Prinzip der Gerechtigkeit unterschwellig eine bestimmte Werteorientierung eingeführt wird.

Wenn ethische Erziehung nicht nur auf die moralische Urteilsfähigkeit, sondern auch auf die Fähigkeit zum reflektierten moralischen Handeln (vgl. 2.) zielen soll, dann muss grundlegend festgehalten werden, dass Kohlbergs Modell der Moralentwicklung primär kognitive Fähigkeiten zur Urteilsfindung und –begründung im Blick hat. Die Bedeutung affektiver und voluntativer Aspekte wird zwar – auch bei Nachfolgemodellen – betont, aber eher randständig empirisch erhoben. Skeptisch stimmt in diesem Zusammenhang eine Studie von J. Rest.<sup>21</sup> Dieser Erhebung zur Folge ist das Moralverständnis vom Alter und Bildungsgang abhängig. High-School-Absolventen erreichen auf der Skala von Rest einen deutlich niedrigeren Wert als College-Studenten, die wiederum von Doktoranden der Moralphilosophie überflügelt werden. Erstaunlicher Weise nimmt bei den High-School-Absolventen die moralische Urteilsfähigkeit nach dem Verlassen der Schule sogar kontinuierlich leicht ab. Sind höher Gebildete damit die moralisch besseren Menschen? Diese Schlussfolgerung erscheint mehr als gewagt und wird auch von Rest nicht gezogen. Die Vermutung liegt vielmehr nahe, dass bei der Messung der moralischen Urteilsfähigkeit (auch) grundlegende Argumentationsfähigkeiten, die mit einer höheren Bildung einher-

---

20 Vgl. zu Kohlberg: Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2002; Fritz Oser / Wolfgang Althoff / Detlef Garz (Hg.), *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*, München (Lindt) 1986; vgl. zur Fortschreibung von Kohlberg exemplarisch Georg Lind, *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, München (Oldenbourg) 2009; Fritz Oser / Wolfgang Althoff / Detlef Garz, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch, Stuttgart (Klett-Cotta) 42001.

21 Vgl. James Rest, *Ein interdisziplinärer Ansatz zur Moralerziehung und ein Vier-Komponenten-Modell der Entstehung moralischer Handlungen*, in: Oser / Althoff / Garz, *Moralische Zugänge* (Anm. 20), 20–41.

gehen, eine Rolle spielen, die aber nicht unbedingt etwas über das moralische Handeln der Probanden aussagt. Diese These korreliert mit Untersuchungen zur Relevanz von Werten für das Handeln. Diese scheinen Handeln zwar grundlegend zu orientieren, aber vor allem in komplexen Entscheidungssituationen nicht unbedingt zum Tragen zu kommen.<sup>22</sup> Von Werten geradlinig auf Handeln zu schließen, ist daher zu kurz gegriffen. Eine ethische Erziehung, die Urteilen und Handeln im Blick hat, müsste entsprechend skeptisch auf die jeweiligen Stufenmodelle zur moralischen Entwicklung blicken.

Verstärkt wird diese Skepsis durch Ergebnisse aus der frühkindlichen Forschung. Nach Studien von E. Turiel besitzen selbst kleine Kinder, die in der Kohlbergschen Tradition nur über gering entwickelte moralische, heteronome Urteilsfähigkeiten verfügen, schon ein ausgeprägtes Gespür für moralische Handlungen und ein intrinsisches Verständnis der Geltung von Normen.<sup>23</sup> Demzufolge handeln Kinder durchaus schon im jüngeren Alter im Einklang mit moralischen Gründen. Aber nach Untersuchungen von G. Nunner Winkler dauert es lange, bis Kinder tatsächlich auch dann moralisch handeln wollen, wenn z. B. ihre persönlichen Bedürfnisse dagegen sprechen.<sup>24</sup> Wenn Kinder moralisch handeln, dann tun sie dies nicht aus instrumentalistischen oder heteronomen, sondern aus intrinsisch-moralischen Gründen. Es liegt somit eher eine Trennung in moralisches Wissen und moralisches Handeln nahe als eine Trennung in Heteronomie und Autonomie.<sup>25</sup>

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt man, wenn die einzelnen Stufen Kohlbergs und ihre entsprechenden Argumentationen näher untersucht werden. Auch hierbei wird deutlich, dass alle Stufen mit Autonomie einhergehen. Denn man kann nach Georg Lind „jede der von Kohlberg definierten Stufen als Entwicklungsendpunkt annehmen und für jede in Anlehnung an Piaget drei Phasen der Entwicklung unterscheiden: 1. Die Nichtbeachtung des Handlungsprinzips dieser Stufe; 2. heteronome Unterwerfung unter das Prinzip und 3. autonome Differenzierung des Prinzips nach situativen Bedingungen und Integration des Selbst.“<sup>26</sup> Autonome oder heteronome

---

22 Einen Überblick über Einflussfaktoren moralischer Handlungen bieten Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer, *Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule*, in: dies. (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1996, 19–37, 28 ff.

23 Vgl. Elliot Turiel, *The development of social knowledge. Morality and convention*, Cambridge (Cambridge University Press) 1983.

24 Vgl. Gertrud Nummer-Winkler, *Wissen und Wollen. Ein Beitrag zur frühkindlichen Moralentwicklung*, in: Axel Honneth (Hg.), *Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung*, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1989, 574–600.

25 Vgl. ähnlich Monika Keller, *Soziales Verstehen und moralisches Urteilen im Kindesalter*, in: Oser / Althof / Garz, *Selbstbestimmung* (Anm. 20), 196–198.

26 Georg Lind, *Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung*, in: Oser / Althof / Garz, *Selbstbestimmung* (Anm. 20), 204–208,

Strukturen in moralischen Urteilen sind somit keine Frage von Alter oder moralischer Entwicklungsstufe, sondern sind durchgängig anzutreffen.

Zudem wird die langjährig präferierte +1 Stimulation, die mit Kohlbergs Entwicklungstheorie einhergeht, empirisch stark hinterfragt. Die +1 Stimulation besagt, dass die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit am besten dann gelingt, wenn die Heranwachsenden mit Urteils- und Argumentationsstrukturen konfrontiert werden, die eine Stufe über der eigenen Stufe liegen. Differenziertere Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass Argumente mit weniger als einer Stufe Differenz sogar zu größerem Lernerfolg verhelfen. Andere Stufen wiederum betonen, dass es vor allem auf die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten ankomme, die Stufenhöhe spiele hingegen keine Rolle.<sup>27</sup> Hier wird deutlich, dass moralisches Lernen kein asymmetrisches Lehr-Lern-Verhältnis bedarf, das auf einer tiefer-höher oder heteronom-autonomer Skala zu konstruieren ist.

Hingegen gibt es zahlreiche Studien, die den Lernerfolg durch Dilemmageschichten und durch die Partizipation an realen demokratischen Entscheidungssituationen – z. B. in demokratisch ausgerichteten Just-Community-Schulen – belegen und damit gerade kommunikativ ausgerichtete, Autonomie antizipierende Verfahren bevorzugen.<sup>28</sup> Allerdings zeigen aktuelle religionspädagogische Studien auch auf, dass Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Methoden und Sozialformen zwar zu differenzierterer ethischer Argumentation befähigt werden, aber nur selten ihr moralisches Urteil grundlegend ändern.<sup>29</sup>

Was folgt aus diesen empirischen Beobachtungen zur Entwicklung der moralischen resp. ethischen Urteilsfähigkeit? Zum einen erweist sich eine stufenförmige Entwicklung von heteronomen zu autonomen Urteilen als äußerst fragwürdig. Autonomes Urteilen und Handeln scheint in begrenztem Umfang in unterschiedlichen Altersstufen möglich zu sein. Dies impliziert zum anderen aber auch, dass Erwachsen-Sein nicht unbedingt mit ethischer Autonomie zusammen geht. Als Indiz mag hierfür auch gelten, dass ein Großteil der in Kohlbergscher Tradition befragten Erwachsenen auf Stufe 4 argumentieren – und dies mit einem eher heteronomen Urteilskon-

---

207. Vgl. auch ders., Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung, in: Oser / Althoff / Garz (Hg.), *Moralische Zugänge*, (Anm. 20), 158–179.

27 Vgl. Lawrence L. Walker, *Cognitive process in moral development*, in: Gary L. Sapp (Hg.), *Handbook of moral development*, Birmingham (Religious Education Press) 1986, 109–145; Lind (Anm. 20), 73.

28 Vgl. den Überblick bei Georg Lind, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin (Logos) 2002. Relativierend sind allerdings an viele dieser Studien wiederum ähnliche Kritikpunkte wie an Kohlberg heranzutragen. Denn dieser gemessene Lernerfolg sagt z. B. nichts über die tatsächliche moralische Handlungsbereitschaft aus.

29 Monika E. Fuchs, *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2010, bes. 575 f.

zept. Deshalb möchte ich im Folgenden in einem grundlegenden Angang das bislang favorisierte Erziehungsziel von ethischer und moralischer Autonomie diskutieren.

### 3.3. Anfragen aus den Erziehungswissenschaften

Blickt man auf Entwicklungen in der Allgemeinpädagogik, so entdeckt man, dass dort Autonomie als Leitbegriff der Erziehung in den letzten Jahren durchaus hinterfragt wird. „Autonomie“ wird dabei als Illusion, als idealistisches Konstrukt oder als Pathosformel desavouiert.<sup>30</sup> Dabei stützen sich entsprechende erziehungswissenschaftliche Ansätze auf philosophische und sozialwissenschaftliche Diskurse, in denen Autonomie und Heteronomie bzw. Subjekt und Objekt nicht länger als einfache Gegensatzpaare betrachtet werden. Ich werde im Folgenden die einzelnen interdisziplinären Debatten nicht aufarbeiten, sondern orientiere mich an einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz, in den interdisziplinär eben diese zeitgenössischen Autonomiedebatten eingeflossen sind. Diese gehen von der These aus, dass ein Verständnis von Autonomie als Gegensatz zu Heteronomie oder Dependenz für einen spätmodernen Zusammenhang grundlegend inadäquat und dysfunktional ist.<sup>31</sup> Damit wird gleichzeitig eine geradlinige Entwicklung vom heteronomen Heranwachsenden zum autonomen Subjekt als Zielpunkt der ethischen Erziehung – wie z. B. bei Kohlberg – abgelehnt bzw. modifiziert. Autonomie wird graduell verstanden und muss durch komplexe Konfliktgeschehen ausgeprägt werden. Sozialisation im Allgemeinen wie auch speziell im ethischen Bereich wird so als Verwicklungsprozess von unterschiedlichen Akteuren und sozialen Lebensformen begriffen, in denen sich das bildende Subjekt in unterschiedlichen Identitätswürfen und im Spiegelbild des Anderen krisenhaft erfährt.<sup>32</sup> Damit wird auch das gewohnte, hierarchische und asymmetrische Verhältnis von heteronomen Kindern und autonomen Erwachsenen in Frage gestellt. Es gibt nicht *die* heteronomen Kinder und *die* autonomen Erwachsenen. Vielmehr lässt sich im Hinblick auf autonomes Urteilen und Handeln von einer dialektischen Asymmetrie sprechen, die nach K. Nordström aus Sicht von Erziehenden wie folgt formuliert werden könnte:

„Ich erlebe aus meinem Blickwinkel, dass ich etwas kann, was du auch können solltest. Wenn ich mich darum bemühe, dir etwas zu vermitteln, was auf einen Ausgleich der Differenz zwischen dir und mir zielt, mache ich das im Bewusstsein

---

30 Vgl. Karin Nordström, *Autonomie und Erziehung. Eine ethische Studie*, München (Karl Alber) 2009; Markus Rieger-Ladich, *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*, Konstanz (UVK) 2002; Käte Meyer-Drawe, *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München (Kirchheim) 1990.

31 Vgl. Nordström (Anm. 30), 50.

32 Vgl. Meyer-Drawe (Anm. 30), 45.

darüber, dass du Qualitäten und Fähigkeiten hast, die mit meinen konkurrieren können und dass meine Bemühungen deinen Zielen eventuell entgegengesetzt sind. In meinen Bemühungen bin ich also abhängig von dir und von dem Zusammenspiel zwischen uns. Ich verstehe meine Bemühungen somit als Teil der Dialektik unserer beiderseitigen Abhängigkeiten und Selbstbestimmungen.“<sup>33</sup>

Schon an der komplexen Beziehung von Heranwachsenden und Erziehenden wird damit deutlich, dass Autonomie als Erziehungsziel nie unbedingt, sondern stets als ein bedingtes, begrenztes zu entwerfen ist. Autonomie ist stets in Dependenz zu begreifen. Autonom urteilen und handeln diesem Ansatz zu Folge nur diejenigen, die kompetent mit diesen Abhängigkeiten umzugehen wissen. Autonomie wird somit nicht als Norm oder Recht, sondern als Kompetenz betrachtet, die rationales Reflektieren ebenso einschließt wie Engagement und Motivation zu entsprechendem Handeln und die über eine gewisse Zeit hinweg andauert. Sie ist somit „the combined capacity for and commitment to ongoing rational reflection on all of one’s ethical commitments.“<sup>34</sup> Autonomie ist daher eine graduell zu erwerbende Kompetenz und keine Zielmarge, an der (Moral-)Entwicklung abzulesen ist. Auch ethische Erziehung kann in diesem Sinne eher als sequenzielles Handeln verstanden werden, das nicht von vorneherein determiniert ist und sich kontinuierlich an Autonomie als Erziehungsziel annähert. Dieses sequentielle Handeln zielt vielmehr auf einen situativ zu erwerbenden kompetenten Umgang mit den Dependenzen, die Autonomie begrenzen. Interessant ist dann nicht die Frage, wie sich Autonomie von Dependenz abhebt, sondern inwiefern Autonomie Dependenz mit einbezieht. (vgl. 54)

Nordström konkretisiert im interdisziplinären Gespräch mögliche relevante Dependenzen. Ich kann hierauf nur summarisch eingehen. Sie fasst darunter zum einen interaktionale und relationale Bedingungen, zum anderen den Bedingungsfaktor „Zeit“. Autonomie als vernünftiges Urteilen und Handeln ist erstens an eine respektvolle Interaktion (I. Kant), an die Bereitschaft zu Kooperation (J. Rawls) bzw. zu gegenseitiger kommunikativer Gewährleistung (J. Habermas) gebunden. In diesem Sinne ist Autonomie durch Relationalität begrenzt und wird zugleich durch diese erst hervorgebracht. In ethischen Belangen wird Autonomie damit vor allem durch Gemeinschaft und die hierdurch konstituierten Sinn- und Wertehorizonte ermöglicht, zugleich aber auch durch diese begrenzt. Dabei kann sich autonomes Handeln und Urteilen auch vollziehen, indem sich das Subjekt vom gemeinsamen Horizont löst, was zugleich zu einem krisenhaften Identitäts- resp. Sinnverlust führen kann (C. Taylor). Erziehung in Autonomie ist daher nicht nur formal, sondern auch substantiell mitbestimmt – wenn die Unterscheidung von formal und substantiell überhaupt durchträgt. Au-

33 Nordström (Anm. 30), 155. Die Seitenzahlen im Text verweisen im Folgenden auf diese Publikation.

34 Ian MacMullen, *Faith in School? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State*. Princeton / Oxford (Princeton University Press) 2007, 23; 67.

tonomie in Interaktion und Relationalität bezieht sich vielmehr auf Werte wie Respekt, Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation, Zugeständnis von Autonomie der Anderen.

Wenn also Eltern von zwei- oder dreijährigen Kindern behaupten – und das tun nicht wenige – ihr Kind wäre schon eine so starke und autonome Persönlichkeit, man könne seinen Willen kaum bändigen und deshalb beanspruche es sein Spielzeug für sich, könne nicht teilen und bestimme, was es zu Hause zu essen gäbe, dann ist dies ein Ausdruck von falsch verstandener Autonomie. Kinder und Jugendliche müssen auch mit Hilfe der Erwachsenen lernen, Autonomie u. a. als sozial bedingte zu begreifen. Kinder werden zu moralisch autonom Urteilenden und Handelnden erst dann, wenn sie diese Abhängigkeiten wahrnehmen und erkennen.

Darüber hinaus unterstreicht Nordström den Bedingungsfaktor „Zeit“. Zeit artikuliert sich dabei sowohl als kontinuierlicher als auch punktueller Faktor. Einerseits wird Autonomie „als langsame Autonomie zum fortlaufenden und nie ganz abschließbaren Projekt, an welchem sowohl erziehende Person wie zu erziehende Person beteiligt sind.“ (377) Andererseits erweist sich Autonomie als punktuell, als immer unbeständig, immer neu zu erringender Akt der Selbstbestimmung (M. Seel). Sowohl Kinder als auch Erwachsene können in diesem Sinne punktuell autonom handeln, so dass sie sich hierin nicht grundlegend unterscheiden. Erwachsene weisen jedoch in der Regel größere Handlungskontinuitäten auf als Kinder. Die zeitliche Bedingtheit von Autonomie umfasst somit beides: Kontinuität und Punktualität.

Diese Aspekte wären sicherlich noch zu ergänzen, z. B. angesichts neurowissenschaftlicher Debatten um den freien Willen durch physiologische Aspekte oder insbesondere in Hinblick auf Kinder und Jugendliche um entwicklungspsychologische Aspekte.

Wenn Autonomie nun als Autonomie innerhalb von Abhängigkeiten verstanden wird (vgl. 176 et al), dann verliert hierdurch auch das pädagogische Paradox an Brisanz, da das Spannungsverhältnis von Zielvorstellung (Autonomie) und Erziehungssituation (Heteronomie) aufgelöst wird. An die Stelle einer Erziehung zur Autonomie tritt in den betrachteten erziehungswissenschaftlichen Ansätzen daher eine Erziehung *in* Autonomie. „Wenn Erziehung mit Zielvorstellung Autonomie sich als Erziehung in und zu Autonomie um Autonomie innerhalb von Abhängigkeit, d. h. als Umgang mit Abhängigkeiten, bemüht, dann erscheint die pädagogische Situation in Bezug auf die Zielvorstellung Autonomie in Abhängigkeit nicht als widersprüchlich.“ (384) Ziel ethischer Erziehung kann es dann nicht länger sein, Autonomie als Distanzierung von Abhängigkeiten und Relationalitäten zu begreifen, sondern als kompetenten Umgang mit Abhängigkeit. Abhängigkeiten bedrohen nicht zwangsläufig autonomes ethisches Handeln und Urteilen von Subjekten oder heben dieses auf, sondern dieses Handeln und Urteilen ist immer auch durch Abhängigkeiten bestimmt. Abhängigkeit ist nicht mit Heteronomie gleich zu setzen, sondern sie ist konstituierender As-

pekt des Subjekts. „Die Gegensätzlichkeit von Autonomie und Dependenz ist damit weitgehend aufgehoben und durch ein Verhältnis gegenseitiger Verschränkung ersetzt.“ (388 f)

#### 4. Ethische Erziehung im religionspädagogischen Horizont

Es ist deutlich geworden, dass ethische Erziehung in dem eindimensionalen Gegensatzpaar heteronomes Kind – autonomer Erwachsener nicht zu denken ist. Asymmetrien dieser Art sind ebenso fragwürdig wie die Vorstellung einer höchsten moralisch-autonomen Stufe, auf der die Erziehenden idealtypisch stehen. Moralische Autonomie ist nur graduell zu verstehen und erzieherisch als solche zu entwickeln. Dies erfordert einen veränderten Blickwinkel auf das Verhältnis von Erziehenden und Heranwachsenden. Hierbei handelt es sich um einen wechselseitigen, unabschließbaren Prozess, der immer wieder neu in und mit den entsprechenden Dependenz ringt. Für die Erziehenden sind dabei vor allem zwei Fragestellungen relevant: In welchen Abhängigkeiten stehen Kinder und Jugendliche? Und wie können sie lernen, hiermit ethisch kompetent umzugehen? Erzieherisch ist somit erstens eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Dependenz vorzunehmen und zweitens einen kompetenten Umgang mit diesen Dependenz zu erwerben.

Zu erstens: Hier geht es z. B. um altersspezifische Abhängigkeiten. So fehlen Kleinkindern Kenntnisse, kognitive Fähigkeiten etc., um komplexe ethische Überlegungen zu vollziehen. Aber innerhalb dieser altersspezifischen Begrenzungen ist autonomes Handeln und Denken durchaus möglich. Schon bei Kleinkindern lässt sich prosoziales Verhalten empirisch beobachten.<sup>35</sup> Bei Jugendlichen wäre weiterhin ihre notwendige Verwiesenheit auf Peers als Abhängigkeit durchzubuchstabieren. Was heißt autonomes Urteilen für eine 14-jährige, die mitbekommt, dass ihre beste Freundin Ladendiebstahl begeht? Ist es Ausdruck von ethischer Reife und Autonomie, wenn sie ihre beste Freundin verrät oder sich umgekehrt an Gesetz und Ordnung orientiert? In ähnlicher Weise müsste der ökonomische und soziale Status von Jugendlichen als mögliche Abhängigkeiten diskutiert werden. Denn wie frei ist ein Jugendlicher in seinen moralischen Urteilen und Handlungen, der in seinem sozialen Umfeld Gewalt und Kriminalität erfährt oder der sich mit seiner Familie illegal in Deutschland aufhält?

Erziehung in Autonomie setzt darauf, dass in den beschriebenen Situationen trotz gewichtiger interaktionaler, sozialer, ökonomischer oder kognitiver Abhängigkeiten ein Freiraum vorhanden ist, der autonomes Urteilen und Handeln ermöglicht. In ähnlicher Hinsicht führt Joachim Gauck in seiner Laudatio auf David Grossman, den Träger des Friedenspreises des

---

<sup>35</sup> Vgl. Nunner-Winkler (Anm. 24), 574–600.

Deutschen Buchhandels 2010, aus, dass Menschen nicht verurteilt seien, Opfer ihrer Umstände zu sein: „Menschen haben eine Wahl.“ (J. Gauck) Diese Wahl ist aber nur in differenzierter Kenntnis der jeweiligen Abhängigkeiten auszuloten. Entsprechend sind auch religionspädagogische Erziehungsprozesse vor diesem Horizont zu gestalten.

Das skizzierte Verständnis von Autonomie und Abhängigkeit lässt sich auch auf religiöse und kulturelle Zugehörigkeiten beziehen. Dies ist jedoch nicht unumstritten, da Religion und religiöse Erziehung oftmals als repressives System betrachtet werden, das eben nicht auf die Autonomie des Subjekts zielt. Die lange kirchliche Tradition der Werteübertragung hat zu dieser Sichtweise ihren Beitrag geleistet. In einer religiösen Erziehung, die auf Werteübertragung setzt, erschwert die konsequente Ausrichtung an z. B. dem kirchlichen Wertekanon sicherlich autonome moralische Entscheidungen. Vor dieser Folie sind die Diskussionen um den Einfluss von Religion in öffentlichen Schulen zu lesen, die in Deutschland immer wieder aufbrechen, so z. B. um das Fach LER oder anlässlich der Einführung des Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach in Berlin. In anderen Ländern wie Frankreich oder den USA wird u. a. aus diesen Befürchtungen die Religion gänzlich aus dem öffentlichen Schulwesen herausgehalten. Der amerikanische Politikwissenschaftler Ian MacMullen kommt in seiner Studie „Faith in Schools? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State“ jedoch zu dem Schluss, dass Autonomie durchaus vereinbar mit religiöser und kultureller Zugehörigkeit und Identität sei – auch im öffentlichen Schulwesen, sogar in den USA.<sup>36</sup> Denn Autonomie kann sich gar nicht anders als in intentionalen Gefügen entwickeln. Sie ist demnach nicht nur begrenzt, sondern zugleich auch konstituiert von kulturellen oder religiösen Sinnhorizonten. Religiöse Werte und Normen führen somit nicht zwangsläufig zu heteronom urteilenden und handelnden Personen. Die hier skizzierte ethische Erziehung *in* Autonomie betrachtet daher die Einführung in einen religiösen Werte- oder Sinnhorizont nicht per se als einen heteronomen Erziehungsakt.

Hier kann nur kurz angedeutet werden, dass gerade im Kontext einer ethischen Erziehung *in* Autonomie der christliche Glaube eine besondere Plausibilität – und vielleicht auch Attraktivität besitzt. Denn im christlichen Verständnis setzt Gott die Menschen frei, das Evangelium ist eine befreiende Botschaft. Freiheit im christlichen Sinne meint dabei aber mehr als Freiheit von Zwängen und Fremdbestimmung. Freiheit realisiert sich vielmehr dann, wenn sie die Freiheit anderer ermöglicht. Autonome moralische Entscheidungen zielen im christlichen Verständnis immer auch auf die Freiheit des Nächsten – Autonomie im christlichen Sinne lässt sich somit als Autonomie in Abhängigkeit reformulieren.

---

36 Vgl. MacMullen (Anm. 34), 79.

Was bedeutet dies für die Religionspädagogik? Religionspädagogische Überlegungen müssen – wie gesehen – erstens die beschriebenen spezifischen Abhängigkeiten analysieren und zweitens Verfahren entwickeln, damit Heranwachsende kompetent mit ihnen umzugehen lernen.

Zu zweitens: Eine unreflektierte Übernahme von christlichen Werten in das Selbst- oder Handlungskonzept – im Sinne des Modells der Wertübertragung – ist obsolet. Auch Versuche, den Religionsunterricht (funktionalistisch) auf Wertevermittlung und –tradierung zu fokussieren erscheinen hierbei ebenso in einem problematischen Licht wie die Kampagne „Werte brauchen Gott“. Denn Werte, die von Gott resp. Religion legitimiert und entsprechend im Religionsunterricht vermittelt werden sollen, zielen an der Autonomie der Subjekte vorbei. Aufgabe der Religionspädagogik wäre es vielmehr, den christlichen Gottesbegriff, die christliche Offenbarung und Tradition als einen konstitutiven Sinnhorizont zu formulieren und ins Spiel zu bringen.

Methodisch haben sich dabei kommunikative und interaktionale Verfahren bewährt, die auf gegenseitige Verständigung, auf ein gemeinsames Ringen um geltende Werte und auf einen Ausgleich unterschiedlicher Interessen zielen. Diese beruhen – bei starker materialethischer Zurückhaltung – dennoch auf ethisch-normativen Vorentscheidungen, so z. B. auf Prinzipien wie Gerechtigkeit und Gleichheit, auf der Würde und Freiheit eines jeden Menschen, die durch die Freiheit und Würde des Anderen begrenzt ist. Solche kommunikativen Verfahren beruhen damit auch auf zentralen christlichen Prinzipien. Es wird darauf vertraut, dass im gemeinsamen Gespräch und Handeln sowie in der Begegnung die entsprechenden interaktionalen und relationalen Abhängigkeiten Berücksichtigung finden und zu einer Auseinandersetzung über geltende Werte und Normen führen. Möglichkeiten der Mitbestimmung und Selbstverwaltung von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag wären hier ebenso zu nennen wie die unterrichtliche Arbeit mit Dilemmageschichten.<sup>37</sup> Auch der religionspädagogische Ansatz des „Compassionlernens“<sup>38</sup> könnte mit einigen Ergänzungen hier angeführt werden.

Dennoch sind aus religionspädagogischer Sicht einige Anfragen an diese Verfahren und Methoden zu richten. Was passiert, wenn die Stimmen der Kleinen und Schwachen nicht angemessen Gehör finden, wenn geltende Werte und Normen unkritisch übernommen werden? Und gibt es nicht so grundlegende Abhängigkeiten, die ethische Diskurse implizit beeinflussen, ohne dass sie explizit mitverhandelt werden? Inwiefern können z. B. sozial

---

37 Vgl. exemplarisch Kuld / Schmid (Anm. 11); Fuchs (Anm. 29).

38 Vgl. Lothar Kuld, (Hg.), Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II, Donauwörth (Auer) 2004; ders., Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart (Kohlhammer) 2000; ders. / Johann Baptist Metz / Adolf Weisbrod (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg / Basel / Wien (Herder) 2000.

schlechter gestellte Migrantenkinder ihre Positionen tatsächlich zur Geltung bringen? Haben sprachlich weniger begabte Kinder eine Chance gegen rhetorisch Talentierte? Aus religionspädagogischer Perspektive ergibt sich hieraus eine doppelte Herausforderung: Zum einen gilt es, diese Asymmetrien wahrzunehmen und pädagogisch sensibel die schwachen Stimmen zu stärken. Zum andern gilt es, fehlende Positionen, die den herrschenden Wertehorizont hinterfragen, einzuführen. Vielfach wird hierbei die christliche Botschaft von den Erziehenden in den Diskurs einzubringen sein, da Kinder und Jugendliche dies von selbst nicht können oder werden. Nur so kann die christliche Religion Heranwachsenden Orientierung bieten, veränderte Verhaltensmuster stimulieren und geltende Kontexte kritisieren. Zugleich birgt die Einführung des christlichen Werte- und Sinnhorizonts durch Lehrende und Erziehende eine weitere Asymmetrie. Denn obwohl in der ethischen Erziehung – wie gesehen – nicht von einer grundlegenden Asymmetrie von Heranwachsenden und Erziehenden ausgegangen werden kann, so sind Hierarchien und Abhängigkeiten insbesondere in der institutionell geprägten Erziehung durchaus gegeben, die damit kommunikative Verfahren prägen.

## 5. Fazit

Wie werden Kinder zu ethisch kompetenten Subjekten?, so lautete eine Eingangsfrage. Auf diese Frage lässt sich keine einfache Antwort geben. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier abschließend vielmehr einige Antwortperspektiven benannt:

- Kinder und Jugendliche sind schon bedingt moralisch autonom handelnde Subjekte. Stufenförmige Modelle, die eine sukzessive Entwicklung von Heteronomie zu Autonomie nahe legen, haben sich aus empirischer Sicht als problematisch erwiesen.
- Heranwachsende müssen nicht zur Autonomie, sondern *in* Autonomie erzogen werden, wodurch das eingangs geschilderte pädagogische Paradox zumindest ansatzweise aufgelöst wird.
- Eine Erziehung in Autonomie kennt die Abhängigkeiten und Begrenztheiten von Kindern und Jugendlichen. Eine wichtige Aufgabe ethischer Erziehung ist es daher, ihre Dependenz wahrzunehmen und differenziert zu analysieren.
- Kinder und Jugendliche müssen Fähigkeiten erwerben, um mit ihren jeweiligen Abhängigkeiten ethisch kompetent und selbstbestimmt umzugehen. Ein wichtiger Schritt hierbei ist es, den je individuellen Urteils- und Handlungsfreiraum wahrzunehmen, um so zwischen Freiheit und Begrenzung urteilen und handeln zu lernen.
- Sie brauchen dazu auch Sinn- und Wertehorizonte. Vorbilder, Erzählungen, eigene Erfahrungen gestalten diese Horizonte ebenso aus wie ent-

- wicklungsgerechte Regel und Normen, deren Plausibilität sie mit wachsender Autonomie reflektieren werden.
- Das Christentum ist als ein solcher Sinn- und Wertehorizont zu betrachten. Es kann Heranwachsenden Orientierung bieten, sie zu verändertem Verhalten stimulieren oder geltende Werte und Normen kritisieren. Kommunikative und interaktionale didaktische Verfahren haben sich auch in Bezug auf die Aneignung christlicher Werte und Normen weitgehend bewährt.
  - Das auf Freiheit bezogene christliche Gottes- und Menschenbild kann die Heranwachsenden unterstützen, sich als selbstbestimmte Subjekte zu greifen und in Verantwortung für sich, ihre Mitmenschen und Umwelt ethisch kompetent zu urteilen und zu handeln.

### Zusammenfassung

Galt Autonomie lange Zeit als nahezu unhinterfragtes Leitziel (ethischer) Erziehung, so wird diese in den letzten Jahren verstärkt hinterfragt. Gerade in Medien und Populärwissenschaften wird an die Stelle eines autonom und selbstbewusst handelnden Subjekts auf die heteronome Vermittlung eines grundlegenden Wertekanons gesetzt. Der Aufsatz sichtet angesichts dieser Problemanzeige verschiedene Modelle ethischer Erziehung und erörtert Anfragen aus Erziehungswissenschaft und Studien zur Moralentwicklung. Abschließend kommt er zu einer Bestimmung von ethischer Erziehung *in* Autonomie (nicht zu Autonomie) und lotet darin den Beitrag des Christentums aus.

### Abstract

Though autonomy has functioned as the unquestioned goal of (ethical) upbringing in the past, it has become increasingly scrutinized in past years. Particularly the Media places weight on a fundamental canon of values in place of the autonomic, self-confident individual. In view of this problem, this article brings to light different models of ethical upbringing and discusses pedagogic enquiries along with experimental studies concerned with moral development. Ultimately, the article will come to a conclusion in which ethical upbringing *in* Autonomy, as opposed to upbringing with the ultimate goal of autonomy, is the appropriate method. This will be discussed in light of contributions from Christianity.