

### III.2.3 Ethisches und soziales Lernen

- II.2.12 Hoffnung – Utopien – Reich Gottes
- II.3.5 Arbeitswelt – Geld – Konsum
- II.3.6 Armut – Marginalisierung – Entfremdung
- III.2.4 Befreiungstheologisch orientiertes Lernen und politische Bildung
- III.2.5 Feministisch orientiertes Lernen
- IV.3.12 Philosophie-/Ethikunterricht und Religionsunterricht
- V.2.2 Sozialformen und Differenzierung

Ethisch und sozial erzogen wurde schon immer, solange Menschen miteinander leben. Aber die heutige Erziehung ist in besonderem Maße herausgefordert durch das Phänomen des Pluralismus. Dieser stellt eine Folge des fortschreitenden Modernisierungsprozesses dar und ist tiefgreifender als die Säkularisierung. Pluralismus bedeutet, dass unterschiedliche ethnische, rassische und religiöse Bevölkerungsgruppen miteinander le-

ben (müssen). Für die religiöse Verfasstheit und die ethischen Standards ergeben sich von daher weitgehende Konsequenzen. Das entscheidende Merkmal des Pluralismus ist der Verlust der Selbstverständlichkeit. Von daher ergibt sich ein deutlicher Wandel der Verbindlichkeit, der sich vor allem im Bereich von Religion und Moral zeigt. Institutionen, die früher in Sachen Glaube und Ethik eine Monopolstellung innehatten, müssen realisieren, dass sie jetzt im Wettbewerb mit anderen weltanschaulichen »Anbietern« stehen. Dies hat auch Konsequenzen für das Bewusstsein der Menschen. Es ist z.B. nicht mehr selbstverständlich, dass jemand, der in einer bestimmten Gegend bzw. einer bestimmten Stadt lebt, an den christlichen Gott glaubt und nach den ethischen Maximen der Bibel handelt. Auf einmal steht zur Auswahl, ob man als Christ, als Buddhist, als Hindu mit der Gottesfrage umgeht und nach welchen Normen man sich ethisch richtet.

## 1 Zwischen Charaktererziehung und Moralentwicklung

Die normativ-traditionelle christliche Erziehung in Sachen Ethik vollzog sich in starkem Maße als Weitergabe von festgelegten Normen. Man lernte z.B. die Zehn Gebote als Richtschnur für eigenes Handeln auswendig. Dem korrespondierten traditionelle Milieus (Familie, Nachbarschaft, Kirche, Verbände), die vorgefertigte Geländer für die eigene Lebensführung anboten. Das war einerseits entlastend, hatte aber andererseits in der starken sozialen Kontrolle durch die Milieus seinen Preis. Nicht zufällig war Gehorsam einer der Schlüsselbegriffe dieser Art von Moralerziehung. Dazu gehörte ein Verständnis von moralischem Vorbild, das kaum Raum für eigene selbstständige Verarbeitung ließ, sondern auf die unveränderte Nachfolge der jüngeren Generation abzielte. Nach der anthropologischen Wende in Theologie und Religionspädagogik sprach man dann von Charaktererziehung und Weitergabe von Werten. Heute meldet sich dieses Konzept wieder in bestimmten Formen einer einseitigen Tugendethik zu Wort. Dabei geht man von Erziehungsvorstellungen aus, die ein erfülltes, glückliches Leben durch die Anbahnung von Tugenden und Charaktereigenschaften gewährleistet sehen.

Die Frage des Gewissens und der Gewissenserziehung war seit jeher ein zentraler Ansatzpunkt für die Erörterung der Fragen ethischer Erziehung im Christentum. Gewissen wurde als Mitte der personalen Existenz und als zum Wesen des Menschen gehörig verstanden. Ziel und Absicht einer theologisch bestimmten Gewissenserziehung kann etwa durch folgende Fragen charakterisiert werden: Wie wird im Gewissen die Stimme Gottes vernehmbar? Wie kommt der Mensch dazu, sein Menschsein dadurch zu verwirklichen, dass er im Gewissen Gottes Wort vernimmt und sich von ihm bestimmt sein lässt? Gerichtshof, entscheidende Instanz, Ruf des Gewissens sind weitere Termini theologischer Gewissensauslegung. Seit dem Mittelalter wurde eine Unterscheidung zwischen dem Urgewissen als Anlage der allgemeinen Moralfähigkeit und den einzelnen Gewissensakten (»gebildetes Gewissen«) getroffen. Dabei ist katholischerseits die dem Gewissen zugeschriebene, im Konfliktfall erstaunliche Unabhängigkeit der Gewissensentscheidung hervorzuheben. Evangelischerseits ist zentraler Topos die Rede vom Gewissen, das durch das Evangelium befreit wird, wodurch der Mensch zu einem verantwortlichen Handeln in der Welt instandgesetzt wird. Allerdings ist seit längerem die Diskussion um das Gewissen (Ausnahme: Reinhold Mokrosch) stark in den Hintergrund getreten. Das hat auch Konsequenzen für die Erörterung der Frage von Schuld und Vergebung.

Der Ansatz bei der Charaktererziehung wie auch der Gewissenserziehung lässt weiter danach fragen, wie sich ethische Erziehung und ethisch-reflexiver Diskurs zueinander verhalten. Denn: Konzepte der ethischen Erziehung, die lediglich als Einübung in gelebte Sittlichkeit konzipiert sind, greifen zu kurz. Ethische Erziehung muss unabdingbar die Schüler in die Rechenschaftsabgabe darüber miteinbeziehen, woher moralische Positionen kommen, wie sie begründet und in welcher Weise sie gewichtet werden.

Seit Immanuel Kants »Kritik der praktischen Vernunft« gibt es eine Pflicht zur Begründung der Moralität. Was als »gut« unter uns gelten soll, ist von jeder einzelnen Person in Freiheit zu prüfen und gemäß der persönlichen Einsicht selbstverantwortlich zu übernehmen. Erst dann können wir von einer moralischen Entscheidung sprechen. Erst dann tragen wir dem neuzeitlichen Personenverständnis angemessen Rechnung. Ein rein formales Befolgen von Ansprüchen, die von einer äußeren Autorität her auferlegt werden, liegt außerhalb neuzeitlicher Moralität.

Dies ist sicher ein Grund, weshalb der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz der Moralerziehung, wie er von Lawrence Kohlberg erarbeitet wurde, so viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Nach Kohlberg durchläuft der Mensch im Verlauf seiner Entwicklung Stufen mit typischen moralischen Denkstrukturen (1. Orientierung an Bestrafung und Gehorsam, 2. instrumentell-relativistische Orientierung, 3. Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung, 4. Orientierung an Recht und Ordnung, 5. legalistische Orientierung, 6. Orientierung an allgemein gültigen ethischen Prinzipien). Diese Stufenfolge bildet eine invariante Sequenz, d.h. keine Stufe kann übersprungen oder ausgelassen werden. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit kann durch Unterricht (z.B. Dilemmageschichten) beschleunigt werden. Perspektivenwechsel kann systematisch geübt, Urteilen und Handeln können miteinander verknüpft werden (z.B. im Modell der Gerechten Gemeinschaft, der *just community*).

Es geht also darum, beim Heranwachsen »Entwicklungshilfe« zu leisten. In dieser Weise ist ethische Erziehung als Förderung von Entwicklung zu begreifen, indem angesichts des jeweiligen Entwicklungsstandes der Kinder und Jugendlichen die Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden.

## 2 Ethische Kompetenz als Ziel der Moralerziehung

In der herkömmlichen Moralerziehung standen normative Vorgaben durch andere im Vordergrund. Im Zusammenhang der fortschreitenden Rationalisierung und funktionalen Differenzierung wird menschliches Handeln zunehmend stärker von kognitiven als von normativen Gründen bestimmt. Dem entspricht die These, wonach bei der moralischen Sozialisation dem kognitiven Moment besondere Bedeutung zukommt. Gertrud Nunner-Winkler (1993, 107–109) skizziert vier heutige Modelle moralischer Sozialisation: (1) Das *Konditionierungsmodell*: Moralische Sozialisation geschieht dadurch, dass erwünschtes Verhalten belohnt und unerwartetes Verhalten bestraft wird (Skinner). (2) Das *Über-Ich-Modell*: Nicht Bestrafung von außen, sondern Angst vor innerer Bestrafung durch ein »Über-Ich« ist das zentrale Motiv der Normbefolgung (Freud). (3) Das *Modell der Triebüberformung*: Ansatzpunkt ist die Formbarkeit des Individuums, das ein bestimmtes Verhalten an den Tag legt, um sich Zuwendung zu sichern. (4) Das *Modell freiwilliger Selbstbindung aus Einsicht*: Dies Modell trägt der Tatsache Rechnung, »dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst zum Motiv werden kann«

(Nunner-Winkler 1993, 109). Dieser Gesichtspunkt dürfte angesichts der wachsenden Bedeutung kognitiven moralischen Lernens weiterführend sein.

In der Diskussion um die Bestimmung ethischer Kompetenz sind wesentliche Leitbegriffe: moralische Mündigkeit, demokratisches Ethos, Erziehung zur Mündigkeit. Wie lassen diese sich konkret voranbringen? Es seien einige wesentliche Aspekte benannt: Es geht darum, (1) die Wahrnehmungsfähigkeit zu fördern, indem die Aufmerksamkeit auf bestimmte Fragen gelenkt und die ethische Dimension von Problemen herausgearbeitet wird; (2) das ethische Reflektieren und Argumentieren zu verbessern; (3) die Einsicht zu fördern, dass nicht alles relativ ist und dass es durchaus Verbindlichkeit gibt; (4) Normen und Werte verstehbar zu machen und zu zeigen, in welcher Weise sie vernünftig begründbar und wie Handlungsmöglichkeiten auf ihre Begründung und deren Tragfähigkeit hin überprüfbar sind; (5) Möglichkeiten fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander zu befördern; (6) dabei schließlich Handlung und Reflexion, Erfahren und Verarbeiten der Erfahrung im Verstehen miteinander zu korrelieren. (7) Zentrales Ziel ist die Entwicklung der ethischen Urteilsbildung und das Erarbeiten eines selbstverantworteten Ethos durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Adam/Schweitzer 1996, 36f).

In inhaltlicher Hinsicht stehen wir vor der Aufgabe, zwischen einer Position der Indoktrination »ewiger Werte« und einem unbegrenzten Relativismus den Weg elementarer ethischer Verbindlichkeiten zu finden. Hier sind Toleranz- und Dialogfähigkeit zu verbinden mit der Standortbezogenheit einer Moralität, die aus dem christlichen Glauben kommt. Dabei werden folgende aus der christlichen Tradition stammenden Aussagen relevant: Menschenwürde und Gottebenbildlichkeit, Gleichheit, Freiheit (inkl. Religionsfreiheit), Toleranz und Dialog. Die Ethik der Liebe und das Gebot der Nächstenliebe sind auch heute noch richtungweisend zur Bewältigung der anstehenden Probleme. Dabei bleibt die Erfahrung von Schuld, das Scheitern und Versagen des Menschen in den meisten gängigen Wertevermittlungskonzepten außer Acht. Hier kann die christliche Tradition auf einen wichtigen und grundlegenden Aspekt des Menschseins aufmerksam machen.

### 3 Compassion – Das Soziale lernen

Soziales Lernen war seit je ein Bestandteil ethischen Lernens. Angesichts tief greifender gesellschaftlicher Veränderungen (Individualisierung, Globalisierung) gewinnt der soziale Bereich für das Zusammenleben der Menschen zunehmend an Bedeutung. Fragen der Solidarität, des menschlichen Miteinanders und der Sorge und Hilfe in Alltag und besonderen Lebenssituationen stellen vor die Frage, wie und wo das Soziale gelernt werden kann. Im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung des erziehenden Unterrichts und Überlegungen zum sozialen Lernen ist in den letzten Jahren ein »Sozialpraktikum« bzw. »Diakonisches Praktikum« vorgeschlagen und an bestimmten Schulen eingerichtet worden.

Auf evangelischer Seite ist ferner das Projekt Soziales Lernen (»Das Soziale lernen«), auf katholischer Seite das Compassion-Projekt zu benennen. Johann Baptist Metz hat »Compassion« übertragen mit »Empfindlichkeit für das Leid des Anderen« und dies als ein wesentliches Vermächtnis des Christentums an die Menschheit bezeichnet. In der Tat ist mit diesem Begriff sehr viel besser als mit Barmherzigkeit (charity) oder Mitleid charakterisiert, was mit »Compassion« gemeint ist.

Die schulischen Sozialpraktika ermöglichen folgende Erfahrungen: (1) Es gehört zum Humanum, mit Menschen umzugehen, die mehr Hilfe brauchen, als sie jemals an Leistung werden erbringen können. (2) In der Frage nach dem Lebensrecht der Menschen in anhaltenden schwierigen Lebenslagen wird die Frage nach Grund und Ziel des Lebens erkennbar, bricht die Frage nach dem Maßstab für menschliches Leben auf. (3) Es kann dabei deutlich werden, dass fast 2000 Jahre lang das Tun der Barmherzigkeit der praktische Beitrag des Christentums zur jeweiligen Gesellschaft war. (4) Ein solches Praktikum kann vermitteln: Leben umfasst vieles andere als nur Leistung. (5) Durch die Begegnung mit Menschen, die am Rande der Gesellschaft leben müssen, und durch das Übernehmen von Verantwortung werden soziale Sensibilität geweckt, die Bereitschaft zu sozialer Verantwortung bestärkt und Haltungen wie Solidarität und Empathie konkret geübt. Auf diese Weise wird der Entwicklung zu einem sozialen Analphabetentum entgegengewirkt.

Mit solchem sozialen Lernen gerät etwas in den Blick, das als Bildungsaufgabe für das ganze Schulwesen von Bedeutung ist. Solidarität und Empathie sind für das Zusammenleben von Menschen unverzichtbare Haltungen.

#### 4 Ethisches Lernen im religionspädagogischen Gesamtkontext

Religionspädagogisches Handeln zielt im Maße des pädagogisch Möglichen insgesamt auf die Menschwerdung des Menschen, anders formuliert: auf Subjektwerdung in Solidarität. Es erstreckt sich dabei (1) auf das Personsein des Einzelnen (*personale Kompetenz*: Gewinnung eigener Identität), (2) auf die Beziehung zu anderen Personen und Gruppen sowie den nicht nur technisch oder ökonomisch, sondern stets auch ethisch zu verantwortenden Umgang mit Natur, Kultur und Gesellschaft (*ethische Kompetenz*) und (3) auf die Anleitung zu elementartheologischer Reflexion (*theologische Kompetenz*).

Im Blick auf die zweite Aufgabe hat die Religionspädagogik die Aufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu unterstützen, dass sie für sich Kompetenzen des Verhaltens (inkl. der Motivation) und Urteilens aufbauen können. Das umschließt u.a. auch die Bildung und Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit, zur Verantwortung für den Frieden und zu einem sachgerechten Verhältnis zur Natur als Schöpfung Gottes.

Auf der Ebene der materialen Ethik sind es folgende Bereiche, auf die sich ethische Bildung und Erziehung beziehen: (1) Partnerschafts-, Sexual-, Ehe- und Familienethik, (2) Ethik der zwischenmenschlichen Beziehungen, (3) Arbeits- und Berufsethik, (4) Wirtschaftsethik, (5) öffentlich-politische Ethik, (6) Umwelt- und Überlebensethik und (7) Wissenschaftsethik (insbesondere Bio- und Medizinethik). Dabei kommt im Zeitalter der Globalisierung den ethischen Fragen im Blick auf eine Reihe von Bereichen eine so bisher nicht vorhandene Brisanz zu. Es sei nur an die Ökonomie und die ökologische Zukunft des Lebens auf unserem Planeten erinnert. Die möglichen und faktisch praktizierten Eingriffe in die Grundtatbestände menschlichen Lebens (Gentechnik) stellen vor völlig neue Fragestellungen. Dies alles bündelt sich teilweise in der Frage nach der menschlichen Gesundheit.

Bei aller positiven Wahrnehmung ethischer Erziehung sind auch Grenzen menschlicher Handlungsmöglichkeiten und bewusster Lebensführung und damit Grenzen des Ethischen mitzubedenken – andernfalls besteht die Gefahr, unter der Last der ethischen Verantwortung zusammenzubrechen. Ethische Erziehung ist ein notwendiger Bestandteil religionspädagogischen Handelns, deren christliches Spezifikum sich darin

zeigt, dass neben der Verantwortung für das Selbstsein, für das Zusammensein mit Anderen und für die Welt die Dimension der Verantwortung vor Gott hinzutritt. Die Identität christlichen Lebens und Glaubens wird in einem letzten Sinne durch ihren Bezug auf Gott konstituiert. Der christliche Glaube schließt notwendigerweise eine Ethik ein, bleibt dieser aber sachlich vorgeordnet in dem Sinne, wie Martin Luther es ausgedrückt hat, dass nämlich Christus als Gabe unseren Glauben nähre und Christus als Vorbild unsere Werke übe, die uns nicht zu Christen machen, sondern von uns ausgehen, die wir schon vorher zu Christen gemacht seien (vgl. WA 10/I,1,12f).

### *Literatur*

*Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.)*, Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996 (Lit.!).

*Auer, Alfons*, Autonome Moral und christlicher Glaube. Düsseldorf<sup>2</sup>1984.

*Metz, Johann Baptist/Kuld, Lothar/Weißbrod, Adolf (Hg.)*, Compassion – Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg u.a. 2000.

*Mokrosch, Reinhold*, Adoleszenz und Gewissen. Weinheim 1996.

*Nipkow, Karl-Ernst*, Bildung in einer pluralen Welt. 2 Bde. Gütersloh 1998.

*Nunner-Winkler, Gertrud*, Zur moralischen Sozialisation. In: Huber, Herbert (Hg.), Sittliche Bildung. Asendorf 1993, 105–127.

*Keppeler, Wolfgang/Leitmann, Gerd/Ripplinger, Jürgen*, Das Soziale lernen. Ergebnisse eines landesweiten Modellprojekts. Stuttgart 1999.

GOTTFRIED ADAM