

ETHISCHE BILDUNG ALS AUFGABE VON SCHULE UND RELIGIONSUNTERRICHT

Gottfried Adam

Im Zusammenhang der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen kam es hinsichtlich der ethischen Themen Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre dieses Jahrhunderts im Religionsunterricht zu einer deutlichen Erweiterung des Themenspektrums. Gegenüber der vorherigen Zeitspanne von 1945 bis 1965 stellt dies einen geradezu revolutionären Vorgang dar. Diese inhaltliche Umstrukturierung im konkreten Unterricht wie auf der Lehrplanebene verbindet sich mit dem Konzept des problemorientierten Religionsunterrichts¹.

Im Zusammenhang mit der Wende des Jahres 1989 und den sich daraus ergebenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen steht die Religionspädagogik erneut vor der Frage nach dem künftigen Profil des Religionsunterrichts. Dabei spielen die Fragen nach ethischer Bildung und moralischer Erziehung und ihrem künftigen Stellenwert eine besondere Rolle. Freilich stellen sich die Fragen jetzt noch einmal in einem umfassenderen Horizont, als das Anfang der siebziger Jahre der Fall war. Diese Auskunft gilt auch dann, wenn man nicht der Meinung

¹ Siehe die Problemanalyse bei *G. Adam*, Religionspädagogik und Theologische Ethik, in: *forum religion* 6, 1980, Heft 3, S. 13ff. (Leicht modifizierter Abdruck in: *G. Adam*, Religiöse Bildung und Lebensgeschichte. Beiträge zur Religionspädagogik II, Würzburg 1994, S. 189ff. Erneut habe ich mich dieser Fragestellung zugewandt durch die Herausgabe und Mitarbeit an dem in Anm. 2 genannten Sammelband).

ist, die gegenwärtig mannigfach vertreten wird, daß nämlich Theologie heute nur noch auf der Basis der Ethik zu konzipieren sei. Im folgenden wollen wir Fragen folgender Art nachgehen: Ist ethische Bildung und Erziehung heute überhaupt noch eine Aufgabe der Schule? Daran schließen sich weitere Fragen an: Wie und in welcher Weise kann und will der Religionsunterricht die Aufgabe ethischer Bildung und Erziehung wahrnehmen? Welche Herausforderung stellt die Wiederkehr der Tugenden im Blick auf das leitende Konzept von Theologischer Ethik dar? Schließlich: Welche Perspektiven bieten sich an hinsichtlich der Zielvorstellungen im Blick auf ethische Bildung und Erziehung?

1. Ethische Bildung: Aufgaben – Fragen - Probleme

Soll die Schule ethisch erziehen²? Kann sie es? Darf sie es? Fragen wir einmal umgekehrt: Kann die Schule es überhaupt vermeiden, Normen und Werte zu vermitteln? Offensichtlich nicht. Schule erzieht immer auch in einem normativen Sinne. Dies läßt sich aus der schulpädagogischen und bildungstheoretischen Diskussion in vielfältiger Weise belegen. Auch bildungspolitisch ist die Sachlage eindeutig: In den geltenden Schulgesetzen der Länder, in einschlägigen Verordnungen und Erlassen der Kultusverwaltungen sowie in Präambeln von Lehrplänen wird - mit gutem Grund - der Schule die Mitwirkung an der Aufgabe ethischer Bildung und Erziehung zugeschrieben, wie immer das im einzelnen formuliert sein mag.

Läßt man die einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahre Revue passieren, so begegnen einem sehr unterschiedliche Begriffe. Vor allem sind es folgende Begriffe: ethisches Lernen, ethisch handeln lernen, sittliche Bildung, sittliche Erziehung, Ethikunterricht, Moralerziehung, Moralpädagogik, Gewissenserziehung, Gewissensbildung, ethische Urteilsbildung, Werte und Normen. Besonders häufig taucht der Begriff der "Werte" und der Werteerziehung oder Werte-Erziehung auf. Aber auch dieser Begriff ist unscharf und erweist sich mehr als ein Sammelbecken für ganz unterschiedliche Vorstellungen. Bisweilen wird von "objektiven Werten", von „Werten an sich“ gesprochen. Es erhebt sich sogleich die Frage: Wie verhalten

² Zum folgenden vgl. *G. Adam/F. Schweitzer*, Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule, in: *Dies.* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, S. 19-37.

sich die Werte zu den Haltungen, Gesinnungen und den Tugenden? Diese Zusammenhänge wären eine eigene Untersuchung wert; aber die Klärung all dieser Begrifflichkeiten kann und soll hier nicht ins Auge gefaßt werden.

Für unseren Zusammenhang genügt zunächst die allgemeine Beobachtung, daß der Schule grundsätzlich die Aufgabe, an der ethischen Bildung und moralischen Erziehung mitzuwirken, zugeschrieben wird.

Nun stellt sich aber sogleich die Frage: Wie und wo geschieht das in der schulischen Realität konkret? Hier muß man zumindest drei Ebenen unterscheiden. Da sind einerseits die schulischen Fächer insgesamt. Da der Kern unseres Schulwesens in den Fächern liegt, wäre es fatal, würde die Wahrnehmung dieser Aufgabe außerhalb dieser Fächer, sozusagen an den Rändern der Schule, angesiedelt. Die Fächer sind nicht aus ihrer Verantwortung bei dieser Aufgabe zu entlassen³. Da ist zum andern das Schulleben, das durch seine Atmosphäre, die Art und Weise des Zusammenlebens (z.B. die Wege der Konfliktlösung), die Gestaltung von schulischen Ritualen, Feiern etc. Modelle bietet, Lebensweisen demonstriert und Gestaltungen ermöglicht. Und da sind drittens die Fächer, denen insbesondere die ethische Aufgabe zugeschrieben wird: Religion und Ethik.

Nun sind für den modernen Staat die Fragen der Normen und Werte sehr heikel. Er lebt hier sozusagen von einer Basis, die er selbst nicht herstellen kann. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, daß seit der Aufklärung dem modernen Staat in religiösen Fragen Grenzen der Betätigung gesetzt sind. So bediente und bedient er sich für die Durchführung religiöser und ethischer Bildung der in der Gesellschaft dafür kompetenten Institutionen/Gruppen: der Religionsgemeinschaften. In diesem Sinne nahm und nimmt der Religionsunterricht die Aufgabe religiöser *und* ethischer Bildung wahr.

Wir erleben gegenwärtig in verstärktem Maße, daß im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ein Teil der Menschen zu den vorhandenen, geschichtlich gewordenen Religionsgemeinschaften auf Distanz geht. Folglich wächst auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis. Teilweise nehmen diese am Religionsunterricht teil, teilweise bleiben sie dem Religionsunterricht fern. Eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung schließt die ethische

³ Zur weiteren Konkretisierung s. *H. Schmidt*, Ethische Erziehung als fächerübergreifende und fächerverbindende Aufgabe, in: *G. Adam/F. Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, S. 313-331.

(und religiöse) Bildung ein. Wenn das so ist, kann es nicht sein, daß dieser Teil der Bildung für einen Teil der Schülerinnen und Schüler nicht verpflichtend ist, sondern dem Belieben freier Wahl anheimgestellt ist. Von daher liegt es in der Sachlogik, daß für alle (und ich meine wirklich: alle!) Schülerinnen und Schüler, die - aus welchen Gründen auch immer - nicht am konfessionsbezogenen Religionsunterricht teilnehmen, die Möglichkeit geschaffen wird, daß sie sich mit Fragen von Ethik (und Religion) beschäftigen können und so zu eigener Urteilsbildung befähigt werden. Es kann der Gesellschaft keineswegs gleichgültig sein, wenn es in ihr eine größere Gruppe von „ethisch-religiösen Analphabeten“ gibt.

Die Etablierung des (neuen) Faches Ethik⁴, das in diesem Sinne die Möglichkeit zu (langfristig gesehen) verpflichtender ethischer Bildung bietet, hat für die Schule und den Religionsunterricht weitreichende Konsequenzen, auch in organisatorischer Hinsicht. Was die inhaltliche Gestaltung dieses Faches betrifft, wird es sich nicht nur auf die ethischen Fragen beschränken können, sondern wird auch Fragen der Religion einschließen müssen, was man an der bisherigen Entwicklung des Faches bereits sehen kann. So spielt z.B. die religiöse Dimension bei der Begründung von Ethik und bei der Frage nach der Motivation zum Handeln eine wichtige Rolle.

Der konfessionsgebundene Religionsunterricht verfügt durch die Theologie über eine klare wissenschaftliche Basis. Er erschließt die christliche Überlieferung und die Lebensformen christlichen Lebens und Handelns. Er zeigt, wie die ethische Verantwortung mit der religiösen Identität, dem Glauben, verbunden ist. Er will eine reflektierte Aneignung ohne Zwang ermöglichen. Dabei befindet er sich im Gespräch mit anderen Orientierungen.

Der Ethikunterricht kann demgegenüber Ethik und Religion im Rahmen der Möglichkeiten und Grenzen der Vernunft bedenken. Ein nach wie vor offenes Problem des Ethikunterrichts ist die Frage nach der/den Bezugswissenschaft/en. Man kann wohl nicht nach dem Motto verfahren: ein bißchen Pädagogik, ein bißchen Psychologie, ein bißchen Philosophie, ein bißchen Religionswissenschaft, ein bißchen Theologie etc. Das Brandenburger Modell Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde verfährt bislang weitgehend nach dieser Methode. M.E. kommt

⁴ Dieser Begriff wird hier als Sammelausdruck verwendet. Damit ist das Fach sowohl hinsichtlich seiner Stellung als Ersatz-, Alternativ- wie Wahlpflichtfach gemeint als auch die Bezeichnung als „Philosophie“ oder „Werte und Normen“.

als Bezugswissenschaft(en) für das Fach Ethik neben Pädagogik primär ein Verbund von Religionswissenschaft, Philosophie und Theologie in Frage. Weiterhin ist die Frage offen, wer eigentlich die Ziele und Inhalte des Ethikunterrichts festlegt und für den Lehrplan zuständig ist. Es stellt sich die Frage, wie kann man Sicherheiten einbauen, daß das Fach weder zum politischen Spielball noch zum ideologischen Instrument irgendeiner Gruppe verkommen kann? Hier besteht Handlungsbedarf um des Faches willen⁵.

Die religiöse und ethische Bildung unserer Kinder und Jugendlichen ist ein hohes Gut und wichtiges Ziel einer Schule, der es um eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung geht. Das neue Fach Ethik kann helfen, diese Aufgabe in einem Bereich wahrzunehmen, der gegenwärtig so etwas wie einen weißen Fleck in der Schule darstellt, weil ein Teil der Schülerinnen und Schüler sich von dieser Aufgabe dispensieren kann. Dabei wird im geltenden Schulorganisationsgesetz in § 2, dem sog. Zielparagraph, der österreichischen Schule unmißverständlich die Aufgabe zugeschrieben, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den religiösen, sittlichen und sozialen Werten ... mitzuwirken.“

Der sich ausdifferenzierenden religiösen Situation hat die Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung mit Blick auf Deutschland in vorausblickender Weise Rechnung getragen. In ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung“⁶ wurde ein Gesamtrahmen zu "Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität" konzipiert, in dem einerseits wesentliche Essentials fixiert wurden, andererseits genug Flexibilität vorgesehen wurde, um regionale Varianten zu ermöglichen.

Der Vorschlag, daß Religionsunterricht und Ethikunterricht in einer eigenständigen Fächergruppe zusammengefaßt werden sollen, ist ausgesprochen sinnvoll. In dieser Fächergruppe darf es im Interesse der Befähigung der Schülerinnen und Schüler nicht zu einer Konkurrenzsituation, sondern ein Modus gegenseitiger Ko-

⁵ Ich schlage folgende Lösung vor: Es wird ein unabhängiges Gremium etabliert; dies wird mit Vertretern aller gesellschaftlich relevanten Gruppierungen und einigen pädagogischen Experten besetzt; dies Gremium fungiert als Lehrplankommission mit letzter Entscheidungsvollmacht.

⁶ Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD. Im Auftrag des Rates der EKD, hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994.

operation ist angesagt. Die EKD-Denkschrift spricht explizit davon, daß Religionsunterricht und Ethikunterricht als "Dialogpartner" zu verstehen seien, wobei Religionsunterricht und Ethikunterricht jeweils ein eigenes Profil aufzuweisen haben⁷. Es wird ausdrücklich betont, daß die Fächer für die "allgemeine wie die individuelle Bildung so wichtig (sind), daß es gerechtfertigt ist, sie als eigenständige Fächergruppe anzusehen, für die der Staat Verantwortung trägt, im Falle des Religionsunterrichts laut Grundgesetz unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften, im Falle des Ethikunterrichts (bzw. je nach Bezeichnung 'Werte und Normen', 'Philosophie') gemäß den jeweils erlassenen Schulgesetzen."⁸

Die Zukunft wird zeigen, ob und wie ein solches Fach in Österreich sich entwickeln wird und wie die Zusammenarbeit konkret gestalten werden kann. Möglich ist das auf dem Hintergrund, daß der Religionsunterricht konsequent aus seiner Bedeutung für Kinder und Jugendliche begründet wird. Einem solchen Ansatz kann nur ein pädagogisch und bildungstheoretisch verantworteter Unterricht gerecht werden. Daraus ergibt sich, daß für einen Religionsunterricht, der Kinder und Jugendliche bei der Identitäts- und Sinnfindung begleiten und unterstützen möchte, der lebendige Umgang mit der christlichen Überlieferung und die Begegnung mit authentischen Lehrern und Lehrerinnen wesentlich sind.

Nun hat Herbert Huber im Blick auf die ethische Bildung als gesamtschulische Aufgabe sehr eingängig formuliert: "Sittliche Bildung und ethische Erziehung überliefern die Substanz der Humanität."⁹ Huber geht bei seiner Konzeption von einem Ethos aus, das zu allen Zeiten gilt, nämlich von "eine(r) Zeiten und Kulturen übergreifenden Allgemeingültigkeit der sittlichen Grundüberzeugungen"¹⁰. Dies wird weiterhin folgendermaßen konkretisiert: "Achtung, Gerechtigkeit, Verantwortlichkeit, Aufrichtigkeit, Wohlwollen, Selbstbehauptung, Mitleid, Hilfsbereitschaft, Großmut, Treue und dergleichen. Soweit wir in das Dunkel der Vergangen-

⁷ "Die *unverwechselbare Eigenständigkeit jedes Faches* ist besonders angesichts der inhaltlichen Überschneidungen zu betonen. Der Religionsunterricht hat es im Rahmen des Christentums ebenso mit Ethik zu tun, wie es der Ethikunterricht im Rahmen der ethischen Thematik mit der christlichen Religion zu tun hat" (ebd., S. 78).

⁸ Ebd., S. 79 f.

⁹ H. Huber, Vorwort, in: *Ders.* (Hg.), *Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*, Asendorf 1993, S. 9.

¹⁰ H. Huber, Tao oder Mehrheit? Über den Grund moralischer Geltung, in: *Ders./H. Zehejmair/H. Zöpfl*, *Ethik in der Schule. Grundlagen ethischer Bildung und Erziehung*, München 1993, S. 17 ff. Zitat: S. 20.

heit zurückblicken, finden wir keine Kultur, in der diese Tugenden keine Geltung gehabt hätten."¹¹ Er meint, daß dieser Kanon von humanen Erziehungszielen der Natur selbst als Wesensgesetz innewohne.

Mit dem Rekurs auf die genannten Tugenden der Achtung, Gerechtigkeit, Verantwortlichkeit, Aufrichtigkeit, Wohlwollen, Selbstbehauptung, Mitleid, Hilfsbereitschaft, Großmut, Treue liegt er in einem länder- und kontinenteübergreifenden Trend.

2. Die Wiederkehr der Tugenden

Es sei zunächst hingewiesen auf eine entsprechende Veröffentlichung des französischen Philosophen André Comte-Sponville, die in der Auflagenhöhe bereits jenseits der 100.000 Exemplare angelangt ist und die nun auch in deutscher Fassung vorliegt: „Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden und Werte“¹². Auf die Losung „Zurück zu den guten, alten Tugenden!“ als Problemlöser für die Fragen ethischer Erziehung stieß ich am deutlichsten bei einem Besuch in den Vereinigten Staaten von Amerika. Im April 1996 hielt ich mich zwecks Bibliotheksarbeiten in Chicago auf. Als ich eine große Buchhandlung aufsuchte, staunte ich nicht schlecht. Ich fand eine Reihe von Büchern, die den Tugenden galten.

Als erstes stieß ich auf „The Book of Virtues“, das von William J. Bennett im Jahre 1993 erstmals herausgegeben wurde.¹³ Der Verfasser hat Philosophie und Jura studiert und war lange Zeit in der Politik tätig. Als ich im April 1996 ein Exemplar erstand, bekam ich bereits die 36. Auflage (in Worten: sechsunddreißigste Auflage!) in die Hand. Die Geschichten des umfänglichen Werkes sind nach folgenden zehn Tugenden sortiert: Selbst-Disziplin, Mitleid, Verantwortlichkeit, Freundschaft, Arbeit, Zivilcourage, Standhaftigkeit, Wahrhaftigkeit, Loyalität, Glaubensfähigkeit. Das hinter diesem Buch stehende Konzept ist einfach. Es läßt sich folgendermaßen umschreiben: Es gibt Züge, die für einen guten Charakter essentiell sind. Damit die Kinder solche guten Charakterzüge entwick-

¹¹ Ebd., S. 21.

¹² Hamburg 1996. 400 S.

¹³ *W. J. Bennett* (Ed.), *The Book of Virtues. A Treasury of Great Moral Stories*, New York: Simon&Schuster 1993, 531 S., Hardcover.

keln können, haben wir Ihnen Beispiele für gut und böse, richtig und falsch anzubieten. Diese Geschichten findet man am besten in den großen Werken der Weltliteratur und in exemplarischen Geschichten aus der Historie. Weitere Begründungen werden nicht geliefert. Das Buch bietet eine Sammlung solcher Texte. Es handelt sich zweifellos um ein sehr einfaches Erziehungskonzept!

Da der Absatz sich günstig gestaltete, schob William J. Bennett im Jahre 1995 sogleich eine zweite Veröffentlichung nach: „The Moral Compass. Stories for a Life’s Journey“¹⁴. Dies Buch ist ebenfalls sehr umfanglich. Es ist den „amerikanischen Lehrern in den Häusern, Schulen und christlichen Gemeinden“ gewidmet. Waren die Texte des ersten Bandes vor allem aus der amerikanischen und europäischen Tradition genommen, so geht der Bestand des zweiten Bandes darüber hinaus und enthält Texte aus aller Welt. Doch damit nicht genug, ebenfalls im Jahre 1995 erschien als Buch für jüngere Kinder „The Children’s Book of Virtues“¹⁵, von dem ich auch bereits im April 1996 eine 4. Auflage erstehen konnte.

Aufmerksam geworden, suchte ich weiter. Ich stieß auf weitere Veröffentlichungen, die sich der gleichen Grundströmung verdanken. William Kilpatrick brachte zusammen mit Gregory und Suzanne M. Wolfe „Eine Anleitung, Deinem Kind moralische Werte durch Geschichtenerzählen zu vermitteln“ (so der Untertitel) heraus unter dem Titel: „Books That Build Character“¹⁶. Als Bausteine der Charakterbildung werden hier u.a. besonders Imagination, Vorbild und Empathie betont. Im übrigen besteht die Veröffentlichung vor allem aus einer Sammlung von halbseitigen Buchbeschreibungen zum Thema der Charakterbildung.

Die nächste Autorengruppe, Barbara C. Unell und Jerry L. Wyckoff, bringt es gleich auf zwanzig lehrbare Tugenden: „20 Teachable Virtues. Practical Ways to Pass on Lessons of Virtue and Character to Your Children“¹⁷. Die Herausgeber wollen klar instruieren, statt zu „moralisieren“ (S. ix). Ihre Beschreibung dessen, was Tugenden sind, entnehmen sie einfach einem gängigen Lexikon, indem sie ohne weiteren Kommentar und ohne Quellenangabe folgende Zitation an den Anfang des Vorwortes stellen: „virtue *n.* 1. moral excellence; goodness; righteous-

¹⁴ New York: Simon&Schuster 1995, Hardcover.

¹⁵ New York: Simon&Schuster 1995, 111 S., Großformat, Hardcover.

¹⁶ New York: Simon&Schuster 1994, 332 S., Paperback.

¹⁷ New York: The Berkely Publishing Group 1995, 232 S., Paperback.

ness 2. conformity in life and conduct to moral and ethical principles 3. a particular moral excellence 4. a good or admirable quality as of a person, thing etc. 5. inherent power to produce effects; potency.“

Die Kinder werden als Ton bezeichnet, die Eltern und Erzieher als Töpfer, die den Ton formen (S. iv). Empfohlen wird das Lernen im Sinne eines behavioristischen Lernprozesses, bei dem mit Lob und Belohnung gearbeitet wird. Es wird nirgends begründet, wieso gerade die folgenden zwanzig Tugenden ausgewählt wurden: Empathie, Hilfestellung, Fairneß, Toleranz, Fürsorge, Zivilcourage, Humor, Respekt, Loyalität, Höflichkeit, Geduld, Problemlösungsfähigkeit, Friedfertigkeit, Selbst-Vertrauen, Selbst-Motivation, Verantwortungsbewußtsein, Wahrhaftigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Selbst-Disziplin, Kooperationsfähigkeit.

Schließlich ist noch das Werk des jüdischen Rabbis Wayne Dosick „Golden Rules. The Ten Ethical Values Parents Need to Teach their Children“¹⁸ zu nennen, das erheblich reflektierter ist als das zuvor genannte Werk. Dieser Text liegt inzwischen auch in deutscher Übersetzung vor: „Kinder brauchen Werte. 10 Lebensregeln, die Kindern Halt und Orientierung geben“¹⁹. Hier handelt es sich um eine klar religiöse motivierte Anleitung zu ethischer Erziehung. Die Regeln des moralischen Verhaltens werden aus den „Kernlehren der großen Weltreligionen“ (S. 14) gewonnen. Diese sind: Respekt, Wahrhaftigkeit, Fairneß, Verantwortungsbewußtsein, Mitgefühl, Dankbarkeit, Freundschaft, Friedfertigkeit, Streben nach persönlicher Reife, Glaubensfähigkeit.

Auch die Veröffentlichung von Colin Greer und Herbert Kohl ist deutlich reflektierter als die eingangs genannten Veröffentlichungen. Ihr Titel lautet „A Call to Character. A Family Treasury of stories, poems, plays, proverbs and fables to guide the development of values for you and your children“²⁰. Im einführenden Text wird darauf verwiesen, daß Geschichten hilfreich sind, um moralische Handlungsweisen und ethische Dilemmas zu bedenken. Sortiert werden die Ausführungen in vierfacher Weise: (1) Werte, die sich auf die eigene Person beziehen: Zivilcourage, Selbst-Disziplin, Integrität, Kreativität und „Playfulness“, (2) Werte, die sich auf bekannte Menschen beziehen: Loyalität, Großzügigkeit, Empathie, Ehrlichkeit, Anpassungsfähigkeit, (3) Werte, die sich auf unbekannte

¹⁸ San Francisco: Harper 1995. - Harper Collins Paperback Edition 1996.

¹⁹ München: Scherz 1996.

²⁰ New York: HarperCollins 1995, 456 S., Hardcover.

Menschen und die natürliche Umwelt beziehen: Idealismus, Mitleid, Verantwortlichkeit, Balance und Fairneß und schließlich (4) Werte, die sich auf Liebe beziehen: Liebe.

Was wir hier im ganzen erleben, ist die Wiederkehr des normativ traditionellen Ansatzes der Charaktererziehung. Da in den Vereinigten Staaten die neuen Trends jeweils deutlicher zutage treten, bleibe ich bei diesen Beispielen.²¹ Nun geht es bei diesen Beispielen keineswegs darum, die entwicklungsorientierte ethische Erziehung und den traditionellen Ansatz der Charaktererziehung mit seinen Tugenden miteinander in Verbindung zu bringen. Nein, es handelt sich um eine dezidierte und bewußte neokonservative Rückwendung zum traditionellen Modell moralischer Erziehung qua Anpassung und Einpassung. Die Charakterzüge werden solange geübt, bis man sie internalisiert hat.

Einer der Co-Autoren eines oben genannten Buches, William Kilpatrick, hat dies in seiner Veröffentlichung „Why Johnny can't tell right from wrong and what we can do about it“²² ganz unmißverständlich formuliert. Er führt aus, daß die Krisis der Moralerziehung genau darin ihren Grund habe, daß man der Charaktererziehung den Abschied gegeben habe und zum „decision-making model“ übergegangen sei. Hierunter versteht der Autor alles, was sich mit dem entwicklungsorientierten Ansatz, mit Namen wie L. Kohlberg, C. Gilligan und dem Value-Clarification-Konzept verbindet. Er plädiert für eine uneingeschränkte Rückkehr zur Charaktererziehung. Das entwicklungsorientierte Konzept ethischer Erziehung sei gut gemeint gewesen, habe aber das Gegenteil von dem bewirkt, was es erreichen wollte, weil ihm die Inhalte verlorengegangen seien. Auch hier ist die Lösung ganz einfach: Zurück zu den alten Tugenden.

²¹ Zur Illustration der deutschen Situation sei auf die Zeitschrift „Focus. Das moderne Nachrichtenmagazin“ verwiesen. Auf dem Titelblatt der Ausgabe vom 17. März 1997 wird als Thema angekündigt: „Die ratlose Gesellschaft. Sehnsucht nach Werten. Die Rückkehr der Tugenden“ (Focus Nr. 12 vom 17. März 1997. Die Titelgeschichte von K. Herbert „Sehnsucht nach Werten“ findet sich auf S. 203-208).

²² New York et al.: Simon&Schuster (1992), Paperback Edition 1993. Mir lag die 4. Aufl. vor.

3. Verantwortungsethik und Tugendlehre

Angesichts solcher einfachen Formen ethischer Erziehung sollte zu denken geben, daß Wolfgang Brezinka darauf hinweist, daß der Begriff Werte-Erziehung problematisch sei und daß die Forderung nach Werte-Erziehung nicht mehr bedeute, "als daß den Erziehern eine vage Gesamtaufgabe gestellt wird, die ein ganzes Bündel schwieriger Teilaufgaben einschließt. Die Parole sagt nichts darüber, wie diese Erziehungsaufgaben durchgeführt werden können. Sie ist häufig verknüpft mit naiven Vorstellungen über die einschlägigen Kausalverhältnisse und mit Illusionen über die Macht der Erziehung." Und weiter: "Es gibt keine einfachen und sicheren Mittel zur Förderung wertvoller Gesinnungen beziehungsweise zum Abbau schlechter Gesinnungen. Die Bedingungen für das Entstehen und Beibehalten von Werteinstellungen sind komplex und im Einzelfall mehr oder weniger unbekannt. Deshalb können für 'Werte-Erziehung' nur Strategien erfolgversprechend sein, die viele Faktoren berücksichtigen."²³ Diese Sätze mögen uns vor den einfachen Lösungen warnen.

Freilich stellen die dargestellten Entwicklungen vor die Frage: Wie gehen wir mit den Tugenden um? Sollen sie überhaupt eine Rolle spielen? Wenn ja, welche? Im Blick auf die ethischen Grundfragen gilt heute der Begriff der Verantwortung als entscheidender Begriff für eine Ethik, die zeitgemäß und zukunftsorientiert ist. Der Verfasser dieser Zeilen ist der Auffassung, daß nur eine Ethik der Verantwortung der zentrale Bezugspunkt für ein Konzept ethischer Bildung und Erziehung sein kann.

Bei diesem Konzept wird vorausgesetzt, daß der Mensch ein Wesen der Freiheit und der Verantwortung ist. Sehenden Auges und mit entscheidender Vernunft trifft er seine Entscheidungen, indem er sich leiten läßt vom christlichen Grundkriterium der Agape. Die Frage geht an den Vertreter der Theologischen Ethik, genauer: der Verantwortungsethik, ob und gegebenenfalls wie Verantwortungsethik und Tugendlehre miteinander in Beziehung zu setzen sein könnten: Immerhin wird man daran erinnern dürfen, daß in der Geschichte der Ethik die Tugenden durchaus eine wichtige Rolle gespielt haben. Es sei nur an die Tugendlehre der griechischen Phi-

²³ W. Brezinka, "Werte-Erziehung" in einer wertunsicheren Gesellschaft, in: H. Huber (Hg.), *Sittliche Bildung*, aaO., S. 71.

losophie, an die drei christlichen Kardinaltugenden von Glaube, Hoffnung und Liebe, und an die Tugendformulierungen der bürgerlichen Epoche erinnert.

Nun hat jüngst U. Körtner in seinem Beitrag „Dem Risiko trotzen. Grundzüge einer zeitgemäßen Verantwortungsethik“²⁴ eben diese Frage aufgenommen. Er spricht explizit davon, daß es gelte, eine Tugendlehre zu formulieren. „Zur Entwicklung eines moralischen Verantwortungsbegriffs gehört mit anderen Worten auch die Formulierung einer Tugendlehre“²⁵. Körtner schlägt vor, zwischen Verantwortung als Zurechnungsgeschehen und dem Zustand der Verantwortlichkeit zu unterscheiden. Mit F.-X. Kaufmann lasse sich Verantwortlichkeit als ein „Bündel personbezogener Fähigkeiten“, als eine Verbindung von kognitiven moralischen und kommunikativen Fähigkeiten bestimmen, die nur gemeinsam hinreichende Bedingungen verantwortlichen Handelns seien. Körtner sieht die Aufgabe einer Verantwortungsethik darin, die aus der ethischen Tradition bekannten Aspekte einer Pflichtenlehre, einer Güterlehre und einer Tugendlehre unter der Perspektive zukunftsbezogener Rechenschaftspflicht zu integrieren.

Für den Zusammenhang unserer Überlegungen ist damit zweierlei deutlich. Erstens: Es ist offenbar möglich und sinnvoll, die Tugendfrage im Kontext einer Verantwortungsethik zu verorten. Zweitens: Damit erhalten aber die Tugenden einen ganz anderen Stellenwert. Sie können unmöglich die umfassenden Kriterien, also die Grundkriterien einer theologischen Ethik, sein, sondern sie sind im Zusammenhang der personenbezogenen Fähigkeiten zu reflektieren und anzusiedeln. Damit können sie als ein Bestandteil ethisch-moralischer Kompetenz bestimmt werden. Das ist im einzelnen weiter zu konkretisieren. Die Überlegungen haben gewiß deutlich gemacht, daß es keinesfalls darum gehen kann, den Einsichten der entwicklungsorientierten ethischen Erziehung den Abschied zu geben, wie das bei den amerikanischen Beispielen impliziert war bzw. explizit ausgesprochen wurde. Es geht vielmehr um ein positives In-Beziehung-Setzen. Dabei wird man W. Brezinkas Hinweis beherzigen müssen, daß nur Strategien erfolgversprechend sein können, die viele Faktoren berücksichtigen.

²⁴ In: Evangelische Kommentare 29 (1996), S. 581ff.

²⁵ AaO., S. 585.

4. Ethische Bildung als Ermöglichung von ethisch-moralischer Kompetenz

Ich denke, daß wir in der Frage der ethischen Bildung und Erziehung Schule in der Tat neu vermessen müssen im Blick auf die enorme Herausforderung, die ethische Bildung für die Schule als ganze bedeutet wie im Blick auf den Beitrag der einzelnen Fächer, insbesondere von Ethik und Religion, zu dieser gesamt schulischen Aufgabe. Als globale Zielvorstellungen für den Religionsunterricht kommen m.E. etwa in Betracht:

- (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 sei und daß es keinerlei Verbindlichkeit gebe.
- (4) Normen und Werte verstehbar zu machen und zu zeigen, in welcher Weise sie vernünftig begründbar sind und wie Handlungsmöglichkeiten auf ihre Begründung und deren Tragfähigkeit hin überprüfbar sind.
- (5) Die Beschäftigung mit ethischen Fragen in der Schule bewegt sich schwerpunktmäßig auf der kognitiven Ebene. Gleichwohl trägt sie dazu bei, daß das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die Möglichkeit fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander entstehen und wachsen kann.
- (6) Es ist wichtig, daß Handlung und Reflexion, Erfahren und Verarbeitung der Erfahrung im Verstehen miteinander korrelieren. Von daher ergibt sich eine Tendenz zur Änderung und Ausgestaltung der Institution Schule zu einem sozialen und ethischen Erfahrungsraum. Hier ist etwa zu denken an die Schülermitverantwortung, das Schulleben, das Schulethos, die Schule als gerechte Gemeinschaft sowie das Lernen am Modell.
- (7) Zentrales Ziel ethischer Bildung in der Schule ist die Entwicklung der ethischen Urteilsbildung, das Erarbeiten eines selbstverantworteten Ethos durch die Schülerinnen und Schüler.

Wichtig ist eben, daß die Schülerinnen und Schüler, sei es durch das Praktizieren der gerechten Gemeinschaft (L. Kohlberg), sei es durch das Lernen und Arbeiten in Projekten, sei es durch praktisches Lernen, in die Situation versetzt werden,

daß sich Lernen durch Erfahrung und Handeln vollziehen kann. Damit ist ein Weg gezeigt, wie möglicherweise die Differenz zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln, zwischen kognitiver Urteilsbildung und Handlungsmotivation ein Stück weit überbrückt werden kann.

Die Kenntnis von ethischen Problemen und eine Kenntnis von Grundeinstellungen, Tugenden und Entscheidungsmöglichkeiten, mithin also die Vermittlung von ethischem Wissen, sind für das, was man eine ethische Bildung nennen kann, auf der einen Seite sicherlich nicht ausreichend.²⁶ Auf der anderen Seite kann es nicht darum gehen, nur eine ganz bestimmte Moral, ein ganz bestimmtes Ethos, ein Set von Tugenden, den Schülern und Schülerinnen zu vermitteln. Ziel ethischer Erziehung kann es ja nicht sein, auf eine ganz bestimmte Moral festzulegen, sondern die Fähigkeit zu entwickeln, das eigene Leben und das Leben in der Gesellschaft als Aufgabe wahrzunehmen und bewußt zu gestalten.

„Wenn ‘Moralerziehung’ mehr ist als nur distanziert-theoretische Auseinandersetzung mit ethischen Systemen und ethischen Problemen, wenn Moralerziehung mehr ist als Vermittlung von ‘ethischem Wissen’, sondern eben auch dazu dienen soll, ein eigenverantwortetes Ethos zu entwickeln, muß man fragen, wie solche ‘Moral-Entwicklung’ vor sich geht. Allem Erziehen, auch allem Nachdenken (z.B. über Erziehung und Moral) ist das Leben grundlegend vorgegeben. Wir finden uns immer schon in einem konkreten Leben vor; zu diesem menschlichen Leben gehört allerdings das Nachdenken über das Leben.“²⁷

²⁶ Zum folgenden s. *K.F. Haag*, Bausteine für eine christliche Ethik. Verantwortlich leben I, (Themenfolge 99), Erlangen: Gymnasialpädagogische Materialstelle 1993, S. 49f.

²⁷ Ebd.