

ETHISCHES LERNEN HEUTE

Fachdidaktische Überlegungen hinsichtlich einiger zentraler Fragen

Gottfried Adam

Die Diskussion um Fragen des ethischen Lernens steht weiterhin auf der religionspädagogischen¹, aber auch der (allgemein)pädagogischen² und (moral)psychologischen³ Tagesordnung. Die Projekte „Compassion“ und „Das Soziale lernen“, auf die weiter unten einzugehen ist, haben Theorie und Praxis ethischen Lernens einen kräftigen Impuls gegeben⁴. Die Frage der Tugenden und einer entsprechenden ethischen Erziehung sind weiterhin virulent⁵.

¹ Grundlegende Literatur: *G. Adam./F. Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996 (Lit!); *A. Auer*, *Autonome Moral und christlicher Glaube*, Düsseldorf, 2. Aufl. 1984; *K.E. Nipkow*, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd.1 u. 2, Gütersloh 1998.

² Siehe z.B. *C. Schöler*, *Moral, Ethik, Religion. Untersuchungen zum ethischen Lernen*, Berlin: dissertation.de 2000.

³ Siehe *G. Lind*, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin, 2. überarb. Aufl. 2000.

⁴ *J.-B. Metz/L. Kuld/A. Weißbrod* (Hg.), *Compassion–Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg u.a. 2000; *Das Soziale lernen. Ergebnisse eines landesweiten Modellprojektes*. Projektteam: *W. Keppler/G. Leitmann/J. Ripplinger*, Stuttgart 1999.

⁵ Zur Tugendproblematik siehe *G. Adam*, *Ethische Bildung als Herausforderung von Religionspädagogik und Theologischer Ethik*, in: *W.H. Ritter/M. Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*. FS Wilhelm Sturm, Stuttgart u.a. 1998, S. 290-302.

1. Erziehen in der Pluralität

Nun eines ist klar: Ethisch und zugleich sozial erzogen wurde schon immer, solange es Menschen gibt und sie miteinander leben. Die Aufgabe von Erziehung und Bildung ist heute in besonderem Maße durch das Phänomen des Pluralismus herausgefordert. Dieser stellt eine Folge des fortschreitenden Modernisierungsprozesses dar und ist tiefgreifender als die Säkularisierung. Pluralismus bedeutet, dass unterschiedliche ethnische, rassische und religiöse Bevölkerungsgruppen miteinander leben, ja leben *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 hinsichtlich der Verbindlichkeit, der sich vor allem im Bereich von Religion und Moral stark auswirkt. Jene Institutionen, die früher in Sachen Glaube und Ethik eine Monopolstellung innehatten, müssen nun auf einmal realisieren, dass sie jetzt im Wettbewerb mit anderen weltanschaulichen „Anbietern“ stehen. Dies hat deutliche 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 und der christlichen Ethik 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.

2. Charaktererziehung und Entwicklung ethischer Kompetenz

Die normativ-traditionelle christliche Erziehung in Sachen Ethik vollzog sich früher in starkem Maße als *Weitergabe von festgelegten Normen*. Man lernte beispielsweise die Zehn Gebote als Richtschnur für das eigene Handeln auswendig. Dem korrespondierten traditionelle Milieus (Familie, Nachbarschaft, Kirche, Verbände), die einem „vorgefertigte Geländer“ als Hilfen 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 die eigene selbständige 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 gewährleisten sehen.

Die Frage des Gewissens und der Gewissenserziehung war seit jeher ein zentraler Ansatzpunkt für die Erörterung der Fragen ethischer Erziehung im Christentum. Das 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 instand gesetzt wird. Allerdings ist seit längerem die Diskussion um das Gewissen stark in den Hintergrund getreten⁶. Das hat auch Konsequenzen für die Erörterung der Fragen von Schuld und Vergeltung.

⁶ Eine Ausnahme bildet R. Mokrosch, *Adoleszenz und Gewissen*, Weinheim 1996.

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 ethischer Erziehung, die lediglich als Einübung in gelebte Sittlichkeit konzipiert sind, greifen zu kurz. Ethische Erziehung muss unabdingbar die Schüler/innen in die Rechenschaftsabgabe darüber, woher moralische Positionen kommen, wie sie begründet werden und in welcher Weise sie gewichtet werden, miteinbeziehen.

Seit 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.

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.

3. Modelle moralischer Sozialisation

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 skizziert vier heutige Modelle moralischer Sozialisation⁷:

⁷ G. Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, in: H. Huber (Hg.), Sittliche Bildung, Asendorf 1993, S. 105-127, bes. 107-109.

- Das Konditionierungsmodell: Moralische Sozialisation geschieht dadurch, dass erwünschtes Verhalten belohnt und unerwartetes Verhalten bestraft wird (B.F. Skinner).
- Das Überich-Modell: Nicht Bestrafung von außen, sondern Angst vor innerer Bestrafung durch ein „Überich“ ist das zentrale Motiv der Normbefolgung. (S. Freud).
- Das Modell der Triebüberformung: Ansatzpunkt ist die Formbarkeit des Individuums, das ein bestimmtes Verhalten an den Tag legt, um sich Zuwendung zu sichern.
- 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.“⁸ Dieser Gesichtspunkt dürfte angesichts der wachsenden Bedeutung kognitiven moralischen Lernens weiterführend sein.

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 allgemeingültigen ethischen Prinzipien). Diese Stufenfolge bildet eine invariante Sequenz. 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).

⁸ Ebd., S. 109.

4. Ziele und Ebenen ethischer Erziehung heute

Mit Karl Ernst Nipkow⁹ kann man für ethische Zielformulierungen drei Ebenen unterscheiden. Es sind dies erstens die Ebene der materialen Ethik, zweitens die Ebene der formalen Ethik sowie drittens die Ebene der Ziele, Verfahren und Prozesse.

Auf der ersten Ebene, der *Ebene der materialen Ethik* geht es um das Finden von Themen und Zielen. Auf welche Bereiche könnte sich ethische Bildung und Erziehung konzentrieren? Es werden vor allem die folgenden Bereiche sein:

- Partnerschafts-, Sexual-, Ehe- und Familienmoral
- Moral der zwischenmenschlichen Beziehungen
- Arbeits- und Berufsmoral
- Wirtschaftsmoral
- Öffentlich-politische Moral
- Umweltethik (incl. Überlebensethik)
- Wissenschaftsethik.

Innerhalb dieser Bereiche kann man im Einzelnen dann noch einmal weiter gewichten. Dabei geht es dann um einzelne Fragen wie die Erklärung zum Weltethos, den Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung, Gentechnik, Bioethik, Medizinethik.

Bei der zweiten Ebene, der *Ebene der formalen Ethik* geht es um die Frage der Begründung von Moralität. Hier geht es vor allem um die Untersuchung der sprachlichen und logischen Fassung der Moralität bzw. des Guten (Analytische Ethik) und die Untersuchung, wie Ethisches überhaupt erkannt und begründet werden kann (Erkenntnistheorie der Ethik).

Von besonderem Interesse für den Religionspädagogen ist die weitere Frage danach, wie es sich mit der Verbindung von ethischer Erziehung und dem ethisch-reflexiven Diskurs verhält. Denn: Konzepte der Moralerziehung, die lediglich als Einübung in gelebte Sittlichkeit und als praktische Lebenshilfe konzipiert sind, greifen heute zu kurz. Ethische Erziehung und Bildung muss unab-

⁹ Ziele ethischer Erziehung heute, in: G. Adam/F. Schweitzer (Hg.), aaO., S. 38ff.

dingbar die Schüler/innen in die Rechenschaftsabgabe darüber, woher moralische Positionen kommen, wie sie begründet werden und in welcher Weise sie gewichtet werden, miteinbeziehen.

In der Diskussion um die Bestimmung ethischer Kompetenz sind wesentliche Leitbegriffe: Moralische Mündigkeit, demokratisches Ethos, Erziehung zur Mündigkeit. Wie lassen sie sich konkret voranbringen? Es seien einige wesentliche Aspekte benannt. Es geht darum¹⁰:

- Die *Wahrnehmungsfähigkeit* zu fördern, indem die Aufmerksamkeit auf bestimmte Fragen gelenkt und die ethische Dimension von Problemen herausgearbeitet wird.
- Das ethische Reflektieren und Argumentieren zu verbessern.
- Die Einsicht zu fördern, dass nicht alles relativ ist und dass es keinerlei Verbindlichkeit gebe.
- Normen und Werte sind verstehbar zu machen und es gilt zu zeigen, in welcher Weise sie vernünftig begründbar sind und wie Handlungsmöglichkeiten auf ihre Begründung und deren Tragfähigkeit hin überprüfbar sind.
- Möglichkeiten fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander zu fördern.
- Es ist wichtig, dass Handlung und Reflexion, Erfahren und Verarbeiten der Erfahrung im Verstehen miteinander korrelieren.
- Zentrales Ziel ist die Entwicklung der ethischen Urteilsbildung und das Erarbeiten eines selbstverantworteten Ethos durch die Schüler/innen.

Die dritte Ebene ist die Ebene der Verfahren, Wege und Prozesse zur *Gewinnung von Konsens* und zum Umgang mit Dissens. Hier geht es auch um die Klärung der Frage nach dem Umgang mit ethischer Uneindeutigkeit. Im Ganzen stehen wir vor der Aufgabe, zwischen einer Position der Indoktrination „ewiger Werte“ und einem unbegrenzten Relativismus den Weg elementarer ethischer Verbindlichkeiten zu finden und zu gehen. Hier sind Toleranz- und Dialogfähig-

¹⁰ Zum Folgenden vgl. G. Adam/F. Schweitzer, in: Dies. (Hg.), aaO., S. 36f.

keit zu verbinden mit der Standortbezogenheit einer Moralität, die aus der inneren Motivation, näherhin 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.

5. Soziale Verantwortung lernen durch Praktika

Soziales Lernen war seit je ein Bestandteil ethischen Lernens. Angesichts tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen (Individualisierung, Globalisierung) gewinnt der soziale Bereich zunehmend an Bedeutung für das Zusammenleben der Menschen. 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 hat es in den letzten Jahren eine Tendenz in Richtung auf das „Sozialpraktikum“ bzw. „Diakonische Praktikum“ gegeben.

Hier hat es in den letzten Jahren einen Neuaufbruch gegeben. Auf evangelischer Seite gibt es das Projekt Soziales Lernen (Das Soziale lernen). Auf katholischer Seite ist das Compassion-Projekt zu benennen. Johann B. Metz hat „Compassion“ übertragen mit „Empfindlichkeit für das Leid des Anderen“ und dies als ein wesentliches Vermächtnis des Christentum an die Menschheit bezeichnet. In der Tat ist mit diesem Begriff sehr viel besser als mit Barmherzigkeit (charity) und Mitleid charakterisiert, worum es bei diesem Aspekt geht.

Es geht also darum, dass allen Schüler/innen Zugänge eröffnet werden zur Einsicht in die Hilfsbedürftigkeit, Gefährdetheit und Begrenztheit eines jeden Menschen. Damit geht es beim sozialen bzw. diakonischen Lernen um die Frage

nach dem Leben und nach dem, was lebensförderlich ist. Dies betrifft aber nicht nur die Fächer Religion und Ethik, sondern ist auch der Schule in ihrer Gesamtheit aufgegeben.

In den Allgemeinbildenden Höheren Schulen hat es in den letzten Jahren eine zunehmende Tendenz in Richtung Praktika gegeben. Diese werden teilweise als „Sozialpraktikum“ bezeichnet. An freien Schulen in evangelischer Trägerschaft heißen sie „Diakonisches Praktikum“ oder „Diakonie-Praktikum“. Hierbei handelt es sich um eine sehr anspruchsvolle und arbeitsaufwendige Form diakonischen Lernens. Die Rückmeldungen der Schüler/innen lassen erkennen, dass der Aufwand sich lohnt.

Ein Praktikum unterscheidet sich deutlich von Unterrichtsgang, Exkursion, Erkundung. Dies sind relativ kurze Unternehmungen, die sich auf die Veranschaulichung oder Erkundung eines Unterrichtsinhaltes erstrecken. Das Praktikum gewinnt gegenüber dem Unterricht ein anderes Eigengewicht.

Worauf zielt das diakonische Praktikum? Es geht um die Erfahrung, dass der andere im Sinne der Leistungsgesellschaft schwach ist und nie mehr stark sein wird. Kinder und Kranke werden in der Zukunft zum Sozialprodukt beitragen, behinderte und alte Menschen nicht mehr. Es geht um folgende Aspekte und Einsichten¹¹:

- Die geschichtliche Vergewisserung ermöglicht die Einsicht, dass es offensichtlich zum Humanum gehört, mit Menschen umzugehen, die mehr Hilfe benötigen, als sie jemals an Leistung werden erbringen können.
- In der Frage nach dem Lebensrecht der Menschen in schwierigen Lebenslagen von beständiger Dauer wird die Frage nach Grund und Ziel des Lebens erkennbar, bricht die Frage nach dem Maßstab für menschliches Leben auf.
- Es kann dabei deutlich werden, dass die großen Leistungen unseres heutigen Sozialsystems, die Fürsorge für die kranken, alten und behinderten Menschen bis vor ca. 100 Jahren das Werk freier persönlicher Bereitschaft darstellte, also

¹¹ Zum Folgenden vgl. die Ausführungen von *W. Kummerow u.a.*, Das Diakonische Praktikum, in: *Evangelisches Schulwerk in Württemberg/PTZ Stuttgart* (Hg.), Projektorientiertes Lernen (Birkacher Beiträge für Bildung und Erziehung 1), Stuttgart: PTZ 1997, S. 26-35.

eine diakonische Leistung war. Fast 2000 Jahre lang war das Tun der Barmherzigkeit der praktische Beitrag des Christentums zur damaligen Gesellschaft.

- Ebenso kann ein Praktikum hinsichtlich der Bedeutung von Leistung im menschlichen Leben wesentliche Einsichten vermitteln. Leben umfasst auch noch anderes als Leistung. So kann der pädagogische Sinn eines Praktikums darin liegen, in einer früheren Altersstufe (9.-11.Klasse) den Jugendlichen in der Frage hinsichtlich von Leistungsanforderungen im Blick auf das eigene Selbstbewusstsein und Selbstverständnis neue Dimensionen zu eröffnen und ihnen Perspektiven zu einem menschlichen Begriff von Leistung zu zeigen.

Durch die Begegnung mit Menschen, die am Rande der Gesellschaft leben (müssen), und durch das Übernehmen von Verantwortung werden Haltungen wie Solidarität und Empathie konkret geübt.

6. Die Lernprozesse beim Sozialen Lernen

Das Diakonische Werk Württemberg hat zusammen mit einer Reihe von Institutionen in der Zeit von 1996 bis 1998 ein „Projekt Soziales Lernen“ durchgeführt. Dabei wurden modellhaft Kooperationen zur Förderung sozialer Lernprozesse entwickelt und begleitet¹². Es ging darum aufzuzeigen, welche Erfahrungen in der Begegnung mit Menschen in betreuten Lebenslagen möglich sind. Zugleich ging es um die Frage günstiger Gestaltung der Organisation von Projekten. Die Begleituntersuchung erbrachte eine Reihe von aufschlussreichen Ergebnissen, von denen die wichtigsten im Überblick referiert seien¹³.

- *Passendes Lernangebot*: Persönliche Begegnungen und gemeinsame Erlebnisse mit Menschen in betreuten Lebenssituationen tragen in besonderer Weise dazu bei, die Auseinandersetzung mit Fragen des Sozialen und Kompetenzen im Umgang mit sich selbst und anderen zu fördern.

¹² Das Soziale lernen. Ergebnisse eines landesweiten Modellprojektes. Projektteam: W. Keppeler/G. Leitmann/J. Ripplinger, Stuttgart 1999.

¹³ Ebd., S. 19-22.

- *Ungewöhnliche Erfahrungen:* Begegnungen mit Menschen in sozialen Einrichtungen sind für die meisten eine neue Erfahrung. Durch den geschützten Rahmen der sozialen Einrichtungen werden in besonderer Weise Gespräche und persönliche Begegnungen ermöglicht.
- *„Soziales Wissen“ aus erster Hand:* Das Wissen über soziale Problemlagen und Hilfemöglichkeiten wird gefördert.
- *Verständnis und Toleranz:* Die Einblicke in den Lebensalltag, persönliche Betroffenheit und gemeinsame Erlebnisse führen dazu, bisherige Bilder und Vorurteile zu revidieren. Verständnis und Toleranz können somit wachsen.
- *Aufmerksamkeit für soziale Probleme* wird erhöht.
- *Verhaltenssicherheit und soziale Kompetenzen* werden gefördert.
- *Kennenlernen eigener Stärken und Schwächen.*
- *Nachdenken über das eigene Leben.*
- *Als Person wichtig sein und gebraucht werden* sind weitere wichtige Ergebnisse der Begleituntersuchung.
- *Hohe Zufriedenheit bei den Teilnehmern* war durchgängig festzustellen, selbst wenn die Teilnahme obligatorisch war.
- *Interesse an weiterem Kontakt:* Das persönliche Kennenlernen fördert die Bereitschaft und das Interesse, sich für die Menschen in besonderen Lebenslagen einzusetzen.
- *Vorbereitung und Reflexion* sind wichtige Elemente, die das Nachdenken über sich und andere Menschen fördern.
- *Kurzzeiterfahrung ist ausreichend:* Eine Woche ist ausreichend, um erste grundlegende Erfahrungen zu machen. „Schlüsselerlebnisse“ finden bereits am Anfang der Projektstage statt.

Es sind vielfältige Organisationsformen möglich. Die Projektangebote passen in die sich verändernde Bildungslandschaft. Es ergeben sich neuartige Formen der Kooperation. Die Projekte lassen sich dauerhaft in Schule bzw. betrieblicher Ausbildung verankern.

Während das Projekt „Das Soziale lernen“ sich auf ganz unterschiedliche Lernorte in und außerhalb der Schule einließ, bezog sich ein analoges Projekt, das auf der katholischen Seite - ebenfalls mit wissenschaftlicher Begleitung - durchgeführt wurde, auf den Bereich der Schulen in katholischer Trägerschaft. Es

trägt, wie bereits erwähnt, den Namen „Compassion-Projekt“. Dabei ging es auch um die besondere Profilbildung katholischer Schulen. Das Compassion-Projekt¹⁴ wurde als Modell-Versuch in einem größeren Rahmen gestartet. An dieser Stelle müssen wir uns aus Umfangsgründen auf diesen Hinweis beschränken. Deutlich ist aber, dass auch die Ergebnisse dieses Projektes Beachtung verdienen.

7. Das Lernen am Modell

War zuvor vom Lernen durch Praktika die Rede, so wollen wir jetzt unseren Blick auf eine weitere Form des ethischen Lernens richten: Das Lernen an Vorbildern oder besser: an Modellen. Auch dies ist eine wichtige Dimension ethischen Lernens. Sie gehört zum Grundbestand pädagogischer Formen im Bereich des religiösen und ethischen Lernens. „Christ werden braucht Vorbilder“ - so haben G. Biemer und A. Bisinger 1983 den Titel eines Buches genannt. Dabei sollte man aber jene Differenzierung, die W. Bartholomäus eingebracht hat, nicht außer Acht lassen. Er hat darauf hingewiesen, dass Religionslehrer - das Gleiche gilt für alle Christen - das Christsein nicht ideal repräsentieren können.

„Wer kann das schon? Wie viele sind unter dieser Forderung zerbrochen? Das Christsein des Religionslehrers geht in den Religionsunterricht ein, wie er es faktisch zu leben sucht: belastet mit allen Zweifeln und Unsicherheiten. Der Religionslehrer ist eher Modell im Sinne von Irene und Dietmar Mieth: ‚Ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt‘. Wir haben zu lange Potemkinsche Dörfer gebaut, schöne helle Fassaden gezeigt. Reales Christsein ist immer schmerzlich angeknackst. Erst darin zeigt es sich als Leben. Menschen, die Christsein lernen wollen, werden es nur in Verbindung mit dem gebrochen realisierten Christsein

¹⁴ Vgl. dazu das Themaheft „Compassion“-Soziales Lernen in Praxis und Fachunterricht, in: *engagement. zeitschrift für erziehung und schule* 2000, H. 2: Themaheft „Compassion-Initiative. Ein Praxis- und Unterrichts-Projekt sozialen Lernens in der Schule“, in: *forum* H. 27, hg. v. d. *Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg*, Oktober 1999; *L. Kuld/St. Gönzheimer*, Das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion, in: *Glaube und Lernen* 15, 2000, H. 1, S. 80-87.

ihrer Mitwelt lernen können, häufig nur im Widerspruch dazu. Wir alle haben es so gelernt, wenn wir es gelernt haben.“¹⁵

Im katholischen Bereich haben die heiligen Legenden und die Geschichten von Heiligen stets eine große Rolle gespielt. Zugleich wird daran aber auch die Gefahr deutlich, dass hier Heroisierungen stattfinden und eine Vorstellung sich entwickeln könnte, dass die Heiligen die Vorbilder sind, dessen Abbilder wir nur zu werden brauchen. Hier ist entschieden festzuhalten, was Mieth herausgestellt hat, dass Vorbilder zu denken geben.

Andererseits ist es unbestritten, dass die Authentizität von gelebtem Christsein von Personen eine wichtige Rolle für die Weitervermittlung des christlichen Glaubens gehabt hat und auch in Zukunft haben wird. In den Lehrplänen sind es vor allem folgende Namen, die häufig auftauchen: Franz von Assisi, Martin Luther King, Paul Schneider, Dietrich Bonhoeffer, Jochen Klepper. Im katholischen Bereich spielen eine große Rolle: Nikolaus von Myra, Martin von Tours sowie Bischöfe und Kirchenväter, deren beispielhaftes Verhalten nicht nur ein Muster für christliche Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Gotteskindschaft ist, sondern zugleich die Kirche als Gemeinschaft der Heiligen begründet. Zudem sind weibliche Heilige zu nennen, deren Spiritualität und mystische Versenkung wichtig sind: Hildegard von Bingen, Katharina von Siena¹⁶.

Eine Zusammenstellung von *Vorbildern christlicher Lebensführung* aus evangelischen und katholischen Schulbüchern der Jahre 1960-1994 ergab folgendes Gesamtbild. Es wurden genannt:

Franz von Assisi, Benedikt von Nursia, Bernhard von Hildesheim, Dietrich Bonhoeffer, Don Giovanni Bosco, Elsa Brandström, Elisabeth von Thüringen, Hermann Gmeiner, Hildegard von Bingen, Katharina von Siena, Martin Luther King, Jochen Klepper, Maximilian Kolbe, Janus Korczak, Martin von Tours, Ni-

¹⁵ W. Bartholomäus, Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, in: Katechetische Blätter 103, 1978, S. 168.

¹⁶ D. Fischer, Alte und moderne Heilige, in: Schüler '97. Jahresheft Friedrich Verlag, Velber 1997, S. 107.

kolaus von Myra, Johann Friedrich Oberlin, Oskar Romero, Hans und Sophie Scholl, Edith Stein, Mutter Teresa und Simone Weil.

Was ist für die Vorbilder typisch? Es sind zum einen offensichtlich Bilder ‚guter‘ Menschen, die ihr Leben christlich motiviert, einem sozialen Engagement gewidmet haben. Die Schulbücher unternehmen es, historische und zeitgenössische Bilder christlicher Nächstenliebe im sozialdiakonischen Handeln einzelner Personen nachzuzeichnen. „Sie fordern nicht direkt zur Nachahmung oder Befolgung auf, sondern die Personen sind als Modelle zur Anregung der eigenen verantwortlichen Entscheidung gedacht.“¹⁷

Darüber hinaus werden zum andern Menschen, die als Glaubenszeugnis Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime geleistet haben, in den Religionsbüchern präsentiert. Dabei ist wesentlich, dass es nicht einfach die Geschichten alter und moderner Heiliger sind, die als Hagiographien direkt Vorbildwirkung haben, sondern es sind die „biografischen Schlüsselerfahrungen und die darin gültigen Entscheidungsmuster, die Orientierungshilfen für Jugendliche sein können, wenn sie sich in vergleichbaren Lebenssituationen entscheiden müssen.“¹⁸

Die Analyse der neueren Lehrbücher zeigt, dass man in der Tat unterwegs ist von einem falschen Vorbild-Abbilddenken hin zu jenem Verständnis, wie es Irene und Dietmar Mieth formuliert haben¹⁹. Für die weitere Bearbeitung dieses Themas lassen sich mit Ralph Sauer als wesentliche Perspektiven herausstellen²⁰:

- Jugendliche orientieren sich wieder stärker an Vorbildern, gleichwohl ist dabei zu bedenken, dass Autonomie und Authentizität einen hohen Stellenwert haben. Mutter Teresa ist offensichtlich jene Person, die am stärksten beein-

¹⁷ Ebd., S. 109.

¹⁸ Ebd., S. 111.

¹⁹ Vgl. dazu bereits die Ausführungen bei G. Stachel, Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen, in: G. Stachel/D. Mieth, Ethisch handeln lernen, Zürich 1978, S. 86-106, bes. 91-93.

²⁰ R. Sauer, Lernen am Modell, in: Lebendige Katechese 2000, Heft 2, S. 63f.

druckt. Religiöse Persönlichkeiten rangieren an unterster Liste einer Ranking-Liste.

- Das Lernen am Modell hat den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen und die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten sowie auch geschlechtsspezifische Akzentuierungen zu berücksichtigen.
- Der Blick sollte vor allem auf Modelle gerichtet werden, die im Nahraum der Rezipienten vorhanden sind. Wo es um historische Modelle geht, sollte der Brückenschlag zur Gegenwart mit bedacht werden in Form der Wirkungsgeschichte und/oder heutiger Rezeptionen.
- Die Begegnung mit Vorbildern/Modellen kann auch mit Hilfe sachlicher Medien (Film, Fernsehen, Literatur) geschehen.
- Es ist wichtig, eine Vielfalt von Modellen/Vorbildern zu thematisieren, damit nicht die Vorbilder zu nahezu sündlosen, vollkommenen Wesen hochstilisiert werden. Jede vorbildliche Gestaltung des Christseins ist immer wieder von Jesus Christus und seiner Sache her kritisch zu beleuchten.
- Auch die Religionslehrkräfte werden von den Schüler/innen als Modelle des Lernens wahrgenommen. Dies ist einfach so und ist als solches auch zu bedenken. Zugleich ist der Hinweis auf den umfassenderen Horizont Jesu Christi der Weg der hier notwendigen Relativierung.
- Hinsichtlich der historischen Persönlichkeiten, die in Erzählungen zur Kirchengeschichte wichtig sind, ist eben auch festzuhalten, dass solche Modelle gelingenden Lebens in einem Rezeptionsvorgang angeeignet werden. „Die Gefahr des Personalisierens im Geschichtsbild lässt sich sicher weitgehend dadurch verhindern, dass Personen nicht als Träger *von*, sondern verwickelt *in* Geschichte, dass Personen aus einem Material erhellenden Zusammenhang heraus auf einer Ebene eigener Realisierungsmöglichkeiten vorgestellt werden. Geeignet sind hier etwa Unterrichtseinheiten über ‚Unbequeme Christen‘; generell gilt, dass distanzierte und widersprüchliche Personen eher Identifikationsmöglichkeiten schaffen als penetrante und harmonisierte.“²¹

²¹ G. Ruppert/J. Thierfelder, Umgang mit der Geschichte, in: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Compendium, Göttingen ⁵1997, S. 303.

8. Ethisches Lernen im religionspädagogischen Gesamtkontext

Die Religionspädagogik hat die Aufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu unterstützen, dass sie für sich Kompetenzen des Verhaltens (incl. der Motivation) und Urteilens aufbauen können im Blick auf den Umgang mit anderen Personen und Gruppen sowie im Blick auf die Verantwortung in Natur, Kultur und Gesellschaft. 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. Doch die ethische Erziehung und Bildung ist nicht alles.

Religionspädagogisches Handeln zielt insgesamt auf die Menschwerdung des Menschen, anders formuliert: die *Subjektwerdung in Solidarität*. Es erstreckt sich dabei (1) auf das Personsein der/des Einzelnen (personale Kompetenz: Gewinnung eigener Identität), (2) auf die Beziehung zu anderen Personen und Gruppen sowie den Umgang mit Natur, Kultur und Gesellschaft (ethische Kompetenz) und (3) auf die Anleitung zu elementartheologischer Reflexion (theologische Kompetenz).

Am Ende ist auf die Grenzen des Ethischen zu verweisen. Bei aller positiven Wahrnehmung ethischer Erziehung sind auch Grenzen menschlicher Handlungsmöglichkeiten und bewusster Lebensführung und damit Grenzen des Ethischen stets mitzubedenken, andernfalls besteht die Gefahr, unter der Last der ethischen Verantwortung zusammenzubrechen. Für religionspädagogisches Handeln ist ethische Erziehung ein notwendiger Bestandteil, dessen christliches Spezifikum sich darin zeigt, dass neben der Verantwortung für das Selbstsein, das Zusammensein mit Anderen und der Verantwortung 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 Luther dies ausgedrückt hat, wenn er davon spricht, dass Christus als Gabe unseren Glauben nähre und Christus als Vorbild unsere Werke übe, die uns nicht zu Christen mache, sondern von uns ausgehen, die wir schon vorher zu Christen gemacht seien²².

²² M. Luther, WA 10/I,1, S. 12f.