

Ulrich Kropač

Die Forderung nach ethischer Erziehung und Bildung steht derzeit weit oben auf der gesellschaftlichen Agenda für die Schule. Auch wenn Religion mehr und anderes als Moral ist, ist der Religionsunterricht in besonderer Weise für diese Aufgabe legitimiert und prädestiniert. Der Gottesbezug zeichnet dem christlichen Ethos ein spezifisches Profil ein, das es von anderen ethischen Systemen signifikant abhebt. Dieses Proprium kann im konfessionellen Religionsunterricht in anderer Weise zur Geltung gebracht werden als im bekenntnisunabhängigen. Methodisch wiederum sind die Unterschiede zwischen diesen beiden Formen von Religionsunterricht gering: Es gibt ein ganzes Spektrum von Lernwegen, die sowohl auf eine Förderung des ethischen Wissens als auch des moralischen Wollens abheben.

Schule im Fadenkreuz gesellschaftlicher Forderungen nach Werteeerziehung

Werteeerziehung in der Schule – wer würde das nicht befürworten? Eltern wünschen sich, dass die Schule ihre Kinder nicht nur für den späteren beruflichen Weg vorbereitet, sondern ihnen auch Grundsätze einer «anständigen» Lebensführung vermittelt. Politik und Gesellschaft haben ähnliche Erwartungen: Wenn nach Augustinus ein Staat ohne Rechtsordnung nichts anderes als eine große Räuberbande ist, dann braucht es Staatsbürger, die Recht und Gesetz achten, damit ein für alle auskömmliches Leben möglich ist. Besonders laut ertönt die Forderung nach einer Wiederbesinnung auf Werte¹ in der Öffentlichkeit, wenn moralische

1 Über Inhalt und Reichweite des Begriffs *Wert* gibt es eine nach Fächern – Philosophie, Theologie, Soziologie usw. – verzweigte und nach wie vor anhaltende Diskussion. Im Sinne einer Arbeitsdefinition wird der Begriff hier wie folgt gebraucht: Werte

Fehlentwicklungen vor Augen treten, sei es beispielsweise in der Form von Gewaltexzessen junger Leute, sei es durch das fragwürdige Agieren von Großbanken.

Innerhalb der Schule sehen sich bestimmte Fächer in besonderer Weise mit dem «Ruf nach ethischer Erziehung»² konfrontiert – darunter, selbstverständlich, der Religionsunterricht. Angesichts der an ihn herangetragenen Erwartungen ist zu fragen, was er tatsächlich im Bereich ethischer Erziehung und Bildung leisten kann, und zwar in den unterschiedlichen Formen eines bekenntnisunabhängigen und eines konfessionellen Religionsunterrichts.

Wertorientierungen und Lebensziele junger Menschen in der Schweiz

Basierend auf repräsentativen Erhebungen unter 20-jährigen Schweizerinnen und Schweizern aller Landesteile zeichnet die Trendstudie «Werte und Lebenschancen im Wandel»³ hinsichtlich der Wertorientierungen und Lebensziele junger Menschen folgendes Bild:

Wertorientierungen

Bezogen auf die Stichprobe erachteten 72 Prozent der jungen Menschen die Frage nach einem guten Hobby und einer erfüllten Freizeit als «wichtig» oder «sehr wichtig», 71 Prozent die Frage nach dem richtigen Partner und 65 Prozent das Ziel, über ein Einkommen zu verfügen, das ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht.⁴

sind «die von der Mehrheit einer sozialen Gruppe getragenen oder geteilten Vorstellungen darüber, was als gut oder schlecht, als wünschens- oder ablehnenswert klassifiziert wird». Werte fallen weder mit Vorlieben noch mit Präferenzen oder Wünschen zusammen, sie haben vielmehr mit dem Phänomen zu tun, dass eine Person von ihnen ergriffen wird. Während *Normen* verpflichtende Verhaltenserwartungen darstellen, zu deren Einhaltung rationale Akzeptanz genügt, berühren *Werte* den innersten Kern einer Person. Vgl. dazu *Stöbener/Nutzinger*, Braucht Werterziehung Religion? 29–31 Zitat: 29.

2 *Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt 160; hier apostrophiert.

3 *Bertossa u. a.*, Werte und Lebenschancen.

4 Vgl. a. a. O., 71–73. Die Zahlen beziehen sich jeweils auf eine im Jahr 2003 vorgenommene Erhebung.

Die große Bedeutung dieser «persönlichen» Werte schließt, wie die Untersuchung zeigt, die Zustimmung zu «idealistischen» Werten nicht aus: So trieb 79 Prozent die Frage nach einer gerechten Welt um, 78 Prozent das Problem von Eingriffen in die Natur und 68 Prozent die Vorstellung einer Welt ohne Krieg (jeweils als «wichtig» oder «sehr wichtig» bewertet).

Weit unten in der Skala bedeutsamer Werte rangiert die Gottesfrage. Ihr wurde lediglich von 40 Prozent (große) Wichtigkeit beigemessen. Dieser Wert wird nur vom Zustimmungsgrad zu dem Item «Einführungstempo von Neuerungen in der Politik» unterboten, das 35 Prozent als («sehr») «wichtig» beurteilten.

Im Blick auf die Dekade 1994–2003 kommen die Autoren der Studie zu dem Schluss, dass das Wertgefüge tendenziell stabil geblieben ist. Im Detail ließen sich allerdings Verschiebungen erkennen, die so resümiert werden: «Weg von der Beschäftigung mit idealphilosophischen Themen allgemeinen Charakters, hin zur Beschäftigung mit dem, was mir jetzt nützt.»⁵ Diese Schwerpunktverlagerung sei allerdings nur leicht ausgeprägt und könne auf die steigende Individualisierung zurückgeführt werden.

Lebensziele

Befragt nach ihren Lebenszielen schätzten 79 Prozent das Item «Eine Partnerschaft haben, die mich erfüllt» als «sehr wichtig» ein, 67 Prozent das Item «Das Leben möglichst genießen» und 63 Prozent das Item «Einen guten Bekanntenkreis haben».⁶

Auf der Skala weit unten finden sich Lebensziele wie «Mich für die Gemeinschaft, für andere einsetzen» (für 14 Prozent «sehr wichtig») und «Einen festen Halt im Glauben haben» (10 Prozent). Ein Zehnjahresvergleich zeigt, dass die beiden genannten Items über diese Spanne an Zustimmung verloren haben.

Zwischen Werten und Lebenszielen zeigt sich eine bemerkenswerte Parallele: Ziele mit einem großen Ich-Bezug und einem unmittelbaren Bezug zum sozialen Nahbereich werden hoch taxiert, während das Enga-

5 A. a. O., 93; hier apostrophiert.

6 Vgl. a. a. O., 93–95. Erneut beziehen sich die Zahlen auf das Jahr 2003.

gement für die Gemeinschaft und der feste Halt im Glauben auf nachgeordnete Plätze rutschen.

Vergleich mit der Shell Jugendstudie 2010

In Deutschland erscheinen regelmäßig die Shell Jugendstudien. Die Ergebnisse der 16. Studie, 2010 veröffentlicht, lassen sich bezüglich der Wertorientierungen und Lebenseinstellungen junger Menschen ganz knapp so zusammenfassen:⁷

- Personale und mikrosoziale Beziehungen besitzen einen hohen Stellenwert.
- Jugendliche haben ausgeprägte materielle und hedonistische Ansprüche, bejahen aber nicht nur die Konsum-, sondern auch die Leistungsgesellschaft.
- Wiewohl auf dem Boden der Ökonomie stehend, ist jungen Menschen ein starkes Bedürfnis an Idealismus zu eigen.
- Nur mehr für eine Minderheit junger Menschen ist Religion eine markante und nachhaltige Einflussgröße.

Die Studie «Werte und Lebenschancen im Wandel» und die Shell Jugendstudie 2010 sind nicht unmittelbar miteinander vergleichbar; so unterscheiden sich die Erhebungszeiträume, die Alterskohorten und die Items. Dennoch zeigen sich gewisse Parallelen: Beide Untersuchungen belegen, dass Werte, die auf die eigene Person bezogen sind, und materielle Werte für junge Menschen heute eine große Rolle spielen. Gleichwohl wäre es verfehlt, das Bild einer hedonistischen Jugend zu malen, die sich dem Leistungsgedanken verweigert und jedem Idealismus abgeschworen hat. Was (institutionalisierte) Religion anbelangt, ist ein kontinuierlicher Rückgang der damit verbundenen Wertschätzung sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland zu verzeichnen.

⁷ Vgl. *Shell, Jugend 2010*, 194–226.

Ethische Bildung im Religionsunterricht? – Begründungsfiguren

Dass junge Menschen einer ethisch-moralischen⁸ Formation bedürfen und Schule auf diesem Feld einen zentralen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat, ist gesellschaftlicher Konsens. In welcher Weise dieser Auftrag in konkrete unterrichtliche Strukturen mündet, darüber gibt es Diskussionen: Braucht es ein eigenes Fach «Ethik»? Können ethische Fragestellungen einem umgreifenden Fach «Religion und Kultur» zugeschlagen werden? Soll sich das Fach «Religion» im Sinne eines für alle verpflichtenden Fachs ethischer Bildung annehmen? Ich plädiere für eine Verankerung ethischer Bildung *auch* (aber nicht nur) im Religionsunterricht, und zwar unabhängig davon, ob es sich um bekenntnisunabhängigen oder konfessionellen Religionsunterricht handelt. Allerdings nehmen sich die Begründungsfiguren für beide Varianten unterschiedlich aus: Im Fall des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts kann nur nicht-theologisch, im Fall des konfessionellen Religionsunterrichts hingegen muss auch theologisch argumentiert werden.

Ethik im bekenntnisunabhängigen und im konfessionellen Religionsunterricht: individuelle ethische und staatspolitische Aspekte

Ethik lässt sich rein anthropologisch fundieren. Der amerikanische Philosoph und (Religions-)Psychologe William James (1842–1910) drückt dies knapp so aus: «Ob ein Gott in jenem über uns gespannten blauen Himmel ist, oder ob es keinen Gott gibt, wir bilden jedenfalls hier unten eine ethische Republik.»⁹ Nichtsdestoweniger ist für ihn der Gottesgedanke alles andere als obsolet. Ohne den Rückenwind der Religion fehle dem ethischen Handeln «die letzte anspornende Kraft»¹⁰. Wir müssen

⁸ Obwohl Alltagssprachlich meist bedeutungsgleich verwendet, sind Ethik und Moral voneinander zu unterscheiden. Ulrich H. J. Körtner beschreibt die Differenz kurz so: «Ethik ist die Theorie der Moral, d. h. die Reflexion, welche menschliches Handeln anhand der Beurteilungsalternative von Gut und Böse bzw. Gut und Schlecht auf seine Sittlichkeit hin überprüft» (*ders.*, Evangelische Sozialethik 33, hier kursiviert).

⁹ James, Der Moralphilosoph 191. Der Aufsatz fußt auf einem Vortrag, der erstmals 1891 publiziert wurde.

¹⁰ A. a. O., 203.

daher, so James, «ein denkendes göttliches Wesen postulieren und für den Sieg der religiösen Sache beten»¹¹. Der amerikanische Philosoph formuliert damit einen Konnex zwischen Ethik und Religion, der der Sache nach auch heute vertreten wird, und zwar sowohl im Hinblick auf den einzelnen als moralische Person als auch im Hinblick auf Staat und Gesellschaft als dem Humanum verpflichtete überindividuelle Instanzen:

- Obgleich viele Eltern heute nicht (mehr) selbst religiös sind, wünschen sie eine religiöse Erziehung für ihre Kinder. Im Hintergrund steht dabei die Annahme, dass ein religiöser Rahmen die Ausbildung stabiler Werthaltungen begünstige.
- Staat und Gesellschaft leben nicht allein von Legalität, sondern auch von Moralität. Ernst-Wolfgang Böckenförde hat diesen Zusammenhang in das bekannte «Fundamentaltheorem des Staatskirchenrechts» gegossen, wonach «der freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann»¹². Diese entspringen u. a. der Religion und dem Ethos. Dann aber ist der Staat um seiner selbst willen darauf angewiesen, dass diese Quellen nicht versiegen. Es muss daher in seinem Interesse liegen, dass es ethische Bildung in der staatlichen Schule gibt, die von wertprofilieren Teilsystemen der Gesellschaft getragen wird.

Fazit: Es lassen sich, ohne auf theologische Überlegungen zurückzugreifen, gute Gründe angeben, die dafür sprechen, sowohl den bekenntnisunabhängigen als auch den konfessionellen Religionsunterricht an staatlichen Schulen ausdrücklich mit der Aufgabe der ethischen Formation junger Menschen zu betrauen.

Ethik im konfessionellen Religionsunterricht: theologische und religionspädagogische Aspekte

Religion und Moral gehören untrennbar zusammen. Dieser Befund lässt sich religionsgeschichtlich bis in früheste Zeiten zurückverfolgen.¹³ Angehörige der verschiedenen Religionen binden ihr sittliches Verhalten

11 A. a. O., 205.

12 Böckenförde, *Recht, Staat, Freiheit* 112, hier kursiviert.

13 Zum Folgenden vgl. Bürkle, *Art. Ethik*.

an die von ihnen verehrte Gottheit zurück. Das sittlich Gesollte gilt ihnen als Setzung höheren Ursprungs.

Wenn jede Religion aus sich ein Ethos entlässt, dann muss folgerichtig der konfessionelle Religionsunterricht der ethischen Dimension von Religion Raum geben, vor allem natürlich dem christlichen Ethos. Allerdings hat er seit dem Zerfall der Volkskirche die Differenz zwischen *moralischer Erziehung* und *ethischem Lernen* bzw. *ethischer Bildung* zu respektieren:

- Werte und Wertorientierungen werden primär durch die Familie und – bei Jugendlichen – die Peergroup vermittelt. Moralische Erziehung bzw. die Vermittlung von Werten und Tugenden geschieht jedoch kaum am Lernort Schule. Deshalb tut sich auch der konfessionelle Religionsunterricht damit sehr schwer. Er kann allenfalls in dem Maße erzieherische Akzente setzen, in dem er *katechetische* Gestalt annimmt. Im selben Maße verliert er dann freilich sein Profil als ein Fach, das schulischen Standards entspricht.
- Konfessioneller Religionsunterricht als wirklicher *Unterricht* trägt zur Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit und zur Wertbildung bei.¹⁴ Er ist ein Ort, wo nach der Begründung von Werten und Normen sowie nach dem Umgang mit konfligierenden Wertoptionen gefragt wird. Hier steht folglich das Moment der Reflexion im Vordergrund. Neuerdings ist dafür plädiert worden, die darüber vernachlässigte emotionale Dimension stärker zur Geltung zu bringen.¹⁵

Fazit: Aufgrund der unlösbaren Verflechtung zwischen Religion und Moral kann der konfessionelle Religionsunterricht nicht umhin, (religiöse) Ethik zu seinem Gegenstand zu machen. Dabei sind seine erzieherischen Möglichkeiten begrenzt. Eine realistische Zielperspektive ist für ihn jedoch ethisches Lernen bzw. ethische Bildung.

14 Vgl. *Hilpert*, *Zentrale Fragen christlicher Ethik* 208.

15 Vgl. hierzu beispielsweise *Naurath*, *Mit Gefühl gegen Gewalt*.

Zum Profil christlicher Ethik im Religionsunterricht

Dem Standpunkt, dass ethische Bildung im Religionsunterricht einen zentralen Platz einzunehmen habe, wurden zwei Begründungsfiguren unterlegt, die den Unterschieden zwischen einem bekenntnisunabhängigen und einem konfessionellen Religionsunterricht Rechnung tragen. Wenn nun die Frage erörtert werden soll, welches spezifische Profil eine christliche Ethik dem Religionsunterricht einträgt, ist diese Differenz erneut zu reflektieren. Im Fall des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts muss das Profil christlicher Ethik ohne einen Rekurs auf den persönlichen Glauben ausgewiesen werden, im Fall des konfessionellen Religionsunterrichts kann darauf gerade nicht verzichtet werden.

Bekenntnisunabhängiger und konfessioneller Religionsunterricht: zu Struktur und Inhalt christlicher Ethik

Strukturanalogie zwischen christlicher und «humanistischer» Ethik
Ethische Bildung religiöser Provenienz wird gelegentlich mit dem Argument zurückgewiesen, dass das christliche Ethos den Gottesgedanken voraussetze und damit weltanschaulich nicht neutral sei. In der Tat nimmt die christliche Ethik Maß an der *Offenbarung*, besonders natürlich an der Heiligen Schrift. Zugleich aber ist sie, ebenso wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral, zentral auf die *Vernunft* angewiesen. Sie kann sich auf kein besonderes Erkenntnisvermögen berufen, das über die allgemeine Vernunft hinausginge. Damit verfügt die christliche Ethik über eine Eigenlogik, die ethischem Handeln generell zukommt: Es hat rationale Struktur, die im Horizont einer bestimmten Weltanschauung zur Geltung gebracht wird.

Diesem Zusammenhang entkommt auch ein «humanistisches» Ethos nicht. Es entwickelt seine Normen und Werte von einem bestimmten Menschenbild aus, das wiederum einem umfassenderen Deutungs- und Sinnhorizont entspringt,¹⁶ zu dem die Auffassung gehört, dass es keinen Gott gibt. Die Entscheidung für einen solchen Sinnhorizont kann

¹⁶ Zu den verschiedenen Ebenen ethischer Reflexion und Argumentation vgl. *Hilpert*, *Zentrale Fragen christlicher Ethik* 204.

nicht noch einmal rational begründet werden, sondern bleibt Überzeugung. Ob nun ein christliches oder ein «humanistisches» Ethos größere Plausibilität entfaltet, bleibt der persönlichen Entscheidung jeder Schülerin und jedes Schülers überlassen.

Eckpunkte einer christlichen Ethik

Der Horizont des christlichen Glaubens lässt sich materiaethisch nur begrenzt ausbuchstabieren. Gewiss ist auf den Dekalog (Ex 20,2–17; Dtn 5,6–21) und auf das zusammenfassende Gebot der Gottes- und Nächstenliebe (Mk 12,29–31 parr) zu verweisen. Dies genügt allerdings nicht. Christliche Ethik weiß sittliches Handeln in einen Rahmen gestellt, der viel weiter reicht als Kataloge von (biblischen) Ge- und Verboten. Die Schrift zeichnet in Summe ein differenziertes Bild vom Menschen, für das theologisch ein ganzes Begriffssystem aufzubieten ist, um es einzufangen. Dazu gehören Termini wie «Schöpfung», «Gottesebenbildlichkeit», «Sünde», «Vergebung», «Erlösung» und «Befreiung». «Vielleicht ist diese Perspektive theologischer *Anthropologie*», so Rudolf Englert, «sogar das Wichtigste, was religiöse Bildung zu ethischem Lernen beizutragen hat».¹⁷ Genau darin liegt die entscheidende Lernchance für Schülerinnen und Schüler, die dann vertan wäre, würde ethisches Handeln in christlicher Perspektive auf eine Gebots- oder Verbotsmoral verkürzt.

Konfessioneller Religionsunterricht: christliche Ethik im Horizont des Gottesglaubens

Leben in christlicher Perspektive: mehr als Moral

Christlich-ethisches Handeln wie überhaupt Leben in christlicher Perspektive haben ihre tiefsten Wurzeln nicht in Normen und Werten, sondern in der persönlichen Beziehung des Glaubenden zu Gott. Aus ihr schöpfen Christinnen und Christen die Kraft, «nicht den eigenen Vorteil zum Richtmaß des Wollens und Handelns zu machen»¹⁸ und für diese Haltung auch persönliche Nachteile in Kauf zu nehmen. Christlicher Glaube ermutigt zu einem Perspektivenwechsel vom Ich zum Du, was

¹⁷ Englert, Die ethische Dimension religiöser Bildung 818.

¹⁸ Hilpert, Zentrale Fragen christlicher Ethik 205 f.

eine andere Fragelogik impliziert: weg von der Frage «Wie weit darf ich gehen?», hin zu der Frage «Wo steht der andere?».¹⁹

Christliches Ethos lebt sogar, wie es Klaus Müller formuliert, von einer Art «mystischen Überschuss über das Moralisch-Sittliche»²⁰, das er, Robert Musil zitierend, so ins Wort bringt: «Ich glaube, daß alle Vorschriften unserer Moral Zugeständnisse an eine Gesellschaft von Wilden sind [...] Ein anderer Sinn schimmert dahinter. Ein Feuer, das sie umschmelzen sollte.»²¹ Dieses Feuer entzündet die Religion: Sie ist und will immer mehr als Moral.

Zum Proprium christlicher Ethik

Der «mystische Überschuss», der das Segel christlichen Handelns und Lebens zu spannen vermag, drückt sich in einem Proprium christlicher Ethik aus, die diese von anderen ethischen Systemen markant unterscheidet. Vier grundlegende Merkmale seien genannt:

- Letztverantwortung vor Gott: Menschen tragen Verantwortung für ihr Handeln. Christinnen und Christen orientieren sich dabei nicht nur an innerweltlichen Gegebenheiten, sondern wissen sich auch vor Gott und von Gott in die Verantwortung genommen. Im Horizont dieser Letztverantwortung gewinnt ihre ethische Orientierung erst das rechte Maß.
- Indikativ vor Imperativ: Gott ist allem menschlichen Tun immer schon voraus: Er geht liebend auf den Menschen zu, ohne dass dieser dafür eine Vorleistung zu erbringen hätte. Was also in einer christlichen Ethik an moralischen Imperativen formuliert wird, ist immer schon eingebettet in den Indikativ der Heilszusage. So betrachtet ist moralisches Handeln seiner Grundstruktur nach nicht Aktion, sondern Reaktion: Antwort auf ein vorgängiges Liebeshandeln Gottes.
- Grenzenlose Liebe: Dass sich Christen nicht mit dem Elend dieser Welt abgefunden, dass sie sich für Witwen und Waisen, Sklaven und Gefangene, kurz marginalisierte Menschen aller Art eingesetzt haben, beeindruckte Heiden bereits in der Frühzeit des Christentums. Und ungeachtet aller dunklen Seiten des Christen-

19 Vgl. Müller, *Glauben–Fragen–Denken* 341.

20 A. a. O., 342.

21 Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften* 770. Zitiert nach Müller, *Glauben–Fragen–Denken* 342.

tums hat es bis heute einen Strom der Caritas hervorgebracht, der seinesgleichen sucht. Dieses radikale Engagement ist Ausfluss einer Liebe zum Nächsten, die alle Grenzen überwindet, indem sie auch im Fremden, im Sünder und sogar im Feind den Nächsten sieht. Wiewohl als *Gebot* der Nächstenliebe bezeichnet, wurzelt es nicht eigentlich in einer ethischen Idee, sondern in der Begegnung mit einem Gott, dessen Wesen der Erste Johannesbrief ebenso knapp wie fundamental kennzeichnet: «Gott ist die Liebe» (1 Joh 4,16).²²

- Vergebung aller Schuld: Es macht die Tragik menschlichen Handelns aus, dass es sich in aussichtslosen Dilemmasituationen verfangen oder moralisch scheitern kann. Solche Erfahrungen machen nichtreligiöse Menschen nicht weniger als religiöse. Letztere dürfen aber darauf vertrauen, dass ihr Versagen letztlich durch Gott aufgefangen und von ihm verziehen wird. Welche Schuld auch immer ein Mensch auf sich geladen hat, Gott ermöglicht einen Neuanfang, selbst wenn innerweltlich dieses Versagen nicht vergeben wird und möglicherweise auch nicht mehr gutgemacht werden kann.

Mehrwert des konfessionellen gegenüber dem bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht?

Berechtigt die Auszeichnung eines Propriums christlicher Ethik dazu, von einem Mehrwert gegenüber anderen ethischen Systemen zu sprechen? Und ist daher ein konfessioneller Religionsunterricht «wertvoller» als ein bekenntnisunabhängiger? Das Bewusstsein, dass der Mensch letztlich nur Gott verantwortlich ist; der Zuspruch, dass Gott dem eigenen Handeln schon immer liebend vorausgeht; die Fähigkeit zu einer Nächstenliebe, die keine Grenzen kennt, weil sie sich aus dem Glutkern der göttlichen Liebe speist; die Zusage, dass Gott jede Schuld vergeben kann: all das wird von Christinnen und Christen tatsächlich als ein Mehrwert wahrgenommen werden, über den ein «humanistisches» Ethos nicht verfügt.

Im Diskurs mit anderen ethischen Systemen bzw. bei Lernprozessen im Religionsunterricht ist diese Vokabel jedoch nicht hilfreich! Die

²² Vgl. *Benedikt XVI.*, «Deus Caritas est».

mit ihr signalisierte Überlegenheit kann Menschen, die keine religiösen Erfahrungen unbedingten Angenommenseins oder bedingungsloser Vergabung gemacht haben, nicht wirklich plausibel gemacht werden. Die Rede vom Mehrwert läuft so Gefahr, dass theologisches Denken in sich selbst gefangen bleibt und den Diskurs mit anderen Ethiken unterläuft. Der Terminus *Eigenwert* berücksichtigt hingegen die Situation einer pluralisierten Gesellschaft, in der es kein übergeordnetes (ethisches) System mehr gibt, sondern unterschiedliche (ethische) Teilsysteme zueinander in Konkurrenz treten. Entsprechend gibt es keinen Grund, in Fragen ethischer Bildung einen konfessionellen gegen einen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht auszuspielen.

Modelle ethischen Lernens

Über lange Zeit vollzog sich christliche Werterziehung – sei es in der Schule, sei es an außerschulischen Lernorten – als Prozess der Weitergabe festgelegter Normen²³ – eine bis heute in kirchlichen Kreisen verbreitete Vorstellung. Konstitutiv dafür waren das Auswendiglernen von Geboten und Verboten und die Orientierung an moralisch hochstehenden Vorbildern aus der Christentumsgeschichte. Von jungen Menschen wurde grundsätzlich eine Haltung des Gehorsams gegenüber wertvermittelnden Personen und Institutionen verlangt.

Nach der anthropologischen Wende in der Theologie und in der Religionspädagogik rückten die Charaktererziehung und die Weitergabe von Werten in den Vordergrund. In jüngerer Zeit hat der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz der Moralerziehung, wie er von Lawrence Kohlberg (1927–1987) vorgeschlagen wurde, starke Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Ethische Bildung wird in diesem Modell als Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit verstanden.

Offensichtlich gab und gibt es also ganz unterschiedliche Vorstellungen über das, was ethisches Lernen zu leisten habe, und wie dies geschehen solle. Näherhin lassen sich vier Modelle unterscheiden, die nachfolgend kurz erläutert werden.²⁴

23 Vgl. *Adam*, Ethisches und soziales Lernen 239.

24 Vgl. *Ziebertz*, Ethisches Lernen 439–445.

Wertübertragung

Ausgangspunkt bei diesem Modell ist ein feststehender Kanon von Normen und Werten, den die Lehrperson aus einem Spektrum möglicher Wertkonzepte vorgängig ausgewählt hat. Dieser soll jungen Leuten auf direktem Weg vermittelt werden, und zwar indem sowohl die kognitiven als auch die affektiven und die voluntativen Persönlichkeitsanteile der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden. Der selektierte Wertbestand steht ungeachtet eines faktischen Wertepluralismus nicht zur Diskussion. Er gilt als wichtig und unaufgebbar. Ethisch-moralische Lernprozesse sind ganz auf die Internalisierung dieses Wertekanons ausgerichtet.

Werterhellung

Dieses Modell stellt gewissermaßen den Gegenpol zum Konzept der Wertübertragung dar. Im Fokus des Interesses stehen nicht vorgegebene Normen, sondern jene Werte, die junge Leute auf ihrem bisherigen biografischen Weg verinnerlicht haben. Ziel unterrichtlicher Prozesse ist es, dass sich Schülerinnen und Schüler ihrer internalisierten Werthaltungen bewusst werden und sich gegebenenfalls davon emanzipieren, wenn diese nicht mehr mit ihrem gegenwärtigen Wertempfinden kongruieren. Auf diese Weise soll eine Balance zwischen Denken, Fühlen und Handeln in ethischen Fragen erreicht werden, die die persönliche Identität stützt.

Wertentwicklung

Die Grundidee dieses Modells besteht in der Einsicht, dass die ethische Urteilskompetenz einem Entwicklungsprozess unterliegt. Sie soll im Sinne einer Erhöhung beeinflusst werden. Hauptvertreter dieses Ansatzes ist Lawrence Kohlberg. Er hat eine Einteilung der moralischen Entwicklung in sechs Stufen vorgenommen, von denen er je zwei zu einem Stadium – dem vorkonventionellen, dem konventionellen und dem postkonventionellen – zusammenfasst.

Eine stufenweise Erhöhung der moralischen Urteilskompetenz wird Kohlberg zufolge besonders dadurch erreicht, dass Jugendliche mit Dilemmageschichten konfrontiert werden. Die dabei von Heranwach-

senden angewandten Argumentationsformen erlauben es zum einen, die Stufe des moralischen Urteils, auf dem sie sich befinden, zu ermitteln – im Sinne einer *Diagnose*. Sie geben zum anderen der Lehrkraft Hinweise darauf, welche weiteren Argumentationsfiguren ins Spiel gebracht werden könnten, um Schülerinnen und Schülern den Übergang zur nächsthöheren Stufe moralischen Urteilens zu ermöglichen – im Sinne einer *Förderung* ihrer ethischen Urteilskompetenz.

Wertkommunikation

Im Modell der Wertkommunikation ist die faktisch vorhandene Wertpluralität Ausgangspunkt und Gegenstand ethischer Bildung. Junge Menschen sollen lernen, in eine Diskussion über Normen und Werte einzutreten. Eigene Positionen in ethischen Fragen sollen formuliert, fremde sachgerecht rekonstruiert werden. Der kommunikative Ansatz löst Wertekonflikte nicht *vor* dem Unterricht, indem die Lehrperson die zu vermittelnden Werte bestimmt, sondern macht sie ausdrücklich zum *Inhalt* des Unterrichts. Die Teilnahme an argumentativen Diskussionsprozessen mit Perspektivenwechsel bietet Jugendlichen die Chance, ihre Urteilskompetenz im Hinblick auf die Wünschbarkeit und die Begründung von Normen und Werten, die Geltung beanspruchen können, zu erweitern.

Die vier vorgestellten Modelle sind Idealtypen. In der Unterrichtspraxis wird es immer wieder Berührungen und Überschneidungen zwischen ihnen geben.

Wege ethischen Lernens im Religionsunterricht

Was methodische Fragen anbetrifft, sind die Unterschiede zwischen bekenntnisunabhängigem und konfessionellem Religionsunterricht gering. Gleichwohl fallen beide Unterrichtsformen nicht in eins, weil der konfessionelle Religionsunterricht eine gewisse persönliche Rückbindung der Schülerinnen und Schüler an den christlichen Glauben voraussetzen darf, was Auswirkungen auf die Inhalte und möglicherweise auch auf die Lernatmosphäre hat.

Die folgende Übersicht stellt unterschiedliche Lernwege vor, unterteilt nach der Bedeutung, die ethisches *Wissen* und moralisches *Wollen* bei ihnen spielen.

Einübung in ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren

Der Beitrag, den der Religionsunterricht – gleich ob bekenntnisunabhängig oder konfessionell gebunden – auf der *kognitiven* Ebene zur Bearbeitung ethisch-moralischer Fragestellungen leisten kann, ist hoch einzuschätzen. Näherhin zeichnen sich zwei Aufgabenfelder ab.

Aufbau eines Basiswissens um Normen und Prinzipien

Angesichts einer Pluralität von Werten und Normen mag – nicht nur bei jungen Menschen – der Eindruck entstehen, in ethischen Fragen sei kein Stand zu gewinnen. Hier ist ethische Bildung im Religionsunterricht aufgerufen gegenzusteuern. Schülerinnen und Schüler sollen die ethischen Systeme unterschiedlicher Religionen kennen lernen. Sie sollen verstehen, dass dieses religiöse Ethos *theonom* ist, d. h. der Gottesgedanke bildet jeweils die entscheidende Grundlage. Ob sich Schülerinnen und Schüler diesen Zusammenhang persönlich zu eigen machen, spielt für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht keine Rolle. Anders im konfessionellen Religionsunterricht: Hier sind Schülerinnen und Schüler explizit eingeladen, die Fundierung christlicher Werte und Normen im Gottesgedanken mit ihrem persönlichen Glauben zu verbinden und in ihr (religiöses) Leben zu integrieren.

Erhöhung der ethischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit

Lawrence Kohlbergs kognitive Theorie der Moralentwicklung hat in jüngerer Zeit viel – durchaus berechtigte – Kritik auf sich gezogen. Gleichwohl bleibt das Ziel, die moralische Urteilskompetenz junger Menschen zu erhöhen, unaufgebbar. Drei Wege sind hierfür hilfreich:

- Perspektivenwechsel: Sachgerechtes ethisches Urteilen bedarf der Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen: in ihre objektiven Eigenschaften, dann aber auch, was viel schwieriger ist, in die subjektiven Person- und Situationsbedingungen. Im Religionsunterricht legt sich hier wie kaum ein anderer Text die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37) nahe.

- Dilemmadiskussionen: Kohlberg zufolge sind Dilemmageschichten der Königsweg zu einer Erhöhung der moralischen Urteils-kompetenz. In ihnen spiegelt sich die Komplexität ethischer Konflikt-situationen im Alltag.
- Debatte: Sprachlichem Handeln kommt eine hervorgehobene Bedeutung für die Bildung ethischer Urteile zu. Ethische Urteils-kompetenz kann besonders da wachsen, wo in Lernprozessen Inhalt und Form in einer stimmigen Relation stehen. Dies bedeutet: Wenn im Unterricht Normen und Werte angefragt, verteidigt oder ausgehandelt werden, setzen diese Interaktionen im Sinne von Jürgen Habermas eine kommunikative Situation voraus, in der sich alle Partner als gleichberechtigt anerkennen. Ein ideales Medium hierfür ist die Debatte.

Aufbau moralischer Motivation

Stehen die Chancen für den Religionsunterricht, einen substanziellen Beitrag zur kognitiven Moralentwicklung zu leisten, im Allgemeinen gut, so muss eine Einschätzung, was die Förderung der willentlichen Kräfte angeht, zurückhaltender ausfallen. In diesem Bereich nehmen die Familie und Peergroups eine Schlüsselrolle ein – nicht die Schule. Dennoch ist der Religionsunterricht nicht chancenlos, wenn er auf Lernwege Wert legt, in denen auch die affektive Komponente zum Tragen kommt.

Schärfen der Wahrnehmungskompetenz

«Ästhetik» ist ein vielschichtiger Begriff.²⁵ Legt man ihn weiter aus, dann umschließt er nicht nur die physische Komponente der Wahrnehmung, sondern auch deren emotionale. Fremde Not wahrnehmen bedeutet dann, die Bedürftigkeit des anderen zu sehen und sich von ihr gefühlsmäßig betreffen zu lassen. Paradigmatisch scheint dieser Konnex in Lk 10,31–33 auf: Priester und Levit sehen den Überfallenen nur mit dem physischen, nicht aber mit dem emotionalen Auge; der Mann aus Samarien hingegen nimmt gewissermaßen stereoskopisch wahr: Er «sieht» das Opfer und «hat Mitleid» mit ihm.

In dieser weiten Fassung ist Ästhetik in der Lage, eine Brücke zur Ethik zu schlagen. Bezogen auf religiöse Bildungsprozesse im Religions-

²⁵ Vgl. hierzu *Bitter*, *Ästhetische Bildung* 233 f.

unterricht ist zu folgern, dass ethische Bildung ästhetischer bedarf, und zwar in dem Sinne, dass die sinnliche und die affektive Dimension von Wahrnehmung kultiviert werden.

Lernen an Biografien

Haftete vor allem in den 1960er und 1970er Jahren am Vorbildlernen das Stigma, es verhindere das Mündigwerden und unterstütze totalitäre Tendenzen, so stehen mittlerweile Vorbilder wieder hoch im Kurs.²⁶ Es ist mit guten Gründen damit zu rechnen, dass das Lernen an Vorbildern im Religionsunterricht heute ein hohes motivationales Potenzial besitzt.²⁷ Im Unterschied zu früher, wo das Vorbildlernen als Nachahmung verpflichtender Vorbilder intendiert war, erscheint heute ein anderer Weg aussichtsreich: das Prinzip *biografischen Lernens*.²⁸ Gemeint ist damit, dass Jugendliche durch die Thematisierung vorbildhafter Personen zu biografischer Selbstreflexion angeregt werden und Orientierung für ihre Lebensgestaltung erfahren.

Allerdings würde der Religionsunterricht Potenzial verschenken, wenn er das Vorbildlernen auf kognitive Operationen reduzierte. Vorbilder erlauben es jungen Menschen, «eigene Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte daran zu spiegeln»²⁹. Sie machen an vorbildhaften Personen verschiedenste emotionale Regungen wie Bewunderung, Hochachtung und Wertschätzung fest. Wenn Vorbilder jungen Menschen zur Lebensorientierung dienen sollen, darf die affektive Dimension nicht unterschätzt werden.

Negative Moralität

Dass anhand von Vorbildern ethisch gelernt werden soll, ist eine altbekannte Forderung. Religionspädagogisch kaum begangen ist jedoch der Weg, die moralische Entwicklung über negative moralische Erfahrungen anzuregen. Gerade durch die Abgrenzung von Egoismus und Gemeinheit, Heimtücke und Feigheit, Ungerechtigkeit und Gewalt kann ein Sinn für das Gute, Gerechte und Prosoziale wachsen.³⁰

26 Vgl. Lindner, Vorbild ≠ Vorbild 77–81.

27 Vgl. a. a. O., 88.

28 Vgl. a. a. O., 88 f.

29 Mendl, Lernen 55.

30 Zum Konzept einer negativen Moralisierung vgl. Oser, Negative Moralität, und Benner, Negative Moralisierung.

Negatives moralisches Wissen beruht einerseits auf eigenen Handlungen und Erfahrungen. Es kann andererseits «advokatorisch», d. h. durch die Vertiefung in die Erfahrungen anderer erworben werden. Erzählungen, Märchen, Fabeln, Mythen, Filme, Kinder- und Jugendbücher usw. erlauben es, «in uns stellvertretend jenes Negative ab[zu]lagern, das Entrüstung und immer neu Entsetzen hervorruft»³¹. Das gilt nicht weniger für biblische Texte; als Beispiele seien erwähnt: «David und Batscha» sowie «Gottes Strafe für David» (2 Sam 11–12), «Nabots Weinberg» (1 Kön 21) und das Gleichnis vom unbarmherzigen Gläubiger (Mt 18,23–35). Das Wissen um das moralisch Negative sowie eigene oder durch Empathie erworbene Erfahrungen können zu einer ausgeprägten Motivation führen, das moralisch Positive zu tun.

Compassion

An zahlreichen kirchlichen und staatlichen Schulen im deutschen Sprachraum ist mittlerweile das Compassion-Projekt weit verbreitet.³² Es ist ein Projekt sozialen Lernens, das auf die Entwicklung sozialverantwortlicher Haltungen wie Solidarität, Kooperation und Kommunikation mit Menschen zielt, die – gleich aus welchen Gründen – der Hilfe anderer bedürfen. Leitend für das Compassion-Projekt ist die Überzeugung, dass Sozialpraktika langfristig zu veränderten Haltungen im sozialen Bereich führen können, wenn sie mit begleitendem Fachunterricht verknüpft sind.

Der Initiative kann eine religiöse Dimension eingezeichnet werden. Diese wird sichtbar in dem Begriff Compassion, den Johann Baptist Metz mit «Empfindlichkeit für das Leid der anderen»³³ übersetzt hat. Compassion ist für Metz nicht weniger als eine Formel «für ein sittliches Weltprogramm in diesem Zeitalter der Globalisierung»³⁴, das in der Bibel fundiert ist.

Untersuchungen über die Wirksamkeit des Projekts³⁵ deuten darauf hin, dass kirchliche Jugendliche tendenziell sozialer eingestellt sind als andere. Kirchliche Milieus scheinen also die Ausbildung prosozialen

31 Vgl. Oser, Negative Moralität 600.

32 Zum Folgenden vgl. Kuld, Art. Compassion.

33 Metz, Compassion 11.

34 A. a. O., 15.

35 Vgl. Kuld/Gönnheimer, Compassion; Kuld u. a., Forschungsbericht.

Verhaltens zu fördern. Möglicherweise könnte auch der konfessionelle Religionsunterricht in diesem Sinne stützend wirken.

- Gottfried Adam*, Ethisches und soziales Lernen, in: NHRPG (2002) 238–243.
- Benedikt XVI.*, Enzyklika «Deus Caritas est». An die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die gottgeweihten Personen und an alle Christgläubigen über die christliche Liebe. 25. Dezember 2005 (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 171), Bonn 2006.
- Dietrich Benner*, Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralerziehung, in: *ders.*, Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn/München/Wien 2008, 146–167.
- Luca Bertossa/Karl W. Haltiner/Ruth Meyer Schweizer*, Werte und Lebenschancen im Wandel. Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz, Zürich/Chur 2008.
- Gottfried Bitter*, Ästhetische Bildung, in: NHRPG (2002) 233–238.
- Ernst-Wolfgang Böckenförde*, Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt a. M. 1991.
- Horst Bürkle*, Art. Ethik. A. Religionsgeschichtlich, in: LThK³ 3, 899–901.
- Rudolf Englert*, Die ethische Dimension religiöser Bildung, in: *Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm u. a. (Hg.)*, Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1, Paderborn/München/Wien 2008, 815–820.
- Konrad Hilpert*, Zentrale Fragen christlicher Ethik. Für Schule und Erwachsenenbildung, Regensburg 2009.
- William James*, Der Moralphilosoph und das moralische Leben, in: *ders.*, Essays über Glaube und Ethik, Gütersloh 1948, 179–206.
- Ulrich H. J. Körtner*, Evangelische Sozialethik. Grundlagen und Themenfelder, Göttingen 1999.
- Lothar Kuld/Claudia Angele/Hans-Martin Brüll*, Forschungsbericht zum Projekt Soziales Lernen Jugendlicher und junger Erwachsener in der Schule und sozialen Einrichtungen, Weingarten 2010.
- Lothar Kuld/Stefan Gönnheimer*, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000.
- Lothar Kuld*, Art. Compassion, in: LexRP, 293–295.
- Konstantin Lindner*, Vorbild ≠ Vorbild. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen, in: RpB 63 (2009) 75–90.

- Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005.
- Johann B. Metz*, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: *ders./Lothar Kuld/Adolf Weisbrod (Hg.)*, Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg i. Br. 2000, 9–18.
- Klaus Müller*, Glauben–Fragen–Denken. Band III: Selbstbeziehung und Gottesfrage, Münster 2010.
- Robert Musil*, Der Mann ohne Eigenschaften, Hamburg 1970.
- Elisabeth Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Fritz Oser*, Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis, in: *EuS* 9 (1998) 597–608.
- Shell Deutschland Holding (Hg.)*, Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a. M. 2010.
- Anja Stöbener/Hans G. Nutzinger*, Braucht Werterziehung Religion?, in: *Hans Joas*, Braucht Werterziehung Religion?, Göttingen 2007, 23–66.
- Hans-Georg Ziebertz*, Ethisches Lernen, in: *Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2012, 434–452.