

# RELIGIONSUNTERRICHT AN HÖHEREN SCHULEN

*Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien e. V.*

*Wissenschaftlicher Beirat:*

Prof. Dr. Günter Biemer, Freiburg / Dr. Ulrich Hemel, Regensburg /  
Prof. Dr. Konrad Hilpert, Saarbrücken / Prof. Dr. Alfred Läpple, Salzburg /  
OStD Roman Mensing, Attendorn / OStD Werner Trutwin, Bonn

*Schriftleiter:*

StD Theo Ahrens, Thisaut 7, 33098 Paderborn

*Ständige Mitarbeiter in der Redaktion:*

OStR Dr. Walburga Relleke, Bochum / StD Gerhard Röckel, Warendorf

---

## INHALTSVERZEICHNIS

DES 36. JAHRGANGS 1993



*Inv. Nr. 9964*

*Abstr. 55*

PATMOS VERLAG · DÜSSELDORF

# ZEHN JAHRE THEMENHEFTE

## Übersicht über die Jahrgänge 1984–1993

1/84 Kirchenjahr 1–66 2/84 Verantwortung für die Natur 67–148 3/84 Welcher Gott? 149–212 4/84 Mose 213–266 5/84 Umgang mit Bildern 267–336 6/84 Christen und Muslime 337–402	1/89 Tod und Reinkarnation 1–70 2/89 Niels Stensen 71–138 3/89 Katholische Soziallehre 139–208 4/89 Großeltern als religiöse Erzieher? 209–276 5/89 Monotheismus 277–346 6/89 Glaube zwischen aufgeklärter Vernunft und Irrationalität 347–422
1/85 Urkirche 1–76 2/85 Grundlagenplan 77–150 3/85 Das Böse 151–208 4/85 Die Frau 209–274 5/85 Bibel erschließen 275–350 6/85 Augustinus 351–414	1/90 Taufe und Firmung 1–68 2/90 Militanz in Kirche und Gesellschaft 69–140 3/90 Erasmus von Rotterdam 141–212 4/90 Das Religionsbuch 213–280 5/90 Vergessene Weisheit 281–350 6/90 John Henry Newman 351–416
1/86 Passionsgeschichte 1–62 2/86 Erwachsenen-Katechismus 63–132 3/86 Dekalog und Menschenrechte 133–208 4/86 Friedrich Spee 209–276 5/86 Naturwissenschaft und Glaube 277–342 6/86 Zeitgenössische Kunst 343–408	1/91 Die Fremden 1–70 2/91 Verantwortung 71–144 3/91 Glaube nach Wahl? 145–212 4/91 Was kann man mit der Bibel beweisen? 213–280 5/91 Religion und Medien 281–350 6/91 Las Casas und die Conquista 351–420
1/87 Bioethik 1–62 2/87 Symbolverständnis 63–124 3/87 Edith Stein 125–200 4/87 Wort Gottes 201–265 5/87 Esoterik 266–336 6/87 Ersatzfach Ethik 337–414	1/92 Juden und Christen 1–64 2/92 Kirche – Kommunikation – Kommunikationsstörungen 65–132 3/92 Religionsunterricht in Diasporasituationen 133–198 4/92 Streitkultur 199–270 5/92 Johannes der Täufer 271–336 6/92 Neuer Religionsunterricht? 337–404
1/88 Glaube – Hoffnung – Liebe 1–64 2/88 Motivation 65–136 3/88 1000 Jahre Christentum in Rußland 137–208 4/88 Krankheit/Gesundheit 209–276 5/88 Meister Eckhart und die Mystik 277–350 6/88 Apokalyptik 351–424	1/93 Gewalt 1–68 2/93 Grundlegende Regeln der Ethik 69–140 3/93 Loben, Klagen, Verwünschen: Psalmen 141–210 4/93 Was hat das Christentum gebracht? 211–278 5/93 Essen und Trinken 279–342 6/93 Himmel und Hölle 343–414

## BEITRÄGE

<i>Angenendt, Arnold</i> „Was tut ihr da Besonderes?“ (Mt 5,47) . . . . .	211
<i>Eid, Volker</i> Sittliche Normen und verantwortliche Entscheidung . . . . .	86
<i>Fuchs, Gotthard</i> „Bis unter Luzifers Schwanz“. Höllenfahrt und Gotteserkenntnis .	370
<i>Fuchs, Ottmar</i> Wenn guten Leuten Schlimmes widerfährt. Zu Psalm 22 . . . . .	158
<i>Görg, Manfred</i> „Aus der Tiefe“ und „Halleluja“. Kontroverse Bildsprache in den Psalmen . . . . .	149
<i>Grün, Anselm</i> Die Fastenpraxis der frühen Kirche und was daraus geworden ist. Heutige Möglichkeiten . . . . .	292
<i>Hilpert, Konrad</i> Ethisches Lernen . . . . .	70
<i>Hilpert, Konrad</i> Müßten wir alle Vegetarier werden? Fleischliche Nahrung und neuere Tierethik . . . . .	297
<i>Hoffmann, Paul</i> Das Reich und die Armen in der Verkündigung Jesu . . . . .	242
<i>Jüngling, Hans-Winfried</i> Essen und Trinken – ein vergessenes Thema der Theolo- gie? . . . . .	279
<i>Lang, Bernhard</i> Das Loben Gottes und die Verwünschung der Feinde: Kleine Einführung in die Psalmen . . . . .	141
<i>Lang, Bernhard</i> Himmel oder Paradies. Zwei Grundformen der christlichen Jenseits- erwartung . . . . .	343
<i>Mieth, Dietmar</i> Kriterien für ethisch richtiges Handeln . . . . .	90
<i>Pleger, Jürgen</i> Fehlende Sinnmitte und Gewaltäußerungen bei Kindern/Jugendlichen. Möglichkeiten der Aggressionsminderung durch Religionsunterricht . . . . .	10
<i>Rauchfleisch, Udo</i> Gewalt von Jugendlichen in Schule und Gesellschaft . . . . .	1
<i>Seeliger, Hans Reinhard</i> Ein einziger Komplex von Verbrechen. Karlheinz Deschner oder das Geschäft der zynischen Religionskritik . . . . .	230
<i>Vorglimmer, Herbert</i> Wege und Irrwege christlicher Höllenvorstellungen . . . . .	359
<i>Wiese, Sybille</i> Gewalt unter Schülern. Eine Untersuchung an einem privaten katholischen Gymnasium in Westfalen . . . . .	22

## UNTERRICHT

<i>Bitterberg, Günter</i> Streiten muß sein. Praxismaterial zum Thema Streit in der Orientierungsstufe . . . . .	27
<i>Braun, Sabine</i> Mit Kindern Religion entdecken: Stille – Meditation – Gebet . . . . .	171
<i>Feldmann, Lucie</i> Die Gottesbeziehung im Alten Testament am Beispiel des Psalms 23. Eine Unterrichtsstunde im Grundkurs 12 . . . . .	167
<i>Haunhorst, Benno</i> Was ist uns der Sonntag wert? . . . . .	42
<i>Lehmann, Willi Beisenherz, Johannes</i> Grundlagen moralischen Wertens. Eine Unter- richtsreihe in der Jahrgangsstufe 12 . . . . .	97
<i>Ludwig Rainer</i> Das Kirchenbild des Vaticanum I: Entstehung, Umsetzung, Folgen . . . . .	251
<i>Namyslo, Mechthild</i> Die sittlichen Forderungen Jesu in der Bergpredigt . . . . .	245
<i>Peitzmann, Karl-Werner</i> Worauf dürfen wir hoffen? Unterrichtsmedien für einen Christologiekurs . . . . .	382
<i>Röckel, Gerhard</i> Die Geschichte von Zachäus – im Unterricht gemalt . . . . .	311

<i>Röckel, Gerhard</i> Die neue Erde und der neue Himmel. Aufgabenstellungen zu kirchlichen Dokumenten für Klausur und Abitur .....	377
<i>Röckel, Gerhard</i> Zur Analyse von Psalmen mit Hilfe des „Kommunikationsmodells“. Ein Versuch zu Psalm 8 in der Jahrgangsstufe 11 .....	178
<i>Weber, Bernd</i> Politisches Nachtgebet 9. und 13. 11. 1992 .....	37
<i>Weber, Ulrike</i> „Reli geht durch den Magen“. Praktisches Lernen im Projekt (Klasse 8) .....	315

## FORUM

<i>Ameskamp, Bernhard</i> Sorge um den Religionsunterricht .....	126
<i>Blasberg-Kuhnke, Martina</i> Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft .....	261
<i>Buchholz, René</i> Fortschritt kontra Harmonie. Eugen Drewermanns Unbehagen in der Moderne .....	112
Die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam .....	122
<i>Lohfink, Gerhard</i> Die Bibel als Buch der Kirche .....	388
<i>Theis, Joachim</i> Religionsunterricht: Wege zu einem mündigen Glauben .....	49
<i>Weber, Bernd</i> Legitimation des Religionsunterrichts durch fächerübergreifende – allgemeine Richtlinien? .....	321
<i>Ziebertz, Hans-Georg</i> Religionsunterricht in der Diskussion .....	186

## REZENSIONEN

<i>Amin, O.</i> Die Befreiung der Frau (H. Zirker) .....	65
<i>Berger, K.</i> Qumran und Jesus (R. Mensing) .....	338
<i>Berger, K.</i> Manna, Mehl und Sauerteig (R. Mensing) .....	204
Dimensionen des Lebens (W. Relleke) .....	277
<i>Emeis, D.</i> Sakramentenkatechese (J. Schütt) .....	339
Erinnern und Erkennen. Denkanstöße aus der Theologie von Johann Baptist Metz (F. Hofmann) .....	341
<i>Fuchs, G./Werbick, J.</i> Scheitern und Glauben (W. Relleke) .....	136
<i>Gebser, J.</i> Gesamtausgabe (G. Fuchs) .....	135
<i>Gessel, W.</i> Zentrale Themen der Alten Kirchengeschichte (H. R. Seeliger) .....	206
<i>Goecke-Seischab, M. L./Domay, E.</i> Botschaft der Bilder (W. Trutwin) .....	67
<i>Göttker-Plate, N.</i> Prophetisches Zeugnis der Umkehr und des Widerstandes heute: O. A. Romero (L. Weckel) .....	206
<i>Grill, I.</i> Das Judentum (U. Decker) .....	138
<i>Grill, I.</i> Das Judentum (W. Trutwin) .....	64
<i>Haas, A. M.</i> Gottleiden – Gottlieben (G. Fuchs) .....	66
<i>Hilger, G./Reilly, G.</i> Religionsunterricht im Abseits? (N. Mette) .....	274
<i>Hoffmann, P.</i> Das Erbe Jesu und die Macht der Kirche (M. Gebel) .....	204
<i>Irrgang, B.</i> Christliche Umweltethik (F. Claasen) .....	133, 207

<i>Jendorff, B.</i> Religion unterrichten – aber wie? (E. Spiegel) .....	275
<i>Kobusch, Th.</i> Die Entdeckung der Person (O. Wanke) .....	277
<i>Koch, K.</i> Das Credo der Christen für heute entschlüsselt (J. Schütt) .....	340
<i>Korherr, E. J.</i> Von Freud bis Drewermann (G. Fuchs) .....	339
Lexikon der Islamischen Welt (H. Zirker) .....	64
<i>Marti, K.</i> Die Psalmen 73–106 .....	208
<i>Rauchfleisch, U.</i> Allgegenwart von Gewalt (G. Fuchs) .....	413
<i>Schillebeeckx, E.</i> Menschen. Die Geschichte von Gott (R. Mensing) .....	337
<i>Siepen, W.</i> Weg der Erkenntnis – Weg der Liebe (B. Bubolz) .....	134
<i>Weber, H.</i> Allgemeine Moraltheologie (O. Wanke) .....	411
<i>Wedell, M./Friemel, F.-G.</i> (Hrsg.) Schwarz/Rot/Gott (F. Hofmann) .....	412
<i>Wirz, S.</i> Vom Mangel zum Überfluß (G. Fuchs) .....	338
<i>Zenger, E.</i> Am Fuß des Sinai (R. Gott) .....	410

Die Inhalte der Rubrik „*Information*“ und wichtige Hinweise aus den „*Rezensionen*“ sind unter verschiedenen Stichworten in das „*Personen-, Orts- und Sachregister*“ eingearbeitet. Dagegen erscheinen die Rubriken „*Abbildungen*“ und „*Einstreutexte*“ als selbständige Stichworte.

## Ethisches Lernen\*

Die uralte<sup>1</sup> Frage, ob Moral und moralische Einstellungen lehrbar seien, gewinnt in der Gegenwart ihre Dringlichkeit aus unterschiedlichen Kontexten: *Politisch* zeichnet sich immer deutlicher ab, daß die großen Probleme der Zukunft nur auf einer übergreifenden, ja globalen Ebene gelöst werden können. Dafür aber kann die Individualitäts- und Privatheits-Kultur, die sich in allen Lebensbereichen rasant ausbreitet, weder die notwendigen Instrumente noch die Energien bereit stellen. So richten sich allenthalben – von politischen Programmen angefangen über die wissenschaftlichen Analysen der heutigen Weltprobleme bis hin zu den Lehrplänen für die Schulen – die Hoffnungen auf eine intensivierete ethische Erziehung. Auch wenn in den schlimmen Erfahrungen unseres Jahrhunderts der aufklärerische Glaube an die Vervollkommenbarkeit des Menschen zerbrochen ist und täglich neu zerbricht, wird im ethischen Lernen die einzige Chance gesehen, wenigstens eine Verbesserung der Verhältnisse zu bewirken und die Neigung zu Gewalt, Zerstörung, Ausgrenzung und Teilnahmslosigkeit im Zaum zu halten.

Aus *kirchlicher und religionspädagogischer* Perspektive hingegen stellt sich die Frage nach der Lehrbarkeit von Moral eher in umgekehrter Richtung, nämlich als Zweifel an der Wirksamkeit der im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts betriebenen ethischen Bemühungen: Wieweit kann der Religionsunterricht die sittlichen Orientierungen, wie sie von der Kirche offiziell durch ihr Amt vertreten und zum Teil auch gegen massive Bedenken behauptet werden, überhaupt noch Schülern und jungen Erwachsenen näherbringen und, wenn schon nicht einfach als einzig verbindlich, dann doch wenigstens als verstehbare und beachtenswerte Orientierungen erschließen?

Um in diesen Fragekomplex etwas Licht

zu bringen, scheint es mir notwendig, zunächst einmal zu klären, was ethisches Lernen überhaupt ist.

### I. Was ist ethisches Lernen?

Von ethischem Lernen kann nur die Rede sein, wenn unterstellt wird, daß zwischen Verhalten und moralischem Handeln ein Unterschied besteht. Mit Handeln ist hierbei ein Verhalten gemeint, das nicht bloße Reaktion auf vorausgehende Reize oder absehbare Folgen ist oder Produkt von unbewußten Triebkräften, sondern Ausdruck eines menschlichen Subjekts, das wissen und wollen kann. „Moralisch“ nennen wir nur ein Urteilen und Handeln, dessen Urheber aus eigenem Entschluß urteilt und handelt und für sein Tun die Verantwortung übernimmt.

Keineswegs jedem Lernen kommt deshalb das Attribut „ethisch“ zu, sondern nur jenem, das am Ziel der Selbstbestimmung (Freiheit) und Verantwortung ausgerichtet ist. Entsprechend kann es sich bei ethischem Lernen nicht um das „Beibringen“ moralischen Verhaltens durch Dressur handeln, so wie man einen Hund zum Jagen „abrichtet“ oder ein Pferd „zureitet“. Das Lernen besteht in diesen letztgenannten Fällen darin, daß bestimmte erwünschte Verhaltenselemente mit bestimmten Reizen fest verknüpft werden; die moralischen Qualifikationen gut/böse bzw. richtig/falsch wären hier völlig fehl am Platze. Beim ethischen Lernen geht es zwar ebenfalls um einen Erziehungsprozeß, aber um einen, der nicht sein Objekt zu mechanischen Verhaltensreaktionen konditioniert, sondern sich müht, eine Person, die Ursprung und Subjekt ihres Handelns sein kann, zu intentionalem und willentlichem Agieren zu bewegen. Dies aber ist nur mög-

lich, wenn das Erziehen selbst als freies Handeln geschieht, und das kann es nur, wenn es in ein Beziehungsverhältnis eingebettet ist.

Aber – so ist nun weiter zu fragen – worauf richtet sich dieses ethische Lernen? Als erste Möglichkeit könnte man antworten: auf das *Handeln* in bestimmten, immer wiederkehrenden Situationen, bzw. gegenüber anderen. Ethisches Lernen wird dann im Sinne des Erwerbs von konkreten Sitten und Normen des Umgangs mit anderen verstanden, wie Schaden vermieden, Rücksicht geübt oder auch Hilfe geleistet werden kann. In der Schulklasse kann sich das beispielsweise darauf beziehen, daß man einen Klassenkameraden nicht in jedem Falle preisgibt, daß man den Mitschüler, der eine schlechte Note bekommen hat, nicht auslacht, daß man einander nichts klaut, daß man einander ausreden läßt. Worauf es ankommt, ist in erster Linie das konkrete Handeln, weniger die Motive und Überlegungen, die dahinterstecken können. Freilich ist es nicht ausgeschlossen und sogar höchst wünschenswert, daß im Laufe des Erlernens solcher Handlungsformen auch entsprechende Motivationen, Sensibilitäten („Gewissen“) und Begründungen aufgebaut werden.

Ein zweiter Bereich, in dem sich ethisches Lernen abspielen und auf den sich die erzieherische Bemühung richten kann, ist die *Urteils- und Argumentationsfähigkeit* in moralischen Fragen. Dazu reicht das Wissen um situationsbezogene Normen und die Bereitschaft, sie zu praktizieren, nicht aus. Es bedarf auch der Kenntnis der Sachlagen, der möglichen Auswirkungen und Risiken eines bestimmten Handelns, der Einbeziehung der besonderen Umstände kulturgeschichtlicher oder biographischer Art. Es geht um die begründete Stellungnahme zu Fragen wie: Ob es gerecht sein kann, daß der Lehrer einem schwachen Schüler bei entsprechender Anstrengung eine pädagogische Note gibt, obschon er die gleiche Leistung bei einem durchschnittlichen oder guten Schüler schlechter bewertet; ob Willi Graf und seine Freunde die ausdrücklichen staatlichen Ver-

bote mißachten durften; ob man nach dem Abitur den Wehrdienst verweigern und statt dessen Zivildienst leisten solle.

Schließlich sollte man einen dritten Bereich ethischen Lernens nicht übersehen, nämlich jenes Lernen, das in der Aneignung von Haltungen, in der Bildung des sittlichen Charakters und im Aufbau von Handlungsbereitschaften im einzelnen selbst besteht. Beispiele aus der Lebenswelt der Schüler wären etwa der Erwerb von Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Großzügigkeit, Zivilcourage gegenüber Lehrern. Die von Aristoteles herkommende Tradition sah in dieser sittlichen Formung der *Persönlichkeit* sogar die eigentliche Aufgabe der ethischen Erziehung und die wichtigste Voraussetzung für jedes moralische Handeln. Heute wird diese Facette ethischen Lernens häufig außer acht gelassen. Und der Name für ihre Grundkategorie – „Tugend“ – hat ein ausgesprochen schlechtes Image. Vielleicht hängt das damit zusammen, daß die Bedeutung von „Tugend“ gerade im pädagogischen Kontext der Vergangenheit häufig auf Systemkonformität verengt (Gehorsam, Fleiß, Ordentlichkeit) und politisch instrumentalisiert wurde. Freilich ist das Verständnis von Tugend in der Tradition der Ethik viel weiter: Tugend meinte hier nämlich erworbene Haltungen, mit denen die im Menschen vorhandenen Tendenzen zur Moralität entwickelt und die ebenfalls dort vorhandenen asozialen Kräfte diszipliniert werden.

Die drei Bereiche des ethischen Lernens lassen sich nicht streng voneinander trennen. Denn in der konkreten Wirklichkeit unseres Lebens und des Alltags sind Fragen des Handelns, der Beurteilung und der Persönlichkeit stets miteinander vermischt. Eine Verselbständigung ist nur insoweit möglich, als einzelne Fragen vom Gesamtproblem isoliert und schwerpunktmäßig reflektiert werden.

Weit verbreitet ist die Annahme, ethisches Lernen finde von alleine, also gleichsam automatisch statt, wenn Kinder und Jugendliche nur mit ihresgleichen zusammen seien.

Die Aufgabe von Eltern, Erziehern und Lehrern bestünde allenfalls darin, solche Gelegenheiten zu begünstigen und vor Einmischungen von außen zu schützen. Diese Ansicht ist nur verständlich als Korrektur einer anderen, früher fest etablierten Meinung, nämlich daß es vor allem darauf ankomme, Normen und Tugenden mit allem Nachdruck zu lehren und die Lernenden zu bewegen, sie auszuüben. Semantisch wird hier die Szene von Begriffen beherrscht, die das Bild des Weiterreichens von feststehenden Inhalten an solche, die sie noch nicht haben, nahelegen („Vermittlung“, „Weitergabe“, „Hinführung“). Lernen besteht im Grunde im Rezipieren der gelehrten Normen und Pflichten, Erziehung darin, zu instruieren und durch Gewöhnung, Kontrolle, Autorität, Belohnung, Strafe, aber auch Vorbildhaftigkeit sicherzustellen, daß das Ziel erreicht wird. Auch die traditionelle Religions- und Moralpädagogik hat jahrhundertlang nach diesem Modell verfahren. In einem Grundlagenwerk aus den 20er Jahren werden die Grundfunktionen der sittlichen Erziehung mit den Stichwörtern „Belehrung, Führung oder Willensleitung und Inspiration (d. i. natürliche und übernatürliche Kraftvermittlung“) umschrieben.<sup>2</sup> „Am Schlusse der religiös-sittlichen Erziehung, d. h. der regelmässigen Unterweisung [...], muß die Jugend eingeführt sein nicht bloß in alle bis dahin für sie schon pflichtmäßig gewordenen sittlichen Betätigungen des häuslichen, Schul- und Berufslebens, sondern soll auch entsprechend unterrichtet sein über die im späteren Leben voraussichtlich an sie herantretenden sittlichen, sozialen und staatsbürgerlichen Pflichten.“<sup>3</sup>

In der heutigen Wirklichkeit kommt man aber mit beiden Modellen nicht oder nur schlecht zurecht. Verzichtet man auf gezielte und methodisch durchdachte Bemühungen um ethisches Lernen, dann riskiert man ein Übermaß an Willkür, Konfrontation, Gewalttätigkeit. Gibt solche moralische Verwahrlosung gibt es eine Reihe von Beispielen sowohl im familiären, als auch im schulischen und darüber hinaus im kommunalen

Bereich (Verbrechen ohne Motiv, Gewalt als Selbstzweck, Beschädigung von öffentlichem Eigentum, Übergriffe auf Asylanten). Das Modell des Behrens und Appellierens seinerseits funktioniert aber ebenfalls nicht oder allenfalls noch in sehr geschlossenen, nach außen „abgedichteten“ Gruppen; und dann ist es problematisch und jedenfalls kein gangbares Konzept für die öffentliche Schule. Jeder Religionslehrer weiß, daß ethisches Lernen auch außerhalb des Ethik- und Religionsunterrichts stattfindet und von einer Reihe von Faktoren maßgeblich beeinflusst wird, auf die er, der Lehrer, keinen Einfluß hat. Genannt seien an dieser Stelle nur die Erfahrungen, die Schüler in ihrer Lebensgeschichte schon gemacht haben, die Atmosphäre, die zu Hause herrscht, die Werte, die ihnen durch Gruppen, denen sie sich verbunden fühlen, „angeboten“ werden.

Wir kommen also – paradox ausgedrückt – im Interesse des einzelnen Menschen und des Zusammenlebens, aber auch der christlichen Botschaft vom Guten, das in uns steckt, gar nicht darum herum, uns um das ethische Lernen unserer Schüler zu bemühen. Aber wir können realistischerweise nicht alles erreichen, was früher, unter anderen gesellschaftlichen Gegebenheiten, erreicht werden konnte oder was uns wünschenswert erscheint.

Den Rahmen des Erreich- und Erwartbaren abzustecken, will ich im folgenden versuchen. Ich lenke dabei die Aufmerksamkeit zunächst auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, um anschließend einige der sozialen Faktoren zu betrachten, die das ethische Lernen mit beeinflussen. Erst dann will ich versuchen, eine zusammenfassende Antwort auf die Frage zu geben, ob Moral lehrbar sei.

## II. Das moralische Subjekt in seiner Entwicklung

Wenn in der Ethik von Verantwortlichkeit die Rede ist, dann ist als deren Subjekt gewöhnlich unausgesprochen „der“ Mensch

in der ganzen Fülle seiner Wirklichkeit vor-  
ausgesetzt. Die Ethik reflektiert weniger  
bestimmte Aspekte menschlichen Wachsens  
und Erlebens – ganz im Gegensatz zu den  
Humanwissenschaften, die sich meistens auf  
die Detail- und Spezialaspekte verlegen und  
darüber bisweilen vielleicht sogar die  
Zusammenhänge und die Ganzheit des Men-  
schen aus dem Blick verlieren. So berechtigt  
und notwendig der generalisierende Ansatz  
der Ethik ist, insofern ja die Anerkennung  
des anderen als gleichwertig das entschei-  
dende Kriterium für Moralität ist, oder anders  
gesagt: das Moralische gerade darin besteht,  
daß das faktische Anderssein des anderen  
seiner Würde und seinem Achtungsanspruch  
keinerlei Abbruch tut – so fragwürdig ist  
dieser Ansatz, wenn er dazu führt, die erheb-  
lichen Besonderheiten zu nivellieren, die in  
psychischer, biologischer und pädagogischer  
Hinsicht zwischen den Menschen bestehen.  
Für die moralische Entwicklung wäre der  
jüngere Mensch dann nämlich nichts anderes  
als die unfertige Version des Erwachsenen;  
und moralische Erziehung bestünde darin,  
den quantitativen Rückstand bei ihm nach  
und nach „aufzufüllen“.

Diese Vorstellung trifft nun aber die Rea-  
lität der geistigen und psychischen Entwick-  
lung gerade nicht. Zum einen haben wir es  
nämlich beim Menschen als moralischem  
Subjekt nicht mit einer von Anfang an  
fertigen Substanz zu tun, die sich bloß  
ausdifferenziert, sondern mit einem Prozeß  
allmählichen Subjektwerdens, der aus-  
schließlich in der Wechselwirkung mit ande-  
ren Subjekten stattfindet. Zum anderen ist  
die Welt des Denkens und des Verhaltens in  
den verschiedenen Entwicklungsstadien je-  
weils von erheblich anderer Art und Struk-  
tur.

Jean Piaget konnte sowohl für die logi-  
schen Fähigkeiten als auch für die morali-  
schen Orientierungen nachweisen, daß es bei  
Kindern eine typische Veränderung im Den-  
ken von zeitlicher und räumlicher Be-  
schränktheit und Autozentrik zur Einbezie-  
hung anderer und Selbständigkeit gibt.  
Anhand der Beobachtung von sechs- bis

zwölfjährigen Kindern beim Umgang mit  
Spielregeln, mit Lügen, Strafen und Gerech-  
tigkeitsproblemen erkannte er in der Ent-  
wicklung des Menschen zwei Typen von  
Moralorientierung, die aufeinander folgen,  
nämlich die „heteronome Pflichtmoral“  
(etwa bis sieben Jahre) und die „autonome  
Gerechtigkeitsmoral“ (etwa ab neun Jah-  
ren).

Dieses Grundschema von *Piaget* hat seit  
Jahrzehnten eine Reihe von Ergänzungen,  
Weiterführungen und Verfeinerungen ge-  
funden. Diejenige, die am meisten Aufmerk-  
samkeit gefunden hat und die auch in ihren  
praktischen Konsequenzen bis heute die  
einflußreichste ist, ist die Theorie von *Law-  
rence Kohlberg*. Sie unterscheidet fünf (bzw.  
ursprünglich sechs und stellenweise sogar  
sieben) qualitativ unterschiedliche Etappen  
in der Entwicklung, die sich jeweils streng  
auseinander ergeben (Stufen). Anders als bei  
*Piaget* korrelieren diese Stufen aber nicht  
oder jedenfalls nicht zwangsläufig mit  
bestimmten Lebensaltern, sondern mit der  
Entwicklung der kognitiven Strukturen  
oder, anders ausgedrückt, der Denkfähig-  
keit. Diese Entwicklung selbst schreitet fort  
in der Auseinandersetzung des Individuums  
mit der sozialen Umwelt und läßt sich nach  
*Kohlberg* durch Diskurse gezielt voranbrin-  
gen.<sup>4</sup>

Auf der Stufe I gilt die Autorität der Erwach-  
senen – und das sind zunächst einmal die Eltern –  
als Quelle der Normen und als entscheidende  
Instanz der moralischen Beurteilung von konkre-  
ten Handlungen. Ihnen wird zugetraut, daß ihre  
Perspektive die richtige ist und daß sie die entspre-  
chende Übersicht haben. Richtig und falsch, gut  
und schlecht im Verhalten werden inofgedessen  
mit Konsequenzen von seiten der Eltern gleichge-  
setzt: Gut ist, was belohnt wird, schlecht, was  
bestraft wird. Kohlberg charakterisiert deshalb  
diese Stufe als die der Orientierung an Strafe und  
Gehorsam.

Daß Moral auch etwas mit Gegenseitigkeit und  
Wechselseitigkeit zu tun hat, also etwa nicht nur  
die Kinder gegenüber ihren Eltern Pflichten  
haben, sondern auch die Eltern gegenüber ihren  
Kindern, ist das, was die zweite Stufe von der  
ersten unterscheidet. Noch stehen die eigenen

Bedürfnisse und Rechte im Vordergrund des Interesses; doch werden Bedürfnisse und Rechte gleichermaßen auch den anderen zugebilligt. Der Kern der „Philosophie“ dieser zweiten Stufe läßt sich mit der Sentenz „Wie du mir, so ich dir“ umschreiben.

Erst wenn dieses Denken in den Kategorien von Tausch bzw. Vergeltung gegenüber einem unmittelbar präsenten Partner aufgebrochen wird in Richtung Gemeinschaft oder übergreifende Interessen, wird die Schwelle zur nächsten Stufe erreicht. Als entscheidend für die Beurteilung einer Handlung als gut bzw. böse gelten nun die Erwartungen und die Wertschätzung der anderen. Hierbei geht es aber nicht bloß darum, sich Anerkennung und Bewunderung für sich selbst zu sichern bzw. ein schlechtes Image zu vermeiden, sondern auch darum, die Bedürfnisse, das Wohlergehen und die Sichtweise der anderen als etwas Legitimes zu berücksichtigen. Der Grundsatz „Jedem nach seinen Bedürfnissen“ wird allerdings nur auf die Mitglieder der eigenen Gruppe beschränkt und auf ihre Bedürfnisse angewandt.

Die Ausweitung auf die Interessen auch fremder Gruppen findet erst auf der vierten Stufe statt. Jetzt wird erkannt, daß es eine gesellschaftliche Ordnung braucht, um all den vielfältigen Individuen und Gruppierungen mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und Standpunkten eine Grundlage des Zusammenlebens zu geben. Damit diese Ordnung aber funktionieren kann, müssen bestimmte Regeln, Pflichten, Formalisierungen und Verfahrenswege eingehalten werden. Gut und böse bemessen sich faktisch an der Einhaltung oder Nichterfüllung dessen, was Gesetz und Ordnung verlangen.

Eine solche Orientierung ist nicht einfach daselbe wie Konformismus. Denn das Sich-Verpflichtet-Wissen gegenüber dem System ist durchaus vereinbar mit der Überzeugung, daß dies und jenes eine Angelegenheit der persönlichen Sphäre ist, die man jedem zugestehen muß. Keine befriedigende Lösung gibt es auf dieser Stufe jedoch dann, wenn das, was im Sinne der gesellschaftlichen Ordnung als notwendig behauptet wird, und das, dem sich der einzelne aufgrund anderer Bindungen (etwa des Mitgefühls gegenüber bestimmten Personen) verpflichtet fühlt, miteinander in Konflikt geraten. Beides zu vereinbaren, ist erst auf der Stufe 5 möglich, die Kohlberg als die des prinzipiengeleiteten Denkens charakterisiert. Hier wird die Gesellschaft nicht aus der moralischen Beurteilung ausgeklammert, aber wohl noch einmal relativiert durch eine höhere

Perspektive, die eben in Prinzipien (= universelle, also nicht auf bestimmte Handlungsweisen spezialisierte Leitsätze) für moralische Entscheidungen formuliert sind. Zu solchen Prinzipien zählt etwa Kants Kategorischer Imperativ, das Prinzip der Gleichheit, die Achtung der Menschenwürde, die Menschenrechte.

Dieser fünften Stufe der Orientierung an ethischen Prinzipien hatte Kohlberg in früheren Versionen seiner Theorie noch eine weitere Stufe vorgeschaltet, für die er als charakteristisch ansah, daß die Normen und Pflichten durchaus als etwas Gesellschaftsspezifisch-Relatives erkannt würden, gleichzeitig jedoch als streng verbindlich genommen würden, weil sie Bestandteile des Gesellschaftsvertrages seien. Die Logik dieses Denkens fand er in der Devise vom „größtmöglichen Nutzen für die größtmögliche Zahl“ umschrieben. Freilich ließ sich diese Stufe empirisch nicht als scharf getrennt von der jetzigen fünften erweisen, so daß Kohlberg sie in seinen jüngeren Veröffentlichungen mit der prinzipienorientierten zusammenfaßte.

Betrachtet man die beschriebenen Stufen in einer Reihe, dann fällt eine dreifache Tendenz auf: *Erstens* nämlich wird die Perspektive, die jeweils eingenommen wird, von Entwicklungsstufe zu Entwicklungsstufe weiter (etwas vereinfacht könnte man sagen: vom Egozentrismus zur Universalität). *Zweitens* werden die Kriterien, an denen sich gut bzw. böse bemessen, mit jeder weiteren Stufe flexibler; man könnte statt dessen auch sagen: weniger fix und direkt handhabbar, mit steigendem Aufwand an Auslegung. *Drittens* fällt auf, daß es eine gewisse Nähe zwischen den moralischen Entwicklungsstadien und bestimmten moralphilosophischen Theorien gibt.

Was Kohlberg beschrieben hat, ist freilich bloß die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Es ist aber keineswegs ausgemacht, daß das moralische Handeln mit dem moralischen Urteilen immer parallel geht. Fast jede Ethik, auch die biblische, kennt das Problem, daß Urteilen und Handeln von Menschen nicht übereinstimmen. Im Zweifelsfall ist es aber gerade nicht das Sagen, sondern das Tun, was moralisch zählt. Und könnte es nicht auch so sein, daß

*Zusammenfassende Beschreibung der Stufen des moralischen Urteilens  
(Schema bei Oser/Althoff 1992, 54)*

Präkonventionelle Ebene	1. Stufe	urteilt nach Gesichtspunkten von Lohn und Strafe und unter dem Aspekt physischer Konsequenzen.
	2. Stufe	urteilt nach dem Schema ‚Jedem das Seine‘, ‚Wie du mir, so ich dir‘. Es ist eine Austauschansicht, in der Verdienste eine Rolle für Gerechtigkeit spielen.
Konventionelle Ebene	3. Stufe	urteilt nach dem Prinzip der Goldenen Regel: ‚Was du nicht willst, daß man dir tu, das füg‘ auch keinem andern zu!‘ Rücksicht auf die Gruppe und die Gruppenmehrheit.
	4. Stufe	urteilt nach für alle in gleicher Weise gültigen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten. Gesetze werden wichtig, weil sie garantieren, daß jeder vor dem Gesetz gleich ist.
Postkonventionelle Ebene	5./6. Stufe	Stufe des Sozialvertrags, des sozialen Nutzens und der individuellen Rechte („Gerechtigkeit bedeutet, daß Menschen ihre fundamentalen Rechte wahrnehmen können“); Stufe der universalen ethischen Prinzipien; der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive bzw. Perspektive des ‚moralischen Standpunkts‘, von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten.

das Moralisch-handeln-Können dem Moralisch-urteilen-Können schon voraus geht? Tatsächlich liegt im Verhältnis von Urteilen und Handeln eines der in der Literatur zu Kohlberg am meisten diskutierten Probleme.<sup>5</sup> Noch immer weiß man hierzu das meiste nicht. Aber immerhin ist soviel klar:

Moralisches Handeln ist nicht zwangsläufig das Resultat von Moralisch-urteilen-Können. Dennoch gibt es empirisch eindeutige Beziehungen: Die Übereinstimmung ist auf den unteren Stufen unbestimmter und inkonsequenter; Personen auf einer höheren Urteilsstufe weisen eine größere Wahrscheinlichkeit auf, auch dem Urteil entsprechend zu handeln (s. Untersuchungen mit dem berühmten Milgramexperiment<sup>6</sup>,

ferner Betrugsexperimente). Auch stellte sich in Untersuchungen unter Straffälligen heraus, daß sie sich in hohem Maße auf Stufe 1 und 2 befanden.<sup>7</sup>

Dem läßt sich immerhin so viel entnehmen, daß es eine Beziehung zwischen Urteilenkönnen und Handeln gibt. Freilich ist diese weder ausschließlich noch sicher. Dies kann jedoch noch einmal als Ausdruck menschlicher Freiheit verstanden werden: Einsicht und Urteilsfähigkeit sind immer nur Voraussetzung und Anlaß für richtiges Handeln; der Entschluß zum guten Handeln muß aber noch hinzukommen.

Auf jeden Fall ist die Urteilsfähigkeit für das gute Handeln aber eine wichtige Voraussetzung; denn an ihr hängt immerhin die Einschätzung der Bedeutung einer Hand-

lung, die Kenntnis der Umstände, die Absehung der Konsequenzen und auch der kognitive Inhalt der Motivation (Gründe).

Hinsichtlich des ethischen Lernens läßt sich daraus schließen, daß es sich auf jeden fall „lohnt“, an der Verbesserung moralischer Einsicht durch Erziehung und kognitive Lernprozesse zu arbeiten. –

Da das Weiterkommen in der moralischen Urteilsfähigkeit auch und das moralische Handeln vielleicht noch stärker von der sozialen Umwelt und den dort erlebten Situationen abhängt, möchte ich mich in den folgenden Abschnitten zunächst den sozialen Voraussetzungen ethischen Lernens zuwenden und die Chancen, aber auch die Schwierigkeiten und Hindernisse, die dort erwachsen, ansprechen.

### III. Familie

Selbstverständlich ist die Familie ein entscheidendes soziales Feld des ethischen Lernens. Hier bekommt ein Mensch ja nicht bloß das, was er physisch und psychisch zum Leben braucht. Hier wird er auch in soziale Beziehungen und ins Zusammenleben eingeführt, hier macht er seine ersten Erfahrungen von Gesellschaft. Dies hat wesentlichen Anteil am Entstehen der Gewißheit, daß die Wirklichkeit vertrauenswürdig ist. In der Familie macht er zum ersten Mal Bekanntschaft mit Werten, Rollen, Normen und Kultur und eignet sie sich durch Interaktion mit anderen an. Auch wenn er in seiner späteren Entwicklung darüber hinauswächst, werden im Erfahrungs- und Entwicklungsraum Familie während der Kindheit Dinge aufgebaut, die für alle späteren Entwicklungsstufen der moralischen Persönlichkeit von grundlegender Bedeutung bleiben: Dazu gehört vor allem das Vermögen, die Bedürfnisse und Interessen anderer wahrzunehmen, und die Kraft, spontan auftretende Wünsche wie auch von außen herantretende Einflüsse und Erwartungen zu disziplinieren. Schließlich noch und eng verwandt mit dem an zweiter Stelle Genannten

die Fähigkeit, sein Verhalten nach Regeln zu richten.

Die Bedeutung der Familie für ethisches Lernen erschöpft sich aber nicht darin, daß in ihr die ersten Entwicklungsstadien stattfinden und das dabei Gelernte bleibend unentbehrlich ist. Vielmehr bleibt Familie auch für spätere Stadien des ethischen Lernens ein wichtiger Ort gemeinschaftlichen Lebens, an dem Moralisches praktiziert, vorgelebt, nachgeahmt bzw. eingeübt, auch besprochen oder kontrovers beurteilt wird.

Freilich hat das ethische Lernen *in* der Familie oder unter der Verantwortung der Familie darin seine Begrenztheit, daß es stets im Spannungsfeld des Generationenverhältnisses, also der Überlegenheit bzw. Unterlegenheit samt der damit verbundenen Abhängigkeit, geschieht. Das wird vor allem in *der* Phase der Entwicklung zum Problem, in der der Horizont der Familie als Bezugsgröße für das moralisch zu Berücksichtigende überschritten wird. Diese Phase ist bekanntlich mit schmerzlichen Ablösungen, Konflikten und Distanzen zur Familie verbunden, von denen die bisherigen Wertstellungen und Überzeugungen mit erfaßt werden können. Wenn Eltern, aber auch Lehrer und Seelsorger hier das kritische Infragestellen lediglich mit dem Hinweis auf Herkommen, einen drohenden Prestigeverlust oder die eigene Machtüberlegenheit beantworten, kann das ethische Lernen Blockierungen erfahren, gegen die ethischer Unterricht nichts ausrichten kann. Umgekehrt bietet der Lebensraum Familie in dieser schwierigen Phase auch besondere Chancen, den ethischen Lernprozeß zu fördern: So kann zunächst einmal das ethische Lernen in die Familie „hineinverlängert“ werden, indem die Suche nach Orientierungen ernst genommen und die Infragestellung bisher selbstverständlicher Positionen mit dem Versuch einer begründenden Erschließung beantwortet wird. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist auch die Bemühung um *gemeinsame* Konfliktlösungen. Schließlich kann Familie auch darin eine wichtige Chance für ethisches Lernen sein, daß sie Gelegen-

heiten schafft, selbst Verantwortung für etwas oder für andere Personen zu übernehmen. Möglicherweise kann Familie dem ethischen Lernen ihrer Mitglieder auch dadurch förderlich sein, daß sie mehr als andere Lebensräume auf persönliche Stimmigkeit ihrer Mitglieder drängt: Widersprüche werden gegenseitig offengelegt, Übertretungen einer selbstbejahten Regel fordern eine Rechtfertigung heraus.

#### IV. Die Gleichaltrigen

Es geht im folgenden nicht um die selbstverständliche Tatsache, daß Familien nicht isolierte Sonderräume in der Gesellschaft bilden, sondern in einem Netzwerk weiterer Personen und Gruppen stehen. Vielmehr richtet sich das Interesse auf das Einflußpotential der Gruppen von Gleichaltrigen, denen ein jugendlicher sich verbunden fühlt. Konkret ist hierbei sowohl an Freundschaften als auch an die Schulklasse, an Sportclubs oder Vereine zu denken. Ihre Wirkung auf das ethische Lernen scheint nach zwei völlig entgegengesetzten Richtungen hin zu tendieren: Einerseits üben sie nämlich einen beträchtlichen Konformitätsdruck aus, andererseits sehen sich Jugendliche hier zum ersten Mal „ungebremst“ einer verwirrenden und nicht selten widersprüchlichen Vielfalt von Lebensstilen, Orientierungen, Überzeugungen, Sinnansprüchen und Wertkatalogen gegenüber.

Jede Gleichaltrigen-Gruppe, vorausgesetzt, sie ist einigermaßen überschaubar und wenigstens über einen kürzeren Zeitraum stabil, regt neue Verhaltensformen, aber auch Denk- und Bewertungsmuster an. Wer mitmacht und sich anpaßt, erfährt Anerkennung und auch Schutz, wer hingegen abweichende Einstellungen zu erkennen gibt oder sich nicht „passend“ verhält, riskiert, ausgegrenzt zu werden. Auf diese Weise entsteht im Laufe einer länger dauernden Gruppenzugehörigkeit eine gewisse Regelmäßigkeit und Erwartbarkeit des Verhaltens – eine Voraussetzung, auf die jede Beziehung und

jede Gemeinschaft angewiesen ist. Wenn man ein akzeptables Mitglied der Gruppe sein will, muß man darüber hinaus bestimmte Erwartungen an sich vorhersehen und wie selbstverständlich erfüllen. Die Gefahr einer allzu schnellen Anpassung oder gar Identifikation mit Gruppenhelden oder Gruppenideologien steht die große Chance gegenüber, daß Kinder und Jugendliche sich mit Altersgenossen, die eine andere Erziehung durchlaufen haben, arrangieren und kooperieren und darin lernen, zugunsten des Gemeinsamen oder der Rücksichtnahme auf andere eigene Interessen zurückzustellen oder wenigstens zu relativieren.

Nicht unbedingt in ein und derselben Gruppe, die ja zumindest über einen gemeinsamen Wertekatalog verfügt und sich über diesen definiert, aber mit Sicherheit in den unterschiedlichen sozialen Verbindungen, denen ein und dasselbe Individuum zugehört, wird heute in der Regel das erfahren, was man gemeinhin gesellschaftlichen Pluralismus nennt. Das Ausmaß, in dem Menschen ihren Lebensstil, ihre Weltanschauung, aber eben auch ihre Überzeugungen und Wertetafeln individualisieren oder gruppenspezifisch profilieren gegenüber dem, was ihnen als „normal“ gilt, nimmt tendenziell immer mehr zu. Für den einzelnen, vor allem für den jugendlichen, den jungen Erwachsenen, hat das zur Konsequenz, daß das Finden einer persönlichen Identität und einer persönlichen Überzeugung viel schwieriger geworden ist, unter Umständen sich auch zeitlich viel länger hinzieht. Bereits früh muß er mit einer Pluralität von ethischen Standpunkten und Orientierungen zurechtkommen, die sich weder in eine alles übergreifende Werteordnung einfügen lassen noch widerspruchsfrei nebeneinander bestehen können. So muß er sich nicht nur um Grundsätze und Normen für die Ausrichtung seines konkreten Handelns bemühen, sondern darüber hinaus auch noch Gesichtspunkte finden, die es ihm ermöglichen, diese Vielheit zu belassen und eventuelle Konflikte zwischen den Standpunkten zu lösen.

Die Chance, die sich von daher für das

ethische Lernen eröffnet, ist die, zu einer Toleranz zu finden, die Gegensätze aushalten und Widersprüche ertragen kann, ohne sie auszufiltern oder vorschnell zu harmonisieren. Auch die Fähigkeit zu eigenständigem Urteilen kann in der Auseinandersetzung mit diesem pluralistischen Hintergrund wachsen. Für andere kann der Pluralismus allerdings auch zur Überforderung werden, auf die sie mit der gesteigerten Anstrengung, in allen Angelegenheiten sich bzw. ihre eigene Perspektive gegenüber den anderen durchzusetzen, oder aber mit Doppelzüngigkeit reagieren.

## V. Kirche

Von ihrem eigenen Selbstverständnis her betrachtet sich Kirche als berechtigt und verpflichtet, ausdrücklich und ohne Rücksicht auf Ansehen und Vorteile für irgendjemanden öffentlich zur Geltung zu bringen, wie zu handeln gut sei. Deshalb lehrt sie, appelliert und mahnt an. Darüber hinaus wirkt sie natürlich auch selbst als erlebbare Gemeinschaft. Freilich dürften es nur wenige Schüler sein, für die dieser Kontext einen bestimmenden Sozialraum bildet. Aber auch die anderen haben wenigstens ansatzweise und in der Vergangenheit Erfahrungen mit Gemeinde, Jugendgruppen, Kommunion- und Firmunterricht gemacht.

Im Blick auf das ethische Lernen bietet der kirchliche Lebenszusammenhang an und für sich wichtige Chancen: Hier kann Ethos nicht nur einen sozialen Resonanzboden finden, sondern auch mit der Sinnfrage zusammengebunden werden, die in der Frage nach dem letzten Warum und Woraufhin des moralischen Handelns ins Spiel kommt. Auch bietet Kirche in Geschichte und Gegenwart eine Reihe von Lebensläufen moralischer Persönlichkeiten, in denen exemplarisch die konkrete Lebbarkeit von ethischen Orientierungen anschaulich wird. Schließlich wird im kirchlichen Kontext deutlicher als in den meisten sonstigen Ethiken von der Möglichkeit gesprochen,

daß Handeln und Urteilen nicht kongruieren, also von der Möglichkeit des Bösen in uns, von Schuld, Reue und Neu-anfangen-Können. Ferner könnte Kirche mit ihrer Botschaft von der Universalität des Heils bei Jugendlichen wichtige Voraussetzungen schaffen, um zur globalen Denkperspektive durchzustoßen.

Daß diese Chancen dennoch immer weniger greifen, ja durch Hindernisse blockiert werden, hat zumindest ein gutes Stück weit damit zu tun, wie Jugendliche Kirche aktuell erfahren. In Verlautbarungen des kirchlichen Amtes, im öffentlichen Streit mit Theologen, in der Besetzung von Schlüsselpositionen nehmen sie eine Kirche wahr, die sich doktrinär gebärdet, reale Schwierigkeiten des Lebens nicht zur Kenntnis nehmen möchte, Konflikte mit Zwangsmitteln zu lösen versucht und Wollen und Fühlen ihrer Gläubigen autoritär ignoriert. Selbst dort, wo dieser einseitige Eindruck durch Erfahrungen aus der Gemeinde, in der Jugendarbeit oder in Gesprächsgruppen oder in Bekanntschaften korrigiert werden kann, bleibt als gewichtiges Defizit hinsichtlich des ethischen Lernens, daß das Lernen im Glauben, das Mitteilen von Erfahrung, das Äußern von Schwierigkeiten und Widersprüchen, das gemeinsame Suchen, auch das Experimentieren in Kirche kaum irgendwo positiv bewertet ist oder gar angeregt wird.

Diese Blockierung wird von Jugendlichen noch einmal zugespitzt bei ethischen Fragen erfahren, die sie besonders bewegen, also etwa in den Fragen von Beziehung und Liebe, Sexualität, Empfängnisverhütung, Aids, Lebens- bzw. Zukunftsangst, Versagen, Konflikt, Konsum, Drogen. Die kirchliche Rede von diesen Themen, die zu ihnen gelangt, empfinden sie als weitgehend inpraktikabel in ihren praktischen Empfehlungen, als anmaßend in ihren apodiktischen Behauptungen, als ärgerlich in manchen Begründungen, als schulmeisterlich in ihrem Insistieren auf Traditionen.

Es liegt nahe, solche Blockierungen dadurch zu entschärfen, daß man derartige Äußerungen im Religionsunterricht über-

geht und sozusagen zur Tagesordnung schreitet. Doch ist der Konflikt nicht ganz so harmlos. Denn das als unbefriedigend und nicht hilfreich empfundene Sprechen von Kirche hier beschädigt die Glaubwürdigkeit und das Engagement von Kirche auch bei anderen Themen, für die Kirche eine ganz zentrale Funktion hinsichtlich des ethischen Lernens hat oder haben könnte: bei der Frage einer weltweiten Gerechtigkeit etwa, bei der Frage des Umgangs mit den Fremden in unserer Gesellschaft, bei der Frage der Erhaltung einer lebensfähigen Umwelt, bei der Frage eines partnerschaftlichen Umgangs zwischen den Geschlechtern usw.

Freilich kann der Religionsunterricht hier auch manches bewegen. Die Art, wie man hier auf Fragen, Einwände eingeht und sich um tragfähige Begründungen bemüht, aber auch abweichende Positionen in ihrer Berechtigung stehen läßt, stellt auch eine Erfahrung mit Kirche dar, die beim Schüler frühere und sonst gewonnene Eindrücke verstärken oder korrigieren kann.

Zur Vermeidung unrealistischer Hoffnungen sollte bei dem Gesagten freilich auch nicht übersehen werden, daß die Probleme nicht nur innerkirchlich induziert sind. Auch anderen Großinstitutionen gelingt die Einbindung der nachfolgenden Generationen ja immer weniger. Hier sind offensichtlich auch ökonomische und politische Großvorgänge am Werk wie etwa die Schnelligkeit des gesellschaftlichen Wandels, die Undurchsichtigkeit einer immer komplexer und spezialisierter werdenden Gesellschaft, die Steigerung der Lebensmöglichkeiten mit gleichzeitiger Steigerung der kollektiven Risiken, das Effizienzdenken und ähnliches mehr.<sup>8</sup>

## VI. Ist Moral lehrbar?

Ethisches Lernen, das seiner eigenen Definition als „ethisch“ Genüge tut, muß von folgender anthropologischer Prämisse ausgehen: Die eigentliche moralische Instanz ist „das Selbst, durch das wir unsere Weltbezüge koordinieren [...]“. *Im Selbst* entscheidet

sich letztlich, ob wir uns moralisch ansprechen lassen oder nicht und ob wir moralisch handeln oder nicht.“<sup>9</sup> Entsprechend kommt unter den entwicklungspsychologischen Erklärungsrichtungen nur jenes Modell von Entwicklung in Frage, nach dem Entwicklung ein Prozeß der Aneignung ist, in dem das sich entwickelnde Selbst *aktiv* Subjekt und Ursache des Fortschreitens in der Entwicklung ist. Negativ ausgedrückt ist die Moralität eines Menschen weder das Produkt äußerer Konditionierung noch auch bloß Reifestadium einer vorgegebenen Veranlagung. Moralische Einstellungen und Handlungsbereitschaften müssen vielmehr vom einzelnen selbst aufgebaut werden. Die Person mit ihrer Identität und ihrer eigenen Verantwortung, so ansatzhaft diese auch erst ausgeprägt sein mögen, führt bei der Gestaltung ihrer eigenen Entwicklung Regie. Das schließt nicht aus, daß die Anstöße dazu durch soziale Erfahrungen, also von außen kommen. Infolgedessen darf das Ziel der Hilfestellungen für diesen Prozeß durch Erziehung und Lehren nicht in der Indoktrination moralischer Gesinnung bestehen, sondern allein in der Verhinderung von Blockierungen der Entwicklung.

Gleichwohl ist moralische Entwicklung immer auch ein soziales Geschehen und nicht einfach eine Art von Selbsterschaffung durch individuelles Selbsttraining. Ohne Erfahrung gemeinsamer Aktivitäten und ohne Wechselwirkung mit anderen Personen und mit Gemeinschaften, mit denen sich das einzelne Individuum identifiziert, findet die Entwicklung der moralischen Kompetenzen nicht statt. Erst in konkreten Handlungssituationen, Interaktionen und Konflikten, die in sozialen Umwelten situiert sind, werden moralische Erfahrungen gemacht und die Einsicht herausgefordert. Eine konsequente Beschränkung des ethischen Lehrens auf den Erwerb von theoretischem Wissen über moralische Phänomene, auf Belehrung über Rechte und Pflichten und ähnliches mehr müßte erfolglos bleiben.

Unter den sozialen Erfahrungsräumen und Gruppen, in denen relevante moralische

Erfahrungen gemacht werden und Entwicklung gefördert werden kann, geht der Einfluß der traditionellen Institutionen, die früher die Erfahrungen fast ausschließlich geprägt und eben auch die Erwartungen, Ideale und Werte „kanalisiert“ haben (also insbesondere Familie, Kirche, oft auch Verwandtschaft, das Dorf oder die Nachbarschaft), eindeutig zurück. Sie werden überlagert durch eine Vielzahl anderer und neuer Identifikationsangebote (etwa über die Medien, über Freizeitclubs und die Berufswelt). Vielzahl und Heterogenität stellen für das moralischen Lernen eine qualitativ neue Herausforderung dar, insofern der einzelne in seiner Entwicklung jetzt nicht mehr bloß über sich hinauswachsen und zu übergreifenden Grundsätzen vordringen muß, sondern auch eine Weise finden muß, mit der Menge differierender Grundsätze zurechtzukommen.

Nach wie vor ist aber davon auszugehen, daß die Ausrichtung an Gruppen von Gleichgesinnten und auch die Mitgliedschaft in einer Schicksalsgemeinschaft, wie sie eine Schulklasse darstellt, für Jugendliche und junge Erwachsene ein wichtiges Feld für soziale Erfahrungen mit moralischem Lernanstoß ist. Wo Jugendliche einen solchen Gruppenkontext auch in kirchlichen Jugendgemeinschaften haben, ist auch deren moralisches Lernpotential à la longue nicht zu unterschätzen.

Eine weitere soziale Gruppe, in der moralische Lernerfahrungen in Gang gebracht und gefördert werden können, kann grundsätzlich auch die *Schule* sein. Zwar ist nicht zu übersehen, daß die Organisationsstruktur einer normalen Schule, die Verknüpfung von Lernen und Leistung, die Beschränktheit der Erfahrungsmöglichkeiten, die Unterschiedlichkeit der Schülerbiographien und auch die Aufteilung der Fächer die Bedingungen für einen optimalen ethischen Diskurs nur mit Mühe und allenfalls da und dort zulassen. Trotzdem bietet die Schule unter Umständen auch spezifische Chancen für moralisches Lernen; können hier doch viele reale Konfliktsituationen, die von Schülern erlebt wer-

den, aufgegriffen und handelnd „bearbeitet“ werden. Viel stärker als bei bloß fingierten oder nur erzählten Konflikten aus anderen Lebenskontexten stehen hier Lösungen, die von den Schülern gefunden oder vorgeschlagen werden, unter der Notwendigkeit, Konsequenzen zu erzeugen und auch bei analogen Fällen wieder erinnert zu werden.

In den USA gibt es sogar Versuche, die Schule ganz gezielt als soziales Feld für moralisches Lernen, insbesondere für das Lernen von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit, zu gestalten. Das Konzept dieser „Just Community“-Schulen schlägt sich nicht nur in einer Reihe von Institutionen nieder, die eine normale Schule nicht besitzt (etwa einen Vermittlungsausschuß, häufige Schüler-Lehrer-Konferenzen, regelmäßige Eltern-Lehrer-Gespräche), sondern verfolgt vor allem konsequent das Prinzip, die Schüler in alle Entscheidungen, die Mitschüler, Klasse, Konflikte, Störungen, Verpflichtungen, Planungen betreffen, einzubeziehen. Die daraus resultierenden moralischen Lernprozesse werden eigens bewußt gemacht und besprochen. – Ein vergleichbares Projekt gezielter und fachübergreifender Moralerziehung in der Schule wurde unter den Stichwörtern LIFELINE und STARTLINE in England durchgeführt. Deren Schwerpunkt liegt einerseits auf nichtkognitivistischen Lernformen (Drama, Rollenspiel, Simulationsspiele), andererseits auf dem Einbezug tatsächlicher Lebenserfahrungen.

Nehmen wir von da aus das ethische Lernen, wie es im Religionsunterricht an der Schule stattfindet, gezielt in den Blick, so muß die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral zunächst mit drei Einschränkungen beantwortet werden: 1. Moralerziehung wird von *vielen* Erfahrungen im Umgang von Menschen miteinander beeinflusst. Auch in der Schule findet Moralerziehung nicht bloß dort statt, wo ausdrücklich und methodisch aufgebaut über ethische Themen und moralische Problemlagen gesprochen wird. 2. ist das, was Unterricht hinsichtlich des moralischen Lernens von Schülern erreichen kann, *prinzipiell begrenzt*. Moralisches Ler-

nen kann durch ethisches Lehren nicht hergestellt und nicht gesichert werden. Wie bei jeder Erziehung kann das Lehren auch hier nur Anlaß, Aufklärung und fördernde Unterstützung für Fortschritt in der Entwicklung und Gewinnung von Überzeugungen sein. Selbst unter günstigen Voraussetzungen bleibt das Erreichte stets zerbrechlich. „Es gibt – wie *Fritz Oser* in der Einleitung zu seinem über 600 Seiten umfassenden Lehrbuch über ‚Moralische Selbstbestimmung‘ plastisch schreibt – keine Zauberformel des moralischen Lernens, keine Tricks und keine Anabolika, durch die moralische Kraft entsteht.“<sup>10</sup> 3. ist unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft und ihrer Schule ethisches Lernen nicht mehr machbar als Vermittlung eines geschlossenen Systems von Normen. Ziel muß die Erweiterung und Vertiefung des moralischen Standpunkts sein. Die Festlegung auf die Verhaltensnormen einer Position ohne tiefere Begründung und ohne redliche Auseinandersetzung mit anderen Positionen gerät schnell zur Indoktrination.

Es kann den Anschein haben, daß diese Eingrenzungen nur sehr wenig Raum übrig lassen für das „Geschäft“ des Religionslehrers, über das *Lehren* im Unterricht ethisches *Lernen* zu fördern. Dieser Anschein muß bescheiden machen, er kann sicher auch entlasten; auf keinen Fall soll er jedoch zu Resignation führen. Denn so wenig und vor allem so unwichtig ist es nicht, was der Lehrer über die kognitiven Bemühungen im Unterricht zur Stärkung und Erweiterung der moralischen Kompetenz seiner Schüler beitragen kann. Dies soll nun abschließend in sechs Punkten zusammengefaßt werden:

1. Durch ethisches Lernen kann ohne Zweifel das ethische Reflektieren und Argumentieren verbessert werden in dem Sinne, daß moralische Fragen sachkundig beurteilt, Begriffe konsistent verwendet und logische Fehlschlüsse vermieden werden.

2. Ethisches Lehren kann die moralische Sensibilität fördern, und zwar sowohl

dadurch, daß es die Aufmerksamkeit auf bestimmte moralische Fragen lenkt, als auch dadurch, daß es die moralische Dimension von Problemen herausarbeitet, die gewöhnlich nicht als moralische Probleme verhandelt werden. Beim Wecken von moralischer Sensibilität handelt es sich allerdings um einen zeitlich ausgedehnten Vorgang, weil etablierte Denk- und Handlungsmuster nur durch Wiederholung, Überwindung von Widerständen und Rückkopplung mit Erfahrungen, die im sonstigen Leben gemacht werden, verändert werden können.

3. Einen Beitrag, dessen Bedeutung nicht leicht zu überschätzen ist, leistet der Unterricht über Ethik, wenn er verhindert, daß aus der Beobachtung, daß die Menschen unterschiedliche Wertorientierungen und Lebensstile haben, der Schluß gezogen wird, alles sei gleich gut; wofür man sich entscheide, sei lediglich eine Frage des Geschmacks. Es ist eine Angelegenheit kognitiver Einsicht, zu verstehen, daß unter dem Ziel eines friedlichen Zusammenlebens und der Gerechtigkeit für jeden, auch den Schwächeren, minder Intelligenten und Jüngeren, der Grundsatz „Ellenbogen“ nicht gleichwertig und genauso wählbar ist wie das Prinzip gegenseitiger Rücksichtnahme oder Solidarität.<sup>11</sup>

4. Unterricht in Ethik kann sicher auch Normen verstehbar machen, indem er sichtbar macht, daß sie eine Antwort auf Problemsituationen darstellen und daß sie vernünftig begründet werden können. Im Bezug auf konkrete Fälle lassen sich auch alternative Handlungsmöglichkeiten besprechen und deren Gründe auf ihre Tragfähigkeit überprüfen. Die Inhalte müssen freilich lebensnah und für die Schüler relevant sein; andernfalls werden ethische Diskussionen leicht abstrakt oder aber viel zu simpel, so daß ihnen letzten Endes Ernst und Realitätsnähe abgehen.

5. Selbstverständlich ist eine Möglichkeit und zugleich eine wichtige Aufgabe ethischer Lehre, Prinzipien und ethische Denkansätze,

Werte, Ideale und Normenkomplexe in unterschiedlichen Traditionen und Kulturen vorzustellen und in ihren Zielrichtungen und Voraussetzungen zu erschließen und miteinander zu vergleichen.

6. Obschon sich der Unterricht über Ethisches schwerpunktmäßig auf der kognitiven Ebene abspielt, kann er durch die Art, wie er abläuft, auch dazu beitragen, daß das Vertrauen der Schüler in die Möglichkeit fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander entsteht und wächst. Vermutlich dürfte es hierbei nicht nur auf die Persönlichkeit des Lehrers als solche und schon gar nicht auf jedes seiner Worte ankommen als vielmehr darauf, daß die Schüler erfahren, daß sie als jemand genommen werden, der fähig und willens ist, sein Leben verantwortlich zu gestalten und sich um Lösungen zu bemühen, die auch für andere akzeptabel sind. Zu Verantwortungsbereitschaft und ethischem Weitblick wird man weniger dadurch stimuliert, daß einem immer wieder gesagt wird, was man noch für Defizite hat und wieviel man noch an sich arbeiten muß, sondern dadurch, daß andere so mit einem umgehen, *als ob* man solche Verantwortung schon tragen könnte und solchen Weitblick auch bereits praktizieren würde.

#### Anmerkungen

\* Vortrag bei der Jahrestagung der Fachkonferenz Religion in Saarbrücken am 21. 9. 1992.

<sup>1</sup> Sie steht am Ursprung der abendländischen Ethik bei Sokrates und wird von Platon in den Dialogen Protagoras, Laches und Menon entwickelt. S. dazu *J.-E. Pleines*, Ist Tugend lebbar?, in: Vierteljahresschr. f. wissl. Päd. 61 (1985) 137–212.

<sup>2</sup> *J. Göttler*, Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik, Münster 1923, 44.

<sup>3</sup> Ebd. 73.

<sup>4</sup> Referiert auf der Grundlage der Darstellung bei *F. Oser/W. Althof*, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992, 48–71.

<sup>5</sup> S. ebd. 224–255.

<sup>6</sup> Bei diesem (nach dem amerikanischen Sozialpsychologen Stanley Milgram benannten) Experiment werden die Versuchspersonen aufgefordert, den Lernprozeß anderer Versuchspersonen dadurch zu steigern, daß sie bei falschen Antworten Stromstöße verabreichen. Deren (fingierte) Stärke wird im Verlauf des Experiments ständig gesteigert, bis zur tödlichen Dosis. Das Interesse gilt einerseits der Frage, ob und wann Menschen die Anweisungen des Versuchsleiters verweigern, und welche Rechtfertigungen im nachhinein vorgebracht werden. Eine sehr beeindruckende und u. U. auch vom Religionslehrer gut einsetzbare Präsentation bietet der Film „Abraham“.

<sup>7</sup> Vgl. ebd. 238–240.

<sup>8</sup> S. dazu etwa die Gesellschaftstheorie von *U. Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986.

<sup>9</sup> *W. Herzog*, Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie, Bern u. a. 1991, 373.

<sup>10</sup> *Oser/Althof* (Anm. 4), 11.

<sup>11</sup> Dieses Beispiel zur Widerlegung des ethischen Relativismus bei *Oser/Althof* (Anm. 4), 94.