

III.9 Ethisches Lernen

Hans-Georg Ziebertz

Im ethischen Lernen beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit Werten und Normen. Inhalt ethischen Lernens sind die Wertvorstellungen, die persönlich, kirchlich und gesellschaftlich vertreten werden. Ziel ethischen Lernens ist die Fähigkeit, praktische Wertdiskurse zu führen und ein Urteilsvermögen zu entwickeln, das zu verantworteten Entscheidungen befähigt hinsichtlich der Fragen: Was muss ich tun? Was sollen wir tun? Was soll gelten? Was ist wünschbar und haltbar – für mich und für andere? Diese Fragen sind nicht auf ein bestimmtes Schulfach beschränkt, etwa den Ethikunterricht. Ihre Bearbeitung hat auch im Religionsunterricht einen festen Platz. Christen urteilen in ethischer Hinsicht (wie andere auch) unter Zuhilfenahme ihrer Vernunft, aber sie tun dies im Horizont der biblisch-christlichen Überlieferung. Daraus ergibt sich eine zweifache Anforderung an ethische Lernprozesse im Religionsunterricht: Schülerinnen und Schüler sollen ihre ethische Urteilskompetenz entwickeln und Wertentscheidungen im Licht der christlichen Botschaft begründen lernen. Dies geschieht im Kontext einer Pluralität von Werten und Normen. Vier Modelle (Wertübertragung, Werterhellung, Wertentwicklung und Wertkommunikation) werden geprüft, wie in ihnen Wertpluralität verarbeitet wird und worin ihre je spezifische Leistung für ethische Lernprozesse liegt.

1. Problem und Fragestellung

Diejenigen, die in der Schule mit Jugendlichen zusammenkommen, sehen sich mit höchst unterschiedlichen Erwartungen, Weltanschauungen und Deutungskonzepten konfrontiert. Sie müssen auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen, deren Ausgangssituation höchst unterschiedlich sein kann und sie müssen sich mit den Erwartungen beschäftigen, die von Eltern, Schule bzw. Schulaufsichtsbehörde uvm. vertreten werden. Kaum eine dieser Gruppen kann man als homogen bezeichnen. Das gilt auch für die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Vielfalt der Positionen immer harmoniert. Vielmehr muss mit sich widersprechenden Erwartungen und Interessen sowie mit gegensätzlichen Werturteilen gerechnet werden. Auf diese Weise ist die Situation der ethischen Bildung ein Spiegelbild der Pluralität von Einstellungen und Wertorientierungen, die unsere Gesellschaft insgesamt kennzeichnet, einschließlich der Chancen, die sie ermöglicht und der Konflikte, die sie erzeugt.

Aber auch der Bereich der Religion, selbst die römisch-katholische Kirche, bleibt von Pluralität nicht verschont. Zwar hat das Zweite Vatikanische Konzil Fragen des Glaubens und der Sitte von der »weltlichen Autonomie« ausgenommen, aber die Antworten, wie Christen in dieser oder jener Situation handeln sollten, sind bisweilen vielstimmig. Spricht das Lehramt noch relativ einheitlich (wenngleich auch hier Differenz zu beobachten ist: z.B. die »Königsteiner Erklärung« der Deutschen Bischöfe und »Humanae Vitae«, 1968; der Konflikt um die Schwangeren-Konfliktberatung innerhalb des deut-

schen Episkopats und mit Rom 1999; der Umgang mit der Piusbruderschaft 2009), sind die Aussagen der Theologie zum christlichen Proprium bereits pluraler. Auf der Ebene der Gläubigen trifft man schließlich auf eine Bandbreite von Auffassungen, die sich nur noch unerheblich von der Pluralität unterscheidet, die in der Gesellschaft angetroffen werden kann.

Die Pluralität ist ein gesellschaftliches Faktum, von der die Erziehungspraxis durchdrungen wird. Weder ist es möglich, ihr gezielt auszuweichen, noch erscheint es als realisierbar, Erziehungshandeln als heilen Mikrokosmos aus den gesellschaftlichen Zusammenhängen herauszulösen, mit denen die Heranwachsenden unweigerlich verbunden sind.

Die Pluralität hat zur Folge, dass mit der Auswahl bestimmter Wertauffassungen, die tradiert werden sollen, andere Auffassungen gleichzeitig ausgeschlossen werden. Daher wird erwartet, dass sich ihre Vorzugswahl begründen lässt. Lehrerinnen und Lehrer erfahren, dass der kirchliche Verweis auf die Autorität der vorgebrachten Inhalte bei Jugendlichen vielfach ins Leere geht und die Sachargumentation vor der Schwierigkeit steht, dass es zu bestimmten Problemen häufig nicht nur eine, sondern viele Ansichten gibt. Die Chiffre »Tradierungskrise von Werten« greift zu kurz, wenn damit allein Störungen im Vermittlungsprozess oder ein ungünstiges geistig-kulturelles Umfeld gemeint sind. In der Praxis des Religionsunterrichts steht die Legitimation der zu tradierenden Inhalte oftmals selbst zur Diskussion, nämlich dann, wenn es einen Konflikt darüber gibt, welche Werte und Normen es wert sind, tradiert zu werden. Religionslehrerinnen und -lehrer sind in ihrer Praxis in einer Weise neu gefordert, auf den Plural von Kenntnissen, Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen und auch Forderungen von Jugendlichen in Wertfragen einzugehen, dem sie mit einer »Wertvermittlung« im traditionellen Sinn kaum gerecht werden können. Vielen ist deutlich, dass weder eine Wende zum Rigorismus noch zum Relativismus in der Werterziehung als moralpädagogisches Konzept zukunftsfähig sein kann (vgl. Hall 1979, 4–20). Was Akzeptanz finden soll, muss umfassend, mitteilungs-fähig und überprüfbar sein. Jugendliche melden den Anspruch an, mehr als nur ein bestimmtes Wertkonzept rational prüfen zu dürfen. Diese Kompetenz zur »Prüfung« wird ihnen in vielen Bereichen des Alltags zugemutet.

Der Religionsunterricht muss seinen Anteil leisten, diese Kompetenz zu entwickeln (Riegel/Ziebertz 2007). Dies gilt umso mehr, als ethisches Lernen in der Schule intentionales Lernen ist, also bewusst geplantes Lernen zu Werten und Normen. Es unterscheidet sich von inzidentellem (zufälligen) Lernen, womit jene Internalisierungsvorgänge und Imitationsprozesse gemeint sind, die jedes Kind von Geburt an durchläuft und vollzieht.

Ethisches Lernen soll orientieren, darf aber nicht indoktrinieren. Die in der Gesellschaft vorfindbare Pluralität muss respektiert und Schülerinnen und Schüler dürfen nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Aber der Religionsunterricht will bspw. mit der Lehre der Kirche bekannt machen und kommt nicht umhin, die jeweiligen »evokativen« oder sogar »präskriptiven« Gehalte darzustellen. Die Spannungsfelder »Parteinahme und Freiheit«, »Orientierung und Pluralität«, »Rigidität und Verwahrlosung« markieren einige der Herausforderungen, die sich für das ethische Lernen in der Schule stellen.

Wie es scheint, ist ethische Erziehung unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft kein leichtes Unterfangen. Vor allem gilt die Pluralität von Werten und Normen als ein Problem. Sie ist nach Brezinka (1986) der wesentliche Grund für die Krise, in der sich die ethische Bildung befinde. Der Grund ist einleuchtend: wo gesellschaftlich

eine allseits geteilte Wertüberzeugung fehlt, kann ethische Bildung nicht ohne Weiteres das Ziel verfolgen, Heranwachsende unhinterfragt in eine bestimmte Wertüberzeugung einführen zu wollen. Aber weder macht es Sinn, das nicht zu beseitigende Faktum der Pluralität anzuklagen, noch ist es zu verantworten, aufgrund der Schwierigkeiten ganz auf ethische Bildung zu verzichten. Die Frage ist also, wie das Problem als Herausforderung begriffen und bewältigt werden kann.

2. Pluralität von Werten und Normen: Problem und Herausforderung

Über die Wertorientierung von Jugendlichen wird viel geschrieben und viel geklagt. Dabei entsteht der Eindruck, als gebe es unter Jugendlichen eine spezielle, von anderen Bevölkerungsgruppen abweichende Wertorientierung. Es ist jedoch eine Binsenweisheit, dass die Einstellung junger Leute immer auch ein Spiegelbild der Gesellschaft ist. Was junge Menschen für wertvoll halten, hat seine Wurzeln nicht allein im »Jung-Sein«, sondern auch in den sozialen Rahmenbedingungen, unter denen sie aufwachsen. Für die Begleitung ethischer Lernprozesse in der Schule ist Einsicht in die Wertorientierung der Schülerinnen und Schüler sowie in die Wertdynamik der Gesellschaft unerlässlich. Dazu kann im Folgenden nur ein kurzer Einblick erfolgen, weil das Hauptaugenmerk dieses Kapitels nicht auf der empirischen Werteforschung, sondern auf der ethischen Bildung liegt.

Ergebnisse empirischer Wertforschung

Wertestudien der vergangenen Jahre haben keine dramatische Wertverschiebung konstatiert (vgl. u.a. Hillmann 2003). Was die Orientierung auf die Gesellschaft betrifft, nehmen Jugendliche die sozialen und ökonomischen Veränderungen sensibel wahr. Während einige sich die Kraft zutrauen, eine erfolgreiche Karriere aufzubauen, haben andere Angst, Opfer der sozialen und globalen Entwicklungen zu werden (Zinnecker u.a. 2002, 11). Dies macht eine gewisse Ambivalenz deutlich: Auf der einen Seite ist das Zutrauen in die eigene Kraft hoch und das persönliche Umfeld wird als geordnet und positiv erfahren (individueller Optimismus), aber die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erscheinen als etwas Bedrohliches und schwer Einschätzbare (sozialer Pessimismus). Diese Ambivalenz konnte in der Shell-Jugendstudie 2002 bestätigt werden (Linssen/Leven/Hurrelmann 2002, 89; Gensicke 2002).

In einer Studie unter knapp 2000 16-jährigen Schülerinnen und Schülern (Ziebertz/Riegel 2008b; Ziebertz/Kay 2005) wurden acht Konzepte zu einer Werteskala verbunden, die sich an Faktoren der Shell-Studie aus dem Jahr 2000 anlehnen: Es ging um die Werte (1) Autonomie (Selbstständigkeit erlangen), (2) Beruf (guten Job bekommen), (3) Humanität (für andere da sein), (4) Familienorientierung (später heiraten und Kinder haben), (5) Disziplin (sich in Ordnungen einpassen können), (6) Attraktivität (gut aussehen), (7) Modernität (up to date sein) und (8) Ego-Orientierung (Spaß haben).

Es ergaben sich keine Wertaussagen, die rundum abgelehnt werden. Bei den positiven Zuschreibungen zeigten sich jedoch deutliche Abstufungen. Ein Wertebereich wird dabei von allen Jugendlichen ohne Einschränkung als am wichtigsten eingestuft, der Wert der Autonomie bzw. der individuellen Freiheit. Diese Präferenz ist entwicklungspsychologisch sicher am besten zu erklären: Jugendliche emanzipieren sich von ihrem Elternhaus und befinden sich auf dem Weg zum Erwachsensein. In der Jugendzeit sind sie ökonomisch von den Eltern abhängig, aber verfügen bereits über

sehr viel Lebenskraft, sodass sie oft einen höheren Grad an Autonomie reklamieren, als die Umgebung bereit ist, ihnen zuzugestehen. Autonomie ist daher in der Jugendzeit ein ersehntes und gleichwohl knappes Gut. Die inhaltliche Konnotation der Autonomie in den vorgelegten Items ist im Übrigen nicht ausschließlich selbst bezogen. Auch mal gegen die Mehrheitsmeinung zu sprechen und sich äußeren Erwartungen nicht bedingungslos zu unterwerfen sind Charaktereigenschaften, die Courage erkennen lassen.

An zweiter und dritter Stelle folgen Items aus den Bereichen Beruf und Humanität. Jugendliche verbinden mit dem Konzept Beruf zunächst eine gute Ausbildung, später eine befriedigende Tätigkeit, Selbstverwirklichung sowie ökonomische Sicherheit und Selbstständigkeit. Zum Bereich Humanität gehören Items, in denen eine soziale Orientierung angesprochen wird. Es gilt als Wert, hilfsbereit zu sein und andere Menschen so zu akzeptieren, wie sie sind.

An vierter Stelle rangieren Familieninteressen. Später zu heiraten, Kinder zu bekommen und eine Familie zu gründen, ist den Jugendlichen wichtig, aber nicht so zentral wie die zuvor genannten Wertebereiche. Nimmt man die beiden positiven Kategorien zusammen, erhalten die Familienitems über 80 Prozent Zustimmung, eine Ausnahme ist das Item »Kinder bekommen«, wofür es nur rund 65 Prozent Zustimmung gibt. Zum Vergleich: Bei den Autonomie-Items lag die Zustimmung zwischen 90 Prozent und knapp 100 Prozent.

Bei den übrigen Konzepten Modernität, Disziplin, Attraktivität und Ego-Orientierung verteilen sich die Antworten breiter auf alle Antwortkategorien. Items dieser Konzepte bekommen nur noch zwischen 25 Prozent bis 50 Prozent Zustimmung, wenn man die beiden positiven Antwortkategorien zusammenzieht. Weniger als 20 Prozent der Befragten beurteilen diese Werte als »sehr positiv«.

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass Jugendliche einem breiten Spektrum von Werten zustimmen. Selbstständigkeit, Beruf, soziale Orientierung und Partnerschaft sind die vier Top-Werte. Nicht nur für die ethische Bildung, sondern für die religiöse Bildung insgesamt kann festgehalten werden, dass in pädagogischer Hinsicht die Autonomiebestrebungen Jugendlicher ausreichend berücksichtigt werden müssen. Gegen den starken Autonomiewunsch scheint kein erfolgreicher Unterricht möglich zu sein. Daher braucht es Konzepte, in denen Autonomie nicht erst als Ergebnis eines Lernprozesses ausgegeben (»versprochen«) wird, sondern die diesen Anspruch bereits im Modus des Lernens verankern.

Tendenzen des Wertewandels

In Wertorientierungen manifestieren sich Überzeugungen, die über einen längeren Zeitraum menschliches Handeln steuern und das Zusammenleben ordnen. Doch obwohl sie sich nicht wie Tagesaktualitäten ändern, sind sie nicht unveränderlich. In der Werteforschung hat man den Wertewandel vielfach untersucht. In den 1970er Jahren entdeckte Ronald Inglehart einen Wandel von materiellen zu postmateriellen Werten (Inglehart 1977). In den 1980er Jahren beschreibt Helmut Klages einen Rückgang von »Pflicht- und Ordnungswerten« zugunsten von »Selbstentfaltungswerten« (Klages 1988). Bemerkenswert ist für Klages, dass die Ausdehnung des Wertespektrums in Richtung zunehmender Liberalität nicht einhergeht mit der Auflösung autoritär-patriotischer Werte, sondern dass beide sich parallel entfalten, und zwar vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung. Dies sind die ersten Bereiche, in denen sich die Bedeutung kirchlich-konfessioneller Wertkonzepte abschwächt. Im städtischen Bereich geht die Entwicklung schneller als auf dem Land, wo die integrative Kraft der kirchlichen Milieus den Erhalt einer traditionellen Wertordnung sicherstellt.

Klages verfolgt diesen Prozess über die Weimarer Republik und die NS-Zeit bis in die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg. Vor allem in der jungen Generation kam es in den

1960er Jahren zu einer entschiedenen Abwertung von Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Treue, Unterordnung, Fleiß, Anpassungsbereitschaft, Fügsamkeit, Bescheidenheit und Enthaltbarkeit (Klages 1988, 54; Ders. 1998). Freilich wurden diese Werthaltungen nicht völlig zerstört oder ausgelöscht, sondern sie standen in Konkurrenz zu Selbstentfaltungswerten wie Genuss, Abenteuer, Ausleben emotionaler Bedürfnisse, Ungebundenheit, Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung. In den 1960er und 1970er Jahren verändert sich zum einen die Zustimmung zu den Pflicht- und Ordnungswerten von einem hohen auf ein mittleres Niveau und zum anderen (gleichzeitig) die Zustimmung zu den Selbstentfaltungswerten von einem niedrigen auf ein mittleres Niveau. Diese Entwicklung, die natürlich je nach demografischen, politischen oder sozialen Hintergrundmerkmalen Nuancen erfährt, interpretiert Klages als einen Prozess der *Wertsynthese*. Beide Wertgruppen sind nach wie vor im Bewusstsein der Menschen präsent, und zwar im Sinne einer gleichgewichtigen Koexistenz (nicht Verschmelzung).

Klages erklärt den skizzierten Prozess mit dem Übergang von einem nomozentrischen zu einem autozentrischen Selbst- und Weltverständnis. Ein nomozentrisches Selbst- und Weltbild wird durch das Bewusstsein gekennzeichnet, von der Umwelt nicht nur abhängig zu sein, sondern in deren Schuld zu stehen. In diesem Verständnis ist der Mensch auf die Umwelt angewiesen, weil er niemals in der Lage wäre, aus sich selbst heraus sein Leben zu meistern. Das Selbstwertgefühl speist sich vor allem aus dem Vollzug von Zugehörigkeitsrechten und -pflichten. Ein autozentrisches Selbst- und Weltbild gründet auf den Kapazitäten der eigenen Person, auf ihrer individuellen Rationalität und Beurteilungsfähigkeit, auf einem individuellen Nutzwertdenken und dem Bedürfnis nach personaler Verwirklichung. Letzteres kann unter anderem mit Begriffen wie Ungezwungenheit, Unbefangenheit, Unmittelbarkeit, Selbstverwirklichung, Suchen und Ausnutzen von Handlungsspielräumen sowie der Erwartung auf Resonanz präzisiert werden. Das autozentrische Selbst- und Weltbild definiert sich der gesellschaftlichen Umwelt gegenüber als unabhängig oder zumindest unabhängigkeitsberechtigt (Klages 1988, 64ff).

Bringt man den Befund zum Wertewandel mit den oben dargestellten empirischen Ergebnissen in Zusammenhang, scheint die Theorie von Klages eine plausible Erklärung zu bieten. Werte wie Freiheit und Autonomie beinhalten eine Selbstverwirklichungsorientierung und können als Ausdruck eines autozentrischen Weltbildes verstanden werden, in dem das Subjekt in den Mittelpunkt gerückt ist. Während Klages in den 1980er Jahren noch von einer Balance von Pflicht- und Selbstentfaltungswerten spricht, hat sich diese Balance heute zugunsten der letztgenannten Wertgruppe verändert. Der gewachsene Freiheitsspielraum auf der Basis eines autozentrischen Weltbildes zeigt die Bedeutung des Individuums bei der Entscheidung für oder gegen Werte. Wie auch immer dieser Befund bewertet wird, es ist nicht von der Hand zu weisen, dass nicht mehr Autorität oder Tradition, sondern der einzelne Mensch in Wertfragen für sich eine Urteilsbefugnis reklamiert. Dieser Anspruch kann nicht ohne Folgen für ein Konzept ethischer Bildung in der Schule bleiben. Es steht somit die Frage zur Beantwortung an, wie Heranwachsende bei der Entwicklung ihres Urteilsvermögens begleitet werden können.

3. Modelle ethischer Bildung

Im Folgenden werden vier Modelle vorgestellt, mit denen im Unterricht Werte und Normen behandelt werden können (vgl. Van der Ven 1985; Van der Ven/Ziebertz 1995).

Wertübertragung

Wertübertragung in einer wertpluralen Gesellschaft anzustreben bedeutet, eine Selektion von Werten und Normen vorzunehmen, die von einer bestimmten sozialen Gruppe präferiert werden. Dabei kann es um die Erhaltung von Werten gehen, die in der Vergangenheit von Bedeutung waren, aber auch um Werte, die als »Emanzipation« von der Tradition verstanden werden. Welchen Werten auch immer der Vorzug gegeben wird, die formale Prozedur ist vergleichbar. Es geht darum, die Einstellung der Jugendlichen zu formen und ihr Handeln zu beeinflussen. Dieses Verfahren setzt voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer aus der faktischen Vielfalt von Wertkonzepten eine Selektion vornehmen. Das bedeutet, dass zu Beginn von Lernprozessen feststeht, welche Haltungen in Jugendlichen geformt werden sollen. Mit anderen Worten: Ein ausgewählter Bestand an Werten und Normen wird als wichtig und unaufgebbare betrachtet und gilt durch die Ziele, die man damit verbindet (Traditionserhalt oder Traditionskritik), gleichzeitig als legitimiert, an Jugendliche weitergegeben zu werden.

Das Konzept der »Wertübertragung« kann kognitiv, affektiv und voluntativ akzentuiert werden (Van der Ven 1985). In der *kognitiven* Akzentuierung geht es vor allem um die Verarbeitung von Informationen. Im Vordergrund steht der Erwerb von Wissen und die Entwicklung des Denkens. Die kognitive Struktur der Lernenden soll gebildet werden, indem sie Werte kennenlernen, sie reproduzieren und klassifizieren können. Die *affektive* Akzentuierung sieht im Lernen von Werten und Normen vor allem einen Internalisierungsvorgang. Werthaltungen sollen eingepreßt und zu einem persönlichen Bekenntnis werden. Wird die affektive Akzentuierung betont, erscheint die kognitive Zuspitzung als eine Intellektualisierung der Moralerziehung. In der affektiven Variante wird dem Lernen an Vorbildern (→ II.5), Tugenden und (gemeinsamen) Idealen der Vorzug gegeben (vgl. Brezinka 1986). Die *voluntative* Akzentuierung intendiert das Ziel, die Willensausrichtung Jugendlicher zu beeinflussen. Häufig wird damit die Formung bestimmter Einstellungen und Haltungen verbunden (Mauermann 1988, 141ff). Für die Wertübertragung ist kennzeichnend, dass der Lernprozess gesteuert ist, d.h. der inhaltliche Rahmen dessen, was die Motivationsstruktur des Jugendlichen durchdringen und welche Haltung er einnehmen soll, wird durch die Auswahl des Stoffes vorgegeben, den Lehrerinnen und Lehrer für bedeutsam halten.

Die Zielstellung der Wertübertragung kann wie folgt kurz zusammengefasst werden: *Jugendliche sollen Werte und Normen übernehmen, die in intentionalen Lernprozessen vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer aus einer Reihe möglicher Alternativen ausgewählt und für wichtig befunden werden, damit sie daraus eine Werthaltung ausbilden und ihr Handeln danach ausrichten.*

Werterhellung

Das Konzept der Werterhellung ist eine direkte Alternative zum Modell der Wertübertragung. Es geht nicht von bestehenden Werten und Normen aus, die von Jugendlichen internalisiert werden sollen, sondern von den Werten, die Heranwachsende verinnerlicht haben. Aus der Perspektive der Werterhellung stellt sich nicht das Problem einer

Krise der Moral, oder dass bestimmte Moralsysteme durch die Pluralität Schaden nehmen könnten. Sie nimmt den Einzelnen in den Blick und nimmt gewahr, dass und wie sich die Vielfalt in Verunsicherung, Apathie oder Ziellosigkeit ausdrückt. Die Moralkrise, so Hall (1979, 10), sei nach diesem Modell in Wirklichkeit eine Identitätskrise. Entsprechend liegt das moralpädagogische Interesse dieser Akzentuierung ausschließlich beim Einzelnen. Jugendliche sollen lernen, über ihre eigene Werttradition nachzudenken und über den Weg einer biografischen Reflexion zur Einheit ihres Denkens, Fühlens und Handelns zu gelangen (vgl. Mauermann 1988, 143). Diese Werte sollen ans Licht gehoben und der Bearbeitung zugänglich gemacht werden, um sie nach einer Reflexion »im Licht von heute« entweder zu bestätigen, zu korrigieren oder zu verwerfen. Das, was als Ergebnis der Wertübertragung angesehen werden kann (Übernahme/Internalisierung von Werten), wird durch die Werterhellung biografisch rekonstruiert und problematisiert. Ziel ist das Aufspüren von Konsistenzen und Inkonsistenzen im Wertempfinden entlang der eigenen Biografie zwischen »früher« und »jetzt«. Gefragt wird, ob sich die erworbenen Werthaltungen mit dem aktuellen Bewusstsein und den aktuellen Gefühlen im Einklang befinden. Methodisch geht es um den Prozess des »unfreezing«, »involvement« und »freezing«, also dem »Auftauen« erworbener Werte, dem »Sich-Einlassen« auf eine neue Wahl- und Entscheidungssituation und schließlich dem »Einfrieren« der neuen Haltung.

Raths u.a. (1976) verstehen ihr Konzept der Werterhellung als verschiedene Alternative zum Konzept der Wertübertragung. Für sie kommt die Wertübertragung selbst dann der Indoktrination gleich, wenn die internalisierten Werte nicht mit negativen Gefühlen belegt sind. Erstens würden Jugendlichen Alternativen vorenthalten, zweitens basiere die Legitimation der ausgewählten Werte auf Willkür, drittens seien Werte relativ und veränderten sich, sodass heute nicht vorausgesagt werden könne, welche Werte morgen angemessen seien, und viertens werde der Wertentwicklung hinsichtlich der individuellen Identitätsentwicklung nicht hinreichend Bedeutung geschenkt. Die Freiheit der Selbstfindung des Individuums steht im Mittelpunkt. Der Weg der individuellen Wertklärung soll unter allen Umständen gewahrt bleiben und kein objektiver Wert wird als so bedeutend angesehen, dass mit ihm die freie Orientierung des Einzelnen eingeschränkt werden dürfte. Die Ziele der Arbeit werden nicht aus den Inhalten heraus entwickelt, sondern ihnen gegenübergestellt.

Die Zielstellung der Werterhellung kann wie folgt kurz zusammengefasst werden: *Jugendliche sollen sich die Werte und Normen reflexiv bewusst machen, die sie in der Vergangenheit internalisiert haben und im Hinblick auf ihre Gefühle, die sich heute dabei einstellen, Konsistenzen sowie Inkonsistenzen wahrnehmen und bearbeiten mit dem Ziel, durch die Herstellung einer Einheit von Denken, Fühlen und Handeln ihre persönliche Identität zu finden und zu stabilisieren.*

Wertentwicklung

Als Hauptvertreter dieses Ansatzes gilt Lawrence Kohlberg (1981; 1984), der die moralische Entwicklung, genauer: moralisches Urteilen als eine Sequenz von sechs Stufen beschreibt, die Menschen durchlaufen (können). Ein vorkonventionelles Stadium wird dadurch gekennzeichnet, dass sich Menschen an Bestrafung und Gehorsam oder an instrumentellen Werten orientieren. Angedrohte Sanktionen oder die Einstellung »eine Hand wäscht die andere« kennzeichnen die beiden Stufen dieses Stadiums. Konventionell sind für Kohlberg die Stufen drei und vier, in denen Konformität und Loyalität gegenüber den

Die Stufen des moralischen Urteilens

Stufe 0: Egozentrisches Urteilen (etwa 4 Jahre)	<i>Was richtig ist:</i>	Ich sollte meinen Willen bekommen
	<i>Grund zum Gutsein:</i>	Belohnungen erhalten, Strafe vermeiden
Stufe 1: Blinder Gehorsam (etwa Vorschulalter)	<i>Was richtig ist:</i>	Ich sollte tun, wie mir gesagt wird.
	<i>Grund zum Gutsein:</i>	Sich aus Schwierigkeiten heraushalten
Stufe 2: Fairness als direkter Austausch: »Was ist dabei für mich drin?« (Grundschuljahre)	<i>Was richtig ist:</i>	Ich sollte an meinen eigenen Nutzen denken, aber zu denen fair sein, die fair zu mir sind.
	<i>Grund zum Gutsein:</i>	Eigeninteresse: Was ist für mich drin?
Stufe 3: Zwischenmenschliche Konformität (Mittlere Kindheit bis Jugendalter)	<i>Was richtig ist:</i>	Ich sollte ein netter Mensch sein und den Erwartungen derjenigen entsprechen, die ich kenne und an denen mir liegt.
	<i>Grund zum Gutsein:</i>	Ich möchte, dass die anderen gut von mir denken (soziale Anerkennung) und ich damit auch eine gute Meinung von mir selbst haben kann (Selbstwertschätzung).
Stufe 4: Verantwortlichkeit gegenüber »dem System« (Mittleres oder spätes Jugendalter)	<i>Was richtig ist:</i>	Ich sollte meine Verpflichtungen gegenüber dem sozialen System oder Wertsystem, dem ich mich zugehörig fühle, erfüllen.
	<i>Grund zum Gutsein:</i>	Ich möchte dazu beitragen, dass das System nicht auseinanderbricht, und ich möchte meine Selbstachtung als jemand erhalten, der Verpflichtungen nachkommt.
Stufe 5: Prinzipgeleitetes Gewissen (frühes Erwachsenenalter)	<i>Was richtig ist:</i>	Ich sollte die größtmögliche Achtung vor den Rechten und der Würde jedes einzelnen Menschen zeigen, und ich sollte ein System unterstützen, das die Menschenrechte schützt.
	<i>Grund zum Gutsein:</i>	Die Gewissenspflicht, gemäß dem Prinzip der Achtung gegenüber allen menschlichen Lebewesen zu handeln.

Schema nach: Lickona 1989, 20–21. Die Beschreibung der Stufen 1 bis 5 basiert auf Lawrence Kohlbergs Stufen des moralischen Urteilens; Stufe 0 wurde von William Damon und Robert Selman übernommen. Die Altersangaben beziehen sich auf Kinder mit normaler Intelligenz, die in einer fördernden moralischen Umwelt aufwachsen.

Regeln der Bezugsgruppe oder gegenüber Autoritäten maßgeblich sind. Was die Mehrheit »für gut« befindet oder was in sozialen Ordnungen als »richtig« (»Recht und Ordnung«) gilt, findet auch die persönliche Zustimmung. Autonom (oder postkonventionell) nennt Kohlberg die Stufen fünf und sechs. Die fünfte Stufe wird gekennzeichnet durch die Orientierung an Übereinkünften, die auf Konsensus beruhen und die in öffentlich-rechtlichen Verträgen und Gesetzen ihren Niederschlag finden. Die letzte Stufe schließlich enthält einen universalistischen Kern. Menschen, die sich auf dieser Stufe befinden, orientieren ihr Handeln an abstrakten ethischen Prinzipien, deren Gültigkeit im Licht aller Betroffenen erwiesen werden muss. Kohlberg nennt als Beispiel für solche Prinzipien die »Goldene Regel« oder den »Kategorischen Imperativ«: *Handle nur nach derjenigen Maxime, von der du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde!*

Modelle der Werterziehung, die auf diesem Ansatz aufbauen, interessieren sich vor allem für die Erhöhung der ethischen Urteilskompetenz Jugendlicher. Kohlberg hat in diesem Zusammenhang eine Reihe von moralischen Dilemma-Geschichten entwickelt, mittels derer Jugendliche Entscheidungen diskutieren sollen, welches Handeln in den vorgestellten Situationen anzustreben sei. Für die pädagogische Begleitung stellt sich die Aufgabe, erstens diagnostisch zu ermitteln, auf welcher Stufe sich Jugendliche befinden, und sie zweitens mit Argumentationsformen der nächsthöheren Stufe zu stimulieren, um einen Stufenwechsel vorzubereiten.

Die Zielstellung der Wertentwicklung kann wie folgt kurz zusammengefasst werden: *Jugendliche sollen ihre moralische Urteilsfähigkeit stufenweise erweitern und über die Arbeit an Dilemmata zu einem prinzipiengeleiteten moralischen Urteil befähigt werden.*

Wertkommunikation

In der Wertkommunikation ist »Interaktion« ein entscheidender Faktor für den Erwerb von Werten und Normen (→ I.5). Im Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus (George H. Mead) stellt Habermas (1988, 187ff) heraus, dass Beteiligte in Interaktionsprozessen kontinuierlich aufeinander Bezug nehmen. Das wichtigste Medium der Interaktion ist die Sprache. Habermas sieht die besondere Bedeutung der Sprache in der Leistung, Verständigung (idealerweise einen Konsensus) über strittig gewordene »Selbstverständlichkeiten« herbeizuführen. Die Wertkommunikation macht sich diese Einsicht zunutze und versteht entsprechend die Kommunikation über Werte und Normen hinsichtlich der Fragen, was für mich und für alle anderen wünschbar ist und gültig sein soll, als Kern ethischer Lernprozesse. Schülerinnen und Schüler lernen zu argumentieren, indem sie in einer realen Kommunikation Geltungsansprüche von Normen vor dem Forum der argumentierenden Vernunft verteidigen (Habermas 1983, 53ff, 64f). Ein wichtiges Prinzip, den argumentativen Gebrauch der Sprache zu nutzen, ist das Konzept der *Dezentrierung*. Unter ethischer Dezentrierung wird im Anschluss an Mead und Piaget der Wechsel zwischen Ich-, Du- und Sie-Perspektive verstanden. Jugendliche lernen beispielsweise, Werte nicht nur aus ihrer eigenen Perspektive zu formulieren und zu erwarten, dass andere sie teilen, sondern sie lernen, sich in die anderen hineinzudenken und deren Sichtweise zu rekonstruieren. Aber die Frage nach dem, was gelten soll, bleibt nicht auf die Zweierbeziehung begrenzt, sondern schließt eine dritte Perspektive ein. Diese dritte Perspektive fragt danach, ob auch andere, die potenziell von diesen Werten betroffen sind, diesen zustimmen könnten oder nicht. Das Konzept der Dezentrierung hilft, die Frage nach Werten oder der Gültigkeit moralischer Normen zu universalisieren und die Reflexion aus subjek-

tivistischer Befangenheit und Egozentrismus herauszuführen. Maßstab ist nicht allein der andere, sondern sind allgemeine (universale) Interessen, das übergeordnete Wohl oder die Bedürfnisse derer, die die geringste Chance haben, ihre Belange öffentlich zu vertreten. Damit wird auch die normative Basis der Wertkommunikation berührt. Dieses Konzept ist nicht wertneutral, sondern es orientiert sich am allgemeinen Willen, wie er in der Goldenen Regel oder dem Kategorischen Imperativ formuliert ist.

Pädagogisch enthält die Wertkommunikation einen Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation, in der sich die Partner als gleichberechtigt anerkennen, die Argumente der anderen wie eigene behandeln und davon ausgehen, dass Verständigung grundsätzlich möglich ist (vgl. Bender 1988). Diese Unterstellungen werfen in der Arbeit mit Jugendlichen das Problem der faktischen Ungleichheit in Kompetenz und Macht zu den Lehrerinnen und Lehrern auf. Benner und Peukert meinen zu diesem pädagogischen Paradox, dass Moralität beim Heranwachsenden weder vorausgesetzt noch einfach anerzogen werden kann. Könnte man sie voraussetzen, wären moralpädagogische Überlegungen überflüssig. Könnte man sie anerziehen, würde das neuzeitliche Freiheitsprinzip unterlaufen, weil statt unbedingter Achtung vor der Einsicht des anderen in moralische Prinzipien eine Art »moralische Heteronomie« praktiziert würde. Das Paradox wäre dann, freie Einsicht heteronom herbeiführen zu wollen. Jugendlichen muss folglich die noch fehlende Kompetenz in einer Weise zugestanden werden, dass ihr Tätigwerden aus eigener Einsicht stimuliert wird (Benner/Peukert 1983). Dieser Punkt berührt wiederum die normative Grundstruktur des kommunikativen Ansatzes. Freiheit und Autonomie werden nicht nur anthropologisch behauptet, sondern durch die Dialogstruktur des Handelns faktisch ermöglicht; im Blick auf Jugendliche durch einen Vorgriff auf die noch zu erreichende volle Reziprozität. Auf diese Weise bleiben ethische Aussagen nicht außerhalb der Sachgesetzlichkeit der Kommunikationsstruktur, sondern werden in sie verwoben.

Der kommunikative Ansatz, darin liegt die entscheidende Neuerung, macht die Pluralität, also das Zerbrechen einer Selbstverständlichkeit, selbst zum Problem. Es löst die Pluralitätskonflikte nicht »vor« dem Unterricht auf, sondern thematisiert sie mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler selbst den Prozess der Begründung und Abwägung differenter Werte durchlaufen und durch diese Praxis ihre ethische Kompetenz erhöhen. Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, eine Bewertung der Ist-Situation vorzunehmen; sie diskutieren über den Soll-Zustand und sie üben sich in der kritischen Prüfung, welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können bzw. sollen.

Die Zielstellung der Wertkommunikation kann wie folgt kurz zusammengefasst werden: *Jugendliche sollen in der Kommunikation über Werte und Normen mittels argumentativer Verfahren eine Urteilskompetenz ausbilden und »problematisch gewordene Selbstverständlichkeiten« nach Inhalt und Begründung rekonstruieren lernen, um von einer ethischen Perspektive aus zu klären, welche Werte und Normen als Leitorientierung für das konkrete Handeln Geltung beanspruchen können.*

Vergleich der Modelle

In der nachfolgenden Übersicht ist ein Vergleich der vier Modelle nach vier Prinzipien dargestellt. Die Aufstellung zeigt, welche Ziele diese Modelle verfolgen, welche Methode sie beinhalten, welche Wertorientierung ihnen zugrunde liegt und wie sie mit der Wertpluralität umgehen. Da es sich um idealtypische Formulierungen handelt, wird es in der Praxis immer Schnittmengen zwischen Modelltypen geben. Für eine allgemeine Bewertung sollen die Modelle hier kurz hinsichtlich ihrer Ziele verglichen werden:

- Das Ziel der Wertübertragung ist, kurz gesagt, Konformität zu herrschenden Auffassungen. Die ethische Qualität bestimmter Werte gilt als erwiesen, was ihre Weitergabe auf direktem Weg legitimiert. Die faktische Wertpluralität kommt nicht zur Sprache, weil quasi stellvertretend für die Jugendlichen eine Auswahl getroffen wird.
- Gegenüber dem deduktiven Charakter der Wertübertragung ist die Werterhellung induktiv orientiert. Für sie sind die Methoden der Wertübertragung indoktrinär, weil sie Jugendlichen nicht wirklich die Freiheit einräumen, ihre Wertorientierung selbsttätig festzulegen und ihre Gefühle, ihr Denken und Handeln in Einklang zu bringen. Darauf kommt es der Werterhellung an. Sie richtet sich kritisch gegen jede Art der Bevormundung. Werte und Normen erhalten ihre Qualität vor allem dadurch, dass sie individuell als wertvoll gelten.
- Dagegen zielt die Wertentwicklung auf die Erhöhung der ethischen Urteilskompetenz, die stufenweise auf ein prinzipiengeleitetes Denken hin fortschreiten soll. Aus der Perspektive der Wertentwicklung verfolgt die Wertübertragung Ziele, die auf dem (prä-)konventionellen Niveau angesiedelt sind. Allerdings steht die Wertentwicklung in der Gefahr, tatsächliche Wertkonflikte zu instrumentalisieren, um über sie einen »Stufenfortschritt« zu erreichen.
- Die Wertkommunikation schließlich nimmt faktische Wertkonflikte zum Anlass, um die ethische Wünschbarkeit der konfligierenden Wertvorstellungen argumentativ zu überprüfen. Ihr Ziel ist es, aus der Perspektive des anderen (aller anderen) danach zu suchen, welche Werte es verdienen, dass sie als Leitorientierung für das Handeln herangezogen werden. Erziehung zur ethischen Mündigkeit verlangt in der Perspektive der Wertkommunikation, Heranwachsenden diese Mündigkeit bereits im Verfahren der Kommunikation über Werte tatsächlich zuzugestehen. Mündigkeit darf nicht nur behauptet, sondern muss in der Dialogstruktur praktisch eingelöst werden. Die diesem Modell implizite Wertorientierung liegt also in der Anerkennung der Jugendlichen als sittlich autonome Subjekte. Welchen Werten und Normen sie letztlich folgen, ist das Ergebnis eines Lernprozesses und nicht, wie bei der Wertübertragung, ihr Ausgangspunkt.

An welchem Modell sich Lehrerinnen und Lehrer auch immer praktisch orientieren: Ethische Bildung in der Schule muss zwei Extreme vermeiden: Rigidität und Gewährenlassen. Moralische Rigidität in ethischen Lernprozessen intendiert Vereinnahmung und Konformität. Einer rigiden ethischen Bildung können wohlwollende Motive zugrunde liegen, etwa keine Unsicherheit aufkommen zu lassen und die »richtigen« Antworten zu geben, aber solche Lernprozesse unterliegen der Gefahr der Indoktrination. Auf der anderen Seite kann Gewährenlassen ein soziales Vakuum schaffen. Schülerinnen und Schüler lernen nicht, ein Urteil zu bilden und zu vertreten. Selbst bei der besten Absicht, etwa die Entscheidungsfreiheit der Heranwachsenden unangetastet zu lassen, tendiert Gewährenlassen zu moralischer Verwahrlosung. Die meisten Chancen, der Freiheit der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen und sie zugleich zu befähigen, zu Werten interpretativ Stellung nehmen zu können, bieten die Modelle Wertentwicklung und Wertkommunikation. Mit der Wertentwicklung wird die Frage nach der Alters- und Entwicklungsgenäßheit in den Mittelpunkt gerückt und mit der Wertkommunikation die edukative Bedeutung faktischer Aushandlungsprozesse. Die Aussage »Prüfet alles und das Gute behaltet« (vgl. 1 Thess 5,21) ist ein Imperativ. Er fordert zum eigenen Urteilen und Entscheiden auf – nicht zum Übernehmen der Urteile und Entscheidungen anderer. Dies gilt es, im Unterricht umzusetzen.

Zusammenfassender Vergleich der vier Modelle

	Wert- übertragung	Werterhellung	Wert- entwicklung	Wert- kommunikation
Ziel	Jugendliche sollen vorab ausgewählte Werte und Normen übernehmen	Jugendliche sollen erworbene moralische Einstellungen erkennen und sich ggf. davon emanzipieren	Jugendliche sollen ihre moralische Urteilskompetenz stufenweise erhöhen	Jugendliche sollen die Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Werten und Normen aus einer ethischen Optik beurteilen
Methoden/ Verfahren	Weitergabe von Werten und Normen auf direktem Weg durch kognitive, affektive und volitive Lernprozesse	Bewusstmachung von und Konfrontation mit erworbenen Werten und Normen	Diskussion moralischer Konflikte anhand von Dilemma-Geschichten	Teilnahme an argumentativen Diskussionsprozessen mit Perspektivenwechsel
Wert- orientierung	liegt in den Inhalten (»dem Wert«) der Werte und Normen, die tradiert werden sollen	liegt in der Optimierung des subjektiven Denkens und Handelns	liegt im Aufbau eines prinzipiengeleiteten ethischen Urteils	liegt im Ziel der ethischen Mündigkeit der Jugendlichen, die Ziel und Methode ist
Wertpluralität	wird auf jene Werte reduziert, die von Jugendlichen übernommen werden sollen	wird auf die Werte reduziert, die individuell bedeutsam sind	kommt in ausgesuchten Dilemmata in funktionaler Absicht zur Sprache	ist Ausgangspunkt und Gegenstand der Kommunikation über Werte und Normen

4. Urteilskompetenz im Horizont der christlichen Überlieferung

In traditionellen Konzepten ethischen Lernens wird das Gewissen in den Mittelpunkt gerückt, in diesem Kapitel ist es die Urteilskompetenz der Heranwachsenden. Daher muss die Beziehung zwischen beiden Konzepten geklärt werden. Aus der Betonung der Urteilskompetenz ergibt sich konzeptuell eine Präferenz für prozesshaftes Lernen. Dieses Lernen kann gegen ein produktives Lernen abgesetzt werden. Die affektive Dimension ethischen Lernens bedarf einer besonderen Einordnung. Weiter ist zu zeigen, was eine spezifisch christliche ethische Bildung auszeichnet.

Gewissen und Entscheidung

Eine erste Frage ist, inwieweit ethisches Lernen im Religionsunterricht auf den Begriff des Gewissens angewiesen ist. Der Moralthologe Bruno Schüller (1980, 40–57) beginnt seine Moralthologie mit einer Erörterung des Begriffs Gewissen. Er überprüft unterschiedliche Verwendungsformen dieses Begriffs und kommt zu dem Schluss, dass er entbehrlich sei, weil es bessere Synonyma gebe. Wenn man beispielsweise Gewissen im Sinne von »moralisch« versteht, ist damit die Haltung gemeint, sich nicht nur an Zweckmäßigkeit zu orientieren, sondern an sittlichen Pflichten; wenn mit Gewissen der »innere Gebieter« oder das »Herz« gemeint ist, geht es letztlich um die Wahrnehmung eigener Gefühle bzw. der eigenen Stimme; wird Gewissen schließlich als Erkenntnisvermögen ausgelegt, lässt sich dieses Vermögen präziser beschreiben als mit dem Wort Gewissen. Schüller billigt dem Gebrauch des Wortes »Gewissen« in der Alltagssprache eine Funktion zu. Wenn aber angegeben werden soll, wie das Gewissen funktioniert und wie es gebildet werden soll, scheint ihm dieser Begriff aufgrund seiner mangelnden Präzision vermeidbar. Bei der Rede von Gewissen gehe es im Kern um das Erkenntnisvermögen des Menschen. Dieses aber sei nicht durch eine Reflexion tiefer Seelengründe zu erfassen, sondern durch die sittlichen Einsichten und Urteile, zu denen Menschen kommen.

Wenn man die Position Schüllers teilt, geht es in der Gewissensbildung um die Bildung ethischer Einsicht, ethischer Urteilsfähigkeit und die Reflexion ethischen Handelns. Da aus einem bestimmten Denken nicht direkt ein bestimmtes Handeln folgt, wird der Religionsunterricht vor allem an der Herbeiführung von Einsicht und Förderung von Urteilsfähigkeit interessiert sein, also an der Frage, wie ethische Entscheidungen gefällt werden, wie sie zustande kommen und ob sie vor dem Forum der allgemeinen Vernunft Bestand haben können. In diesem Bemühen bietet sich eine Kooperation mit der Moralthologie an, die Alfons Auer »Autonome Moral« nennt (vgl. Bucher 1995a). Diese Richtung in der Moralthologie vertritt nicht etwa ein Konzept von Autonomie im Sinne individualistischer Willkür, sondern sie radikalisiert die Einsicht, dass der Mensch das Gesollte aus freier Einsicht unter Zuhilfenahme seiner Vernunft erkennen kann. Auer präzisiert: »Der Begriff Autonomie beinhaltet die Vorstellung, dass der Mensch sich selbst Gesetz ist, dass sittliche Normen also dem Menschen nicht von außen im Sinne einer heteronomen Inpflichtnahme auferlegt, sondern von ihm selbst mit der Kraft seiner Vernunft entwickelt werden« (Auer 1984, 206).

Die angesprochenen Fragen durchziehen die gesamte neuere Geistesgeschichte (vgl. u.a. Blankertz 1982). Wie kann auf der einen Seite Erziehung zum sittlichen Handeln pädagogisch gefördert werden, ohne Gefahr zu laufen, auf der anderen Seite die Autonomie und Freiheit des Menschen zu begrenzen? Für die Pädagogen der Aufklärungsepoche war die Einsicht evident: Erziehung soll nicht nur das physische Überleben der Menschen sicherstellen, sondern durch die »Herausführung des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit« (I. Kant) zu seiner Höherbildung beitragen. Unmündigkeit hatte Kant als das Unvermögen verstanden, sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen bedienen zu können. Der Mensch soll sein Handeln an den Maximen des kategorischen Imperativs überprüfen. Woran er sein Handeln ausrichtet, das soll immer auch ein allgemeines Gesetz werden können. Gegen Kants Anspruch, dass Moralität eine Qualität des autonomen Subjekts sei, setzte Hegel die affirmative Freiheit. Die Möglichkeit zur Moralität lag für ihn in der Balance zwischen individuellem Gewissen und vernünftiger Gesellschaftsordnung. Nach Benner und Peukert (1983, 395) bringt die Differenz zwischen Kant und Hegel die Aporie ans Licht, dass man in der Erziehung weder die Autonomie des Willens beim Heranwachsenden einfach voraussetzen noch von einer gerechten Gesellschaftsordnung ausgehen kann, sondern eine eigene, in Ethik und Gesellschaftstheorie nicht aufgehende, aber auf Autonomie und Moralität gerichtete Fra-

gestellung zu entwickeln hat. Die Aufklärungspädagogen im ausgehenden 18. Jahrhundert bestimmten das Ziel der »Herausführung aus der Unmündigkeit« positiv mit der »Verbesserung der Heranwachsenden«. Der diesem Postulat zugrunde liegende Freiheitsbegriff problematisierte noch nicht die Interdependenzen zwischen der Freiheit des Einzelnen und den systemsteuernden, auf Konformität insistierenden Regeln der Gesellschaft (Parsons). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Autonomiegedanke vor allem von Marx, Freud und Fromm radikal infrage gestellt; Marx hielt ihn für idealistisch, weil er für entgegengesetzte Interessen gebraucht werden könne, etwa als machstiegender Ausbeutung der arbeitenden durch die herrschende Klasse. Freud und später Fromm machten auf die intrapsychische Determination des Individuums durch verinnerlichte äußere Zwänge aufmerksam und deckten damit eine weitere Grenze des Autonomieanspruchs auf, wie er durch den Idealismus erhoben wurde, der kongruente Interessen zwischen Individuum und Gesellschaft zugrunde legte. Die historischen Erfahrungen seit Kant führten in der Dialektik der Aufklärung zu der verstärkten Diskussion über die Frage nach dem »Wozu?« der Erziehung. Damit wurde problematisiert, ob Erziehung überhaupt eine idealistisch-positive Orientierung an Leitbildern sein könne. Gegenüber einer Menschenformung »von außen« und ihren impliziten Zwecksetzungen und möglichen Missbräuchen wird die Überwindung der Fremdbestimmung durch soziale und politische Verhältnisse angestrebt in der Hinführung zu und der Etablierung von Selbsttätigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstständigkeit. Damit wird der Freiheitsbegriff der Aufklärung erneut radikalisiert und nicht der gesellschaftlichen Kontingenz unterworfen. Unter autonomem Handeln wird verstanden, sich nicht bedingungslos bestimmten Definitionen und vorgegebener Normativität zu unterwerfen, sondern diese zu hinterfragen und in kommunikativem Handeln selber auszubilden (Habermas 1985, 157ff). Autonomes Handeln impliziert demnach einerseits emanzipatorisch die Befreiung von gesellschaftlich verschuldeter Unmündigkeit und Abhängigkeit und will die Heranwachsenden andererseits in die Lage versetzen, die Zwänge und Interessen von außen zu erkennen, aber auch die Zwänge in ihrer verinnerlichten Form (Mollenhauer 1976). Erziehung zur Autonomie kann sich demnach nicht darauf reduzieren lassen, Heranwachsende für das System funktionstüchtig zu machen und sie in das Bestehende zu integrieren. Sie käme Kohlbergs konventionellem Niveau gleich (vgl. Kohlberg/Turiel 1978).

Für die Religionsdidaktik, die mit der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik ins Gespräch kommen will, ist eine Auseinandersetzung mit dieser Geschichte unerlässlich, denn sie gerät nach wie vor leicht in Verdacht, jene normative Didaktik weiterzuführen, die Blankertz (1986, bes. 11–27) einer grundlegenden Kritik unterworfen hat. Das Spezifikum der Religionsdidaktik kann nicht in einem eigenen formalen Konzept liegen, sondern muss auf der Ebene der Inhalte zur Sprache kommen.

Produkt und Prozess

Die zweite Frage lautet, ob und warum im Religionsunterricht ein formalethischer Ansatz im Sinne der Modelle Wertentwicklung und Wertkommunikation Bevorzugung verdient vor einem materiaethischen Ansatz wie der Wertübertragung. Während in der Wertübertragung materiaethische Entscheidungen gefällt werden, welche Werte als tradierungswürdig und welche als nicht tradierungswürdig angesehen werden können, bleiben formalethische Modelle scheinbar inhaltsleer. Man könnte kritisieren, dass sie der moralischen Verwahrlosung Vorschub leisten. Allerdings würde eine solche Kritik übersehen, dass diese Modelle nicht »wertfrei« sind. Die normative Basis dieser Modelle bemisst sich nicht primär an der Auswahl bestimmter Werte, sondern an der Möglichkeit, freie Einsicht durch die Optimierung der Urteilsbildung in einer praktischen Dialogstruktur einzulösen. Wie Jugendliche lernen, ist bereits Bestandteil der Verantwortung ethisch-normativer Erziehung. Dahinter verbirgt sich das seit Kant vernünftigerweise kaum abzustreitende Apriori, dass der Mensch immer selbst das Ziel und nie

Mittel sein soll. Für ethisches Lernen ergibt sich daraus die Forderung, zwischen *Prozess* und *Produkt* zu unterscheiden. Ethische Bildung, die vom Produkt her denkt, setzt a priori eine bestimmte Wertauffassung, die am Ende eines Lernprozesses von Jugendlichen geteilt werden soll. Ethische Bildung, die vom Prozess her denkt, bemüht sich darum, dass Jugendliche ethische Prinzipien kennenlernen, mit deren Hilfe sie in der Lage sind, unterschiedliche Wertauffassungen zu unterscheiden und zu beurteilen. Die normative Basis dieses Vorgehens korreliert im Übrigen mit dem *demokratischen Ethos*, das die Freiheit der Wahl garantiert, damit aber gleichzeitig die Kompetenz voraussetzt, wählen zu können (vgl. Peukert 1984). Sie korreliert ebenso mit der großen Tradition in der Ethik, dass gutes Handeln an die freie Einsicht gebunden ist. Ethische Bildung muss es sich zur Aufgabe machen, dafür die Voraussetzungen zu schaffen oder zu verbessern. Dass es letztendlich offenbleibt, für welches »Produkt« sich Jugendliche entscheiden, ist eine Konsequenz aus der Prozessorientierung. Die Modelle Wertentwicklung und Wertkommunikation beruhen auf einer materialen Grundnorm, nämlich der Wertschätzung der Autonomie und Freiheit des Menschen. Von dieser Grundnorm wird gehofft, dass nichts Vernünftiges gegen sie spricht und dass es keinen anderen Wert gibt, der diese Grundnorm in ihrer ethischen Qualität übertreffen könnte. Vor diesem Hintergrund ist die Kritik, formalethische Konzepte seien »beliebig«, nicht haltbar.

Jean Piaget schrieb unter dem Eindruck des Krieges im Jahre 1949 (zit. n. Bertram 1986, 123): »Das Problem, das die internationale Erziehung in Angriff nehmen muss, besteht daher im wesentlichen, den Jugendlichen nicht zu vorgegebenen Lösungen hinzuführen, sondern ihm eine Methode an die Hand zu geben, die ihn in die Lage versetzt, selbst solche Lösungen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist auf zwei miteinander zusammenhängende Grundprinzipien hinzuweisen, von denen eine an der Psychologie orientierte Erziehung niemals abweichen darf: 1. Die einzigen Wahrheiten sind die, die man selbst unabhängig entwickelt hat, und nicht die, die man von außen erhält; 2. das moralisch Gute ist im wesentlichen autonom und kann nicht vorgeschrieben werden.«

Der Verzicht auf die Produktorientierung bedeutet nicht, dass die Darstellung wichtiger kultureller und christlicher Positionen in Unterricht und Bildungsarbeit unterbleibt, wenn Jugendliche diese nicht selbst nennen. Sie sollen sogar in den Unterricht eingebracht werden, weil Werte und Normen nicht traditions- und geschichtslos zu denken sind (vgl. Oser 1996). Nur der Anspruch verändert sich, mit dem sie ins Spiel kommen. Sie müssen mitteilungs-fähig (kommunikabel) und grundsätzlich kritisierbar sein, das heißt auch, sie müssen in Lernprozessen als »Hypothesen über die Wahrheit« behandelt werden, damit sie kommunikabel bleiben. Selbst alle als objektiv vorgetragenen Aussagen beruhen auf der Reflexion von Subjekten; sie sind also immer auch für neue Einsichten offen (→ II.4).

Affektive Dimension

Die affektive Dimension der Werterziehung hat in der christlichen Tradition oftmals eine ungute Rolle gespielt. Immer dann, wenn bestimmte Werte übertragen werden sollten, hat man die Beeinflussung des Gefühls betont. Die affektive Moralerziehung spielt auch in Pädagogiken eine Rolle, die mit dem Tugendbegriff operieren. Sie werfen das Problem auf, wie Autonomie bei gleichzeitiger Beeinflussung des Gefühls gewahrt sein kann. Beispielhaft hat die Taxonomie affektiven Lernens (Krathwohl 1975) das Problem verdeutlicht: Zielpunkt der taxonomischen Entwicklung ist die zunehmende Internali-

sierung von Einstellungen bzw. das Geprägtsein von Werten! Damit wird ein inhaltliches materialetisches Lernen angezielt. Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass demgegenüber ein erheblicher Vorbehalt besteht. Aber ist damit die affektive Dimension des Lernens im Wert- und Normbereich völlig ausgeschlossen?

Die entscheidende Frage an das affektive Lernen in der ethischen Bildung liegt darin, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler sensibilisiert oder beeinflusst werden sollen. Letzteres entspräche dem Modell der Wertübertragung. Sensibilisierung für Wertfragen ist hingegen etwas Wichtiges. In den vergangenen Jahren hat in diesem Zusammenhang das Compassion-Projekt wichtige Einsichten erbracht (Kuld/Gönnheimer 2000; Gönnheimer/Kuld 2004; auch Naurad 2007). Das Projekt beschreibt, wie Schülerinnen und Schüler während des Schuljahres in einer sozialen Einrichtung arbeiten und an der Erfahrung fremden Leids lernen. Im Unterricht werden diese Erfahrungen aufgenommen und bearbeitet. Insgesamt geht es diesem Projekt um die Entwicklung sozial verpflichteter Haltungen wie Solidarität, Kommunikation und Kooperation gegenüber Menschen, die benachteiligt und auf Hilfe angewiesen sind. Die oben zitierten empirischen Ergebnisse unterstreichen, dass Jugendliche Werte wie Humanität hoch schätzen. Das Compassion-Projekt kann auf diesen Orientierungen aufbauen und sie verstärken. Es bedient sich der affektiven Dimension, ohne jedoch auf begleitende Reflexion zu verzichten. Freilich versteht sich dieses Projekt selbst als soziales Lernen und nicht als ein Beispiel ethischer Bildung. Soziale Sensibilisierung kann (und will) ethische Urteilsbildung nicht ersetzen.

Ethisches Lernen im Horizont des christlichen Glaubens

Die abschließende Frage ist schließlich, was ethisches Lernen im Religionsunterricht von ethischem Lernen im Ethikunterricht oder in anderen Fächern unterscheidet (vgl. auch Conrad 2008; Nipkow 2005b; Sautermeister 2008). Eine wichtige Voraussetzung formuliert Alfons Auer (1984), wenn er darlegt, dass die Rede vom christlichen Proprium nicht meint, dass Christen über eine besondere Struktur des Erkenntnisvermögens bzw. der Rationalität verfügen, die von der allgemeinen Vernunft zu unterscheiden wäre. Wenn Christen ethisch urteilen und handeln, bedienen sie sich der Vernunft, die allen Menschen je individuell gegeben ist. Das christliche Proprium ist für Auer vielmehr ein Sinnhorizont, der durch die Offenbarung Gottes in Jesus Christus dem Menschen zugänglich ist und ihn zu einem bestimmten Handeln auffordert. Diese Aufforderung ist allerdings nicht so konkret, als könnten Christen heute aus dem Handeln der Christen zur Zeit Jesu direkt ablesen, was zu tun sei. Die ethischen Prinzipien Jesu, die uns über die Texte der Schrift zugänglich sind, verlangen eine Vermittlung.

Es muss gefragt werden, ob der implizite Sinnhorizont des Modells der Wertentwicklung mit dem Sinnhorizont der christlichen Botschaft konvergiert. Kohlberg nennt als Sinnnorm seines Konzepts »Gerechtigkeit«. Prinzipiengeleitetes Urteilen überbietet die vorausliegenden Urteilsstufen gerade dadurch, dass es sich an einer stets universaleren Vorstellung von Gerechtigkeit ausrichtet. Im Blick auf die biblische Tradition wird Gerechtigkeit oftmals als »Summe« des Alten Testaments bezeichnet, die im Neuen Testament durch das Doppelgebot der Liebe (Mt 22,36–40) verdichtet wird. Das Modell der Wertentwicklung ist im Religionsunterricht »heimisch«, wenn »gerechtes Urteilen« als Sinnnorm verstanden wird, die ein Zusammenleben intendiert, für das die Propheten gekämpft haben und das durch Jesus Christus vorgelebt wurde.

Es muss auch gefragt werden, ob der implizite Sinnhorizont des Modells der Wertkommunikation mit dem Sinnhorizont der christlichen Botschaft konvergiert. Die

Sinnnorm der Wertkommunikation ist die Goldene Regel: »Alles, was ihr von anderen erwartet, das tut auch ihnen« (Mt 7,12). Immanuel Kant hat diese Regel im kategorischen Imperativ weiter entfaltet. In der Wertkommunikation geht es um die Prüfung von Werten im Licht des Anderen und aller Anderen. Die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, damit sie diese Prüfung wahrnehmen können, kann somit als eine Aufgabe verstanden werden, die im Religionsunterricht »heimisch« ist. Gottesliebe, Selbstliebe und Nächstenliebe sind unauflösbar miteinander verbunden, sodass man sagen kann, dass in der Liebe zu sich und zum Nächsten die Liebe zu Gott aufscheint. Die Wertkommunikation operationalisiert diese Liebe als Kommunikationsprozess, in dem machtförmige Herrschaftsbeziehungen aufgebrochen und zu symmetrischer Kommunikation umgestaltet werden. Sie schließt dabei all jene ein, die selbst keine Stimme haben.

Neben einer impliziten Verträglichkeitsprüfung der Modelle Wertentwicklung und Wertkommunikation für den Religionsunterricht muss auch geklärt werden, wie der christliche Sinnhorizont explizit zur Sprache kommt (vgl. auch Adam/Schweitzer 1996, bes. Teil II). Dieser Sinnhorizont ist unter anderem zugänglich in den zehn Geboten, in der Bergpredigt, in Gleichnissen und Parabeln, in den vielen Zeugnissen von Jesu Handeln im Einsatz für die, die nach gesellschaftlichen Maßstäben zu den Verlierern gehören usw. Und er ist zugänglich im Alten Testament, von der Schöpfungsgeschichte über Abraham, David bis zu den Propheten.

Beispiel 1

Schülerinnen und Schüler lesen in der Zeitung von einem neuerlichen Vollzug der Todesstrafe in einem westlichen demokratischen Land. Sie diskutieren über das Pro und Contra zur Todesstrafe. Sie wägen ab, wann und ob überhaupt bestimmten Menschen das Leben genommen werden soll und darf. Vermutlich wird es unterschiedliche Auffassungen geben. In diese Diskussion wird das Gebot »Du sollst nicht töten« eingebracht, das in seiner präzisen Übersetzung lautet: »Du sollst nicht rechtswidrig töten« (vgl. Schüller 1980, 17). Die zweite Formulierung macht deutlich, dass dieses Gebot nicht den Charakter eines Gesetzes hat, sondern dass es sich um Paränese (Mahnrede) handelt. Das Gebot legt nahe, Töten (im Sinne von Morden) zu verhindern, aber es lässt Raum für Ausnahmen. Im Religionsunterricht muss also weiter gefragt werden, womit Ausnahmen gerechtfertigt werden könnten, wenn das Grundgebot Töten untersagt. Der Dekalog vermittelt in diesem Zusammenhang einen Sinnhorizont, der das eigene Urteilen nicht überflüssig macht, sondern zu der Überlegung auffordert, wie diese Mahnrede praktisch umgesetzt werden kann. Es gilt aber auch: Wer sich als Christ versteht, kann über diese Mahnung nicht einfach hinwegsehen.

Beispiel 2

Im Kontext der Weltreligionen wird im Unterricht der Umgang mit Fremden thematisiert. Zahlreiche Presseartikel liegen vor, in denen Fragen der Einwanderungs- und Asylpolitik behandelt werden. Schülerinnen und Schüler haben diese Artikel und weiteres Material zur Verfügung und werden aufgefordert, Stellung zu beziehen. Konkret liegt ein Bericht über die polizeiliche Beendigung eines Kirchenasyls vor. Einige werden sagen, dass man die Leute abschieben muss, wenn sie nicht als Asylbewerber anerkannt sind. Andere werden für mehr Großzügigkeit plädieren. Aus christlicher Sicht gibt es nicht die eine richtige Antwort. Im Religionsunterricht stellen biblische Aussagen aber einen Sinnhorizont für die Urteilsbildung zur Verfügung: der Verweis auf das Fremd-Sein in Ägypten (Ex 23,9), das Liebesgebot Fremden gegenüber (Ex 20,2–3; Lev 19,33f), der Verweis auf den Fremden im Samariter-Gleichnis, der mein »Nächster« sein soll (Lk 10,25–27), das Eins-Werden in Christus und die Relativierung der Herkunft (Gal 3,28), das Zusammenwachsen zu einer Einheit in Vielfalt (Apg 2,1–14), die Behandlung des Fremden als Kriterium für das Heil des Menschen

(Mt 25,31–36) usw. Keine dieser Stellen bietet eine direkte Lösung für Probleme der Migration oder des Asyls. Ethische Urteilsbildung im Religionsunterricht zu fördern bedeutet, diesen Sinnhorizont kennenzulernen, ihn einbeziehen zu lernen oder gar von ihm aus urteilen und entscheiden zu können.

Die Beispiele zeigen, dass das christliche Proprium nicht einfach auf den Punkt zu bringen ist. Das kann nur gelingen, wenn man es sehr abstrakt formuliert (bspw. als Gerechtigkeit und Liebe). Abstrakte Formulierungen haben den Nachteil, dass der Weg von ihnen bis zur Anwendung sehr weit sein kann. Das christliche Proprium verlangt daher zu jeder Zeit eine neue Ausdeutung. Diese Aufgabe ist der gesamten Theologie aufgegeben – und was die Ethik betrifft, der Moraltheologie (vgl. Gillen 1989). Allerdings spricht die Theologie vielstimmig. Daher ist allein der Bezug auf die Bibel als Quelle des Glaubens nicht hinreichend. Auch reicht nach katholischer Tradition der Glaubenssinn der Getauften und Gefirmten nicht hin. Dieser Glaubenssinn erlaubt es zwar, ihr Urteilsvermögen hervorzuheben, auch wenn dies – wie im Falle der Heranwachsenden – erst gebildet werden muss und daher als »Vorgriff« geschieht. Die Kirche weist aber darauf hin, dass das sittliche Urteil auch an dem Maß nehmen soll, was die Kirche lehrt. Es ist der katholischen Tradition eigen, neben Bibel und Glaubenssinn des Gottesvolkes die Verkündigung der Kirche als Quelle des Glaubens anzusehen. Nach Alfons Auer (1984, 185–197) können die Aussagen des Lehramtes auf dreifache Weise ethisches Urteilen begleiten:

- Das Lehramt soll die christliche Botschaft in *integrierender Weise* vortragen, wo Vielstimmigkeit gegeben ist;
- es soll die Botschaft *stimulierend* zur Sprache bringen, wo es darum geht, sich des christlichen Sinnhorizonts zu vergewissern;
- und es soll die Überlieferung schließlich in *kritischer Absicht* einbringen, wo gesellschaftliche Entwicklungen das Humanum mit Füßen zu treten drohen.

Ethisches Lernen im Religionsunterricht ist kommunikatives Handeln. Die religionspädagogische Sinnspitze liegt nicht zuerst in dem *Ergebnis* der anzustrebenden Übereinkunft, sondern im *Prozess*, der zu einer Übereinkunft führt. Hierin besteht eine Übereinkunft mit Schallers Plädoyer für eine *Pädagogik der Kommunikation*:

»Wir finden heute in dem was ist, keine Stelle mehr, der die Regel über das, was sein soll, entspringen könnte. Verbindlichkeit – Regel hier und heute – wird nicht vorgefunden, sondern hervorgebracht: um unseres Weiterlebens als Menschen willen generiert im Prozess gemeinsamer Sinnverständigung: Kommunikation. Diesem Prozess können wir nicht entinnen; wir sind als Menschen, die mit anderen Menschen in dieser Welt leben, in diesen Prozess verwickelt, bevor wir um ihn wissen. Hinter diese Erfahrung des mit anderen in der Welt Seins können wir nicht zurück. Wir sind (gleichsam) verurteilt zu Sinn. Wenn das so ist, erhält die Erziehung eine neue Dimension. Da geht es nun nicht mehr allein um Mitteilung von Fakten und Vermittlung von vorformulierten Sinnsätzen (Normen), sondern darüber hinaus und vielleicht zuvor ... um Hervorbringung von Sinn, welcher für die an der Hervorbringung Beteiligten (Lehrer und Schüler) als Stück ihrer Selbst von ihnen nicht zu trennen und auch um ihrer selbst willen verbindlich ist« (Schaller 1991, 92).

In diesem Ansatz wird Kommunikation nicht auf den Bedeutungszusammenhang von Gespräch, Dialog oder Unterhaltung reduziert, sondern es geht um die sinngenerierende Kraft der Kommunikation. Ethisches Lernen im Religionsunterricht ist kommunikati-

ves Lernen. Wertentwicklung und Wertkommunikation werden mit dem christlichen Sinnhorizont verbunden, indem

- das eigene Gefühl für das Gute aktiviert, der biblische Sinnhorizont erschlossen und die Stimme des Lehramtes vorgestellt wird;
- unter alters- und entwicklungsgemäßer Rücksicht die Frage nach der Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Werturteilen gestellt und faktischen Kommunikationssituationen ausgesetzt wird;
- Schülerinnen und Schüler »durch Tun lernen« (Kommunikation ist Handeln!), d.h. ihr Urteilsvermögen schärfen durch die Entwicklung und den Austausch von Argumenten, der wechselseitigen Übernahme von Perspektiven und der Suche nach Verständigung.

Zusammenfassung

Ethische Bildung findet heute im Kontext einer radikalen Pluralität von Werten und Normen statt. Die »Normalität« der Wertkonflikte ist kein Hinderungsgrund für ethische Bildung, sondern ihr Ausgangspunkt. Die Geschichte der Moralerziehung hat deutlich gemacht, dass die ethische Bildung auf zweifache Weise aufmerksam sein muss: Sie hat sich um eine adäquate Aufbereitung der Inhalte ethischen Lernens zu bemühen und sie muss eine adäquate Methode finden, wie Werte und Normen zur Sprache gebracht werden können. Was die Methode betrifft, bieten die Modelle der Wertentwicklung und der Wertkommunikation die besten Voraussetzungen, Heranwachsenden Werte und Normen zu erschließen. Sie nehmen die Wertpluralität ernst und intendieren eine Erhöhung der Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Was die Inhalte betrifft, sind Heranwachsende nicht vor der Pluralität zu schützen, die sie in der Gesellschaft ohnehin erfahren. Vielmehr erscheint es sinnvoll, sie unter der Berücksichtigung der Alters- und Entwicklungsgemäßheit mit Wertkonflikten zu konfrontieren und ihnen zu ermöglichen, im Blick auf widersprüchliche Werte Argumentieren zu üben und das Beziehen eigener Standpunkte zu erlernen. Dabei sollen sie christliche Prinzipien kennenlernen und diese in ihre Begründung einbeziehen können.

Lesehinweise

- Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (1996): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen.
- Nipkow, Karl Ernst (2005): Universalistische Ethik in einer pluralistischen Welt. In: Hirsch, Klaus/Seitz, Klaus (Hg.) Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral, Frankfurt, 287–302.
- Ziebertz, Hans-Georg (1990): Moralerziehung im Wertpluralismus, Weinheim/Kampen.