

Wertvolle Freiheit wahrnehmen

Werteerziehung und ethische Bildung als religions- und gemeindepädagogische Aufgabe*

Von Peter Bubmann

Werte sind »in«: Politikerinnen und Politiker aller Couleur fordern im Rahmen der neu entfachten Bildungsdebatte eine intensivere Werteerziehung ein.¹ Ulrich Wickert macht sich (erneut) zum Sprachrohr der Wert-Bewegten und möchte »Den Werten einen Wert geben«². In der 13. Shell-Jugend-Studie aus dem Jahr 2000 ist von einer »Inflation am Wertehimmel«³ die Rede. Dabei gibt es offenbar Verschiebungen in der Beliebtheit von Werten und milieugebundene Unterschiede in den Wertevorlieben. Während manche Beobachter deshalb über Werteverlust klagen, diagnostiziert die Mehrheit der soziologischen Werte-Forscher nüchtern lediglich einen Werte-Wandel.⁴ Wir haben keineswegs alle den gleichen Wertehimmel über uns. Was Werte sind und welche gelten sollen, ist nicht evident.

Daher haben sich die Kirchen bzw. die kirchliche Publizistik zu Wort gemeldet. Im Jahr 2001 griffen sonntäglich Sendungen des Deutschlandfunks und die ZDF-Gottesdienste verschiedene Werte auf, um zur Orientierung im Wandel der Zeit beizutragen. Zwei Buchveröffentlichungen begleiteten diese kirchliche Werte-Offensive.⁵ Auf dem Cover eines dieser Bücher werden im Lichtkegel aus der heiligen Kuppel eines Domes die Werte Nächstenliebe, Zuverlässigkeit, Toleranz, Verzeihen, Ehrfurcht, Widerstand, Vertrauen, Hoffnung, Entschlossenheit, Offenheit, Respekt und Glaubwürdigkeit angestrahlt. Das zeigt allerdings, dass hier überwiegend alte Tugenden neu beschworen werden. Lässt sich die Werte-Debatte in dieser Weise auf die Erhellung von Tugenden konzentrieren? Und wie verhalten sich Theologie und Religionspädagogik zu dieser inflationären Werte-Debatte?

1. Zur Karriere des Werte-Begriffs

Werte stellen ideelle Zuschreibungen von Bedeutung, qualifizierte Wünsche dar. Nach einer klassischen soziologischen Definition ist ein Wert »eine Auffassung vom Wünschenswerten, die explizit oder implizit sowie für ein Individuum oder für eine Gruppe kennzeichnend ist und welche die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst.«⁶ Stärker auf die Qualifizierung von Gütern bezieht Hartmut von Hentig den Wertbegriff: »Werte (Wahrheit, Schönheit, Gerechtigkeit) sind Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben. Sie sind nicht Eigenschaften dieser Dinge oder Verhältnisse und auch keine eigenen ›Wesenheiten‹ (Rudolf Hermann Lotze), die ein für sich bestehendes ›Reich der Werte‹ (Nicolai Hartmann) bilden.«⁷ Demnach gibt es Werte auch im Bereich von Theorie/Wissenschaft (etwa Wahrheit) und Ästhetik (Schönheit).

Im Folgenden werden nur die ethischen Werte in den Blick genommen. Dabei bleibt zu klären, wie sich »Werte« und »Güter« oder »Tugenden« zueinander verhalten. Wenig erfolgver-

sprechend scheint der Vorschlag, den Begriff der »Güter« streng auf diejenigen »präsiittlichen« Werte zu beziehen, die »nicht als Qualitäten des Willens existieren, aber unserem Handeln vorgegeben sind«⁸, und den Wertebegriff im engeren Sinn auf »auf einen wertrealisierenden Akt«⁹ zu beziehen und dann auf feste Willenshaltungen (und damit Tugenden wie Gerechtigkeit) zu konzentrieren. Häufig ist auch die Begriffszusammenstellung »Güter und Werte« anzutreffen (so im Handbuch der christlichen Ethik), ohne dass letztlich geklärt würde, wie sich die Begriffe zueinander verhalten.¹⁰

Da sich in der öffentlichen Diskussion der letzten Jahre der Wertbegriff als unscharfer Oberbegriff des ethisch Wünschenswerten durchgesetzt hat, wird er auch hier in diesem weiten Sinn verwendet. Ihm wären dann nicht allein ethische Güter, sondern auch Tugenden (im Sinne von »Werthaltungen«) und Pflichten bzw. Normen (als Wertorientierungsregeln) zu subsumieren.¹¹ Eine Einschränkung der Wert-Debatte auf die Revitalisierung von Tugenden ist schon von der philosophischen Begriffsgeschichte her wenig nahe liegend.

Die Karriere des Wert-Begriffs verweist zunächst auf ein wachsendes Bedürfnis nach ethischer Orientierung. Waren es in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts eher Fragen der inneren und äußeren Sicherheit, der Geltung von Menschenrechten und die Abtreibungsdebatte, die zur Debatte um die Grundwerte bewegten, so sind es heute einerseits technologische Entwicklungen, insbesondere im Bereich der Biotechnologie, Medizin- und Gentechnik, andererseits die Pluralisierung der Lebensformen sowie medienethische und wirtschaftsethische Kontroversen, die die Werte-Diskussion neu entfachen. Ein eigener Diskussionsstrang hat sich seit den 90er Jahren entlang der Debatte um die Errichtung oder Neugewichtung von Schul-Fächern wie »Ethik«, »Philosophie« oder »LER« anstelle oder als Alternative zum Religionsunterricht entwickelt. Innerhalb der Pädagogik finden unter Titeln wie »Werte-Erziehung«, »Werte-Bildung« oder »Ethische Erziehung« die Fragen moralischen Lernens verstärkte Aufmerksamkeit.¹²

Im Fachdiskurs der protestantischen theologischen EthikerInnen, wie er sich in den Beiträgen der ZEE spiegelt, spielt diese moralpädagogische Fragestellung allerdings (noch) kaum eine Rolle.¹³ Die Ablendung der praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Dimension der theologischen Ethik in der Forschung darf dabei vermutlich gerade als einer der Gründe für die von Karl-Wilhelm Dahm zu Recht beklagte faktische Wirkungslosigkeit theologisch-ethischer Theoriebildung gelten.¹⁴ Eine verstärkte Hinwendung der protestantischen Ethik zu den Grundfragen der Werte-Erziehung bzw. ethischer Bildung liegt daher nahe.

Ob die Beschäftigung mit den pädagogischen Fragen der Ethik dabei unter dem Titel »Werteorientierung« oder »Werteerziehung« erfolgen sollte, ist allerdings umstritten.

2. Der Streit um den Wert-Begriff: Wertlose Wahrheit oder wertvolle Freiheit?

Die ökonomische Beheimatung des Wert-Begriffs kann zur Anfechtung werden: Tausch- und Gebrauchswert seien Kategorien, die mit Ethik nichts zu tun hätten; und Personen besäßen keinen Wert, sondern Würde. So wenden übereinstimmend der Staatsrechtler *Carl Schmitt* und der Systematische Theologe *Eberhard Jüngel* ein.¹⁵ Deren Anliegen ist gerade im Blick auf die genethische Debatte festzuhalten: In der Tat ist zunächst von Menschenwürde zu reden, bevor von Werten gesprochen wird. Der Wert-Begriff hat sich zwischenzeitlich jedoch auch abseits ökonomischer

mischer Kontexte in seiner unscharfen Verwendungsweise eingebürgert, um ethisch Wünschenswertes festzuhalten. So rezipiert etwa auch der Religionspädagoge *Hans-Jürgen Fraas* trotz einiger Bedenken den Begriff der Grundwerte, weil es dabei »noch nicht um die Wahrheitsfrage, sondern zunächst durchaus pragmatisch um das Funktionieren der Demokratie, um verbindliche Richtpunkte für das Handeln«¹⁶ gehe.

Jüngel allerdings lehnte den Wertbegriff gerade im Namen der Wahrheit ab.¹⁷ Dabei geht er von einem Wahrheitsbegriff aus, der durch Unterbrechung gekennzeichnet ist: Christus als Offenbarung Gottes unterbricht den Lebenszusammenhang radikal und führt ihn in die Krise, allerdings nur, um ihn neu zu konstituieren und damit zu steigern. »Die Unterbrechung des Menschen durch Gott ist zugleich eine radikale Infragestellung aller das menschliche Tun leitenden so genannten Werte.«¹⁸ Das christliche Ethos orientiere sich nicht an einer Wertethik. »Nicht Werte leiten das Handeln des Christen, sondern allein die aus der Wahrheit kommende Liebe, die ebenso wenig wie Wahrheit einen Wert hat oder darstellt. Wahrheit und Liebe sind *wertlos* und jedweder Tyrannei der Werte abhold.«¹⁹

Werte signalisieren für Jüngel das menschliche Bemühen, selbständig und ohne das aktuelle Hören auf Gott zu Leitlinien für das ethische Handeln zu gelangen. Im Hintergrund steht eine durch Karl Barth geprägte Sicht von Ethik als Situationsethik: Die Verbindung zu Gott im Glauben entlässt gleichsam automatisch die Kriterien des rechten Handelns in der Liebe in der je konkreten Situation. Eine eigene christliche Wertewelt kann es daher nicht geben, erst recht kein übergeschichtliches Wertesystem wie das scholastische Naturrecht.

Weder die kirchlichen Dokumente noch die öffentliche Diskussion haben sich von solchen Argumenten davon abbringen lassen, den Wertbegriff zu benutzen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass der Einfluss einer ungeschichtlich-ontologisch denkenden Wertethik (Max Schellers oder Nikolai Hartmanns) inzwischen stark nachgelassen hat. Dass Werte kulturelle Konstrukte sind, von bestimmten geschichtlichen Kontexten abhängig und daher veränderbar, wird auch in der neueren katholischen Diskussion gesehen. Zum anderen hat sich inzwischen gezeigt, dass eine reine Situationsethik des je aktuellen Hörens auf das Wort und Gebot Gottes weder der biblischen Botschaft noch den gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht werden kann.²⁰ Deshalb wird hier Jüngels These von der wertlosen Wahrheit bewusst der Begriff der *wertvollen Freiheit* gegenübergestellt: Die christliche Freiheit gewinnt Gestalt in ethischen Werten, d.h. in Gütern, Pflichten und Tugenden. Sie ist daher *wertvolle* Freiheit.

Allerdings ist Jüngels Grundanliegen aufzunehmen: In der Tat steht an der Wurzel des christlich-ethischen Handelns nicht das eigenständige menschliche Etablieren irgendwelcher Werte, sondern die Begegnung mit dem rechtfertigenden Gott und das Entdecken der eigenen unbedingten Personwürde. Deshalb ist die christliche *Freiheit*, die von Gott *zugesagte Freiheit* das Hauptwort und kommen die Werte nur im Beiwort zur Geltung, eben: *wertvolle Freiheit*.

3. Die ethische Dimension der Bildung

Das moderne Bildungsdenken ist von Anfang an verbunden mit der Forderung ethischer Bildung. Das gilt insbesondere für Kant, Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte und Hegel, aber auch für Herder und Humboldt.²¹ *Johann Friedrich Herbart* konzipiert seine das 19. Jahrhundert prä-

gende Pädagogik bewusst als Erziehungslehre, nicht als Unterrichtslehre.²² Die Erziehung zielt darauf ab, einen sittlich starken Charakter zu erzeugen. Die Unterrichtung der Sittenlehre reicht dafür allerdings nicht aus. Vielmehr bedürfe es eines *erziehenden Unterrichts* (so das Programmwort Herbarts). Im Herbartianismus wird die Idee des erziehenden Unterrichts dann stark auf den Zweck der Heranbildung religiös-sittlicher Persönlichkeiten zentriert. Bei aller Kritik am Herbartianismus schließt noch die Reformpädagogik an der Idee des erziehenden Unterrichts an.

Für *Peter Petersen* und seine Jena-Plan-Schulen etwa gilt als »das entscheidende Ziel der Schule die Erweckung einer sittlichen Grundhaltung, eines Ethos in den Schülern«²³. Dies ist allerdings nicht durch Instruktion und Belehrung, sondern durch eigenständiges Handeln der Kinder, durch ein gemeinschaftsorientiertes Schulleben und Methoden wie Gruppenunterricht, Kreisgespräche, Spiele, Feste und Feiern zu erreichen.

Auch in der neueren bildungstheoretischen Konzeption *Wolfgang Klafkis* bleiben ethische Motive in seiner Bestimmung von Schlüsselproblemen und Schlüsselqualifikationen (wie Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit) präsent, auch wenn sie nicht explizit genannt werden.²⁴ Ins Zentrum des Bildungsgedankens rückt die ethische Bildung hingegen ausdrücklich bei den evangelischen Religionspädagogen *Karl-Ernst Nipkow* und *Friedrich Schweitzer*.²⁵ Auch in neueren Lehrplänen und bildungspolitischen Manifesten spielt die Werte-Erziehung eine wichtige Rolle.²⁶ Strittig ist dabei jedoch, ob Werte-Erziehung eher als Sozialisation in überlieferte Wertebestände oder als kritisch-emanzipative Bildung zur sittlichen Autonomie zur verstehen sei, die sich auch gegen den gesellschaftlichen Status quo (und damit die Schule) richten kann.²⁷

Eine Einseitigkeiten vermeidende integrative Konzeption der Werteerziehung skizziert der Erlanger Pädagoge *Eckart Liebau*.²⁸ Liebau unterscheidet zunächst typologisch drei Hauptstränge der pädagogischen Tradition:

1. *Erziehung* (das Konzept der Aufklärung): Kant und andere erwarten von der Erziehung eine Verbesserung der Gesellschaft. »Erziehung wird als Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation konzipiert, die den Zweck hat, die jüngere Generation nicht nur zur ökonomischen, sozialen und politischen Teilhabe an der gegenwärtigen Gesellschaft, sondern auch zur beharrlich-geduldigen Mitarbeit an einer künftigen besseren Gesellschaft zu qualifizieren. Dementsprechend zielt Erziehung auf Mündigkeit als ökonomische, moralische und politische Selbstständigkeit und sie hört spätestens mit dem Erreichen dieses Ziels auf...«²⁹

2. *Bildung* (das Konzept des Idealismus): Hier liegt der Schwerpunkt auf der lebenslangen Arbeit der Vervollkommnung der eigenen Person. »Die Überzeugung, dass der Mensch sich selbst Auftrag und Auftraggeber sei und dass Bildung als Selbstvervollkommnung zugleich der beste Dienst an der Gesellschaft bzw. dem Staat sei, bildet den Kern dieses Bildungsverständnisses.«³⁰

3. *Entfaltung* (das Konzept der Romantik). Das Kind wird als der nichtentfremdete Mensch gesehen, in dem bereits alle positiven Anlagen stecken. Diese gilt es zu befreien und zum Ausdruck zu bringen. Das Spiel rückt ins Zentrum der Pädagogik, die Schule wird mit Skepsis betrachtet.

Für Liebau sind diese drei Traditionsstränge gleichermaßen aufzunehmen in eine »Pädagogik der Teilhabe«. »Politische und ökonomische Mündigkeit, Bildung als Welt- und Selbstvervollkommnung und Entfaltung der Subjektivität bilden die leitenden Werte, an denen das Konzept sich zu bewähren hat.«³¹

Die Religionspädagogik kann sich in ihrem Bemühen um ethische Bildung einem solchen Konzept einer Pädagogik der Teilhabe in theologischer Interpretation anschließen.

Erziehung ist nötig, weil Gott den Menschen als entwurfsoffenes Wesen geschaffen hat, der sich seine Kultur selbst gestaltet und daher auch in diese Kultur eingeführt werden muss. Auch ethische Bildung beginnt mit dem Hineinwachsen und der (kritischen) Aneignung gegebener Verbindlichkeitszusammenhänge. Die fundamentalen Güter der Gesellschaft wie der Glaubensgemeinschaft werden durch praktischen Vollzug der Wertorientierung im konkreten (pädagogischen) Handeln und durch reflektierte Auseinandersetzung mit den Leitwerten der Lebenswelt wie der Gesellschaft erschlossen.

Bildung ist nach christlicher Sicht der lebenslange Prozess, der eigenen Gottebenbildlichkeit, wie sie in Jesus Christus endgültig erschienen ist, eine entsprechende Gestalt zu geben. Sie impliziert die bewusste Gestaltung der geschenkten und aufgetragenen Freiheit und die Verantwortung für das eigene Handeln. Hier steht die Reflexivität der Freiheit im Zentrum: Der Geltungsanspruch von Werten und Wertorientierungsregeln (Pflichten) wird kritisch überprüft, aus Zielvorstellungen gerechten und guten Lebens werden entsprechende Normen in kommunikativen Prozessen entwickelt.

Und *Entfaltung* meint die weitestmögliche Entwicklung und Förderung der Begabungen (verstanden als Charismen unter der Wirkungsgeschichte des Heiligen Geistes). Talente und Werthaltungen, die zum gelingenden Leben beitragen, erhalten ihre biographisch bedingte besondere Gestalt, etwa als Tugenden.³²

Erziehung, Bildung und Entfaltung überschneiden sich und haben doch je eigene Schwerpunkte. Wenn nach einer Periode der Verdrängung inzwischen der Bildungsbegriff wieder ins Zentrum pädagogischer und vor allem religionspädagogischer Theoriedebatten eingerückt ist, so kann dies gerade aus theologisch-ethischer Sicht nur begrüßt werden.³³ Denn wie in der Trinitätstheologie Jesus Christus die sachliche Mitte bildet, so in der pädagogischen Trias eben die (christlich verstandene) Bildung. Und so wie sich in der Christologie das Proprium der Theologie verdichten kann, so wird im Folgenden die Rede von ethischer Bildung als Abkürzung für das Gesamt von ethischer Erziehung, Bildung und Entfaltung verstanden.

4. Ethische Bildung als Wahrnehmung wertvoller Freiheit

Werte-Erziehung bzw. ethische Bildung meint nicht die »Restauration der vermeintlichen Autorität göttlicher Gebote. Die Forderung der Werteerziehung würde selbstwidersprüchlich (oder bloß verlogen), wenn sie nicht den Aufbau moralischer Individualität meinte, von Persönlichkeit, die von sich aus, frei, handlungsorientierende Werte annimmt und ausbildet. Dafür aber ist der Beitrag religiösen Glaubens wichtig und, wenn man das Wort ›religiös‹ nicht eng nimmt, sogar konstitutiv.«³⁴

Dieser Beitrag des Glaubens für die Konstitution des moralischen Subjekts und die ethische Praxis soll im Folgenden freiheitstheologisch skizziert werden.³⁵

Christliches Ethos beginnt mit dem Zuspruch unverdienter Gnade, mit der Rechtfertigung des Sünders. Die Würde der Person verdankt sich nicht der Befolgung irgendeines Gesetzes, sondern allein der unbedingten Liebeszuwendung Gottes, wie sie dem Kind durch die Zuwendung

der primären Bezugspersonen vermittelt wird. Christliche Freiheit ist *geschenkte transzendente Freiheit* als *zugesprochene Identität*. Am Anfang wertvoller Freiheitserfahrung steht daher die Wahrnehmung, das Hören und Entdecken der identitätsstiftenden Liebeszusage Gottes.

Das Proprium christlich-ethischer Bildung liegt also zunächst darin, mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Räume der Rechtfertigungserfahrung und damit *geschenkter Freiheit und Würde* zu entdecken. Damit wird auch eine allgemein-anthropologische Einsicht vom Vorrang der Zuwendung vor der Forderung ernst genommen. Ethische Erziehung, Bildung und Entfaltung setzt die Unterstellung unantastbarer Menschenwürde und der Einmaligkeit der Person voraus. Im Unterrichtsstil spiegelt sich diese Unterstellung in der Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als Subjekte der Bildung und der Förderung ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit.

Das Handeln soll nun allerdings dieser unterstellten Freiheit auch entsprechen. Die zugesprochene transzendente Freiheit muss zur *praktischen* und *realen* Freiheit im Alltag werden.

Praktisch wird die christliche Freiheit, indem sie sich in vorläufige und immer wieder überholbare Wertvorstellungen und Lebensregeln bzw. sittliche Gesetze übersetzt. Freiheit ist in diesem Sinne die Fähigkeit zur Entwicklung von Visionen des guten und gerechten Lebens sowie zu einer realistischen Situationsanalyse und Weltdeutung. Die *verheißene Freiheit* des Reiches Gottes als des Reiches endgültiger Durchsetzung der Liebe kommt so ins Spiel. Aber auch die nüchterne Fähigkeit zur verantwortlichen Folgenabschätzung möglichen menschlichen Tuns und Lassens gehört hierher. Und natürlich die Kompetenz, selbst Handlungsregeln zu entwickeln und zu überprüfen, die den leitenden Kriterien der Wahrung der Menschenwürde, der Gottes- und Nächstenliebe, den Prinzipien der Gerechtigkeit, Solidarität bzw. Barmherzigkeit und des nachhaltigen Umgangs mit der Natur genügen. Die Freiheit muss sich nun als *kommunikative und kooperative Freiheit*, als *liebende und verantwortete Freiheit* erweisen, die das Wohl des anderen Menschen, des Fremden und Benachteiligten zumal, immer berücksichtigt. Unter dem Einfluss der jüdisch-christlichen Glaubensgeschichte haben sich vorrangige Optionen und Prüfregele des Handelns herauskristallisiert, die der liebend-kommunikativen Freiheit zur Orientierung dienen. Die Goldene Regel ist in Verbindung mit dem Doppelgebot der Liebe die Urform solcher Optionen. Heute könnten weitere Optionen ergänzt werden, etwa für die gleichen Rechte und für die politische Teilhabe aller Menschen, die vorrangige Option für die Armen, oder für das Geltenlassen des Anderen in seinem Anderssein.

Bislang war auf der praktischen Ebene der Freiheit von Visionen und Regeln die Rede.

Konkret *realisiert* wird diese Freiheit, indem sich Menschen in ihren Grundhaltungen und Tugenden auf diese Werte ausrichten und sich an den christlich evaluierten Lebensregeln orientieren. Freiheit bedeutet hier die Macht, die Vorstellungen vom guten und gerechten Leben gesellschaftlich wie in der individuellen Lebensführung durchsetzen zu können. Hierzu aber bedarf es der *Erziehung zur Freiheit*. Denn: Zur Wahrnehmung realer Freiheit muss erzogen werden, es muss dazu ermutigt werden, die eigene Freiheit auch zu realisieren. Ebenso will ja auch ethische Rechenschaft als Praxis *verantworteter* Freiheit gelernt sein.

Eine evangelische religionspädagogische Praxis wird im Blick auf die drei Ebenen der Freiheit (als transzendente, praktische und reale Freiheit) folgendes *Globalziel* verfolgen: *Kinder, Jugendliche wie Erwachsene sollen ihre wertvolle Freiheit unter den leitenden Kriterien der Wahrung der Menschenwürde, der Gottes- und Nächstenliebe, der Prinzipien der Gerechtigkeit,*

*Solidarität bzw. Barmherzigkeit und des nachhaltigen Umgangs mit der Natur verantwortungsvoll wahrnehmen. Ihnen soll die Freiheit als geschenkte und aufgegeben, als verheißene, als kommunikative, kooperative und reflexiv verantwortete Freiheit bewusst werden. Aber auch das Scheitern an der Umsetzung der solcherart verstandenen Freiheit muss zur Sprache kommen. Zu Recht weist Karl Ernst Nipkow darauf hin, dass es nicht nur um positive Werterfahrungen gehen kann, sondern gerade auch um die Erfahrungen des Scheiterns an Werten, um die Erfahrung des Versagens. »Aus christlicher Sicht hätte jede ethische Erziehung zwei Seiten gerecht zu werden, sie hat als lebensbegleitende Bildung das Gute aufzuzeigen, zu erzählen, zu erinnern, dankbar wahrnehmend zu lehren, als vorgängige Hilfe mit dem Ziel der ›Werterfahrung‹ (...), und sie hat als begleitende und nachgängige Hilfe Schuldenerfahrung zu klären und auszusöhnen.«³⁶ Daher ist notwendigerweise auch von *endlicher* Freiheit sowie von *Unfreiheit* und *schuldhafter Freiheitsverwirkung* zu reden. Die Diagnose von Unfreiheit und Schuld und die Angebote der Schuldverarbeitung, der Vergebung und Versöhnung sind integraler Bestandteil christlich-ethischer Bildung.*

5. Entdecken und Entfalten wertvoller Freiheit am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen und Methoden

Dass Freiheit zunächst *zugesagte Freiheitsidentität* ist, schließt eine Instruktionsdidaktik aus und erfordert eine Didaktik, die nicht allein kognitiv auf Belehrung angelegt ist. In Symbolen und Ritualen und ihrer Deutung erfahren Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erneuerter Identität. Das lässt sich im Unterricht etwa gut an den umstrittenen Werbeplakaten von Benetton mit Abbildungen von AIDS-Kranken und Behinderten entdecken.³⁷ Bisherige Deutungsmuster werden unterbrochen und es wird danach gefragt, wie und wodurch Menschenwürde eigentlich anerkannt oder beschädigt wird. Ethische Bildung lässt sich deshalb von ästhetischen Prozessen wie auch von spirituellen wie liturgischen Vollzügen nicht trennen. Versöhnungsrituale oder die eindrucksvolle Abendmahlsfeier in der Krypta einer Stadtkirche, wo Lehrer und Schüler gleichberechtigt im Kreis kommunizieren, können für die Ausbildung eines christlichen Ethos ungemein folgenreich sein. Eine bildungstheoretisch-freiheitstheologisch begründete Didaktik der Teilhabe wird allerdings darauf achten, dass alle Angebote der religiösen Vergewisserung im Schulleben wirklich freiwillig sind und der Pluralität religiöser Überzeugungen Rechnung getragen wird.

Auf der *praktischen Ebene* der Freiheit geht es um die Entdeckung und Entwicklung von Visionen und Regeln für gelingendes und gerechtes Zusammenleben. »Im Religionsunterricht ist anstatt moralistisch von Forderungen (das tut alle Welt) von Verheißungen zu reden, von den großen Hoffnungsbildern des Alten und Neuen Testaments, von der Bedeutung des Symbols des ›Paradieses‹, vom ›gelobten Land‹, vom großen ›Festmahl‹, zu dem alle eingeladen sind, von den ›Seligpreisungen‹ und von der leuchtenden ›Gottesstadt‹.«³⁸ Visionen zu entdecken und zu entwickeln bedarf jedoch primär kreativer Unterrichtsverfahren: symboldidaktische Begegnung mit visionären Kunstwerken, Rollenspiele, Collagen, freies Malen, Beziehungsspiele mit Pantomime usw. Die Übergänge zu ästhetischen Prozessen sind nicht nur fließend sondern sogar notwendig.³⁹ Wertvolle Freiheit kommt ohne sensible Wahrnehmung

möglicher gemeinsamer Zukunft nicht aus. Fächerübergreifende Projekte mit dem Musik- und Kunstunterricht bieten sich an. Das Schulleben mit seinen Ritualen, Festen und Feiern ist von großer Bedeutung. Schullandheim-Aufenthalte, Werkwochen, Projektstage und Freiarbeitsmethoden bieten Chancen zur Erprobung kommunikativer Freiheit.

Auf der praktischen Ebene der Freiheit ist nun aber auch das dringend nötig, was herkömmlicherweise unter ethischer Erziehung verstanden wird: Die Auseinandersetzung mit Normen und Lebensregeln, etwa mit dem Dekalog, aber auch mit ganz unterschiedlichen philosophischen Moralansätzen. Die Handlungs- und Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern wird dabei am besten gefördert, indem diese selbst in die ethischen Konflikte und Dilemmata hineingezogen werden. Die das Verhalten orientierenden Normen sollen in eigenständiger Diskussion, in Debatten und Streitgesprächen gefunden werden. Hilfreich dazu sind Fallstudien von Konfliktfällen und Dilemmageschichten aus der Lebenswelt der SchülerInnen, die diese in ihrer jeweiligen moralpsychologischen Entwicklung an die Grenze ihrer bisherigen Einstellungen bringen und daher dazu anregen, eine höhere Stufe moralischer Entwicklung einzunehmen.⁴⁰ Hier sind Kooperationen mit den Fächern »Ethik« oder »Philosophie« wünschenswert und denkbar.

Neben der kognitiven Auseinandersetzung mit Werten wirkt insbesondere die Begegnung mit positiven wie negativen Vorbildern ganzheitlich moralprägend. Hierzu können Filme (z.B. über Dietrich Bonhoeffer oder die Weiße Rose) oder literarische Darstellungen benutzt werden. Noch besser aber ist die direkte Begegnung mit überzeugenden Vertretern ethischen Engagements oder Zeitzeugen historisch paradigmatischen Handelns. Zur Weckung und Stärkung der Empathiefähigkeit eignet sich insbesondere der Dialog mit Opfern von Unrecht und Unterdrückung, Ausgrenzung bzw. Gewalt. Solche Begegnungen können innerhalb wie außerhalb der Erziehungseinrichtungen stattfinden. Sie bedürfen in jedem Fall der aufarbeitenden Reflexion, um den Fallen einer Betroffenenheits-Indoktrination zu entgehen.

Aber auch die Lehrenden selbst sollten sich ihrer Vorbild-Rolle bewusst sein: »Die Person der Erziehenden oder der Lehrenden muss ins Spiel kommen, ja, sie ist ihr stärkstes Mittel.« (von Hentig)⁴¹ Dazu ist nötig, dass die Lehrenden ihre Wertorientierung klären und bei Nachfrage transparent machen können sowie auf die Kongruenz von Ansprüchen und eigenem Verhalten achten. Zur Professionalität im Umgang mit der eigenen Vorbildrolle gehört gleichzeitig die Fähigkeit, die eigenen Positionen nicht einfach positionell absolut zu setzen, sondern sie der Kritik anderer ethischer Positionen auszusetzen, jegliche Indoktrination zu vermeiden und der eigenverantwortlichen ethischen Bildung der Schülerinnen und Schüler Priorität einzuräumen.

Alles Reden, Träumen und Vorstellen von wertvoller Freiheit nützt allerdings nichts, wenn die Struktur des Unterrichts, das Klima des Schullebens und die demokratische Schulorganisation dem nicht entsprechen. »Werteeziehung« verlangt nach der Schule als »Lebens- und Erfahrungsraum«, die es bei uns nur als Ausnahme gibt.« (von Hentig)⁴². Ähnlich merkt auch die Denkschrift der EKD »Identität und Verständigung« an: »Wertvorstellungen und mehr noch das entsprechende Verhalten werden weit mehr als durch ein Unterrichtsfach durch die Erziehungswirkungen der Schule im Ganzen und besonders durch gesellschaftliche Einflüsse geprägt.«⁴³ Wertvolle Freiheit wird deshalb vor allem dort ausgebildet, wo Visionen guten und gerechten Lebens in Schulstrukturen und in den innerschulischen Umgangstil umgesetzt werden, wo Räume der Gerechtigkeit, Nächstenliebe und Barmherzigkeit eröffnet werden. Exemplarisch geschieht dies in den so genannten *Just Community*-Schulversuchen, also den Modell-Versuchen einer

gerechten Gemeinschaft in der Schule.⁴⁴ Der »*Just-Community-Ansatz*«, der auf Lawrence Kohlberg zurückgeht, will die tatsächliche Teilhabe der Schüler an der Schulleitung ermöglichen und so moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit entwickeln. Es geht um ein Konzept direkter Demokratie, mit Schulversammlungen und Fairnesskomitees. »Empirische Untersuchungen haben eindeutig ergeben, dass in Schulen, die im Sinne einer gerechten Gemeinschaft entwickelt wurden, die moralische Entwicklung stärker vorankommt, als dies in herkömmlichen Schulen der Fall ist.«⁴⁵

Es gehört zum Realismus christlicher Freiheitsethik, auch die *Grenzen der ethischen Bildung* am Lernort Schule nüchtern in den Blick zu nehmen:

– Die *Prägung durch außerschulische Einflüsse*, durch Medien, Familie und Peer groups ist in der Regel stärker als die Kraft des ethischen Unterrichts. Damit kann nur so umgegangen werden, dass diese Einflüsse eben zum ausdrücklichen Thema im Religions- und Ethikunterricht werden. So sollte die Macht der Medien auf die Jugendlichen zum Unterrichtsinhalt in unterschiedlichen Fächern (Deutsch, Sozialkunde, Religionsunterricht, Ethik etc.) werden. Dafür brauchen die Lehrenden verstärkt Grundkenntnisse der Medienpädagogik und Medienethik, die ihnen bereits an der Universität vermittelt werden müssen. Zum anderen müsste sich die schulische Werteerziehung stärker der Eltern-Bildungsarbeit zuwenden. Dazu bedürfen die Unterrichtenden erwachsenbildnerischer Kompetenzen. Implizite Formen ethischer Bildung durch *Peer groups* sind hingegen in offenen Formen schulbezogener Jugendarbeit denkbar (etwa erlebnispädagogische Projekte für Gleichaltrigengruppen etc.). Hier wäre verstärkt die Kooperation mit sozialpädagogischer oder religionspädagogischer Jugendarbeit zu suchen.

– Die *schulstrukturellen Bedingungen* entsprechen meist nicht den Vorstellungen einer »*Just Community*«. Auch erschweren der 45'-Minuten-Takt als Fachunterricht und der mangelnde Wille zur Interdisziplinarität im Kollegium entsprechende Reformversuche. Die Stärkung der Autonomie der Schulen und der Mut zur Schulentwicklung könnte zu Verbesserungen führen. Von hoher Bedeutung ist die Haltung der Schulleitungen, für die verstärkt (auch von kirchlicher Seite!) besondere Fortbildungen zur Sensibilisierung in Fragen ethischer Bildung angeboten werden sollten.

– Intensive *Wertebildung* ist schließlich *keineswegs immer und überall erwünscht*: weder bei Politikern, Schulleitern, noch bei Eltern wie Schülerinnen und Schülern. Ethische Bildung als Entdeckung und Entfaltung wertvoller Freiheit hat gegen ein Verständnis von Werterziehung und Bildung an der Schule anzukämpfen, das ethische Bildung nur als Schmiermittel für das Funktionieren des überkommenen Schulbetriebs und als Rechtfertigung der Leistungsorientierung im Blick auf die Berufsvorbereitung missversteht. Dagegen muss auch zukünftig am abendländisch-aufklärerischen Bildungsbegriff festgehalten werden, dem es vor aller Berufsqualifikation zunächst um die ganzheitliche Entwicklung der Person geht.

Schon aufgrund solcher struktureller Begrenzungen ethischer Erziehung in der Schule sind die Aufgaben der Kirchlichen Bildungsarbeit und Gemeindepädagogik im Blick auf ethische Bildung bewusster wahrzunehmen.

6. Ethische Bildung in kirchlicher Verantwortung

Ethische Bildung lässt sich nicht auf einen Lebens- oder Lernort beschränken. Sie ist eine genuine Aufgabe Kirchlicher Bildungsarbeit in ihren verschiedenen Ausprägungen. Die Gemeindepädagogik hat sich allerdings bislang stärker den Fragen der Kirchenreform und der theologischen wie spirituellen Bildung angenommen. In Jugendarbeit und Erwachsenenbildung standen in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts ethisch-politische Fragestellungen durchaus im Vordergrund und wurden gelegentlich auch grundsätzlich theologisch-bildungstheoretisch reflektiert.⁴⁶ Seither jedoch sind sie kontinuierlich zugunsten esoterisch-spirituellem und lebensberatender Themen in den Hintergrund gedrängt worden. Im Bereich evangelischer Jugendarbeit existieren neuere Versuche, das Feld sozialetischer (inklusive politischer) Bildung für die Jugendarbeit zurückzugewinnen.⁴⁷ Es ist jedenfalls höchste Zeit, ethische Bildung als eine Hauptaufgabe gemeindepädagogischer Arbeit bzw. kirchlicher Bildungsarbeit wieder zu entdecken. Der Streit um den Einsatz der Bundeswehr im Ausland, um die Gen-Ethik, um Euthanasie, um menschenverachtende Fernsehformate, um die Anerkennung alternativer Lebensformen – er gehört mitten hinein in die kirchliche Bildungsarbeit. Aber nicht nur die kognitiv zu bearbeitenden Konflikt-Themen sind relevant. Die ganze methodische Breite ethischer Bildung wäre zu entfalten. Hier gilt es, neue Wege zu beschreiten, symboldidaktische und erfahrungsorientierte Methoden zu integrieren und ethische Bildung auch für das Publikum der Erlebnisgesellschaft attraktiv zu machen.

Die kirchlich-publizistische Werte-Offensive im Jahr 2001 hat stilistisch erste Aufbrüche in andere Gattungen als das typisch protestantische Genre der »Denkschrift« gebracht. Es wäre eine lohnende Aufgabe auch für die akademische Fach-Ethik, sich der Weiterentwicklung und Verbreiterung des Stil- und Methodenrepertoires ethischer Bildung anzunehmen.

*Prof. Dr. Peter Bubmann,
Evangelische Fachhochschule Nürnberg,
Fachbereich Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit
Bärenschanzstr. 4
90429 Nürnberg*

Abstract

In Germany politicians, scholars of education and journalists plead for a new attention to (ethical) values (»Werte«). But there is no common sense, that theology should refer to values at all. The author argues (against Eberhard Jüngel and others), that christian freedom should be transformed to ethical values, that means to (ethical) goods, duties and virtues in order to become a »wertvolle Freiheit« (worthy freedom). Looking back to the history of educational science, one of the fundamental dimensions of education always was ethical education. Today such ethical education should concentrate at the practice of the different aspects of christian freedom: Beginning with the experiences of the gift of freedom and love, freedom needs promising visions of God's kingdom and justice and must be trained as communicating and cooperative freedom in responsibility for each other. The methods of religious education in school and parish should consider all those dimensions of freedom. But first of all, the structures of educational institutions have to be in accordance to those visions of freedom.

Anmerkungen

- * Der Beitrag geht auf eine Gastvorlesung an der Theologischen Fakultät der Universität Erlangen am 29.6.2001 zurück.
1. Vgl. exemplarisch das Positionspapier »Die neue Aktualität des christlichen Menschenbildes« der *Wertekommission der CDU Deutschlands* vom 11.12.2001 (online unter www.cdu.de zugänglich), in dem sowohl die Partei als auch die Kirchen in die Pflicht der Verantwortung für die Werte genommen werden: »Den Kirchen kommt dabei eine ganz besondere Verantwortung für die Erhaltung der christlichen Werte in der Gesellschaft zu. Die CDU ist der Wahrung der christlichen Werte und ihrem Schutz vor politischen sowie rechtlichen Einschränkungen verpflichtet.« (S. 6)
 2. Vgl. *Ulrich Wickert*, *Zeit zu handeln. Den Werten einen Wert geben*, Hamburg 2001.
 3. *Yvonne Fritzsche*: *Moderne Orientierungsmuster: Inflation am »Wertehimmel«*, in: *Deutsche Shell* (Hg.): *Jugend 2000*, Bd. 1, Opladen 2000, 93-156.
 4. Zur inzwischen komplexen Diskussionslage vgl. *Georg Oesterdiekhoff/Norbert Jegelka* (Hg.), *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*, Opladen 2001. Hier wie in einer Untersuchung von Carsten Wippermann zeigt sich, dass es keineswegs eine klare Hinwendung der jüngeren Milieus zu postmaterialen Werten der Selbstverwirklichung gibt. Vielmehr wendet sich auch ein großer Teil der Jüngeren nach der Adoleszenz traditionellen Wertschemata zu, vgl. *Carsten Wippermann*, *Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, Opladen 1998, hier 319-333.
 5. *Klaus Möllering/Ulrich Behlau* (Hg.), *Lebenswerte. Orientierung im Wandel der Zeit*, Leipzig 2001; *LebensWerte leben*, hg. von *Michael Hertl u. a.*, Gütersloh 2001.
 6. C. Kluckhohn, zitiert bei *Thomas Müller-Schneider*, *Wertewandel, Erlebnisorientierung und Lebensstile. Eine gesellschaftsgeschichtliche und modernisierungstheoretische Interpretation*, in: G. W. Oesterdiekhoff/N. Jegelka (Hg.): *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*, Opladen 2001, 91-106, 91.
 7. *Hartmut von Hentig*, *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, München/Wien 1999, 69. Dass von Hentig in erster Linie an ethische Güter denkt, wird aus einer Werte-Liste, die er bereits 1988 aufstellte und hier nochmals wieder gibt, deutlich: »1. Das Leben; 2. Freiheit/Selbstentfaltung/Selbstbestimmung/Autonomie; 3. Frieden/Freundlichkeit/Gewaltlosigkeit; 4. Seelenruhe – zum Beispiel aufgrund der erfüllten Pflicht oder aus Übereinstimmung mit dem eigenen Gewissen/(also auch Schuldlosigkeit); 5. Gerechtigkeit; 6. Solidarität / Brüderlichkeit / Gemeinsamkeit (= Nichteinsamkeit) (Gemeinwohl ist die dies alles zusammenfassende Idee); 7. Wahrheit; 8. Bildung / Wissen / Einsicht / Weisheit; 9. Lieben können/ geliebt werden; 10. körperliches Wohl/ Gesundheit / Freiheit von Schmerz / Kraft; 11. Ehre / Achtung der Menschen / Ruhm; 12. Schönheit. – Es gehört zum Realismus dieser Liste, dass ein Wert nicht in *einem* Wort aufgeht. Die Unterscheidung von Gütern und Werten ist aufschlussreich, aber schwierig.« (A.a.O., 162 Anm. 8)
 8. *Franz Böckle*, *Fundamental-moral*, München 1985, 23f.
 9. Ebd.
 10. *Wilhelm Korff* differenziert zwischen Güterwerten und Tugendwerten, versteht somit den Wertbegriff offensichtlich als übergeordnete Kategorie (vgl. *Normen als Gestaltungsträger menschlichen Daseins*, in: HCE I, 114-125, 124).
 11. Vgl. auch die Definition von *Georg Beirer*: »*Sittliche Werte* sind Gesinnungen, Überzeugungen, Einstellungen und Handlungen, an denen der Mensch sein Verhalten ausrichtet. Als »tragenden [sic!] Sinninhalte« prägen sie den personal-subjektiven Lebensbereich entscheidend und haben als Motive und Ziele sittlichen Handelns normativ-auffordernden Charakter. Sie sind aber nicht selbst sittliche Normen, welche Anweisungen für konkretes Verhalten darstellen. Allerdings richten sich sittliche Normen immer auf die Durchsetzung sittlicher Werte.« (*Georg Beirer*, *Wert, Tugend und Identität: zur Gestaltung und Vermittlung sittlicher Kompetenz. Ein Beitrag zur Revitalisierung der Tugendethik*, in: *Volker Eid/Antonellus Elsässer/Gerfried W. Hunold* (Hg.), *Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt*, Mainz 1995, 76-116, 80.) Weil Normen Werteorientierung in Regeln des Verhaltens »speichern«, rechne ich sie anders als Beirer unmittelbar unter den Wert-Begriff.
 12. Vgl. *Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996; *Herbert Huber* (Hg.), *Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*, Asendorf 1993; *Volker Ladenthin/Reinhard Schilmöller* (Hg.), *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung*, Opladen 1999; *Eckart Liebau*, *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe* (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), Weinheim/München 1999; *Reinhold Mokrosch*, *Gewissen und Adoleszenz. Christliche Gewissensbildung im Jugendalter. Empirische Untersuchungen zum Wert- und Gewissensbewusstsein Jugendlicher, analysiert im Lichte der Geschichte christlicher Gewissensvorstellungen* (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion; 10), Weinheim 1996; *Sybille Reinhardt*, *Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexität von Lernprozessen* (Schriften zur politischen Didaktik; 34), Opladen 1999; *Werner Stark u.a.* (Hg.), *Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft* (Protokollendienst Nr. 7/96 der Evangelischen Akademie Bad Boll), Bad Boll 1996.

13. Nur wenige Beiträge in der ZEE der letzten Jahre hatten pädagogische Fragestellungen im Blick, vgl. *Helmut Anselm*, Virtuelle Ethikgemeinschaften und Werterziehung heute, in: ZEE 41 (1997), 129-136; *Stefan Grotefeld*, Moralische Erziehung im neuen Europa. Jahrestagung der Societas Ethica 1995, in: ZEE 40 (1996), 67-72; *Claus Günzler*, Zwischen Biomythos und Nächstenliebe. Zur Erosion humaner Leiterorientierungen in der Gegenwartsschule, in: ZEE 44 (2000), 43-51; *Rolf Schieder*, Werte, Gewohnheiten, Haltungen, in: ZEE 39 (1995), 249-261.
14. Vgl. *Karl-Wilhelm Dahm*, Gesellschaftlicher Ethikbedarf und theologisches »Angebot«. Funktionsprobleme Evangelischer Sozialethik 1950-2000, in: ZEE 44 (2000), 172-181. Dahm schließt mit der Prognose, dass die theologischen Angebote nur dann dem steigenden gesellschaftlichen Ethikbedarf entsprechen, »wenn sie außer den Ansprüchen auf konstruktiv-inhaltliche Sachgerechtigkeit auch denen des pädagogisch-didaktischen Umsetzungsprozesses in höherem Maße als bisher gerecht werden« (181).
15. Vgl. *Carl Schmitt/Eberhard Jüngel/Sepp Schelz*, Die Tyrannei der Werte, Hamburg 1979.
16. *Hans-Jürgen Fraas*, Religionspädagogik und Ethik. Zur ethischen Dimension religiöser Erziehung, in: JRP 9, 1992 (1993), 11-29, 24, vgl. *Hans-Jürgen Fraas*, Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive, Göttingen 2000, 140ff.
17. *Eberhard Jüngel*, Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die »Tyrannei der Werte«, in: *Carl Schmitt/Eberhard Jüngel/Sepp Schelz*: Die Tyrannei der Werte, Hamburg 1979, 45-75.
18. A.a.O., 68.
19. A.a.O., 68f.
20. Zu den diesbezüglichen Rückfragen an Karl Barth vgl. *Peter Bubmann*, Fundamentelethik als Theorie der Freiheit. Eine Auseinandersetzung mit römisch-katholischen Entwürfen (Öffentliche Theologie; 7), Gütersloh 1995, 71-82.
21. Vgl. *Wolfgang Klafki*, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Reihe Pädagogik), Weinheim/Basel ⁵1996, 15-41, hier 30f., wo Klafki die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff herausarbeitet.
22. Vgl. *Norbert Hilgenheger*, »Sittenlehre« oder »erziehender Unterricht«? Zum problematischen Verhältnis von kognitiver, affektiver und handlungsorientierter moralischer Erziehung bei J. F. Herbart, in: *Volker Ladenthin/Reinhard Schilmöller* (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung, Opladen 1999, 119-139.
23. *Harald Ludwig*, Sittliche Erziehung in reformpädagogischen Konzepten bei Peter Petersen und Maria Montessori – Anregungen für Schule und Unterricht, in: *Volker Ladenthin/Reinhard Schilmöller* (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung, Opladen 1999, 177-193, 180.
24. Vgl. *Wolfgang Klafki*, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Reihe Pädagogik), Weinheim/Basel ⁵1996, 43-81.
25. Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Ethik-Bildung. Neue Herausforderungen gymnasialer Bildung, in: Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, hg. von Eckart Liebau u. a., Weinheim/München 1997 (Grundlagentexte Pädagogik), 303-316; *ders.*, Kohlberg und danach- Fragen und Perspektiven für Pädagogik und Religionspädagogik, in: *Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft*, hg. von Werner Stark u.a. (Protokolldienst Nr. 7/96 der Evangelischen Akademie Bad Boll), Bad Boll 1996, 134-142; *Karl Ernst Nipkow*, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern; 755: Religionspädagogik), Gütersloh 1981; *ders.*, Ziele ethischer Erziehung heute, in: *Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer* (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 38-61; *ders.*, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.
26. Dies geschieht allerdings mit sehr unterschiedlicher bildungspolitischer Akzentsetzung: Man vergleiche *Herbert Huber/Hans Zehetmaier/Helmut Zöpfl* (Hg.), Ethik in der Schule. Grundlagen ethischer Bildung und Erziehung, München 1993, mit: *Bildungskommission NRW* (Hg.), Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995, hier 29ff. und *Gabriele Behler*, Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen, Bonn 2000, hier 34ff.
27. Vgl. die Kritik an den stark an der Einweisung in ein vorgegebenes Ethos interessierten Positionen von Herbert Huber, Hans Zehetmaier sowie Helmut Zöpfl bei *Karl Ernst Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 78-113.
28. *Eckart Liebau*, Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, Weinheim/München 1999).
29. A.a.O., 28.
30. A.a.O., 29.
31. A.a.O., 40.
32. Dieser trinitarischen Typologie lassen sich im Übrigen die drei Grundtypen des modernen Religionsunterrichts zuordnen: Der *hermeneutische* Religionsunterricht erschließt Überlieferungsbestände im Interesse gelingender religiöser Sozialisation. Der *problemorientierte* Religionsunterricht stimuliert Bildungsprozesse anhand der Lebenspro-

- bleme der Subjekte in Korrelation zu biblischen Erfahrungsgeschichten. Der *symboldidaktische* Ansatz zielt auf die Entfaltung religiöser Ausdrucksfähigkeit.
33. Vgl. *Hans-Jürgen Fraas*, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000; *Karl-Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh, ²1992; *Horst F. Rupp*, *Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung* (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion; 7), Weinheit ²1996.
 34. *Walter Sparr*, Was trägt religiöse Orientierung zu wertbewusstem Handeln bei? in: *Henning Kössler (Hg.)*, *Wertewandel und neue Subjektivität: fünf Vorträge* (Erlanger Forschungen; Reihe A; Geisteswissenschaften; Bd. 91), Erlangen 2000, 27-52, 39.
 35. Zur folgenden, an einen Vorschlag von Hermann Krings anschließenden terminologischen Differenzierung zwischen transzendentaler, praktischer und realer Freiheit vgl. *Peter Bubmann*: *Fundamentelethik als Theorie der Freiheit. Eine Auseinandersetzung mit römisch-katholischen Entwürfen*, Gütersloh 1995, 339-348. Zur freiheitstheologischen Begründung der Ethik vgl. *Wolfgang Huber*, *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh 1998, 163-222.
 36. *Karl Ernst Nipkow*, Ziele ethischer Erziehung heute, in: Adam, Gottfried/Friedrich Schweitzer (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 38-61, 56f.
 37. Vgl. *Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hg.)*, *Werbung ohne Tabu? Pro und Contra zur Benetton - Werbung. Arbeitshilfe*. Beiheft von Johannes Gawert u. Reinhard Middel, Frankfurt a. M. o.J.
 38. K. E. Nipkow, *Ziele ethischer Erziehung heute*, 58f.
 39. Das wird auch von den Vertretern einer stärker an diskursiver Bewusstseinsbildung orientierten Didaktik eingeräumt: »Weil Moralentwicklung durch das ganze Spektrum sozialer Erfahrungen beeinflusst wird, können Gewinne im moralischen Bereich auch dort ausgelöst werden, wo wir uns gar nicht um sie bemühen: etwa durch ästhetische Erziehung oder Beschäftigung mit Literatur und Drama.« (*Fritz Oser/Wolfgang Althof*, *Moralische Selbstbestimmung. Modell der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch. Mit einem Beitrag von Delev Garz, Stuttgart, 4. Aufl. 2001, 113)
 40. Zu dieser von Lawrence Kohlberg entwickelten Methodik vgl. F. Oster/W. Althof, *Moralische Selbstbestimmung*, 104-109.
 41. H. v. Hentig, *Ach die Werte!*, 76.
 42. A.a.O. 64.
 43. *Identität und Verständigung*. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, hg. vom Kirchenamt der EKD i. Auftr. des Rates der EKD, Gütersloh 1994, 27.
 44. Vgl. F. Oser//W. Althof, *Moralische Selbstbestimmung*, 109-113, 345-458.
 45. *Gottfried Adam*, *Methoden ethischer Erziehung*, in: Adam, Gottfried/Friedrich Schweitzer (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 110-128, 127.
 46. Vgl. *Godwin Lämmermann*, *Ethische Implikationen und sozialetische Themen der kirchlichen Erwachsenenbildung*, in: ZEE 26 (1982), 366-399; *Ernst Lange*, *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, hg. u. eingel. von R. Schloz, München/Gelnhausen 1980.
 47. Vgl. *Michael Freitag/Franz Grubauer (Hg.)*, *Evangelische Ethik, gesellschaftliches Handeln und politische Bildung. Grundlagen für Lernprozesse ethischen Handelns in der Bildungs- und Jugendarbeit* (aej studien; Beiträge zur evangelischen Jugendarbeit; 5), Hannover 2000.