

Religionspädagogik und Theologische Ethik

Martin, er besuchte gerade die Grundschule, kommt eines Tages aus der Schule nach Hause und stellt seinem Vater eine Frage, aufgrund deren sich folgendes Zwiegespräch entspinnt.

Martin: »Vati, weißt du, daß ich Gott malen kann?«

Vater: »Gott malen? Nein. Wie macht man das denn?«

Martin: »Als großes Auge.«

Vater: »Warum denn als großes Auge?«

Martin: »Naja, weil Gott ja alles sieht.«

Vater: »Woher weißt Du das?«

Martin: »Das haben wir heute in ›Reli‹ gelernt.«

1. Die Herausforderung der Religionspädagogik

1.1. Gott und Gewissen – Gott als großes Auge

Damit sind wir mitten im Thema. Hier passiert im Religionsunterricht ethischer Unterricht, handfeste ethische Erziehung. Dabei geschieht dies im vorliegenden Falle in einem Unterricht, der nach Intention wie in der Durchführung eine solide biblische wie dogmatische Orientierung aufzuweisen hat. Es liegt nicht ferne, an eine Veröffentlichung aus den letzten Jahren zu denken: Tilmann Mosers »Gottesvergiftung«¹. Dort gibt es ja einen analogen Zusammenhang, wenn zu lesen ist:

»Weißt Du, was das Schlimmste ist, das sie über Dich erzählt haben? Es ist die tückisch ausgestreute Überzeugung, daß du alles siehst und auch die geheimen Gedanken erkennen kannst. In der Kinderwelt sieht es dann so aus, daß man sich elend fühlt, weil Du einem dauernd und ohne Pause des Erbarmens zusiehst und zuhörst und mit Gedankenlesen beschäftigt bist.«² Und weiter: »Fast zwanzig Jahre lang war es mein oberstes Ziel, Dir zu gefallen. Das bedeutet nicht, daß ich besonders brav gewesen wäre, sondern daß ich immer und überall Schuldgefühle hatte.« Dieser Zusammenhang einer ethischen Erziehung, die sich Gottes als einer »Autoritätsperson« bedient, wird weiter an einem Beispiel exemplifiziert. »Ich war zu Besuch, fühlte mich wohl, hatte aber ein schwer greifbares Gefühl, vielleicht doch Fehler gemacht zu haben. Es war eine fundamentale Unsicherheit in mir, ob ich nicht etwa mir gar nicht einsehbare Normen verletzt hätte, ob nicht binnen kurzer Zeit eine nicht berechenbare Strafe erfolgen würde . . . Du hast mir so gründlich die Gewißheit geraubt, mich jemals in Ordnung fühlen zu dürfen, mich mit mir aussöhnen, mich o.k. finden zu können.«³

Dies ist ein Horizont, in dem unser Thema zu verhandeln ist. Das Beispiel mit Martin macht deutlich, daß auch in einem vorwiegend biblisch und dogmatisch orientierten

Religionsunterricht ethische Erziehung stattfindet. Die Ausführungen von Tilmann Moser stellen vor die Frage, ob und wie Gott und Gewissen legitim zusammenzubringen sind, und fordern die ideologiekritische Reflexion auf religiöse Erziehungsprozesse in Sachen christlicher Glaube.

1.2. Religionsunterricht und die ethische Frage

Im folgenden möchte ich diesen Fragen vor allem im Blick auf den RU nachgehen. Seitdem Hans-Bernhard Kaufmann im Jahre 1968 mit seinen Thesen »Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?«⁴ und K. E. Nipkow mit seinem Beitrag »Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität«⁵ das religionspädagogische Zeitalter des problemorientierten Religionsunterrichts eingeläutet haben, fanden ethische Themen auch explizit zunehmend Eingang in den Religionsunterricht. Und das ist gut so. Dahinter können wir nicht mehr zurück. Ich meine, daß im Begriff der Problemorientierung eine doppelte Differenzierung einzubringen ist. Religionsunterricht in der Schule ist zum einen problemorientiert im weiteren Sinne und zum anderen problemorientiert im engeren Sinne. Die Problemorientierung im weiteren Sinne bezieht sich darauf, daß damit eine Perspektive auf Erfahrung bezeichnet wird, die für jeden Religionsunterricht grundlegend ist, unabhängig davon, an welchen Fragestellungen und Problemen, Texten biblischer oder nichtbiblischer Art, Themen theologischer, ethischer oder sonstiger Art gearbeitet wird. Hier meint Problemorientierung ein grundlegendes Strukturgefüge eines jeden Unterrichts im Sinne einer Orientierung an und auf Erfahrung.

Problemorientierung im engeren Sinne bezeichnet die explizite Behandlung ethischer Fragestellungen. Bei den Unterrichtsthemen läßt sich beobachten, daß die ethischen Thematiken in den letzten Jahren zugenommen haben. Eine Analyse der neuesten Lehrpläne und Lehrplanentwürfe für die Sekundarstufe II zeigt, daß im Vergleich zu früher in den neuesten Lehrplänen die ethischen Themen in einem geradezu enormen Maße zugenommen haben. Das Verhältnis zwischen ethischen und nichtethischen Themen verhält sich in vielen Plänen zumindest wie 2:1 zugunsten ethischer Thematiken. Am konsequentesten in der gesamtextlichen Orientierung ist der EKD-Entwurf eines »Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht in der Berufsschule«⁶ in dieser Hinsicht ausgearbeitet. Hier wird bei einer Aufteilung in acht Themenbereiche ein an grundlegenden Lebenssituationen orientiertes Konzept ethischer Erziehung sichtbar.

Ohne weiter ins Detail gehen zu müssen, kann man auch für Primarstufe, Orientierungs- und Sekundarstufe I als eine der wesentlichen Tendenzen der neueren Lehrplanentwicklung konstatieren, daß die ethischen Fragen einen erheblich breiteren Raum einnehmen als in den Lehrplänen der Ära nach 1945⁷. Dieser Wandel läßt sich

gleichfalls auf der Ebene der religionspädagogischen Theoriebildung verfolgen. Ein Blick in die religionspädagogische Zeitschrift »Der Evangelische Erzieher«⁸ kann dies exemplarisch verdeutlichen. Vom 1. Jahrgang, der im Jahre 1949 erschien, bis zum 9. Jahrgang 1957 findet sich keine explizite Behandlung auch nur eines ethischen Themas. Es werden ausschließlich biblische Fragen und kirchengeschichtliche sowie kirchenkundliche Themen behandelt. Erst im Jahre 1958 taucht erstmals ein Themaheft auf mit folgenden drei Aufsätzen: »Das Evangelium und die ethischen Normen«, »Sozialkunde und Unterricht« und »Sozialkunde und der neuere katholische Katechismus«. Im Jahre 1959 wird in einem Themaheft die Frage des Verhältnisses von Staat und Kirche an historischen Problemen (konstantinisches Staatskirchentum, Luthers Lehre von den zwei Reichen und der unbewältigte Krieg – zum Dritten Reich) aufgegriffen. Die folgenden drei Jahrgänge 1960–62 weisen wiederum keine ethischen Thematiken auf. 1963 erscheint ein Beitrag über die Freundschaft. 1964 folgt ein Themaheft zur Gewissensfrage. Damit ist auf einem hohen Niveau ein ethisches Thema in relativer Ausführlichkeit angegangen. 1965 erscheinen dann Rezensionen zur Theologischen Ethik von H. Thielicke und zu dem Sammelband »Unter der Herrschaft Christi«. Diese Rückblende mag deutlich machen, wie in der religionspädagogischen Phase der Nachkriegszeit ethische Thematiken primär nicht explizit in den Lehrplänen aufgeführt und religionspädagogisch diskutiert wurden, sondern im wesentlichen wohl implizit im Zusammenhang mit biblischen Texten (z.B. den 10 Geboten) zur Sprache kamen.

1.3. Religionspädagogische Theorie und Theologische Ethik

Wenn gilt, daß in den neueren Entwicklungen der Lehrplanentwicklung (was ich auch im Blick auf die Unterrichtspraxis durch meine eigenen Einblicke und durch Gespräche mit Religionslehrern bestätigen kann) als ein wesentliches Moment des gegenwärtigen Unterrichtens in Sachen Religion herauszustellen ist, daß in einem eminenten Maße ethische Themen behandelt werden, dann fällt freilich eine enorme Diskrepanz auf.

Auf der einen Seite ist ein Schwergewicht ethischer Thematiken in der Unterrichtspraxis zu konstatieren und auf der anderen Seite ist das Gespräch zwischen Religionspädagogik und theologischer Ethik weitgehend schwach entwickelt und ein Mangel an Überlegungen hinsichtlich einer Didaktik ethischen Unterrichts und ethischer Erziehung und Bildung zu konstatieren⁹: Auf den religionspädagogischen Gesamtbereich gesehen, wird man darum das Urteil fällen müssen, daß hier noch viel aufzuarbeiten ist.

In solchem Bemühen hat Eberhard Kerp den »Religionsunterricht zwischen Soteriologie und Ethik« zu orten versucht. Kerp plädiert für die theologische Beachtung des Gesetzes (weil man es als Gesetz Gottes verstehen muß), um dann doch dazuzusetzen: »Aber solange die Kirche in ihren Gemeinden fortlebt und aus solchen lebendigen Gemeinden Kinder in die Schule gehen, solange hat ein kirchlich mitverantworteter Religionsunterricht neben einer Ethik auch die Pflicht, diesen Kindern das Evangelium von der Erlösungstat Gottes in Jesus Christus weiterzusagen.«¹¹

Mir scheint, daß hier etwas auseinandergerissen wird, was zusammengehört: Glauben und Handeln. Die Wendung »neben aller Ethik« scheint mir verräterisch. Ethik wird hier ein nachträglicher Anwendungsbereich des christlichen Glaubens. Das ist zu kurz gefaßt. Ethik richtet sich ja auf das konkret Menschliche. Ich denke, man muß darauf verweisen, daß das Phänomen des Ethischen auch und vornehmlich die Funktion eines Verstehenshorizontes hat, ohne den nicht deutlich werden kann, was die Sache der Theologie ist. Die »Aufgabenbestimmung der Disziplin der Ethik und deren enzyklopädische Einordnung stehen zwar üblicherweise unter dem Gesichtspunkt der Glaubensfolgen. Das Problem des Ethischen durchzieht jedoch die gesamte Glaubensrechenschaft.«¹² Eben darum geht es, daß hier nicht auseinandergerissen wird, was zusammengehört. Gewiß sind Dogmatik und Ethik zu unterscheiden, aber sie sind nicht zu trennen und auseinanderzureißen. Die Ethik bezieht sich ja auf das Menschliche, das konkret Menschliche, und damit kommen die Erfahrungen, der Alltag unseres Mensch-seins in den Blick. Da wir als Menschen ja gerade nicht auf bestimmte Verhaltensweisen festgelegt sind, wie etwa die vom Instinkt geleiteten Tiere, haben wir einen Spielraum der Entscheidung, können wir wählen, sind wir in der Lage, Welt zu gestalten, Zukunft zu entwerfen.

Mit Recht weist Ebeling weiter darauf hin, daß das Verhältnis zu Gott nicht neben das Weltverhältnis tritt, sondern dieses als dessen ausschlaggebendes Vorzeichen bestimmt. »Anthropologisch ist dieser Sachverhalt verifizierbar an der Differenz zwischen dem Person-sein des Menschen und den Handlungen, die daraus hervorgehen und von daher bestimmt sind.«¹³ So erfährt das Ethische die Begrenzung auf die konkrete Tat und wird von der Überforderung befreit, dem Menschen selbst Geltung verschaffen zu müssen. »Die Begrenzung, die dem Ethischen im christlichen Verständnis widerfährt, wirkt sich dahin aus, daß die soziale Dimension darin bestimmend ist. Nach reformatorischer Auffassung hat darum das Ethische seinen eigentlichen Ort in dem sog. usus civilis oder usus politicus legis.«¹⁴ Was bedeutet diese Ortsangabe aber im Blick auf unsere heutige Situation? Die Frage der Ethik stellt sich heute in einem spezifischen Kontext, den C. F. v. Weizsäcker in seinem Vortrag über »Bedingungen des Friedens« anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels in aller Deutlichkeit so formuliert: »Der Weltfriede fordert von uns eine außerordentliche moralische Anstrengung, denn wir müssen überhaupt eine Ethik des Lebens in der technischen Welt entwickeln.

Was bedeutet Ethik der technischen Welt?

Ihre Grundlage ist nicht neu. Die alte Ethik der Nächstenliebe reicht aus, wenn wir sie auf die Realitäten der neuen technischen Welt anwenden; und wenn wir sie hier nicht anwenden, so ist es uns mit ihr nicht Ernst. Das revolutionärste Buch, das wir besitzen, das Neue Testament, ist nicht erschöpft. Viele Strukturen der modernen Welt stammen aus ihm, nur sind sie hier einseitig aufs Konkrete, Diesseitige angewandt; sie sind, wie man sagt, säkularisiert.«¹⁵

Das führt zur Frage, was denn der begrenzte Ort des Ethischen, von dem Ebeling spricht, unter den Bedingungen eines technologischen Zeitalters, von denen Weizsäcker spricht, bedeutet. Wir erleben ja eine explosionsartige Erweiterung unseres ethischen Horizonts.

2. Ethik im technisch-wissenschaftlichen Zeitalter

Karl Jaspers hatte schon 1949 in seinem Buch »Vom Ursprung und Ziel der Geschichte«¹⁶ darauf aufmerksam gemacht, daß im 18./19. Jahrhundert etwas schlechthin Neues angebrochen sei, die eigentümliche Verknüpfung von Wissenschaft und Technik, die unsere Gegenwart charakterisiert. Hier liege etwas grundsätzlich anderes vor, das ohne Vergleich sei und auch der griechischen Tradition fremd sei.

2.1. Umstrukturierung der Ethik

In der Tat: Spätestens seit der ersten Explosion einer Wasserstoffbombe im Jahre 1954 ist wohl auch sinnfällig geworden, daß wir in ein neues ethisches Zeitalter eingetreten sind. Damit soll nicht einfach der Eintritt des Protestantismus in sein ethisches Zeitalter postuliert werden, sondern auf die Umstrukturierung der Ethik hingewiesen werden. Analoge Vorgänge mit weiterreichenden Konsequenzen ließen sich gewiß namhaft machen. Es sei nur noch auf den Bereich der Computer-Technik hingewiesen, wo wir z.Zt. allenfalls »ahnen« können, was von daher auf uns zukommt an Umwälzungen unseres Lebensstiles.

In der Vergangenheit wurden die Bedingungen menschlichen Lebens vom Wesen des Menschen und vom Wesen der Dinge bestimmt. Von unserer gegenwärtigen Situation aus betrachtet darf man sicher urteilen: Das Gute war von diesem Koordinatenkreuz her relativ leicht bestimmbar, der Bereich des menschlichen Handelns war einigermaßen überschaubar und die Verantwortung entsprechend auslegbar und bestimmbar. Am Beispiel der Explosion der Wasserstoffbombe wird deutlich, daß wir als Menschen neue Machtmöglichkeiten gewonnen haben, nämlich: diesen unseren Erdball »in die Luft zu jagen«, alles Leben auf ihm zu vernichten. Mit dieser Möglichkeit ist darum nicht nur ein neues Objekt für ein ethisches Fallbeispiel aufgetaucht, sondern es hat sich ein qualitativ neues Wesen menschlicher Handlungen gezeigt. Ich denke, daß damit eine neue Situation entstanden ist, für die es in der Vergangenheit keine Parallele, kein Vorbild gibt. Was bedeutet das ethisch?

In der Vergangenheit war das Ethos vor allem für die Beziehung zwischen Mensch und Mensch relevant. Ethik bezog sich auf die Ereignisse, wie sie zwischen Menschen geschehen. Ethik bezog sich auf sich wiederholende, beständige Lebenssituationen im privaten und öffentlichen Bereich. Die Natur war z.B. ethisch nicht relevant. Darum vollzog sich jahrhundertlang ein Prozeß der Hominisierung der Natur, während die Frage einer Humanisierung erst seit kurzem auf der ethischen Tagesordnung steht. Ich meine, man kann sich darum nicht der Logik des Satzes entziehen: »Technologie gewinnt ethische Bedeutung über ihre objektiven Leistungen hinaus durch die zentrale Stellung, die sie nunmehr im menschlichen Leben einnimmt.« Da durch bestimmte mögliche Handlungen heute die künftige Existenz von Welt und Mensch auf dem Spiel steht, muß »Moral in den Bereich des Herstellens«¹⁸ eindringen. Das heißt: Zukunft und die Verantwortung für künftige Generationen stellen sich als Horizont der Ethik ein. Zukunft taucht so als wesentliche Dimension der Verant-

wortung auf. Was bedeuten diese Einsichten für die Theologische Ethik?

2.2. Menschwerdung des Menschen als ethische Norm

Es ist dem katholischen Ethiker zuzustimmen, wenn er zusammenfassend herausstellt, daß die christliche Ethik die zeitbezogene Gestaltwerdung des christlichen »Gehalts« für die gestaltete sittliche Erfahrung in Kultur und Gesellschaft und für das normative Denken in den Wissenschaften meine. Die Frage nach dem Gehalt sei zu richten auf den Urtext der christlichen Anthropologie, »auf die in der Person Jesu Christi selbst plastisch werdenen Verbindlichkeiten der Menschwerdung des Menschen, die durch seine Erlösung und Befreiung erschlossen sind«¹⁹.

Die Frage nach dem Gehalt der Ethik geht deshalb letztlich nicht auf einen festen Satz von ethischen Standards; sondern ist nur in einer materialen Krieteriologie des Christlichen für den Prozeß ethischer Urteilsbildung zu lösen. Das wird an Jesus selbst deutlich. Sein eigenes Verhalten richtet sich nicht nach kodifizierten Normen, sondern »es war ein *offenes Verhalten*, dessen Norm der Wille Gottes und der Mitmensch, sein unterdrücktes und entfremdetes Menschsein, war.«²⁰

Damit ist die Wahrnehmung des Mitmenschen als des Nächsten, des nahen wie des fernen Nächsten das entscheidende Kriterium: daß der Andere als Geschöpf Gottes gesehen, akzeptiert und entsprechend behandelt wird. Die Menschwerdung des Menschen kann so in Prozessen ethischer Urteilsbildung und einem dementsprechenden Handeln vorangebracht werden. Damit wird Theologisch-Christliche Ethik als Verantwortungsethik konstituiert.

Hinsichtlich der Gegenstandsbereiche ist etwa an folgende fünf Bereiche zu denken, wie sie Th. Strohm benannt hat²¹:

Zum einen reflektiert Theologische Ethik ihre eigene Grundlage, d.h. die Freiheit und Verpflichtung, die mit dem Glauben an Jesus Christus geschenkt werden.

Zum andern versteht Theologische Ethik sich als Ethik der Person. Sie beschreibt die Konsequenzen, die aus der christlichen Identitätsbestimmung resultieren.

Zum dritten fragt Theologische Ethik nach der Würde, Güte und Verantwortlichkeit im Verhalten, in der Zielsetzung gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen. Es wird dabei an eine Ethik des technisch-wissenschaftlichen Zeitalters erinnert, wie sie C. F. v. Weizsäcker seit langem fordert.

Viertens werde Theologische Ethik zur politischen Ethik, sofern sie ihre Bemühungen darauf konzentriere, die positiven Aufgaben der Politik näher zu bestimmen. Es gelte, Politik als Lebensermöglichung mit Hilfe der Mittel von kontrollierter Macht, Herrschaft und Organisation zu bestimmen. Ziel soll sein, das vorhandene Weltsystem im Sinne einer besseren Ermöglichung von Humanität zu verändern.

Fünftens gelte es, eine spezifische Ethik des kirchlichen Verhaltens zu entwickeln, die die Subjekte ethischer Verantwortung in der Christenheit näher bestimme, die Verbindlichkeit kirchlicher Strukturen untersuche und die Zielsetzungen und Aufgaben kirchlichen Handelns formuliere.

Nun scheint es eine glückliche Fügung zu sein, daß nicht nur die Religionspädagogik auf die ethische Frage aufmerksam wurde und daß nicht nur die Theologische

Ethik zunehmend »erwacht« zu sein scheint, sondern daß auch die allgemeine Diskussion um pädagogische Fragen hier in eine ähnliche Richtung geht. Aller guten Dinge sind ja bekanntlich drei.

3. Ethische Erziehung und die Entwicklung des Schülers

Daß Unterricht erzieht, hatten wir mit dem eingangs referierten Beispiel aus dem Schulalltag deutlich gemacht. Daß hier große Probleme anstehen, wird seit einiger Zeit zunehmend diskutiert, nachdem man lange Zeit diese Zusammenhänge ignoriert hatte.

3.1. Der Ruf nach ethischer Erziehung

Es war in der Tat notwendig, diesen pädagogischen Faden wieder aufzunehmen. Allerdings ist inzwischen z.T. bereits wieder eine Programmatik daraus geworden. Die Gefahr, daß es zu Prinzipienfestschreibungen kommen kann, liegt bei Programmatiken immer recht nahe. Stichworte wie Erziehungsauftrag, Werterziehung, moralische Erziehung, ethische Erziehung signalisieren das Interesse an dieser Fragestellung²².

Die Frage der Gewissensbildung zieht besondere Aufmerksamkeit auf sich. Die Tendenz geht dabei darauf, diese Frage nicht isoliert zu betrachten, sondern im Zusammenhang der Gesamtgenese der Persönlichkeit zu sehen. Die Einsichten der Psychologie des Lebenslaufs vermitteln Erkenntnisse im Blick auf altersspezifische Schwerpunktproblematiken und Entwicklungssituationen, so daß die Lernprozesse in Sachen Ethik möglichst schülerbezogen „inszeniert“ werden können.

Die einschlägigen Erkenntnisse der Forschungen von J. Piaget und L. Kohlberg sind in die deutsche Debatte eingebracht worden. Für die Beschreibung der beim Schüler anstehenden Entwicklungsaufgaben und -prozesse sind auf dem Weg des Zusammenspiels der Einsichten von Ich-Psychologie (z.B. E. H. Erikson), Entwicklungspsychologie (z.B. Piaget, Kohlberg) und interaktionsorientierter Sozialpsychologie (z.B. G. H. Mead) tiefe Einsichten gewonnen worden²³.

3.2. Entwicklung und moralische Erziehung

Besondere Aufmerksamkeit zieht die Position von L. Kohlberg auf sich. Er bezieht sich auch zunächst auf die Forschungen von J. Piaget. Dieser hat, auf seiner Theorie der kognitiven Entwicklung als Stufenprozeß aufbauend, Stufen des moralischen Urteilens herausgearbeitet. Er unterscheidet drei Ebenen:

1. vor-moralische Stufe: hier gibt es kein Gefühl der Bindung an Regeln;
2. heteronome Stufe: das Recht ist eine förmlich-genaue Befolgung von Regeln und eine Gleichheit der Verpflichtung in der Unterwerfung unter Macht und Strafe (etwa 4.–8. Lebensjahr);
3. autonome Stufe: Zweck und Konsequenzen, die sich aus der Befolgung von Regeln ergeben, werden bedacht; die Bindung an Regeln beruht auf Gegenseitigkeit und vereinbartem Austausch (etwa 8.–12. Lebensjahr).²⁴

Kohlberg hat die Umsetzung der Piagetschen Überlegungen für den Bereich des moralischen Urteils weiter verfolgt und dabei folgendes Gesamtkonzept vorgelegt²⁵:

»A. Vor-konventionelle Ebene

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam

Stufe 2: Die instrumentell-relativistische Orientierung

B. Konventionelle Ebene

Stufe 3: Die Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung oder »guter Junge – nettes Mädchen«

Stufe 4: Die Orientierung an »Gesetz und Ordnung«

C. Nach-konventionelle, autonome oder auch prinzipielle Ebene

Stufe 5: Die legalistische Orientierung am Gesellschaftsvertrag

Stufe 6: Die Orientierung an universalen ethischen Prinzipien.

An diesen Erkenntnissen kann wohl niemand vorübergehen. Gleichwohl ist zu diskutieren, ob dieser Ansatz nicht einseitig ist, weil hier primär die kognitive Seite des Aneignungsvorganges im Blick ist. Es ist daran zu erinnern, daß Piaget konzeptionell zwischen Erkenntnis, d. h. den Strukturen des Wissens, und Gemütsbewegung, d. h. der motivierenden Kraft für das Wissen, unterscheidet. Wenn Kohlberg und Piaget der Meinung sind, daß die kognitiven Strukturen tendenziell über die affektive Dynamik dominieren und daß nur die kognitiven Strukturen als Basis dienen können, um die einzelnen Stufen der entwicklungs-mäßigen Wandlungen zu beschreiben, so ist zu bedenken, ob demgegenüber nicht gerade der Zusammenhang von Wissen und eigener Stellungnahme betont und festgehalten werden muß.

Als Frage formuliert: Ist die Interdependenz von intellektueller und emotionaler Entwicklung in der Ausformulierung der Theorie hinreichend geltend gemacht? Obwohl Kohlberg in seinen Arbeiten primär auf die intellektuelle Dimension moralischer Erziehung eingeht, gibt es m. E. Hinweise darauf, daß er sich des Problems zunehmend bewußt geworden ist. In einem Beitrag über die moralische Atmosphäre in der Schule²⁶ geht er auf den Zusammenhang von verborgenem Curriculum und ethischer Erziehung ein. Am Beispiel Summerhills arbeitet er heraus, daß auch ein Schulkonzept, das programmatisch auf jeden formalen ethischen Unterricht verzichtet, gleichwohl ethisch erzieht, und zwar dadurch, daß positive Beziehungen aufgebaut werden.

In diesem Zusammenhang zitiert Kohlberg eine Passage aus A. S. Neills Buch über Summerhill, wo die folgende Begebenheit berichtet wird. Ein siebzehnjähriger Schüler und ein sechzehnjähriges Mädchen waren nach Summerhill gekommen. Sie verliebten sich und waren unzertrennlich. Eines Abends spricht Neill die beiden an. Er stellt heraus, daß es ihn nicht interessiere, was sie täten, auch moralisch nicht, aber er mache sich in wirtschaftlicher Hinsicht Gedanken: wenn Kate ein Kind bekäme, sei die Schule ruiniert. Sie seien gerade erst nach Summerhill gekommen und hätten noch kein besonderes Verhältnis zur Schule gefunden. »Wenn ihr schon als Siebenjährige hierhergekommen wärt, müßte ich jetzt gar nicht mit euch darüber sprechen, denn dann hättet ihr so eine Bombenbeziehung zu Summerhill, daß ihr euch Gedanken darüber machen würdet, welche Folgen euer Verhalten für die Schule haben könnte.«²⁷

Gegenüber diesem Ansatz, nach dem das Lernen und

Respektieren von Regeln, Autorität usw. ein konkreter Prozeß auf der Basis von Wiederholung und Emotionen sei, meint Kohlberg, daß der von ihm in der Nachfolge von J. Dewey und J. Piaget eingeschlagene Weg gerade darauf gehe, daß das Kind Autorität zu respektieren lerne, indem es die Gründe und Prinzipien, die hinter den Regeln stünden, zu verstehen und einzusehen lerne. Darum sei die Entwicklung einer ethischen Haltung zu einem großen Teil ein fortschreitender Wachstumsprozeß hinsichtlich der grundlegenden Prinzipien des moralischen Urteils und deren Applikation im Prozeß einer Handlung.

Nun ist es interessant, wie Kohlberg im Blick auf das verborgene Curriculum die ethischen Ansichten und die Sinnesart der Lehrer und Schulleiter ins Spiel bringt. Er meint, daß die Transformation des verborgenen Curriculums in eine ethische Atmosphäre nicht die Frage dieser oder jener pädagogischen Techniken sei, sondern eine Frage der ethischen Valenz des Erziehers: nämlich seines pädagogischen Credo, das er darin vermittelt, daß die Schule oder der Unterricht ein menschliches Ziel haben. Dabei geht es nicht um die Schule und ihre Ordnung, sondern darum, daß moralische Reife definiert wird als der prinzipielle Sinn für und von Gerechtigkeit. Kohlberg folgert weiter, daß der Unterricht in Sachen Gerechtigkeit daher gerechte Schulen erforderlich mache²⁸. Der Zusammenhang von Praxis und Reflexion, der hier formuliert wird, stellt eine Antwort auf einen Teil der an seine Position gestellten Anfragen dar. Hier wird der Zusammenhang von kognitiver Entwicklung und moralischer Erziehung differenziert gesehen, so daß die alternative Fragestellung, die Moralentwicklung konsequent nur als Sozialisation *oder* nur als Erziehung zur Urteilsbildung verstehen möchte, als falsche Alternative eingesehen und weiter bearbeitet wird.

3.3. Problematisierung

Nun hat Kohlberg auch den Zusammenhang seiner Theorie struktureller Stufen mit dem Konzept einer an der Ich-Identität orientierten psychologischen Theorie reflektiert. Er bezieht sich dabei auf E. Eriksons Konzept der Ich-Stufen. Nach Herausarbeitung der Unterschiede zwischen beiden Konzeptionen nimmt er eine positive Zuordnung in der folgenden Weise vor. Beim Erikson'schen Modell sieht er das Interesse beim sich verändernden Selbst. Während die sozio-moralische Welt mehr oder weniger konstant sei, veränderten sich das Selbst des Kindes, seine Kompetenz und seine Position in dieser Welt ständig. Demgegenüber gehe die eigene Konzeption der Moralstufen darauf, daß die grundlegenden Veränderungen in der moralischen Welt des Kindes aus den entwicklungsbedingten Veränderungen der menschlichen Perzeption der Welt erwachsen. Kohlberg meint, daß eine integrierte Theorie sozialer und moralischer Stufen versuchen würde, beide Perspektiven zu berücksichtigen. »Zusammengefaßt koinzidieren sowohl die Zentrierung auf das Selbst wie auch die Zentrierung auf Optionen mit der Konzeption von Stufen eines Ich, als Entscheidungs- oder Vollzugsorgan, das kognitive und andere Strukturen benutzt. Kohlbergs Moralstufen thematisieren dagegen primär die Form und den Inhalt ›objektiver‹ moralischer Prinzipien und weniger den Prozeß ihrer Wahl, ihres Gebrauchs oder ihrer Anwendung durch das Selbst.«²⁹

An diesem Punkt seiner Überlegungen sieht sich Kohl-

berg vor eine Grundfrage gestellt, die über seine bisherige Konzeption hinausgeht. Er sieht sich im Rahmen seiner Überlegungen über Eriksons 8. Stufe (»Integrität vs. Verzweiflung«) zu der Aussage veranlaßt: »Das Konzept der Integrität des Selbst ist psychologisch, aber das Konzept der Integrität des Sinns des eigenen Lebens ist philosophisch oder religiös.«³⁰

So führt die Fragestellung einer Psychologie des Lebenslaufs an eine Grenze und läßt nach einer philosophisch-religiösen Dimension fragen.

Damit meldet sich eine Problematisierung an, die fragen läßt, wo bei aller Berechtigung der referierten Überlegungen zugleich die Grenzen abzustecken sind, welche Relativierung sich ergibt. Ich formuliere thetisch: Das religiöse Verhalten, das wir Glauben nennen, meint eine Beziehungsstruktur zwischen Mensch und Gott. Dabei ist gewiß auch die moralische Dimension eingeschlossen, aber diese wird zugleich überholt durch den speziellen Glaubensaspekt, bei dem es um Fragen wie Sinn und Transzendenz geht.

4. Ethische Erziehung und Religionsunterricht

Mit den letzten Ausführungen wird jener eingangs sich anbahnende, glückliche Konsens zwischen theologischer Rückbesinnung auf Ethik, religionspädagogischer Herausforderung durch die Nöte der Gegenwart und dem Ruf nach ethischer Erziehung gestört.

4.1. Ethische Erziehung und christlicher Glaube

Es ist der Sinn dieser Störung, daß ethische Erziehung ihre Relativierung an der Sinndimension des christlichen Glaubens findet. Im Stufenschema kam die Sinnfrage als letzte in den Gesichtskreis des Nachdenkens. Das wäre dann so etwas wie eine höchste und letzte Entwicklungsmöglichkeit des Menschen.

Dieser Gedankengang legt die Frage nahe: Worin besteht eigentlich das spezifisch Christliche im Blick auf die Ethik? Vielleicht darin, daß über die von autonomer Vernunft entwickelten Wertvorstellungen hinaus noch zusätzliche christliche Verpflichtungen auferlegt werden, so daß sich Christsein als eine höhere Stufe von Menschsein erweisen würde? Wohl kaum. Christus kam nicht in die Welt, um diese zu verchristlichen, sondern um diese zu einer menschlichen zu machen. Handeln von Christen ist von außen der Verwechselbarkeit unterworfen. Aber der Glaubende steht in seinem Glauben in einem neuen Sinnhorizont. Sinn ist durch ethische Erziehung nicht herstellbar. Ethische Erziehung, alle ethische Erziehung wird relativiert von der Sinn-Vorgabe, die durch das Geschehen der Predigt von Kreuz und Auferstehung Jesu Christi in unsere Lebenswirklichkeit Einzugs gehalten hat.

Damit ist ein kritischer und ein konstruktiver Zusammenhang gegeben, den Lange so formuliert hat: »*Unsere Hoffnung ist die Verheißung Gottes*, die in Christus Mensch geworden ist und die den Menschen zu einem Leben in der Vorwegnahme des kommenden Reiches befreit. Aus dieser Hoffnung speisen sich die ganz irdischen Hoffnungen darauf, daß die Macht der Weltzerstörung zurückgedrängt, überwunden, die Befreiung des Menschen vorwärtsgetrieben und die Welt vermenschlicht werden kann, in dieser Zeit und durch *menschliches* Bemühen. Die Hoffnung, die von Gott kommt, und die Hoffnungen der Menschen

widersprechen einander nicht notwendig. Sie gehören zusammen, weil der Mensch *in seiner eigenen Gegenwart* zur Vorwegnahme des kommenden Reiches berufen ist.«³¹

Im Zeichen dieser Verheißung ist ein offenes Verhalten möglich, das sich nicht einfach an den Maßstäben des Status quo orientiert, sondern an jener Freiheit eines Christenmenschen, die Luther in dem bekannten Doppelsatz formuliert hat, daß ein Christenmensch ein freier Herr über alle Dinge und niemandem untertan sei hinsichtlich des Glaubens, und daß ein Christenmensch ein dienstbarer Knecht aller Dinge sei und jedermann untertan im Blick auf die Liebe. Was bedeutet dies konkret?

4.2. Konkrete Aufgaben der Verantwortung

Ist es hinreichend, so vorzugehen, daß man jeweils auf den Akt der Verantwortung als solchen verweist? Wohl kaum, es sei denn, man huldigte dem Konzept eines okkasionellen Dezisionismus.

Vielmehr sind konkrete Aufgaben der Verantwortung zu benennen und durchaus auch im Unterricht bearbeitbar. Momentan brennen uns die Probleme m.E. besonders an folgenden Punkten auf den Nägeln:

- a) Verwirklichung des Friedens. Hier ist der konstitutive Zusammenhang von christlichem Glauben und friedensstiftendem Vergebungshandeln herauszuarbeiten.
- b) Verwirklichung der Gerechtigkeit. Christlicher Glaube hält daran fest, daß jeder Mensch einen Wert hat, der sich nicht von seinen Funktionen in und Leistungen für die Gesellschaft bemißt: Der Einsatz für Benachteiligte und der Gedanke der sozialen Gerechtigkeit haben hier ihren Grund.
- c) Verwirklichung der Freiheit. Christlicher Glaube gewährt dem Anderen Freiheit; daraus folgt der Einsatz für des Anderen Freiheit.
- d) Neuer Umgang mit der Natur. Christlicher Glaube sieht den Menschen im Schnittpunkt von Natur und Geschichte. Darum ist sein Verhältnis zur Natur ein dialektisches: das von Solidarität und Unterordnung. Die Unterwerfung der Erde hat der Mensch als Bild Gottes zu seiner Selbstbestätigung nicht nötig.

Die beiden ersten Aufgaben, die Verwirklichung von Frieden und Gerechtigkeit, gehören zum Pflichtbereich des mittelalterlichen Herrschers. Seit den Tagen der Alten Kirche, spätestens seit Augustin, wird dem Staat die Aufgabe zugeschrieben, für Recht und Frieden zu sorgen. Die augustianischen Ideen der *pax* und *iustitia* führten wirkungsgeschichtlich dazu, daß das mittelalterliche Reich sich als Friedensordnung verstand, der die Gerechtigkeit als innere Ordnung entsprach. Gerechtigkeit meint Frieden zwischen den Mitgliedern und Gruppen im Reich. Nur da, wo um die Verwirklichung der Gerechtigkeit in der eigenen Mitte gerungen wird, besteht überhaupt Aussicht, mit Erfolg den Frieden unter den Völkern zu erhalten.

Die dritte Aufgabe, die Verwirklichung von Freiheit, entstammt dem reformatorischen Grundverständnis von Gott, Mensch und Welt. So gilt es festzuhalten, daß die Freiheit des einzelnen zur fundamentalen Position Lutherscher Reformation gehört. Hinter sie kann nicht mehr zurückgegangen werden. Allerdings ist dies weiter zu bedenken und zu entfalten: Freiheit ist aufs engste mit Wahrheit verbunden. Wo Freiheit ist, ist die Möglichkeit zum Leben in der Wahrheit gegeben. Wo Unfreiheit herrscht, wird der Mensch der Heuchelei und der Möglich-

keit der Lüge ausgeliefert. Zugleich ist Freiheit immer nur in Gemeinschaft möglich. Diese grundlegende Verschränkung ist zu reflektieren und zu erkennen.

Schließlich ist im Blick auf die letzte Aufgabe, den Umgang mit der Natur, heute ein neu einsetzendes Nachdenken notwendig geworden. Der australische Biologe Charles Birch hatte in einem aufsehenerregenden Vortrag vor der Fünften Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Nairobi im Jahre 1975 diesen Bereich angesprochen: „Die Welt gleicht einer Titanic auf Kollisionskurs. Vor uns liegt ein Eisberg, dessen Spitze aus dem Wasser herausragt. Ich meine damit die Verschlechterung der Natur durch Raubbau an Rohstoffen, Umweltverschmutzung und als Folge dessen die Verschlechterung der Lebensqualität. Den großen unsichtbaren Teil des Eisbergs bilden die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen und die geistige Desorientierung über den Sinn des Lebens.«³²

4.3. Zum Beschluß

Was ist das letztlich Interesse der Zuwendung zu den ethischen Fragen? Da ist das Interesse, Wirklichkeit zu erschließen, da ist das Interesse, den Religionsunterricht aus seiner Isolierung herauszuführen und an allgemeinem menschlichen Fragen teilhaben zu lassen, da ist das Interesse, ihn aus dem Bildungsauftrag der Schule zu legitimieren, um damit dem Religionsunterricht eine weitere Stütze zu seiner gesellschaftlichen Anerkennung und schulischen Absicherung zu geben. Bei alledem sollten wir den warnenden Hinweis Theodor Adornos nicht überhören: »Wird Religion um eines anderen als ihres eigenen Wahrheitsgehaltes willen angenommen, so unterminiert sie sich. Daß darauf neuerdings die positiven Religionen so willig sich einlassen und womöglich mit anderen öffentlichen Institutionen wetteifern, bezeugt bloß die Verzweiflung, die latent ihrer eigenen Positivität innewohnt.«³³

Da aber, wo man diesem Hinweis folgt, wird gelten: Die ethische Thematik gehört auf die Tagesordnung des Religionsunterrichts, weil Glaube und Handeln kritisch und konstruktiv aufeinander bezogen sind.

Angesichts der Größe der gegenwärtigen ethischen Probleme kann einen Beklemmung, ja Resignation beschleichen. Deshalb ist zu erinnern³⁴: »Civilcourage . . . kann nur aus der freien Verantwortlichkeit des freien Mannes erwachsen. Die Deutschen fangen erst heute an zu entdecken, was freie Verantwortung heißt. Sie beruht auf einem Gott, der das freie Glaubenswagnis verantwortlicher Tat fordert und der dem, der darüber zum Sünder wird, Vergebung und Trost zuspricht.«

Anmerkungen (Fortsetzung Seite 43)

- 1 Frankfurt 1976 u. ö. 2 Ebd. S. 13. 3 Ebd. S. 17.
- 4 In: Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. Theologia Practica, Sonderheft M. Stallmann, Hamburg 1968, S. 79–83 = H. – B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt 1973, S. 23–27.
- 5 In: EvErz 20, 1968, S. 169–189 = K. E. Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, S. 236–263.
- 6 Dortmund 1974.
- 7 Vgl. die Zusammenstellung in der Comenius-Institut-Dokumentation Nr. 3: Lehrpläne, Schulbücher und Zeitschriften zum Religionsunterricht, Münster 1977.
- 8 Frankfurt, Jg. 1, 1949ff.
- 9 Theorie und Praxis des Religionsunterrichts haben in der Berufsschule hier schon immer eine Sonderstellung eingenommen, insofern eine spezifische Orientierung an und auf Ethik stets im Blick war.

1978. – E. Stachel / D. Mieth, *ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich 1978.
- 23 Vgl. statt vieler die Ausführungen bei J. Habermas, *Moralentwicklung und Ich-Identität*, in: Ders., *Materialien zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (stw 154), Frankfurt 1976, S. 63–91.
- 24 J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt 1976. – Zitat nach Kohlberg, *Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung* (1975), jetzt in: L. Mauermann / E. Weber (Hg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth 1978, S. 108.
- 25 Vollständige Wiedergabe bei L. Kohlberg (Anm. 24), S. 108–110. – Zum Zusammenhang von Piaget's logischen Stufen und Kohlberg's Moralstufen vgl. auch L. Kohlberg. *Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter* (1973), jetzt in: R. Döbert u. a. (Hg.), *Entwicklung des Ichs* (NWB 90), Köln 1977, S. 233.
- 26 *The Moral Atmosphere of the School* (1970), jetzt in: *Moral Education . . . It Comes with the Territory*, ed. by D. Purpel / K. Ryan, Berkeley, Cal. 1976, S. 196–220.
- 27 A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (1960), rororo 6707–6708, Hamburg 1969, S. 73. vgl. auch S. 237: »Lernen ist ein Prozeß, in dessen Verlauf man die Werte seiner Umwelt annimmt. Wenn die Eltern selbst ehrlich und gut sind, werden ihnen ihre Kinder mit der Zeit auf diesem Weg folgen.«
- 28 L. Kohlberg, (Anm. 26), S. 213.
- 29 L. Kohlberg, *Eine Neuinterpretation* (s. Anm. 25), S. 248f.
- 30 Ebd.
- 31 *Leben im Wandel*, Gelnhausen / Berlin 1971, S. 38f.
- 32 *Schöpfung, Technik und Überleben der Menschheit: . . . und füllet die Erde*, in: H. Krüger (Hg.), *Jesus Christus befreit und eint*. Beiheft Nr. 30 – Ökum. Rundschau, 1976, S. 96.
- 33 *Stichworte* (es 347), Frankfurt/M. 1969, S. 25.
- 34 D. Bonhoeffer, *Widerstand und Ergebung*, München 1964, S. 14f.

Fortsetzung von Seite 18

- 10 In: *Ev Erz* 30, 1978, S. 163–172.
- 11 Ebd. S. 172.
- 12 So G. Ebeling, *Studium der Theologie. Eine enzyklopädische Orientierung*, Tübingen 1977, S. 176.
- 13 Ebd. S. 158.
- 14 Ebd. S. 159.
- 15 *Das Parlament* 1963, Nr. 42, S. 9 (Ausgabe vom 16. 10. 1963).
- 16 Zürich 1949.
- 17 Zum folgenden vgl. H. Jonas, *Die Natur auf der moralischen Bühne*, in: *Ev. Kommentare* 1973, S. 73–77.
- 18 Zitate ebd. S. 74 und S. 75.
- 19 D. Mieth, *Theologische Ethik und Religionsunterricht*, in: *Ev Erz* 28, 1976, S. 205.
- 20 H. Frankemölle, *Jesus von Nazareth (Projekte zur theologischen Erwachsenenbildung 4)*, Mainz 1976, S. 122.
- 21 Siehe Th. Strohm, *Christliche Ethik des technisch-wissenschaftlichen Zeitalters*, in: *Ev Erz* 30, 1978, S. 231 f.
- 22 Ich nenne exemplarisch nur einige Veröffentlichungen: L. Mauermann / E. Weber (Hg.), *Der Erziehungsauftrag der Schule. Beispiele zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht*, Donauwörth 1978. – K. Breslauer / H. Hacker / D. Porchart (Hg.), *Werterziehung als Auftrag der Schule (Auswahl Reihe B, Nr. 94)*, Hannover u. a.