

Mehr als eine Generation ist bereits vergangen seit dem radikalen Wertewandel in unserer Gesellschaft, der Ende der 60er Jahre des zurückliegenden Jahrhunderts eingesetzt hatte. Traditionelle bürgerliche Werte haben seither entscheidend an Bedeutung verloren, an die Stelle von Pflicht- und Akzeptanzwerten sind Selbstentfaltungswerte gerückt.<sup>1</sup> In der öffentlichen Debatte, die sich seit Jahrzehnten regelmäßig dieses Themas annimmt, ist immer wieder zu hören, dass sich der Wertewandel im zunehmenden Anspruchsdenken der jungen Generation niedergeschlagen habe. Die Rede ist von einer Ego- und Ellenbogengesellschaft, von einseitiger Spass- und Freizeitorientierung, ausuferndem Individualismus und ganz allgemein von dem Verlust moralischer Standards.<sup>2</sup> In diesem Kontext wird dann häufig das Versagen ethischer Erziehung in Familie und Schule beklagt und regelmäßig mit einem Ruf nach forcierter Erziehung verbunden. Fast martialisch wird neuer 'Mut zur Erziehung' gefordert, was dann heißen soll: unbeirrtes, entschlossenes Eintreten für die traditionellen Leistungs-, Pflicht- und Ordnungswerte, am besten in autoritätsfixierter 'Nulltoleranzmanier'.<sup>3</sup>

## 1. Ethische Bildung als Aufgabe der Schule und des Religionsunterrichts

Nun bestreitet heute niemand, dass ethische Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als wesentliche pädagogische Aufgabe unserer Gesellschaft begriffen werden muss. Im Rahmen ihres Bildungsauftrages kommt gerade auch unseren Schulen eine wichtige Erziehungsaufgabe zu. Dies gilt für alle Fächer, aber auch wer Religion nicht auf Ethik reduzieren will, sieht hier den Religionsunterricht doch im Besonderen in die Pflicht genommen.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die größte Zahl derer, die heute an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Theologie studieren, später als Religionslehrerinnen und Religionslehrer tätig sein werden. Damit sind sie in ihrem späteren Beruf unvermeidlich auch moralpädagogisch gefordert. Diese Anforderung kann für ein theologisches Ethikstudium nicht gleichgültig sein. Die wissenschaftliche Ausbildung, die Theologiestudierende erhalten, muss berücksichtigen, wofür diese später in ihrem Beruf qualifiziert sein müssen – und zu diesen Qualifikationen zählt eben auch eine solide, ethisch fundierte moralpädagogische Kompetenz. Diese Überlegung bestimmt die leitende Fragestellung dieses Beitrags: Welche Ansprüche ergeben sich aus moralpädagogischer Perspektive an die Theologische Ethik (Moraltheologie), die im Rahmen des Lehramtsstudiums gelehrt wird, oder kurz: *Welche Form der Theologischen Ethik braucht die Moralpädagogik?* Dabei wird zu beachten sein, dass sich parallel mit dem Wertewandel

<sup>1</sup> Vgl. H. Klages, *Traditionsbruch als Herausforderung: Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft*, Frankfurt – New York 1993, 26.

<sup>2</sup> Vgl. dazu G.F. Hepp, *Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 29/2001, 31-38, hier 32.

<sup>3</sup> Zur gegenwärtigen Wiederentdeckung der 'Sekundärtugenden' vgl. B. Böttner, *Vorlage zur Wiederaufnahme. Ratgeber und Ratlosigkeit in der neuen Erziehungsdebatte*, in: *HK* 55 (2001) 565-569.

auch ein Wandel grundlegender moralpädagogischer Vorstellungen vollzog. Wertewandel und Wandel der Moralpädagogik gingen sozusagen Hand in Hand.

Damit ergibt sich hier folgender Gedankengang: Zunächst wird das bis weit ins 20. Jahrhundert hinein vorherrschende Modell deduktiver Moralpädagogik skizziert (2); anschließend werden erst verschiedene Anstöße genannt, die zum Umdenken in der Moralpädagogik führten (3), dann werden zentrale Elemente der moralpädagogischen Neuorientierung vorgestellt (4). Der letzte Teil formuliert die mit dem Wandel in der Moralpädagogik verbundenen neuen Ansprüche an die Theologische Ethik, die in den Lehramtsstudiengängen gelehrt wird (5).

## 2. Deduktive Moralpädagogik

Seit der Reformationszeit bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts waren Katechismen das wichtigste Mittel nicht nur der religiösen, sondern zugleich auch der ethischen Erziehung. In Hunderten von Fragen und Antworten sollten dabei neben fundamentalen Lehrsätzen des christlichen Glaubens auch christliche Werte und Normen vermittelt werden. „Wozu sind wir auf Erden?“, heißt die erste Frage in einem Schulkatechismus aus dem Jahr 1920. Bereits die knappe diesbezügliche Antwort lässt das hintergründige moralpädagogische Konzept erkennen: „Wir sind auf Erden, damit wir Gott dienen und dadurch in den Himmel kommen.“ Die zweite Frage, was denn zu tun sei, um in den Himmel zu kommen, findet die Antwort: „Um in den Himmel zu kommen, müssen wir *erstens* glauben, *zweitens* die Gebote halten und *drittens* die hl. Sakramente empfangen und beten.“<sup>4</sup> Entsprechend handelt der erste Teil des Katechismus vom Glauben, der dritte von den Sakramenten und der zentrale mittlere Teil von den Geboten: Nach Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe geht es hier erst um die einzelnen Gebote und Verbote des Dekalogs, dann um die „fünf Gebote der Kirche“ und schließlich um die Übertretung bzw. Erfüllung dieser Gebote (Versuchungen, Sünden, Hauptsünden, gute Werke, Tugenden etc.). „Leben nach dem Glauben“ wird im Katechismus verstanden als „Leben nach den Geboten“<sup>5</sup>. Gebote wie im übrigen auch die Sakramente begegnen hier vornehmlich als Instrumente moralpädagogischer Disziplinierung.

Am Vorwort des Bischofs zu diesem Katechismus lässt sich das mit dem Katechismusunterricht verbundene 'deduktive Modell' der religiösen und moralischen Unterweisung ablesen: „Liebe Kinder! In Eure kleinen Hände legt zuerst der Bischof dieses kleine Buch. Es enthält Gottes Offenbarung und im Namen Gottes und im Auftrag der Kirche wird es Euch von Euren Katecheten erklärt, damit sein Inhalt Euch in Verstand und Gedächtnis, in Herz und Seele eingehe, in Fleisch und Blut übergehe. Seid willige und gelehrige Schüler.“<sup>6</sup> Nicht nur Glaubenssätze, sondern auch die moralischen Gebote werden demnach dem Offenbarungsschatz zugerechnet, der der Kirche anvertraut ist. Von der Kirche beauftragte Katecheten geben diese im Katechismus zusammengestellten Gebote an die Schüler weiter. Moralpädagogik, die sich dieses Vermittlungsmodell

<sup>4</sup> Katechismus für das Bistum Rottenburg, hg. auf Anordnung des hochwürdigsten Bischofs Paul Wilhelm, Freiburg/Br. 1920, 5.

<sup>5</sup> Vgl. dazu das Kapitel „Das traditionelle Paradigma: Leben nach Geboten“ in: L. Kuld / B. Schmid, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donaauwörth 2001, 23-26.

<sup>6</sup> Katechismus für das Bistum Rottenburg 1920 [Anm. 4], 4.

zu eigen macht, kann man kurz als 'deduktive Moralpädagogik' bezeichnen. Die bekannte *pädagogische* Kritik an diesem Modell braucht hier nicht wiederholt zu werden. *Theologisch* fragwürdig ist aber nicht allein der hier zugrundegelegte „instruktionstheoretische Offenbarungsbegriff“ (Max Seckler), sondern auch der lehramtliche Anspruch, der nicht zwischen seiner Zuständigkeit in Fragen des Glaubens und in Fragen der Moral differenziert.

### 3. Anstöße zum moralpädagogischen Umbruch im 20. Jahrhundert

Der Wandel, der sich innerhalb der christlichen Moralpädagogik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts abzeichnete, muss vor dem Hintergrund mehrerer Entwicklungen verstanden werden.

#### (1) *Desaströses Scheitern moralischer Erziehung in Deutschland*

Dass der Nationalsozialismus in Deutschland Macht für sein menschenverachtendes Programm und breite Unterstützung in der Bevölkerung gewinnen konnte, war nur möglich geworden, weil ethische Erziehung versagt hatte. Die Erfahrungen von staatlich verordneter ideologischer Gleichschaltung und Rassenwahn, von Judenpogromen und Shoa disqualifizieren heute jede Erziehung, die Gehorsam und Pflichterfüllung zum obersten Erziehungsziel erhebt, und lassen jede Gebotemoral als fragwürdig erscheinen. Nach Theodor W. Adorno ist unbedingte Forderung an jede Erziehung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei: „Jede Debatte über Erziehungs Ideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht.“<sup>7</sup> Welche Fähigkeiten muss ethische Bildung unterstützen, so war, so ist für die Moralpädagogik zu fragen, um Adornos kategorischem Imperativ zu genügen?

#### (2) *Gesellschaftliche Veränderungen: Komplexität und Pluralität*

Weiter ist der Wandel der Moralpädagogik im Kontext vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen zu sehen. Die permanent steigende Komplexität unserer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Wirklichkeit erfordert immer neue und differenziertere Beurteilungen. Mit dem Lernen allgemeiner Gebote oder Verbote ist noch längst nicht die ethische Kompetenz gegeben, die notwendig ist, um in unvorhersehbaren Einzelfällen ethisch verantwortete Entscheidungen treffen zu können.

Für die Bildungsaufgabe in den Schulen ist noch eine zusätzliche Komplikation zu bedenken: Die Pluralität, die mit einer multikulturellen Gesellschaft gegeben ist, führt dazu, dass einer Lehrkraft – zugespitzt formuliert – in einer Schulklasse die ganze Welt begegnet. Ethische Erziehung kann hier nicht mehr von einem im Wesentlichen selbstverständlichen und allen gemeinsamen Sinn- und Wertehorizont ausgehen. Ethische Bildung kann insbesondere nicht mehr uniform christlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler voraussetzen, die dann auch noch 'willig und gelehrig' sein sollen.

<sup>7</sup> Th. W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz (1966), in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, hg. v. G. Kadelbach, Frankfurt/M. 1970, 92-109, hier 92.

### (3) Wandel im Selbstverständnis der Theologischen Ethik

Neben diesen Anstößen gab es aber auch innerhalb der Theologie selbst Entwicklungen, die ein moralpädagogisches Umdenken erforderlich machten. Dazu zählt zunächst ein Wandel im Selbstverständnis der nachkonziliaren Theologischen Ethik. Der christliche Horizont, in dem Theologische Ethik entwickelt wird, besagt nicht schon, dass die einzelnen ethischen Normen einfach als geoffenbart betrachtet werden können. Der Mensch ist von Gott mit Vernunft und Freiheit ausgestattet worden, so heißt es bei dem Ethiker Alfons Auer, damit er selbst in seiner Geschichte die Sachgesetzlichkeiten und Sinngestalten der Welt auffinde und durchsetze.<sup>8</sup> Diese Aufgabe ist nicht nur quasi stellvertretend den ethischen Fachleuten gestellt, sondern an ihr hat jeder Mensch Anteil. Es ist darum für die ethische Erziehung eine bis dahin nicht gekannte Herausforderung, auf diese Aufgabe angemessen vorzubereiten.

### (4) Anthropologische Wendung der Theologie

Die gewachsene Verantwortlichkeit des Menschen, die im gewandelten Selbstverständnis der Theologischen Ethik zum Ausdruck kommt, steht im Zusammenhang mit der anthropologischen Wendung der Theologie, die namentlich von Karl Rahner angestoßen wurde. 'Gegenstand' der Theologie ist Gottes 'Offenbarung', das heißt Gottes Selbstmitteilung, die sich an den Menschen richtet und auf dessen Gemeinschaft mit Gott abzielt. So verstandene Offenbarung kann nur an ihr Ziel gelangen, wenn sie beim Menschen auch tatsächlich ankommt, von ihm aufgenommen und beantwortet wird: „Da also der Mensch in die Konstitution der Offenbarung gehört, ist er nicht nur (materiales) Thema der Theologie, sondern auch ihr partielles Formalobjekt: *Alles* theologische Verstehen handelt stets (auch) vom Menschen als dem Adressaten der göttlichen Selbster-schließung und Selbstgabe, es betrifft seine Sinn- und Heilssuche, seine Lebenspraxis und -hoffnung.“<sup>9</sup> Weil es Gott um den Menschen geht, der in seinen Möglichkeiten und Grenzen ernst genommen wird, kann, ja muss es also auch der Theologie um den Menschen gehen, hat auch sie diesen in seinen Möglichkeiten und Grenzen ernst zu nehmen. Darum muss für Rahner auch „christlich[e] Unterweisung unbefangen beim Menschen, bei seiner Selbsterfahrung, bei seiner Existenz anfangen“ und diese radikalisieren, das heißt bei Rahner, ihr theologisch auf den Grund zu gehen: „Die christliche Botschaft, die an den Menschen herangetragen werden soll, ist nicht das Herantragen eines Fremden und Äußeren, sondern die Erweckung und Interpretation des Innersten im Menschen, der letzten Tiefe der Dimensionen seiner Existenz.“<sup>10</sup>

Christliche Unterweisung beginnt demnach nicht bei dogmatischen oder ethischen Lehrensätzen, sondern beim Menschen. Diese Wendung der Theologie hin zum Menschen kann für die christliche Moralpädagogik nicht folgenlos bleiben. Auch sie muss nunmehr von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgehen, auch sie hat Anteil an der großen Aufgabe der Entfaltung des „Innersten im Menschen“.

<sup>8</sup> Vgl. A. Auer, Umweltethik. Ein theologischer Beitrag zur ökologischen Diskussion, Düsseldorf 1984, 13.

<sup>9</sup> G. Greshake, Art. Anthropologie, systematisch-theologisch, in: LThK<sup>3</sup>, Bd. 1, Freiburg/Br. 1993, 726-731, hier 726.

<sup>10</sup> K. Rahner, Die theologische Dimension der Frage nach dem Menschen, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 12, Zürich u.a. 1976, 387-406, hier 402.

(5) *Erfahrungsorientierung: feministische und lateinamerikanische Befreiungstheologie*

Im Kontext mit einer anthropologisch gewendeten Theologie stehen auch die Diskussionen, dass „Theologie als Glaubenswissenschaft nicht abstrakt theologische Begriffe verhandeln darf und dass christliche Offenbarung weder ein starrer Block abgesicherter kontext- und subjektunabhängiger Gewissheiten ist noch glatt in menschlichen Erfahrungen aufgeht, sondern in der Spannung zwischen in den Traditionen erinnerten (oder verborgenen) Erfahrungen und gegenwärtigen (oft verdrängten) Erfahrungen gesucht und erfahren werden muss“<sup>11</sup>. Diese wieder gewonnene Erfahrungsorientierung der Theologie hat ganz neue Formen von Theologie ermöglicht, darunter insbesondere verschiedene Theologien der Befreiung. Ausgangspunkt theologischer Reflexion wurden so in der lateinamerikanischen Befreiungstheologie die Erfahrungen von Kolonialisierung, Unterdrückung und Ausbeutung; in der feministischen Befreiungstheologie wurden Erfahrungen von Frauen zum Ausgangspunkt und zum Maßstab der kritischen Überprüfung vorgeblich ‘geschlechtsneutraler’ theologischer Aussagen.<sup>12</sup> Diese an der konkreten Erfahrung von Menschen orientierten Theologien gaben der herkömmlichen Moralpädagogik einen zusätzlichen Anstoß, neue emanzipatorische Modelle ethischer Bildung zu entwickeln.

(6) *Aufwertung der Praktischen Theologie*

Alle diese Entwicklungen gingen einher mit einer Aufwertung der Praktischen Theologie insgesamt. Die einzelnen ‘praktischen’ Disziplinen verstanden sich nicht mehr in der Rolle von Anwendungstechniken der Systematischen Theologie, die möglichst verlustfrei vorgegebene theologische Inhalte nach unten weitervermitteln. Insbesondere die Moralpädagogik konnte sich nicht länger als der in die Familie oder Schule hinein verlängerte Arm einer dogmatisch verstandenen Moraltheologie betrachten. Es war wieder Karl Rahner, der nun von ‘neuen Ansprüchen’ der Praktischen Theologie an die Theologie als ganze sprach und damit zunächst zwei Forderungen verband: *Erstens* muss die Praktische Theologie als wichtiges Fach neben den anderen theologischen Fächern anerkannt werden, und *zweitens* müssen im Theologiestudium alle theologischen Fächer praktisch ausgerichtet sein. Sie alle haben eine „Dienstfunktion“<sup>13</sup> im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit der Studierenden.

Damit ist es nun aber längst noch nicht getan. Rahner kritisierte, dass die theologische Fächerstruktur auch den Inhalt des Theologiestudiums diktiert: „Es ist doch praktisch so“, schreibt Rahner, „daß *historisch gewordene* und in etwa erstarrte *Einzeldisziplinen* bestimmen, worüber faktisch in der Theologie explizit geredet wird; so bestimmt eben nicht das, worüber vom Wesen der Sache her heute geredet werden *muß*, welche Fächer, Lehrstühle und Pflichtvorlesungen es geben soll.“<sup>14</sup> Die „Normierung des Theologiestudiums durch Forschungsdisziplinen“, so Rahner weiter, hat aber „höchstens,

<sup>11</sup> C. Schaumberger, Art. Erfahrung, in: E. Gössmann u.a. (Hg.), Wörterbuch der feministischen Theologie, Gütersloh 1991, 73-78, hier 74.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 73, dort mit Bezug auf S. Goldstein.

<sup>13</sup> K. Rahner, Neue Ansprüche der Pastoraltheologie an die Theologie als ganze, in: ders., Sämtliche Werke, Bd. 19, Düsseldorf – Freiburg/Br. 1995, 516-531, hier 521.

<sup>14</sup> K. Rahner, Zur Reform des Theologiestudiums (QD 41), Freiburg/Br. u.a. 1969, 22f.

wenn überhaupt, einen Sinn in der Ausbildung künftiger Forscher.“<sup>15</sup> Das Resultat der verfehlten Studienorganisation ist für Rahner, dass „der Theologiestudent von allem – nichts weiß.“<sup>16</sup> Rahners zentrale Forderung ist unmissverständlich: „Für die theologische Lehre im Unterschied zur theologischen Forschung sind die traditionellen theologischen Disziplinen zu zerschlagen und [es ist] der Lehrstoff von ganz anderen Prinzipien aus zu organisieren.“<sup>17</sup> Als ein mögliches Modell, das dieser Forderung entspricht, nennt Rahner das „berufliche Konzept“, das sich am künftigen Beruf der Studierenden orientiert und von ihm her das Studium entwirft: „Das ‘berufliche Konzept’ der gesamten Theologie meint sachlich nichts anderes als eine Strukturierung des ganzen Corpus der Theologie durch die Pastoraltheologie [=Praktische Theologie].“<sup>18</sup>

Rahners Forderung, von der die Fragestellung dieses Beitrages herrührt, harrt nach wie vor der Einlösung. Wie ist das Theologiestudium zu gestalten, damit die künftigen Lehrerinnen und Lehrer ihrer Aufgabe in der Schule gewachsen sein werden?<sup>19</sup> Wie ist insbesondere das theologische Ethikstudium aufzubauen, um die notwendige moralpädagogische Kompetenz zu vermitteln? Welche Ethik braucht die Moralpädagogik? Betrachten wir dazu vorgängig zentrale Elemente der moralpädagogischen Neuorientierung, die sich vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt genannten Entwicklungen vollzog.

#### 4. Elemente der moralpädagogischen Neuorientierung

##### (1) *Moralpädagogik vom Kind und Jugendlichen aus*

Kinder und Jugendliche stehen nicht als Adressaten der moralpädagogischen Bemühung am Ende, sondern bilden mit ihren Erfahrungen und mit ihren Lebenswelten den Ausgangspunkt ethischer Bildung. Moralpädagogik wechselt damit die Perspektive, versteht sich jetzt ausdrücklich als Moralpädagogik vom Kind, vom Jugendlichen aus. Das Prinzip Schülerorientiertheit, das sich in der Pädagogik und Religionspädagogik als Maxime längst durchgesetzt hat, gilt damit auch in der Moralpädagogik. „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Maria Montessori) bedeutet für die Moralpädagogik: Lehre mich nicht, was du für ethisch richtig hältst, was ich deiner Überzeugung nach tun soll, sondern hilf mir, selbst zu entdecken, was ich tun kann, welche Alternativen ich habe, wie ich mit anderen zusammenarbeiten und wie ich das Zusammenleben mit ihnen gestalten kann. Doch wer Kindern Zug um Zug neue Gestaltungsräume eröffnet, um sie auf die ihnen zukommende Verantwortung vorzubereiten und um Mündigkeit zu ermöglichen, muss wissen, was er ihnen zumuten kann und was nicht.

##### (2) *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen – ethische Bildung als Prozess*

Für die Moralpädagogik nachhaltig bedeutsam wurden darum die entwicklungspsychologischen Untersuchungen zunächst von Jean Piaget, später von Lawrence Kohlberg,

<sup>15</sup> Rahner 1995 [Anm. 13], 524.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd., 525.

<sup>18</sup> Ebd., 527.

<sup>19</sup> Vgl. ausführlicher dazu A. Benk, „Für die theologische Lehre sind die theologischen Disziplinen zu zerschlagen“ (K. Rahner). Plädoyer für die überfällige Reform des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen, in: rabs 33 (2001) 67-73.

seinen Schülern und Kritikern.<sup>20</sup> Dabei ergab sich, dass Kinder in anderen Strukturen als Jugendliche oder Erwachsene denken und moralisch urteilen. Ziel des Kohlbergschen Konzepts der Moralentwicklung ist die Entwicklung der Fähigkeit, von einem 'moral point of view' aus ethisch urteilen zu lernen. Ethische Bildung erweist sich für Kohlberg dabei als gestufter, lebenslanger Prozess, der freilich nicht mit quasi biologischer Notwendigkeit abläuft, sondern entsprechend unterstützt werden kann. Dabei muss auch in Rechnung gestellt werden, dass möglicherweise die ethische Bildung von Mädchen signifikant anders verläuft als diejenige von Jungen. Moralpädagogik will die Kinder und Jugendlichen weder unter- noch überfordern, sie will sie angemessen fördern; dies meint Kohlbergs Antizipationskonzept: Mündigkeit und Autonomie sollen schrittweise mehr vorausgesetzt werden, als sie im empirischen Sinne nachgewiesen sind.

### (3) *Lernen aus Widersprüchen: Situationen ethisch beurteilen lernen*

Kohlberg setzte bei seinen Probanden Dilemmageschichten ein, um unterschiedliche Stufen der ethischen Entwicklung festzustellen. Dabei handelt es sich um mehr oder weniger anschaulich konstruierte Fallgeschichten, in denen die handelnde Person in einen ethischen Konflikt verwickelt wird, in dem sie sich zwischen konkurrierenden Werten entscheiden muss. Derartige Dilemmageschichten werden inzwischen nicht nur als Messinstrument zur Erhebung der moralischen Stufenentwicklung verwendet, sondern auch zur Stimulierung des moralischen Bildungsprozesses. Dilemmageschichten bilden gleichsam im Spiel einen charakteristischen Zug unserer Wirklichkeit ab: Auch diese Wirklichkeit ist ethisch selten eindeutig, auch in ihr kommen permanent unterschiedliche Werte in Konflikt miteinander. Die Diskussion von Dilemmageschichten kann Kindern und Jugendlichen helfen, ethisch komplexe Situationen als solche zu identifizieren und zu beurteilen, indem sie widerstreitende Güter und Werte erkennen und argumentativ gegeneinander abwägen. „Lernen aus Widersprüchen“ nennen Lothar Kuld und Bruno Schmid dies in einem kürzlich veröffentlichten Band.<sup>21</sup>

Doch die Kompetenz, ethisch relevante Situationen angemessen beurteilen zu können, das heißt begründet zu wissen, was in einer bestimmten Situation das ethisch Geforderte ist – oder wäre –, ist nur ein Teil ethischer Bildung. Wir müssen nicht nur wissen, was in einer bestimmten Situation zu tun wäre, wir müssen es auch tun wollen.

Um freilich Menschen zu motivieren, das als richtig Erkannte zu tun, bedarf es mehr als ethischer Gedankenspiele. Sehr umstritten ist aber, was Kohlbergs Dilemmageschichten, die bei Schülerinnen und Schülern oft wie Denksportaufgaben behandelt werden, über eine Steigerung kognitiver Fähigkeiten hinaus für die ethische Bildung bewirken können. Kohlberg selbst ergänzte darum auch seine Versuche zur Förderung ethischer Bildung durch das Experiment einer „Just-Community-School“, in der die Schülerinnen und Schüler durch die ihnen zugemutete Verantwortlichkeit für die 'gerechte Gemeinschaft' an ihrer Schule neue eigene Erfahrungen machen konnten.

<sup>20</sup> J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart <sup>2</sup>1983; L. Kohlberg, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Politische Didaktik 3 (3/1977) 5-21.

<sup>21</sup> Vgl. Kuld / Schmid 2001 [Anm. 5].

#### (4) *Erfahrungen aufgreifen, ermöglichen und bedenken*

Unverzichtbar ist für die Moralpädagogik die Erfahrungsorientierung: Anstelle lebensfremder Denkspiele müssen die von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag selbst erfahrenen Dilemmata aufgegriffen und reflektiert werden, um die Lebensrelevanz ethischer Entscheidungen deutlich werden zu lassen. Darüber hinaus hat es sich für ethische Bildungsprozesse als fruchtbar erwiesen, neue soziale Erfahrungen zu ermöglichen: Das Freiburger Compassion-Projekt organisiert für Jugendliche im Rahmen der Schule ein- oder mehrwöchige Sozialpraktika in Krankenhäusern, Behinderteneinrichtungen, Pflegeheimen usw. und begleitet diese Praktika fächerübergreifend im Schulunterricht. Dabei zeigt sich, dass entsprechende Erfahrungen nicht nur das kritische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler fördern – sie sehen und erfahren, was anders, besser, menschlicher gemacht werden könnte –, viele Beteiligte werden auch motiviert, die Welt, die sie selbst erfahren, mitzugestalten. Sie lernen, was soziale Verantwortlichkeit bedeutet, indem sie selbst Verantwortung übernehmen.<sup>22</sup>

#### (5) *Das Ziel: Sehen und verstehen lernen*

Damit zeichnet sich das Ziel moralpädagogischen Engagements ab. Ethische Erziehung ist im größeren Zusammenhang umfassender ästhetischer Bildung zu sehen: als „Ausrüstung und Übung in der aisthesis – in der Wahrnehmung“<sup>23</sup>, als Sensibilisierung und Schärfung der Wahrnehmung unserer Welt. Wo Kinder und Jugendliche beginnen mit ihren eigenen Augen hinzusehen statt wegzusehen, wo sie ein- und mitfühlend verstehen lernen, statt gedankenlos oder krampfhaft zu verdrängen, wo sie von der Situation anderer Menschen bewegt, selbst verantwortet bewegen und gestalten wollen – dort ist ethische Bildung unterwegs zu ihrem Ziel. Malte Laurids Brigge beschreibt den Beginn dieses Wegs in seinen Aufzeichnungen: „Habe ich es schon gesagt? Ich lerne sehen. Ja, ich fange an. Es geht noch schlecht. Aber ich will meine Zeit ausnutzen.“<sup>24</sup> Wer sehen gelernt hat, weiß, was möglich ist und was zu tun ist: „Sieh hin – und du weißt.“<sup>25</sup>

### 5. Moralpädagogische Ansprüche an die Theologische Ethik

Dies ist nur der Umriss einer Moralpädagogik, die sich – angestoßen durch Veränderungen in Gesellschaft und Theologie – neu zu orientieren sucht. Aber diese Form moralischer Bildung muss deutlicher als bisher gegenüber der universitären Theologie insgesamt und gegenüber der Theologischen Ethik im Besonderen ihre Ansprüche geltend machen.

<sup>22</sup> Vgl. J.B. Metz / L. Kuld / A. Weisbrod, *Compassion – Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg/Br. 2000; H. Haker, „Compassion“ als Weltprogramm des Christentums?, in: *Concilium* 37 (2001) 436-450; „Projekt der Solidaritätsschöpfung“ – Fragen an den Religionspädagogen Lothar Kuld zum sozialen Lernen, in: *HK* 55 (2001) 612-617.

<sup>23</sup> H. v. Hentig, *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, Frankfurt/M. 1987, 71.

<sup>24</sup> R.M. Rilke, *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, in: ders., *Werke* Bd. III, Teilband 1, Frankfurt/M. 1980, 111.

<sup>25</sup> H. Jonas, zit. in: Metz / Kuld / Weisbrod 2000 [Anm. 22], 15.

*(1) Anerkennung der Moralpädagogik als eigener Aufgabe*

Moralpädagogik wird an Hochschulen in der Regel nur nebenher, als zusätzliche Aufgabe gelehrt: Entweder nimmt sich die Religionspädagogik als einer unter vielen Aufgaben ihrer an oder die Theologische Ethik. Diese beigeordnete Stellung entspricht *erstens* nicht der erkannten Bedeutung der Moralpädagogik für den späteren Beruf der Studierenden und *zweitens* nicht den vielfältigen wissenschaftlichen Anforderungen, denen eine zeitgemäße Moralpädagogik heute genügen muss. Dies belegen allein schon die unterschiedlichen Bezugswissenschaften, auf die die Moralpädagogik angewiesen ist:

- Moralpädagogik muss die ihr zugrundeliegende Vorstellung vom Menschen klären und bedarf darum der *Philosophischen und Theologischen Anthropologie*.
- Weil sich moralpädagogische Ziele in Bezug zu den Bildungszielen insgesamt setzen müssen, steht Moralpädagogik im notwendigen Austausch mit der *Allgemeinen Pädagogik*.
- Als Moralpädagogik vom Kind und Jugendlichen aus kann sie nicht auf die *Entwicklungspsychologie* verzichten, die sie über die psychologischen Voraussetzungen moralischer Urteilsbildung in den verschiedenen Altersstufen informiert.
- Die *empirischen Sozialwissenschaften* unterrichten die Moralpädagogik über aktuelle Werthaltungen und Präferenzen.
- Im Austausch mit der *Theologischen Ethik* muss die Moralpädagogik ihre Ziele, Inhalte und Methoden rechtfertigen können.

Die Würdigung der Moralpädagogik als eigener Aufgabe besagt darum keineswegs eine Abkoppelung von der Theologischen Ethik. Moralpädagogik bleibt auf diese angewiesen; gleichwohl sind mit dieser Angewiesenheit zugleich auch besondere Ansprüche verbunden.

*(2) 'Dienstfunktion' der Theologischen Ethik*

Rahner sprach von der Dienstfunktion aller theologischen Disziplinen gegenüber der Praktischen Theologie. Dies konkretisiert sich hier in einer Dienstfunktion der Theologischen Ethik gegenüber der Moralpädagogik. Wer die gesellschaftliche Brisanz der Themen betrachtet, die gegenwärtig in der universitären Theologischen Ethik diskutiert werden (z. B. auf den Gebieten der Wirtschafts- und Technikethik, der ökologischen Ethik, der Friedensethik, der Bioethik etc.), wird nicht infrage stellen, dass diese Ethik in Lehre und Forschung eine unverzichtbare Dienstfunktion gegenüber unserer Gesellschaft im Hinblick auf deren gegenwärtige und zukünftige Gestaltung einnimmt. Aber es gilt auch zu berücksichtigen, dass die Menschen, die an den Hochschulen in Theologie ausgebildet werden, ihren künftigen Beruf in der großen Mehrzahl nicht in Wissenschaft, Wirtschaft, naturwissenschaftlicher Forschung oder Politik finden werden. Die Studierenden erwarten in ihrem Theologiestudium zurecht in erster Linie die wissenschaftliche Qualifikation für ihren späteren Beruf als Religionslehrerinnen und -lehrer. Entsprechend muss sich die Dienstfunktion der Ethik für die Moralpädagogik darin konkretisieren, dass die theologische Ethik im universitären Lehrbetrieb von Fragestellungen her entfaltet wird, die sich im Ausgang von dem späteren Berufsfeld der Studierenden her ergeben und für dieses relevant sind. Eine sorgfältig konzipierte und be-

gründete Studienordnung für das Fach Theologische Ethik kann freilich erst am Ende eines umfassenden hermeneutischen Verfahrens stehen, das von der schulischen Berufswirklichkeit ausgeht, diese analysiert und aus der Perspektive der theologischen Ethik reflektiert.

### (3) *Verständlichkeit*

Damit Studierende in dem, was die Theologische Ethik verhandelt, auch das erkennen können, was ihnen hilft, ihre spätere Aufgabe verantwortet zu bewältigen, dürfen sie von der gelehrten Ethik (wie von der gesamten Theologie) Verständlichkeit beanspruchen. Oft schon wurde beklagt, dass die sogenannten 'Praktiker', das heißt die, die tagtäglich wichtige ethische Entscheidungen fällen (Ärztinnen, Forscher, Politikerinnen und eben auch Lehrer und Lehrerinnen) dem ethischen Expertendiskurs kaum mehr folgen können. Es ist berechtigter Anspruch der Moralpädagogik, dass die Theologische Ethik moralpädagogische Aspekte nicht nur bei der Themenwahl berücksichtigt, sondern dass sie auch bei der Art der Behandlung dieser Themen auf größtmögliche Verständlichkeit achtet.

### (4) *Theologische Ethik als normative und hermeneutische Ethik*

Doch die Ansprüche der Moralpädagogik betreffen nicht nur Themenwahl und Form der Darstellung, sie betreffen auch die Methode ethischen Argumentierens selbst. Die moderne Ethik ist vorwiegend begründungsorientiert: Als normative Ethik versucht sie die sittlichen Gebote und Verbote in einen systematischen Zusammenhang zu bringen und dabei Gründe für ihre Geltung anzugeben. Ethisch richtig argumentieren heißt heute vor allem (z. B. utilitaristisch oder deontologisch abgeleitete) Gründe für dieses oder jenes Handeln angeben zu können.<sup>26</sup>

Nun wird die Moralpädagogik zweifellos auf unterschiedliche Formen normativer Ethik angewiesen bleiben und sie voraussetzen müssen, wenn sie mit guten Gründen rechtfertigen will, warum eine ethische Handlung richtig ist oder nicht. Freilich wäre es gerade für die Moralpädagogik zu wenig, wenn sich Theologische Ethik mit dieser Begründungsaufgabe begnügen würde. Elementarer als das Begründen ist unser intuitives Verstehen, das im Ethos unserer Kultur, unseres Glaubens, unserer Lebensweise präsent ist. Ehe wir reflektieren, wissen wir immer schon unausdrücklich um ethische Haltungen. Hermeneutische Ethik versucht im Ausgang von der konkreten Lebensweise und den Vorstellungen gelebten Ethos das Allgemeine, das Allgemeinverbindliche zu entdecken.<sup>27</sup> Hermeneutische Methoden der Ethik stehen erfahrungsgemäß der Moralpädagogik näher. Im schulischen Unterricht ist es zum Beispiel fast unmöglich, eine Handlung als ethisch richtig zu begründen, wenn die Intuitionen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dagegen stehen; umgekehrt kommt der Unterricht viel eher ins Ziel, wenn er an intuitive Vorentscheidungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen kann.

<sup>26</sup> Vgl. dazu und zum Folgenden *J. Fischer*, Die Begründungsfalle. Plädoyer für eine hermeneutisch ausgerichtete theologische Ethik, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 46 (2001) 163-167.

<sup>27</sup> Hier ist Dietmar Mieth zu nennen, der in seinen ethischen Entwürfen Anschluss gewinnt an die Erfahrungserschließungen in Geschichtsdeutung, konkreter Lebenswelt, Kunst und Literatur, vgl. *D. Mieth*, *Moral und Erfahrung II. Entfaltung einer theologisch-ethischen Hermeneutik*, Freiburg/Schweiz 1998. – Hermeneutische Ansätze finden sich auch bei kommunitaristischen Ethikern, die z. T. allerdings mit dem unzutreffenden Anspruch der Moralbegründung auftreten.

### (5) Einbindung der Theologischen Ethik in das Ganze der Theologie

Noch ein anderer Grund spricht dafür, dass sich die Theologische Ethik wieder intensiver hermeneutischer Methoden annehmen sollte. Die moralpädagogische Aufgabe im Religionsunterricht ist keine isolierte Sonderaufgabe, die dieser Unterricht neben anderen auch noch zu erfüllen hätte, sondern ethische Bildung ist *integraler Bestandteil des gesamten Unterrichts*. Dies hat Rückwirkungen für die Lehre der Theologischen Ethik an den Hochschulen: Eine isolierte Ausbildung in Ethik oder Moralpädagogik wäre für die umfassende Aufgabe, die Religionslehrerinnen und -lehrer erwartet, wenig hilfreich. Theologische Ethik darf sich nicht von den anderen theologische Disziplinen verselbstständigen, etwa indem sie rein philosophische Ethik betreibt und die Erhellung des christlichen Sinnhorizontes in die Zuständigkeit anderer theologischer Disziplinen verweist. Bereits beim Studium der Theologischen Ethik muss deren untrennbarer Zusammenhang mit der gesamten Theologie deutlich werden. Dabei sind hermeneutische Methoden eine unverzichtbare Hilfe: Das biblische jüdisch-christliche Ethos, das wiederum Vorbildfunktion hatte für ungezählte jüdische und christliche Gemeinschaften in Geschichte und Gegenwart, kann einer hermeneutisch orientierten Theologischen Ethik als Ausgangs- und Bezugspunkt dienen. Fraglos kommt hierbei gerade auch einer Hermeneutik des jesuanischen Ethos, wie es sich in Jesu Reden und Zeichenhandlungen äußert, eine zentrale Rolle zu. Das Christentum begann „als eine Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft in der Nachfolge Jesu, dessen erster Blick dem fremden Leid galt.“<sup>28</sup> Hier bilden Theologie und Ethik noch eine untrennbare Einheit, denn vom Gott Jesu reden heißt, fremdes Leid unbedingt zur Sprache bringen: „Die Theologie, die man in der Gottesschule Jesu lernt, ist voll Empathie.“<sup>29</sup> Darum ist die „Anerkennung der Autorität der Leidenden“, darum ist „Compassion [...] die biblische Mitgift für ein sittliches Weltprogramm in diesem Zeitalter der Globalisierung“. Was Johann Baptist Metz als kategorischen Imperativ der Mystik der Bibel bezeichnet – einer „Mystik der offenen Augen und damit der unbedingten Wahrnehmungspflicht für fremdes Leid“ – ist zugleich unbedingte Forderung von ethischer und ästhetischer Erziehung: „Aufwachen, die Augen öffnen!“<sup>30</sup>

<sup>28</sup> J. B. Metz, Im Eingedenken fremden Leids. Zu einer Brückenkategorie zwischen Theologie und Ethik, zwischen Religion und Moral, in: KBl 122 (1997) 78-87, hier 80.

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> J. B. Metz, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: ders. / Kuld / Weisbrod 2000 [Anm. 22], 9-18, hier 15.