

1. Christliche Werteerziehung im Religionsunterricht: überflüssig?  
ineffektiv? fragwürdig?

Staat, Gesellschaft und Familien in Deutschland erwarten von der Schule und speziell vom Religionsunterricht verstärkte Bemühungen um ethische Erziehung.<sup>1</sup> Der als selbstverständlich vorausgesetzte Konnex zwischen Religion und Ethik bzw. Moral<sup>2</sup> ist jedoch alles andere als selbstverständlich. Ich problematisiere ihn in dreifacher Hinsicht:

(1) Im Kapitel „Jugend und Religiosität“ der *Shell Jugendstudie 2006* kommt *Thomas Gensicke* zu dem Ergebnis, „dass es heute im Zweifelsfall auf die Religion zur Wertereproduktion nicht mehr ankommt“<sup>3</sup>. Die gesellschaftliche Generierung von Werten vollziehe sich zuverlässig jenseits religiöser Bezugssysteme, also auf säkularen Wegen. *Gensicke* verifiziert damit gewissermaßen empirisch einen vor mehr als 100 Jahren geäußerten Gedanken des amerikanischen Philosophen und (Religions)Psychologen *William James* (1842–1910), dass nämlich Moralität auch ohne Religion möglich sei:

„Ob ein Gott in jenem über uns gespannten blauen Himmel ist, oder ob es keinen Gott gibt, wir bilden jedenfalls hier unten eine ethische Republik.“<sup>4</sup>

(2) Der Religionssoziologe und Pastoraltheologe *Matthias Sellmann* macht auf einen bemerkenswerten Hiatus zwischen ethischem Wissen und moralischem Tun bei jungen Menschen aufmerksam. *Sellmann* schreibt:

„Junge Leute trennen heute den Zusammenhang von Orthodoxie und Orthopraxis; das Wort Jesu ‘An ihren Früchten soll man sie erkennen’ gilt für sie nur sehr begrenzt.“<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Vgl. *Ulrich Kropač*, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont, in: Hans J. Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247–263, 252. *Elisabeth Naurath* spricht von einem „Ruf nach ethischer Erziehung“ (*dies.*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007, 160).

<sup>2</sup> Obwohl Alltagssprachlich meist bedeutungsgleich verwendet, sind Ethik und Moral voneinander zu unterscheiden. *Moral* bezeichnet ursprünglich „die Summe der in einer Gesellschaft anerkannten Verhaltensregeln und der sie tragenden Überzeugungen“ (*Christian Schröer*, *Moral*, in: LThK<sup>3</sup> 7 (1998) 451). In der neuzeitlichen Ethik meint *Moral* „das in Wahrheit gute Handeln, das Anspruch auf universale Geltung und auf Anerkennung durch jedermann erhebt“ (*ebd.*). Unter *Ethik* versteht man „die methodische Reflexion der Vernunft auf das menschliche Handeln, sofern es unter der Differenz von gut und böse bzw. von geboten, verboten oder erlaubt steht“ (*Ludger Honnefelder*, *Ethik*. B. Philosophisch, in: LThK<sup>3</sup> 3 (1995) 901–908, 901; Abkürzungen in sämtlichen Zitaten aus dem LThK wurden aufgelöst). *Ulrich H.J. Körner* formuliert kurz: „Ethik ist die Theorie der Moral, d.h. die Reflexion, welche menschliches Handeln anhand der Beurteilungsalternative von Gut und Böse bzw. Gut und Schlecht auf seine Sittlichkeit hin überprüft“ (*ders.*, *Evangelische Sozialethik*. Grundlagen und Themenfelder, Göttingen 1999, 33, hier kursiviert).

<sup>3</sup> *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2006*. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006, 239.

<sup>4</sup> *William James*, *Der Moralphilosoph und das moralische Leben*, in: *ders.*, *Essays über Glaube und Ethik*, Gütersloh 1948, 179–206, 191. Der Aufsatz fußt auf einem Vortrag, der erstmals 1891 publiziert wurde.

(3) *Lothar Kuld* geht mit der Vorstellung, dass es dem Religionsunterricht um Werte zu gehen habe, hart ins Gericht. Ein derartiges Verständnis sei ein „Klischee“<sup>6</sup>. Werteerziehung sei kein primäres Ziel des Religionsunterrichts, ihm sei vielmehr das Thema 'Religion' aufgegeben.<sup>7</sup>

Warum also – so ist angesichts dieser Einwände zu fragen – sollte der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule christliche Werte überhaupt noch zum Thema machen? Und wie sollte er dies gegebenenfalls tun? Diesen Fragen gehen die folgenden Ausführungen in fünf Schritten nach: empirisch-analytisch (*Kap. 2*), begründungstheoretisch (*Kap. 3*), theologisch (*Kap. 4*), entwicklungspsychologisch (*Kap. 5*) und didaktisch (*Kap. 6*).

## 2. Wertorientierungen junger Menschen heute: empirische Daten aus der *Shell Jugendstudie 2010*

In den letzten Jahren sind verschiedene empirische Studien zu den Wertorientierungen und zur Religiosität junger Menschen erschienen.<sup>8</sup> Am bekanntesten und einflussreichsten sind die *Shell Jugendstudien*. Drei Aspekte seien im Folgenden aus der 16. Studie, erschienen 2010, herausgegriffen. Diese lassen sich ähnlich auch in anderen Untersuchungen bestätigen.

### 2.1 *Steigende Wertschätzung personaler und mikrosozialer Beziehungen*

Erlangten bereits im Jahr 2002 die Items 'Freundschaft', 'Partnerschaft' und 'Familie' enorm hohe Zustimmungswerte bei jungen Menschen im Alter von 12 bis 25 Jahren, so zeigte sich bei der Erhebung acht Jahre später nochmals ein Zuwachs: 97% der Jugendlichen bekunden die hohe persönliche Wichtigkeit von guten Freunden, 95% die einer vertrauensvollen Partnerschaft; 92% legen Wert auf ein gutes Familienleben.<sup>9</sup>

Es mag erstaunen, dass auch die Orientierung an 'law and order' hohe Zustimmungsraten erzielt: Sowohl 2002 als auch 2010 ordneten 81% den Respekt vor Gesetz und Ordnung als wichtig ein.

<sup>5</sup> *Matthias Sellmann*, Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, in: Ulrich Kropač / Uto Meier / Klaus König (Hg.), *Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung*, Regensburg 2012, 25-55, 29.

<sup>6</sup> *Lothar Kuld*, Wertunterricht und Religion – zwei Seiten einer Medaille?, in: Herbert Rommel / Edgar Thaidigsmann (Hg.), *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Waltrop 2007, 185-210, 187.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 187f.

<sup>8</sup> Vgl. bspw. *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003; *Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel*, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh – Freiburg/Br. 2008; *Hans-Georg Ziebertz / William K. Kay* (Hg.), *Youth in Europe. Vol. I: An international empirical study about life perspectives*, Münster 2005; *dies.* (Hg.), *Youth in Europe. Vol. II: An international empirical study about religiosity*, Münster 2006; *dies. / Ulrich Riegel* (Hg.), *Youth in Europe. Vol. III: An international empirical study about the impact of religion on life orientation*, Münster 2009.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu *Shell Deutschland Holding* (Hg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*, Frankfurt/M. 2010, 195-197.

## 2.2 Zunehmende Bejahung der Leistungs- und Konsumgesellschaft

Die Kategorien 'Fleiß und Ehrgeiz' sowie 'Lebensgenuss' erfuhren in den Jahren 2002–2008 einen auffälligen Bedeutungsgewinn.<sup>10</sup> Die annähernde Gleichbewertung von Leistung und Genuss scheint ein typisches Phänomen der gegenwärtigen Jugend zu sein. Anders als früher nehmen junge Menschen heute keine lange Spanne zwischen der Investition von Leistung und der Befriedung von Bedürfnissen mehr hin, sondern drängen auf ein Miteinander von Fleiß und Lebensgenuss.

Dass Jugendliche ausgeprägte und weiter steigende materielle und hedonistische Ansprüche haben, wird auch aus der Beantwortung des Items 'Einen hohen Lebensstandard haben' ersichtlich<sup>11</sup>: 2002 schätzten es 33% der Befragten als besonders wichtig, 63% als wichtig ein. Die Vergleichswerte von 2010 lauten 41% bzw. 69%. Junge Leute, so ist zu folgern, bejahen beides: die Leistungs- und die Konsumgesellschaft.<sup>12</sup>

## 2.3 Religiosität und Werte

Wie die *Shell Studie 2010* zeigt, gibt es Zusammenhänge zwischen der religiösen Einstellung junger Menschen und den von ihnen präferierten Werten.<sup>13</sup> Religiosität bewirkt zum einen, dass manche Merkmale des Wertesystems, wie es für die Mehrheit der Jugendlichen heute gültig ist, überhöht werden, wie z.B. die Bedeutung des Familienlebens oder der Respekt vor Recht und Ordnung<sup>14</sup>; Insofern zieht sie keine kulturelle Isolierung junger Leute nach sich. Religiosität drängt zum anderen übertriebene materialistische und hedonistische Züge des Zeitgeistes zurück.

Auf die Zufriedenheit junger Menschen hat eine religiöse Haltung einen signifikanten Einfluss. Dieser erwächst aber nicht aus dem karitativen Impetus von Religion, sondern aus dem Gefühl des Aufgehobenseins in einer umgreifenden göttlichen Ordnung.<sup>15</sup>

## 2.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der *Shell Jugendstudie 2010* zu Wertorientierungen und Religiosität junger Menschen lassen sich in drei Punkten bündeln:

- 1) Die Mehrheit der Jugendlichen vertritt eine Weltanschauung bzw. eine säkulare 'Religion' der Leistung, der Ordnung und der sozialen Beziehung.<sup>16</sup>
- 2) Wiewohl auf dem Boden der Ökonomie stehend, ist jungen Leuten ein starkes Bedürfnis nach Idealismus zu eigen.<sup>17</sup> Dieser muss aber 'cool' sein. Das bedeutet: Das altruistische Engagement einer Person überzeugt nur dann, wenn diese mit beiden

<sup>10</sup> Vgl. ebd., 196–198.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 203.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 202.

<sup>13</sup> Vgl. zum Folgenden ebd., 211.

<sup>14</sup> In einer international angelegten Studie konnte ferner aufgewiesen werden, dass humane Einstellung und Religiosität bei jungen Menschen miteinander korrelieren. Dabei ist die religiöse Haltung aber nicht an eine spezifische religiöse Orientierung gebunden: „There is a basic connection to humanity, but there is no particular religious character behind it“ (*Gordan Črpić / Ulrich Riegel / Siniša Zrinščak*, Religion and Values, in: Ziebertz / Kay / Riegel 2009 [Anm. 8], 133–143, 143).

<sup>15</sup> Vgl. *Shell 2010* [Anm. 9], 241.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 226.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., 225.

Beinen auf dem Boden der Wirklichkeit steht und jede Attitüde von Larmoyanz und Weltfremdheit vermeidet.

- 3) Nur mehr für eine Minderheit junger Menschen ist Religion eine markante und nachhaltige Einflussgröße.<sup>18</sup>

### 3. Christliche Ethik in religiösen Bildungsprozessen: Begründungen und Gestalten

Wenn sich, wie in der *Shell Jugendstudie 2006* konstatiert, die gesellschaftliche Wertereproduktion weitgehend unabhängig von Religion vollzieht, wird die Frage dringlich, ob christlich-ethisches Lernen im Religionsunterricht überhaupt noch vonnöten ist. Dieses Problem soll von zwei Standpunkten aus beleuchtet werden, einer nichttheologischen 'Außen-' und einer theologischen 'Innenperspektive'.

#### 3.1 'Außenperspektive': individuelle ethische und staatspolitische Aspekte

Ethik lässt sich nach dem bereits zitierten *William James* rein anthropologisch fundieren: „Die Religion der Humanität“, so *James*, „gibt ebensogut eine Grundlage für die Ethik ab wie der Theismus“<sup>19</sup>. Nichtsdestoweniger ist für ihn der Gottesgedanke alles andere als obsolet. Ohne den Rückenwind der Religion fehle dem ethischen Handeln „die letzte anspornende Kraft“<sup>20</sup>. Wir müssen daher, so *James*, „ein denkendes göttliches Wesen postulieren und für den Sieg der religiösen Sache beten“<sup>21</sup>. Der amerikanische Philosoph formuliert damit einen Konnex zwischen Ethik und Religion, der der Sache nach auch heute vertreten wird, und zwar sowohl im Hinblick auf den einzelnen als moralische Person als auch im Hinblick auf Staat und Gesellschaft als dem Humanum verpflichtete überindividuelle Instanzen:

- Obleich viele Eltern heute nicht (mehr) selbst religiös sind, wünschen sie eine religiöse Erziehung für ihre Kinder, sei es im Religionsunterricht, sei es überhaupt durch das Gepräge einer konfessionellen Schule. Im Hintergrund steht dabei die Annahme, dass ein religiöser Rahmen die Ausbildung stabiler Werthaltungen begünstige.
- Staat und Gesellschaft leben nicht allein von Legalität, sondern auch von Moralität.<sup>22</sup> *Ernst-Wolfgang Böckenförde* hat diesen Zusammenhang in das bekannte 'Fundamentaltheorem des Staatskirchenrechts' gegossen, wonach „der freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann“<sup>23</sup>. Diese entspringen u.a. der Religion und dem Ethos. Dann aber ist der Staat um seiner selbst willen darauf angewiesen, dass diese Quellen nicht versiegen. Es muss daher in seinem Interesse liegen, dass es ethische Bildung in der staatlichen Schule gibt, die von wertprofilieren Teilsystemen der Gesellschaft getragen wird.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 226.

<sup>19</sup> *James* 1948 [Anm. 4], 191.

<sup>20</sup> Ebd., 203.

<sup>21</sup> Ebd., 205.

<sup>22</sup> Vgl. *Christian Grethlein*, Was kann der Religionsunterricht für die Werteerziehung der Schule leisten?, in: Deutsches Pfarrblatt 102 (8/2002) 379–382, 380.

<sup>23</sup> *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt/M. 1991, 112, hier kursiviert.

Die Klage, dass sich die Werthaltungen religiöser und nichtreligiöser Jugendlicher nicht signifikant voneinander abheben, muss im Übrigen nicht als ein Versagen von Religion gelesen werden, im Gegenteil: Die *Shell Jugendstudie 2006* hält fest, dass viele Werte, die Jugendliche heute vertreten, ursprünglich aus einer religiösen Tradition stammen bzw. durch Religion besonders gestützt wurden.<sup>24</sup> Die Distanz heutiger Jugendlicher zu Religion führe aber nicht dazu, dass sie diese Werte aufgäben; sie seien inzwischen fest in säkulare Zusammenhänge verwoben und würden in diesen reproduziert. So gesehen hat Religionsunterricht auch eine *kulturhermeneutische* Aufgabe zu erfüllen, nämlich auf den christlichen Ursprung zahlreicher gesellschaftlicher Werte aufmerksam zu machen und den originären religiösen Rahmen zu reformulieren.

*Fazit:* Aus der 'Außenperspektive' betrachtet gibt es gute Gründe, den Religionsunterricht an staatlichen Schulen ausdrücklich mit der Aufgabe der ethischen Formation junger Menschen zu betrauen.

### 3.2 'Innenperspektive': religionspädagogische Aspekte

Religion und Moral gehören untrennbar zusammen. Dieser Befund lässt sich religionsgeschichtlich bis in früheste Zeiten zurückverfolgen.<sup>25</sup> Angehörige der verschiedenen Religionen binden ihr sittliches Verhalten an die von ihnen verehrte Gottheit zurück. Das sittlich Gesollte gilt ihnen als Setzung höheren Ursprungs.

Wenn jede Religion aus sich ein Ethos entlässt, dann muss folgerichtig der (konfessionelle) Religionsunterricht der ethischen Dimension von Religion Raum geben, vor allem natürlich dem christlichen Ethos. Religionspädagogisch ist dies auf zwei Weisen denkbar, wie im Weiteren ausgeführt wird. Vertieft werden diese Überlegungen durch Rückfragen nach den Adressaten des biblischen Ethos und – damit zusammenhängend – nach Modi der Vermittlung.

#### (1) Religionsunterricht als Werteerziehung?

Die dem Religionsunterricht von Staat und Gesellschaft (aber auch häufig von der Kirche selbst!) angesonnene Werteerziehung ist aus religionspädagogischer Sicht skeptisch zu beurteilen. *Kuld*, eingangs zitiert, erteilt allen Vorstellungen, dass der Religionsunterricht zu bestimmten Werten erziehe, eine unmissverständliche Absage.<sup>26</sup> Wenn Religionsunterricht als Moralunterricht verstanden werde, mute dies „vormodern“<sup>27</sup> an. Dieses grundsätzliche Veto wird sekundiert von Stimmen, die die Sache des Religionsunterrichts in Gefahr sehen, wenn er sich als 'Reparaturbetrieb' für nicht aufgearbeitete gesellschaftliche Probleme instrumentalisieren lässt. So spricht beispielsweise *Bernhard Dressler* davon, „dass es für religiöse Bildung in der Schule eine mehr als fragwürdige Begründung ist, sie als in Zeiten der sozialen Desintegration unentbehrliche 'Werteer-

<sup>24</sup> Vgl. *Shell 2006* [Anm. 3], 239.

<sup>25</sup> Zum Folgenden vgl. *Horst Bürkle*, Ethik. A. Religionsgeschichtlich, in: *LThK*<sup>3</sup> 3 (1995) 899–901.

<sup>26</sup> Vgl. *Kuld 2007* [Anm. 6], 189. Vgl. a. *Norbert Mette*, Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, in: *StdZ* 135 (5/2010) 303–314; *Konstantin Lindner*, Wie viel 'Werteermittlung' verträgt der Religionsunterricht?, in: Hans Schmid (Hg.), *Einfach in die Tasten geschrieben*, München 2009, 36–95.

<sup>27</sup> *Kuld 2007* [Anm. 6], 187.

ziehung' anzudienen"<sup>28</sup>. Tatsächlich tappt der Religionsunterricht dann in eine Falle, wenn er sich als Kompensationsinstitution für gesellschaftliche Schäden missbrauchen lässt: „Wo Religion dafür in Anspruch genommen wird, bewirkt sie nichts als ihre eigene Selbstaflösung.“<sup>29</sup>

(2) Unterscheidung: moralische Erziehung – ethisches Lernen/ethische Bildung

In der Tat: Religion büßt ihren Nukleus ein, wenn sie auf Ethik verkürzt wird. Gleichwohl können religiöse Lernprozesse aufgrund der unlösbaren Verflechtung von Religion und Ethik nicht umhin, (religiöse) Ethik zu ihrem Gegenstand zu machen. Allerdings haben sie seit dem Zerfall der Volkskirche die Differenz zwischen moralischer Erziehung und ethischem Lernen bzw. ethischer Bildung zu respektieren<sup>30</sup>:

- Werte und Wertorientierungen werden primär durch die Familie und – bei Jugendlichen – die Peergroup vermittelt.<sup>31</sup> Moralische Erziehung bzw. die Vermittlung von Werten und Tugenden geschieht jedoch kaum am Lernort Schule. Sie geben daher keine realistische Zielperspektive für den Religionsunterricht ab, sondern treten allenfalls als ein inzidentelles Ereignis in Erscheinung.
- Religionsunterricht trägt zur Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit und zur Wertbildung bei. Er ist ein Ort, wo nach der Begründung von Werten und Normen sowie nach dem Umgang mit konfligierenden Wertoptionen gefragt wird. Hier steht folglich das Moment der Reflexion im Vordergrund. Neuerdings ist dafür plädiert worden, die darüber vernachlässigte emotionale Dimension stärker zur Geltung zu bringen.<sup>32</sup> Zielperspektive für den Religionsunterricht ist mithin ethisches Lernen bzw. ethische Bildung.

(3) 'Nachfolgeethos' oder vom Gottesglauben inspiriertes humanes Ethos?

An wen richtet sich das christliche Ethos: an alle Menschen guten Willens, an alle Christ/innen oder aber an solche Gläubige, die Jesus in besonderer Weise nachfolgen? Diese Frage ist angesichts einer pluralisierten Schülerschaft von besonderer Wichtigkeit. Die Problemstellung sei am Beispiel der Bergpredigt verdeutlicht.

Die in der Bergpredigt versammelten Weisungen zu einer 'größeren Gerechtigkeit' (vgl. Mt 5,20) sind keine allgemein verbindlichen Forderungen. Sie richten sich zunächst und zuerst an Christ/innen – und auch hier nicht an alle in gleicher Weise. Aus diesem Grund „sind sie strenggenommen *kein Inhalt ethischer Erziehung*, auch nicht einer christlich orientierten!“<sup>33</sup> Die neutestamentlichen Weisungen sind „in keiner Weise moralpädagogisch, sondern *ausschließlich kerygmatisch* zu vermitteln“<sup>34</sup>, d.h., die ihnen

<sup>28</sup> Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006, 185.

<sup>29</sup> Ebd., 186.

<sup>30</sup> Vgl. Rudolf Englert, *Die ethische Dimension religiöser Bildung*, in: Gerhard Mertens / Ursula Frost / Winfried Böhm u.a. (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1, Paderborn u.a. 2008, 815–820, 817.

<sup>31</sup> Vgl. Kuld 2007 [Anm. 6], 188f.

<sup>32</sup> Vgl. hierzu Kap. 5.1f.

<sup>33</sup> Wolfgang Langer, *Christliche Moral in der ethischen Erziehung?*, in: KBl 122 (2/1997) 93–99, 97.

<sup>34</sup> Ebd.

angemessene Weise der Vermittlung ist die Verkündigung, der ihnen entsprechende Lernort – in den gebotenen Grenzen – die christliche Gemeinde.

Im Religionsunterricht der staatlichen Schule sind die Modi des Umgangs mit den Weisungen der Bergpredigt *Information* und *Demonstration*: Schüler/innen sollen das neutestamentliche Ethos zumindest kennenlernen; und sie sollen am Beispiel engagierter Christ/innen ein Gespür dafür entwickeln, wie sehr es Leben zum Guten verändern kann. Mit anderen Worten: Ziel ethischen Lernens im Horizont des Christentums kann es nicht sein, Schüler/innen zu einer Ausrichtung ihres Handelns am 'Nachfolgeethos' der Evangelien zu erziehen. Religiöse Bildung muss bescheidener sein! Viel wäre schon erreicht, wenn junge Leute ein humanes Ethos entwickeln, das vom Gottesglauben inspiriert ist.

#### 4. Zum Eigenwert christlicher Ethik: theologische Reflexionen

In Deutschland müssen Schüler/innen, die sich vom Religionsunterricht abmelden, ein ethisch ausgerichtetes Ersatzfach besuchen. In dieser Konkurrenzsituation, die möglicherweise in den kommenden Jahren an Schärfe gewinnen wird, muss sich der Religionsunterricht fragen lassen, worin das Proprium einer christlichen gegenüber einer – verkürzend so bezeichnet – 'humanistischen' Ethik liegt, die auf den Gottesgedanken verzichtet.<sup>35</sup>

##### 4.1 *Christlich-ethisches Handeln im Spannungsfeld von Offenbarung und Vernunft*

###### (1) Strukturanalogie zwischen christlicher und 'humanistischer' Ethik

Ethisches Handeln in christlicher Perspektive nimmt zum einen Maß an der *Offenbarung*, besonders natürlich an der Heiligen Schrift, wiewohl die Bibel kein Kompendium dafür ist, wie Menschen in den unterschiedlichsten moralischen Situationen zu handeln hätten.<sup>36</sup> Zum anderen ist die christliche Moral ebenso wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral zentral auf die *Vernunft* angewiesen. Sie kann sich auf kein besonderes Erkenntnisvermögen berufen, das über die allgemeine Vernunft hinausginge. Damit verfügt ethisches Handeln im Christentum über eine Eigenlogik, die ethischem Handeln generell – und damit nicht anders einer 'humanistischen' Ethik – zukommt: Es hat rationale Struktur, die im Horizont einer bestimmten Weltanschauung zur Geltung gebracht wird.

###### (2) Zum theologischen Rahmen christlich-ethischen Handelns

Der Horizont des christlichen Glaubens lässt sich materialetisch nur begrenzt ausbuchstabieren. Gewiss ist auf den Dekalog (Ex 20,2–17; Dtn 5,6–21) und auf das zusammenfassende Gebot der Gottes- und Nächstenliebe (Mk 12,29–31 parr.) zu ver-

<sup>35</sup> Vgl. a. Ulrich Kropač, Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: rhs 51 (6/2008) 365–376, 372–374.

<sup>36</sup> Oft genug lasen und lesen (!) Theologie und Katechetik biblische Texte als moralische Handlungsanweisungen, ohne sich Rechenschaft über dieses „moralistische Missverständnis“ zu geben (Georg Steins, Gebunden! Kanonsensible Erkundungen zu Genesis 22, in: rhs 53 (6/2010) 302–311, 304). Oder in einer saloppen Formulierung von Steins: „Die Bibel predigt seltener Moral, als viele meinen“ (ebd.).

weisen. Dies genügt allerdings nicht. Christliche Ethik weiß sittliches Handeln in einen Rahmen gestellt, der viel weiter reicht als Kataloge von (biblischen) Ge- und Verboten. Die Schrift zeichnet in Summe ein differenziertes Bild vom Menschen, für das theologisch ein ganzes Begriffssystem aufzubieten ist, um es einzufangen. Dazu gehören Termini wie ‘Schöpfung’, ‘Gottesebenbildlichkeit’, ‘Sünde’, ‘Vergebung’, ‘Erlösung’ und ‘Befreiung’. „Vielleicht ist diese Perspektive theologischer *Anthropologie*“, so *Rudolf Englert*, „sogar das Wichtigste, was religiöse Bildung zu ethischem Lernen beizutragen hat“<sup>37</sup>.

### (3) Konsequenzen für den Religionsunterricht

Schüler/innen sollen lernen, dass sich ethisches Handeln in christlicher Perspektive nicht auf eine Gebots- oder Verbotsmoral reduziert, sondern eine Grundstruktur besitzt, die auf ethisches Handeln ganz allgemein zutrifft. Charakteristisch dafür ist ein Zusammenwirken von Weltanschauung und Vernunft. Dieser Struktur entkommt auch ein ‘humanistisches’ Ethos nicht. Auch dieses geht in der Konstitution seines Menschenbildes von Voraussetzungen aus, die nicht noch einmal rational begründet werden können. Ob nun ein christliches oder ein ‘humanistisches’ Ethos größere Plausibilität entfaltet, bleibt der persönlichen Entscheidung jeder Schülerin und jedes Schülers überlassen.

### 4.2 Christlich-ethisches Handeln im Horizont der Gottesbeziehung

Christlich-ethisches Handeln hat seine tiefsten Wurzeln nicht in Normen und Werten, sondern in der persönlichen Beziehung zu Gott. Nach christlicher Überzeugung bedeutet dies viererlei:

#### (1) „Gott als die untrügliche Instanz menschlicher Letztverantwortung“<sup>38</sup>

Menschen tragen Verantwortung für ihr Handeln. Christ/innen orientieren sich dabei nicht nur an innerweltlichen Gegebenheiten, sondern wissen sich auch vor Gott und von Gott in die Verantwortung genommen. Im Horizont dieser Letztverantwortung gewinnt ihre ethische Orientierung erst das rechte Maß.

#### (2) Indikativ vor Imperativ

Gott ist allem menschlichen Tun immer schon voraus: Er geht liebend auf den Menschen zu, ohne dass dieser dafür eine Vorleistung zu erbringen hätte. Was also in einer christlichen Ethik an moralischen Imperativen formuliert wird, ist immer schon eingebettet in den Indikativ der Heilszusage. So betrachtet ist moralisches Handeln seiner Grundstruktur nach nicht Aktion, sondern Reaktion: Antwort auf ein vorgängiges Liebeshandeln Gottes.

#### (3) ‘Grenzenlose’ Liebe

Dass sich Christen nicht mit dem Elend dieser Welt abgefunden, dass sie sich für Witwen und Waisen, Sklaven und Gefangene, kurz marginalisierte Menschen aller Art eingesetzt haben, beeindruckte Heiden bereits in der Frühzeit des Christentums. Und ungeachtet aller dunklen Seiten des Christentums hat es bis heute einen Strom der Caritas hervorgebracht, der seinesgleichen sucht. Dieses radikale Engagement ist Ausfluss einer

<sup>37</sup> Englert 2008 [Anm. 30], 818.

<sup>38</sup> Richard Schröder, Religion im Kanon der Fächer, in: BThZ 26 (1/2009) 123–138, 137.



Liebe zum Nächsten, die alle Grenzen überwindet, indem sie auch im Fremden, im Sünder und sogar im Feind den Nächsten sieht. Wiewohl als *Gebot* der Nächstenliebe bezeichnet, wurzelt es nicht eigentlich in einer ethischen Idee, sondern in der Begegnung mit einem Gott, dessen Wesen der Erste Johannesbrief ebenso knapp wie fundamental kennzeichnet: „Gott ist die Liebe“ (1 Joh 4,16).<sup>39</sup>

(4) „Wohin soll man in dieser Welt mit ihren Sünden und ihrer Schuld gehen ohne das Kreuz?“<sup>40</sup>

Es macht die Tragik menschlichen Handelns aus, dass es sich in aussichtslosen Dilemmasituationen verfangen oder moralisch scheitern kann. Solche Erfahrungen machen nichtreligiöse Menschen nicht weniger als religiöse. Letztere dürfen aber darauf vertrauen, dass ihr Versagen letztlich durch Gott aufgefangen und von ihm verziehen wird. Welche Schuld auch immer ein Mensch auf sich geladen hat, Gott ermöglicht einen Neuanfang, selbst wenn innerweltlich dieses Versagen nicht vergeben wird und möglicherweise auch nicht mehr gutgemacht werden kann.

#### 4.3 Eigen- oder Mehrwert christlicher Ethik?

Berechtigt die Auszeichnung eines Propriums christlicher Ethik dazu, von einem *Mehrwert* gegenüber anderen ethischen Systemen zu sprechen?<sup>41</sup> Das Bewusstsein, dass der Mensch letztlich nur Gott verantwortlich ist; der Zuspruch, dass Gott dem eigenen Handeln schon immer liebend vorausgeht; die Fähigkeit zu einer Nächstenliebe, die keine Grenzen kennt, weil sie sich aus dem Glutkern der göttlichen Liebe speist; die Zusage, dass Gott jede Schuld vergeben kann: All das wird von Christ/innen tatsächlich als ein Mehrwert wahrgenommen werden, über den ein 'humanistisches' Ethos nicht verfügt.

Im Diskurs mit anderen ethischen Systemen bzw. bei Lernprozessen im Religionsunterricht ist diese Vokabel jedoch nicht hilfreich! Die mit ihr signalisierte Überlegenheit kann Menschen, die keine religiösen Erfahrungen unbedingten Angenommenseins oder bedingungsloser Vergebung gemacht haben, nicht wirklich plausibilisiert werden. Die Rede vom Mehrwert läuft so Gefahr, dass theologisches Denken in sich selbst gefangen bleibt und den Diskurs mit anderen Ethiken unterläuft. Der Terminus *Eigenwert* berücksichtigt hingegen die Situation einer pluralisierten Gesellschaft, in der es kein übergeordnetes (ethisches) System mehr gibt, sondern unterschiedliche (ethische) Teilsysteme zueinander in Konkurrenz treten.

<sup>39</sup> Vgl. *Benedikt XVI.*, Enzyklika 'Deus Caritas est' an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die gottgeweihten Personen und an alle Christgläubigen über die christliche Liebe [2005], Bonn 2006.

<sup>40</sup> *Johannes Paul II.*, Predigt bei der Einweihung des Internationalen Jugendzentrums San Lorenzo [1983]. Zit. nach *Benedikt XVI.*, Lasst Euch mit Gott versöhnen. Mit dem Heiligen Vater durch die Fastenzeit, Augsburg 2011, 69.

<sup>41</sup> So bspw. *Stefan H. Meyer-Ahlen*, Mehrwert Religion – Die besondere Bedeutung von Religion im Kontext der Werterziehung, in: Hans Joas (Hg.), Braucht Werterziehung Religion?, Göttingen 2007, 67–100.

5. Wissen – Fühlen – Handeln: entwicklungspsychologische Gesichtspunkte  
 Wo (christlich-)ethische Bildung praktisch wird, ist sie auf das Gespräch mit der Entwicklungspsychologie angewiesen. Im Folgenden wird auf neuere Untersuchungen, die sich kritisch mit *Lawrence Kohlbergs* Theorie der Entwicklung des moralischen Bewusstseins auseinandersetzen, eingegangen.

### 5.1 Neuere Forschungen zum Thema Moralentwicklung

*Kohlbergs* Theorie stellt zweifellos einen Meilenstein in der Erforschung moralischer Lernprozesse dar. Gleichwohl besitzt sie verschiedene Schwachpunkte. Kritik richtete sich in erster Linie auf die Tatsache, dass seine Konzeption die affektive Komponente ausblendet: Welche *Motive* haben Menschen, dass sie moralisch handeln? Welche Rolle spielen *moralische Gefühle* wie Empathie, Schuld, Scham und Empörung vor, bei und nach moralischen Akten?<sup>42</sup> Empirische Forschungen im Anschluss an *Kohlberg* lassen ein neues Licht auf das Verhältnis von Kognition und Emotion fallen. Ich fasse einige wichtige Einsichten zusammen:

- 1) Anders als von *Kohlberg* angenommen, verfügen Kinder schon sehr früh über ein differenziertes Wissen um moralische Regeln.<sup>43</sup> Sie verstehen auch, dass diese Regeln universelle Sollensgeltung beanspruchen. Allerdings bauen junge Menschen erst in einem zweiten, zeitlich verzögerten Lernprozess moralische Motivation auf. Es ist also davon auszugehen, dass moralisches *Wissen* und moralisches *Wollen* in je verschiedenen Lernprozessen erworben werden.
- 2) Beide Phasen unterscheiden sich darüber hinaus strukturell: Der Wissenserwerb wird durch *universelle* Prozesse, die Bindung an Moral hingegen durch *differenzielle* Erfahrungen und Kontextbedingungen gefördert.<sup>44</sup>
- 3) Über den Zeitpunkt, ab dem sich die moralische Motivation auf der Basis der Regelkenntnis entwickelt, herrscht in der Forschung Uneinigkeit.<sup>45</sup> Es spricht, wie neuere Untersuchungen zeigen, viel dafür, ihn im Grundschulalter anzusetzen.<sup>46</sup>
- 4) Von Geburt an sind Kinder sowohl zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft als auch zu rücksichtsloser Durchsetzung eigener Interessen auf Kosten Anderer in der Lage.<sup>47</sup> Moralische Motivation bezeichnet die Fähigkeit, zu diesen spontanen selbstlosen oder egoistischen Impulsen Stellung nehmen zu können und nur im Einklang mit jenen Antrieben zu handeln, die mit dem moralisch Gebotenen verträglich sind.

<sup>42</sup> Vgl. *Monika Keller*, Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Detlef Horster (Hg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*, Wiesbaden 2007, 17–49, 22–29.

<sup>43</sup> Vgl. *Gertrud Nunner-Winkler*, Die Effektivität und Effizienz von Lernprozessen und die Grenzen von institutionalisiertem ethischen Lernen, in: Anton Hügli / Urs Thurnherr (Hg.), *Ethik und Bildung. Wissenschaftliches Kolloquium vom 4./5. März 2004*, organisiert durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Frankfurt/M. u.a. 2006, 155–179, 159 und 169.

<sup>44</sup> Vgl. ebd., 164.

<sup>45</sup> Vgl. hierzu die verschiedenen Beiträge in *Horster 2007* [Anm. 42].

<sup>46</sup> Vgl. *Elfriede Billmann-Mahecha / Detlef Horster*, Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung, in: ebd., 77–102, 98f.

<sup>47</sup> Vgl. dazu *Gertrud Nunner-Winkler*, Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit, in: ebd., 51–76, 71.

5) Entscheidenden Einfluss auf die Ausbildung moralischer Motivation hat die Familie.<sup>48</sup> In jüngster Zeit ist allerdings darauf aufmerksam gemacht worden, dass die Rolle von Peergroups bislang unterschätzt wurde.<sup>49</sup>

### 5.2 *Integration von Kognition und Emotion*

„Das Wollen ist bei mir vorhanden, aber ich vermag das Gute nicht zu verwirklichen“: Im Römerbrief (7,18b) spricht Paulus den wohl jedem Menschen bekannten schmerzlichen Hiatus zwischen Wissen und Wollen einerseits und konkretem Tun andererseits an. Warum führt nicht ein direkter Weg vom einen zum anderen?

*Elisabeth Naurath* hat in ihrer Habilitationsschrift nachdrücklich in Erinnerung gerufen, dass emotionales Fühlen das Bindeglied zwischen Denken und Handeln darstellt.<sup>50</sup> Das Grundgesetz dieser Trias besteht darin, dass „im Prozess von Motivation zum Handeln die kognitive Komponente der angestrebten Handlung Richtung verleiht, die emotionale Komponente aber die Dynamik, die Verwirklichung ermöglicht, beiträgt“<sup>51</sup>.

Im Blick auf den Religionsunterricht diagnostiziert *Naurath* eine Vernachlässigung emotionaler Gehalte zugunsten einer kognitiven Ausrichtung ethischer Bildung. Sie fordert daher eine Neuaufwertung der emotionalen Dimension.<sup>52</sup> Ethische Bildung brauche beides: kognitive Orientierung und emotionale Fundierung; die übliche Entgegensetzung sei zugunsten eines integrativen Modells aufzuheben.<sup>53</sup>

## 6. Wege christlich-ethischen Lernens: didaktische Perspektive

Christlich-ethische Bildung kennt keine Sonderwege, die sich von einem ethischen Lernen allgemeiner Art unterscheiden würden. Freilich trägt sie in diese ihre *Eigenlogik* ein. Die folgende Übersicht kategorisiert verschiedene Lernwege im Blick auf die Bedeutung, die ethisches Wissen und moralisches Wollen bei ihnen spielen.

### 6.1 *Einübung in ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren*

Der Beitrag, den der Religionsunterricht auf der *kognitiven* Ebene zur Bearbeitung ethisch-moralischer Fragestellungen leisten kann, ist hoch einzuschätzen. Näherhin zeichnen sich zwei Aufgabenfelder ab.

#### (1) Aufbau eines Basiswissens um Normen und Prinzipien

Angesichts einer Pluralität von Werten und Normen mag – nicht nur bei jungen Menschen – der Eindruck entstehen, in ethischen Fragen sei kein Stand zu gewinnen. Hier ist ethische Bildung im Religionsunterricht aufgerufen gegenzusteuern. Schüler/innen sollen lernen, dass das Christentum ein ausdifferenziertes Ethos mit Prinzipien und

<sup>48</sup> Vgl. *dies.* 2006 [Anm. 43], 164.

<sup>49</sup> Vgl. *Billmann-Mahecha / Horster* 2007 [Anm. 46], 81 und 99.

<sup>50</sup> Vgl. *Naurath* 2007 [Anm. 1], 177. Die Bedeutung der Emotionalität für religiöses Lernen wurde im Übrigen schon früher von *Herbert A. Zwerger* betont; vgl. *ders.*, Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse, in: RpB 33/1994, 40–60.

<sup>51</sup> *Ebd.*, 51.

<sup>52</sup> Vgl. hierzu auch das Themenheft „Compassion – Empathie – Achtsamkeit“ der Zeitschrift „rhs“ 54 (4/2011).

<sup>53</sup> Vgl. *Naurath* 2007 [Anm. 1], 215.

Normen kennt, das, wenn auch nicht immer Antworten, so doch Orientierung zu geben vermag. Zu den Grundbeständen einer christlichen Moral gehören der Dekalog, das zusammenfassende Gebot der Gottes- und Nächstenliebe und die Bergpredigt. Für Lernprozesse erscheint ein Zweifaches wichtig:

- 1) Christliche Ethik ist *theonom*. Gleich ob es sich um den Dekalog oder das Hauptgebot der Gottes- und Nächstenliebe handelt: Der Gottesgedanke bildet in beiden Fällen Grundlage und Rahmen. Ob sich die Schüler/innen aber diesen Zusammenhang persönlich zu eigen machen, entzieht sich einer unterrichtlichen Operationalisierung.
- 2) Die genannten Schriftstellen spannen bei weitem nicht den gesamten Horizont christlicher Ethik auf. Um Schüler/innen einen Eindruck von dessen Weite zu vermitteln, müssen weitere Perikopen ins Spiel kommen, die Grundzüge der *biblischen Anthropologie* erkennbar werden lassen.<sup>54</sup>

## (2) Erhöhung der ethischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit

Bei aller berechtigten Kritik an *Kohlbergs* kognitiver Theorie der Moralentwicklung bleibt das Ziel, die moralische Urteilskompetenz junger Menschen zu erhöhen, unaufgebbar. Drei Wege sind hierfür hilfreich:

- 1) *Perspektivenwechsel*: Sachgerechtes ethisches Urteilen bedarf der Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen: in ihre objektiven Eigenschaften, dann aber auch, was viel schwieriger ist, in die subjektiven Person- und Situationsbedingungen.<sup>55</sup> Im Religionsunterricht legt sich hier wie kaum ein anderer Text die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37) nahe.<sup>56</sup>
- 2) *Dilemmadiskussionen*: *Kohlberg* zufolge sind Dilemmageschichten der Königsweg zu einer Erhöhung der moralischen Urteilskompetenz. In ihnen spiegelt sich die Komplexität ethischer Konfliktsituationen im Alltag.
- 3) *Debatte*: Sprachlichem Handeln kommt eine hervorgehobene Bedeutung für die Bildung ethischer Urteile zu. Ethische Urteilskompetenz kann besonders da wachsen, wo in Lernprozessen Inhalt und Form in einer stimmigen Relation stehen. Dies bedeutet: Wenn im Unterricht Normen und Werte angefragt, verteidigt oder ausgehandelt werden, setzen diese Interaktionen im Sinne von *Jürgen Habermas* eine kommunikative Situation voraus, in der sich alle Partner als gleichberechtigt anerkennen. Ein ideales Medium hierfür ist die Debatte. Aktuell ist an die Auseinandersetzungen um die Präimplantationsdiagnostik, den Klimawandel und den Umgang mit der Kernenergie zu denken, in die das Christentum aufgrund seines biblisch fundierten Menschenbildes einen eigenständigen Beitrag einzubringen vermag.

<sup>54</sup> Vgl. Kap. 4.1 (2).

<sup>55</sup> Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel vereinigt eine kognitive und eine affektive Komponente in sich. Für das Folgende ist der kognitive Anteil stärker im Blick. Zu einer Theorie des Einfühlungsvermögens vgl. *Hanspeter Schmitt*, Empathie und Wertkommunikation. Theorie des Einfühlungsvermögens in theologisch-ethischer Perspektive, Freiburg/Ü. u.a. 2003.

<sup>56</sup> Die Perikope enthält übrigens selbst einen Perspektivenwechsel: weg von der Frage des Gesetzeslehrers, wer als Nächster zu gelten habe, hin zu der Frage Jesu, wer dem Überfallenen der Nächste geworden ist. Genau in diesem Perspektivenwechsel „liegt offensichtlich die ethische Pointe“ der Erzählung (*Gerd Theißen / Annette Merz*, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen<sup>2</sup>1997, 345f.).

## 6.2 Aufbau moralischer Motivation

Stehen die Chancen für den Religionsunterricht, einen substanziellen Beitrag zur kognitiven Moralentwicklung zu leisten, im Allgemeinen gut, so muss eine Einschätzung, was die Förderung der willentlichen Kräfte angeht, zurückhaltender ausfallen. Wie bereits erwähnt, spielen in diesem Bereich die Familie und Peergroups eine Schlüsselrolle. Dennoch ist der Religionsunterricht nicht chancenlos, wenn er auf Lernwege Wert legt, in denen auch die affektive Komponente zum Tragen kommt.

### (1) Schärfen der Wahrnehmungskompetenz

‘Ästhetik’ ist ein vielschichtiger Begriff.<sup>57</sup> Legt man ihn weiter aus, dann umschließt er nicht nur die physische Komponente der Wahrnehmung, sondern auch deren emotionale. Fremde Not wahrnehmen bedeutet dann, die Bedürftigkeit des Anderen zu sehen und sich von ihr gefühlsmäßig betreffen zu lassen. Paradigmatisch scheint dieser Konnex in Lk 10,31–33 auf: Priester und Levit sehen den Überfallenen nur mit dem physischen, nicht aber mit dem emotionalen Auge; der Mann aus Samarien hingegen nimmt gewissermaßen stereoskopisch wahr: Er ‘sieht’ das Opfer und ‘hat Mitleid’ mit ihm. In dieser weiten Fassung ist Ästhetik in der Lage, eine Brücke zur Ethik zu schlagen. Bezogen auf religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht ist zu folgern, dass ethische Bildung ästhetischer bedarf, und zwar in dem Sinne, dass die sinnliche und die affektive Dimension von Wahrnehmung kultiviert werden.

### (2) Lernen an Biographien

Haftete vor allem in den 1960er und 1970er Jahren am Vorbildlernen das Stigma, es verhindere das Mündigwerden und unterstütze totalitäre Tendenzen, so stehen mittlerweile Vorbilder wieder hoch im Kurs.<sup>58</sup> Es ist mit guten Gründen damit zu rechnen, dass das Lernen an Vorbildern im Religionsunterricht heute ein hohes motivationales Potenzial besitzt.<sup>59</sup> Im Unterschied zu früher, wo das Vorbildlernen als Nachahmung verpflichtender Vorbilder intendiert war, erscheint heute ein anderer Weg aussichtsreich: das Prinzip *biographischen Lernens*.<sup>60</sup> Gemeint ist damit, dass Jugendliche durch die Thematisierung vorbildhafter Personen zu biographischer Selbstreflexion angeregt werden und Orientierung für ihre Lebensgestaltung erfahren.

Allerdings würde der Religionsunterricht Potenzial verschenken, wenn er das Vorbildlernen auf kognitive Operationen reduzierte. Vorbilder erlauben es jungen Menschen, „eigene Hoffnungen, Wünsche und Sehnsüchte daran zu spiegeln“<sup>61</sup>. Sie machen an vorbildhaften Personen verschiedenste emotionale Regungen wie Bewunderung, Hochachtung und Wertschätzung fest. Wenn Vorbilder jungen Menschen zur Lebensorientierung dienen sollen, darf die affektive Dimension nicht unterschätzt werden.

<sup>57</sup> Vgl. hierzu *Gottfried Bitter*, Ästhetische Bildung, in: NHRPG (2002) 233–238, 233f.

<sup>58</sup> Vgl. *Konstantin Lindner*, Vorbild ≠ Vorbild. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zum Vorbildverständnis bei Jugendlichen, in: RpB 63/2009, 75–90, 77–81.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., 88.

<sup>60</sup> Vgl. ebd., 88f.

<sup>61</sup> *Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, 55.

Welche Personen sind als Vorbilder geeignet? *Hans Mendl* hat vorgeschlagen, ethisches Lernen weder auf die 'großen' Persönlichkeiten der Christentumsgeschichte noch auf die 'kleinen' familiären Vorbilder zu begrenzen, sondern auch 'local heroes' einzubeziehen: Menschen also, die in einem begrenzten Umfeld durch ihr moralisches Handeln als Vorbilder hervorgetreten sind.<sup>62</sup> Es ist diese oft übersehene Gruppe 'mittlerer' Vorbilder, die sich für das Vorbildlernen empfiehlt.

### (3) Negative Moralität

Dass anhand von Vorbildern ethisch gelernt werden soll, ist eine altbekannte Forderung. Religionspädagogisch kaum begangen ist jedoch der Weg, die moralische Entwicklung über negative moralische Erfahrungen anzuregen.<sup>63</sup> Gerade durch die Abgrenzung von Egoismus und Gemeinheit, Heimtücke und Feigheit, Ungerechtigkeit und Gewalt kann ein Sinn für das Gute, Gerechte und Prosoziale wachsen.<sup>64</sup>

Negatives moralisches Wissen beruht einerseits auf eigenen Handlungen und Erfahrungen. Es kann andererseits 'advokatorisch', d.h. durch die Vertiefung in die Erfahrungen Anderer, erworben werden. Erzählungen, Märchen, Fabeln, Mythen, Filme, Kinder- und Jugendbücher usw. erlauben es, „in uns stellvertretend jenes Negative ab[zu]lagern, das Entrüstung und immer neu Entsetzen hervorruft“<sup>65</sup>. Das gilt nicht weniger für biblische Texte; als Beispiele seien erwähnt: 'David und Batseba' sowie 'Gottes Strafe für David' (2 Sam 11–12), 'Nabots Weinberg' (1 Kön 21) und das Gleichnis vom unbarmherzigen Gläubiger (Mt 18,23–35). Das Wissen um das moralisch Negative sowie eigene oder durch Empathie erworbene Erfahrungen können zu einer ausgeprägten Motivation führen, das moralisch Positive zu tun.<sup>66</sup>

### (4) Compassion

*Johann Baptist Metz* hat den Begriff „Compassion“ als Übersetzung für „Empfindlichkeit für das Leid der anderen“<sup>67</sup> verwendet. Die „elementare Leidempfindlichkeit der christlichen Botschaft“ deutet er als „die biblische Mitgift für den europäischen

<sup>62</sup> Vgl. ebd., 99–134.

<sup>63</sup> Seltene Ausnahmen sind etwa *Christoph Lienkamp*, „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“. Zur Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Horizont ethisch-religiöser Bildungsprozesse, in: RpB 60/2008, 81–89, und *Herbert Rommel*, Ethisch lernen aus moralischem Fehlverhalten. Zur Rehabilitation einer vergessenen Didaktik, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2/2006, 13–18.

<sup>64</sup> Zum Konzept einer negativen Moralisierung vgl. *Fritz Oser*, Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis, in: Ethik und Sozialwissenschaften 9 (1998) 597–608 und *Dietch Benner*, Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemäße Formen der Moralerziehung, in: ders., Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder, Paderborn u.a. 2008, 146–167.

<sup>65</sup> *Oser* 1998 [Anm. 64], 600.

<sup>66</sup> Vgl. *Rommel* 2006 [Anm. 63], 15.

<sup>67</sup> *Johann B. Metz*, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: ders. / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg/Br. u.a. 2000, 9–18, 11.

Geist“<sup>68</sup>. Compassion ist für Metz nicht weniger als eine Formel „für ein sittliches Weltprogramm in diesem Zeitalter der Globalisierung“<sup>69</sup>, das in der Bibel fundiert ist. Während Metz mit „Compassion“ ein umfassendes theologisches Programm umreißt, steht der Begriff im religionspädagogischen Bereich seit Mitte der 1990er Jahre für Projekte, in denen versucht wird, soziales Lernen innerhalb schulischer Aktivitäten zu verankern. Schüler/innen nehmen an Projekten teil, die aber – und darin besteht der Mehrwert gegenüber den schon länger bekannten Sozialpraktika – unterrichtlich begleitet werden, um die Nachhaltigkeit ethisch-sozialen Lernens zu sichern.<sup>70</sup>

Compassion-Projekte bieten Jugendlichen die Chance, lebensbedeutsame Einsichten zu gewinnen und tiefgehende Erfahrungen zu machen: die Erfahrung etwa, dass es zum Humanum gehört, mit Menschen umzugehen, die mehr an Hilfe brauchen, als sie jemals an Leistung erbringen können; oder die Einsicht, dass Barmherzigkeit einen Grundzug in der 2000-jährigen Geschichte des Christentums darstellt. Sie können in Jugendlichen die Bereitschaft wecken, für Menschen Verantwortung wahrzunehmen, die am Rande der Gesellschaft stehen. Lernen in Compassion-Projekten fördert also Grundhaltungen wie Empathie und Solidarität. Es vermag so einen wirksamen Beitrag zur Förderung moralischer Motivation zu leisten.

## 7. „Ohne Moral können wir nicht leben...“

Steuerhinterziehung durch Kapitaltransfer ins Ausland, maßlose Managergehälter, marode Banken, systematische Bestechung durch Großkonzerne, erschlichene Doktorgrade, sexueller Missbrauch: es mangelt nicht an Skandalen im Großen wie im Kleinen, in Politik, Wirtschaft und Kirche, die den Eindruck entstehen lassen, dass alle moralischen Dämme gebrochen seien. Und doch signalisiert der kollektive Aufschrei in diesen Fällen, dass es so etwas wie ein geteiltes Empfinden für das moralisch Verwerfliche gibt – gerade in pluralisierten und posttraditionalen Gesellschaften. Rainer Erlinger ist Recht zu geben: „Ohne Moral können wir nicht leben, und falls man es könnte, würde man es nicht wollen.“<sup>71</sup> Dazu, dass Sinn und Verstand für das Rechte und Gerechte erhalten bleiben und sich weiterentwickeln, kann ethische Bildung im Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag leisten. Dies wird ihr nur dann gelingen, wenn sie sich jedes moralisierenden und indoktrinierenden Gestus enthält und das christliche Ethos als ein Bildungsangebot präsentiert, dessen Eigenwert für Schüler/innen erkennbar wird und ihnen wählbar erscheint.

<sup>68</sup> Ebd., 11.

<sup>69</sup> Ebd., 15.

<sup>70</sup> Vgl. Metz / Kuld / Weisbrod 2000 [Anm. 67], 7.

<sup>71</sup> Rainer Erlinger, *Moral. Wie man richtig gut lebt*, Frankfurt/M. 2011, 9.