

Zur aktuellen Debatte um die Moralerziehung in italienischen Schulen¹

Für die Moralerziehung in italienischen Schulen stellt die Verlautbarung *Educare alla vita buona del vangelo*² des *italienischen Episkopats* den grundlegenden Bezugspunkt religiöser Erziehung dar. Sie nimmt die moralischen Anliegen *Benedikts XVI.* auf³ und setzt der italienischen Kirche und dem katholischen Religionsunterricht einen verbindlichen Bezugsrahmen. Zu heutigen Jugendlichen äußert diese Verlautbarung: „Viele von ihnen zeigen ein tiefes Unwohlsein gegenüber einem Leben ohne Werte.“⁴ Die Jugendlichen erlebten eine tiefe und verbreitete Krise der Moral, die auch an der „Wurzel der Erziehungskrise“ anzutreffen sei. Diese moralische und erzieherische Krise läge in einer „flüssigen Modernität“ begründet, deren „Herd der Unsicherheiten“ darin bestehe, dass die in der Vergangenheit verwendeten moralischen Kategorien zur Interpretation von Gut und Böse heute nicht mehr in eindeutiger Weise angewendet werden könnten. Man erlebe „ein neues und nie gehörtes Szenario für die individuellen Entscheidungen des Lebens, in dem Werte und Normen sich schneller wandeln, als dass sie vom Individuum angeeignet werden könnten.“⁵ In einem relativ kurzen Zeitraum sei die Gesellschaft übergegangen von den „Idealen einer Gemeinschaft von verantwortungsbewussten Bürgern zu Parteigängern von zufriedenen Konsumenten und daher Trägern persönlicher Interessen.“⁶

Auch die italienische Schule erlebt diese radikale Veränderung, aber mit den typischen Eigenheiten des italienischen Kontextes. Eine kürzlich erschienene Untersuchung von *Roberto Cartocci* konnte zeigen, dass katholische Überzeugungen und Normen im Alltag der Italiener/innen immer stärker erodieren.⁷ Legt man traditionelle Praktiken christlicher Moral zugrunde (Teilnahme am Gottesdienst, Kirchensteuer, Religionsunterricht, Zivilehen, Geburten außerhalb der Ehen), beschränkt sich etwa die Hälfte der Italiener darauf, die allgemeinsten Gebote zu befolgen und an Ostern und Weihnachten in die Kirche zu gehen. Sie stellen mittlerweile den sog. *Mehrheitskatholizismus*. Etwa 30% der Italiener gehören dem sog. *Minderheitenkatholizismus* an, d.h. sie gehen z.B. jeden Sonntag in die Kirche. Weitere 10% bilden den sog. *militanten Katholizismus*, d.h. sie engagieren sich in ihren Gemeinden und sind aktive Mitglieder kirchlicher Bewegungen.

Der scheinbare Sieg der heutigen, von Regeln losgelösten, privatisierten und individualisierten Moral überdeckt ein großes Bedürfnis nach sicheren moralischen Bezügen, die

¹ Übersetzung durch *Steffi Schöber* und *Ulrich Riegel*.

² *Conferenza Episcopale Italiana (CEI)*, *Educare alla vita buona del vangelo. Orientamenti dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Milano 2010.

³ Vgl. *Benedetto XVI*, *Lettera Del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, dal Vaticano, 21 gennaio 2008.

⁴ *CEI* 2010 [Anm. 2], 32.

⁵ *Zygmunt Bauman*, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Bari 2008, V.

⁶ *Randeep Ramesh*, *Bauman: così la solidarietà ci può salvare*, in: *La Repubblica* (25 novembre 2010).

⁷ *Roberto Cartocci*, *Geografia dell'Italia cattolica*, Bologna 2011.

fähig sind, die Gerechtigkeitsersparungen zu interpretieren sowie jene an die Wahrheit und die volle Selbstverwirklichung vor allem Jugendlicher.⁸ Die Schule hat hier eine fundamentale Aufgabe. In der Verlautbarung bitten die *italienischen Bischöfe* die Schule, an der „Schaffung eines kritischen Bewusstseins“ mitzuwirken, stärker auf das „wer sein“ als auf das „wie machen“ zu setzen und ein Gespür für den „Sinn der Lebensentscheidungen“ zu entwickeln.⁹ Der öffentliche Charakter der Schule bedinge „keine Neutralität in Bezug auf jene moralischen Werte, welche die Basis einer jeden authentischen Bildung der Person und der Realisierung des Gemeinwohls sind.“¹⁰ Die Verlautbarung fordert, dass der katholische Religionsunterricht „es den Schülern ermöglicht, die Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Wert der Person im Licht der Bibel und der christlichen Tradition zu stellen“, um an der globalen Bildung der Person und an der Transformation der „Kenntnis in Lebensweisheit“ teilzunehmen.¹¹

Innerhalb dieses Rahmens will der vorliegende Beitrag bedenken, welchen Beitrag der katholische Religionsunterricht in der italienischen Schule zur moralischen Reifung von Kindern und Jugendlichen leisten kann.

1. Der katholische Religionsunterricht und Moralerziehung in der Schule

Moralerziehung gehört zum Kerncurriculum des italienischen katholischen Religionsunterrichts und kann deswegen im Unterrichts- und Lernprozess dieses Faches nicht übergangen werden. In diesem Abschnitt geben wir einen Überblick über einschlägige Untersuchungsergebnisse, über die neuen Lehrpläne des katholischen Religionsunterrichts und über die Texte zur Moralerziehung in den am meisten verwendeten Religionsbüchern.

1.1. Studien zur Moralerziehung im katholischen Religionsunterricht

Nimmt man einige der bedeutendsten Untersuchungen der letzten Jahre zum katholischen Religionsunterricht in den Blick¹², stellt man fest, dass sämtliche Befunde einen großen Einfluss des außerschulischen Kontextes der Schüler/innen auf die moralische Erziehung im katholischen Religionsunterricht ausweisen. Insbesondere bringen die Schüler/innen ihre individuellen Wertüberzeugungen in den Unterricht ein, welche ihnen in der Familie, in der Freizeit und in der Katechese vermittelt worden sind. 65,8% der Mittel- und Oberstufenschüler/innen meinen, dass sich die christliche Moral auf den

⁸ Vgl. *Michele Smargiassi*, *Il Dio personale degli italiani. Al Sud la messa non è finita*, in: *La Repubblica* (7 luglio 2011).

⁹ *CEI 2010* [Anm.. 2], Nr. 45.

¹⁰ *Ebd.*, Nr. 46.

¹¹ *Ebd.*, Nr. 47.

¹² Vgl. *Osservatorio Socioreligioso Triveneto*, *Apprendere la religione*, Bologna 2009; *Guglielmo Malizia / Sergio Cicatelli / Zelindo Trenti*, *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma. Ricerca promossa dall'Ufficio nazionale educazione scuola università della CEI e dal Servizio nazionale IRC della CEI*, Leumann-Torino 2005; *Iprase Trentino*, *Al passo coi tempi. Esiti della ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'autonomia in Trentino*, Trento 2005; *Guglielmo Malizia / Zelindo Trenti*, *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a dieci anni dal Concordato*, Torino 1996.

Dekalog stützt, während 22,4% davon ausgehen, dass die christliche Moral vom Evangelium herrührt. Hinsichtlich spezieller moralischer Fragen ist die Haltung zum Krieg charakteristisch: Die überwiegende Mehrheit italienischer Schüler/innen lehnt einen Krieg ab und nimmt an, dass aus Sicht der Kirche ein Krieg „nie gerechtfertigt sei“ (81,2%). Nur 10,4% stimmen richtiger Weise der „Ausnahme der legitimen Verteidigung“ zu. Kaum ausgeprägt ist auch die Auffassung, dass die christliche Moral ihr Zentrum im Gewissen und seinen Entscheidungen hat. Ebenso gibt es kaum ein Bewusstsein dafür, dass moralische Werte wie Gerechtigkeit, Frieden, Freiheit, Brüderlichkeit, Bewahrung der Schöpfung oder Respekt vor dem Leben zum Kernbestand des katholischen Religionsunterrichts gehören.¹³ Es überwiegt die Auffassung, dass diese Themen nicht zu seinem Kerncurriculum gehören, auch wenn ihre Behandlung sehr gewünscht wird.

Didaktisch dominiert in allen Schulstufen, insbesondere aber in der Primarstufe, ein paternalistischer Moralismus, der stärker auf Wertevermittlung setzt als auf personale Reifung. Methodisch werden vor allem frontale Vermittlungstechniken angewendet, zum Teil, weil es die Religionslehrer/innen nicht anders können, zum Teil weil diese Art und Weise selbst in der Sekundarstufe II zum methodischen Standard der italienischen Schule gehört. Dem steht vor allem in der Sekundarstufe II der Wunsch seitens der Schüler/innen nach einer aktiven und partizipatorischen Didaktik im moralischen Bereich gegenüber.¹⁴ Fragt man die Lehrer/innen, wird für 47,1% der Befragten das Ziel der „Möglichkeit, über die Probleme des Lebens nachzudenken“ erreicht. Für 47,4% könnte sich der katholische Religionsunterricht mehr entwickeln, während 44,7% meinen, dass das Fach der persönlichen Reflexion bereits mehr Raum widmet als andere Fächer.¹⁵ Die Suche nach ausgeklügelteren Methoden und die Einführung von neuen Kommunikationsinstrumenten in der Moralerziehung scheint für die Lehrer/innen nicht notwendig zu sein.¹⁶ Sie sind jedoch davon überzeugt, dass sich die überzeugendsten Resultate sowohl hinsichtlich der Zufriedenheit der Schüler/innen als auch hinsichtlich ihres unterrichtlichen Engagements dann erreichen lassen, wenn man ein „gewisses Gleichgewicht“ zwischen dem Bereich der religiösen Inhalte und dem der „großen Fragen ihres Lebens“ anbietet.¹⁷

1.2. Die Struktur der Moralerziehung in den neuen Lehrplänen¹⁸

In diesem Abschnitt überprüfen wir, was die neuen *nationalen Lehrpläne* seit dem Schuljahr 2009/10 für den katholischen Religionsunterricht im Bereich der Moralerzie-

¹³ Vgl. *Osservatorio Socioreligioso Triveneto* 2009 [Anm. 12], 170f.

¹⁴ Vgl. ebd., 36-38.

¹⁵ Vgl. ebd., 188.

¹⁶ Vgl. ebd., 217.

¹⁷ Vgl. ebd., 202f.

¹⁸ Das italienische Schulsystem gliedert sich in die folgenden Bereiche: Vorschule (3-6 Jahre), Primarstufe (6-11 Jahre), Sekundarstufe I (11-14 Jahre) und Sekundarstufe II (14-17 Jahre bzw. 14-19 Jahre) [U.R.].

hung vorgeben.¹⁹ Die neue Norm für das Fach in der Vorschule und in der Schule repräsentiert den Übergang von spezifischen Lernzielen (OSA²⁰) zu Zielen zur Entwicklung von Kompetenzen (TSC²¹) und Lernzielen (OA²²). Für die Sekundarstufe II beziehen wir uns auf die *Vorläufigen Anweisungen für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II* vom Juni 2010, weil bislang noch kein entsprechender Lehrplan offiziell promulgiert wurde.

1.2.1 Vorschule

In den didaktischen Anweisungen für den katholischen Religionsunterricht in der Vorschule²³ sind Themen aus dem Bereich Moralerziehung Gegenstand sowohl der *Ziele für die Kompetenzentwicklung* (TSC) als auch der *Lernziele* (OA). Auch wenn es in beiden Bereichen keine expliziten Formulierungen gibt, berühren Zielfelder wie die „integrale Entwicklung der Persönlichkeit“ oder Kompetenzerwartungen wie das Fördern des „Nachdenkens über das Vermögen der eigenen Erfahrungen“, um auf „das Bedürfnis nach Bedeutung antworten“ zu können und „die personale Reifung zu begünstigen“, die Moralerziehung. Ferner wird im Erfahrungsfeld „Das Selbst und der andere“ auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes hingewiesen und auf die Anbahnung von glücklichen Beziehungen zu Anderen, auch wenn sie anderen kulturellen und religiösen Traditionen angehören. Im Erfahrungsfeld „Die Kenntnis der Welt“ wird Bezug genommen auf die Beobachtung und Erforschung der Welt, um Gefühle der Verantwortung gegenüber der Wirklichkeit zu entwickeln und diese mit Vertrauen und Hoffnung zu bewohnen.²⁴

1.2.2 Primarstufe

In der Primarstufe wird die Bezugnahme auf den moralischen Bereich expliziter. Von Anfang an wird auf den Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zu den Themenfeldern der eigenen Identität und der Entwicklung eines individuellen Lebensplans hingewiesen. Es wird auch gesagt, dass der Religionsunterricht die intellektuelle Entwicklung aller Aspekte der Person begünstigt und begleitet und dass er „das Nachdenken über die vom Menschen gestellten großen Fragen erlaubt (Identitätssuche, Beziehungsleben, Komplexität des Realen, das Gute und Schlechte, Wertentscheidungen, Beginn und Ende des Lebens, radikale Sinnfragen ...), indem er eine Gegenüberstellung vorantreibt, mittels derer sich die Person in der Ausübung der eigenen Freiheit reflektiert und sich bei der Wahl eines verantwortungsbewussten Plans für das Leben orientiert“²⁵. Die Lernziele (OA) sehen einen expliziten Bereich über die *ethischen und religiösen Werte*

¹⁹ Die Analyse bezieht sich auf: I nuovi traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento relativi all'Irc nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo und Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione (www.chiesacattolica.it/ci_new/documenti_cei/2009-11/25-3/Intesa%20IRC.pdf).

²⁰ OSA: Obiettivi specifici di apprendimento.

²¹ TSC: Traguardi per lo sviluppo delle competenze.

²² OA: Obiettivi di apprendimento.

²³ Vgl. DPR 11-2/2010, in: Gazzetta Ufficiale Nr. 105 (7 maggio 2010).

²⁴ Vgl. ebd., 2.

²⁵ Ebd., 3.

vor und zielen auf „das Wachstum des moralischen Sinnes und die Entwicklung eines zivilen, verantwortungsbewussten und solidarischen Miteinanders“²⁶ ab. Zum Ende der dritten Klasse soll erkannt worden sein, „dass sich die christliche Moral auf das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe stützt, so wie Jesus es gelehrt hat.“²⁷ Bis zum Ende der fünften Klasse sollen die Schüler/innen „Antwort auf die Sinnfragen und auf die Frage bezüglich des personalen Lebensplans finden“²⁸. Allerdings schlagen sich diese Lernziele nicht explizit in den Kompetenzerwartungen (TSC) für die Primarstufe nieder.

1.2.3 Sekundarstufe I

Die Ziele der Kompetenzentwicklung zum Ende der Sekundarstufe I beziehen sich auf die ethische Dimension, wenn sie davon sprechen, dass man „sich Sinnfragen stellt, indem man die Verknüpfung von religiöser und kultureller Dimension erfasst“. Expliziter wird im vierten Ziel auf das Nachdenken über die „ethischen Implikationen des christlichen Glaubens [...] in Hinblick auf Entscheidungen bezüglich eines verantwortungsbewussten Lebensziels“ hingewiesen und es wird Stellung genommen zur Auseinandersetzung mit der Komplexität des Lebens und wie man den eigenen Verhaltensweisen einen Wert geben kann im Sinne einer harmonischeren Beziehung zu sich selbst, den Anderen und der Welt.²⁹ Was die Lernziele (OA) betrifft, wird zum Ende der Mittelstufe dort explizit von der ethischen Dimension gesprochen, wo von *ethischen und religiösen Werten* die Rede ist, auch wenn der Diskurs auf den religiösen und konfessionellen Bezug mit einer Akzentuierung des affektiven Aspekts und des bioethischen Bereiches beschränkt ist.³⁰

1.2.4 Sekundarstufe II

In den *Vorläufigen Anweisungen für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II* vom Juni 2010 wird schon im generellen Profil auf den Moralbereich eingegangen, insofern gesagt wird, dass der katholische Religionsunterricht „darauf zielt, die globale Bildung der Person mit besonderer Berücksichtigung der spirituellen und ethischen Aspekte der Existenz zu bereichern.“ Als zu erreichende Kompetenzen werden u.a. genannt Gewissenhaftigkeit, Verantwortung, kritische Reife, Ausübung der Freiheit mit dem Zweck, eine „für die Wahrheitssuche und die Praxis von Gerechtigkeit und Solidarität offene Bürgerschaft“ leben zu können.

In den *spezifischen Lernzielen* für das erste Biennium [= erste beiden Jahre in der Sekundarstufe II; UR] wird die Auseinandersetzung mit den moralischen Instanzen der Gegenwart erwähnt und die Reifung der relationalen und affektiven Dimension der Person betont. Besonders beruft man sich auf die Auseinandersetzung mit „einigen zentralen Aspekten des moralischen Lebens: Menschenwürde, Gewissensfreiheit, Verantwortung gegenüber der Schöpfung, Verbreitung des Friedens mittels der Suche nach einer authentischen sozialen Gerechtigkeit und dem Einsatz für das Gemeinwohl“. Angezielt

²⁶ Ebd., 4.

²⁷ Ebd., 5.

²⁸ Ebd., 6.

²⁹ Ebd., 7.

³⁰ Ebd., 8.

wird das Wachsen des Bewusstseins für die „Ernsthaftigkeit und Problematik der moralischen Entscheidungen, wobei man sie auch im Licht des christlichen Angebotes überprüft“. Im zweiten Biennium wird auf die kritische Auseinandersetzung mit Sinnfragen verwiesen. Es wird gefragt, ob „die Beziehung zwischen Bewusstsein, Freiheit und Wahrheit in den moralischen Entscheidungen“ individualisiert werden kann und ob man „die Orientierungen der Kirche zur personalen und sozialen Ethik, zur Bioethik, zur sexuellen Ethik, zur ökologischen Frage“ kennt. Bei den moralischen Fähigkeiten wird verlangt, „die eigenen ethisch-religiösen Entscheidungen und die Anderer“ rational begründen bzw. nachvollziehen zu können.

Die moralischen Kenntnisse des fünften Jahres sind auf die Vertiefung der christlich-katholischen Familienkonzeption gerichtet sowie auf die Soziallehre der Kirche, den kulturellen und religiösen Pluralismus und das Recht auf religiöse Freiheit. Was die *Fähigkeiten* betrifft, so wird verlangt, „bewusst die eigenen Entscheidungen für das Leben und den Beruf“ rechtfertigen und vertreten zu können, „aus ethischer Sicht Chancen und Risiken der neuen Technologien“ diskutieren zu können und „religiöse Entscheidungen aus intrinsischen Motivationen und einer verantwortungsbewussten Freiheit“ heraus treffen zu können.³¹ Gegenüber dem alten Lehrplan, der die Moralerziehung auf das letzte Jahr konzentrierte, ordnet der vorläufige Lehrplan die Inhalte somit neu, was auch an der neuen Struktur der Sekundarstufe II liegen kann.

1.2.5 Fazit

Fasst man diese Beobachtungen zur Moralerziehung in den verschiedenen Schulstufen zusammen, lassen sich einige Tendenzen in der Gesetzgebung festhalten, durch die die Moralerziehung an den Rand des schulischen Erziehungsauftrags gedrängt wurde:

- die Akzentuierung der Kenntnisdimension und der zu vermittelnden Dimensionen des Inhalts;
- die starke Sorge, die religiöse und konfessionelle Identität des Faches zu schützen;
- die geringe Präsenz existenzieller Fragen;
- der akzentuierte Vorbehalt, individuelle Lebensentscheidungen zu thematisieren.

Besonders fällt das Fehlen klarer Verweise auf die Moralerziehung in den ersten Jahren auf, um dann umso pointierter in den späteren Zyklen aufzutauchen. Es besteht kein Zweifel, dass die moralische Erziehung in den neuen Lehrplänen keine erzieherische Priorität darstellt, während die Sorge, in den wenigen Themen die Bezüge zur katholisch-konfessionellen Perspektive zu betonen, klar und eindeutig erscheint.

1.3. Der Bereich der Moral in den Religionsbüchern

Schließlich soll noch untersucht werden, wie die neuen Richtlinien auf didaktischer Ebene in den Materialien umgesetzt worden sind, welche im katholischen Religionsunterricht am häufigsten verwendet werden. Die jüngsten Reformen haben die Schulverlage auf eine harte Probe gestellt. Gegenwärtig befinden wir uns in der Mitte des Umstellungsprozesses, sodass die populärsten Lehrbücher noch den alten Lehrplänen folgen.

³¹ Conferenza Episcopale Italiana (CEI) / Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), Indicazioni sperimentali per l'insegnamento della religione cattolica nel secondo ciclo di istruzione (giugno 2010).

Während für den ersten Zyklus bereits neue Bücher erscheinen, warten die Manuskripte für den zweiten Zyklus noch auf das Imprimatur. Gegenwärtig werden viele alte Texte im Sinn der neuen Lehrpläne überarbeitet.

Fasst man die Befunde aus den am weitesten verbreiteten Religionsbüchern zusammen, kommt man zu folgendem Ergebnis: Das Gebiet der Moral wird im Allgemeinen am Ende des Studienzyklus behandelt. Allerdings wird seit jüngster Zeit versucht, Bücher zu etablieren, in denen ethische Themen integral behandelt werden, wobei hier auch auf neue Lernwege gesetzt wird.³² Dieser Befund soll an Büchern aus dem zweiten Zyklus im Schuljahr 2009/10 veranschaulicht werden. Wir müssen feststellen, dass in vielen Büchern dieses Bienniums kein moralischer Bereich vorgesehen ist.³³ In anderen ist er im Schlussteil der Abhandlung vorhanden³⁴ und zwar mit dem Zweck, eine Auseinandersetzung über die Verantwortung für die eigenen Entscheidungen auf der Grundlage des Dekalogs zu führen.³⁵ In den einteiligen Bänden steht der moralische Teil in der Regel am Schluss des Buches, ist also allem Anschein nach für das fünfte Jahr reserviert.³⁶ In den Bänden für das abschließende Triennium ist der moralische Teil ganz hinten angelegt.³⁷

Wie sind die Themen strukturiert und welche Inhalte werden bevorzugt? Die in den Büchern präsentierten Themen sind: verantwortungsvolle Freiheit, moralisches Bewusstsein, Menschenwürde, Liebe in ihren verschiedenen Ausdrucksweisen (Familie, Freundschaft, Sexualität, Verliebtsein, Ehe) und Themen der Sozialmoral in ihren zahlreichen Aspekten (Solidarität, Politik, Umwelt, Wirtschaft, Rassismus, Frieden, Bioethik, Biotechnologien, künstliche Befruchtung, Abtreibung, Euthanasie). Ferner wird unterschieden zwischen allgemeiner Moral, welche in der Regel im ersten Biennium oder als Einleitung in den Moraldiskurs behandelt wird, und spezieller Moral, welche in der Regel im Triennium oder in einer abschließenden Einheit erfasst wird, wenn es sich um einen Band handelt, der alle Schulstufen umfasst. In den älteren Religionsbüchern wird die spezielle Moral allerdings kaum behandelt oder fehlt sogar ganz, während sie in den neuen Büchern einen wichtigen Platz einnimmt.

³² Vgl. *Adelmo Bibiani / Maria Paola Cocchio*, Per il mondo che vogliamo, Torino 2007.

³³ Vgl. *Giuseppe Cionchi*, Studiare Religione. Bd.1, Leumann-Torino 2002; *Antonello Fama*, Uomini e profeti. Bd.1, Torino 2004; *Gianmario Marinoni / Claudio Cassinotti / Gianfranco Airoidi*, La domanda dell'uomo. Bd. 1, Torino 2000; *Michele Contadini / Alessandra Marcuccini / Anna Paola Cardinali*, Confronti. Bd. 1, Leumann-Torino 2004; *Flavio Pajer*, Religione. Bd. 1, Torino 1999; *Gianni del Bufalo / Agostino Quadrino / Pasquale Troia*, L'altro perché. Bd. 1 Bologna 2000.

³⁴ Vgl. *Simonetta Pasquali / Alessandro Panizzoli*, Terzo millennio cristiano, Brescia 2000.

³⁵ Vgl. *Franco Lever / Lucillo Maurizio / Zelindo Trenti*, Cultura e religione oggi, Torino 2004; *Gianpietro De Bortoli*, I volti dell'altro, Napoli 2003; *Gianmario Marinoni / Claudio Cassinotti / Gianfranco Airoidi*, Andare oltre, Torino 2002.

³⁶ Vgl. *Luigi Solinas*, Tutti i colori della vita, Torino 2009; *Sergio Bocchino*, Religione e religioni, Bologna 2003; *Luigi Giussani*, Scuola di religione, Torino 2000; *Michele Contadini*, Itinerari di IRC, Torino 2004.

³⁷ Vgl. *Giuseppe Cionchi*, Studiare Religione. Bd.2, Leumann-Torino 1996; *Gianni Del Bufalo / Carmelo Dotolo / Agostino Quadrino*, La parola chiave. Bd. 2, Bologna 2000; *Franco Lever / Lucillo Maurizio / Zelindo Trenti*, Il nuovo Cultura e religione. Bd. 2, Torino 1999; *Flavio Pajer*, Religione. Bd. 2, Torino 2000.

Auf der Ebene der pädagogisch-didaktischen Entscheidungen dominieren deduktiv-instruktive Methodologien sowie didaktische Modelle, die sich auf die Inhaltsvermittlung konzentrieren. Fast gar nicht oder nur knapp gehen die neuen Bücher auf pädagogisch-didaktische Perspektiven ein, die induktiv und konstruktiv-interaktiv arbeiten. Der Bezug zur Erfahrung und zum Erleben des Schülers ist fast überhaupt nicht vorhanden oder nur knapp angedeutet, um als Provokation das Interesse des Schülers zu wecken. Nach einigen wenigen Versuchen, ein induktiv-modulares Modell zu adoptieren, ist man in den neuesten Büchern zu den thematischen Bereichen und Gebieten zurückgekehrt, die sich mehr auf die Inhaltsvermittlung und die individuelle Reflexion des Schülers konzentrieren.³⁸

2. Der Prozess des Lernens und der moralischen Reifung

Der Darstellung des Status quo der moralischen Erziehung im katholischen Religionsunterricht in Italien soll nun eine Reflexion über den Prozess der moralischen Reifung im Schulalter folgen.

2.1. Eine Definition moralischer Reife

Auf erzieherischer und didaktischer Ebene kann man die moralische Reife als Summe der Veränderungen definieren, die im Subjekt stattfinden. Diese Reifung ereignet sich auf verschiedenen Ebenen: der Persönlichkeit, des Denkens und des Handelns. Grundlage dieser Veränderungen ist die fortlaufende, nie abgeschlossene Interaktion zwischen angeborenen und von der Umwelt bestimmten Faktoren, sowie von „somatisch-psychologischen“ Bedingungen, die an die besonderen Dynamiken der eigenen Existenz gebunden sind.³⁹ Wer lernt, nimmt auf oder verweigert, auf originelle und autonome Weise, und richtet somit seine *forma mentis* auf die neuen Realitäten ein. Die moralische Reifung beginnt nie von Null, sondern schreitet durch einen Integrationsprozess des psychisch Erlebten, was aus Affekten, Instinkten und Impulsen besteht, in die eigene Biografie voran.⁴⁰ Die moralische Reifung hat das Ziel der integralen Erziehung der Person, welche befähigt wird, auch ohne externe Normen zu handeln, indem sie im eigenen Innern die richtige Norm menschlichen Handelns findet.

2.2. Das moralische Profil des lernenden Subjekts in den verschiedenen Phasen schulischer Entwicklung

Dieser Überblick über das moralische Profil von Schüler/innen stützt sich vor allem auf *Lawrence Kohlbergs* Stufenmodell.

³⁸ Vgl. *Contadini* 2004 [Anm. 36]; *Solinas* 2009 [Anm. 36].

³⁹ Es ist wichtig, die Mehrdimensionalität und Komplexität von Erfahrung zu berücksichtigen. Die Entwicklung der Moralität einer Person geschieht durch Verhaltensweisen, die auf die Forderungen der physischen, emotionalen und geistig-kulturellen Umwelt reagieren. Die Entwicklung des moralischen Gewissens geschieht durch eine Reihe kritischer Schritte, durch welche die Fähigkeiten und Fertigkeiten reifen. Vgl. *Antonio Arto*, *Crescita e maturazione morale*, Roma 1984, 46.

⁴⁰ Vgl. ebd., 46f.

2.2.1 Moralisches Profil im Vorschulalter

Zu Beginn der Schullaufbahn ist der Schüler zwar fähig, Gefühle auszudrücken, dennoch muss man ihn als *amoralisch* einstufen: Für ihn ist das gut, was genießbar ist; schlecht ist das, was schmerzhaft ist. Im Lauf der Zeit wird das gut sein, was befohlen ist, und schlecht das, was verboten ist. Das Kind *ahmt das moralische Modell* der Eltern nach.

2.2.2 Moralisches Profil in der Primarstufe

Das Kind beginnt, *von selbst* die eigenen Handlungen *zu werten*. Es beginnt, *Schuldgefühle* zu spüren und ein schlechtes Gewissen für schlechtes Handeln zu empfinden. Wenn es gut handelt, verlangt es eine Belohnung. Zum Ende der Primarstufe kann es Aktionen Anderer moralisch korrekt bewerten, auch die der Erwachsenen. Aber sein Verhalten orientiert sich noch an den *konventionellen Modellen* des guten Kindes, um die Erwartungen der Familie und des sozialen Umfeldes zu befriedigen.

2.2.3 Moralisches Profil in der Sekundarstufe I

Mit der frühen Jugend beginnt sich der Wunsch nach Autonomie auszudrücken, auch wenn sie noch mehr proklamiert wird als realisiert. Man koppelt sich von den familiären Ideen und Gewohnheiten ab. Man ist bemüht, zu allem die eigene Meinung zu äußern. Das moralische Gewissen bleibt jedoch noch an die prozeduralen Regeln, an die äußere Legalität und an die Materialität der Handlung gebunden. Wenn auch ungerne, so hält man es doch für korrekt, seine Pflicht zu tun. In der Öffentlichkeit werden Autoritäten respektiert, aber im Kreis der Peers macht man sich über sie lustig. Man hält eine Ordnung um ihrer selbst Willen ein, ohne Überzeugung.

2.2.4 Moralisches Profil am Ende der Sekundarstufe I

Normalerweise beginnt gegen Ende der Sekundarstufe I der Übergang zur *Autonomie der moralischen Wertung*, d.h. die Ablösung von den Werten der Familie und des sozialen Umfelds. Gleichzeitig entwickelt sich ein entschiedener Konformismus, der sich am Betragen und Urteilen der Altersgenossen orientiert. Es verstärken sich die Beziehungen, man verschanzte sich in der kleinen Gruppe von Freunden, man identifiziert sich mit den Gleichaltrigen und übernimmt ihre Art, sich zu kleiden, zu kommunizieren, zu denken, sich zu entscheiden, zu handeln, etc. Das Hauptproblem auf der Ebene der Bildung des moralischen Gewissens ist das der subjektiven Freiheit.

2.2.5 Moralisches Profil zum Ende der Sekundarstufe II

Mit der Entwicklung des kritischen Urteilungsvermögens und dem Zuwachs an Lebenserfahrungen verlässt der Jugendliche die jugendlichen Anwendlungen und beginnt sich auf einen stabileren, systematischeren und realistischeren Rahmen der ethischen Prinzipien zu beziehen. Es entwickelt sich die Fähigkeit, das moralische Urteil auf unterschiedliche ethische Prinzipien zu stützen, auch wenn in diesem Alter noch nicht von einer voll entwickelten moralischen Urteilsfähigkeit gesprochen werden kann.

2.3. Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zur moralischen Reifung

In Italien sind viele Erziehungsinstanzen in die moralische Bildung verwickelt. Mit ihnen muss sich die Schule in Beziehung setzen, denn die Schule befindet sich im Zentrum der *formellen Bildung*, aber ihr Einflussvermögen ist immer mehr durch die *informelle Bildung* (Familie, Freunde, Gemeinde, Sport, mediale Massenkommunikation etc.) bedingt. In diesem Geflecht kann der spezifische Auftrag des katholischen Religionsunterrichts hinsichtlich der moralischen Reifung nichts anderes sein als der eines Schulfaches und somit schulisch, kulturell, religiös und konfessionell. Der katholische Religionsunterricht trägt dazu bei, indem er einen Reifungsprozess vorantreibt, der auf der Ebene des bewussten und kritischen Lernens anzusiedeln ist und zu moralischen Entscheidungen führen kann. Wir können drei Ebenen des Auftrages des katholischen Religionsunterrichts unterscheiden:

- Erziehung und Reifung des moralischen Bewusstseins;
- religiöse Öffnung und Gründung der moralischen Werte;
- Verankerung moralischer Werte in der konfessionellen Identität.

2.3.1 Erziehung und Reifung des moralischen Bewusstseins

Alle Schulfächer sind auf die Aneignung und die Entwicklung spezifischer fachlicher Kompetenzen ausgerichtet, d.h. auf Aneignung und Entwicklung von Fähigkeiten durch das Lernen neuer Kenntnisse und die Einübung der entsprechenden *domänenspezifischen Kompetenzen*.⁴¹ Zu den spezifischen Fachkompetenzen treten generelle Basiskompetenzen, die es in allen Fächern zu entwickeln gilt. Die Reifung des moralischen Bewusstseins erstreckt sich auf das Gebiet der Basiskompetenzen, und in diesem Sinne wird auch der katholische Religionsunterricht zusammen mit den anderen Schulfächern hinzugezogen. Diesbezüglich erscheinen die Aussagen der *Pastoralverlautbarung für das Jahrzehnt 2010-2020* korrekt, in denen die Schule angehalten wird, zur „Formung eines kritischen Bewusstseins“ beizutragen und den „Sinn der Lebensentscheidungen“ voranzutreiben. Die Schulfächer und auch der Religionsunterricht können nicht neutral sein „bezüglich der moralischen Werte, welche die Basis jeder authentischen Bildung der Person und der Realisierung des Gemeinwohles bilden“⁴².

2.3.2 Religiöse Öffnung und Gründung der moralischen Werte

Die spezifische erzieherische Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts, die allerdings andere Schulfächer miteinbeziehen könnte,⁴³ ist die Öffnung der moralischen Dimension für die religiöse Instanz. In der *Pastoralverlautbarung für das Jahrzehnt 2010-2020* wird betont, dass der katholische Religionsunterricht es „den Schülern erlaubt, sich mit Fragen zum Sinn des Lebens und dem Wert der Person auseinanderzusetzen“, um zur allgemeinen Bildung der Person und zur Transformation von „Kenntnis in Lebensweisheit“ beizutragen.⁴⁴ Der Religionsunterricht ist am Prozess der Transformation

⁴¹ Vgl. *Michele Pellerey, Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*, Roma 2004; *ders., Le competenze individuali e il portfolio*, Milano 2004.

⁴² CEI 2010 [Anm. 2], Nr. 46.

⁴³ Zum Beispiel den Literaturunterricht, Geschichte, Philosophie, Musik, etc.

⁴⁴ CEI 2010 [Anm. 2], Nr. 47.

von Kenntnissen in Weisheit beteiligt, indem er die Schüler/innen auf dem Weg der Öffnung der moralischen Werte für das Absolute begleitet. Der unersetzbare Beitrag des katholischen Religionsunterrichts besteht nämlich in der Aneignung und Entwicklung der kognitiven, interpretativen, expressiven und evaluativen moralischen Kompetenzen, welche für die religiöse Dimension offen sind. Die religiöse Dimension bietet den moralischen Instanzen ein transzendentes Fundament, das in der Vernunft des Menschen verankert ist, und fügt diesen Instanzen zusätzliche Anreize spekulativen, emotiven und volitiven Charakters hinzu.

2.3.3 Vertiefung des konfessionellen Auftrages zum Prozess der moralischen Reifung

Die Öffnung für die religiöse Dimension der moralischen Werte hat sich im katholischen Religionsunterrichts „im Licht der Bibel und der christlichen Tradition“⁴⁵ zu realisieren, wie die *Pastoralverlautbarung* betont. Der katholische Religionsunterricht kann seine konfessionelle Dimension, welche seine fachliche Identität auf schulischer Ebene ausmacht, nicht aufheben. Die im Zugang zum moralischen Diskurs nützlichen Dimensionen psychisch-soziologisch-kultureller Art können sicherlich Teil des Lernprozesses des Faches sein, aber sie stellen nur ein Übergangsmoment dar in der Entwicklung eines individuellen moralischen Bewusstseins bzw. können dieses kontextuell einbinden. Gerechtfertigter Weise beruft sich die Verlautbarung in den Lernzielen des katholischen Religionsunterrichts stets auf die ethischen, religiösen und konfessionellen Werte für die einzelnen Schulstufen, die auf konsistente Weise einen Anreiz und einen Beitrag zur Entdeckung einer Antwort auf die Sinnfragen und im Hinblick auf ein individuelles Lebensprojekt geben.⁴⁶

3. Der didaktische Ansatz einer Moralerziehung im katholischen Religionsunterricht

In vielfältigen Studien ist in den letzten Jahrzehnten in unserer Fakultät (und hier insbesondere vom Institut für Katechese) ein didaktisch-pädagogisches Modell ausgearbeitet worden, das seit einigen Jahren unter dem Titel *DEE* diskutiert wird: *Didattica Ermeneutica Esistenziale*. Wir können hier nicht auf eine detaillierte Beschreibung des Modells eingehen.⁴⁷ Wir wollen nur einige Aspekte hervorheben, die es ermöglichen, das Besondere dieser didaktischen Praxis im Bezug auf den Prozess der moralischen Reifung zu erfassen.

3.1 Die strukturellen Elemente der hermeneutisch-existenziellen Didaktik

In der hermeneutisch-existenziellen Didaktik ändert sich die Perspektive auf die Moralerziehung grundlegend. Neu ist, dass die die Planung der Lerneffekte bei den Bedürfnissen der Lernenden ansetzt und nicht bei den zu vermittelnden Inhalten des katholischen Religionsunterrichts. Der volle erzieherische Erfolg wird erzielt, wenn man eine angemessene Antwort auf die existenziellen Erwartungen des Schülers gefunden hat. Es

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. *DPR 11-2-2010* [Anm. 23], 6.

⁴⁷ Vgl. *Zelindo Trenti / Roberto Romio*, *La pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*, Leumann-Torino 2006.

geht also darum, die Arbeitsanweisungen und Materialien so auszuwählen und zu kalibrieren, dass sie Antworten auf die moralischen Fragen des Schülers anbieten. Für die Aktivierung des Lernprozesses sieht die hermeneutisch-existentielle Didaktik folgende Schritte vor:

- Identifikation der moralischen Frage des Schülers;
- Ausarbeitung einer Aufgabe, die auf den Verständnishorizont des Schülers abgestimmt ist;
- Begleitung der Auseinandersetzung des Schülers mit dieser Aufgabe;
- Identifikation und Bewertung der durch den Schüler erreichten moralischen Kompetenzen.

Um die strukturellen Elemente der hermeneutischen Planung zu verdeutlichen und ihre Unterschiede zum traditionellen Ansatz zu veranschaulichen, präzisieren wir in zusammengefasster Form ihre Phasen:

3.1.1 Planungsphase

- *Identifikation und Definition des erzieherischen Bedarfs, ausgehend von der Erfahrung*: Es geht darum, die existenziellen Erfahrungen der Schüler/innen zu erfassen (z.B. auf den Gebieten der Identität, ihrer Beziehungen zum sozialen Umfeld, ihrer Suche nach Orientierung, ihrer moralischen Werte, etc.) und diese so zu präzisieren, dass sie als Ausgangspunkt eines Lernprozesses genutzt werden können.
- *Bestimmen der Phasen des Lernprozesses*: Mittels einzelner Lernschritte, die vom Lehrer festgelegt werden, wird der Schüler durch einen Prozess geleitet, der von der Erkundung der existenziellen Dimension der Erfahrung zur Ausbildung einer besseren moralischen Kompetenz führt. Im Detail gehören die folgenden Arbeitsschritte zu dieser Phase: (1) Formulierung der Lernziele und Auswahl der konkreten Inhalte; (2) Operationalisierung des Lernprozesses in einen schlüssigen Stundenverlauf mit angemessenen Aufgabenstellungen; (3) Formulierung angemessener Prüfungsaufgaben und Bewertungskriterien für die erwarteten Kompetenzen.

3.1.2 Anwendungsphase

In ihr wird der Unterricht durchgeführt. Der Lernprozess wird durch Provokationen angestoßen (Film, Bilder, Lieder, Debatten, direkte Erfahrungen, etc.), welche die zu verhandelnde Frage bewusst machen und zu ihrer Beantwortung motivieren. Die dann zu bearbeitende „authentische“ Aufgabe⁴⁸ gliedert sich in verschiedene Phasen und Arbeitsaktivitäten, die den für den Schüler vorgesehenen Lernübergängen entsprechen. Hier wird gemäß einer konstruktiv-interaktiven Methodologie mit den Quellen gearbeitet, sodass die Schülerin und der Schüler jene Wahrheitselemente herausarbeiten, die sie für ihre Antwort auf die verhandelte Frage benötigen. Der Lehrer begleitet die Lernenden bei der Lösung der Aufgabe durch Führung, Unterstützung, Rat und Hilfe.

⁴⁸ Roberto Trinchero, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento 2005, 211f.

3.1.3 Bewertungsphase

Sie besteht in einer Prüfung mit anschließender Bewertung und Zertifizierung der erreichten Kompetenz. Der moralische Lernprozess endet in der *DEE* mit der selbstständigen Lösung einer neuen Aufgabe, welche der Aufgabe entspricht, die in der Anwendungsphase mit der Unterstützung des Lehrers bearbeitet wurde. So kann man besser erheben, ob der Schüler dazu fähig ist, eine Antwort auf eine problematische Frage zu finden.

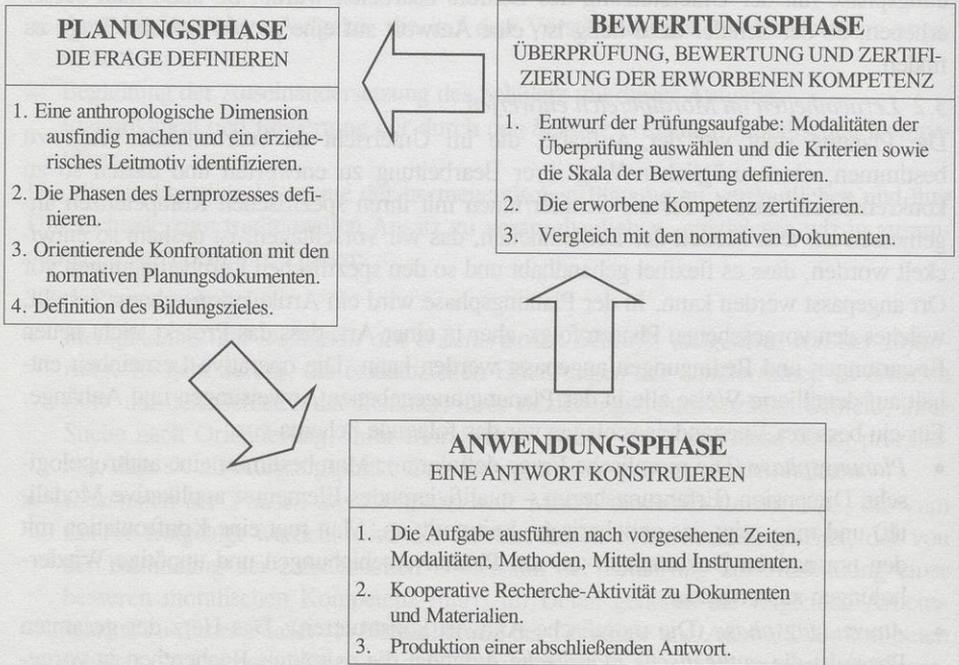
3.2 Lerneinheiten im Moralbereich entwerfen

Die Planung steht vor der Aufgabe, die im Unterricht zu bearbeitende Frage zu bestimmen, einen möglichen Weg ihrer Bearbeitung zu entwerfen und diesen so zu konkretisieren, dass er für die Schüler/innen mit ihren spezifischen Kompetenzen angemessen ist. Das Modell der Lerneinheiten, das wir vorschlagen, ist deshalb so entwickelt worden, dass es flexibel gehandhabt und so den spezifischen Lernbedingungen vor Ort angepasst werden kann. In der Planungsphase wird ein Artikulationsschema erstellt, welches den vorgesehenen Phasen folgt, aber in einer Art, dass das Projekt leicht neuen Erwartungen und Bedingungen angepasst werden kann. Die operative Lerneinheit enthält auf detaillierte Weise alle in der Planung angegebenen Anweisungen und Anhänge. Für ein besseres Verständnis schlagen wir das folgende Schema vor:

- *Planungsphase* (Die moralische Frage definieren): Man bestimmt eine anthropologische Dimension (Erfahrungsbezug – qualifizierendes Element – applikative Modalität) und man zeigt das erzieherische Leitmotiv an. Man regt eine Konfrontation mit den normativen Dokumenten an, um Phasenverschiebungen und unnötige Wiederholungen zu vermeiden.
- *Anwendungsphase* (Die moralische Antwort konstruieren): Das Herz der gesamten Phase ist die *authentische moralische Aufgabe*, die es mittels Recherchen in vorgeschlagenen Dokumenten und Materialien innerhalb eines vorgegebenen Zeitrasters mit zur Verfügung gestellten Methoden, Mitteln und Instrumenten zu lösen gilt.
- *Bewertungsphase* (Prüfung, Bewertung und Zertifizierung der erworbenen Kompetenz): Die abschließende Gegenüberstellung mit den Verlautbarungen überprüft die Kohärenz des realisierten Prozesses mit den gesetzlichen Vorgaben.

Modell einer hermeneutisch-existenziellen Perspektive

Identifizierungselemente: Schule, Jahr, Fach, Klasse und Sektion



4. Fazit

Es ist unbestreitbar, dass die derzeitigen Grenzen der italienischen Kultur in der zeitgenössischen Moral begründet liegen. Der gegenwärtige Ausfall eindeutiger Bezugspunkte, der durch eine sich ständig im Wandel befindliche Wertevielfalt verursacht wird, kann junge Menschen nur verwirren. Die Schule und in dieser der katholische Religionsunterricht sind herausgefordert, in dieser gesellschaftlichen Situation einen unersetzlichen Beitrag zu leisten, die Not junger Menschen zu überwinden, um zur allgemeinen Bildung der Person und der Umwandlung von Wissen in Weisheit beizutragen.