

Wertebildung im Resonanzraum christlich gelebter Moral

Michael Winklmann

1. Pädagoginnen, Pädagogen und die „gute“ Schule¹

Das Werk der Weckuhr schnappte ein und rasselte pflichttreu und grausam. Hanno Buddenbrook erschrak zuinnerst. Wie jeden Morgen zogen sich [...] vor Grimm, Klage und Verzweiflung seine Eingeweide zusammen. [...] Aufstehen und den Tag auf sich nehmen – es gab nichts, um das abzuwenden. Eine kurze Stunde nur noch bis zum Schulanfang ... Die Zeit drängte, von den Arbeiten nun ganz zu schweigen. [...] Direktor Wurlicke war ein furchtbarer Mann. [...] Wo ehemals die klassische Bildung als ein heiterer Selbstzweck gegolten hatte, den man mit Ruhe, Muße und fröhlichem Idealismus verfolgte, da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Carrière zu höchster Würde gelangt, und der „kategorische Imperativ unseres Philosophen Kant“ war das Banner, das Direktor Wurlicke in jeder Festrede bedrohlich entfaltete. Die Schule war ein Staat im Staate geworden, in dem preußische Dienststrammheit so gewaltig herrschte, daß nicht allein die Lehrer, sondern auch die Schüler sich als Beamte empfanden [...].²

Thomas Mann ging nicht gern in die Schule. Er war das, was manche einen *Schulversager* nennen. In seinem Roman *Buddenbrooks*, der ihn schlussendlich zum Nobelpreis für Literatur führte, widmete er der Schule ein ganzes, berühmt gewordenes Kapitel. Es beginnt mit der Beschreibung der Angst, die ein Schüler beim Klingeln des Weckers empfinden kann und endet mit der Darstellung der Schule als preußischem Beamtenapparat noch lange nicht. Thomas Mann gelang damit durch literarische Fiktion eine Abrechnung mit der *Institution Schule*, die selbstverständlich stark subjektiv eingefärbt und von persönlichen Erlebnissen durchzogen ist.

Schulen gibt es seit Tausenden von Jahren.³ Wahrscheinlich haben alle Menschen, die diesen Text jetzt gerade lesen, eine Schule besucht. Jeder und jede kann Anekdoten aus der eigenen Schulzeit zum Besten geben – Dinge die gut waren, schmerzhaft Erfahrungen. Kurz: Zum Thema Schule hat jeder etwas zu sagen. Seien es die Erinnerungen an die eigene Schul-

rich Detering, Eckhard Heftrich, Hermann Kurzke u. a., Bd. 1.1: Buddenbrooks. Verfall einer Familie, hg. u. textkritisch durchgesehen von Eckhard Heftrich unter Mitarbeit von Stephan Stachorski u. Herbert Lehner, Frankfurt a. M. 2002, 772, 775f., 796.

1 Dieser Text beruht auf meiner Dissertationsschrift. Vgl. Winklmann, Michael: *Moralische Kompetenz. Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral (Werte-Bildung Interdisziplinär 6)*, Göttingen 2018.

2 Mann, Thomas: *Große kommentierte Frankfurter Ausgabe. Werke – Briefe – Tagebücher*, hg. v. Hein-

3 Vgl. Hoyer, Timo: *Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne*, Darmstadt 2015, 11.

zeit oder die in der Elternperspektive gesammelten Erfahrungen mit der Schule der Kinder.

Das macht es nicht leicht über Schule zu sprechen – auch nicht auf wissenschaftlicher Ebene. Denn ähnlich wie Thomas Manns Schulkapitel in den *Buddenbrooks* von persönlichen Erfahrungen geprägt ist, baut jede Theorie der Schule auf Voraussetzungen auf, die von den jeweiligen Schultheoretikerinnen und -theoretikern normativ gesetzt werden. Diese Setzungen hängen wiederum mit so grundlegenden Faktoren wie dem Fächerkanon und der inhaltlichen Ausgestaltung der Fächer zusammen. Aus diesem Grund ist es von größter Wichtigkeit, dass im (religions)pädagogischen Diskurs die jeweils zugrunde liegende Schultheorie der am Diskurs Beteiligten offengelegt wird. Das soll im Folgenden für Wertebildung im Religionsunterricht verdeutlicht werden. Ich bin der Meinung, dass die Vorstellung von dem, was die Aufgabe von Wertebildung in der Schule ist, und die dieser Vorstellung zugrunde liegende Theorie von Schule sich gegenseitig bedingen. Um die eigenen Überzeugungen zum Thema Wertebildung intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, ist also zuerst das Nachdenken über Schule nötig.

2. Theorie der Schule – ein knapper Überblick

Die Auseinandersetzung mit der Theorie der Schule beginnt mit der grundlegenden Frage nach dem, was „Schule“ bezeichnen soll. Einige Beispiele können das illustrieren: Ist die Schule in erster Linie Lernort für Schülerinnen und Schüler oder Arbeitsplatz für Lehrkräfte? Ist eine bestimmte Schule im Blick oder geht es um Schule allgemein? Wird aus pädagogischem, juristischem, soziologischem, theologischem, ... Gesichtspunkt über Schule reflektiert?⁴

Weiterhin gibt es subjektive Theorien von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zum Thema Schule, die sich meist in der persönlichen Auseinandersetzung mit einer bestimmten Schule oder erlebten Schulerfahrungen bilden. Demgegenüber stehen Schultheorien, die den Anspruch erheben, Schule allgemein, aber „unter einer spezifischen leitenden Perspektive“⁵ zu verhandeln. Werner Wiater spricht hier von „Leitbildern von Schule“⁶.

Dabei muss klar sein, dass eine wissenschaftlich reflektierte Theorie der Schule nicht zwangsläufig objektiver ist als eine subjektive Theorie einer Lehrkraft im konkreten Schuleinsatz. In den allermeisten Fällen beschreibt Schultheorie nämlich nicht, wie Schule *ist*, sondern wie sie sein *soll*.⁷ Nun könnte man eine Unterscheidung in deskriptive (so ist Schule) und normative (so soll Schule sein) Schultheorien vornehmen. In der Praxis diagnostizieren deskriptive Ansätze oft aber einen schulischen Missstand und unterbreiten in einem zweiten Schritt Vorschläge zu seiner Beseitigung. Normative Ansätze tun nichts anderes. Das macht die wissenschaftliche Reflexion über das, was Schule gut macht, nicht überflüssig. Im Gegenteil! Die verschiedenen Vorstellungen guter Schule bzw. die kritischen Anfragen an bestehende Schulkonzeptionen lenken in der Regel den Blick auf relevante schultheoretische Fragestellungen. Sie sind damit Bausteine, die – auch in kritischer Auseinandersetzung – dazu beitragen, der Vorstellung einer guten Schule immer näher zu kommen. Von äußerster Wichtigkeit bleibt aber, dass jede theoretische Auseinandersetzung mit einem schulpädagogischen Anspruch eine Vergewisserung über die jeweils zugrunde liegende Vorstellung von Schule braucht.

5 Wiater 2016 [Anm. 4], 25.

6 Vgl. ebd., 24f.

7 Vgl. Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht: Schulpädagogik und Schultheorie, Bad Heilbrunn 2015, 77f.

4 Vgl. für diese Fragen Wiater, Werner: Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, Augsburg ©2016, 17–19.

Jede Schultheorie geht von bestimmten, persönlich motivierten Voraussetzungen aus, enthält ein „implizites Menschenbild“⁸. Das gilt für subjektive Theorien genauso wie für umfassende, das gesamte System Schule betreffende Theorien. Wenn Religionspädagogik über den Bereich religiöser Bildung hinaus gesprächsfähig bleiben möchte, ist es also von größter Wichtigkeit, die schulische Praxis beeinflussenden theoretischen Vorstellungen von Schule offenzulegen. Alles religionspädagogische Bemühen setzt schließlich ein Bild von Schule voraus, das sich als religionssensibel versteht.

Auch für die Beantwortung der Frage, was religiöse Wertebildung in der öffentlichen Schule für ein legitimes Anliegen haben darf, ist die Frage nach der Schultheorie der Schlüssel. In der Diskussion um Wertebildung im Religionsunterricht tauchen nämlich grundlegende Fragen auf, die sich bis zu den fundamentalen Fragen nach Ziel, Aufgabe und Funktion von Schule zurückverfolgen lassen.⁹ Das gilt vor allem für die Beantwortung der Frage, wie intensiv Schule daran arbeiten sollte, Schülerinnen und Schülern einen bestimmten Wertekanon zu „vermitteln“. Denn die Forderung nach Wertevermittlung impliziert, dass Kinder und Jugendliche ohne Werte in die Schule kommen, sie also nicht schon aus ihren Familien mitbringen. Das klingt überspitzt, ist aber – auf das große Ganze von Werten, sozialen Normen und Tugenden bezogen¹⁰ – eine seit über 100 Jahren immer wiederkehrende Sicht auf Schule. Sie ist durch einen kritischen Blick auf die Familie als Erziehungsinstanz gekennzeichnet.

Im Jahr 1929 schrieb Wilhelm Krause beispielsweise: „Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, daß die Familie heute leider nicht mehr den erzieherischen Wert früherer Tage besitzt.“¹¹ Eine Lösung dieses Problems liegt für ihn in der Konzeption einer Schule, in der die Schülerinnen und Schüler möglichst viel Zeit verbringen. So kann dann die Schule Stück für Stück die Aufgaben übernehmen, die eigentlich in den Bereich der Familie gehören. Die Diskussion über die Einführung von Ganztageschulen hat in jüngster Zeit gelegentlich zu ähnlichen Reflexen geführt, die vor allem aus sozialpolitischer Perspektive vorgebracht wurden.¹²

In der Gegenwart gehört der Erziehungswissenschaftler Peter Struck zu den exponiertesten Vertretern einer Gruppe, die Schulen aufgrund des angeblichen Versagens der klassischen Familie eine familienergänzende bzw. -kompensatorische Funktion zuschreibt. Er spricht von „Scheidungsweisen“¹³ und entwicklungsgestörten Kindern.¹⁴ Auch Struck kommt fast 100 Jahre nach Krause zu dem Ergebnis, die Schule müsse die Aufgaben der Familie mit übernehmen.

So nachvollziehbar diese Beschreibung auf den ersten Blick erscheint, es gibt kaum stichhaltige Belege, die für ihre Richtigkeit sprechen.¹⁵ Im Gegenteil liefert ein Blick in Studien, die sich mit Kommunikation innerhalb der Familie und der elterlichen Sicht auf den Schulalltag auseinandersetzen, Hinweise darauf, dass die Familie

8 Ebd., 84.

9 Vgl. Wiater, Werner: Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig u. a. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, 65–72.

10 Vgl. Englert, Rudolf: Mehr als Regeln und Gesetze. Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Entwicklung von Wertebewusstsein. In: Die Grundschulzeitschrift 24 (2010) 20–24, 23.

11 Krause, Wilhelm: Die höhere Waldschule Berlin-Charlottenburg, Berlin 1929, 8.

12 Vgl. Kipper, Hanna: Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns, Stuttgart 2013, 188f.

13 Struck, Peter: Die Schule der Zukunft. Von der Beherrungsanstalt zur Lernwerkstatt, Darmstadt 1996, 43.

14 Vgl. Struck, Peter/Würtl, Ingo: Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach, Darmstadt 2010, 93f.

15 Vgl. Brenner, Peter J.: Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess, Stuttgart 2009, 165.

im Großen und Ganzen ihren Erziehungsaufgaben nachkommt und damit der sofortige Paradigmenwechsel hin zu einer familienergänzenden Vorstellung von Schule nicht angezeigt scheint.¹⁶ Es gilt also: „Die pädagogischen Konzepte vom ‚Verfall der Familie‘ sind, obwohl sie von einer universitären Wissenschaft entwickelt worden sind, zum guten Teil intuitiv.“¹⁷ Das ist schade, da es mit Hort, Nachmittagsbetreuung und weiteren, nicht der Schule im engen Sinn zugeordneten Angeboten, durchaus die Möglichkeit zu einer sinnvollen, nicht auf Vorwürfen basierenden Familienergänzung gibt.

Wer also den Standpunkt vertritt, in der Schule und vor allem im Religionsunterricht müssten Werte vermittelt werden, da Kinder und Jugendliche sonst nicht mehr in ausreichendem Maß mit den Grundlagen unseres Zusammenlebens in Berührung kommen, geht von einer nicht ausreichend belegten, in jedem Fall aber stark subjektiv eingefärbten Zustandsbeschreibung von Schule aus. Die Beschreibung dieses Zustandes führt dann zu einer normativen Schultheorie, in der Wertevermittlung ihren Platz hat.

Bei aller Beschwichtigung gilt aber: Selbstverständlich gibt es auch die Kinder und Jugendlichen, die von den Befürwortern eines familienergänzenden Verständnisses von Schule beschrieben werden. Ca. 10% der Schüler/-innen kommen aus Elternhäusern, deren Lage „oft prekär, geprägt durch Arbeitslosigkeit,

Krankheit, zerbrochene familiäre oder partnerschaftliche Strukturen“¹⁸ ist. Auch für Kinder und Jugendliche, die in materiell abgesicherten Verhältnissen groß werden, gibt es keine Garantie dafür, mit den grundlegenden Regeln und Wertvorstellungen unseres Zusammenlebens in Berührung zu kommen.

Selbstverständlich ist Schule hier unterstützend gefragt. Gerade Religionslehrkräfte, die sich in einem Resonanzraum christlich gelebter Moral befinden, dürfen hier nicht wegschauen. In einem weiten Verständnis von Schule, das nicht nur den unterrichtlichen Lernort, sondern auch den Hort, den Pausenhof, die Schulsozialarbeit, die Schulpastoral mit in den Blick nimmt, gibt es Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, die Familienergänzung brauchen.

Dennoch darf dieses „Hinschauen“ nicht heißen, dass Schule in ihrer Gesamtheit auf Familienergänzung ausgerichtet wird. Das würde auch ein problematisches Verhältnis von Lernenden und Lehrenden erzeugen. Wenn Eltern ihre Kinder erziehen, wenn sie ihnen Werte mitgeben, auf die Einhaltung sozialer Normen pochen, schwingt bei dieser Erziehungsarbeit im Idealfall immer mit, dass Eltern ihren Kindern unabhängig von ihrem Tun einen ganz besonderen individuellen Status zuschreiben. In der Schule und auch im Religionsunterricht ist zwar jedes Kind unverlierbar mit Würde ausgestattet, befindet sich aber immer auch in einer Situation, in der seine Leistung gefragt ist und bewertet wird. Aus diesem Grund können Lehrkräfte nicht auf der gleichen Ebene Bezugspersonen für Kinder sein, wie das Eltern, aber auch Betreuer/-innen im Hort oder Schulsozialarbeiter/-innen sein können. Lehrkräfte bewerten die Kinder und Jugendlichen, die sie unterrichten. Schon jungen Schülerinnen und Schülern ist das Autoritätsgefälle zwischen ihnen und den Lehrkräften bewusst.

16 Vgl. *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (Hg.): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien, Stuttgart 2017; vgl. *Wippermann, Katja/Wippermann, Carsten/Kirchner, Andreas* (Hg.): Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungshochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Stuttgart 2013.

17 Brenner 2009 [Anm. 15], 166.

18 Wippermann 2013 [Anm. 16], 52.

Für die weiteren Ausführungen gilt zusammengefasst folgende Vorstellung von Schule:

- Schule ist Unterricht. Zweifelsohne gibt es unzählige Interaktionsformen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, die sich außerhalb des Klassenzimmers abspielen. Man denke beispielsweise an Mittagsbetreuung, Schullandheim, Wahlkurse oder Ausflüge. Dieser Aufsatz setzt sich aber mit Wertebildung im *Religionsunterricht* auseinander. Deshalb wird mit Schule im Folgenden das Interaktionsgeschehen von Lernenden und Lehrenden im Unterricht bezeichnet.
- Schule ist ein Ort, an dem die unverlierbare Würde aller Schüler/-innen und Lehrer/-innen respektiert und ernst genommen wird. Schule ist aber auch ein Ort, der sich durch ein Autoritätsgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden auszeichnet. In der Schule sind Lehrkräfte sich dieses Gefälles bewusst. Sie versuchen weder, es auszunutzen, noch, es künstlich aufzuheben. Vielmehr sind sie bemüht, eine Lernatmosphäre herzustellen, in der Schüler/-innen keine Denk- oder Sprechverbote wahrnehmen.
- Schule und Familie sind Orte, die Schnittmengen aufweisen, die einander im Normalfall aber nicht ersetzen wollen. Das schließt eine enge Zusammenarbeit nicht aus.
- Schule ist ein Ort, an dem auf die Einhaltung bestimmter sozialer Normen gepocht wird, der aber keine Werte *vermitteln* will. Schule ist ein Ort, der Schüler/-innen bei ihren je eigenen Wertebildungsprozessen unterstützt.

3. Wertevermittlung – ein problematischer Begriff für den Religionsunterricht

In diesem Text werden die Begriffe Wertevermittlung und Wertübertragung synonym verwendet. In dem von Hans-Georg Ziebertz entwickelten Standardmodell ethischen Lernens ist Wertübertragung dadurch gekennzeichnet, dass eindeutig material bestimmbare Werte als Ziel unterrichtlichen Handelns markiert werden. Eine Unterrichtsstunde ist dann geglückt, wenn Schüler/-innen diese Werte verinnerlicht haben. Aus guten Gründen wird ein solches Vorgehen als übergriffig empfunden und von Ziebertz auch nicht empfohlen.¹⁹

Der Begriff „Wertevermittlung“ impliziert, dass es jemanden gibt, der Werte vermittelt und das jemand existiert, dem Werte vermittelt werden. Diese Subjekt-Objekt-Struktur scheint es schwierig zu machen, sich vom Prinzip der Wertübertragung zu lösen. Der Begriff „Wertebildung“ hingegen bricht diese Subjekt-Objekt-Struktur auf. Das Subjekt bildet sich selbst und wird nicht gebildet. So wird auch Hans Joas' Aussage von der identitätskonstituierenden Funktion von Werten aufgenommen. Schule allgemein und der Religionsunterricht im Besonderen muss ein Ort sein, an dem Schüler/-innen ihre persönlichen „Vorstellungen des Wünschenswerten“²⁰ entwickeln können. Selbstverständlich erhalten sie dabei Unterstützung durch Lehrer/-innen, die durch ihren Unterricht Situationen schaffen, die zu einer Auseinandersetzung mit dem herausfordern, was für den einzelnen in Bezug auf sein

19 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg: Ethisches Lernen. In: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 434–452.

20 Kluckhohn, Clyde: Values and Value-Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (Hg.): Toward a General Theory of Action, Cambridge 1976, 388–433, 395.

Leben wünschenswert ist. Im Zweifel müssen Lehrkräfte es aber aushalten, wenn ihre Schützlinge Dinge für wünschenswert halten, die dem eigenen Wertekanon widersprechen. Damit ist in keinem Fall ein Wertrelativismus gemeint, der sämtliche „Vorstellungen des Wünschenswerten“ unkommentiert lässt. Lehrer/-innen müssen mit ihren Schülerinnen und Schülern über divergierende Wertvorstellungen streiten, hinterfragen, wie diese entstanden sind, untersuchen, zu welchen Konsequenzen sie führen können. All das ist für Wertebildung von unschätzbare Wichtigkeit, darf aber nicht mit dem Anspruch verknüpft werden, dass am Ende die Schüler/-innen das übernehmen, was die Lehrkraft für wertvoll hält. Vor diesem Hintergrund ist der Satz „In der Schule sollen keine Werte vermittelt werden!“ zu verstehen.

Eine solche Herangehensweise an schulische Wertebildung umgeht außerdem die auf der theoretischen Reflexionsebene der theologischen Ethik angesiedelte Gefahr der Fixierung auf Normethik. Wertevermittlung als Wertübertragung verstanden lässt sich dem normethischen Ansatz zuordnen. Damit ist das Phänomen Moral allerdings nicht in seiner Gänze beschrieben. In erster Linie hat „Moral [...] nichts mit von außen an das Subjekt herangetragen Forderungen zu tun [...], sondern [ist] ein den Menschen in seinem Innersten herausforderndes und so seine Identität treffendes Phänomen“²¹.

Normen werden damit nicht überflüssig. Selbstverständlich gehört es zu den Aufgaben einer Lehrkraft, die Einhaltung bestimmter Normen sozialer Erwünschtheit einzufordern. Dabei sind aber zwei Dinge zu beachten. Normen und Werte dürfen nicht gleichgesetzt werden. Außerdem müssen Kinder und Jugendliche erfahren können, welche Wertvorstellungen hinter bestimmten Normen stehen. Wenn Lehrer/-innen

von ihren Schülerinnen und Schülern verlangen, dass diese im Unterricht z.B. keine Mützen tragen, dann steht dahinter oft eine bestimmte Vorstellung von Höflichkeit und wertschätzendem Umgang miteinander. Kinder und Jugendliche, die der Aufforderung ihrer Lehrkraft nachkommen, befolgen in erster Linie eine soziale Norm, die für den Raum der Schule gilt und empfinden das Tragen einer Mütze im Unterricht vielleicht gar nicht als unhöflich. Zu einer wertebildenden Maßnahme kann die „Keine-Mützen-Regel“ nur werden, wenn die Schüler/-innen verstehen können, was damit bezweckt werden soll. Der US-amerikanische Moraltheologe James Keenan hat dieses Zueinander von Norm- und Tugendethik mit einem Beispiel aus der Familie folgendermaßen illustriert:

The work of parents in teaching their children to become fine human beings is a long one and parents are constantly generating rules so as to guide their children not only or primarily to right conduct but rather to becoming responsible, virtuous people. That is, every parent gives rules to their children simply to help them grow in virtue. [...] We can easily imagine a parent saying to a ten-year-old, Tommy, be back from Johnny's by 5:30 p.m. I don't want you out past dark. Here the parent is teaching the child to socialize on his own, to develop new bonds of friendship beyond the family household, and at the same time to realize the responsibility to participate in family life while being vigilant of the fact that growth toward greater maturity means assuming forms of self-governance one step at a time. This particular rule, then, is training Tommy to engage a variety of virtues like friendship, responsibility, self-care, and prudence.²²

21 Marschütz, Gerhard: theologisch ethisch nachdenken. Bd. 1: Grundlagen, Würzburg 2009, 162f.

22 Keenan, James F.: Seven Reasons for Doing Virtue Ethics Today. In: Werpehowski, William/Soltis, Kathryn G. (Hg.): Virtue and the moral life. Theological and philosophical perspectives, Lanham u.a. 2014, 3–18, 10f.

Mit dem Anspruch, Werte zu *vermitteln*, verträgt sich dieses Zueinander von Norm- und Tugendethik nicht. Es legt aber die Grundlage für einen wertschätzenden Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Für Wertebildung im Religionsunterricht gilt damit analog, was der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen für politische Bildung formulierte: „Ob [...] ein Schüler später als Person und als politisch Handelnder für die Menschenrechte optiert, hängt [...] davon ab, ob er im Erfahrungsraum Schule sinnfölig und hautnah erlebt hat, daß er selbst Würde besitzt.“²³

4. Wertebildung im Religionsunterricht

Der Terminus „Wertebildung“ transportiert diesen Anspruch besser als der Begriff „Wertevermittlung“. Im Anschluss an Hans Joas kann man Werte als konstitutiv für die Identität einer Person verstehen. In ihnen nimmt das Subjekt Stellung zu sich selbst.²⁴ Das bedeutet, dass der Versuch der Wertevermittlung immer ein Eingriff in die Privatsphäre von Schüler/-innen ist. Eine Vorstellung von Schule, die Schüler/-innen schon von klein auf als Subjekte wahrnimmt, sieht in Wertevermittlung einen problematischen Eingriff und verlegt sich auf Wertebildung.

Ethische Bildungsprozesse können zwar im Unterricht angebahnt werden, in letzter Instanz ist aber immer das Subjekt für das Gelingen dieses Prozesses verantwortlich. Wertebildung bezieht sich nicht auf die Ausbildung bzw. Übernahme von Normen und Tugenden, wie sie ohne Zweifel auch zu Schule und Unterricht

gehören. Es geht darum, Schüler/-innen bei der Subjektwerdung zu unterstützen.

Im Religionsunterricht braucht es dafür einen Resonanzraum christlich *gelebter* Moral. Dieser unterscheidet sich von „christlicher Moral“. Eine theologische Ethik, die „Normen, Gesetze oder Regeln für einzelne Handlungen unter der Vermeidungsperspektive“²⁵ betrachtet, geht an dem vorbei, was menschlich ist. Sie führt außerdem zu einer Moralisierung des Christentums. Moral ist aber kein Regelkatalog, sondern auch und vor allem *Praxis*. Bei der Verwendung des Begriffs „christlich *gelebte* Moral“ wird das deutlich. Die Besonderheit der moralischen Ausrichtung am Christentum äußert sich nicht in material zu fassenden bestimmten „christlichen Werten“, sondern in der „unvertretbaren Verantwortung des Einzelnen, die in der unwiederholbaren Würde jedes Menschen vor Gott begründet ist“²⁶. Volker Eid formuliert das folgendermaßen:

Christlicher Glaube bietet die Möglichkeit, Hoffnung existentiell zu formulieren. Dazu ist es entscheidend, ihn in narrativer Form [...] zu erleben, zu reflektieren und subjektiv zu artikulieren, was wesentlich an kommunikatives Handeln gebunden ist. Dies ist sinnvoll nur in korrelativer Weise möglich [...]. Es geht darum, dass genau hierbei die dem Glaubensindikator eigenen moralischen Perspektiven und Optionen als ‚Sinnperspektiven‘, als Hoffnungsargumente erkannt werden können [...]. Glaube ist also keine systemisch-kognitive Moral-Vorgabe, die nur deduktiv auszuziehen ist, sondern: Überzeugungsstandpunkt, der, indem er gewählt ist, die moralische Überzeugungsbildung ermöglicht, antreibt und auch kritisiert.²⁷

23 Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge (Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik 228), Bonn 1985, 239.

24 Joas, Hans: Die Entstehung der Werte, Frankfurt a. M. 2009, 31.

25 Goertz, Stefan: Theologie welcher Moral? Über den prekären Gegenstand der Moralthologie (Münstersche theologische Vorträge 6), Münster 2004, 40.

26 Römelt, Josef: Christliche Ethik in moderner Gesellschaft. Bd. 1: Grundlagen, Freiburg i. Br. 2008, 157.

27 Eid, Volker: Christlich gelebte Moral. Theologische und anthropologische Beiträge zur theologischen

Für Eid bedeutet christlich *gelebte* Moral also, von christlichem Glauben nicht automatisch auf eine christliche Moral zu schließen, sondern vom konkreten Individuum auszugehen, das sich vom Indikativ der Liebe Gottes berührt fühlt und vor diesem Hintergrund sein Leben gestalten möchte – mit allen Optionen für Scheitern und Zweifel. Christlich gelebte Moral äußert sich dann in der christlich motivierten Suche nach dem, was menschlich ist.²⁸

Dieses Verständnis von christlich gelebter Moral überwindet den normativen Anspruch christlicher Moral und wirkt der Vorstellung entgegen, es würde bestimmte, ausschließlich im Christentum existierende „christliche Werte“ geben. Das erleichtert den interreligiösen Dialog und das Gespräch mit Nicht-Glaubenden. Dennoch kann das hier vorgestellte Konzept christlich gelebter Moral realistischerweise nicht bei allen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht vorausgesetzt werden. Deshalb wird im Folgenden auch von einem Resonanzraum christlich gelebter Moral gesprochen.

Religionsunterricht soll als Raum verstanden werden, in dem ethisches Urteil und ethisches Handeln von Schülerinnen und Schülern mit christlicher Tradition und christlich motivierten Handlungen kontextualisiert wird. Der Begriff Resonanzraum verdeutlicht dabei, dass Schüler/-innen sich nicht ausnahmslos positiv zu diesen Kontextualisierungen verhalten müssen. In einem Resonanzraum christlich gelebter Moral ist Platz für Misstöne, Dissonanzen, auflösungsbedürftige Intervalle; aber auch für Harmonie.

Religionsunterricht, der einen solchen Resonanzraum eröffnet, hat zum Ziel, dass Schüler/-innen sich auf seine Schwingungen einlassen. Ob diese als angenehm oder als dissonant empfunden werden, geht aber über den Einflussbereich der Lehrkraft hinaus. Selbstverständlich müssen Lehrer/-innen jedoch versuchen, die Schwingungen des Religionsunterrichtes zu einem Gesamtbild zu bündeln, das von Schülerinnen und Schülern als harmonisch wahrgenommen werden kann.

Ein Resonanzraum, in dem das geschehen kann, muss zuerst geöffnet werden. Hier spielt die Religionslehrkraft eine wichtige Rolle. Sie ist für einen großen Teil der Schüler/-innen erster Ansprechpartner, was die *institutionalisierte* Form christlicher Religiosität angeht. Religionslehrer/-innen sind „immer wieder heraus[ge]fordert, und zwar gerade auch hinsichtlich ihres eigenen Glaubens und ihrer eigenen Spiritualität.“²⁹ Bei allem Recht auf Diskretion, das auch für Lehrkräfte gelten muss, gehört es zur Aufgabe von Religionslehrkräften, didaktisch reflektierte und transformierte *eigene* Religiosität in den Unterricht einzubringen und so für den Bereich der Wertebildung den Resonanzraum christlich gelebter Moral zu öffnen.³⁰

Das ist ein schmaler Grat zwischen der angebrachten Präsentation authentischer Glaubensüberzeugungen und – zumindest von Schülerinnen und Schülern so empfundener – religiöser Vereinnahmung. Damit gerade das nicht geschieht, brauchen Religionslehrkräfte ein Glaubensverständnis, das gleichzeitig positionell, offen und kommunikativ ist.³¹ Nur

Ethik (Studien zur theologischen Ethik 104), Freiburg i. Ue. – Freiburg i. Br. – Wien 2004, 253.

28 Vgl. Eid, Volker: Gottes Gerechtigkeit und die Moral der Menschen. Anregungen zu einer kritischen anthropologisch-theologischen Hermeneutik. In: *Bieberstein, Klaus/Schmitt, Hanspeter* (Hg.): *Prekär. Gottes Gerechtigkeit und die Moral der Menschen. Im Gespräch mit Volker Eid*, Luzern 2008, 13–23, 23.

29 *Pirner, Manfred L.*: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: *Burricher, Rita/Grümme, Bernd/Mendl, Hans* u. a. (Hg.): *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2)*, Stuttgart 2012, 107–125, 108.

30 Ebd., 118.

31 Ebd., 122.

auf diese Art und Weise kann der Anspruch religiöser Wertebildung, ein vom Gottesglauben inspiriertes humanes Ethos als sinnvoll zu präsentieren, aufrechterhalten werden.

In vielen Fällen liegt die Verantwortung für die Eröffnung des Resonanzraumes christlich gelebter Moral bei der Lehrkraft. Dabei muss sie sich nicht zwangsläufig in der Artikulation eigener Überzeugungen äußern. Auch dem Lernen an fremden Biografien kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Die Lebensgeschichten von Menschen, die sich an christlich begründeten Prinzipien ausgerichtet haben, können für die Wahrnehmung ethisch herausfordernder Situationen und ihre Beurteilung eine große Rolle spielen. Hier gilt der Satz Adolf Exelers, der durch mediale Vermittlung kaum abgeschwächt wird: „Wahrheit, die mich existenziell angeht, kommt auf zwei Beinen.“³²

Selbstverständlich können aber auch Schüler/-innen einen Teil dazu beitragen, christlich gelebte Moral in den Unterricht einzuspielen. Sie stehen schließlich „auf zwei Beinen“ im Klassenraum. Wenn religiös sozialisierte Kinder und Jugendliche sich aus ihrer Perspektive zum Unterrichtsgeschehen äußern, tragen sie zur Öffnung des Resonanzraumes bei. Voraussetzung dafür ist ein Klima der Wertschätzung und Empathie, das Schüler/-innen dazu ermutigt, ihre eigene religiöse Überzeugung in den Unterrichtsdiskurs einzubringen.

Für Lehrkräfte spielen in diesem Zusammenhang eine reflektierte eigene Religiosität und ein professioneller Umgang mit den eigenen Glaubensüberzeugungen eine wichtige Rolle. Dazu gehört auch die Bereitschaft, sich Schülerinnen und Schülern als religiöse Reibfläche anzubieten, an der diese ein Verhältnis zu ihren eigenen Überzeugungen entwickeln können.

Anders formuliert: Religionslehrer/-innen müssen sich eine begründete Meinung dazu gebildet haben, inwieweit sie in ihrem Unterricht als Zeugen für die Sache der Religion auftreten möchten. Dabei kann es zu begrifflichen Missverständnissen kommen, die Adolf Exeler bereits 1981 benannt hat. Die Rede vom Religionslehrer als Zeugen impliziert nicht, dass Schüler/-innen durch diese Zeugenschaft eine „lebendige Verbindung mit der Kirche eingehen“³³:

Man muß damit rechnen, daß der größte Teil der Schüler auch nach einem guten Religionsunterricht nicht daran denkt, in dieser Kirche mitzuarbeiten und mitzuleben, daß mancher vielleicht Sympathien für sein ganzes Leben beibehält, aber mehr auch nicht. [...] Ein Zeuge läßt dem anderen die Freiheit, auf das einzugehen, was er vertritt, oder dies bleibenzulassen. Es ist ihm zwar durchaus nicht gleichgültig, ob es gelingt, den anderen zu überzeugen, aber er ist darauf bedacht, ihn in seiner Freiheit zu respektieren.³⁴

Um im Unterricht einen Resonanzraum christlich gelebter Moral eröffnen zu können, brauchen Lehrkräfte fachliche Expertise und den Mut, persönliche Überzeugungen mit aller Vorsicht zu artikulieren. Dafür ist es zum einen wichtig, eigene Überzeugungen persönlich geklärt und reflektiert zu haben. Zum anderen müssen persönliche Überzeugungen auch als solche erkennbar sein. Normative Setzungen sind hier fehl am Platz.

Wenn Lehrer/-innen sich bemühen, einen so gestalteten Resonanzraum christlich gelebter Moral zu öffnen, dann ist bereits viel von dem eingelöst, was zu Beginn dieses Artikels unter guter Schule subsummiert wurde. Religionsunterricht, wie Thomas Mann ihn beschreibt, gehört damit endgültig der Vergangenheit an:

32 Exeler, Adolf: Der Religionslehrer als Zeuge. In: KatBl 106 (1981) 3–14, 6.

33 Ebd., 4.

34 Ebd.

Dann durften die Bibeln aufgeschlagen werden, die meistens schon aufgeschlagen waren, und man fuhr mit Lesen fort. Kam eine Stelle, die Herr Ballerstedt der Erläuterung bedürftig erschien, so schwoll er an, sagte „Nun...“ und hielt nach den üblichen Vorbereitungen einen kleinen mit allgemeinen moralischen Betrachtungen untermischten Vortrag über den fraglichen Punkt. Kein Mensch hörte ihm zu.³⁵

Dr. Michael Winkmann

Koordinator für Studium.Pro,
Katholische Universität Eichstätt-
Ingolstadt, Marktplatz 7, 85072 Eichstätt

35 Mann 2002 [Anm. 2], 789.