

HARALD OBERHEM

DIE BESTIMMUNG DES MORALISCHEN BEWUSSTSEINS UND DAS
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE POSTULAT "SITTLICHER AUTONOMIE"

THEORIEKRITISCHE ANMERKUNGEN ZU EINEM THEOLOGISCHEN PROGRAMM

In Erweiterung des didaktischen Konzepts des "problemorientierten Religionsunterrichtes" und unter Bezug auf die wachsende Dringlichkeit ethischer Orientierung, die Notwendigkeit einer pädagogischen Antwort auf die Herausforderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation und mit Berufung auf den sachlich unauflösbaren Zusammenhang von Glaube und Ethos in der jüdisch-christlichen Tradition¹ wird in den letzten Jahren von Theologen und Religionspädagogen verstärkt die Forderung nach der Erneuerung schulischer Moralerziehung "auch im Religionsunterricht" erhoben.²

Das Anliegen verdient zweifellos Beachtung. Es hat Tradition und es scheint auch dringlich, da ähnliche Postulate von Vertretern recht verschiedener pädagogischer Richtungen außerhalb der Religionspädagogik ebenfalls ausgesprochen wurden.³ Die angelsächsischen Forschungen zur "Moral Education" ver-

1 Vgl. A. Exeler, *Gestaltetes Leben - Grundlinien einer Moralphädagogik*, in: *KatBl* 102 (1977) 6-23, hier 7f.

2 *Moralerziehung im Religionsunterricht*, hg. v. A. Auer/ A. Biesinger/H. Gutschera, Freiburg/Br. 1975; J. Gründel, *Die zehn Gebote in der Erziehung*, München 1975; A. Biesinger, *Moralerziehung - systematisiert und/oder problemorientiert?*, in: *rhs* 19 (1976) 78-82; R. Ott/D. Mieth, *Moralpädagogik zwischen Konformismus und Kreativität*, in: *ChpB* 89 (1976) 16-20 u. *KatBl* 101 (1976) 41-44 (=Handeln, s.u., 20-32); G. Stachel, *Der ethische Bereich in Religionsunterricht und Katechese*, in: *ChpB* 89 (1976) 20-26; D. Mieth, *Theologische Ethik und Religionsunterricht*, in: *EvErz* 28 (1976) 202-216 (= Handeln, s.u., 168-183); G. Stachel/D. Mieth, *Ethisch handeln lernen: Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich 1978 (=Handeln); J. Hoffmann, *Moralpädagogik*, 3 Bde. (angekündigt).

3 O.F. Bollnow, *Maß und Vermessenheit des Menschen*, Göttingen 1962; K. Schaller, *Prolegomena zu einer Theorie der sittlichen Erziehung*, *Studien zur systematischen Pädagogik*, Heidelberg 1966; H. Schaal, *Sittliche Erziehung*, Essen 1968; F. Kümmel, *Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung*, Essen 1968; Th.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M. 1971; *Zur moralischen Erziehung in Unterricht und Schule*, hg. v. E. Weber, Donauwörth 1973 (vgl. Exeler, *Moralpädagogik*, - s.o. Anm.1 -, 23).

sprechen außerdem wichtige neue Informationen,⁴ durch die frühere Engführungen der Moralphädagogik überwunden werden könnten.

Es ist zu erwarten, daß besonders von Seiten des Religionslehrers und Katecheten deartigen Forderungen einige Reserve entgegengebracht wird. Das wäre zum Teil durch frühere, oft wenig wirklichkeitsnahe moralphädagogische Zielsetzungen des Religionsunterrichtes zu erklären,⁵ die auf didaktischen Konzepten neuscholastischer Autoren aufbauten, falls es sich nicht überhaupt um einfache Umformulierungen von Aussagen moraltheologischer Handbücher handelte.⁶ Dazu müßte die Skepsis gegenüber doch etwas unvermittelt auftretenden Entwürfen mit umfassendem programmatischem Anspruch treten.⁷ Trotzdem überwiegt wohl ein positives Interesse. Die gegenwärtige Situation der deutschen Schule läßt die pädagogische Frage nach moralischer Orientierung

4 Exemplarisch seien angeführt: L. Kohlberg, Moral Education in the Schools, in: The School Rev. 74 (1966) 1-30; Moral Education, hg. v. C.M. Beck/B.S. Crittenden/E.V. Sullivan 1971 (vgl. G. Stachel, Moralphädagogischer Intellektualismus und kritisch-emanzipatorische Konzepte des Lernens, in: Handeln - s.o. Anm. 2 -, 61-85).

5 Vgl. K. Hilpert, Theologische Ethik und der Erfahrungsansatz des Religionsunterrichtes, in: rhs 19 (1976) 63-71, bes. 96 ff.

6 Vgl. J. Göttler, Religions- und Moralphädagogik, Münster ²1923; J. Mausbach, Christentum und Weltmoral, Münster 1897; ders., Die moderne Moral der Lebenssteigerung vom Standpunkte christlicher Ethik und Pädagogik (1913), in: Aus kath. Ideenwelt, Münster 1921. - Diese Arbeiten sind nur auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit popularwissenschaftlichen Schriften liberaler Autoren verstehbar (vgl. etwa A. Döring, Handbuch der menschlichen natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher, Stuttgart 1899; P. Natorp, Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, Tübingen ²1908; G. Hauffe, Volkstümliches Handbuch der humanen Ethik auf wissenschaftlicher Grundlage, das Eltern und Lehrer anleitet, einen von trennenden Voraussetzungen religiöser oder metaphysischer Art freien ethischen Unterricht zu geben, 4 Bde., Leipzig 1908) - Eine von der offiziellen Religionspädagogik nicht anerkannte vermittelnde Position nahm F.W. Foerster ein (Jugendlehre, Berlin 1904; Schule und Charakter, Recklinghausen ¹⁵1953).

7 Im Handbuch der Religionspädagogik, hg. v. E. Feifel u.a., 3 Bde., Einsiedeln 1973/75, fehlt eine Behandlung des Themas. A. Exeler vertrat noch die Auffassung, daß man "zu einer soliden christlichen Lebenslehre, zu einer gültigen Moralphädagogik ... noch längst nicht vorgestoßen (ist). Hier ist die Religionspädagogik über die allerersten Anfänge noch nicht hinausgekommen." (Inhalte des Religionsunterrichts, ebd., Bd. 2, 90-118, hier ²1923).

und einem möglichen religionspädagogischen Beitrag dazu tatsächlich als Desiderat erscheinen.

I. Zum Problem eines didaktischen Konzepts von Moralpädagogik

Der Ansatz, die didaktische Grundlegung einer christlichen Moralpädagogik in interdisziplinärer Kooperation von Religionspädagogik und theologischer Ethik durchzuführen, ist nicht nur begrüßenswert, sondern sachlich notwendig. Denn nur der Ethiker ist in der Lage, begrifflich darzutun, was als Moral zum Gegenstand von Erziehung und organisiertem Lernen werden könnte, nur der Religionspädagoge hingegen vermag zu beurteilen, inwieweit Moral überhaupt lehrbar sei.⁸ Ein so verstandener "Regelkreis von Ethik und Didaktik" (G. STACHEL) ergibt sich aus der Sache. Er lädt jedoch zu einer kritischen Anfrage ein, wenn er die Bestimmung des Moralischen durch Rekurs auf die fundamental-moraltheologische Konzeption "Autonomer Moral" zu lösen versucht. Damit gerät Moralpädagogik nämlich in jenen "Grundlagenstreit der theologischen Ethik" (D. MIETH), der sich an der Rede von "Autonomer Moral" entzündet hat.⁹

8 Interessanterweise wird dieses klassische Problem der Ethik in den neuen Konzepten der Moralpädagogik nicht erörtert.

9 A. Auer, Die Erfahrung der Geschichtlichkeit und die Krise der Moral, in: ThQ 149 (1969) 4-22; ders., Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971; ders., Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation: 'Autonome Moral', in: Moralerziehung (s.o. Anm. 2), 27-57; ders., Autonome Moral und christlicher Glaube, in: KatBl 102 (1977) 60-76; ders., Die Autonomie des Sittlichen nach Thomas von Aquin, in: Christlich glauben und handeln, hg. v. K. Demmer/B. Schüller, Düsseldorf 1977, 31-54. - Eine gute Übersicht bietet D. Mieth, Autonome Moral im christlichen Kontext, in: Orientierung 40 (1976) 31-34. - Zur keineswegs einheitlichen Gegenposition vgl. B. Stoeckle, Autonome Moral: Kritische Befragung des Versuchs zur Verselbständigung des Ethischen, in: StdZ 191 (1973) 723-736; ders., Grenzen der autonomen Moral, Einsiedeln 1974; J. Ratzinger/H. Schürmann/H.U.v.Balthasar, Prinzipien christlicher Moral, Einsiedeln 1975; K. Hilpert, Autonomie, in: Wörterbuch christlicher Ethik, hg. v. B. Stoeckle, Freiburg/Br. 1975, 28-34; ders., Die Theologische Ethik und der Autonomieanspruch, in: MThZ 28 (1977) 329-366. - Die auf dem Kongreß der Moraltheologen und Sozialethiker in Freiburg i.Ue. 1977 vorgelegten Diskussionsbeiträge zeigten das Bemühen, die beiden "Modelle" theologischer Ethik auch in ihren komplementären Aspekten zu würdigen (vgl. E. Schillebeeckx, Glaube und Moral, in: Ethik im Kontext des Glaubens, hg. v. D. Mieth/F. Compagnoni, Freiburg i.Ue./Freiburg i.Br. 1978, 17-45; J. Fuchs, Autonome Moral und Glaubensethik, ebd., 46-74; T. Styczen, Autonome Ethik mit einem christlichen Proprium als methodologisches Problem, ebd., 76-101.

Dieser Disput zwischen "Vernunftmoral" und "Glaubensmoral", um die gängigen, aber wenig hilfreichen plakativen Bezeichnungen einmal zu gebrauchen, leidet immer noch an der Unklarheit unausgesprochener Prämissen. Voraussetzungen tauchen aber nicht selten im Gewand von Ableitungen bzw. "Konkretisierungen" auf. Der Moralthologe kann es daher nur begrüßen, wenn Moralpädagogen sich in "praktischer Anwendung" das zu erfüllen anheischig machen, was "Autonome Moral" als Theorie vom Zentrum ihres Selbstverständnisses her als Aufgabe beansprucht, ja als prinzipiell schon erreichtes Ziel für sich reklamiert: umfassende Bestimmung und Legitimation sittlichen Handelns auf dem Weg rationaler Theoriebildung - und zwar in Treue zur Tradition theologischer Ethik.

"Autonome Moral" im Kontext neuerer katholischer Moralthologie stellt nach A. AUER ein "Modell theologisch-ethischer Argumentation" dar, das vernunftgemäße Begründung des sittlichen Anspruchs und der das Sollen transformierenden Normen leistet. Dieses Ziel erscheint unter spezifisch theoriekritischen, insbesondere erkenntnistheoretischen und methodologischen Aspekten noch nicht erreicht.¹⁰

Die im Entwurf "Autonomer Moral" angelegten Probleme zeigen sich jedoch auch und gerade in der Anstrengung, moralische Praxis auf dem Weg über die Konstituierung ihres Trägers, d.h. pädagogisch, bestimmen zu wollen.¹¹

Das Unternehmen, "Autonome Moral" mit einem Konzept von Moralerziehung zu verbinden, unterliegt - das ist die primär zu belebende Basishypothese der im folgenden entwickelten Überlegungen - einer, den beteiligten Autoren wohl weithin unbewußten, hintergründigen problemgeschichtlichen Logik. Diese expliziert sich in einem durch die Formulierung des philosophischen Autonomie-Theorems bedingten und von "Autonomer Moral" zumindest implizit anerkannten Paradigmenwechsel der Ethik. Nach T. S. KUHNs Theorie der Wissenschaftsentwicklung definieren Paradigmata "die legitimen Probleme und Methoden eines Forschungsbereiches ... Wenn

10 Vgl. dazu meine Dissertation "Norm und Geltung: Untersuchungen zur Logik und legitimatorischen Kompetenz theologischer Ethik", die in Kürze vorgelegt wird.

11 D. Mieth stellt ausdrücklich eine Beziehung zwischen "Autonomer Moral" und der Programmatik ich-identitätsstiftender "sittlicher Autonomie" her (Autorität und Autonomie, in: Handeln - s.o. Anm. 2 -, 13-20, hier 13).

Paradigmata wechseln, hat man im allgemeinen signifikante Verschiebungen der Kriterien, die die Legitimität sowohl von Problemen wie von vorgeschlagenen Lösungen bestimmen".¹² Wer in diesem Sinne die sittliche Autonomie des Menschen zum Paradigma der Ethik erklärt, unterschätzt nicht nur - so behaupten wir - das Problem materialer Normen in der Moraltheorie, sondern nötigt sich zugleich durch Theorie, die bloß faktische aber nichtsdestoweniger noch herrschende sittliche Heteronomie durch aufklärende Praxis zu beenden. Die Folge daraus war und ist ein neuartiges Verständnis des Zusammenhangs von Theorie und Praxis, nach dem Pädagogik als ein funktionales Äquivalent (neben anderen) an den Platz tritt, den ehemals normative Ethik einnahm. Die Hauptthese im Hinblick auf unsere nähere Problemstellung lautet:

Wenn Moralphädagogik primär einer strikten Begründung sittlicher Autonomie überhaupt als ihrer konstitutiven Bedingung bedarf, so ist diese nur im Kontext der philosophischen Tradition von Autonomie zu leisten; didaktische Aussagen müssen sich dann formal auf die Definition von Erziehungszielen und die Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten allgemeiner Art ("moralisches Urteil") beschränken. Werden hingegen inhaltliche Lernziele benötigt, so könnten diese nur durch eine bereits in ihrem Ansatz konkretgeschichtlich gebundene, normative Ethik - im Fall der Theologie also einer Glaubensethik - gewonnen werden. Zum ersten sieht sich "Autonome Moral in christlichem Kontext" nicht berechtigt, zum zweiten ist sie nicht befähigt. Sie erweist sich damit - so folgern wir - in ihrer bisherigen Gestalt als unzureichend für eine Begründung moralphädagogischer Didaktik.

Der Mangel "Autonomer Moral" gerade im Hinblick auf Moralphädagogik resultiert aus der unrichtigen Selbsteinschätzung ihrer

12 T.S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1968 (orig.: The Structure of Scientific Revolutions, Chicago 1964), 28; 150.

Begründungskraft. Da aber der Modus der Begründung ihr Paradigma - also "Autonomie" - ausmacht, muß dieses auf seine Konsistenz und besonders auf seine systemnotwendigen Folgen untersucht werden, die zugleich die revolutionäre Abhebung der modernen von der traditionellen, normativen Morallehre bezeichnen.

Das entscheidende Datum im Prozeß des Paradimenwechsels bildet KANTS Theorem praktischer Vernunft in Form der Autonomie des Willens unter gleichzeitiger Verdrängung von Theologie aus dem System wissenschaftlicher Ethik. Es markiert die Zurücknahme der Vernunft auf Akte des menschlichen Bewußtseins. Damit sind zugleich neue Maßstäbe für die Begründung von Geltungsansprüchen praktischer Forderungen gesetzt. "Vernünftiges Denken" bedeutet seitdem, daß einerseits empirisches Wissen ausschließlich die Ebene hypothetischer Sätze erreicht, andererseits aber freigesetzt wird von einer vorkonstruierten ontologischen Ordnungsmatrix, schließlich sogar von jener quasi-objektiven Struktur, die KANT in der transzendentalen Bestimmung seiner Rede von "Autonomie" noch ausmachen zu können glaubte. Damit ist prinzipiell die Brücke zur gegenwärtigen, empirisch orientierten Wissenschaftspraxis geschlagen, aber auch die klassische Figur von Ethik im historischen Prozeß der "Autonomisierung" als auf ihre eigene Reduktion festgelegt ausgesagt.

Begriff wie Sache "sittlicher Autonomie" stellen also jene Klammer dar, durch die der fortlaufende Emanzipationsprozeß ethischer Reflexion von der Theologie über die philosophisch-rationale Spekulation bis hin zur Auflösung ihrer traditionellen Gestalt in den empirischen Handlungswissenschaften¹³ als theoriegeschichtliche Entwicklung faßbar wird.

Unser Interesse konzentriert sich auf die Frage, inwieweit und ob überhaupt "Autonome Moral" dieses Prozesses ansichtig wird und ihn von seiner sachlichen Unbeliebigkeit her zu begreifen und aufzuarbeiten sucht. Als Kriterium soll die theoretische Begründungsleistung dienen, die das Konzept der Fundamentalmoral für eine Theorie der Moralerziehung zu erbringen vermag.

¹³ Vgl. K. Hilpert/H. Oberhem, Ethik, in: Wörterbuch (s.o. Anm. 9), 63-71.

Wir fragen darum nach dem Kern des inhaltlichen Verständnisses, das KANT dem Begriff "sittlicher Autonomie" beilegt (II), zeigen seine Überführung von der transzendental-philosophischen Thematisierung in eine empirische Problemstellung (III) und kontrastieren ihn mit seiner Umformulierung im Konzept "Autonomer Moral" (IV). Abschließend folgen einige Thesen zu praktischen Konsequenzen aus dem Faktum "Autonomie" im Hinblick auf christliche Moralerziehung (V).

II. Was beinhaltet die Rede von "sittlicher Autonomie"?

Das philosophische Theorem "sittlicher Autonomie" in der KANTSchen Ursprungsfassung muß als "ideenpolitisches" bezeichnet werden.¹⁴ Es wird nur unter Berücksichtigung des ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhanges seiner ersten Formulierung wie seiner weiteren Auslegungen und sonstigen Wirkungen angemessen erfaßt.¹⁵ Dadurch wird der methodische Zugang zum eigentlichen Sachproblem zwar erschwert, was sich leicht am Beispiel jüngst erschienener theologischer Arbeiten zum Autonomieverständnis KANTs illustrieren läßt,¹⁶ andererseits offenbart sich aber erst dann der eigentliche Erkenntniswert des Theorems.

14 Vgl. H. Lübkes Interpretation des Säkularisierungsbegriffes (Säkularisierung: Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs, Freiburg/Br. 21975, 22).

15 Auf den Zusammenhang zwischen dem theoretischen Begründungsproblem der Ethik und der Entstehung des theoretischen Atheismus hat B. Girardi aufmerksam gemacht (Der Atheismus und das Moralproblem, in: Internat. Dialogzeitschrift 1 (1968) 407-411).

16 M. Welker, Der Vorgang Autonomie: Philosophische Beiträge zur Einsicht in theologische Rezeption und Kritik, Neukirchen-Vluyn 1975, bes. 19-51: Das Faktum der Vernunft (Kant); C. Keller, Das Theologische in der Moralthologie, Göttingen 1976, bes. 19-86: Die Disqualifizierung theologischer Moral durch die autonome Grundlegung der Ethik (Kant) - Keller folgt der Tradition kath. Kantexegese, indem er die unproblematische Einheit von Morallehre und Moralität unterstellt (vgl. 372 f.). Sein Versuch, eine theologische Meta-Theorie über das bei Kant unterstellte ethische Begründungsprogramm hinausgehend zu rekonstruieren, fällt darum logisch und historisch hinter Kant zurück. Demgegenüber verzichtet Welker von vornherein auf eine theoretische Systematisierung philosophischer und theologischer Autonomie-Konzepte. - Vgl. auch D. Henrich, Das Problem der Grundlegung der Ethik bei Kant und im spekulativen Idealismus, in: Sein und Ethos, hg. v. P. Engelhard, Mainz 1963, 350-386.

Unzweifelhaft findet die von KANT selbst als "Kopernikanische Wende" in der Geschichte des Denkens apostrophierte Transzendentalphilosophie im Begriff der "Autonomie" als Freiheit ihren Schlußstein.¹⁷ Auf welche Weise der Mensch als eigenkausales Subjekt in einer natürlichen Welt denkbar sei, lautet das dahinter stehende Problem. Seine Beantwortung findet es im Konzept des "Vermögens Wille", das, unabhängig von sinnlichen Wahrnehmungen und "natürlichen Neigungen", als zugleich bestimmende ("Freiheit") und bestimmte ("Gesetz") Aktivität entworfen wird.¹⁸ Die Suche nach dem "notwendigen Prinzip jeder Handlung aller Handelnden" (M. WELKER) führt schließlich zum Kategorischen Imperativ, der in allen seinen Formulierungen die Forderung ausdrückt, Handlung und Theorie originär und aktuell miteinander zu verbinden. Handeln kann erst dann und nur so lange als "sittlich" gelten, als es Konsequenz gedanklicher Anstrengungen ist, die sich weder auf autoritäre Weisung oder bloße Konvention, noch auf einen vorher beschafften Regelvorrat berufen.

Ohne das Theorem "sittlicher Autonomie" extensiv auf seine Gehalte zu befragen, läßt sich doch feststellen, daß sich mit ihm in der Ethik ein neues Denken etabliert, das am Schlußpunkt des je zu leistenden Begründungszusammenhangs nach den Möglichkeitsbedingungen subjektiver Freiheit statt nach der Geltung jeweils schon bestimmter, "heteronomer" normativer Ordnungen fragt. Auf diese Weise läutet - historisch betrachtet - von Theologie emanzipierte und in diesem Sinne "autonome" Lehre über Moralität jene "sittliche" Autonomie ein, die sie zuvor als transzendente Bedingung ihrer selbst ausgemacht hat.

Die Rede von "sittlicher Autonomie" bezeichnet also, verkürzt gesagt, primär einen Sachverhalt in der Geschichte der philosophischen Theoriebildung, der sich dann allerdings in der Folgezeit als ungemein wirksam in der Formulierung von Ansätzen empirischer Handlungswissenschaften erwies. Das Faktum des Erfolges im doppelten Sinne - dem des Theorems und der dadurch

¹⁷ Wir beziehen uns hier auf die Untersuchungen Hilperts, Autonomie (s.o. Anm. 9), 29; Autonomie-Anspruch (s.o. Anm. 9), 342 ff.

¹⁸ Vgl. Welker (s.o. Anm. 16), 21 ff.

induzierten empirischen Wissenschaften - legt die Annahme nahe, daß dem Theorem ein realer Sachverhalt korrespondiert, der durch vorkritische Typen wissenschaftlicher Theoriebildung nicht bzw. nicht mehr erfaßt werden kann.

Theologie müßte darum, wenn sie nicht endgültig als unverständlich oder sinnlos aus dem Kontext ethischer Argumentationen ausgeschlossen werden und auf diese Weise selbst "Autonomismus" provozieren soll, die eigene Position als Wissenschaft im Hinblick auf modernes Theorieverständnis grundsätzlich neu bestimmen.

Zwei "denkbare" Rückzugspositionen sind der Theologie dabei verstellt. Zuerst diejenige, die unter Vermeidung der KANTSchen Verdikte nach wie vor "Vernunft" und "Offenbarung" als unterscheidbare "gegenständliche" Erkenntnisquellen auffassen zu können glaubt; eine Alternation von "Offenbarung oder autonomer Vernunft"¹⁹ endet für Theologie zwangsläufig aporetisch.²⁰ Ein zweiter Weg führt ebenfalls nicht zum Ziel, wenn nämlich theologischerseits die bleibende Relevanz von KANTS Autonomie-Theorem²¹ schon methodisch, durch eine reduktive, rein philologisch verfahrenende, "geistesgeschichtliche" Auslegung verkürzt würde. Der oben angedeutete "reale" Sachverhalt, dem das Theorem zuzuordnen ist, weist auf Zusammenhänge hin, die durch spekulative Interpretamente allein sicher nicht begriffen werden können.²² Der Bezug auf das Autonomie-Theorem läßt sich nur unter Berücksichtigung jenes spezifisch theoretischen Interesses an

19 Vgl. den immer noch aktuellen Beitrag Th.W. Adornos und E. Kogons, in: FH 13 (1958) 392-402; 484-498.

20 Kants Basispostulat nach Theoriekritik ergibt sich aus der Unbeliebigkeit der Problemlage, die im Autonomie-Theorem ausgedrückt wird. Das scheint in Kellers Schrift nicht berücksichtigt.

21 Unverständlich angesichts der Wirkungsgeschichte des Autonomie-Theorems Kants bleibt die Behauptung D. Mieths, christliche Theologie finde hier keinen lohnenden Gegenstand der Apologetik mehr (Konformismus - s.o. Anm. 2 -, 22).

22 Dazu gehört auch, daß Kant mit seiner Kritik auf dieselbe Religion und ihre institutionelle Struktur zielte, auf deren Traditionen sich heutige christliche Theologie beruft (vgl. Hilpert, Autonomie-Anspruch - s.o. Anm. 9 -, 347 ff.). Daß hier willkürliche Uminterpretationen aussichtslos sind, konzidiert sogar Keller (s.o. Anm. 16, 45 ff.).

Selbstbegründung von Wissenschaft gewinnen, aus dem gegenwärtig Wissenschaftstheoretiker und Ethiker aus ihrer Tradition heraus ein historisch legitimierbares Konzept der Geistes- und Sozialwissenschaften zu erarbeiten suchen.²³

Daß derartige Programme gute Gründe haben und der theologische Ethiker darum gut beraten wäre, wenn er diese zur Kenntnis nähme, soll ein Blick auf erfolg- und folgenreiche erfahrungswissenschaftliche Transformationen des philosophischen Autonomie-Theorems belegen.

III. Eine anthropologische Wendung: Empirische Theorien der moralischen Bewußtseinsbildung

Der Hiatus, der sich in KANTS Ethik zwischen die transzendente Instanz praktischer Vernunft und die Empirie schiebt, wird hauptsächlich unter zwei Aspekten kritisiert. Einerseits heißt es vom Kategorischen Imperativ, er gelange schlechterdings zu keinen ethischen Folgerungen,²⁴ andererseits werden die Beispiele, die KANT als Konkretisierungen des Sittengesetzes anführt, als im Widerspruch zu seiner eigenen Theorie stehend bezeichnet. Man wirft KANT vor, er gebrauche Empirie lediglich zur Verdeckung der leeren Formalität des Sittengesetzes; nur dadurch könne der ontologische Abgrund zwischen praktischer Vernunft und Seiendem verborgen bleiben.²⁵

In der Tat vermag KANTS Autonomie-Theorem als ideales Konstrukt nicht mehr deutlich zu machen, worin die Konstitutionsbedingungen von Handlungsketten bestehen, die sich eben nicht, wie hier unterstellt, als eine rein summarische Folge von subjektiv gesteuerten Akten erklären lassen. Praktische Vernunft kann nur dann zu Urteilen und Folgerungen gelangen, wenn vorausgesetzt wird, daß sie im Vollzug psychischen und sozialen Konditionie-

23 So etwa P. Lorenzer, O. Schwemmer, K.O. Apel, F. Kambartel, J. Mittelstraß, J. Habermas u.a.

24 Vgl. schon F. Brentano, Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis, hg. v. D. Kraus, Hamburg 1955, 51, Anm. 14.

25 Vgl. Th.W. Adorno, Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966, 220 ff; Welker (s.o. Anm. 16), 23 f.

rungen unterliegt, die nach KANTS Wissenschaftsbegriff genau zwischen die Gegenstandsbereiche von Ethik und Anthropologie fallen. Die Kenntnis dieser Bedingungen müßte gerade angesichts der letzten Fassung des Autonomie-Theorems mit ihrer Betonung des Vernunftgebrauches und der Befolgung des Gesetzes zur Grundlegung einer Handlungstheorie herangezogen werden.²⁶

An diesem Punkt setzen die Überlegungen des französischen Soziologen EMILE DURKHEIM ein.²⁷ Er sieht die Basis regelgeleiteten, spezifisch moralischen Verhaltens in drei interdependenten, aber nicht aufeinander reduzierbaren Faktoren: dem "Geist der Disziplin" (1), dem "Anschluß an soziale Gruppen" (2) und der "Autonomie des Willens" (3).²⁸

26 Zu den drei Versionen des Autonomie-Theorems bei Kant vgl. Welker (s.o. Anm. 16), 47 ff - W. sieht in der letzten einen "Zusatz zur Persönlichkeit" unterstellt.

27 D. war vor seiner Berufung an die Sorbonne lange Zeit an einem Lehrerseminar in Bordeaux tätig. Seit dieser Zeit beschäftigte er sich bis zu seinem Lebensende neben mit soziologischen auch mit pädagogischen Fragen.- Ohne Berücksichtigung der zeitgeschichtlichen Begleitumstände der Kulturpolitik der III. Republik unter Ferry und seinen Nachfolgern läßt sich D.'s wissenschaftlicher Werdegang nicht verstehen. Unter Berufung auf die von Morin, Massol und Coignet auf positivistischer Grundlage entwickelte "Morale indépendante", auf sittliche Autonomie und Selbstverantwortung (gegenüber einer theologischerseits als "theokratisch" apostrophierten religiösen Moral) wurde zuerst der kirchliche Religionsunterricht durch einen Moralunterricht ("Enseignement morale et civique") dann das bis dahin fast rein kirchliche Schulwesen völlig verstaatlicht. Der politisch-ideologische Charakter dieser Art von "Ethiken" ist unübersehbar.- Interesse verdient auch der Tatbestand, daß sich historisch die Forderung nach einem Moralunterricht "auf rein humaner Grundlage" - erstmals im stark von Condorcet beeinflussten Bericht des Comité d'Instruction Publique vom 21.4.1792 an die Assemblée Nationale enthalten - immer primär gegen den kirchlichen Religionsunterricht richtete. Dieselben Tendenzen lagen auch den gleichlautenden Forderungen der "Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur" (gegr. 1892) und des "Deutschen Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht" (gegr. 1906) zugrunde. Ähnliches gilt für die in den USA von F. Adlers "Societies for Ethical Culture" eingeführte "Moral Education" (vgl. dazu F. Jodl, Geschichte der Ethik, Bd. 2, Stuttgart/Berlin 21923, Kap. XVIII: Ethik und Pädagogik, 548-571). - D.'s Vorlesungen zur Moralphädagogik dienten unmittelbar der Lehrerbildung. Der Lehrplan des Faches basierte auf einer Pflichtethik, die im Aufbau der Lebenskreise fast genau denen moraltheologischer Handbücher entsprach. (Die "Pflichten gegen Gott" entfielen jedoch nach der Trennung von Staat und Kirche 1905). Desgleichen waren die im "Enseignement morale" benutzten Lehrbücher katholischen Katechismen nachgebildet.

28 Vgl. E. Durkheim, Erziehung, Moral u. Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/03, Neuwied/Rh. 1973, 72 ff; 100 ff; 143 ff.

Der "Geist der Disziplin", mit dem DURKHEIM die Regelhaftigkeit des Verhaltens insoweit erklärt, als es durch Sanktionen - äußere, autoritäre Garantien - bedingt ist, weist unmittelbar auf die Gesellschaft hin, die Quelle jeglicher Verpflichtung ("obligation"). Die Rede von "Gesellschaft" und der sich in ihr manifestierenden Zwangsgewalt "erschöpft sich darin, daß die kollektiven Handlungs- und Denkweisen eine Realität außerhalb der Individuen besitzen, die sich ihnen jederzeit anpassen müssen".²⁹ Moral geht jedoch über "Gesellschaft", die "säkularisierte göttliche Autorität", erheblich hinaus. Neben die Pflicht als Wirkung sozialen, rationalen Zwanges tritt die gefühlsmäßige Bindung aus innerem Bedürfnis; das habe KANT nicht angemessen berücksichtigt.³⁰ Befriedigt wird dieses Streben nach dem "Guten" durch den Anschluß an soziale Gruppen, denen der Zwangscharakter von Gesellschaft fehlt. In beiden Elementen des Moralischen - der Gesellschaftsunterworfenheit und der Gruppenzugehörigkeit - spiegeln sich aber letztlich zwei verschiedene Seiten ein und derselben Wirklichkeit.³¹ DURKHEIM hält diese Unterscheidung aber schon in der Theorie nicht durch. Moral als "eine Summe von allgemeinen Urteilen, von allgemeinen Maximen"³² deckt sich eben doch fast völlig mit der "Natur" der gesellschaftlichen Tatsachen. Ihre Ausarbeitung geschieht, trotz einer gewissen Mitarbeit, in weitgehender Passivität des einzelnen Handelnden. Die "Autonomie des Willens" reduziert sich unter solchen Voraussetzungen, die durch die hochgradig arbeitsteilige Gesellschaft noch verstärkt werden, auf die Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis und Einsicht in die "Natur" der Moralregeln. Die Regeln selbst verlieren dadurch nach DURKHEIMs Auffassung nichts an Geltung, ja der auf diese Weise "befreite" Gehorsam ist für ihn die einzige, "progressive Autonomie, die wir beanspruchen können, und die einzige, die für uns einen Wert hat ... Wir machen sie uns selber in dem Maße, wie wir die Dinge nach und nach besser begreifen".³³

29 Ders., Die Regeln der soziologischen Methode, hg. v. R. König, Neuwied/Rh. 41976, 99.

30 Ebd., 98; ders., Erziehung (s.o. Anm. 28), 243 f; ders., Soziologie und Philosophie, Frankfurt/M. 1976, 85.

31 Ders., Erziehung (s.o. Anm. 28), 115 ff.

32 Ebd., 144.

33 Ebd., 163.

Autonomie besteht also im Bewußtsein der - "gegenständlichen" - Notwendigkeiten, die subjektives Handeln bis an die Grenze vollständiger Determination bestimmen. KANTS Theorem dagegen sei bloß logisch möglich, ohne Wirkung, eigentlich metaphysisch und darum in jeder Hinsicht kompromittierend für die Moraliideen selbst, da es den Fakten widerspreche.³⁴

DURKHEIMS soziologische Interpretation moralischer "Autonomie" bleibt unzweifelhaft hinter den Anforderungen der Erkenntnistheorie KANTS zurück und weist daher entscheidende methodische Mängel auf. Das hat ihm den teilweise berechtigten Vorwurf des Soziologismus eingebracht.³⁵ Andererseits gelingt es ihm aber, den von KANT nur dunkel angedeuteten "Zusatz zur Persönlichkeit" bei der erfolgreichen Bestimmung des Willens auf einer im Kausalschema nicht ausmachbaren Ebene zwischen Gesellschaftsunterworfenheit und Gruppenzugehörigkeit als prozessuale Variable zu lokalisieren. Durch die Hinwendung zur empirischen Erforschung der kindlichen Sozialisation als Paradigma des zu bestimmenden Persönlichkeitssubstrats wird außerdem der Weg zur Erforschung der Bewußtseinsgenese geöffnet.

JEAN PIAGET verbindet in seinem Autonomie-Konzept, das er als Theorie der Genese des moralischen Urteils beim Kinde entwickelt,³⁶ DURKHEIMS Moralpädagogik mit P. BOVETS Individual-

34 Ebd., 159

35 Für das ethische Begründungsproblem zumal in der Moralthologie ist aber festzuhalten, daß D.'s prinzipielle Gleichsetzung der Ordnungsstrukturen der moralischen und der physikalischen Welt exakt dem Gesetzesverständnis ("lex aeterna") neuscholastischer Theologie entspricht. D.'s zu Recht als konservativ bezeichneter Entwurf einer "morale laique" will bewußt Äquivalent religiöser Moral sein. Die Differenz liegt in der jeweiligen Position gegenüber dem ideenpolitisch wirkenden Autonomie-Theorem. Die normsetzende (!) Kompetenz muß nach D. vom Priester auf den Wissenschaftler übergehen, nachdem der Begründungszusammenhang der Moral von der quasi naturalen Vorstellung göttlich-kausaler Setzung in die "Autonomie" methodisch-wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse überführt sei. D.'s Theorie sozialer Differenzierung, deren politisch-moralischer Aspekt in der Entwicklung von der Heteronomie zur Autonomie besteht, stellten die zeitgenössischen Theologen unter Berufung auf die übernatürliche Qualität der Offenbarungszugnisse einen strikt autoritär bestimmten Wahrheitsbegriff entgegen.

36 J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973.

psychologie³⁷ zu einer Synthese.³⁸ Bei DURKHEIM kritisiert er, daß er nur einen einzigen Typus von Autorität und darum auch nur einen Typus von Regeln zulasse. Gegenüber der "dogmatischen" Auffassung DURKHEIMs von "der Gesellschaft" betont er den Faktor der Gruppenzugehörigkeit. Für die pädagogische Theorie folgt daraus die Ablehnung eines staatlichen Schulmonopols und die Kritik an einer quasi priesterlichen, durchgängig autoritär interpretierten Lehrerrolle.³⁹

Bei PIAGET verschiebt sich gegenüber DURKHEIM der Fragenansatz. Er geht von dem Problem aus, "wie das Bewußtsein dazu kommt, Regeln zu achten,"⁴⁰ wenn es sich bei "Moral" tatsächlich um ein System von Regeln handelt, die sich dadurch auszeichnen, daß die Individuen ihnen gegenüber spontane Achtung empfinden ("Sittlichkeit"). Die Grundhypothese lautet - im Anschluß an DURKHEIM, daß sich beim Kind strukturgleiche "Logiken" des Denkens und der Moral interdependent ausbilden, nachdem sich schon in der senso-motorischen Intelligenz funktionale Äquivalente zur Logik der Klassen und der Beziehungen nachweisen ließen.⁴¹ Es zeigt sich, daß die Kontrollregeln der

37 Ebd., 422 ff.

38 P.'s Arbeiten übten großen Einfluß auf ähnlich angelegte angelsächsische Forschungen aus. Zum dortigen Diskussionsstand vgl. M.L. Hoffmann, Moral Development, in: Carmichael's Manual of Child Development, hg. v. P.H. Mussen, New York 1970, 267-359 - W. Kay führt sechs verschiedene Modelle zur Erklärung "moralischer Entwicklung" an (Die moralische Entwicklung des Kindes, Düsseldorf, 1975, 194 ff). - Wichtigste Autoren neben P. sind L. Kohlberg, J.K. Baldwin, D. Ausubel, A. Gesell, R.F. Peck, R.J. Havigjurst, R.R. Sears, M.C. Hoffmann (vgl. die Übersicht bei B. Caesar, Autorität in der Familie, Reinbek 1972, 77-93 und bei S. Gehlert, Die Entwicklung des moralischen Bewußtseins und des Verhaltens, in: Moralische Erziehung - s.o. Anm. 3 -, 128-157). - Kritik an P. üben: L. Kohlberg, Moral Development and Identification, in: Yearbook of the National Society for the Study of Education I., Child Psychology, hg. v. H.W. Stevenson, Chicago 1963, 277-333; ders., Development of Moral Character and Moral Ideology, in: Rev. of Child Development Research I, hg. v. Hoffmann und Hoffmann, New York 1964, 383-431; ders., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974. Vgl. auch R. Johnson, A Study of Children's Moral Judgement, in: Child Development 33 (1962) 327-354; D. McRae, A Test of Piaget's Theories of Moral Development, in: Journal of Abnormal Psychology 49 (1954) 14-18. - Seitens kath. Religionspädagogik vgl. G. Stachel, Intellektualismus (s.o. Anm. 4), 74 ff.

39 Piaget, Urteil (s.o. Anm. 36), 406 ff.

40 Ebd., 2.

41 P. hat sich später wegen methodologischer Schwierigkeiten

Intelligenz ("Logik") und des Affektlebens ("Moral") sich in einem zweiphasigen Prozeß ausbilden. In der ersten Phase, die PIAGET als "heteronome" bezeichnet, verhält sich der Vier- bis Achtjährige "egozentrisch" und "realisistisch", d.h. er verwechselt seine eigene Perspektive der Wahrnehmung und Erfahrung mit der anderer, und er ist noch unfähig, Verhaltensorientierungen als relativ zu verschiedenen Personen und Zwecken zu erkennen. Der "heteronom" Bestimmte sieht Verhaltensbewertungen bzw. -erwartungen zudem als Ausdruck "ewiger", gleichsam physischer normativer Gegebenheiten an, die durch Autoritätspersonen repräsentiert werden.

Den Ursprung eines solchen verdinglichenden Realismus sieht PIAGET in der Person des Erziehers als Erwachsenen, der dem Kind die "Gesetze" einer fremden Welt aufzwingt. Die - dem Erwachsenen in der Regel unbewußte - Übertragung von Wirklichkeitsauffassung, Sprach- und Verkehrsformen, Gefühlsäußerungen etc. auf das Kind folgt primär daraus, daß bei diesem allein schon aufgrund der "natürlichen" Ungleichheit Vorstellungen von Grenzen des subjektiv dem Selbst zugeschriebenen Erlebens und Handelns entstehen. Manche Erziehungsstile sind außerdem noch dazu geeignet, die Auswirkungen dieses Sachverhaltes zu verstärken.

Hauptmoment des kindlichen Realismus ist der Glaube an die "objektive Verantwortung", die sich in bedingungslosem Gehorsam gegenüber Autoritäten äußert. Der Wert einer Handlung "offenbart" sich diesem Denken in Art und Umfang der zu erwartenden Sanktion, die damit zum - einzigen - Kriterium der "Wahrheit" aufsteigt. Devianz und Strafe bilden eine natürliche Einheit ("immanente Gerechtigkeit").

"Autonomie" kann sich demgegenüber erst und ausschließlich in der selbstregulativen, solidarischen Peer-Group entwickeln, in der das ältere Kind bis zum zwölften Lebensjahr im Spiel - im Kennenlernen und Gestalten seiner Regeln - eine neue Haltung einnimmt, "die wir durch das Billigkeitsgefühl kennzeichnen können und die nur eine Entwicklung des Gleichheitsgedankens

teilweise von diesen Forschungsergebnissen distanziert. Für unsere prinzipielle ethische bzw. moralpädagogische Fragestellung ist das jedoch ohne Belang.

in Richtung der Relativität ist: anstatt die Gleichheit in der Identität zu suchen, begreift das Kind das gleiche Recht der Individuen nur noch mit Berücksichtigung der besonderen Lage eines jeden einzelnen".⁴² An die Stelle von Autorität und Fremdbestimmung treten Sympathie und Zusammenarbeit; experimentelles Verhalten, provisorisch angenommene Wahrheiten und Regeln der gegenseitigen Kontrolle ersetzen "dogmatischen Glauben" und obligatorischen Konformismus. Nach PIAGET "besitzt man auf dem moralischen wie auf geistigem Gebiet nur das wirklich, was man selbst erobert hat".⁴³ Das macht das Wesen sittlicher "Autonomie" aus.

Zusammenfassend läßt sich die anthropologische Wendung der transzendental-philosophischen Problemstellung vernünftiger Bestimmung des freien Willens folgendermaßen interpretieren:

Während KANTS Fassung des Theorems "Autonomie" des Willens als subjektkonstituierenden "Vorgang" (M. WELKER) beschreibt, der sich jedoch als In-Beziehung-Setzen von Bestimmen und Bestimmtwerden menschlicher Aktivität im Denken nicht lokalisieren ließ, fand DURKHEIM im Regelungsmechanismus "Gesellschaft" eine eigenständige Bestimmungsinstanz von Handeln, die selbst wiederum historischen, von menschlicher Erkenntnis und ihrem möglichen Anwendungsbereich abhängigen Wandlungsprozessen unterliegt. Mit seiner Substantialisierung von "Gesellschaft" und ihrer Fassung als "sichtbarem Gott" fiel er jedoch hinter KANT zurück; die Frage nach Möglichkeitsbedingungen wurde nämlich wieder auf die "realistische" nach Substanzen umgebogen.

PIAGET setzt das von KANT befreite Denken wieder in sein Recht ein: subjektive Freiheit wird jetzt als Resultat eines "endogenen" (psychischen) und "exogenen" (sozialen) Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung begriffen, in dessen Verlauf sich kognitive und affektive Ich-Struktur zu einem logischen Muster verbinden, das weder als Ausdruck rein energetischer Triebentfaltung noch purer Adaption oder Internalisierung von Außenbestimmungen begreifbar ist. Auf diese Weise lassen sich die

42 Piaget, Urteil (s.o. Anm. 36), 358 f.

43 Ebd., 415.

transzendentalen Bedingungen von Wille und Bewußtsein als "empirische" interpretieren, insofern sie differenten, aber doch - durch das Subjekt - integrierten Sinnzusammenhängen und naturalen Strukturen zugehören. Das Ergebnis derartiger Integrationsvorgänge wird üblicherweise unter dem Begriff der Ich-Identität abgehandelt.⁴⁴

Für eine moralische Pädagogik, so lautet eine praktische Forderung PIAGETs, darf Erziehung, auch die schulische, nicht mehr Sozialisation im Sinne einer Festlegung auf soziale Rollennormen ("Werte") intendieren, sondern Entwicklungshilfe zum Aufbau von Peer-Group-Solidarität, kreativer kognitiver Lern- und affektiver Erlebnisfähigkeit, wobei der Vermittlung differenzierter sprachlicher Standards besondere Relevanz zukommt. "Sittliche Autonomie" bedeutet in diesem Kontext die endlich erworbene Fähigkeit des Subjekts, durch rationale Urteilsfindung ein Gleichgewicht zwischen sozialen Erwartungen, Triebansprüchen und subjektiven Sinnerfahrungen und damit den Vorgang der Selbstverantwortung herzustellen.

IV. Das Problem des Theoriestatus von "Autonomer Moral in christlichem Kontext"⁴⁵

Nach D. MIETH besteht der programmatische Kern "Autonomer Moral in christlichem Kontext" in folgenden Aussagen:⁴⁶

1. "Autonome Moral" geht davon aus, daß "Wahrheit" und "Rationalität" Eigenschaften der Wirklichkeit selbst sind, die sich der Vernunft unmittelbar erschließen. Der Erkenntnisprozeß verläuft evolutionär im Sinne einer progressiven Annäherung an die vorgegebene Wirklichkeit. Ethische Erkenntnis als verbindliche Sinnvermittlung ist darum prinzipiell unproblematisch;

44 Vgl. J. Habermas, Moralentwicklung und Ich-Identität, in: ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 21976, 63-91 - Die Theoriekonzepte der in Anm. 38 genannten amerikanischen Sozialpsychologen weisen dagegen stark behavioristische Tendenzen auf oder zielen auf eine eindeutig konformitätserzeugende "Moral Orientation" ab. - Ihre realistische Theorie von Normativität läßt gegensätzliche Interpretationen zu (vgl. etwa die unterschiedlichen Erweiterungen der Stufen-Theorie Kohlbergs durch Habermas, ebd. 84 f, und Stachel, Intellektualismus - s.o. Anm. 4 -, 77 ff).

45 Auf die grundsätzliche Problematik der Begriffsrezeption von "Autonomie" durch kath. Moralthologie kann hier nur hingewiesen werden (vgl. dazu treffend Hilpert, Autonomie-Anspruch - s.o. Anm. 9 -). Ergänzend zu der dort (334 ff) genannten pole-

Veränderungen ergeben sich nur in der Methode der Vermittlung ("hermeneutischer Argumentation") ("Erkenntnis-These"; "These von der Geschichtlichkeit der Erkenntnis"; ethische These).

2. Die "Autonomie" der sittlichen Vernunft zeigt sich als begrenzte, weil durch die "Entordnung der Sünde" die Erkenntnis (und der Vollzug) der schöpfungsmäßigen Ordnung ("natürliches Sittengesetz"?) einen "aufklärenden Verweisungszusammenhang zum Glauben hin" benötigt. Das "eigentlich Christliche" besteht darum nicht in einer besonderen Struktur von Rationalität, sondern in der "entschiedenen Bedrängnis sittlicher Weisung", im "neuen Sinnhorizont" und einer "spezifischen unausweichlichen Motivation". Aussagen der christlichen Offenbarung bilden eine "verstärkende Kraft", beinhalten einen "entscheidenden Impetus" für die sittliche Handlung. Der theologische Kontext liefert eine "bestimmte umfassende Intentionalität des Sittlichen" und geht dadurch in "die argumentative Begründung des Sittlichen konkret mit ein", daß er "kritisch sondert", "interpretierend verlängert" und "stimulierend die Ergebnisse der autonomen Moral verschärft" (theologische These; These von der christlichen Eigenart des Sittlichen).

3. Die Kompetenz des kirchlichen Lehramtes erstreckt sich prinzipiell auf alle Fragen der Sittlichkeit, gliedert sich aber in eine "originäre" im "geistlichen Bereich des spezifisch christlichen guten Rates" und eine "subsidiäre" im "welt-ethischen Bereich". Die konkrete Wahrnehmung der Kompetenz hängt davon ab, in welchem Umfang "die autonome Moral selbst die Argumente liefert" bzw. "eine Defizienz des sittlichen Bewußtseins" besteht (Lehramts-These).

mischen Literatur gegen autonome Moral vgl. Ph. Kneib, Die "Heteronomie" der christlichen Moral, Wien 1903; L. Ihmels, Theonomie und Autonomie im Lichte der christlichen Ethik, Leipzig 1905; V. Cathrein, Religion und Moral oder Gibt es eine religionslose Moral, Freiburg/Br. 1904; W. Schneider, Göttliche Weltordnung und religionslose Sittlichkeit, Paderborn 1909; J. Mausbach, Die katholische Moral und ihre Gegner, Köln 1911; A. Messer/M. Pribilla, Katholisches und modernes Denken: Ein Gedankenaustausch über Gotteserkenntnis und Sittlichkeit, Stuttgart 1924. - Eine Anwendung auf die Moralpädagogik, die sich durch argumentativen Stil auszeichnet, unternimmt F.W. Foerster, Die pädagogische Unentbehrlichkeit der religiösen Moralbegründung, in: Hochland 6,1 (1908/09) 30-43.

46 Mieth, Autonome Moral (s.o. Anm. 9), 31 f.

"Autonome Moral" als Grundlegungs- bzw. Begründungskonzept theologischer Ethik verfolgt damit drei Interessen, die wir das wissenschaftstheoretische (a), das theologiekritische (b) und das legitimatorische Interesse (c) nennen wollen.

a. Das "wissenschaftstheoretische Interesse" versucht Geltungsansprüche theologischer Ethik dadurch wiederherzustellen, daß es sie als vernünftige - im Sinne ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit - auszuweisen unternimmt. Die ontologische Voraussetzung in der Anerkennung, daß "Welt" einer Eigengesetzlichkeit unterliege, wird hingegen aufgrund des gleichzeitig erhobenen Postulats letztlicher "Theonomie" nur bedingt bejaht.⁴⁷ Da außerdem "Autonomie" als prozessuale Variable mit dem wissenschaftlichen Progreß der Naturerkenntnis in Verbindung gebracht wird, entsteht der Eindruck, die Bedeutung des "Heiligen" für die Gewinnung sittlich-normativer Bestimmungen entwickle sich reduktiv.⁴⁸ Was "Theonomie" für (normative) ethische Erkenntnis dann noch bedeuten kann, bleibt unklar.

Zu wenig beachtet wird vor allem die Tatsache, daß normative Ethiken überhaupt nach gegenwärtigen Standards nicht mehr als im strikten Sinne, d.h. wissenschaftlich, wahrheitsfähig gelten. Die ihnen ehemals vindizierte eigenständige Leistung bei der Formulierung allgemeiner Prinzipien ist durch die schrittweise Aneignung der materialen Elemente dieser Aussagen durch erfahrungswissenschaftliche Erklärungen grundsätzlich in Frage gestellt.⁴⁹ Philosophische Ethik gerinnt daher mehr und mehr entweder zur Meta-Ethik, politischen oder Wissenschaftstheorie.

47 Die Unterscheidung eines "Weltethos" und eines "Heilsethos" bei Auer bleibt wegen des nicht entfalteten interpretativen Rahmens undeutlich. Der alleinige Hinweis auf die beiden Tafeln des Dekalogs (Autonome Moral, 1971 - s.o. Anm. 9 -, 56 f) genügt nicht. Wenig hilfreich wäre eine von A. sicher nicht intendierte triviale Identifizierung von Welt- und Heilsordnung mit dem Gegenüber von "Gesellschaft" und "Kirche".

48 Erkenntnisfortschritte wissenschaftlicher Vernunft gibt es danach aber nur bzgl. der "äußeren" Natur des Menschen ("Physiologisch-biologische", "psychologische" und "soziologische" Gegebenheit - Auer), die als "Daten" in ethische Urteilsbildung eingehen sollen, während der (metaphysische) "Personkern" identisch bleibt.

49 F. Böckle weist ebenfalls auf diese Probleme hin (Theonomie und Autonomie der Vernunft, in: Fortschritt wohin?, hg. v. W. Oelmüller, Düsseldorf 1972, 63-86, hier 65).

Angesichts dieser wahrscheinlich irreversiblen Entwicklung erweist sich die erste Intention "Autonomer Moral" als zumindest wissenschaftsgeschichtlich unzeitgemäß. Auf jeden Fall fehlt dem neuen Typ rationaler theologischer Ethik der adäquate Gesprächspartner.

b. Dem "theologiekritischen Interesse" geht es um die Herausstellung der "Rationalität" auch der Traditionen des jüdisch-christlichen Ethos. Der gewählte Beweisgang wirft jedoch methodologische Probleme auf, weil die zu diesem Zweck durchgeführte Auftrennung der Geschichte in eine allgemeine Kultur- und eine Religionsgeschichte zu viel empirischen Erklärungswert einbüßt. Sie verbindet sich außerdem mit der keineswegs unproblematischen Unterscheidung von Normsätzen und Normen und der damit verbundenen Hypothese, Normbegründung sei ausschließlich teleologismöglich - ein Verfahren, das ethischer Reflexion letztlich ihre Substrate zu entziehen droht.⁵⁰ Die Kriterien ethischen Denkens tendieren dann dazu, sich in pragmatisch begründete Teilperspektiven aufzulösen, die sich als auslegungsgeschichtlicher Kontext darstellen. Die Verwendung einer historisch verfahrenenden Argumentationsweise verlangt auch der Moralthologie, sofern diese sich überhaupt darauf einlassen kann, die Erarbeitung einer genetisch entworfenen Erklärungsmatrix ab, die Entwicklung ("historischen Wandel") als Strukturwandel von Beziehungszusammenhängen auffaßt.⁵¹ Die methodisch bedingte Antiethik, die "Autonome Moral" zwischen Welt- und Heilsethos, Vernunft und Glaube errichtet, führt spätestens dann in größte Schwierigkeiten, wenn die "Inhalte" spezifisch christlicher Ethik bestimmt werden sollen.

50 Die Differenzierung unterstellt wohl, daß zwischen Normen i.S. von "praktischen Universalien" und Normsätzen i.S. von moralsprachlichen Formulierungen praktischer Urteile kein strikter, begrifflich (deduktiv) bestimmbarer Bezug hergestellt werden kann. In diesem Falle würden Normen tatsächlich zu beliebig füllbaren Leerformeln.

51 Es hat den Anschein, als ob sich die "theologische These" und die "These von der christlichen Eigenart des Sittlichen" (D. Mieth) eigentlich gegen eine befürchtete Vereinnahmung der gesamten biblischen Tradition unter das offenbarungsauslegende Privileg des Lehramtes richten. "Autonome Moral" vermischt hier aber u.E. die Frage der Zwei-Quellen-Theorie der sittlichen Erkenntnis (s.o. Anm. 19) mit der Kritik protestantischer Theologen (etwa G.v. Rads, W. Eichrodts und H.v. Oyens) an einer ethischen Reduktion der christlichen Heilsbotschaft.

Entweder ist der "aus dem Raum der Vernunft herausgezogene Glaube" (J. RATZINGER) der Welt entfremdet, indem er sich als motivierende Kraft (innerlicher) Haltungen erschöpft, oder aber er unterstellt fraglose Anerkennung der durchaus auch innerweltlich wirkenden Institutionalisierungen positiver Offenbarungsreligion.⁵² Das intendierte Begründungsverfahren endet auf jeden Fall mit seinem Abbruch. Damit entgleitet dem "theologiekritischen Interesse" nicht nur der eigentlich theologische Gehalt, sondern darüber hinaus auch der Anspruch auf Rationalität der Argumentation.

c. "Legitimatorische Interessen" richten sich auf die Bewältigung aktueller Krisen durch die Bereitstellung von Erklärungen und reformulierten Begründungen praktischer Forderungen.⁵³ "Autonome Moral" muß auch in diesem ihrem ureigenen - pastoralen - Anliegen als Theoriekonzept unzureichend bleiben, solange sie in ihrer Selbstbestimmung auf der Basis eines "gereinigten" Thomismus die historische, wissenssoziologisch beschreibbare Interdependenz von Neuscholastik und einer als lehramtspositivistisch bezeichneten Autoritätsauffassung nicht berücksichtigt.⁵⁴ Alle nachmittelalterlichen Thomisten in der Ethik verdanken ihre Existenz dem Postulat konstruktiver Ableitbarkeit situationsspezifischer Normsätze aus allgemeinen Gesetzen oder Prinzipien und dem damit korrespondierenden Anspruch auf ein der Kritik entzogenes institutionelles Interpretationsprivileg. Nach Verkündigung von "Aeterni Patris" (1879) unter Berufung auf Thomas von Aquin gegen Ansprüche des Lehramtes argumentieren zu wollen, ist darum legitimatorisch in sich inkonsequent.

52 Vgl. Ratzinger (s.o. Anm. 9), 64.- Mieths Deutung "Autonomer Moral" läuft auf Gesinnungsethik hinaus, weil er Glaube in ethischer Perspektive auf eine Art innerpsychische "moralische" Antriebsenergie reduziert. Vgl. hierzu G. Kehrler, Wie christlich ist die christliche Ethik? oder Auf der Suche nach dem Proprium, in: ZEE 16 (1972) 1-14; B. Schüller, Zur Rede von der radikalen sittlichen Forderung, in: ThPh 46 (1971) 321-341.

53 Zum Begriff der Legitimation vgl. J. Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973, 131 ff.

54 Vgl. F.-X. Kaufmann, Theologie in soziologischer Sicht, Freiburg/Br. 1973, 79 ff; ders., Wissenssoziologische Überlegungen zu Renaissance und Niedergang des kath. Naturrechtsdenkens im 19. und 20. Jahrhundert, in: Naturrecht in der Kritik, hg. v. F. Böckle u. E.W. Böckenförde, Mainz 1973, 126-164.

Verständigungsschwierigkeiten dürften auch im ökumenischen bzw. im Dialog mit nicht-theologischen Ethikern auftreten. Ein wichtiger Grund dafür liegt darin, daß "Autonome Moral" den grundsätzlichen Anspruch auf (implizit) objektiv-normative Bestimmung von Handlungssituationen keineswegs aufgibt.⁵⁵

Außerdem bleibt sie jenen, außerhalb katholischer Moral eher als ethische Randprobleme qualifizierten Themen verhaftet, an denen sich der neuere Streit um die lehramtliche Kompetenz entzündet hat. Der im Kern konservative Charakter "Autonomer Moral" blockiert ihr so das eigene Anliegen; sie glaubt den offensichtlichen Korrosionsprozeß einer autoritativen, de facto normativistischen Moralauffassung als geschichtlich notwendig noch legitimieren zu sollen in einer Situation, in der dem gesellschaftlichen Bewußtsein, das angesprochen werden soll, die Vorstellung "autonomer" Selbstbestimmung in allen Bereichen menschlicher Wirklichkeit ohnehin längst zum selbstverständlichen geistigen Besitz geworden ist.

Uns ist nicht erkennbar, wie "Autonome Moral" jene Wissenschaft im modernen Verständnis konstituierenden Bedingungen von "Theorie" erfüllen kann, die auch auf Philosophie in Anwendung zu bringen sind.⁵⁶ Bisher stellt sie eher eine Art

55 Das theoretische Problem "Autonomer Moral" hängt u.E. wesentlich von ihrem unklaren Begriff des Normativen ab, der als einfache deskriptive Kategorie gebraucht wird. "Normen" sind aber selbst normativ bestimmt. Da dieser Sachverhalt hier nicht systematisch entwickelt werden kann, sei er an einem moralpädagogischen Anwendungsfall illustriert: G. Stachel, Ethik als Lernprozeß, in: Handeln - s.o. Anm. 2-33-61, hier 49, Anm. 33) bezieht sich in seiner Kritik am "emanzipatorischen Programm der Sexualdidaktik auf die psychologisch ausweisbare Notwendigkeit der Askese. Er übersieht, daß Psychologie - wie jede empirische Wissenschaft - durchaus kulturvariante, normative Basisannahmen ihrer Hypothesenformulierung methodisch zugrundelegt (z.B. "Ich-Identität"). Ihre Aussagen wären also für eine Gesellschaft mit weniger stark ausgeprägten individuellen sondern eher kollektiven Identitätsmustern kulturell-endogen nicht aussagbar bzw. kulturell-exogen ausgesagt nicht gültig bzw. sinnlos. Die psychische Verarbeitung von Triebkomponenten etwa ist nicht unabhängig von ihrer sozial-normativ vermittelten Interpretation als zulässige Bedürfnisse. Auch moralische Werturteile beziehen sich aus denselben Gründen auf implizit normative Sachverhalte. Moralische Werte basieren auf Normen, nicht umgekehrt. Die mehrdimensionale Struktur von Normativität konnte in der klassischen, ontologischen Wirklichkeitsauffassung nicht dargestellt werden.

56 Vgl. H.F. Spinner, Theorie, in: HPhG V (Studienausg.), 1486-1514, hier 1488 ff.

"argumentativer Konzeptualisierung" in ideenpolitischen Kontext dar. Deshalb kann sie keine hinreichende Leistungskraft in der Herstellung eines Begründungszusammenhangs entwickeln.⁵⁷ Damit treffen wir uns im Resultat mit K. HILPERT, der in einer Gesamtwertung "Autonomer Moral" zu der Feststellung gelangt, sie müsse "typologisch ... als eine Form von vorkantischem rationalem Naturrecht eingestuft werden, historisch allerdings als (bereits von der Situationsethik unternommener) Versuch, die tradierte neuscholastische Moraltheologie in Richtung auf die gesellschaftliche Faktizität und wissenschaftlichen Befund hin zu revidieren".⁵⁸ Ihre Erfolgchancen müssen aus den oben dargelegten Gründen skeptisch beurteilt werden.

V. "Sittliche Autonomie" als praktisches Problem

Das Interesse einer im Sinne des Programms A. EXELERS⁵⁹ formulierten christlichen Moralpädagogik richtet sich auf drei Begründungsleistungen, die "Autonomer Moral" in folgenden Problemkreisen abgefordert sind:

1. Begründung der sittlichen Autonomie des individuellen Selbst

Die aufklärerisch bestimmte Tradition der Moralpädagogik basiert auf der anthropologischen Auffassung von der natürlichen Gutheit des Menschen, die jedoch der pädagogischen Formung und Förderung bedürfe. Ziel der Erziehung ist damit Mündigkeit und Befähigung zur kritischen, persönlich geleisteten Integration in die bestehenden Ordnungen in Kirche, Staat und Gesellschaft. Da die Begründung der sittlichen Autonomie als solche in den Zuständigkeitsbereich der Anthropologie fällt, wird theologische Ethik als Deutung des Anspruches des Guten nur subsidiär als mit dem anthropologischen Postulat kompatible

57 Vgl. dazu die von O. Schwemmer genannten Kriterien (Rationalität und Moral, in: Ethik - s.o. Anm. 9 -, 135-137; Praktische Vernunft und Normbegründung, ebd., 138-156).

58 Hilpert, Autonomie (s.o. Anm. 9), 54. - Zur Situation scholastischen Naturrechtsdenkens vgl. R. Specht, Über philosophische und theologische Voraussetzungen der scholastischen Naturrechtslehre, in: Naturrecht (s.o. Anm. 54), 39-60.

59 Exeler, Moralpädagogik (s.o. Anm. 1), 10 ff.

benötigt.⁶⁰ - D. MIETH hält diese Bedingung durch "Autonome Moral" erfüllt.⁶¹ Auf die ausdrückliche, von "Autonomer Moral" ansonsten beanspruchte, letztlich exklusive theologische Begründungskompetenz für sittliche Autonomie wird in diesem Zusammenhang nicht verwiesen.

2. Begründung der Form "ethischen Lernens":

Da Moralpädagogik das Gute primär nicht als Qualität von Handlungen, sondern von Gesinnungen begreift, benötigt sie Kriterien zu deren spezifisch ethischen Auszeichnungen. Motive für Gesinnungen aber sind Werte, die sich intuitiv mitteilen ("Werteinsicht"). Rationale Begründungsleistung kommt auch hier nur hilfsweise zum Zuge. Die Vermittlung zwischen Werten und Gesinnungen in der Konstitution von Haltungen ("Erziehungsstile") hingegen fällt als eigentlich praktische Aufgabe in die Zuständigkeit von Pädagogik.⁶² - "Autonome Moral" hat hier (wie bei 1.) nur eine affirmative Funktion zu erfüllen: Als "Möglichkeitsethik" (D. MIETH) beschränkt sie sich - in kritischer Abwendung von der traditionellen normativen bzw. Pflichtethik - auf die Qualifizierung von (Grund-)Wert-Haltungen.⁶³ Durch die Analogisierung der von ihr rezipierten Theorie sittlicher Urteile mit der Entwicklungstheorie moralischer Urteilsfähigkeit beim Kinde in der kognitiven Entwicklungspsychologie (Piaget, Kohlberg) scheint sie - zumindest in

60 Vgl. Stachel, Ethik (s.o. Anm. 55), 34 ff.

61 D. Mieth, Autorität und Autonomie, in: Handeln (s.o. Anm. 2), 13-20, hier 13; ders., Theologische Ethik, ebd., 168-183, hier 175 f.

62 Vgl. G. Stachels Forderung nach einem "Lernen durch Vorbilder oder Modell-Lernen" (ebd., 86-106), die im Anschluß an J.F. Herbart und A. Pfänder den pädagogischen Kompetenzanspruch (gegenüber dem ethischen, z.B. bei M. Scheler) auf den Bereich der Gesinnungen zu beinhalten scheint (ebd., 86-91).

63 Schon vor Mieths Vorschlag zur Modifikation des Modells "Autonomer Moral" (Konformismus - s.o. Anm. 2 -, 21) betonte H. Gutschera die vorrangige Notwendigkeit der "einsichtigen und eigenständigen Übernahme von Werthaltungen" und exemplifizierte sie an der "Identifikation und Wertorientierung" im Bereich der Sexualerziehung (Was kann eine "christliche Moralerziehung" leisten?, in: Moralerziehung - s.o. Anm. 2 -, 113-138, hier 125 ff); ähnlich lautet die Forderung nach "einsichtigem Motivlernen" im Moralunterricht (W. Zyska, Motive und Motivation in ihrer Bedeutung für wertorientiertes Handeln, ebd., 139-151, hier 145).

der Interpretation MIETHs - außerdem auch die Favorisierung bestimmter Erziehungsstile innerhalb der Moralpädagogik zu stützen.

3. Begründung der Legitimität faktisch gelebter Überzeugungen:

Die neu zu erarbeitende christliche Moralpädagogik soll nicht nur binnenkirchlich verständlich sein, nicht auf sündenloses sondern auf gestaltetes Leben hinzielen, Wahlmöglichkeiten aufzeigen und nicht für, sondern mit jungen Menschen entwickelt werden.⁶⁴ Dem steht offensichtlich insbesondere die Diskrepanz zwischen offizieller kirchlicher Morallehre und den gesellschaftlich geltenden Normen und Moralauffassungen im Wege.⁶⁵ Moralpädagogik kann im oben zitierten Sinn nur dann als christliche bezeichnet werden, wenn sie sich zuvor der Legitimität ihres - gegenüber bisherigem Verständnis zumindest partiell säkularisiert-autonomen - anthropologisch begründeten und historisch-gesellschaftlich faktisch gegebenen Anknüpfungspunktes versichert.⁶⁶

Damit ist die prekäre Frage aufgeworfen, ob "Autonome Moral" im Gegensatz zu den beiden ersten, eher nachrangigen Begründungserfordernissen der Moralpädagogik in der Entlastung der Moraldidaktik von traditionellen Inhalten kirchlicher Morallehre und -verkündigung ihre Aufgabe sehen kann. Der Eindruck ist nicht von der Hand zu weisen, daß sie vermittels einer meta-theoretischen Kritik des wissenschaftlichen Begründungsganges bisheriger Moralthologie⁶⁷ den Beweis erbringen will, daß dadurch auch die Inhaltlichkeit traditioneller sittlicher Forderungen den verpflichtenden Charakter verloren hätte.

64 Exeler, Moralpädagogik (s.o. Anm. 1), 10, 17, 18, 20.

65 G. Stachel, Ethische Erziehung und religiöse Erziehung, in: Handeln (s.o. Anm. 2), 9-13, hier 10 f; ders., Intellektualismus (s.o. Anm. 4), 85; D. Mieth, Normative Sittlichkeit und ethisches Lernen, in: Handeln (s.o. Anm. 2), 183-201, bes. 183-188; vgl. Auer, Autonome Moral (1977) - s.o. Anm. 9 -, 69 ff), der dieses Problem dem sittlichen Vorverständnis zuweist.

66 Vielleicht spielt in diesem Zusammenhang ein strategisches Interesse an der gesellschaftlich-politisch plausiblen moralpädagogischen Legitimation eines von den Zielen der öffentlichen Schule her definierten "problemorientierten Religionsunterrichts" eine Rolle.

67 Vgl. Mieth, Normative Sittlichkeit (s.o. Anm. 65), 188 ff; ders., Begründung sittlicher Urteile in der Moralthologie, in: KatBl 102 (1977) 57-60.

Eine so verstandene Begründungskritik verwechselt jedoch den spezifischen Gegenstand theologischer Ethik mit ihrer Methode, wie R. SPAEMANN luzide aufgezeigt hat. Er folgert: "Ethik muß immer eine Lehre von Handlungsregeln sein ... Die christliche Moraltheologie ist dadurch charakterisiert, daß sie zwar eine teleologische Moralbegründung liefert, das Telos aber so formuliert, daß das Resultat auf eine partiell deontologische Moral mit ausnahmslos geltenden Gesetzen hinausläuft."⁶⁸

Die Aussagen theologischer Ethik unterliegen - wie auch wir unterstellen - notwendig der Dialektik von Gesetz und Freiheit, Norm und Haltung, Tat und Gesinnung. Als normative Ethik zeichnet sie in erster Linie menschliche Handlungen als sittlich geboten, verboten oder indifferent aus. Da der Sinn, der die Gutheit von Handlungen bestimmt, nicht im Abstrakt-Allgemeinen einer Naturordnung - wie die scholastische Tradition zu unterstellen scheint -, sondern nur im singulare tantum der durch Christus geschichtlich erlösten Existenz aufgefunden wird,⁶⁹ kann Moraltheologie kein geschlossenes System ausbilden: sie weist kategorisch-konkret fordernde Gebote und hypothetisch geltende, im Sinne von Klugheitsregeln anzuwendende Normen auf. Vor allem aber beschränkt sie sich auf das ihr Eigentliche: die Reflexion auf das handelnd zu Verwirklichende, was der Wille Gottes als unbedingte Forderung im Glauben dem, der aus Glauben handelt, auferlegt.

Daraus folgt für die theologische Ethik:

1. Fundamentale Moraltheologie muß auf den Anspruch verzichten, eine universale Theorie normativer, auf Situationen hin deduktiv ableitbarer Handlungsregeln entwickeln zu können, wie er dem barock- und neuscholastischen Naturrechtsdenken zugrunde lag. Als Basistheorie über die für menschliche Freiheit relevanten Bedingungen des Handelns jenseits von Anthropologie und Sozialtheorie hat sie die Grenzen zwischen "Welt" und "Ich" auf der einen, der Transzendenz der hereinbrechenden Gottes-

68 R. Spaemann, Wovon handelt die Moraltheologie?, in: IKaZ 6 (1977) 289-311, hier 301.

69 Ebd., 298 ff.

herrschaft auf der anderen Seite zu bestimmen. Dies geschieht in der Auslegung heilsgeschichtlicher Erfahrungen des Gottesvolkes.

Als Theorie-Typus bewegt sich theologische Ethik in solchem Verständnis auf zwei Ebenen, die nicht auf dem Weg der Reduktion als Einheit interpretiert werden dürfen: der einer theologischen Deutung auf sich selbst reflektierender institutioneller Praxis unter Einschluß wissenschaftlichen und philosophischen Handelns und der einer Auslegung von Traditionen moralischer Alltagserfahrung im Kontext gelebten christlichen Glaubens. In der eigentlich problematischen Vermittlung beider Perspektiven im Hinblick auf subjektive Verstehbarkeit, Kommunikabilität und begründungsbezogene Anerkennung normativer Aussagen liegt ihre zentrale Funktion.⁷⁰

2. Theologische Ethik im Dienst "praktischer Hermeneutik" bedarf im Vergleich mit traditioneller Moraltheologie eines veränderten Modus des Praxisverständnisses. Moralität wird ihr nicht im Postulat der Einheit (fremd-)bestimmten "Verhaltens" und rechter Gesinnung zum Gegenstand, sondern als Ausdruck eines individuellen Reifungsprozesses, der nur unter Voraussetzung der Freiheit von sozialer "Heteronomie" glücken kann. Die Kritik bloß faktischer sozialer Normativität bildet daher für theologische Ethik ein konstitutives Element bei der Begründung sittlicher Normen. Die Legitimation sozialer Ordnungsstrukturen bleibt jenen Instanzen überlassen,, die rechtfertigungsbedürftige Ansprüche von Handlungsbestimmungen stellen (Staat, Schule, Kirche, Gemeinde, Familie etc.).

70 In der Begriffsbildung theologischer Ethik müssen Äquivalente für das "Natur"-Theorem der Tradition erarbeitet werden. Auf andere Art und Weise läßt sich die nur noch logisch konsistente, formalistische Leerheit moralischer Normen, wie sie die nachmittelalterlichen Moraltheorien charakterisiert, nicht überwinden. Der Rekurs auf alltägliche und material darum triviale subjektive Wert-Einsichten führt de facto letztlich zu einer psychologistischen Moralauffassung. Rationale Moralbegründung hingegen wird ermöglicht durch die Systematisierung empirisch gehaltvoller, Freiheit, Normativität, Pflicht etc. betreffender Theoriestücke, wie sie methodisch paradigmatisch im (normativen !) Konzept der "universalen Sprachethik" von J. Habermas vorliegt (die wir ansonsten nicht für vereinbar mit theologischer Ethik halten).

Theologische Ethik dagegen problematisiert soziale Normen im Horizont der Offenbarungsbotschaft und ihrer zentralen Kategorien (Heil, Gottesherrschaft, Schuld, Sünde, Rechtfertigung usw.). Für den Begründungszusammenhang christlicher Moralpädagogik bedeutet das:

1. Als Pädagogik bedarf sie keiner theologisch-ethischen, sondern einer theologisch-anthropologischen Begründung. Als Erziehungslehre zur Moralität ist sie genötigt, das zu ihrer Aufgabe zu machen, was in der aufklärerischen Tradition ohnehin ihre Obliegenheit ist: durch erzieherische Praxis zur Freiheit des Handelns zu befähigen.

2. Zur Praxis der Moralpädagogik sollte sich theologische Ethik - abgesehen von Aussagen mit beschränkter Reichweite zum Berufsethos des Pädagogen - ihres Urteils enthalten. Das gilt insbesondere für das Gebiet der Methodenlehre.⁷¹ Moralpädagogik als Pädagogik ist autonome Wissenschaft.

3. Auch zur Formulierung der didaktischen Prinzipien einer Moralpädagogik hat theologische Ethik keinen direkten Beitrag zu leisten. Ethik fordert immer den bereits moralisch freien, d.h. erwachsenen Menschen. Das Verständnis und die Geltung des Anspruches ihrer Forderungen bedingen sich wechselseitig. Weder das Kind oder der Heranwachsende noch erst - stellvertretend - der Erzieher können diese Dialektik antizipieren.⁷²

71 Die berechtigte Kritik der Religionspädagogik an der ehemals üblichen einfachen Übertragung von Normsätzen moraltheologischer Handbücher in Schulbücher trifft erst dann das eigentliche Problem, wenn sie berücksichtigt, daß ethische Aussagen über bestehende Normen nur relativ zum Sprecher auf ihre Gültigkeit befragt werden können. Das dazu erforderliche Subjekt muß also schon "erzeugt" sein. Die Handbuchtradition befestigt die Wertungen von Handlungen problematischerweise an rein äußerlichen Verhaltens-Analoga. Hinsichtlich einer Moralpädagogik, die etwas anderes als soziale Rollenkonditionierung sein sollte, war dieses Verfahren immer unsinnig. Der Pädagoge muß entscheiden, welches Verhalten dem jeweiligen Entwicklungsstand im kognitiven Abstraktions-, moralischen Urteilsvermögen und Bedürfnispotential des Edukanden entspricht und als Mittel zur Gewinnung von Moralität dienlich ist. Er dürfte dabei schon beim Versuch der Transformation von Verhaltensnormen auf die jeweils höheren Stufen (Kohlbergs "stages") der moralischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter auf erhebliche Konsistenzprobleme stoßen, ohne daß er sich überhaupt um die Klärung wirklicher Moralprobleme müht.

72 Das scheint Mieth zu unterstellen (Konformismus - s.o. Anm. 2 -, 23 f.).

4. Ethik kann nur bedingt Bestandteil schulischer Unterrichtung werden. Als systematische Reflexion über Handlungsnormen setzt sie ja Freiheit als Resultat von Erfahrung, tatsächlicher Praxis und der Integration beider vermittelt des moralischen Urteilsvermögens bereits voraus.⁷³ Für manche Problembereiche (z.B. Autorität, Partnerschaft, religiöser Sinn) sind solche Voraussetzungen in der Sekundarstufe II erfüllt; sie können daher zum Objekt ethisch-thematischer Behandlung im Religionsunterricht werden. Die pädagogische Hilfe zur Entfaltung von Moralität dagegen wird wohl nur in der Realisierung des Prinzips "Erziehung" geleistet - in der gegenwärtigen Lernschule eine wahrscheinlich kaum zu verwirklichende Zielsetzung pädagogischen Handelns.

Wiss. Mitarbeiter Dipl.-Theol. Harald Oberhem, M.A.

Georg-Raloff-Ring 17

2000 Hamburg 60

73 Dieser Sachverhalt legt dringend die nicht zufällig unterlassene begriffliche Unterscheidung von Ethik und Moral nahe. - Bzgl. "sozial-ethischer" Themen im Religionsunterricht ist aus demselben Grund Zurückhaltung geboten. Die Verbindung politologisch- bzw. soziologisch-deskriptiv systematisierter Sachverhalte mit moralischen Prädikaten hat mit Ethik wenig zu tun.