

liche Bedeutung des Gesetzes (Gal 3,24) und der Gnade (Tit 2,11f), das Leiden als göttliches Erziehungsmittel (Hebr 12,5ff), die Motivation christlichen Reifens, die erziehlische Bedeutung der Gottebenbildlichkeit und der Nachfolge Christi.

Er kommt zum Ergebnis, daß die Absicht der pädagogischen Anmerkungen der Bibel darin liegt, den Menschen zur Reife jenes Gnadeneignisses zu führen, in dem Gott ihn in Jesus Christus erneuert hat. In dieser umfassenden Aussageabsicht werden Gott und Jesus, aber auch die Propheten, als Lehrer und Erzieher gesehen.

Von dieser Ebene der Erziehung ist vor allem im NT hauptsächlich die Rede. Die entsprechenden pädagogischen Anmerkungen sind demnach keine unmittelbaren pädagogischen Anweisungen, sie stehen im Zusammenhang mit der Heilswirklichkeit. Der Glaube an den Einbruch des Übernatürlichen in die Welt hebt die natürlichen Gegebenheiten nicht auf und begründet keine Opposition zwischen ihnen; vielmehr sind die natürlichen Gegebenheiten im Licht des Übernatürlichen zu verstehen, aber sie werden weder zurückgewiesen, noch durch ein eigenes pädagogisches System ersetzt (355).

4. Fazit: ein sorgsam gearbeitetes und sehr informatives Buch; es kann keine spektakulären neuen Erkenntnisse bringen, aber es vertieft, reflektierend und gelegentlich auch vorsichtig korrigierend, das bisher Erreichte. Schade, daß es keine deutsche Übersetzung gibt.

Alfred Gleißner

7. Moralische Erziehung und politische Bildung

Rainer Lachmann, Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1980, 179 S.

Zeitweilig wurden ethische Themen im Religionsunterricht vernachlässigt bzw. ihre Grundlagen nicht oder kaum reflektiert. Fraglos und selbstverständlich leitete man sie direkt von der biblischen Überlieferung, der katholischen Naturrechtslehre oder der kirchlichen Tradition ab. Das konnte jedoch nicht mehr tragen, weil diese Grundpfeiler der christlichen Ethik ins Wanken geraten sind. Die Gründe für diese Krise sind vielfältig und reichen weit in die Vergangenheit. Einer der Gründe ist die seit den Tagen der Alexandriner Clemens und Origenes im 3. Jahrhundert eingegangene enge Verbindung der christlichen Sittlichkeitslehre mit der philosophischen Ethik, ein weiterer, der Bund der Moraltheologie seit dem späten Mittelalter mit dem Kirchenrecht. Die Ausartung der Moral-

theologie in eine kasuistische Beichtstuhl-moral spielt ebenfalls eine große Rolle; hinzu kommen die antireformatorischen Affekte nach dem Tridentinum, die geringe Beachtung der menschlichen Existenz und Personalität, die modernen Erkenntnisse der Bibelwissenschaft, die Fragwürdigkeit der Naturrechtslehre, die Autoritätskritik und nicht zuletzt das Vertrauen auf die sittliche Vernunft des Menschen.

Seit Beginn des problemorientierten Religionsunterrichtes - Anfang der siebziger Jahre - kann ein zunehmendes Interesse festgestellt werden, die Themen aus dem Bereich des Sittlichen grundsätzlich anzugehen und die ethische Erziehung auf ihre Prinzipien hin zu analysieren. Das gilt sowohl für den katholischen wie den evangelischen Religionsunterricht.

Die Erlanger Habilitationsschrift von Rainer Lachmann geht von dieser "Wiederentdeckung der ethischen Dimension des Religionsunterrichtes" (13) im Kontext seiner "Problemorientierung" aus. Dabei wird bewußt auf eine direkte Sollensforderung oder auf verpflichtende Gesetze und Imperative als Konkretisierungen des göttlichen Gebotes verzichtet. Stattdessen sollen dem Religionslehrer Kriterien an die Hand gegeben werden, "die - theologisch verantwortet, pädagogisch begründet und gesellschaftlich ausgewiesen - religionsunterrichtlich brauchbar sind" (14). Genauer: "Für einen ethisch orientierten Religionsunterricht müßte ... ein ethisches Kriterium gefunden werden, das ... als elementartheologisch-ethisches Generalkriterium im ethischen Funktionsbereich evangelischen Religionsunterrichtes fungieren könnte" (30). Da es um die Begründungsreflexion ethischer Normen im Religionsunterricht geht und die realen Möglichkeiten des schulischen Religionsunterrichtes im Blick bleiben, dominiert zwangsläufig die kognitive Komponente (14, 50ff., 93f., 135). Lachmanns Werk weist vier Teile auf.

Teil A "Die ethisch-didaktische Problematik in der gegenwärtigen evangelischen Religionspädagogik" (19ff.) konstatiert das Defizit ethischer Kriterien anhand einer Analyse der heutigen Religionspädagogik. Nach ihr werden zwar ethische Probleme - vor allem durch die Rezeption der Curriculum-Forschung in der Religionspädagogik - im Religionsunterricht thematisiert, ja sogar zu einem Generalthema, aber die Frage nach Beurteilungskriterien vorgeschlagener Lösungen bleibt unberührt.

Erstmals wird bei Siegfried Vierzig 1975 nach Kriterien für eine Normenbeurteilung gesucht. Er sieht das "leitende Normkriterium" eines curricular orientierten und ideologiekritischen Religionsunterrichts in der "Emanzipation" (29). Bei Dieter Stoodt ist die Mündigkeit das Beurteilungskriterium aller Orientierungen sowie Wort- und Sinndeutungen (33). Günter Rudolf Schmidt bemüht sich, "in den demokratischen Werten die normativen Kriterien individueller und kollektiver

Entscheidungen, die der Religionsunterricht bewußt machen muß" zu sehen (39). Er dürfte im Auge haben, daß durch sie der Minimalbestand ethischer Verbindlichkeit garantiert ist, der in einer pluralistischen Gesellschaft das Zusammenleben erst erträglich macht, wenn nicht Anarchie und der Kampf "aller gegen alle" herrschen sollen. Peter Biehl ist ähnlich wie G.R. Schmidt auf die Grund- und Menschenrechte fixiert, denen heute der Charakter von Allgemeingültigkeit zukomme (47). Karl Ernst Nipkows Ansätze zu einer Verantwortungsethik werden entsprechend gewürdigt.

Lachmann erkennt diese Versuche, das religionsunterrichtliche Kriterienproblem anzugehen an, hält sie jedoch für ungenügend.

In Teil B "Systematische und funktionaldidaktische Überlegungen zum christlichen Liebesgebot" (53ff.) geht es um eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Begründungsproblematik des christlichen Liebesgebotes. Die Notwendigkeit einer Begründungsreflexion ethischer Normen im Religionsunterricht sieht der Verfasser darin, daß eine angestrebte, für das Verhalten bedeutsame Verinnerlichung sittlicher Werte nicht auf eine kognitive Beteiligung "qua Erkenntnis und Anerkennung" verzichten kann, weil diese als Bedingung einer autonomen Sittlichkeit gilt (53f.). Unter dieser Prämisse untersucht Lachmann kausal-theologische Begründungen des Liebesgebotes (z.B. A. Nygren), final-theologische Begründungsansätze des Liebesgebotes (z.B. J. Moltmann) und ontologisch orientierte Begründungen (z.B. W. Hermann, P. Tillich, G. Ebeling).

Als Beurteilungsmaßstab dient die Frage: "Was hat die theologische Wissenschaft an Begründungen anzubieten, um Schüler im evangelischen Religionsunterricht von der Sinnhaftigkeit der christlichen Liebesforderung zu überzeugen?" (81)

- Die kausal-theologische Begründung setzt Glaube voraus; es geht darum, die Liebe (Agape), die Mittelpunkt des Christseins und das entscheidende Grundmotiv vor allen anderen ist sowie die Antwort auf jede religiöse wie ethische Frage (55) gläubig zu beschreiben und zu erklären. Dieser Weg ist nach Lachmann für den Religionsunterricht heute deshalb ungeeignet, weil die Glaubensvoraussetzung einem Großteil der Schüler abgeht. Nicht ein deduktiver, sondern argumentativer Begründungsweg ist deshalb erforderlich, der auf Überzeugung zielt, nicht sie voraussetzt
- Die final-theologische Begründung stößt ebenfalls auf Verstehensbarrieren. Wegen der Glaubensdefizite kann das Liebeshandeln des Christen - so Lachmann - nicht im eschatologischen Erwartungshorizont des Reiches Gottes gesehen, verstanden und praktiziert werden.
- Der ontologisch orientierte Begründungsweg wird dagegen positiver beurteilt, weil er induktiv vorgeht, auf die Einsicht der Schüler abzielt (85) und keine christlichen Glaubensvoraussetzungen fordert (86).

Der eigentliche Weg ist für Lachmann der der ethischen Argumentation; "sie setzt kein Einverständnis über sittliche Vorschriften voraus, sondern bemüht sich argumentativ um ihre Erklärung und Begründung, bewegt sich also mit ihren Zielvorstellungen primär im Überzeugungsbereich" (91). Das impliziert die didaktische Transformation der Liebe (Agape) zum Agapekriterium.

Die ethische Beschäftigung mit der Agape im Religionsunterricht bewegt sich vornehmlich im kognitiven Bereich vernünftiger Argumentation und strebt "die einsichtige Begründung des Agapekriteriums (nicht Handlungserfüllung) als fundamentalem Bestandteil ethischer Urteilsfähigkeit an" (93). Für die Inhalte des Agapekriteriums bedeutet das, daß sowohl ihre wesentlichen Elemente als auch ihre unterrichtliche Vermittelbarkeit zu bedenken sind.

Teil C "Der religionsunterrichtlich-ethische Kriterienunterricht nach seinen empirischen Voraussetzungen und fachdidaktischen Konkretionen" (103ff.) sondiert vor allem den entwicklungspsychologischen Raum (J. Piaget, L. Kohlberg, R. Müller). Lachmann sieht in ethischer Hinsicht das Ziel des Religionsunterrichtes erreicht, wenn die Schüler "aufgrund rationaler Durchleuchtung eines Beurteilungsfalles nach dem allgemeinen Prinzip des Altruismus eine ethisch-eigenverantwortliche Entscheidung fällen können" (118). Dabei muß das altruistische Prinzip in Einklang mit dem Agapekriterium stehen; es muß weiterhin existentiell verifizierte Begründungen aufweisen; es muß zudem seine Fundierung im Wertaushalt der christlichen Tradition erfahren.

Nach den Ergebnissen der kognitiven Theorien der moralischen Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen ist ein religionsunterrichtlich-ethischer Kriterienunterricht im Vollsinne erst in den Klassen der Sekundarstufe I und II möglich. Es ist in der Tat das Alter, in dem der Jugendliche an ethischen Fragen besonderes Interesse zeigt und sein Sinn für mitmenschliche Verantwortung ihm einen Zugang zum christlichen Ethos erleichtert.

Während das Beurteilungskriterium "Wesensfunktional" (132) des ethisch orientierten Religionsunterrichtes ist, bietet sich für den konkreten Religionsunterricht das "Fallprinzip" an; das bedeutet, daß der Unterricht sich inhaltlich an einem "traditionellen oder aktuellen, realen oder potentiellen, persönlich individuellen oder politisch gesellschaftlichen Beurteilungsfall" (132) orientiert.

Teil D "Evangelischer Religionsunterricht im schulischen Kontext und kirchlichen Konnex" (157ff.) versucht punktuell die Ergebnisse der Arbeit in das pädagogische Zielspektrum einzubringen. Religionsunterricht und Emanzipation, Kriterienunterricht und Grundrechte, ethisch orientierter Religionsunterricht und Ethikunterricht, evangelischer Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht werden auf das ihnen je Spezifische befragt; zudem kommen die Konvergenzen wie Differenzen zur Sprache.

Lachmanns Werk beschäftigt sich mit der ethischen Dimension des evangelischen Religionsunterrichtes. Das ist lobenswert. Vieles ist unbesehen auf den katholischen Religionsunterricht zu übertragen, so das Ernstnehmen der schulischen Bedingungsfelder wie auch die Einschätzung der Adressaten des Religionsunterrichtes, die der des Synodenbeschlusses "Der Religionsunterricht in der Schule" entspricht. Glaube, Gläubigkeit und kirchliches Engagement können nicht mehr fraglos vorausgesetzt werden. So gesehen ist es realistisch, wenn der ethisch orientierte Religionsunterricht nicht auf Identifikation mit den vorgestellten aus dem Agapeprinzip abgeleiteten christlichen Normen aus ist, sondern sein Ziel darin erblickt, den Schüler aufgrund "rationaler Durchleuchtung eines Beurteilungsfalles" fähig zu machen, in einer konkreten Situation nach dem Prinzip des Altruismus zu entscheiden. Ob das jedoch bei einer Beschränkung auf den Bereich der kognitiven Lernziele gelingt, ist zumindest fraglich. Hier zeigen sich bereits die Grenzen des ethischen Kriterienunterrichts, bei dem m.E. der Religionsunterricht nicht stehen bleiben kann. Die skeptische Haltung dem Globalziel "Emanzipation" gegenüber (Vierzig, Stoodt, Biehl) verkennt, daß christliches Weltverständnis, Erlösung und die aus ihnen resultierenden Konsequenzen unter dem Aspekt der Emanzipation gesehen werden können. Mir scheint ebenfalls zu wenig die Empfänglichkeit auch des vom christlichen Dogma und der kirchlichen Institution distanzierteren Schülers für die final-theologische Begründung des Liebesgebotes beachtet zu sein. Die Erfahrung mit jungen Leuten zeigt doch, daß gerade das Engagement für Friede, Freiheit, Humanität, Gerechtigkeit - nichts anderes als Realisationen des Prinzips Agape und gleichzeitig die Realisierung der Endverheißungen der Bibel im Hier und Jetzt (zwar unter eschatologischem Vorbehalt stehend) - ihnen einsichtig zu machen ist.

Lachmanns Verdienst ist durch diese kritischen Einwände nicht geschmälert. Auch der katholische Religionspädagoge (und Theologe) wird sein Werk mit großem Gewinn lesen.

Helmut Fox

Karl Ernst Nipkow, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1981 (= Siebenstern Tb. 55), 192 S.

Vorliegendes Taschenbuch vereint sieben Aufsätze Nipkows aus der Zeit von 1976-1981. Sechs sind bereits anderswo erschienen (185f.). Die Studie "Erziehung, Moral und Religion im historischen Prozeß" (75ff.) ist neu. Wir haben es nicht mit einem systematischen Lehrbuch der Moralerziehung zu tun. Die Intention der Beiträge dürfte darin liegen, pädagogische und theologische Grundfragen der Moralerziehung (wegen Unsicherheiten in der zu behandelnden Sache zuweilen "Ethische Erziehung", "Werteerziehung" oder einfach "Erziehung" genannt) zur Kon-