

meinsam in die ethischen Konflikte unserer Zeit verstrickt sind. ... Die spezifische christliche Erfahrung zeichnet sich erst dort ab, wo das ethische Dilemma auf dem Hintergrund des zerfallenen Verhältnisses zwischen Gott und Mensch und daher auch zwischen Mensch und Mensch gesehen und in dieser Situation der Erkenntnis der Sünde unsere Vernunft der Rechtfertigung im Glauben an die Gnade Gottes anheimgegeben wird." (179f.). Hier schlägt die reformatorische Lehre von der Konkubiszenz und der Rechtfertigung durch.

Es ist schwierig die einzelnen Aufsätze, die eine jeweils konkrete Entstehungssituation aufweisen, in systematischer Weise zu besprechen. Basisansätze der christlichen Erziehung in den einzelnen Beiträgen sind jedoch erkennbar. Christliche Erziehung wurzelt in der Erfahrung von Freiheit und Gemeinschaft (8); sie bedarf des Vertrauens und der freien Einsicht (26); sie sucht nach dem der geschichtlichen Situation gemäßen Ethos und gibt sich nicht mit unverbindlichen Werteeklärungen zufrieden (33). Sie ist mehr als die "rationale Durchleuchtung eines Beurteilungsfalles".

Nipkow hat mit seinem Buch, das eine systematische Behandlung der hier angeschnittenen Fragen nicht ersetzen will, hinsichtlich der Moralerziehung im Bereich der Schule eine wichtige Aufgabe erfüllt. Man kann dem Urteil A. Biesingers zustimmen: "Dieses Buch ... dürfte zu den allerwichtigsten Büchern zum Bereich ethischer Erziehung gehören und ist mit besten Gründen zur eigenen, besinnlich-kritischen Lektüre zu empfehlen." (A. Biesinger, Rez.: Karl Ernst Nipkow, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh 1981, in: KatBl 108 (1983) 486f.)

Helmut Fox

Heinz Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts. Band I und II, Stuttgart: Kohlhammer 1983 und 1984.

"Die Einführung und Etikettierung des Ethikunterrichts als 'Ersatzfach' für Schüler, die sich vom RU abgemeldet haben, bringt beide Fächer in ein Zwielicht, das ihrer Sache schadet." Dies meinte K.E. Nipkow vor einigen Jahren. Ob zu Recht oder nicht - wird man wohl jetzt noch nicht beurteilen können. Fest steht, daß beide Fächer herausgefordert sind: Religion mit ihrer bedeutenden ethischen Dimension und Tradition genauso wie der Ethikunterricht (EU), "der schlecht beraten (wäre), wenn er die religiöse Dimension der lebensrelevanten Sinn- und Wertorientierungen ausklammern würde." (II, 14) "EU darf keine bestimmten Sinn- und Werttraditionen vermitteln wollen" (II, 17), andererseits muß er "Traditionen erschließen

helfen, die universalen Lebenssinn und globale Verantwortung stützen." (I, 29) Schon das erste Kapitel von Band I "Rechtliche Rahmenbedingungen" zeigt die Problematik mit aller Schärfe: Worauf bezieht sich das Ethische des EU? Auf den berühmten "Mindestkonsens" von Werten und Prinzipien (Selbst- und Lebenserhaltung; Erhaltung der demokratischen und pluralistischen Gesellschaft; Menschenrechte)? Die grobe Verletzung dieser Werte und Prinzipien ist ja relativ leicht festzustellen, während es aber "unmöglich ist, ihren möglichen Bedeutungsgehalt mit positiven Rechts- und Handlungsnormen unstrittig zu füllen oder gar zu erschöpfen." (I, 25) Schmidt plädiert für ein "offensives Verständnis" dieser Werte, d.h. nicht nur für eine passive Anerkennung mit aller Abstraktheit, sondern für die "Weiterentwicklung und Konkretisierung." (I, 26)

Dabei ist es ein Grundanliegen des Autors, zu zeigen, daß - um des Ethischen willen - eine nur distanzierende, nur analysierende und begrifflich argumentierende Verfahrensweise zu kurz greift: "Methodisch ist der Lernprozeß auf alle kommunikationsfördernden Methodenkonzeptionen und Arbeitsformen verwiesen." (II, 18) Schmidt nennt u.a. Identifikation, Rollenspiel, psychodramatische Methoden, Erzählen, meditative Elemente. "Positionalität, Offenheit und Kritik sind dialektische - nicht kontradiktorische - Prinzipien." (II, 25) (Allerdings weist Schmidt mit aller Deutlichkeit auf die Grenzen solcher Vorgangsweisen innerhalb der Schule hint)

Den Hauptteil des ersten Bandes "Grundlagen" bilden die Kapitel "Sittliche Entwicklung und Erziehung" ("Autorität und freie Einsicht", "Soziale Kognition und moralisches Urteil", "Handlungskonflikte und moralisches Denken", "Soziale Strukturen und Moral"; "Ich-Entwicklung und Moral", "Gewissen und moralische Autonomie") sowie "Sittlichkeit in Lernprozessen" ("Moralisches Lernen und Autonomie", "Moralische Probleme allgemeindidaktischer Theorien", "Die Funktionen der Schule und die Moral ihrer Erziehung").

Schmidt greift sehr weit aus und bespricht eine Fülle von Konzepten und Modellen aus der Entwicklungs-, Persönlichkeits-, Sozial- und Tiefenpsychologie, in denen es um die Entwicklung von sozialer Wahrnehmung, den Aufbau von kognitiven Strukturen, Handlungsdispositionen und emotionalen Grundstrukturen geht. Schmidt betont dabei immer wieder, daß die eigentlich ethische Dimension nicht einfach identisch ist mit gesteigerter sozialer Wahrnehmung, weiterentwickeltem moralischem Urteil oder reiferer emotionaler Grundeinstellung, sosehr andererseits gerade der EU die individuellen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Schüler kennen und ernstnehmen muß. "Die Moralpädagogik muß alle erkennbaren Vorbedingungen in Rechnung stellen, wenn ihr Ziel die moralische Autonomie des Individuums, also das moralische Subjekt ist." (I, 126)

Eine durchgehende Grundposition des Autors sei hier noch hervorgehoben: seine konsequente Zurückweisung jeglichen "mechanistischen" Ansatzes in seinen vielfältigen Formen. "Aus mechanistischer Sicht wird der Mensch programmiert" (I, 94). Diese Gefahr sieht er bei manchen neueren Entwicklungs- und Sozialisationstheorien ebenso wie bei Erziehungsansätzen (z.B. "Durch Anpassung zur freien Einsicht"). Auch Kohlberg entgeht dieser Gefahr seiner Meinung nach nicht konsequent. (Auf die Auseinandersetzung und Weiterführung des Kohlberg-Ansatzes I, 49-59; 104-115 kann hier nur hingewiesen werden.)

Demgegenüber ist konsequent - ausgehend von handlungstheoretischen Positionen - daran festzuhalten, daß in jedem Handlungsvollzug "Individuum und Umwelt bereits reziprok und reflektiv integriert" sind (I, 96). "Im Handeln wählen, gestalten und erproben Menschen Vorstellungen sinnvollen Lebens und ergreifen damit sittliche Prinzipien, die sie miteinander verknüpfen." (I, 113) Dementsprechend faßt Schmidt die Aufgabenstellung des ethischen Unterrichts u.a. "in der Entwicklung, Differenzierung und Gestaltung der subjektiven symbolischen Strukturen" zusammen (I, 195f). Das Kind - und wohl auch der Erwachsene - spielt auf der "inneren Bühne", nimmt Situationen vorweg, inszeniert Bekanntes neu und gewinnt so seine eigene unverwechselbare Welt. (Auf Oerters Isomorphie-Konzept sei in diesem Zusammenhang ausdrücklich hingewiesen I, 119-126.)

Als Ethik-Unterricht bedarf dies alles natürlich der Konkretisierung. Der Autor hat diesen Schritt nicht gemieden und den "Praktikern" überlassen. Der zweite Band "Der Unterricht in Klasse 1-13" bringt für alle diese Schulstufen "Schülvoraussetzungen und Inhalte". Dabei werden jeweils vier "Aufgabenfelder" bzw. "Lernschwerpunkte" formuliert: "Ich in Beziehungen", "Soziale Strukturen und Prozesse", "Sinndeutung und Lebensorientierung", "Praxis und Theorie der Sittlichkeit". Dieser Teil bringt eine Fülle von praktischen Impulsen, Stoffen und Methoden, wobei immer wieder die kommunikative Dimension des Unterrichts - der Beziehungsaspekt des Lernens - hervorgehoben wird.

In bezug auf die Auswahl der Inhalte betont Schmidt, daß ein Ansatz nur bei den Erfahrungen und Fragen der Schüler zu kurz greift: "Es gibt Inhalte, die sich nicht unmittelbar aus Lebensnotwendigkeiten begründen lassen, sondern die eine Bereicherung des Lebens darstellen, wenn man sie gründlicher kennt und sie in seinen Lebensvollzug integrieren kann." (II, 69)

Andererseits müssen die Inhalte zu den vorgegebenen Sinnmustern der Schüler beziehungsfähig sein. Um dies sicherzustellen, gibt Schmidt einen sehr konkreten Impuls: Ist der Lehrer fähig, die Inhalte, Fragestellungen und ihre möglichen Bedeutungen in "umgangssprachliche Formulierung" zu bringen oder nicht? "Gelingt dies nicht, dürfte der gewählte oder vorgeschriebene Unterrichtsinhalt für die gegebene Schülergruppe nicht geeignet sein." (II, 70)

Auch wenn der Religionsunterricht eine eigenständige und nicht aufgebare Dimension in die ethische Erziehung einzubringen hat (Gesetz - Evangelium; Reich Gottes; Sünde - Befreiung usw.), so muß er doch die konkrete Lebenssituation seiner Adressaten ernst nehmen. Das Werk von Heinz Schmidt dürfte sich wohl auch für den Religionspädagogen als Standardwerk für die moralpädagogische Arbeit und Reflexion erweisen.

Anton Schrettle

Reinhold Mokrosch/Hans P. Schmidt/Dieter Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung. Thema Frieden, Stuttgart: Kohlhammer 1980

"Was helfen phantasievolle und einfallsreiche Versuche, die Spielgewohnheiten der Kinder zu entmilitarisieren, wenn die Umwelt, die sie spielend sich anzueignen suchen, militant bleibt? Es kann nicht in Familien und Schulen überwunden werden, was die Gesellschaft für unaufgebbar hält." (56) Das dürfte wohl eine Kernfrage und wohl auch -erfahrung sein, die sich bei dem Versuch stellt, "Friedensfähigkeit" unterrichtsdidaktisch zu organisieren. Welche Plausibilität im Alltagsleben haben diese Lernziele? Aber das ist ja wohl die Frage der religiösen Sozialisation und Erziehung überhaupt. Andererseits sind es gerade in heutiger Zeit eine Unzahl von "Anforderungen und Konflikten" (Kap. I) sowie von "elementaren Lebenserfahrungen, die zur ethischen Urteilsbildung herausfordern." (Kap. II): Alternativbewegungen, Verschärfung der Adoleszenzkrise, Krise des Fortschrittsglaubens, offene Welt, Spannung zwischen Institution und Individuum u.a. "Die kognitive Eindeutigkeit der Weltbilder und Geschichtstheorien sowie die normative Verbindlichkeit vorgegebener Ordnungen und Gesetze (ist) verloren" (14). Nach diesem ersten grundlegenden Kapitel von Hans P. Schmidt gibt R. Mokrosch einen präzisen, kritischen und weiterführenden Überblick über den Ansatz von Piaget und Kohlberg und Habermas und stellt dann 10 Thesen zu deren Bedeutung für eine Friedenspädagogik auf. Er betont u.a. die große Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen, die Bedeutung der kognitiven Strukturen für den Lernprozeß "gewaltfreie Konfliktlösung" und gibt die Empfehlung zu kritischer und undogmatischer Orientierung an Kohlbergs Stufen, "um für die jeweilige Friedensfähigkeit seiner Schüler sensibel zu werden und ihr Konfliktlösungsverhalten nicht zu über- oder zu unterstrapazieren." (98) Er plädiert - davon abgeleitet - für einen stufen- und nicht altersspezifischen Einsatz von Inhalten und Lernzielen. Schließlich beinhaltet die zweite Hälfte des Buches eine breite Darstellung von Medien unter entwicklungspsychologischem (Mokrosch) sowie unter schulstufen-spezifischen und fachdidaktischen Aspekten (Stoodt). Es wird hier eine Fülle von