

Hans Grewel

## Zur Diskussion um die „ethische Erziehung“ im Religionsunterricht

*Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht*

### 1. Hintergrund und Problemanzeige

Der „schlimmste Fehler“, sagt Klaus Mollenhauer im Rückblick auf den pädagogischen Aufbruch der sechziger Jahre, bestand in der Annahme, „die Genauigkeit des erziehungswissenschaftlichen Redens sei nur über einen sozialwissenschaftlichen Jargon zu erreichen“. Schlimm sei die sozialwissenschaftliche „Stilisierung der Sprache“ deshalb gewesen, „weil mit dieser Veränderung der Sprache zugleich Probleme zum Verschwinden gebracht wurden“, wie Mollenhauer an der Veränderung des Bildungsbegriffs durch Lernen, Sozialisation und Emanzipation verdeutlicht. Damals sei das jedoch nicht aufgefallen. „Wir dachten im Gegenteil, es sei ein Fortschritt, und man könne jetzt mit einer terminologisch gereinigten, nicht mehr der Umgangssprache angehörenden Redeweise die Phänomene genauer fassen.“<sup>1</sup>

Handelt es sich bei den heute kursierenden Parolen wie „Mut zur Erziehung“, „ethische Erziehung“ oder „ethisches Lernen“, insbesondere auch bei der feldbeherrschenden Erörterung lernpsychologischer Konzepte zur Entwicklung des moralischen Urteils erneut um einen solchen „Jargon“? Spiegelt sich in dieser ganzen Diskussion nur das politische Interesse an einer „Wende“ zurück zu den alten Tugenden und Werten? Oder wird hier ein Weg gebahnt, den wir gehen müssen, selbst wenn sich später zeigen sollte: „Es ist nachträglich gesehen der falsche Weg gewesen. Aber an dieser geschichtlichen Stelle wüßte ich nicht, wie man den Schritt hätte anders tun können.“<sup>2</sup>

#### 1.1 Ausgangsinteressen

Wenn ich recht sehe, sind in der Diskussion um „ethische Erziehung“ oder „ethisches Lernen“ verschiedenartige Erfahrungen und Interessen zusammengetroffen, die sich nur schwer unter einer These oder Programmatik vereinigen lassen.

Das *Bad Godesberger Forum* „Mut zur Erziehung“ vom Januar 1978 war von den Fragen bewegt: „Was ist in Bildung und Erziehung der jüngsten Vergangenheit falsch gemacht worden? Wo und wie ist der neue Ansatz

<sup>1</sup> K. Mollenhauer im Gespräch mit Th. Schulze, in: H.B. Kaufmann (Hg.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik*, Münster 1987, 56f.

<sup>2</sup> Ebd., 57.

zu finden?“<sup>3</sup> In der Überzeugung, daß das Experiment der sog. Bildungsreform der vorhergehenden Jahre gescheitert sei, wird zu einer grundlegenden Besinnung auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule aufgerufen und dazu aufgefordert, „die Irrwege, in welche wir uns haben hineinmanövrieren lassen“, aufzugeben und „neue Wege, von denen die meisten alte und bewährte sind“, wieder einzuschlagen.<sup>4</sup> Die veröffentlichten Dokumente dieses Forums, auch die „Dreißig Thesen zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule“ des Berliner Stadtschulrats H. Bath<sup>5</sup> sowie die durch die kognitive Psychologie L. Kohlbergs und seiner Mitarbeiter erneuerte These einer weitgehend milieuunabhängigen Entwicklung des moralischen Bewußtseins haben umfangreiche Auseinandersetzungen nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch in zahlreichen Fachdidaktiken ausgelöst und wohl auch die Auseinandersetzung um das Unterrichtsfach „Ethik“ oder „Werte und Normen“, das in einigen Länderverfassungen für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler vorgesehen ist, aufs Neue aufleben lassen.<sup>6</sup>

In der *römisch-katholischen Religionsdidaktik* haben sich in der Konzeption „ethischen Lernens“ moraltheologische und moralpädagogische, im allgemeinen Sprachgebrauch ethische und religionsdidaktische Impulse zu einer zweifachen Aufgabenstellung verbunden: Neuorientierung der ethischen Verkündigung und Erziehung in der Kirche und in dem kirchlich verantworteten Religionsunterricht angesichts von Wertwandel und -zerfall bei der großen Mehrheit der heutigen Jugendlichen einerseits, Befreiung des „ethischen Lernens“ von kirchlicher Bevormundung andererseits. Von seiten der Ethik bezieht sich diese Diskussion vornehmlich auf A. Auer's Konzept einer „autonomen Moral“<sup>7</sup>, in dem er die Eigenständigkeit des Sittlichen gegenüber einer an Offenbarung und Naturrecht orientierten, inhaltlich kodifizierbaren „christlichen“ Moral postuliert - und in der Folge gegen den Vorwurf verteidigen muß, er wolle das Christliche in eine rein humanistische Ethik auflösen.<sup>8</sup> Unter konfessionellem Gesichtspunkt erscheint diese Fragestellung eigentümlich zeitversetzt, da sie in der

<sup>3</sup> Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1979, 5 (Vorwort v. W. Hahn).

<sup>4</sup> Ebd., 13 (Einleitungsreferat von N. Lobkowicz).

<sup>5</sup> Bildung und Politik 16 (1980), H.3, 7-15.

<sup>6</sup> Eine umfangreiche Literaturdokumentation, die an dieser Stelle ursprünglich vorgesehen war, mußte leider dem begrenzten Umfang geopfert werden.

<sup>7</sup> A. Auer, *Autonome Moral und christlicher Glaube*, Düsseldorf 1971.

<sup>8</sup> Vgl. z.B. B. Stöckle, *Grenzen der autonomen Moral*, München 1974.

protestantischen Ethik längst ausgestanden zu sein schien.<sup>9</sup> Jedenfalls ist die Frage nach dem Christlichen in der Ethik neu gestellt und seit der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) 1976 unter dem Titel „ethischen Lernens“ als religionsdidaktisches Programm proklamiert und umstritten.<sup>10</sup>

In der *protestantischen Religionsdidaktik* traf der Ruf nach „ethischer Erziehung“ mit dem Bemühen zusammen, den zeitweiligen Gegensatz zwischen bibel- und problemorientiertem Religionsunterricht zu überwinden, ja, überhaupt die in den verschiedenen religionsdidaktischen Konzepten jeweils berechtigten und darum unaufgebbaren Elemente in einem zukunftsweisenden Entwurf zu integrieren. Auch die Debatte um „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden“<sup>11</sup> muß in diesem Zusammenhang gesehen werden, wengleich die einschlägigen Veröffentlichungen das Thema einseitig an (vorgegebenen!) biblischen Texten entfalten, ohne die in dem Programm auch enthaltene Bibelkritik als kritische Neubestimmung unterrichtsrelevanter Bibeltexte in gleicher Weise voranzutreiben.<sup>12</sup> In den Begriffen „Erfahrung“<sup>13</sup> und „Symbol“<sup>14</sup>, die in den letzten Jahren zunehmend das religionsdidaktische Interesse bestimmen, ist das Verhältnis des Christlichen und des Humanen, auch des Christlichen zu anderen Gestaltungen religiöser Überlieferung und Ge-

<sup>9</sup> Vgl. z.B. K.E. Løgstrup, *Die ethische Forderung*, Tübingen 1959; *ders.*, *Das Proprium des christlichen Ethos*, in: ZEE 11 (1967), 135-147; C.H. Ratschow, *Das theologische Problem der Ethik in der Gegenwart*, in: EvErz 18 (1966), 33-41; G. Ebeling, *Die Evidenz des Ethischen und die Theologie*, in: ZThK 57 (1960), 318-356.

<sup>10</sup> Vgl. die Beiträge von A. Exeler, G. Stachel, W. Langer, D. Mieth und A. Auer in: KatBl 102 (1977), 6-76.

<sup>11</sup> H. Stock, *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern*: Bd.1: Zwischenbericht über den Stand des Forschungsauftrages, Münster 1975, Bd.2: Abschlußbericht und Ergebnisse der Untersuchung, Münster 1977.

<sup>12</sup> Vgl. z.B. K.E. Nipkow, *Elementares Gespräch mit der Bibel im Religionsunterricht - Wege zum biblischen Glauben, Grundfragen der Religionspädagogik* Bd.3, Gütersloh 1982, 185-232; I. Baldermann/K.E. Nipkow/H. Stock, *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt/M 1979; I. Baldermann/H. Küttel, *Die Sache des Religionsunterrichts zwischen Curriculum und Biblizismus*, Göttingen 1975; H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981; H.B. Kaufmann/H. Ludwig-Steup/H.Th. Wrege, *Elementar erzählen. Zwischen Überlieferung und Erfahrung*, Münster 1985.

<sup>13</sup> Vgl. z.B. H. Grewel, *Grundzüge einer religiösen Didaktik im Erfahrungsbezug*, RpB 12/1983, 66-99. Vgl. neuerdings J. Werbick, *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989.

<sup>14</sup> Vgl. z.B. P. Biehl/G. Baudler, *Erfahrung - Symbol - Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts (Religionspädagogik heute 2)*, Frankfurt/M 1980; P. Biehl, *Symbol und Metapher. Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*, in: JRP 1 (1984), Neukirchen Vluyn 1985, 29-64; J. Heumann, *Symbol - Sprache der Religion*, Stuttgart 1983; H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1)*, Düsseldorf 1982.

meinschaft ebenso angefragt wie die Voraussetzungen, Ziele und Inhalte jener „Lern“-prozesse, in denen Erziehung und Unterricht junge Menschen zu einer menschlichen, aus dem Geist Jesu entworfenen Lebensgestaltung fördern und fordern.<sup>15</sup>

### 1.2 Problemanzeige: Was ist das Ethische an der „ethischen Erziehung“?

Der Ausdruck ist unglücklich gewählt. Denn die Verbindung der beiden Begriffe schafft keine eindeutige Beziehung. Weder wird in der Bedeutung zwischen „ethisch“ und „sittlich“ oder „moralisch“ sauber unterschieden, noch sind die Rolle und der Anteil von Erziehung in dem Unterrichtsgeschehen von Schule hinreichend bestimmt. Weder ist der Vorwurf klar zu fassen, wer denn für die Fehler und Irrtümer verantwortlich gemacht werden soll, zu deren Überwindung „ethische Erziehung“ postuliert wird, noch besteht Einigkeit über die Handlungsstrategien, mit denen das beschworene Ziel einer besser erzogenen Jugend erreicht werden soll.

Gemeinsamer Ausgangspunkt der durch das Schlagwort „ethische Erziehung“ angestoßenen Bemühungen scheint die Erfahrung zu sein, daß sich in unserem Lebensraum ein Wertwandel und Normenabbau vollzogen hat, der insbesondere die Generation unserer Kinder in eine Sinn- (und Glaubens-)Krise stürzt, in der sie auf die Leitung und Begleitung durch Erziehung und Unterricht in besonderer Weise angewiesen sind. Je nach Interessenlage werden von hier aus *unterschiedliche Blickrichtungen* eröffnet:

- die Frage nach der *Ethik der Erzieher/Lehrer*, d.h. nach dem Orientierungsrahmen, in dem sie ihr Tun mit und an Kindern, die ihnen anvertraut sind, verantworten. Dabei ist umstritten, ob die Verantwortung der Erzieher durch einen „Mindestkonsens“ an Grundwerten und Normen umschrieben werden kann, oder ob ihre Verantwortung als stellvertretende Wahrnehmung der Erziehungsbedürftigkeit und des Erziehungsanspruchs der Heranwachsenden zu verstehen ist, die nur in einem offenen Prozeß des Miteinanderlebens und -lernens realisiert werden kann.
- das Postulat einer *Ethik*, die als inhaltlich kodifizierte Moral Kindern im Vorgang von Erziehung und Unterricht verpflichtend gemacht, von ihnen *gelernt werden soll*. Aber die Beschwörung eines demokratischen (oder christlichen) Minimalkonsenses kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß selbst bei weitgehender Übereinstimmung in der Auswahl der Grundwerte infolge unscharfer Formulierungen, unterschiedlicher Gewichtung untereinander oder unterschiedlicher Füllung aus gewachsener Traditionsbindung verschiedenartige, ja gegensätzliche Tendenzen in gleichem Vokabular vertreten werden.
- die *Strukturierung der Lernvorgänge* in der Entwicklung des moralischen Urteils, deren Analysen durch L. Kohlberg und seine Schüler eine Tendenz

<sup>15</sup> Siehe oben, Anm. 6.

zu abstrakter Normierung „der“ jungen Menschen offengelegt haben. Dies zeigt sich zum einen darin, daß zwischen Mädchen und Jungen weithin wenig differenziert wird,<sup>16</sup> zum anderen in der einseitigen Bezugnahme auf den Begriff der Gerechtigkeit, der aber die Tiefe unseres, an Botschaft und Beispiel Jesu von Nazareth orientierten Verständnisses von Menschlichkeit nur zu erreichen vermag, wenn er durch Liebe und Solidarität ergänzt wird. Es hat sich auch gezeigt, daß die von Kohlberg favorisierten Dilemmageschichten von Schülern als lebensfremd erfahren werden und daher für die Bewältigung der in ihrer Situation begegnenden lebenspraktischen Dilemmata wenig Hilfe zu leisten vermögen.<sup>17</sup>

- die Anerkennung der *Eigenständigkeit des Ethischen* gegenüber kirchlicher, staatlicher, parteipolitischer oder weltanschaulicher Normierung. Dieser Gesichtspunkt hat v.a. für die Sprache einer „ethischen Erziehung“ Konsequenzen, die nicht nur im Innenraum geschlossener (z.B. kirchlicher) Gruppen, sondern jedermann und jederfrau und jedemkind aufgrund eigener Erfahrung unmittelbar verständlich sein muß. Auch die Begründung ihrer Werte und Normen durch den traditionsgeschichtlichen Hinweis auf Bibel oder Grundgesetz ist nur dann plausibel, wenn über die damit berufene Autorität bei allen Beteiligten des Gesprächs bereits Klarheit und Einigkeit besteht. Dies ist aber in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen in der Regel gerade nicht der Fall, so daß die beabsichtigten Wertsetzungen durch Sachverstand und vernünftige Überlegung einsichtig gemacht werden müssen.

- die Frage nach den *Lern- und Erziehungszielen*, damit nach der Zuordnung und Abstufung von Wissen, Handeln und Haltungen. Umstritten ist insbesondere, ob „ethische Erziehung“ primär auf die Verbindlichkeit bestimmter Werte und Normen abzielt oder auf die Urteils- und Handlungs-, auch Innovationsfähigkeit der jungen Menschen.

- die Einsicht in die wechselseitige Beziehung und Abhängigkeit zwischen dem einzelnen Unterrichtsfach und den anderen Unterrichtsfächern, auch zwischen dem einzelnen Fach und der *Schule als Gesamtrahmen* erzieherischer und unterrichtlicher Einwirkungen und Erfahrungen. Problematisch erscheint dabei v.a. die „Selektionsfunktion“ der Schule, deren „Leistungs- und Konkurrenzmentalität“ nicht nur insonderheit der jeweiligen

<sup>16</sup> Vgl. dazu v.a. C. Gilligan, In a Different Voice, Harvard 1982, die im Gespräch mit Frauen, die lebensgeschichtlich die Entscheidung für oder gegen einen Schwangerschaftsabbruch zu treffen hatten, auf spezifische Unterschiede im männlichen und weiblichen Moralempfinden gestoßen ist und Kohlbergs Ansatz in dieser Richtung erweitert; H. Ernst, Gibt es eine weibliche Moral? Ein Gespräch mit Carol Gilligan, in: Psychologie heute 9 (1982), H.10, 21-27; H. Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts I, Stuttgart u.a. 1983, 57ff.

<sup>17</sup> Vgl. z.B. K.E. Nipkow, Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten (GTB 755), Gütersloh 1981, 23; Schmidt, Ethikunterricht I, 52f.

Mittelschicht zugute kommt, sondern auch neue Unterschichten (z.B. Ausländerkinder) entstehen läßt. Darum muß grundlegend gefragt werden, ob sie „noch die Entwicklung der Gesellschaft fördert oder ob sie nicht bereits auf deren Zerstörung hintreibt“<sup>18</sup>.

- die Untersuchung des meist ungeklärten Anteils der „Erziehung“ an der Lern- und Lebensform, in der Schule normalerweise arbeitet: dem *Unterricht*.

Es ist leicht einzusehen, daß diese Blickpunkte nicht gegeneinander isoliert werden dürfen, sondern aufeinander bezogen und miteinander bedacht werden müssen. Ich behalte daher im folgenden den ungeliebten Ausdruck „ethische Erziehung“ bei, gerade weil er so unscharf ist, daß er die divergierenden Interessen umgreifen, wenn auch nicht vereinigen kann.

## 2. Zur ethischen Erziehung im Religionsunterricht

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung und ethischen Lernens im schulischen Religionsunterricht. Dabei soll die ohnehin verzweigte Diskussion nicht durch einen eigenen systematischen Entwurf noch weiter verwirrt werden. Die Auswahl der Gesichtspunkte ist vielmehr durch ein zweifaches Kriterium bestimmt: Ich möchte erproben, wie weit in einzelnen Fragen des Problemfeldes schon jetzt ein Konsens zu erzielen ist, dessen Anerkennung uns ermöglicht, alle Energie auf die noch umstrittenen Fragen zu konzentrieren. Und ich möchte aus didaktischem Interesse gerade solche Gesichtspunkte in Erinnerung rufen, die über den unvermeidlichen konzeptionellen Kontroversen nicht aus dem Blick geraten dürfen.

### 2.1 Religionsunterricht im Gesamtrahmen Schule

Seit M. Stallmanns „Christentum und Schule“<sup>19</sup> haben Religionspädagogik und erziehungswissenschaftliche Schultheorie den Religionsunterricht stets so begründet, daß er einerseits als ordentliches Unterrichtsfach in dem Auftrag und Gesamtziel von Schule verankert werden konnte, d.h. daß er eine Aufgabe wahrnimmt, die in der Schule nicht fehlen darf, daß andererseits die verpflichtende Inhaltsvorgabe, die in der verfassungsrechtlichen Anbindung des Religionsunterrichts an die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“<sup>20</sup> enthalten ist, zugleich als kritische Anfrage

<sup>18</sup> Schmidt, Ethikunterricht I, 211-214; vgl. ders., Religionsdidaktik I, Stuttgart u.a. 1982, 135ff.

<sup>19</sup> Stuttgart 1958.

<sup>20</sup> Diese Bestimmung von GG Art.7 wird in der Praxis auf die großen christlichen Kirchen oder Freikirchen bezogen, müßte aber für die muslimische oder jüdische Religionsgemeinschaft ebenso gelten.

auf den Gesamtrahmen Schule zurückgewendet wurde. Aber der Dienst des Religionsunterrichts an der Schule, auf den Religionspädagogen gern verweisen, darf sich nicht in einer „ideologiekritischen“ Funktion erschöpfen. Es muß auch positiv und inhaltlich beschreibbar sein, worin denn sein Beitrag zur Menschwerdung junger Menschen und zur Vermenschlichung des Lebensraumes Schule besteht.<sup>21</sup>

Heinz Schmidt hat in seiner Religionsdidaktik - und fast wortgleich in seiner Didaktik des Ethikunterrichts - der fachdidaktischen Erörterung eine Aufgabenbeschreibung von Schule im ganzen vorangestellt, die er in vier Aufgabenfeldern umreißt:

1. „Verstärkte Pflege *kommunikativer* Kompetenzen mit allen erlernbaren Möglichkeiten mündlicher, schriftlicher, akustischer und visueller Kommunikation...“

2. „Verstärkte Pflege *ökologischer* Kompetenzen unter Einbeziehung von sach- und sozialkundlichen Lerngegenständen...“

3. „Verstärkte Pflege *ökonomischer* Kompetenzen unter Einbeziehung mathematisch-naturwissenschaftlicher, technischer und sozial-struktureller Lerngegenstände...“

4. „Verstärkte Pflege *ethischer* Kompetenzen und Einbeziehung von geschichtlichen, philosophischen und religiös-weltanschaulichen Lerngegenständen. Zu erschließen sind die sinn- und werthaltigen Traditionen samt ihren geschichtlich-sozialen Konkretionen. Das Aufgabenfeld 'Ethische Kompetenzen' bezieht sich auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die in den anderen Aufgabenfeldern erworben werden. Es hat eigenständig die geschichtlich und gegenwärtig relevanten Sinntraditionen im Blick auf die anderen Aufgabenfelder zu konkretisieren.“<sup>22</sup>

Der Ausdruck „Kompetenzen“ scheint mir glücklich gewählt, da er die Erziehungs- und Unterrichts*absicht* der Lehrer mit dem (ausgesprochen oder unausgesprochen in ihrer Lebenssituation enthaltenen) Erziehungs- und Unterrichts*anspruch* oder der *-bedürftigkeit* der Kinder und Jugendlichen zusammenzudenken ermöglicht. Es leuchtet auch unmittelbar ein, daß Ethik- und Religionsunterricht demselben Aufgabenfeld zugeordnet werden (Ethische Kompetenzen), dem Religionsunterricht also nicht eine eigene „religiöse“ Sparte reserviert wird. Schmidt beschreibt vielmehr die „Ethische Integration als Referenzrahmen religiöser Erziehungs- und Bildungsprozesse“<sup>23</sup>, den er in drei großen Schritten entfaltet:

<sup>21</sup> Vgl. H. Grewel, Didaktische Grundlegung und Modelle für einen zeitgemäßen Religionsunterricht, Dortmund 1972; ders., Brennende Fragen christlicher Ethik, Göttingen 1988, 23-42; s. auch unten 2.5.

<sup>22</sup> Schmidt, Religionsdidaktik I, 141 (Hervorh. und Fehlerkorrektur von mir); vgl. Ethikunterricht I, 222: Dort ist das Wort „ethisch“ in „sittlich“ abgeändert.

<sup>23</sup> Schmidt, Religionsdidaktik I, 165.

1. „personale Identität im Rahmen individuell erlebter intersubjektiver Interaktionsprozesse“;
2. „reflektierte Partizipation an den sozialstrukturierten Entwicklungen einschließlich der ökologischen Perspektive“;
3. „kommunikative Interpretation transpersonaler Deutungs- und Handlungszusammenhänge“.

Allen drei Aufgabenfeldern ordnet er eine eigene geschichtliche Dimension zu: der personalen Identität die individuelle Lebensgeschichte, den sozialen Prozessen in ökologischen Zusammenhängen die Sozialgeschichte, den transpersonalen Deutungs- und Handlungssystemen die Religions-, Philosophie- und auch Kirchengeschichte.<sup>24</sup>

Ein solcher Aufriß scheint mir unter systematischen Gesichtspunkten im ganzen akzeptabel und im Blick auf die veränderten Anforderungen an Schule in unserer Zeit auch praktikabel oder vielmehr: als Orientierungsrahmen für die Gestaltung schulischen Religionsunterrichts hilfreich zu sein.

Eine Korrektur halte ich allerdings für erforderlich, indem die geschichtliche Dimension nicht auf die Aufgabenfelder aufgeteilt, sondern alle Aufgabenfelder jeweils allen drei geschichtlichen Dimensionen zugeordnet werden.<sup>25</sup>

## 2.2 Erfahrung als Grundlage allen Lernens

Daß die von Kohlberg anfangs einseitig bevorzugten theoretischen Dilemmata für die Urteils-Bildung hilfreich sein können, für die Handlungsmotivation aber (zu) wenig Verbindlichkeit stiften, ist in der Diskussion vielfach angemerkt worden. Wir müssen aber fragen, ob die Fixierung ethischen Lernens und unterrichtlicher Planungen auf Normen- und Wertkonflikte überhaupt angemessen ist. Ich meine nicht, daß wir die in der Figur des Konflikts angesprochenen offenen Situationen durch vorgegebene oder neu zu begründende Normierungen beseitigen sollten. Wir müssen uns vielmehr die vielschichtigen Vorgänge von *Erfahrung* vergegenwärtigen, die es überhaupt erst möglich machen, daß Schüler in „Konflikten“ oder „Dilemmata“ mitspielen können.<sup>26</sup>

Wortgeschichtlich bedeutet „erfahren“: reisend erkunden, durch Gehen oder Fahren kennenlernen. Das hat etwas mit Neugier („er-“) zu tun, zugleich mit der Weite des Horizonts („-fahren“). Der Erfahrene ist viel herumgekommen, hat viel gesehen. Darum gilt er als weise, d.h. als fähig, auf die Wechselfälle des Lebens gelassen zu reagieren. Indem er sich auf den Weg macht, „widerfährt“ dem Reisenden allerlei, von dem er sich nicht

<sup>24</sup> Ebd., 168f.

<sup>25</sup> Vgl. z.B. die Schichtung der Erfahrungsfelder in Grewel, Grundzüge, 89ff.

<sup>26</sup> Zum folgenden insgesamt: Grewel, Grundzüge, 74ff. (dort auch weitere Literatur).

hatte träumen lassen. Eindrücke drängen sich ihm auf, sie überfallen ihn, versperren ihm den Weg, zwingen ihn zu Änderungen, zur Neuorientierung. In dieser Bedeutung wird „erfahren“ fast synonym mit „erleiden“. Erfahrung wird zur schmerzlichen Erfahrung.

Der Vorgang der Erfahrung, der sich in diesem Spannungsfeld von „erfahren“ und „widerfahren“ abspielt, läßt sich in verschiedene Elemente zergliedern, deren Zuordnung jeweils den besonderen Charakter einer Erfahrung im einzelnen bestimmt:

Ausgangspunkt aller Erfahrung ist die *Wahrnehmung*, eine Vielzahl von Eindrücken, die ein Mensch in seinem Leben erkundet („er-fährt“) oder die ihm ungesucht, beglückend oder ärgerlich, widerfahren. Nun nehmen wir vieles wahr, das uns in keiner Weise bewegt. Da ziehen gleichsam Bilder an uns vorüber, die uns nicht treffen. Und es läßt sich keineswegs mit Sicherheit voraussagen, ob, wann und wie eine bestimmte Wahrnehmung einen bestimmten Menschen trifft. *Betroffenheit* aber ist die Voraussetzung für die bewußte Verarbeitung, ohne die aus den empfangenen Eindrücken keine Erfahrung werden kann. Erst die Betroffenheit nämlich eröffnet den Bezug zu der Person, die die aufgenommenen Eindrücke einem *Sinndeutungshorizont* zuordnet. Dieser Sinndeutungshorizont, der sich aus den bisherigen Erfahrungen des betreffenden Menschen aufgebaut hat, enthält

- zum einen die *Erinnerung* an gleichartige Wahrnehmungen, denen der gegenwärtige Eindruck zugeordnet werden kann, auch an die durch Überlieferung und Erzählungen vermittelten Wahrnehmungen anderer,
- zum anderen die *Wertansprüche*, die aus der individuellen Lebensgeschichte sowie aus den Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen der umgebenden Gesellschaft aufgenommen worden sind,
- zum dritten ein Repertoire an *Deutungs- und Handlungsmustern*, mittels derer die Betroffenheit gelöst, d.h. in Handeln überführt werden kann.

Aus der Zuordnung einer Wahrnehmung zu diesen drei Elementen des Sinndeutungshorizontes, also aus ihrer „Deutung“, ergibt sich das *Handeln*, mit dem der Mensch auf den empfangenen Eindruck antwortet. Handeln wird dabei in einem sehr weiten Sinne verstanden, der nicht nur äußeres Tun, sondern auch bewußtes Unterlassen sowie emotionale Äußerungen wie Beleidigtsein, Haß oder Freude einschließt, ebenso die Nötigung zum Weitersagen sowie zur gedanklichen Auseinandersetzung mit anderen Deutungen. Die Richtung des Handelns wird dadurch bestimmt, ob in dem Sinndeutungshorizont bereits bewährte Handlungs- und Deutungsmuster aberufen werden können (*Bestätigung*) oder ob eine Umschichtung innerhalb des Sinndeutungshorizontes die Erprobung neuer Möglichkeiten veranlaßt (*Veränderung*). Es kann auch sein, daß eine Wahrnehmung den Sinndeutungshorizont zerbricht, ohne daß zugleich

neue Orientierungen sich eröffnen. Dann bleibt das Handeln blind. Der Mensch ist in eine *Krise* geraten. Die Zuordnung dieser Elemente - Wahrnehmung, Betroffenheit, Sinndeutung, Handeln - darf nicht als eine geradlinige Abfolge aufgefaßt werden. Wir kommen ja als Wahrnehmende immer schon von vielfältigen Erfahrungen her. Daraus folgt zum einen, daß der Reichtum an Erfahrungen, die einem Menschen im Laufe seines Lebens zugänglich sind, d.h. sowohl ihre explorative Weite als auch ihre innovatorische Kraft, davon abhängig ist, daß seine Wahrnehmungsfähigkeit nicht dem Diktat eines dogmatisch verengten Sinndeutungshorizontes unterworfen wird. Auf der anderen Seite müssen wir beachten, daß auch die Wahrnehmungen, die keine erkennbare Betroffenheit auslösen, die also nicht zu bewußter Verarbeitung führen, deswegen doch nicht spurlos an uns vorübergehen, sondern sich unterhalb der Bewußtseinschwelle in unserem Sinndeutungshorizont ablagern und von da aus die Richtung unseres Handelns und den Horizont unseres Wahrnehmens mitbestimmen. Es kann auch sein - und das ist für die planmäßigen Bemühungen religiöser Didaktik von erheblicher Bedeutung -, daß sich die Betroffenheit erst viel später einstellt.

Erfahrung betrifft einen bestimmten Menschen mit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte in einer je besonderen Situation. Dennoch macht die Verständigung über unsere Erfahrungen in weiten Bereichen des Lebens keine Schwierigkeiten, sofern nämlich unsere Gesprächspartner gleichartige Erfahrungen gemacht haben oder doch jederzeit machen könnten, wir also vergleichbare Erinnerungen in ihrem Sinndeutungshorizont abrufen können. Jedes Wort unserer Sprache kommt ja immer schon von Erfahrungen her, es „transportiert“ gewissermaßen Erfahrung, auch dann, wenn wir gar nicht ausdrücklich über Erfahrungen sprechen. Je spezifischer, individueller eine Erfahrung, die wir mitteilen wollen, ausgeprägt ist, desto mehr wird die Verständigung schwierig, wird Sprache zum Problem. Wir müssen Bilder zu Hilfe nehmen, Vergleiche heranziehen, auch nicht-verbale Anknüpfungspunkte, von denen her wir dem anderen zu erschließen suchen, was ihm in seinem Wahrnehmungskreis nicht anschaulich oder verbalisierbar ist. Darin ist die unaufgebbare Wahrheit der Symboldidaktik begründet.

Alle Verständigung über Erfahrung unterliegt einem grundsätzlichen Vorbehalt: Die sprachliche Mitteilung oder symbolische Erschließung führt nämlich keineswegs automatisch dazu, daß die Erfahrung dem anderen zu eigen wird. *Erfahrungen lassen sich nicht übertragen, man muß sie selber machen.* Wohl können wir unsere Kinder ermutigen, sich den Situationen, in denen man bestimmte Erfahrungen machen (nicht: erzwingen) kann, wagemutig auszusetzen. Es gibt jedoch auch Erfahrungen, die sie nicht suchen dürfen, weil sie das Leben zerstören.

### 2.3 Religionsunterricht (Schule) als Erfahrungsraum

Wenn ethisches (und religiöses) Lernen im Rahmen des skizzierten Vorgangs von Erfahrung angebahnt werden soll, ergeben sich weitreichende Folgen für die Gestaltung des Umfeldes, in dem solches Lernen gefordert und gefördert oder behindert wird:

- „Ethische Erziehung kann das Gute nicht einfach anfangslos stiften oder gar machen, sie ist auf das angewiesen, was schon jetzt in unserer Wirklichkeit als gut erfahren werden kann.“<sup>27</sup> Gerade der Religionsunterricht beginnt nicht am Punkt Null, sondern tritt in Erfahrungsvorgänge ein, in deren vor- und außerschulischen Anreicherungen viele Festlegungen längst erfolgt sind. Die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft oder -verweigerung der einzelnen Schüler ist durch die lebensgeschichtlich unausrechenbare Durchmischung von positiven und negativen Erfahrungen entscheidend mitbestimmt. Insofern begegnet Schule als ein Raum, in dem Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten aufeinandertreffen und einander wechselseitig ihren Sinndeutungshorizont anreichern, aber auch verengen können. Besonders an den Religionsunterricht ist darum die Frage zu richten, inwieweit er dafür Raum läßt, daß Schüler und Lehrer die Erfahrungen, um deren Erschließung und Bearbeitung der Unterricht sich bemüht, originär „machen“ oder teilen können, inwieweit er sich also nur als *Rede-* oder *Lern-*Raum darstellt, in dem über Gerechtigkeit, Liebe, Schuld und Vergebung und Normenkonflikte geredet wird, oder als *Erfahrungsraum*, in dem Schülern und Lehrern Gerechtigkeit, Liebe, Schuld und Vergebung und die Bearbeitung von Konflikten in diesem Sinne wenigstens ansatzweise widerfahren und von ihnen eingeübt werden können.

- G. Stachel und D. Mieth haben darum ethisches Lernen nachdrücklich als Beobachtungs- oder Modell-Lernen oder „Lernen durch Vorbilder“<sup>28</sup> oder als Lernen an einer „Erfahrungsgestalt“<sup>29</sup> herausgearbeitet. Doch muß zwischen *Vorbild* und *Modell* genau unterschieden werden: „Ein Vorbild braucht sich nicht zu rechtfertigen. Es schärft ein, was der Adressat ohnehin für gut hält, wozu er sich nur nicht immer aufraffen kann.“ Ein Modell dagegen „ist ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt“. Heilige, die nur Vorbild sind, wirken oft zu rein, bewirken Überforderung. I. und D. Mieth fragen, ob z.B. der heilige Franz von Assisi, dessen Briefwechsel mit Klara die Kirche vernichtet hat, „als problematisches Vorbild, als Modell nicht fruchtbarer gewesen wäre als der heilige Franz,

<sup>27</sup> Nipkow, Moralerziehung, 30f.

<sup>28</sup> G. Stachel/D. Mieth, ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, 53ff., 86-105.

<sup>29</sup> D. Mieth, Moral und Erfahrung. Beiträge zur theologisch-ethischen Hermeneutik (Studien zur theologischen Ethik 2), Freiburg <sup>2</sup>1979, 120ff.

der mit den Vögeln spricht und die Fische lehrt und heute auf dem besten Wege ist, zum heiligen Umweltschützer ernannt zu werden“.

Geschichten, die in der Moralerziehung eingesetzt werden, müssen darum beides enthalten: Vorbilder und Modelle. Das ethische Modell ist „von den Heiligenviten und Tugendgestalten zu emanzipieren“. „Naive“ Vorbildlichkeit ist gefährlich: „nur eine Nuance an überzogener Stigmatisierung setzt das Vorbild aus dem Modus des konkreten Betreffens, Angesprochenenseins und Verändertwerdens heraus und läßt es in das Wachstufenkabinett des Absonderlichen abwandern.“<sup>30</sup>

- Die Differenzierung zwischen Vorbild und Modell kann auch helfen, die *Lehrerinnen und Lehrer* des Religionsunterrichts vor einer *Überforderung* zu schützen, die sich aus der Erwartung „richtigen“, der unterrichtlich erörterten Ethik entsprechenden, Verhaltens fast zwangsläufig ergibt. Lehrer können nicht mehr als „problematische Vorbilder“ sein, und sie sollen nicht mehr sein wollen. Denn auch in mißlungenen oder nicht gut gelungenen Situationen wird gelernt. Gerade die Art, wie Lehrer und Schüler lernen, mit (gemeinsamen) Erfahrungen des Mißlingens und Verschuldens fertigzuwerden, ist für ethisches Lernen als Erlernen und Einüben von Menschlichkeit von hoher Bedeutung - und steht manchmal in krassem Gegensatz zu dem verbal (als Unterrichtsinhalt) Erschlossenen. Gerade Religionslehrer überfordern sich häufig, indem sie meinen, stets „richtige“ Antworten geben und ihre eigene Unsicherheit verbergen zu müssen. Dagegen eröffnet eine *Solidarität des Fragens*, auch des Suchens und des Scheiterns und des Neubeginns ihren Schülern tiefere Erfahrungen und einen wertvollen „Lern“-Ertrag. Nicht nur die Art, wie Lehrer mit Schülern im und außerhalb des Unterrichts umgehen, sondern auch ihr Verhalten gegenüber den anderen Lehrerinnen und Lehrern ihres Kollegiums ist in diesem Zusammenhang von erheblichem Einfluß. Dabei gerät die Frage nach dem Letzteren weithin zur Anzeige eines Defizits. Das *Kollegiumsverhalten* von Lehrern scheint in den Curricula der Lehrerbildung kaum vorzukommen.

- Religionsunterricht ist nicht nur ein Raum gemeinschaftlichen Lernens von Schülern und Lehrens von Lehrern. Er ist auch ein Raum *gemeinschaftlichen Lernens von Schülern und Lehrern*. Er ist auch - ein kleines Stück weit - gemeinsamer Lebensraum von Schülern und Lehrern. Der Ruf nach mehr Erziehung darf nicht dazu führen, daß wir die unaufgebbare Wahrheit aus dem Auge verlieren, die die Religionsdidaktik der siebziger Jahre unter dem Schlagwort *Schülerorientierung* proklamiert

<sup>30</sup> D. und I. Mieth, in *Stachel/Mieth*, ethisch handeln lernen, 110-116; vgl. auch D. Mieth, Die Bedeutung der menschlichen Lebenserfahrung. Plädoyer für eine Theorie des ethischen Modells, *Conc (D)* 12 (1976), 623-633. Für die protestantischen „Heiligen“ wie Luther, v. Bodelschwingh, Bonhoeffer, Schweitzer, King gilt das entsprechend.

hatte: die Anerkennung der Schüler als Lern- und Lebenspartner, denen gegenüber unsere erzieherische Verantwortung als Stellvertretung definiert ist. Stellvertretung aber zielt auf die Mündigkeit, d.h. auf die möglichst weitgehende Selbstbeteiligung der Schüler an der Gestaltung ihrer Lernprozesse und Lebensbeziehungen.

Paul Sporken hat in seinem Leitfaden zur „Begleitung in schwierigen Lebenssituationen“ die Begleiter nachdrücklich gemahnt, während der Phasen des Lernprozesses der Person, die sie begleiten, nicht vorauszu-  
laufen: „Der andere bestimmt den Weg und vor allem auch die Geschwindigkeit seines Ganges zur Wahrheit.“ Der Begleiter müsse auch lernen, nicht dem anderen sein eigenes Menschenbild aufzudrängen, sondern das Menschenbild des Menschen in der Krise zu entdecken und zu respektieren.<sup>31</sup>

Diese Mahnung gilt sicher ganz grundsätzlich auch für die Erziehung, die ja nicht an „Normal“-Entwicklungen, gar Standardisierungen orientiert sein darf, sondern das je *einzelne* Kind in seiner jeweils besonderen Situation begleiten und geleiten und leiten will. In welchem Maße sie auf Schule übertragbar ist, deren Organisationsstruktur immer schon eine gewisse Abstraktion von dem einzelnen Schüler auf die Lerngruppe enthält, ist schwer zu entscheiden. Ein Religionsunterricht, der sich am Ethos Jesu, nach dem das Lebensrecht des einzelnen Menschen Vorrang hat vor Ordnung und Systeminteressen (Mk 2,27), verpflichtet weiß, könnte gerade hier gefordert sein. Er wird auch Sorge tragen, die Möglichkeiten und die Bereitschaft von Schülern zur *Selbsterziehung* nicht durch Unterricht zu ersticken.

• Religionsunterricht ist auch insofern Erfahrungsraum, als er Raum gibt für *gemeinschaftliches* Erleben und *gemeinschaftliches* Tun. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Konstanz der Lerngruppe(n) ebenso bedeutsam wie die Anleitung zur Übung,<sup>32</sup> ohne die sich auf Dauer kein Lernerfolg befestigen läßt. Daß sich ethisches Lernen nicht in den Unterrichtstakt von 45-min.-Einheiten einpassen läßt, sei hier nur vermerkt.<sup>33</sup>

#### 2.4 Außerschulische Bezugspersonen der Schüler

Der Rückbezug ethischen Lernens auf Erfahrung läßt uns auf den großen Einfluß jugendlicher *Gleichaltrigengruppen* aufmerksam werden. Dabei müssen zwei Interessenrichtungen, die häufig gegeneinander argumentieren, miteinander verbunden werden: das Interesse der Erzieher/Lehrer an

<sup>31</sup> P. Sporken, *Begleitung in schwierigen Lebenssituationen*. Ein Leitfaden für Helfer, Freiburg u.a. 1984, 178, 33ff., 119ff., 173f.

<sup>32</sup> Vgl. dazu O.F. Bollnow, *Vom Geist des Übens*. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen (Herder-TB 9058), Freiburg 1978.

<sup>33</sup> Vgl. dazu Schmidt, *Religionsdidaktik I*, 141.

einer Nutzung der „peer groups“ zur Unterstützung ihrer Erziehungsziele einerseits, die *Freigabe* der Jugendlichen an die in der Gleichaltrigengruppe enthaltenen Lernchancen andererseits.

In der ersten Richtung hat v.a. Stachel ein Defizit bisheriger Religionspädagogik markiert. „Für die Religionspädagogik des Jugendalters gilt die Hypothese: Ohne Schulseelsorge, die ein Beisammensein von Jugendlichen in der Freizeit organisiert, und ohne Jugendgruppen im Raum der Kirche (oder in Nachbarschaft zur Kirche) kann ein kirchliches (christliches) Ethos nicht weitervermittelt werden und hat die Kirche keine Jugend, also auch keine Zukunft.“ Ethische Erziehung muß sich daher des „Multiplikatoren-Effekts“ der „peer-groups“ bedienen. Darum kommt einer „Ethik der Freizeit“ für das ethische Lernen „formal und material außerordentliche Bedeutung zu“, und zwar v.a. als „gemeinsam verbrachte Freizeit. Das potenziert die ethische Relevanz der Freizeit! Eine konsequente ethische und didaktische Erforschung und Planung der Freizeit gehört zweifellos zu den dringenden religionspädagogischen und pastoralen Desideraten.“<sup>34</sup>

In der entgegengesetzten Richtung argumentiert z.B. R. Mokrosch mit der These: „Ethische Lernfortschritte machen Kinder und Jugendliche primär unter dem Einfluß Gleichaltriger und erst sekundär unter demjenigen Erwachsener.“ Mokrosch folgert daraus, Erzieher, besonders Ethiklehrer sollten „darauf bedacht sein, der Eigenstruktur kindlich-jugendlicher Intelligenz- und Moralentwicklung zum Durchbruch zu verhelfen, nicht aber ethische Normen und Verhaltensweisen indoktrinieren. ... Erwachsene sollten Gruppenprozesse 'ethischen Lernens' unter Gleichaltrigen anregen und nicht selbst moralische Probleme lösen und moralische Normen setzen.“<sup>35</sup>

Es ist klar, daß in dieser Frage nicht einer *gegen* den anderen Recht haben kann. Natürlich ist nichts dagegen einzuwenden, daß sich Religionspädagogik und Religionsdidaktik die prägende Kraft der Gleichaltrigengruppen - die sich im übrigen nicht nur außer-, sondern auch innerschulisch konstituieren - für ihre Ziele zunutze machen. Aber sie können nicht „indoktrinieren“, ohne ihre eigenen Ziele zu widerrufen. Andererseits ist eine Gleichaltrigengruppe eine durchaus ambivalente Größe, die nicht nur Raum gibt für die Erprobung neuer Lebensformen und Wertorientierungen. Dort erfahren junge Menschen vielfach doktrinäre Zwänge, die schlimmer sein können als alles, wogegen sie in der Erwachsenenwelt protestieren. Es wird darauf ankommen, daß über der Normen(begrün-

<sup>34</sup> Stachel/Mieth, *ethisch handeln lernen*, 43f.

<sup>35</sup> R. Mokrosch/H.P. Schmidt/D. Stoodt, *Ethik und religiöse Erziehung*. Thema: Frieden (Urban-TB, T-Reihe 650), Stuttgart u.a. 1980, 95.

dungs)diskussion diese Wechselbeziehungen nicht aus dem Blick geraten. Für die Lehrer in der Praxis droht hier eine unendliche Folge von Niederlagen, sei es, daß sie den Anforderungen eines offenen ethischen Diskurses mit den Jugendlichen nicht gewachsen sind, sei es, weil sie den Ansprüchen an ihre Freizeit nicht genügen können oder wollen.

Über den prägenden - fördernden oder behindernden - Einfluß der *Familie* braucht hier nicht gehandelt zu werden, da er allseits bekannt und anerkannt ist. Bemerkenswert ist vielleicht, daß nach Beobachtungen von Lehrern mit wachsender Differenzierung der Unterrichtsorganisation, d.h. mit zunehmender Instabilität der Lerngruppen, die Einwirkungsmöglichkeiten der Schule gegenüber den Familien abnehmen.

### 2.5 Differenzierungen im Erfahrungsfeld der Ethik

Es ist eines der aufregendsten Ergebnisse religionswissenschaftlicher Forschung, daß bei aller Verschiedenheit der Sinndeutungshorizonte im ganzen hinsichtlich der Grundanforderungen an menschliches Zusammenleben („Dekaloge“ etc.) zwischen den einzelnen Religionen und Kulturzonen der Menschheitsgeschichte eine weitgehende Übereinstimmung zu beobachten ist. Andererseits erscheint der Versuch, innerhalb unseres Religions- und Kulturkreises über die Grundwerte unserer Lebensgestaltung und unserer Erziehung einen Konsens zu erzielen, aussichtslos zum Scheitern verurteilt. Wie ist es eigentlich zu erklären, daß in einer nach einer Entscheidung verlangenden Situation verschiedene Menschen unterschiedliche Entscheidungen treffen, daß selbst Christen in unserem Lande keine einheitliche Linie befolgen? Verschiedene Möglichkeiten sind denkbar und für eine ethische Erziehung zu berücksichtigen:

- Gesprächspartner A und Gesprächspartner B gehören *verschiedenen* Bezugsgruppen an, deren Sinndeutungshorizonte aufgrund abweichender Religionszugehörigkeit oder Hautfarbe oder Gesellschaftsschicht entscheidend anders strukturiert sind. Hier ist die Frage, wie weit die jeweiligen Bezugsgruppen offen sind oder geöffnet werden können für die Erkundung eines grundlegend Gemeinsamen.

- A und B gehören *gleichzeitig verschiedenen* Bezugsgruppen an, deren Verpflichtungsgrad unterschiedlich erfahren wird.<sup>36</sup> Hier müssen die gemeinsamen Grundorientierungen ausgelotet werden, aber auch die in der Verschiedenheit angelegten Möglichkeiten der Verbesserung und Erneuerung.

- Elemente der *individuellen Lebenssituation* bei gleicher Gruppenzugehörigkeit von A und B (z.B. Arbeitslosigkeit, Familienstruktur, körperliche Konstitution) fließen in die abweichende Entscheidung ein. Hier ist ethi-

<sup>36</sup> Z.B. schulische (Erwachsenen-) Moral und Moral kirchlicher Jugendgruppen, der Disco-Clique usw.

sche Erziehung gefragt, ob sie dem Lebensrecht des einzelnen Vorrang vor einem leichter, weil durch Abstraktion zu erzielenden, Allgemeinen einzuräumen bereit ist.

- Die gleichaltrigen, womöglich in vergleichbarer Lebenssituation aufgewachsenen A und B sind *in ihrer Menschwerdungsgeschichte unterschiedlich weit gekommen*, wie wir dies v.a. aus den Erfahrungen der Gewissensbildung kennen. Ethische Erziehung darf daher nicht einfach von feststehenden Normen ausgehen, auf deren unterrichtliche Erschließung sich dann alles Bemühen richtet. Wir müssen vielmehr anerkennen, daß einige Menschen zu anderen Normbindungen gelangen als andere. Gerade hier wird eine wichtige Funktion der (religiösen) Überlieferung erkennbar, die ein reiches Potential an Verbindlichkeiten enthält, deren biografisches „Ankommen“ oder Betreffen wir zwar hier und da feststellen, aber nicht organisieren können.

- A und B gehören gemeinsam einer Gruppe an, die hinsichtlich der entscheidenden Orientierungen in ihrem Sinndeutungshorizont einen Konsens (z.B. „Jesus Christus“ oder „demokratischer Minimalkonsens“) gefunden hat, aber dennoch innerhalb des gemeinsamen Rahmens unterschiedliche Gewichtungen vornimmt und daher zu verschiedenen Handlungsrichtungen gelangen läßt. Für eine ethische Erziehung ergibt sich daraus die Forderung, das grundlegend Gemeinsame der angestrebten Handlungsorientierung in möglichst genauer Formulierung zu fassen und durch Beispielgeschichten zu umgrenzen.

- Wenn A und B sich *in gemeinsamem Handeln treffen, obwohl sie verschiedenen Bezugsgruppen angehören*, zeigt das deutlich, daß das Bemühen um die grundlegenden Orientierungen unseres Ethos die Vorgaben der jeweiligen Gruppen-Zugehörigkeit prinzipiell transzendiert.<sup>37</sup>

Die Folgerungen aus solchen Beobachtungen für die ethische Erziehung liegen auf der Hand:

1. Sie darf nicht in abstrakter Problemstellung Normenkonflikte erörtern, sondern muß die Beziehungsgeflechte, die solche Entscheidungen präjudizieren, offenlegen und auf ein grundlegend Gemeinsames zu transzendieren versuchen. So zeigt sich, daß der vielberufene Minimalkonsens nicht als Kanon, sondern nur als Prozeß des Ringens um Einverständnis sinnvoll gefaßt werden kann.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Vgl. die unmittelbare Verständigung über die Grenzen von Religion, Hautfarbe und Kulturkreis hinweg zwischen M. Gandhi, A. Schweitzer und M.L. King.

<sup>38</sup> Es ist auch klar, daß Lehrer sich aus diesem Prozeß nicht unbeteiligt heraushalten können. Das war ja das Verlockende an dem sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch in der Pädagogik, daß er es ermöglicht hatte, beschreibend über Normen zu reden, „ohne zu den Normen, die ich beschreibe, ja oder nein zu sagen.“ (Mollenhauer, in: Kaufmann, Kontinuität, 58.

2. Ethische Erziehung darf die Differenzierungen, die in einer zur Entscheidung herausfordernden Situation zu unterschiedlichen Stellungnahmen führen, nicht überspringen. Nicht immer wurzelt eine Kontroverse wirklich in einem ethischen Dissens. So ist z.B. gar nicht immer nach dem *Guten*, als dem unter allen Umständen Gebotenen und darum allein Richtigen, gefragt, vielmehr oft nach dem *Angemessenen*, als dem unter den gegebenen Umständen allein Zumutbaren oder Sinnvollen.<sup>39</sup> Oder es wirken in einem moralischen Urteil *Sach-* und *Wertorientierungen* zusammen, so daß abweichende moralische Urteile gar nicht immer auf unterschiedliche oder gegensätzliche Wertorientierungen schließen lassen, sondern in unterschiedlichen Sachorientierungen begründet sind.<sup>40</sup>

3. Ethische Erziehung ist einer lebensgerechten Differenzierung verpflichtet, die nicht alle Schüler an einheitliche Normen bindet, sondern insonderheit den schichten-, geschlechts- und behindertenspezifischen Ausgangsbedingungen der jeweiligen Schüler Rechnung tragen muß.

Ethik, so scheint es, kann im Prinzip nur eine sein. Aber wir leben in einer unaufhebbaren Pluralität von Sinndeutungshorizonten oder „Ethiken eines optimalen Lebens“<sup>41</sup>, in denen wir uns der Einheit anzunähern versuchen. Von entscheidender Bedeutung ist für diesen Annäherungsprozeß die Erkenntnis, daß die geschichtliche Relativität, d.h. Veränderbarkeit von Normen keineswegs deren beliebige Auswechselbarkeit beinhaltet. Vielmehr ist der Geltungsanspruch oder die Weisungskraft einer Norm mit unserer Einwurzelung in die diese Norm autorisierende Lebensgemeinschaft oft unmittelbar gegeben. Normenkritik ist in den Erfahrungen geschichtlichen Wandels ein unvermeidbarer Prozeß. Aber der darin enthaltene Abbau von nicht mehr als zeitgemäß empfundenen Normen muß lebenszerstörend wirken, wenn nicht zugleich die diese Norm stützende Gemeinschaft auf eine neue, größere Gemeinschaft hin transzendiert werden kann, selbst wenn diese, wie in der Idee der Menschenrechte, nur als „Ideal“ oder als Postulat formuliert werden kann.<sup>42</sup>

### 2.6 Verständigung über das Christliche in der ethischen Erziehung

Ethische Erziehung oder ethisches Lernen - als Lernen humaner, d.h. dem Menschen angemessener und zu mehr Menschlichkeit führender, Lebensgestaltung - im Religionsunterricht wie in der Schule im ganzen vollzieht sich nicht im Rahmen von Religion überhaupt, sondern von *bestimmter*

<sup>39</sup> Vgl. I. und D. Mieth, in: *Stachel/Mieth*, ethisch handeln lernen, 106ff.

<sup>40</sup> Vgl. G.R. Schmidt, Zum fachdidaktischen Transfer ethischer Inhalte, in: G. Adam/R. Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen<sup>2</sup>1986, 274ff., hier: 282f.

<sup>41</sup> Schmidt, *Ethikunterricht I*, 28f.

<sup>42</sup> Vgl. dazu H. Grewel, Die Veränderbarkeit von Normen als Herausforderung an den Religionsunterricht, *rhizus* 12 (1980), 20-22, 29-31; ders., *Brennende Fragen*, 47ff.

*Religion* - im Gespräch mit bestimmter anderer Religion. Der in unserem weltanschaulich neutralen (nicht: indifferenten) Staat angezeigte Pluralismus von Sinndeutungshorizonten darf nicht so verstanden werden, als könne oder müsse sich ethische Erziehung allein auf die *Lernvorgänge* beschränken, also z.B. den formalen Prozeß des moralischen Urteilens (Urteilsfähigkeit, Verantwortlichkeit) eröffnen und fördern, aber die Inhalte der Betroffenheit, an denen Verantwortung aufbricht, der Beliebigkeit der einzelnen überlassen. Verantwortliche Lebensgestaltung kann nur an den *Inhalten* gelernt werden, die in einem Lebensraum lebendig und umstritten sind.

Der Religionsunterricht in unseren Schulen ist aufgrund seiner verfassungsrechtlichen Vorgaben an die Grundsätze der Religionsgemeinschaften, in unserem Falle: der christlichen Kirchen, gebunden. Fragen wir aber nach dem Christlichen in diesem Unterricht, speziell im Bereich der ethischen Erziehung, so können wir natürlich darauf verweisen, daß dem Religionsunterricht die Erschließung und Bearbeitung der religiösen Überlieferung der christlichen Religionsgemeinschaft aufgegeben ist. Aber selbst im Blick auf das Neue Testament ergibt sich die bereits eingangs erinnerte Schwierigkeit, daß der Glaube von Christen zwar immer wieder in konkreten Handlungsanweisungen und moralischen Normen Gestalt findet, daß es aber eine besondere christliche, in einzelnen Anweisungen kodifizierbare Moral nicht gibt.

Anders als im Islam, wo man aus der Kenntnis von Koran, Sunna und Scharia sehr weitgehende Festlegungen für das Handeln der Gläubigen ablesen kann, sind Christen offenbar in einen *größeren Spielraum von Handlungsmöglichkeiten* hineingestellt, der es möglich macht, auf die Anforderungen einer Situation differenziert zu reagieren, dessen Offenheit aber von vielen Christen als bedrückend oder gar gefährlich empfunden wird.

Der sachliche Grund für diese Offenheit liegt darin, daß jener Jesus von Nazareth, an dessen Botschaft und Beispiel Christen sich in ihrer Lebensgestaltung orientieren, trotz des gesetzlichen Eindrucks der (von Matthäus komponierten) Bergpredigt keine (neue) Ethik vorgetragen hat, daß vielmehr Menschen in der Begegnung mit Jesus - später mit seinen Nachfolgern und Zeugen - eine Veränderung erfahren haben, die sie nur als eine Neustiftung zu verstehen vermochten. Es ist eine Veränderung „vom Grunde her“<sup>43</sup>, die unseren Sinndeutungshorizont entscheidend prägt und die sich in der ntl. Jesusüberlieferung als Grundimpulse oder Richtungspfeile fassen läßt.

<sup>43</sup> Ratschow, Gegenwart, 137.

Die inhaltliche Entfaltung solcher *ethischen Richtungsimpulse in Botschaft und Beispiel Jesu* kann hier nur angedeutet werden: Stets sind es die Jesus begegnenden Menschen in ihrem Glück oder in ihrer Not, die die Motivation und das Maß von Jesu Handeln ihnen gegenüber bestimmen. Sein Ruf zur Umkehr gründet in der Ansage des neuen Lebens der Kinder Gottes (Gottesherrschaft), die sich in der Eröffnung neuer Lebensmöglichkeiten (Vergebung) konkretisiert.<sup>44</sup>

Für eine ethische Erziehung im Religionsunterricht ergeben sich aus diesen Beobachtungen weitreichende Konsequenzen. Nicht Normenkonflikte können im Zentrum dieses Unterrichts stehen, sonst werden die Schüler auf die Konfrontation und die Bearbeitung von *Forderungen* fixiert. Jesus aber war ganz offensichtlich weniger an Forderungen als vielmehr an *Ermutigungen* interessiert. Die Gegenüberstellung, oder vielmehr: die Begründung und Begrenzung von Forderungen durch den Gesichtspunkt der Ermutigung müßte demnach in einer christlichen Religionsdidaktik breiten Raum einnehmen.

Daraus, daß wir die Grundimpulse der Verkündigung Jesu nur aus den (in den ntl. Zeugnissen aufbewahrten) Erfahrungen von Menschen, die ihm begegnet sind, erschließen können, ergibt sich unmittelbar die *didaktische Grundregel*, die *Erfahrungen* von Menschen *aufzuspüren*, denen in der Begegnung mit Jesus selbst oder seinen späteren Zeugen dieser Jesus zum „Gottessohn“, d.h. hier: zum letztverbindlichen Orientierungspunkt ihrer Lebensgestaltung geworden ist. Damit bleibt zugleich die unaufhebbare *Umstrittenheit*<sup>45</sup> solcher Erfahrungen gewahrt, die unseren Schülern die selbständige Auseinandersetzung mit solchen Zeugnissen ermöglicht. Gerade unter dem Gesichtspunkt der ethischen Erziehung ist es entscheidend wichtig, *Erfahrung* als *Oberbegriff von Gegenwartserfahrung und Überlieferung* anzusetzen. Wir können die Überlieferungen unserer Glaubensgemeinschaft nicht nur von ihren „Lehren“, auch nicht nur als „Texte“ verstehen, sondern wir fragen nach den in ihnen aufbewahrten Erfahrungen.

Die Umsetzung der Grundimpulse Jesu läßt verschiedenartige situative Konkretionen zu. Allerdings haben sich dabei im geschichtlichen Erfahrungsprozeß *Grenzmarken* herausgebildet, an denen für Christen - für andere Menschen auch, aber für die Christen jedenfalls - der Spielraum verantwortlichen Handelns endet.

<sup>44</sup> Vgl. dazu *Grewel*, *Brennende Fragen*, 32ff., 54ff., 73ff.

<sup>45</sup> Die Evidenz, als die wir die Betroffenheit in einer religiösen oder Glaubenserfahrung erleben, läßt sich nicht durch bloße Mitteilung auf einen Gesprächspartner übertragen, sondern kann nur durch Teilhabe oder Nachfolge erschlossen werden. Sie kann darum nicht grundsätzlich der Bestreitung entzogen werden.

Rainer Lachmann hat meinen Vorschlag, die Spannung zwischen der weitgehenden Nichtausweisbarkeit des Christlichen gegenüber anders motivierten Gestaltungen verantwortlichen Lebens und der entschiedenen Bindung unseres Sinndeutungshorizontes an Botschaft und Beispiel Jesu so für den Unterricht fruchtbar zu machen, daß wir nach dem „Beitrag des Christlichen zur Humanisierung der Menschheit“ fragen,<sup>46</sup> als ein „normativ-krypto-christliches Konzept“ klassifiziert.<sup>47</sup> Lachmann hat übersehen, daß hier eine *inhaltliche* Diskussion gefordert ist, die nur in einer *offenen Begegnung* von Menschen mit unterschiedlichen existentiellen Bindungen ihrer Sinndeutungshorizonte erprobt, aber nicht - schon gar nicht heimlich („krypto“) - normativ entschieden werden kann. Nur unter dem Vorbehalt und im Vollzug von *Toleranz* ist der Beitrag des Christentums zur Humanisierung des Menschen zu ermitteln, ohne freilich die Augen vor den Unmenschlichkeiten zu verschließen, die das Christentum in seiner Geschichte ebenso gefördert wie angereichert hat - in einer Bewegung, die nach außen und nach innen kontroverse Entscheidungen und Antworten zutage fördert. Die eigentliche Herausforderung für eine ethische Erziehung im Religionsunterricht ist darum nicht die Anerkennung oder Übertretung traditionell „christlicher“ Normen. Der eigentliche Skandal liegt vielmehr darin, daß in unseren Gemeinden so *wenig* (und wenn, dann so wenig liebevoll) *um das richtige Verständnis der Grundimpulse Jesu gestritten wird.*

### 2.7 Notwendigkeit und Grenzen interreligiöser Begegnung

Besondere Aufmerksamkeit erfordert für den Religionsunterricht allgemein und für das von ihm angebahnte und organisierte ethische Lernen die Begegnung mit *Menschen, die anders leben und anders glauben* als wir. Ein Stück weit gilt es ja schon für die am (konfessionellen) Religionsunterricht teilnehmenden Schüler und Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer, daß sie sich zwar zur offenen Auseinandersetzung um das mit dem Namen Jesu verbundene grundlegende Gemeinsame in dem Sinndeutungshorizont von Christen verpflichten lassen, daß sie aber nicht einfach *als* Christen in diesem Gespräch vorausgesetzt oder vereinnahmt werden können, sondern sich vielleicht erst im Verlauf dieses Prozesses als solche identifizieren. Solche Offenheit gewinnt eine neue Dimension, wenn Christen, die sich in ihrer Lebensgestaltung entscheidend an Botschaft und Beispiel Jesu orientieren, in unmittelbarer Begegnung oder in stellvertretender Erschließung im Unterricht auf Menschen treffen, deren Sinnde-

<sup>46</sup> Vgl. Grewel, Grundlegung, 34ff.

<sup>47</sup> R. Lachmann, Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums, Gütersloh 1980, 45.

tungshorizont letztendlich vom Buddha oder vom Koran oder von der Thora geprägt ist.<sup>48</sup>

In solchen Begegnungen bricht oft *Fremdheit* auf, die wir nicht überspringen dürfen. Wirkliches Verstehen einer anderen Religion erschließt sich nur dem, der in diesem Vorgang zugleich in die Nachfolge gerufen wird, so daß sich sein Verständnis als Bekenntnis artikuliert. Andererseits erfahren Menschen, die verschiedenen Religionen angehören, über alle Grenzen hinweg eine *elementare Verbundenheit*, die in gemeinsamem Handeln und gemeinsamer Parteinahme für das Menschliche greifbar wird, die die Hoffnung auf Grenzen-überwindendes Verstehen nährt. Ethische Erziehung aus dem Geist Jesu kann Menschen, die anders glauben und anders leben als wir, nicht als *Ungläubige* („Heiden“), sondern nur als *Andersgläubige* zu verstehen suchen, d.h. als Schwestern und Brüder, die denselben Gott glauben wie wir, wenn auch in anderer geschichtlicher Bindung.

Ethische Erziehung erfordert darum v.a. *Toleranz*. Denn Toleranz ist ja nicht die Nacht, in der alle Katzen grau sind, sie zielt nicht auf Beliebigkeit. Toleranz ist vielmehr die Achtung für und das Sich-Einlassen auf die Wahrheit der anderen.<sup>49</sup> Nur wenn wir bereit sind, unsere eigene, in der Glaubensgeschichte der Christenheit vergewisserte Wahrheit der Infragestellung durch die anderen auszusetzen, hat es einen Sinn, nach dem Beitrag des Christentums zur Humanisierung der Menschheit zu fragen. Dann ist auch klar, daß damit nicht gemeint sein kann, alle anderen könnten nur auf dem Weg über eine bestimmte Form gegenwärtigen Christentums wahrhaft zu Menschen werden. Vielmehr kommt hier eine Bewegung in den Blick, in der Christen und Andersgläubige die jeweils vorfindliche Gestalt ihres Miteinanderlebens überschreiten auf die eine Menschheit („Reich Gottes“) hin, die werden soll.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß die Verhältnisbestimmung zwischen *religiöser Erfahrung* und *Glaubenserfahrung* von dogmatischen Vorurteilen freigehalten wird.<sup>50</sup> In einer *religiösen Erfahrung* wird der Sinndeutungshorizont eines Menschen auf ein „Umgreifendes“ oder auf „Ganzheit“ eingestellt. Religiöse Erfahrungen sind Erfahrungen ganz-

<sup>48</sup> Im interreligiösen Vergleich ist sorgsam darauf zu achten, daß die Äquivalente richtig bestimmt werden. So ist es z.B. im christlich-islamischen Dialog natürlich interessant, Vergleiche zwischen Jesus und Mohammed anzustellen. Aber in der Wertschätzung der Gläubigen sind nicht Jesus und Mohammed, sondern Jesus und der Koran äquivalent.

<sup>49</sup> Vgl. C.H. Ratschow, Die Religionen (HSTh 16), Gütersloh 1979, 127: „Toleranz quillt aus der Tiefe der eigenen Gotteserfahrung. Je lebendiger der eigene Gott erfahren wird, desto größer ist die Ehrfurcht vor den großen Göttern anderer Religionen und desto klarer das Empfinden für die sog. 'Unterscheidung der Geister', in der die Dämonisierungen aufgehoben werden.“

<sup>50</sup> Vgl. zum folgenden Grewel, Grundzüge, 80ff.

heitlicher Betroffenheit, in denen der Sinn, das Glück, die Zukunft eines Lebens im ganzen auf dem Spiel steht. Dabei läßt sich der Erfahrung ganzheitlicher Betroffenheit nicht im vorhinein entnehmen, in welche Richtung sie die Lebensgestaltung des einzelnen beeinflußt - als Vergewisserung lebensgeschichtlich erworbener Sinndeutungs- und Handlungsmuster, als Sinnlosigkeit oder als Umgetriebensein von einer Frage, die ihn nicht losläßt, aber auch keine Antwort findet. Religiöse Erfahrung faßt also den *einzelnen* in seinem Transzendenzbezug ins Auge. Der Begriff des *Glaubens* dagegen ordnet diesen einzelnen einer Gemeinschaft zu, die in ihren Überlieferungen die Erinnerung an wegweisende Erfahrungen früherer Generationen aufbewahrt und hinsichtlich des Deutungshorizontes, dem die Erfahrungen des individuellen Lebens zugeordnet werden, einen Konsens erzielt hat. Wo Menschen in gemeinsamem Glauben verbunden sind, treffen wir auf eine grundlegend vergleichbare Strukturierung ihres Sinndeutungshorizonts. *Gemeinde* - in einem die verschiedenen Glaubensgemeinschaften umgreifenden Sinn, als Erfahrungs- und Erzählgemeinschaft - ist das notwendige *Korrelat der Glaubenserfahrung*.

*Die geschichtlichen Religionen gehören also unter den Begriff der Glaubenserfahrung*, nicht der religiösen Erfahrung. Die unbestreitbaren Unterschiede zwischen christlichem Glauben und anderen Glauben können nicht durch eine strukturelle Entgegensetzung von (christlichem) Glauben und religiöser Erfahrung begriffen werden. Wir müssen sie an den Inhalten dieser Glaubenserfahrung aufweisen - an den Konturen des Gottes, der da erfahren wird, an den Einstellungen zu Leben und Welt und Menschlichkeit, die für den Glauben jeweils Verbindlichkeit gewinnen.

Im ganzen aber wird gerade ethische Erziehung mit Nachdruck darauf drängen, daß der Gedanke einer Ökumene der christlichen Kirchen und Denominationen mehr und mehr in Richtung auf eine *Ökumene der Religionen* erweitert wird.<sup>51</sup> Darin wird ein Vorgang wechselseitiger Infragestellung *und* Bereicherung angebahnt, in dem es uns keineswegs gleichgültig ist, welchen Weg unsere Kinder einschlagen, aber die Ermutigung zur Entdeckung des Gemeinsamen und zur Vorwegnahme der einen Menschheit, die werden soll, den Grundton bestimmt.

Der Traum von einer Ökumene der Religionen hat freilich wenig Chancen auf Verwirklichung, solange es uns nicht gelingt, wenigstens eine Kultur des *Gesprächs* zu fördern, die „davon ausgeht, daß der andere, der etwas sagt, was mir zutiefst widerstrebt, recht haben könnte. Worin könnte er recht haben? Ich muß erst herausfinden, worin der recht haben könnte,

<sup>51</sup> Vgl. z.B. K. Goffmann, Weltreligionen und ökumenisches Lernen, in: J. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht II: Islam, Göttingen 1986, 9-16.

und dann kann ich mein Argument dagegen halten.“<sup>52</sup> Die Methode des Tazziehens, mit der aus der anderen Glaubensgemeinschaft möglichst viele Mitglieder herausgezogen, abgeworben werden, entspricht einem Herrschaftsdenken, an dem wir in der Nachfolge Jesu nicht mehr teilhaben können. Dagegen könnten Christen, Juden, Muslime, Buddhisten u.a. einander dazu verhelfen, jeweils innerhalb ihres geschichtlich geprägten Sinndeutungshorizonts bessere Menschen oder Kinder Gottes zu werden,<sup>53</sup> um auf diesem Wege der einen Menschheit, von der auch Jesus geträumt hat, Stück um Stück näherzukommen.

## 2.8 Zur Zielformulierung ethischer Erziehung und ethischen Lernens - Zugleich Versuch einer Zusammenfassung

Wir haben uns die Problematik ethischen Lernens unter verschiedenen Gesichtspunkten vergegenwärtigt. Dabei ist deutlich geworden, daß ethisches Lernen sich nicht in Ethik-Lernen erschöpfen kann. Die jungen Menschen sollen am Ende nicht nur *wissen*, was gut und was nicht gut ist. Sie sollen auch nicht nur *beurteilen* können, wann und warum eine Handlung gut oder nicht gut ist. Sie sollen lernen, so zu *handeln*, daß das Gute gefördert wird, d.h. daß Menschen mehr Liebe, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit erfahren.<sup>54</sup> Wir haben auch gesehen, daß die Lern-Wege der einzelnen Schüler unterschiedlich verlaufen,<sup>55</sup> so daß die Lebenssituationen der jeweiligen Lernpartner vorrangig beachtet werden müssen und nicht auf ein abstraktes Gutes hin übersprungen werden dürfen.<sup>56</sup> „Ethische Erziehung“ formuliert darum eine Zielsetzung, die mit der Aufgabe von Religionsunterricht und religiöser Erziehung im ganzen zusammenfällt, nicht nur einen inhaltlich bestimmten Teilbereich. Ethische Erziehung ist *Erziehung zu humaner, d.h. dem Menschen angemessener und zu mehr Menschlichkeit führender Lebensgestaltung in Gemeinschaft*. In dieser

<sup>52</sup> D. Knab im Gespräch mit H. Rauschenberger, in: Kaufmann, Kontinuität, 82.

<sup>53</sup> Nur so läßt sich m.E. die Frage beantworten, wie christliche Religionslehrer den z.T. zahlreichen muslimischen Schülern an ihrer Schule, evtl. sogar in ihrem Religionsunterricht, sinnvoll und verantwortlich begegnen können.

<sup>54</sup> Stachel hat vorgeschlagen: „Handeln-Lernen auf der Basis von erworbenen Haltungen“, inhaltlich bezogen auf: Kulturleistung - Kommunikation/Dienst an den Menschen - Spiritualität, KatBl 102 (1977), 28ff.; vgl. auch seine „Darstellung des Prozesses ethischen Lernens im Modell des Regelkreises“, in: Stachel/Mieth, ethisch handeln lernen, 130ff.

<sup>55</sup> Vgl. die „Lebensgeschichtlichen Anfänge“ in Nipkows Elementarisierungskonzept (Grundfragen 3, 185ff.) oder H.-G. Heimbrocks „genetische“ (eine unglückliche Benennung!) Elementarisierung: Perspektiven der Elementarisierung als Hilfe für den Religionsunterricht mit lernbehinderten und geistigbehinderten Schülern, in: Zs.f.Heilpädagogik 37 (1986), 96-104, bes. 98ff.

<sup>56</sup> Vgl. z.B. Stachel/Mieth, ethisch handeln lernen, 33: „das Gute zu tun (und das Böse nicht zu tun)“; besser: die Entfaltung ganzheitlichen ethischen Lernens, 80ff.

Zielsetzung treffen Religionsunterricht und Ethikunterricht zusammen. Die Besonderheit ethischer Erziehung im Religionsunterricht liegt darin, daß die Teilnehmer sich hinsichtlich des Verständnisses von Menschlichkeit auf einen gemeinsamen Grundkonsens verpflichten, indem sie der Botschaft und dem Beispiel Jesu von Nazareth die Grundimpulse zu entnehmen suchen, die unter den je lebensgeschichtlichen Bedingungen zur Gestaltung drängen.

In der Zielformulierung „humane Lebensgestaltung“ sind Teilaspekte zusammengeschlossen, über die in einem christlichen Religionsunterricht Konsens herrschen sollte:

- Ziel aller ethischen Erziehung ist die möglichst weitgehende *Selbstbeteiligung* der heranwachsenden Menschen an der Gestaltung ihrer Lebenssituation auf dem Weg zu eigenverantwortlicher Lebensgestaltung.
- Dabei geht es keineswegs nur um die *individuelle Moralität* der einzelnen Schüler. Ethisches Lernen vollzieht sich in vielfachen Verflechtungen des einzelnen mit der Lebensgemeinschaft, häufiger: den teilweise konkurrierenden *Lebensgemeinschaften*, die ihm nicht nur einen Horizont an (gesicherten) Lebensmöglichkeiten bereitstellen, sondern ihn auch umgekehrt für das Wohlergehen des Ganzen verantwortlich machen.
- Die in einer Gemeinschaft zum Schutz der Schwachen verabredeten *Konventionen* haben für das Erlernen von Moralität einen sehr hohen Stellenwert. Die *Einübung* von Verhaltensweisen, die in einem Lebensraum gefordert sind, ohne daß nach der Motivation, aus der heraus wir ihnen folgen, auch nur gefragt wird, schafft gewissermaßen das Fundament, von dem aus das höhere Ziel der Übereinstimmung von äußerer Handlung und Handlungsmotiv überhaupt erst angestrebt werden kann. Ein Religionsunterricht, der sein Augenmerk vornehmlich auf die Kritik überkommener Normen richtet, zerstört die Basis, die er für das Erreichen seiner höchsten Ziele unabdingbar braucht.
- Ethische Erziehung beabsichtigt und fördert gleichermaßen die Einübung überlieferter und die Erprobung neuer Lebensformen. Dabei kann eine Unterscheidung hilfreich sein, die an der Geschichte des Verhältnisses von Kirche(n) und sozialer Frage gewonnen ist, aber die Zielsetzung ethischer Erziehung unmittelbar berührt: Solange in einer Lebensgemeinschaft als Gegenbegriff von Ordnung (Moral, Konvention, Wohlanständigkeit) nur Unordnung (=Chaos) denkbar ist, haben junge Menschen keine Chance zur *Entdeckung und Erprobung neuer Lebensformen*. Wenn wir aber lernen, *Veränderung* als Gegenbegriff von Ordnung zu denken, dann kann sich Veränderung als die Bedingung der Möglichkeit von Verbesserung erweisen.
- Die gleiche Frage stellt sich in bezug auf die Begegnung von Christen mit Menschen anderen Glaubens, und daraus erwachsend: anderen Hand-

lungsorientierungen. Christlicher Religionsunterricht muß sich darauf besinnen, daß in der mit dem Namen Jesu verbundenen Zielvorgabe für das Handeln von Christen die grenzüberwindende Kraft des Grundimpulses Jesu nicht allein darin beantwortet werden kann, daß wir den Weg nachgehen, den Jesus vorangegangen ist. Vielmehr müssen und dürfen wir den Weg weitergehen, den Jesus gebahnt hat - was immer für unsere dogmatischen Entwürfe daraus für Folgerungen erwachsen mögen.<sup>57</sup>

- Alle diese Lernschritte und Auseinandersetzungen erfolgen in einem *offenen Horizont* von Umstrittenheit. Auch im Religionsunterricht ist ja mit der Berufung auf Jesus keineswegs „alles klar“. Vielmehr treten wir in eine Bewegung der Auseinandersetzung ein, in der Unstrittigkeit der Sinndeutungs- und Handlungsmuster zwar langfristig ersehnt, angesichts gegenwärtiger kirchlicher Praxis aber eher verdächtig ist.

- Angesichts solch umfassender Zielsetzung ist klar, daß ethische Erziehung nicht auf „ethische“ Themen im Religionsunterricht begrenzt werden kann, sondern alle Inhaltsbereiche dieses Unterrichts, also auch „heilsgeschichtliche“ Themen umfaßt. So werden z.B. in der Berufung Abrahams (Gen 12,1ff.) keineswegs nur „religiöse“ Deutungsmuster abgerufen. Ob in einer solchen Erfahrung „alles klar“ ist, weil Abraham dem Ruf eines Gottes gefolgt ist, den er und die Schüler längst als den einen und wahren, einzigen Gott kennen, oder ob der Ruf eines (unbekannten) Gottes, der sich als „der Gott“ erst noch erweisen mußte, in eine ungewisse Zukunft gefolgt ist, ist für die ethische Erziehung unmittelbar relevant. Oder ob Jesus in seiner Ansage der Gotteskindschaft aller Menschen Recht hatte gegen seine Bestreiter, war für die Zeitgenossen eine offene Frage. Von hier aus erschließt sich das Verständnis von *Überlieferung* als eines Vorgangs, in dem die unmittelbaren Nachfolger oder die nachwachsenden Generationen Jesus (oder Abraham) Recht gegeben, ihn ins Recht gesetzt haben gegenüber ihren Bestreitern. Dies aber ist eine Wahrheit, die nur durch *Nachfolge* oder *Begleitung* zu verifizieren ist.

### *Zusammenfassung*

Die Diskussion über das Problem einer ethischen Erziehung wird von unterschiedlichen, teilweise gegenläufigen Interessen bestimmt. Der vorliegende Beitrag versucht, das Gespräch über Möglichkeiten und Grenzen einer ethischen Erziehung im Religionsunterricht dadurch weiterzuführen, daß zum einen nach konsensfähigen Aspekten gefragt wird, um die weitere Arbeit auf die noch umstrittenen Fragen zu konzentrieren. Zum anderen soll erreicht werden, daß nicht der positive Ertrag bisheriger religionsdidaktischer Arbeit über der Faszination eines Schlagwortes in Vergessenheit gerät.

<sup>57</sup> Vgl. Grewel, *Brennende Fragen*, 79ff.