

Sichtweisen religiöser Sinngebung des Leidens nachweisen“ (Ven/Vossen 210). Auch *K.H. Reich*, *R.L. Fetz* und *P. Valentin* kommen in ihrer Darstellung einer empirischen Untersuchung über die Beziehung von Weltbild, Gottesvorstellung und religiösem Urteil zu dem Schluß, daß das „Postulat einer völligen Unabhängigkeit der Stufenstruktur des religiösen Urteils vom Weltbild ... nicht aufrecht zu halten“ ist (154). Einem besonderen Problem wenden sich *F. Schweitzer* und *A.A. Bucher* zu. Die Analyse verschiedener Schülerbefragungen und autobiographischer Veröffentlichungen zeigt die Notwendigkeit, neben einer Stufenfolge für das religiöse Urteil eine weitere für ein sich nicht religiös verstehendes Urteil zu entwickeln. Auch der sich selbst atheistisch verstehende Mensch unterliegt ja einer Entwicklung seiner Kontingenzbewältigungsstrategien. Dieser letzten Aufgabenstellung stimmt *Fritz Oser* in dem Gespräch, das den Abschluß des Buches bildet, ausdrücklich zu. Ansonsten versucht er allerdings, durch kleinere Zugeständnisse und Präzisierungen seinen Entwurf zu retten. Ob er damit angesichts der massiven Anfragen in der Diskussion bestehen kann, bleibt zumindest zweifelhaft. Angemessener wäre es, seinen ersten Entwurf als eine Arbeitshypothese, die ja eine gewaltige Innovationskraft gezeigt hat, hinter sich zu lassen und zu einem umfassenden Neuentwurf voranzuschreiten.

Insgesamt ist das Buch eine gute Einführung in einen Zweig heutiger religionspsychologischer Forschung, der für Religionspädagogik, Praktische und Systematische Theologie von großer Bedeutung ist. Die Herausgeber sind sich bewußt, daß es weitreichende theologische Konsequenzen hat, wenn sich die Theorie als valide erweist. Sie reden sogar von einer „genetischen Wende der Theologie“ (8). Da irritiert es den Leser dann allerdings, daß in dem Buch bei aller Interdisziplinarität kein grundsätzlicher theologischer Beitrag aufgenommen worden ist. Erwartet man von dieser Seite keinen bedeutenden Erkenntniszuwachs? Dabei waren es die Briefe des Offenbarungstheologen Dietrich Bonhoeffer, die bereits vor 45 Jahren von der Notwendigkeit sprachen, glauben zu lernen, und dabei aus Gründen biblischer Theologie und im Hinblick auf die Katechese „Stufen der Erkenntnis und der Bedeutsamkeit“ postulierten (vgl. die Briefe vom 5.5 und 21.7.44 in „Widerstand und Ergebung“). Dem Buch sind ausführliche Register beigegeben. Einige Druckfehler stören. (Ich notiere: 0.20.37.62.169.170 [lt. Zeile fehlt].177.202[4x].204.209[2x].211.)

H.-J. Abromeit, Münster

Claus Günzler u.a., Ethik und Erziehung, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 1988, 208 S., DM 39,80.

Der Sammelband beschäftigt sich mit der ethischen Reflexion als einer „Dimension des pädagogischen Denkens“ (9) und untersucht das Gewicht der ethischen Perspektive im Kontext der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Orientierung des schulischen Unterrichts. Es geht nicht um die Umsetzung von Ethik in Erziehung, die sechs Beiträge thematisieren vielmehr bedeutsame Aspekte intentionaler Erziehung aus ethischer Perspektive.

In der Frage ethischer Leitorientierung konstatiert *Claus Günzler* zunächst eine allgemeine Desorientierung, die er als Ergebnis des Konflikts zwischen Szientisten und Anti-Szientisten herleitet (13). Aufgrund der Akzeptanzkrise der technisch-industriellen Zivilisation wird das Problem der rationalen Begründung von Zielen und Normen auf neue Weise dringlich. Der Blick der Pädagogik auf die Alltagserfahrung und die Lebenswelt ließ die zentrale Bedeutung von ethischen Fragen erkennen (17). Eine Neuformung des Wertgefüges hat sowohl klare Prinzipien aufzuweisen als auch das pädagogische Handeln selbst angemessen zu interpretieren. Als ethisch plausible und erzieherisch akzeptable Leitorientierung stellt Günzler „die Ermütigung zur Le-

bens- und Weltbejahung“ (31) heraus, die sich in der Personalität des Menschen und in der „Synthese von wissenschaftlicher Bildung und alltagsweltlicher Orientierung“ festmacht; Goethes Konzeption der Wirklichkeitserkenntnis gibt „ein erziehungstheoretisches Modell“ (36) ab, das die wissenschaftliche Erkenntnis „in eine Gesamtdeutung der Wirklichkeit einzufügen“ vermag (35). Von daher muß jedes Schulfach „seinen Lebens- und Weltbezug zurückgewinnen“ (37).

Von der Frage nach ethischen Normen ist auch der Beitrag von *Hans Joachim Werner* zum Einfluß der dialogischen Philosophie Martin Bubers auf die moralische Erziehung bestimmt. Die interessante Übersicht über das pädagogische Denken Bubers im Kontext heutiger Fragen läßt deutlich werden, daß der eigentliche Streit nicht um Normen geht, sondern um ihre Auslegung. Dementsprechend muß die Erziehung auch „von der offenen Hinwendung und nicht durch Zielfixierungen bestimmt sein“ (61). Die dialogische Beziehung ist dabei Ziel und Weg zugleich; sie erfüllt sich in der tiefen Bereitschaft zur Verantwortung. Gegen eine anthropozentrische Engführung der Ethik stellt Buber die Beziehung zur Natur, zum Mitmenschen und zur Kultur als Bereiche der Erziehung heraus. Der Schöpfungsglaube ermöglicht über alle Zweck-Mittel-Relation hinaus eine lebendige Beziehung zur Natur, die den Schöpfungssinn in allen Dingen erspüren läßt; sie geht aus ursprünglichen Lebenserfahrungen hervor. Die Erfahrung des dialogischen Austauschs, der Widerständigkeit des Anderen und der wesentlichen Offenheit menschlicher Existenz ist heute eine notwendige Gegenbewegung zur Fiktivgesinnung, die Technik und Bildung hervorbringen. Bubers Ethik verzichtet auf allgemeine Normen, aber die Einbeziehung Gottes und sein Verständnis von „Realphantasie“ beanspruchen die menschliche Verantwortung in höherem Maße als alle Erziehungsnormen. - Werners Ausführungen machen sehr gut deutlich, wie eine am Dialogischen orientierte Erziehung den Menschen freisetzt für die verantwortliche Gestaltung der konkreten Wirklichkeit, ohne in Beliebigkeit auszuarten.

Otto Pöggeler entdeckt, daß trotz zahlreicher Ansätze zu einer Wertpädagogik Ethos und Ethik des Lehrers noch wenig bedacht wurden. Anhand einiger Probleme (ethischer Pluralismus, Moralphädagogik in der Schule, Altruismus, Macht und Kompetenz, Glaubwürdigkeit u.a.) macht er auf die Wirkung der Lehrer-Schüler-Beziehung aufmerksam, die ein größeres Gewicht hat als die Vermittlung fachlicher Fähigkeiten: die Wärme, Sympathie und die Liebe zum Guten. Die eigentlichen Probleme seiner Darlegung ergeben sich freilich erst im konkreten pädagogischen Geschehen.

Ludwig Kerstiens untersucht die ethischen Aspekte der Lehr-Lern-Interaktion, der es um Förderung der Persönlichkeit anderer und um die eigenen Lernprozesse geht. Die ethischen Aspekte der Erziehung beziehen sich auf die ethische Normierung des Handelns, auf das Belehren über ethische Phänomene und Probleme, auf das ethisch Handelnlernen und auf die ethischen Aspekte der Institution Schule. Alle relevanten Dimensionen der Pädagogik sind am „Wesensbegriff humaner Personalität“ (116) zu prüfen. Aus der Auseinandersetzung mit Kohlberg erwächst für Kerstiens die Bedeutung des induktiven Vorgehens, das auf den gemeinsamen Lebensvollzug in konkreten Situationen reflektiert. Gewissensbildung bedarf der konkreten Sachkenntnis, des Vergleichs mit Kontrasten, der Wahrnehmung des eigenen und fremden Leides und der Aufmerksamkeit für Bedrohungen. In der wechselseitigen Erschließung von Wirklichkeit und Mensch (W. Klafki), die die Struktur des Guten und die Zugehörigkeit des Menschen zur Wirklichkeit sichtbar macht, spielt sich auch die Gewissenserziehung ab. - Kerstiens' Überlegungen führen direkt an die konkrete Erziehungspraxis. Er bleibt aber noch bei Erwartungen an die Praxis, die nicht genügend von den Schwierigkeiten der alltäglichen Erziehungsarbeit durchmischt sind und kein Spektrum für konkrete Möglichkeiten entwerfen. Das Wahrnehmen der Wirklichkeit von Erziehung selbst muß

in jeden Fragekreis ethischer Erziehung einbezogen werden, um adäquate Konzepte entwickeln zu können.

Bei der Durchsicht angloamerikanischer Erziehungskonzepte geht es *Lutz Mauermann* darum zu untersuchen, „welche anthropologischen und sozialen Grundannahmen, welche Idealbilder vom Menschen in Erziehungskonzepten implizit oder explizit enthalten sind“ (141). Die Diskussion des Bildungsbegriffs hat in Deutschland die einseitige Sicht der moralisch autonomen Person, wie sie in diesen Konzepten zu beobachten ist, zugunsten ganzheitlicher Zielsetzungen verhindert. Die Kenntnisaufnahme dieser Konzepte hat jedoch die deutsche Diskussion vor restaurativen Tendenzen bewahrt. Ihre Schwächen in einzelnen Bereichen tun der aufklärerischen Zielsetzung keinen Abbruch.

Die Unklarheit über ein Konzept von Umwelterziehung veranlaßt *Claus Günzler* dazu, die gängigen Leitbegriffe zu diskutieren und die mögliche Fruchtbarkeit der Ethik Albert Schweitzers für die Umwelterziehung zu prüfen. Prinzipien sittlichen Handelns können nur in einem Denken, das „durch die Wirklichkeit hindurch muß“, begründet werden. Tatsachenwahrheiten müssen in einen lebensweltlichen Deutezusammenhang gebracht werden, um Wissen und Verantwortung verknüpfen zu können. „Ehrfurcht vor dem Leben“ ist für Schweitzer letztlich das „Ergriffensein von dem unendlichen, unergründlichen, vorwärtstreibenden Willen, in dem alles Sein gegründet ist“ (190). Dem Problem der Konkurrenz von Lebensansprüchen können wir nur entgehen, indem wir die sittliche Reichweite der eigenen Kraft ernsthaft erproben, statt vorschnell Kompromisse zu schließen. Schweitzers Ehrfurchtsethik bietet eine Leitorientierung für die Umwelterziehung aller Fächer, die den Wandel unserer Beziehung zur Mit- und Umwelt intendiert. Wegen des weiten Lebensbegriffs eignet sich seine Ethik dazu, die fachlichen Perspektiven auf die Integration von Wissen und Handeln hinzuzufügen.

Die Diskussion von Grundsatzproblemen hat es an sich, daß die konkrete Problemlage in ihrer Differenziertheit - trotz einiger Beispiele - an die Peripherie der Fragestellung rutscht. Der Sammelband arbeitet die vielfältige Vernetzung von Ethik und Erziehung im Fragehorizont ethischer Normativität durch und liefert hier interessante Einsichten. Wenn aber weder konkrete Inhaltsprobleme diskutiert noch die Schwierigkeiten vor Ort gründlich bedacht werden, bleiben Prinzipien und Leitbegriffe, deren Bedeutung sich erst vom Handlungszusammenhang her, in dem sie gebraucht werden, bestimmen läßt, blaß. Der produktive Ansatz von Martin Buber fordert zu neuem Nachdenken über die Notwendigkeit einer verbindlichen Ethik auf. Die Orientierungsproblematik der Jugendlichen wirft zudem völlig neue Fragen auf, in der die Einflüsse von Sozialisation auf das Erziehungsgeschehen gerade nicht ausgeklammert werden dürfen. Wenn man die Konflikte im sozialen Umfeld ausblendet, kann die Idealität von Leitideen weder auf konkrete Handlungsformen ausgelegt noch in feinere Kriterien differenziert werden. Und wenn pädagogisches Handeln kritisch betrachtet wird, dürfte es billig sein, die Handlungsorientierung in der Entwicklung von Konzepten deutlicher zu veranschlagen, als das hier geschieht. Desgleichen dürfte es notwendig sein, die ethische Thematik auch mit anderen Dimensionen von Erfahrung (z.B. der ästhetischen) sowie mit soziologischen und psychologischen Erkenntnissen zu verknüpfen. - Der Sammelband markiert den Anfangspunkt einer notwendigen Diskussion, für die er gewichtige Argumentationszusammenhänge darlegt, die in der (leider schon zu lange ausgesetzten!) öffentlichen Debatte über Bildung zu beachten sind.

Rudi Ott, Mainz