

Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont

ULRICH KROPAČ

Ethische Bildung und Erziehung stehen heute vor neuen Herausforderungen. Dies gilt erst recht, wenn sich solche Bildungsbemühungen dem christlichen Glauben verpflichtet wissen. Im Horizont einer generellen Pluralisierung verlieren überkommene Wertsysteme – und damit auch eine christliche Ethik – ihre gesamtgesellschaftliche Akzeptanz. Sie können nur mehr für bestimmte gesellschaftliche Teilsysteme Verbindlichkeit beanspruchen und konkurrieren mit Wertauffassungen unterschiedlichster Provenienz. Komplementärphänomen der umfassenden Pluralisierung ist eine radikale Individualisierung. In ihrem Gefolge läuft das Subjekt Gefahr, sich zum alleinigen Maßstab für Sittlichkeit und Moralität zu erheben.

Der Beitrag unternimmt den Versuch, ein realistisches und zugleich zukunftsgerichtetes Bild zu skizzieren, wie ethisch-moralisches Lernen unter christlichem Vorzeichen in postmodernen Zeiten konzipiert werden kann – dies freilich nur in groben Strichen. Ich beschränke mich auf die zweifellos schwierigste Personengruppe, nämlich *junge Menschen*, und konzentriere mich auf einen besonders heiklen Lernort, nämlich den *Religionsunterricht* bzw. die *öffentliche Schule*.

Die Thematik entfalte ich in fünf Schritten:

- Im *ersten* Abschnitt geht es um eine knappe Bestandsaufnahme: Ich skizziere Werthaltungen junger Menschen heute;
- im *zweiten* Abschnitt stelle ich vier Modelle ethischen Lernens vor;
- der *dritte* Abschnitt trägt einen systematischen Akzent: Er thematisiert zwei Grundfragen ethischer Bildung und Erziehung im christlichen Horizont in der öffentlichen Schule;

- der *vierte* Abschnitt bringt die didaktische Perspektive ins Spiel: Er fragt nach Zielen und Wegen ethischen Lernens;
- der *fünfte* Abschnitt schließlich fasst die vorgetragenen Überlegungen kurz zusammen.

1 Ethik und Moral junger Menschen in postmodernen Zeiten: eine Situationsanalyse in Schlaglichtern

“Krise der Moral” (Langer 1997, S. 93) ist eine häufig gebrauchte Vokabel in gesellschaftlichen und erst recht in kirchlichen Sprachspielen. Von “allgemeiner Orientierungslosigkeit” ist die Rede, von “Entobligationierung” und von “Werteverfall”. Das an sich schon beunruhigende diagnostische Szenario wird noch düsterer, wenn “Moral” und “junge Leute” aufeinander bezogen werden. Diese Kombination gibt Anlass, geradezu katalogartig Symptome einer Krise aufzuzählen. Ich zitiere Wolfgang Langer: “Beziehungsschwäche und Bindungsscheu, Egozentriertheit und Hedonismus, Mangel an Solidarität sowie Rücksichtslosigkeit in der Durchsetzung eigener Rechte und Interessen, Vandalismus und Gewalt gegen Schwächere, Eigentums- und Sexualdelikte nehmen vor allem in der jungen Generation zu” (Langer 1997, S. 93). Dieses scharfe Verdikt und eine verbreitete Stimmung, die jungen Leuten in Sachen Moral nicht viel zutraut, machen es nötig, genauer hinzusehen. Dazu greife ich auf die 15. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2006 zurück. Ich referiere zunächst drei Ergebnisse (vgl. Abschnitt 1.1) und deute diese dann in einem weiteren Schritt (vgl. Abschnitt 1.2).

1.1 Einige Erkenntnisse aus der Shell Jugendstudie 2006

1.1.1 Engagement für andere weiterhin auf hohem Niveau

Zum persönlichen Lebensstil junger Leute heute gehört, wie in der Studie festgestellt wird, der Einsatz für gesellschaftliche Angelegenheiten und für andere Menschen ganz selbstverständlich dazu (vgl. Zusammenfassung: 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 7 f). Dieses Engagement konzentriert sich auf den Nahbereich des persönlichen Lebens, es ist selten auf übergreifende Ziele ausgerichtet. Insofern spielen politische Parteien, Gewerkschaften, Institutionen und Hilfsorganisationen eine untergeordnete Rolle. Ideologische Konzepte oder gesellschaftliche Utopien ziehen diese Generation nur wenig an; für sie ist ein pragmatischer Gestus typisch. Ob sich Jugendliche sozial engagieren oder nicht, hängt im Übrigen signifikant mit der Schichtzugehörigkeit bzw. mit dem Bildungsstand zusammen:

Gymnasiasten und Studierende weisen, was die persönlichen Aktivitäten anbetrifft, die höchsten Quoten auf.

1.1.2 Stabile Wertorientierung

Die Jugendstudie kommt zu dem Ergebnis, dass das Wertesystem der Jugendlichen "insgesamt eine positive und stabile Ausrichtung" (Zusammenfassung: 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 11) aufweist. Große Bedeutung haben nach wie vor soziale Nahorientierungen wie Freundschaft und Familie. Hinzu kommt ein starkes Streben nach Unabhängigkeit und Entwicklung der eigenen Individualität. Wie im Jahr 2002 so sind auch im Jahr 2006 der Studie zufolge Mädchen und junge Frauen das wertebewusstere Geschlecht. Religiosität hat nur einen mäßigen Stellenwert im Wertesystem junger Menschen; dies gilt erst recht für männliche Jugendliche.

1.1.3 Religion und Werte

Nachdenklich macht der Befund der Shell Studie, dass jene Jugendlichen, die der Kirche am fernsten stehen, ein Wertesystem besitzen, das sich kaum von dem der anderen Jugendlichen unterscheidet (vgl. Zusammenfassung: 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 15 f). In der Gruppe der Religionsfernen übernehmen Familie und Freundeskreis jene stützende Funktion, die Religion und Kirche nicht mehr haben. Generell schreiben Jugendliche den Kirchen in wichtigen Lebensfragen nicht die entsprechende Kompetenz zu.

1.2 Interpretation der Ergebnisse

1.2.1 Wertewandel

Angesichts dieser Erkenntnisse ist es gewiss verfehlt, von einem *Werteverfall* zu sprechen. Was wir beobachten ist vielmehr ein *Wertewandel* (vgl. hierzu auch Ziebertz 2007, S. 405–407). Dieser ist kein einmaliges Ereignis, das der Postmoderne vorbehalten wäre, im Gegenteil, der Wandel von Werten ist ein diesen selbst immanentes Phänomen, das geschichtlich verifizierbar ist (vgl. Zilleßen 2001, S. 483).

1.2.2 Orientierung an "Selbstentfaltungswerten"

Der gegenwärtige Wertewandel lässt sich als eine Minderung der Orientierung an "Pflicht- und Ordnungswerten" und als eine Aufwertung von "Selbstentfaltungswerten" beschreiben – was nicht bedeutet, dass sozial orientierte Werte von Jugendlichen aufgegeben würden. Beide Gruppen von Werten stehen vielmehr in Korrespondenz miteinander (vgl. Ziebertz 2007, S. 406).

1.2.3 *Abkehr von Tradition und Autorität*

Junge Menschen heute beanspruchen eine eigene Urteilsbefugnis in ethischen Fragen (vgl. Ziebertz 2007, S. 407). Die Entscheidung für oder gegen Werte ist eine höchst persönliche Angelegenheit. Vorgaben der Tradition oder autoritative Weisungen werden von Jugendlichen nicht "an sich" akzeptiert, sondern ihnen wird nur insoweit Relevanz zugebilligt, als sie vor ihrem eigenen Weltbild plausibel erscheinen.

Zusammengefasst: Von einem generellen Niedergang der Werte bei Jugendlichen zu reden ist nicht sachgerecht. Das Wertesystem junger Leute ist bei weitem nicht so instabil, wie gelegentlich behauptet wird. Damit wird der Auffassung der Boden entzogen, ethische Erziehung sei vor allem deshalb nötig, um der Orientierungslosigkeit Heranwachsender gegenzusteuern. Gegenüber einem solchen *Defizienzansatz* plädiere ich für einen *Kompetenzansatz*. Dieser spiegelt sich in entsprechenden Zielen und Wegen ethischen Lernens. Bevor ich darauf im vierten Abschnitt eingehe, gebe ich einen Überblick über Grundmodelle ethischen Lernens.

2 Modelle ethischen Lernens

Über lange Zeit vollzog sich christliche Werterziehung – sei es in der Schule, sei es an außerschulischen Lernorten – als Prozess der *Weitergabe* festgelegter Normen (vgl. Adam 2002, S. 239) – eine bis heute in kirchlichen Kreisen verbreitete Vorstellung. Konstitutiv dafür waren das Auswendiglernen von Geboten und Verboten und die Orientierung an moralisch hochstehenden Vorbildern aus der Christentumsgeschichte. Von jungen Menschen wurde grundsätzlich eine Haltung des Gehorsams gegenüber wertvermittelnden Personen und Institutionen verlangt.

Nach der anthropologischen Wende in der Theologie und in der Religionspädagogik rückten die *Charaktererziehung* und die *Weitergabe von Werten* in den Vordergrund. In jüngerer Zeit hat der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz der Moralerziehung, wie er von Lawrence Kohlberg vorgeschlagen wurde, starke Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Ethische Bildung wird in diesem Modell als *Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit* verstanden.

Offensichtlich gab und gibt es also ganz unterschiedliche Vorstellungen über das, was ethisches Lernen zu leisten hat und wie dies geschehen soll. Näherhin lassen sich vier Modelle unterscheiden, die ich im Folgenden kurz erläutere (vgl. Ziebertz 2007, S. 407–413).

2.1 Wertübertragung

Ausgangspunkt bei diesem Modell ist ein feststehender Kanon von Normen und Werten, den die Lehrperson aus einem Spektrum möglicher Wertkonzepte vorgängig ausgewählt hat. Dieser soll jungen Leuten auf direktem Weg vermittelt werden, und zwar indem sowohl die kognitiven als auch die affektiven und die voluntativen Persönlichkeitsanteile der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden. Der selektierte Wertbestand steht ungeachtet eines faktischen Wertpluralismus nicht zur Diskussion. Er gilt als wichtig und unaufgebbar. Ethisch-moralische Lernprozesse sind ganz auf die Internalisierung dieses Wertekanons ausgerichtet.

2.2 Werterhellung

Dieses Modell stellt gewissermaßen den Gegenpol zum Konzept der Wertübertragung dar. Im Fokus des Interesses stehen nicht vorgegebene Normen, sondern jene Werte, die junge Leute auf ihrem bisherigen biographischen Weg verinnerlicht haben. Ziel unterrichtlicher Prozesse ist es, dass sich Schülerinnen und Schüler ihrer internalisierten Werthaltungen bewusst werden und sich gegebenenfalls davon emanzipieren, wenn diese nicht mehr mit ihrem gegenwärtigen Wertempfinden kongruieren. Auf diese Weise soll eine Balance zwischen Denken, Fühlen und Handeln in ethischen Fragen erreicht werden, die die persönliche Identität stützt.

2.3 Wertentwicklung

Die Grundidee dieses Modells besteht in der Einsicht, dass die ethische Urteilskompetenz einem Entwicklungsprozess unterliegt. Sie soll im Sinne einer Erhöhung beeinflusst werden. Hauptvertreter dieses Ansatzes ist Lawrence Kohlberg. Er hat eine Einteilung der moralischen Entwicklung in sechs Stufen vorgenommen, von denen er je zwei zu einem Stadium – dem vorkonventionellen, dem konventionellen und dem postkonventionellen – zusammenfasst.

Eine stufenweise Erhöhung der moralischen Urteilskompetenz wird Kohlberg zufolge besonders dadurch erreicht, dass Jugendliche mit Dilemmageschichten konfrontiert werden. Die dabei von Heranwachsenden angewandten Argumentationsformen erlauben es zum einen, die Stufe des moralischen Urteils, auf dem sie sich befinden, zu ermitteln – im Sinne einer *Diagnose*. Sie geben zum anderen der Lehrkraft Hinweise darauf, welche weiteren Argumentationsfiguren ins Spiel

gebracht werden könnten, um Schülerinnen und Schülern den Übergang zur nächsthöheren Stufe moralischen Urteilens zu ermöglichen – im Sinne einer *Förderung* ihrer ethischen Urteilskompetenz.

2.4 Wertkommunikation

Im Modell der Wertkommunikation ist die faktisch vorhandene Wertpluralität Ausgangspunkt und Gegenstand ethischer Bildung. Junge Menschen sollen lernen, in eine Diskussion über Normen und Werte einzutreten. Eigene Positionen in ethischen Fragen sollen formuliert, fremde sachgerecht rekonstruiert werden. Der kommunikative Ansatz löst Wertekonflikte nicht *vor* dem Unterricht, indem die Lehrperson die zu vermittelnden Werte bestimmt, sondern macht sie ausdrücklich zum *Inhalt* des Unterrichts. Die Teilnahme an argumentativen Diskussionsprozessen mit Perspektivenwechsel bietet Jugendlichen die Chance, ihre Urteilskompetenz im Hinblick auf die Wünschbarkeit und die Begründung von Normen und Werten, die Geltung beanspruchen können, zu erweitern.

Die vier vorgestellten Modelle sind Idealtypen. In der Unterrichtspraxis wird es immer wieder Berührungen und Überschneidungen zwischen ihnen geben. Bevor ich im vierten Abschnitt auf zwei dieser Modelle zurückkomme, wende ich mich im Folgenden einigen systematischen Fragen zu.

3 Ethisches Lernen im christlichen Horizont in der Schule: systematische Perspektiven

3.1 Christliche Werterziehung in der öffentlichen Schule?

Ethische Bildung und Erziehung steht gegenwärtig vor einem Dilemma. Auf der einen Seite erwarten Staat und Gesellschaft heute mehr als noch vor einigen Jahrzehnten von der Schule allgemein und – jedenfalls in Deutschland – speziell vom Religionsunterricht verstärkte Bemühungen um ethische Erziehung (vgl. Hilger 2006, S. 227). Auf der anderen Seite kann es in einer pluralen Gesellschaft “kein Wertemonopol geben, weder einer Kirche oder Religionsgemeinschaft noch des Staates” (EKD 2007, S. 6). Welche Wertüberzeugungen sollen also in der Schule vermittelt werden und wer steht für sie ein?

Nach meiner Auffassung tut der Staat gut daran, sich in inhaltlichen Fragen ethischer Bildung zurückzunehmen. Je stärker der Staat regelt, was Gegenstand ethi-

scher Bildung zu sein hat, desto mehr begibt er sich in die Position einer ethischen Metainstanz. Dies aber kann und darf der Staat nicht sein. Er ist vielmehr darauf angewiesen, dass gesellschaftliche Subsysteme in ethisch-moralischen Fragen ihre Stimme erheben und für Werte einstehen. Hierzu gehören in erster Linie die Kirchen.

Dieser Gedanke kann noch vertieft werden. „*Der freiheitliche, säkularisierte Staat*“, so Ernst-Wolfgang Böckenförde in einem vielzitierten Diktum, „*lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann*“ (Böckenförde 1991, S. 112). Diese entspringen u. a. der Religion und dem Ethos. Dann aber ist der Staat um seiner selbst willen darauf angewiesen, dass diese Quellen nicht versiegen. Es muss daher in seinem Interesse liegen, dass es ethische Bildung in der staatlichen Schule gibt, die von wertprofilierten Teilsystemen der Gesellschaft getragen wird.

Die Kirchen erfüllen folglich eine wichtige Aufgabe für das Gemeinwesen, wenn sie sich im Bereich ethischer Bildung und Erziehung engagieren. Glaubwürdig bleibt dieses Engagement aber nur dann, wenn es nicht missionarisch, sondern *diakonisch* motiviert ist: Es darf nicht inszeniert sein als verzweifelter Versuch, den christlichen Wertekosmos noch zu retten, sondern muss intendiert sein als *uneigennütziger Dienst* an jungen Menschen und an der Gesellschaft.

3.2 Zum Profil christlich orientierter ethischer Bildung und Erziehung

3.2.1 Ethik und Moral im Horizont der Gottesbeziehung

Worin besteht das Spezifikum ethisch-moralischen Lernens unter christlichem Vorzeichen? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten (vgl. hierzu Langer 1997, S. 94–96). Bekanntlich lassen sich aus den biblischen Schriften keine konkreten Normen gewinnen, denen direkt zu entnehmen wäre, wie Menschen heute in bestimmten Situationen zu handeln hätten; abzuleiten sind allenfalls bestimmte Prinzipien. Christliche Moral bleibt damit wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral zentral auf die *Vernunft* angewiesen.

Biblisches Ethos und „humanistisches“ Ethos weisen zahlreiche Überschneidungen auf. Gleichwohl fallen beide nicht in eins. Ethisches Lernen unter christlichem Vorzeichen unterscheidet sich von einem allgemeinen Ethikunterricht dadurch, dass moralisches Handeln immer im *Horizont der Gottesbeziehung* gesehen wird, genauer in Relation zu jenem Gott, der sich in Jesus Christus letztgültig geoffenbart hat. Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass sich dieser Horizont *materialethisch* nur begrenzt ausbuchstabieren lässt. Gewiss ist auf den Dekalog (Ex 20, 1–17; Dtn 5, 1–21) und auf das zusammenfassende Gebot der Gottes- und Nächsten-

liebe (Mk 12, 29–31 parr) zu verweisen. Dies genügt allerdings nicht. Christlich motivierte Moral weiß sittliches Handeln in einen Rahmen gestellt, der durch Begriffe wie “Erlösung und Befreiung”, “Schöpfung und Gottebenbildlichkeit”, aber auch “Sünde und Vergebung” konstituiert ist. Hinzu kommt das Prinzip, dass in der ethisch-moralischen Erziehung der Indikativ dem Imperativ vorauszugehen habe, dass mithin menschliches Handeln wesentlich Antwort des Menschen auf ein vorgängiges Liebeshandeln Gottes sei.

Christliche Moral – so ist zusammenzufassen – kann sich auf kein besonderes Erkenntnisvermögen berufen, das über die allgemeine Vernunft hinausginge. Auch unterscheidet sich ihr Ethos nicht grundsätzlich von einem allgemeinen humanen Ethos. Indem aber Letzteres in einen christlichen Rahmen eingerückt wird, gewinnt es ein spezifisches Profil, das dann auch materialetisch belangvoll werden kann (vgl. Langer 1997, S. 94).

3.2.2 “Nachfolgeethos” oder vom Gottesglauben inspiriertes humanes Ethos?

Ist es, wie der vorhergehende Abschnitt deutlich gemacht hat, nicht leicht, das Proprium christlicher Moralerziehung konkret auszuweisen, vermehren sich die Schwierigkeiten, wenn das neutestamentliche Ethos hinzugenommen wird (vgl. Langer 1997, S. 97 f). Vor allem die in der Bergpredigt versammelten Weisungen zu einer “größeren Gerechtigkeit” (vgl. Mt 5,20) sind keine allgemein verbindlichen Forderungen. Sie richten sich zunächst und zuerst an Christinnen und Christen – und auch hier nicht an alle in gleicher Weise. Aus diesem Grund “sind sie strenggenommen kein Inhalt ethischer Erziehung, auch nicht einer christlich orientierten!” (Langer 1997, S. 97) Die neutestamentlichen Weisungen sind “in keiner Weise moralpädagogisch, sondern ausschließlich kerygmatisch zu vermitteln” (Langer 1997, S. 97), d. h., die ihnen angemessene Weise der Vermittlung ist die Verkündigung, der ihnen entsprechende Lernort – in den gebotenen Grenzen – die christliche Gemeinde. Im Religionsunterricht der staatlichen Schule sind die Modi des Umgangs mit den Weisungen der Bergpredigt *Information* und *Demonstration*: Schülerinnen und Schüler sollen das neutestamentliche Ethos zumindest kennenlernen; und sie sollen am Beispiel engagierter Christinnen und Christen ein Gespür dafür entwickeln, wie sehr es Leben zum Guten verändern kann.

Mit anderen Worten: Ziel ethischen Lernens im Horizont des Christentums kann es nicht sein, Schülerinnen und Schüler zu einer Ausrichtung ihres Handelns am “Nachfolgeethos” der Evangelien zu erziehen. Religiöse Bildung muss bescheidener sein! Viel wäre schon erreicht, wenn junge Leute ein *humanes Ethos* entwickeln, das vom *Gottesglauben inspiriert* ist. Ein solches Ethos unterscheidet sich von einem

vagen Humanismus, der in der Bestimmung dessen, was das Humanum ausmacht, letztlich doch schwankend und unscharf bleibt. Ein vom Glauben an Gott getragenes humanes Ethos verbindet in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen einer pluralen Gesellschaft in ethischen Fragen zweierlei: *Identität* und *Gesprächsfähigkeit*.¹ Damit sind Grundvoraussetzungen für einen offenen Diskurs gegeben.

4 Ziele und Wege ethischen Lernens unter christlichem Vorzeichen: didaktische Perspektiven

Kreiste der dritte Abschnitt um systematische Erwägungen, konzentriert sich der vierte auf didaktische. Sein Gegenstand sind Ziele und Wege ethischen Lernens in christlicher Perspektive; insofern nimmt er auch die im zweiten Abschnitt angeschnittene Frage nach Modellen ethischen Lernens auf.

Aus der Fülle möglicher Zielbestimmungen ethischen Lernens greife ich zwei heraus, die unterschiedlich akzentuiert sind:

- Das Ziel, Jugendliche in ethisches Denken und Argumentieren einzuüben, betont die *kognitive* Dimension der menschlichen Person;
- das Ziel, junge Menschen in prosoziales Verhalten einzuüben, hebt auf die Dimension des *Handelns* ab.

In beiden Fällen verbinde ich die Formulierung von *Zielen* mit der Beschreibung von *Wegen*, wie diese Ziele in Prozessen ethisch-moralischen Lernens erreicht werden könnten.

4.1 Einübung in ethisches Denken und Argumentieren

Ein wichtiges Ziel ethischer Bildung, gleich ob sie stärker philosophisch oder stärker christlich-theologisch ausgerichtet ist, muss es sein, junge Leute zu befähigen, in ethischen Fragen diskursfähig zu sein (vgl. Haag 2006, S. 272). Dazu gehört zweierlei: Zum einen sollen junge Menschen verschiedene Standpunkte in ethischen Fragen kennenlernen, diese beurteilen und dann selbst Position beziehen; zum anderen ist es nötig, dass Schülerinnen und Schüler für schon – möglicherweise eher intuitiv – getroffene Wertentscheidungen Argumentationsfiguren im Sinne einer sekundären Rationalisierung entwickeln.

1 Die Begrifflichkeit wurde der Denkschrift "Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität" (Gütersloh 1994) der Evangelischen Kirche in Deutschland entlehnt.

Schließlich gilt es auch zu zeigen, dass christliche Positionen in ethischen Fragen nicht einfach Setzungen sind, die nicht weiter hinterfragt werden können, sondern einer *eigenen*, einer *theologischen Rationalität* entspringen. Dieses *diskursive* und *reflexive* Moment ist Wesensmerkmal jeder christlichen Theologie.

Folgende zwei Lernwege bieten sich zur Einübung von Schülerinnen und Schüler in ethisches Denken und Argumentieren an (vgl. Abschnitt 4.1.1 und 4.1.2):

4.1.1 Dilemmageschichten

Ein besonders geeigneter Weg zur Förderung ethischer Reflexionsprozesse ist das im zweiten Abschnitt vorgestellte Modell der Wertentwicklung. Darin spielen Dilemmageschichten eine wichtige Rolle. Diese können Schülerinnen und Schüler zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit ethischen Problemen anregen, umso mehr, wenn sie direkt aus ihrer Lebenswelt genommen sind.

Hierzu ein Beispiel: eine Dilemmageschichte, die einer 8. Hauptschulklasse vorgelegt wurde (vgl. Kuld/Schmid 2001, S. 95).

Sabine und Karin sind eng befreundet. Eines Tages gehen sie in ein Kaufhaus und probieren Kleider an. Da sieht Sabine, wie Karin mit einer Bluse unterm Mantel das Kaufhaus verlässt. Der Detektiv des Hauses stellt Sabine und fordert sie auf, den Namen ihrer Freundin zu sagen, andernfalls müsse sie wegen Beihilfe mit für den Diebstahl ihrer Freundin einstehen.

Frage: Soll Sabine Karins Namen nennen? Warum bzw. warum nicht?

Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 Jahren stehen hier vor einem moralischen Problem, das für sie in der Frage besteht, ob eine gute Freundin wegen eines Eigentumsdelikts "verraten" werden darf (vgl. Kuld/Schmid 2001, S. 94–96; 108 f; 142–145). Für Erwachsene ist der Fall eindeutig: Es geht nicht an, dass Karin die Bluse stiehlt und ihre Freundin die Tat deckt. Für Jugendliche stellt sich der Fall anders dar: Es geht nicht an, dass Sabine ihre beste Freundin wegen einer gestohlenen Bluse verpetzt. Heranwachsende argumentieren in der Regel auf Stufe 3 des Modells von Kohlberg, d. h., sie möchten den Erwartungen entsprechen, die ihnen nahestehende Menschen an sie als Träger einer bestimmten Rolle – hier ist es die Rolle der Freundin – richten; der Schutz des Eigentums anderer tritt im Vergleich dazu in den Hintergrund. Auf Stufe 4 des Kohlbergschen Modells hingegen rückt die Verantwortung gegenüber dem sozialen System, dem jemand zugehört, in den Vordergrund. Als richtig gilt, Verpflichtungen gegenüber der Gemeinschaft zu erfüllen: um der eigenen Selbstachtung willen und um ein Auseinanderbrechen

des Systems zu verhindern. Ziel ethischen Lernens in dem geschilderten Beispiel ist es, die ethische Urteilskraft junger Menschen zu erhöhen, indem Übergänge von Stufe 3 zu Stufe 4 des Kohlbergschen Modells angebahnt werden.

4.1.2 *Debatte*

Nicht weniger wichtig für die Einübung in ethisches Argumentieren ist das Modell der Wertkommunikation. Sprachlichem Handeln kommt eine hervorgehobene Bedeutung für die Bildung ethischer Urteile zu. Ethische Urteilskompetenz kann besonders da wachsen, wo in Lernprozessen *Inhalt* und *Form* in einer stimmigen Relation stehen. Dies bedeutet: Wenn im Unterricht Normen und Werte angefragt, verteidigt oder ausgehandelt werden, setzen diese Interaktionen im Sinne von Jürgen Habermas eine kommunikative Situation voraus, in der sich alle Partner als gleichberechtigt anerkennen. Ein ideales Medium hierfür ist die *Debatte*.

Ein Beispiel:

Jugendliche in einer gymnasialen Oberstufe sollen eine Debatte darüber führen, ob die Präimplantationsdiagnostik (PID) in Deutschland erlaubt werden soll. Damit eine wirklich ergiebige Debatte gelingt, müssen folgende drei Schritte zurückgelegt werden:

1. Die Klasse beschäftigt sich intensiv mit der Thematik und sammelt sowohl Argumente der Befürworter als auch der Gegner der PID.
2. Manche Schülerinnen und Schüler übernehmen die Rolle der Befürworter, andere die der Gegner. Sie versuchen, ihre Position so gut als möglich argumentativ zu unterbauen.
3. Die Debatte verläuft nach vorher vereinbarten Regeln ab, auf deren Einhaltung sich die Schülerinnen und Schüler verpflichtet haben. Die Lehrkraft achtet darauf, dass diese Regeln wirklich befolgt werden.

Anders als ein bloßer "Meinungsaustausch" fordert und fördert die Debatte Sachkenntnis, schlüssiges Denken, Überzeugungskraft und Ausdrucksfähigkeit; sie hat positive Auswirkungen auf die empathischen Qualitäten der Schülerinnen und Schüler und deren Gesprächsfähigkeit. Die Debatte ist deshalb in höheren Klassen ein wichtiges Instrument ethischer Bildung.

4.2 Einübung in prosoziales Verhalten

Ethisches *Denken und Urteilen* ist eines, moralisches *Handeln* ein anderes. Es gibt bekanntermaßen keinen direkten Weg vom Denken zum Handeln, wiewohl es Hinweise gibt, dass sich eine Erhöhung der ethischen Urteilskompetenz positiv auf die Bereitschaft auswirkt, das als gut und recht Erkannte auch zu tun (vgl. Kuld/Schmid 2001, S. 87).

Aus diesem Grund ist es Aufgabe ethischer Erziehung, prosoziales Verhalten bei Schülerinnen und Schülern zu fördern (vgl. Bahr 1992). Grundlage dieses Konzepts, das im religionspädagogischen Bereich nachdrücklich von Bernhard Grom vertreten wird, ist eine Wende in der Entwicklungspsychologie. Während die ältere Entwicklungspsychologie den Hauptantrieb des Menschen in dessen Egoismus sah, gelangte die jüngere zu einer optimistischeren Einschätzung der sozialen Kompetenzen des Kindes und des Menschen überhaupt (vgl. Grom 2000, S. 195f). Grom versteht unter prosozialem Verhalten eine *“Interaktion mit der Absicht (und dem entsprechenden Empfinden und Denken), trotz der ebenfalls beteiligten selbstbezogenen Motive, eindeutig das Wohlergehen anderer zu fördern [...]”* (Grom 2000, S. 196).

Auch wenn es keine ausgedehnten Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Prosozialität und religiöser Motivation bzw. Sozialisation gibt, spricht nach Grom doch einiges dafür, dass von einer ethischen Erziehung im christlichen Horizont positive Einflüsse auf eine Erziehung zur Prosozialität ausgehen. Religiöse Erziehung kann der Motivation zu prosozialem Verhalten eine besondere Kraft verleihen, wenn das Tun am Nächsten nicht nur als zwischenmenschliches Handeln verstanden wird, sondern auch als etwas, was die Beziehung zwischen Gott und Mensch angeht. Altruistisches Handeln ist dann Antwort auf ein immer schon zuvorkommendes Liebeshandeln Gottes, ein *“Mitlieben’ mit Gott und Jesus”* (Grom 2000, S. 194), wie Grom schreibt.

Im Folgenden werden zwei Lernwege zur Förderung des prosozialen Verhaltens bei Schülerinnen und Schülern skizziert (vgl. Abschnitt 4.2.1 und 4.2.2):

4.2.1 Lernen an Biographien

Eine Möglichkeit, junge Menschen prosozial zu sensibilisieren, ist das Lernen an Biographien. Nachdem in den 60-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die *“Ideologie’ des Vorbilds”* (Stachel/Mieth 1978, S. 98) grundsätzlich erschüttert worden ist, beobachtet man mittlerweile eine Trendwende: Vorbilder sind wieder *“in”*. Doch welche Personen sind als Vorbilder geeignet? Galten bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts Lehrer und große Gestalten der Geschichte und des Christentums als Vorbilder, ist heute die Meinung verbreitet, dass sich junge Menschen vor

allem an Stars und Helden orientierten. Dieses Urteil trifft so nicht zu, im Gegenteil, es ist ein Trend zu "nahen" Vorbildern zu beobachten: Mutter, Vater und andere Personen des unmittelbaren Lebensumfeldes spielen für Kinder und Jugendliche eine bedeutende Rolle als Vorbilder.

Hans Mendl hat vorgeschlagen, ethisches Lernen weder auf die "großen" Persönlichkeiten der Christentumsgeschichte noch auf die "kleinen" familiären Vorbilder zu begrenzen, sondern auch "local heroes" einzubeziehen: Menschen also, die in einem begrenzten Umfeld durch ihr moralisches Handeln als Vorbilder hervorgetreten sind (vgl. hierzu Mendl 2005, S. 99–134).

Ein Beispiel hierzu, das ich dem Projekt "Local heroes" von Hans Mendl entnommen habe:²

63 Jahre waren Maria und Johann Egger miteinander verheiratet. Die letzten 10 Jahre davon pflegte Johann Egger seine Frau zuhause, nachdem sie einen schweren Schlaganfall erlitten hatte. Für den Pensionisten kam es nie in Frage, die schwerstkranke Frau in ein Heim zu geben. Nur mehr stundenweise konnte der alte Mann sein Haus verlassen, weil seine an den Rollstuhl gefesselte Ehefrau nahezu rund um die Uhr auf Hilfe angewiesen war. Im Jahr 2006 erhielt der 87-jährige Mann die Pflegemedaille des Sozialministeriums in Bayern. Mehr über ihn als diese Ehrung sagt aber wohl der Spruch im Sterbebild seiner Frau, die im gleichen Jahr starb: "Begrenzt ist das Leben, doch unerschöpflich ist die Liebe".

Ohne Schwierigkeiten lassen sich auch Beispiele für "local heroes" finden, die der Lebenswelt junger Menschen noch näher stehen. Ich gehe auf eines kurz ein:³

30 Erwachsene sahen tatenlos zu, als am 26. Juli 2007 eine bewusstlose Person im Isarkanal in München trieb. Zwei 13-jährige Jungen, Mario und Stephan, sprangen in die Fluten des wegen seiner starken Strömung gefährlichen Gewässers, während ein dritter, Anton, sofort einen Notruf absetzte. Selbst als der bewusstlose Mann am Ufer lag, griff von den Schaulustigen niemand ein – außer einem 35-jährigen Mexikaner, der mit einer Herz-Druck-Massage begann. Für die Buben, die dem Ertrinkenden das Leben gerettet hatten, war ihr Handeln

2 Das Beispiel ist zugänglich über die Internetseiten des Lehrstuhls von Hans Mendl: <http://www.ktf.uni-passau.de/local-heroes>.

3 Vgl. hierzu den Bericht in der "Süddeutschen Zeitung" vom 28./29.07.2007, Nr. 172, S. 50.

selbstverständlich. “Es hätte blöd ausgehen können”, meinte Stephan, “aber wir würden es wieder so machen”.

Es ist die oft übersehene Gruppe “mittlerer” Vorbilder, die sich für das Lernen an Vorbildern für junge Leute besonders eignet. “Local heroes” wie Johann Egger oder wie die drei Jungs Anton, Mario und Stephan heiligen durch ihr altruistisches Verhalten im Alltag eben diesen Alltag. Sie sind, um eine Formulierung Romano Guardinis aufzugreifen, “Heilige der Unscheinbarkeit” (vgl. Guardini 1977). Wirken “große Christen” auf Schülerinnen und Schüler oft als “fromme Langweiler”, gelingt es viel leichter, über “Helden des Alltags” orientierende Lernprozesse in Gang zu setzen: erstens, weil “local heroes” aus dem Nahbereich des persönlichen Lebens kommen und in der Jetzt-Zeit leben; zweitens, weil sie altruistisches Verhalten nicht in einer unerreichbaren Höchstform vorleben; und drittens, weil sie – kurz gesagt – Menschen sind “wie du und ich” (vgl. Mendl 2005, S. 100; 160).

4.2.2 Compassion-Projekte

Johann Baptist Metz hat den Begriff “Compassion” als Übersetzung für “Empfindlichkeit für das Leid der anderen” (Metz 2000, S. 11) verwendet. Die “elementare Leidempfindlichkeit der christlichen Botschaft” deutet er als “die biblische Mitgift für den europäischen Geist” (Metz 2000, S. 11). “Compassion” ist für Metz nicht weniger als eine Formel “für ein sittliches Weltprogramm in diesem Zeitalter der Globalisierung” (Metz 2000, S. 15), das in der Bibel fundiert ist.

Während Metz mit “Compassion” ein umfassendes theologisches Programm umreißt, steht der Begriff im religionspädagogischen Bereich seit Mitte der 1990-er Jahre für Projekte, in denen versucht wird, *soziales Lernen* innerhalb schulischer Aktivitäten zu verankern. Schülerinnen und Schüler nehmen an Projekten teil, die aber – und darin besteht der Mehrwert gegenüber den schon länger bekannten Sozialpraktika – unterrichtlich begleitet werden, um die Nachhaltigkeit sozialen Lernens zu sichern (vgl. Metz/Kuld/Weisbrod 2000, S. 7).

Compassion-Projekte bieten Jugendlichen die Chance, lebensbedeutende Einsichten zu gewinnen und tiefgehende Erfahrungen zu machen: die Erfahrung etwa, dass es zum Humanum gehört, mit Menschen umzugehen, die mehr an Hilfe brauchen, als sie jemals an Leistung erbringen können; oder die Einsicht, dass Barmherzigkeit einen Grundzug in der 2000-jährigen Geschichte des Christentums darstellt; sie können in Jugendlichen die Bereitschaft wecken, für Menschen Verantwortung wahrzunehmen, die am Rande der Gesellschaft stehen (vgl. Adam 2002, S. 242).

Ich ziehe ein kurzes Fazit: Lernen in Compassion-Projekten fördert Grundhaltungen wie Empathie und Solidarität. Neben der Erhöhung der Urteilskraft ist dies eine Grundaufgabe ethischer Bildung und Erziehung.

5 Zusammenfassung

Auch in der Postmoderne mit ihrem starken Individualisierungsschub brauchen Menschen ein gewisses Maß an Ordnung. Dies gilt nicht weniger für das ethisch-moralische Feld. Für diese These gibt es eine Reihe von Belegen; in der Situationsanalyse im ersten Abschnitt wurden hier einige Ergebnisse vorgestellt. Ethische Bildung und Erziehung ist folglich auch in postmodernen Zeiten unverzichtbar. Das gilt umso mehr für ethisch-moralisches Lernen unter *christlichem Vorzeichen*. Weil nicht der Staat oder eine andere Institution für alle verbindliche Normen und Werte vorschreiben kann, ohne in ideologisches Fahrwasser zu geraten, müssen sich gesellschaftliche Teilsysteme, die sich erkennbar im Wertediskurs positionieren, für ethische Bildung einsetzen. Damit sind vor allem die Kirchen gefordert.

Deren Dienst an der Gesellschaft wird aber an Lernorten wie der öffentlichen Schule auf Dauer nur dann erfolgreich sein, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind:

1. Christliche ethische Bildung und Erziehung übt sich im Raum der Schule in materialethischer Bescheidenheit und verzichtet, was das neutestamentliche "Nachfolgeethos" anbelangt, auf jeden kerygmatischen Gestus. Es kommt vielmehr entscheidend darauf an, dass sie jungen Leuten einen Horizont anbietet, in den diese ihr Handeln stellen können. Dies ist der *Horizont der Gottesbeziehung*.
2. Christliche ethische Bildung und Erziehung orientiert sich an einem Vermittlungsbegriff, der ethisch-moralisches Lernen nicht primär als Prozess der Wertübertragung begreift, sondern in erster Linie als *Wertentwicklung* und *Wertkommunikation* konzipiert. Hierzu bedarf es differenzierter Lernarrangements, die *Kopf, Herz und Hand* gleichermaßen ansprechen.

Literatur

- Adam, G.:** Ethisches und soziales Lernen. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 238–243.
- Bahr, M.:** Erziehung zur Prosozialität bei Acht- bis Zehnjährigen am Lernort Religionsunterricht. St. Ottilien 1992.
- Böckenförde, E.-W.:** Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt a. M. 1991.
- EKD:** Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, hrsg. v. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 2007.
- Grom, B.:** Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf 2000.
- Guardini, R.:** Der Heilige der Unscheinbarkeit. In: Katechetische Blätter 102 (1977), S. 677 f.
- Haag, K. F.:** Ethische Themen und christliche Ethik. In: Wermke, M.; Adam, G.; Rothgangel, M. (Hgg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium. Göttingen 2006, S. 271–278.
- Hilger, G.:** Ethisches Lernen – Moralische Entwicklung bei Kindern. In: Hilger, G. u. Ritter, W. H.: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. München–Stuttgart 2006, S. 227–242.
- Kuld, L., Schmid, B.:** Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth 2001.
- Langer, W.:** Christliche Moral in der ethischen Erziehung? In: Katechetische Blätter 122 (1997), S. 93–99.
- Mendl, H.:** Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Donauwörth 2005.
- Metz, J.-B.:** Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen. In: Metz, J.-B.; Kuld, L.; Weisbrod, A. (Hgg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg–Basel–Wien 2000, S. 9–18.
- Metz, J.-B.; Kuld, L.; Weisbrod, A. (Hgg.):** Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg–Basel–Wien 2000.
- Stachel, G. u. Mieth, D.:** Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung. Zürich 1978.
- Ziebertz, H.-G.:** Ethisches Lernen. In: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G.: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München 2007, S. 402–419.

Zilleßen, D.: Ethik, Ethisches Lernen. In: Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vlyun 2001, S. 482–489.

Zusammenfassung: 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck: www.shell.com/static/de-de/downloads/2006/Jugendstudie_2006/pdf/zusammenfassung_jugendstudie2006.pdf (Abruf: Juli 2007).