

Ingrid Schoberth

Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung

Eine Einführung



Moralerziehung und ethisches Lernen
in religiöser Bildung

Ingrid Schoberth

Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung

Eine Einführung



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig



Ingrid Schoberth, Dr. theol., Jahrgang 1958, studierte Evangelischen Theologie in Erlangen, Tübingen und Neuendettelsau. Nach ihrem Lehrvikariat hatte sie von 1999 bis 2003 eine Professur für Religionspädagogik an der Bergischen Universität in Wuppertal inne. Seit 2003 ist sie Inhaberin des Lehrstuhls für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg.

Für Amilia Marie, meine Enkeltochter

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

2021 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover und Satz: Wolfgang Schoberth, Mistelgau
Coverabbildung: Ingrid Schoberth, Mistelgau
Druck und Binden: Hubert Co. GmbH Co. KG BuchPartner, Göttingen

ISBN 978-3-374-06908-8 // eISBN (PDF) 978-3-374-06980-4
www.eva-leipzig.de

Vorwort

Die vorliegende Studie ist erwachsen aus der Vorbereitung einer Vorlesung und der gemeinsamen Arbeit mit Studierenden; durch die Fragen und Diskurse mit den Studierenden konnte ein genaueres und tragfähigeres Bild ethisch-moralischen Lernens entwickelt werden. Dies Buch ist darum auch gedacht als eine Einführung in ethisch-moralisches Lernen, das wiederum nicht so aufgebaut ist, dass einfach Aspekte nacheinander abgearbeitet und referiert werden. Vielmehr soll ethisch-moralisches Lernen darin erkennbar werden, dass es auch einem Diskurs erwachsen ist und diesen zugleich im Lernen wiederum zu eröffnen sucht. Darum wird der Diskurs auch als methodischer Ausgangspunkt für die schulische und unterrichtliche Arbeit in christlicher Religion wahrgenommen und in exemplarischen Lernfeldern aufgezeigt.

In sechzehn Thesen wird die Kontur ethisch-moralischen Lernen entfaltet. Dabei ist es die Absicht, zunächst grundlegende Fragestellungen aufzunehmen und vor allem eine Moralerziehung im Rahmen ethischen Lernens zu verorten. Das hat einmal seinen Grund darin, dass Moralerziehung als Begriff für den aktuellen religionspädagogischen Diskurs wiedergewonnen werden soll und zum anderen nur dann angemessen verstanden und in seiner Weite und Tiefe ausgelotet werden kann, wenn es einen Ort im Rahmen ethischen Lernens hat. Nach grundlegenden Entfaltungen, die versuchen, einen inneren Zusammenhang der Überlegungen zu ethisch-moralischen Lernen zu entwickeln, werden in einem weiteren Kapitel (9) die Möglichkeiten solchen Lernens entfaltet. Die diskursive und kritische Kraft, die das Lernen bestimmt, findet als ethisch-moralisches Lernen seine Ausgestaltung und führt in die erprobende Weise eines Lernens von der Rechtfertigung her auf Rechtfertigung hin, damit das Leben und Handeln ein menschliches Antlitz behält. Die Kapitel 11-13 enthalten Arbeitsaufgaben, Lektürehinweise und eine Zusammenstellung der Thesen; sie sind als Wiederholung und zur Vertiefung für Studierende angelegt.

Während der Ausarbeitung ist mir selbst wieder bewusst geworden, wie sehr meine praktisch-theologische Arbeit geprägt ist von der Storytheologie Dietrich Ritschls. Insofern lässt sich meine Studie lesen als eine Suche nach den »impliziten Axiomen«, die unser Handeln im Hintergrund steuern, und der Hoffnung, dass solche Axiome sich formen lassen durch die Tradition des christlichen Glaubens.

Einen unverzichtbaren Hintergrund für das Thema der Veröffentlichung bildet ein weiterer Diskurs, den ich seit Jahren mit wissenschaftlichen Tagungen zum Thema Urteilen lernen führe und den ich besonders schätzen gelernt habe. Ich denke auch besonders gerne an die freundlichen Gespräche mit Gerhard Marcel Martin und Josef Wohlmuth über die gegenwärtigen Herausforderungen praktischer Theologie.

Für die Unterstützung bei der Recherche von Literatur, für die Korrekturen und ausführliche Gespräche um die Gestalt und Form einer ethisch-moralischen Bildung im Rahmen religiöser Lernprozesse, möchte ich ganz herzlich allen Mitarbeiter an meinem Lehrstuhl Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg danken; dabei besonders Christiane Hemberger-Ulrich, Christoph Wiesinger, Julia Tharkounian und Niklas Timpe. Inmitten schwieriger Zeiten bin ich dankbar dafür, dass ich im Wintersemester 2020/21 ein Forschungssemester erhalten habe, das es mir möglich gemacht hat, aus langer Vorarbeit heraus die Veröffentlichung zum ethisch-moralischen Lernen fertigzustellen.

In tiefer Verbundenheit zu meinem Mann sage ich Dank für die Hilfe bei der Vorbereitung der Drucklegung, die Wolfgang akribisch wie immer und mit viel Leidenschaft für die Sache übernommen hat. Schließlich möchte ich das Buch Amilia widmen, meinem Enkelkind, die während der Abfassung geboren wurde - und wem sonst könnte man ein solches Buch besser widmen als ihr am Anfang ihres Lebens.

Heidelberg/Mistelgau Februar 2021

Ingrid Schoberth

Inhalt

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Einleitung: »Ja, so geht es« | 11 |
| 1.1 | Absicht | 15 |
| 1.2 | Zum Verhältnis von Rechtfertigung und Moral..... | 16 |
| 2 | Von der Wirklichkeit der Humanität..... | 21 |
| 2.1 | Begehung als Diskurs..... | 23 |
| 2.2 | Meinungen und Geltung im ethischen Diskurs | 24 |
| 2.3 | Konfessionelle Kontur und die Freiheit religiöser Bildung | 28 |
| 3 | Die Lehrenden vor der Aufgabe der Moralerziehung..... | 30 |
| 3.1 | Das »erzieherische« Verhältnis (Martin Buber)..... | 30 |
| 3.2 | Erzieher, Lehrende, Pädagogen im Bildungsprozess | 34 |
| 3.3 | Religionslehrer und Religionslehrerin..... | 35 |
| 3.4 | Die Schüler als Gegenüber | 40 |
| 4 | Moralerziehung und/oder ethisches Lernen? | 46 |
| 4.1 | Die Aufgabe einer Moralerziehung | 46 |
| 4.2 | Warum Moral? | 48 |
| 4.3 | Handeln lernen..... | 50 |
| 4.4 | Die Spur zum guten Leben | 52 |
| 4.5 | In Verantwortung | 59 |
| 4.6 | Die Praxis gemeinsamen Lebens..... | 61 |
| 4.7 | Zur Praxis ethisch-moralischen Lernens | 67 |
| 5 | Wie bilden sich Vorstellungen vom guten Leben aus? | 70 |
| 5.1 | Bezugsrahmen - <i>frame of reference</i> | 70 |
| 5.2 | Kirche als Bezugsrahmen..... | 72 |
| 5.3 | Beheimatung und Lebensgeschichte | 75 |
| 5.4 | Ein Mehr an Religion? | 79 |
| 6 | Einübung gemeinsamen Lebens, der Wertediskurs und darüber hinaus..... | 81 |
| 6.1 | Konturen einer demokratischen Lernkultur in nuce | 81 |
| 6.2 | Vorstellungen, Diffuses und die Perspektiven der Lernenden | 86 |

8 Inhalt

| | | |
|-----|--|-----|
| 6.3 | Wider eine Werteerziehung - auch in religiöser Bildung? | 90 |
| 6.4 | ›Starke Wertungen‹ und die Bibeldidaktik | 94 |
| 6.5 | Rahmenbedingungen ethisch-moralischen Lernens | 97 |
| 6.6 | Ordnung und Unbehaustheit | 102 |
| 7 | Kann man ›Gewissen‹ lernen? | 106 |
| 7.1 | Philosophische Zugänge | 106 |
| 7.2 | Gewissen in Unterscheidung: theologische Perspektiven | 110 |
| 7.3 | Getröstetes Gewissen in der Lebenswelt der Lernenden | 114 |
| 7.4 | Am Thema Gewissen unterrichtlich arbeiten | 116 |
| 8 | Schule als ethisch-moralischer Lebensraum | 120 |
| 8.1 | ›Gut gemeint - schlecht gemacht?‹ | 120 |
| 8.2 | Gottesdienst, Meditation, Andacht, Event? | 125 |
| 8.3 | Topografie ethisch-moralischen Lernens | 132 |
| 9 | Unterrichtliche Facetten zur ethisch-moralischen Bildung ... | 134 |
| 9.1 | Vorbemerkung zur materialen Präsentation ethisch-moralischen Lernens | 134 |
| 9.2 | Die Fragen der Lernenden | 135 |
| 9.3 | Befähigt und befreit zum Handeln | 143 |
| 9.4 | Die Tugend der Friedfertigkeit lernen | 144 |
| 9.5 | Ein »Gefühl für die Traditionen zu haben, denen man angehört oder die einem gegenüberstehen« | 152 |
| 9.6 | Lebensgeschichte und auf der Suche nach sich selbst | 158 |
| 9.7 | Nächstenschaft - Hilfsbereitschaft - Geschöpflichkeit | 164 |
| 9.8 | Festhalten an der ›gefährlichen Erinnerung‹ | 185 |
| 10 | Zusammenfassung | 189 |
| 11 | Arbeitsaufgaben | 193 |
| 12 | Vertiefende Lektüren | 196 |
| 13 | Thesen 1-16 (Übersicht) | 202 |
| | Literaturverzeichnis | 204 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abb. 1: eigene Skizze nach Gloria Friedmann, Phoenix, 1989 (Triptychon für St. Peter in Köln) | 18 |
| Abb. 2: Eberhard Szejstecki: Kain und Abel, 2005 | 96 |
| Terracotta bemalt, Höhe 41 cm; Bildrechte: Jochen Mönch, 28355 Bremen: info@moench-bremen.com | |
| Abb. 3: Paul Klee: Das Auge 1938, Pastell und Kleisterfarbe auf Jute | 108 |
| 45/46 x 64,5/66,5; Privatbesitz Schweiz; VG Bild-Kunst, Bonn. | |
| Abb. 4: Rembrandt - Christus im Sturm auf dem See von Galiläa..... | 150 |
| Feder in Braun, 197 x 300 mm; Staatliche Kunstsammlungen Dresden. | |
| Abb. 5: Lovis Corinth - Kain und Abel (1917)..... | 173 |
| Öl auf Leinwand, 1152 x 1403 cm; Museum Kunstpalast Düsseldorf; Bildrechte an der Photographie: Hans Kolberg; Artothek, 91080 Spardorf: www.artothek.de. | |
| Abb. 6: Harald Krömer - St. Martin; Installation Heidelberg..... | 185 |
| (Neon Edelstahl 2017); Photographie: Ingrid Schoberth | |

1 Einleitung: »Ja, so geht es«

Das Anliegen einer Moralerziehung in der Perspektive ethischen Lernens

»Ja, so geht es«:¹ Damit hat Dietrich Ritschl einen Ausblick auf die Erfahrung von Wahrheit formuliert, nach der das Leben sucht. Das Gute und die Wahrheit korrespondieren und geben eine Perspektive vor, die einer Moralerziehung in der Perspektive ethischen Lernens ihre Kontur gibt. Allerdings ist hier gleich zu Beginn auch eine Differenz einzuziehen: Denn *Ja, so geht es* ist nicht das, was ein moralisches Lernen festschreibt und Leben und Handeln auf einen Nenner zu bringen ermöglicht. Geht es um die Ausrichtung, um ein Gerichtetsein von Leben und Handeln – das steht auch in Lernprozessen immer zur Disposition –, dann muss es um eine immer neue Bemühung gehen. Moralisch-ethisches Lernen ist immer dynamisches Lernen, das nicht einfach auf der Hand liegt, sondern das immer neu aufzufinden, zu beurteilen und zu prüfen ist. Es geht also um die *Suche* nach der Kontur eines moralisch-ethischen Lernens. Diese Suche steht allerdings vor dem Problem, dass der Begriff der Moral in der gegenwärtigen Diskussion wenig Aufmerksamkeit findet; er ist eher negativ konnotiert und alltagssprachlich sehr unterbestimmt im Gebrauch, weshalb meist von ethischem Lernen die Rede ist.

Moralerziehung lässt sich aber nicht einfach durch »ethisches Lernen« ersetzen, weil »Moral« für das steht, was unser Handeln tatsächlich prägt. Die derzeitigen Diskurse, die nach dem guten Leben fragen und nach der auch öffentlich-politischen Kontur des Lebens suchen, auf die sich Lernprozesse beziehen können, wären zwar klarer einschätzbar, wenn lediglich von ethischem Lernen die Rede sein könnte, weil mit dem Begriff der Moral die Wahrnehmung von Lernprozessen einer Belastung durch einen unterbestimmten Moralbegriff ausgesetzt ist. Weil aber Lernprozesse immer auch eine moralische Kontur haben und haben müssen, insofern sie auf die Veränderung des Urteilens und Handelns zielen, ist die Reflexion auf Moral in Lernprozessen eine wesentliche Aufgabe. Gegenwärtig wird an dieser Stelle zumeist von »Werteerziehung« gesprochen, was allerdings die Konturen weiter verunklart. Demgegenüber soll ein geklärter Begriff von Moral wieder-

¹ Dietrich Ritschl, Die Erfahrung der Wahrheit. Die Steuerung von Denken und Handeln durch implizite Axiome, in: *ders.*, Konzepte. Ökumene, Medizin, Ethik. Gesammelte Aufsätze, München 1986, 147–166, 161.

gewonnen und der Versuch unternommen werden, zu prüfen, wie er für die Wahrnehmung religiöser Bildungsprozesse und ihrer reflexiven Durchdringung geeignet sein kann.

Die hier versuchte Wiedergewinnung des Moralbegriffs für die religionspädagogische Reflexion ist in keiner Weise zu verwechseln mit dem gerade in der Verbindung mit dem Wertbegriff häufigen Bestreben, »verlorene« Moralvorstellungen wiederzubeleben. Adorno hat, woran Judith Butler mit Recht erinnert, die Aporien dieser Absicht aufgezeigt; er weigert sich, »diesen Verlust zu betrauern, da das kollektive Ethos seiner Befürchtung nach unausweichlich ein konservatives ist.«² Das ist aber nicht nur eine Differenz in der politischen Option; Adorno zeigt vielmehr, dass eine solche Wendung zum vergangenen Ethos auf »eine falsche Einheit setzt, welche die Schwierigkeiten und Diskontinuitäten jedes zeitgenössischen Ethos zu unterdrücken sucht.«³ Weiter wäre zu fragen, ob das »Verlorene« in dieser Form je existierte, oder nicht vielmehr selbst schon eine Idealisierung in politischer Absicht darstellt, die die inneren Spannungen traditioneller Orientierungen übergeht. Die Wahrnehmung dieser Spannungen und die Notwendigkeit des immer wieder neuen Ringens um Orientierungen ist vielmehr ein wesentliches Moment eines tragfähigen Moralbegriffs.

Vermutlich kann durch seine Wiedergewinnung dann die Struktur von Lernprozessen deutlicher dargestellt und insofern das ethische Lernen vertiefend konturiert werden. Um diese Wiedergewinnung und Vertiefung ist es mit dieser Studie zu tun. Sie ist freilich nicht primär an der Theoriediskussion interessiert, sondern reflektiert Voraussetzungen und Gestalten möglicher Unterrichtswege der Moralerziehung. Insofern prägt die Verschränkung von theologischer Reflexion und didaktischer Orientierung den Duktus dieses Buches, das sich als Vertiefung des Ansatzes diskursiver Religionspädagogik im Bereich moralisch-ethischen Lernens versteht.⁴

Das Fremde am Begriff der Moral liegt wohl auch darin, dass Evangelische Theologie und mit ihr die Praktische Theologie und die Religionspädagogik die Freiheit des Glaubens thematisieren, aus der eine Kontur für das Leben und Handeln erkennbar werden kann. Damit ergeben sich nun aber in Hinsicht der moralischen Ausrichtung von Lernprozessen Probleme und Anfragen. Denn allenfalls kann man von moralischen Perspektiven und Aspekten sprechen, die dafür einstehen, dass die Freiheit gewahrt bleibt, die dem christlichen Glauben innewohnt und zugeschrieben ist. Leben und Handeln auf enge moralische Perspektiven auszurichten, würde der evangelischen Tradition der Freiheit zuwiderlaufen. Gleichwohl ist es eine Tatsache – und das haben auch immer wieder empirische Studien wie etwa

² Judith Butler, Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002., Frankfurt/M. 2014, 10. Butler bezieht sich hier vor allem auf *Theodor W. Adorno*, Probleme der Moralphilosophie (1963), hg. von Th. Schröder (Nachgelassene Schriften IV/10), Berlin 2015.

³ Ebd.

⁴ Vgl. dazu eingehend *Ingrid Schoberth*, Diskursive Religionspädagogik, Göttingen 2009.

auch die Mitgliedschaftsstudien der EKD bestätigt –, dass religiöse Bildungsprozesse einen wesentlichen Einfluss haben auf die Gestalt des je eigenen Lebens und Handelns der Lernenden. Dieser Tatsache ist es geschuldet, dass es mir um die Darlegung einer Moralerziehung zu tun ist, die das ethische Lernen deutlicher zu beschreiben ermöglicht.

Festzuhalten sei eingangs zum einen, dass in der evangelischen Religionspädagogik das Thema kaum explizit und unmittelbar bearbeitet worden ist und doch indirekt in vielfältigen anderen Zusammenhängen etwa der Wertedebatte thematisiert wurde und wird. Insofern soll der Versuch gemacht werden, diese so dringende Thematik zu bearbeiten, um sie für ein Verständnis eines moralisch ausgerichteten, ethischen Lernens fruchtbar zu machen.

Zum anderen stammt die für die evangelische Religionspädagogik einschlägige Monografie zum Thema, die Karl Ernst Nipkow unter dem signifikanten Titel *Moralerziehung* in die religionspädagogische Reflexion eingebracht hat, schon aus dem Jahr 1981.⁵ Leider gab es seither wenige eingehende Erarbeitungen zum Thema.⁶ Ich will die Kontur der moralisch-ethischen Verfasstheit des religiösen Lernens neu in den Blick zu nehmen, die auch insbesondere durch die interreligiöse Situation in der aktuellen Gegenwartslandschaft dringend einer Bearbeitung bedarf.⁷

Anders verhält es sich freilich damit im Kontext der Überlegungen katholischer Religionspädagogik. Moralerzieherische Perspektiven gehören hier grundlegend zum wissenschaftlich religionspädagogischen Repertoire und werden auch immer neu bearbeitet. Das hat seine besonderen Gründe in der Fachkultur der Theologien, weswegen auch in die Perspektiven von evangelisch und katholisch differenziert werden kann, ohne freilich das Gemeinsame der Bemühungen um die Religionspädagogik damit in Frage zu stellen. Offensichtlich gibt es aber eine Differenz, die im Folgenden freilich genauer wahrzunehmen ist.⁸

⁵ Karl E. Nipkow, *Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten*, Gütersloh 1981. Als Pionierarbeit auf diesem Gebiet ist auch zu nennen: Heinz Schmidt, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 2 Bd., Stuttgart 1983f. Eine Weiterführung seiner Arbeiten hat Schmidt vorgelegt in: Heinz Schmidt, *Theologie und Ethik in Lernprozessen*, Stuttgart 2003.

⁶ Das Thema scheint aber gegenwärtig wieder mehr Aufmerksamkeit zu finden; vgl. Konstantin Lindner/Mirjam Zimmermann (Hg.), *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen 2021, 311–317.

⁷ Weiterführend und dicht an meiner Fragestellung, aber mit eigenen Akzenten vgl. Jörg Conrad, *Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralpädagogik aus evangelischer Perspektive (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 12)*, Freiburg i.Br. u.a. 2008.

⁸ Vgl. dazu weitere Literatur zur katholischen Perspektive einer Moralerziehung: M. Schambeck/S. Pemsal-Maier (Hg.), *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive*, Freiburg/Basel u.a. 2017. Vgl. auch H.-G. Babke/H. Lamprecht (Hg.), *Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist (Religionspädagogik 1)*, Berlin/Münster 2014.

Weiterhin ist die bildungssoziologische Perspektive zu nennen, auf die in den folgenden Überlegungen immer wieder und an spezifischer Stelle zurückgegriffen wird. Das hängt an dem diskursiven Profil der vorliegenden Ausführungen, da insbesondere die Aufmerksamkeiten um Erziehung und Bildung in der Soziologie hilfreich sind, um immer genauer und deutlicher das Profil moralisch-ethischen Lernens in den Blick zu nehmen. Gerade daran wird auch erkennbar, dass Bildung wesentlich auch von den Kontexten her wahrgenommen werden muss, in denen sich Bildung bewegt und auch religiöse Bildung nicht unabhängig von ihrem öffentlich politischen Profil verstanden werden kann; das ist gerade mit den Bemühungen um eine Bildungssoziologie ertragreich zu erarbeiten. Theodor W. Adornos Überlegungen sind hier besonders einschlägig, weil er »die Erziehung des Menschen an die gesellschaftliche Situation bindet«. ⁹ Diese interdisziplinäre Perspektive wird hoffentlich in den Ausführungen zu einem moralisch-ethischen Lernen deutlich, denn dieser von Adorno immer wieder herausgestellter Zusammenhang ist grundlegend auch für jede Bemühung um die Gestalt und Form religiöser Bildung heute.

Wiederum ein weiteres Interesse für Moralerziehung bildet sich im Diskurs um *Moral Education* im europäischen und angelsächsischen Kontext ab. ¹⁰ Darauf sei hier nur verwiesen; in den einzelnen Kapiteln soll davon genauer Kenntnis genommen werden und relevante Bezüge aufgenommen werden. Grundlegend und weiterführend sind für die vorliegende Monografie vor allem die Überlegungen von Stanley Hauerwas, dessen ethische Reflexionen für die Praktische Theologie und die Kontur einer Moralerziehung einschlägig sind und einer biblischen Kontur zu arbeiten. Ebenso kommt im Diskurs um den Kommunitarismus ¹¹ eine notwendige Perspektive in den Blick, die es ermöglicht, religiöse Bildungsprozesse als moralische Prozesse auszuweisen und zugleich zu zeigen, dass religiöse Bildung in moralisch ethischer Perspektive an mehr interessiert sein muss als allein am Subjekt des Schüler als dem immer wieder neu postulierten Subjekt des Lernens. Die Wahrnehmung des Lerngeschehens wird insofern erweitert und lassen das moralisch-ethische Lernen noch einmal neu und verändert in den Blick nehmen. Der philosophische Diskurs um das gemeinsame gute Leben, wie es in der Debatte um den Kommunitarismus wieder bewusst wurde, eignet sich besonders auch dazu, die Grundlagen evangelischer Bildung neu zu bedenken. So wird es möglich, nicht nur eher unterbestimmt von religiösen Prozessen des Lernens und Lehrens zu sprechen, sondern auch religiöses Lernen als evangelisches Lernen genauer zu profilieren.

⁹ *Antonia Kupfer*, *Bildungssoziologie. Theorien - Institutionen - Debatten*, Wiesbaden 2011, 59.

¹⁰ Vgl. dazu weitere Literatur auch unter dem Begriff »Moral Education«.

¹¹ »Kommunitarismus« bezeichnet hier selbstverständlich die Überlegungen zur politischen Ethik, wie sie etwa dokumentiert sind in: *A. Honneth* (Hg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (Theorie und Gesellschaft 26), Frankfurt/M. 1993 und *M. Kühnlein* (Hg.), *Kommunitarismus und Religion* (Deutsche Zeitschrift für Philosophie 25), Berlin 2010.

Bevor die einzelnen zehn Kapitel zum Thema Moralerziehung, die in *sechzehn Thesen* bearbeiten werden, vorgestellt und erarbeitet werden, sollen noch einige grundlegende Aspekte in den Blick genommen werden, um folgende Fragen deutlicher in den Blick nehmen zu können: Worauf zielt eigentlich eine Moralerziehung? Der Titel Moralerziehung ist schon eine erste Hürde, die genommen werden muss, weil es sich für evangelische Religion nicht von selbst versteht, dass sie sich Rechenschaft gibt über ihre Konturen einer Moralerziehung, die vom Evangelium her ihre Bestimmtheit gewinnt. Es ist freilich auch ein Allgemeinplatz, dass evangelische Religion in religiösen Bildungsprozessen an verschiedenen Orten moralische Akteurin ist, die in ihrem Unterricht immer schon den Lernenden eine am Evangelium ausgerichtete Lebensform zeigt;¹² Lebensform heißt im lernenden Kontext freilich zugleich auch Partizipation oder Distanz dazu, Zustimmung oder Kritik, Wahrnehmung oder Verweigerung etc. Im Zwischenfeld dieser Optionen bewegt sich eine Moralerziehung in der Perspektive ethischen Lernens, die dem nachgehen will geleitet von folgender Ausgangsfrage: Was finden Lernende auf, wenn sie christlicher Religion im Lernen begegnen? Und schließlich die Frage: Wie formt christliche Religion die Lernenden?

1.1 Absicht

Was finden Lernende vor? Wie geht das vor sich, eine Formung oder gar Prägung? Christliche Religion eröffnet die Perspektiven einer Lebensform in vielen Formen; in diesem Zusammenhang könnte man gleichsam von Leitideen für oder über das Leben oder aber auch von Orientierungen sprechen, die die Lernende (vielleicht) überzeugen. Im dichten Geflecht religiöser Bildung reflektieren sie, prüfen sie, nehmen sie wahr, verwerfen sie Aspekte, stimmen sie zu, etc.¹³ Inmitten dieser Fragestellung bleibt auch die Frage nach dem Anfang: Womit beginnt eine Moralerziehung, noch dazu, wenn sie eine Moralerziehung sein soll, die sich von ihrem Kontext religiöser Bildung her versteht und gerade nicht nur als die Darlegung einer postchristlichen Moral oder gar postmodernen Moral verstanden werden soll?

¹² Zum Begriffsgebrauch vgl. *Urs Thurnherr*, Skizzen zur Grundlegung einer Philosophie der Bildung, in: *E. Martens (Hg.)*, Philosophie und Bildung, 41–53, 42. Vgl. auch *ders.*, Vernetzte Ethik. Zur Moral und Ethik von Lebensformen, Freiburg/München 2001: »Unter einer Lebensform verstehe ich ein gelebtes Konzept, das konkrete Anschauungen über das eigene Glück und den möglichen Sinn des Lebens beinhaltet und das sowohl entsprechende Anleitungen, Techniken und Künste als auch dazugehörige Sprach- und Deutungsvorlagen umfasst. Lebensformen sind ferner etwas, das man mit anderen Menschen teilt.«

¹³ Vgl. auch die Auflistung der Operatoren in den Bildungsplänen von 2016, die (eher formal gehalten) helfen sollen, die Lehr- und Lernaufgabe genauer zu erfassen.

Wenn Dietrich Ritschl im ethischen Zusammenhang danach fragt, was denn unser Leben und Handeln steuert¹⁴, dann liegt in seiner Frage implizit das vor, was auch die Lernenden, Schülerinnen und Schüler, in der Begegnung mit christlicher Religion wahrnehmen lernen. Was ist es eigentlich, was sie formt und ihrem Leben Konturen gibt? Ja, was ist das eigentlich, was wir im alltagssprachlichen Kontext lapidar mit Moral benennen? Gerade auch in interreligiösen Zeiten stellt sich diese Frage vehement; es fungieren religiöse Orientierungen als Moralegeber; von Moral ist im Zusammenhang mit Religion immer auch die Rede. Die Vielfalt an Orientierungen in der Gegenwartskultur gibt einer (evangelischen) Moralerziehung zu denken und damit die Aufgabe vor, genauer zu erfassen, was mit diesem Was gemeint ist? Eine genauere Kontur findet die Moralerziehung freilich notwendig an dem Adjektiv, das sie hier auch auszeichnen soll: Evangelische Moralerziehung. Damit ist versucht, eine Kontur dieser Moralerziehung zu fassen und gerade nicht unterbestimmt bleiben zu wollen. Die Vielfalt an religiösen Optionen provoziert dazu, die Differenzen gelten zu lassen und nicht abzumildern und zu egalisieren und fordert zu einer genauen Wahrnehmung einer Moralerziehung, die am Evangelium ihre Kontur gewinnt, heraus.

1.2 Zum Verhältnis von Rechtfertigung und Moral

These 1 Evangelische Moralerziehung sucht nach Antworten auf die Frage: Woran halte ich mich? Was ist mein einziger Trost im Leben und im Sterben?

Grundlegend für die Entfaltung einer evangelischen Moralerziehung bleibt ihr theologischer Bezug; in der Spannung von Rechtfertigung und Moral sind die Themen vorgegeben, die es dabei auszuloten gilt.

Wie also ist das Verhältnis von Rechtfertigung und Moral zu beschreiben? Mit einer genauen Verhältnisbestimmung wird es möglich, Moralerziehung theologisch zu profilieren und ihr eine eigene Kontur zu geben. Dabei ist zu zeigen, worum es in und mit der Reflexion auf Moral zu tun ist: Sie sucht nach Antworten auf die Fragen: Woran halte ich mich? Von woher gewinne ich Orientierung für mein Leben und Handeln? Mit dieser an den Heidelberger Katechismus angelehnten Frage beginnt die Darlegung einer Moralerziehung, die ohne den Bezug auf die Zusage der Rechtfertigung nicht auskommt.

Der anthropologische Gehalt der Rechtfertigungsaussage ermöglicht eine Profilierung der »Wahrnehmung des Menschseins ..., in der die kritische und befreiende Kraft des Glaubens zum Tragen kommt.«¹⁵ Die Wirklichkeit des Menschen

¹⁴ Dietrich Ritschl, *Zur Logik der Theologie*. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München ²1988, 135–158.

¹⁵ Wolfgang Schoberth, *Einführung in die theologische Anthropologie*, Darmstadt ²2019, 115.

wird somit zur Voraussetzung eines theologischen Reden vom Menschen, »in der die Verheißung, daß alle Brüche und Fehler, aber auch alles Gelingen und alle Freuden vor Gott stehen«¹⁶ eine genaue Wahrnehmung des Menschseins eröffnet. Menschsein mitsamt auch der moralischen Situation kann darum nicht bloß von einem für sich stehenden Subjekt Mensch reden, sondern redet vom Menschsein eingedenk der Relationalität Gottes und des Menschen (vgl. bes. Psalm 8). Das schafft eine theologische Bestimmtheit des Redens vom Menschsein, ohne die eine Moralerziehung nicht auskommt, will sie die Spezifik des evangelischen bzw. theologischen Gehaltes des Redens vom Menschen notwendig zur Geltung bringen bzw. als grundlegend für ein moralische Wahrnehmung des Menschseins aufnehmen.

Mithin kann so auch ein Modell, das Dietrich Ritschl für die biblische Wahrnehmung des Menschseins herausgearbeitet hat, die Reflexion unterstützen. Ritschl hat den Topos des *Jerusalemers Menschen* in den Diskurs um die theologische Anthropologie eingebracht.¹⁷ Das biblische Reden vom Menschsein erlaubt eine solche Wahrnehmung der Wirklichkeit des Menschen vor Gott, die die *vita passiva* als Grundhaltung des Menschen vor Gott erkennt. Dabei steht das einzelne Subjekt nicht für sich allein, sondern Menschen erfahren sich inmitten ihrer Orientierungen in einer Relationalität. Diese Relationalität ist eine Antwort auf die Erfahrung der Nähe Gottes, weil da eine Beziehung existiert, die Menschsein formt. Die Wirklichkeit der Relationalität Gottes und des Menschen, die christlicher Glaube bekennt und ihren Ausdruck findet in der Lebensform in differenzierten Formen der Kirche, ist ein »theologische[r, I. Scho.] Einspruch gegen das Autonomiekonzept der Neuzeit«.¹⁸ Sie findet ihre Konturen in der christologischen Ausrichtung dieser Lebensform an und mit der Geschichte des Christus, der dem Menschsein in »Zeit und Ewigkeit«¹⁹ das gute Leben verheißen hat.

Die Rede vom guten Leben, die Konkretionen und Konturen eines Lebens aus Gottes Wirklichkeit, wird im Horizont menschlicher Zeit aber auch im Horizont der Ewigkeit theologisch zur Kategorie der (moralischen) Wahrnehmung der Wirklichkeit des Menschen, der immer neu und also anfänglich beginnt, aus dieser Wirklichkeit zu leben, sein Leben formen zu lassen und der Verheißung in Christus zu trauen. Reformatorisch könnte das Lutherlied 341,7 *Nun freut euch liebe Christen g'mein* zu einer unterrichtlichen Performance anleiten, die in die Imagination führt, der Wirklichkeit vom Kreuz her vertrauen zu lernen:

»Er sprach zu mir: halt dich an mich, es soll dir jetzt gelingen. Ich geb' mich selber ganz für dich, da will ich für dich ringen; denn ich bin dein und du bist mein, und wo ich bleib, da sollst du sein, uns soll der Feind nicht scheiden.«

¹⁶ A.a.O., 139.

¹⁷ Vgl. dazu ausführlich a.a.O., 143–164 mit ausführlichen Reflexionen der Überlegungen von Dietrich Ritschl.

¹⁸ A.a.O., 146.

¹⁹ A.a.O., 146ff.

Mit dem Triptychon Phoenix²⁰ von Gloria Friedmann von 1989 wird ein Phänomen anvisiert, das zu weiterer kreativer Arbeit anregt, die hier als Skizze dargestellt und aufgenommen worden ist.²¹ Bei Friedmann ist die mittlere rechteckige Fläche mit gelbem Paraffin ausgefüllt, das lichtgelb gehalten ist und eine Wärme ausstrahlt wie das Licht des Advent. Die beiden rechteckigen etwas kürzer gehaltenen Formen sind aus verkohltem Material, das an die Vergänglichkeit erinnert. Ohne allzu intensiv die Gestalt des Triptychons zu bemühen – denn einen trinitarischen Akzent hat das Arrangement m.E. nicht – zeigt sich doch das Überwindende in der Mitte im Lichtgelb des Altarbildes. Das Dunkel der rechten und linken Außenseiten

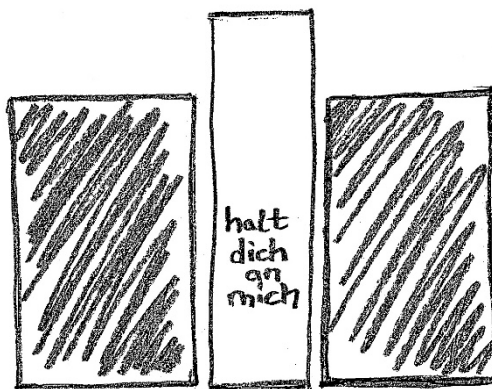


Abb. 1: eigene Skizze nach Gloria Friedmann, Phoenix, 1989 (Triptychon für St. Peter in Köln)

wird durch das Lichtgelb der Mitte erhellt und erinnert an: »Das Volk, das im Finstern wandelt, sieht ein großes Licht und denen die da wohnen im finstern Lande, scheint es hell« (Jes 9,1). Darin liegt die Verheißung, die auf das Kommen des Christus hinweist, dessen, der für diese Überwindung des Dunklen einsteht. Der Teil aus dem siebten Vers aus dem genannten Lied »Halt dich an mich«, der auf das Lichtgelb geschrieben wird, provoziert zu der Frage nach Orientierungen und Urteile im je eigenen Leben: Woran halte ich mich? Was ist mein Trost im Leben (und im Sterben)? Daran kann unterrichtlich angeknüpft und gearbeitet werden.

Damit stellt sich zugleich auch die Frage, wie dabei auch die Relationalität Gottes und des Menschen, von der hier über den Bezug auf Christus die Rede ist, diese Frage nach dem Halt und der eigenen Orientierung bearbeitet und thematisiert werden kann.

²⁰ Eine Photographie des Kunstwerks findet sich in der Materialsammlung: Christusbilder. Zwischen Provokation und Tradition. Text und Bildauswahl von Siegfried Gruber; Religionspädagogisches Seminar der Diözese Regensburg, 1997, Bild Nr. 22: Phoenix, von Gloria Friedmann, 1989 (Triptychon für St. Peter in Köln).

²¹ Einen didaktischen Versuch mit diesem Kunstwerk habe ich ausführlich beschrieben in: Ingrid Schoberth, Rechtfertigung als Strukturprinzip des Religionsunterrichts. Zur Erfahrung der Rechtfertigung in der Schule, in: Siegfried Kreuzer/Johannes v. Lüpke (Hg.), Gerechtigkeit glauben und erfahren. Beiträge zur Rechtfertigungslehre (Veröffentlichungen der Kirchlichen Hochschule Wuppertal 7), Wuppertal/Neukirchen-Vluyn 2002, 47–61.

Es kann nicht genügen, den Lernenden nur zu sagen: ihr seid gerechtfertigt, Gott hat euch lieb, das sollt und könnt ihr nun wissen;²² vielmehr braucht es, bis sich eine Ahnung davon einstellen kann, Unterrichtswege, an denen und mit denen den Lernenden aufgeht, was es mit dieser Relationalität auf sich hat. Das wären Lernwege, die auf diese Wahrnehmungen des Verhältnisses Gottes zu den Menschen zuzugehen lernen; freilich zunächst probeweise. Dabei unterstützen unterschiedliche Lernformen diesen Zugang.

Summarisch seien Lernformen genannt, die reflektierend das Thema bearbeiten lassen; dazu zählen die Reflexionen und also Lektüren theologischer Texte, liturgische Lernformen, wie etwa die unterrichtliche Arbeit an verschiedenen Psalmen, die als liturgische Formulare die Beziehung Gottes und des Menschen dialogisch vorstellen und ausschreiten lassen; auch unterstützen agendarische Formen die Wahrnehmung aber auch ästhetische, im Bild gefasste Formen der Eröffnung und Durchdringung dieser Beziehung Gottes und des Menschen. Schließlich steht in diesem ganzen Kapitel mit These 1 nicht ohne Grund – gleichsam wegweisend als Überschrift – die erste Frage aus dem Heidelberger Katechismus als Motto im Vordergrund: »Was ist dein einziger Trost im Leben und im Sterben?« Hier wird die Christuszugehörigkeit in besonderer Weise thematisch und damit Gott, der in Christus sich den Menschen zuwendet. In Christus lernen die Schülerinnen und Schüler einen Trost wahrzunehmen, »der mir bedingungslos zukommt. Es ist der Trost im Leben und im Sterben, der zur Teilhabe an dieser Lebensform führt, die sich im Lernen eröffnet; manchmal auch aus großer Distanz, angefüllt mit vielen Fragen und das wohl immer wieder neu.«²³ Freilich ist das nicht unmittelbar zu lernen, sondern eröffnet sich in dem, wie Menschen sich begegnen, aufeinander hören und von Gottes Trost leben lernen. In der Begegnung mit den Lernenden kann etwas spürbar werden von diesem Trost; dann sind auch die Lehrenden immer wieder auch Zeugen für das Evangelium.

Die erste These in Kapitel 1 hält also etwas fest, was für die Begegnung mit dem Evangelium insgesamt gilt und die immer wieder neu in Bildungsprozessen angebahnt werden kann. Der Trost, der hier zum Tragen kommt, ist nun aber nicht der Trost, der aus dem kommt, was ich habe, sondern er kommt aus der Erfahrung des Getröstetseins in Christus. Dann bin ich nicht nur dem, der »unter die Räuber gefallen ist«, Nächster, sondern als Getrösteter in Christus einer, der den Trost weitergibt, mit dem er selbst getröstet ist. So verstehen dann auch Menschen ihr

²² Christoph Bizer, Begegnung als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht, in: *ders.*, Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 167–184, 179f.

²³ Ingrid Schoberth, Wissen, was wir glauben. Der Heidelberger Katechismus und das Lernen des Glaubens, in: M. E. Hirzel/F. Mathwig/M. Zeindler (Hg.), Der Heidelberger Katechismus. Ein reformierter Schlüsseltext (Reformierte Existenz heute 1), Zürich 2013, 223–244, 244 im Original kursiv.

Leben, das nicht aus ihnen selbst kommt, sondern das sich verdankt. Im 2. Korinther 1,3-4 wird dieser Trost und sein Grund thematisiert und zugleich verheißen.²⁴

Für die Lehrende an der Schule kann das dann heißen, dass in ihrem Suchen nach Trost, auf verschiedenen auch methodischen Wegen, sie auf etwas zugehen, von dem sie wissen, dass es allen Menschen in Christus verheißen und zugesagt ist. Das kann den Schulalltag entlasten vor allem dann, wenn alles Menschenmögliche nicht mehr greift. Solcher Situationen gibt es viele und immer wieder neu.

Die Frage danach, wie solcher Trost die Wirklichkeit auch des konkreten Alltags (an der Schule, in religiöser Bildung) bestimmen kann, soll die folgenden weiteren Reflexionen bestimmen; die Wirklichkeit im konkreten Alltag soll dabei als Wirklichkeit der Humanität in den Blick kommen, als Ort an dem moralisch-ethisches Lernen Konturen für solches Lernen zu eröffnen sucht. Was dann wiederum unterrichtlich möglich werden kann und zu welchen Kompetenzen die Lernenden dabei befähigt werden können, soll ebenso erfasst wie grundlegend in moralisch-ethischer Perspektive reflektiert werden. Was dabei mit Humanität gemeint ist, kommt vor allem mit Überlegungen von Paul Lehmann in den Blick, der das erzieherische Geschehen in moralisch-ethischer Perspektive zu beleuchten ermöglicht. Mit der ethischen Frage nach einer menschlichen Welt, die vom Evangelium her ihre Gestalt gewinnt, soll dieser Zusammenhang nun in Kapitel 2 erörtert werden.

²⁴ »Gelobt sei Gott, der Vater unseres Herrn Jesus Christus, der Vater der Barmherzigkeit und Gott allen Trostes, der uns tröstet in aller unserer Trübsal, damit wir auch trösten können, die in allerlei Trübsal sind, mit dem Trost, mit dem wir selbst getröstet werden von Gott.« (2. Korinther 1, 3-4)

2 Von der Wirklichkeit der Humanität

These 2 Moralerziehung fragt danach, wie man in der Welt menschlich sein und bleiben kann (Paul Lehmann)

»Wie man in der Welt menschlich sein und bleiben kann?« – auf diese Frage lässt sich der Systematiker und Ethiker Paul Lehmann ein, wenn er nach der Geltung der Gebote für das Leben fragt. Die Gebote sind keine Formulierungen von Pflichten, sondern »beschreiben, was mit unserem Verhalten in einer Welt geschieht, die Gott geschaffen hat, damit wir darin menschlich sein können.«¹

Von den Geboten her öffnet sich damit ein Verstehen ethisch-moralischen Lernens selbst. Es kann sich dabei nicht um die Erfüllung einer Vorschrift handeln, sondern Lernen richtet sich aus auf die Entdeckung des für den Menschen Möglichen, das ihm als Geschöpf zukommt: Es ist »die Erfahrung einer selbstevidenten Selbstentdeckung, welche die Person in das Erbe und die Wirklichkeit der Humanität hineinzieht.«²

Dieses *Erbe und die Wirklichkeit der Humanität* werden erfahrbar, indem Lernen sich einlässt auf die Erfahrungen gelebter Humanität und diese befragt. Zugleich stellt sich die Aufgabe der Wahrnehmung der Zukunft, damit die Möglichkeiten nicht übergangen werden, dass die Welt ein menschliches Antlitz behält.³ In diesem Zusammenhang scheinen bereits die Themen auf, die pädagogisch das Lerngeschehen beleuchten und die Frage nach der Wirklichkeit der Humanität als pädagogische Frage ausweisen. Ulrich Benner spricht in diesem Zusammen-

¹ Paul L. Lehmann, Sollen wir die Gebote ›halten‹?, in: M. Beintker u.a. (Hg.), *Rechtfertigung und Erfahrung. Für Gerhard Sauter zum 60. Geburtstag*, Gütersloh 1995, 328–341, 334.

² A.a.O., 335

³ Pädagogische und religionspädagogische Perspektiven nehmen die Aufgabe des Lehrens und Lernens immer auch in den Dimensionen der Zeit wahr. Erinnernte Erfahrungen bestimmen das Heute von Bildung ebenso wie auch ihre Ausrichtung auf Zukunft.