

Religionsunterricht versus Ethikunterricht – tertium (non) datur?!

von
Bernd Kietzig

Abstract

Nachstehende Überlegungen referieren Ergebnisse aus der Moral- und Religionsforschung, die eine eindeutige Zuordnung der Moralerziehung in die Fächer Religion oder Ethik ungeeignet erscheinen lassen. Es wird der Nachweis erbracht, dass die bloße Vermittlung moralischer Inhalte und Prinzipien keine Gewähr für die Stärkung der moralischen Urteilsfähigkeit bei Jugendlichen bietet. Dies wird bei Jugendlichen mit dogmatisch orientierter Religiosität – wie sie vor allem in religiösen Sondergemeinschaften gepflegt wird besonders deutlich. Forschungsergebnisse belegen für diese Gruppen unterdurchschnittliche Werte in der moralischen Urteilsfähigkeit. Bei einer zunehmend multikulturellen und multikonfessionellen Schülerschaft wird daher die Integration der Unterrichtsfächer Religion und Ethik favorisiert.

1. Einleitung

Nicht nur die gegenwärtige Finanzkrise hat Fragen moralischen Denkens und Handelns wieder in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Auch im Bildungssektor findet derzeit eine Grundsatzdiskussion über den richtigen Weg der Moralerziehung an den Schulen statt. In einer zunehmend multikulturellen Schullandschaft scheint der herkömmliche Religionsunterricht den Verantwortlichen nicht mehr ausreichend Gewähr für moralisch verantwortliches Denken und Handeln der nachwachsenden Generation zu bieten. Vor diesem Hintergrund war die bildungspolitische Initiative des Berliner Senats zur Einführung eines für alle Schüler verbindlichen Ethikunterrichts zu sehen.

Diese Entscheidung hat nun Vertreter der Kirche und engagierte Christen der Basis auf den Plan gerufen. Sie setzen sich in einer öffentlich wirksamen Kampagne „Pro Reli“ für die Beibehaltung der bisherigen Form von Religionsunterricht ein. Über ein verfassungsgemäßes Volksbegehren wurde die formale Legitimität dieser administrativen Maßnahme angefochten. Darüber hinaus befürchteten kirchliche und kirchennahe Kreise, dass mit dieser Maßnahme eine Abwertung und Benachteiligung des Religionsunterrichts verbunden sei. Sah dieses Fach es doch immer auch als Aufgabe, ethische Prinzipien und Einstellungen im Rahmen der religiösen Erziehung zu vermitteln. Welcher Schüler aber werde künftig bei einem obligatorischen Ethikunterricht noch freiwillig *und* zusätzlich Religionsunterricht wählen? Damit sei – so argumentieren seine Verfechter – der Religionsunterricht im freien Fall. Denn seine Attraktivität sei nicht zuletzt durch die Integration im regulären Stundenplan gewährleistet. Eine Ausgrenzung auf freiwillige Zusatz- und Randstunden erschwere dagegen den religiösen Erziehungsauftrag und beeinträchtige so auch die intendierte Moralerziehung aller Schüler.

Müssen die Fächer Religion und Ethik aber tatsächlich in Konkurrenz um die Schülersgunst stehen? Leistet nicht jedes Fach für sich seinen spezifischen Beitrag im Rahmen einer Erziehung zum moralischen Denken und Handeln? Die Antwort auf diese Frage steckt hinter der leicht variierten lateinischen Sentenz des zweiten Teils der Überschrift. Das Tertium versteht sich als vermittelnde Position in der Alternative Moral oder Religionsunterricht. Sie soll die bildungspolitische Konfrontation durch Kooperation ersetzen. Vertreter beider Fachrichtungen sind gefordert, spezifische

Inhalte ihrer Disziplin für ein Ethik und Religion integrierendes Fach einzubringen, das für alle Schüler verbindlich ist.

Wie aber lassen sich die spezifischen Unterrichtsinhalte dieser Fächer so miteinander verbinden, dass sie das moralische Urteilsvermögen Jugendlicher konstruktiv und nachhaltig beeinflussen? Bevor die damit verbundenen bildungstheoretischen und unterrichtspraktischen Aspekte erörtert werden, soll ein Blick auf aktuelle Ergebnisse der Moralforschung verdeutlichen, welche Effekte zu erwarten sind, wenn die Moralerziehung Jugendlicher einem einseitigen oder gar konkurrierenden Anspruch von Religion und Ethik ausgesetzt ist.

2. Fördert reiner Ethik- / Religionsunterricht moralisches Verhalten? Empirische Ergebnisse

2.1 Effekte des Ethikunterrichts

Schon in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts vergab die amerikanische Religious Education Association einen Forschungsauftrag an das Institute of Social and Religious Research mit der Fragestellung „How is religion being taught to young people and with what effect?“¹ Unter der Leitung von Mark May, Psychologie-Professor an der Syracuse-Universität und Hugh Hartshorne, Professor of Religious Education an der Universität von Southern California, sollte eine Studie erstellt werden für „actual experiences of children, which have moral and religious significance and the effects for periods of time of the moral and religious influences to which children, youth and adults have been exposed.“²

Im Rahmen dieser Studie wurden in verschiedenen Schulen und Klassenstufen Tests durchgeführt, in denen die Schüler ihre Ehrlichkeit (cheating) unter Beweis stellen sollten. So wurden sie verpflichtet, bestimmte Aufgaben ohne Hilfsmittel zuhause oder in der Schule in eigener Verantwortung zu lösen. Der eine Teil von ihnen (vgl. Abb.1) (X-Boys = schwarzer Balken) hatte an einem zusätzlichen Ethikunterricht teilgenommen, der andere Teil (Non X-Boys schraffierter Balken) nicht:

¹ FISHER 1928, V.

² Ebd., VI.

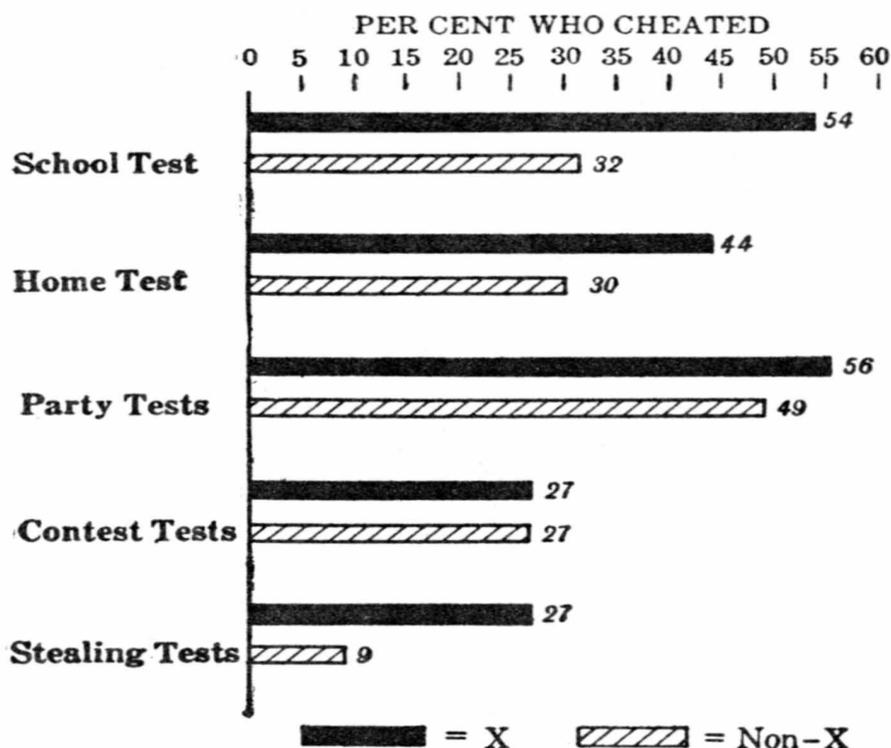


Abb. 1. Cheating of X- and Non X-Boys in School C.

This figure reads: 54 % of the X-Boys and 32 % of the Non X-Boys cheated on one of the IER school tests; etc. (nach HARTSHORNE & MAY 1928, Chapter XVIII, 340)

Unterrichtsinhalte der Ethikerziehung waren Beschreibung und Propagierung von Wertvorstellungen, Vermittlung von Leitfiguren, sowie Dokumentation und Präsentation sog. guter Taten. Neben dem Forschungsinteresse an der allgemeinen Ehrlichkeit von Schülern galt das besondere Interesse der Frage, ob dieser zusätzliche Ethikunterricht das Moralverhalten der Schüler beeinflussen würde. Das Schaubild verdeutlicht, wie stark die Normverletzung gerade derjenigen Schüler (*X-Boys*) war, die durch den Ethikunterricht zu normgerechten Verhalten hätten befähigt werden sollen. Illustration, Indoktrination und Plakativität moralischer Ideale, wie hier im Ethikunterricht praktiziert, scheinen offensichtlich keine geeigneten Instrumente zur Vermittlung moralischer Verhaltensweisen zu sein. Vielmehr suchten die Schüler plakativ ihre moralische Haltung mit der Präsentation eigener, guter Taten Mitschülern zu bezeugen. Die damit verbundene gesellschaftliche Akklamation und Auszeichnung wurde in einem offiziellen Moral-Ranking erfasst. Hartshorne & May zeigen in weiteren Befunden, dass gerade Schüler, die an der Spitze dieses offiziellen Rankings standen, in konkreten und kontrollierten Versuchssituationen individueller Cheating Tests mit am schlechtesten abschnitten. Auch ließ sich keine positive Korrelation zwischen der Dauer des Ethikunterrichts und dem Grad der Ehrlichkeit nachweisen.

Bestätigt wird damit Linds These, dass moralisches Verhalten nicht nur eine Frage der Einstellung ist, die sich an moralischen Werten und Idealen orientiert. Vielmehr bedarf es moralischer Fähigkeiten, diese Prinzipien konsistent und differenziert in konkreten Situationen anzuwenden.³ Gemäß der von Lind begründeten Zwei-

³ LIND 2002.

Aspekte-Theorie ist der affektive Aspekt – also die Bindung an Normen – zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für moralisches Verhalten.

Diese Befunde lassen demnach Zweifel am Erfolg eines reinen Ethikunterrichts aufkommen, dessen Zielsetzung vor allem in der Vermittlung von Werten, der Propagierung von Idealen und der Präsentation von Vorbildern besteht. Ethikunterricht scheint demnach kaum Konsequenzen für das moralische Verhalten Jugendlicher zu zeitigen. Bedeutet das aber, dass Religionsunterricht wirkungsvoller ist?

2.2 Effekte des Religionsunterrichts

In einem weiteren Experiment derselben Studie untersuchten Hartshorne & May die Wirkung religiöser Unterweisung auf das Moralverhalten von Schülern. Die communis opinio vertritt die Annahme, dass gerade religiöse Erziehung moralisches Verhalten generiere. Gibt es doch kaum eine Religion, die nicht auch hohe moralische Anforderungen an die Gläubigen stellt. Oft haben gerade religiös verkleidete Verhaltensnormen zusätzliche Legitimation. Nach Nunner-Winkler ist moralisches Denken und Handeln der Vergangenheit immer und nachhaltig an individuelle und kollektive Religiosität gebunden gewesen.⁴ Die Befunde der Studie von Hartshorne & May widersprechen dieser Theorie. Sie belegen, dass Schüler mit Religionsunterricht keine signifikanten Effekte in ihrem moralischen Verhalten zeigen. Selbst Schüler einer konfessionellen Schule, die noch zusätzlichen Religionsunterricht (Sunday-School) erhielten, schnitten in ihrem individuellen Moralverhalten zum Teil schlechter ab als die Vergleichsgruppe, die keine besondere religiöse Unterweisung hatte:

Tab.1. Relative Deceptiveness of Sunday-School Children (HARTSHORNE & MAY 1928, Chapter XIX, 358).

	PER CENT CHEATING AT SCHOOL	PER CENT CHEATING AT HOME
All the children of the four public schools	36	28
Protestant children enrolled in Sunday school	31	29
Protestant children not enrolled in Sunday school	29	18
All not enrolled in Protestant Sunday schools	40	27

Diese Befunde von Hartshorne & May waren Anstoß, die aktuell strittige Bedeutung von Ethik und Religion für allgemeine Moral und die Moralerziehung der Schule im Besonderen zu überprüfen. Die Leitfrage lautet daher: Ob und wie beeinflusst gegenwärtig Religiosität als individuelle Ausformung von Religion die moralische Urteilsfähigkeit junger Erwachsener. Mit neuen, empirisch gewonnenen Daten soll zunächst die religiöse Bewusstseinslage junger Erwachsener erfasst und vor diesem Hintergrund ihre moralische Urteilsfähigkeit geprüft werden.

⁴ NUNNER-WINKLER 1986.

3. Die Messinstrumente zur Erfassung der moralischen Urteilsfähigkeit und des religiösen Selbstverständnisses

3.1 Messung der moralischen Urteilsfähigkeit

Ein bewährtes Instrument zur Messung der moralischen Urteilsfähigkeit ist der von LIND schon 1975 entwickelte und in vielen Studien erprobte Moralische Urteils Test (MUT). Mit ihm lässt sich die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit eines Menschen erkennen. Sie resultiert aus der qualitativen Auswahl von moralischen Argumenten, die einer Dilemma Situation – hier dem Arbeiter/Euthanasie Dilemma – zugrunde liegen. Die Qualität des jeweiligen moralischen Urteils spiegelt sich in der Höhe des sog. C-Wertes wieder. Dieser wächst, je nach dem, wie eine Person den moralischen Gehalt eines Urteils bewertet, das der eigenen Meinung entspricht, aber auch den moralischen Gehalt der Gegenmeinung einzuschätzen versteht. Theoretisch kann dieser Score zwischen 0 und 100 liegen. Ein Score von 100 bedeutet, dass 100% der Antwortvariation durch die Orientierung an der Moralstufe gewährleistet ist. Damit hat sich der Proband ausschließlich an der Qualität der Argumente und nicht an der Meinungskonformität orientiert.

Während das Moralische Judgement Interview (MJI) von Kohlberg und Colby (1987) und der Defining Issue Test (DIT) von REST (1999) moralische Einstellungen messen, bleibt die Struktur des moralischen Urteils – der kognitive Aspekt – unberücksichtigt. Nur durch die Analyse der Struktur und Organisation des moralischen Urteilsverhaltens kann die moralische Kompetenz des Einzelnen erfasst werden. Diese aber resultiert nicht aus der Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit sozialen Normen. Vielmehr bedarf es hier „bestimmter Aufgaben, Schwierigkeiten und Probleme, zu deren Lösung diese Fähigkeit benötigt wird“⁵. Diesen Anforderungen entspricht der von Lind konzipierte Moralische Urteils Test (MUT), in dem der kognitive Aspekt unter der Variation von Moralstufe, Dilemmatyp und Meinungskonformität seine besondere Berücksichtigung erfährt.

3.2 Messung von Religiosität

Bei den Studien zur Erfassung von Religiosität finden sich einige, die den affektiven Aspekt – Einstellung und Verhalten – (ALLPORT 1950; MEADOW & KAHOE 1981; BEILE 1998; SPILKA / HOOD & GORSUCH 2003; et al.) wie auch den kognitiv-strukturellen Aspekt im religiösen Urteil (GOLDMAN 1964; PIAGET 1973; KOHLBERG 1981; OSER & GMÜNDER 1984; BUCHER 1986; REICH 1987 et al.) fokussieren. In Anlehnung an den multidimensionalen Ansatz Glocks (1959,1965) zur umfassenden Operationalisierung von Religiosität sucht die vorliegende Studie den affektiven Bereich der Einstellung durch die religiöse Erfahrungsdimension, den kognitiven durch die ideologische Glaubensdimension und den der Glaubenspraxis durch die rituelle Dimension zu bestimmen.

Der Aspekt der religiösen Einstellung wurde mit religiösen Erfahrungen im Sozialbereich, wie der Anzahl von Gottesdienstbesuchen, der Intensität gemeinsamen Freizeitverhaltens etc. untersucht. Zusätzlich waren die Probanden gehalten, den Ausprägungsgrad ihrer religiösen Selbsteinschätzung auf einer mehrstufigen Skala zu vermerken.

⁵ LIND 2002, 49.

Der kognitive Bereich wurde durch einen Katalog von theologischen Glaubensfragen fokussiert. Aus dem jeweiligen Antwortverhalten konnte der Grad der Akzeptanz dieser Wahrheiten sowie die Konsistenz des religiösen Urteilsverhaltens eruiert werden. Zur Bewertung der Konsistenz des religiösen Urteils war die individuelle Ein- und Wertschätzung von Logik von Interesse. Für diesen Zusammenhang hatten die Probanden auf einer mehrstufigen Skala anzuzeigen, welchen Stellenwert sie der Logik für ihr Denken und Handeln beimessen. Mit der Interpretation dieser Daten soll sowohl dem affektiven Aspekt von Religiosität in Form der Glaubenseinstellung und -bindung, wie auch dem kognitiven Aspekt in Gestalt der religiösen Urteilsstruktur Rechnung getragen werden.

Um den Ausprägungsgrad von Religiosität und moralischer Urteilsfähigkeit zu bestimmen, wurden Vergleichsgruppen mit prinzipiell christlicher Einstellung für die Untersuchung gewonnen. Damit boten sich Kreise junger Erwachsener an, die sich durch ein genuin religiöses Selbstverständnis auswiesen. Die Bandbreite dieses Selbstverständnisses reichte von dogmatisch orientierten, religiösen Sondergemeinschaften – sog. Sektenmitgliedern – bis hin zu Jugendlichen, die ihre Religiosität lediglich über die konfessionelle Zugehörigkeit zu den beiden großen Konfessionen definieren. Abbildung 2 vermittelt einen Überblick über die ausgewählten Gruppierungen und den Ausprägungsgrad ihrer Religiosität.

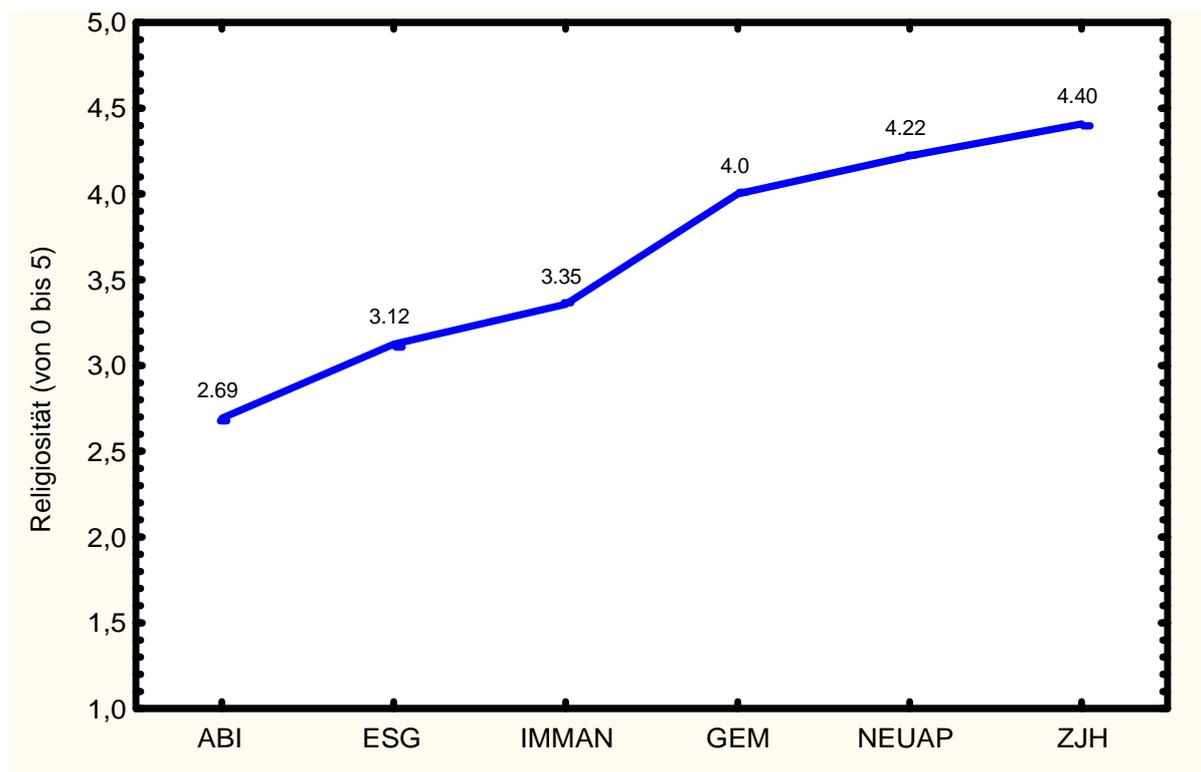


Abb. 2. Religiositätsstärke in Abhängigkeit von Gemeinden.

[ABI = christlich sozialisierte Abiturienten; ESG = Evangelische Studenten-Gemeinde (christlich überzeugte Jungakademiker); IMMAN = Immanuel-Gemeinde (Charismatisch geprägte Jugendbewegung innerhalb der Kirche); GEM = Hensoltshöher Gemeinschaft (missionarische Organisation innerhalb der Kirche); NEUAP = Neuapostolische Kirche (religiöse Sondergemeinschaft); ZJH = Zeugen Jehovas (religiöse Sondergemeinschaft)].

4. Die Interpretation der Daten

Der Kurvenverlauf veranschaulicht die zunehmende Bedeutung von Religiosität bei den verschiedenen, religiösen Gruppierungen. Nach Meadow & Kahoe (1981) werden zentrale und periphere, buchstäblich - konkrete und symbolische, sowie offene und geschlossene Glaubensüberzeugungen unterschieden. Diese Kategorisierung lässt sich unter dem Dogmatik-Paradigma⁶ auf die in der X- Achse aufgeführten religiösen Gemeinschaften des Samples gut übertragen, und fand auch in den mit einzelnen Gruppen geführten Gesprächen ihre Bestätigung.

Wie eingangs bereits thematisiert schreibt die communis opinio religiös fest verwurzelten Menschen ein hohes moralisches Niveau im Denken und Handeln zu. So zeigte sich auch, dass alle religiösen Gruppen in ihren moralischen Einstellungen prinzipiell eine deutliche Präferenz für die höchsten Stufen fünf und sechs nach Kohlberg zeigten. Entsprechende Ablehnung erfuhren die unteren Stufen. Alle Gruppen verbindet demnach die Wertschätzung hoher moralischer Prinzipien und Ideen.

Umso bemerkenswerter waren dann allerdings die Ergebnisse, die der MUT für die moralische *Urteilsfähigkeit* der entsprechenden Gruppen lieferte: Je stärker die religiöse Bindung im Denken und Handeln bei der jeweiligen Gruppe ausgeprägt ist, umso geringer ist ihre moralische Urteilsfähigkeit. Das nachstehende Schaubild zeigt bei den Zeugen Jehovas, deren religiöse Bindung am stärksten ist, den niedrigsten Wert bei der moralischen Urteilsfähigkeit. Demgegenüber heben sich die Vertreter der Evangelischen Studentengemeinde mit einer relativ geringen, religiösen Bindung durch einen überdurchschnittlich hohen C-Wert in der moralischen Urteilsfähigkeit von allen anderen religiösen Gruppen ab.

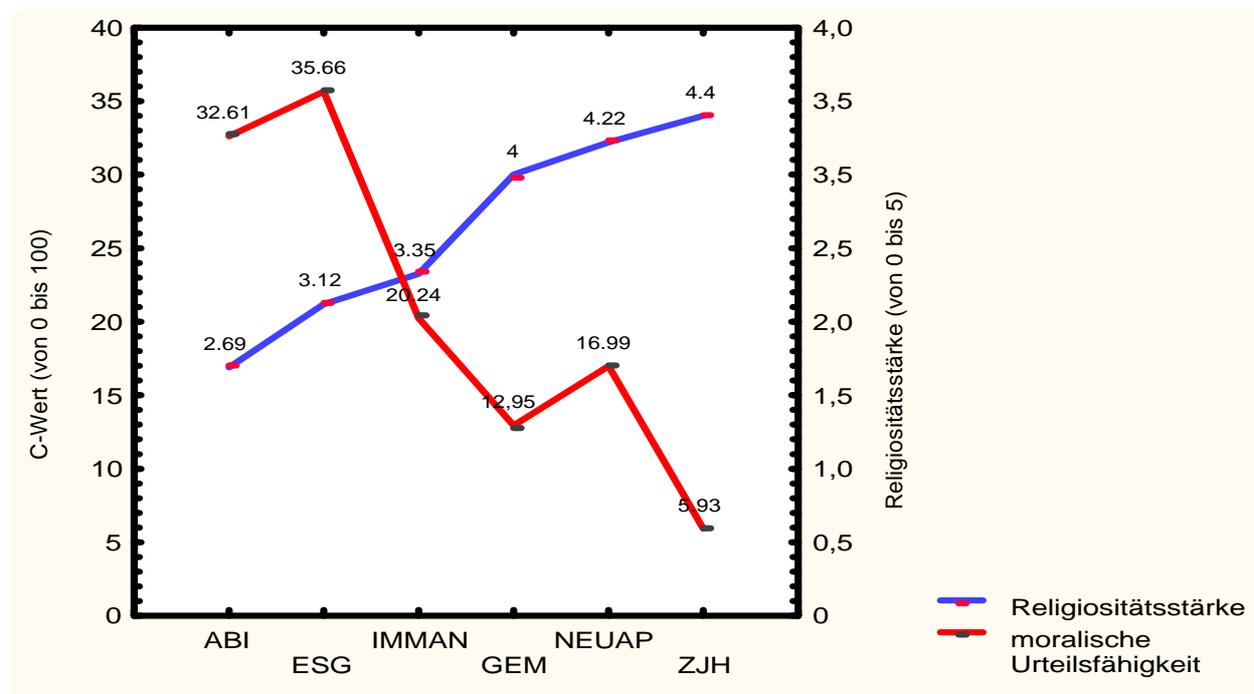


Abb.3. Moralische Urteilsfähigkeit und Religiositätsstärke in Abhängigkeit von Gemeinde.

⁶ ROKEACH 1960.

Abbildung 3 legt die Schlussfolgerung nahe, dass das Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit dem Ausprägungsgrad der religiösen Bindung entgegengesetzt ist: Je stärker die religiöse Bindung – umso geringer ist die moralische Urteilsfähigkeit. Weniger dogmatisch religiöse Haltungen dagegen ermöglichen eher den kritischen Vergleich mit anderen Glaubensüberzeugungen und scheinen darüber hinaus mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und politischen Ansichten kompatibel.⁷ Je selbstbewusster daher die eigene Glaubensüberzeugung gedacht, gelebt und reflektiert wird, umso mehr entspricht sie dem Endziel des bei Kahoe & Meadow konzipierten Entwicklungsmodells von Religiosität (Abb. 4):

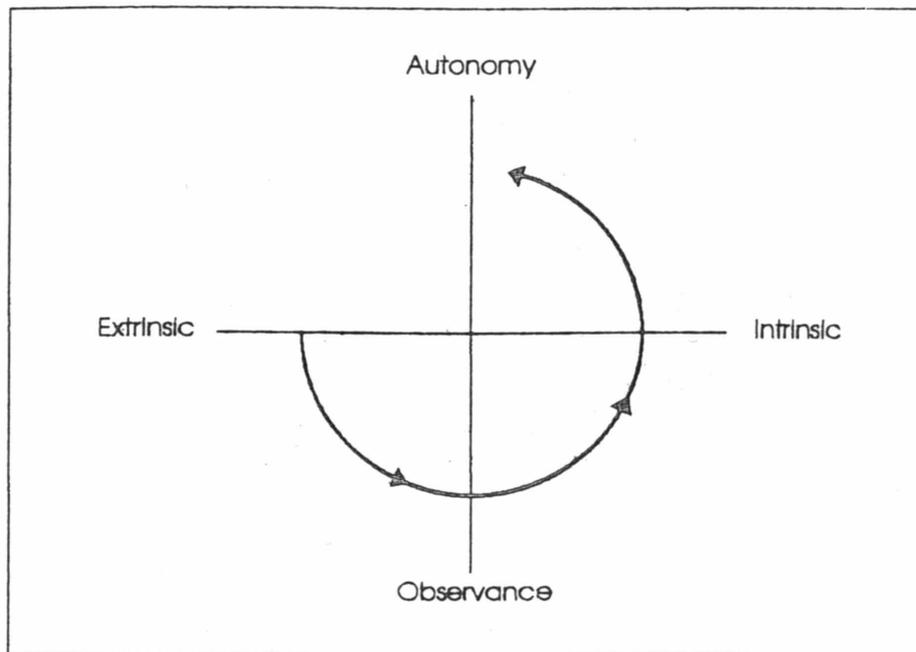


Abb. 4. Entwicklungsmodell persönlicher Religiosität (KAHOE & MAEDOW, 1981).

Das Ziel der religiösen Entwicklung ist die von den Autoren apostrophierte, religiöse *autonomy*, die Inbegriff einer *intrinsic religion* ist. Entsprechend korreliert diese Ausformung von Religiosität, die wir als *persönliche Religiosität* bezeichnen wollen, nicht nur mit durchschnittlichen, sondern überdurchschnittlichen C-Werten der moralischen Urteilsfähigkeit.

Dogmatisch gebundene Religiosität hingegen weist sich vor allem durch *observance* im Spiegel einer *extrinsic religion* aus. Diese observance findet ihren Niederschlag in der wortwörtlichen Auslegung der Bibel, der gewissenhaften Befolgung religiöser Gebote und einer streng reglementierten, rituellen Glaubenspraxis. In weltlicher Interpretation bedeutet observance für die moralische Urteilsfähigkeit: Autoritätsglauben, Meinungskonformität, fehlendes Differenzierungsvermögen und mangelhafte Reflexion. All das findet seinen Niederschlag in unterdurchschnittlichen C-Werten (5,93–16,99), wie sie dogmatisch, religiös geprägten Gruppenmitglieder in der rechten Hälfte der X-Achse aufweisen.

⁷ ROKEACH 1960.

5. Fazit

5.1 bildungstheoretisch

Wir hatten eingangs nach dem Einfluss religiöser Bindung und Erziehung auf das moralische Verhalten Jugendlicher gefragt. Dabei konnten wir feststellen, dass weder Ethik- noch Religionsunterricht moralisches Verhalten nachhaltig positiv beeinflussen. Bestimmte Ausformungen von Religiosität scheinen dagegen die moralische Urteilsfähigkeit eher noch negativ zu beeinflussen.⁸

Auf bildungstheoretischer Ebene hat die Diskussion über Werteerziehung im Religionsunterricht schon einige Jahre früher eingesetzt.⁹ Aus religionspädagogischer Sicht hat ZIEBERTZ in den 90er Jahren ein Unterrichtsmodell vorgestellt, das diese Thematik im Rahmen eines religiösen Pluralismus und interreligiösen Lernens angeht. Er bietet dafür ein didaktisches Modell, das „die Notwendigkeit komplementärer Perspektiven (und) die Möglichkeit eines interreligiösen oder auch interkulturellen Lernens“¹⁰ fordert. Damit soll dem religiösen und weltanschaulichen Pluralismus einer multikulturellen Eltern und Schülerschaft Rechnung getragen werden, wie sie in den Ballungszentren der Großstädte mehr und mehr sichtbar wird.

Tab. 2. Didaktikmodell (ZIEBERTZ 1994, 128).

		FORMALDIMENSION		
		religiöse Erziehung		
		in Religion	über Religion	von Religion aus
MATERIAL-DIMENSION	christliche Glaubenstradition	1	2	3
	Religionen und Weltanschauungen	*	4	5

Die Materialdimension stellt die Inhalte der christlichen Glaubenstradition gleichberechtigt und gleichwertig neben die anderer Religionen und Weltanschauungen. Die Formaldimension bietet mit der Kategorie ‚in Religion‘ Bestätigung und Festigung von Glaubensüberzeugungen an – ein prinzipiell legitimes Anliegen des Religionsunterrichts und der ihm angehörigen, gläubigen Schüler. Die Kategorie ‚über Religion‘ dient der Information und Orientierung desjenigen Schülers, der den Überblick über Glaubensinhalte sucht, ohne sich ihnen zu verpflichten. Mit der Kategorie ‚von Religion aus‘ ist der konfessionell ungebundene Schüler angesprochen, der Interesse und Offenheit an allgemeinen weltanschaulichen Fragen zeigt. Für den multikulturellen Hintergrund ist die Bezugsebene der Materialdimension von besonderer Bedeutung, da sie dem religiösen und weltanschaulichen Pluralismus einer Eltern- und Schülerschaft Rechnung trägt. Gleichzeitig wird aber auch der weltanschaulichen Bewusstseinslage und Erwartungshaltung von Schülern entsprochen, die – je nach Nähe und Ferne zu ihrer Konfession – lebensweltliche Orientierung nachfragen.

Dieses Unterrichtsmodell bietet einen – in des Wortes bester Bedeutung – überkonfessionellen Unterricht, in dem alle religiösen, weltanschaulichen und prinzipien-

⁸ Vgl. LUPU 2009.

⁹ Vgl. SCHWEITZER 1987; NIPKOW 1987; SCHMID 1989; VAN DER VEN 1989; u.a.

¹⁰ ZIEBERTZ 1994, 127.

orientierten Vorstellungen gleichberechtigt nebeneinander zur Interpretation, Reflexion und Diskussion stehen. Die mehrdimensionale Erfassung der Unterrichtsinhalte entspricht einem schüler- und bildungsgerechten Unterricht, der Information durch persönliche (Be)Kenntnisse, der Verständigung durch Toleranz und den Vergleich von unterschiedlichen, konfessionellen und kulturellen Profilen gewährleistet. Darüber hinaus führt er „Heranwachsende zur Teilnahme an einer argumentativen Kommunikation über Werte und Normen (und) schafft Gelegenheiten, Verfahrensweisen und problematisch gewordene Selbstverständlichkeiten reflexiv zu bearbeiten.“¹¹

5.2 *bildungspraktisch – „tertium datur“*

So könnte dieses Modell Grundlage eines Ethik und Religion integrierenden Unterrichtsfaches sein. An ihm und in ihm könnten Schüler konstruktiv und kritisch die komplementäre Bedeutung von Religion und Ethik für die eigene und fremde Identitätsbildung erfahren.

Die Berliner Initiative zur Einführung eines für alle Schüler verbindlichen Ethikunterrichts hatte ihren Ursprung in dem tatsächlichen Normenkonflikt religiösen Selbstverständnisses eines türkischen Jugendlichen und den normativen Vorgaben unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung. Dieser Jugendliche hatte eine Familienangehörige wegen ihres unsittlichen und sündhaften Lebenswandels hinterrücks getötet. Offensichtlich war der Jugendliche nicht willens oder fähig, diesen Konflikt, der aus seinem religiösen Selbstverständnis und den moralischen Vorgaben unserer gesellschaftlichen Ordnung resultierte, diskursiv und einvernehmlich zu lösen. Wenn die Bluttat als exzessiver Höhepunkt eines derartigen, unbewältigten, inneren Konfliktes gesehen wird, spiegelt sie in ihrer Struktur das grundlegende Spannungsverhältnis von religiöser Bindung einerseits und moralischer Prinzipienbildung andererseits wieder.

Die Absolutierung religiöser Vorstellungen vom sündhaften Verhalten unterdrückte elementare Wertvorstellungen demokratischen Zusammenlebens – so zumindest die Sicht des Berliner Senats. Um Jugendliche vor derartiger Radikalisierung im Denken und Handeln zu bewahren, suchen die Verantwortlichen nach einer bildungspolitischen Alternative durch die Aufwertung der ethischen und die – indirekte – Abwertung religiöser Unterweisung. Doch die Vermittlung religiöser und moralisch-ethischer Kompetenzen sollte gemäß dem Bildungsplan und schulischem Erziehungsauftrag nicht eine Alternative sein. Beide leisten für die Identitätsfindung und das Verantwortungsbewusstsein von Adoleszenten ihren Beitrag.

Dennoch wird die Kenntnis religiöser und moralischer Normen allein Jugendliche nicht veranlassen, ihr Verhalten zu ändern. Eher erliegen sie in ihrer Orientierungssuche – wie die Bluttat zeigt – der Gefahr der Abstrahierung und Absolutierung von Ideen, wenn nicht „die entscheidende Frage an die Gültigkeit von Werten und Normen lautet, ob sie sich auf die Anerkennung aller oder nur einiger Betroffener berufen können.“¹² Nur dann, wenn religiöse und moralische Normen in der Personifikation von Mitschülern sichtbar aufeinander treffen, ist die praktisch-argumentative Kommunikation aller Betroffenen gegeben, um die alltägliche Problemsituation eines angemessenen – demokratischen – Umgangs mit dem Anderen einzuüben. „Es ist

¹¹ ZIEBERTZ 1990, 67.

¹² Ebd., 71.

offensichtlich, dass nur dann Aussicht auf eine vernünftige, gewaltlose Einigung über ein moralisches Dilemma besteht, wenn die Diskursteilnehmer fähig sind, die moralische Qualität der Argumente ihrer Gegner zu erkennen und sich mit ihnen auseinander zu setzen.¹³

Ein derart konzipierter Unterricht, in dem die Inhalte von Religion und Ethik vom Schüler nicht konkurrierend, sondern integrierend wahrgenommen werden, wendet sich ab von der klassischen Form des Unterrichtens im Sinne einer Unterweisung durch die Lehrkraft. Er ist in hohem Maße schülerzentriert, weil sie, die Schüler selbst, Träger der Unterrichtsinhalte sind. Sie kommunizieren als Repräsentanten ihres jeweiligen konfessionellen, kulturellen, weltanschaulichen und moralischen Selbstverständnisses direkt miteinander. Ein methodischer Ansatz zur Umsetzung dieses Unterrichts ist die von Lind entwickelte Konstanzer Methode der Dilemma Diskussion (KMDD).

Sie fordert gleichberechtigte Mitsprache, gegenseitigen Respekt vor der Meinung des Anderen, argumentative Positionierung des Einzelnen, den kritischen Vergleich mit anderen, sowie die reflexive Auseinandersetzung mit verwandten oder konkurrierenden Wertvorstellungen. Durch die diskursive Aufarbeitung eines Konfliktes, einer Dilemmasituation, sind die Schüler vor dem Hintergrund ihres jeweiligen soziokulturellen Hintergrunds gehalten, Position zu beziehen, Argumente zu finden und zu vertreten, Gegenargumente zu hören und zu beurteilen.

Nirgendwo ist ein Schüler der Indoktrination, Manipulation und Faszination so stark ausgesetzt wie in der Begegnung mit lebensleitenden Ideen und Idealen. Deshalb gilt es, diese immer wieder in einem andauernden Lernprozess auf ihren sozialen Kontext kritisch zu hinterfragen. Denn „erst durch die Fähigkeit, in unseren Handlungen alle unsere moralischen und auch religiösen Prinzipien angemessen zu berücksichtigen und Konflikte zwischen ihnen aufzulösen, erlangen wir moralische Handlungsfähigkeit. Während moralische und religiöse Ideen und Gefühle schon früh ausgebildet zu sein scheinen, bedarf die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit des lebenslangen Lernens in Auseinandersetzung mit unserer sozialen Umwelt.“¹⁴ Ein fachübergreifender Einsatz dieser Konstanzer Methode an den Schulen könnte die unglückselige Konkurrenzsituation von Religionsunterricht und Ethikunterricht um die bessere Moralerziehung mindestens entschärfen. Ein Zugewinn für die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit unserer Schüler ist sie allemal.

Literatur

ALLPORT, G.W., *The Individual and His Religion. A Psychological Interpretation*, New York 1950.

BEILE, H., *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern* 1998.

BUCHER, A.A., *Entstehung religiöser Identität. Religiöses Urteil, seine Stufen und seine Genese*, in: *Christliches ABC, Heute und Morgen* 4, Stichwort Religionspädagogik, 1986, 161-210.

¹³ LIND 2007, 107.

¹⁴ Ebd., 109.

- COLBY, A. / KOHLBERG, L., *The measurement of moral judgment*, Cambridge 1987.
- FEIGE, A., *Jugend und Religion*, in: KRÜGER, H.H. (Hg.), *Handbuch der Jugendforschung*, Opladen 1993.
- FISHER, G., Foreword, in: HARTSHORNE, H. / MAY, M., *Studies in the nature of character. Book One: General Methods and Results, Book Two: Statistical Methods and Results*, New York 1928.
- GLOCK, CH.Y., *Über die Dimensionen der Religiosität*, in: MATTHES, J. (Hg.), *Einführung in die Religionssoziologie II*, Hamburg 1965.
- GOLDMAN, R., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1964.
- HARTSHORNE, H. / MAY, M., *Studies in the nature of character. Book One: General Methods and Results, Book Two: Statistical Methods and Results*, New York 1928.
- LIND, G., *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen, moralpsychologischen Forschung*, Berlin 2002.
- LIND, G., *Gewissen lernen? Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*, in: BUCHER, A.A. (Hg.), *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge*, Berlin / Wien 2007.
- LUPU, I., *Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit in Abhängigkeit von Bildung und Religiosität*, Konstanz 2009.
- MEADOW, M.J. / KAHOE, R.D., *Psychology of Religion. Religion in Individuals Lives*, New York / San Francisco 1981.
- METTE, N., *Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht*, in: *KatBl* 118 (1993), 815-823.
- NIPKOW, K.E., *Gotteserfahrung im Jugendalter*, in: NEMBACH, U. (Hg.), *Jugend und Religion in Europa*, Frankfurt 1987.
- NUNNER-WINKLER, G. / EDELSTEIN, W., *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*, Frankfurt 1986.
- OSER, F. / GMÜNDER, P., *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Erfahrung*, Zürich 1984.
- REICH, K.H., *Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder. Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz*, in: *Unterrichtswissenschaft* 15 (1987), 332-341.
- REST, J.R. / NARVAEZ, D. / THOMA, S.J. / BEBEAU M.J., *DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment*, in: *Journal of educational Psychology*, Vol. 91,4 (1999), 644-659.
- ROKEACH, M., *The open and closed mind*, New York 1960.
- SANDT, F.-O., *Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft*, Münster 1996.
- SCHMID, H., *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschulen*, Bad Heilbrunn 1989.
- SCHWEITZER, F., *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Jugendalter*, München 1987.
- STRUBE, G., *Religiosität im Jugendalter*; in: STIKSRUD, A. / WOBIT, F. (Hg.), *Adoleszenz und Postadoleszenz – Beiträge zur angewandten Jugendpsychologie*, Eschborn 1985.

TSCHEETZ, W. / ZIEBERTZ H.G., Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996.

VAN DER VEN, J.A. / VOSSEN, H.J., Entwicklung religiöser Deutungen des Leidens, in: BUCHER, A.A. / REICH, K.H. (Hg.) Entwicklung von Religiosität, Freiburg/Schweiz 1989, 199-215.

ZIEBERTZ, H.G., Moralerziehung im Weltpluralismus: Eine empirisch-theologische Untersuchung nach moralpädagogischen Handlungskonzepten im Religionsunterricht und in der kirchlichen Jugendarbeit zu Fragen der Sexualität, Nijmegen 1990.

ZIEBERTZ, H.G., Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994.

Bernd Kietzig, Oberstudienrat i.R., Doktorand Pädagogische Psychologie, c/o Prof. Georg Lind, Universität Konstanz, Dep. Psychologie.