

Hans Mendl/Oliver Reis

## Zwischen Ethik und Moral

### 1. Normativität und Viabilität – eine grundlegende erkenntnistheoretische Herausforderung

#### 1.1 „Die Zeit der endgültigen Wahrheiten ist vorbei“<sup>1</sup>

Die steilen Thesen des Konstruktivismus stellen in der Tat eine perturbierende Zumutung für die gängigen Modi des Verstehens von Welt dar und erzeugen ein Schwindelgefühl.<sup>2</sup> Denn die radikale Sicht auf die Wirklichkeitskonstruktion jedes einzelnen Menschen führt zu Schlussfolgerungen, die sowohl erkenntnistheoretisch als auch pädagogisch verunsichern und deshalb einer gründlichen Reflexion bedürfen: „Erst haben wir Gott verloren, jetzt erkennen wir auch noch, dass uns die Welt fremd ist.“<sup>3</sup> Das Postulat, dass die Welt ausschließlich im Subjekt konstruiert wird („Wir entdecken keine Welten, wir erfinden sie“), führt zur distanzierten Entfremdung mit dem, was Objektivität heißt.

Wenn die Erkennbarkeit objektiver Wahrheiten bestritten wird, so erscheint nicht nur die Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit, sondern auch die Annahme einer apriorisch gültigen Ethik als zweifelhaft. Erweist sich dann der Konstruktivismus nicht letztlich als wert-los? Oder ergeben sich ethische Implikationen nur auf einer anderen Diskursebene?

Nach konstruktivistischem Verständnis konstruiert jeder Mensch als autopoietisches System seine Wirklichkeit nach je eigenen Modalitäten. Der Zugriff auf die Welt außerhalb des eigenen Systems erfolgt über sinnliche Wahrnehmungen, die über neuronale Strukturen mit bereits vorhandenen kognitiven Konstrukten verbunden werden. Auch die Emotionen spielen als WahrnehmungsfILTER und Bedeutungszuweiser eine entscheidende Rolle bei der individuellen Konstruktion von Wirklichkeit. Jeder Akt der Wahrnehmung führt zu einer Veränderung vorhandener

<sup>1</sup> Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 1999. S. 192.

<sup>2</sup> Vgl. Mendl, Hans: Das große Schwindelgefühl. Wahrheit und pädagogischer Konstruktivismus. In: Praxis Gemeindepädagogik, 60/2007, H. 3. S. 9–12.

<sup>3</sup> So formuliert Horst Siebert in Anlehnung an Peter Sloterdijk: Siebert, Horst: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M.: Verlag für akademische Schriften 1994. S. 38.

Strukturen. Weil die Art der Sinnesreizung und Gedächtnisleistung auch eine je eigene darstellt, erkennt jeder Mensch die Welt also auch je eigen. Dass Ähnlichkeiten mit der Weltkonstruktion anderer Menschen feststellbar sind, liegt an den Strukturähnlichkeiten des Erkenntnisapparates und an den sozialen Rückkoppelungen innerhalb eines sozialen Systems.

Diese erkenntnistheoretische Grundannahme bedeutet zunächst einmal eine grundsätzliche Absage an die Möglichkeit, allgemeingültige und a priori für alle verbindliche Wahrheitsansprüche als bewusstseinsunabhängige Voraussetzung menschlichen Erkennens so zu postulieren, dass alle Menschen diese auch identisch internalisieren könnten. Das heißt freilich nicht, ontologische Gegebenheiten zu verneinen; es geht innerhalb eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus lediglich um deren valide Erkennbarkeit. Das Prinzip, nach dem autopoietische Systeme ihre Wirklichkeit konstruieren, lautet demnach nicht Validität in der Übertragung der Außenwelt in die Innenwelt, sondern Viabilität nach dem Schlüssel-Schloss-Prinzip: Inwiefern erweisen sich die wahrgenommenen Facetten der Welt als anschlussfähig an die weitere eigene Wirklichkeitskonstruktion?

### ***1.2 Die soziale und ethische Dimension des Konstruktivismus***

Eine solche Sichtweise verunsichert und fordert Kritik heraus. Die erste Frage lautet: Lässt sich eine solche radikale Position mit einer verbindlichen Ethik vereinbaren? Eine zweite fundamental konstruktivistisch-kritische schließt sich an: Fehlt nicht dem Konstruktivismus prinzipiell jede Form einer Ethik als eine das Individuum überschreitende gemeinsame Basis des Lebens?

#### ***1.2.1 Verzicht auf eine apriorische Ethik erster Ordnung***

Die erste Frage beantwortet der Konstruktivismus so: Eine a priori für alle verbindliche Ethik kann es nicht geben. Man mag sie postulieren, Bedeutung erlangen gesetzte moralische Imperative nur in dem Maße, wie sie das wahrnehmungsverarbeitende Subjekt auch anerkennt.

Die zweite Frage – ist der Konstruktivismus wertlos – führt zur Reflexion über eine Ethik auf einer höheren Ebene. Als Beobachter 1. Ordnung nimmt der Einzelne die Welt rein subjektiv wahr und konstruiert eine eigene Wahrheit, die nach dem Prinzip der Viabilität gebildet wird; ethische Dimensionen im Sinne einer reflektierten Einsicht über die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen Moral scheinen auf dieser Ebene noch nicht auf. Erst in der distanzierten Selbstsicht als Beobachter 2. Ordnung ergeben sich weiterführende Implikationen für die Entwicklung ethischer Perspektiven. Denn die Reflexion auf der Ebene einer distanzierten Selbst- und Weltbetrachtung bringt einige markante Erkenntnisse hervor!

#### ***1.2.2 Quelle einer konstruktivistischen Ethik: Selbstrelativierung***

Gerade die Erkenntnis, dass die eigene Wahrnehmung und Gedächtnisleistung, ja die gesamte Weltkonstruktion zutiefst subjektiv geprägt sind, und die Erkenntnis

der eigenen blinden Flecken verpflichtet zur Haltung einer ständigen Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewissheit. Auch wenn der Einzelne als autopoietisches System seine Wirklichkeit selbst organisiert, ist er sich bewusst, dass es auch andere autopoietische Systeme gibt. Denn die Welt ist nicht *die* Welt, sondern *eine* „Welt, die wir mit anderen hervorbringen“.<sup>4</sup> Deshalb wird man eine individuelle Selbst- und Weltkonstruktion nicht nur für sich selber beanspruchen oder gar für die einzig wahre halten, sondern dies auch anderen zugestehen. Dies führt zu einer Aufgeschlossenheit Andersdenkenden gegenüber und zu einer Moral der wechselseitigen Anerkennung.

Das ist philosophisch an die Begründung von Ethik bei Thomas Nagel angeschlossen, der als Anker einer moralischen Haltung nur die Prämisse formuliert, „dass die handelnde Person sich selbst als bloß eine weitere unter anderen handelnden realen Personen auffasst“.<sup>5</sup> Diese Prämisse ist keine ontologische Behauptung über die Grundausstattung des Menschen, sondern formuliert, dass diese Selbstauffassung einen Grad an sozialer Viabilität erreicht. Der hier formulierte Konstruktivismus ist deshalb selbst ein ethisch reflektierter, weil sonst soziale Erkenntnis-, Beschreibungs- und Handlungsmuster von Individuen nicht erklärbar wären. Diese Normativität liegt aber nicht im Konstruktivismus selbst begründet, sondern in den viablen Selbst- und Weltbeschreibungen, die die konstruktivistische Rekonstruktion prägen. Es gibt deshalb durchaus einen wert-freien Konstruktivismus, der diese normative Voraussetzung aber seinerseits begründen müsste. Wir bleiben dagegen im Folgenden auf den Spuren eines ethisch reflektierten Konstruktivismus, dessen normative Postulate z. B. in der Linie Kants rekonstruierbar wären.

### 1.2.3 Ethische Folge: Toleranz und Verantwortlichkeit

„Die konstruktivistische Erkenntnistheorie impliziert zwei normative Postulate, nämlich Toleranz und Verantwortlichkeit.“<sup>6</sup> Beide lassen sich auch soziobiologisch begründen, wie Humberto Maturana und Francisco Varela, aber auch Paul Watzlawick und Peter M. Hejl nahelegen: Bezog sich die erste Erkenntnis auf die Begrenztheit und Subjektivität des eigenen Erkennens und somit auf eine Relativierung des Eigenen, so fokussiert sich die zweite auf die Wahrnehmung anderer; sie entsteht aus der Reflexion über die Tatsache, ständig auf andere angewiesen zu sein. Dies „erzwingt geradezu eine vernünftige Zusammenarbeit“.<sup>7</sup> Anderen kommt nun bei der Wirklichkeitskonstruktion und vernünftigen Handlungsbe-

<sup>4</sup> Maturana, Humberto/Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München: Scherz 1987. S. 263f.

<sup>5</sup> Nagel, Thomas: Die Möglichkeit des Altruismus. Berlin: Philo 1998. S. 25.

<sup>6</sup> Siebert, Horst: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 60; vgl. auch: Hejl, Peter M.: Ethik, Konstruktivismus und gesellschaftliche Selbstregelung. In: Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Konstruktivismus und Ethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1995. S. 28–121, hier S. 56f.

<sup>7</sup> Siebert, Horst: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 60. Vgl. auch: Maturana, Humberto/Varela, Francisco: A. a. O. (s. Anm. 4) S. 264; Watzlawick, Paul/Kreuzer, Franz: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. München: Piper 1988. S. 73.

gründung dasselbe Recht zu wie einem selbst: „Vergiss nicht, dass andere Akteure für ihre (von deinen Handlungen verschiedene) Handlungen Gründe angeben, die im Prinzip den Begründungen deiner Handlungen gleichrangig sind“<sup>8</sup>, so formuliert Peter M. Hejl sein konstruktivistisches Toleranzgebot.

Wer von den Konstruktionsmechanismen der eigenen Welterkenntnis weiß, ist sich auch über deren Fehlermöglichkeit im Klaren; alle totalitären Systeme kranken an der Überschätzung des eigenen Systems und dessen Verabsolutierung. Wenn aber keine menschliche Erkenntnis absolut ist, muss man auch mit Irrtümern rechnen; also muss der Mensch vorsichtig handeln, „um irreversible, lebensbedrohliche Weichenstellungen und Irrtümer zu vermeiden“.<sup>9</sup> „Denn wenn ich glaube, dass ich meine eigene Wirklichkeit herstelle, bin ich für diese Wirklichkeit verantwortlich, kann ich sie nicht jemandem anderen in die Schuhe schieben.“<sup>10</sup> Deshalb gilt nach Watzlawick in Anlehnung an ein Diktum von Heinz v. Foerster folgender neuer ethischer Imperativ: „Handle so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ oder, so fügt Horst Siebert hinzu, „offengehalten werden“<sup>11</sup>, oder, so formuliert es Peter M. Hejl, „dass du die Verantwortung für die Folgen übernehmen kannst“.<sup>12</sup>

Die Ethik des Konstruktivismus besteht also in einer radikalen Selbstrelativierung subjektiver Konstruktionen, die auf der Wirklichkeit erster Ordnung, die unmittelbar nicht reflexiv zugänglich ist, noch als radikale Selbst-Verabsolutierung erscheint: Diese Erkenntnis einer Erkenntnis verpflichtet!<sup>13</sup> „Viabilität“ bedeutet in diesem Kontext des sozialen Miteinanders, dass es klug und überlebenswichtig ist, sich in Gruppen auf bestimmte Grundkonsense des Zusammenlebens zu verständigen. Verantwortlichkeit ergibt sich gerade aus dem hohen Grad an Autonomie, die, konstruktivistisch gedacht, immer eine radikal subjektive und somit auch relative ist, meint auch Ernst von Glasersfeld. „Mit Autonomie aber ist Verantwortlichkeit verbunden. Unser Wissen determiniert weitgehend unser Handeln. Wenn wir also verantwortlich handeln wollen, dann müssen wir auch die Verantwortung übernehmen für die Art und Weise, in der wir die Welt sehen.“<sup>14</sup>

<sup>8</sup> Hejl, Peter M.: A. a. O. (s. Anm. 6) S. 28–121, hier S. 56.

<sup>9</sup> Siebert, Horst: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 61.

<sup>10</sup> Watzlawick, Paul/Kreuzer, Franz: A. a. O. (s. Anm. 7) S. 31.

<sup>11</sup> Ebd. S. 50; Foerster, Heinz v./Pörksen, Bernhard: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl Auer 2001. S. 36 („Heinz, handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst“); Siebert, Horst: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 61. Ebd. S. 62f. weist gleichzeitig auf die gesellschaftsbezogenen Grenzen und politischen Schwachstellen dieser konstruktivistischen Argumentation hin; soziobiologisch und naturalistisch lässt sich eine globale oder ökologische Ethik noch nicht begründen!

<sup>12</sup> Hejl, Peter M.: A. a. O. (s. Anm. 8) S. 57.

<sup>13</sup> Maturana, Humberto/Varela, Francisco: A. a. O. (s. Anm. 4) S. 263.

<sup>14</sup> Glasersfeld, Ernst von: Aspekte des Konstruktivismus. In: Rusch, Gebhart/Schmidt, Siegfried: Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992. S. 20–33, hier S. 32.

### 1.2.4 Ethische Implikationen eines sozialen Konstruktivismus

Möglich wird ein solches Denken, wenn man den Konstruktivismus als sozialen Konstruktivismus durchbuchstabiert. Auch als selbstreferentielle Systeme bewegen sich erkennende Subjekte in einem sozialen Feld. Intern können Gruppen dann auch aktuell und synchron, vor allem aber auch in der diachronen Entwicklung ihrer selbst durch die Zeiten soziale Konstrukte entwickeln, die den Status von individuen-, gruppen- und zeitenüberschreitender Wahrheiten erhalten. Vor dem Hintergrund solcher Entstehungsdynamiken sozialer Konstrukte macht beispielsweise eine konstruktivistisch orientierte Exegese plausibel, wie es zur Entstehung christlicher Glaubensüberzeugungen kam.<sup>15</sup> Konstruktionsgeschichtlich betrachtet, wendet jeder Beobachter in verschiedenen Zeitschichtungen je eigene Modelle der Wirklichkeitskonstruktion an, die auch auf unterschiedlichen heuristischen Grundlagen beruhen.<sup>16</sup> Mit einem treffenden Bild gesprochen: Bei der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten synchron und diachron werden unterschiedliche „Brillen“ aufgesetzt, mit denen der jeweilige Gegenstand gedeutet wird.<sup>17</sup> Konstruktivistisch gesprochen, verbietet es sich gleichzeitig, diese wechselseitige soziale Konstruktion dann als fixe Substanz zu denken. In der sozialen Kommunikation als System wird eine gemeinsame Fremdreferenz gegenüber der Umwelt angenommen, ohne diese gemeinsame Wirklichkeit je einholen zu können.<sup>18</sup>

Als problematisch erscheinen zwei gegenläufige Dynamiken: Im Lauf der Zeit erhalten solche sozialen Konstruktionen die Bedeutung absoluter Wahrheiten; gesellschaftliche Systeme, beispielsweise Kirchen, verlangen dann vom Subjekt, diese absoluten Wahrheiten im Vollsinn zu erkennen und anzuerkennen. Diese von den Kirchen behauptete Objektivität ist in der ersten Ordnung zunächst Element der sozialen Konstruktion und kann unter Umständen die Valiabilität der individuellen Konstrukte erhöhen: Denn durch den vorausgesetzten eindeutigen Referenzpunkt erscheint Kommunikation als wahrscheinlicher und werden Störungen unwahrscheinlicher. Problematisch wird es dagegen, wenn in der Reflexion 2. Ordnung metaphysische Objektivität zur Absicherung der Objektivität 1. Ordnung gegen andere „Brillen“ behauptet wird. In dieser Krise steckt die kirchliche Vorstellung von objektiver Moralität, die selbst noch nicht die Partikularität ihres Beobachtungs-

<sup>15</sup> Lampe, Peter: Wissenssoziologische Annäherung an das Neue Testament. In: *New Test. Stud.*, 43/1997. S. 347–366, hier S. 359; siehe auch: *Ders.*: Kognition, Emotion, Empirie und sozialer Kontext. In: *Büttner, Gerhard* u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Bd. 1. Hannover: Siebert 2010. S. 21–34; *Mendl, Hans* (Hrsg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik*. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT 1995. S. 182.

<sup>16</sup> *Stimpfle, Alois*: „Ich habe den Herrn gesehen“ (Joh 20,11–18). Konstruktionsgeschichtliche Überlegungen zur neutestamentlichen Auferstehungserfahrung. In: *Büttner, Gerhard* u. a. (Hrsg.): *Ebd.* S. 51–66, hier S. 56.

<sup>17</sup> Vgl. zum Bild der Brille: *Ebd.* S. 52–56.

<sup>18</sup> Vgl. zu dieser wechselseitig erzeugten sozialen Fiktion (in Anlehnung an die Systemtheorie Luhmanns): *Proske, Matthias*: Das soziale Gedächtnis des Unterrichts. Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: *ZfP*, 55/2009. S. 796–814.

standpunktes 2. Ordnung nachvollzogen hat<sup>19</sup>, wie es das II. Vatikanum aber durchaus versucht.<sup>20</sup> Wenn Kirche auf einer solchen objektiven Moralität besteht, dann wird eine solche heuristisch naive Sicht der Erkennbarkeit von Wahrheit schnell entlarvt; vor allem auch, weil diese Vorstellung einer objektiven Moralität ein Lernmodell voraussetzt, bei dem nach der Vorstellung des „Nürnberger Trichters“ sozial konstruierte Wahrheiten bruchlos und von außen zur identischen Wahrheit des erkennenden Subjekts werden.

Genauso problematisch ist aber auch die gegenläufige Deutung, die sich innerhalb eines „Vulgärkonstruktivismus“ vollzieht, bei dem Viabilität und Relativität mit Beliebigkeit verwechselt werden, als wäre die Konstruktion von Wirklichkeit völlig beliebig. „Denn die Differenzierung und der Vergleich unterschiedlicher Beobachterperspektiven ermöglichen konsistente Beschreibungen (Kriterium der Kohärenz), und in sozialen Konstruktionen kommen Menschen zu gemeinsam getragenen Einsichten (Kriterium des Konsenses).“<sup>21</sup>

Als entscheidend erscheint im Kontext einer konstruktivistischen Sozialtheorie, dass Individuen und Gruppen ihre Konstruktionen jeweils vernünftig begründen: „Begründe dein Handeln so, dass möglichst viele Interessenten deine Entscheidungsgründe rekonstruieren können“<sup>22</sup>, lautet das Postulat einer Begründungspflicht von Peter M. Hejl. Die Anerkennung einer prinzipiell pluralistischen Gesellschaftskonstitution erfordert dann auch eine Ethik der pluralistischen Selbstregelung<sup>23</sup> – ein anspruchsvolles Konzept, das sich durchaus mit Ansätzen einer Diskursethik korrelieren lässt.

### **1.3 Konstruktivismus, religiöse und moralische Regelwerke**

Doch ist eine solche Sicht von Wirklichkeitskonstruktion mit einem Offenbarungsglauben zu vereinbaren? Und welche Rolle spielen dann die moralischen Regelwerke, beispielsweise die ethischen Weisungen von Religionsgemeinschaften?

Vor einer pädagogischen Frage ist dies zunächst eine theologische und somit auch eine hermeneutische. Denn Theologie als eine Metatheorie der Glaubenskonstruktion ist letztlich immer auch der Versuch einer Glaubens-Rekonstruktion. Dies steht nicht im Widerspruch zu einem Vorrang der Weltzuwendung und Wahrheitsoffenbarung Gottes; der Blick fokussiert sich vielmehr stärker auf die

<sup>19</sup> Vgl. z. B. das moraltheologische Handbuch von: *Günthör, Anselm*: Anruf und Antwort, Bd. 1. Der Christ gerufen zum Leben. Allgemeine Moraltheologie. Vallendar-Schönstatt: Patris 1993. S. 334–336.

<sup>20</sup> Vgl. z. B. *Fresacher, Bernhard*: Kommunikation. Verheißungen und Grenzen eines theologischen Leitbegriffs. Freiburg/Brsg.: Herder 2006. Kap. 2; oder: *Sellmann, Matthias*: Zuhören, Austauschen, Vorschlagen. Entdeckungen pastoraltheologischer Milieuforschung. Würzburg: Echter 2012. S. 29–35.

<sup>21</sup> *Brieden, Norbert*: Radikal heißt nicht beliebig. Der Konstruktivismus im Streit um die Wahrheit. In: *Büttner, Gerhard* u. a. (Hrsg.): A. a. O. (s. Anm. 15) S. 165–179, hier S. 165.

<sup>22</sup> *Hejl, Peter M.*: A. a. O. (s. Anm. 6) S. 60.

<sup>23</sup> Ebd. S. 111.

Art und Weise, wie in einer Glaubensgemeinschaft das Widerfahnis von Offenbarung rezipiert wird. Die (Re-)Konstruktion von Wahrheit erscheint deshalb als sozial ausgehandelt, kontextuell bedingt, in ihren Bedeutungsschichten zu jeweiligen Zeiten geordnet und nur dann persönlich bedeutsam, wenn sie auch als existenziell betreffend empfunden wird.<sup>24</sup> Ein solcher Diskurs über Wahrheit, über dogmatische Sätze oder ein Glaubensbekenntnis wird immer dynamisch und konstruktiv sein.<sup>25</sup>

Gerade von einer konstruktivistischen Sicht aus ergibt sich auch für den fundamentalen interreligiösen Streit um Wahrheit eine neue Sichtweise: Nur wer von der eigenen subjektiven Wahrheit in der Kommunikation 1. Ordnung zutiefst überzeugt ist, aber gleichzeitig im Wissen um die eigene Beschränktheit als Reflexion 2. Ordnung um die Partikularität der eigenen Position weiß und deshalb auch die tiefe subjektive Wahrheit des anderen anerkennt, wird zu einem interreligiösen Dialog fähig. Dieser ist unter den Vorzeichen einer starken Toleranz durchzuführen.<sup>26</sup> Die beiden inakzeptablen Straßengräben wären einerseits der Fundamentalismus, der nur die eigene Wahrheit gelten lässt, und andererseits Beliebigkeit im Sinne einer schwachen Intoleranz, bei der alle Positionen undifferenziert gleich-gültig sind.

Auch für den Umgang mit den ethischen Weisungen der jüdisch-christlichen Tradition gilt dieselbe konstruktivistische Deutungsperspektive. Auf zwei Ebenen, einer konstruktionsgeschichtlichen und einer subjektorientierten, wird die Fragwürdigkeit einer unhinterfragbaren Postulierung von ethischen Wahrheitsansprüchen deutlich. Betrachtet man die ethischen Weisungen des Christentums, vor allem den Dekalog und die Bergpredigt, genauer, so wird deutlich, dass sie das Ergebnis eines vielschichtigen und jahrhundertelangen Konstruktionsprozesses waren und faktisch auch bereits in der Bibel in verschiedenen Versionen (Dekalog: in Exodus 20 und in Deuteronomium 5; Bergpredigt: Matthäus 5-7; als Feldrede in Lukas 6) vorliegen. An der Rezeption einzelner Gebote, beispielsweise des Elterngebots des Dekalogs, lässt sich nachzeichnen, wie unterschiedlich diese (z. B. ursprünglich als Versorgungsgebot formuliert, im bürgerlichen Christentum zum Gehorsamsgebot der Kinder umgedeutet) im Laufe der Geschichte interpretiert wurde. Auch die Antithesen der Bergpredigt haben Theologen und Kirchenleute in der Christentums-geschichte ganz unterschiedlich gedeutet: als Zwei-Stufen-Ethik, als Interimsethik,

<sup>24</sup> Vgl. *Mendl, Hans*: Das große Schwindelgefühl. Wahrheit und pädagogischer Konstruktivismus. In: *Praxis Gemeindepädagogik*, 60/2007. H 3. S. 9–12; vgl. auch *Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J.*: A. a. O. (s. Anm. 8) S. 17f.

<sup>25</sup> Die Verletzlichkeit dieser feinen Balance zwischen der sozialen Konstruktion aus Sicht der Beobachtung 2. Ordnung und der ewigen Unveränderlichkeit der religiösen Kommunikation 1. Ordnung hat Luhmann in seiner systemtheoretischen Analyse von Religion beschäftigt (vgl. *Luhmann, Niklas*: Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000. S. 163–173).

<sup>26</sup> Vgl. zu dieser Unterscheidung: *Reis, Oliver/Ruster, Thomas*: Die Bibel als ‚eigenwilliges und lebendiges‘ Kommunikationssystem. In: *Evangelische Theologie*, 72/2012. S. 275–290, hier S. 283f.

Zwei-Reiche-Ethik, als Sündenspiegel, als Gesinnungs- oder Verantwortungsethik, als Friedensethik oder existenzielle Verdichtung.<sup>27</sup>

„Der Christ [...] anerkennt den Dekalog, die Bergpredigt und die kirchliche Morallehre“<sup>28</sup> – eine solche Aussage als Reflexion 2. Ordnung zielt auf eine objektivistische Gehorsamsmoral, die nicht nur konstruktivistisch, sondern auch theologisch als äußerst fragwürdig erscheint: Unter den Bedingungen der Postmoderne ist ein solcher Verpflichtungsglauben in Deutschland nur noch für eine kleine Minderheit als reguläre und eigentliche soziale Konstruktion viabel. Für die Mehrheit gilt dagegen ein Verstehensglauben als viable soziale Konstruktion, was sich dann auch auf die kirchliche Ethik auswirkt, die immer kritisch daraufhin befragt wird, ob sie eher eine objektivistische Sündenmoral oder eine personale und verantwortungsorientierte Konzeption repräsentiert.<sup>29</sup> Von der dargestellten Position des ethisch reflektierten Konstruktivismus aus liegt die Position einer verstehensgeleiteten und verantwortungsorientierten ethischen Reflexion näher, weil dort die Erkenntnis aufgehoben ist, dass moralische Weisungen erst dann Bedeutung erlangen, wenn sie das wahrnehmende Subjekt in bestehende Bewertungsmuster so einarbeiten kann, dass sich die Viabilität erhöht. Diese Elaboration geschieht nach den oben skizzierten allgemeinen konstruktivistischen Vorstellungen zunächst radikal subjektiv, gleichzeitig berührt aber der Inhalt der Moral durch die in ihr präsentierten Werte immer – wenn auch nur als Fremdreferenz – die eigenen Vorstellungen eines guten Lebens. Das führt im Rahmen eines sozialen Konstruktivismus und unter den oben skizzierten Modalitäten zu einer notwendigen Selbstrelativierung eigener Wahrheitskonstruktionen und macht ein „gemeinsames“ heuristisches Ringen um je für sich als auch gemeinsam verpflichtend anerkannte Wahrheiten nicht obsolet, sondern sogar nötig. Denn jeder geschichtlich und sozial ausgehandelte ethische Anspruch muss immer wieder einem subjektiven und gemeinsamen Wahrheitstest ausgesetzt werden, um seine Viabilität für die jeweilige soziale Gruppe zu beweisen. Das bedeutet auch, dass bei einem redlichen Ringen um Wahrheitsansprüche auch die eigene Wahrheit perturbiert, verändert und neu gestaltet werden kann.

<sup>27</sup> Vgl. z. B. *Mokrosch, Reinhold*: Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991; *Ernst, Stephan/Engel, Ägidius*: Grundkurs christliche Ethik. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung. München: Kösel 1998. S. 70f.; *Adam, Gottfried*: Bergpredigt. In: *Lachmann, Rainer* u. a. (Hrsg.): Elementare Bibeltexte. Exegetisch, systematisch, didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001. S. 336–359, bes. S. 348–352.

<sup>28</sup> *Born, Monika*: Konstruktivismus in der Pädagogik und im Trend der Zeit. In: *Katholische Bildung*, 104/2003. S. 241–254, hier S. 252.

<sup>29</sup> Vgl. die präzise Herausarbeitung beider Perspektiven aus neueren katholischen Dokumenten bezogen auf die Sexualmoral: *Leimgruber, Stephan*: Christliche Sexualpädagogik. Eine emanzipatorische Neuorientierung für Schule, Jugendarbeit und Beratung. München: Kösel 2011. S. 87.

#### 1.4 Externe und interne Gründe: Die konstruktivistische Perspektivität auf Normativität

Die hier vorgenommene Verschränkung von individueller und sozialer Konstruktion für einen ethisch reflektierten Konstruktivismus lässt sich in der philosophischen Debatte der externen und internen Gründe rekonstruieren und noch weiter differenzieren.<sup>30</sup> In dieser Debatte geht es um die Frage, ob moralisches Handeln nur intern in der individuellen Motivstruktur und damit in den Wünschen begründet sein kann oder ob auch externe Gründe im Sinne von Werten handlungsleitend werden können.

- Eine *rein internalistische Position* würde jede Form von Normativität und damit ethische Handlungsaufforderungen ablehnen, die nicht aus den individuellen Bedürfnissen entspringen. Behielte diese Position Recht, wäre ein ethischer Diskurs unmöglich, da jede Moral in sich gerechtfertigt wäre. Hier spiegelt sich die obige Position des Solipsismus bzw. des Vulgärkonstruktivismus wieder.
- Eine *rein externalistische Position* würde dagegen auf der Geltungskraft der Werte an sich bestehen, die auf interne Motive verzichten können, aber nicht auf Einsicht, da das Individuum die Werte in ihren Handlungsmöglichkeiten erschließen muss. Normativität überformt hier also die subjektive Moralität. Die oben beschriebene Verpflichtungsmoral ist eine Form einer externalistischen Position, die massiv von einer Überformungsmöglichkeit von außen ausgeht. Aber auch die positiv eingeschätzte Verstehensmoral ist letztlich eine externalistische Position, die stärker die Einsichtigkeit in die objektive Moral betont.

Aus dem Diskurs ist nun weiter zu lernen, dass moralische Forderungen ohne individuelle Motive nicht handlungsleitend werden, dass also Werte ohne andockende Wünsche keine Gründe für das Handeln liefern. Für unser Thema: Werte als soziale Konstrukte werden nicht handlungsleitend, wenn sie nicht auch an individuelle Bedürfnisse gekoppelt sind. Das bloße Vorkommen der Werte in der individuellen Konstruktion als Fremdreferenz reicht dafür nicht.<sup>31</sup>

Der ethisch reflektierte Konstruktivismus führt nun ein Element ein, das in diesem Zusammenhang bedeutsam ist. Es ist die Rekonstruktion der anderen als Menschen: Ich bin ein Mensch unter Menschen. Dies gilt aus konstruktivistischer Perspektive zwar nur als Fremdreferenz, so dass die Wahrnehmung des anderen nicht objektiv ist oder gar aus dem anderen heraus erfolgt. Aber ich verrechne ihn als Außen in meinen Konstruktionen mit, so dass ich seine Erwartungen an mein Handeln durchaus regulativ auf meine Handlungsvorstellungen beziehen kann. So erzeugt die Orientierung an den äußeren Werten ein neues inneres Motiv, weil die Werte neue Handlungsmöglichkeiten – im Sinne einer Heuristik – erschließen.

<sup>30</sup> Vgl. zu dieser Debatte *Breitsameter, Christof*: Handeln verantworten. In: *Baranzke, Heikel/Ders./Feeser-Lichterfeld, Ulrich/Heyer, Martin/Kowalski, Beate*: Handeln verantworten. Grundlagen – Kriterien – Kompetenzen (= Theologische Module, 11). Freiburg/Brsg.: Herder 2010. S. 7–46, hier S. 8–15; *Nagel, Thomas*: A. a. O. (s. Anm. 5) S. 126–137.

<sup>31</sup> Vgl. zu diesem Problem: Ebd. S. 12f.

„Nicht wollen wir etwas, weil wir es wünschen, vielmehr wünschen wir, etwas zu tun, weil wir es für wertvoll halten.“<sup>32</sup> Erst wenn andere Menschen als Menschen, die auch an mir handeln, als Handlungsbedingungen relevant werden, können externe Gründe interne Gründe schaffen, können ethische Werte als soziale Konstrukte Wünsche der individuellen Moral hervorbringen. Aus konstruktivistischer Sicht kann ethische Reflexion oder auch eine normative Anforderung der Moral, die nicht unmittelbar an individuelle Wünsche anknüpfen kann, nur dann auch handlungsleitend werden, wenn das Verstehen der Werte mit dem Wollenkönnen der zu erschließenden Wertverheißung einhergeht. Deshalb bleibt die Wertannahme immer ein verletzliches Datum. Äußere Sanktionen können diese Verletzlichkeit minimieren, aber sie verändern auch das Verhältnis zum Wert. Es liegt zwar nun ein interner Grund für den externen Grund vor, aber der interne Grund ist nicht direkt auf den Wert bezogen, sondern auf die Vermeidung der Sanktion. Das ist später für den Zusammenhang von Moralerziehung und ethischem Lernen wichtig, weil das ethische Lernen von der Heuristik lebt, Werte zu verwirklichen, während die Moralerziehung in der Regel von starken Sanktionen lebt. Das macht auf ein strukturelles Dilemma im ethischen Lernen aufmerksam.

Mit der Unterscheidung von externen und internen Gründen verfügen wir nun über eine Krieteriologie, mit der verschiedene Zugänge zur Normativität einer kritischen Überprüfung unterzogen werden können:

**Tab. 1: Vergleich verschiedener Zugänge zur Normativität**

Erkenntnisebene	Solipsistischer Konstruktivismus	Ethisch reflektierter Konstruktivismus	Ethischer Drive in der Post-moderne	Objektivistische Moral-systeme
Positionierung im Zueinander von externen Gründen (Werten) und internen (Wünschen)	Radikal internalistische Position	Externalistische Position mit internalistischer Verschränkung	Externalistische Position mit Bedingung der Einsicht	Radikal externalistische Position
1. Ordnung	Beliebigkeit ↑	Moral ⇔ universale Wahrheit ↓	Heterogene materiale Moral ↓	Verpflichtungsmoral ↓
2. Ordnung	Subjektivistische Moral ↑	Ethik ⇔ partikuläre Wahrheit ↑	Formale Ethik ↑	Objektivistische Moral ↓
3. Ordnung	Pluralismus	Systemreflexion	Modellpluralismus	(religiöse) Verschleierung

<sup>32</sup> Ebd.

Der von uns vertretene ethisch reflektierte Konstruktivismus (dritte Spalte) grenzt sich ganz deutlich von objektivistischen Moralsystemen (rechte Spalte) ab. Denn er bestreitet deren radikal externalistische Prämisse. Allerdings prägt einen ethisch reflektierten Konstruktivismus durchaus die Überzeugung, dass soziale Konstrukte (z. B. Werte und Normen) handlungsleitend werden können. Das setzt aber Einsicht im Prozess der Konstruktion voraus, die die Prozessregeln der formalen Ethik garantieren sollen. Dies verbindet den ethisch reflektierten Konstruktivismus mit dem aktuellen „Drive in der Ethik“ (vierte Spalte). In dieser Vorstellung geht man von einer Heterogenität materialer Ethiken aus, die in postmoderner Pluralität als nicht mehr hierarchisierbar gelten.<sup>33</sup> Der ethisch reflektierte Konstruktivismus weist andererseits auch eine Nähe zur internalistischen Position (zweite Spalte) auf: Denn er betont, dass diese sozialen Konstrukte auch gewollt sein müssen. Daraus ergibt sich die Forderung, dass eine formale Ethik ihre eigene Kontingenz selbstreflexiv mittransportieren muss oder eine materiale Ethik über starke Sanktionen dem individuellen Willen Motive wie die Strafvermeidung liefern muss. Diese beiden Ausgänge im Blick zu behalten, ist insofern für die spätere pädagogische Frage relevant, weil der ethisch reflektierte Konstruktivismus sowohl die heuristische Suche im ethischen Lernen zulässt als auch eher sanktionsbewährte Regeln der Moralerziehung. Die Vorsicht gegenüber einer schnellen und unvermittelten Internalisierung sozialer Konstrukte verbindet ihn mit dem solipsistischen Konstruktivismus, er teilt aber nicht dessen radikale Zweifel an sozialer Normativität.

### ***1.5 Religionspädagogische Implikationen***

„Wer eine konstruktivistische Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse der Schüler/-innen einnimmt, dem zerbrechen viele Selbstverständlichkeiten.“<sup>34</sup> Diese Feststellung von Gerhard Büttner lässt sich mit dem Thema dieses Bandes treffend auf entsprechende Leitfragen hin konkretisieren:

- Ist unter den Vorzeichen einer konstruktivistischen Didaktik Moralerziehung überhaupt sinnvoll, wünschenswert oder gar statthaft?
- Wie verhalten sich im Konzept eines konfessionellen Religionsunterrichts die normativen Vorgaben der Religionsgemeinschaften zur Vorstellung von Bildung als Selbstbildung?
- Wie müssen didaktische Lernlandschaften konstruiert sein, wenn gleichermaßen eine fundamentalistische Verpflichtungsmoral wie eine subjektivistische Beliebigkeitsmoral vermieden werden sollen?
- Worauf zielt eine ethische Bildung, die weder auf einem simplen Weitergabemodell noch auf einem rein formalen Entwicklungsmodell beruht?

<sup>33</sup> Vgl. *Mendl, Hans*: Ethische Bildung und Erziehung. Mythen – Zielebenen – Lernwege. In: *Kahlert, Joachim/Multrus, Ute* (Hrsg.): Ethik. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen 2012. S. 9–23, hier S. 14ff.

<sup>34</sup> *Büttner, Gerhard* (Hrsg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven. Stuttgart: Calwer 2006. S. 12.

- Erfolgen im alltäglichen Handeln von Erziehern und Lehrern nicht mehr normative Vorgaben, als sich ein Konstruktivist eingesteht – ja, muss das nicht sogar so sein, weil soziale Systeme auch das Recht und die Pflicht haben, normierende Rahmungen für gelingende Lehr- Lernprozesse zu schaffen?

## 2. Normativität und Bildung – das Dilemma und die Paradoxie des ethischen Lernens

### 2.1 Bildung – Erziehung – Sozialisation

Für die weiteren Ausführungen erscheint es als hilfreich, von folgender begrifflicher Unterscheidung zwischen „Moral“ und „Ethik“ auszugehen:

Unter „*Moral*“ versteht man die „Bezeichnung erwünschter und praktizierter ‚Einstellungen‘, ‚Haltungen‘ und ‚Verhaltensweisen‘ (sowie traditionell ‚Tugenden‘), bei denen Wertvorstellungen (‚Werte‘) eine Rolle spielen“; so verstanden, steht der Begriff der Moral als Inbegriff von materiellen Werten und Normen. „*Ethik*“ hingegen ist eine „Bezeichnung für die Reflexion moralischer Praxis mit dem Interesse an ihrer theoretischen Durchdringung, Systematisierung und Rechtfertigung“; hier geht es also um die formale Reflexion von moralischem Verhalten.<sup>35</sup> Konstruktivistisch gesprochen: Ethik ist also die Reflexion 2. Ordnung einer moralischen Praxis 1. Ordnung.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was genau Auftrag an Schule ist: *moralisches* Lernen oder *ethisches* Lernen? Geht es darum, die Praxisregeln der konstitutiven Gruppe (Familie, Dorf/Stadtteil, Land, Religion, Milieu ...) zu übernehmen, oder darum, diese Praxisregeln einer Reflexion des Geltungsanspruchs zu unterziehen?

Das explizite Einüben und Übernehmen von bestimmten Handlungsregeln durch Interventionen von außen ist üblicherweise Aufgabe der Erziehung.<sup>36</sup> Diese Erziehungsaufgabe – im Sinne einer Moralerziehung – ist aber kein genuiner Auftrag an Schule. Schule ist vor allem eine Bildungsinstitution, die über Inhalte Selbstbildung auslöst.<sup>37</sup> Also liegt es nahe, zunächst ethische Bildung als Gegenstand schulischer Lernprozesse zu bestimmen. Diese ist weniger an der Übernahme einer bestimmten moralischen Praxis interessiert als an einer Reflexion der eigenen moralischen Praxis und der von anderen. Im Unterschied zur Moralerziehung, bei der eine Heterogenität von Werten eher hinderlich ist, bietet diese bei der ethischen

<sup>35</sup> Nipkow, Karl Ernst: Ziele ethischer Erziehung heute. In: Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996. S. 40; siehe auch Hans, Mendl: A. a. O. (s. Anm. 33) S. 13.

<sup>36</sup> Vgl. Burrichier, Rita/Mendl, Hans: Schülerinnen und Schüler unterstützen und begleiten – zur erzieherischen Kompetenz. In: Dies./Grümme, Bernhard/Ders./Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Mit einem Beitrag zum Referendariat von Hartmut Lenhard. Stuttgart: Kohlhammer 2012. S. 140–156, hier S. 142.

<sup>37</sup> Vgl. ebd. S. 143.

Bildung einen starken Anreiz zur Reflexion; denn dadurch rücken sowohl die eigene Moralität als auch die der anderen zwangsläufig ins Blickfeld.

Da die Schule aber nicht nur einfach Bildungsinstitution ist, sondern spätestens durch die Entwicklung hin zu Ganztagschulen auch ein sehr bedeutsamer Lebensraum, reicht innerhalb des Systems Schule<sup>38</sup> die ethische Bildung für die Moralpraxis nicht aus. Und hier entwickeln die Schulen ein genuines Interesse an einer Moralpraxis, die die Selbstbildung unterstützt. Wenn sich Schulen heute mit moralischen Handlungsregeln beschäftigen, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der moralischen Heterogenität, die sich im Raum der Schule gegenwärtig als „Disziplinprobleme“, „erhöhte Gewaltbereitschaft“, „Mobbing“ oder „verdeckter Rassismus“ äußert. Deshalb ist auch ethische Bildung als Reflexion auf eine affektive Moralpraxis angewiesen, die Mindeststandards der wechselseitigen Anerkennung einhält.<sup>39</sup>

Damit liegen zwei unterschiedliche Formen von Normativität vor, die eine paradoxe Struktur erzeugen:

- Wenn die ethische Bildung Unterrichtsgegenstand ist, dann ermöglicht gerade die Distanz zu Normen deren selbstbestimmte Reflexion: Im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“<sup>40</sup> loten die Lernenden aus, wie sie sich Werten und Normen gegenüber verhalten können.
- Wenn aber die Anerkennung vorgegebener Werte und Normen die Voraussetzung für ethische Bildung ist, dann ist hier eine Normativität ohne diese Distanz im Spiel. Diese faktische Normativität unterläuft die Freiheit der ethischen Bildung.

Dieses Problem versuchen verschiedene pädagogische Konzepte des moralischen bzw. ethischen Lernens zu bearbeiten, indem sie z. B. wie Kohlberg davon ausgehen, dass sich die moralischen Urteile im Laufe der Psychogenese, ausgelöst durch kognitive Dissonanzen, weiterentwickeln. Wenn nun das moralische Lernen am Dilemma ethische Reflexionen auslöst, dann wird einerseits inhaltlich gearbeitet, d. h. materiale Moral ist im Raum repräsentiert, andererseits beziehen sich die Interventionen auf bestimmte Prozessregeln für die Auseinandersetzung mit der Moral, die eine formale Moral kennzeichnen. Dieses Schema, dass an Moral als Material formale Lernprozesse ausgelöst werden sollen, gilt auch für Lernformen, die sich zur Gewinnung von moralischen Handlungsregeln z. B. formal an der Diskursethik von Habermas orientieren oder, etwas weniger komplex, an der Goldenen Regel Jesu. Lernformen können natürlich auch stärker das Gewicht auf die materiale Seite legen, wie das Compassion-Projekt, und damit auch die Moralerziehung als Ressource der ethischen Bildung stärken. Entscheidend ist, dass formale und

<sup>38</sup> Vgl. *Proske, Matthias*: A. a. O. (s. Anm. 18) S. 808–810.

<sup>39</sup> Vgl. *Mendl, Hans*: A. a. O. (s. Anm. 33) S. 16; *Burrichter, Rita/Mendl, Hans*: A. a. O. (s. Anm. 36) S. 146; zum komplexen Anerkennungsbegriff vgl. *Honneth, Axel*: Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010.

<sup>40</sup> Vgl. *Burrichter, Rita/Mendl, Hans*: A. a. O. (s. Anm. 36) S. 146.

materiale Moral aufeinander bezogen sind, um die obige Paradoxie überhaupt zu bearbeiten.<sup>41</sup>

### **2.2 Der Religionsunterricht zwischen Moralerziehung und ethischer Bildung**

Der Religionsunterricht ist von der dargestellten Paradoxie stark betroffen, da zu seinen Inhalten ethische Bildung explizit gehört und er dafür auf eine Anerkennungspraxis angewiesen ist. Allerdings wird die Komplexität beim Religionsunterricht noch weiter erhöht. Denn hier ist zum einen eine bestimmte materiale Moral (Dekalog, Bergpredigt, Evangelische Räte, Tugenden/Ethos, katholische Moralphilosophie bzw. evangelische Theologische Ethik) selbst Unterrichtsgegenstand. Diese materiale Moral sollen sich die Schüler als reflektierte Moralpraxis<sup>42</sup> im Sinne der Verstehensmoral aneignen. Dieser Sollensanspruch führt andererseits dazu, dass sich die Moralpraxis im Unterricht nur mit starkem innerem Widerspruch autoritär homogenisieren lässt. Allein deshalb verbieten sich Ansätze, die objektivistische Moralsysteme mit starken Sanktionssystemen versehen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Lernenden diese materiale Moral internalisieren.<sup>43</sup> Im Sinne des ethisch reflektierten Konstruktivismus müssen die materialen Gegenstände vielmehr eine Heuristik auslösen, wie die Verheißung der materialen Werte gewollt werden kann. Das setzt voraus, dass die ethische Bildung im Religionsunterricht auf eine Lehr-/Lernkultur zurückgreifen kann, in der sich die Handlungsstandards der materialen Moral selbst spiegeln, ohne diese Standards autoritär durchsetzen zu dürfen. Der RU lebt durch die Subjektorientierung davon, diese Verletzlichkeit auszuhalten.<sup>44</sup> Handlungsregeln für die moralische Praxis im Unterricht lassen sich damit nicht mehr einfach aus der Lehrer-Schüler-Asymmetrie heraus durchsetzen, sondern nur partizipativ als gemeinsamer Wert. Das zuzulassen, verifiziert aber gerade erst den Wert der sozialen Konstruktion und kann überhaupt die gewünschte Heuristik auslösen.<sup>45</sup>

### **2.3 Struktur aus konstruktivistischer Sicht**

Die skizzierten Versuche der Paradoxiebearbeitung lassen sich aus Sicht des ethisch reflektierten Konstruktivismus als Versuche lesen, interne und externe Gründe im Lernprozess aufeinander zu beziehen: Soziale Werte sind individuelle Wünsche, sozial akzeptierte Wünsche sind individuelle Werte. Moralerziehung und ethi-

<sup>41</sup> Vgl. Mendl, Hans: A. a. O. (s. Anm. 33) S. 14.

<sup>42</sup> Vgl. z. B. die Bildungsstandards der Deutschen Bischöfe für die Sek I für den Gegenstandsbereich ‚Mensch und Welt‘: „3. Die Schülerinnen und Schüler können ihre sittlichen Urteile begründen. Die Schülerinnen und Schüler kennen biblische Grundlagen der Ethik [...]; stellen die Bedeutung von Gewissensentscheidungen an historischen oder aktuellen Beispielen [...] dar; wenden moralische Grundsätze auf ethische Fragen [...] an.“

<sup>43</sup> Vgl. Burrichter, Rita/Mendl, Hans: A. a. O. (s. Anm. 36) S. 147.

<sup>44</sup> Vgl. Mette, Norbert: Religionspädagogik. Düsseldorf: Patmos 1994. Kap. 3.

<sup>45</sup> Vgl. Tomberg, Markus: Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer didaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns. Berlin: de Gruyter 2010.

sche Bildung sind soziale Konstrukte, die eine „Bearbeitungstechnologie“<sup>46</sup> versprechen, deren Unterscheidungsort aber so nicht existiert. Weder existieren die Werte, die die Moralerziehung voraussetzt, jenseits der Selbstbeobachtung, noch existieren die Motive, die die ethische Bildung als Anker voraussetzt, jenseits der Selbstreferenz der Umwelt. Die oben genannten Konzepte schalten die Selbstreferenz der Umwelt (jemand hat offenbar den Wunsch, so zu sein, dass gemeinsame Anerkennung möglich ist) und die Fremdreferenz in der Selbstbeobachtung (was die von mir verlangen, das passt zu mir) ineinander. Auf diese Weise soll ein belastbarer Kommunikationsraum entstehen, der eine moralische Anerkennungskultur trotz divergenter moralischer Vorstellungen (materiale Seite) und regelgeleitete reflexive Auseinandersetzung (formale Seite) garantiert. Aus der konstruktivistischen Perspektive ist aber auch klar, wie verletzlich die Kopplung der beiden Konstruktformen ist. Der ethisch reflektierte Konstruktivismus führt den Auftrag mit sich, diese Kopplung zu stärken, indem jeder verantwortlich mit seiner Perspektive und der bei den anderen vorausgesetzten umgeht. Trotzdem können jederzeit individuelle moralische Handlungsregeln dazu führen, dass sich die Kopplung löst; z. B. wenn bewusst gegen die moralischen Prämissen der Diskursethik verstoßen wird und das formale Verfahren kontraproduktiv wird. Die konstruktivistische Perspektive kann deshalb zu den gängigen Lernkonzepten die zentralen „Rationalitätslücken“ zeigen, die die Grenzen der Bearbeitungstechnologie markieren. Für einen ethisch reflektierten Konstruktivismus sind Moralerziehung und ethische Bildung trotz, oder vielleicht gerade deswegen, legitim und sogar notwendig. Selbst die Moralerziehung, die vielleicht intuitiv kritisch erscheinen könnte, ist notwendig, um überhaupt normative Ansprüche zu erfahren, die als Fremdreferenz (Werte) in der individuellen Konstruktion (Wünsche) Bedeutung erlangen. Selbst die Sanktionen, die mit der Moralerziehung verbunden sind, sind dann legitim, solange sie einen gemeinsam gewollten Handlungsrahmen der Anerkennung schaffen, der auch die Lehrenden unterworfen sind.<sup>47</sup>

#### **2.4 Konstruktivistische Beobachtungen zu den Modellen ethischen Lernens**

Hans-Georg Ziebertz hat die üblichen Formen des ethischen Lernens nach ihren Zielen in Modelle sortiert.<sup>48</sup> Diese Modellierung ist insofern hilfreich, weil man damit Konzepte in ihrem Anliegen, ihren Verfahren oder auch ihren Voraussetzungen beschreiben kann. Wir wollen diese Modelle nutzen, um – ohne nun auf alle möglichen Einzelkonzepte des ethischen Lernens einzugehen – aus konstruktivis-

<sup>46</sup> Vgl. *Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard*: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Dies.* (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982. S. 11–40.

<sup>47</sup> Vgl. *Breitsameter, Christof*: A. a. O. (s. Anm. 30) S. 12–14.

<sup>48</sup> Vgl. *Ziebertz, Hans-Georg*: Ethisches Lernen. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf.* Neuausgabe. München: Kösel 2010. S. 434–452.

tischer Sicht prüfen zu können, welche Modelle welche Art von Rationalitätslücke erzeugen und welches Modell mit den konstruktivistischen Anforderungen besser zurechtkommt.

Tab. 2: Vergleich der Wege ethischen Lernens<sup>49</sup>

	Wertübertragung	Werterhellung	Wertentwicklung	Wertkommunikation
Ziel	Jugendliche sollen vorab ausgewählte Werte und Normen übernehmen	Jugendliche sollen erworbene moralische Einstellungen erkennen und sich ggf. davon emanzipieren	Jugendliche sollen ihre moralische Urteilskompetenz stufenweise erhöhen	Jugendliche sollen die Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Werten und Normen aus einer ethischen Perspektive beurteilen
Methode/Verfahren	Weitergabe von Werten und Normen auf direktem Weg durch kognitive, affektive und volitive Lernprozesse	Bewusstmachung von und Konfrontation mit erworbenen Werten und Normen	Diskussion moralischer Konflikte anhand von Dilemma-Geschichten	Teilnahme an argumentativen Diskussionsprozessen mit Perspektivenwechsel
Wertorientierung	liegt in den Inhalten („dem Wert“) der Werte und Normen, die tradiert werden sollen	liegt in der Optimierung des subjektiven Denkens, Fühlens und Handelns	liegt im Aufbau eines prinzipiengeleiteten ethischen Urteils	liegt im Ziel der ethischen Mündigkeit des Jugendlichen, die Ziel und Methode ist
Wertpluralität	wird auf jene Werte reduziert, die Jugendlichen übernehmen sollen	wird auf die Werte reduziert, die individuell bedeutsam sind	kommt in ausgesuchten Dilemmata in funktionaler Absicht zur Sprache	ist Ausgangspunkt und Gegenstand der Kommunikation über Werte und Normen

Die *Wertübertragung* ist das Modell, das am besten zu objektivistischen Moralssystemen passt, und ist damit auch das Modell, das einer konstruktivistischen Perspektive am wenigstens standhält. Trotzdem ist es für die Ebene der Moralerziehung vermutlich immer noch das gängigste. Es kann funktionieren, solange es mit ausreichenden Sanktionen versehen ist. Ethische Bildung ist darüber aber nur begrenzt möglich, dafür fehlt die reflexive Distanz in Freiheit zu den repräsentierten Werten. Auch wenn dieses Modell deshalb unter Indoktrinationsverdacht steht, liegt der Fall aus konstruktivistischer Sicht anders, da es eine unmittelbare Zugänglichkeit gar nicht gibt.<sup>50</sup> Dieses Modell fokussiert das Lehren und die Reproduktion

<sup>49</sup> Ebd. S. 445.

<sup>50</sup> Vgl. Weinert, Franz E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst. München 1998. S. 101–125.

der Inhalte auf Seiten der Schüler/-innen. Es kann deshalb gar nicht die inneren Prozesse kontrollieren. Hier liegt auch die Rationalitätslücke: Durch die radikal externalistische Prämisse überspringt es den Aufbau eines passenden Wollens. Die Wertübertragung bleibt als Modell für die ethische Bildung dadurch zwangsläufig oberflächlich. Problematisch wird das Modell nur durch eine starke Kopplung mit weiteren gewaltförmigen Sanktionssystemen, die den Willen verändern. Wie gesehen, wird dadurch aber gerade der angezielte Wert nicht aufgenommen.

Die *Werterhellung* weist eine deutliche Nähe zum solipsistischen Konstruktivismus auf und passt von daher nur sehr begrenzt sowohl zu den Anforderungen der Moralerziehung als auch der ethischen Bildung. Sie unterstützt zu wenig die Bildung belastbarer sozialer Konstrukte für die moralische Praxis im Unterricht, sie bietet aber auch für die ethische Bildung wenig. Sie ist zwar das Modell mit der größten Freiheit gegenüber externen Werten, aber mit ihrem formalen Rahmen wird es auch nicht gelingen einen Reflexionsprozess zwischen den sozialen Erwartungen an Werten und den individuellen Bedürfnissen auszulösen – wie es für einen Bildungsprozess notwendig wäre. Die Rationalitätslücke besteht bei diesem Modell darin, dass es schon voraussetzt, was im ethischen Lernen zu leisten ist. Sinnvoll ist es deshalb nur als Phase in anderen Modellen, wenn die eigene Position, die eigenen Motive erhellt werden sollen, bevor sie mit sozialen Konstrukten in Kontakt kommen.

Die *Wertentwicklung* steht über die strukturalistischen Forscher wie Kohlberg durchaus in einer konstruktivistischen Linie. Aber durch das Interesse, individuelle stabile, sich in einer gewissen Autologik entwickelnde kognitive Muster zu entdecken, liegt hier der Schwerpunkt auf der internalistischen Prämisse. Anders als im solipsistischen Konstruktivismus gehen aber Kohlberg u. a. davon aus, dass die Geltung einer Entwicklungsstufe durchaus in der Auseinandersetzung mit sozialen Konstrukten von Gerechtigkeit entwickelt wird. Welche Werte (Gehorsam, Fürsorge, Selbstbestimmung, Verantwortung) und welche soziale Form von Normativität (Familie, Peer-Group, Gesellschaft) in einer Entwicklungsstufe die eigenen Konstruktionen prägen, hängt aber von den genetischen Bedingungen ab. Die Euphorie von Kohlberg, seinen Schülern und Schülerinnen und der Religionsdidaktik über die technologische Stabilität der Entwicklungsförderung die Paradoxie der Moralerziehung und der ethischen Bildung auf einen Schlag zu bearbeiten, ist inzwischen gewichen. Die Normativität der Entwicklung selbst ist fraglich, wie auch der Versuch, durch formale Interventionen materiale Moral zu initiieren. Es ist kein Zufall, dass Kohlberg in seiner Praxis verstärkt auf die sozialisierenden Rahmenbedingungen des sozialen Lernens und deren Reflexion gesetzt hat.<sup>51</sup> Die Rationalitätslücke besteht hier darin, dass die Entwicklung nur indirekt in Beziehung zum eigentlichen

<sup>51</sup> Vgl. Reis, Oliver: Kohlberg als Schlüssel zum ethischen Lernen?! Überlegungen zum Entwicklungsgedanken in der Moralerziehung. In: Dormeyer, Detlev/Mölle, Herbert/Ruster, Thomas (Hrsg.): Lebenswege und Religion. Biographie in Bibel, Dogmatik und Religionspädagogik. Münster: Lit 2000. S. 281–296.

Handeln steht und dass die durchaus nachvollziehbare Rekonstruktion der Begründungsfiguren amoralisches Verhalten – aus der Sicht der sozialen Konstrukte – nicht ausschließt. Im Rahmen eines solchen Modells sind externe Gründe nur als Anlass für kognitive Dissonanzen relevant, aber eben nicht als externe Gründe an sich.

Die *Wertkommunikation* stellt so etwas wie den Standard für die ethische Bildung dar. Sie orientiert sich am „Ethischen Drive in der Postmoderne“, greift die Diskussion um die Heterogenität der moralischen Praxen auf und will diese in einen selbst normativen Diskurs zu einem moralischen Konflikt überführen. Einerseits liegt hier formale Moral vor, weil die materiale Diskursarbeit vor allem durch normative Prozessregeln gesteuert wird und der Diskurs auf seiner materialen Seite ergebnisoffen ist, solange die Prozessregeln eingehalten werden. Andererseits erzeugt die formale Arbeit eine moralische Praxis, die selbst materiale Moral repräsentiert. Deshalb ist es auch möglich, mit diesem Modell Moralerziehung anzugehen, weil diese ethische Bildung selbst erziehend wirkt. Dass die Wertkommunikation aber nicht als Standard der Moralerziehung gilt, sondern die Wertübertragung, liegt an der Rationalitätslücke des Modells. Dieses Modell ist sehr voraussetzungsvoll, weil der Diskurs sich nicht selbst gegen die Verletzung der normativen Prozessregeln schützen kann, ohne selbst die normativen Prämissen zu verletzen. Wird die Wertkommunikation im Sinne des ethisch reflektierten Konstruktivismus rekonstruiert, dann wird genau diese Rationalitätslücke bearbeitet, aber letztlich auch nur verschoben. Es muss eben nicht jeder die Prämisse teilen, reale Person unter realen Personen zu sein. Den Diskurs können sowohl solipsistische als auch objektivistische Moralsysteme überformen.

Betrachtet man die Modelle ethischen Lernens aus konstruktivistischer Perspektive, so wird das Problem der jeweiligen Paradoxiebearbeitung sehr deutlich. Besonders dass sie Moralerziehung und ethisches Lernen unterkomplex zueinander in Beziehung setzen, sorgt dafür, dass sie entweder implizit oder diskursiv, stark emotional-praktisch oder kognitiv, sozial oder individuell, regel- oder habitusbezogen ansetzen. Aus konstruktivistischer Sicht wäre ein anderes Rahmenmodell notwendig, das wir im folgenden Abschnitt skizzieren wollen.

### **3. Konstruktivistische Lernwege für ethisches Lernen im RU**

#### ***3.1 Ertrag der bisherigen Reflexion***

Die beschriebenen Modelle sind zwar grundsätzlich anschlussfähig an religiös gedachte Moralerziehung und ethische Bildung, allerdings sehr unterschiedlich sinnvoll in einer konstruktivistischen Perspektive. Positiv sticht die Wertkommunikation heraus, die sich gut im Rahmen eines ethisch reflektierten Konstruktivismus rekonstruieren lässt und zugleich die Anforderungen der Kirche an den Religionsunterricht als speziellen Lernort erfüllen kann. Denn aus Sicht der Kirche geht es nicht um Indoktrination, sondern bestenfalls um eine reflektierte Moralpraxis

oder aber auch nur überhaupt um eine Reflexion moralischer Geltungsansprüche.<sup>52</sup> Gibt es noch andere Modelle, die auf die spezifische Anforderung des Religionsunterrichts reagieren, formale und materiale Moral, Moralerziehung und ethische Bildung, Diskurs und normative Moralpraxis so zu verschränken, dass die auszuhaltende Verletzlichkeit transparent bleibt und gerade dadurch eine christlich inspirierte Heuristik für die Selbstbildung freigesetzt werden kann? Können diese Aufgabe vielleicht auch die in diesem Band vorgestellten Formen z. B. des narrativen oder des bildtheologischen ethischen Lernens übernehmen? Auf der einen Seite lassen sich die Konzepte durchaus vom Ziel her der Wertkommunikation zuordnen. Auf der anderen Seite verändern der explizit materiale Zugang und der bewusst theologische Diskursrahmen das Verfahren erheblich. Ob also hier ein neuer Modelltyp entsteht, ist von den Beiträgen her zu prüfen. Da aber auch diese Konzepte vor allem die diskursiv-kognitive Ebene ansprechen, wollen wir zum Abschluss des Artikels ein Modell vorstellen, das bewusst Moralerziehung und ethisches Lernen koppelt und explizit aus der Perspektive des ethisch reflektierten Konstruktivismus heraus konzipiert ist.

### **3.2 Verschränkung von Diskurs, Erleben, Vorbild und Wertegemeinschaft**

Wir haben bisher die Normativität der Moralpraxis des Unterrichts selbst und die des materialen Unterrichtsgegenstands unterschieden. Wir haben außerdem Moralerziehung und ethische Bildung als zwei komplementär aufeinander bezogene Lernformen unterschieden, die nötig sind, um die beiden Normativitätsformen aufeinander zu beziehen. Wir haben deutlich gemacht, dass die Unterrichtspraxis selbst die erste Bewährungsprobe für den Lernprozess sein muss. Aus diesen Einsichten lässt sich formulieren, dass ein angemessen komplexes Modell auf den folgenden vier Ebenen gleichzeitig arbeiten muss:

- auf der gemeinsam getragenen und verantworteten Anerkennungskultur in der Institution,
- auf der stimmigen Modellierung der Erziehenden (hier vor allem der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule),
- auf der moralischen Praxis selbst, die sowohl die materiale Seite der Moralerziehung als auch die formale Seite der ethischen Bildung betreffen kann,
- und auf der Ebene des reflexiven Diskurses.<sup>53</sup>

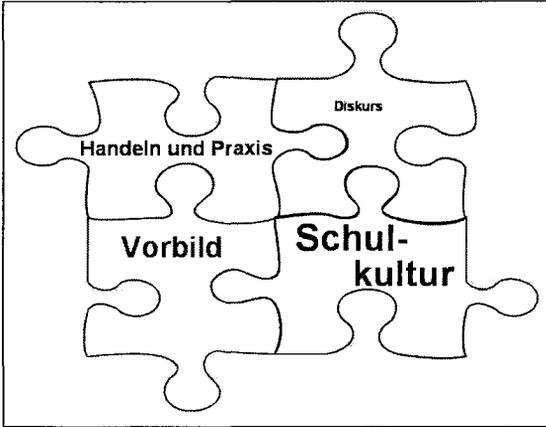
Ein Modell, das eine dieser Ebenen ausblendet, verzichtet auf ein Element, das zur Verschränkung notwendig ist. Gestützt wird dieses Modell durch lernpsychologische Studien, die belegen, dass die Lerndomäne der Wertorientierung nicht durch spezielle Unterrichtsmethoden gefördert wird, sondern „durch Erleben einer

<sup>52</sup> Vgl. *Burrlicher, Rita/Mendl, Hans*: A. a. O. (s. Anm. 36) S. 147.

<sup>53</sup> Vgl. *Mendl, Hans*: A. a. O. (s. Anm. 33) S. 17-23.

Wertgemeinschaft (Schulkultur, Klassegeist, Lehrervorbild, Gemeinschaftserfahrungen)“.<sup>54</sup>

In der grafischen Darstellung schwingt vom Anspruch einer Wertorientierung aus eine grundlegende Skepsis bezüglich rein kognitiver Akte ethischer und moralischer



Bildung mit, ausgedrückt in den unterschiedlichen Schriftgrößen. Gleichzeitig signalisiert die Darstellungsform des Puzzles die Bedeutung einer inneren Verschränktheit der vier Perspektiven, wenn es um die angemessene Paradoxiebearbeitung zwischen ethischer Bildung und moralischer Erziehung geht.

Abb. 1: Wege der Werteerziehung<sup>55</sup>

Denn der Anspruch eines ethisch reflektierten Konstruktivismus bleibt bestehen; anders als bei den oben skizzierten Modellen ethischen Lernens wird aber über das Verfahren des Diskurses hinaus auch die erlebensbezogene, personale und kommunikative Ebene einer normativen Ethik didaktisch einspielbar.

Im Kontext ethischer Bildung stellt der *Diskurs* über ethische Fragen den Dreh- und Angelpunkt dar. Unterrichtlich konkretisiert sich dies in der Diskussion von Dilemmageschichten, die moralische Konfliktsituationen darstellen. Der Diskurs bezieht sich dabei sowohl auf den Diskurs der Lernenden untereinander als auch auf den Diskurs der dabei aufscheinenden ethischen Systeme.<sup>56</sup> Vor allem die Formen einer narrativen Ethik (siehe die Beiträge von Marco Hofheinz und Hanna Roose in diesem Band) lassen sich überzeugend in eine entsprechende Praxis überführen.

<sup>54</sup> Zitat von Weinert, Franz E.: In: Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer 2003. S. 25.

<sup>55</sup> Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München: Kösel 2011. S. 116. Die Darstellung des Puzzles visualisiert deutlicher die Verschränkung der vier Dimensionen, während die Darstellungsform der Pyramide (siehe: Mendl, Hans: A. a. O. (s. Anm. 33) S. 17) deutlicher die Gewichtung der einzelnen Dimensionen zu zeigen versucht.

<sup>56</sup> Vgl. zu dieser Funktion der theoretischer Systeme (hier der Ethik) als kontingente Modelle: Reis, Oliver: Systematisches Theologisieren für eine kompetenzorientierte Religionslehrerbildung. Ein kompetenzdiagnostisch getestetes Lehrmodell im Rahmen der Studienreform. Münster: Lit 2013. Kap. 2. 2. 1 und 2. 2. 2.

Kognitive Ansätze sind aber begrenzt, wenn es um ein bedeutsames ethisches Lernen geht; Von der Bedeutung des *Werterlebens*<sup>57</sup> her werden deshalb soziale Handlungsformen wie das Compassion-Modell entfaltet (siehe den Beitrag von Markus Sabinsky), bei denen die affektive Dimension von Moral zur Geltung kommt. Hier lässt sich nochmals die notwendige Verschränkung von moralischer Erziehung und ethischer Bildung deutlich machen: Denn Sozialprojekte erweisen sich dann als besonders nachhaltig, wenn die entsprechenden praktischen Erfahrungen eng mit einer unterrichtlichen Vorbereitung, Begleitung und Reflexion verknüpft sind.<sup>58</sup>

Die personal-kommunikative Ebene ethischer Bildung konkretisiert sich in der reflexiven Frage, inwiefern auch die Lehrenden ein *Lernen am Modell* ermöglichen. Auch diese Lernebene ist weit von einem bloßen Nachahmungslernen entfernt angesiedelt; sie zielt auf eine reflexive Auseinandersetzung mit Fremdreferenzen ethischer Überzeugungen, die die Lehrenden implizit als Person und explizit über geäußerte Wertprioritäten zum Ausdruck bringen.

Und schließlich erscheint es für die Paradoxiebearbeitung zwischen Moralerziehung und ethischer Bildung von zentraler Bedeutung zu sein, wie sich das System *Schule als kulturelle und wertorientierte Einrichtung* konstituiert. Die Fixierung einer Normativität auf der Ebene 1. Ordnung (beispielsweise als unhinterfragbare Regelkataloge) wäre unterkomplex; vielmehr geht es darum, Vereinbarungen des Zusammenlebens, Verhaltenskodices, normative Ansprüche an die verschiedenen Menschen im Binnenraum Schule auf verschiedenen Ebenen (in der Klasse, im System Schule) so diskursiv auszuhandeln, dass dies einer reflexiven Ethik 2. Ordnung entspricht.

### 3.3 Folgerungen

Lehrer müssen sich der Paradoxie zwischen ethischer Bildung und Moralerziehung bewusst sein. Dabei gilt es, die zwei skizzierten Straßengräben zu einer rein internalistischen und einer rein externalistischen Moral zu vermeiden: Denn einerseits vertreten nach allen neueren Studien Religionslehrer und -innen selber ein hohes Wertethos; sie wollen ihren Schülern/-innen allgemeine Wertvorstellungen vermitteln, also werterzieherisch wirken.<sup>59</sup> Hier erscheint dann der Hinweis mehr als berechtigt, dass auch Wertebildung nur in Verbindung mit einem subjektorientierten Selbst-Bildungsansatz gelingen kann. Andererseits besteht auch in religionspädagogischen Zielbeschreibungen die Gefahr, die Wege ethischen Lernens

---

<sup>57</sup> Vgl. Luhmanns Unterscheidung von „Erleben“ und „Handeln“, die eine interne oder externe Zuschreibung markiert (vgl. *Luhmann, Niklas*: Erleben und Handeln. In: *Ders.*: Soziologische Aufklärung. Opladen: Leske + Budrich 1981. S. 67–80). In der Begegnung mit einem System steht das Erleben im Vordergrund, um die normative Struktur eines Systems zu spüren.

<sup>58</sup> Vgl. *Mendl, Hans*: A. a. O. (s. Anm. 33) S. 20.

<sup>59</sup> Vgl. die zusammenfassende Darstellung: *Lindner, Konstantin*: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 68/2012. S. 5–17, hier S. 9.

auf die Einübung in ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren zu verkürzen, also eine einseitige formale Ethik zu bevorzugen, ohne über das schwierigere Feld eines Aufbaus von moralischer Motivation und moralischer Handlungskompetenz nachzudenken.<sup>60</sup> Die durchaus paradoxe und nicht konfliktfreie Verschränkung beider Perspektiven erscheint als die hohe didaktische Kunst der Lehrenden, wenn es um eine konstruktivistisch verantwortbare ethische Bildung und Moralerziehung geht!

---

<sup>60</sup> Beide Perspektiven bietet: *Kropac, Ulrich*: Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung. In: Ebd. S. 20–33, hier S. 29.