

2. Psychologie und Ethikunterricht

Die Erziehungsrealität in unserer Kultur ist von zahlreichen Problemen gekennzeichnet: Autoritätsverlust der Eltern und Lehrer, Wegfall kollektiver verbindlicher Wertvorstellungen in der Elterngeneration, zunehmende Gewaltbereitschaft – nicht nur bei Kindern. Der Anspruch, durch „soziale“, „wertorientierende“, „wertebezogene“ oder „ethische“ Erziehung in der Schule das ethische Niveau der Gesellschaft sozusagen kompensatorisch zu erhöhen, wird seit vielen Jahren in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit erhoben und in der Fachwelt kontrovers diskutiert (vgl. Edelstein 1987; Türcke 1992).

Der gedankliche Rahmen dieser Arbeit gilt der Ausbildung von Ethiklehrkräften.¹ Für Letztere gibt es einige grundsätzliche Probleme. Löwich beschreibt das Dilemma:

„... die vielerorts beklagte Wert- und Kulturkrise, [...] der Ruf nach Orientierungswissen [...] bringen den öffentlichen Pädagogen in die beinahe ausweglose Situation, für etwas Sorge tragen zu sollen, für das er – verfassungsrechtlich gesehen – keine Sorge tragen darf und für das er – pädagogisch gesehen – auf keine allgemein verbindlichen Morallehren zurückgreifen kann“ (Löwich 1987, S. 475).

Welche Informationen und Fähigkeiten brauchen Ethiklehrer, um nicht die Grenzen des Elternrechts (Grundgesetz Art. 6 Abs. 2) innerhalb der Schule zu überschreiten und dabei doch für die Schüler² entwicklungsrelevante Interaktionen initiieren zu können – und damit auch der Pflicht der Schule nachzukommen –, die Grenzen des elterlichen Sozialmilieus zu überschreiten (vgl. Benner/Tenorth 1996, S. 11 f.)?

In den letzten Jahren ließ sich eine erhebliche Zunahme von Publikationen zum Ethikunterricht beobachten. Psychologische Fragen werden hier eher selten bearbeitet; zumeist steht die kognitive psychologische Theorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg als Entwicklungstheorie im Mittelpunkt der Diskussionen. Eine ausführliche Betrachtung der verschiedenen psychologischen Theorien, die für den Ethikunterricht relevant sind, existiert bisher nicht.

1 Ich verwende das Wort „Ethikunterricht“ als Überbegriff für alle wertorientierenden staatlich verantworteten Schulfächer, die in den einzelnen Bundesländern verschiedene Bezeichnungen und Konzeptionen haben (Werte und Normen, Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Philosophie/Ethik, LER). Vgl. dazu Abschnitt 2.2.

2 Zur besseren Lesbarkeit benutze ich in der vorliegenden Arbeit die männliche Sprachform für beide Geschlechter.

Die schulpolitische Lage wird durch die Berücksichtigung der Psychologie nicht unkomplizierter. Die Pluralität psychologischer Paradigmen ist heute ebenso wenig aufzuheben wie die philosophischer oder religiöser Menschenbilder. Die Erziehungswissenschaft greift jedoch immer implizit oder explizit auf die psychologischen Entwicklungstheorien zurück. Ob man nun im Sinne postmoderner Positionen pädagogische Weltverbesserung für überholt hält oder in kritischer Ablehnung einer sich als postmodern verstehenden Pädagogik weiterhin nach Lösungen für gesellschaftliche Probleme sucht (vgl. z. B. Winkler 1992), immer steht eine Entwicklungstheorie dahinter. Ein informierter Umgang mit diesen Theorien ist in einem staatlich verantworteten Ethikunterricht erforderlich.

In Kapitel 2 wird eine Fülle von Aspekten zusammengetragen, die jeder für sich eine eigene umfassende Betrachtung verdient hätten. So werden Rahmenbedingungen des Ethikunterrichts sowie die Ausbildungskonditionen für Ethiklehrkräfte in den verschiedenen Bundesländern ständig diskutiert und reformiert. Ich stelle hier diejenigen Aspekte der Diskussion dar, die den Kontext für meine Fragestellungen klären, und wähle aus der Vielzahl der erziehungswissenschaftlichen Literatur prägnante Beiträge aus, ohne hier eine Vollständigkeit beanspruchen zu wollen.

2.1 Geschichte des Ethikunterrichts

Als erstes Bundesland führte Baden-Württemberg 1976 das Schulfach Ethik ein; es folgten Hamburg 1977 sowie Hessen, Niedersachsen und das Saarland 1978 (vgl. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1986, S. 70). Literatur dazu lag zunächst überwiegend in Form von Tagungsberichten, Erfahrungsberichten und Einzeldarstellungen vor. Seit 1990 wird eine Fachzeitschrift für Ethiklehrer unter dem Titel „EU – Ethik & Unterricht“ veröffentlicht, und die erstmals 1979 erschienene „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie“ ist seit 1995 auch auf die Ethiklehrerschaft zugeschnitten und heißt nun „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“. In den letzten Jahren wurden darüber hinaus zahlreiche Schulbücher für das Fach publiziert.³

Über das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht gibt es eine Vielzahl von Beiträgen. Dabei werden rechtliche, politische, philosophische und pädagogische Argumente ausgetauscht und diskutiert.⁴ Die föderale Bildungsstruktur in Deutschland führte zu unterschiedlichen Varianten des Ethikunterrichts in den einzelnen Bundesländern. In der alten Bundesrepublik vor 1989 und auch in den neuen Bundes-

3 Zum Ethikunterricht in Europa vgl. Brüning (1996, 1998).

4 Einen Überblick über die Einführung und den Stand des Faches Ethik in Deutschland geben Pohlmann/Wolf (1982), Schmidt (1983, 1984), Treml (1994) und Brunotte (2000).

ländern, außer in Brandenburg, wurde der Ethikunterricht eingeführt, ohne dem Religionsunterricht seine Existenzberechtigung abzusprechen. Nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes wurde Ethikunterricht als Ersatz- oder Alternativfach zum Religionsunterricht etabliert. Ausnahmen bilden die Bundesländer Bremen und Berlin. Vielfach wurde auch votiert, auf ein extra Schulfach für Ethik zu verzichten und die ethische Dimension verstärkt in jedem Fachunterricht zu berücksichtigen (vgl. Lenk/Maring 1994). Auf eine besondere Weise stellen die Debatten um den Brandenburger Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) eine Zuspitzung der Diskussionen um den Ethikunterricht dar.

Schmidt (1983) unterscheidet drei, Trembl (1994) vier verschiedene Konzeptionen in den einzelnen Bundesländern. Die Entwicklungen in den jeweiligen Bundesländern erfordern bezüglich dieser Zusammenstellungen ständige Aktualisierungen.⁵

2.2 Rechtsfragen

2.2.1 Die Rechtslage des Ethikrichts im Verhältnis zum Religionsunterricht

Die vielfältigen rechtlichen Aspekte des schulischen Religionsunterrichts können hier nicht erörtert werden.⁵ Lediglich die Altersgrenzen der rechtlichen Religionsmündigkeit seien kurz benannt: Die Glaubens- und Gewissensfreiheit von Kindern (GG Art. 4 Abs. 1) wird dahin gehend realisiert, dass Eltern ab dem zwölften Lebensjahr ihrer Kinder deren Zustimmung für die Teilnahme am Religionsunterricht brauchen.

Ab dem 14. Lebensjahr können Jugendliche allein entscheiden, in Bayern und dem Saarland allerdings erst ab dem 18. Lebensjahr. Auch in Rheinland-Pfalz sind Jugendliche erst ab dem 18. Lebensjahr religionsmündig; in der Praxis können sie aber ab dem 14. Lebensjahr selbst entscheiden (vgl. Brühl 1994, S. 84).⁷

5 Ein aktueller Überblick über die derzeit gültigen Regelungen für den Ethikunterricht findet sich bei Schwillus (2000), Brunotte (2000), ein Vergleich der Rahmenpläne bei Linden (1995).

6 Es sei daher hier verwiesen auf: Religionsunterricht in der Diskussion (1993), auf die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) sowie Renk (2000).

7 Über die rechtlichen Bedingungen des Ethikunterrichts informieren z. B. Schmidt (1983), de Wall (1995), die Zeitschrift Ethik & Unterricht (3/94), Brühl (1994), Busch (1994a), Pöpperl (1996) und Erwin (2001). Im Folgenden wird jedoch nur auf einige Aspekte eingegangen.

2.2.1.1 Ethikunterricht als Ersatzfach für den Religionsunterricht

Als der Ethikunterricht in den alten Bundesländern eingeführt wurde, hatte er – Hamburg und Nordrhein-Westfalen ausgenommen – den Rechtsstatus des Ersatzfaches.⁸ Ethikunterricht darf im Rechtsstatus des Ersatzfaches nur dort erteilt werden, wo auch Religionsunterricht angeboten wird. Schüler müssen sich vom Religionsunterricht abmelden und haben dann die Pflicht, den Ethikunterricht zu besuchen. Dieser Rechtsstatus wurde immer wieder kritisiert, denn der Ethikunterricht solle vielmehr den Religionsunterricht stabilisieren und nicht, durch die Abmeldung von diesem, zur Gewinnung einer Freistunde führen.

In diesem Zusammenhang erhob eine Familie Klage gegen den Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg, da sie den Zwang zu einem Ersatz für die Religionsausübung als verfassungswidrig empfand. Die Klage wurde abgewiesen und die Ersatzfachkonstruktion als verfassungskonform bestätigt. Der unterlegene Kläger, ein Professor für Rechts- und Religionssoziologie, schrieb daraufhin:

„Die Glaubens- und Bekenntnisfreiheit verbietet es, daß der Staat jenen, die sich einer religiösen Handlung entziehen, eine Ersatzpflicht auferlegt. Dies ist unser Haupteinwand. Um so mehr, als unser Sohn, da nicht getauft, nie ‚religionspflichtig‘ war. Sonst könnte der Staat auch jenen, die am Sonntag nicht in die Kirche gehen, z. B. zwei Stunden Sozialdienst auferlegen, als Zeitausgleich. Aber so argumentiert der VGH in Sachen Ethikunterricht.“ (Neumann 1997, S. 2)

2.2.1.2 Wahlpflichtfächer Religions- und Ethikunterricht

Die Ungleichheit der Fächer Religion und Ethik ist unzeitgemäß und in der Rechtsform eines Wahlpflichtfaches, bei der der Ethikunterricht ein analoges Pflichtfach ist, nicht gegeben. Diese in Hamburg und Nordrhein-Westfalen sowie in sämtlichen Bundesländern außer Brandenburg realisierte Konzeption stellt die Fächer gleichberechtigt nebeneinander und leitet nicht die Pflicht zur Teilnahme am Ethikunterricht aus der Abmeldung vom Religionsunterricht ab. Das ist meines Erachtens die sinnvollste Rechtsform (vgl. Benner/Tenorth 1996, S. 6).

Neuerdings wird diskutiert, neben den Fächern evangelische und katholische Religionslehre sowie Ethik/Philosophie weitere Fächer in eine Fächergruppe aufzunehmen. Die Diskussionen um islamischen Religionsunterricht (vgl. Busch 2000) oder der Anspruch anderer Weltanschauungsgemeinschaften, wie dem Humanistischen Verband, legen eine weitere Pluralisierung der wertorientierenden Fächer mit gemeinsamen Arbeitsphasen nahe (vgl. von Stülpnagel 2000; Kraft 2000).

8 Zum Überblick über die Rechtssituation in den verschiedenen Bundesländern vgl. Treml (1994, S. 22, Abb. 1: Synopse „Ethischer Unterricht in Deutschland“) sowie Brunotte (2000).

2.2.1.3 Bremer Modell

Die so genannte Bremer Klausel (GG Art. 141) gilt für die Bundesländer Bremen und Berlin. Sie besagt, dass konfessioneller Religionsunterricht nicht ordentliches Lehrfach ist. In Bremen gibt es ein religionskundliches Fach „Biblische Theologie“ in der Regie des Staates. Der Verfassungsstreit um LER in Brandenburg bezog sich formal auf die Frage, ob die Bremer Klausel auf dieses Bundesland anzuwenden sei.

2.2.1.4 Wahlfächer Religion und Ethik/Philosophie

In Berlin ist Religionsunterricht ein freiwilliges Wahlfach, das von den Kirchen verantwortet wird (vgl. Grethlein 1989). Daneben bietet der Humanistische Verband den Weltanschauungsunterricht „Lebenskunde“ an; die Teilnahme hieran ist ebenfalls freiwillig.

Die Bestrebungen, auch in Berlin ein ordentliches Lehrfach zu etablieren, haben zu dem Schulversuch „Ethik/Philosophie“ geführt, der im Schuljahr 1994/95 begann (vgl. Raupach-Strey 1996). Eine wissenschaftliche Begleitung und Auswertung haben Rülcker und Beschorner (2001) durchgeführt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Einführung eines Wahlpflichtfaches Ethik/Philosophie für Berlin zu wünschen sei (vgl. a. a. O., S. 39). Entscheidungen auf politischer Ebene gibt es dazu jedoch bislang nicht.

2.2.1.5 Ein einziges staatliches Pflichtfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“

Eine ganz neue Rechtssituation für wertorientierenden Unterricht in der Schule ist im Bundesland Brandenburg geschaffen worden. Hier ist ein für alle Schüler verpflichtender, staatlich verantworteter wertorientierender Unterricht eingeführt worden. Religionsunterricht ist dort nicht ordentliches Lehrfach. Die Geschichte dieses Modells ist bewegt, die Debatten darüber sind vielfältig und oft leidenschaftlich. Weitreichende Kontroversen über die Verfassungsgemäßheit eines solchen Faches werden geführt. Sie zeigen die Bandbreite religiöser bzw. säkularer Standpunkte in unserer pluralisierten Gesellschaft, die in dieser Diskussion formuliert werden.⁹

Die Befürworter des staatlich verantworteten LER-Unterrichts sprechen einem konfessionellen Religionsunterricht in einem weitgehend entkirchlichten, säkularisierten Bundesland, wie Brandenburg es ist, eine Legitimation über den Rechtsstatus „or-

⁹ Diesbezügliche Darstellungen finden sich bei Leschinsky (1996), Leschinsky/Schnabel (1996) sowie bei Langer/Laschet (1998); eine ausführliche Quellensammlung bietet Fauth (1999a, 1999b).

dentliches Lehrfach“ ab. Sie bewerten einen allgemein verpflichtenden Unterricht wie LER als sinnvoll (vgl. Eggers 1993a, 1993b; Renk 2000). Die Gegner von LER sehen den staatlich verordneten und verpflichtenden LER-Unterricht als Einschränkung der positiven Religionsfreiheit sowie als unbotmäßigen Eingriff des – eigentlich zur Neutralität verpflichteten – Staates in das Erziehungsrecht der Eltern und plädieren für ein Wahlpflichtmodell, wie es in den anderen Bundesländern praktiziert wird (vgl. Meyer-Blanck 1995; Benner/Tenorth 1996). Eine Verfassungsklage christlicher Eltern gegen das Land Brandenburg zog sich über Jahre hin und wurde schließlich nicht entschieden.¹⁰ Vielmehr legte das Bundesverfassungsgericht den Klägern nahe, sich mit dem Land Brandenburg auf einen Kompromiss zu einigen. Dieser wurde im Herbst 2002 ausgehandelt: Der Rechtsstatus von LER bleibt erhalten, aber gleichzeitig ist die Situation für den Religionsunterricht in einigen Teilen verbessert worden.

2.2.2 Spannung zwischen Elternrecht und Recht des Staates auf „Identitätsbildung“ des Kindes

Einen weiteren Rechtsaspekt, der für den Ethikunterricht von größerer Bedeutung ist, als es beispielsweise für den Mathematikunterricht angenommen wird, ist die Frage, inwieweit unterrichtliche Erziehung zur „Identitätsbildung“ des Kindes beitragen darf.¹¹ Exemplarisch für das hier zur Frage stehende Spannungsverhältnis waren auch die Kontroversen zur Sexualkundeerziehung in der Grundschule (vgl. Bäumer 1981; Maskus 1979).

Art. 6 Abs. 2 des Grundgesetzes schreibt das Elternrecht auf Erziehung fest: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Allerdings hat der Staat die Pflicht, Kinder auch vor den Begrenztheiten ihrer sozialen Herkunftsmilieus zu schützen. Benner und Tenorth diskutieren dies unter dem Aspekt der Identitätsbildung:

„Gesellschaftlich organisierte und überformte Bildungsprozesse sind die zentralen Medien der Konstruktion von Identität. Die pädagogische Arbeit in Schulen wird daher ebenso häufig wie intensiv als ein nicht legitimer Angriff auf die Möglichkeiten der Kinder problematisiert (vgl. Rauschenberger 1985). Während die pädagogische Diskussion in dieser Hinsicht kritisch und besorgt argumentiert, neigt sie dazu, in Autonomiedebatten die Tatsache nahezu emphatisch zu akzeptieren, daß Kinder als Eigentum ihrer Eltern angesehen werden.“ (Benner/Tenorth 1996, S. 11)

¹⁰ Eine ausführliche LER-Chronologie bis Sommer 1999 findet sich bei Leewe (2000, S. 345–406).

¹¹ Es werden selbstverständlich auch in den Naturwissenschaften Reflexionen über den Beitrag des Unterrichts zur allgemeinen Bildung angestellt (vgl. Ullrich 2000).

„Identität im modernen Verstande“ (a. a. O., S. 13) setze eine Vielfalt der Lerneinflüsse voraus. Nach einer Einheit von Denken, Handeln und Gesinnung zu streben begünstige letztlich vormoderne Identitätskonzepte. Eine hinreichende Legitimation öffentlich organisierter Erziehung sei erst dann gegeben,

„... wenn sich die Schule als Institution eines modernen Lehrens und Lernens dadurch rechtfertigt, daß sie die Grenzen der Herkunftsmilieus durch Zugänge zu pluralen Lebensformen und Denkweisen überschreiten hilft und auf diese Weise die Heranwachsenden darin unterstützt, gegen Zumutungen der sozialen Herkunft und gegen die Präokkupationen, die mit der Schule selbst verbunden sind, eine eigene Lebensform wählen zu können“ (a. a. O., S. 13).

In dieser bildungstheoretischen Argumentation fehlt – wie nach meinem Überblick in fast allen rechtlich-politischen Argumentationen – eine genauere Bestimmung, von welcher Identitätstheorie überhaupt ausgegangen wird. Für die Frage der Identitätsbildung ist weiterhin entwicklungspsychologisch das Alter relevant, in dem eine wertorientierende öffentliche Erziehung beginnt. Ethiklehrpläne für die Grundschule existieren in Bayern und Rheinland-Pfalz, obwohl dort aufgrund der hohen Teilnahme am Religionsunterricht in dieser Altersstufe kaum Ethikunterricht stattfindet (vgl. Brühl 1994, S. 86). In Thüringen und Sachsen-Anhalt gibt es Ethikunterricht an der Grundschule. Hier ist also in Zukunft mit einem stärkeren Einfluss dieses Faches auf die Kinder zu rechnen.

Das Zentrum, um das es geht, nämlich die Identität als psychologisches Konstrukt, bleibt in den meisten bildungspolitischen Beiträgen merkwürdig unbestimmt. Dazu mehr in Abschnitt 2.5 dieser Arbeit.

2.2.3 Das Neutralitätsgebot der Schule und die Praxis der Pädagogik

Jeder Ethikunterricht in staatlicher Verantwortung darf das Neutralitätsgebot des Staates in weltanschaulichen Fragen nicht verletzen (GG Art. 4 Abs. 1). Pädagogik setzt jedoch immer eine asymmetrische Beziehung und die gewollte Beeinflussung der Edukanden durch die Erziehenden voraus. Doch welche Art der Beeinflussung ist erlaubt? Wo genau verläuft die Grenze zwischen psychologischen Wissensbeständen über Veränderungsprozesse (von Denkmustern, Einstellungen, Glaubenssystemen), die notwendiges Qualifikationsmerkmal von Ethiklehrkräften sind, und solchen, die das vom Grundgesetz geforderte Neutralitätsgebot verletzen?

Ekkehard Martens spricht im Zusammenhang der Gefährlichkeit des Beitrags moderner Philosophie zu heutigen Wertorientierungsproblemen von „Philosophiefolgenabschätzung“ (1995, S. 3). Sicherlich wäre für einen Ethikunterricht, der von Lehrkräften erteilt würde, die Kompetenz in psychologischen Veränderungsprozessen besäßen, auch eine „Psychologiefolgenabschätzung“ gefordert. Das Problem der

staatlichen Neutralitätsgebotes wird in jedem Fall dort besonders brisant, wo ein staatlich verpflichtendes wertorientiertes Fach, zumal mit einer dezidiert psychologischen Konzeption, angeboten wird, wie es bei LER der Fall ist (vgl. dazu Abschnitt 2.3.6).

2.3 Die psychologische Ausbildung von Ethiklehrkräften in Deutschland

2.3.1 Ethikunterricht und psychologische Theorien

Es können hier nicht sämtliche Vorgaben oder Curricula der Ethiklehreraus- und -fortbildungen der verschiedenen Bundesländer im Fach Psychologie im Einzelnen zusammengetragen werden, obwohl das sicherlich sehr lohnend wäre. Die Realisierung der psychologischen Ausbildung ist vielfältig. In den grundständigen Lehramtsstudiengängen, wie z. B. an der Universität Erfurt, besuchen die Studierenden die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Seminare der Hochschule. Die Ausbildung ist damit sehr breit gefächert; allerdings sind Seminare über Theorien der Moralentwicklung verpflichtend. In Fort- und Weiterbildungskursen für den Ethikunterricht hängt das genaue Programm oft an den Schwerpunkten der jeweiligen Dozenten. In Brandenburg gibt es eine Sonderform, die später ausführlich diskutiert wird. Ich beziehe mich im Folgenden auf die theoretischen Diskussionen in der Fachliteratur.

Die Rolle von psychologischen Theorien in der Ausbildung von Ethiklehrkräften wurde in den ersten Publikationen zur Einführung des Faches seit Mitte der 70er Jahre nicht kontrovers diskutiert. Es gibt zwar in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Ausbildung generell: So ist z. B. in Hessen die Ausbildung geprägt durch die regionale und inhaltliche Nähe zur kritischen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule, die sich von den in Bayern gesetzten Schwerpunkten unterscheidet. Auch bestehen seit Einführung des Schulfaches Ethik Kontroversen um die Gewichtung der verschiedenen Bezugswissenschaften allgemein.

Hinsichtlich der Bezugswissenschaft Psychologie scheint jedoch zunächst in den 80er und frühen 90er Jahren weitgehende Übereinstimmung darüber geherrscht zu haben, dass von der Stufentheorie Kohlbergs auszugehen sei. Kohlbergs Theorie bezieht sich explizit nur auf das moralische *Urteil*, zu dem Individuen in der Lage sind (vgl. Kohlberg 1996a). Kohlberg, der Ansätze von Piaget (1981, Original 1932) aufgegriffen und weiter differenziert hat, bezieht sich in seiner kognitiven Theorie nicht auf das moralische *Handeln*: Sie eignet sich aber nicht nur für die Analyse von Diskussionen, sondern wurde vielmehr auch in Schulprojekten umgesetzt, den „just

community schools“, in denen die Einübung demokratischen Handelns im Mittelpunkt steht (vgl. Lind/Raschert 1987).

Wo Kohlbergs Ansatz das konkrete Handeln von Menschen nicht erklären konnte bzw. trotz des entwickelten kognitiven Niveaus einer Person negativ wirksame performanzbestimmende Faktoren feststellbar waren, wurde nach meiner Literaturkenntnis allgemein davon ausgegangen, dass diese mit Anna Freuds Theorie der Abwehrmechanismen zu erklären seien (vgl. z. B. Habermas 1992, S. 299). Eine neuere Zusammenstellung von Aufsätzen zum Verhältnis von moralischem Urteil und Handeln haben Garz et al. (1999) herausgegeben.

Ein weiterer psychologischer Entwurf, auf den häufig Bezug genommen wird, ist der von Robert L. Selman (1984). Er verbindet die Theorie Kohlbergs mit der klinischen Entwicklungspsychologie und hat besonders die Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme in den Mittelpunkt seiner Forschungen gestellt.

Das einzige Überblickswerk über moralische Entwicklung und Erziehung, das die verschiedenen psychologischen Paradigmen nebeneinander stellt, erschien 1983 und in der Neuauflage unverändert 1993, herausgegeben von Günter Schreiner. Hier werden die Ansätze der Psychoanalyse, Verhaltenstheorie, humanistischen Psychologie und sozialen Lerntheorie beschrieben sowie die Theorien Kohlbergs und Gilligans im Überblick erläutert.

In den Debatten um eine geschlechtsspezifische Moralentwicklung wurden als Erstes ernsthafte Anfragen an den Geltungsbereich der Kohlberg'schen Theorie laut. Der Theorie wurde vorgeworfen, dass sie vornehmlich an männlichen Probanden entwickelt wurde, daher eher die männliche Entwicklung beschreibt und vor allem – in Anlehnung an Kant und Rawls – an ethischen Idealzielen orientiert ist, die zwar universalistische Geltung für sich beanspruchen, letztlich aber eine partikularistische Moral des „weißen Mannes“ sind. Bei Kohlberg und auch bei Erik H. Erikson ist das oberste Entwicklungsziel Autonomie. Das wurde insbesondere für die weibliche Biographie infrage gestellt (Gilligan 1984). Für einige Jahre, im Zuge dieser Debatte um eine mögliche geschlechtsspezifische Moralentwicklung (Brucker 1990; Haug 1990; Nunner-Winkler 1991a; Nagl-Docekal/Pauer-Studer 1993), haben sich die diskutierten psychologischen Themen auf die nahezu konfessorische Zugehörigkeit zu Kohlbergs oder Gilligans Ansatz zugespitzt.

In der Zeitschrift „Ethik & Unterricht“ wurde auf die bekannten tiefenpsychologischen Theorien von Freud, Adler und Jung Bezug genommen (Rattner 1994; Mehner 1994; Mahnke 1994b). Auf neuere Ansätze in der Entwicklungspsychologie, aber auch in der klinischen Psychologie, die für die Praxis der ethischen Erziehung interessant sein könnten, z. B. auf Herzogs (1991a, 1991b) Versuch der Begründung einer organismischen Theorie der Moralentwicklung, wird eher weniger verwiesen.

Eine große Resonanz erfahren derzeit Theorien zur „Biologie der Moral“ und „Evolutionären Erkenntnistheorie“, die ja im weitesten Sinne auch einer – zumin-

dest naturwissenschaftlich orientierten – Psychologie zuzurechnen sind (vgl. Trembl 1997a; Dehner 1998).

Eine Darstellung und kritische Diskussion durchaus in der Praxis von Lehrerfortbildungen verbreiteter Ansätze, z. B. der Gestalttherapie/Gestaltpädagogik, der systemisch-konstruktivistischen Psychologie, des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) oder neuere Theorien zur intrinsischen Motivation wie die von Csikszentmihalyi (1993), fehlt bisher.¹² Der Mangel an Vielfalt in den psychologischen Herangehensweisen lässt sich meines Erachtens am ehesten so interpretieren, dass sich bislang wenig Psychologen an den Diskussionen zum Ethikunterricht beteiligt haben.

2.3.2 Was ist ethisch/moralisch – Was ist religiös? „Was hat mein Kind davon?“

Zu einer der wichtigsten psychologischen Fragen sämtlicher Diskussionen um das Fach, nämlich was nun die Abgrenzung von moralischem und religiösem Erleben und Verhalten ist, gibt es nach meiner Kenntnis bislang kaum psychologische Beiträge (Kohlberg/Power 1981). Diese Frage wurde eher religionsphilosophisch oder kulturtheoretisch diskutiert.

Was aber genau ist – strukturgegenetisch betrachtet – der Unterschied beispielsweise zwischen Naturvorstellungen des mythischen Weltbildes eines Kindes in der voroperationalen Phase und seinen Vorstellungen über Gott? Worin liegt der psychologische Unterschied in Bezug auf handlungsmotivierende emotionale Einstellungen, wenn eine erwachsene Person an die Gültigkeit der Aussagen einer Philosophie glaubt oder die Gültigkeit der Aussagen eines Jesus von Nazareth? Wie sieht die Abgrenzung moralischer und religiöser Überzeugungen im Lichte der einzelnen psychologischen Theorien aus?¹³ Eine solche Systematisierung eröffnet, welche Lern- und Entwicklungsziele des Ethikunterrichts sich aus der Sicht welcher psychologischen Theorie wie erreichen lassen und welche nicht.

Wenn Eltern über die Entscheidung nachdenken, ob ihr Kind den Ethikunterricht oder Religionsunterricht besuchen sollte, fragen sie sich, was ihr Kind jeweils davon haben könnte. Es soll natürlich „Spaß“ machen. Daneben aber überlegen sich einige

12 Allerdings ist der Ansatz von Csikszentmihalyi in einem neuen Textbuch für den Unterricht aufgenommen (vgl. Martens 2001).

13 Solche Reflexionen gibt es selbstverständlich im religionspädagogischen Diskurs, nicht aber in der Erziehungswissenschaft. Religionspädagogisch wird die sozialisatorische Wirkung des narrativen Charakters der biblischen Geschichten im Gegensatz zu philosophischen Texten als Unterschied hervorgehoben und vor allem, dass die Bilder der biblischen Tradition mit einem Gegenüber, mit einer Gottes-Beziehung zu tun haben, für die es in der Philosophie kein Pendant gibt.

Eltern, auch wenn sie sich selbst von der christlichen Tradition verabschiedet haben, ob es nicht ganz gut wäre, wenn ihre Kinder einmal am Religionsunterricht teilnähmen. Irgendein „dumpfes Gefühl“ sagt ihnen, dass es vielleicht nicht schadet, wenn ihr Kind „die Religion“ kennen lernt.¹⁴ Solche Eltern treffen die Entscheidung für ihre Kinder in der Regel nicht wegen bildungs- oder kulturtheoretischer Argumente pro oder contra Ethikunterricht, wie sie in der Fachdiskussion ausgetauscht werden, sondern individuell, sozusagen in psychologischer Perspektive: „Hat mein Kind etwas davon?“ Was genau ist also der Unterschied zwischen rein ethischem und ethisch-religiösem Lernen?

Die Lage wird umso unübersichtlicher, als in den letzten Jahren in der Schulpädagogik, vor allem in der Grundschule, Methoden wie Phantasie Reisen, Traumreisen, Meditationen und Entspannungsübungen Einzug gehalten haben (vgl. Meyer et al. 1997; Friebel 1998), und zwar massenhaft bei Lehrerinnen und Lehrern, die nicht Religion unterrichten, sondern den Hintergrund dafür in psychotherapeutischen Entspannungs- und Hypnosetechniken und/oder therapeutisch-esoterischen Heilungs- und Selbstheilungsmethoden finden und *nicht* in *bildungstheoretisch* begründbaren Aufgaben der Schule. Um die Schüler überhaupt zur Ruhe zu bringen und „schöne Erfahrungen“ gemeinsam zu machen, meditieren Deutsch- und Mathematik-, Lebenskunde- und LER-Lehrer mit ihren Schülern, sind aber oft gleichzeitig glühende Gegner von Religionsunterricht.

2.3.3 Welche psychologische Qualifikation braucht die Ethiklehrerschaft?

„Viele Ethiklehrer klagen über die große Belastung, die der Unterricht in diesem Fach mit sich bringt. Es sind nicht nur die anspruchsvollen Inhalte, die eine gründliche Vorbereitung erfordern – vor allem, wenn man nicht fachkompetent ist –, sondern auch der Unterricht selbst verlangt – vergleichbar mit dem Religionsunterricht – die ganze Person des Lehrers. So gibt es Ethiklehrer, die trotz anfänglicher Begeisterung den Unterricht wegen Überbelastung und/oder Inkompetenzgefühlen wieder aufgeben. Ein ganz anderes Problem sind die sich selbst überschätzenden Ethiklehrer, die die mangelnde Qualität ihres Unterrichts nicht bemerken ...“ (Knödler-Pasch 1991, S. 35)

Exemplarisch soll dieses Zitat einer Fachberaterin für das Fach Ethik aus Baden-Württemberg Facetten der Ansprüche an die Persönlichkeit von Ethiklehrkräften und die Gefahr des Scheiterns an diesen Ansprüchen aufzeigen. Für besonders problematisch halte ich Formulierungen wie „die ganze Person“ oder die Verwendung des Begriffs „Authentizität“, der neuerdings auch in den Diskussionen um den Religionsunterricht häufig eine Rolle spielt – und zwar immer dann, wenn die Defi-

14 Ich nehme diese These aus meiner persönlichen Erfahrung, da viele Eltern mit mir diese Frage besprechen.

inition des professionellen Aspekts einer Berufsrolle schwer fällt, weil diese mit Erwartungen völlig überfrachtet ist (vgl. Böhmer 1996). Es darf bei wertorientierendem Schulunterricht nicht das „Verkaufen der eigenen Person“ in den Mittelpunkt des Faches gestellt werden.

Es existiert keine systematische Darstellung, welche Versuche es in den einzelnen Bundesländern gibt, die allgemein geforderten besonderen Ansprüche an Ethiklehrkräfte auch durch spezielle hochschuldidaktische Methoden für die Studenten bzw. Weiterbildungsteilnehmer zu realisieren. Im Brandenburger Modellversuch wurde das durch die oben bereits erwähnte psychologische Begleitung versucht, die in Abschnitt 2.3.6 näher dargestellt wird. Zu realistischen Formulierungen in Bezug auf die Dialog-Kompetenz kommt z. B. Raupach-Strey für das Berliner Weiterbildungskonzept des Schulversuchs Ethik/Philosophie: In der Weiterbildung sind der philosophische Diskurs, die Anknüpfung an Fragen der Kursteilnehmer, die persönliche Auseinandersetzung und Stellungnahme sowie Team-Teaching didaktische Prinzipien, die zu einer entsprechenden Befähigung der Teilnehmer führen sollen (vgl. Raupach-Strey 1996).

Eine weitere Fragestellung ist, inwieweit in den neuen Bundesländern Ethiklehrkräfte, die in der Tradition des „kämpferischen Atheismus“ erzogen und/oder ausgebildet wurden, befähigt sind oder werden, im Ethik- oder LER-Unterricht Religionen und Religiosität zu thematisieren – so wie es die Lehrpläne vorgeben –, ohne im „geheimen Lehrplan“ unweigerlich an ihre eigene Sozialisation anzuknüpfen (Lewe 2000; vgl. Abschnitt 2.6.4 dieser Arbeit).

2.3.4 Bedürfnisse der Ethiklehrkräfte bezüglich der psychologischen Ausbildung

Während der Lehrerberuf immer schon eine echte Herausforderung darstellt (vgl. z. B. Brück 1978), ist die Berufssituation von Ethiklehrkräften noch spezieller, vor allem dort, wo das Fach nicht zensurenrelevant ist und/oder wo sie in „Konkurrenz“ zu bei den Schülern beliebten Religionslehrern arbeiten. Ferdinand Fellmanns Buchtitel „Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse“ (2000) ist ein Ausdruck davon.

Die Diskussionen um die Bezugswissenschaften des Ethikunterrichts zeigen, dass es nicht selbstverständlich ist, dass die Philosophie als wissenschaftliche Disziplin im Mittelpunkt des Interesses der Lehrkräfte steht. Vielmehr ist zu vermuten, dass zahlreiche Ethiklehrkräfte vor allem „soziale“ Motive für die Wahl ihres Unterrichtsfaches haben. Der formulierte Gegensatz zwischen „ganzheitlicher“ und „kognitiver“ Betrachtung des Unterrichts, der bei näherer Betrachtung in kognitiven Moraltheorien überhaupt nicht gegeben ist, zeigt seine Auswirkungen nicht nur in den Kontroversen um den Brandenburger Modellversuch, sondern auch in der Praxis

der Lehrerausbildung andernorts. Hans-Peter Mahnke beschreibt in einem Tagungsbericht über das „1. Thüringer Symposium Ethik“ im Oktober 1993 die Stimmung in den Arbeitsgruppen der neuen Thüringer Ethiklehrkräfte: „Herz und Hand“ wurden immer wieder gegen „Kopf“ ausgespielt. Kopf hieß aber wohl eher Philosophie, die zu trocken gelehrt wird, während Psychologie hochwillkommen wäre“ (Mahnke 1994a, S. 42). Menschen, die in psychosozialen Berufen unter Handlungsdruck stehen, erwarten von psychologischen Theorien oft mehr handlungsrelevantes Wissen, als sie z. B. in philosophischen Texten finden zu können meinen. Nach den philosophischen und anthropologischen Wurzeln und Grundannahmen der einzelnen psychologischen Theorien, die Handlungswissen für Kommunikation und den Umgang mit Beziehungsstörungen liefern, wird selten gefragt.

Ein Großteil der „seriösen“ wissenschaftlichen Publikationen zu psychologischen Theorien der Moralentwicklung bezieht sich auf Piaget und Kohlberg. In diesem Wissensgebiet werden immer präzisere Ergebnisse vorgelegt (vgl. z. B. die Arbeiten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin). Dadurch erhält dieser Theorienzweig immer mehr Definitionsmacht. Die Lehrkräfte aber interessieren sich weniger für die theoretischen Details und Kontroversen, sondern eher für Techniken der Vermittlung und Hilfen für die Klärung sowie das Aushalten der eigenen Rolle. Einem großen Teil dieses Rezipientenkreises erscheinen die kognitiven Theorien der Moralentwicklung von ihrem Sprachstil her offenbar als „Herrschaftswissen“ oder „irrelevanter Kognitivismus“. Wenn in diesem Kontext der Ruf nach „Psychologie“ laut wird, so lässt sich vermuten, dass damit nicht wissenschaftliche Details gemeint sind, sondern Tröstliches, das ermutigt und die eigenen Ressourcen aktiviert, wie es z. B. von der „Humanistischen“ Psychologie erhofft wird.

2.3.5 Lehrertraining für Werteerziehung?

Es stellt sich also die Frage, ob es aus hochschuldidaktischer Sicht in der Ausbildung von Ethiklehrkräften sinnvoll wäre, spezielle Trainings anzubieten, die – nicht nur kognitiv orientiert – auf die besondere Aufgabe vorbereiten. Die gesamten Überlegungen zur Lehrerbildung allgemein (vgl. z. B. Weinert/Helmke 1996; Rothermund 2001) und zum Lehrerethos (Oser 1996) im weiteren Sinne sind mit dieser Fragestellung verwoben. Spezielle Studien zur ethischen „Erziehung“ von Lehrkräften sind kaum zu finden, zumindest wenn man sie von den zahllosen Arbeiten zum „sozialen Lernen“ abgrenzen will.

Projekte zur Förderung des moralischen Urteils bei Erwachsenen wurden schon mit unterschiedlichen Berufsgruppen durchgeführt. Über moralische Erziehung in der Fortbildung von Ärzten und Krankenpflegepersonal informiert Candee (1986); zur moralischen Entwicklung in der beruflichen Sozialisation arbeitet seit Jahren

Lempert, z. B. mit Köchen und Chemielaboranten (vgl. Max-Planck-Institut 1995, S. 37). Über ein Projekt mit Schweizer Banklehrlingen informieren Oser und Schläfli (1986). Die moralische Urteilsfähigkeit von Kaufleuten beschreibt Beck (2000).¹⁵

Der Forschungsstand zur Stimulierung der moralischen Entwicklung bei Erwachsenen lässt vermuten, dass ein Training von Lehrkräften von Erfolg sein könnte. Oser (1987, S. 51) fasst zusammen, dass von den vielen kontrollierten Interventionsstudien zur moralischen Erziehung, die in den USA in den letzten Jahren durchgeführt wurden, diejenigen an Erwachsenen insgesamt am erfolgreichsten waren. Auch seine Interventionsstudien zeitigen Ergebnisse, die ein spezielles Lehrertraining nahe legen würden.

Oser unterscheidet in seinen Forschungen zum Lehrerethos den diskursiven und den nicht diskursiven Typ des Lehrers. Er hat Veränderungsstudien dazu durchgeführt und kommt zu folgendem Ergebnis:

„So wissen wir, daß es möglich ist, über eine Intervention von drei Monaten signifikante Veränderungen im Ethoskonzept von Lehrpersonen hervorzurufen (vgl. Oser/Althof 1993).“ (Oser 1996, S. 237)

Diese Veränderungen in Richtung eines diskursiveren Unterrichtsstils sind von besonderer Bedeutung hinsichtlich der Bekämpfung des Rechtsradikalismus. Rupf, Bovier und Boehnke (2001) haben in einer Untersuchung die so genannten „Scheffler-Thesen“ widerlegt, nach denen rechte Orientierungen bei Schülern ein Reflex auf linke Orientierungen bei Lehrern sind. Das Gegenteil ist der Fall: Je stärker sich die Lehrkräfte in ihrem Lehrstil kongruent „links“, d. h. am gleichberechtigten Diskurs orientierten, je seltener waren die Schüler rechts orientiert (vgl. a. a. O., S. 309 f.).

Eine ältere Darstellung im deutschsprachigen Raum ist die von Müller-Fohrbrodt und Biel (1983). Die beschriebenen freiwilligen Trainings mit Lehramtsstudenten der Universität Trier beziehen sich auf den Ansatz von R. T. Hall¹⁶. In der Ergebnisdiskussion wird unter anderem der Unterschied zwischen Einstellungsänderungen und dem Erwerb von Techniken zur moralischen Kommunikation problematisiert und festgestellt, dass die Fähigkeit zur Diskussion über Werte von der Fähigkeit zur Kommunikation überhaupt abhängt (vgl. Müller-Fohrbrodt/Biel 1983, S. 208). Viele der in diesem Setting gewonnenen Ergebnisse lassen sich sinnvoll in eine Diskussion der Institutionalisiertbarkeit von Trainings für Ethiklehrkräfte einbeziehen.

15 Beck (2000, S. 370) findet die Kohlberg-Theorie der aufsteigenden Phasenentwicklung bei Kaufleuten nicht belegt, zumal diese für eine erfolgreiche Berufsausübung auf der Ebene von „Vorteilsstreben innerhalb von Austauschbeziehungen“ agieren müssen, die bei Kohlberg nur Stufe 2 ist.

16 R. T. Hall: Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodell. München 1979 (zitiert nach Müller-Fohrbrodt/Biel 1983).

Insgesamt stellen sich die grundsätzlichen Probleme moralischer Erziehung auch bei der Erziehung Erwachsener. Die Frage, ob Ethik überhaupt lehrbar sei, analysieren z. B. Wigger (1990) und Fischer (1996). Die edukative Funktion des Hochschulstudiums bzw. der Lehrerweiterbildung im Fach Ethik in Bezug auf die moralische Entwicklung der Lehrkräfte wird wenig untersucht. Hier verdoppelt sich sozusagen das Bild von Bildung, das schon für den Schulunterricht diskutiert wurde. Es stellt sich ja die gleiche Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, ein Extra-Fach, nennen wir es „Diskurstraining“, an der Hochschule einzuführen, während der Rest des Studiums zweckrational, konkurrenzorientiert, unpersönlich in zu großen Gruppen und ohne Bezug zur eigenen ethischen Reflexion absolviert wird. Zu diesem Komplex würde dann auch die Frage nach dem Stand der moralischen Entwicklung und der Diskursfähigkeit der Hochschullehrer und Dozenten bzw. deren edukativer Funktion gehören. Spirgi und Stadelmann (1995) fragen nach den „subjektiven Curricula“ von Dozenten und deren Auswirkungen.

Ein hochschuldidaktisches Projekt mit dem Titel „Ethik im Unterricht“ an der Westfälischen Wilhelm-Universität Münster beschreibt Reitemeyer (2000). Hier ging es ganz allgemein um die Verbesserung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung für Fachlehrer aller Fächer der Sekundarstufe II. Ziel war es, in einem zweisemestrigen Kurs die Fähigkeiten ethischer Reflexion und Diskussion für den jeweiligen Fachunterricht zu vertiefen. Es kam dabei zu einer Zusammenarbeit mit dem in Nordrhein-Westfalen landesweiten Schulversuch „Praktische Philosophie“, bei der sich zeigte, dass die Diskussionen, ob es für den wertorientierenden Unterricht besser ein Spezialfach geben sollte oder die Fragen in allen Fächern behandelt werden müssen, nicht sinnvoll sind. Die Angebote des Modellversuchs Praktische Philosophie erwiesen sich als gute Ergänzung zum regulären erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium (vgl. a. a. O., S. 7).

Aufgabe des Projekts, bei dem die Studierenden Unterrichtsentwürfe erstellten und erprobten, war es zu prüfen, ob die Hochschuldidaktik ihr Ziel erreicht.

„Zentral für die kritische Auseinandersetzung mit den Unterrichtsentwürfen war daher die Frage, ob im Unterricht über die Vermittlung von Fachwissen hinaus eine allgemeine Reflexionsebene individueller und gesellschaftlicher Verantwortung erreicht werden kann.“ (Reitemeyer 2000, S. 12)

Das von Reitemeyer beschriebene Projekt hat den schulischen Lernstoff und dessen ethische Aspekte im Blick. Die Hochschuldidaktik evaluiert sich in dem Projekt selbst und schaut, ob ihr Weg der Lehrerbildung die Lehrkräfte dazu befähigt, die fachlich-ethischen Aspekte in Interaktion mit den Schülern zu entfalten. Hier steht ein Bildungsbegriff Pate, der die ethische Reflexion am Gegenstand orientiert. Die personalen Qualitäten der Studierenden stehen dabei nicht im Mittelpunkt.

In der Diskussion um die Lehrerbildung für das Fach Ethik wird die Einrichtung staatlicher „Moralerziehungsseminare“ für Ethiklehrkräfte, die neben den regulären

Studienseminaren verpflichtend wären, überwiegend kritisch gesehen (vgl. z. B. Hengelbrock 1994). Die Vorstellung, erwachsene Menschen einem Pflichttraining zu unterziehen, das die Reflexion der eigenen Persönlichkeit erfordert, erscheint ebenso unstatthaft wie unmöglich.

Die Einrichtung einer besonderen „psychologischen Begleitung“ ist allerdings im Brandenburger Modellversuch LER verwirklicht worden.

2.3.6 Die Diskussion um die psychologische Begleitung bei der Weiterbildung im Modellversuch LER

Im Brandenburger Modellversuch war die evangelische Theologin und Familienberaterin Ruth Priebe für die Organisation der psychologischen Begleitung und Supervision (PBS) zuständig. In ihrem Buch „Lernen und soziale Verantwortung“ (1997) beschreibt sie das Projekt der Lehrerausbildung für LER (vgl. dazu auch Leewe 2000, S. 184 ff.). Priebe referiert hierin existierende Modelle der Lehrerbildung und Lehrersupervision, die das erfahrungsorientierte Lernen, d. h. die Persönlichkeitsorientierung als Ziel haben. Sie betont aber, dass soziales Lernen keine Psychotherapie ersetzt (vgl. Priebe 1997, S. 135).

Das „Credo“, das Ruth Priebe für die LER-Lehrerweiterbildung formuliert, lautet:

„Und in diesem Sinn halte ich mit Dick ‚grundlegende Veränderungen in Schulen für wesentlich: [...] nicht so sehr organisatorische Veränderungen, sondern Prozesse der persönlich-beruflichen Entwicklung von LehrerInnen‘ (1994, S. 364) und von in Lehrerbildung Tätigen.“ (a. a. O., S. 117; Hervorhebung im Original)¹⁷

Und damit ist neben dem Ziel, das Konkurrenzprinzip in der Schule, den Leistungs- und Selektionszwang zu vermindern (vgl. a. a. O., S. 142), auch die Erneuerung eines noch immer zum Teil deutlich vom DDR-Staat geprägten Schulsystems gemeint. Für die Weiterbildung der LER-Lehrkräfte wurde eine verpflichtende Supervision etabliert, die in festen Regionalgruppen organisiert war (vgl. a. a. O., S. 139 ff.). Das LER-Grundsatzpapier von 1991 formulierte den Anspruch der psychologischen Begleitung wie folgt:

„Von Personen, die im Lernbereich [...] tätig werden wollen, wird die Bereitschaft erwartet, sich selbst in Frage zu stellen, sich in die Lebenssituation und in die Lebensprobleme der Schülerinnen und Schüler einzufühlen und eigene Gefühle wahrzunehmen und zu äußern, ganzheitliches, emotionales und gruppenorientiertes Lernen zu entwickeln.“ (a. a. O., S. 140; Hervorhebung im Original)

¹⁷ Priebe zitiert hier A. Dick: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn 1994.

Die theoretische und methodische Ausrichtung dieser psychologischen Regionalgruppen wurde den jeweiligen Begleitern, je nach ihrer Ausbildung, überlassen. Die Inhalte der psychologischen Begleitung sind Kommunikationstheorie, Wahrnehmen von Gefühlen bei sich und anderen, Feedback geben und nehmen, methodisch realisiert mit Blitzlichttrunden und anderen Methoden aus der themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn. Es wurde auch thematisiert, dass ein so persönlich verstandener Unterricht jeweils darauf zu achten hat, dass die Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen nicht verletzt wird.

Für die Supervisionsgruppen wurden jeweils Leitung und Co-Leitung angestellt:

„Dadurch, daß jeweils zwei von uns begleitend in einer Gruppe Verantwortung trugen, sind z. B. die regelmäßig auftretenden Gruppenkrisen durchgestanden worden [...] konnte [...] emotionaler Widerstand besser ausgehalten werden.“ (a. a. O., S. 149)

„Widerstand von Gruppenmitgliedern, d. h. angemessener *Schutz vor zu ich-nahen Erkenntnissen* begleitete unsere Arbeit von Anfang an.“ (a. a. O., S. 168; Hervorhebung im Original)

Priese beschreibt die verschiedenen Verweigerungsstrategien von Teilnehmern gegen die Pflichtsupervision, z. B. deren Verweigerung einer Äußerung im Blitzlicht und den Wunsch nach mehr Theorie und methodischer Ausbildung, bewertet jedoch abschließend den „Widerstand“ als Anzeichen dafür, wie nötig genau diese Arbeit war (vgl. a. a. O., S. 169). Das kann man nun sehr unterschiedlich sehen. Das psychoanalytische Konstrukt des „Widerstands“ lässt die Definitionsmacht immer beim Gruppenleiter. Zumindest die Möglichkeit, dass das ganze Vorhaben oder Teile davon dysfunktional waren, sollte offen gelassen werden. Vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) selbst wurde eigens ein Forschungsbericht über diese psychologische Begleitung in Auftrag gegeben, der zu einer positiven Einschätzung kommt und eine Vertiefung dieses Ausbildungsteils empfiehlt (Langner 1994).

Im Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den gesamten Modellversuch von Leschinsky et al. (1995, S. 225)¹⁸ wird die Rolle der psychologischen Begleitung in der LER-Lehrerbildung in einzelnen Punkten allerdings kritisch betrachtet. Die leidenschaftlichen Gegendarstellungen der psychologischen Begleiter¹⁹, des Fachverbandes LER Brandenburg²⁰ sowie die Stellungnahme von Edelstein und Leschinsky zu der vorgebrachten Kritik an der wissenschaftlichen Begleitung²¹ ma-

18 Ich beziehe mich hier auf die Seitenzahl im internen Bericht, da in den offenen Briefen darauf Bezug genommen wird.

19 Vgl. Offener Brief der Psychologischen BegleiterInnen vom 7. Juli 1995 an Prof. Dr. Achim Leschinsky. Die drei Briefe finden sich in der Anlage.

20 Vgl. Offener Brief des Fachverbandes Lebensgestaltung-Ethik-Religionen an Prof. Dr. Achim Leschinsky vom 7. Juni 1995 (fälschlich mit 1994 datiert).

21 Vgl. Brief von W. Edelstein und A. Leschinsky an die Empfänger des Offenen Briefes der Psychologischen Begleitung vom 10. August 1995.

chen deutlich, dass hier nun plötzlich in den Diskussionen um wertorientierenden Unterricht psychologische Theorien im Zentrum des Selbstverständnisses verschiedener Gruppen stehen oder zumindest zum Gruppensymbol bei den „Verteilungskämpfen zwischen den Bildungsmächten“ geworden sind.

Dabei lassen sich vereinfachend zwei konträre Positionen beschreiben. Die LER-Projektplaner und Lehrkräfte wollten nicht (länger) eine Trennung von „Kopf“ und „Herz“ im Rahmen der ethischen Erziehung. Sie beziehen sich dabei auf Carol Gilligan (1984) und Walter Herzog (1991a, 1991b), fordern die „Ganzheitlichkeit“ der Lehr- und Lernprozesse und unterstellen dem von Leschinsky und Mitarbeitern vertretenen Ansatz einen nicht förderlichen „Rationalismus“. Letztere wiederum stellen in den Diskussionen die Gegenposition dar. Sie sind Vertreter der kognitiven Moralentwicklungstheorien in der Tradition Piagets und Kohlbergs. In ihrer Entgegnung argumentieren Edelstein und Leschinsky, dass kognitive Entwicklungstheorien *nicht* eine Trennung von Affekt und Kognition behaupten, wie in den Kritiken an der wissenschaftlichen Begleitung unterstellt wird. Dieses ist auch der Literatur zu entnehmen:

„Die kognitive Entwicklung des moralischen Verhaltens meint also keinen Prozeß, der vor, über oder nach dem Verhalten abläuft, sondern einen Prozeß, der sich in der Entwicklung des Verhaltens selbst dokumentiert.“ (Lind 1986, S. 179)²²

Seit dem 1. August 1996 ist das Fach LER nach dem Brandenburger Schulgesetz ordentliches Lehrfach. Ein berufsbegleitender Studiengang ist an der Universität Potsdam eingerichtet worden. Im Hauptstudium müssen im Rahmen der Faches Psychologie Kommunikationstraining I (16 Stunden) und Kommunikationstraining II (26 Stunden) absolviert werden.²³ Nach Leewe (2000, S. 189 f., Fußnote 175) ist der zeitliche Umfang der psychologischen Ausbildung von etwa 150 Stunden auf 75 reduziert worden.

Wie scharf die Kontroversen waren oder sind, wird in einem Zitat Prieses deutlich: Bezüglich der Kritik an der psychologischen Weiterbildung, die von der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Leschinsky et al. 1995) aus der Sicht einer an Kohlberg orientierten Unterrichtspraxis geübt wurde, fährt sie schwere Geschütze auf:

22 Allerdings wurden die affektiven Aspekte des moralischen Urteilens weniger erforscht als die kognitiven Strukturen. Die Folgeprobleme der kognitiven Theoriebildung beschreibt auch Habermas (1992, S. 191 f.), nämlich das Fehlen von situationsspezifischen Anwendungen und motivationaler Verankerung. „Deshalb müssen die demotivierten Antworten auf dekontextualisierte Fragen in die Praxis zurückgeführt werden.“ (a. a. O., S. 190; Hervorhebung im Original)

23 Studienordnung über den berufsbegleitenden Studiengang im Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ für die Sekundarstufe I an der Universität Potsdam vom 21. Januar 1999. Veröffentlicht in den Amtlichen Bekanntmachungen (AmBek) der Universität Potsdam, Nr. 14/00, S. 226.

„Wie verheerend sich ein – z. B. auf die Urteilebene – eingengter Ethikbegriff ausgewirkt hat, wissen wir spätestens seit Auschwitz und Hiroshima oder seit das Klonen von Lebewesen erlaubt und mit Hilfe von Patentgesetzen vermarktet, auch das Sterben der Arten vielfach so vorangetrieben wird.“ (Priese 1997, S. 72)

2.4 Was ist ethisch, was ist sozial, was ist therapeutisch?

2.4.1 Begriffsüberschneidungen

Der Umgang mit „Gefühlen“ ist ein wesentlicher Inhalt von ethischem Unterricht (vgl. z. B. Hainmüller 2001). Wie aber sortiere ich Gefühle ein? Sind sie „moralisch“ oder einfach da? Soll ich die Gefühle einfach so haben, oder soll ich sie besser ändern?

„Wenn wir zu der Meinung kommen, ein guter Freund solle anstelle seines achten Fernlehrgangs in Informatik doch lieber den Tanzkurs buchen, nach dem er immer wieder zögerlich geschielt hatte, weil wir finden, er könne so vielleicht seiner tiefsitzenden Ängstlichkeit vor den Menschen endlich entgegenarbeiten – haben wir dann eine (wenn auch laienhafte) ‚therapeutische‘ Überlegung angestellt, der es um seine psychische Gesundheit geht? Oder handelt es sich um eine ethisch-moralische Erwägung (er soll den Mut zu dem aufbringen, was wirklich gut ist, und sich angesichts der fälligen Schritte nicht feige verstecken)? Oder geht um eine reine ‚Geschmackssache‘, eine Frage persönlicher Wahl, über die man allenfalls streiten, aber nicht argumentieren kann (muß er nicht selber wissen, was für eine Art Leben er führt)?“ (Schneider 1994, S. 20).

Tatsächlich gibt es in der Alltagssprache, auch der Sprache der meisten Lehrkräfte, keine genaue Trennung dieser Bereiche.²⁴ Wer kann uns darüber aufklären, ob es im Menschen eine Trennung dieser Bereiche überhaupt gibt, sagen wir im Gehirn? Ist eine Trennung dieser Bereiche sinnvoll? Darauf kommen wir in Kapitel 5 in einigen Punkten zurück.

Zunächst zu dem, was im Rahmen des Ethikunterrichts besprochen wird. Lind definiert, in Anlehnung an Kohlberg und Eckensberger:

„Moralisches Verhalten oder moralisches Urteilen soll hier definiert werden als diejenige Interaktion eines Individuums mit seiner (sozialen) Umwelt, die aus moralischen Motiven folgt und deren Struktur den Kriterien der Universalität, logischen Konsistenz und Unparteilichkeit genügt.“ (Lind 1986, S. 167)

Weiter grenzt er ab:

24 Für die ganze Problematik der „schwierigen“, „verhaltensgestörten“, „hyperaktiven“, „überhaupt nicht erzogenen“, „gewaltbereiten“ Kinder und Jugendlichen gibt es deshalb im Schulalltag kaum hilfreiche „Differentialdiagnosen“.

„In der kognitiven Entwicklungstheorie wird Kant folgend ein Verhalten dann moralisch genannt, wenn es durch eigene moralische Prinzipien oder Motive – statt durch bloße Gewohnheiten – determiniert ist.“ (a. a. O., S. 177)

Da moralische Prinzipien und bloße Gewohnheiten im Alltagshandeln immer „Legierungen“ mit unterschiedlichen Mischungsverhältnissen eingehen,²⁵ wird in der Literatur zunehmend die Bezeichnung „sozio-moralische Kognition“ verwendet. Das entspricht der Praxis des Ethikunterrichts, in der die Einordnung einer Fragestellung als moralisch, allgemein sozial oder „therapeutisch“ in vielen Fällen nicht eindeutig zu treffen ist, wie das Tanzkursbeispiel von Schneider sehr anschaulich zeigt.²⁶

Während diejenigen, die wissenschaftlich-konzeptionell über den Ethikunterricht diskutieren, in der Mehrzahl einem rationalen Ethikunterricht genügend Wirkkraft zusprechen und eine „therapeutische“ Zielsetzung ablehnen, ist es nicht zuletzt auch die Motivation zahlreicher Ethiklehrkräfte, die das Ethische in die Nähe des Therapeutischen rücken. Viele Ethiklehrkräfte möchten sehr wohl mit ihrem Fach praktische Lebenshilfen für die Schüler geben und nicht nur rational über Welt- und Menschenbilder in Geschichte und Gegenwart informieren. Die in den Medien und von der Elternschaft formulierten Erwartungen, die im wertorientierenden Schulunterricht einen „Reparaturbetrieb“, eine Möglichkeit zur Kompensation gesellschaftlicher Desintegration und Anomie sehen, tragen zu einer solchen Perspektive bei.

Die Flut der populären Veröffentlichungen im Grenzbereich „Psychologie/Philosophie/Religion/Sinnfindung“ ist heute unüberschaubar. Als klassische Psychologienwürfe, die die Philosophie explizit mit einbeziehen, sind die von Viktor E. Frankl (1990) und Medard Boss (1957) zu nennen. Über das aktuelle Verhältnis der Wissenschaften Philosophie und Psychologie zueinander informiert Schmidt (1995). Überlegungen zum Verhältnis von Philosophie- und Psychologieunterricht stellt Wallner (1983) an. Eine Sammlung von Aufsätzen zum Verhältnis von Psychotherapie und Philosophie haben Kühn und Petzold (1992) herausgegeben.

2.4.2 Psychotherapie als Wertorientierung

Ein weiterer Gesichtspunkt zum Thema Psychologie und Ethikunterricht ist die wertorientierende Funktion von Psychotherapie. Im säkularisierten Staat hat die

25 Die von Freud für die allgegenwärtige Verknüpfung von Eros und Thanatos verwendete Metapher der chemischen Legierung ist m. E. auch hier ein treffender Begriff für das Zusammenspiel der Handlungsmotive.

26 Interessant sind auch die großen Ähnlichkeiten in den alle Bereiche betreffenden Begründungen und Zielsetzungen des Ethikunterrichts mit dem Schulfach Psychologie (vgl. Seiffge-Krenke 1981) und dem Schulfach Pädagogik (vgl. Beyer 2001).

Nachfolge der Religion als Rahmen der Wertorientierung neben dem Rechtswesen die praktische Philosophie, zum Teil auch die Soziologie angetreten.

Als historische Nachfolge der institutionalisierten Religion als dialogischem Bezugsrahmen für persönliche Wertentscheidungen ist weniger die praktische Philosophie anzusehen als vielmehr die Psychotherapie und andere Beratungsformen. Der Vergleich von Therapiestunde und Seelsorgegespräch oder Beichtstunde wurde immer wieder zu Recht gezogen. Seit dem Psycho-Boom der 70er und 80er Jahre hat es große Gruppen von Menschen in Einzel- und Gruppenpsychotherapien geführt, die keine psychischen Störungen von Krankheitswert hatten, sondern eine (wert-)orientierende Begleitung ihrer persönlichen Entwicklung suchten. Auch wenn normative ideale Entwicklungsziele in psychotherapeutischen Sitzungen oft nur implizit wirken, so hat Psychotherapie grundsätzlich gleichzeitig wertorientierende Funktion. In neuerer Zeit gibt es auch einige wenige philosophische Praxen, in Berlin in einem Verhältnis, verglichen mit psychotherapeutischen Praxen, von ca. 1 : 1000.

Der Psychoanalytiker Wolfgang Schmidbauer beschreibt in einer Analyse der Ausbildungen für Psychotherapeuten die Bedeutung von Psychotherapie als Nachfolge von Religion folgendermaßen:

„Die Psychotherapie führt aus der Welt abstrakt gewordener Hoch- und Weltreligionen zurück in die Welt der lebensbestimmenden Gemeinschaft. Die Beziehung zwischen der Psychotherapie und den etablierten Religionen ist daher gespannt: je mehr die Therapie auf eine umfassende Reflexion ausgerichtet ist, desto religionskritischer wird sie auch. Während die Hochreligionen in eine defensive Position zur Moderne geraten sind und sich nicht mehr verändern, sondern fundamentalistisch verhärten, gehört die Psychotherapie zu den Modernisierungsprozessen selbst. Sie teilt mit ihnen das nicht eingelöste Versprechen, daß es sozusagen für jeden Menschen Glück genug gibt; er muß es nur schmieden. Sie verspricht innere Grenzen auf diesem Weg aufzuheben, wie die Moderne versprochen hat, äußere traditionelle Grenzen, z. B. des Standes aufzuheben.“ (Schmidbauer 1995, S. 99)

Es basieren aber auch die psychologische Theorien explizit oder implizit auf zum Teil religiösen Weltanschauungen. Der bekannte Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun (2000) beschreibt, wie sehr gerade die christliche Liebesethik in seine Vorstellung von gelungener Selbstverwirklichung eingeflossen ist. Bäumer und Plattig (1998) vergleichen den Ansatz der Gesprächspsychotherapie von Carl Rogers mit frühchristlicher Theologie.

2.4.3 Zum Begriff der „Lebensgestaltung“

Im Kontext Schule hat nun der Ethikunterricht für viele Schüler die historische Nachfolge des Religionsunterrichts angetreten. Es verwundert nicht, dass damit in diesem Zusammenhang die wertorientierende Funktion von Psychologie gefragt ist. Im

Sinne der Nachfrage nach lebenspraktischen Orientierungen wendet sich auch die Philosophiedidaktik den „nicht nur kognitiven“ Aspekten zu, die unter dem Begriff Lebensgestaltung subsummiert werden (vgl. z. B. Sänger 1995). Sie kommt damit den eher psychologischen als philosophischen Denkgewohnheiten mancher Lehrkräfte entgegen. Für viele Menschen, auch Lehrer, steht heute nicht eine Pflicht- oder Sollensethik im Vordergrund, sondern die Frage: „Was will ich wirklich im Leben?“ Individuelle Ziele und Entwürfe sind oft wichtiger als universelle Gebote oder Verbote geworden (vgl. auch Fellmann 1993).

Dabei ergibt sich in einer so verstandenen „Lebensgestaltung“ natürlich das im Rahmen der Psychologie längst diskutierte Risiko, dass die Realisierung individueller Lebensentwürfe auch eine Überforderung für Menschen sein oder sogar scheitern kann (vgl. Keupp 1988). Der Begriff „Lebensgestaltung“ führt wieder in die Diskussion zum Elternrecht: Ist es die Aufgabe der Schule, „Lernstoff“ zu vermitteln, oder sollen die Lehrer die „Lebensgestaltung“ der Kinder auf Dauer beeinflussen? Dass manche Lehrer die Lebensgestaltung von manchen Schülern immer schon beeinflusst haben, liegt in der Natur menschlicher Beziehungen. Es ist jedoch etwas anderes, dieses programmatisch zu fordern. Das führt zum nächsten Aspekt, nämlich der Lehrerrolle.

2.4.4 Lehrer oder Therapeut?

Ist allein die Vermittlung von Wissensstoff Ziel des Unterrichts, so gibt es Klarheit über die Lehrerrolle. Überall, wo Unterricht das Ziel verfolgt, Veränderungen in der Persönlichkeit hervorzurufen, taucht die Rollengegenuberstellung von Lehrer oder Therapeut auf. Sie ist in der allgemeinen Pädagogik, vor allem in der Verhaltensgestortenpadagogik, von Bedeutung (vgl. Göppel 2000). Die Frage nach der Lehrerrolle stellt sich nun auch im wertorientierenden Unterricht, insbesondere wenn dieser Lebensgestaltung zum Inhalt hat. Die Kinder sind die Gleichen. Sind Pädagogik und Therapie nun Sozialformen, die sich lediglich durch verschiedene Orte (Settings) auszeichnen?²⁷

Psychotherapeutische Trends gehen heute stark in Richtung kognitiv-verhaltenstherapeutischer, lösungsorientierter Konzepte, in denen die psychische Veränderung als Lernen konzeptualisiert wird. So ist die Frage „Was ist Lernen, und was ist Psycho-

27 Hier sei an Wilhelm Busch erinnert:

„Wenn wer sich wo als Lump erwiesen,
so schickt man in der Regel diesen
zum Zweck moralischer Erhebung
in eine andere Umgebung.
Der Ort ist gut, die Lage neu,
der alte Lump ist auch dabei.“

therapie?“ nur danach zu unterscheiden, ob jemand im Sinne des ICD-10²⁸ eine behandlungsbedürftige psychische Störung hat. Dessen Lernen ist Therapie – aber auch nur, wenn es unter fachkundiger Anleitung geschieht. Psychotherapie dürfen nach dem Psychotherapiegesetz von 16. Juni 1998 ausschließlich Personen mit einer Approbation zum psychologischen Psychotherapeuten durchführen (vgl. Faber et al. 1999).²⁹ Damit ist eine über Jahrzehnte dauernde Vermischung von Pädagogik und Therapie begrifflich geklärt. Lehrer sind eben, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine Therapeuten. Meines Erachtens kann die Angst, dass Unterricht zu „therapeutisch“ sein könnte, unterschiedliche Ursachen haben. Es dürfen selbstverständlich keine Grenzverletzungen und Respektlosigkeiten im Unterricht geschehen. Schule darf aber sehr wohl auch Ort intensiver persönlicher Erlebnisse und Gefühle sein, ein Ort, an dem man neue Rollen ausprobiert und Veränderungen realisiert.

Die Pädagogik verfügt nun eigentlich nicht über eine spezifische Technologie der Veränderung, ebenso wenig über klare Entwicklungsziele. Rolf Göppel beschreibt die Diskussionen in der allgemeinen Pädagogik, die eine ähnliche Grundfrage berührt, wie Monika Säger sie formuliert hat. Ist das „pädagogisch Eigentliche“ der Prozess, den Kindern die Aufgabenhaftigkeit, auch die Pflichten des Lebens zu vermitteln, oder geht es in erster Linie um deren individuelle Glücksoptimierung (vgl. Göppel 2000, S. 223 f.)? Oder ist es Ziel der Schule, auch für eine umfassende „seelische Gesundheit“ (a. a. O., S. 224) oder „psychosoziale Gesundheit“ (a. a. O., S. 226) der Schüler zu sorgen? Liefert „psychotherapeutisches Wissen“ die Technologie, die den Lehrer dazu befähigen könnte, auch wenn er nicht Therapeut ist?

Göppel bespricht einen Sammelband von Wittrock (1998), der zu der Frage interessant ist, was Psychotherapierichtungen für die Pädagogik beitragen, ob sie „pädagogische Technologieersatztechnologie“ (Göppel 2000, S. 227) sein können. Vertreter verschiedener Richtungen wurden gebeten, für das Fallbeispiel eines verhaltensgestörten Jungen Hilfestellungen zu geben. Ergebnis war nach Göppel, dass eine Fülle verschiedener, zum Teil widersprüchlicher therapeutisch-pädagogischer Lösungswege vorlag, die letztlich – auch wenn sie jeder für sich ermutigend sein mögen – einen Pädagogen nicht handlungssicherer machen können. Allein das Vorgehen der psychoanalytischen Pädagogik erhebt nicht den Anspruch, pädagogische „Technologie“ zu sein, sondern beschränkt sich auf die bewusste Beziehungsarbeit (vgl. a. a. O., S. 231).

Psychotherapeutische Verfahren und jede angewandte Psychologie haben immer implizite ethische Botschaften, wie ihre Anwendung auf irgendeinem Wege zum

28 WHO (2000): Internationale Klassifikation psychischer Störungen, 4. Aufl. ICD-10 Kap. V (F).

29 Auch: Approbation zum ärztlichen Psychotherapeuten oder zum Kinder- und Jugendpsychotherapeuten. Alle anderen Personen machen sich strafbar, wenn sie die Bezeichnung verwenden. Ausnahme: Psychotherapeuten nach dem Heilpraktikergesetz.

„Besseren“ führt.³⁰ Damit ähneln sie der Pädagogik wie auch den verschiedenen Richtungen der Philosophie (vgl. Martens 2001). So haben die Ethiklehrkräfte die Situation, dass sie sich aus einer immensen Auswahl an möglichen professionellen Denkwegen ihren persönlichen Cocktail-Mix zusammensustellen können und müssen. Göppel greift dazu ein Bild von Hennigsen auf, der die Pluralität der Erziehungswissenschaft mit einer Schrebergartenkolonie vergleicht, in der jeder seine kleine Parzelle beackert und den anderen für seine schlechten Ergebnisse verantwortlich macht (vgl. Hennigsen 1980, S. 10, zitiert in Göppel 2000, S. 226). Das gleiche Bild verwendet der Psychotherapieforscher Klaus Grawe für die verschiedenen Therapierichtungen (vgl. Grawe 1998, S. 110, zitiert in Göppel 2000, S. 226).

Das Beklagen dieses Zustands kann nun nicht zu der logischen Folgerung führen, dass man sich Verzicht bei der Wahrnehmung der anderen Schrebergärten auferlegt. Vielmehr dürfte alles darauf hinweisen, dass die Fächergrenzen, die im letzten und im vorletzten Jahrhundert entstanden sind, vielfach nicht mehr sehr plausibel sind. Neuere Wissenschaftstypen, wie die interdisziplinären „Kognitionswissenschaften“ oder „Neurosciences“, haben keine „Schrebergartenprobleme“.

Solange es die verschiedenen Studienzweige in der herkömmlichen Form gibt, bin ich der Auffassung, dass psychologisches Veränderungswissen zwar nicht die Rettung der Pädagogik, nicht das Zaubermittel des Ethikunterrichts sein kann, dass aber eine Kenntnis der verschiedenen psychologischen Paradigmen heutzutage professionelles Wissen von Lehrkräften sein muss, vor allem, damit sie nicht irgendeiner „Zauber-Technologie“, die gerade en vogue ist, zu unkritisch anheimfallen. Ich denke auch, dass „Technologien“ aus dem Bereich der klinischen Psychologie, die der von Klienten gewünschten Veränderung von Einstellungen und Verhalten dienen, im Bereich der Ausbildung von Ethiklehrkräften mit Gewinn eine Rolle spielen könnten, ohne dass eine verfassungswidrige „Therapeutisierung“ von Ausbildung und/oder Unterrichtspraxis befürchtet werden muss.

Insgesamt könnte eine nähere Kenntnis der Konzeptualisierung von persönlichen Werten und moralischen Überzeugungen in den neueren Psychotherapieformen für Lehrkräfte interessant sein, nicht um den Unterricht zu therapeutisieren, sondern um zur Kenntnis zu nehmen, wie in einer anderen, der Pädagogik nicht sehr entfernten Disziplin mit der Notwendigkeit individueller Orientierung in der gesellschaftlichen Realität des Wertepluralismus umgegangen wird. So verfügen die rational-emotive Therapie von Ellis (1997) und das NLP im psychotherapeutischen Bereich über Konzepte zur Veränderung von „Glaubenssystemen“ im Sinne individueller Wertssysteme (Dilts 1991, 1993), die vielen engagierten Lehrkräften wahrscheinlich

30 Vgl. Wegener (1989), Pöldinger/Wagner (1991), von Schlippe (1991), Krampen (1994), Arnold/Sonntag (1994), Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (1995), Assmann/Lecher (1995), Schwertl/Emlein (1996), Reiter-Theil (1996).

sehr entgegenkommen. Das Interesse an Fortbildungen beispielsweise zu NLP ist in der Lehrerschaft entsprechend groß (vgl. z. B. Schmidt-Oumard/Nahler 1994). In Abschnitt 5.6 wird darauf erneut eingegangen.

2.5 „Erziehungsziel Identität“

2.5.1 Der Identitätsbegriff in der pädagogischen Diskussion zum Ethikunterricht

Es ist eine häufig zu hörende Formel, dass wertorientierende Erziehung im Allgemeinen und Ethikunterricht im Speziellen „identitätsfördernd“ sein solle. Ich nehme an, dass die meisten Lehrkräfte dieser Intention zustimmen würden. An welchen Identitäts- bzw. Subjektbegriff aber wird dabei jeweils gedacht? Im Rahmen der Fachpublikationen zum Ethikunterricht wird der Begriff Identität historisch entfaltet (Haubl 1993), unter der Perspektive der Kultur oder Multikulturalität betrachtet (van Tongeren 1998). Es wird festgestellt, wie sich der Identitätsbegriff durch die Mediengesellschaft verändert (Fuchs 1999) und heute durch das gesellschaftliche Leitbild der Mobilität geprägt wird (Sänger 1996). Selbst medizinische „Kunst“-Manipulationen am Körper werden zur Frage (Maeger 2001). Es wird betrachtet, in welchem Verhältnis „Lebenslauf“ und „Biographie“ zueinander stehen (Bantel 2000), und nicht zuletzt, welche Bedeutung das Geschlecht für die Identitätsentwicklung hat (Böhmer/Rieger 1998; Marsal 1998).

Die meisten erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zum Identitätsbegriff ranken um das Konstrukt „autonomes Subjekt“ (vgl. Beetz 2000, S. 444). Eine kritische Auseinandersetzung damit und eine spezielle Untersuchung der psychologischen Entwicklungstheorien unter der Frage, wie sie die jeweiligen „idealen Entwicklungsziele“ bestimmen, legte Donata Pahnke (1992) vor. Sie analysiert die „Klassiker“ der psychologischen Entwicklungstheorien hinsichtlich ihrer ethischen Implikationen und der vorgesehenen Entwicklungsmöglichkeiten für Männer und Frauen.³¹ Es sei hier ausdrücklich auf diese Analysen verwiesen.

Ein Thema bei der Diskussion um die psychologischen Theorien der Identitätsentwicklung im Bereich des Ethikunterrichts ist wenig erarbeitet: Was genau ist eigentlich „das Religiöse“ im Verhältnis zur Identität, von dem man sich als Ethiklehrkraft distanziert, das man den Religionslehrkräften überlässt, das man aber auch als Unterrichtsgegenstand mit auf dem eigenen Lehrplan hat? Es wird bei einigen Lehr-

31 Pahnke untersucht Freud, Jung, Erikson, Piaget, Kohlberg, Habermas, Fowler, Oser/Gmünder und Kegan.

kräften davon ausgegangen, dass „die vom Religionsunterricht“ irgendwie anders sind, eine grundsätzlich verschiedene Population bilden. Ein Pfarrer, der im Osten von Berlin Religion unterrichtet, berichtete mir, dass er im Kollegium stets mit „Da kommt ja der Außerirdische“ begrüßt wird.

Was ist der intrapsychische Zusammenhang von Moral und Religion? Wo in den Konstrukten vom „Ich“ oder „Selbst“, in den Vorstellungen von der „Identität“, die man ja fördern möchte, wird jeweils die Grenze zwischen der Sphäre der Moral und der Religion gesehen? Welche Konsequenzen hat das jeweils, wenn man an diejenigen Aspekte des Ethikunterrichts denkt, die unter dem Begriff „Lebensgestaltung“ diskutiert werden? Gibt es einen psychologischen Unterschied zwischen einer Kollektiverfahrung, wie sie eine gute Theateraufführung darstellen kann, und einer *religiösen* Kollektiverfahrung? Wie würde sich der Unterschied jeweils auf die Identitätsentwicklung auswirken?

An dieser Stelle kann nicht ausführlicher auf die umfangreiche soziologische (z. B. Hahn 1995; Nassehi 1995), pädagogische (z. B. Hoffmann/Neuner 1997) und psychologische (z. B. Keupp/Höfer 1998) Literatur zum Thema Identität eingegangen werden. Auch die Darstellung des hochinteressanten Zusammenhangs von postmodernem Identitätsstress und narzisstischer Depression muss hier aus Platzgründen entfallen (vgl. Haubl 1997).

Ich beziehe mich in den folgenden Abschnitten auf Beiträge aus der engeren Fachdiskussion um Ethikunterricht sowie einen populären Beitrag zum Identitätskonzept, der später weiterführend sein wird.

2.5.2 Identität: Intersubjektiv und sozial-kognitiv? – Horster (1994)

Im Folgenden wird ein Aufsatz eingehender untersucht, der für die Diskussionen um den Beitrag des Ethikunterrichts zur Identitätsentwicklung von Kindern exemplarisch ist. Detlef Horster veröffentlichte in dem Sammelband „Philosophieren mit Schulkindern“ (Martens/Schreier 1994) den sehr instruktiven Aufsatz „Philosophieren mit Kindern und Ich-Entwicklung“, von dem anzunehmen ist, dass ihn nahezu 100 Prozent aller Ethiklehrkräfte als theoretische Basis ihres Tuns akzeptieren würden. Dieser Aufsatz eignet sich hervorragend, um den psychologischen Unterschied von ethischer und religiöser Bildung, wie ich ihn später formulieren möchte, zu erläutern.

In der Darstellung seiner Gesamtperspektive bezieht sich Horster auf Jürgen Habermas, der in seinem Buch „Nachmetaphysisches Denken“ der Philosophie die Rolle einer Metawissenschaft zukommen lässt, die in ihrer Funktion, Bezug auf das Ganze zu nehmen, an die Stelle der Metaphysik treten kann (vgl. Horster 1994, S. 76). Horster grenzt sich explizit von verbreiteten, besonders durch Sigmund Freud

beeinflussten psychologischen Identitätstheorien ab, die das Selbst individualistisch konzipieren, als sei es von vornherein ein „Ich“, das relativ autonom seine Umwelt erfährt. Er bezieht sich auf die ursprünglich von George Herbert Mead (1968) formulierte Theorie der intersubjektiven Identitätsentwicklung. Ein Mensch ist nicht per se Individuum, sondern er wird es durch das Zusammenspiel mit anderen Subjekten.³² Wie schwer es aber letztlich ist, von dem Konstrukt „autonomes Ich“ abzusehen, zeigt sich in Horsters Argumentation.

Das Ziel der Entwicklung, die ein Ethikunterricht³³ unterstützen kann, liegt für Horster darin, die Kinder zu befähigen, sich an den Norm- und Erkenntnisdiskursen selbstbewusster Individuen beteiligen können:

„Auch ich halte daran fest, daß die Kinder möglichst frühzeitig *das Vertrauen in sich selbst* gewinnen sollten und so befähigt werden, Normen und Gewissheiten *aus der eigenen Verstandeskraft schöpfen* zu können.“ (Horster 1994, S. 77; Hervorhebungen A. B.)

Diese Fähigkeit zu argumentativem Austausch könne lebenslang vor Bevormundungen aller Art bewahren. Das kann jedoch nur gelingen, wenn man die jeweiligen entwicklungsbedingten Horizonte oder Fähigkeiten der Kinder kennt. In seinen weiteren Ausführungen bezieht sich Horster vor allem auf die entwicklungspsychologischen Beiträge von Robert L. Selman (1984) und Monika Keller (1976, 1982). Ziel des Philosophierens mit Kindern ist für Horster,

„...Weltsicht und Moralvorstellung, die in der Sozialisation vermittelt werden, von einem unbewußten Sozialisationsvorgang in einen Prozeß sozialen Verstehens zu überführen und zur Entwicklung eines stabilen Ichs beizutragen“ (Horster 1994, S. 78 f.).

Zu diesem Prozess der Selbstreflexion, des sozialen Verstehens, auch der eigenen Sozialisation, gehört eine Reife, die den kognitiven Vorgang der Perspektivenübernahme ermöglicht und die sich in der Regel um das zwölfte Lebensjahr entwickelt.³⁴ Als

32 Vgl. auch die Darstellung der intersubjektiven Identitätsentwicklung bei Jessica Benjamin. Sie beschreibt besonders die Entwicklung des Geschlechterverhältnisses und die Folgen einer Identitätstheorie, die die Mutter zum „Objekt“ des (männlichen) Kindes degradiert, das seinerseits als „Subjekt“ gilt. Dieses Bild legt immer nahe, dass wir aus Beziehungen *hinauswachsen*, statt immer aktiver und selbständiger *in ihnen* zu werden (vgl. Benjamin 1990, S. 21; Hervorhebung im Original). Diese Überlegungen haben auch in der Debatte zu einer geschlechtsspezifischen Moralentwicklung eine Rolle gespielt.

33 Es gibt in Bezug auf die Differenzierung zwischen dem Fach Philosophie und dem Fach Ethik viele Diskussionen. Die Rolle der Philosophie als Hauptbezugswissenschaft für ein Fach Ethik wird durch die Ansprüche von Sozial- und Religionswissenschaften zum Teil infrage gestellt. Für unseren Zusammenhang ist das aber nicht relevant, weil der Band von Martens und Schreier weite Verbreitung im Bereich aller wertorientierenden Schulfächer gefunden hat.

34 Die Fähigkeit zur bewussten Reflexion der eigenen Lernmuster und Strategien, die Horster hier anspricht, bezeichnet Bateson als „Lernen II“ (vgl. Abschnitt 5.4 dieser Arbeit).

idealen Endpunkt einer solchen Entwicklung zu einem stabilen Ich beschreibt Horster die Art von Persönlichkeit, die zu einem demokratischen Diskurs befähigt ist:

„Und das bedeutet, daß man einerseits mit allen anderen in der Gesellschaft gleich ist und mit ihnen kommunizieren und interagieren kann und muß, d. h. die gesellschaftlichen Moralvorstellungen kennt und teilt, andererseits aber auch die Fähigkeit hat, sich als unverwechselbares Individuum im Netz moralischer Normen mit seinen Gefühlen, Bedürfnissen und Meinungen zur Geltung bringen zu können.“ (Horster 1994, S. 81)

Selbstkritisch und folgerichtig fährt dann Horster mit der Frage fort, ob eine solche Konzeption in der heutigen Zeit angesichts von rechtsradikalen Tendenzen bei Jugendlichen ausreiche. Schließlich stellen sich auch Vorurteile im intersubjektiven Dialog her. Dennoch traut Horster dem theoretischen Dialog letztlich zu, die rechtsradikalen Positionen zu erschüttern. Mitglieder rechtsradikaler Gruppen hätten schließlich bislang nur in einer hierarchischen Struktur Befehle entgegengenommen. Führe man allerdings geduldige Dialoge unter der Prämisse der Gleichwertigkeit der Standpunkte, so gäbe es durchaus Einstellungsänderungen bei den rechten Jugendlichen (vgl. a. a. O., S. 82).³⁵

Grundsätzlich beschreibt Horster, dass rechtsradikale Jugendliche keinen Konsens suchen, sondern dumpfe Parolenübereinstimmung. Er zitiert Thomas Mann, der 1940 in einer BBC-Rundfunkansprache die Deutschen wie folgt charakterisierte:

„Das Entscheidende ist, daß sie von ‚Bildung‘ im höheren und tieferen Sinn, von der Arbeit an sich selbst, von individueller Verantwortung und Mühewaltung nicht mehr wissen und *sich's dafür im Kollektiven bequem machen* [...]. Diese Jugend liebt das allem persönlichen Lebensernst enthobene *Aufgehen im Massenhaften* um seiner selbst willen [...]. Der Zweck, auf den es ankommt, ist die *Befreiung vom Ich*, vom Denken, genau genommen vom Sittlichen und Vernünftigen überhaupt.“ (zitiert nach Horster 1994, S. 82, Hervorhebungen A. B.)

Außer diesen Vergleich zwischen rechter Gesinnung im Nationalsozialismus und heute macht Horster keine weiteren Vorschläge. Wie sich der Wunsch nach „Aufgehen im Massenhaften“ und „Befreiung vom Ich“ zur intersubjektiven Konstruktion von Identität verhält und wie er sich möglicherweise während eines sokratischen Dialogs verändert, beschreibt er nicht. Interessanterweise geht er hier zur Didaktik und zu den Entwicklungsstufen des sozialen Verstehens über, die zwar so etwas wie „Technologiewissen“ zu den schwierigen Fragen zu sein scheinen, aber die offene Problematik nicht unmittelbar auflösen können, da sie nur die Aspekte des sozial-kognitiven Verstehens berühren; es sei denn, man unterstellt, dass richtig „durchphilosophierte“ Kinder und Jugendliche nie wieder ein Bedürfnis nach „Befreiung vom Ich“ erleben werden.³⁶

35 Zu dieser Argumentation passen die Ergebnisse von Rupf et al. (2001).

36 Dieses Thema wird unter dem Begriff Selbsttranszendenz wieder aufgegriffen.

Horster stellt zwar an den Anfang seiner Überlegungen die These, dass das Konzept von einem autonomen Subjekt nicht adäquat ist. Als Beispiel für eine nicht in diesem Sinne ichbezogene Identitätsvariante stellt er aber lediglich ihre destruktivste Form vor, eine faschistische Gesinnung, in der das Aufgehen im Massenhaften zu einer Rechtfertigung des Massenmordes führt.

2.5.3 Identität unter Vorbehalt und auf Widerruf – Prange (1997)

Unter dem programmatischen Titel „Abschied von Erikson? Über Identität als anthropologische Prämisse und als moralpädagogisches Programm“ zeichnet Prange (1997) den historischen Bogen von der „Erfindung des autonomen Subjekts“, genauer gesagt, des bürgerlich-patriarchalen Helden – gekennzeichnet durch Luthers „Hier stehe ich. Ich kann nicht anders. Gott helfe mir. Amen.“ (vgl. a. a. O., S. 60) –, bis hin zu der heutigen Pluralität und Unbestimmtheit der Identität. Er zeigt dabei auf, dass die meisten pädagogischen Programme durchaus noch die „Erikson-Identität“ zur Grundlage haben, wie wir ja soeben bei Horster sehen konnten. Diese Vorstellung von Identität führt Prange auf Kant zurück, dessen Vorstellung von einem Charakter, den man erwirbt, den man wie in einem Vertrag mit sich selbst gründet, überholt ist (vgl. a. a. O., S. 62).

„Identität über Moralität zu bestimmen, mag sich zwar ganz gut anhören, aber das ‚Selbst‘, das sich selbst bestimmt, gibt es gar nicht, wenigstens nicht so, wie die pädagogische Absicht es gern hätte. [...] Vor allem: die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung ist gar nicht durchführbar. Das Ich ist nur innerhalb von gemeinschaftlichen Vorstellungen [...] gegeben; es gibt, wie Freud es sagt: ‚inneres Ausland‘; man kennt sich gar nicht in der Weise, wie noch Kant voraussetzt. Die Entschlüsse, die wir fassen, haben Grundlagen, über die wir nicht verfügen: das Unbewußte, den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, die sozialen Machtverhältnisse, die Institutionen. Was wir von uns selbst wissen, wissen wir nicht anders als das, was wir von anderen wissen. Identität ist, so gesehen, eine Fiktion.“ (a. a. O., S. 62 f.)

Von dieser Tatsache ausgehend, entwirft Prange das Konzept der „differentiellen Identität“, die als solche eine Synthese und Integrationsaufgabe ist. Identität kann in verschiedenen Ebenen erfahren werden³⁷: erstens, über unser gefühlsmäßiges unmittelbares, auch körperliches Erleben; zweitens, über die Fähigkeit, dieses Erleben aus der Beobachterperspektive wahrzunehmen; drittens, über unsere Fähigkeit zu handeln.

37 Die Ebenen Erleben und Beobachten werden in der Psychologie auch mit den Begriffen assoziierte Wahrnehmung und dissoziierte Wahrnehmung beschrieben. Die Fähigkeit, das unmittelbar empfundene Selbst zu beobachten, beschreibt Bateson mit „Lernen II“.

Prange schlägt als zeitgemäßes Identitätskonzept vor, dass alle Identität unter Vorbehalt und auf Widerruf angenommen werden solle. Man kann Mönch werden, Verkaufsleiter bei McDonald's oder noch etwas anderes oder alles nacheinander (vgl. a. a. O., S. 65). In diesem Vergleich wird nicht zwischen Identität und kurzzeitiger Berufsrolle unterschieden. Der Schwerpunkt der Aussage liegt auf der These des Selbstentwurfs und der Plastizität als Gegenentwurf zu der Vorstellung von einer wahren, eigentlichen Identität.

Als Erziehungsziel in einer Zeit, in der es keine Erziehungsziele mehr gibt, als Sittlichkeit aus dem Geist des Relativismus, schlägt er in Anlehnung an Luhmann vor, das Lernen selbst zum Ziel zu machen.³⁸

„Lernen ist dann nicht mehr etwas, was vorübergehend dazu dient, das Selbst ans Licht zu bringen, sondern Lernen ist selber Licht, man kann es hierhin wenden und dahin oder auch abschalten. Aber wer dem Ideal einer im Handeln oder Erleben ganz gegebenen Identität nachjagt, ist auf der falschen Fährte. Vor allem: über Moralität und als moralpädagogisches Programm ist die Stabilisierung oder der Aufbau von Identität gar nicht zu bewerkstelligen, bestenfalls über Erkenntnis, oder wie Luhmann vorzugsweise sagt: über Beobachtung.“ (a. a. O., S. 66)

Zur Frage des Religiösen innerhalb dieser Konzeption sagt Prange nichts, aber was die „großen Erzählungen“ angeht, die weggefallenen orientierenden religiösen oder kulturellen Bestände, bietet er einen schönen Kompromiss:

„Die Zeit der großen Geschichten, denen wir getreulich nachfolgen, ist vorbei, sagt Lyotard, aber wir brauchen sie immer noch als Zitat, um auszudrücken, was wir meinen, aber so, daß wir es zugleich zurücknehmen können.“ (a. a. O., S. 65)

2.5.4 Identität als inneres Team – Schulz von Thun (1998)

Im Anschluss an Prange soll ein weiteres Identitätsmodell erwähnt werden, das heute im Zusammenhang mit den Lebensbedingungen der Postmoderne viel diskutiert wird. Es geht um die Veränderung der Identitätskonzeption von einer einheitlichen hin zu einer vielfältigen, pluralen Identität. Die berühmte Familientherapeutin Virginia Satir arbeitete bereits in den 80er Jahren mit einem Teile-Modell der Persönlichkeit.³⁹ Der Sozialpsychologe Heiner Keupp prägte den Begriff der „Patchwork-

38 N. Luhmann und K. E. Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M. 1998, S. 84 ff. (zitiert nach Prange 1996, S. 66).

39 In uns stecken viele Stimmen, Persönlichkeitsaspekte. Die von Satir (2001) entwickelten „Parts Parties“ sind bisweilen höchst komische Übungen im Bereich des Psychodramas, bei denen die vielfältigen inneren „Gestalten“ durch Teilnehmer einer Selbsterfahrungs- oder Therapiegruppe personifiziert und gespielt werden, die dann aufeinander „losgelassen“ werden, eben wie bei einer Party.

Identität“ oder des „fragmentierten Erwachsenen“. Dieses Bild ist schon sehr weit entfernt von dem heroischen bürgerlich-patriarchalen Identitätskonzept. Einen Überblick über den klinischen Anwendungsbereich von „Teile-Modellen“ der Identität gibt Hesse (2000).

Besondere Resonanz erfährt zurzeit das Identitätskonzept, das Friedemann Schulz von Thun (1998) als „inneres Team“ beschreibt. Er nimmt die genannten theoretischen Vorläufer auf und entwickelt das Bild eines vielgestaltigen inneren Teams, das allerdings ein Oberhaupt braucht. Als Bild für Identität verwendet er eine innere Bühne. Hier gibt es Schauspieler im Vordergrund und im Hintergrund; andere sind manchmal in den Keller verbannt. Und es gibt (hoffentlich) einen Regisseur, ein Teamoberhaupt. Das ganze Modell, die Metapher vom Team, hat etwas Spielerisches. Wünschenswert und gesund ist es nach Schulz von Thun, für jede Lebenssituation die richtige, stimmige Teamaufstellung zu finden und auch aktiv werden zu lassen.

Schulz von Thun unterscheidet Identifikation und Disidentifikation. Das Teamoberhaupt kann in eines der Mitglieder des inneren Teams gedanklich „hineinschlüpfen“ und sagen: „Es ist ein Teil von *mir!*“ Dann ist es Identifikation. Ist allerdings ein beobachtender Abstand da, so würde man sagen: „Es ist *nur ein Teil* von mir!“ Dieses wäre dann Disidentifikation (vgl. Schulz von Thun 1998, S. 107; Hervorhebung im Original).

Die landläufige Scherzfrage „Wer bin und, wenn ja, wie viele?“ müsste nach Schulz von Thun so beantwortet werden: Ich bin viele, und ich bin gleichzeitig die Chefin von allen. Ich habe ein vielseitiges inneres Team; die verschiedenen Teammitglieder haben jeweils ihre Existenzberechtigung. Identität ist intersubjektiv, deshalb ist sie in jedem Kontext anders. Je nachdem, wo ich mich aufhalte und welche Ziele ich verfolge, kann ich das Team umstellen. Das Bild vom inneren Team steht auch in der Nachfolge von Freuds Modell des Es, Ich und Über-Ich. Nach Freud liegen Über-Ich und Ich zumeist im Konflikt miteinander, und das Ich hat die Aufgabe, beide Aspekte der Persönlichkeit zu integrieren. Schulz von Thun geht bei der inneren Teamarbeit nicht von einem grundsätzlich bestehenden Konflikt aus – was auf die generelle Abnahme von Autoritätskonflikten in unserer Kultur hinweisen mag.

Religiosität und Identität lassen sich nach Schulz von Thun recht leicht in ein Bild bringen, obwohl er selbst sie nicht behandelt. Entweder alle Mitglieder des inneren Teams „glauben“ – so, als hätten alle die gleiche Farbe. Das wäre das Bild für ein „Erikson-Ich“, das religiös ist oder nicht; das autonome Subjekt hat sich entschieden, zu „glauben“ – oder eben nicht. Man ist Ethik- oder Religionslehrer bzw. -schüler. Diese Vorstellung, dass alle Aspekte des Selbst, alle Introjekte, alle Mitglieder des inneren Teams einheitlich „religiös“ sind, ist sehr unwahrscheinlich.

Mit dem Bild des inneren Teams kann man die Bedeutung der Religion, auch der Moral, für jedes Individuum sehr anschaulich beschreiben und kommunizieren. Weder Don Camillo, noch Pater Brown noch Mutter Teresa haben nur „religiöse Teammitglie-

der“, aber sie haben welche, und die wiederum bedeuten etwas für die Gesamtidentität. „Außerirdische“ sind sie deshalb nicht. Die Tatsache, dass jedes „innere Teammitglied“ verschieden zur Religion steht, gibt auch ein gutes Bild für die Deutung der neuen Formen von Religiosität ab, die in der Soziologie als „Cafeteria-Religion“ oder Multireligiosität bezeichnet werden.

Wenn man den Zusammenhang von Religiosität und Identität in der Sprache Schulz von Thuns präzisieren wollte, stellten sich folgende Fragen: Was ist gut für ein Kind oder für einen erwachsenen Menschen: kein religiöser Teil im inneren Team, einer, wenige, viele? Und wann: zu welcher Gelegenheit, wie viele?

2.5.5 Die Suche nach eigener Wahrheit: Identitätsarbeit im Ethikunterricht – Hainmüller (2002)

In dem neuesten Aufsatz zum Thema Identität, den ich hier vorstelle, wird die gerade diskutierte enge Verbindung von Ethikunterricht und psychologischer Entwicklungsförderung in den Vordergrund gestellt.

Hiltrud Hainmüller ist Mitherausgeberin der Zeitschrift *Ethik & Unterricht*. Sie ist Berufsschullehrerin in Baden-Württemberg. Bekannt ist die von ihr 1998 herausgegebene Unterrichtsmaterialsammlung „Eine Persönlichkeit sein. Ethik für Jugendliche“. Hier sind ethische, religiöse und psychologische Zugänge zur Frage der Identität gleichwertig nebeneinander gestellt.

In Nr. 4/2002 der Zeitschrift *Ethik & Unterricht*, die unter der Überschrift „Identitätskonstruktionen“ stand, erschien Hainmüllers Aufsatz „Die Suche nach der eigenen Wahrheit. Identitätsarbeit im Ethikunterricht“, in dem sie ihren theoretischen Bezugsrahmen darstellt.

„Meine These lautet: Ethische können nicht von Identitätsfragen getrennt werden, Ethikunterricht enthält immer auch die Dimension von Identitätsarbeit und bedarf in diesem Bereich einer Orientierung an den Erkenntnissen der Sozialpsychologie, psychoanalytischen Pädagogik und Soziologie.“ (Hainmüller 2002, S. 19)

Sie bezieht sich auf die von Heiner Keupp beschriebenen Schwierigkeiten und Risiken, in der heutigen Zeit unter dem Anpassungsdruck an immer neue gesellschaftliche Gegebenheiten ein kohärentes Selbstgefühl zu entwickeln. In diesen permanenten Prozess sind Lehrer wie Schüler lebenslang verwickelt und unter dem Anpassungsdruck verschiedener Rollenanforderungen zur Bildung und Hierarchisierung von Teilidentitäten gezwungen.

Hainmüllers theoretischer Ausgangspunkt ist die menschliche Suche nach Anerkennung, Gesehen-Werden. Der Kampf um Anerkennung beginnt in der Mutter-Kind-Dyade, wie die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie beschreibt. Axel

Honneth (1994) hat den Kampf um Anerkennung auch auf die Rechtsverhältnisse bezogen, d. h. den gesellschaftlichen Kampf um Anerkennung von Randgruppen und den Abbau von sozialem Gefälle. Schüler brauchen die Anerkennung ihres persönlichen Beitrags für die Klasse und für die Schulgemeinschaft, um in ihrer Identitätsentwicklung Unterstützung zu finden (vgl. Hainmüller 2002, S. 23).

Lernprozesse im Ethikunterricht versteht Hainmüller als Begegnung von jeweils suchenden Menschen, die sich mit vier existenziellen Grundtatsachen auseinander zu setzen hätten: der Unausweichlichkeit des Todes, der Freiheit und gleichzeitig dem Zwang, unser Leben nach unserem Willen zu gestalten, unserer letztendlichen Isolation und dem Fehlen eines erkennbaren Lebenssinns.

„Wenn Schüler und Lehrer sich im Ethikunterricht begegnen – so eine Vermutung –, messen sie sich und den anderen daran, wie er mit diesen Grundtatsachen umgeht, welchen Grad an ‚Weisheit und Erfüllung‘ er dabei erreicht hat. [...] Schüler und Lehrer ‚erkennen‘ sich auf diese Weise. Bewusstes und unbewusstes Wahrnehmen gehen hier fließend ineinander über und entscheiden darüber, was man dem Gegenüber zutraut, was man ihm zu glauben bereit ist, was man von ihm annehmen kann, was man in seiner Gegenwart überhaupt erzählen kann.“ (a. a. O., S. 19)

Zu einem solchen Unterrichtsverständnis gehört zwangsläufig die große Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerverhaltens. Hainmüller betont die Bedeutung der persönlichen Begleitung der Entwicklung durch die Lehrkräfte:

„Jugendliche brauchen Zeugen, die ihre Entwicklung bestätigen. Da genügen die Gleichaltrigen nicht, und oftmals sind es eben auch Lehrer, die zum Anwalt oder Zeugen werden.“ (a. a. O., S. 20)

Der Unterrichtsprozess, in dem das geschehen kann, ist die Bearbeitung von Selbstnarrationen. Hainmüller bezieht sich auf Kraus (2000), der vorschlägt, „Identität als Projekt“ zu sehen. Unterrichtsmethoden, die Schüler zum Ausdruck ihrer Selbstnarrationen führen können, sind z. B. freies Philosophieren, autobiographisches Schreiben, Verfassen von Lesetagebüchern, Gedankenexperimente.

„In der Unterrichtssituation sind die Narrationen nicht nur individuelle Besitztümer, sondern Produkte eines sozialen Austauschs. Dieser kann jedoch nur sinnvoll stattfinden, wenn Narrationen überhaupt zugelassen und ansatzweise – vor allem vom Lehrer – überhaupt verstanden werden.“ (ebd.)

Das Problem dabei ist, dass die Schülernarrationen häufig keiner gut annehmbaren Erzähllogik folgen, wie man es für einen kognitiv orientierten Unterricht verlangen müsste. Sie kommen in Gestalt von wildem Durcheinanderreden, von scheinbar Unwesentlichem oder schillernder Selbstinszenierung. Für solche Schülernarrationen stellt Hainmüller Dechiffrierungsmöglichkeiten dar, indem sie nach Kraus (2000) verschiedene Narrationstypen als Muster von Lebensentwürfen unterscheidet. Im Unterricht versucht sie durch diese Unterscheidungen der jeweiligen psychologischen Grundstimmung der Erzählenden gerecht zu werden.

Hainmüller kritisiert, dass im konventionellen Ethikunterricht oft so verfahren wird, die Lebensentwürfe der Antike mit den Entwürfen der Schüler zu vergleichen.

„Das Problem dabei besteht darin, dass Orientierungswissen hier primär aus der Vergangenheit bezogen wird. Historische Veränderungen, durch die die Situation ‚Postmoderne‘ gekennzeichnet ist, können darin kaum eingeordnet werden.“ (a. a. O., S. 22)

Als Folge dieser Einstellung arbeitet die Autorin im Unterricht lieber mit aktuellen Kinofilmen als mit alten Texten.⁴⁰ Mit den Schülern wird dann diskutiert, inwieweit manche dieser Filme ihren Lebensentwürfen entsprechen oder diese bereichern könnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Hainmüllers Konzept der Schüler-Lehrer-Interaktion einer therapeutischen Herangehensweise sehr ähnelt. Tatsächlich sind das aber – zumindest für solche Schüler, die keinen Zugang zur Selbstreflexion über intellektuelle Textarbeit haben – genau die Zugänge, um existenziell relevante Gespräche überhaupt führen zu können.

2.6 Religion und Glauben in den Diskussionen um Ethikunterricht

Bisher wurde die Geschichte des Ethikunterrichts dahin gehend skizziert und diskutiert, welchen Stellenwert psychologische Theorien in den Diskussionen um dieses Schulfach bislang innehatten. An einigen Stellen wurde das Thema Religiosität schon gestreift. Im Folgenden soll nun untersucht werden, wo und wie in den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen Religiosität explizit aufgegriffen wird.

2.6.1 Erziehungswissenschaft und der Studienbereich Religion

Im Jahre 2000 erschien der von Dieter Fauth und Ulrich Bubenheimer herausgegebene Band zum Thema „Hochschullehre und Religion – Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen“ (Fauth/Bubenheimer 2002a). Er enthält Beiträge aus der Sicht der Philosophie, der Religionswissenschaft, der christlichen und der islamischen Theologie, des säkularen Humanismus, der Kulturwissenschaft, der Religionsgeographie, der Kunstpädagogik sowie der Rechtswissenschaft. Die Herausgeber gehen davon aus, dass das Thema Religion spätestens durch die gesteigerte Säkularisierung und Pluralisierung nach der Wiedervereinigung Deutschlands nicht mehr nur Domäne

40 Hier ist auch der Kontext Berufsschule zu bedenken. Im Gymnasium ist eine sinnvolle Arbeit mit klassischen Texten zumeist leichter.

der Theologie ist, wie es in der BRD-Zeit vor der Wende üblich war. Die verschiedenen Aufsätze belegen das. Lediglich der Bereich Erziehungswissenschaft ist in dem Band nicht vertreten.

„Dieses ist eine empfindliche Lücke, hat sich diese Disziplin nach der Einigung Deutschlands doch verstärkt und mit weitem Reflexionshorizont dem Bildungsbereich Religion zugewandt. Eine zweijährige intensive Suche nach einem Beiträger aus der Erziehungswissenschaft im Vorfeld der Entstehung dieses Bandes blieb ohne Erfolg. [...] Möglicherweise ist die Erziehungswissenschaft inzwischen – aus welchen Gründen auch immer – wieder zurückgefallen in ihre annähernde Interesselosigkeit an dem Thema ...“ (Fauth/Bubenheimer 2000b, S. 12)

Die Herausgeber – beide evangelische Theologen und Religionspädagogen – geben einen kurzen Überblick über die Beiträge der Erziehungswissenschaft zum Studienbereich Religion und teilen die existierende Literatur vier verschiedenen Gruppen zu.⁴¹ Diese Aufteilung ist – beispielsweise aufgrund von Mehrfachnennungen – so wenig aufschlussreich, dass sie hier nicht dargestellt wird.

2.6.2 Wie wird im Ethikunterricht über Religion gesprochen? Einführung

Ethik- oder Philosophieunterricht und das Thema Religion sind durch die Geschichte des Faches immer auf eine Weise miteinander verbunden. Entsprechend einer Untersuchung an vier Gymnasien in Nordrhein-Westfalen haben sich 44 Prozent der Schüler für einen Philosophie-Grundkurs entschieden, weil sie *nicht* am Religionsunterricht teilnehmen wollten (vgl. Reitemeyer 2000, S. 27). Wie aber wird nun über dieses „andere Fach“ gesprochen? Das ist eine umso interessantere Frage, als im Ethikunterricht nicht zwangsläufig nur an Religion desinteressierte junge Agnostiker sitzen, sondern ebenso gläubige Schüler, z. B. moslemischen Glaubens.

Wie wird innerhalb des Ethikunterrichts diskutiert, was bezüglich der tatsächlichen psychologischen Entwicklung eines Individuums der Effekt des Konstrukts „religiöse Entwicklung“ oder „Glaubensentwicklung“ im Vergleich mit „lediglich“ psychologischer Entwicklung oder „Identitätsentwicklung“ sein kann? Anders ausgedrückt: Ich behandle eine Schülerpopulation X mit dem Faktor „Religion“. Welche konkreten Entwicklungspotentiale eröffne oder verschließe ich (vgl. z. B. Klosinski 1993)?

Der bisherige Teil meiner Darstellung sollte gezeigt haben, dass in den Diskussionen um Ethikunterricht bisher nicht viel über den psychologischen Faktor „Religion“ gesprochen wurde. Um der Bedeutung der Frage näher zu kommen, zitiere ich zunächst einige Passagen aus einer Reflexion zum Ethikunterricht.

41 Ein anderer systematischer Überblick ist mir nicht bekannt.

In seinen Überlegungen zur „Ethik des Ethikunterrichts“ kritisiert Johannes Giesinger einen rein „ethikkundlichen“ Unterricht, der die großen Moralphilosophen in einer Weise behandelt, als sei es *ihnen* vorbehalten, Philosophie zu betreiben:

„Wen die Grundfragen dieses Textes nicht beschäftigen, der versteht auch die Antworten nicht, die der Text gibt. Ein rein ethikkundlicher Unterricht muß sich darauf beschränken, oberflächliches Halbwissen über Ethik zu vermitteln. Solches Halbwissen ist meines Erachtens völlig wertlos.“ (Giesinger 1999, S. 216)

Eine wertvolle Variante ist für Giesinger erst ein Unterricht, der die Fähigkeit des Philosophierens als eigene Tätigkeit zum Lernziel hat.

„Ich behaupte demgegenüber, daß die Fähigkeit zu philosophieren eine grundlegende menschliche Fähigkeit ist. Es ist eine Fähigkeit, die in allen Menschen angelegt, aber nicht bei allen ausgebildet ist. Die Ausbildung dieser Fähigkeit nun kann im Ethikunterricht gefördert werden. Die Fähigkeit zu philosophieren ist vergleichbar mit Fähigkeiten wie Singen, Tanzen oder Malen. Die Begabungen der Menschen zu diesen Tätigkeiten sind sehr verschieden. Die meisten Menschen aber könnten durch Förderung so weit gebracht werden, daß sie einigermaßen singen, tanzen oder malen können. Nur wenige aber werden Sängerinnen, Tänzerinnen oder Malerinnen.“ (a. a. O., S. 216)

Auch zweihundert Jahre nach der Aufklärung stellt sich für viele Menschen die Frage nach dem „Glauben“ als Verb und als Substantiv in existenzieller Form, wenngleich viele aufgeklärte Wissenschaftler diese religiösen Suchbewegungen als letzte, nurmehr kulturwissenschaftlich verstehbare Reste eines veralteten Weltbildes bewerten. Während der Studien zu dieser Arbeit hat mich erstaunt, dass bis heute die gleichen Argumente und Kontroversen wahrzunehmen sind, die schon im 18. Jahrhundert geführt wurden (vgl. Adamski et al. 2000).

Ich halte es für lohnend, in der oben vorgegebenen Form weiterzufragen: Die meisten Menschen können singen, malen, tanzen, philosophieren, „glauben“ (Fowler) und „religiös urteilen“ (Oser), wenn man sie entsprechend fördert. Was bedeutet das?⁴² Zunächst soll betrachtet werden, wie das Thema Religion innerhalb des Ethikunterrichts dargestellt wird.

2.6.3 Religion im Ethikunterricht nach Heinz Schmidt (1998)

Im Folgenden soll der, soweit mir bekannt, einzige Überblick zu dieser Frage erläutert werden. Heinz Schmidt, Professor für Praktische Theologie in Heidelberg, stellte 1998 in einem ethikdidaktischen Überblick vier Formen von Behandlung der Reli-

⁴² Auch Jürgen Habermas verwendete die von Max Weber stammende Metapher „religiös unmusikalisch“ in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Oktober 2001 (vgl. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, S. 53).

gion im Ethikunterricht dar. Bereits im Jahre 1983 hatte er eine Zusammenstellung der verschiedenen Konzeptionen von Ethikunterricht in der Bundesrepublik vorgelegt und anschließend weitere Publikationen zur Didaktik des Ethikunterrichts veröffentlicht (z. B. 1994). Ferner war er viele Jahre lang Mitherausgeber der Zeitschrift *Ethik & Unterricht*.

Schmidt unterscheidet vier zurzeit vorherrschende didaktische Konzepte des Ethikunterrichts und zeigt, welchen Stellenwert sie Religionen einräumen. Hierbei bezieht er sich nicht systematisch auf Konzeptionen in den einzelnen Bundesländern.

2.6.3.1 *Reflexion sittlich-praktischer Sachverhalte bzw. Praktische Philosophie*

Die Rede über Religion unter der Perspektive einer solchen Ethikdidaktik richtet sich auf den kognitiven Entwicklungsbereich. Ziel ist die Entwicklung ethischer Urteilsbildung; Bezugswissenschaft ist die Praktische Philosophie. Diese Art des Ethikunterrichts wird beispielsweise von Otfried Höffe (vgl. Höffe 1994) vertreten. Die Lehrpläne in Berlin (Modellversuch) und im Saarland sind von dieser Didaktik geprägt.

Religionen werden hier als „modellhaft gedachte kognitiv-normative Systeme“ betrachtet, „die auf ihre Konsistenz hinsichtlich der leitenden Kategorien und auf ihre Wirkungen in unterschiedlichen Verhaltenskontexten untersucht werden können“ (Schmidt 1998, S. 21). Religion wird als *ein* Begründungssystem von Moral eingeführt. Diese Betrachtungsweise legt als Unterrichtsthemen (vor allem für die gymnasiale Oberstufe) nahe, die Ethiken der verschiedenen Religionen zu vergleichen.

Ich charakterisiere diese Perspektive darüber hinaus noch wie folgt: Sie legt nach Prange (1997) die beobachtende Haltung der Identität nahe. Die „dissoziierte“ analytische Beschäftigung mit den realen Folgen von Religion enthebt die Lehrkraft, einen eigenen religiösen Standpunkt zu beziehen. Die realen Folgen der moralisch-religiösen Konstrukte in den Kulturen sind im sachkundlichen Sinne wissenschaftlich genug, um die persönliche Meinung oder Betroffenheit bezüglich der Religion hintanstellen zu lassen. In dem von Giesinger (1999) gebrauchten Vergleich hätten wir hier den Musiklehrer, der über Musikstile weltweit in sachlichen Kategorien informiert und dabei im Extremfall den Schülern nie Musik vorspielt, geschweige denn mit ihnen gemeinsam musiziert.

2.6.3.2 *Empirisch-analytische und religionskritische Konzeption*

Die Perspektiven derer, die sich unter diesem Ansatz subsummieren lassen, sind dem kritischen Rationalismus verpflichtet. Ziel ist Aufklärung, insbesondere über die Widersprüchlichkeit religiösen Denkens. Wenn Lehrer mit dieser Perspektive

sich mit Religion beschäftigen, wollen sie vor allem die Schüler von der Unlogik, der Rückständigkeit, dem Dogmatismus, sprich der Schädlichkeit von Religion überzeugen.

„Jede Religion ist für dieses Denken im Kern fundamentalistisch. Einen Unterschied zwischen Glaube und Aberglaube gibt es nicht.“ (Schmidt 1998, S. 21)

Ich möchte zuspitzend ergänzen, dass diese Unterrichtsvariante jenen Lehrkräften entgegenkommt, die ihre persönliche ablehnende Einstellung zum Thema Religion mit Hilfe dieser Perspektive mit „Wissenschaftlichkeit“ gleichsetzen können. Hier spielt zum Teil die Sozialisation der Lehrkräfte aus der ehemaligen DDR eine Rolle, denen dieses Denken staatlich verordnet war (vgl. Leewe 2000). Aber auch in den alten Bundesländern gibt es den Typ von Ethiklehrer, der gleichsam missionarisch die Religion abschaffen möchte. Diese Variante halte ich für bedenklich, da oft eigenes Nichtwissen als überlegene Position empfunden und vor den Schülern dargestellt wird (vgl. dazu Abschnitt 3.2). So ist die von diesen Lehrern beklagte Widersprüchlichkeit nicht ein „Negativmerkmal“, sondern bei näherem Hinsehen gerade das besondere Charakteristikum religiöser Weltdeutungen.

2.6.3.3 Lebenshermeneutisch-integratives Konzept

Nach Schmidt liegt dieses Konzept den meisten Lehrplänen zugrunde. Hier wird Religion in einer Verschränkung von Erfahrung, Lebenswelt und Überlieferung dargestellt, die zu Reflexion und sozialem Handeln führt. Ethische Urteilsbildung wird eingebunden gesehen in einen Prozess persönlicher Sinn- und Wertorientierung, zu dem auch die Auseinandersetzung mit Religionen gehört (vgl. Schmidt 1998, S. 21).

Pluralität der Themen und Zugangswege sowie Mehrperspektivität der Betrachtung sind in dieser Art von Ethikunterricht thematisch und methodisch Programm. Die Interpretation von Sachverhalten folgt den „allgemeinen Prinzipien einer phänomenologischen Hermeneutik“ und kann erweitert werden durch verschiedene Interpretationsansätze: psychologische, sozialgeschichtliche, politische und feministische (vgl. ebd.). Schmidt stellt fest, dass dieses Konzept an einem Mangel an Kohärenz und Stringenz leidet. Es lassen sich hier die verschiedensten Vertreterinnen und Vertreter einordnen.

Hinzugefügt werden soll, dass hier jene Art von Ethikunterricht vorzufinden ist, die der individualisierten Religion und Moral entspricht. Unter dieser Konzeption kann alles passieren, es könnte zum Teil auch Psychologieunterricht sein – oder Geschichte, oder Pädagogik, oder eben „Lebenskunde“, so wie sie der jeweiligen Lehrkraft Sinn macht. Für die Behandlung von religiösen Themen lässt diese Konzeption viel Raum. Sie hat in der Realität sicher oft eine große Ähnlichkeit mit dem real

existierenden Religionsunterricht, in dem bekanntermaßen auch Vielfältiges geschieht und nicht nur biblische Themen durchbuchstabiert werden (vgl. Feige et al. 2000).

2.6.3.4 Kulturtheoretische Ansätze und Begründungen

Unter dieser Rubrik stellt Schmidt eine ethikunterrichtliche Perspektive dar, die einen kulturgeschichtlichen und kulturpädagogischen Schwerpunkt hat. Er erwähnt hier gerade die neuen Bundesländer, in denen die abendländisch-religiöse Kulturvermittlung weitgehend abgebrochen ist, sodass das kulturelle Erbe für viele Menschen unverständlich geworden ist. Die Begründung, über Religion überhaupt zu reden, ergibt sich also aus dem Anliegen, die Bausteine der Kultur – nämlich Kunst, Musik, Literatur, Wissenschaft und Technik – zugänglich zu machen (vgl. Schmidt 1998, S. 22). Hierin liegt ein Auftrag der allgemein bildenden Schule. Schmidt plädiert insgesamt für die Kombination von lebenshermeneutischem und kulturtheoretischem Ansatz.

Das Sprechen über Religion als Teil einer „kulturellen Alphabetisierung“ ist meines Erachtens sinnvoll, wenngleich es in der Zielsetzung sämtliche Fragen aufwirft, die in der Werteerziehungsdebatte überhaupt gestellt werden können. Für welche Kultur soll alphabetisiert werden? Wie Religion dann genau behandelt wird, ist wie beim vorherigen Ansatz Angelegenheit der Lehrkraft.

2.6.3.5 Fazit zur Darstellung von Schmidt

Als Fazit sei festgehalten, dass die große Unbestimmtheit des Themas Religion in der Konzeption des Ethikunterrichts einfach dazu führt, dass jede Lehrkraft ihre diesbezügliche individuelle Ansicht im Fachunterricht weitergibt. Die Bandbreite reicht – fasst man Schmidts Ausführungen in andere Worte – von Distanz, Feindlichkeit, Beliebigkeit bis zu Respekt vor kulturell wichtigen Bildungsgütern. Meines Erachtens zeigt sich in diesem Aufsatz eines der größten Spezialisten für das Fach der Mangel an – wohlgemerkt: zeitgemäßer – Sprachfähigkeit zum Thema Religion. Dieses sei nicht als Kritik an Schmidt verstanden, sondern liegt an dem, was er zu systematisieren versucht. Interessanterweise haben nur jene Ethiklehrer, die völlig antireligiös eingestellt sind, ein klares Bild der Religion.

Wolfgang Gebhard drückt das Problem in seiner Auflistung von religiösen Themen für den Ethikunterricht so aus:

„Was verstehen wir unter Religion? – [...] Die [...] Frage ist für viele von Interesse, bleibt aber oft unausgesprochen, wird nicht systematisch angegangen oder mit der Darstellung unterschiedlicher Religionen vorschnell für erledigt betrachtet.“ (Gebhard 1998, S. 23)

In seinen vielfältigen Unterrichtsvorschlägen zum Thema Religion repräsentiert sich das Modell 3 von Schmidt.

Wenn man sagen würde, „Es gibt so viele Arten, im Ethikunterricht über Religion zu sprechen, wie es Ethiklehrer gibt“, läge man, so denke ich, richtig. Denn individualisierte Religiosität und individualisierte Areligiosität sind allgegenwärtig. Auch konfessionelle Biographien führen bei näherem Hinsehen oft zur Patchwork-Religiosität (vgl. Fremde Heimat Kirche 1997; Jörns 1999). Es ist davon auszugehen, dass die Lehrer zum Thema Religion lange vor ihrem Studium bzw. ihrer Weiterbildung zum Ethiklehrer geprägt wurden (vgl. Leewe 2000). Ferner kann man unterstellen, dass viele Aspekte dieser religiösen – oder nichtreligiösen – Biographie unbewusst sind, wie wir von der psychoanalytischen Pädagogik wissen (vgl. z. B. Brück 1978, 1986). Individuelle Lernprozesse, insbesondere des Lernens am Modell, spielen bei der religiösen Sozialisation eine Rolle. Angesichts dieser Vielfalt ist die Aufstellung von Schmidt eine Hilfe, Lehrpläne und Individuen im Bereich Ethikunterricht einzuordnen.

Es wäre eine Überlegung wert, in der Ausbildung von Ethiklehrern eine Reflexion der eigenen religiösen Biographie zu ermöglichen, sodass die Lehrkräfte ihre persönliche Position zumindest möglichst bewusst und explizit als *eine mögliche Position* darstellen können und gleichberechtigt über andere informieren.

2.6.4 LER-Lehrkräfte und Religion – Eine Studie von Leewe (2000)

In den Kontroversen um LER ging und geht es immer wieder um die Frage, ob die Konzeption des Schulfaches der Realität von Religionen und vor allem der grundgesetzlich festgelegten positiven Religionsfreiheit gerecht wird. Mitglieder von Religionsgemeinschaften haben das bezweifelt (vgl. Fauth 1999b). Die Befürworter hingegen haben sich immer wieder auf die weltanschauliche Neutralität des Faches berufen und argumentiert, dass die Vermittlung von „Glauben“ Sache der Religionsgemeinschaften sei.⁴³

Die Theologin und Religionspädagogin Hanne Leewe hat dieser Frage eine informative und lesenswerte erziehungswissenschaftlich-religionspädagogische Studie gewidmet mit dem Titel „Man lernt ja immer, wenn man sich nicht verschließt. Lehrerinnen des Unterrichtsfachs Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde im interkulturellen Lernprozess: Wie lehren sie Religion?“ (Leewe 2000). Für diese Untersuchung wertete sie sieben biographisch-narrative Interviews mit LER-Lehrerinnen aus, die zur DDR-Zeit Volksbildungslehrerinnen waren und nun in ihrer eigenen

⁴³ Vgl. dazu auch den Offenen Brief des Fachverbands LER e. V. zum Streit vor dem Bundesverfassungsgericht vom 7. Juli 2001. In: Ethik & Unterricht, Nr. 3/2001, S. 48.

Person den gesellschaftlichen Transformationsprozess in der ostdeutschen Geschichte belegen.

2.6.4.1 Noch einmal: Zur psychologischen Begleitung bei LER

Leewe geht der Frage nach, wie sich Lehrerrolle und Identität in dem Veränderungsprozess von sozialistischer Persönlichkeit hin zu der geforderten individuellen Positionalität bei den befragten Lehrerinnen gewandelt haben. Wie die psychologische Weiterbildung (vgl. Abschnitt 2.3.6) von den Interviewten erlebt wurde, ist in den vielen wörtlichen Interviewäußerungen dargestellt und sehr spannend zu lesen. Leewe deutet die Begegnung mit der westlich geprägten, bei ihr positiv konnotierten Kultur der Selbstoffenbarung in der psychologischen Weiterbildung als einen Teil des interkulturellen Lernprozesses, in dem die Lehrkräfte seit der Wende stehen. Die DDR-Sozialisation hatte eine Reserve in der Veröffentlichung von persönlichen Einstellungen gefördert, die in der psychologischen Weiterbildung aufgebrochen werden sollte.

„Allerdings hat ein verletzungsträchtiges gegenseitiges Nicht-Verstehen Lernprozesse erschwert, aber nicht gänzlich unmöglich gemacht.“ (Leewe 2000, S. 198)

Die Äußerung einer Lehrerin als Erläuterung dazu:

„Diese pädagogisch-psychologische Begleitung, die wir am Anfang gemacht haben, also, das war ganz schlimm, weil, man war überhaupt nicht, oder ich war überhaupt nicht fähig, mich darauf einzulassen, und ich hab das Gefühl gehabt, ich bin da völlig zu, du kannst das nicht so. Du kannst doch nicht mit den anderen in solchen besonderen Übungssituationen umgehen, also das war ganz schlimm. (M 16)“ (a. a. O., S. 197)

Alle Beteiligten berichten von Ressentiments gegen das Vorgehen in der psychologischen Weiterbildung, berichten aber auch positive Erfahrungen. Das offene Reden über Gefühle zeige positive Wirkungen im Umgang mit den Schülern.

2.6.4.2 Zum „R“ in LER

Die Beschäftigung mit dem „R“ in LER entfaltet Leewe unter verschiedenen Aspekten, von denen ich hier zunächst diejenigen nenne, die die Lehrkräfte selbst thematisiert haben: Kenntnis der Weltreligionen führt zu friedlichem Miteinander, Religionskritik, kulturelle Prägungen durch Religion, Sinnfragen, Orientierungsfunktion von Ritualen. Erstaunlicherweise trafen auch nichtkirchliche LER-Lehrkräfte bei Eltern und Schülern regelmäßig auf Widerstände, wenn sie den Bereich „Religion“ oder „Religionskunde“ überhaupt thematisierten. Dazu eine exemplarische Äußerung:

„Es gibt auch schon von vornherein Eltern, die gleich gesagt haben: ‚Lebensgestaltung, Ethik‘, obwohl ganz viele Eltern gar nicht wußten, was sie überhaupt in die Ethik reinbringen sollen, nicht? ‚Lebensgestaltung, Ethik o. k., aber sowie Religion, irgendwas Religiöses dran ist, dann möchten Sie bitte mein Kind nach Hause schicken‘, so was gibt es, ja? (O 24).“ (Leewe 2000, S. 294)

Zur Konzeption der religionsbezogenen Ausbildung im Rahmen von LER sagt Leewe, dass sie hinter dem heutigen Stand der Diskussionen innerhalb der Religionswissenschaft zurückblieben. Früher hätte z. B. Stolz (1997) den Unterschied zwischen Theologie und Religionswissenschaft so gekennzeichnet, dass Ersteres die Innensicht von, Zweiteres die Außensicht auf Religion sei. Leewe zitiert Peter Antes (1998, S. 420) mit der Forderung, dass der Religionswissenschaftler nicht nur einer sei, der aus der Außenperspektive betrachtet, sondern er müsse ein „Simultandolmetscher“ für Religionen werden, das heißt, sich so weit in das Denken der Religion hineinbegeben, dass er die wichtigsten Merkmale von innen her kennt, beschreiben und vermitteln kann (vgl. Leewe 2000, S. 50 ff.).⁴⁴ Das setzt einen langsamen Verstehens- und Gewöhnungsprozess an eine fremde Kultur voraus sowie die Bereitschaft, auch auf die glaubensmäßigen Prämissen des wissenschaftlichen Weltbildes die gleiche Fragehaltung anzuwenden wie auf andere Glaubensvorstellungen. Grundsätzlich kann diese Art Religionswissenschaft zur „Simultandolmetscherin“ nur werden, wenn sie sich auf ein intensives Gespräch mit der Theologie/den Theologien einlässt und diese als ständige Dialogpartner hat. Daher ist die strikte Trennung von Theologie und Religionswissenschaft, wie sie in LER betrieben wird, nach Leewe nicht sinnvoll (a. a. O., S. 53).

2.6.4.3 Überlegungen im Anschluss an die Studie von Leewe

Die Lektüre von Leewes Studie bestätigt alle „Vorurteile“, die LER-Gegner im Laufe der Debatten geäußert haben: Die Ausbildung im Bereich Religion/Religionskunde ist noch nicht ausreichend (vgl. a. a. O., S. 326 ff.).⁴⁵ Die Lehrkräfte berichten von massiven Ängsten und Ablehnungsverhalten seitens der Eltern und Schüler gegen Anteile des Faches, die mit Religion zu tun haben. Die Lehrkräfte zeigen eine gewisse Hilfslosigkeit, von sich heraus diesem Aspekt des Unterrichts eine adäquate Definition und Position zu verleihen, und passen sich stark den Erwartungen der Schüler an. Man kann natürlich entgegenhalten, dass die Autorin aufgrund ihrer Voreinstellung das bewiesen hat, was sie beweisen wollte, und dass Gespräche mit

44 Auch diesen Gedanken des „Dolmetschens von Religionen“ greift Habermas in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahre 2001 auf.

45 In einer neuen Untersuchung der Berliner Humboldt-Universität wurde festgestellt, dass das Wissen im Themenbereich Religion – und hier wurde nur religionskundliches Wissen geprüft – noch immer nicht den Ansprüchen des Faches LER genügt (vgl. Gruehn/Thebis 2002, S. 106 ff.).

sieben anderen Personen ein völlig anderes Ergebnis erbracht hätten. Dann bliebe man auf der gedanklichen Ebene, die seit Beginn des Modellversuchs durchschritten wird und die sich meist auf ein simples Pro oder Contra LER beschränkt.

Die genaue Lektüre der Äußerungen kann aber auch und vor allem sehr nachdenklich machen, Mitgefühl wecken und die kämpferischen bildungspolitischen Debatten etwas absurd erscheinen lassen. Identität macht sich an ihren Grenzen fest: „Das bin ich, das bin ich nicht. Das ist ein Teil von mir, das ist kein Teil von mir.“ Nun hat die DDR-Sozialisation bei den meisten Bürgern eine Identität hervorgebracht, die für den hier in Rede stehenden Zusammenhang festgelegt in der Behauptung war: Religion ist *kein Teil* von mir. Und das wurde noch positiv verstärkt durch den Bonus des Überlegenheitsgefühls gegenüber den „Altmodischen“ oder „Verrückten“, die es für ihre Identität noch nötig haben zu sagen: Religion ist ein Teil *von mir* (vgl. Abschnitt 2.5.4).

Für die Nichtreligiösen, die sich auch nie rein kognitiv mit Religion beschäftigt haben, ist diese positive Äußerung zur Religion besonders unverständlich, weil sie den Unterschied zwischen verschiedenen Ebenen des Phänomens „Glauben“ überhaupt nicht kennen, wie er in Abschnitt 3.1 entfaltet werden soll. Wer mit Religion aufgrund seiner Sozialisation nur verbinden kann, dass es sich dabei darum handelt, wider besseren Wissens Unwahreres für wahr zu erklären, der handelt mehr als logisch, wenn er das für sich und seine Kinder strikt ablehnt.

Wie schwierig und zweischneidig die psychologische Weiterbildung für die Lehrkräfte war, lässt sich an den Äußerungen ermesen. Jeder wird zustimmen, dass der gesellschaftliche Wandel in der ehemaligen DDR auch an den Schulen stattfinden muss, und das bedeutet, dass die Lehrer sich verändern sollen. Wie schwer es aber ist, ein einmal „programmiertes“ Gehirn⁴⁶ in einen solchen Wandel zu schicken, belegen die Äußerungen – und die Zurückhaltung, wiederum die Anwendung der schon im totalitären Staat erprobten Strategie, möglichst wenig von sich preiszugeben. Ob dabei die westlichen Psychomethoden der 70er Jahre mit ihrem enormen Aufdeckungsimpetus ein richtiges Mittel sind, ist zweifelhaft, weil sich die Beteiligten offenbar nicht sicher waren, ob der Respekt vor ihrer Person immer gewahrt blieb, und die dieser Psychologie inhärenten Werte ihnen ja gerade fremd waren.

Die Fähigkeit, die Grenzen der eigenen „Identität“ zu überschreiten, ohne Angst zu empfinden, nennt man in der religiösen Sprache „Selbsttranszendenz“. Diese ist eng mit der Fähigkeit verbunden, auch über sich selbst lachen zu können, die man Humor nennt. Dieser geht in bedrohlichen Situationen oft verloren.

46 Siehe dazu den Exkurs „Gehirn“ in Abschnitt 5.5 dieser Arbeit.

2.6.5 Religion aus philosophiedidaktischer Perspektive – Petermann (2000)

In den nächsten drei Abschnitten werden Beiträge aus den Diskussion um Ethikunterricht dargestellt, die Zugänge bieten, um dem komplexen Thema Religiosität und Glauben gerecht zu werden.

Hans-Bernard Petermann, der ein Studium der Philosophie und der evangelischen und katholischen Theologie absolviert hat, stellt in dem Band von Fauth/Bubenheimer (2000a) dar, wie Religion aus philosophiedidaktischer Perspektive aussehen kann. Zunächst belegt er mit ausführlichen Literaturangaben, dass die Werke zur Ethikdidaktik und Philosophiedidaktik das Thema Religion gar nicht oder zumindest nicht in erschließender Weise behandeln (vgl. Petermann 2000, S. 19). Daher systematisiert und diskutiert er in seinem Aufsatz viele Aspekte aus dem Grenzbe- reich Philosophie und Religion.

Ich will hier nur einen herausgreifen. Im Philosophieunterricht kann man die Religion aus religionssoziologischer Perspektive, als Bildungsgut oder unter der Perspektive der Wertorientierung behandeln. Eine häufige Argumentationsfigur in den Debatten um wertorientierenden Unterricht ist, dass die Religion im Religionsunterricht direkt Orientierung bietet, indem es um ein Bekenntnis zu ihr geht, während im Philosophieunterricht nur kognitiv über Religion informiert wird und somit die direkt orientierende Funktion der Religion wegfällt. Mit dieser Konstruktion ist Petermann nicht einverstanden.

„Warum aber wird ein so deutlicher Unterschied gemacht zwischen dem einen Ziel, Orientierung zu bieten, und dem anderen Ziel, Orientierung zur Einsicht zu bringen? Ich will damit die zuweilen unterstellte Identifikation des ersten Ziels mit religiöser und des zweiten mit philosophischer Orientierung aufsprengen. Gegenüber der starren Trennung zwischen religiöser und philosophischer Orientierung vertrete ich die These, daß zum einen als Schulfächer Philosophie wie Religion nicht mehr leisten können und dürfen, als Orientierung zur Einsicht zu bringen, daß aber zum anderen diese Orientierung ihren Sinn verliert, wenn sie nicht auch die je persönlich beanspruchende Orientierung zur Erfahrung bringt, also hinausgreift über Informationen zu Begründungs- und Argumentationswegen.“ (Petermann 2000, S. 36 f.)

Tatsächlich betrachte auch ich es als eine realitätsferne Vorstellung, dass alle Kinder, nur weil gerade auf der Stundentafel „Religion“ steht, offen sein sollten für innere Erfahrungen, die für zukünftige Situationen orientieren, während in der Nachbarklasse „Philosophie“ auf dem Lehrplan steht und dort alle Schüler ihre Aufnahmefähigkeit für Lernen am Modell oder für andere Formen der wertorientierenden Identifikation abgeschaltet haben. Entwicklungspsychologisch umso unwahrscheinlicher wird diese Aufteilung, je älter die Religionsschüler und je jünger die Philosophieschüler sind.

Abschließend unterbreitet Petermann Vorschläge zur Ausbildung von Philosophielehrern, auf die ich im letzten Kapitel eingehen werde.

2.6.6 Religionswissenschaft und Ethik/Philosophie – Brunotte (2000)

Die Religionswissenschaftlerin Ulrike Brunotte (2000) gibt in dem Band von Fauth/Bubenheimer einen aktuellen Überblick über die Rechtssituation des Faches Ethik (bzw. andere Fächerbezeichnungen) in allen Bundesländern. Sie arbeitete in den letzten Jahren auch im Modellversuch LER und später im Erweiterungsstudiengang LER in der religionswissenschaftlichen Ausbildung mit. Im Anschluss an das Studium der Religionswissenschaft in Berlin absolvierte sie die Ausbildung zur evangelischen Religionslehrerin, sodass es ihr möglich ist, Erkenntnisse und Entwicklungen aus dem Fachgebiet der Religionspädagogik in ihre Überlegungen einzubeziehen. Derzeit ist sie am Kulturwissenschaftlichen Institut der Humboldt-Universität Berlin tätig. Durch diese Verbindung von relevanten Fachdisziplinen kommt sie zu Vorschlägen, die weitere Beachtung verdienen und auf die in Kapitel 6 erneut Bezug genommen wird.

Brunotte stellt in einem äußerst informativen Überblick die Art der Lehreraus- oder -weiterbildungen für das Fach dar und analysiert den Anteil an Religionswissenschaft in den verschiedenen Ausbildungen. Die quantitativen Anteile betragen maximal 25 Prozent der Lehre. Qualitativ wird Grund- und Einführungswissen zur Religionsgeschichte der jüdisch-christlichen Religion und anderer großer Weltreligionen vermittelt. Im Allgemeinen dominiert der Wissenschaftsbezug den Lebensweltbezug. Eine zeitgemäße Problematisierung religiöser Entwicklungen, z. B. unter dem Titel „Religion und Moderne“ oder „Civil Religion“, „Neue religiöse Bewegungen“, finde nur selten statt (vgl. Brunotte 2000, S. 89).

Brunotte stellt eine Kontroverse um die Bedeutung der Religionswissenschaft in der Ausbildung von Ethiklehrkräften dar. Der Religionswissenschaftler Peter Antes hatte dafür plädiert, Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft gleichberechtigt neben die Philosophie zu stellen. Der stellvertretende Vorsitzende des Fachverbandes Ethik, Heinz-Albert Veraart, meines Wissens nach ein Philosophielehrer, antwortete – so Brunotte – polemisch auf diesen Vorschlag: Religionswissenschaft sei nicht gleichberechtigt neben die Philosophie zu stellen, da sie lediglich *deskriptive Kulturwissenschaft* sei. In der Ethik ginge es aber in letzter Instanz nicht um Kulturgeschichte oder Religionskulturgeschichte, sondern um präskriptive Geltungsansprüche von Normen. Für eine normative Ethik, so Veraart, sei die Religionswissenschaft nur Hilfswissenschaft (vgl. ebd.). Hier fragt Brunotte, ob vielleicht die Selbstdefinition der Religionswissenschaft, die sich in Abgrenzung zur Theologie oft auf das „empirisch Beschreibende“ zurückgezogen habe, die Erklärung für eine solche Abqualifikation sei, zu der auch noch von christlicher Seite der Vorwurf dazukommt, sie könne nur „einen Standpunkt oberhalb der Religionen propagieren“ (ebd.).

Brunotte plädiert dafür, dass die Religionswissenschaft selbst stärker ihre *religionsphilosophische* Kompetenz unter Beweis zu stellen habe (vgl. a. a. O., S. 90).

Für die Kombination von Philosophie und Religionswissenschaft in der Ausbildung für Ethiklehrkräfte kommt sie zu einer Zielrichtung, die auch die vorliegende Arbeit letztlich verfolgt.

„Dagegen ist zu bedenken, daß eine mögliche Integration von Philosophie/Ethik und Religionskunde religionswissenschaftlich fundiert und auch didaktisch reflektiert nur gelingen kann, *wenn man den Gegensatz von Glauben und Vernunft nicht für gänzlich unüberwindbar hält*. Es kommt darauf an, den Religionen mit ihren Kulturen, Mythen, Erlösungsmodellen und Ethiken selbst einen Anteil am Projekt der Aufklärung, also an Reflexion und Kritik zuzugestehen.“ (a. a. O., S. 90; Hervorhebung A. B.)

Brunotte zitiert den Berliner Religionsphilosophen Klaus Heinrich, dass „Glauben“ nicht der Reflex sei, sich das Nachdenken zu ersparen. Vielmehr seien die Religionen selbst eine Art des Nachdenkens der Menschen, der Menschheit über sich selbst. Diese Funktion der Selbstreflexion führte dazu, dass jede Religion ihre Religionskritik innerhalb ihrer selbst entwickelt hat. Im Alten Testament sind es die Propheten, in der griechischen Mythologie Figuren wie die Titanen, die diese Selbstkritik ausdrücken und am Leben halten (vgl. a. a. O., S. 91). Für die hochschuldidaktische Vermittlung eines solchen Religionsverständnisses verweist Brunotte auf die „faszinationsgeschichtliche Methode“, die eine Kombination der klassischen Symboldidaktik des katholischen Religionspädagogen Hubert Halfbas, mit Ansätzen von Religionswissenschaftlern wie Aby Warburg und Jan Assmann, ist.

„Die faszinationsgeschichtliche Methode geht zudem der Faszination nach, mit der die ‚Wiederkehr des Verdrängten‘ verknüpft ist und die das Alte, das wiederkehrt von einer toten Tradition, zu einer gegenwärtig wirksamen Überlieferung macht: ‚In dem, was fasziniert durch die reale Geschichte hindurch, sind unerledigte Konflikte, nicht ausgetragene Spannungen, ist das nichtgelöste Problem jeweils präsent.‘⁴⁷ Diese hermeneutische Methode beschränkt sich nicht auf Texte, sondern sucht die Figuren, Metaphern, Szenen, Mythen und Rituale auf, die sich über Jahrhunderte durch die Religionsgeschichte ziehen und in spezifisch historischen Verwandlungen erhalten haben.“ (a. a. O., S. 92)⁴⁸

Von einer unhistorischen „ganzheitlichen“ Sicht, wie sie Carl Gustav Jung vertritt, grenzt Brunotte sich mit der faszinationsgeschichtlichen Methode ab. Sie beschreibt kurz eigene hochschuldidaktische Projekte, in denen sie im Rahmen der LER-Ausbildung diese Methode angewandt hat und von denen sie sagt, dass diese eine hochschuldidaktische Brücke zwischen Philosophie und Religionswissenschaft darstellen können (vgl. a. a. O., S. 93).

47 Klaus Heinrich: „Das Floß der Medusa.“ In: R. Schlesinger (Hg.): Faszination Mythos. Frankfurt a. M. 1985, S. 340, zitiert nach Brunotte 2000, S. 92.

48 Dieser Ansatz ist sehr verwandt mit dem von Norbert Bischof, den ich in Abschnitt 5.2 darstelle, der allerdings von Brunotte nicht erwähnt wird.

2.6.7 Religion im Ethikunterricht: Die Macht des Numinosen – Breun (2002)

Am Ende dieses Abschnitts über Religion und Glauben als (überwiegend) vernachlässigte Kategorie in den Diskussionen um Ethikunterricht stelle ich einen weiteren aktuellen Beitrag dar, der sachgerechte Zugänge eröffnet.

Richard Breun ist an der Universität Erfurt im Fachgebiet „Didaktik des Ethikunterrichts“ tätig. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift *Ethik & Unterricht*, und in dieser veröffentlichte er 2002 den Aufsatz „Die Macht des Numinosen. Zu einer Didaktik der Religionen im Ethikunterricht“.

Breun konstatiert, dass es für den Ethikdidaktiker ein schwieriges Unterfangen ist, aus der Vielfalt der religionswissenschaftlichen Erklärungsansätze für Religion eine Auswahl zu treffen, die zu einer gegenstandsangemessenen Didaktik der Religionen im Ethikunterricht führen könne. Sowohl rein materialistische als auch rein funktionalistische Erklärungen der Religion seien in der Religionswissenschaft berechtigte Ansätze. Eine Kenntnis der Religionskritiken sei erforderlich. Diese seien aber ungünstigerweise auch Motor – mit einem Begriff von Alfred Lorenzer – einer weiteren gesellschaftlichen „Desymbolisierung“, einer Ablösung der Sprache von den Affekten, die zu einer kulturellen Verarmung führe (vgl. Breun 2002, S. 18). Für die schulische Erziehung sei deshalb auch eine Sicht auf Religion adäquat, die das Symbolverstehen fördere und die emotional-existenzielle, identitätsbildende, moralisch-mimetische Seite der Religion zu vermitteln in der Lage sei (vgl. a. a. O., S. 19 f.).

Breun geht deshalb in seinen Vorschlägen und Überlegungen von einem religionsphänomenologischen Ansatz aus. Die von Rudolf Otto (1917) stammenden Charakterisierungen des Heiligen als *mysterium tremendum* und *mysterium fascinosum*, die Furcht erregende und zugleich faszinierende Qualität des Numinosen (*numen*: übernatürliches Wesen), nimmt er als Ausgangspunkt für erfahrungsbezogene Zugänge auch für religionslose Schüler (vgl. a. a. O., S. 10).

Breun bezieht sich auf Ernst Cassirers phylogenetische These, dass das Erlebnis eines Selbstgefühls gegenüber dem Numinosen und die soziale Gestaltung dieses Erlebens in Form von Ritualen identisch mit dem Übergang vom Tier zum Mensch und damit dem Menschsein inhärent seien.⁴⁹ Cassirer stellte fest, dass der Übergang von der rein physiologischen Erregung eines Tieres zu der Wahrnehmung des *mysterium tremendum*, zum erschreckten Staunen, der Ursprung „des Geistigen“ überhaupt sei (vgl. a. a. O., S. 11).

„... auch hier *begleitet* der Mythos nicht nur diesen Prozeß, sondern er *vermittelt* und *bedingt* ihn: er bildet eine seiner bedeutsamsten und wirksamsten Triebkräfte.“ (Cassirer 1994, S. 210, zitiert bei Breun 2002, S. 15).

49 Vgl. dazu auch Abschnitt 5.9 der vorliegenden Arbeit über Religion und Evolution.

In dieser Perspektive sind mythische und religiöse Formen sowohl die Basis von kultureller Entwicklung als auch die Medien der Selbstreflexion.⁵⁰

„Plessner fasst die Selbstbezüglichkeit des numinosen Gefühls in dem Begriff *homo absconditus* (abgeleitet von *deus absconditus*, dem ‚verborgenen Gott‘“ (a. a. O., S. 14).

Breun bezieht sich auf die im nächsten Abschnitt dargestellte, von Christoph Wulf beschriebene mimetische Qualität der religiösen und anderen Rituale. Für das Eingebundensein in sinnvolle Lebenszusammenhänge bräuchten Menschen Identifikationsprozesse, normativ wirksame „Choreographien einer Gemeinschaft“ (Wulf 2001, zitiert bei Breun 2002, S. 19). Schülern sollten Gelegenheit gegeben werden, in die entwicklungspsychologisch relevanten Prozesse von mimetischer Identifikation, von Verkörperungsweisen, aber auch in die Prozesse von individueller Abgrenzung, vom Kampf gegen das Andere Einblick zu nehmen (vgl. a. a. O., S. 17). Diese Prozesse prägen besonders in der Adoleszenz ohnehin das Erleben der Schüler. Lern- und Erfahrungsprozesse, die über kognitive Informationen über Religionen hinausgehen, sind also gefragt.

Als eines von sechs ethikdidaktischen Prinzipien, die auf den Unterricht über Religionen anzuwenden seien, benennt Breun die (Selbst-)Transzendenz.⁵¹ Religionen eröffnen Wege des Aus-sich-heraus-Gehens, die auch für moralische Entwicklung in der säkularen Gesellschaft von Bedeutung seien. Breun führt hier den Philosophen Hans Joas an, der Erfahrungen der Selbstbildung und der Selbsttranszendenz als Voraussetzung für die Entwicklung von Werten sieht (vgl. Joas 1997, zitiert bei Breun 2002, S. 18).

Um sich diesem Erfahrungsbereich methodisch zu nähern, schlägt Breun als Methode eine Kategorisierung von Religionen vor, die auf Gustav Mensching (1959) zurückgeht. Er teilt die verschiedenen Religionen nach dem Grundmuster ein, wie in ihnen das Unheil beschrieben, wie jeweils das Heil bzw. die Erlösung konzeptualisiert wird und wie der Weg von dem einen zum anderen zu beschreiten ist (vgl. Breun 2002, S. 13). Dabei wird in den semitischen Religionen die *Ichsüchtigkeit* als Übel und in den indischen Religionen die *Ichhaftigkeit* als Hindernis gesehen, die jeweils durch einen anderen religiösen Weg behoben werden sollen. Breun hat Unterricht zu diesem Thema in der Form realisiert, dass er die Schüler notieren ließ, was für sie das Leiden, das Unheil bedeutet und wie sie einen Weg, der davon wegführt, beschreiben würden. Dies kann als Beispiel dafür gelten, wie im Ethikunterricht ein zentrales religionsphänomenologisches Thema, wie das der Selbsttranszendenz, erarbeitet werden kann, ohne sich auf möglicherweise schwer zugängliche Begriffe zu stützen.

50 Diese Vorstellung findet sich in der Entwicklungspsychologie von Robert Kegan (1986) wieder, nach der der Mensch nicht Bedeutungsbildung *macht*, sondern Bedeutungsbildung *ist*.

51 Neben Artikulation, Identifikation, Symbolisierung, Sinnggebung und mimetischem Einfluss.

Breun bezieht sich auch auf den unterrichtsmethodischen Ansatz von Ulrike Brunotte (vgl. Abschnitt 2.6.6). Darauf wird in Kapitel 6 zurückgekommen.

2.6.8 Das Soziale als Ritual

Die Erörterungen in diesem Kapitel zeigen, dass in den Diskussionen um Ethikunterricht bisher wenige Publikationen das Thema Psychologie und Religion behandeln. Es gibt allerdings einen großen Unterschied zwischen dem Reflexionsniveau, das die Erziehungswissenschaft an den Universitäten zum Thema Religion aufweist (vgl. z. B. Gebauer/Wulf 1998), und dem immer wieder anzutreffenden Diskussionsniveau der Lehrkräfte und Schulpolitiker, die die bildungspolitischen Diskussionen in der Öffentlichkeit führen. Bis hierher wurden einige Schwachstellen aufgezeigt, die diese Diskussionen prägen.

Einen Beitrag aus der Erziehungswissenschaft, der sich nicht explizit mit dem Ethikunterricht befasst, stelle ich nun dar, weil er in der Religionsdidaktik innerhalb des Ethikunterrichts noch mehr Beachtung verdient.⁵²

Christoph Wulf, Professor für Erziehungswissenschaft und Mitglied des Interdisziplinären Zentrums für Historische Anthropologie an der FU Berlin, hat mit Kollegen verschiedener Fachdisziplinen Beiträge zum Thema des Heiligen in der Moderne und zur sozialwissenschaftlichen Ritualforschung vorgelegt (Kamper/Wulf 1997; Gebauer/Wulf 1998; Wulf et al. 2001). Nach Wulf hat sich die Bedeutung von Ritualen in der Moderne nicht verringert, sondern nur verlagert: Rituale finden nicht mehr hauptsächlich im sakralen Raum der Kirche statt, sondern in den Lebenswelten des Alltagslebens. Daher untersuchten Wulf et al. (2001) die Rituale in Familien, in Klassenzimmern, auf Schulhöfen, bei Schulaufführungen.

„Dabei muß von einem grundsätzlich nicht einholbaren Bedeutungsüberschuß ritueller Prozesse ausgegangen werden, der in ihrem körperlichen und performativen Charakter sowie in ihrer Eingebundenheit in historische und kulturelle Kontexte begründet liegt.“ (a. a. O., S. 7)

Wulf et al. betonen, dass Rituale neben ihrer negativen, Anpassung und bisweilen Unterdrückung erzeugenden Seite auch konstruktive Elemente haben (vgl. ebd.). Ein wichtiger Begriff zum Verständnis von rituellen Handlungen ist der der Mimesis. Wulf und Gebauer (1998) definieren als mimetische Handlungen solche, die Prozesse einer kreativen Nachahmung im sozialen Kontext sind und folgende Kriterien erfüllen: Es handelt sich um körperliche Bewegungen, die auf andere Bewegungen Bezug nehmen. Sie haben als körperliche Darstellungen einen Darstellungs- und einen

52 Breun (2002, S. 19) nimmt in seinem Artikel zur Didaktik der Religionen innerhalb des Ethikunterrichts auf Wulf Bezug (vgl. Abschnitt 2.6.7).

Zeigeaspekt. Es sind eigenständig verstehbare Handlungen, die aber gleichzeitig auf andere Handlungen oder Welten Bezug nehmen (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 11 f.).

Als Beispiel für ein mimetisches Ritual führen die Autoren das Feiern von Weihnachten an. Einerseits ist das Gestalten eines Weihnachtsfestes selbstverständlich eine Nachahmung dessen, was schon viele Generationen in unserer Kultur getan haben. Es soll so begangen werden, „wie es immer war“. Andererseits werden im konkreten Familienfest kleine oder größere kreative eigene Variationen des Rituals vollzogen. „Ihre Gleichheit in der Variation; genau dies ist typisch für mimetische Akte“ (a. a. O., S. 13).

„Mimetische Prozesse vollziehen sich größtenteils unbewußt. Sie sind sinnlich und beziehen sich daher vornehmlich auf die Aufführung menschlichen Verhaltens. Mit Hilfe dieser mimetischen Prozesse vollzieht sich die Herausbildung eines praktischen handlungsrelevanten Wissens, einer körperlichen Beteiligung und eines leiblichen Habitus.“ (Wulf et al. 2001, S. 342)

Diese mimetischen Prozesse kreativer Nachahmung ermöglichen sowohl Kontinuität und soziale Zusammengehörigkeit als auch die Herausbildung von Individualität innerhalb des Sozialen. Als Grundlagenwissenschaft für diese Sicht der individuellen und kollektiven Erschaffung von Bedeutung wird nicht allein der Konstruktivismus herangezogen, sondern insbesondere die historisch-pädagogische Anthropologie (vgl. a. a. O., S. 16).

Hinsichtlich der hier angestellten Überlegungen zu den gängigen Identitätskonzepten innerhalb der Diskussionen um Ethikunterricht vertreten Gebauer und Wulf einen interessanten Standpunkt. Eine Differenzierung zwischen dem besonderen Charakter von religiösen und sozialen Ritualen treffen sie nicht. Gleichwohl messen sie dem performativen Charakter von Ritualen überhaupt eine wichtige soziale Bedeutung zu. Je deutlicher Menschen sich ihres prägenden Eingebundenseins in soziale Kontexte bewusst sind, umso mehr sind sie in der Lage, fremden Menschen tolerant zu begegnen. Theorien der Identitätsentwicklung, die sich auf mimetische soziale Prozesse beziehen, können nicht von dem Konstrukt eines autonomen Selbst ausgehen. Gebauer und Wulf zeigen, dass im Gegensatz dazu Menschen, deren Menschenbild von Egozentrismus, Logozentrismus (Glauben an die Vernunft) und Ethnozentrismus geprägt ist, bei der Begegnung mit kultureller Fremdheit stets zur Abwertung und Bekämpfung bis hin zur Vernichtung des „Anderen“ neigen (vgl. a. a. O., S. 246 ff.).

Im Konzept einer intersubjektiven Identitätsbildung, das die eigene Bedingtheit im Sozialen anerkennt, gilt Folgendes:

„Ein Bewußtsein von Nichtidentität des Individuums bildet eine wichtige Voraussetzung für die Offenheit gegenüber dem Anderen.“ (a. a. O., S. 244)

Diese Beschreibung bezieht sich auf die gleiche Fähigkeit, die in den nächsten Kapiteln als „Selbsttranszendenz“ diskutiert wird.

Das Verständnis von anderen kulturellen Vollzügen, als mir fremder mimetischer Prozesse, erlaubt einen hervorragenden Zugang zur Didaktik von Religionen, ähnlich wie von Antes (1998) und Brunotte (2000) als „Simulation religiöser Erfahrungen“ formuliert (vgl. Abschnitt 2.6.6). Rituale konstituieren soziale Ordnungen.

„Ihre Inszenierung und Aufführung erfordert rituelles Wissen. Dieses ist praktisches Wissen, das in der Beteiligung an rituellen Situationen mimetisch erworben wird. Als solches ist es sinnliches Wissen, dessen mimetischer Charakter seine performative Macht sichert.“ (Wulf et al. 2001, S. 8)

Ein Zugang zum Verständnis von Religionen kann nicht allein eine kognitive Sachinformation sein. Sinnliche, körperliche Teilhabe ist notwendig, um Zugänge zur sozialen Realität von Religionen und Kulturen zu erhalten.

2.7 Zusammenfassung: Psychologische Theorien und Ethikunterricht

2.7.1 Rückblick auf Kapitel 2

In diesem Kapitel wurde von verschiedenen Perspektiven aus eine Darstellung der Rolle psychologischer Theorien in den Diskussionen um Ethikunterricht gegeben.

Ein Blick auf Geschichte und Rechtsfragen des Ethikunterrichts (Abschnitte 2.1 und 2.2) verdeutlichte den Rahmen der Fragestellung. Die psychologische Ausbildung von Ethiklehrern (Abschnitt 2.3) ist vor allem durch die Kontroversen um die psychologische Begleitung in der Ausbildung von LER-Lehrkräften in das Blickfeld der Fachöffentlichkeit gerückt. Für die Zielsetzungen von Ethikunterricht sind Präzisierungen der psychologischen Konstrukte „ethisch“, „sozial“, „therapeutisch“ nötig. Es wurde gezeigt, dass diese nicht klar trennbar und insbesondere durch das Setting zu definieren sind (Abschnitt 2.4).

Das psychologische Konstrukt der Identität wird in den Diskussionen um wertorientierenden Unterricht viel diskutiert (Abschnitt 2.5). Anhand von vier Zugängen zum Thema Identität wurde die Vielfältigkeit der Definitionen verdeutlicht. Es konnte dargelegt werden, dass eine Beurteilung des Faktors Religion für die Entwicklung nicht unabhängig von der Bestimmung des Konstrukts Identität erfolgen kann.

Schließlich wurde, in Hinführung zum Hauptteil dieser Arbeit, die Frage präzisiert, wie im Ethikunterricht über Religion gesprochen wird (Abschnitt 2.6). Dabei wurde deutlich, dass die Darstellung der Religionen – der Religiosität – im Rahmen von Ethikunterricht noch zu verbessern ist. Um dieses durch eine angemessene Lehrerbildung in diesem Bereich erreichen zu können, werden in den Kapiteln 3 bis 5 psychologische Theorien diskutiert, die den Gegenstand zu erfassen versuchen.

2.7.2 Identität, Religion und Erziehung zum Glück

Zur Veranschaulichung meiner Intention im Rahmen dieser Arbeit möchte ich ein bekanntes Bild heranziehen: Es gibt als Metapher für den Prozess der Aufklärung die berühmte Darstellung des Menschen, der seinen Kopf durch das Himmelsgewölbe steckt, um nun auch die verbotene, allein Gott zugeordnete Dimension der Erkenntnis für sich zu beanspruchen.

Die hier aufgeführten Diskussionen zur Identitätsentwicklung als Ziel ethischen Unterrichts legen mir einen Vergleich mit diesem Bild nahe. Es ist nicht – einige Astronomen ausgenommen – zu einer Erweiterung der menschlichen Weltwahrnehmung in die „große Sphäre hinein“ gekommen, die ehemals durch die Illusionen über höhere Mächte besetzt war. Stattdessen verkürzt sich die Wahrnehmung anthropozentrisch auf oft mühsame intrapsychische und interpsychische Identitätskonstruktionen. Aus der „vita acitva“ ist eine „vita hyperactiva“ geworden; das Streben nach Selbstverwirklichung führt häufig in einen Zustand der Rastlosigkeit (vgl. Zirfas 1993, S. 373).

Bildung im säkularisierten Staat sollte auch die Erlebnisräume eröffnen und der Reflexion zugänglich machen, die nicht mit rationalem Sachwissen zu beschreiben sind, aber einen großen Einfluss auf die Lebensqualität von Menschen haben.

Ich werde im weiteren Verlauf dieser Arbeit nach einer Sprache suchen, die auch „religiös unmusikalischen“ Menschen zugänglich machen kann, was genau es bedeutet zu postulieren: „Glück ist die *Harmonie von Immanenz und Transzendenz*“ (a. a. O., S. 367; Hervorhebung im Original).