

1.2 Artikel

1.2.3

Dietrich Zilleßen

Wieviel Wert haben Werte?

Ethisches Lernen im Religionsunterricht

1 Fragwürdige Reaktionen auf Orientierungskrisen

Viele Schüler und Schülerinnen gehen heute wie selbstverständlich mit fortgeschrittenster Technologie in Unterhaltungselektronik, Datenverarbeitung, Arbeitsmaschinen um. In diesen Bereichen sind sie keineswegs desorientiert. Zugleich ist unübersehbar, wie stark sie nach Halt und Sicherheit in Beziehungen, in Gemeinschaften und in Werten suchen.¹

Diese Situation entspricht offenbar gesellschaftlichen Erfahrungen, daß in der Industriekultur zunehmende technologische Kompetenz traditionale normative Orientierungen privatisiert, zurückdrängt oder fragwürdig macht. Zwanghafte Innovation verdrängt Traditionales und schiebt die unstillbare Suche nach Kontinuität anscheinend in den Bereich privater Lebensbeziehungen.² Aber gerade diese Segmentalisierung des Alltags verstärkt das Gefühl, daß Übersicht abhanden kommt, Zusammenhänge fehlen und Wirklichkeit im unaufhaltsamen Fluß ist.

Fluchten in fragwürdige Sicherheiten sind die Konsequenz, in Technokratie, Fundamentalismus und Sentimentalismus. Deren Rituale versprechen die Einheit, Kontinuität und Ganzheit, die in der komplexen Industriegesellschaft verloren gegangen sind. Die unübersichtliche, komplexe Vielschichtigkeit sozialer, politischer und wirtschaftlicher Lebensprozesse begegnet den Menschen nicht direkt, sondern in den Vermittlungsstrukturen der Informationsmedien. Medien gewähren den Blick auf eine Welt, die sie selbst vereinfacht, vereindeutigt neu entworfen haben. Ihre Metaphern und Symbole reduzieren nicht einfach Komplexität; sie verändern und erweitern sie zugleich. Machtkonzentration in der Welt der Informationsmedien bietet uns die Welt in Form von Botschaften und Wahrheiten dar, als Weltbild, als Werbeordnung. Jeder Konflikt, jede Widersprüchlichkeit und Unvereinbarkeit werden zum Appell, Ordnung von Unordnung, Recht von Unrecht, Gutes von Bösem zu unterscheiden. Diese prinzipielle manichäische Spaltung wird zugleich immer unglaublicher. Sie schlägt um in die Suche nach (vordergründiger) Einheit und Vereinigung. Aber das eine ist nur die Kehrseite des anderen.

1 D. Baacke, Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 3-25.

2 U. Beck und E. Beck-Gernsheim, Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a. M. 1990; U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M. 1986.

Angesichts dieser Verhältnisse kann kaum oder wenigstens nur eingeschränkt von Orientierungslosigkeit gesprochen werden. Dementsprechend deutlich waren auch die Angebote an Waren und Werten, die den Bürgern der neuen Bundesländer offeriert wurden.

Den klaren Orientierungen der Warengesellschaft steht jedoch eine offenbar verstärkte *Suche* nach verlässlichen Wahrheiten und Werten entgegen.³ Hierin liegt kein Widerspruch: In dem Maße, wie die Eigenesetzlichkeiten und Eigenwertigkeiten der einzelnen gesellschaftlichen Funktionssysteme akzeptiert werden, entstehen Bedürfnisse nach Sinnvergewisserung im Bereich des Selbstverstehens und der Weltdeutung. Das erwachte Interesse an solcher Hermeneutik äußert sich als *Bedürfnis nach Metaphysik*, d.h. nach tieferer Einsicht, nach Ganzheit, nach Wahrheit angesichts widersprüchlicher oder uneinheitlicher Wahrheiten. Identität gewinnen heißt dann: Ganzheit und Wahrheit gewinnen.

Soll das verbreitete Bedürfnis nach Metaphysik begrüßt werden?

Wenn es sich als *Frage* nach Sinn und Identität äußert und darin *Regulativ* der vielfältigen und widersprüchlichen Wahrnehmungen im Lebensprozeß ist, trägt es schon Sinn in sich. Wenn es Sinn und Identität als Ganzheit, eindeutige Antwort, erreichbares Ziel erstrebt, macht es keinen Sinn.⁴ Wer sich ohne letzte Antwort, ohne absoluten Halt und unzweideutige Sicherheit orientierungslos fühlt, ist wohl tief bedroht durch die Zweideutigkeiten, Ambivalenzen und Wertkonflikte seiner Lebenswelt. Aber seine Suche nach unzweideutiger Orientierung wird ihn nicht ans Ziel unbedrohten Sinns führen, auch wenn er ein letztes, letztgültiges Sinnangebot wahrnehmen sollte. Es steht wieder nur gegen die Lebenserfahrungen von Brüchigwerden und Vergehen. Es steht auf Abruf, bis es fällt.

Wenn heute also Jugendlichen und Erwachsenen Orientierungslosigkeit attestiert wird, so ist das gewiß ein undifferenziertes Urteil. Unterstellt die Metapher des Wegsuchens dabei zugleich, der richtige und eindeutige Weg könne ihnen von Kundigen leicht gezeigt werden, so müßten diese die Zweideutigkeiten, das Suchen und Irren des Lebens schon hinter sich haben. Dann könnten sie jedoch nichts mehr sagen. Im Leben bleibt es dabei, Orientierungslosigkeit wohl als Krise, aber auch als Chance wahrzunehmen, den Prozeß des Lebens zu lernen und den Konflikt der verschiedensten Orientierungen auszutragen, sich festlegen und sich verabschieden lernen im Wechsel der Zeiten. Doch die Frage nach Linie und Kontinuität in allem Wechsel bestimmt nach wie vor menschliches Leben.

3 J. Zinnecker, Lebensorientierungen Jugendlicher in Deutschland, KatBl 16 (1991) 675-685. Andere, fragwürdige Veröffentlichungen sind wenig hilfreich: H. Barz, Religion ohne Institution? Jugend und Religion 1, Opladen 1992; ders., Postmoderne Religion. Die junge Generation in den alten Bundesländern. Jugend und Religion 2, Opladen 1992.

4 H. Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 162ff.

Angst vor Orientierungslosigkeit verstärkt den Ruf nach sicherer Orientierung. Moral und Normen bekämpfen diese Angst, indem sie die Lebensprozesse strikt und rigide dirigieren. Aber dieses Leben *unterliegt* der Angst, je normativer es gestaltet wird. Gewiß ist es notwendig, Kindern und Jugendlichen Normen und Werte zu vermitteln. Geschieht dies jedoch im Interesse, die Wertambivalenzen und Normkonflikte als Verunsicherungen auszuschalten oder die Auseinandersetzung mit ihnen zu vertagen, so wird jeder frühere oder spätere Konflikt als Störmanöver bedrohlicher Mächte erlebt. Störendes, Krise erhalten dann keine didaktische Qualität als Motiv neuer gemeinsamer Suchbewegungen.

Die relative Sicherheit, die Normen und Wertetraditionen vermitteln, kommt durch vielschichtige gesellschaftlich-kulturelle Prozesse in Fluß. Stets reagiert die bildungspolitische Diskussion auf die entsprechende Normen- und Wertekrise mit der Auseinandersetzung über die Erziehungsziele der Schule. Ende der siebziger Jahre entsteht ein Streit über die Reformpädagogik des zurückliegenden Jahrzehnts. Durch die Kritik an den alten Werten wie »Wachstum, Leistung, Arbeit, Wohlstand und Sicherheit«⁵ und einen entsprechenden kritischen Unterricht sehen Vertreter konservativer Erziehungskonzepte eine Entwicklung begonnen, die nach ihrer Meinung schließlich zu einem Vakuum an Wertorientierung führt. Der problematische Aufruf »Mut zur Erziehung« im Jahre 1978 ist öffentlicher Appell im Sinne des konservativen Programms, d.h. eines »Wertkonservatismus«⁶, der in Kritik, Krise und Protest sogleich eine Krise der Erziehung wahrnimmt. Diese Art von Werterziehung polemisiert gegen vermeintliche Erziehungsdefizite, indem sie den anderen Erziehungszielen wie »Emanzipation, Demokratisierung, Selbstverwirklichung, Konfliktfähigkeit, »Politische Bildung« etc.« den erzieherischen Wert einfach abspricht.⁷

Gleichwohl war Ende der siebziger Jahre die Suche nach neuen verlässlichen Werten und Traditionen jenseits des Wertkonservatismus von hohem Interesse.⁸ Aber es kommt schließlich doch nur zu einer Art »Werte- und Moralerziehungswelle«.⁹ Da auch politisch das Ende der sogenannten Reformära beschworen wurde, war es nicht verwunderlich,

5 D. Pohlmann, »Werte und Normen« und Theologie. Ein Beitrag zur wissenschaftstheoretischen Ortsbestimmung des Unterrichts »Werte und Normen« und des evangelischen Religionsunterrichts, in: D. Pohlmann und J. Wolf (Hg.), Moralerziehung in der Schule? Beiträge zur Entwicklung des Unterrichts Ethik / Werte und Normen, Göttingen 1982, 13-46, hier: 34.

6 Pohlmann, Werte, S. 33.

7 E. Tenhart, Moralerziehung in der Schule. Positionen und Probleme eines schulpädagogischen Programms, in: E. Franke und R. Mokrosch (Hg.), Werterziehung und Entwicklung, Osnabrück 1989, 10-33, hier: 15.

8 Vgl. die sog. Grundwertediskussion: G. Gorschenek (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977; O. Kimminich, Was sind Grundwerte?, Düsseldorf 1977; Kirchenkanzlei der EKD und Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundwerte und Gottes Gebot. Gemeinsame Erklärung des Rates der EKD und der Deutschen Bischofskonferenz, Gütersloh/Trier 1979.

9 Sie wird im Jahre 1980 durch den Aufruf »Gegen die Vernebelung politischer Bildung durch Werte- und Moralerziehung« deutlich kritisiert. Vgl. G. Schreiner, Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung, in: Pohlmann/Wolf, Moralerziehung, 175-211, hier: 175.

daß damals allenthalben normative Orientierungen verlangt wurden und daß sich Bedürfnisse nach einer allgemeinen Re-Normativierung gesellschaftlichen Lebens zeigten. Während die philosophisch-ethische Diskussion immer deutlicher nach verallgemeinerungsfähigen Werten und Formen kommunikativer Verständigung fragte und auch pädagogisch verstärkt über Wert- oder Moralrelativität diskutiert wurde¹⁰, statt nach normativ-konventioneller Orientierung zu suchen, bestand offenbar ein gesellschaftliches Interesse an der Vermittlung traditional abgesicherter Menschen- und Selbstbilder.

2 Religionspädagogische Fragestellungen

Wie reagierte die Religionspädagogik auf diese Lage? Kann es Ziel religionspädagogischen Lernens sein, Jugendlichen normative *Sicherheiten* in Traditionsbezügen zu vermitteln? Wenn Orientierungskonflikte als Defizit, als Normen- und Wertvakuum beklagt werden, wird sich Traditionsorientierung als eindimensionale Hermeneutik darstellen¹¹, die solche Defizite zu beheben beansprucht. Ziel darf nicht sein, Tradition zu verstehen, sondern sich der Spannung von Verstehen und Nichtverstehen der Tradition auszusetzen.

Es mag sein, daß die Orientierungskrise Jugendlicher sich durch problemorientierte, gesellschaftskritische religionspädagogische Praxis der siebziger Jahre in dem einen oder anderen Fall verschärft hat. Verständlicherweise ging es damals nicht einfach um Traditionshermeneutik, sondern um den Nachholbedarf an gesellschaftlicher Konkretheit des Religionsunterrichts. Aber Orientierungskrisen werden in den wenigsten Fällen durch Pädagogik geschaffen. Sie sind nicht Ausdruck erzieherischen Versagens oder pädagogischer Fehler, sondern Ausdruck der Welt, in der wir heute leben. Sie sind in der komplexen, hochdifferenzierten und unüberschaubaren Industriegesellschaft ebenso unvermeidbar wie innerhalb der individuellen lebensgeschichtlichen Entwicklung. Sie sind im wahren Sinn des Wortes notwendig. Es ist deshalb kein geeigneter Weg, auf Wert- und Normenkonflikte von inhaltlichen Sicherheiten her zu reagieren und normativen Halt anzubieten. Es würde dadurch nur verdeckt, daß die Orientierungskrise Erwachsene ebenso bestimmt und ihre Sicherheiten fragwürdig macht.¹²

10 J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1 und 2, Frankfurt a. M. 1981; G. Portele (Hg.), Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim/Basel 1978, hier: 21ff, 101ff.

11 Vgl. dazu J. Oelkers, Verstehen als Bildungsziel, in: N. Luhmann und K.E. Schorr (Hg.), Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M. 1986, 167-218, hier: 171ff.

12 H. Schmidt (in: R. Mokrosch u.a., Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden, Stuttgart 1980, 12) spricht von der »Krise der Moral« als »entwicklungsrelevanter Situation«. Er hält die pädagogisch-soziale Konsequenz (Steigerung der Integrations- und Funktionsfähigkeit sozialer Systeme) für nicht sachgemäß. So einleuchtend mir seine gesellschafts- und normenkritischen Ausführungen sind (ebd., 31, 37, 42), so frage ich doch, ob die hermeneutischen Probleme »christlicher Paraklese« genügend beachtet sind. Ich verstehe seine Feststellung zunächst nur als Appell: »Christliche Paraklese eröffnet unüberbietbare Perspektiven für eine Praxis und Theorie der personalen und sozialen Veränderung« (ebd., 43).

Jedenfalls hatte die Inventur des religionspädagogischen Warenangebots im Nachlaß des problemorientierten Religionsunterrichts nur zur Folge, daß Markenwaren genauer gekennzeichnet wurden und sich das Angebot durch Ausdünnung exklusiver darstellte. Diese Präsentation entlastete von der unangenehmen Frage, ob normative Orientierung nicht grundsätzlich problematisch ist.

Auffälligerweise sind denn auch in den achtziger Jahren religionspädagogische Auseinandersetzungen über konkrete gesellschaftliche Probleme wie Gentechnologie, Ökologie, Armut/Reichtum, Asylanten etc. zurückgegangen. Diese Probleme fanden in den Schulbüchern nicht mehr die Resonanz wie in den siebziger Jahren. Größere religionspädagogische Arbeiten zu dem Problemkomplex ethischen Lernens im Religionsunterricht liegen inzwischen mehr als zehn Jahre zurück.¹³ Anscheinend hat eine gewisse Aversion gegen Konzepte, die die Theologie als politisches Programm und Ethik als indoktrinierende Moral mißverstanden, die Fragen nach politischer und moralisch-ethischer Konkretheit des Religionsunterrichts beiseitegelegt.

Mir scheint, für die Religionspädagogik ist die Zeit gekommen, die Grundsatzdiskussion wieder aufzunehmen. Die erneute Frage, wie sich Religionsunterricht an öffentlichen Schulen darstellen muß und sich legitimieren kann¹⁴, verlangt es, das Thema Wertorientierung in pluralistischer, multikultureller Gesellschaft vorrangig zu diskutieren. Eine solche Diskussion muß vermeiden, lediglich die Traditionsorientierung des Religionsunterrichts der achtziger Jahre moralisch-normativ fortzuschreiben. Dies ist schon deshalb nicht möglich, weil die öffentliche Schule kein Haus sein kann, in dem die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen Sprechzimmer beanspruchen dürfen. Die Schule ist ein Gemeinschaftsraum, in dem sich alles durch seine gesamtgesellschaftliche Bedeutung zu legitimieren hat. Privilegien einer bestimmten religiösen Gemeinschaft könnten ggf. dann gesellschaftlich toleriert werden, wenn sie deutlich gesamtgesellschaftlicher Verantwortung dienlich sind. Konsequenterweise hat deshalb der Religionsunterricht Prozesse ethischen Lernens in Gang zu setzen, die an konkreten moralisch-ethischen Problemen den *Umgang* mit Moral und Normen einüben, die Frag-Würdigkeit von Normen und Werten in ihrer jeweiligen Tradition zu Gesicht bringen, Streit und Konflikt im Spielfeld der unterschiedlichen Normen austragen, die Spielregeln des Wertens durchschauen lassen und Schülern genügend Anregungen und Mut vermitteln, sich in eigener Verantwortlichkeit angesichts gesellschaftlicher Schlüsselprobleme entschieden, aber korrigierbar festzulegen.

13 A. Auer u.a. (Hg.), *Moralerziehung im Religionsunterricht*, Freiburg/Basel/Wien 1975; Themenhefte rhs 1976 und EvErz 1978; G. Stachel und D. Mieth, *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*, Zürich 1978; R. Lachmann, *Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums*, Gütersloh 1980; K.E. Nipkow, *Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten*, Gütersloh 1981.

14 J. Lott (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*, Weinheim 1992.

Für ein solches Programm ist Wertevermittlung ein unangemessener Ausdruck. Zumindest ist er mißverständlich, weil er die Strategie normativer Bestimmung in den Blick rückt. In diesem Sinne würde die Vermittlung christlicher Werte versucht sein, das Christentum als eine normativ bestimmte Wertetradition in Anspruch zu nehmen und Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Wertkonflikte zu nivellieren. Es sind gleichwohl noch viele Fragen zu klären, die durch unterschiedliche Konzepte und Ansätze ethischen Lernens aufgeworfen werden.

Weniger interessant ist es, dabei nur auf der Ebene des Unbedingten zu verweilen. Die Diskussion über Ausländerfeindlichkeit, Todesstrafe, Armut kann leicht den apodiktischen Gegensatz von Humanität und Inhumanität aufzeigen, ohne die entsprechende Problematik auf der konkreten Ebene von Handlungs- und Verhaltensnormen auch nur zu tangieren. Ausländerfeindlichkeit fängt immer früher an, als wir denken. Zudem ist der Zusammenhang konkreter Normen und entsprechender Werte keineswegs eindimensional. In Normen spricht sich mehr und anderes aus, als als Wertorientierung bewußt ist. Dieser mehrdimensionale Entsprechungszusammenhang bedarf weiterer Erörterung. Mit dem Lernziel, Urteilskompetenz in Dilemmasituationen zu erlangen, ist es nicht getan.¹⁵

3 Sprachliche Unterschiede

Was spricht sich in dem uneinheitlichen, wechselnden Sprachgebrauch innerhalb der Religionspädagogik aus? Moralerziehung, Moralpädagogik, ethisches Lernen, ethisch handeln lernen, Werterziehung, sittliche Erziehung, Gewissenserziehung, Wissensbildung, ethische Urteilsbildung sind eine repräsentative Begriffssammlung.

Vor aller didaktischen Differenzierung scheint mir darin auch eine gewisse theologische Verlegenheit erkennbar. Der theologische Konflikt zwischen Gesetzlichkeit und Freiheit (Gesetz und Evangelium) setzt Moral und Normen dem Dauervorwurf indoktrinierender Gesetzlichkeit aus. Aber ohne Zweifel können sich in festen, normorientierten, sogar ritualisierten Ordnungs- und Handlungsstrukturen auch befreiende soziale und personale Impulse und in völlig offenen Angeboten zutiefst einschränkende Wirkungen zeigen. Die dialektische prozeßorientierte Konzeptualisierung von Gesetz und Evangelium darf Gesetz und Evangelium nicht als starre Handlungsformel anwenden.¹⁶ Von daher gesehen ist das begriffliche Changieren innerhalb der religionspädagogischen Diskussion über Ethik und Moral nicht einmal unsachgemäß. Zur Unterscheidung der Konzepte und Ansätze ist gleichwohl eine Präzisierung des Sprachgebrauchs sinnvoll.

15 F. Oser, *Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 1986.

16 Selbst die unbestrittene Feststellung, daß der Indikativ theologisch dem Imperativ vorangehen muß (Nipkow, *Moralerziehung*, 31), ist noch zu differenzieren, weil »indikativische« Hilfe zur Sinnfindung sich unbewußt durchaus imperativisch und imperative ethische Erziehung durchaus indikativisch auswirken können. Die Frage ist eben, was in freien oder geschichtlichen Gestalten tatsächlich wirksam ist.

Für hilfreich halte ich die Unterscheidung von Ethik und Moral, mag sie auch alltags-sprachlich wenig wirksam sein.¹⁷

Ethische Erwägungen, Diskussionen, Konzepte und Theorien befassen sich mit moralischen Einstellungen, Werten und Normen. Z.B. lassen moralische Argumentationen sich ethisch reflektieren; eine ethische Haltung zeigt sich darin, daß Verhaltensnormen und Werte auf ihre Begründungen hin überprüft, Wertsysteme in ihrem Sinn untersucht, Lebensmoral und Beziehungsmoral nach leitenden Prinzipien, unbe-wußten Bestimmtheiten, Erfahrungsstrukturen (kritisch) befragt werden. Moral beinhaltet die tatsächlichen normativen, wertorientierten Ein-stellungen und Verhaltensweisen.

Unter diesen Voraussetzungen wird sowohl von ethischer als auch von moralischer Erziehung zu sprechen sein. Moralische Erziehung zielt auf moralisch-praktische Einstellungs- und Verhaltensorientierung und spricht sich in der Vermittlung von Normen und Werten aus. Ethische Erziehung erörtert darüberhinaus deren Begründungszusammenhänge, Sinnprinzipien etc. Sie kann sich dabei kritisch fragend oder rein asser-torisch, bestätigend artikulieren.

Gegen eine normative Moral- und Wertepädagogik, die unkritisch eine normativ verstandene Tradition vermitteln will und ihrer ethischen Erörterung lediglich eine legitimatorische Funktion zuspricht, wird eine ethisch orientierte Erziehung die Sinnfrage zur kritischen Befragung aller Werte und Normen aufgreifen, d.h. nach dem Wert *des Anderen* fragen, nach dem anderen Wert. Ethik hat ihre Qualität in ihrem Inter-esse an Universalität, aber nicht an der Universalität des Eigenen und der eigenen Normtradition und deshalb nicht an der Universalität der inhaltlich-normativ bestimmten Menschenwürde und des entsprechen-den Menschenrechts. Sie weist sich an der Menschenwürde aus, die dem Anderen zugesprochen wird. Nur dadurch wird einer völligen Formalisierung der Menschenwürde, d.h. dem Formalisierungsprozeß des Menschenrechts entgangen. Eine rein assertorische Ethik, die nur das Eigene legitimieren will, verkommt zur bloßen materialen Moral, die die Grundstruktur der Ethik, ihre Orientierung auf die Menschen-würde des Anderen (auch des eigenen Anderen), nicht wahr-nimmt. Zugleich jedoch muß ethisches Lernen anstreben, daß Schüler zu ent-schiedenen und *abgrenzenden* Handlungs- und Verhaltenspositionen kommen. Die Frage ist dabei, wie sie bloße Normenorientierung auf der einen Seite und subjektive Beliebigkeit, Willkür auf der anderen Seite vermeiden können. Die Kontinuität des Handelns bleibt unum-gängliches Thema, gerade weil sie nicht material zu sichern ist. Die Kontinuität des Ichs ist die Kontinuität seiner symbolischen Selbstver-

17 Vgl. R. Mayer, Ethik lernen. Grundlegung, Hermeneutik, Didaktik. Religionsunter-richt an berufsbildenden Schulen II, Stuttgart 1982.

gewisserung, ohne daß sie zur gesicherten Identität führen kann. Sie bleibt fragil und fragmentarisch.

Es gilt, diese Aussagen weiter zu vertiefen. Sie gehen grundsätzlich davon aus, daß ethische und moralische Erziehung *dialektisch* aufeinander bezogen sind, weil sich Strukturen und konkrete Inhalte, Wege und Ziele wechselseitig bestimmen.

4 Symbolischer Gehalt und Haltlosigkeit

Werte- und Normenwandel, Krise und Konflikt moralischer Orientierungen stellen auch eine Dezentralisierung des Eigenen, des Selbst durch das Andere dar. Marginales erlangt Bedeutung; Verdrängtes und Abgewehrtes werden wirksam, faszinieren, schrecken und ziehen an, bestimmen Gefühle.

Natürlich fühlt das Gefühl nicht Werte und Normen, sondern richtet sich auf das, was sich in ihnen symbolisch ausspricht: Sicherheiten, Unsicherheiten, Bedrohungen, Vertrauen, Beziehungskraft, Lebenskraft, Verbundenheit, Forderungen, Ansprüche etc. Wertewandel basiert auf Veränderungsprozessen auf dieser symbolischen Ebene und zieht solche Veränderungen nach sich. Damit das Gefühl nicht selbst zur pseudomoralischen Instanz wird, bedarf es der reflexiven Auseinandersetzung über den Sinn von Wandel, Krise und Konflikt bestimmter Werte- und Normentraditionen. Es muß die Frage aufgeworfen werden, was sich in bestimmten Werten und Normen symbolisch vergegenwärtigt und was nicht.

In Gefühlen sind Beziehungsstrukturen wirksam, die nicht nur frühe familiäre Verhältnisse und Beziehungen spiegeln, sondern auch Gesellschaftsstrukturen sozialer, politischer, ökonomischer Art. Dabei spielen ichabgrenzende Verzerrungen, die sich nach und nach herausbilden, eine (manchmal unbemerkte) Rolle.¹⁸ Das Gewissen entspricht solchen Beziehungsstrukturen, ihren Normen, Ängsten, Sicherheiten, Verdrängungen, Selektionen, Wahrnehmungsmustern etc. Intuitive Wahrnehmung von Werten wirkt sich gefühlsmäßig aus, weil Gefühle in den *symbolischen Gehalten* solcher Werte präsent sind. Darum muß die Klärung der Werte sich auf diese symbolische Ebene beziehen, d.h. auf die Ebene der Gefühle, der bewußten und unbewußten Ichabgrenzungen, der gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen.

Sie muß Struktur und Inhalt unterscheiden sowie Darstellung und symbolischen Gehalt, Metaphorik und unbewußte Bedeutungen. Angesichts dieser Symbolkomplexität der Werte und Normen steht die ethische Reflexion, die Reflexion des Sinns, stets vor Unhaltbarem. Sie droht, in einen reinen Dezisionismus innerhalb des Streits um Werte

18 Der Mensch entwickelt sich in einem »Prozeß, in dem das Hineinwachsen in die vorgegebenen Umwelten immer begleitet ist von aufeinander aufbauenden Formen der Ich-Abgrenzungen« (H. Luther, Religion, 161f).

und Normen auszulaufen: Sowohl die Gewissensorientierung, die Intuition, das Gefühl wie die Verständigungsorientierung, Konsens, Argumentation unterliegen den Metaphern und Metonymien jedes reflexiven Prozesses; wir wissen nicht, worüber wir reden. Alles ist Meinung, Mein-ung. Und wo das ausgesprochen wird oder werden muß, besteht noch die Fiktion eines universalen Restes an Objektivität.

Die Haltlosigkeit im Halt jeder Wert- und Normentradition wird übersehen, wenn ethisches Lernen als Wertevermittlung im Sinne einer vermeintlich festen Wertetradition verstanden wird. Zugleich ist diese Haltlosigkeit unhaltbar. Leben verlangt nach Halt, gerade weil es ihn immer wieder fragwürdig macht. Lebenshaltung spricht sich in den immer wieder haltlosen Werte- und Normentraditionen als Bedürfnis nach Kontinuität und Wahrheit angesichts von Diskontinuität und Kontingenz aus.

Zur Grundfrage menschlich-gesellschaftlichen Lebens wird daher das Bemühen, seine Kontingenzen zu *bewältigen*.

Wird dieses Bemühen allerdings als endgültiges Lernziel genommen, so unterliegt ethisches Lernen dem Kampf gegen die Kontingenz, der *Gewalt der Bewältigung* und den Ängsten, die darin liegen. Mit Kontingenzen umgehen lernen, ohne sie endgültig bewältigen zu wollen, hat mehr oder anderen Sinn.

Die Frage, wie die Problematik einer Orientierung an Werten und Normen wahrgenommen wird, muß zuallererst die Bedingungen und Möglichkeiten der Wahrnehmung ansprechen. In jeder moralischen Haltung liegt ein Anspruch von Verbindlichkeit, der das Individuum mit anderen Individuen verbindet, und in jedem Wert ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder wenigstens auf Intersubjektivität, auf Verallgemeinerungsfähigkeit. Der andere muß diesen Anspruch *verstehen* können, um ihn wahrzunehmen. Er muß zugleich die Welt, seine Welt und die Welt des anderen verstehen, sonst würden Moral, Werte und Normen durch Realitätsferne gekennzeichnet, die sie für die industriegesellschaftliche Lebenswirklichkeit ziemlich bedeutungslos machen würden.

Ich greife hier auf zwei »hermeneutische« Grundpositionen zurück, deren Erörterung ich für »sinn«-volle Konzepte ethischen Lernens als unumgänglich ansehe: auf den konstruktivistisch-systemtheoretischen und den poststrukturalistisch-phänomenologischen Ansatz.

5 Systemtheorie: Probleme des Verstehens und Achtungsmoral

Der systemtheoretische Ansatz von Niklas Luhmann geht davon aus, daß jedes Verstehen unausweichlich selbstreferentiell ist und damit den anderen Menschen zwangsläufig mißverstehen muß. Verstehend kann ich weder die Komplexität des anderen noch die Komplexität der Lebenswelt noch meine eigene Komplexität erfassen.

Ich kann nicht einmal wissen, ob ich selbstbestimmt oder fremdbestimmt handle, wodurch der Kantschen Unterscheidung von Moralität und Legalität der Boden entzogen ist (I, 76)¹⁹. Zurückhaltung gegenüber Wertung und Bewertung entspricht der ent-täu-schenden Feststellung Luhmanns, daß selbst das ein selbstreferentieller Vorgang ist, wenn sich jemand »als eher selbstbestimmt oder als eher fremdbestimmt verstehen und verstanden wissen möchte« (ebd.). »Ich meine das nicht wertend« drückt auch die Meinung aus, daß es eine Alternative zur verstehend-wertenden Vereinnahmung des anderen gibt, die gleichwohl ihm eine Botschaft übermitteln möchte. Aber eine solche Alternative müßte berücksichtigen, daß die »Dezentrierung der Subjektheit von Selbstreferenz« (ebd., 77) nicht aufgehoben werden kann, weil die Wahrnehmung von Autonomie und Heteronomie selbstreferentiell bleibt und keine Konsequenzen haben kann für eine systemübergreifende Moral.

Kann und darf Moral immer nur meine Moral sein?

Nach Luhmann kann die Ebene der Selbstreferenz und ihrer »inneren Unendlichkeit« nur verlassen werden, wenn die Ansprüche an das Verstehen reduziert werden. Der Weg dazu ebnet sich, wenn das Verstehen sich nicht auf Sinnidentitäten orientiert (Freundschaft, Liebe etc. verstehen), sondern Beobachten funktioneller systemimmanenter Differenzen ist: In einem bestimmten Bezugssystem werden beispielsweise »wirkliche Liebe« und »Verliebtsein«, »armes Gefühl« und »reiches Gefühl«, »glauben« und »sicher wissen« in Opposition gesetzt. Durch solche binären Codes lassen sich dann Wahrnehmungseinheiten differenziert erfassen, wobei die Unterscheidung von System und seiner Umwelt die alles leitende Differenz ist (ebd., 78). Der auf Funktions- und nicht auf Sinnwahrnehmung reduzierte Verstehensbegriff muß alles als wahr nehmen, »was das verstehende System für Verstehen hält. Der Begriff schließt daher Mißverstehen ein, solange man nur glaubt zu verstehen« (ebd., 85).

Aber auch für das aus dem Beobachten ableitbare Funktionsverstehen bedarf es der kommunikativen Überprüfung. Entscheidende Bedeutung erlangt für Luhmann in diesem Zusammenhang, was er »Anschlußverhalten« nennt.

Meine Reaktion, die dem beobachtenden Verstehen des anderen folgt, ist eine Art Intervention in das Wahrnehmungssystem des anderen. So kann schließlich »gleichsam über Kettenreaktionen... nach und nach Verstehbares ausdifferenziert und der Anteil an Mißverständnissen reduziert bzw. marginalisiert« werden (ebd., 87). Unter diesen Bedingungen ist Luhmanns Konsequenz einleuchtend: »Kommunikation nimmt mithin Verstehen laufend in Anspruch, aber nur in stark vereinfachter Form... Man kann eine Kommunikation verstehen (einschließlich der Absicht der Mitteilung), ohne auch nur im geringsten die Person zu verstehen, die als Mitteilender beteiligt ist. Ja, die ständige Bemühung um das Verstehen der laufenden Kommunikation macht es sogar unwahrscheinlich, daß man zugleich noch mehr als dies, nämlich den Partner versteht. Das

19 Die Quellenbelege zu Luhmann sind mit Klammern in den laufenden Text eingefügt. Sie beziehen sich mit I auf den Beitrag von Luhmann, Systeme verstehen Systeme, in: *Luhmann/Schorr*, 72-117; mit II auf: *Soziologie der Moral*, in: *N. Luhmann und St.H. Pförtner* (Hg.), *Theorietechnik und Moral*, Frankfurt a. M. 1986, 8-116.

soziale System Kommunikation hebt von der psychischen Realität mehr oder weniger ab« (ebd., 95).

Welche Möglichkeiten bleiben dabei überhaupt noch für ethische und moralische Erziehung, wenn es um die Einübung von Anschlußrationalität und Anschlußverhalten geht? Bedarf das Leben in der komplexen Industriegesellschaft der realitätsgerechten Anschlußrationalität²⁰ statt moralischer Qualifizierungen? Moral hätte dann nur noch eine wichtige Funktion im System Religion; für weite Lebensbereiche wäre sie eher gefährlich.

Gleichwohl orientieren sich Menschen an Werten, gibt es für sie höchste Werte und nachrangige Werte.

Ihre Konkretisierung auf der Handlungs- und Verhaltensebene ist unvermeidbar in das Verstehensproblem verwickelt. Die differenzierende Wahrnehmung dessen, was jemand unter Freundschaft versteht, hat das »jeweils ausgeschlossene Andere« mitwahrzunehmen. Der Wert Freundschaft, an dem ein Mensch sich orientiert, kann folglich von dem anderen Menschen nur mit Hilfe des »Differenzschemas« anschlußrational geklärt werden (ebd., 108), wobei sich beide jedoch »mit ihrer wechselseitigen Intransparenz abfinden« müssen (ebd., 109). Von systemübergreifender Wahrheit von Werten kann nur derjenige sprechen, der seine eigene Wertschätzung durch »Appell an Glaube und Respekt« (ebd., 105) verbindlich machen will. Aber dadurch könnte es zu keiner anschlußfähigen Kommunikation kommen.

Gerade dem Handeln innerhalb komplexer Lebenswelten haftet nach Luhmann Unbestimmtheit (Kontingenz) an, die innerhalb des jeweiligen Systems (sozialen Systems) oft durch systemimmanent akzeptierte Werte überwunden wird. Diese systemische Selbstreferenz der Moral macht die Frage nach der Wahrheit, dem Sinn der Moral bedeutungslos. Moral ist eine Funktion des Systems und nicht des reflektierenden, wollenden Subjekts. Moral ist »Struktur sozialer Systeme« und hat nichts mit »Bewußtsein, Willensfreiheit, Geist, Reflexion« des Subjekts zu tun. Die Systemtheorie hat »keine Verwendung für den Subjektbegriff« (II, 51).

Die psychische Realität des jeweiligen Bewußtseinssystems stellt sich darin dar, wie der einzelne seine Wertsetzungen erlebt, obwohl er sich nicht einmal selbst in der Tiefe verstehen kann. Seine Selbstreferenz bestimmt auch, wie er die Wertorientierung des anderen erlebt. Entscheidend ist, in welchen Handlungs- und Verhaltensweisen sich für einen Menschen manifestiert, was er z.B. als höchsten Wert bezeichnet. Diese Operationalisierung konstituiert zwar den Wert, aber es bleibt für den einzelnen weitgehend undurchschaubar, welchen unbewußten Bestimmungen er dabei unterliegt. Gerade die Benennung des Wertes, die sich in der Wahrnehmung seines Ausdrucks (Begriff, Handeln, Gefühle) zeigt, entspricht dem Bemühen um Verständigung und ihren

20 Vgl. auch U. Beck, Risikogesellschaft.

Konventionen selbst da, wo sich der einzelne als unverfügbar individuell in seiner Identität erlebt. Sein Werterleben durchschaubar machen heißt daher, das Erleben *konventionalisieren*.

Die fragwürdige Trennung solcher psychischen von sozialen Systemen (I, 95) verpaßt es, sich über das auch in sozialen Systemen unbewußt Wirkende strukturell zu verständigen. Aber sie eignet sich zur verständigungsorientierten Feststellung der Moralen unterschiedlicher sozialer Systeme, ihrer entsprechenden Funktionsweisen. Die sozialen Systeme bestehen eben nicht aus Individuen, »sondern aus Kommunikationen«.²¹ Da es also nicht um das Verstehen der Individuen gehen kann, wird hier aus der Not eine Tugend gemacht: Nur auf einer reduzierten Wahrnehmungsebene wird Kontingenz wahrgenommen (auf der komplexen Lebensebene sind solche Kontingenzen nicht oder ganz anders gegeben), die dann moralorientiert bearbeitet wird.

Dabei ist Moral, wie gesagt, nicht Sinn, sondern Funktion. Was hinter der Moral oder vor ihr steht, braucht Luhmann nicht zu berücksichtigen, nämlich was sich an lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen unbewußten Orientierungen in ihr ausspricht. Der Sinn der einzelnen Moralen und Werthierarchien ist nur der Funktionswert. Ihre Wahrheit stellt sich in der Funktionsfähigkeit des Systems dar, ihre Krise in dessen Störungen. Differenzierte Prozesse »wechselseitiger Achtung oder Mißachtung« (II, 51) dienen der Auseinandersetzung mit dem entsprechenden sozialen System und in ihm. Folglich ist »Achtung der Grund der Moral« (ebd., 48). Achtung findet im sozialen System statt. Sie ist selbst keine Moral, kein Wert. Moral ist die »Gesamtheit der faktisch praktizierten Bedingungen wechselseitiger Achtung oder Mißachtung« (ebd., 51).

Dieser reduktive Moralbegriff sieht vom Problem der Normativität insoweit ab, als er sich nicht auf moralische Zielvorstellungen normativer Art orientiert. Er sieht in dem durch *Achtungsbedingungen* bestimmten Spiel der Kräfte, d.h. der faktischen Verhaltensweisen und Vorstellungen, eine grundsätzliche Offenheit. Achtungsbezogene Moral ist konfliktfreudig, also freier als konsensorientierte normative Moral. Achtung als das, was faktisch in einem sozialen System beachtet (und zugleich mißachtet) wird, steht also gerade gegen Moralisierung der praktizierten Moral. Ich darf nicht moralisieren, weil ich dadurch den anderen selbstreferentiell vereinnahmen würde. Dieses Verbot der Moralisierung zeigt allerdings an, daß diese Moraltheorie sich als Theorie »selbst moralisiert« im Dienste einer Gesellschaft, die ihre »Freiheiten... über Achtbarkeitsbedingungen zu kontrollieren... sucht« (ebd., 62).

21 W. Bender, *Ethische Urteilsbildung*, Stuttgart 1988 (Ethik, Lehr- und Studienbücher, Bd. 1), 37. Bender gibt eine gute (und kritisch fragende) Darstellung der Moraltheorie Luhmanns.

Bezeichnenderweise ist für Luhmann Anschlußrationalität ein Äquivalent für Moral, in hochkomplexen Gesellschaften sogar effizienter als Moral²²: »Man übernimmt das halbfertige Produkt und bearbeitet es weiter« (ebd., 65). Statt Werte wie Freiheit, Toleranz, Gerechtigkeit zu moralisieren oder auch nur mit diesen Vorstellungen zu idealisieren, »was der Fall ist« (ebd., 62), geht anschlußrationales Verhalten auf die gesetzten Bedingungen ein und sucht ihnen zu entsprechen oder nicht zu entsprechen – natürlich jeweils in nicht moralisierender Weise. Ein solches Verhalten muß gewiß gelernt werden.

Wenn auch viel dafür spricht, die Wahrnehmung wechselseitiger Intransparenz und das Beobachten des anderen Systems hinsichtlich seiner Selbstreferenz zu üben, so ist doch die anthropologisch-gesellschaftliche Grundentscheidung nicht zu umgehen: Moralisierung ist ambivalent, nämlich absolut oder kommunikativ. Das in der Moralisierung liegende Interesse an Verallgemeinerung (Frage nach dem Wohl der Gesellschaft, dem Wohl der Menschheit) muß nicht gleich die eigene Moral absolut setzen. Moralisierung als Ideologisierung abzuwehren, ist dort nötig, wo die Moralisierung ihre eigenen Bedingungen verbirgt. Die Grundfrage ist, ob veränderbarer Moral und entsprechenden Werten Sinn und Kraft zugesprochen wird, humanes Leben zu fördern, ob es sinnvoll ist, nicht nur die Kommunikationen, sondern auch die Menschen innerhalb sozialer Systeme wahrzunehmen, und ob der Versuch, ideelle Werte *kommunikativ* verbindlich zu machen, genügend offen sein kann für die unterschiedlichen Lebensverhältnisse und Lebenswelten. Diese Frage stellt sich gerade in einer komplexen Gesellschaft, in der »das Gute schlecht und das Schlechte gut sein kann«.²³ Gewiß ist es unvernünftig, Angst mit Moral zu begegnen, nämlich mit rigider Moral. Solche Moral muß ihre eigene Bedingtheit verleugnen. Aber in der Angst zeigt sich auch eine grundsätzliche Bedrohung menschlicher Existenz an. Sie als wahr zu nehmen heißt, alle Handlungsweisen für fragwürdig halten, die solche grundlegenden Ängste bekämpfen oder als nur störend abweisen. »Reine Vernunft« gegen störende »Rhetorik der Angst«²⁴ ist eine zu einfache Alternative. Zwischen Angstmoral und Achtungsmoral wählen zu müssen, verkürzt die Anthropologie und Ethik um die Frage nach dem Sinn des Anderen, dem anderen Sinn (Humanität). Er stellt sich in Werten und moralischen Vorstellungen nicht absolut, sondern symbolisch dar, läßt sich aber nicht *feststellen*. Angesichts der alles bedrohenden Ökologieproblematik ist diese Frage nicht abzuweisen. Systemtheorie statt Ethik ist eine fragwürdige Alternative.

22 Ebd., 41.

23 Ebd., 44.

24 Luhmann, *Ökologische Kommunikation*. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen 1986, 240. Vgl. dazu Benders Bemerkung »Angst-Rauschen«, *ders.*, *Urteilsbildung*, 44.

6 Dekonstruktion der Werte?

Luhmanns Ansatz, daß Moral besser in ihrer Funktion wahrgenommen als in ihrem Sinn bewertet wird, entspricht in bedenklicher Weise der »zunehmende(n) Formalisierung von Sinnzusammenhängen« und der in alle Bereiche des Lebens eingreifenden »Abstraktionsbewegung«. Dabei kann das Subjekt sogar noch glauben, autonom zu sein, obwohl es mit seiner imaginativen Selbstbehauptung doch nur, dem System unterworfen, »eine Funktionsstelle besetzt«.²⁵ Die Wahrnehmung, daß ganze Wahrheit und endgültiger Sinn unmöglich sind, führt Luhmann dazu, die Wahrheit- und Sinnfrage radikal auszuklammern. Aber dieses Ausweichmanöver, das an beherrschender Rationalität festhält, vermag nicht zu berücksichtigen, daß es selbst längst beherrscht ist.

Denken ist verstellt durch das in ihm wirkende unbewußte Andere; Sprachsinne ist immer auch Sinnverlust.²⁶ Weil das Leben unter den Bedingungen des Todes Sinngebung und Sinnverlust als Wechselprozeß anbietet, ist das lebendige Leben selbst die größte Gefährdung jeder Technik und jeder Funktionsweise, zugleich aber auch ihre Ermöglichung. Darum ist das Fragment (das Teilsystem) nicht die Reduktion eines vorgegebenen Ganzen. Darin wäre es Ausdruck erstarrten Lebens. Das Ganze ist als neue, labile Konkretion des Teils wahrzunehmen, nicht feststellbar als übergeordnete dominante Einheit, eher als Spur im Fragment zu errahnen. Es ist zutiefst geschichtlich, selbst fragmentarisch und wirkt sich im Spiel der Differenzen gerade nicht totalitär aus.

Ich kann den Poststrukturalismus nicht als bloßen Dekonstruktivismus verstehen. Der Poststrukturalismus weist sich im Wechsel von Konstruktion und Dekonstruktion der Identitäten und identischen Ganzheiten aus. Er bringt dadurch die Bewegung des Seienden selbst zu Gesicht, seine Feststellung und Auflösung, seine metaphorische, erfahrungsorientierte Erinnerung (Bewußtsein) und seine metonymische unbewußte Verschiebung.

Diese Art von Strukturalismus (phänomenologischer Neostrukturalismus) zeigt das Zerbrechen und den Aufbau des Wahrgenommenen und seiner phänomenalen Struktur, indem er die Struktur des Prozesses von Metaphernbildung und unbewußter Verschiebung, von bewußtseinsorientierter Präsentation und der Haltlosigkeit bzw. Abwesenheit des Präsenten, von Imagination des Seienden und der Realität des Unbewußten, von der Metaphorik des Bewußten und der Symbolik des Unbewußten wahrnimmt.²⁷ Er nimmt darin das Leben als komplexes wahr und sieht in der Spezifizierung isolierter Systeme den Versuch,

25 K.-M. Wimmer, *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*, Berlin 1988, 94.

26 Wimmer, 87, 89.

27 Vgl. dazu D. Zilleßen, *Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung*, in: *ders. u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach 1991, 59-85.

Identitäten festzustellen oder Teilidentitäten, die ihre Fragmentarität aus dem Blick verlieren und zugleich der Verrechenbarkeit und Planbarkeit des Lebens dienlich sind.²⁸ Sinn muß als Fragment verstanden werden. Sinn als Ganzheit ist totalitär. Sinn als Fragment ist vorläufig, fragil, zerbrechlich, aber zugleich genügend kritisch, störend, herausfordernd, letztlich kreativ, krisenhaft, undeutlich, unabgeschlossen, verweisend, selbsttranszendent.

Im Identischen, im Selben ist das Andere verdrängt. Nur über die Wahrnehmung der Differenz zwischen dem Selben und dem Anderen und der Bewegung des Verschiebens in jeder Feststellung des Bewußtseins wird das Leben wahrgenommen.²⁹ Die in einer Wertvorstellung wirksame Symbolik steht in Differenz zur bewußten Wertorientierung. In der Feststellung, in dem Bewußtsein, in dem Willen einer Person, daß Toleranz ihr höchster Wert sei, kann sich durchaus etwas Anderes, vielleicht sogar etwas Gegenteiliges aussprechen, dessen sich die Person nicht bewußt sein kann.

Die Relativierung aller Werte und ihrer Traditionen wird also in zweifacher Hinsicht deutlich: Werte können Sinn nur gebrochen, fragmentarisch, kritisierbar, verwechselbar präsentieren. Sie können sich deshalb niemals unbedingt und ewiggültig darstellen. Zugleich ist das unbewußte Andere des jeweiligen Wertes nicht im Blick, aber alles bestimmend, nämlich gefühlsbestimmend wirksam. Die meist durch Angst motivierte Verdrängung des Anderen (und seine Dämonisierung) bedrängt desto stärker. Es ist sinn-voll, die Angst als *Indikator des Lebens* wahrzunehmen. Dann kann es gelingen, auf alle manichäistischen Normativierungen des Lebens zu verzichten, alle normativen Moralisierungen zu unterlassen. Angst als Angstrauschen und als rhetorische Gebärde zu diskreditieren³⁰, kann nur bewirken, noch mehr in ihren Bann zu geraten.

Keine Frage ist es, daß eine Ethik, die sich in der beschriebenen Weise poststrukturalistisch darstellt, ein »Menschenbild« beinhaltet, das enttäuschend ist: das Ich wird konstruiert und zugleich dekonstruiert, seine Identität gewinnend verliert es sie zugleich, es gewinnt Halt und wird haltlos, es stellt Dasein, Präsenz und Tod, Abschied dar. Sich verantwortlich festlegen, sich an Werten orientieren, sich an Normen halten, ohne sie ideologisch festzuhalten, ist notwendig, lebensnotwendig. Der Mut, den es angesichts der Zweideutigkeiten des Lebens dazu bedarf, kann jedoch nur in Lernprozessen freierwerden, die sich den Zwängen des unbewußten Anderen entziehen und Schüler zum Spiel mit diesem dämonisierten Anderen befähigen. Es wird eine Art pädagogisches Masken-, Rollen- und Puppenspiel sein müssen, ein Maskenspiel mit

28 Vgl. H. Luther, Religion, 71.

29 Zilleßen, Lernwege (im Anschluß an J. Lacan).

30 Luhmann, I, 6 (vgl. Anm. 19).

den Dämonen unserer Gesellschaft und Zeit, vielleicht auch mit den persönlichen, eigenen Dämonen.

Es mag richtig sein, auf einige Herausforderungen des komplexen Lebens innerhalb der Industriegesellschaft anschlüßrational zu antworten. Angesichts der Undurchschaubarkeit mancher Prozesse ist Anschlüßrationalität eine vorsichtig-vorläufige Haltung, die nicht eine feste *Richtung* wählt, sondern jeweils angemessene *Schritte* macht. Die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, verlangen, den nächsten Schritt neu zu überlegen. Aber die in diesem Modell liegende Trennung von sozialen und psychischen Systemen ist insofern fragwürdig, als sie das, was Menschen am meisten bedrängt, neutralisieren muß: Der Mensch mit seiner Gefühlswelt soll zum Zwecke effektiven Handelns ferngehalten werden. Er soll sich im sozialen System allein in den sozialen Kommunikationen präsentieren. Welche un-heimlichen Anstrengungen kostet es, damit ihm das einigermaßen gelingt? Und was ist der Preis, den er dafür zu zahlen hat? Der Gewinn, daß das Leben in der komplexen Industriegesellschaft berechenbar und planbar bleibt, wird schnell verspielt.

Das Auseinanderfallen des Lebens in eigengesetzliche Systemwelten verdeckt, daß in jeder Handlungsweise und in jedem noch so rationalem Anschlußverhalten Wertorientierungen vorhanden sind. Es fragt sich, ob die Werte der Warengesellschaft und ihrer Technologie sinnvoll sind. In diesen Werten kann durchaus eine Menge Energie verschwendet werden, die Sehnsucht nach dem »heilsamen« Anderen zu unterdrücken. Es geht wohl immer um den Konflikt der Werte und Normen, nicht um Orientierungslosigkeit. Dieser Konflikt kann selbst dann bedrängen, wenn die technologieorientierte Lebenswelt Jugendlichen und Erwachsenen faszinierend begegnet. Symptom dafür ist die Rede von der Orientierungslosigkeit und die Suche nach Orientierung: Der Konflikt der Werte und Normen soll beseitigt werden. Aber so muß gerade die Moral des Subjekts sein imaginativ-halluzinatorischer Halt sein, die Illusion, sich seines *moi* zu vergewissern.

Doch in solcher Vergewisserung ist abwesend, was als gewiß erhofft wird. Darum kann G. Bataille erst in »Transgression, Übertretung und Exzeß« die Möglichkeit des eingegrenzten moralischen Subjekts sehen³¹, sich jenseits von Gut und Böse selbst zu gewinnen. Jenseits von Gut und Böse, jenseits der gesellschaftlichen und ethnischen Voraussetzungen verschmelzen Ich und der Andere. In der Wahrnehmung des Ordnens zwischen den Ordnungen³², in der genealogischen Wahrnehmung der Moral lebt der Mensch

31 Vgl. dazu G.K. Mainberger, Statt einer Zusammenfassung: Vom besonnenen Umgang mit dem Möglichen. Skizzen einer Moral des Aufschubs, in: St.H. Pfürther u.a., Ethik in der europäischen Geschichte, Bd. II (Reformation und Neuzeit), Stuttgart 1988, 178-196, hier: 195.

32 H. Waldenfels, Ordnung im Zwielficht, Frankfurt a. M. 1987.

»jenseits der moralischen Imperative und diesseits der ethischen Idealitäten..., ohne jedoch ein Unmensch oder Unhold zu werden«. ³³

Hierin liegt kein Plädoyer für einen schrankenlosen Ich-Exzeß, sondern die Zumutung, die Wahrnehmung des ständigen Ich-Verlustes für wahr zu halten, »in der Vorläufigkeit das Wesen des moralischen Handelns« anzuerkennen ³⁴, Halt und Sicherheit des bewußten Lebens als Ausdruck existentieller Schwäche des Menschen zu sehen, als Kampf gegen den Tod. In den Festen des Lebens sich solidarisch solcher Schwäche vergewissern, macht es möglich, sich verantwortlich moralisch, ideologiekritisch festzulegen – jenseits der Imperative und diesseits der Idealitäten: »Wo die Feste abgeschafft sind, siegt die Katastrophe; wo Verstand ohne Exzeß, wo Ethik ohne Ästhetik meinen, die Welt gestalten zu können und zu müssen, fängt die *selbstgemachte* Apokalypse an«. ³⁵

Solcher Selbstgewinn des Subjekts in seinem Verlust ist keine Möglichkeit von denen, die allein das Funktionieren von Systemen schätzen.

Deren Imperative und Normen zeigen eine höchst depressive Kehrseite rigider Normsetzung und rigiden Normverhaltens. Dann ist nichts mehr zum Lachen, nicht mehr ich selbst, nicht mehr meine Anstrengungen, nicht mehr unsere Niederlagen, nicht mehr das Leben. Und wenn das alles nicht mehr zum Lachen ist, wenn fröhliche Selbstironie nichts gilt, hat auch der verantwortliche Ernst keinen Platz mehr, Sinn zugleich zu schaffen und zu finden. Die göttliche Komödie verhindert die kosmische Tragödie; die Ästhetik der Lebenskomödie und die Ethik humaner Weltgestaltung sind miteinander zu verbinden. ³⁶

7 Werten lernen, Werte lernen?

Welche Ansätze ethischen Lernens entsprechen den bisherigen Überlegungen? Die unterschiedlichen Konzepte von Werterziehung, moralischer Erziehung, ethischen Lernens sind vielfach dargestellt und erörtert worden ³⁷ – mit unterschiedlichen Differenzierungen. Darin nehme ich grundlegende Unterschiede wahr zwischen einem normativen Ansatz (Wertevermittlung mit dem Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit), dem Wertklärungskonzept (Values Clarification), dem konflikt-

33 Mainberger, Statt einer Zusammenfassung.

34 Ebd., 196.

35 G.M. Martin, Weltuntergang. Gefahr und Sinn apokalyptischer Visionen, Stuttgart 1984, 154.

36 In diesem Sinne ist auch Martins kritische Anfrage an Bataille zu verstehen (ebd., 155).

37 R.T. Hall, Unterricht über Werte. Lernhilfen und Unterrichtsmodelle, München 1979; M. Mauermann, Theorien und Methoden der Werterziehung in der Schule. Ein kritischer Überblick, in: Pädagogische Welt 36 (1982) 472-494; G. Müller-Fohrbrod, Chancen für Werterziehung in der pluralistischen Gesellschaft, in: Erziehen heute, H. 3 (1991) 2-13.

orientierten Ansatz moralischer Kommunikation.³⁸ Für alle drei Ansätze sind Erkenntnisse über die moralische Entwicklung, über die Beziehung von Urteilen und Handeln, von Schule und gesellschaftlichem Leben etc. bedeutsam.

Ich will diese Ansätze hier nicht genauer darstellen und die kritische Auseinandersetzung im einzelnen nicht nachvollziehen.³⁹ Mir scheint jedoch, daß in der bisherigen Diskussion über ethisches Lernen wesentliche Probleme zu wenig beachtet wurden, nämlich die Problematik des Verstehens, besonders des Einfühlens angesichts unüberschreitbarer Selbstreferenz (Konstruktivismus, Systemtheorie) und die Frage symbolischer Präsenz im Werten und in den Werten (Poststrukturalismus, Neostrukturalismus). Mit Werterziehung oder Werten-lernen eine »Lektion in Einfühlungsvermögen«⁴⁰ und Empathie zu verbinden, »löst« das Problem meist nur selbstreferentiell.

Eine Wertklärung, die nicht die Frage nach symbolischer Präsenz, nach der Abwesenheit/Anwesenheit des Anderen im Wert und Werten aufwirft, klärt nicht, was der Fall ist, sondern was imaginiert wird. Einfühlung ist romantisches Ideal⁴¹, Verstehen ebenso. Es gibt keinen »exklusiven Zugang zum Kind«; »Phasen der kindlichen Entwicklung entsprechen keine *Phasen* der Wissensgeschichte«.⁴² In diesem Sinne muß konsequenterweise Didaktik als eine kreativ-experimentelle Umgangsweise bezeichnet werden, die alles Wissen und alle Erfahrungen kreativ transformiert⁴³ und im Beziehungsgeschehen Unterricht offenhält. Ein solches Konzept kann konstruktivistische und poststrukturalistische Fragestellungen aufnehmen. Ethisches Lernen und moralische Erziehung haben »Ähnlichkeiten mit experimentellen Techniken«, erfordern »schülerzentrierte Unterrichtsstrategien«.⁴⁴ Doch *Technik* und *Strategie* sind zugleich ganz unangemessene Begriffe, die dem Lehrer nur die für ethisches Lernen prekäre Rolle des Verstehenden und Wissenden zuweisen.

Das kreative Geschehen ethischen Lernens hat sich zwischen zwei Alternativen zu vollziehen, zwischen bloßer Normen- und Wertvermittlung einerseits und der formalisierenden Einübung des Wertens andererseits. Beide Seiten sind haltlos, weil der Symbolwert der Normen und Werte nicht gewußt werden kann und nicht auszumachen ist, was im Werten-lernen wirklich gelernt wird. Deshalb sind kreative Unterrichtsverfahren zu suchen, die das Argumentieren an das Leben und seine Struktur anbinden (z.B. im Maskenspiel, im Rollenspiel, in »verrückten« Dialogen, in Diskussionen mit vertauschten Rollen, in Collagen, Bildgestaltungen, Malprozessen, Beziehungsspielen mit Pantomime, Stimme, Tönen, Musik etc.) und die alles Erleben und alle Erfah-

38 J.A. van der Ven nennt vier »mögliche Therapien« für die Krise, in der »die Bildung in Werten und Normen« steckt: Wert-Übertragung, Wert-Erhellung, Wert-Entwicklung und Wert-Kommunikation. Das letzte Modell wird von ihm bevorzugt (*ders.*, Diagnose und Therapie in der Werterziehung, in: E. Paul und A. Stock [Hg.], Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. FS G. Stachel, Mainz 1987, 277-285).

39 Vgl. dazu z. B. Müller-Fohrbrodt, Chancen.

40 Hall, Unterricht, 27.

41 Oelkers, Verstehen (Anm. 11), 200.

42 Ebd., 195, 214. Entwicklungspsychologische Konzepte beanspruchen solche exklusiven Zugänge. Aber eine entwicklungsorientierte Pädagogik kann nicht wissen und verstehen, was sich auf diesem oder jenem Niveau wirklich ausspricht.

43 Ebd., 215.

44 Hall, Unterricht, 16f.

rungen mit Handeln, Spielen und Diskutieren ins Wahrnehmen, Beobachten, Denken und Argumentieren einbringen. Dadurch können Positionen gewonnen werden, durch die sich Schüler moralisch festlegen – und zwar ohne Rigidität, Angstverdrängung und Überanstrengung, ernsthaft im Spiel. Kraft zum Durchhalten entsteht, wenn nicht dauernd die Dämonen des Dunkels abgewehrt werden müssen. Kraft, eine Position in verantwortlicher Entscheidung aufzugeben, basiert auf der Solidarität der Schwäche, die allein souverän machen kann. Gewiß ist das Werten zu lernen, aber nicht von einem formalen Überstandort aus, sondern in der traditionskritischen Teilhabe an der Tradition.⁴⁵

Gewiß sind Werte zu vermitteln, aber nicht normativ als unbedingt gültige, sondern als offene, damit das stets Not-wendige wahrgenommen werden kann. Auschwitz ist unwiderruflich. Die ökologische Bedrohung, wenn nicht ökologische Apokalypse, ist unübersehbar. Sie stellen uns die Absolutheit des Todes vor Augen, der alle Werte und alles Werten zerstört. Sie sprechen allen Werten und allem Werten entgegen, die vergessen und verdrängen, woher unsere Generationen kommen und wohin sie gehen.

Ein solches Konzept ethischen Lernens muß alle vermeintlichen Sicherheiten ent-täuschen und die Schüler dazu motivieren, in den unvermeidlichen Orientierungskonflikten *schwankend* und *entschieden* sich Werten zu verpflichten, zugleich die Uneindeutigkeit des Lebens nicht aus den Augen zu verlieren. Dazu bedarf es unterrichtlicher Situationen, in denen sich Schüler gerade in den Konflikten akzeptiert und sozial eingebettet fühlen, so daß sie die Konflikte aushalten lernen. Ethisches Lernen, das die Dezentrierung des Subjekts nicht normativ, fiktiv aufzuheben trachtet, sondern dem Recht des Anderen, den Randständigen, Randgruppen entsprechen will, sieht auch den Menschen als Anderen, als Fremden, das Subjekt als Anderen.

Nicht ein bestimmter anderer und seine Wertorientierung werden dabei zur neuen Norm. Dann würden nur die Vorzeichen geändert. Es geht um den Anspruch des nicht bestimm-baren Anderen in jedem bestimmten einen und anderen. Es geht um Hegemonieverzicht, der gerade in der Prämierung besonderer Diskurskompetenz noch nicht erreicht ist. Sprachspiele ohne Hegemonie in einer »Ethik des Widerstreits« sind eine »dialektische, erotische, didaktische, ethische, rhetorische, ›ironische‹« Sache.⁴⁶ Wir spielen in ihnen mit, insofern sie in uns spielen. Deshalb sind »wir« nicht das Zentrum der Welt. Nichts ist unbedingt außer das Antlitz des Anderen (E. Lévinas).⁴⁷ Aber der Andere ist nicht einfach der andere, der unbestimmbare Andere nicht einfach dieser oder jener bestimmte andere.

Unbedingtes läßt sich nicht ontologisch sichern, sondern nur symbolisch gebrochen wahrnehmen, was theologisch auch heißt: christologisch gebrochen. Darunter verstehe ich den Versuch der Bewegung

45 H. Waldenfels, Zu den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt a. M. 1985 (stw 545).

46 J.F. Lyotard, Der Widerstreit, München 1987 (Le Différend, Paris 1983), 226.

47 Vgl. meine Überlegungen zu E. Lévinas: Zilleßen, Lernwege, 81-85.

vom Zentrum an den Rand, den Blick auf die Ränder, die Wahrnehmung des Anderen. Aber diese Perspektive führt nicht zur Moralisierung des Christentums, zur Ethisierung der Religion, weil jede moralisierende Identifizierung nicht in der Lage ist, Identität als etwas zutiefst Labiles und Fragmentarisches zu sehen, das Zerschneiden der Selbstbehauptung angesichts des Anderen zu akzeptieren. Wer die Ränder definiert, steht immer noch im Zentrum. Die Utopie der eschatologischen Einheit von Selbst und Anderem ist die Wirkkraft dieser Bewegung des Lebens von dem einen Zentrum zu den vielen Zentren. Das Wesen des Fragments ist »*Sehnsucht*«; fragmentarische Identität beinhaltet »*Trauer*«, »*Hoffnung*« und macht »*Liebe*« möglich, die »den Anderen als Anderen« ernstnimmt.⁴⁸

Der politisch reflektierte Ansatz der Religionspädagogik muß bestehen bleiben. Es geht nicht um die (bewußte) Dekonstruktion jeder Position. Wichtig ist die spurhafte Wahrnehmung des Anderen in der eigenen Position, was durchaus die ideologiekritische Bestreitung der anderen Position einschließen kann. Konkrete gesellschaftliche, sozial-ethische Positionen sind notwendig. Aber sie müssen offenbleiben für Dekonstruktion, für Abschied und für Neues. Das ist nur dann möglich, wenn die ethische Beziehung »von keiner Moral reguliert« ist.⁴⁹ Verantwortung ist kein moralisches Prinzip, keine Angelegenheit moralischer Achtung, sondern fängt als Verantwortung vor dem Anderen im Denken selbst an, als ethisches Denken (E. Lévinas). Insofern »erweist sich gerade die Dekonstruktion als ethisches Denken«⁵⁰, allerdings nur in der Wechselbeziehung, der Dialektik von Konstruktion und Dekonstruktion.

In diesem Sinne fördert ethisches Lernen den Mut, sich korrigierbar festzulegen und entschieden der Verantwortung zu *entsprechen*. Es zielt darauf, in Enttäuschungen Sinn zu finden, angesichts des Scheiterns moralischer Bemühungen nicht das Fest zu verlassen, die Feier des Miteinanders, der Trauer, der Hoffnung, der Gelassenheit, des Lebens. »Es ist gar nicht unbedeutend, die Hermeneutik mit all ihren Kühnheiten als religiöses Leben und als Liturgie zu erkennen und zu empfinden«.⁵¹ In der christlichen Symbolik von Tod und Auferweckung sprechen sich diese Dimensionen des Lebens aus. Auf sie bleibt der Religionsunterricht bezogen, wenn er dem Leben entspricht.

Dietrich Zilleßen ist Professor für Ev. Theologie und ihre Didaktik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln.

48 Luther, Religion, 169f.

49 Wimmer, Der Andere, 77.

50 Ebd., 232, 233, 229ff.

51 E. Lévinas, Ethik und Unendliches, Graz/Wien 1986, 15.

Abstract

The article examines possibilities of moral education under multicultural living conditions, in which every crisis of orientation causes questionable approaches for normativation. Two non-moraloriented concepts of responsible behaviour are being discussed, which have not yet adequately considered in RE: constructivism/systemtheory and neo-structuralism/deconstructivism. RE corresponding to »ethics of deconstruction/construction« does neither abandon politically and socially adequate ways of expression nor its theological structure.