

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Ethik

Thomas Schlag

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100060/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Ethik

Thomas Schlag

1. Aktuelle Herausforderungen

1.1. Gegenwärtige Verhältnisse

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustände lassen intensiver denn je für die Religionspädagogik die ethische Frage zum Thema werden. Aufgrund der globalen Entwicklungen sind einstmals vergleichsweise separate Lebens-, Kultur- und Rechtskontexte inzwischen vielfach verwoben, was im konkreten Fall zu konfliktreichen Missverständnissen, erheblichen Diskrepanzen und gewalttätigen Auseinandersetzungen im Streit um die Wahrheit (→ [Theologie](#)) führen kann. Wenn es richtig ist, dass es Ethik zuallererst mit der Lebensführung und den daraus entstehenden Konflikten zu tun hat (Rendtorff, 2011, 10-12; Schockenhoff, 2014a, 20), so ist ethische Orientierung angesichts der aktuellen politischen, ökonomischen, kulturellen und religiösen Konfliktlagen gerade auch in ihrem universalistischen Anspruch (Huber, 2013) unbedingt gefragt und notwendig. Weil vielerorts die Bedingungen und Maßstäbe für das richtige und gute Handeln nicht, beziehungsweise nicht mehr selbstverständlich oder unbezweifelbar gegeben sind, bedarf es immer wieder der ethischen Reflexion, Vergewisserung und Orientierung über die möglichen verlässlichen Grundlagen des Zusammenlebens.

Diese Verlässlichkeit bezieht sich dabei zum einen auf die rechtlichen, politischen und ökonomischen Gegebenheiten, zum anderen auf das konkrete Zusammenleben und Verhalten im täglichen Miteinander. Für ein solches verlässliches und friedliches Zusammenleben ist deshalb das Grundvertrauen in funktionierende institutionelle Sicherungsmechanismen ebenso notwendig wie das planbare Verhalten des Nächsten und der Schutz vor dessen willkürlichem Handeln. Ethische Reflexion der Lebensführung ist somit zum einen auf die gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien, zum anderen auf zwischenmenschliche Interaktionen und damit auf die normativen Wertvorstellungen des je für sich denkenden und handelnden Individuums bezogen.

1.2. Herausforderungen für die religiöse Bildungspraxis und die religionspädagogische Reflexion

Das Zusammenleben und die darauf bezogene ethische Reflexion ruhen auf Traditionen, Gewohnheiten, moralischen Standards sowie tagtäglich erkennbar gelebten Werten und Normen. Demzufolge ist der jeweilige ethische Diskurs immer bewusst oder unbewusst, explizit oder implizit auf bestimmte kontextspezifische Prägekräfte bezogen. Zu diesen ethisch relevanten Prägekräften gehören auch die jeweiligen religiösen Traditionen und Interpretationen sowie die damit verbundenen kontextspezifischen religiösen Praktiken. Diese verstehen sich aber nicht von selbst und haben auch je für sich kein automatisches Dauerbestandsrecht. Vielmehr erhalten diese ihre Legitimation dadurch, dass sie im jeweiligen Handlungskontext immer wieder neu kultiviert und gepflegt beziehungsweise zum Gegenstand der bewussten kritischen Überprüfung und gegebenenfalls der notwendigen Revision gemacht werden.

Zu dieser Orientierung bedarf es nun konkreter Bildungsprozesse, um so die Weitergabe und kritische Überprüfung überhaupt erst zu ermöglichen. Zugleich steht eine religiöse beziehungsweise theologische Bildungstheorie und -praxis vor der unhintergehbaren Aufgabe, die eigenen konzeptionellen Überlegungen immer wieder mit den Einsichten theologischer Ethik abzugleichen und an deren Erkenntnissen zu überprüfen und zu profilieren (Adam/Schweitzer, 1996; Lachmann/Adam/Rothgangel, 2006; Schoberth, 2012).

Ethik und Religionspädagogik sind folglich sowohl als universitäre Disziplinen wie als kirchliche und schulische Praxisdimensionen in konstitutivem Sinn aufeinander verwiesen und auch aufeinander angewiesen und zeichnen sich gemeinsam als Integrationswissenschaften durch programmatische Interdisziplinarität, die Offenheit für plurale Deutungsansätze und flexible Ausgestaltungsmöglichkeiten aus (für die Religionspädagogik exemplarisch Biehl, 2003, für die theologische Ethik Nüssel, 2009).

Da sich nun, wie oben angedeutet, aufgrund der globalen Dynamiken auch die einstmals segregierten religiösen Kontexte und Kulturen längst aneinander angenähert und teilweise miteinander vermischt haben oder eben in massiver Auseinandersetzung zueinander stehen, befindet sich religiöse Bildung in ethischer Perspektive vor der besonderen Herausforderung, auch in ethischen Fragen konstruktiv mit der gegenwärtigen religiösen Pluralität und den damit verbundenen pluralen Norm- und Wertvorstellungen umzugehen (Kirchenamt der EKD, 2014).

Diese durch die ethische Frage gegebenen Herausforderungen für religiöse Bildung werden im Folgenden aus der spezifischen Perspektive einer

theologischen Ethik aus christlicher Perspektive heraus betrachtet. Dabei wird beachtet, dass gerade im Bereich theologischer Ethik zum einen konfessionelle Differenzen besonders bedeutsam, zugleich aber auch die Potenziale für eine ökumenische Zusammenarbeit besonders dringlich und verheißungsvoll sind (Schockenhoff, 2009).

2. Fachwissenschaftliche Orientierungen

2.1. Ethik als Theorie des guten Lebens

Um zu verstehen, worum es sich bei der Ethik handelt, ist es hilfreich, sich die antike Bedeutung des griechischen Begriffs des „ēthos“ oder auch „ethos“ als dem der Sitte und der Gewohnheit klarzumachen. Die Ethik als Wissenschaft hat es von dort aus mit der Reflexion des Ethos zu tun, beschäftigt sich also auf theoretische Weise mit Fragen des Verhaltens beziehungsweise des richtigen und guten Handelns und seiner Bedingungen. Die erste systematische Ethik, Aristoteles' Nikomachische Ethik, ist somit programmatisch als praktische Philosophie und Tugendlehre konzipiert, wodurch zugleich die Reflexionsmaßstäbe für die Folgezeit gesetzt wurden. Diese führten im Verlauf der europäischen Ethikgeschichte zur grundlegenden Ausdifferenzierung in die drei Haupttypen der Tugend-, Pflicht- und Güterethik als Sorge um Identität, um den Anderen und um die Welt (Lange, 2002, 259). Von diesen Differenzierungen aus hat sich neuzeitlich die Unterscheidung von Moralität und Sittlichkeit etabliert. Während Moral Ausdruck für ein bestimmtes individuelles Verständnis des richtigen oder – mit Kant gesprochen – pflichtgemäßen Handelns ist, stellt Sittlichkeit gleichsam den institutionalisierten moralischen Güterhaushalt eines umfassenderen größeren Kontextes dar. Der Begriff der Sittlichkeit bildete hier insbesondere im 19. Jahrhundert dann auch den Inbegriff für bestimmte bürgerliche Tugenden und das entsprechende Verhalten im Staat. Durch die Unterscheidung von Moralität und Legalität hat Hegel die Emanzipation des Rechts von der Moral und damit für den deutschen Kontext mindestens theoretisch die Rechtssicherheit und Rechtsgleichheit aller Subjekte angebahnt. Nach grundsätzlich skeptischen Einschätzungen aller übergeordneten ethischen Maxime bei Schopenhauer und Nietzsche setzte Max Weber mit seiner Grundunterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik wesentliche Markierungen für die Begründungspflicht ethischer Maxime überhaupt (Weber, 1988). Es sind dann im 20. Jahrhundert aber wohl weniger die theoretischen Begründungen der Ethik gewesen, die die Debatten in wesentlichem Sinn bestimmt haben, als vielmehr die leidvollen Erfahrungen der Kriege und Vernichtungen sowie die sicherheitspolitischen, ökonomischen und

ökologischen Bedrohungslagen der Gegenwart. Erst von diesen Erfahrungen her haben sich einzelne Ethikkonzeptionen wie etwa die Theorie der auf Fairness beruhenden Gerechtigkeit (Rawls, 2013) entfalten können. In den gegenwärtigen gesellschaftsphilosophischen und -analytischen Konzepten werden dabei nicht zuletzt auch im Rekurs auf die Religionsthematik sehr grundsätzliche Anfragen an das ethische Potenzial der Religion (Habermas, 2005; Grotefeld, 2006) und die ethische Funktionsfähigkeit des politischen Systems gestellt (Badiou, 2002; Agamben, 2006; Žižek, 2006), die sich schließlich in einem Manifest wie „Empört Euch!“ (Hessel, 2010) oder in fundamentaler Kapitalismuskritik (Piketty, 2014) konkretisieren können.

2.2. Theologische Ethik

Nach biblischen Vorstellungen sind Gottesglaube und menschliches Handeln in engster Weise miteinander verbunden. Zu den zentralen Motiven biblischer Überlieferung gehört insofern von Beginn an die Orientierung und Ermahnung des Menschen im Blick auf sein richtiges und falsches, sein gutes und böses Handeln. Allerdings gilt, dass die Bibel für die ethische Urteilsbildung keine zeitunabhängigen Gesetze, Gebote oder Regeln bietet, sondern vielmehr Modelle für die ethische Orientierung (Lienemann, 2008, 187). Nach dem Selbstverständnis der Tradenten sind die jeweiligen Handlungsorientierungen immer nur von der unbedingten Bezogenheit auf Gottes Geschichte mit den Menschen und auf seinen Willen selbst verstehbar. Dokumente wie der Dekalog geben dieser Einsicht in die Ursprungsrelationalität menschlichen Handelns ebenso Ausdruck wie das Doppelgebot der Liebe und die Bergpredigt (Schockenhoff, 2014b). Christliche Ethik zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, dass das gottgefällige Handeln wesentlich in der Barmherzigkeit dem Anderen gegenüber und der Nächstenliebe besteht. Zugleich weiß die biblische Weisheit darum, dass falsches und gewalttätiges Handeln – selbst wenn es in bester Absicht geschehen mag – nur weiteres Leid und noch stärkere Vergeltung mit sich bringen wird. Biblische Ethik ist somit prinzipiell auf Deeskalation angelegt und lebt von der Zuversicht, dass nur von der Gottesbeziehung aus Fragen des gerechten und humanen Zusammenlebens angemessen in den Blick kommen und nur unter der Voraussetzung des Vertrauens auf gewissenhaftes Handeln (Schockenhoff/Florin, 2009) auf Versöhnung und Frieden gehofft werden darf. Demzufolge bemisst sich schuldhaftes oder sündiges Denken und Handeln nicht in erster Linie an falschen Taten, sondern an einer vom Menschen aus in Frage gestellten, vernachlässigten oder ganz und gar ignorierten Gottesbeziehung. Biblische Ethik ist insofern immer nur von der zuvorkommenden Gnade und

Ermächtigung Gottes her zu denken und zu konzipieren.

An diesen Grundeinsichten hat sich nicht nur die paulinische Theologie mit ihrer Grundunterscheidung von Gesetz und Evangelium ausgerichtet, sondern die Frage nach dem gottgefälligen Handeln und Leben bis hin zur Frage einer vollkommenen Lebensweise hat auch bereits die frühe Christenheit entscheidend geprägt. Die entsprechenden, in vielen theologischen Lehrschriften und bis heute in den diversen Religionsauseinandersetzungen zu Tage tretenden Rigorismen sind denn auch Ausdruck für diese immer währende Unsicherheit über das wahre gottgemäße Leben. Ein bis heute bedeutsamer konfessioneller Unterschied ist in der Frage des Verständnisses von Natur und Gnade beziehungsweise in der Frage der menschlichen Möglichkeit, das Gesetz Gottes als Inbegriff seines Willens verstehen und ihm folgen zu können ([Röm 1,19](#)), gegeben. Hier ist für die ethische Theoriebildung die Rechtfertigungslehre von prinzipiell unterschiedlichem Gewicht – übrigens nicht nur zwischen katholischer und lutherischer, sondern auch zwischen lutherischer und reformierter Tradition (Körtner, 2008, 170f.).

Die theologische Ethik ist im Vergleich zu dieser theologischen Grundtradition als eine eigene wissenschaftliche Disziplin vergleichsweise jüngeren Datums (Fischer, 2002, 49-51). Sie nimmt über Jahrhunderte hinweg ihren Ausgangspunkt in der Dogmatik (→ [Dogmatik](#)) und eröffnet die handlungstheoretische Perspektive von den Grundüberzeugungen des Glaubens her. Dabei ergeben sich nach reformatorischem Verständnis die entscheidenden Orientierungsmaßstäbe von der Schrift- und Glaubensauslegung des Individuums selbst, während nach katholischem Verständnis die Handlungsmaximen von der Tradition der Kirche selbst, der Auslegungen der Kirchenväter und dem katholischen Lehr- und Rechtsgebäude vorgegeben und bestimmt sind.

Diese unterschiedlichen Wurzeln bestimmen auch die theologische Ethik als universitäre Disziplin, die auf evangelischer Seite ihren Anfang in der pietistischen Dogmatikkritik des 17. Jahrhunderts nimmt. Während sich die evangelisch geprägte theologische Ethik insbesondere seit der Aufklärung um die Verbindung mit der neuzeitlich-säkularen Philosophie bemühte, zeichnet sich die katholische Ethik als Soziallehre wesentlich durch ihren Bezug auf die Maßgaben der katholischen Amtskirche und der entsprechenden päpstlichen Verlautbarungen aus. Allerdings hat sich mit den Entwicklungen der katholischen Sozialethik seit Ende des 19. Jahrhunderts das Prinzip ethischer Interpretation unter konstitutivem Bezug auf die säkulare Ethik und Philosophie bereits angebahnt. Zudem hat sich die Disziplin sowohl auf evangelischer wie

auf katholischer Seite, insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der Vorstellung, wonach sich Ethik unmittelbar aus der Dogmatik ableiten lassen müsse, entfernt und demgegenüber eigene Standards der Wirklichkeitsinterpretation entwickelt. Dies zeigt sich auf evangelischer Seite in einer Abkehr vom Ethikverständnis der dialektischen Theologie, auf katholischer Seite in der Pflege dessen, was unter dem Stichwort einer autonomen Ethik (Auer, 1989) firmiert.

Für beide Spielarten christlich-theologischer Ethik kann gegenwärtig gelten, dass sowohl die Orientierung an Vernunftmaßstäben wie auch die interdisziplinäre Grundausrichtung zu den Standards der Disziplin gehören. Inspirationen und auch Anschläge für die theologische Ethik gehen dabei gegenwärtig neben den jeweils aktuellen Debatten (zum weiten Feld der Themen vgl. exemplarisch Honecker, 1995; Sterzik/Krötke, 2013) vor allem von gesellschaftsphilosophischer und in den vergangenen Jahrzehnten auch immer stärker von biomedizinischer und neurowissenschaftlicher Seite aus: Hier wird gegenwärtig intensiv danach gefragt, ob und in welchem Sinn religiöse Begründungsfiguren im Kontext der Postmoderne für die anstehenden Handlungsaufgaben im weltpolitischen Maßstab überhaupt möglich oder notwendig sind (Joas, 2012; Taylor, 2012; Sen, 2012; Nussbaum, 2014a; Nussbaum, 2014b) und wie es um die ethisch ja höchst relevante Annahme der menschlichen Willensfreiheit (→ [Freiheit](#)) bestellt ist.

3. Grundprinzipien theologisch-ethischer Bildung

3.1. Historische Entwicklungslinien

Weil nach biblischer Überlieferung alles menschliche Handeln prinzipiell in der Geschichte Gottes mit den Menschen seine Begründung hat, entsteht für den Menschen selbst die unbedingte Notwendigkeit, sich diese Zusammenhänge zwischen Zuspruch und Anspruch, zwischen Indikativ und Imperativ, zwischen Heilszusage und menschlicher Antwort durch eigene Denkarbeit und Praxis immer wieder neu klarzumachen. Insofern gehört zur biblischen und theologischen Ethik notwendigerweise die individuelle Einsicht über diese Orientierungsgrundlagen und damit Erziehung und Bildung hinzu. Dies zeigt sich bereits in den frühchristlichen Tugendkatalogen und dann auch in den Anweisungen des Katechumenenunterrichts, in den mittelalterlichen Anweisungen zum Leben gemäß der christlichen Kardinaltugenden und reformatorisch in der Etablierung eines dezidiert bildungsorientierten kirchlichen und schulischen Erziehungssystems. In Pietismus, christlicher

Aufklärung und der Erweckungsbewegung des 19. Jahrhunderts werden Frömmigkeits- und Sittlichkeitserziehung in denkbar engste Verbindung zueinander gebracht und zugleich noch mit der Aufforderung zum Untertanengehorsam verbunden (zum historischen Überblick Schröder, 2012). Diese Form der obrigkeitlich organisierten und orientierten Erziehung kommt allerdings nach den Erfahrungen der Totalitarismen des 20. Jahrhunderts an ihr Ende. Die säkulare Dynamik antiautoritärer Erziehung wirkte sich seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts auch auf den Bereich religiöser Erziehung in Familie, Kirche und Schule massiv aus. Dabei veränderte sich auch das jahrhundertlang tradierte Bild von autoritärem Erzieher auf der einen Seite und dem gehorsam-hörigen Zögling auf der anderen Seite auf grundsätzliche Art und Weise. In diesem Zusammenhang wurden die bisher gültigen Maximen einer bestimmten Werterziehung grundsätzlich auf den Prüfstand gestellt und der Kritik ausgesetzt.

3.2. Jüngere religionspädagogische Entwicklungen

Insbesondere seit Ende der 60er Jahre hat sich durch eine stärker gesellschaftspolitisch und ideologiekritisch ausgerichtete Religionspädagogik auch die ethische Dimensionierung religiöser Bildung nochmals neu entfaltet. Im Anschluss an W. Klafkis didaktisches Konzept der so genannten „Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1991) haben auf katholischer Seite vom korrelationstheoretischen (→ [Korrelation](#)), auf evangelischer Seite vom problemorientierten Ansatz aus konzeptionelle Weiterentwicklungen stattgefunden, durch die dann auch ethische Grundfragen neue Formen der Thematisierung und Bearbeitung erfuhren. Im Religionsunterricht erlangten sozialetische Themen wie Frieden, Zivilcourage, Ökologie, Gerechtigkeit und individuelle ethische Themen wie der Sinn des Lebens, Sexualität oder Drogen zentrale Bedeutung. Allerdings waren dabei dann im Einzelfall des Unterrichts die Grenzen zur säkularen ethisch-politischen Bildung und in der Konsequenz das Profil theologischer Bildung nicht immer klar erkennbar.

3.3. Entwicklungspsychologische Einsichten

Eine wichtige Etappe innerhalb der konzeptionellen Entwicklung der ethisch dimensionierten Religionspädagogik stellte die Rezeption entwicklungspsychologischer Einsichten dar (→ [Entwicklungspsychologie](#)), hier insbesondere die Arbeiten L. Kohlbergs zur moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1997; Lind, 2003). Dieser gelangte aufgrund seiner Einzelfallstudien zu einer umfassenden Systematik der ethisch bedeutsamen Reflexionsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und konnte auf diese Weise belegen, dass sich

moralische Urteile mindestens in ihrer Grundtendenz je nach konkreter Entwicklungsstufe entfalten und damit wesentlich durch den jeweiligen Stand des Aufwachsens bedingt sind. Diese Erkenntnisse Kohlbergs sind für die Religionspädagogik nicht nur im Sinn der Analyse der jeweiligen ethischen Reflexionsniveaus von Kindern und Jugendlichen und damit für die didaktische Profilierung konkreter Unterrichtsziele bedeutsam geworden. Sondern dadurch wurde gleichsam auch die unbedingte Subjektorientierung aller religiösen Bildung nochmals von entwicklungspsychologischen Grundeinsichten her legitimiert. Im Anschluss an diese Einsichten hat sich in didaktischer Hinsicht bezüglich der Werteerziehung die Einsicht ergeben, dass eine solche Praxis nicht im Modus der Wertevermittlung erfolgen kann, sondern prozesshaft Aspekte der Werteerhellung bzw. Werteklä rung, der Werteentwicklung und des Wertediskurses bzw. der Wertekommunikation mitumfassen muss (Mokrosch, 1996; Regenbogen/Mokrosch, 2009; Ziebertz, 2010). Denn ethische Reflexion – und gegebenenfalls auch der Übergang auf eine höhere Stufe ethischer Einsicht – stellt sich nur ein, wenn das jeweilige Werteproblem beziehungsweise -dilemma wirklich eigenständig – am Ort des Gewissens selbst – durchdacht wird (→ [Gewissen](#)). Auch wenn inzwischen die genannte und weitere Stufentheorien in vielen Einzelheiten in Frage gestellt werden, stellen sie doch nach wie vor einen wichtigen heuristischen Ausgangspunkt für das Verstehen des ethischen Wahrnehmens, Urteilens und Handelns, insbesondere von Kindern und Jugendlichen dar.

3.4. Zum Profil einer gesellschaftssensiblen theologisch-ethischen Bildung

Es waren nicht zuletzt die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, die auch im Religionsunterricht seit den späten 80er Jahren zu einer thematischen Schwerpunktverlagerung geführt haben. Insbesondere Fragen nach der Zukunft von Kirche und Religion, nach christlicher Identität und Verständigung (Kirchenamt der EKD, 1995) und damit nach der Kommunikation und Weitergabe der zentralen Inhalte des christlichen Glaubens rückten in den Mittelpunkt fachdidaktischer Überlegungen.

Ethische Fragen verschwanden gegenüber einer stärker auf religiöse Symbole und Zeichen sowie auf performativ-rituelle Inszenierungen bezogenen Didaktik zwar nicht gänzlich, traten aber doch etwas zurück. Angesichts der damit verbundenen stärkeren Bezugnahme auf religiöse Inhalte im engeren Sinn, klassische dogmatische Topoi oder christliche Überlieferungs- und Festtraditionen führte dies dazu, dass sozialetische Themen zwar nach wie vor behandelt wurden, die gesellschaftspolitische Dimension des Unterrichts als Ganzem aber nicht mehr im Vordergrund stand.

Nach den beschriebenen Veränderungsprozessen innerhalb der Religionspädagogik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wird gegenwärtig wieder eine intensivere Beschäftigung mit den ethischen und gesellschaftspolitischen Problemlagen erkennbar – und dies sowohl auf evangelischer wie auf katholischer Seite (Grümme, 2009; Schlag, 2010). Gegenüber der gesellschaftskritisch orientierten Religionspädagogik der 1970er Jahre zeigen sich hier allerdings nun differenziertere Beschreibungen der Problemlagen und auch der didaktischen Zielsetzungen. Die Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse und auch die Möglichkeiten der Einflussnahme über Bildungsprozesse werden hier deutlich realistischer und pragmatischer als noch zu den damaligen Zeiten eingeschätzt. Wenn aktuell explizit von einer gesellschaftssensiblen Religionspädagogik die Rede ist, so trifft dies tatsächlich den Kern dieser Veränderung. Weil aber zugleich auch die interdisziplinäre Perspektive, sei es zur Politikdidaktik und Pädagogik, zur Soziologie und Gesellschaftsphilosophie, sowie zu Politikwissenschaft und Recht, stärkere Berücksichtigung findet, wirken die einzelnen religionspädagogischen Studien in gewissem Sinn handlungsorientierter und praxisrelevanter als ihre Vorgängerunternehmungen. Zugleich ist auch das Bemühen offenkundig, die einzelnen Studien eben immer wieder an die notwendigen theologischen und anthropologischen Grundorientierungen anzubinden und auch empirisch zu grundieren, was den Überlegungen eine größere Tiefenschärfe verleiht (Fuchs, 2010; Naurath, 2010; Schaede, 2014; Naurath, 2013). Aus der einstmaligen Fundamentalkritik an den Wirkweisen des politischen und ökonomischen Systems ist innerhalb religionspädagogischer Reflexion eher die aufmerksame Analyse und profilierte Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse im Sinn einer fundamentalen theologischen Bezugnahme auf die Grundbedürfnisse des Menschseins geworden.

3.5. Das Beispiel der Bildungsgerechtigkeit

Diese komplexere Orientierung der Disziplin kann exemplarisch an der aktuellen Auseinandersetzung mit der Frage der Bildungsgerechtigkeit kurz nachgezeichnet werden (→ [Bildungsgerechtigkeit](#)). Hier zeigen jüngst eine Reihe von Studien auf, dass mit dieser Thematik sowohl das Bildungsthema „Gerechtigkeit“ als auch die möglichst gerechten, das heißt pädagogischen und institutionellen Rahmenbedingungen jeglicher Bildung angesprochen sind (Stojanov, 2011; Grümme, 2014). Im Hintergrund dieses Engagements steht – neben den aktuellen Ungerechtigkeitsphänomenen – die Erkenntnis, dass gerade die Religionspädagogik diese Thematik für die Praxis an den verschiedenen Lernorten nicht immer ausreichend berücksichtigt hat. Im

Gegenteil musste sie sich selbst nicht selten – und keineswegs immer zu Unrecht – einen gewissen elitären Grundcharakter und eine stark bildungsbürgerliche Ausrichtung vorwerfen lassen. Dies führt nun zu der verschiedentlich geäußerten Forderung, Gerechtigkeit als gesellschaftlich relevantes Thema im Religionsunterricht selbst wieder stärker zum Thema zu machen, etwa durch die bewusste Thematisierung gesellschaftlich produzierter Ungerechtigkeit und Ungleichheit und eben der Ab- und Ausgrenzung von bestimmten Gruppierungen und Minderheiten aus der Mehrheitsgesellschaft. Zum Zweiten wird auch gefordert, die systemisch bedingten strukturellen Ungerechtigkeiten von Seiten der Religionspädagogik aus mit auf die Agenda zu setzen. Dies kann sich beispielsweise in einer Kritik an bestimmten schul- und bildungspolitischen Entscheidungen manifestieren, aber etwa auch in der konstruktiven Mitwirkung an schulischen Integrations- und Inklusionsprojekten. Dieses thematische und institutionelle Engagement zugunsten gerechterer Bildungsverhältnisse hat dabei seinen theologischen Referenzkern nicht zuletzt in den vielfachen biblischen und theologischen Verweisen auf Gottes Gerechtigkeit, denen Menschen in ihren jeweiligen Lebensverhältnissen so intensiv wie möglich entsprechen sollten. Inspirationen für eine prophetisch und dezidiert ökumenisch ausgerichtete theologische Ethik sind hier zweifellos durch den Ansatz des neuen Papstes Franziskus (Franziskus, *Evangelii Gaudium*, 2013) zu erwarten.

Dieses – am Beispiel verdeutlichte – gleichsam erweiterte und vertiefte theologisch-ethische Profil christlicher Bildung dürfte zukünftig deshalb an den unterschiedlichen Orten konkreter Bildungspraxis auch verstärkt Anschlussstellen sowohl zu anderen Fächern und Themen ermöglichen wie auch neue Bildungspartnerschaften erschließen lassen.

4. Bildungstheorie und theologische Ethik

4.1. Anthropologische Ausgangspunkte

Es stellt eine maßgebliche religionspädagogische Einsicht dar, dass die theologisch-ethische Dimensionierung religiöser Bildung in jedem Fall immer und zuallererst ihrer bildungstheoretischen und darin ihrer anthropologischen Fundierung bedarf (Grümme, 2012; Schlag/Simojoki, 2014). Ansonsten droht die Gefahr, dass alle religiöse Bildungspraxis zu einem reinen Vermittlungsvorgang vermeintlich richtiger Handlungsweisen reduziert wird. In diesem Zusammenhang ist auch davor zu warnen, etwa durch bestimmte reduktionistisch-deterministische Menschenbilder davon auszugehen, dass es

sich bei Bildungsvorgängen um eine Art Reiz-Reaktions-Prozesse handle und damit bestimmte erwünschte ethische Einstellungen gleichsam monokausal „erzeugt“ werden könnten.

Dies würde weder den individuellen Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen am Ort des von der Gottebenbildlichkeit her gedachten Subjekts (Biehl, 1991) noch den Komplexitäten der jeweiligen ethisch relevanten Fragestellung gerecht. Deshalb muss eine notwendigerweise komplexe Bildungstheorie konsequenterweise mit der Klärung theologischer und damit auch anthropologischer Grundfragen selbst einsetzen. Vor der Frage nach dem guten und richtigen Handeln steht folglich die Frage nach dem Menschen, das heißt nach dem Menschsein in Beziehung zu sich selbst, seinem Nächsten und im Verhältnis zu Gott (Boschki, 2003).

Theologisch-ethische Bildung ist folglich gefragt, sowohl in hermeneutischer wie in empirischer Weise nach den ethischen Potentialen des Menschseins zu fragen und diese ihrerseits theologisch zu deuten. Von dort aus liefert etwa die theologische Deutungsfigur von Gesetz und Evangelium nicht einfach nur ein Orientierungsangebot für das je konkrete Handeln, sondern bildet ein grundlegendes Interpretament für die Chancen und Grenzen menschlichen Urteilens, Entscheidens und Handelns überhaupt.

4.2. Zum Profil einer humanen theologisch-ethischen Bildung im Zeichen der Freiheit

Angesichts der anfangs genannten gesellschaftlichen Herausforderungen ist es dringlicher denn je, die ethischen Diskurse immer auch von ihrer religiösen Dimension her zu beleuchten. Hierbei liegt eine der wesentlichen Aufgaben theologisch-ethischer Bildung darin, gerade in religionszivilisierende Diskurse (Schieder, 2008) einzuüben. Zu dieser einübenden Pflege in eine dialogische und diskursive ethische Reflexion gehört nun allerdings der profilierte, offene und gerade von dort aus tolerante Streit um die Wahrheit unbedingt hinzu (Nipkow, 2010). Denn gerade die eigene kundige und profilierte Positionierung ermöglicht überhaupt erst den Diskurs über die wirklich entscheidenden und brennenden Fragen. Dabei gilt dann aber – gerade auch unter Maßgabe der oben angestellten anthropologischen Ausführungen – dass dieser Diskurs unter der Maßgabe des humanen Miteinanders zu führen ist. Dies bedeutet konkret, dass eine theologisch-ethische Bildung auf den friedlichen Dialog und im besten Fall auch auf den Ausgleich der unterschiedlichen Perspektiven hinführen hat – in jedem Fall aber bestehende Gräben nicht vertieft werden dürfen. Dies ist angesichts der gegenwärtig von verschiedenen religiösen Seiten angestellten Radikalisierungen und der bewussten Pflege von Vorurteilen und Klischees

mehr denn je zu betonen. Als inhaltliche Orientierungsgröße bietet sich hier der Rekurs auf einen spezifisch theologisch gedeuteten und kommunikativ verorteten Freiheitsbegriff an (Bedford-Strohm, 1999; Ernst, 2009, 302-362): Dieser meint dann gerade nicht schrankenlose Autonomie im Blick auf eigenes Denken und Handeln, sondern eine von Gott her geschenkte und zur Verantwortung ermutigende Freiheit – und dies im Sinn der doppelten – pneumatologischen und eschatologischen – Einsicht: „Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit“ ([2Kor 3,17](#)) und „Die Schöpfung wird frei werden von der Knechtschaft der Vergänglichkeit zu der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes“ ([Röm 8,21](#)). Ein solches in sich komplexes Freiheitsverständnis weist dann auch alle – gegenwärtig etwa neurobiologisch konzipierten – Infragestellungen menschlicher Willensfreiheit in ihre Schranken und belässt dem Menschen als entscheidungsfähiger Person seine ihm je eigene Würde und Würdigkeit (Biehl, 1991).

5. Offene Fragen

Die demographisch absehbaren Tendenzen zunehmender religiöser Pluralisierung einerseits und ansteigender Konfessionslosigkeit andererseits rufen – blickt man auf den europäischen Kontext – schon längst Verfechter eines allgemeinen religionskundlichen oder eines Ethikunterrichts auf den Plan (→ [Ethikunterricht](#); → [Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde](#)). Auch dort, wo bisher der konfessionelle Religionsunterricht politisch noch unbestritten ist, wird von Seiten der Elternschaft, aber auch der Öffentlichkeit zunehmender Druck ausgeübt – und dies nicht einmal unbedingt, um das konfessionelle Modell grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern eher, um eine gemeinsame Werteerziehung am Ort der Schule zu etablieren. Allerdings ist festzuhalten, dass jedenfalls die lange Zeit vehement vertretene Säkularisierungsthese ihrerseits aufgrund der nach wie vor vorhandenen Religionspraktiken zu relativieren ist und insofern religiöse Begründungsformen der Ethik nach wie vor ihre eigene Rationalität für sich beanspruchen können. Insofern steht die Religionspädagogik vor der Aufgabe, gerade auch in ethischen Fragen den allgemeinbildenden Charakter und die prinzipielle Pluralitätsfähigkeit dieses Faches zu plausibilisieren (Kirchenamt der EKD, 2014). Dabei wird man sich wohl noch stärker als bisher auch damit befassen müssen, wie sich in ethischer Hinsicht interreligiöse beziehungsweise religionsdialogische Bildung so befördern lassen, dass dabei die je eigenen Spezifika nicht in einem Allerlei und Einerlei des vermeintlich zweifelsfreien „overlapping consensus“ (J. Rawls) untergehen – eine solche Herausforderung ist etwa mit dem ansonsten ja

bedeutsamen Projekt „Weltethos“ Hans Küngs (Küng/Gebhardt, 2012) noch keineswegs erledigt (→ [Weltethos](#) - [Schule](#) - [Religions-](#) und [Ethikunterricht](#)).

Wenn sich theologisch-ethische Bildung einer solchen pluralitätsfähigen ethischen Orientierung stellen will, muss andererseits aber auch davor gewarnt werden, den Religionsunterricht ganz und gar in Ethik aufgehen zu lassen oder seine zukünftige Berechtigung gerade von dieser Dimensionierung her legitimieren zu wollen. Der genuin religiöse Charakter und damit der theologische Grund und Boden ist somit als das unaufgebbare Fundament aller ethisch relevanten Bildung immer wieder stark zu machen – dies wird sich auch in der gegenwärtig brisanten Frage nach der kompetenzorientierten Ausgestaltung des Religionsunterrichts (→ [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#); → [Kompetenzen, religionspädagogisch](#)) insofern zeigen müssen, als die konkreten Curricula und Prüfungsanforderungen die Komplexität ethischer Bildung noch keineswegs adäquat abzubilden scheinen (Schaede, 2014). In diesem Zusammenhang ist für die Lehrenden eine Einsicht in die Modellvielfalt ethischer Bildung und dabei in die jeweiligen besonderen Chancen und Grenzen einzelner Ansätze unbedingt sinnvoll.

Grundsätzlich steht hier die Religionspädagogik als eine programmatisch kooperative Verbund- und Integrationswissenschaft zukünftig mehr denn je vor der Herausforderung, sich den Reichtum und die Diversität der eigenen Traditionsbildungen klarzumachen und diese so bewusst wie selbstbewusst in die konkreten ethischen Bildungsprozesse einzuspielen. Anders gesagt: Eine ethisch relevante theologische Bildung muss gerade um der eigenen Fundamente willen einerseits die intradisziplinären Zusammenhänge zur theologischen Ethik, zur Exegese, aber auch zur Kirchengeschichte pflegen, andererseits die vielfältigen interdisziplinären Bezüge zu anderen ethisch reflektierenden Wissenschaften.

Eine menschen- und sachgemäße Orientierungsfunktion wird die Religionspädagogik jedenfalls nur dann für sich beanspruchen können, wenn sie ihre eigenen Studien sowohl im Horizont humaner Lebensdienlichkeit wie im Licht des Evangeliums, das den Menschen auf die ihm geschenkte Würde und Freiheit hin anspricht, profiliert – insofern ist letztlich die Qualität der jeweiligen Religiosität von entscheidender Bedeutung für ihre moralische Überzeugungskraft (Schröder, 2012, 323). Ethische Verantwortung konkretisiert sich in jedem Fall in Prozessen, Prozeduren und Einübungen im Zwischenfeld zwischen Universalismus und Partikularismus (Zilleßen, 2001, 487). Dafür sollten dann die Potenziale einer theologisch-ökumenischen Ethik (Schockenhoff, 2014a) sondiert, die Möglichkeiten der konfessionell-kooperativen

Zusammenarbeit

(Biesinger/Boschki/Schlenker/Edelbrock/Kliss/Scheidler/Schweitzer, 2002)
ausgebaut und die Chancen des interreligiösen Dialogs (Weiße u.a., 2014)
deutlich intensiver als bisher genutzt werden.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Schlag, Thomas, Art. Ethik, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich, Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.
- Agamben, Giorgio, Die Zeit, die bleibt. Ein Kommentar zum Römerbrief, Frankfurt a.M. 2006.
- Auer, Alfons, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 2. Aufl. 1989.
- Badiou, Alain, Paulus. Die Begründung des Universalismus, München 2002.
- Bedford-Strohm, Heinrich, Gemeinschaft aus kommunikativer Freiheit. Sozialer Zusammenhalt in der modernen Gesellschaft. Ein theologischer Beitrag, Gütersloh 1999.
- **Biehl, Peter/Johannsen, Friedrich, Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 2003.**
- Biehl, Peter, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. Eine systematische Studie, in: Biehl, Peter (Hg.), Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Münster 1991, 124-223.
- Biesinger, Albert/Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver/Scheidler, Monika/Schweitzer, Friedrich, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2002.
- Boschki, Reinhold, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.
- Ernst, Stephan, Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung, München 2009.
- Fischer, Johannes, Theologische Ethik. Grundwissen und Orientierung, Stuttgart 2002.
- **Franziskus, Apostolisches Schreiben EVANGELII GAUDIUM des Heiligen Vaters Papst Franziskus, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2013.**
- Fuchs, Monika, Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht, Arbeiten zur Religionspädagogik 42, Göttingen 2010.
- Grotefeld, Stefan, Religiöse Überzeugungen im liberalen Staat. Protestantische Ethik und die Anforderungen öffentlicher Vernunft, Stuttgart 2006.
- **Grümme, Bernhard, Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014.**
- Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2012.
- Grümme, Bernhard, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.
- Habermas, Jürgen, Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a.M. 2005.

- Hessel, Stéphane, Indignez-vous! Indigène, Montpellier 2010.
- Honecker, Martin, Grundriß der Sozialethik, Berlin/New York 1995.
- **Huber, Wolfgang, Ethik. Die Grundfragen unseres Lebens von der Geburt bis zum Tod, München 2013.**
- Jonas, Hans, Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte, Berlin 3. Aufl. 2012.
- **Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.**
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 3. Aufl. 1995.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2. Aufl. 1991.
- Körtner, Ulrich H. J., Evangelische Sozialethik, Göttingen 2. Aufl. 2008.
- Kohlberg, Lawrence, Die Psychologie der Moralentwicklung, hg. von Wolfgang Althof, Frankfurt a.M. 2. Aufl. 1997.
- Küng, Hans/Gebhardt, Günther (Hg.), Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung, München/Zürich 2012.
- Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4, Göttingen 2006.
- Lange, Dietz, Ethik in evangelischer Perspektive, Göttingen 2. Aufl. 2002.
- Lienemann, Wolfgang, Grundinformation Theologische Ethik, Göttingen 2008.
- Lind, Georg, Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München 2003.
- Mokrosch, Reinhold, Gewissen und Adoleszenz. Christliche Gewissensbildung im Jugendalter. Empirische Untersuchungen zum Wert- und Gewissensbewusstsein Jugendlicher, analysiert im Lichte der Geschichte christlicher Gewissensvorstellungen, Weinheim 1996.
- Mokrosch, Reinhold/Regenbogen, Arnim (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009.
- Naurath, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 3. Aufl. 2010.
- **Naurath, Elisabeth (Hg. u.a.), Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Osnabrück 2013.**
- Nipkow, Karl Ernst, Wahrheit und Toleranz – Theologische Präzisierungen zum Kern des Glaubensdialogs und interreligiösen Lernens, in: Nipkow, Karl Ernst, Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert 3, Gütersloh 2010, 253-262.
- Nüssel, Friederike (Hg.), Theologische Ethik der Gegenwart. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Themen, Tübingen 2009.
- Nussbaum, Martha, Die neue religiöse Intoleranz. Ein Ausweg aus der Politik der Angst, Darmstadt 2014a.
- **Nussbaum, Martha, Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist, Frankfurt a.M. 2014b.**
- Piketty, Thomas, Das Kapital im 21. Jahrhundert, München 2. Aufl. 2014.

- Rawls, John, Eine Theorie der Gerechtigkeit, bearb. v. Otfried Höffe, Berlin 3. Aufl. 2013.
- **Rendtorff, Trutz, Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie**, hg. v. Rainer Anselm u. Stephan Schleissing, Tübingen 2011.
- Schaede, Ina, Bildung und Würde. Religionspädagogische Reflexionen im interdisziplinären Kontext, Leipzig 2014.
- Schieder, Rolf, Sind Religionen gefährlich?, Berlin 2008.
- Schlag, Thomas, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2010.
- **Schlag, Thomas/Simojoki, Henrik (Hg.), Mensch – Religion – Bildung, Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern**, Gütersloh 2014.
- Schoberth, Ingrid, Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung, Göttingen 2012.
- Schockenhoff, Eberhard, Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2. überarb. Aufl. 2014a.
- Schockenhoff, Eberhard, Die Bergpredigt. Aufruf zum Christsein, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2014b.
- Schockenhoff, Eberhard, Neue Standortbestimmung in der Ökumene? Die Suche nach konfessionellen Differenzmerkmalen in der Ethik, in: Nüssel, Friederike (Hg.), Theologische Ethik der Gegenwart. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Themen, Tübingen 2009, 249-269.
- Schockenhoff, Eberhard/Florin, Christiane, Gewissen – eine Gebrauchsanweisung, Freiburg i.Br./Basel/Wien 2009.
- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012.
- Sen, Amartya, Die Idee der Gerechtigkeit, München 2012.
- Sterzik, Sibylle/Krötke, Wolf (Hg.), Aus Glauben handeln – Ethik. Ein evangelischer Glaubenskurs in 50 Kapiteln, Berlin 2013.
- Stojanov, Krassimir, Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden 2011.
- Taylor, Charles, Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt a.M. 2012.
- Weber, Max, Politik als Beruf, in: Weber, Max, Gesammelte Politische Schriften. Hg. v. Johannes Winckelmann, Tübingen 5. Aufl. 1988, 505-560, Erstveröffentlichung 1919.
- Weiße, Wolfram (Hg. u.a.), Religions and Dialogue. International Approaches, Münster 2014.
- Ziebertz, Hans-Georg, Ethisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Eine Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 4. Aufl. 2010, 434-452.
- Zilleßen, Dietrich, Art. Ethik, Ethisches Lernen, in: Lexikon der Religionspädagogik I (2001), 482-489.
- Žižek, Slavoj, Das Reale des Christentums, Frankfurt 2006.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de