

## Ethisches Lernen und „die feinen Unterschiede“ als Themenfeld einer ökumenischen Religionsdidaktik

von Thomas Schlag

In meiner seinerzeitigen Besprechung des thematischen Vorgängerbandes „Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik“<sup>1</sup> hatte ich als Desiderat zukünftiger Forschung „die in vielen Beiträgen mindestens angedeuteten grundsätzlichen Blockadefaktoren gegenüber verstärkter ökumenischer Kooperation“ und die Frage des notwendig „offenen Austausch[es] über unterschiedliche religiöse Sichtweisen und Wahrheitsüberzeugungen“<sup>2</sup> benannt. In anderen Worten dort formuliert: „dass der Weg auch im Religionsunterricht sozusagen auf des Messers Schneide zwischen theologischer Konsensbildung und allzu konzilianter Weichspülung stattfindet, muss auch zukünftig bedacht und beachtet werden.“<sup>3</sup> Und damit habe ich dort die Dimension ethischen Lernens als intensiv zu behandelndes Themenfeld bereits andeutungsweise mit aufgerufen. Was heißt es also für das Themenfeld „ethischen Lernens“, ein Verständnis von Religionsunterricht zu entwickeln, der „auf einem dialogisch erarbeiteten ökumenischen Grundkonsens hinsichtlich religiöser Bildung unter den Bedingungen wachsender Pluralität basiert“?<sup>4</sup> Um aber auch dies hier gleich vorzuschicken: Anschließen werde ich mich an die damaligen Einsichten der Herausgebenden in der Einleitung jenes Bandes, wonach übergreifende Perspektiven nicht über die Vielfalt hinweg, „sondern – auch wenn das viel mühsamer ist – nur durch sie hindurch erreicht werden“<sup>5</sup> können. Wie steht es also um einen solchen möglichen Grundkonsens im Blick auf das Themenfeld „ethischen Lernens“? Dies soll im Folgenden anhand von vier Abschnitten näher erörtert werden.

---

<sup>1</sup> Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019.

<sup>2</sup> Schlag, Thomas, Das besondere Buch, 371.

<sup>3</sup> Ebd., 372.

<sup>4</sup> Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios, Einleitung, 15.

<sup>5</sup> Ebd., 17.

## 1. Zum etymologischen Potenzial „ethischen Lernens“

Bekannterweise steckt im altgriechischen Wurzel-Ursprung der Rede von Ethik von Beginn an ein Doppeltes: Zum einen meint „ἔθος“ ganz elementar Gewohnheit oder Einübung und „ἦθος“ die innere Eigenart oder den Charakter. Im Blick auf das Ethos sind also die *anthropologischen Grundbedingungen individueller und kollektiver Lebensführung* wie Gewissheit und Gewissen angesprochen – und dies etwa in aristotelischer Tradition im Zielhorizont eines höchsten Gutes als Prinzip, nach dem die Normen des menschlichen Handelns jeweils in spezifischer Weise zu begründen und zu rechtfertigen sind. Demzufolge bezieht sich menschliches Ethos auf eine „Interaktionsordnung, deren Regeln die Interaktanten aufgrund von ‚Überzeugung‘ bzw. ‚Gesinnung‘ befolgen, aufgrund einer Gewißheit über Ursprung und Ziel (das Höchste Gut) des menschlichen Daseins, die den Affekt, den Lebenstrieb bestimmt und deshalb auch die freie Zielwahl orientiert“<sup>6</sup>. Diese Bestimmungen sind vom Begriffsverständnis von Moral zu unterscheiden, demzufolge sich Moral darauf bezieht, wie Menschen faktisch handeln und welches Handeln in bestimmten Situationen erwartet bzw. für richtig gehalten wird.

Neben dieser ersten etymologischen Wurzel manifestiert sich der Sprachgebrauch von Ethik in philosophischer Tradition in den Begriffen der „ἠθικὴ θεωρία“ oder den „τὰ ἠθικά“: Dies zielt auf *Ethik* als philosophische Disziplin ab, die sich mit eben jenem Ethos, also den Gewohnheiten, Sitten und Gebräuchen befasst, indem sie Prinzipien und Grundlegungen der Beurteilung und Reflexion des jeweiligen Ethos formuliert, die ihrerseits aus Tradition und Kultur, aus Geschichte und Gegenwart gewonnen werden. Mit anderen Worten: Die rationale oder moraltheoretische Rechtfertigung bzw. Beurteilung des Ethos stellt gerade eine „Reflexionstheorie (der Moral)“ oder „Ethik“ dar.<sup>7</sup>

Diese doppelte etymologische Wurzel ist für alle bildungstheoretischen und didaktischen Überlegungen höchst folgenreich, weil sich damit bereits ein komplexes Ensemble dessen ergibt, was „ethisches Lernen“ ausmacht und wovon es bestimmt ist. Die Frage ist, ob bzw. in welcher Weise sich diese doppelte Ursprungsbedeutung in gegenwärtigen theologischen Ethiken und Religionspädagogiken mindestens implizit abbildet. Damit ist in einem grundsätzlichen Sinn der Wissenschaftscharakter

<sup>6</sup> Herms, Eilert, *Ethos*, 1640.

<sup>7</sup> Mieth, Dietmar, *Was wollen wir können?*, 55.

religionspädagogischer Reflexion über die Grundthematik ethischen Lernens angesprochen. Prägnanter gesagt: Ohne Berücksichtigung der klassischen Unterscheidung von Ethos und Ethik und v. a. ohne die Reflexion theologisch-ethischer Kriterienbildung lässt sich religionspädagogisch kaum angemessen in handlungsleitender Absicht argumentieren. Kein Ethos ohne Ethik – kein ethisches Lernen ohne Hintergrundreflexion, aber eben auch keine religionspädagogische Erwägung über ethisches Lernen ohne theologisch-ethische Grundlagenreflexion.

## 2. Zum Konsenspotenzial theologischer Ethiken der Konfessionen

Bevor Überlegungen zur religionspädagogischen Reflexionsbildung angestellt werden, soll zuvor eine – wenn auch notwendigerweise nur skizzenhafte – Charakterisierung theologischer Ethikkonzepte von ihrem jeweiligen konfessionellen Hintergrund aus vorgenommen werden. Diese dreifache exemplarische Ausdifferenzierung kann bereits als Signal notwendiger intradisziplinärer theologischer Arbeit im Bereich ethischen Lernens verstanden werden. In Hinsicht auf eine solche Grundlegung zeigen sich theologisch höchst unterschiedliche Begründungsfiguren – und dies nicht nur in den drei hier betrachteten christlich-theologischen Spielarten, sondern auch innerhalb der jeweiligen konfessionellen Tradition selbst. Insofern gilt es, sich vor allzu groben Klischeebildungen zu hüten. Faktisch sind etwa evangelische Ethik und katholische Moral- und Soziallehre in den vergangenen Jahrzehnten in vielen wesentlichen Fragen längst nahe aneinandergerückt. Tatsächlich ist angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen ethisch-religiöser Bildung, die sich etwa im Blick auf populistische und rassistische Bewegungen, aber auch angesichts der dramatischen Kriegszustände im Herzen Europas gleichermaßen für alle Konfessionen stellen, grundsätzlich von einer erheblichen Herausforderung für eine ethikbezogene Ökumenizität zu sprechen.<sup>8</sup> Gerade im Blick auf individuelles Ethos sind die Potenziale und Herausforderungen am Ort des Schüler-Individuums sicherlich über die konfessionellen Unterschiede sehr ähnlich gelagert. Wirft man exemplarisch einen Blick in die entsprechenden Lern- und Bildungsziele der unterschiedlichen konfessionell ausgerichteten Lehr- und Bildungspläne für den Religionsunterricht, so lässt sich hier tatsächlich eine sehr ähnliche Problem-

<sup>8</sup> Vgl. Schlag, Thomas, Ethik.

und Potenzialbestimmung samt der damit verbundenen Kompetenzkataloge identifizieren. Gleichwohl gilt es, hier die mindestens „feinen Unterschiede“ etwas genauer in den Blick zu nehmen.

## 2.1 Theologische Ethik in evangelischer Perspektive

Der Zürcher Ethiker Johannes Fischer konstatiert, dass eine theologische Ethik schon in ihrem reflektierenden Zugang zu einzelnen Aspekten der Lebensführung wesentlich hermeneutisch orientiert ist. So fragt er fast suggestiv: „Hat sich die theologische Ethik bei der Explikation des Ethos nicht mit Phänomenen zu befassen, die in der heutigen nicht-theologischen Ethik keinen Ort haben wie etwa Geist, Sünde oder einer Freiheit, über die der Mensch nicht einfach qua Vernunftwesen verfügt, sondern zu der er befreit werden muss?“<sup>9</sup> Evangelische Ethik hat es also, so Fischer, mit Beschreibungsleistungen „von innen“ zu tun. Ähnlich formuliert der Münsteraner Theologe Hans-Richard Reuter: „Ein Ethos ist immer geprägt von Hintergrundüberzeugungen und umfassenden Deutungen der Wirklichkeit, die religiös, philosophisch oder in anderer Weise weltanschaulich geprägt sind. Und im christlichen Sinn gibt es kein religiöses Selbstverständnis, das nicht zugleich das ethische Subjektsein inhaltlich ausrichten würde. Die christlich-religiöse Identität ist eine bestimmte, geschichtlich-kulturell vermittelte Möglichkeit, die ethische Subjektivität mit Gehalt zu versehen.“<sup>10</sup>

Theologische Ethik in einer solchen evangelischen Perspektive bezieht folglich wesentliche Kernelemente christlicher Tradition in ihre eigene Reflexionstätigkeit als konstitutive Voraussetzungen mit ein, ohne diese aber gleichsam in einem quasi-monopolistischen Sinn als absolute „Wahrheit“ und folglich als unverrückbar „gesetzt“ zu verstehen. Insofern ist die Frage, ob und in welchem Sinn eine bestimmte theologische Grundlegung oder Begründungsfigur überhaupt einen produktiv-orientierenden Charakter für die Auseinandersetzung mit einer spezifischen ethischen Frage hat, selbst ein wesentlicher Aspekt jeder fundamentalethischen Reflexion. Zugleich kann die Betonung der unhintergehbaren Reflexionstätigkeit und Handlungsorientierung am Ort des Subjekts als charakteristisch für eine solche evangelische Perspektive angesehen werden.

<sup>9</sup> Fischer, Johannes, *Theologische Ethik*, 71.

<sup>10</sup> Reuter, Hans-Richard, *Grundlagen und Methoden der Ethik*, 75f.

## 2.2 Theologische Ethik in katholischer Perspektive

In katholischer Perspektive findet sich in jüngeren Gesamtdarstellungen ebenfalls die deutliche Zielsetzung, das eigenständige Profil theologischer Ethik, etwa gegenüber einer allgemeinen philosophischen Moraltheologie, herauszustellen. So charakterisiert der Freiburger Moraltheologe Eberhard Schockenhoff die Aufgabe theologischer Ethik wie folgt: Diese „fragt nach dem guten Leben und richtigen Handeln in der Perspektive des christlichen Glaubens und bedenkt die Konsequenzen ..., die sich daraus ergeben, dass die Frage nach seinem letzten Ziel im Licht einer bestimmten, nämlich einer der biblischen Offenbarung entnommenen Vorstellung menschlicher Erfüllung beantwortet wird.“<sup>11</sup> Um dem ebenfalls eine zweite Referenz an die Seite zu stellen, sei an die Bestimmung des Moraltheologen Stephan Ernst erinnert, der als unterscheidendes Kriterium theologischer gegenüber philosophischer Ethik benennt, dass diese „ihre normativen Aussagen vor dem Hintergrund des christlichen Glaubens an Gott als den Schöpfer, Erlöser und Vollender der Welt entwickelt“<sup>12</sup>. Interessanterweise fährt er so fort: „Sie [die theologische Fundamenaethik, T.S.] kommt schließlich zu ihren Handlungsoptionen vor dem Hintergrund normativer Aussagen zum moralischen Handeln des Christen, die in der gesamten Tradition der Kirche immer wieder durch das Lehramt und die Theologie geäußert wurden.“<sup>13</sup> Deutlich wird hier durchaus im feinen Unterschied zur evangelischen Charakterisierung eine stärker sowohl theologisch wie institutionell aufgeladene Begründung ethischer Reflexion, die gleichwohl aber ihrem prinzipiellen Charakter nach bestrebt ist, diskursoroffen und damit auch für öffentliche ethische Debatten anschluss- und gesprächsfähig zu sein.

## 2.3 Theologische Ethik in orthodoxer Perspektive

Zur Annäherung an orthodoxe Vorstellungen theologischer Ethik kann auf Ausführungen des Theologen Georgios Mantzaridis verwiesen werden. Dieser formuliert in einem immer noch relevanten Überblick unter der Teilüberschrift „Der ontologische Charakter der christlichen Ethik“: „Die neue ontologische Beziehung, die mit der Aufnahme des Gläubigen

<sup>11</sup> Schockenhoff, Eberhard, *Grundlegung der Ethik*, 23f.

<sup>12</sup> Ernst, Stephan, *Grundfragen theologischer Ethik*, 16.

<sup>13</sup> Ebd.

in den Leib Christi geschaffen wird, fordert ein neues Ethos. Die Einhaltung der göttlichen Gebote basiert nicht auf der Furcht vor Bestrafung oder der Hoffnung auf Belohnung, sondern auf der neuen ontologischen Wirklichkeit<sup>14</sup>. „Ziel der christlichen Ethik ist es, dem Menschen den Weg zu weisen von der psychologischen und sozialen Ebene zur Ebene der neuen Ontologie, der ‚Neuen Schöpfung‘“<sup>15</sup>. Ergänzend dazu charakterisiert die Münsteraner orthodoxe Religionspädagogin Yauheniya Danilovich für die orthodoxe Perspektive als Grundhaltung, „dass die Kirche einen unabdingbaren hermeneutischen Rahmen für die Schriftauslegung bildet: Da die Kirche als gottmenschlicher Organismus vom Heiligen Geist geleitet wird (Joh 14,26; Joh 16,13f.), besitzt sie die Autorität, die ihr geoffenbarte Wahrheit auszulegen“<sup>16</sup>. Der Metropolit Hierotheos von Nafpaktos formuliert in dieser Perspektive: „The Christian’s aim, towards which his whole life is directed and with which all his activities are imbued, is deification“<sup>17</sup>, und er fährt fort: „Therefore the Orthodox ecclesiastical Mind goes further than a few social, external or superficial deeds; it refers to deification.“<sup>18</sup> Dieses orthodox-theologische Grundmuster ethischer Begründungsleistungen lebt folglich von einer klaren vorauslaufenden Bezugnahme auf die Relationalität zwischen Gott und Mensch als Ausgangs- und Fluchtpunkt ethischer Reflexion bzw. des entsprechenden Urteilens und Handelns. Mit anderen Worten: Aller theologisch-ethischen Reflexion liegt in grundlegender Weise die Suche nach der theologischen Bestimmung allen Seins überhaupt zugrunde, was seinerseits in theo-ontologischem Sinn mit der Kirche selbst verbunden ist.

Wie ist mit diesen konfessionellen Beschreibungen und feinen Unterschieden nun religionspädagogisch umzugehen? Wie weit liegen Begründungsfiguren und Zielsetzungen theologischer Ethik auseinander, wie viel Konsensraum ist schon gegeben oder kann zukünftig geschaffen werden? Eine Zwischenbemerkung an dieser Stelle mag weiterführend sein: In der jüngsten Monografie des Münchener Systematischen Theologen Jörg Lauster findet sich ein kleines konfessionsvergleichendes *Aperçu*, wenn dieser zur paulinischen Interpretation der Geistesgegenwart im Menschen, dem sogenannten Einwohnungsbegriff, schreibt: „Es bedarf keiner über-

<sup>14</sup> Mantzaridis, Georgios I., Grundlinien Christlicher Ethik, 47.

<sup>15</sup> Ebd., 50.

<sup>16</sup> Danilovich, Yauheniya, Biblisches Lernen, 1.

<sup>17</sup> Hierotheos, The Mind of the Orthodox Church, 138.

<sup>18</sup> Ebd., 139.

triebenen Anstrengung, um die Geschichte der christlichen Konfessionen als jeweilige Akzentsetzung des Einwohnungsmotivs zu begreifen. Die orthodoxe Tradition macht das Verwandlungsmotiv stark, die katholische die substanzhafte und die protestantische die funktionale Dimension.<sup>19</sup> Mit anderen Worten: Es sind eben nicht unterschiedliche substanzuelle Kernbestände, die hier die feinen Unterschiede markieren, sondern vielmehr führt die je spezifische theologisch-hermeneutische Auslegungsperspektive zu einem je eigenen Erscheinungsbild theologischer Ethik und dann auch der damit verbundenen Handlungsperspektiven. Bei aller typologischen Holzschnittartigkeit mag man deshalb im Weiteren fragen, ob bzw. inwiefern sich diese je spezifischen Perspektiven auch auf den Bereich ethischen Lernens beziehen lassen. Zeigen sich diese spezifischen Begründungsfiguren auch im Bereich der Religionspädagogik in ihren unterschiedlichen konfessionellen und kontextuellen Ausprägungen und inwiefern werden dort sowohl feine Unterschiede wie ein möglicher Grundkonsens erkennbar?

### **3. Exemplarische Beobachtungen zu konfessionell verorteten religionspädagogischen Prägungen ethischen Lernens**

Was finden wir in den konfessionell geprägten Religionspädagogiken zum Verhältnis von Religionspädagogik und Ethik? Hier kann natürlich ebenfalls nur höchst exemplarisch, was in diesem Fall eben auch massiv eklektisch heißt, vorgegangen werden. Und es wird sogleich offenkundig werden, dass mögliche Anschlussstellen an die oben genannte konfessionell geprägte Theoriebildung theologischer Ethik keineswegs leicht sichtbar und auch nicht einfach als konsistente Konkretisierungen einer bestimmten konfessionell geprägten Theoriebildung zu verstehen sind.

#### **3.1 Ethisches Lernen aus evangelischer Perspektive**

Vor kurzem hat die Heidelberger Religionspädagogin Ingrid Schoberth eine einschlägige Monografie unter dem aufschlussreichen Titel „Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung“ vorgelegt. In intensiver Rezeption des amerikanischen Theologen Stanley Hauerwas benennt sie als Zielsetzung „die Lebensform des Glaubens wahrnehmen zu lernen“

<sup>19</sup> Lauster, Jörg, *Der Heilige Geist*, 41.

und folgert: „Es geht nicht um eine Aneignung oder einen selbst zu erwerbenden Habitus, den ich als Christ erreichen muss, sondern um das Einstimmen in Gottes Handeln und damit um den Weg, den wir gemeinsam mit Gott beginnen und gehen.“<sup>20</sup> Die spezifische Lebensform der Christen beginnt ihrer Ansicht nach folglich „mit der Anerkennung und Wahrnehmung in Christus, ein Sünder zu sein.“<sup>21</sup> Wesentlich ist dabei Schoberth zufolge zugleich der Bezug auf die „Kirche als spezifische Lebensform“<sup>22</sup> bzw. als eines durch das Evangelium bestimmten Bezugsrahmens für die diskursiv-gemeinschaftliche Lebensform des Glaubens.<sup>23</sup> Dieser Entwurf zeichnet sich, auch wenn er explizit an Karl Ernst Nipkows Ansatz der „Moralerziehung“ anknüpft, doch durch ein vergleichsweise normativitätsstarkes und explizit auf Kirche bezogenes Deutungsmuster aus. Dies stellt im Blick auf evangelisch-religionspädagogische Positionierungen durchaus keinen common sense dar, zeigt aber zugleich die faktische Pluralität unterschiedlicher Konzeptionen im Bereich evangelischer Religionspädagogik an. Zugleich wird deutlich, dass jedenfalls Schoberths Ansatz keineswegs nur als eine bestimmte Fortschreibung evangelischer theologischer Ethik verstanden werden kann. Vielmehr zeigt sich hier die zweifelsohne eigenständige ethische Reflexion aufgrund der spezifischen Herausforderungen einer evangelischen Bildungstheorie und der entsprechenden Wahrnehmungen und Handlungsanforderungen im Bereich ethischen Lernens.

### 3.2 Ethisches Lernen aus katholischer Perspektive

Im Folgenden soll kurz auf die ebenfalls jüngst erschienene Studie des Bochumer Religionspädagogen Bernhard Grümme „Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung“ rekurriert werden. Auch wenn hier ein bestimmtes Theorieprogramm in grundlegender Absicht entfaltet wird, sind doch Implikationen für ethisches Lernen unübersehbar: Unter Maßgabe der bekannten alteritätstheoretischen Konstruktion sowie dem Plädoyer für selbstreflexive Normativität findet sich das folgende ethikrelevante Statement Grümme im Zusammenhang eines eigenen Abschnitts zur Bildungsgerechtigkeit: „Religionspädagogik ... geht es ...

<sup>20</sup> Schoberth, Ingrid, *Moralerziehung*, 63.

<sup>21</sup> Ebd., 65.

<sup>22</sup> Ebd., 72.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 72f.



um ein religiöses Lernen in Freiheit und Gleichheit, die genau darin die vorauslaufenden Verheißungen der biblischen Botschaft performativ in Anspruch nimmt. Ungerechtigkeit und Benachteiligung würde sie im Kern dementieren.“<sup>24</sup> Konsequenterweise heißt es dann bei ihm: „Die Parteilichkeit religiöser Bildung, ihre Option lässt sich denken, ohne im Rahmen schlichter Werteübertragung, Überwältigung oder in religionsunterrichtlich unreflektiert wirksamen Subjektivierungs- und Formierungszwängen aporetisch und selbstwidersprüchlich zu werden.“<sup>25</sup> Auch wenn damit bestimmte normative Eindeutigkeiten von Grümme für konkrete Unterrichtsprozesse abgelehnt werden, ist zumindest ein bestimmter Normativitätsanspruch ethischer Begründungen bzw. das Abarbeiten daran nicht von der Hand zu weisen. Zugleich wird aber auch hier deutlich, dass Grümme's Positionierung keineswegs einfach eine bestimmte Fortschreibung katholischer Fundamentelethik ist, insbesondere dann, wenn diese einen eindeutigen Bezug auf Kirche und Lehramt aufweist. Vielmehr zeigt sich auch hier, wie schon im Blick auf die evangelische Religionspädagogik, eine eigenständige ethische Reflexion aufgrund der spezifischen Herausforderungen einer katholischen Bildungstheorie und der entsprechenden Wahrnehmungen und Handlungsanforderungen im Bereich ethischen Lernens.

### 3.3 Ethisches Lernen aus orthodoxer Perspektive

Für die Frage ethischen Lernens liegt, soweit ich sehe, gegenwärtig keine aktuelle Studie aus dem Bereich orthodoxer Religionspädagogik vor.<sup>26</sup> Allerdings macht es Sinn, sich hier auf grundlegende Charakterisierungen zu stützen. So wird hier etwa von Danilovich im Anschluss an den Thessaloniker Religionspädagogen Athanasios Stogiannidis<sup>27</sup> konstatiert: „In der heutigen Diskussion stützt sich der orthodoxe Bildungsbegriff auf die orthodoxe Anthropologie. Der Mensch wird in seiner Ganzheitlichkeit und in der Vergöttlichungsperspektive wahrgenommen. Demnach prägt die Zielsetzung des christlichen Lebens, die aus orthodoxer Sicht als Errettung der Seele und Vergöttlichung (Theosis) aufgefasst wird, auch das Verständnis und die übergeordnete Zielsetzung

<sup>24</sup> Grümme, Bernhard, *Praxeologie*, 151.

<sup>25</sup> Ebd., 357.

<sup>26</sup> Zum Hintergrund der Geschichte, Entwicklung und Herausforderungen für den deutschen Kontext Kiroudi, Marina, *Orthodoxer Religionsunterricht*.

<sup>27</sup> Stogiannidis, Athanasios, *Leben und Denken*.

der religiösen Bildung.“<sup>28</sup> Danilovich schließt daran konsequent weitere Grundbestimmungen an: „Des Weiteren ist das Prinzip der Personalität bestimmend. Demnach ist der Mensch nicht bloß Geschöpf, sondern Person. Gemeinschaft mit Gott, mit Menschen sowie mit Umwelt sind dabei grundlegend.“<sup>29</sup> Demzufolge zeichnet es die Lehrpläne für den orthodoxen Religionsunterricht in der Tendenz aus, dass eine Grenzziehung zwischen der Lehre, gottesdienstlichem Leben und christlicher Lebenspraxis vermieden wird, weil sich eben die Orthodoxie „nicht nur auf die Lehre begrenzt, sondern auch das Handeln (Liturgía – Martyría – Diakonía) einbezieht.“<sup>30</sup> Der Zusammenhang zwischen theologisch-ethischer Weltdeutung bzw. Wirklichkeitssicht und Lebensführung wird damit offensichtlich, oder wie eine weitere ministerielle Grundlegung explizit macht: „Der Kompetenzbereich schließt die Wertebildung sowie Positionierung zur Relevanz der Heiligen Schrift auf verschiedenen Ebenen ein: „Die Schülerinnen und Schüler erklären im Hinblick auf den persönlichen und liturgischen Gebrauch die Bedeutung der Heiligen Schrift für Christen heute ... bewerten die Bedeutung der Heiligen Schrift für das eigene Leben, erörtern christliche Werthaltungen vor dem Hintergrund von Schrift und Tradition““<sup>31</sup>. Im Blick auf die Konsistenz von ethischer Theoriebildung und religionspädagogischer Orientierung erscheint diese im Fall der orthodoxen Perspektive deutlich stärker und klarer zu sein als dies für die evangelische und katholische Perspektive erscheint, was wiederum einen feinen, nicht unbedeutsamen Unterschied markiert.

---

<sup>28</sup> Danilovich, Yauheniya, Religionsunterricht, orthodoxer, 2; hingewiesen wird auch darauf, dass dieses Verständnis in die entsprechenden Lehrplanbestimmungen des Faches, hier konkrete für Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, eingeflossen ist.

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> Ebd., 3.

<sup>31</sup> Danilovich, Yauheniya, Biblisches Lernen im orthodoxen RU, wiederum im Rekurs auf Bestimmungen aus Nordrhein-Westfalen, 4; eindrücklich in diesem Zusammenhang und diese Beobachtungen bestätigend, sind – gerade in ihrem deutlich werdenden theologischen Gesamtzusammenhang – die einzelnen Themeneinheiten des Schulbuches für den orthodoxen Religionsunterricht in Österreich, vgl. Stogiannidis, Athanasios/Papadopoulos, Ilias, Meine Glaubensreise.

#### 4. Folgerungen für ökumenesensible theologische Bildungsprofile ethischen Lernens

Ich nehme an dieser Stelle nochmals den für die gegenwärtigen Debatten stark gemachten Grundbegriff einer „ökumenesensiblen Didaktik“ auf, um Folgerungen aus den bisherigen Beobachtungen abzuleiten. Zugleich stellt sich angesichts der Herausforderungen eines öffentlich immer stärker geforderten allgemeinen und gemeinsamen Ethik- oder Werteunterrichts – nicht zuletzt auch im Horizont der internationalen Fachdebatte um eine World-View-Education – die Frage, welchen Beitrag dazu ein ökumenisch sensibler Religionsunterricht zu leisten vermag. In Hinsicht auf eine ökumenische Religionspädagogik im evangelischen, katholischen und orthodoxen Horizont ethischen Lernens spitzt sich diese Komplexität nun nochmals in besonderer Weise zu.

Die exemplarisch angestellten Ausführungen erlauben es, sowohl in theologisch-ethischer wie in religionspädagogischer Hinsicht zwar feine Unterschiede, aber eben auch mögliche Komplementaritäten in Hinsicht auf das Verständnis ethischen Lernens in diesen drei konfessionellen Perspektiven aufzuzeigen. Wie oben in gebotener Kürze ausgeführt, werden schon im Blick auf die jeweilige theologisch-ethische Grundlegung, also die material-hermeneutische Reflexionsbasis des Ethos, theologisch grundierte Unterschiede erkennbar. Es ist deshalb eine besondere Herausforderung und Verantwortung einer ökumenisch-didaktischen Perspektive, dieser theologischen Pluralität im Sinn eines verstärkten Dialogs der Theologien und deren ethischen Implikationen Raum zu geben. In die Perspektive ethischer Theoriereflexion gewendet bedeutet dies, dass erst durch eine solche Reflexion der feinen Unterschiede dann überhaupt so etwas wie eine gemeinsame Basis für den Umgang mit diesen unterschiedlichen Traditionen gewonnen werden kann.

Damit ist die Verbindung zu den entsprechenden religionsdidaktischen Konsequenzen und Möglichkeiten gegeben, wie diese sich etwa in Formen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts beispielhaft abbilden lassen: Die ethos- und ethikbezogene Grundaufgabe einer ökumenesensiblen Didaktik setzt dafür die Berücksichtigung dreier grundsätzlicher Aspekte voraus: Erstens ist überhaupt erst einmal das Bewusstsein für die Unterschiede ethikbezogener Grundlegungen zu schaffen; zweitens muss es bewusste Zielsetzung sein, diese unterschiedlichen ethikbezogenen Orientierungen in ihrer Grundlegung zu thematisieren und damit die Unterschiede eben nicht zu verschweigen; drittens

ergibt sich damit die Aufgabe eines sensiblen, konstruktiven Umgangs mit diesen ethikbezogenen Unterschieden in der Perspektive der wechselseitigen Erschließung und Bereicherung. Ethisches Lernen in der Perspektive einer ökumenischen Didaktik strebt damit dann aber auch nicht Homogenität an, sondern wechselseitige Bereicherung durch je Anderes und vielleicht sogar Fremdes, ohne die theologischen und kulturellen Unterschiede zu verdecken.

Eine solche konfessionsverbindende Perspektive ist dann auch ein substanzieller Beitrag zu dem, was gegenwärtig unter dem Aspekt der Worldview Education diskutiert wird. Denn man gewinnt hier bei entsprechenden bildungstheoretischen und bildungspolitischen Äußerungen den Eindruck, als ob die ethische Frage auf einen mehr oder weniger konsensfähigen Werte-, Moral- und Tugendkatalog eingedampft wird, um von dort aus so etwas wie einen common sense im Klassenverband herzustellen. Aktuelle ethische Fragen sollten nicht unter dem Deckmantel einer alles vergleichgültigenden Moral- oder Werteerziehung oder eines mehr oder weniger allgemein gehaltenen Ethikbegriffs und des entsprechenden Unterrichts kaschiert werden. Dass dabei nicht selten ausgerechnet die religiöse Dimension programmatisch aus diesem Ethik-Diskurs ausgeschlossen bleiben soll, ist kulturgeschichtlich gesehen blind und übrigens auch philosophisch gesehen nur eine Halbwahrheit.

Angesichts der sowohl aufgrund des allgemeinbildenden Auftrags wie auch des Schutzes der Schülerinnen und Schüler ist hier eine weitere wichtige Weichenstellung zu markieren. Man mag vermuten und hoffen, dass religiöse Bildung gleichsam in bestimmte Formen der wertebezogenen Haltung einführt und diese einübt. Und kaum überraschend wird im öffentlichen Bewusstsein dem Religionsunterricht genau eine solche Moraldimension zugetraut und von ihm erhofft. Allerdings stellt sich für alle Modelle des Religionsunterrichts der Zukunft die Grundfrage, welche Zielsetzung im Blick auf ethisches Lernen legitim und realistisch ist.

Hiermit ist man nun zugleich im Kern dessen, was sinnvollerweise im Kontext konfessionell verantworteten Unterrichts und einer ökumenischen Religionsdidaktik näher als theologische Bildung signiert werden kann: nämlich der Bezug auf die Gottesfrage als erhebliches Konsenspotenzial ethischen Lernens. Es macht mit anderen Worten erheblichen Tiefen-Sinn, hinter die jeweiligen möglichen ethos-bezogenen biblischen Referenzen auf die jeweiligen Begründungsfiguren, und damit sowohl auf die Gottesfrage wie die hermeneutische Frage der menschlichen Gottesgewissheit zurückzugehen. Um nochmals an die anfänglichen Einsich-

ten theologischer Ethik anzuknüpfen: Der besondere Reiz theologischer Rede liegt gerade in diesem Besonderen, um hier nochmals Johannes Fischer zu zitieren: „theologische Ethik wird für andere Gesprächspartner“ dadurch interessant, „dass sie gerade nicht dasselbe, sondern etwas anderes macht. Sie hat einen anderen Blick auf das menschliche Leben und Handeln, der auch eine andere Weise des Nachdenkens erfordert“. Zugleich ist es gerade die Aufgabe theologisch-ethischer Reflexion, das christliche Ethos als kommunikabel zu erweisen: „Ohne die Orientierung am christlichen Ethos bleibt gänzlich unklar, was die theologische Ethik in der allgemeinen Ethik-Debatte zu vertreten hat.“<sup>32</sup>

Konkret gesprochen besteht die Aufgabe eines theologisch grundierten und pädagogisch verantworteten Religionsunterrichts in ökumenesensibler Absicht nicht darin, etwa die Bergpredigt oder die Goldene Regel einfach als – vermeintlich eindeutiges – biblisches Narrativ einzuspielen, sondern diese Traditionen selbst auf ihre Gewissheitsbegründung hin durchzubuchstabieren. Ohne Fundamentaethik wird jedenfalls auch jede materiaethische Thematisierung von vorneherein theologisch unterbelichtet bleiben. Damit wird klar, dass ethisches Lernen in diesem ökumenesensiblen Horizont nur als ein theologiostarkes Lernen überhaupt Sinn macht und sich dann auch in seiner Relevanz am Ort der Schule aufzeigen lässt. Erst von einer solchen Basis aus kann dann sachgemäß aufgeschlüsselt werden, ob es sich im Einzelfall um tugend-, güter-, pflichtethische oder utilitaristisch-konsequentialistische Begründungsmuster für ein bestimmtes Verhalten handelt. Insofern ist das Thema ethischen Lernens nicht einfach ein lediglich anwendungsorientiertes Teilgebiet des Religionsunterrichts, sondern notwendige Dimension aller theologischen Bildung. Wenn zukünftig von „religious literacy“ die Rede ist, muss jedenfalls sowohl deren theologische wie auch deren ethische Dimension unbedingt mitbedacht werden. Von dort her ist die oben benannte klassische Unterscheidung zwischen Ethos als Pflege bestimmter Haltungen bzw. Handlungen und der Ethik als Reflexionstheorie sowohl von höchster theologischer wie religionspädagogischer Anschlussfähigkeit.

Diese in drei Konfessionen verankerte Ökumenizität lässt sich anhand von fünf Haltungen bzw. Tugenden, die von Klaus von Stosch im Anschluss an Catherine Cornille für den interreligiösen Dialog identifiziert wurden,<sup>33</sup> auch für das Themenfeld ethischen Lernens nochmals ins Spiel bringen. Ge-

<sup>32</sup> Fischer, Johannes, *Theologische Ethik*, 73.

<sup>33</sup> Von Stosch, Klaus, *Zur Möglichkeit*.

nannt werden hier „doktrinale bzw. epistemische Demut“<sup>34</sup>; „konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition“; „Kommensurabilitätsunterstellung und Wahrnehmung von Unterschieden“<sup>35</sup>; „Empathie und liebevolle Aufmerksamkeit“ sowie „Gastfreundschaft für die mögliche Wahrheit des anderen“. Für die Herausforderungen eines ökumenesensiblen ethischen Lernens mag man sich von Klaus von Stosch ebenfalls ins Stammbuch schreiben lassen: Es kommt hierbei darauf an, „ob ich einfach unbekümmert die eigene Weltsicht als hermeneutisches Raster zum Verstehen der anderen heranziehe und Andersheit also nur in Kategorien der Identität wahrnehme oder ob ich mich auf den mühevollen Weg mache, neue Kategorien zu entwickeln, um der Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit gerecht werden zu können.“<sup>36</sup>

Eine ökumenische Religionsdidaktik hat nicht den Auftrag, religiöse Gewissheiten selbst zu vermitteln oder abzurufen, sondern für die unterschiedlichen Traditionen und christlichen Anschauungen von Welt, Gott und Mensch überhaupt erst einmal zu sensibilisieren. Genau darin liegt gegenüber allen rein religionskundlichen Ansätzen ihre im wahrsten Sinn des Wortes „Wert-Schöpfung“. Mit anderen Worten: Die Legitimation und Plausibilisierung eines konfessionell verantworteten Religionsunterrichts – und hier sitzen alle drei Konfessionen im gleichen Boot – liegt weniger in materialetischen Eindeutigkeiten oder bestimmten Aufrufen zum sogenannten christlichen Handeln als vielmehr im Aufweis ihrer je spezifischen, kulturell manifesten und auch zukünftig unverzichtbaren theologischen Begründungsleistung für alle ethische Orientierung.

Dass damit schließlich die hermeneutische Frage des Auslegungspotenzials heiliger Schriften erneut auch für ethisches Lernen auf den

---

<sup>34</sup> Ausgeführt wird dazu: „Auch wenn man glaubt, dass Gott selbst sich in der eigenen Tradition offenbart hat, so trägt man diesen Schatz seiner Gegenwart doch – mit Paulus gesprochen – in ‚zerbrechlichen Gefäßen‘ (2 Kor 4,7). Von daher kann ein Christ bzw. eine Christin die eigene Glaubenslehre und die eigene doktrinale Gestalt des Glaubens bzw. sein Erkennen und Verstehen dieser Gestalt immer nur in einer Haltung der Demut äußern – im Wissen um dessen Vorläufigkeit und Brüchigkeit.“, ebd., 4.

<sup>35</sup> Aufgenommen wird dabei der aufschlussreiche Merkposten von Reinhold Bernhardt: „Das Ziel der interreligiösen Begegnung besteht nicht darin, einen Konsens zu erzielen, noch nicht einmal zu einer Konvergenz zu gelangen, sondern sich über die verschiedenen Glaubensüberzeugungen und Lebenshaltungen auszutauschen, d. h. die Unterschiede gerade nicht zu leugnen oder zu harmonisieren, sondern sie zur Sprache zu bringen und ihre kreativen und transformativen Potenziale fruchtbar zu machen.“, ebd., 9.

<sup>36</sup> Ebd., 2.

Plan kommt, soll an dieser Stelle zumindest erwähnt und dabei eine Einsicht Martina Kumlehns aufgenommen werden, die diese auf dem Europäischen Kongress für Theologie 2021 in Zürich wie folgt formuliert hat: „Wenn eine bildende Begegnung mit den höchst vielstimmigen Artikulationen biblisch tradierter Transzendenz- oder Glaubenserfahrungen und der sie verarbeitenden ebenso vielfältigen theologischen Deutungshorizonte stattfinden soll, indem Bezüge zu gegenwärtigen Erfahrungen und ihren Deutungs- und Ausdruckskulturen aufgesucht werden, so kann das nur alteritäts- und differenzbewusst geschehen. Fremdheit bzw. kognitive Dissonanzen sowie bleibende Formen des Nicht-Verstehens und vor allem natürlich des nicht Einstimmenkönnens sind unbedingt wahr- und ernst zu nehmen. Die historischen und kulturellen Differenzen können nicht eingezogen oder eingeebnet werden, wenn nicht einer ahistorischen Identifizierung das Wort geredet oder der differente Eigensinn des religiösen Weltzugangs im Sinne einer Ethisierung oder anderer Adaptionsstrategien verloren gehen soll.“<sup>37</sup>

Von diesem theologisch-ethischen Konsenspotenzial hinsichtlich gemeinsamen Verstehens aus können angesichts unterschiedlicher aktuell-kontextueller Aspekte ethischen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht höchst unterschiedliche Priorisierungen vorgenommen werden: So wird etwa je nach den „Zeichen der Zeit“, aber auch den jeweiligen politischen Verhältnissen und kirchlichen Verlautbarungen je anderes auf der Tagesordnung stehen bzw. von den jeweiligen Lehrpersonen als wesentliche Thematik identifiziert werden. Dies mag für ein orthodoxes Setting beispielsweise die eigene Migrations- und Minoritätssituation sein,<sup>38</sup> für den katholischen Bereich etwa eine päpstliche Stellungnahme zur Flüchtlingsproblematik, für einen evangelischen Unterricht vielleicht die Frage der „Ehe für alle“ – zugleich ist zu hoffen, dass man sich über die konfessionellen, leider nicht immer „feinen Unterschiede“ im Blick auf die gegenwärtige Kriegssituation hinweg wenigstens hier in der Ablehnung jeglicher Gewalt einig ist.

Mit alldem ist übrigens die Bezugnahme auf die institutionell-kirchliche Dimension eines solchen ökumenisch-didaktisch grundierten Unter-

<sup>37</sup> Kumlehn, Martina, Zwischen kritischer Rekonstruktion und existenzieller Refiguration.

<sup>38</sup> „Eine Besonderheit des orthodoxen Religionsunterrichts liegt in einem migrations-sensiblen und interkulturellen Zugang. Das Thema Migration ist von Anfang an im Kontext des orthodoxen Religionsunterrichts fest verankert.“, Danilovich, Yauheniya, Religionsunterricht, orthodoxer, 3.

richts noch keineswegs erledigt: Denn wie soll es zu kooperativer Reflexion zwischen den unterschiedlichen Ethiktraditionen und -kulturen überhaupt kommen, wenn bei entscheidenden Fragen eine solche Kommunikation unter den kirchlichen Leitfiguren gar nicht oder nur eingeschränkt möglich ist, bzw. womöglich gar nicht erst gepflegt wird? So kann schließlich auch für den Bereich des ökumenesensiblen ethischen Lernens an die grundlegende Einsicht angeknüpft werden, dass der in bisherigen „Dialogprozessen erreichte ökumenische Konsens Ausgangs- und nicht nur Zielpunkt des ökumenischen Lernens“<sup>39</sup> ist.

### Literatur

- Danilovich, Yauheniya, Biblisches Lernen im christlich-orthodoxen Religionsunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon [<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200298/>] 2018.
- , Religionsunterricht, orthodoxer (2019), in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon [<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200266/>] 2019.
- Ernst, Stephan, Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung, München 2009.
- Fischer, Johannes, Theologische Ethik. Grundwissen und Orientierung, Stuttgart 2002.
- Grümme, Bernhard, Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br. 2021.
- Hermes, Eilert, Ethos, in: RGG<sup>4</sup>, Tübingen 1999, 1640–1641.
- Hierotheos, The Mind of the Orthodox Church. Second (revised) edition, translated by Esther Williams, Levidia 2017.
- Kiroudi, Marina, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen, Perspektiven, Paderborn 2021.
- Kumlehn, Martina, Zwischen kritischer Rekonstruktion und existenzieller Refiguration: Zum dynamischen Wechselverhältnis von hermeneutischer Erschließung, exegetischer Erklärung und narrativer Vermittlung biblischer Traditionen in religiösen Bildungsprozessen, Leipzig 2022 (im Erscheinen).
- Lauster, Jörg, Der Heilige Geist. Eine Biographie, München 2021.
- Mantzaridis, Georgios I., Grundlinien Christlicher Ethik, St. Ottilien 1998.
- Mieth, Dietmar, Was wollen wir können? Ethik im Zeitalter der Biotechnik, Freiburg i. Br. 2002.
- Reuter, Hans-Richard, Grundlagen und Methoden der Ethik, in: Huber, Wolfgang/Meireis, Torsten/Ders. (Hg.), Handbuch der Evangelischen Ethik, München 2015.
- Schambeck, Mirjam, Orientierungen aus dem Gatediskurs für die Fundierung einer ökumenischen Religionsdidaktik – eine katholische Stimme, in: Schambeck, Mirjam/Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 100–121.
- Schlag, Thomas, Ethik, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon [<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100283/>] 2016.

<sup>39</sup> Schambeck, Mirjam, Orientierungen, 116.



- , Das besondere Buch: Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki und Athanasios Stogiannidis (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, in: ZPT 73 (2020) 367–372.
- Schoberth, Ingrid, Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung, Leipzig 2021.
- Schockenhoff, Eberhard, Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf, Freiburg i. Br. 2014.
- Simojoki, Henrik/Stogiannidis, Athanasios, Einleitung: Ökumene öffnet Grenzen – zwischen kontextuellen Besonderheiten und europäischen Horizonten, in: Schambeck, Mirjam/Dies. (Hg.), Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg i. Br. 2019, 11–25.
- Stogiannidis, Athanasios, Leben und Denken. Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung, Münster 2003.
- /Papadopoulos, Ilias, Meine Glaubensreise. Schulbuch zur Verwendung für den kompetenzorientierten Orthodoxen Religionsunterricht der MS/AHS-Unterstufe. Band 1. Wer ist Gott?, Wien 2021.
- Von Stosch, Klaus, Zur Möglichkeit und Unmöglichkeit des interreligiösen Dialogs. Untersuchungen im Anschluss an Catherine Cornille, in: Ethik und Gesellschaft 2/2011 [<https://doi.org/10.18156/eug-2-2011-art-2>].

*Alle Internetquellen wurden zuletzt im Juni 2022 überprüft.*