

Religiöse Bildung ohne Ethik?

Zur ethischen Dimension des Religionsunterrichts

Der Frage im Titel dieses Beitrags kann Erstaunen auslösen: »Religiöse Bildung ohne Ethik?« Ist es nicht einfach selbstverständlich, dass religiöse Bildung von enormer Bedeutung auch im Blick auf die Entwicklung und Unterstützung von Werteorientierungen und ethischer Urteilsfähigkeit ist? Gibt es in der Religionspädagogik nicht einen breiten Diskurs über Werte und Ethik, der angesichts des immer wieder gerade auch in der Öffentlichkeit hervorgehobenen wachsenden Ethik- und Wertebedarfs deutlich zunimmt und auch zunehmen sollte? Und sind es nicht gerade Wertorientierungen, die vielfach vom Religionsunterricht erwartet werden und die in dieser Sicht vielleicht sogar seine Existenz legitimieren?

Wenn hier doch noch einmal in grundlegender Weise nach der ethischen Dimension des Religionsunterrichts sowie der religiösen Bildung insgesamt gefragt wird, so geschieht dies zum einen aufgrund der Ambivalenz der Gleichsetzung zwischen religiöser und ethischer Bildung sowie zum anderen aufgrund stark beachteter Einwände gegen jede Verbindung von Religion oder Glaube und Werten. Besondere Aufmerksamkeit zog und zieht in dieser Hinsicht die Position Eberhard Jüngels auf sich, der als Systematischer Theologe den christlichen Glauben überhaupt als »wertlose Wahrheit« sehen wollte. In jüngerer Zeit ist es vor allem Bernhard Dressler, der gegen einen ethischen Bildungsanspruch für den Religionsunterricht plädiert, zumindest soweit sich dieser Anspruch mit dem Begriff der Werte verbindet. Wie folgenreich solche Auffassungen in der religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart mitunter sind, ist etwa daran abzulesen, dass die von einer Arbeitsgruppe am Comenius-Institut vorgelegten Entwürfe für Kompetenzen und Standards für den Religionsunterricht ganz ohne ethische Bezüge auskommen wollten.¹

1 Vgl. Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut, Münster 2006; zu meiner u.a. im Blick auf die ethische Bildungsbedeutung des Religionsunterrichts kritische Sicht dazu vgl. Friedrich Schweitzer, Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierung als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht. In: dies. (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende

1 Die evangelische Tradition: Ethik als Implikation religiöser Bildung

Wenn ich mich hier auf die evangelische Tradition beschränke, so nicht aus dem Grund, dass der Zusammenhang zwischen religiöser Bildung und Werten etwa aus katholischer Sicht in Frage stünde. Viel eher könnte wohl davon gesprochen werden, dass die Infragestellung dieses Zusammenhangs vor allem auf evangelischer Seite erfolgt – u.a. in Abgrenzung von katholischen Traditionen –, während eine religiös begründete Werteerziehung auf katholischer Seite insgesamt eher selbstverständlich ist. Inwiefern dabei andere, also spezifisch katholische Traditionen etwa des Naturrechts wirksam sind, wäre ein eigenes Thema, auf das hier nicht weiter eingegangen werden soll.

Als wie wichtig die ethische Dimension von Erziehung, Bildung und Schule schon bei Martin Luther angesehen wird, ist bereits daran zu erkennen, dass Luther die pädagogische Aufgabe insgesamt mit den Begriffen Frieden, Recht und Leben kennzeichnet.² Diese Begriffe beschreiben bei ihm zugleich die Gesamtaufgabe des weltlichen Regiments, die eben darin besteht, ein Zusammenleben in Frieden und Gerechtigkeit zu ermöglichen. Sie sind also keineswegs akzidentiell.

Auch dort, wo es um die religiöse Erziehung im engeren Sinne geht oder, wie es damals hieß, um die katechetische Unterweisung, tritt bei Luther die ethische Dimension nachdrücklich hervor. Im Zentrum des Kleinen Katechismus steht nicht zufällig der Dekalog. Dabei kann allerdings an den zweifachen Gebrauch des Gesetzes erinnert werden und daran, dass es bei Luther nicht nur um den politischen und also ethischen Gebrauch des Gesetzes geht (*usus politicus*), sondern auch um den Gebrauch als Spiegel für das Gewissen. In dieser Hinsicht ist dann entscheidend, dass der Mensch die Gebote nicht erfüllt und durch das Gesetz der Übertretung überführt wird (*usus elencticus*). Dies ändert jedoch nichts daran, dass Luther auch den ethischen Nutzen des Dekalogs hervorhebt.

Vielleicht noch aufschlussreicher im vorliegenden Zusammenhang ist dabei Luthers Einleitung zum Kleinen Katechismus. Denn dort wird klar gesagt, dass die Begegnung mit dem Dekalog selbst für diejenigen, die

Kompetenzen religiöser Bildung«, Münster 2007, 9–16. Am (vorläufigen) Ende stand dann die Schrift: *EKD* (Hg.), *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen* (ekdtexte 111), Hannover 2010, wo Kompetenz 5 so beschrieben wird: »Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können« (S. 18).

2 Vgl. dazu *Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: *Von Luther bis Schleiermacher* (Theologische Bücherei 84), München 1991, 45ff. Explizit werden »Frieden, Recht und Leben« in Luthers Schulpredigt als übergreifende Aufgabe genannt (S. 63).

den christlichen Glauben für sich nicht übernehmen wollen, doch ganz wesentlich zur ethischen Erziehung beiträgt: Sie sollen »wissen, was Recht und Unrecht ist bei denen, bei welchen sie wohnen, sich nähren und leben wollen. Denn wer in einer Stadt wohnen will, der soll das Stadtrecht wissen und halten«, und dies selbst dann, wenn er »im Herzen« ganz anders gesinnt ist.³

Luther steht mit solchen Auffassungen unter den Reformationstheologen keineswegs allein. Für »den« Klassiker des evangelischen Bildungsdenkens Philipp Melanchthon besitzt die ethische Dimension der Bildung vielmehr ein noch deutlich höheres Gewicht als bei Luther.⁴

Solche Bezüge auf die reformatorische Tradition werden mitunter allerdings mit dem Argument zurückgewiesen, dass es sich dabei um typisch vorneuzeitliche Positionen handele, die heute nicht mehr maßgeblich sein könnten. Das sei schon daran abzulesen, dass der Dekalog gerade in der zitierten Vorrede Luthers zum Kleinen Katechismus einfach mit dem allgemeinen »Stadtrecht« gleichgesetzt wird, was in unserer Gegenwart – nach der Trennung zwischen Staat und Kirche oder Religion(en) – von vornherein ausgeschlossen sei. Als neuzeitlicher und damit auch heute zeitgemäßer Vertreter der evangelischen Bildungstradition wird dann Friedrich Schleiermacher angesprochen, der in seinen berühmten »Reden über die Religion« von 1799 tatsächlich einen starken Anhalt gegen jede Annahme einer ethischen Dimension religiöser Bildung zu bieten scheint.⁵ Der von Schleiermacher in den »Reden« entwickelte Religionsbegriff beruht ja auf der konstitutiven Unterscheidung zwischen »Moral«, »Metaphysik« und »Religion«. Hier liegt Schleiermacher alles daran nachzuweisen, dass die Religion keinen moralischen Anspruch formuliert, sondern von vornherein einen von Moral und Metaphysik unterschiedenen eigenen Weltzugang ausmacht.

Wer sich wie beispielsweise Dietrich Benner als Bildungstheoretiker auf den Schleiermacher von 1799 beruft und hervorhebt, dass nach Schleiermacher »alles mit Religion«, aber »nichts aus Religion« geschehen solle⁶, muss allerdings die Weiterentwicklung bei Schleiermacher ausblenden. Denn in seinen Pädagogischen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 vertritt Schleiermacher deutlich andere Auffassungen. Dabei hebt er zum einen hervor, dass Bildung und Unterricht immer auch auf die Gesinnung und damit auf die ethische Orientierung bezogen sein müs-

3 *Martin Luther*, Vorrede zum Kleinen Katechismus. In: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Hg. im Gedenkjahr der Augsburgerischen Konfession 1930, Göttingen⁷ 1976, 501–507, 504.

4 Vgl. dazu die Auswahlausgabe *Philipp Melanchthon*, Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus, hg. v. *Günter R. Schmidt*, Stuttgart 1989.

5 Vgl. *Friedrich Schleiermacher*, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Hg. v. *Rudolf Otto*, Göttingen⁶ 1967.

6 Vgl. etwa *Dietrich Benner*, Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18), Paderborn 2014, 84.

sen. Ohne diesen Bezug verlieren sie ihren pädagogischen Anspruch. Zum anderen sieht er die entscheidende Funktion der religiösen Bildung bzw. der religiösen Gesinnung darin, dass sie »dem Gemeingeist das Maß geben« soll. Das ist so zu verstehen, dass die Gesinnung sich nach Schleiermacher »immer in der Form des Gemeingeistes entwickeln soll« und dass dieser Gemeingeist in der »religiösen Gemeinschaft« »am besten entwickelt« sei – namentlich im Christentum⁷. Anders ausgedrückt, ist für den Schleiermacher von 1826 der Zusammenhang zwischen Religion und Moral dann doch gerade im Blick auf Bildung konstitutiv.

Man kann die unterschiedlichen Formulierungen von 1799 einerseits und 1826 andererseits natürlich auf einen Wandel in Schleiermachers Auffassungen zurückführen. In diesem Falle wäre Schleiermacher dann gleichsam hinter die in früherer Zeit von ihm selbst gewonnenen Einsichten zurückgefallen. Eine andere, angesichts der schon zu Schleiermachers Lebzeiten bemerkenswerten Wirkungsgeschichte der »Reden«, die einen solchen radikalen Wandel wohl kaum hätte unbemerkt sein lassen, plausible Interpretation geht dahin, dass Schleiermacher in den beiden hier herangezogenen Schriften unterschiedliche Ziele verfolgt: Geht es 1799 um die Begründung des Rechts von Religion und religiöser Bildung, so 1826 um ihren Beitrag zur (Gesinnungs-)Bildung. Wenn der späte Schleiermacher hervorhebt, dass die religiöse Gesinnung zur allgemeinen Gesinnungsbildung in entscheidender Weise beizutragen vermag, so bedeutet dies nicht, dass er nun Religion mit Moral gleichsetzen oder sie aus ihrer moralischen Funktion heraus allererst begründen wollte. Das lag auch dem Schleiermacher von 1826 fern. Insofern kann hier durchaus eine Kontinuität gesehen werden, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Allerdings kann Schleiermacher dann nicht mehr so einfach als Zeuge gegen einen pädagogischen Zusammenhang von Religion und Moral oder Ethik in Anspruch genommen werden.

2 Problematische Entwicklungen: religiöse Bildung als ethische Bildung

War in einem ersten Schritt zu klären, warum und in welchem Sinne Ethik als Implikation religiöser Bildung anzusehen ist, so muss es nun darum gehen, die Problematik von Entwicklungen aufzuzeigen, die religiöse Bildung überhaupt mit ethischer Bildung gleichsetzen. Solche Auffassungen finden sich bereits seit der Aufklärungszeit, zunächst bei den Philanthropen im 18. Jahrhundert, dann im 19. Jahrhundert vor allem bei den Herbartianern und im frühen 20. Jahrhundert bei den Vertretern der

⁷ Friedrich Schleiermacher, *Erziehungslehre*. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Hg. v. C. Platz, Berlin 1849, 242f.

damals neuen und nun auch ausdrücklich so bezeichneten Disziplin der Religionspädagogik.

Leitend ist hier die schon im 18. Jahrhundert, etwa bei Christian Gotthilf Salzmann deutlich ausgedrückte Gleichsetzung von religiöser Erziehung mit Werteerziehung (den »wahren Werth« der Dinge bestimmen⁸). Dies entsprach einem in der Aufklärungspädagogik weit verbreiteten Denken, das Religion und religiöse Bildung vor allem für praktische Zwecke nutzbar machen wollte. Am konsequentesten auch theoretisch ausformuliert findet sich der Versuch, religiöse Erziehung als Werteerziehung zu konzipieren, dann allerdings bei Friedrich Niebergall, einem der führenden Vertreter der neuen Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert. Niebergall geht dabei von einem menscheitsgeschichtlichen Prozess der Werteentwicklung als Höherentwicklung aus.⁹ Der Mensch könne und solle sich im Zuge dieser Entwicklung mehr und mehr von sinnlichen Werten lösen, um sich stattdessen an geistigen oder idealen Werten auszurichten. Religion und religiöse Bildung bieten dafür nach Niebergall eine wesentliche Unterstützung, eben weil insbesondere das Evangelium selbst im Kern ideale Werte enthält und darbietet.¹⁰

Ähnlich stand im Herbartianismus schon im 19. Jahrhundert die »sittlich-religiöse Persönlichkeit« als Ziel aller Erziehung und Bildung im Vordergrund.¹¹ Sittlichkeit beruht in diesem Verständnis konstitutiv auf religiösen Motiven, weshalb dann auch das schulische Curriculum ein religiöses Kerncurriculum sein sollte. Und auch in diesem Falle ist der Gedanke einer sittlichen Höherentwicklung leitend, wobei wiederum die Religionsgeschichte Pate stehen und dem schulischen Unterricht seinen Inhalt geben soll.

Die Problematik aller solcher Synthesen von Moral, Werten und Religion ist inzwischen vielfach diskutiert und bekannt. Die Kritik an der sogenannten Liberalen Theologie oder Religionspädagogik sowie am Kulturprotestantismus füllt ganze Bände. Deshalb begrenze ich mich im Folgenden exemplarisch auf diejenigen beiden Einsprüche, die heute noch eine besondere Wirkung ausüben.

8 Christian Gotthilf Salzmann, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, Leipzig 1780, 1.

9 Vgl. zu diesem in seinem umfangreichen Werk vielfach auftauchenden Argument bes. Friedrich Niebergall, Der Erziehungswert der Religionsentwicklung von Moses bis Schleiermacher. In: Pädagogisches Archiv 1911, 321–338

10 Vgl. etwa Friedrich Niebergall, Jesus im Unterricht auf gefühls-psychologischer Grundlage. Nach Ferienkurs-Vorträgen behandelt, Leipzig 1913.

11 Vgl. bspw. Tuiskon Ziller, Grundlegung zur Lehre vom Erziehenden Unterricht. 2. Verb. Aufl., Leipzig 1884.

3 »Wertlose Wahrheit« und Religion als »eigener Weltzugang«: Berechtigte Einsprüche – und ihre Grenzen

Die beiden im Folgenden aufzunehmenden Positionen von Eberhard Jüngel einerseits und Bernhard Dressler andererseits folgen zwar unterschiedlichen Argumentationsabsichten, bauen aber insofern aufeinander auf, als Dressler Jüngel mehrfach als seinen Gewährsmann zitiert. Vor allem aber konvergieren die Darstellungen beider Autoren in der Kritik an einem theologischen bzw. religionspädagogischen Gebrauch des Wertebegriffs. Sie werden hier aufgenommen, weil beide in der Religionspädagogik starke Beachtung gefunden haben.

(1) Bei Jüngel geht es im Kern um einen Aufsatz, der zunächst 1979 zusammen mit zwei weiteren Beiträgen anderer Autoren in einem kleinen Band »Die Tyrannei der Werte« veröffentlicht und dann 1990 in einem Aufsatzband Jüngels, dem dieser Text den Titel gegeben hat, erneut abgedruckt wurde.¹² In diesem Aufsatz profiliert Jüngel den Begriff der Wahrheit gegen den des Wertes. Er will zeigen, dass die in der damaligen Diskussion zentralen Kategorien des Lebensinns und der Grundwerte nicht geeignet seien, das christliche Verständnis des Menschen zum Ausdruck zu bringen. Deshalb plädiert er dafür, »jedenfalls im theologischen Kontext auf den kategorialen Gebrauch des Begriffes *Werte* zu verzichten«¹³.

Mit diesem Plädoyer grenzt sich Jüngel insbesondere von der sogenannten Materialen Werteethik Nicolai Hartmanns ab, der Werten ein »ideales Ansichsein« zuspricht¹⁴. Eine solche Sicht von Werten führe letztlich zu einer »Tyrannei der Werte«, wie auch Hartmann bereits selbst festgestellt habe. Darüber hinaus folgt Jüngel der kritischen Argumentation bei Carl Schmitt, der auf den ökonomischen Ursprung des heutigen Wertverständnisses hinweist und damit auf die nach seinem Urteil unauflösliche Verbindung mit der Frage nach dem Wert von Waren. Demgegenüber gelte: »*Personen aber haben keinen Wert, sondern Würde*. Und Würde lässt sich gerade nicht verwerten«¹⁵.

Für Jüngel ist die »christliche Wahrheitserfahrung« die »radikale Infragestellung der Rede von Werten und des Denkens in Werten«¹⁶. Die »spezifisch christliche Wahrheitserfahrung« bestehe in einer »Unterbrechung des Lebenszusammenhangs durch Gott«, die den Menschen mit der »Möglichkeit seines eigenen Nichtseins« konfrontiert, aber mehr noch die »Erfahrung mit der Erfahrung« einschließt, »dass der Mensch

12 Ich zitiere nach dem Wiederabdruck: Eberhard Jüngel, Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die »Tyrannei der Werte«. In: ders., Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen III, München 1990, 90–109.

13 Ebd., 93. Die Rede von Werten mude »erkatholisch« an.

14 Vgl. ebd., 96.

15 Ebd., 98.

16 Ebd., 100.

sich auf Gott verlassen« kann¹⁷. Denn der Gott, der das menschliche Leben im christlichen Glauben unterbricht, ist ja der Gott, der sich selbst an den Menschen hingegeben hat, wie es »im Tode Jesu Christi geschah«¹⁸. Gemeint ist die Rechtfertigung des Sünders, die sich wertheethisch »nicht denken« lasse. Denn die »Unterbrechung des Menschen durch Gott« sei »zugleich eine radikale Infragestellung aller das menschliche Tun leitenden sogenannten Werte«¹⁹.

So heißt es am Ende: »Nicht Werte leiten das Handeln des Christen, sondern allein die aus der Wahrheit kommende Liebe, die ebensowenig wie Wahrheit einen Wert hat oder darstellt«²⁰. Weiter erläutert wird dies dann so, dass sich das »ethische Problem primär als Frage nach dem Selbstverständlichen« stelle²¹.

Diese Argumentation enthält gewiss vieles, dem aus religionspädagogischer Sicht nur zugestimmt werden kann und was auch heute festzuhalten bleibt: Die Frage nach Wahrheit ist für den christlichen Glauben fundamental. Der Mensch wird in seiner Würde zutiefst verletzt, wenn nur noch nach seinem Wert gefragt werden soll. Die Liebe ist für jede christliche Ethik maßgeblich. All dies ist religionspädagogisch zu unterstreichen, aber daraus ergeben sich noch keine Antworten auf zwei für die christliche Theologie und heute besonders für die christliche Ethik und die Religionspädagogik drängende Fragen²²:

– Die Kritik am Wertebegriff bleibt religionspädagogisch unzureichend, wenn sie nicht auch die Folgen des von Jüngel gewünschten prinzipiellen Verzichts auf die Sprache der Werte reflektiert. Auch wenn nachgewiesen werden kann, dass der Begriff des Wertes ursprünglich eine ökonomische Kategorie darstellt und sich der Mensch nach christlichem Verständnis gerade nicht ökonomisch kalkulieren lässt, so bleibt gleichwohl richtig, dass der Wertebegriff heute anders verwendet wird und dass mit seiner Hilfe andere Gehalte kommuniziert werden. Diese Gehalte aber sind gesellschaftlich ebenso relevant wie theologisch bedeutsam, zumindest soweit es um Fragen wie die nach dem Menschenbild oder dem Wirklichkeitsverständnis geht, an denen sich etwa das pädagogische Handeln ausrichten soll. Ob Bildung ihr Maß am Menschen oder etwa an nationalen Standortfragen haben soll, genau darüber wird heute im Blick auf die Wertefrage gestritten. Aus dieser Diskussion kann sich die Religionspädagogik kaum mit dem

17 Ebd., 103f.

18 Ebd., 104.

19 Ebd., 105.

20 Ebd.

21 Ebd., 106.

22 Im Folgenden übernehme ich einige Überlegungen und Formulierungen aus Friedrich Schweitzer, Die religionspädagogische Großwetterlage: Diskurse, Bezüge, Forschungsrichtungen. In: Thomas Schlag u.a. (Hg.), Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich 2007, 25–39.

Hinweis zurückziehen, sie wolle prinzipiell nicht an einem Streit über verschiedene Werte teilnehmen.

- Damit ist auch bereits ein zweites Folgeproblem angesprochen, das heute wohl viel deutlicher vor Augen steht als noch vor 40 Jahren, als Jüngel seine Thesen formulierte. Der Hinweis, aus christlicher Sicht beantworteten sich alle ethischen Fragen mit dem Hinweis auf die Liebe und auf das, was »selbstverständlich« aus der Liebe folgt, kann angesichts der komplexen ethischen Fragen, sei es im Horizont der Globalisierung oder auch der Gentechnologie, um nur zwei aktuelle Beispiele zu nennen, kaum mehr überzeugen. Auch in diesem Falle muss die christliche Ethik Kategorien anbieten, die es erlauben, sich auf verständliche Art und Weise in die strittigen ethischen Diskurse in der Gesellschaft einzuschalten. Der Religionspädagogik kommt dann entsprechend die Aufgabe zu, junge Menschen zur Beteiligung an solchen Auseinandersetzungen zu befähigen.

(2) Dressler beruft sich für seine Kritik am Programm von »Unterricht als Werteerziehung« u.a. auf Jüngels Darstellung, übernimmt aber weder dessen Hervorhebung des Wahrheitsbegriffs noch die Betonung einer Liebesethik.²³ Mit Jüngel verbindet Dressler vor allem die Ablehnung des religionspädagogischen Gebrauchs der Kategorie der Werte. So ist es für ihn – etwa gegen Karl Ernst Nipkow – prinzipiell verdächtig, wenn auch die Wirtschaft die Bedeutung der Werteerziehung hervorhebt²⁴. Wo Religion für Werteerziehung »in Anspruch genommen wird, bewirkt sie nichts als ihre eigene Selbstauflösung«. Warum? »Dieses Programm ist entweder lächerlich (zwei wöchentliche Unterrichtsstunden sollen moral-erzieherisch gegen die Wucht aller anderswo gemachten Lebenserfahrung aufkommen) oder zynisch (die als Werteverfall diagnostizierten Folgen von Modernisierungs- und Ökonomisierungsprozessen werden in die Verantwortung überforderter Individuen abgeschoben)«²⁵. Die »Lehrbarkeit von Moralität« sei »weder operationalisierbar noch wünschbar«²⁶.

Die dafür gegebene Begründung ist freilich ebenso verdichtet wie verkürzt. Zum einen soll das schulische Bildungsverständnis der Bedingung unterliegen, »keine besondere Werte- oder Haltungserziehung abzuspalten«²⁷. »Abgespaltet« werden soll natürlich nichts – aber ist dies tatsächlich die einzige Möglichkeit? Die sprachliche Abwertung des Abgelehnten bietet dazu noch kein Argument. Was spräche dafür, in der Schule von vornherein auf jede Beeinflussung von Haltungen verzichten

23 Vgl. bes. *Bernhard Dressler*, Religionsunterricht als Werterziehung? Eine Problemanzeige. In: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 46 (2002), 256–269.

24 *Bernhard Dressler*, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 186 Anm. 451.

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Ebd.

zu wollen – beispielsweise also auch einer Haltung wie Intoleranz und Diskriminierung? Würde sich eine solche Schule nicht selbst ad absurdum führen? Und folgt aus dem Hinweis, dass die Schule nicht einfach Werte »lehren« kann (auch das ist ja richtig), auch schon, dass sie überhaupt keinerlei Möglichkeiten hat und haben soll, zur Wertebildung wenigstens das Ihre beizutragen? Schließlich: Trifft es so ohne weiteres zu, dass es der staatlichen Schule »grundsätzlich nicht zusteht«, Wertebildung zu betreiben?²⁸ Muss Wertebildung prinzipiell der »Würde der zu Erziehenden« widersprechen?²⁹ In Schulgesetzen, aber auch pädagogischen Darstellungen nicht nur aus der evangelischen Tradition wird dies jedenfalls gerade nicht so gesehen. Und wo Haltungen der Intoleranz abgebaut werden, schützt dies die Würde derer, die unter solchen Haltungen zu leiden haben.

Auf eine genauere Klärung solcher Fragen lässt Dressler sich jedoch nicht ein, und insofern bleiben Leserinnen und Leser vor allem unter dem Eindruck eher polemisch anmutender Bemerkungen wie der folgenden: »Religionsunterricht gehört an die Schule nicht deshalb, weil Religion sich für etwas anderes als nützlich erweist – etwa für Werteerziehung oder für soziale Integration«³⁰. Auch dies ist sicher richtig, aber was folgt daraus? Das wird nicht ausgeführt, begründet oder diskutiert. Angesichts solcher Aussagen ist es dann erstaunlich, wenn bei Dressler ebenfalls zu lesen ist: »Natürlich gehört dazu *auch* ethische Reflexion und Urteilsbildung, insofern der Religionsunterricht die Prüfung von Werten bzw. von moralischen Regeln und Handlungsmotiven aus der Sicht des christlichen Glaubens ermöglicht und Beispiele christlichen Lebensvollzugs vor Augen stellt«³¹. Dazu passt dann allerdings wenig, dass Dressler dieser von ihm selbst beschriebenen Aufgabe in seinen Veröffentlichungen kaum weitere Aufmerksamkeit gewidmet hat.³² Seine monographische Entfaltung zu »Religion und Bildung«³³ enthält jedenfalls kein Kapitel, in dem die »Prüfung von Werten bzw. von moralischen Regeln und Handlungsmotiven aus der Sicht des christlichen Glaubens« als grundlegende Aufgabe entfaltet oder die Möglichkeit, »Beispiele christlichen Lebensvollzugs vor Augen« zu stellen, dargestellt würde. Insofern entsteht leicht der – von Dressler selbst vielleicht

28 Ebd., 187.

29 Ebd., 189.

30 Bernhard Dressler, Religion im Bildungssystem. In: Marco Hofheinz / Harry Noormann (Hg.), Was ist Bildung im Horizont von Religion? Festschrift für Friedrich Johannsen zum 70. Geburtstag, Stuttgart 2014, 40–52, 44.

31 Dressler, Religionsunterricht, 264.

32 Wie wenig alternativlos diese Position tatsächlich ist, zeigt vor reformatorischem Hintergrund sehr klar Reiner Preul, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013, bes. 176ff. (»Ethische Bildung«).

33 Vgl. Dressler, Unterscheidungen.

nicht intendierte – Eindruck, er lehne für den Religionsunterricht jeden ethischen Bildungsanspruch ab.³⁴

Letztlich ergibt sich Dresslers Abwehr gegen die Gleichsetzung von Religionsunterricht und Werteerziehung aus seinem Interesse, Religion als eigenen Weltzugang zu begreifen und bildungstheoretisch stark zu machen. Deshalb beruft er sich immer wieder auf Jürgen Baumerts Unterscheidung zwischen vier »Modi der Weltbegegnung«³⁵, macht dabei aber weniger bewusst, dass auch bei Baumert Bildung eine unverzichtbare ethische Dimension aufweist – als »normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft«, aus der sich Religion oder Religionsunterricht ja nicht einfach heraushalten können, wenn Religion der ihr bei Baumert zugeordneten Aufgabe, »Probleme konstitutiver Rationalität« klären zu helfen, überhaupt gerecht werden soll.

4 Wertebildung als unverzichtbare Aufgabe für Religionspädagogik und Religionsunterricht

Jede Gleichsetzung zwischen Religionsunterricht und Werteerziehung oder Ethik ist abzulehnen. Zugleich liegt in der bloßen Abwehr aller auf Werteorientierung gerichteten Erwartungen und ethischer Bildungsansprüche hier aber kein sinnvoller Ausweg. Folge wäre die Isolierung und Delegitimation des Religionsunterrichts bei gleichzeitigem Relevanzverlust. Sinnvoller scheint mir ein pädagogisch und theologisch reflektierter Umgang auch mit der Wertethematik. Ich schlage deshalb zunächst eine pädagogisch-terminologische und dann eine theologische Präzisierung vor.

Werte lassen sich nicht vermitteln, und pädagogisch wäre es abzulehnen, wenn Erziehende ein solches Ziel verfolgten. Deshalb spreche ich selbst – wie im vorliegenden Beitrag bereits gelegentlich geschehen – bewusst weder von Wertevermittlung noch von Werteerziehung, sondern von *Wertebildung*. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass es auch hier um Bildungsprozesse geht und also um den Anspruch einer freiheitlichen, auf kritischer Reflexion beruhenden Aneignung gehen muss – was dann natürlich auch die kritische Ablehnung bestimmter Werte einschließt.

Im Sinne einer theologischen Präzisierung erscheinen mir die Formulierungen in den 2006 vom Rat der EKD veröffentlichten Thesen zum Religionsunterricht hilfreich: »Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig er-

34 Im persönlichen Austausch mit Bernhard Dressler wies er mich ausdrücklich darauf hin, dass dies tatsächlich nicht seine Intention sei.

35 Vgl. etwa Dressler, Religion, 44. S. dazu Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, bes. 113.

öffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.«³⁶ Es geht also um eine Balance zwischen klarem evangelischem Profil einerseits und Teilhabe am öffentlichen Wertediskurs andererseits.

Erläutert wird dies so: »Manchmal wird religiöse Bildung bloß als eine Form der Werteerziehung angesehen. Aus evangelischer Sicht geht jedoch mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben. Werte lassen sich auch ohne Bezug auf Religion begründen. Ebenso richtig bleibt aber, dass Religion in Geschichte und Gegenwart zu den wichtigsten Quellen der ethischen und normativen Orientierung zu zählen ist.«³⁷

Hier wird deutlich, dass ethische Orientierungsleistungen keineswegs das erste sind, um das es in Religionsunterricht und Religionspädagogik geht. Das ist und bleibt der Glaube an Gott oder eben die Frage nach der Wahrheit der menschlichen Existenz. Doch erwachsen aus diesem Glauben Lebens- und Handlungsorientierungen, die ethisch eminent bedeutsam sind. Solche Orientierungen lassen sich mit Hilfe unterschiedlicher ethischer Kategorien beschreiben und reflektieren – so wie es in der Geschichte der christlichen Ethik geschehen ist.

Religiöse Bildung und ethische Bildung gehören aus evangelischer Sicht eng zusammen, nicht nur in der Tradition, sondern auch in unserer Gegenwart. Ihr Zusammenhang ist pädagogisch insofern von hoher bleibender Bedeutung, als damit der innere Mensch in seiner Bildung angesprochen ist.³⁸ Normative Orientierungen, die dem Menschen lediglich von außen auferlegt werden, bleiben hinter einer solchen Bildung zurück. Umgekehrt kann der christliche Glaube in seiner Ausrichtung auf den inneren Menschen (nicht aber auf Innerlichkeit!) nicht ohne ethische Folgen bleiben. Der Religionsunterricht besitzt daher unvermeidlich eine ethische Dimension, die er nicht verdrängen oder verschweigen, sondern zu der er selbstbewusst stehen und für die er eintreten sollte – auch in dem Bewusstsein, dass er darin nicht aufgehen kann.

36 EKD, Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2006, 3.

37 Ebd.

38 Vgl. dazu *Friedrich Schweitzer*, Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014.