



Die Debatte über Religions- und/oder Ethikunterricht und ihre religionspolitische Hintergrundlogik

Franz Gmainer-Pranzl

Universität Salzburg
Franz.Gmainer-Pranzl@sbg.ac.at

EINGEREICHT NOVEMBER 2019

ANGENOMMEN MÄRZ 2020

In diesem Beitrag wird die Frage behandelt, ob für die Gesellschaft Ethik wichtiger als Religion ist. Zur Beantwortung werden einerseits die Situation der aktuellen Rolle des konfessionellen Unterrichts und andererseits Konzeptionen von Religion und Gesellschaft herangezogen. Der Verlust der Plausibilität von Religion wird unter anderem auch durch die Beschreibung demographischer Prognosen beleuchtet. Es werden drei Modelle vorgestellt, die Beziehungen zwischen Religion und Gesellschaft beschreiben: a) Religion als integrierende Macht, b) Logik einer säkularen Dominanz und c) postsäkulare Reziprozität. Die Konkurrenz von Konfessionalität und Säkularität soll durch eine postsäkulare Haltung abgelöst werden, die versucht, eigene Überzeugungen in einer pluralen Gesellschaft entsprechend zu argumentieren und zu kommunizieren. Diese postsäkulare Orientierung könnte sich in einer modulhaften Ausprägung manifestieren, in der neben konfessionellen und ethischen Fragen vor allem ein religiös-säkularer Dialog ermöglicht wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Ethikunterricht, religiöse Pluralität, Postsäkularität,
Säkularismus, Religion und Gesellschaft

Als vor einigen Jahren ein kleines Büchlein mit Texten des Dalai Lama erschien, in dem dieser mit der Meinung zitiert wird, „dass es besser wäre, wenn wir gar keine Religionen mehr hätten“ (Gyatso, 2016, S. 7), und ausgerechnet er – der von vielen als einer der wichtigsten Religionsrepräsentanten der Welt wahrgenommen wird – „eine säkulare Ethik jenseits aller Religionen“ (ebd.) einforderte, fand diese Position in vielen Medien des deutschen Sprachraums große Zustimmung. Aussagen wie: „In den Schulen ist Ethikunterricht wichtiger als Religionsunterricht. Warum? Weil zum Überleben der Menschheit das Bewusstsein des Gemeinsamen wichtiger ist als das ständige Hervorheben des Trennenden“ (ebd.) bestätigen einen Mainstream der öffentlichen Meinung, der den konfessionellen Bekenntnischarakter von Religion für fragwürdig, wenn nicht für gefährlich hält, den Einsatz für eine humanistische Ethik, der alle zustimmen können, hingegen stark befürwortet. Diese Wortmeldung des Dalai Lama, wie sie von Franz Alt dokumentiert wurde, betrifft die Diskussion über Religions- und/oder Ethikunterricht in Österreich

unmittelbar und stellt klarerweise die Position jener, die für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichts plädieren, in Frage. Auch wenn an die Position „Ethik ist wichtiger als Religion“ durchaus kritische Anfragen zu richten sind, sollten sich Religionspädagoginnen und -pädagogen nicht zu einem verkürzten und emotionalisierten Entweder-oder verleiten lassen, sondern die Voraussetzungen dieser unterschiedlichen Stellungnahmen in den Blick nehmen. Genau diese Absicht verfolgt dieser Beitrag, der (1) von der aktuellen Situation des konfessionellen Religionsunterrichts in Österreich ausgeht, (2) die zugrundeliegenden (und selten offen ausgesprochenen) Konzeptionen des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft beleuchtet und (3) daraus mögliche Konsequenzen ableitet.

1. Zur Ausgangslage: Sinkende Plausibilität von Religion und Religionsunterricht in Österreich?

Seit geraumer Zeit lässt sich in Österreich ein Erosionsprozess beobachten, was Akzeptanz und Relevanz des konfessionellen Religionsunterrichts in den Schulen betrifft. Waren Abmeldungen vom Religionsunterricht vor einigen Jahrzehnten noch die Ausnahme und eher Zeichen einer demonstrativen Ablehnung der Kirche und ihres Wirkens, ist gegenwärtig die aktive Teilnahme am Religionsunterricht – abgesehen von konfessionellen Privatschulen – nicht mehr selbstverständlich und mancherorts schon zur Ausnahme geworden. Immer öfter wird in (meist städtischen) Schulen die nötige Anzahl an Schülerinnen und Schülern, um zwei Stunden Religionsunterricht pro Woche anbieten zu können, nicht mehr erreicht.¹ Der Grund dafür liegt zum einen in der demographischen Entwicklung, die eine deutliche Pluralisierung religiöser Bekenntnisse in der österreichischen Gesellschaft mit sich bringt,² zum anderen in einer spürbaren Säkularisierung, also in einem nachhaltigen Bedeutungsverlust christlicher Kirchen für die jüngere Generation. Eine steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen ist nicht mehr getauft und nützt auch nicht mehr – wie dies früher häufig der Fall war – die Möglichkeit, vor der Feier der Erstkommunion die Taufe zu empfangen.

Der ÖIF-Forschungsbericht „Demographie und Religion in Österreich“ ließ im Sommer 2017 mit Zahlen und Prognosen aufhorchen. Mit Blick auf unterschiedliche Szenarien (entsprechend der Zahl der Migrantinnen und Migranten, der Fertilitätsrate und dem Grad an Säkularisierung³) wurden für das Jahr 2046

1 Ein aktuelles Beispiel, das typisch für die gegenwärtigen Entwicklungen ist: Im Oktober 2019 wurde im Bundesland Salzburg entschieden, dass nicht-katholische Schüler/-innen, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, künftig nicht mehr als Teilnehmer/-innen gezählt werden, was in mehreren Fällen dazu führte, dass ein zweistündiger Religionsunterricht nicht mehr zustande kam (was für einige Religionslehrkräfte spürbare Konsequenzen hatte).

2 In den letzten zwei Jahrzehnten wurden in Österreich mehrere Religionsgemeinschaften registriert: 16 sind offiziell „anerkannt“, 9 wurden „eingetragen“ (oesterreich.gv.at, o.J.).

3 Das Verständnis von „Säkularisierung“ ist bekanntlich nicht eindeutig; es reicht von radikaler Ablehnung

vier verschiedene demographische Prognosen (für Österreich und Wien) erstellt (1. europäische Mobilität, 2. Diversität, 3. geringe Zuwanderung, 4. starke Zuwanderung), denen zufolge die Anzahl der Katholikinnen und Katholiken zwischen 42 % und 64 % (für Österreich) betragen wird – was einen dramatischen Rückgang bedeutet, wie manche Kommentare befanden. Die Konsequenzen, die diese Prognosen für die Erteilung konfessionellen Religionsunterrichts haben, liegen auf der Hand und sind Gegenstand einer intensiven Diskussion. Bedeutet diese Pluralisierung und Säkularisierung⁴ nicht eine Zersplitterung der Klassengemeinschaft in mehrere Gruppen mit ihrem je eigenen Religionsunterricht? Wird Schülerinnen und Schülern ohne religiöses Bekenntnis dadurch nicht Wichtiges vorenthalten, auch wenn sie den „Vorteil“ einer Freistunde genießen können? Und nicht zuletzt: Stellt diese Pluralisierung von Konfessionen nicht eine administrative Überforderung dar, die noch dazu beträchtliche Kosten verursacht? Aus diesen und anderen Gründen wurde bekanntlich schon vor einiger Zeit der Vorschlag gemacht, einen einheitlichen, für alle verbindlichen Ethikunterricht, der über Religionen, Weltanschauungen, ethische Positionen und kulturelle Traditionen informiert, einzuführen und den konfessionellen Religionsunterricht entweder als zusätzliche Unterrichtseinheit zu belassen oder überhaupt in die Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaft auszulagern. Die bildungspolitischen Diskussionen und Auseinandersetzungen der letzten Jahre haben bisher zwar zu keiner verbindlichen Lösung geführt, auf die sich alle Beteiligten hätten einigen können, und auch gegenwärtig ist noch keine Entscheidung absehbar; dennoch war die bisherige Debatte über Religions- und/oder Ethikunterricht wichtig, insofern sie der Katholischen Kirche sowie anderen Religionsgemeinschaften bewusst machte, dass der konfessionelle Religionsunterricht weder selbstverständlich ist noch in der bisherigen Form einfach weitergeführt werden kann. Abgesehen von einigen problematischen pädagogischen Praktiken in Geschichte und Gegenwart des Religionsunterrichts ist deutlich geworden, dass es einer neuen gesellschaftlichen Verständigung darüber bedarf, welche Rolle „Religion“ in der Öffentlichkeit spielt, welchen Wert und Sinn ein konfessionell geführter Religionsunterricht in der Schule haben könnte (oder vielleicht nicht mehr hat?) und wie wichtig jener intellektuelle und dialogische Prozess kritischer Selbstreflexivität für alle Religionsgemeinschaften ist, den Jürgen Habermas als „Verarbeitung kognitiver Dissonanzen“ (Habermas, 2005b, S. 143) bezeichnete. Das Verständnis von Überzeugungen, Ritualen und Symbolen religiöser Traditionen kann in einer öffentlichen Schule nicht mehr einfach vorausgesetzt werden; vielmehr ist eine kritische Selbstvergewisserung jener, die religiöses Wissen vermitteln, erforderlich sowie die Aufmerksamkeit und Mühe, an den Bewusstseins- und Problemstand gesell-

religiöser Praxis und Überzeugung über agnostische Einstellungen bis hin zu individueller Religiosität. Zur Geschichte dieses Begriffs vgl. Gabriel, Gärtner und Pollack (2014).

⁴ Je nach Prognosezenario wird der Anteil der Konfessionslosen an der österreichischen Gesamtbevölkerung zwischen 16 % und 21 % betragen.

schaftlicher Debatten anzuschließen. Eine Form religiöser Selbstbehauptung, die sich – in einem fragwürdigen Sinn – als „missionarisch“ versteht und die Schule als Ort religiöser Indoktrination (welche heute vor allem über soziale Medien erfolgen würde) ansieht, würde jene, die eine konsequente Ablösung des konfessionellen Religionsunterrichts durch einen Ethikunterricht bzw. einen Unterricht über Religionen fordern, nur bestärken. Spätestens hier zeigt sich, dass es bei der Auseinandersetzung um Religions- und/oder Ethikunterricht nicht nur um Fragen (religions-)pädagogischer Methodik geht, sondern viel grundsätzlicher um den Stellenwert von „Religion(en)“ in der Gesellschaft überhaupt. Die Positionen, die in dieser Debatte – meist implizit – vertreten werden, reichen von der Frage, wie das „Problem Religion“ und die damit verbundene Gewalt, Intoleranz und Irrationalität möglichst eingedämmt werden könnten, bis zum anderen Extrem, Strategien einer Retraditionalisierung zu verfolgen, um das (vermeintliche) Weltbild einer bestimmten religiösen Überzeugung so effizient wie möglich durchsetzen zu können. Zudem hängen unterschiedliche Vorstellungen über Religion im Allgemeinen und Religionsunterricht im Besonderen mit bestimmten gesellschaftspolitischen Positionen zusammen, was etwa Asyl- und Integrationspolitik, Familienpolitik, die Rolle der Frau, die Einschätzung unterschiedlicher Lebensformen und sexueller Orientierungen usw. betrifft. Immer wieder sind in der kontroversen Diskussion über die angesprochenen Themen Stimmen zu hören, die den Einfluss von Religion so weit wie möglich zurückdrängen wollen, aber auch Gegenstimmen, die den Wert religiöser Überzeugungen als wichtigen Beitrag für das gesellschaftliche Leben betonen. Dieser weltanschauliche Konflikt wird sich insofern nicht „lösen“ lassen, als mit solchen säkularen bzw. religiösen Optionen häufig biographische Erfahrungen, Emotionen, Zugehörigkeiten und Selbstwahrnehmungen verbunden sind, die sich nicht argumentativ begründen oder widerlegen lassen. Wenn etwa jemand leidenschaftlich für die Abschaffung oder Beibehaltung des Religionsunterrichts kämpft, dann ist ein solches Engagement weniger Resultat einer erziehungswissenschaftlichen oder religionspädagogischen Auseinandersetzung als eher Ausdruck von Lebenserfahrung und -orientierung. Aber dennoch ist es möglich und sinnvoll, die Vorstellung davon, welchen „Ort“ Religion in der Gesellschaft hat bzw. haben soll, zu rekonstruieren und so ein Stück weit die religionspolitische Hintergrundlogik einer scheinbar „nur pädagogischen“ Debatte offenzulegen.

2. Religion und Gesellschaft: Positionen, Optionen, Konsequenzen

Die folgenden Modelle stellen Beziehungen zwischen Religion und Gesellschaft⁵ auf idealtypische Weise dar und werden nur selten in dieser Eindeutigkeit ver-

⁵ Es geht im Folgenden weniger um *juristische* Fragen rund um das Verhältnis von Religion und Staat, sondern eher um die *politische* Frage, welche Rolle Religion in der Öffentlichkeit spielen kann und soll.

treten; durch ihre abstrakte „Eindeutigkeit“ tragen diese Modelle dazu bei, eine komplexe Debatte zu entwirren und zu verdeutlichen, inwiefern bestimmte Argumentationen von konkreten religionspolitischen Optionen abhängen. Ziel dieser Analyse ist weder eine vollständige Rekonstruktion möglicher Szenarien des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft noch eine klare Beantwortung der Frage, ob nun Religions- oder Ethikunterricht die bessere bildungspolitische Option darstellt, sondern eine Erhellung mancher Hintergründe und Voraussetzungen geläufiger gesellschafts- und religionspolitischer Argumentationsmuster.

Im mitunter polemisch geführten und nicht immer leicht nachvollziehbaren Diskurs über Religions- und/oder Ethikunterricht lassen sich grundsätzlich drei Möglichkeiten einer Verhältnisbestimmung von religiöser Praxis und gesellschaftlicher Öffentlichkeit unterscheiden: entweder liegt die Deutungshoheit über den Menschen, sein Leben und die Gesellschaft bei der Religion (2.1), oder Religion – bzw. das, was man dafür hält – wird tendenziell aus dem Raum der Gesellschaft verdrängt (2.2), oder religiöse und säkulare Akteure treten in einen wechselseitigen Prozess der Kommunikation und Argumentation ein (2.3).

2.1 Religion als alles integrierende Macht

Unter bestimmten gesellschaftlichen und politischen Umständen können Religionen zu einer „alles integrierenden Macht“ werden, insofern sie eine Gesamtdeutung des (persönlichen und sozialen) Lebens für sich in Anspruch nehmen und keine alternativen oder gar widersprüchlichen Deutungen zulassen. Eine solche totalitäre Perspektive können Religionen „integralistisch“ nach außen bzw. „separatistisch“ nach innen einnehmen.

Als *Integralismus* wird – in Anknüpfung an „anti-modernistische“ Tendenzen des frühen 20. Jahrhunderts – eine Haltung verstanden, die alle Aktivitäten der Kirche, aber auch alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens in die Deutungshoheit des eigenen Glaubensverständnisses zu „integrieren“ versucht. Es geht grundlegend um den „Versuch, die Wirklichkeit allein aus dem Glauben zu erklären bzw. zu bewältigen, anstatt den Glauben als Schlüssel zum Verständnis oder zur Bewältigung der Welt anzusehen, der diese ermöglicht, aber nicht selbst leistet“ (Molinski, 1968, Sp. 861). Eine integralistische Einstellung kann das, was die Pastorkonstitution *Gaudium et spes* 36.2 „die Autonomie der irdischen Dinge“ nennt – also die Anerkennung der Autonomie der Wirklichkeit, der eigenständigen Methodik der Wissenschaften und der Werte des menschlichen Lebens – nicht würdigen, sondern überwältigt und vereinnahmt diese durch einen totalitären Bezug auf Bibel, Dogma, Tradition oder Moral.

Haben Religionen nicht die gesellschaftlich wirksame Macht, alle Bereiche des Lebens zu okkupieren bzw. werden sie beispielsweise selbst durch einen totalitären Staat unterdrückt und verfolgt, ziehen sie sich manchmal aus der gesellschaft-

lichen Öffentlichkeit zurück und gehen gleichsam in den Untergrund. Zahlreiche Beispiele aus Geschichte und Gegenwart der Religionen belegen einen solchen *Separatismus*, der eine klare Abgrenzung nach außen, den Verzicht auf den Anspruch einer gesellschaftsverändernden Wirksamkeit, aber zugleich eine starke Identität „nach innen“ bedeutet. Mögen die Motive für einen solchen religiösen „Separatismus“ auch unterschiedlich sein – sei es die als Bedrohung erfahrene gesellschaftliche Modernisierung bei den „Amish People“ in den USA, die Kontrolle und Repression christlicher Gruppen in der Volksrepublik China oder die Überzeugung spezieller religiöser Bewegungen, sich nicht von gesellschaftlichen Plausibilitäten vereinnahmen lassen zu dürfen –, die Konsequenzen für das religiöse Leben bestehen vor allem darin, den Totalanspruch zur Interpretation und Regelung des menschlichen Lebens, den sie nicht wie im Integralismus öffentlich vertreten können, nach innen zu verlagern: in eine kleine, gesellschaftlich separierte und homogene Gruppe.

2.2 Zur Logik säkularer Dominanz

Dominanzbeziehungen zwischen Religion und Gesellschaft können auch umgekehrt erfolgen: als Druck, der auf Religion(en) ausgeübt wird bzw. als politische Strategie, religiöse Praxis und Überzeugungen aus der Öffentlichkeit zu verdrängen. Eine solche säkularisierende Enteignung religiöser Ansprüche kann offensiv „säkularistisch“ oder indirekt „funktionalistisch“ erfolgen.

Säkularismus meint die Auffassung, Religion bringe tendenziell eine Bedrohung, Verfremdung oder Verachtung des menschlichen Lebens mit sich und dürfe daher höchstens als „Privatsache“ geduldet werden. In der Öffentlichkeit, so die säkularistische Einstellung, hätten Religionen und ihre Symbole nichts verloren; die hinlänglich bekannten Beispiele sind das islamische Kopftuch von Lehrerinnen, das christliche Kreuz im Klassenzimmer, die (mögliche) Formel „so wahr mir Gott helfe“ bei der Angelobung von Politikerinnen und Politikern, aber auch die Beschneidung von Knaben im Judentum oder das Schächten von Tieren im Islam. Religionssoziologisch sind jedenfalls säkularistische klar von säkularen Positionen zu unterscheiden; während „Säkularismus“ eine weltanschaulich bedingte Ablehnung von Religion besagt,⁶ meint „Säkularität“ eine soziale Ausdifferenzierung in unterschiedliche Teilsysteme, zu denen eben auch die Religion gehört, und von daher eine klare Trennung von politischer Macht und religiösen Bekenntnissen. Ein säkularer Staat achtet darauf, dass Religion keine politische Macht ausübt, während ein säkularistischer Staat Religion aus dem öffentlichen Leben zu tilgen versucht. Die bloße Tatsache, dass jemand kein religiöses Bekenntnis hat, bedeu-

6 Der französische Philosoph Michel Onfray etwa, ein radikaler Religionskritiker und Vertreter einer prononciert säkularistischen Position, plädiert dafür, „einen post-christlichen, also militant atheistischen Laizismus voranzubringen“ (Onfray, 2006, S. 298f.).

tet noch lange keine säkularistische Einstellung, so wie auch ein Mensch, der einer Religionsgemeinschaft angehört, deshalb keinem Integralismus oder gar Fundamentalismus folgen muss.

Mit dem *Funktionalismus* ist eines der wirkmächtigsten religionssoziologischen Erklärungsmodelle angesprochen, nämlich die Auffassung, das Proprium von „Religionen“ bestünde in der Funktion, die sie für den Einzelnen bzw. für die Gesellschaft ausübt. Es ist demnach nicht nur so, dass sich eine Reihe von Funktionen anführen lassen, die für Religion(en) typisch sind (wie etwa Sinnstiftung, Herrschaftslegitimation, Sozialkritik, Angstreduktion etc.; vgl. Zinser, 2010, S. 40–51), sondern Religionen werden als identisch mit ihren Funktionen angesehen, wobei die soziale Kompetenz von Religion(en), die Gesellschaft zusammenzuhalten, als zentral gilt – eine Auffassung, die sich von Émile Durkheim (1858–1917) und seinem Verständnis von Religion als „Garant der gesellschaftlichen *Integration*“ (Pickel, 2011, S. 82), Talcott Parsons' (1902–1979) Verortung von Religion in kulturellen Systemen zur Legitimation des sozialen Systems Gesellschaft, Niklas Luhmanns (1927–1998) bekannter These der Kontingenzbewältigung als zentraler Funktion der Religion für die Gesellschaft bis zu Robert Bellahs (1927–2013) Betonung der *civil religion* als gemeinsamem Sinn- und Überzeugungssystem einer Gesellschaft durchzieht. Religion bzw. ihr funktionales Äquivalent sei unentbehrlich für eine Gesellschaft, die von Desintegration und Entsolidarisierung bedroht sei – so die These des religionssoziologischen Funktionalismus. In dieser Logik wird Religion zwar nicht – wie im „Säkularismus“ – offensiv zurückgedrängt, sondern sogar als wichtig und „funktional unentbehrlich“ angesehen, aber letztendlich von Bedürfnissen und strukturellen Erfordernissen einer Gesellschaft aufgesogen. Es kommt ausschließlich jene Dimension von Religion in den Blick, die dem Zweck sozialer Integration dient (z.B. Werte, Ethik, Integrationsleistung usw.); alle anderen Aspekte, die ein religiöses Leben auszeichnen, werden nicht wahrgenommen.

2.3 Postsäkulare Reziprozität

Der Begriff „Postsäkularität“ erhielt seine Prominenz durch das religionsphilosophische Werk von Jürgen Habermas, das dieser vor allem seit seiner Friedenspreisrede von 2001 entfaltete. Mit dem Begriff „postsäkulare“ Gesellschaft ist nicht Entsäkularisierung gemeint – als würde eine Gesellschaft die säkulare Ausdifferenzierung ihrer Teilsysteme rückgängig machen oder in eine Phase integralistischer Religiosität eintreten –, sondern die paradox erscheinende Gleichzeitigkeit von fortschreitender Säkularisierung und bleibender bzw. zunehmender Religiosität, und dies unter *säkularen* Bedingungen. Charakteristisch für eine solche „postsäkulare“ Gesellschaft, die sich laut Habermas „auf das Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich fortwährend säkularisierenden Umgebung einstellt“ (Habermas, 2001, S. 13), ist letztlich die Selbstreflexivität, Dialog- und Lernbereitschaft

sowohl der Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften als auch der Menschen ohne Religionsbekenntnis. In deutlichem Kontrast zu Versuchen integralistischer Vereinnahmungen oder säkularistischer Ausgrenzungen sind in einem postsäkularen Szenario beide Seiten dazu herausgefordert, sich existentiell und intellektuell dem jeweils anderen zu öffnen: *säkulare*⁷ Bürger/-innen, insofern sie Religionen nicht bloß dulden, sondern sie als mögliche kulturelle, intellektuelle, ethische und humane Ressourcen für die gesamte Gesellschaft anzuerkennen bereit sind – eine Einstellung, die Habermas als „selbstreflexive Überwindung eines säkularistisch verhärteten und exklusiven Selbstverständnisses der Moderne“ (Habermas, 2005b, S. 145) bezeichnet; und religiöse Bürger/-innen, insofern sie zum einen neue „epistemische Einstellungen“ (vgl. ebd., S. 144f.) finden müssen, in denen sie die „kognitiven Dissonanzen“ zwischen ihren Glaubensüberzeugungen und dem Wissens- und Problemstand moderner Gesellschaften bearbeiten und zum anderen in der Lage sind, religiöse Glaubensinhalte in säkulare Sprache zu übersetzen. „Postsäkular“ ist eine Gesellschaft nach Habermas dann, „wenn die religiösen und die säkularen Bürger komplementäre Lernprozesse durchlaufen“ (ebd., S. 146). Postsäkularität stellt demnach keine vermittelnde Zwischenposition dar, die „halb religiös“ und „halb säkular“ wäre; sie versteht sich vielmehr als aufgeklärte Säkularität, die in Religion(en) nicht ihren Feind, sondern einen wichtigen Gesprächspartner sieht. Die säkulare Vernunft kann, wie Habermas festhält, „von der Religion Abstand halten, ohne sich deren Perspektive zu verschließen“ (Habermas, 2001, S. 29).

3. Religionsunterricht postsäkular? Mögliche Konsequenzen und Szenarien

In den angeführten Modellen spiegeln sich nicht nur unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von Religion und Gesellschaft wider, sondern auch entsprechende religionspolitische Logiken, die bestimmten Argumentationen in der bildungspolitischen Diskussion über Ethik- und/oder Religionsunterricht zugrunde liegen. In einer *integralistischen* Perspektive muss selbstverständlich Religion das Sagen haben und durch einen konfessionell geprägten Unterricht an Schulen präsent sein. Ein *separatistischer* Zugang wird den integralen Erklärungsanspruch einer bestimmten Religion ebenfalls nicht aufgeben, ihn aber in den Binnenraum einer zurückgezogenen Community verlegen. Vom Standpunkt einer *säkularistischen* Überzeugung ist klar, dass konfessioneller Religionsunterricht an einer Schule nichts verloren hat, sondern – wenn überhaupt – nur im privaten Raum der Familie oder der jeweiligen Religionsgemeinschaft erteilt werden sollte. Von der Warte eines *funktionalistischen* Religionsverständnisses schließlich wird konfessioneller Religionsunterricht nicht von vornherein abgelehnt, aber als eine von vielen

7 Mit „säkular“ ist in diesem Zusammenhang Konfessionslosigkeit gemeint.

Möglichkeiten gesehen, das „eigentliche“ Ziel des Unterrichts – Menschen heranzubilden, die für die Gesellschaft „nützlich“ sind und den sozialen Zusammenhalt stärken – zu erreichen. Wenn allerdings ein allgemeiner Ethikunterricht diesem gesellschaftlichen Ziel eher gerecht wird, sollte der konfessionelle Religionsunterricht entsprechend dieser Logik aufgegeben werden.

Während die vier bisher angeführten Positionen mehr oder weniger einer Logik der Konkurrenz verpflichtet sind, der zufolge entweder Konfessionalität oder Säkularität den Sieg davontragen, ist Postsäkularität von einer Haltung selbstreflexiver Dialogizität geprägt. Weder der säkulare Rahmen der Gesellschaft, also die Ausdifferenzierung von kulturellen, wissenschaftlichen, politischen, ökonomischen, religiösen etc. Sphären, noch die Einstellungen areligiöser oder religiöser Bürger/-innen stehen zur Debatte; vielmehr streben die Anhänger/-innen unterschiedlicher Weltanschauungen angesichts konkreter Herausforderungen (z.B. Populismus, Klimakrise usw.) danach, voneinander zu lernen und sich selbst weiterzuentwickeln. Von einem postsäkularen Hintergrund her würde sowohl religiösen als auch konfessionslosen Schülerinnen und Schülern zugemutet, andere religiöse Traditionen und ethische Bezugssysteme kennenzulernen. Jene, die einer Religionsgemeinschaft angehören, sowie auch ihre konfessionslosen Mitschüler/-innen müssen in der Lage sein, ihre Überzeugungen in einer pluralen Gesellschaft zu vertreten, zu argumentieren, zu kommunizieren – ohne Berührungsangst vor den jeweils „Anderen“. Eine Form des konfessionellen Religionsunterrichts, die nur an der Stärkung der Identität der eigenen Community interessiert ist, sowie ein Konzept von Ethikunterricht, das sich vor den originären Stimmen religiöser Bekenntnisse abschirmt und bloß *über* Religionen spricht, würde jenen Bewusstseins- und Problemstand einer postsäkularen Theorie verfehlen, die sowohl von einer „Lernbereitschaft der Philosophie gegenüber der Religion“ (Habermas, 2005a, S. 115) als auch von „einer für die Beteiligten selbst einsichtigen Rekonstruktion überlieferter Glaubenswahrheiten“ (Habermas, 2005b, S. 144) spricht.

Ein Religions- und Ethikunterricht in postsäkulärer Orientierung würde demnach grundsätzlich dafür sorgen, dass der ethische, kognitive und humane Gehalt aller relevanten Traditionen in einer Gesellschaft zur Sprache kommt, und zwar sowohl in einer „Ersten-Person-Perspektive“ von Beteiligten als auch in einer „Dritten-Person-Perspektive“ von Beobachtern. Dies könnte zum Beispiel durch ein Modell ermöglicht werden, in dem Module eines konfessionellen Religionsunterrichts sowie Module eines allgemeinen, für alle Schüler/-innen verpflichtenden Ethikunterrichts angeboten werden.⁸ Zweitens sollten konkrete Erfahrungen des interreligiösen bzw. religiös-säkularen Dialogs ermöglicht werden, die den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnen, sich mit fremden Positionen auseinanderzusetzen und Neues zu lernen. Drittens sollten Angehörige von Religionsgemeinschaften wahrnehmen, dass Menschen auch ohne Religion ein gu-

8 Vgl. Carmignola, 2019.

tes und erfülltes Leben führen können (ohne diese säkulare Existenz theologisch umzuinterpretieren), aber zugleich auch ihre religiöse Überzeugung selbstbewusst in einer säkularen Gesellschaft vertreten. Viertens sollte die eigenartige Gegenüberstellung von „Religion“ und „Ethik“ in Frage gestellt werden, weil Ethik von jeher einen maßgeblichen (wenn auch nicht den einzigen) Bestandteil religiöser Praxis ausmacht und das Kennenlernen unterschiedlicher ethischer Prinzipien und Ansätze selbstverständlich zum konfessionellen Religionsunterrichts gehört und zugleich viele Konzepte von Ethik mit Theorie und Praxis konkreter religiöser Traditionen verwoben sind. Dem widersprechen nicht die bewusste Auseinandersetzung mit säkularer Ethik, mit philosophischen Ansätzen und auch mit Religionskritik sowie der Bezug auf jene Ansprüche, die unabhängig von einer konkreten Religion für alle Menschen gelten (wie etwa die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte), weil Religionen, sofern sie sich nicht vor der gesellschaftlichen Realität abschließen, immer versuchen, durch ihre theologische Reflexion an solche Diskurse anzuschließen. Eine postsäkulare Zugangsweise grenzt nicht von vornherein bestimmte Positionen aus, sondern ist prinzipiell dazu bereit, von allen Beiträgen – seien sie religiös oder säkular – zu lernen.⁹ Und fünftens schließlich ist ein postsäkular orientierter Religionsunterricht durch Interdisziplinarität und Gesellschaftsbezug charakterisiert. Wenn die Gesellschaft den gemeinsamen Bezugsrahmen für säkulare und religiöse Gruppen darstellt, kann es nicht alleine um einen Religions- und/oder Ethikunterricht gehen, sondern um eine Auseinandersetzung ethisch-philosophischer sowie konfessionell-religiöser Überzeugungen mit politischer Bildung, ökonomischen Bedingungen, historischen Grundlagen und sozialen Entwicklungen. In einer solchen interdisziplinären Vernetzung hätten religiöse Standpunkte genauso ihren Ort wie Beiträge aus der Philosophie- und Ethikgeschichte oder unterschiedliche gesellschaftspolitische Erklärungsmodelle.

Die Debatte um Religions- und/oder Ethikunterricht ist offensichtlich geprägt von einer Auseinandersetzung zwischen *säkularistischen* und *postsäkularen* Positionen, die sich einerseits für den *Ersatz des Religions- durch den Ethikunterricht* aussprechen, andererseits eine *kritisch-komplementäre Reziprozität von Religions- und Ethikunterricht* vertreten, in der beide Anliegen zum Tragen kommen: die Information über Ethik und die Verantwortung einer konfessionellen Identität

⁹ Diese wechselseitige Lernbereitschaft – als unverzichtbares Element einer postsäkularen Einstellung – kommt etwa in der „Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie (ÖGP) zum Ethikunterricht“ vom Februar 2019 (vgl. Stellungnahme, 2019) eindeutig zu kurz; durchgängig wird in diesem Positionspapier betont, dass es einer Unabhängigkeit von religiösen Voraussetzungen bedarf. Zum einen ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Philosophie bzw. philosophische Ethik ohne religiöse Voraussetzungen arbeitet – und dieser Aussage würde selbstverständlich jede Theologin/jeder Theologe zustimmen –, zum anderen könnte es auch für eine „religiös unmusikalische“ Ethik von Interesse sein, den Dialog mit Ansätzen religiöser Ethik zu suchen – so wie sich umgekehrt theologische Ethik mit großer Selbstverständlichkeit um den Dialog mit Philosophie, Natur-, Sozial- und Humanwissenschaften bemüht, dabei zwar darauf achtet, dass die Methoden und Zuständigkeiten unterschiedlicher Disziplinen nicht vermischt werden, aber daran interessiert ist, von anderen Positionen, Methoden und Perspektiven – und auch von religionskritischen Diskursen – etwas zu lernen.

in einer pluralen Gesellschaft. Die erste, säkularistisch geprägte Möglichkeit hat den Vorteil, dass sie am leichtesten zu administrieren ist; die zweite, postsäkular inspirierte Möglichkeit bietet die Chance, alle Beteiligten in einen wechselseitigen Lernprozess einzubinden. Ein solcher Lern- und Dialogprozess, wie er übrigens jüngst von katholischen, evangelischen und islamischen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen an österreichischen Universitäten eingefordert wurde (Religionsunterricht, 2019), wäre höchst angebracht; keine der beteiligten gesellschaftlichen Gruppen würde dabei etwas verlieren, aber in der Überzeugung gestärkt werden, dass Ethik und Religion in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft nur zum Nachteil aller gegeneinander ausgespielt werden können.

Literatur

- Carmignola, M. (2019). Religiöse Bildung ohne Religionen? Zugänge von Religion in Bildungsprozessen und der unverzichtbare Beitrag von konfessionellen Elementen. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (S. 163–176), Baden-Baden: Nomos.
- Gabriel, K., Gärtner, C. & Pollack, D. (Hrsg.) (2014). *Umstrittene Säkularisierung. Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik* (2. Aufl.). Berlin: Berlin University Press.
- Goujon, A., Jurasszovich, S. & Potančoková, M. (2017). *ÖIF-Forschungsbericht Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046. Deutsche Zusammenfassung und englischer Gesamtbericht*. Wien: Österreichischer Integrationsfond. Verfügbar unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht__Demographie_und_Religion.pdf
- Gyatso, T. (2016). *Der Appell des Dalai Lama. Ethik ist wichtiger als Religion* (hrsg. v. F. Alt). Wals: Benevento Publishing.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005a). Vropolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates? In J. Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze* (S. 106–118). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005b). Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den „öffentlichen Vernunftgebrauch“ religiöser und säkularer Bürger. In J. Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze* (S. 119–154). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Molinski, W. (1968). Integralismus. In K. Rahner & A. Darlapp (Hrsg.), *Sacramentum Mundi. Theologisches Lexikon für die Praxis* (Bd. 2, Sp. 860–863). Freiburg/Basel/Wien: Herder.

- Onfray, M. (2006), *Wir brauchen keinen Gott. Warum man jetzt Atheist sein muss* (3. Aufl.). [Orig.: *Traité d'athéologie. Physique de la métaphysique*, Paris, 2005]. München: Piper.
- Pickel, G. (2011). *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zinser, H. (2010). *Grundfragen der Religionswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- oesterreich.gv.at. (o.J.). *Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften*. Verfügbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/3/Seite.820015.htm
- oesterreich.gv.at. (o.J.). *Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften*. Verfügbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/kirchenein__austritt_und_religionen/3/Seite.820016.html
- Österreichische Gesellschaft für Philosophie. (2019). *Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie (ÖGP) zum Ethikunterricht* (veröffentlicht am 02.02.2019). Verfügbar unter <http://oegp.org/wp-content/uploads/2019/02/ÖGP-Ethikunterricht.pdf>
- religion.ORF.at/APA. (11.11.2019). *Religionsunterricht: Wissenschaftler wollen Dialog*. Verfügbar unter <https://religion.orf.at/stories/2994237/>

Kurzbiografie

Gmainer-Pranzl, Franz: Univ.-Prof., Dr. theol., Dr. phil.; Zentrum Theologie Interkulturell und Studium der Religionen, Universität Salzburg; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: interkulturell-theologische Erkenntnislehre, Theologie in Afrika, Befreiungstheologie, Dialog mit Globalisierungstheorien und Entwicklungsforschung.