

# *Pädagogische Horizonte*



THEMENHEFT

## *Die Zukunft religiöser und ethischer Bildung in der Schule*

Alfred Weinberger, Christoph Baumgartinger,  
Emmerich Boxhofer, Franz Keplinger (Hrsg.)

*Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich*





# ***Pädagogische Horizonte***

*Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich*



### **Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes**

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
Institut für Forschung und Entwicklung  
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Österreich

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)  
[www.paedagogische-horizonte.at](http://www.paedagogische-horizonte.at)

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Alle Beiträge dieser Ausgabe durchliefen ein blind Peer-Review.

### **Schriftleitung**

HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger  
HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer

Typeset in Cronos® Pro  
Titelfoto: iStock ([www.istockphoto.com](http://www.istockphoto.com))  
Typografie & Layout: Martin Kramer

# Inhalt

Editorial <i>Alfred Weinberger, Christoph Baumgartinger, Emmerich Boxhofer, Franz Keplinger</i>	vii
Ethik versus Religion? <i>Manfred Scheuer</i>	1
Die Debatte über Religions- und/oder Ethikunterricht und ihre religionspolitische Hintergrundlogik <i>Franz Gmainer-Pranzl</i>	19
Die Relevanz von Religions- und Ethikunterricht: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden <i>Alfred Weinberger, Emmerich Boxhofer</i>	31
In der Gestalt des Gesprächs: Profil und Bedeutung eines katholischen Religionsunterrichts heute. Eine Orientierung in Thesen <i>Roman A. Siebenrock</i>	51
Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts <i>Severin Renoldner</i>	73
Religions- und Spiritualitätsbildung in flüchtiger und transzendenter Moderne <i>Silvia Habringer-Hagleitner</i>	87

Moralische Pluralität als Herausforderung ethischer Bildung <i>Christian Feichtinger</i>	117
Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem kooperativ-dialogischen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I <i>Isolde Kreis, Birgit Leitner</i>	133
»Damit wir auch morgen noch gut leben können«. Eine didaktische und methodologische Annäherung an ethisches Lernen im Religionsunterricht der Primarstufe am Beispiel Schöpfungsverantwortung <i>Monika Wagner</i>	149
Mündigkeit in einer globalisierten Welt <i>Monika Gigerl</i>	165
Religiöse UND ethische Bildung im katholischen Religionsunterricht der Oberstufe <i>Eva Freilinger, Josef Putz, Gerhard Weißhäupl</i>	179



## Editorial

Alfred Weinberger, Christoph Baumgartinger,  
Emmerich Boxhofer, Franz Keplinger

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

die Diskussion über das Für und Wider von Ethik- und Religionsunterricht hat eine längere Geschichte in Österreich, sie war in letzter Zeit wieder Teil der öffentlichen Medienberichterstattung. Die Erfahrung zeigt, dass – wie auch bei vielen öffentlichen Diskussionen, in denen Pro- und Kontraargumente aufeinander prallen – die Begründungen einer bestimmten Option auf den ersten Blick oftmals plausibel erscheinen, bei näherer Betrachtung sich aber Defizite offenbaren wie zum Beispiel der Verweis auf unrichtige oder unvollständige Fakten, eine einseitige Interpretation von Sachverhalten oder ganz einfach Unwissenheit. Als eine von der katholischen Kirche getragene Bildungsinstitution, die sowohl Religionslehrer/-innen als auch Ethiklehrer/-innen ausbildet, verfolgen wir die Diskussion mit großem Interesse inklusive der Schwächen und Einseitigkeiten mancher Argumentationen.

Aus diesem Grund wollen wir mit diesem Themenheft einen Beitrag dazu leisten, die Qualität der argumentativen Auseinandersetzung zu steigern. Den Ausgangspunkt für dieses Themenheft bildete ein vielstimmiger Diskurs mit Pädagoginnen und Pädagogen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über aktuelle Medienberichte zur Thematik. Im Verlauf der Diskussion zeigte sich, dass ein Bedarf an mehr Informationen und vertiefter Argumentation besteht. Das Themenheft beinhaltet sowohl theoretische, praxisorientierte als auch empirische Beiträge, die eine breite – wenngleich nicht vollständige – Perspektive auf die Thematik gewähren.

**MANFRED SCHEUER**, Bischof von Oberösterreich, behandelt die Auflösung von Religion in Ethik bei Immanuel Kant. Er bietet mit seinem Beitrag einen Blick auf wichtige philosophische Weichenstellungen und damit einen Anstoß für eine fundierte Auseinandersetzung mit der Thematik. **FRANZ GMAINER-PRANZL** führt in die religionspolitischen Hintergrundlogiken in der Debatte über Religions- und/oder Ethikunterricht ein. Seine Ausführungen erhellen verschiedene Denkweisen in der Diskussion. **ALFRED WEINBERGER** und **EMMERICH BOXHOFER** berichten von einer empirischen Studie zur Einschätzung der Relevanz von Ethik- und Religionsunterricht bei Lehramtsstudierenden. Die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen der Autoren legen eine Integration des Ethikunterrichts in alle Fächer nahe. **ROMAN SIEBENROCK** erörtert theologische Argumente für den Religionsunterricht. Seine gut nachvollziehbaren Ausführungen stützen die Argumente für den Religionsunterricht theoretisch. **SEVERIN RENOLDNER** diskutiert den gesellschaftlichen Nutzen von Religions- und Ethikunterricht. Er plädiert für eine verstärkte Kooperation der Religionsunterrichts-Anbieter wie zwischen Religions- und Ethikunterricht. **SILVIA HABRINGER-HAGLEITNER** konzipiert den Religionsunterricht vor gesellschaftsanalytischen Ansätzen. Sie erläutert den Religionsunterricht gut nachvollziehbar als emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen. Ihre theoretischen Ausführungen bieten eine überzeugende Grundlage für den Religionsunterricht. **CHRISTIAN FEICHTINGER** thematisiert die Pluralität ethischer Sichtweisen als Herausforderung für ethisches Lernen. Er plädiert für einen Ethikunterricht auf der Basis der Toleranz unterschiedlicher Wertauffassungen und der Menschenrechte. **ISOLDE KREIS** und **BIRGIT LEITNER** beschreiben das Projekt KUER (Kultur-Ethik-Religion) und das dazugehörige empirische Begleitforschungsprojekt. Die ersten Studienergebnisse sind vielversprechend und stoßen die Weiterentwicklung von KUER an. **MONIKA WAGNER** beschreibt ethisches Lernen am Beispiel der Thematik Schöpfungsverantwortung im Religionsunterricht. Sie zeigt, wie Schülerinnen und Schüler für diese Thematik sensibilisiert werden können. **MONIKA GIGERL** diskutiert in ihrem Beitrag, wie Mündigkeit durch ethisches Lernen fachübergreifend gefördert werden kann. Ihrem Plädoyer für eine stärkere Einbindung ethischen Lernens in der Ausbildung von Lehrpersonen können wir nur zustimmen. Schließlich zeigen **EVA FREILINGER**, **JOSEF PUTZ** und **GERHARD WEISSHÄUPL** in ihrem praxisnahen Beitrag, wie ethische und religiöse Bildung am Beispiel Schöpfung und Evolution in der Sekundarstufe II verbunden werden können. Ihre zentrale Aussage ist, dass Ethik und Religion nicht getrennt werden können.





## Ethik versus Religion?

Manfred Scheuer

Diözese Linz  
sekretariat.bischof@dioezese-linz.at

EINGEREICHT JULI 2019

ANGENOMMEN AUGUST 2019

Muss man im Bemühen um Humanität Ethik gegen Religion stellen?, fragt Bischof Manfred Scheuer im folgenden Artikel. Er zeigt, dass die Wurzel der Religionskritik wie auch die Skepsis vieler Zeitgenossen dem Glauben gegenüber bei Kant liegen. Und doch haben Mystik und Aufklärung in ihren Anliegen der Selbstaufklärung, der Selbstkritik mehr miteinander zu tun, als der Königsberger Philosoph sehen kann. Ein philosophisch gesprächsbereites Gottesverständnis wird Gewalt immer im Widerspruch zum Wesen Gottes ablehnen. Mehr noch: Das Kreuz Jesu wird zum Ort der "Versöhnung im Raum menschlicher Freiheit". Religiöse Traditionen bergen, wie der kritische Denker Habermas zugesteht, (fast vergessene) Gehalte, die wir im mühsamen Suchen nach einem bejahenswerten Leben und einer humanen Zukunft für alle nicht unbeachtet lassen sollen. Das deutlich zu machen, so der Autor, sind wohl zentrale Aufgaben von Bildung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Ethik, Religion, Aufklärung, Säkularität, Glaube

### 1. Auflösung von Religion in Ethik (Immanuel Kant)

Der Grundsatz, wonach das Gebet und Sakramente nur zur Beförderung der moralischen Gesinnung des Menschen, aber nicht als ein unmittelbar auf Gott gerichteter Akt zulässig ist, wird vor allem von Immanuel Kant<sup>1</sup> entfaltet. In seiner Religionschrift aus dem Jahre 1793 kommt Kant im letzten Teil auch auf das persönliche Gebet und die Statuten des Kirchenglaubens (Sakramente, Taufe, Kommunion) zu sprechen. Solange diese äußeren Formen dem wahren Vernunftglauben nicht im Wege stehen, lässt Kant sie aus volkspädagogischen Gründen zu. Als Mittel zur Beförderung unserer sittlichen Gesinnung dienen sie dem Endzweck des Reiches Gottes, dem durch die eigene moralische Gesinnung zu dienen der einzige und wahre Gottesdienst eines vernünftigen Menschen ist. Sobald die geschichtlichen Zutaten des Kirchenglaubens, darunter das Abendmahl, diesen vernunftgemäßen Kern zu verdrängen drohen und zum Selbstzweck werden, ent-

<sup>1</sup> Schon Spinoza (1989) war davon überzeugt, dass die Bibel nichts Relevantes zur Philosophie zu sagen hätte. Er verstand die Bibel als Gesetzbuch, nicht aber als ein theologisches Buch (Kap. III, IV, XIII). Gegen Spinoza sucht Abraham Joshua Heschel (1980, S. 249ff; Dolna, 1999, S. 10f) wieder eine jüdische Theologie zu entwerfen. Dieses Konzept Spinozas wurde auch von Moses Mendelsohn, aber auch von Kant (vgl. Winter, 1977; Haeffner, 1982) übernommen.

steht jedoch etwas, was Kant (1956, B 261, 273, 275, 277) verächtlich „bloßen Religionswahn“, „Observanzen“, „Fetischmachen“, „Fetischglauben“ und „Afterdienst“ nennt. Gebet und Sakramente werden dann zu einem „Schleichweg“, auf dem der religiöse Mensch die Pflichten der Moralität zu umgehen und sich auf billige Weise göttliche Gunst zu erwerben sucht. Solche „Gunstbewerbung“ verlässt sich ganz aufs Bitten; der religiöse Gottesdienst verkommt zu einem himmlischen „Hofdienst“, wie er in absolutistischen Fürstenhäusern üblich war. Man will durch Einschmeicheln Vergünstigungen erwerben ohne die Leistung, die vor Gott allein zählt, nämlich einen ihm wohlgefälligen Lebenswandel zu erbringen. Die Gefahr der Heuchelei ist für Kant in jedem äußeren Gebet und Kult gegeben. Besonders verwerflich ist das Gebet (natürlich gilt das auch z.B. für Buße, Umkehr und Vergebung) in seinen Augen, wenn es einem falschen Sicherheitsdenken entspringt. Wie in einer oberflächlichen Karikatur von Pascals berühmter Wette sagt sich der Beter dann: „Sollte es Gott nicht geben und mein Gebet ins Leere gehen, habe ich durch diese Anstrengung nicht viel verloren; gibt es ihn aber doch, so habe ich mit geringem Einsatz alles gewonnen. Wie die Sache also auch ausgeht, schaden kann mir die Frömmigkeit auf keinen Fall.“ An diesem Punkt setzt Kants leidenschaftlicher Protest ein. Genau das Gegenteil trifft zu; ein solcher Heuchler nimmt schweren Schaden an seiner Seele, weil er sich dazu verleiten lässt, „das, was wir in uns selbst suchen sollten, von oben herab in passiver Muße zu erwarten“ (a.a.O., 1956, A 280). Wo Kant ausnahmsweise positiv vom Gebet und Kult spricht, da stellt er vor allem den „Geist des Gebetes“ (a.a.O., A 285) heraus, der uns anhält, unsere Pflichten als Gebote Gottes zu erkennen. In den Vorlesungsmitschriften der Jahre 1775–1780 (Kant, 1924) findet sich eine Formulierung, in der dieser Gedanke sehr deutlich wird. Danach kann ein gottesfürchtiger Mensch sein ganzes Leben zu einem „unaufhörlichen Gottesdienst“ machen; die Gottesfurcht und der Gottesdienst sind dann „keine besonderen Handlungen“ mehr, sondern die „Form aller Handlungen“, das heißt, der wahre Gottesdienst besteht in der Gesinnung, in der wir alle unsere Handlungen verrichten. Ein Passus aus der späteren Religionschrift nimmt diesen Gedanken wieder auf und macht deutlich, welche Anliegen Kants Gebetskritik bewegen: „Das Beten, als ein innerer, förmlicher Gottesdienst und darum als Gnadenmittel gedacht, ist ein abergläubischer Wahn (ein Fetischmachen); denn es ist ein bloß erklärtes Wünschen, gegen ein Wesen, das keiner Erklärung der inneren Gesinnung des Wünschens bedarf, wodurch also nichts getan, uns also keine von den Pflichten, die uns als Gebote Gottes obliegen, ausgeübt, mithin Gott wirklich nicht gedient wird. Ein herzlicher Wunsch, Gott in allem unserm Tun und Lassen wohlgefällig zu sein, d.i. die alle unsere Handlungen begleitende Gesinnung, sie, als ob sie im Dienste Gottes geschehen, zu betreiben, ist der Geist des Gebetes, der „ohne Unterlaß“ in uns stattfinden kann und soll. Diesen Wunsch aber (sei es auch nur innerlich) in Worte und Formeln einzukleiden, kann höchstens nur den Wert eines Mittels zu wiederholter Belebung jener Gesin-

nung in uns selbst bei sich führen, unmittelbar aber keine Beziehung aufs göttliche Wohlgefallen haben, eben darum auch nicht für jedermann Pflicht sein kann; weil ein Mittel nur dem vorgeschrieben werden kann, der es zu gewissen Zwecken bedarf, aber bei weitem nicht jedermann dieses Mittel nötig hat, vielmehr durch fortgesetzte Läuterung und Erhebung der moralischen Gesinnung dahin gearbeitet werden muß, daß dieser Geist des Gebetes allein in uns hinreichend belebt werde, und der Buchstabe desselben (wenigstens zu unserem eigenen Beruf) endlich wegfallen könne.“ (Kant, 1956, A 284–289) Kants Überlegungen sind von dem ungewöhnlichen Willen gekennzeichnet, einen ethnologisch verfremdeten Blick auf die eigene Kultur zu werfen. „Ob der Andächtler seinen statutenmäßigen Gang zur Kirche, oder ob er eine Wallfahrt nach den Heiligtümern in Loretto oder Palästina anstellt, ob er seine Gebetsformel mit den Lippen, oder wie der Tibeter ... es durch ein Gebet-Rad an die himmlische Behörde bringt, oder was für ein Surrogat des moralischen Dienstes Gottes es auch immer sein mag, das ist alles einerlei und von gleichem Wert“ (a.a.O., B 265) – nämlich Unwert. Denn in einem verfehlten „Prinzip zu glauben“ haben all diese Weisen einer äußerlichen, buchstäblich verdinglichten, ritualisierten Religiosität ihre Gemeinsamkeit. „Von einem tungusischen Schaman, bis zu dem Kirche und Staat zugleich regierenden europäischen Prälaten, oder ... zwischen dem ganz sinnlichen Wogulitzen, der die Tatze von seinem Bärenfell sich des Morgens auf sein Haupt legt, mit einem kurzen Gebet: Schlagt mich nicht tot! bis zum sublimierten Puritaner und Independenten in Connecticut ist zwar ein mächtiger Abstand in der Manier, aber nicht im Prinzip zu glauben.“ (a.a.O., B 271) Dass Kant in diese harsche Kritik auch das christliche Zentralsakrament einschließt, gibt er offen zu erkennen: „Ein Wahn aber heißt schwärmerisch, wo sogar das eingebilddete Mittel, als übersinnlich, nicht in dem Vermögen des Menschen ist, ohne noch auf die Unerreichbarkeit des dadurch beabsichtigten übersinnlichen Zwecks zu sehen; denn dieses Gefühl der unmittelbaren Gegenwart des höchsten Wesens und die Unterscheidung desselben von jedem andern, selbst dem moralischen Gefühl, wäre eine Empfänglichkeit einer Anschauung, für die in der menschlichen Natur kein Sinn ist.“ (a.a.O., B 268) Wer einer Theologie anhängt, deren Beglaubigung von Transsubstantiationen eine fatale Nähe zur Faszination durch Zauberkunststücke aufweist, „der verwandelt den Dienst Gottes in ein bloßes Fetischmachen“ (a.a.O., B 275). „Das Pfaffentum ist also die Verfassung einer Kirche, sofern in ihr ein Fetischdienst regiert.“ (a.a.O., B 276)

Weil hinter dieser distanzierten Bewertung des Gebetes und der Kirchenstatuten die wichtigsten Anliegen der neuzeitlichen Religionskritik stehen, ist Kants philosophisches Urteil für die gegenwärtige Spiritualität und Theologie nicht nur von historischem Interesse. Sie entspricht ziemlich genau der Einschätzung, in der sich auch heute ein wohlwollender aufgeklärter Zeitgenosse gegenüber dem Phänomen des Betens und des Gottesdienstes befindet. Manche dieser skeptischen Wertungen verweisen auf ernsthafte theologische Probleme, die auch gläubige

Menschen nicht auf Dauer verdrängen können, wenn sie ihre Gebets- und Kultpraxis als intellektuell redliche Menschen zu reflektieren beginnen.

## 2. Autonomes Sittengesetz contra Offenbarung

Für den Königsberger Philosophen Immanuel Kant liegt das Wesentliche der Religion in der Moralität. Alles andere (Gebet, Kirchenglaube, Sakramente etc.) gehört zu den Accessoires. Eine Begründung der Moralität durch den Willen Gottes, durch Inspiration oder Offenbarung, ist eher schädlich als nützlich (Kessler, 1985; Reddemann, 1993; Sala, 1990). Im Streit der Fakultäten (1798) greift er Abrahams Opfer auf: „Ein Gesetzbuch des nicht aus der menschlichen Vernunft gezogenen, aber doch mit ihr, als moralisch praktischer Vernunft, dem Endzwecke nach vollkommen einstimmigen statutarischen (mithin aus der Offenbarung hervorgehenden) göttlichen Willens, würde nun das kräftigste Organ der Leitung des Menschen und des Bürgers zum zeitlichen und ewigen Wohl sein, wenn sie nur als Gottes Wort beglaubigt und ihre Authentizität dokumentiert werden könnte. – Diesem Umstände aber stehen viele Schwierigkeiten entgegen. Denn wenn Gott zum Menschen wirklich spräche, so kann dieser doch niemals wissen, dass es Gott sei, der zu ihm spricht. Es ist schlechterdings unmöglich, daß der Mensch durch seine Sinne den Unendlichen fassen, ihn von Sinnenwesen unterscheiden, und ihn woran kennen solle. – Dass es aber nicht Gott sein könne, dessen Stimme er zu hören glaubt, davon kann er sich wohl in einigen Fällen überzeugen; denn, wenn das, was ihm durch sie geboten wird, dem moralischen Gesetz zuwider ist, so mag die Erscheinung ihm noch so majestätisch, und die ganze Natur überschreitend dünken: er muss sie doch für Täuschung halten. Zum Beispiel kann die Mythe von dem Opfer dienen, das Abraham, auf göttlichen Befehl, durch Abschachtung und Verbrennung seines einzigen Sohnes bringen wollte.“ Abraham hätte auf diese vermeintliche göttliche Stimme antworten müssen: „dass ich meinen guten Sohn nicht töten solle, ist ganz gewiss; dass aber du, der du mir erscheinst, Gott sei, davon bin ich nicht gewiss, und kann es auch nicht werden, wenn sie auch vom (sichtbaren) Himmel herabschallte.“ (Kant, 1964a, S. 332–334, A 102–104)

Kriterium für die Moralität einer Norm ist die autonome Vernunft, nicht die vermeintliche Offenbarung, nicht der Wille Gottes. Eine Offenbarung als Kundgabe eines göttlichen Anspruchs, der von außen an meine Vernunft herangetragen und somit als Gabe eines anderen verstanden wird, ist für Kant nicht akzeptabel. Der Begriff des Willens Gottes selbst ist leer oder anthropomorph, der ins Praktische gezogen (was unvermeidlich ist) wird, alle Religion verdirbt, und sie in Idolatrie verwandelt. Gott, Gottes Wille und Handeln wird bei Kant tendenziell in die transzendental gründenden Bedingungen des autonomen Denkens und Handelns abgedrängt. Der Gottesgedanke sinkt zum bloßen Horizont der Selbstkonstitution des Subjekts herab. Ein eigener Wille Gottes und ein freies Handeln

Gottes würden die selbstzweckliche und vermeintlich unbeschränkte Autonomie und Freiheit einschränken. Etwas Heteronomes und Despotisches käme ins Spiel. Der Mensch könnte sich, seine Welt und sein Handeln nicht mehr rein aus sich selbst entwerfen. So wird der Autonomiegedanke verbunden mit der Abwehr der Macht des anderen. Zudem zeigt Kant die Grenzen der Erkenntnis auf. Dabei legt es sich nahe, die Grenzen unserer sinnlichen Erfahrung mit den Grenzen jedes möglichen Sichzeigens von anderen gleichzusetzen. Von einem Willen Gottes können wir gar nichts wissen: Wie sollen wir denn erkennen und beweisen, dass es Gott ist, der zu uns spricht und seinen Willen äußert?

### 3. Kritik der Mystik

Immanuel Kant sieht in der Mystik einen „Übersprung (salto mortale) von Begriffen zum Udenkbaren, [...] einer Erwartung von Geheimnissen oder vielmehr Hinhaltung mit solchen.“ (Kant, 1964b, S. 386, A 405). Sie ist „Schwärmerei“, „vernunfttödtend“ und „schweift ins Überschwengliche hinaus“. Mystik und Mystizismus entsprechen dem Königsberger Philosophen zufolge einem unreifen Stadium des Subjektes, sind letztlich krankhaft und so Quelle mannigfaltiger Seelenstörungen (Kant, 1964c, S. 190, A 125; 1964d, S. 184f, A 513; 1964a, S. 328, A 93). In der aufgeklärten, rationalistischen und positivistischen Kritik an der Mystik kehren Attribute wie unbestimmt, trügerisch, nebulos, unbewusst, verschwommen, verworren, irrational, geheimnisvoll, versponnen, dunkel, unheimlich, subjektiv, hinterwäldlerisch, dekadent, degeneriert u.ä. refrainartig wieder. Immanuel Kant hatte Religion auf Moral reduziert. Er begnügte sich mit der Hoffnung, zu der unbegreiflichen und niemals gewissen „Revolution der Gesinnung“ durch „eigene Kraftanwendung“ zu gelangen (Kant, 1964a, S. 698, B 54, A 50, S. 702, B 60, A 56). Freiheit und Liebe nur zum Postulat des Sollens zu erheben, ist aber „selber Bestandteil der Ideologie, welche die Kälte verewigt. Ihm eignet das Zwanghafte, Unterdrückende, das der Liebesfähigkeit entgegenwirkt“ (Adorno, 1969, S. 99). Eine auf moralische Imperative reduzierte Religion wird immer weniger akzeptiert. Gott als „moralischer Imperator“ wird abgesetzt.

### 4. Mystik und Aufklärung

War die Aufklärung bzw. die Moderne großteils mit der Gefahr der Moralisierung von Religion und Spiritualität verbunden, so birgt die Postmoderne in ihren populären Formen die Gefahr der Ästhetisierung. Diese ist verbunden mit einer Derealisierung des Realen. Wirklichkeit ist ästhetisch modellierbar und manipulierbar. Im Styling von Lebensformen und Subjekten spielt die Spiritualität, was immer damit gemeint ist, eine wichtige Rolle. „Bei den Individuen scheint die gegenwärtige Ästhetisierung geradezu ihre Vollendung zu erreichen. Allenthalben erleben

wir ein Styling von Körper, Seele und Geist - und was die schönen Menschen sonst noch alles haben mögen (oder sich zulegen). In Schönheitsstudios und Fitnesszentren betreiben sie die ästhetische Perfektionierung ihrer Körper und in Meditationskursen und New-Age-Seminaren die ästhetische Spiritualisierung ihrer Seelen.“ (Welsch, 1996, S. 18f) So betrifft die Ästhetisierung grundlegende Strukturen der Wirklichkeit: „der materiellen Wirklichkeit im Gefolge der neuen Materialtechnologien, der sozialen Wirklichkeit infolge ihrer medialen Vermittlung und der subjektiven Wirklichkeit infolge der Ablösung moralischer Standards durch Selbststilisierungen.“ (a.a.O, S. 20) Die Wirklichkeit hat eine Verfassung des Produziertseins, der Veränderbarkeit, der Unverbindlichkeit, des Schwebens. „Nicht mehr Heilige (wie einst) und nicht Forscher oder Intellektuelle (wie vielleicht noch bis vor kurzem), sondern die beautiful people sind die zeitgenössischen Vorbilder des Lebens.“ (a.a.O, S. 204) Für die ästhetische Existenz kennzeichnend ist – und da folge ich der Kierkegaard’schen Stadienlehre – ein Leben in selbstrechtfertigungsloser Unmittelbarkeit und individuellen Beliebens. Der Ästhetiker verweigert verzweifelt das eigene Selbstsein, ist nicht zur Wahl der eigenen Freiheit gekommen und lebt in moralischer Indifferenz. Letztlich ist der Ästhetizismus prinzipienloser Nihilismus. Mit der Ästhetisierung verbunden ist die Funktionalisierung des Spirituellen: Auf dem Weg der Selbsterkenntnis, die notwendig eine Weise der Selbsttranszendenz einschließt, eröffnet sich auch das Problem der Bedürfnisse, die in ihrer Bewegungsrichtung – vom Ich hin zu einem begehrten Ziel – eine Veranschaulichung der Sorge des Menschen um seine transzendente Bedeutung sind. Abraham Joschua Heschel, der jüdische Rabbiner und Religionsphilosoph (1907–1973) sieht nun gerade im Faktum der menschlichen Bedürfnisse ein großes Problem. So warnt er vor der Gefahr, dass Bedürfnisse zu Zielen werden. Er warnt vor einer Verkrümmung der Sorge um die transzendente Bedeutung in eine Sorge um Bedürfnisbefriedigung. Demgegenüber betont er, dass Bedürfnisse nicht gegen die Humanität und die Ausrichtung des Menschen auf Transzendenz wirken sollen. Nach Heschel sterben mehr Menschen an Bedürfnisepidemien als an Krankheitsepidemien. Er definiert geradezu die Zivilisation als Anpassung von Umweltbedingungen an menschliche Bedürfnisse Heschel, 1993, S. 182). In einer technologisch orientierten Gesellschaft tendiert auch das geistliche Leben und das Gebet dahin, dass es eine Funktion erfüllt: „Geistliches Leben ist kein Mittel zur Befriedigung von Bedürfnissen. Es ist so wichtig, uns nicht anzugewöhnen, unsere Geisteshaltung vom Funktionellen her bestimmen zu lassen, wie eine Maschine, die man in Betrieb setzen kann, oder wie ein Geschäft, das man nach eigenen Berechnungen betreibt. Die Ordnung des geistlichen Lebens ist geistlich. ... Deshalb ist es wichtig zu verstehen, dass von Gott gegebener Sinn spirituell ist. Dass das Erfassen dieses Sinnes an geistliche Bereitschaft gebunden ist. Und dass dieser Sinn im Handeln erfahren wird.“ (a.a.O., S. 281) Mit der Ästhetisierung des Religiösen geht die Individualisierung Hand in Hand (Bruteau, 1998). Was Indivi-



dualisierung im religiösen Kontext meint, lässt sich auf die Kurzformel bringen: Spiritualität im ‚do it yourself-Verfahren‘, „Was Gott ist, bestimme ich!“ (Höhn, 1998, S. 70; Barz, 1995; Dalferth, 1996) Im Zeitalter der Individualisierung ist das religiöse Subjekt selbst Experte in Religionsdingen (Sloterdijk, 1993, S. 27; Höhn, 1998, S. 76). In diesem Kontext wird das religiöse Subjekt zum „religiösen Virtuosen“, der aus der Vielfalt von Orientierungen und Aktivitäten auf doktrinaler und ritueller Ebene das für sich auswählt bzw. neu arrangiert, was seinen jeweils aktuellen psychischen und ästhetischen Bedürfnissen entspricht (Höhn, 1998, S. 78). Religiöse Pluralität heißt: freie Auswahl. Schließlich: ‚Spiritualität‘ – Selbstvergottung vom Feinsten? „Das Wort ‚Spiritualität‘ klingt nach Verrat. Der spirituelle Mensch hat einen besonders feinen Glauben. Ja, er geniert sich ein bisschen dafür, dass seine Spiritualität vom Glauben abstammt. Religion und Mythos sind etwas Rohes. Deshalb muss man sich ganz auf die geistige Dimension konzentrieren. Dann ist man auch mehr bei sich selbst, und man ist frei für Gott. Aber der spirituelle Mensch spricht nicht gerne von Gott. Man scheut die Verdinglichung, auch im Namen des Höchsten. Das Höchste ist positive Strahlung, reine liebende Energie. Man ist ein Teil des Ganzen, Partner. Und das ist man vor allem: keiner, der sich einfach unterwirft. Unterwerfung ist etwas Rohes. Spiritualität jedoch bedeutet Teilhabe an der Allmacht. Gegen Gott, den allmächtigen Vater, spricht, dass man als spirituelles Wesen selbst göttlich ist. Spirituell zu sein heißt, die eigene Subjektivität an das ontologische Zentrum der Macht heranzurücken, es mit ihm zu identifizieren.“ (Strasser, 1998, S. 269f)

Mystik und Aufklärung sind einander gar nicht so fremd, wie es auf den ersten Blick erscheint. Dies lässt sich an der radikalen Selbstkritik bzw. Selbsterkenntnis, die an der Basis mystischer Wege steht, aber auch für die Aufklärung charakteristisch ist, zeigen.<sup>2</sup> Die Wahrung der Freiheit erfordert die Unterscheidung der Geister mit einem Gespür bzw. mit der Analyse der Täuschungen in Gefühl und Erkenntnis. Und in diesem Anliegen sind sich mystische, spirituelle und aufgeklärte Traditionen näher, als manche Verächter der Spiritualität und der Mystik meinen (Ignatius, Teresa von Avila, Fenelon, Kant). In beiden Traditionen schlägt das Ideal der Reinigung bzw. Reinheit, Klarheit und Lauterkeit in allen Dimensionen der Wirklichkeit immer wieder durch. Die Mystiker, und nicht nur sie, suchen die reine Selbstlosigkeit der Liebe, Immanuel Kant die Reinheit der sittlichen Gesinnung (ohne jede sinnliche Neigung!). Die Anliegen von Mystik und Aufklärung sind wahlverwandt. Selbstaufklärung über die Bedingungen der Möglichkeit der eigenen Erkenntnis, kritische Durchleuchtung aller vorfindlichen Bilder und Ergebnisse<sup>3</sup>, schonungslose Analyse des Subjekts und seiner Welt, eine Reinigung

2 Zur Bedeutung der Selbsterkenntnis im geistlichen Leben vgl. Evagrius Ponticos, Augustinus, Ignatius von Loyola, Teresa von Avila.

3 Gerade Mystiker wie Meister Eckhart oder Johannes vom Kreuz sind die radikalsten Kritiker von vordergründiger Sucht nach Erfahrung, Visionen oder Wundern.

der sittlichen Motive (bis hin zu einem starken Antieudämonismus), die Entdeckung der Passivität der Vernunft ... (vgl. dazu Salmann, 1992, S. 159).

Wie theoretische und praktische Vernunft so stehen Theologie und Freiheit in einer komplementären Einheit: Freiheit bedarf der Deutung und des klärenden Begriffs, der geschichtlichen und transzendentalen Kriterien, der anthropologischen Sinn-Verifizierung und Einholung; sonst verliert sie sich in Beliebigkeit, Fanatismus oder Tyrannei. Theologie bedarf des Zeugnisses der Kundgabe des Willens Gottes, d.h. der Gabe der Freiheit eines anderen; sonst verliert sie sich in Abstraktion, in zeit- und anspruchslosen Parolen (vgl. dazu Salmann, 1992). „Vernunftpostulate ohne sittliche und religiöse Erfahrung sind leer. Sittliche und religiöse Erfahrungen ohne Vernunftpostulate sind blind.“ (Schaeffler, 1995, S. 750)

Die transzendente Funktion der Postulate bzw. eines Sinnbegriffs liegt nicht im monolithischen System, das mit der Gefahr von Selbstbestätigungsmechanismen, der Gefahr von Dialogverweigerung, der Gesellschaftsentfremdung und des Realitätsverlustes verbunden ist. Beim Sinnbegriff geht es nicht um den Ausstieg aus Intersubjektivität, nicht um Instrumentalisierung oder Bemächtigung des Anderen für eigene Zwecke. Postulate „benennen die Beziehung, in die die menschliche Vernunft eintreten muss, wenn ihre bedrohte Transzendentalität bewahrt, ihre verlorene wiederhergestellt werden soll.“ (a.a.O., S. 201) Die Vernunftigkeit des Willens Gottes liegt in seiner inneren Stimmigkeit und Kohärenz, aber auch im Aufweis der Möglichkeiten, die menschliches Dasein durch ihn gewinnt, d.h. in der wirklichkeitserschließenden, integrierenden und auf Sinn und Ziel menschlicher Existenz ausrichtenden Kraft.

## 5. Gott, Vernunft und Gewalt<sup>4</sup>

Der byzantinische Kaiser Manuel II. Palaeologos führte um 1391 im Winterlager zu Ankara einen Dialog mit einem gebildeten Perser über Christentum und Islam und beider Wahrheit. Der Kaiser begründet, warum Glaubensverbreitung durch Gewalt widersinnig ist. Gewalt steht im Widerspruch zum Wesen Gottes und zum Wesen der Seele. „Gott hat kein Gefallen am Blut“, sagt er, „und nicht vernunftgemäß, nicht „*σύν λόγῳ*“ zu handeln, ist dem Wesen Gottes zuwider. Wer also jemanden zum Glauben führen will, braucht die Fähigkeit zur guten Rede und ein rechtes Denken, nicht aber Gewalt und Drohung. Um eine vernünftige Seele zu überzeugen, braucht man nicht seinen Arm, nicht Schlagwerkzeuge noch sonst eines der Mittel, durch die man jemanden mit dem Tod bedrohen kann.“ (Benedikt XVI, 2006, S. 16) Der entscheidende Satz in dieser Argumentation gegen Bekehrung durch Gewalt lautet: Nicht vernunftgemäß handeln ist dem Wesen Gottes zuwider. Khoury (1966) interpretiert dies so: Für den Kaiser als einen in griechischer Philosophie aufgewachsenen Byzantiner ist dieser Satz evident. Für

<sup>4</sup> vgl. Benedikt XVI, 2006



die moslemische Lehre hingegen sei Gott absolut transzendent. Sein Wille sei an keine unserer Kategorien gebunden und sei es die der Vernünftigkeit.

Jesus preist jene selig, die keine Gewalt anwenden (Mt 5,5). Und er fordert dazu auf, die Feinde zu lieben und für die Verfolger zu beten (Mt 5,43-48). Nachahmung und Mitleiden mit Christus macht sich das Tun Christi zu eigen, „leidendes Durchtragen des Bösen, ohne neues Böses zu schaffen.“ (Greshake, 1987, S. 106) Die Zuspitzung von Gewaltlosigkeit und Feindesliebe realisiert Jesus am Kreuz. Das Kreuz Jesu bedeutet kein „Umstimmen“ Gottes etwa vom zornigen zum gnädigen Gott, sondern Feindesliebe und Versöhnung angesichts von Gewalt. So verstandene Sühne ist die Realisierung von Versöhnung im Raum menschlicher Freiheit und menschlicher Gemeinschaft, und zwar gerade dann, wenn Freiheit und Beziehung von sich aus pervertiert, festgefahren, monologisch einzementiert, arrogant aufgeblasen, narzisstisch vergiftet, in ihren eigenen Möglichkeiten erschöpft und zu Tode gelaufen sind. Von innen her bricht Jesus die Logik des Bösen auf und überwindet sie. Nur so wird nicht das Karussell von Gewalt und Gegengewalt fortgesetzt. Nur so werden Leiden und Gewalt nicht zum Wachstumshormon von Ressentiment, Rachegelüsten und Revanchismus. Aus der Einwurzelung in Gott durchbricht Jesus die unheilvolle Kette von Gewalt und Gegengewalt. Am Kreuz, dem Gipfel der Feindesliebe, der Bereitschaft zu Vergebung und Versöhnung, ist Jesus bereit, die Aggressionen der anderen auf sich zu ziehen und diese an sich auslaufen zu lassen. So überwindet er das Böse durch das Gute (Röm 12,21). In ihm zeigt sich auch der Unterschied zwischen dem wahren und dem falschen Gott: „Der falsche Gott verwandelt das Leiden in Gewaltsamkeit. Der wahre Gott verwandelt die Gewaltsamkeit in Leiden.“ (Weil, 1952, S. 104)

## 6. Empirie und Erfahrung

„Die Tatsachen gehören alle nur zur Aufgabe, nicht zur Lösung.“ (Wittgenstein, 1975, 6.4321) Die Wirklichkeit ist aber nicht fertig, die Tatsachen sind nicht abgeschlossen. Und das, was der Fall ist, ist noch lange nicht absolut, sondern kann morgen schon ganz anders sein. Umso schlimmer für die Wirklichkeit? Ja, wenn die Wirklichkeit Arbeitslosigkeit und Krise heißt, wenn wir mit der Realität der Armut der Armut konfrontiert sind, wenn zum Alltag Krankheit und Krieg gehören. Wenn wir nach den ethischen Voraussetzungen von Erkenntnis und Wissenschaft suchen, so stellt das auch die Frage nach den dominanten Ideen, nach den herrschenden Meinungen in den Feuilletons, nach der Macht der Überschriften, das stellt die Frage nach „Leit“kulturen, nach den gemeinsamen Grundlagen einer Gesellschaft und Europas. Was soll untergehen, was wird der Vergangenheit zugerechnet? Was wird systematisch ausgeblendet oder auf Zeit bzw. auf Dauer einfach vergessen? Es gibt die Hegemonie von Ideen, eine Kolonisierung des Bewusst-

seins<sup>5</sup>, so, dass die Seelen verhext werden, das Miteinander langfristig vergiftet, dass auf Sinn und Orientierung verzichtet wird<sup>6</sup>. Erkenntnis steht in einem Gefüge von Politik, Wissenschaft, Medien, Ethik, Ökonomie. Es geht um die Reichweite von Theorien, um Ansprüche von Leitwissenschaften. Wem wird die Definitionsgewalt über den Beginn und das Ende des Lebens zugeschrieben oder wer reißt sie an sich? Die Versuchung, den rechten Menschen zu konstruieren, die Versuchung, mit Menschen zu experimentieren, die Versuchung Menschen als Mll anzusehen und zu beseitigen, ist kein Hirngespinnst fortschrittsfeindlicher Moralisten. Ethik in der Politik darf den fundamentalen Fragen, die eine Gesellschaft als ganze betreffen, nicht ausweichen. Sie ist einer Kultur der Reflexion und Reflexivität verpflichtet, die auch die Grundfragen nach Fundament und Ziel einer Gesellschaft stellt. Diese Fragen tangieren jene Aspekte, die das Gemeinwesen überhaupt und als solches thematisieren. Wissenschaft steht damit nicht nur in besonderer Beziehung zur Wahrheit, sondern auch in besonderer Beziehung zu Sinn und Sinnfragen. Diesen Zusammenhang von Ethik und Sinn sehe ich bei Friedrich Daniel Schleiermacher (1973; 1960, S. 14; Pannenberg, 1973, S. 215) grundgelegt. Theologische Ethik ist zwischen Spekulation und Empirie vergleichende kritische Wissenschaft, nicht blo die Wissenschaft von Normen. Aufgabe der theologischen Ethik: „ein Bewusstsein von dem, was fehlt“ zu schaffen und „die Sehnsucht nach dem ganz Anderen“ zu erhalten: „Gleichwohl verfehlt die praktische Vernunft ihre eigene Bestimmung, wenn sie nicht mehr die Kraft hat, in profanen Gemütern ein Bewusstsein für die weltweit verletzte Solidarität, ein Bewusstsein von dem, was fehlt, von dem, was zum Himmel schreit, zu wecken und wach zu halten.“ (Habermas, 2007) Damit ist eine Tiefendimension der menschlichen Koexistenzgestaltung angesprochen, die Frage nach Fundament und „Telos“ des Gemeinwesens. „Woraufhin“ und „warum“ soll Zusammenleben politisch gestaltet werden?

## 7. Eine Religion der Gebildeten?<sup>7</sup>

Das Christentum hat nicht als Religion der Gebildeten begonnen, es hat von Anfang an einen ausgesprochen anti-elitären (auch anti-bildungselitren) Zug. Es preist viel eher die Einfachen und Ungebildeten. Klassischer neutestamentlicher Beleg dafür ist das erste Kapitel des Ersten Korintherbriefs: „Schaut doch auf eure Berufung, Brüder! Da sind nicht viele Weise im irdischen Sinn, nicht viele Mächtige, nicht viele Vornehme, sondern das Törichte in der Welt hat Gott erwählt, um die Weisen zuschanden zu machen, und das Schwache in der Welt hat Gott er-

5 Jürgen Habermas (1981, S. 522ff) spricht hier von der Kolonisierung der Lebenswelt durch systemische Intervention. Besondere Bedeutung kommt hier dem Recht zu, das – als kulturelle Institution – einerseits die Medien Macht und Geld lebensweltlich verankern kann, auf der anderen Seite – als systemisch verfasster Handlungszusammenhang – auf nicht-kommunikative Art in die Lebenswelt interveniert.

6 Zum Verzicht auf Sinn durch das neuzeitliche Verständnis von Wissenschaft und zur Verhexung des Bewusstseins vgl. Horkheimer & Adorno, 1971.

7 vgl. Schuller, 2014

wählt, um das Starke zuschanden zu machen“ (1 Kor 1,26f.). Paulus hat mit seinen Aussagen im Lauf der Kirchen- und Christentumsgeschichte immer wieder Nachfolger gefunden. Tatsächlich ist nach christlichem Verständnis Glaube nicht von einem bestimmten Bildungsstand oder Bildungsgrad abhängig, weder im Sinn theologischer Bildung noch von allgemeiner Bildung. Jeder theologisch oder auch sonst hochgebildete Christenmensch muss sich gelegentlich vom Glauben „einfacher“ Menschen beschämen lassen, die ohne viel Umschweife helfen, wo Not am Mann ist und deren Gottvertrauen ohne differenziertes kulturelles Wissen oder theologisches Reflexionsvermögen auskommt.

Das Christentum war von Anfang an Bildungsreligion. Es hat nach Aussage von Historikern in der Spätantike zum einen auf Grund seiner sozialen Diakonie den Kampf der Religionen gewonnen, zum anderen, weil es möglich war, den Glauben auf einfache Formeln zu bringen. Dazu kommt aber als drittes Moment, dass sich das Christentum seit dem zweiten Jahrhundert mit der zeitgenössischen intellektuellen Szene auseinandergesetzt hat, und zwar in Anknüpfung an das philosophische Denken, und nicht an die Götterkulte. Seine Botschaft war inhaltlich bestimmt. Wenn ich Jesus Christus als wahren Menschen und wahren Gott verkünde, bin ich gezwungen, inhaltlich zu denken und die „fides quae“ zu reflektieren, über die bloße „fides qua“ hinauszugehen. „Dies eine Wissen, dass im Absoluten alles gleich ist, der unterscheidenden und erfüllten oder Erfüllung suchenden und fordernden Erkenntnis entgegensetzen oder sein Absolutes für die Nacht auszugeben, worin, wie man zu sagen pflegt, alle Kühe schwarz sind, ist die Naivität der leere an Erkenntnis.“ (Hegel, 1970, S. 22) Wenn in der Nacht alle Kühe schwarz erscheinen, d.h. wenn alle Religionen, Ideologien und Moden ohnehin gleichgültig sind, dann gibt es auch keine Anwälte für Menschenrechte und für Menschenwürde. Es ist wichtig, den Glauben an einen nicht selbstbezogenen, nicht egoistischen und auch nicht willkürlichen Gott ins Zentrum zu rücken: „Auch wenn alle Völker ihren Weg gehen, ein jedes im Namen seines Gottes, so gehen wir schon jetzt im Namen des Herrn, unseres Gottes, für immer und ewig.“ (Mi 4,5). Glaube, Hoffnung und Liebe entstehen nicht automatisch und schon gar nicht zwangsläufig aus Bildungsprozessen. Aber sie verlangen nicht den Verzicht auf solche Prozesse, sondern können von ihnen durchaus profitieren (Ruh, 2008, S. 217–219).

Kluge Zeitbeobachter – wie jüngst Peter Sloterdijk (2014) in seinem Buch über die „schrecklichen Kinder der Neuzeit“ – kommen bei ihren Analysen zum Schluss, wir würden unser eigenes Leben mehr oder weniger zerstören, weil wir die Beziehung zu unseren Wurzeln, zu den Grundelementen unserer Identität abschneiden, weil jeder meint, sich individuell neu erfinden zu müssen. Dagegen fordert Bildung, sich intensiv mit dem auseinanderzusetzen, was mich prägt, mich kulturell sozialisiert hat. Die andere unverzichtbare Grunddimension von Bildung ist allerdings Zeitgenossenschaft, der Austausch mit meinen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen. Wenn ich viel über meine geschichtlichen Prägungen weiß, aber

sozusagen in einem Turm ohne Fenster sitze, bin ich nicht wirklich gebildet. Diese beiden Dimensionen von Bildung befruchten sich gegenseitig, unabhängig davon, wie ihr Miteinander strukturiert ist, bei jedem von uns sicher in unterschiedlicher Mischung.

Bei Bildung geht es wesentlich um Orientierungswissen und um Sinnfindung. Der Glaube fragt nach einem letzten Sinn und Ziel unseres Lebens, einem Sinn und Ziel, die nicht ins Leere gehen, nicht in der Absurdität des Alltags enden, sondern die Treue zur Erde und die Hoffnung auf Glück miteinander verbinden und versöhnen. Orientierungswissen, das Sinn erschließt, hat einen Wahrheits-, Freiheits- und Heilsbezug. Kirchliche Bildungsarbeit hat ein Bildungsverständnis, das von Jesus, dem Ebenbild des unsichtbaren Gottes und von der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen geprägt ist.

Schon vor mehr als 200 Jahren machte der bedeutende protestantische Theologe und Pädagoge Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1991) darauf aufmerksam, dass gerade die sog. Gebildeten die Verächter der Religion seien. In seinem Buch „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ heißt es gleich zu Beginn der ersten Rede: „Jetzt besonders ist das Leben der gebildeten Menschen fern von allem, was ihr (sc. der Religion) auch nur ähnlich wäre. Ich weiß, dass Ihr eben so wenig in heiliger Stille die Gottheit verehrt, als Ihr die verlassenen Tempel besucht, dass es in Euren geschmackvollen Wohnungen keine anderen Hausgötter gibt, als die Sprüche der Weisen und die Gesänge der Dichter, und dass Menschheit und Vaterland, Kunst und Wissenschaft, denn Ihr glaubt dies alles ganz umfassen zu können, so völlig von Eurem Gemüte Besitz genommen haben, dass für das ewige und heilige Wesen, welches Euch jenseits der Welt liegt, nichts übrig bleibt, und Ihr keine Gefühle habt für dasselbe und mit ihm. Es ist Euch gelungen, das irdische Leben so reich und vielseitig zu machen, dass Ihr der Ewigkeit nicht mehr bedürft, und nachdem Ihr Euch selbst ein Universum geschaffen habt, seid Ihr überhoben, an dasjenige zu denken, welches Euch schuf“ (S. 18f).

Schleiermacher charakterisiert die sog. Gebildeten nicht als Gegner bzw. Feinde des Glaubens, sondern als dessen Verächter. Diese Unterscheidung ist bedeutsam und auch zum Verständnis der Gegenwartssituation instruktiv. Mit einem Gegner muss man sich auseinandersetzen, man muss ihn ernst nehmen. Das Verachtete ist intellektuell bereits endgültig erledigt und nur ein Relikt der Vergangenheit, das - aus welchen Gründen auch immer - noch in die Gegenwart hineinragt. Genau dies scheint auch die Einstellung zumindest eines Großteils der sog. Gebildeten unserer Zeit zum Glauben zu sein. Religionssoziologische Untersuchungen dokumentieren immer wieder, dass gerade die akademisch gebildeten Eliten, die zugleich die Museen, Kunstaustellungen, Theater und Opernhäuser in besonderer Weise frequentieren, kaum noch den Weg zum christlichen Gottesdienst finden. Sie besuchen Kirchen als Monumente der abendländischen Kultur,

nicht um in ihnen zu beten. Der Glaube scheint primär etwas für einfachere Gemüter zu sein, nichts für die Repräsentanten des Geistes, die, wie Schleiermacher sich pointiert ausdrückt, „ihr irdisches Leben so reich und vielseitig“ gemacht haben, dass sie meinen, der Ewigkeit nicht mehr zu bedürfen. Gerade die Auseinandersetzungen mit der islamischen Welt zeigen, dass sich unsere Eliten unwohl fühlen, wenn sie mit Menschen konfrontiert werden, für die der Glaube noch eine bestimmende Wirklichkeit, nicht nur etwas Antiquiertes darstellt. Sehr schnell macht dann das Totschlagwort „Fundamentalismus“ die Runde, welches es erübrigt, sich ernsthaft mit den religiös bestimmten Argumenten Andersdenkender auseinanderzusetzen.

## 8. Erwachsen glauben

Erwachsen glauben, das heißt, dass er seine Verantwortung nicht infantil delegiert, nicht an die anderen, nicht an das Volk. Für einen erwachsenen Glauben ist die Freundschaft mit Jesus zentral: „Erwachsen ist nicht ein Glaube, der den Wellen der Mode und der letzten Neuheit folgt; erwachsen und reif ist ein Glaube, der tief in der Freundschaft mit Christus verwurzelt ist.“ (Ratzinger, 2005) Wer erwachsen glaubt, ist nicht mehr infantil und auch nicht pubertär. Infantil ist der, der es sich mit keinem vertun will, weil er Angst vor Liebes- und Sympathieentzug hat und sich nicht getraut, jemandem zu widersprechen. Infantile vermeiden in ihrer Suche nach Harmonie jeden eigenen Standpunkt. Sie gehen ständig Symbiosen ein, sind jedoch unfähig zu Beziehungen unter freien und erwachsenen Menschen. Im Alltag äußert sich das im nicht fragen, nicht fordern, nicht zugreifen Können und im nicht nein sagen Können. Pubertär sind bloße Neinsager. Viele Nein-Sager haben keinen Humor, sie können nicht über sich selbst lachen, sie sind kampfwütig verbissen. Das Nein ist nekrophil, wenn es aus dem Hass oder aus einer hochmütigen Abwehrreaktion kommt. Erwachsene sind auch nicht die Wendehälse. Die Wendehälse sind überall dabei, die Widersprüche gehören zum System. Im Zeitalter des kulturellen Pluralismus neigen nicht wenige dazu, die widersprüchlichsten Auffassungen im Bereich der Ethik oder Religion gelten zu lassen. Wer an dieser unterschiedslosen Liberalität, an dieser schlechten Gleichheit Anstoß nimmt, gilt als intolerant. – Im Glauben nimmt der Christ teil an der Vorliebe Gottes für Mensch und Welt. Glauben ist Hören und Annehmen des endgültigen Ja Wortes, der irreversiblen Zusage. Die christliche Botschaft ist eine Chiffre für schöpferische Lebensfreundlichkeit. Glaube als freies Antwortgeschehen auf die Selbstmitteilung Gottes ist der Mitvollzug dieser Option Gottes für Mensch und Welt. Er schließt eine Option und eine Lebenswahl ein. Es bedeutet – um des Ja willen – auch Abschied und Absage. Die Kraft der Entscheidung für das Reich Gottes zeigt sich im Mut zum Nein gegenüber Götzen, dem Mammon (Mt 6,19–21), gegenüber kollektiven Egoismen, zerstörenden Mächten, Ungerechtigkeit und Unterdrückung. Ein Gebot der Stun-

de ist die Unterscheidung der Geister (1 Thess 5,21; 1 Joh 4,1) zwischen fanatischen und zerstörerischen bzw. erlösenden und befreienden Gottesbildern, zwischen Jesus Christus und Verführern, zwischen dem Geist und dem Ungeist.

Bildungsarbeit soll helfen, barbarische, gott- und menschenverachtende Ideologien zu durchschauen. Ideologien sind falsche Bilder vom Menschen und seiner Welt, Bilder vom Menschen, wenn Würde oder Verachtung zu einer Frage des Geschmacks und der Laune verkommen, Leben oder Tod zur Frage des besseren Durchsetzungsvermögens wird, Wahrheit oder Lüge eine Frage der besseren Taktik, Liebe oder Hass eine Frage der Hormone, Friede oder Krieg eine Frage der Konjunktur. Konstitutiv für Ideologie in der negativen Prägung des Begriffes ist es, dass sie ein „besonderes Interesse als allgemeines“ (Marx, 1845/46; vgl. zum Ideologiebegriff Schaeffler, 1975; Welte, 1981; Kern, 1980; Dierse, 1976) darstellt. Bildung soll jenseits von Fundamentalismus und permissiver Gleichgültigkeit zur Unterscheidung der Geister verhelfen, zu einer Urteilskraft im persönlichen, aber auch im politischen Bereich. Dabei geht es um ein Sensorium, Entwicklungen, die im Ansatz schon da sind, aber noch durch Vielerlei überlagert werden, voraus zu fühlen. Sie blickt hinter die Masken der Propaganda, hinter die Rhetorik der Verführung, sie schaut auf den Schwanz von Entwicklungen. Bei der Unterscheidung der Geister geht es um ein Zu-Ende-Denken und Zu-Ende-Fühlen von Antrieben, Motiven, Kräften, Strömungen, Tendenzen und möglichen Entscheidungen im individuellen, aber auch im politischen Bereich. Was steht an der Wurzel, wie ist der Verlauf und welche Konsequenzen kommen heraus? Entscheidend ist positiv die Frage, was auf Dauer zu mehr Trost, d.h. zu einem Zuwachs an Glaube, Hoffnung und Liebe führt. Negativ ist es, die Destruktivität des Bösen, das vordergründig unter dem Schein des Guten und des Faszinierenden antritt. Bildung soll so gesehen ein Frühwarnsystem aufbauen und eine Stärkung des Immunsystems gegenüber tödlichen Viren sein.

## 9. Religion in einer säkularen Zeit

Josè Casanova, der gegenwärtig international wohl bedeutendste und bekannteste Religionssoziologe, sieht einen globalen Prozess der Säkularisierung als eine strukturell verschränkte Konstellation der modernen kosmischen, sozialen, moralischen und säkularen Ordnungen. Alle drei Ordnungen sind als vollkommen immanente säkulare Ordnungen ohne Transzendenz zu verstehen, die ‚etsi Deus non daretur‘ funktionieren“ (Casanova, 2009, S. 98f). José Casanova sieht nun nicht die Religionen als ein Problem für Europa, sondern die Annahme, dass nur säkulare Gesellschaften demokratische Gesellschaften sein können. Die säkular gewordene freiheitliche Gesellschaft ist trotz aller großen Leistungen von ihrer Wurzel her bedroht. Ein rein emanzipatorisches Freiheitsverständnis schneidet sich in der Logik der eigenen Entwicklung von den Wurzeln ab, aus denen es einmal groß geworden



ist. Der Staat und das Land leben von Voraussetzungen, „die er selbst nicht garantieren kann.“ Weil er nicht vollkommen ist, ist „er zu seiner eigenen Fundierung und Erhaltung auf andere Kräfte angewiesen.“ (Böckenförde, 1982, S. 67) Für die humane Zukunft unserer Länder, für eine humane Zukunft Europas ist es wichtig, dass die Gesellschaft offen für die Transzendenz bleibt und damit auch der Wirklichkeit Gottes Raum gibt. Der frühere tschechische Präsident (und Agnostiker) Václav Havel (1998) betont eindringlich die Bedeutung der Transzendenz für das politische Zusammenleben. Das Haus Europa kann er sich nur vorstellen, wenn dessen Architektur ausdrücklich offen bleibt für die Transzendenz.

Jürgen Habermas schreibt 1985 in der ‚Neuen Unübersichtlichkeit‘: „Die einfachen Wahrheiten des common sense und die geschichtlichen Kontinuitäten können freilich nicht allein die Bürde der erhofften geistig-moralischen Erneuerung tragen. Am wichtigsten ist der Appell an die bindenden Kräfte der Religion. Tatsächlich hat die Aufklärung eines nicht vermocht: das Bedürfnis nach Trost sei es zu stillen oder zum Vergessen zu bringen.“ (Habermas, 1985, S. 52) Begriffe wie Moralität und Sittlichkeit, Person und Individualität, Freiheit und Emanzipation können wir Europäer, so Habermas 1988, nicht ernstlich verstehen, „ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft anzueignen.“ (Habermas, 1988, S. 23) Der Gesellschaft ginge Entscheidendes verloren im Prozess der Säkularisierung: Worte für das monströse Böse, Hoffnung auf Wiedergutmachung. Er sprach von einer „spürbaren Leere“. Er, der sich wie Max Weber für „religiös unmusikalisch“ hält, forderte nun nicht gleich die Rückkehr zur Religion. Aber er forderte, auf die religiösen Stimmen in der Gesellschaft zu hören, damit aus schon fast Vergessenem, aber doch implizit Vermissten sich rettende Formulierungen einstellten. Habermas erinnerte daran, dass Glaube nicht notwendig zum Fürchten ist, sondern zur Selbstkontrolle einer diesseitig-demokratischen Bürgerschaft hilfreich, wenn nicht unentbehrlich. Dabei hatte er die Bioethik im Blick und gab zu verstehen, dass in religiösen Überlieferungen wie dem Motiv der Gottebenbildlichkeit des Menschen Einsichten liegen, die auch eine weltliche Gesellschaft nur zu ihrem Schaden vernachlässigen kann (Habermas, 2001, S. 9). Gott relativiert menschliche Macht von Menschen über andere. Das ist gerade angesichts der Katastrophen des 20. Jh. und der damit verbundenen Barbareien von großer Bedeutung.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1969). *Stichworte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barz, H. (1995). Meine Religion mache ich mir selbst. *Psychologie heute*, 22(7), 20–27.
- Benedikt XVI. (2006). Regensburger Rede. Glaube, Vernunft und Universität. In Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 174* (S. 72–84). Bonn.

- Böckenförde, E.-W. (1982). Staat – Gesellschaft – Kirche. *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft XV*, 5–120.
- Bruteau, B. (1998). *Erlebst du, was du glaubst? Was der Westen vom Osten lernen kann*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Casanova, J. (2009). *Europas Angst vor der Religion. Berliner Reden zur Religionspolitik* (hrsg. von R. Schieder). Berlin University Press.
- Dalferth, I. U. (1996). „Was Gott ist, bestimme ich!“ Theologie im Zeitalter der „Cafeteria-Religion“. *ThLZ*, 121, 416–430.
- Dierse, U. (1976). Art. Ideologie, *HWP* 4, 158–185.
- Dolna, B. (1999). *An die Gegenwart Gottes preisgegeben. Eine Studie zu Leben und Werk von Abraham Joschua Heschel*, Diss., Univ. Freiburg i.B.
- Greshake, G. (1987). *Erlöst in einer unerlösten Welt?* Mainz: Matthias Grünewald.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. FAZ Nr. 239, 15.10.2001.
- Habermas, J. (2007). *Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Über Glauben und Wissen und den Defaitismus der modernen Vernunft*. NZZ, 10. Februar.
- Haefner, G. (1982). Die Philosophie vor dem Phänomen des Gebets. *Theologie und Philosophie*, 57, 526–549.
- Havel, V. (1988). *Moral in Zeiten der Globalisierung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Phänomenologie des Geistes* (Theorie Werkausgabe Bd. 3). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heschel, A. J. (1980). *Gott sucht den Menschen*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Heschel, A. J. (1993). *Man is not Alone. A philosophy of Religion*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Höhn, H. J. (1998). *Zerstreuungen. Religion zwischen Sinnsuche und Erlebnismarkt*. Düsseldorf: Econ.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1971). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1924). *Eine Vorlesung Kants über Ethik* (hrsg. von P. Menzer). Berlin: Pan Verlag Rolf Heise.
- Kant, I. (1956). Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Band 4: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*. Frankfurt: Insel-Verlag.
- Kant, I. (1964a). Der Streit der Fakultäten (1798). In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zehn Bänden. Band 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.



- Kant, I. (1964b). Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zehn Bänden. Band 5: Schriften zur Metaphysik und Logik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1964c). Kritik der praktischen Vernunft. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zehn Bänden. Band 6: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1964d). Das Ende aller Dinge. In W. Weischedel (Hrsg.), *Werke in zehn Bänden. Band 9: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kern, W. (1980). Kirche im Horizont der Ideologiekritik. In W. Kern, (Hrsg.), *Disput um Jesus und um Kirche* (S. 156–190). Innsbruck: Tyrolia.
- Kessler, H. (1985). Der Begriff des Handelns Gottes. Überlegungen zu einer unverzichtbaren theologischen Kategorie. In H.-U.v. Brachel & N. Mette (Hrsg.), *Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften* (S. 117–130). Freiburg/CH-Münster.
- Khoury, T. (1966). Manuel II Paléologue, Entretiens avec un Musulman. 7e Controverse. *Sources chrétiennes* Nr. 115, VII 3b-c. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marx, K. (1845/46). Die Deutsche Ideologie. *MEW*, 3, 48.
- Pannenberg, W. (1973). *Wissenschaftstheorie und Theologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ratzinger, J. (2005). „Missa pro eligendo papa“ (Hl. Messe zur Wahl des Papstes am 18.4. 2005).
- Reddemann, A. (1993). *Der Wille Gottes als handlungsregelndes Motiv in der Moraltheologie. Kant – Mausbach – Vatikanum II*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- Ruh, U. (2008). Christentum als Bildungsreligion. *Herder Korrespondenz*, 62(5), 217–219.
- Sala, G. (1990). *Kant und die Frage nach Gott*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Salmann, E. (1992). *Der geteilte Logos. Zum offenen Prozess von neuzeitlichem Denken und Theologie (Studia anselmiana 111)*. Rom: Centro Studi S. Anselmo.
- Schaeffler, R. (1975). Ideologiekritik als philosophische und theologische Aufgabe. *Theologische Quartalsschrift*, 155, 97–116.
- Schaeffler, R. (1995). *Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung*. Freiburg/München: Alber.
- Schleiermacher, F.D. (1960). *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt (Glaubenslehre). Band 1* (7. Aufl., hrsg. von M. Redeker). Berlin: Walter de Gruyter.
- Schleiermacher, F.D. (1973). *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen* (hrsg. von H. Schulz). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Schleiermacher, F.D. (1991). *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (7. Aufl., Orig. 1799). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuller, F. (2014). Bereitschaft zu kreativer Auseinandersetzung. Ein Gespräch mit dem Münchner Akademiedirektor Florian Schuller. *Herder Korrespondenz*, 68(10), 501–505.
- Sloterdijk, P. (1993). Der mystische Imperativ. Bemerkungen zum Formwandel des Religiösen in der Neuzeit. In P. Sloterdijk (Hrsg.), *Mystische Zeugnisse aller Zeiten und Völker – gesammelt von Martin Buber*. München: Diederichs.
- Sloterdijk, P. (2014). *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spinoza, B. (1989). *Tractatus Theologico-Politicus* (hrsg. von G. Gawick u. F. Niewöhner). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strasser, P. (1998). *Journal der letzten Dinge* (es 2051). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weil, S. (1952). *Schwerkraft und Gnade* (übers. und mit einem Nachwort versehen von Friedhelm Kemp), München: Kösel.
- Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Welte, B. (1981). Ideologie und Religion. *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, 21, 79–106.
- Winter, A. (1977). Gebet und Gottesdienst bei Kant: nicht "Gunstbewerbung", sondern "Form aller Handlungen". *Theologie und Philosophie*, 52, 341–377.
- Wittgenstein, L. (1975). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlungen* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

## Kurzbiografie

Scheuer, Manfred; Dr. habil.; Bischof von Linz; vor seiner Bischofsernennung Universitätsprofessor für Dogmatik und Dogmengeschichte in Freiburg i. B. und in Trier.



## 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.<sup>1</sup> Der Grund dafür liegt zum einen in der demographischen Entwicklung, die eine deutliche Pluralisierung religiöser Bekenntnisse in der österreichischen Gesellschaft mit sich bringt,<sup>2</sup> 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 Säkularisierung<sup>3</sup>) 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 Säkularisierung<sup>4</sup> 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).

<sup>4</sup> Je nach Prognoseszenario 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 Gesellschaft<sup>5</sup> auf idealtypische Weise dar und werden nur selten in dieser Eindeutigkeit ver-

<sup>5</sup> 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,<sup>6</sup> 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*<sup>7</sup> 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 postsäkularer 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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup> 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

<sup>9</sup> 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](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). Vorphilosophische 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](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](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.



## Die Relevanz von Religions- und Ethikunterricht: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden

Alfred Weinberger, Emmerich Boxhofer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
alfred.weinberger@ph-linz.at, emmerich.boxhofer@ph-linz.at

EINGEREICHT JÄNNER 2020

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

In dieser empirischen Studie wird vor dem Hintergrund der Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichts der Frage nachgegangen, in welcher Intensität und warum der Religions- und Ethikunterricht relevant sind. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden neben einer theoretischen Analyse von Lehrplänen Lehramtsstudierende der Volksschule (N = 128) mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Resultate zeigen, dass Ethikunterricht als signifikant relevanter als Religionsunterricht eingeschätzt wird. Als zentraler Relevanzfaktor des Ethikunterrichts wird die Werterziehung genannt, im Religionsunterricht das Wissen über Religionen. Ferner wird Werterziehung als integrales Ziel jedes Unterrichtsfachs gesehen. Auf der Grundlage der empirischen Resultate, Lehrplananalysen und theoretischen Reflexionen wird die Kombination von Werterziehung mit Wissenserwerb im Fachunterricht vorgeschlagen, anstatt ein zusätzliches Fach Ethik zur Förderung der Werterziehung einzuführen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Religionsunterricht, Ethikunterricht, Mixed-Method-Forschung, Befragung, VaKE (Values and Knowledge Education)

### 1. Einleitung

Der Religionsunterricht und der Ethikunterricht rücken in letzter Zeit wieder verstärkt in das Rampenlicht des politischen und öffentlichen Interesses in Österreich. Mit der geplanten Einführung eines verpflichtenden Unterrichtsfaches Ethik ab dem Schuljahr 2021/22 für alle Schülerinnen und Schüler bestimmter Schulen, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet haben, wurde die Diskussion über die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts erneut angefacht (z. B. Beck, 2018; Halbmayr, 2019). So wird etwa ein verpflichtendes Schulfach Ethik zur Förderung der Werterziehung für alle Schülerinnen und Schüler gefordert (z. B. Hirn, 2019).

Religionsunterricht ist in Österreich Pflichtgegenstand und vom Staat den Kirchen und Religionsgemeinschaften „anvertraut“. Aktuell sind 16 Kirchen und Religionsgemeinschaften gesetzlich anerkannt und haben somit das Recht Religionsunterricht zu erteilen (Rees, 2018). Am weitesten verbreitet ist der römisch-ka-



tholische Religionsunterricht. Insgesamt besuchten etwa 607.000 Schülerinnen und Schüler den katholischen Religionsunterricht im Schuljahr 2016/17 (Standard, 2017). Obwohl Religionsunterricht ein Pflichtgegenstand ist, können sich Schülerinnen und Schüler davon abmelden. Im Schuljahr 2018/19 haben sich 8,6% aller katholischen Schülerinnen und Schüler vom Religionsunterricht abgemeldet (Niederleitner, 2019). Ethikunterricht wird in Österreich als Schulversuch seit dem Schuljahr 1997/98 in Schulen der Sekundarstufe II (allgemeinbildende höhere Schulen, berufsbildende mittlere und höhere Schulen) als Pflichtgegenstand für jene angeboten, die keinen Religionsunterricht besuchen, um „auch für diese Schülerinnen und Schüler einen – nicht bloß religiösen – systematischen staatlichen Ethik- und Werteunterricht zu vermitteln“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o.J.). Etwa 60% der Schülerinnen und Schüler, die den Ethikunterricht besuchen, gehören der katholischen Kirche an (Bucher, 2001a). Das Bundesministerium geht davon aus, dass etwa 105.000 Schülerinnen und Schüler den Ethikunterricht in Anspruch nehmen werden, sobald dieser als verpflichtendes Unterrichtsfach implementiert ist (Standard, 2020). In Zukunft soll der Ethikunterricht auch an Unterstufen und Volksschulen umgesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund geht die empirische Studie der Frage nach, in welcher Intensität und warum der Religions- und Ethikunterricht relevant sind, wobei beim Religionsunterricht der Fokus auf den am weitesten verbreiteten christlichen (römisch-katholischen und evangelischen) Religionsunterricht gelegt wird. Zunächst werden die theoretischen Begründungen für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts herausgearbeitet und zentrale Ergebnisse von Studien zur Fragestellung vorgestellt. Es folgen die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und der Ergebnisse der qualitativen Studie zu den Sichtweisen von Lehramtsstudierenden. In der abschließenden Diskussion wird vor dem Hintergrund der theoretischen Analyse und empirischen Ergebnisse ein möglicher Ansatz für eine Zukunft der ethischen Bildung in der Schule skizziert.

## 2. Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse

Die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts lässt sich über verschiedene Begründungskomplexe erschließen, die in der Literatur angeführt werden, um Religions- und Ethikunterricht zu legitimieren.

Der *gesellschaftliche* Begründungskomplex beruht auf dem Bildungs- und Schulverständnis, dass Schule die Aufgabe hat, Heranwachsenden Orientierung und Handlungsfähigkeit in der Welt zu vermitteln. Diese Aufgabe inkludiert u.a. Werterziehung. Für den katholischen Religionsunterricht wird zur gesellschaftlichen Relevanz im Lehrplan festgehalten: „Die Thematisierung der gesellschaftlichen Bedeutung von christlichem Glauben soll zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ermutigen und befähigen. Damit verbunden ist die



Einladung an die Schülerinnen und Schüler sich in Kirche und Gesellschaft sowie in ihrer Berufs- und Arbeitswelt zu engagieren“ (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht AHS Oberstufe, 2006, S. 1). Der Religionsunterricht zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler besser mit sich selbst und mit der eigenen Religion und Konfession vertraut werden (ebd.). Erreicht soll dies werden, indem eine „ausführliche Beschäftigung mit anderen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Trends“ erfolgt (ebd.). Dabei geht es sowohl um „eine Befähigung von Toleranz gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen als auch gegebenenfalls um die Kompetenz zu sachlich begründetem Einspruch“ (ebd.). Als Leitziele werden dazu im Lehrplan (S. 2) genannt, dass Schülerinnen und Schüler

[d]as Suchen und Fragen nach Gott zur Sprache bringen und sich mit dem trinitarischen Gott auf der Grundlage der Bibel, insbesondere mit der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus, auseinandersetzen; Wirklichkeitszugänge von Religionen und Weltanschauungen kennen lernen, den Blick für das je Eigene und das bleibend Fremde schärfen und zum respektvollen und kritischen Dialog fähig werden; [d]en Blick für Heils- und Unheilserfahrungen öffnen, Wege der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung aufzeigen und mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut werden; Freiheiten und Zwänge reflektieren, sich deren Herausforderungen bewusst werden und zu ethisch begründetem Urteilen und solidarischem Handeln aus der prophetisch befreienden Kraft der christlichen Botschaft fähig werden; [s]ich mit dem Weg der Kirche als Nachfolgegemeinschaft Jesu in ausgewählten Themen der Kirchengeschichte auseinandersetzen, religiöse Ausdrucksformen erschließen und zu einem vertieften Sakramentenverständnis gelangen; [d]ie Frage nach Mensch, Welt und Kosmos stellen, sich mit Antworten aus verschiedenen Kulturen, Wissenschaften und der christlichen Schöpfungstheologie auseinandersetzen und für die Schöpfung Sorge tragen.

In Bezug auf den gesellschaftlichen Begründungskomplex heißt es im Lehrplangentwurf für den Ethikunterricht, dass der Ethikunterricht Schülerinnen und Schülern zu „selbstständiger Reflexion über gelingende Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit Grundfragen der eigenen Existenz und des Zusammenlebens anleiten“ soll (AHS Lehrplan Ethik 2020, 2019, S.1). Als Leitziele werden dazu im Lehrplan genannt, dass bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit und die Bereitschaft gestärkt wird (1) die Würde des Menschen zu achten, (2) Verantwortung für das eigene Leben und das friedliche Zusammenleben zu übernehmen, (3) eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren, (4) die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen zu fördern und (5) autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln zu fördern (ebd.). Es werden fünf Kompetenzbereiche angesprochen: Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen, Analysieren und Reflek-

tieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen und Handlungsoptionen entwickeln.

Der *anthropologische* Begründungskomplex bezieht sich auf die Entwicklung einer Identität der Schülerinnen und Schüler. Für den Religionsunterricht stellt diesbezüglich die deutsche Bischofssynode fest, die das Österreichische Katechetische Direktorium in den meisten Punkten übernahm (Scharer, 2004), dass der Religionsunterricht bedeutsam sei, „weil die Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen soll und weil der Religionsunterricht durch seine Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen“ (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1976, S. 135). Die Synode führt weiter aus, dass der Mensch durch das Einlassen auf die Offenbarung bei der Suche nach seiner Identität neue Antworten auf die Fragen: Wer bin ich? Welche Rolle habe ich? Welchen Sinn hat mein Leben? Welchen Sinn hat das Dasein? erhält (a.a.O., S. 136). Dabei wird betont, dass christlicher Religionsunterricht die Fragen und Probleme der Menschen und der Welt in Offenheit für das Zeugnis der Schrift und den Glauben der Kirche zu klären sucht (a.a.O., S. 137). Im Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts wird auf die anthropologische Begründung verwiesen, indem festgehalten wird, dass, „[d]ie Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur katholischen Kirche [...] einen Beitrag zur Bildung von Identität leisten“ soll, „die eine unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen erleichtert“ (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht AHS Oberstufe, 2006, S. 1). Religion wird als Dimension der Selbstwerdung angesehen (Schweitzer, 2013). Für den Ethikunterricht ist im Zusammenhang mit dem anthropologischen Begründungskomplex grundlegend, dass Ethik vor allem „auf den Menschen als reflektierendes, sinnverwiesenes, freies und transzendierendes Wesen“ eingeht (Wiater, 2011, S. 14). Weiters hält Wiater fest:

Schließlich ist für das Schulfach ‚Ethik‘ wichtig, dass der Mensch aus der Erfahrung heraus, begrenzt, abhängig, veränderlich, sterblich, unvollkommen und angstbehaftet zu sein, sich und anderen die Frage nach dem Letztgültigen, nach dem Absoluten, dem Unvergänglichen und letzten Grund stellt, um dem totalen Relativismus, dem Fatalismus oder einem aporetischen Agnostizismus entgehen zu können. (a.a.O., S. 14)

Im Lehrplanentwurf wird auf die anthropologische Begründung verweisend festgehalten, dass der Ethikunterricht „[i]n der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern [...] einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet“ (AHS Lehrplan Ethik 2020, 2019, S. 1). Die theologische Ethik unterscheidet sich nach Wiater, „obgleich eng mit der europäischen Philosophie (und ihrer Ge-

schichte) verbunden, [...] von dieser [der philosophischen Ethik] zentral“ durch den Schöpfungsgedanken.

Der *kulturgeschichtliche* Begründungskomplex bezieht sich auf die Beziehung von Religion und Ethik zu Kultur und/oder Geschichte. Für den Religionsunterricht lässt sich nach Adam und Lachmann (2013) festhalten, dass die biblische Überlieferung und ihre historische Konkretion für unseren abendländischen Kulturraum als fundamental bedeutsam betrachtet werden können. Mit Bezug auf das Christentum hält Jürgen Habermas (2001, S. 174f) dazu fest:

Das Christentum ist für das normative Selbstverständnis der Moderne nicht nur eine Vorläufergestalt oder ein Katalysator gewesen. Der egalitäre Universalismus, aus dem die Ideen von Freiheit und solidarischem Zusammenleben, von autonomer Lebensführung und Emanzipation, von individueller Gewissensmoral, Menschenrechten und Demokratie entsprungen sind, ist unmittelbar ein Erbe der jüdischen Gerechtigkeits- und der christlichen Liebesethik. In der Substanz unverändert, ist dieses Erbe immer wieder kritisch angeeignet und neu interpretiert worden. Dazu gibt es bis heute keine Alternative. Auch angesichts der aktuellen Herausforderungen einer postnationalen Konstellation zehren wir nach wie vor von dieser Substanz. Alles andere ist postmodernes Gerede.

Im Beschluss zum Religionsunterricht auf der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976) wird dazu ausgeführt, dass es Religionsunterricht in der Schule geben müsse, „weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört“ (S. 135). Der Religionsunterricht ermöglicht die lebendige Weitergabe der geistigen Überlieferungen. Für den Ethikunterricht basiert der kulturgeschichtliche Begründungskomplex nach Wiater (2011) in der Auffassung, dass die Schule die Aufgabe der Enkulturation zu erfüllen habe, wozu sie einerseits den Schülerinnen und Schülern die Wurzeln der abendländischen Kultur und die gegenwärtig vorherrschenden kulturellen Verhaltensformen verstehbar machen muss und andererseits Kulturfähigkeit und Kulturmündigkeit im Sinne einer verantwortlichen, die Humanität fördernden Weiterentwicklung der einzelnen Kulturgebiete, fördern soll.

Der *rechtliche* Begründungskomplex bezieht sich auf die rechtlichen Maßgaben für den schulischen Religionsunterricht vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Staat und Kirche im Kontext der Bundesverfassung). Die Grundlage für den römisch-katholischen Religionsunterricht in Österreich bildet das Konkordat aus dem Jahr 1933, in dem im Artikel VI §1 der Kirche das Recht auf Erteilung des Religionsunterrichts zusteht. Der Religionsunterricht wird durch das Religionsunterrichtsgesetz von 1949 (BGBl. Nr. 190, Fassung 1993) geregelt. Er ist Pflicht-

gegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche angehören. Religionsunterricht ist an öffentlichen Schulen auf der Ebene der österreichischen Bundesverfassung (Staatsgrundgesetz) im Sinne einer institutionellen Garantie verankert (§ 15 StGG). Nach § 17 ist von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft für den Religionsunterricht Sorge zu tragen (§ 17 StGG). Daneben bilden das Grundrecht auf Religionsfreiheit (Art. 9 EMRK) und das Elternrecht die Grundlage für den Religionsunterricht. Die nähere rechtliche Ausgestaltung wird durch das Religionsunterrichtsgesetz (BGBl. 1949/190) geregelt. In der österreichischen Rechtsordnung gilt für den Staat das Prinzip der religiösen Neutralität. Das Bundesverfassungsgesetz verlangt in § 14 (5a) von der Schule, junge Menschen zu befähigen, „an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung (...) zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll (...) dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein“ (§ 14 (5a) B-VG). Das Schulorganisationsgesetz verpflichtet die Schule im sogenannten „Zielparagraphen“, an der Entwicklung junger Menschen nach „sittlichen, religiösen und sozialen Werten (§ 2 (1) SchOG) mitzuwirken. Damit ist die Schule einerseits zu religiöser Bildung verpflichtet und andererseits der Religionsunterricht in der Schule verankert (Jäggle & Klutz, 2013, S. 69). Für den Ethikunterricht als Schulfach gibt es zum aktuellen Zeitpunkt noch keine rechtlichen Grundlagen. Es ist lediglich möglich, den Ethikunterricht als Schulversuch durchzuführen. Auf der Basis des „Zielparagraphen“ ergibt sich die Option, dass der Staat für jene Schülerinnen und Schülern, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, einen Ethikunterricht anbietet oder sie dazu verpflichtet. Aktuell werden die rechtlichen Grundlagen für den verpflichtenden Ethikunterricht für jene Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe erarbeitet, die den Religionsunterricht nicht besuchen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf der Grundlage der Lehrpläne die gesellschaftliche und identitätsstiftende Relevanz des Religionsunterrichts zentral durch die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben begründet wird, während im Gegensatz dazu im Ethikunterricht das autonome begründete Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral auf der Basis der Menschen- und Freiheitsrechte im Zentrum steht. Mit Bezug auf die Leitziele und die angestrebten Kompetenzen gemäß Lehrplanentwurf ist im Ethikunterricht im Gegensatz zum Religionsunterricht ethische Bildung oder Werterziehung das zentrale Anliegen. Leitziele und angestrebte Kompetenzen des Ethikunterrichts verweisen auf alle Aspekte einer umfassenden Werterziehung, wie sie etwa auf der Basis des Vier-Komponenten-Modells ethischen Handelns nach Rest (1984; Bebeau, Rest & Narvaez, 1999) grundgelegt sind. Der Kompetenzbereich *Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen* verweist auf die Komponente ethische Sensibilität. Die Kompetenzbereiche *Analysieren und Reflektieren*, *Argumentieren und Urteilen* beziehen sich auf die Komponente ethische Urteils-

bildung. Die Kompetenzbereiche *Interagieren und Sich-Mitteilen* und *Handlungsoptionen entwickeln* beziehen sich auf die Komponenten ethische Motivation und ethisches Handeln. Der Bezug zur Kultur und Geschichte manifestiert sich im Religionsunterricht durch die Bedeutung von Religion als Kulturbestandteil, während im Ethikunterricht die Verstehbarmachung und verantwortliche Weitergabe kultureller Verhaltensformen (z. B. Werte) im Fokus steht. Schließlich weisen die rechtlichen Grundlagen auf eine tiefe Verankerung des Religionsunterrichts in den staatlichen Grundgesetzen hin, die zum aktuellen Zeitpunkt für den Ethikunterricht noch nicht gegeben ist.

Die Frage der Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts aus der Sicht Betroffener (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) wird nur in wenigen empirischen Studien untersucht und wenn, dann handelt es sich lediglich um eine untergeordnete Forschungsfrage.

Für den Religionsunterricht nennen Schülerinnen und Schüler als wichtige Relevanzfaktoren den allgemeinbildenden Charakter, die lebenspraktische Ausrichtung, die Vermittlung von Werten, den Erwerb von Wissen in Hinsicht auf andere Religionen, die Vertiefung des Glaubens, allgemeines Interesse, Neugier, die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und die Möglichkeit, sich auszuruhen (Bucher, 1996; 2001a; Domsgen & Lütze, 2010; Kiesow, 2003; Sautermeister, 2006; Schwarz & Dörnhofer, 2016; Schweitzer et al., 2018).

Direktorinnen und Direktoren halten den Religionsunterricht für relevant, weil viel über andere Religionen gelernt wird, eine gelungene Friedenserziehung stattfindet und soziale Kompetenzen erweitert werden. Als negativ wird erachtet, dass die Trennung nach Religionen bzw. Konfessionen aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr angebracht sei, d. h. Separation nicht dem Inklusionsgedanken entspreche (Gmoser & Weirer, 2019).

Für den Ethikunterricht nennen Schülerinnen und Schüler als wichtige Relevanzfaktoren die Förderung der ethischen Reflexion, die Förderung moralischen Handelns, die Entwicklung einer Gemeinschaft, die Entwicklung einer Konfliktlösungskompetenz und den Bezug zu individuellen Fragestellungen (Bucher, 2001b; Schweitzer et al., 2018).

Die genannten Relevanzfaktoren lassen sich dem gesellschaftlichen, anthropologischen und kulturgeschichtlichen Begründungskomplex zuordnen. Rechtliche Begründungen für die Relevanz des Religions- oder Ethikunterrichts werden nicht genannt.

Es zeigt sich, dass in den bisherigen Studien vor allem Schülerinnen und Schüler zur Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts befragt wurden. Es gibt kaum Studien, in denen andere betroffene Personen wie beispielsweise Eltern oder literarische Lehrpersonen befragt wurden. Vor dem Hintergrund dieses Forschungsdefizits verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die Perspektiven über die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts zu erweitern, indem literarische Lehrpersonen,

im Speziellen angehende Lehrpersonen für Volksschulen, befragt wurden. Die spezifischen Forschungsfragen lauten: (1) Für wie relevant halten Lehramtsstudierende für Volksschulen den Religions- und Ethikunterricht? (2) Welche Gründe führen Lehramtsstudierende für Volksschulen für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts an?

### 3. Methodische Vorgehensweise

#### Untersuchungsdesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Method-Ansatz gewählt. Dabei werden auf der Ebene der Datenerhebung sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. Im Speziellen handelt es sich in dieser Untersuchung um ein explanatives Design (Cresswell & Plano Clark, 2007), bei dem zuerst quantitative Daten erhoben werden, die um qualitative Daten ergänzt werden, um die quantitativen Ergebnisse zu vertiefen oder besser zu verstehen. Im konkreten Fall wurde die erste Forschungsfrage mittels eines quantitativen Vorgehens beantwortet, während für die zweite Forschungsfrage ein qualitatives Vorgehen zu Grunde liegt. Zusätzlich erfolgte auf der Ebene der Datenauswertung ein Mixed-Method-Ansatz, indem die verbalen Daten einer qualitativen und nachfolgenden quantitativen Analyse unterzogen wurden.

Die Auswahl der Stichprobe beruht auf einem Convenience Sampling (Flick, 2012, S. 166): Es wurden diejenigen Personen ausgewählt, die unter den gegebenen Bedingungen am einfachsten zugänglich waren. Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Untersuchung waren Studierende des Bachelorstudiums Volksschule (N = 128; 6 männlich, 4 ohne Angaben; alle sechstes Studiensemester) an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

#### Datenerhebung

Die Datenerhebung fand im Rahmen einer anonymen Onlinebefragung im Studienjahr 2018/2019 statt.

Die relevanten Items mit Antwortvorgaben hinsichtlich der Forschungsfrage lauteten: „Für wie wichtig halten Sie den Religionsunterricht?“ bzw. „Für wie wichtig halten Sie den Ethikunterricht?“ Die Studierenden konnten die Items auf einer 5-stufigen Likertskala einschätzen (1 = überhaupt nicht wichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = neutral, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig). Ergänzend wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, ihre Einschätzung in einer offenen Frage verbal zu begründen („Warum? Bitte schreiben Sie in das Feld.“).

## Datenauswertung

Es wurden die verbalen Daten von jenen Personen ausgewertet, die in den beiden Items mit Antwortvorgabe zur Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts „wichtig“ oder „sehr wichtig“ markierten. Die Aussagen zur Relevanz wurden mittels einer „kategoriegeleiteten qualitativ orientierten Textanalyse“ (Mayring, 2012, S. 30) auf der Basis einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Kategorien wurden in einem ersten Schritt deduktiv auf der Grundlage der vier Begründungskomplexe für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts generiert (gesellschaftlicher, anthropologischer, kulturgeschichtlicher und gesetzlicher Begründungskomplex). Im zweiten Schritt wurden die vier Hauptkategorien in mehreren Materialdurchgängen induktiv differenziert, indem möglichst nahe an den Textstellen Subkategorien entwickelt wurden. Als Kodiereinheit wurde ein einzelnes Wort bis zu einem Satz festgelegt, da die Aussagen der Studierenden kurz waren. Die Kodiereinheiten im Textmaterial wurden von zwei unabhängig arbeitenden Kodierern identifiziert (Übereinstimmungsrate 76 %). Die endgültige Festlegung der Kodiereinheiten erfolgte zwischen den beiden Kodierern. Pro Person bzw. Aussage konnten mehrere zu kodierende Textpassagen identifiziert werden. Die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien erfolgte ebenfalls von zwei unabhängigen, in das Kategoriensystem instruierten Kodierern. Pro Kodiereinheit wurde eine Kategorie einmal zugeordnet. Die Intercoderreliabilität zeigt ein Cohens Kappa von ,870 (Religionsunterricht) bzw. ,780 (Ethikunterricht)<sup>1</sup>. Die endgültige Kategorienzuordnung wurde im Diskurs festgelegt. Im abschließenden vierten Schritt wurden die Häufigkeiten der Kategorienzuordnungen berechnet.

## 4. Ergebnisse

Einerseits ergaben sich quantitative Daten durch die Fragestellung mit der likertskalierten Antwortvorgabe, andererseits qualitative Daten durch die offene Fragestellung.

### Einschätzung der Relevanz des Ethik- und Religionsunterrichts

Die Einschätzung der Bedeutung des Religionsunterrichts korreliert hochsignifikant ( $p = ,001$ ) mit der Einschätzung der Bedeutung für den Ethikunterricht (Pearson  $r = ,286^{**}$ ). Personen, die die Relevanz des Religionsunterrichts hoch einschätzen, tun dies auch für den Ethikunterricht.

Die Annahme der Normalverteilung der Werte kann auf der Grundlage eines Kolmogorov-Smirnov-Tests nicht aufrechterhalten werden. Deshalb wurde auf

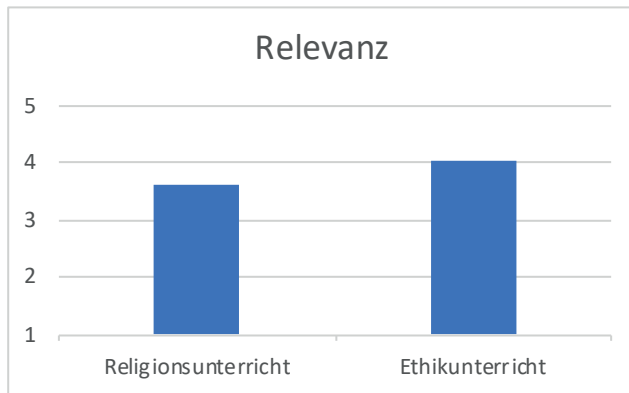
<sup>1</sup> Die Übereinstimmungsmaße sind laut Landis und Koch (1977, S. 165) als beinahe perfekt (Religionsunterricht) und substantiell (Ethikunterricht) zu beschreiben.



einen parameterfreien Test zurückgegriffen. Der Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung der Relevanz des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts ( $p < ,001$ ). Studierende halten den Ethikunterricht signifikant relevanter als den Religionsunterricht (Ethikunterricht:  $M = 4,05$ ,  $SD = 1,041$ ; Religionsunterricht:  $M = 3,61$ ;  $SD = 1,09$ ). 78,1% der Befragten halten den Ethikunterricht für „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“, während dies nur bei 57,8% für den Religionsunterricht zutrifft (siehe Diagr. 1). Die mittels z-Verteilung approximierte Effektstärke *Cohens d* beträgt 0,778. Dies bedeutet eine hohe praktische Bedeutsamkeit (Cohen, 1988).

**DIAGRAMM 1.** Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts

(Mittelwerte;  $N = 128$ ; Skala: 1 = überhaupt nicht wichtig; 5 = sehr wichtig)



### Inhaltsanalyse der verbalen Daten

Es liegen für den Religionsunterricht verbale Rückmeldungen von 57 Lehramtsstudierenden und für den Ethikunterricht von 61 Lehramtsstudierenden vor. Insgesamt wurden 208 Textpassagen kodiert (Religionsunterricht: 98, Ethikunterricht: 110). Pro Person wurden bis zu fünf unterschiedliche Gründe für die Relevanz des Religions- oder Ethikunterrichts angegeben.

### Relevanz des Religionsunterrichts

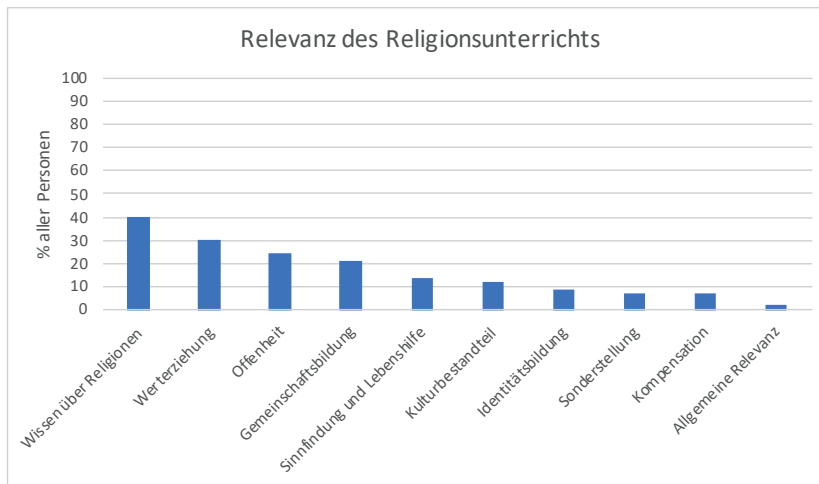
Als Ergebnis der Inhaltsanalyse lassen sich zehn Kategorien für die Beschreibung der Begründungen für die Relevanz des Religionsunterrichts unterscheiden (siehe Diagr. 2). 40,1% aller Personen finden den Religionsunterricht relevant, weil er „Wissen über Religionen“ vermittelt. Die Studierenden führten an, dass man die eigene Religion und andere Religionen kennen und darüber etwas lernen sollte. 29,8% der Personen machten Aussagen, die der Kategorie „Werterziehung“ zugeordnet wurden. Die Studierenden betonten, dass der Religionsunterricht be-

deutsam ist, weil er moralische und soziale Kompetenzen vermittelt, zur Entwicklung von Werten und Normen der Gesellschaft beiträgt und ethische Themen behandelt. 24,6 % aller Personen führten Gründe an, die der Kategorie „Offenheit“ zugeordnet wurden. Die Studierenden beschrieben, dass Religionsunterricht dazu beiträgt offen, tolerant und verständnisvoll für andere Religionen zu werden, Vorurteile zu beseitigen und zu einer positiven Einstellung gegenüber Religion und Glauben zu gelangen. Es wurde auch angemerkt, dass man im Religionsunterricht offen über etwas reden kann und keine Meinung aufgezwungen wird. Der Kategorie „Gemeinschaft“ wurden Aussagen von 21,1 % aller Personen zugeordnet. Die Studierenden erwähnten, dass der Religionsunterricht relevant ist, weil Themen des Zusammenlebens behandelt werden und die Gemeinschaft und Beziehung im Vordergrund stehen. 14 % der Studierenden gaben an, dass Religionsunterricht relevant ist, weil er eine „Sinnfindung und Lebenshilfe“ ist. In ihren Aussagen sprachen sie über Halt, Orientierung, Kraft und Stütze, welche die Religion bietet. Sie meinten, dass man im Religionsunterricht über den Sinn des Lebens nachdenken und Gespräche über das Leben führen kann. Für 12,3 % der Personen leitet sich die Relevanz des Religionsunterrichts aus der Tatsache ab, dass Religion ein „Kulturbestandteil“ ist. 8,8 % der befragten Personen erachteten Religionsunterricht für „Identitätsbildung“ als wichtig. Schließlich meinen 7,7 %, dass der Religionsunterricht auf Grund seiner „Sonderstellung“ zu den literarischen Unterrichtsfächern wichtig ist, denn er bietet geringe Anforderungen, keinen Notendruck und andere Inhalte. Ebenfalls 7,7 % der Studierenden erachteten den Religionsunterricht als relevant, weil er eine „Kompensation“ zum Fehlen religiöser Erziehung in der Familie bietet. 1,8 % der Personen gaben als Begründung für die Bedeutsamkeit die „allgemeine Relevanz“ des Religionsunterrichts an.

Der Hauptkategorie „Gesellschaftliche Relevanz“, abgeleitet aus dem gesellschaftlichen Begründungskomplex, lassen sich die Subkategorien „Wissen über Religionen“, „Werterziehung“, „Offenheit“ und „Gemeinschaftsbildung“ zuordnen. Die Hauptkategorie „anthropologische Relevanz“, abgeleitet aus dem anthropologischen Begründungskomplex, unterteilt sich in die Subkategorien „Sinnfindung und Lebenshilfe“ und „Identitätsbildung“. Der Hauptkategorie „kulturgeschichtliche Relevanz“, generiert aus dem kulturgeschichtlichen Begründungskomplex, entspricht die Kategorie „Kulturbestandteil“. Die Kategorien „Sonderstellung“, „Kompensation“ und „Allgemeine Relevanz“ lassen sich keiner Hauptkategorie zuordnen. Die Studierenden nannten keine Aussagen, die dem rechtlichen Begründungskomplex entsprechen würden.

**DIAGRAMM 2.** Begründungen für die Relevanz des Religionsunterrichts

(in %; N = 57 Lehramtsstudierende; Mehrfachaussagen möglich)

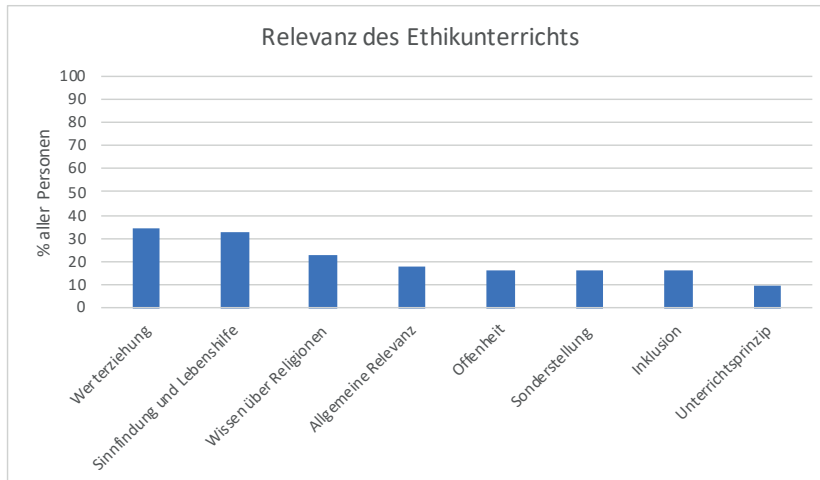


### Relevanz des Ethikunterrichts

Aus der Inhaltsanalyse ergeben sich acht Kategorien zur Beschreibung der Begründungen für die Relevanz des Ethikunterrichts (siehe Diagr.3). 34,4 % aller Studierenden, die den Ethikunterricht für relevant erachteten, betonten die Werteziehung als Relevanzfaktor. Sie erwähnten die Vermittlung bzw. Ausbildung von Werten und/oder ethischen Wissens. Ferner wird in ihren Aussagen die Entwicklung sozialer, moralischer und emotionaler Kompetenzen und Einstellungen angesprochen. 32,8 % der Studierenden nannten Gründe, die der Kategorie „Sinnfindung und Lebenshilfe“ zugeordnet wurden. Sie betonten, dass Ethik für viele Lebenssituationen eine Entscheidungshilfe ermöglicht und im Ethikunterricht auf viele (z. B. Alltags-) Situationen eingegangen werden kann. Ferner erwähnten sie, dass Ethikunterricht kritisches Denken, Selbstreflexion und rationales Handeln fördert. 22,9 % der Studierenden nannten Gründe, die sich auf die Kategorie „Wissen über Religionen“ beziehen. Sie führten an, dass im Ethikunterricht andere Religionen (auch Kulturen) kennengelernt werden bzw. auch die Sensibilität diesbezüglich geschärft wird. 18 % der Studierenden betonten die „Allgemeine Relevanz“ des Ethikunterrichts. Von jeweils 16,4 % der Studierenden wurden Aussagen formuliert, die den Kategorien „Offenheit“, „Sonderstellung“ und „Inklusion“ zugeordnet wurden. „Offenheit“ bezieht sich auf Aussagen, in denen erwähnt wird, dass der Ethikunterricht dazu beiträgt, die Toleranz und das Verständnis gegenüber anderen Religionen, Kulturen oder allgemein dem Fremden zu fördern. „Sonderstellung“ betrifft Aussagen, in denen angeführt wird, dass im Ethikunterricht andere Themen als im normalen Unterricht behandelt werden, die wichtig sind, aber dort keinen Platz haben. „Inklusion“ wird in dieser Untersuchung definiert als

„alle Kinder gemeinsam unterrichten“ (im Gegensatz zum Religionsunterricht, in dem eine religiös homogene Gruppe unterrichtet wird). Schließlich führten 9,8 % der Studierenden an, dass Ethik eigentlich ein „Unterrichtsprinzip“ ist, denn Wert-erziehung ist in jedem Unterrichtsfach wichtig, da Werte in Zusammenhang mit vielen Unterrichtsthemen stehen.

**DIAGRAMM 3.** Begründungen für die Relevanz des Ethikunterrichts  
(in %; N = 61 Lehramtsstudierende; Mehrfachausagen möglich)



Zur Hauptkategorie „Gesellschaftliche Relevanz“ lassen sich die Subkategorien „Wertesziehung“, „Wissen über Religionen“, „Offenheit“ und „Inklusion“ zuordnen. Die Kategorie „Sinnfindung und Lebenshilfe“ entspricht der Hauptkategorie „Anthropologische Relevanz“. Es finden sich keine kulturgeschichtlichen Relevanzaspekte. Die rechtliche Bedeutsamkeit wird implizit durch die Kategorie „Unterrichtsprinzip“ ausgedrückt. Die Kategorien „Allgemeine Relevanz“ und „Sonderstellung“ lassen sich keiner der vier Hauptkategorien zuordnen.

## 5. Diskussion

Die Studie untersuchte die Frage, in welcher Intensität und warum der Religions- und Ethikunterricht relevant sind. Auf der Grundlage einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Volksschule lassen sich als zentrale Ergebnisse festhalten, dass (1) beide Unterrichtsfächer für relevant gehalten werden, (2) der Ethikunterricht aber relevanter als der Religionsunterricht eingeschätzt wird, (3) die genannten Gründe für die Relevanz beider Unterrichtsfächer größtenteils sehr ähnlich sind, aber (4) die Relevanz des Religionsunterrichts vor allem auf dem Wissenserwerb über andere Religionen und der Wertesziehung und beim Ethikunterricht vor allem auf der Wertesziehung und der Sinnfindung und Lebenshilfe beruht.

Vergleicht man die Relevanzfaktoren des Religions- und Ethikunterrichts genauer, so lassen sich auf der Basis der Ergebnisse folgende deskriptive Unterschiede feststellen:

- Studierende erwähnen nicht explizit das zentrale Anliegen des Religionsunterrichts, die Auseinandersetzung mit dem Glauben. Möglicherweise ist dieser Relevanzfaktor in Aussagen wie „über die eigene Religion lernen“ (Kategorie „Wissen über Religionen“), „positive Einstellung zur eigenen Religion gewinnen“ (Kategorie „Offenheit“) oder „Religion bietet Halt, Orientierung, Kraft und Stütze“ (Kategorie „Sinnfindung und Lebenshilfe“) integriert. Das zentrale Anliegen des Ethikunterrichts, Werterziehung zu leisten, wird von den Studierenden als am häufigsten genannte Kategorie unterstrichen.
- Der Inklusionsgedanke (Kategorie „Inklusion“) wird im Ethikunterricht, aber nicht im Religionsunterricht genannt. So bietet nach Ansicht der Lehramtsstudierenden ein Ethikunterricht für alle die Möglichkeit, Werterziehung auf der Grundlage unterschiedlicher religiöser und kultureller Ansichten durchzuführen (Kategorie „Inklusion“). Studien zeigen, dass Werterziehung in einer heterogenen Gruppe auf Grund der unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründe und damit zusammenhängend divergierender Ansichten besonders effektiv ist (Berkowitz & Bier, 2007). Im Religionsunterricht erfolgt Werterziehung in einer quasi kulturell und religiös homogenen Gruppe, sodass der Inklusionsgedanke hier auch nicht zum Tragen kommt. Inklusion als Relevanzfaktor kann als eine Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Begründungskomplexes für den Ethikunterricht interpretiert werden.
- Sinnfindung und Lebenshilfe werden im Ethikunterricht höher eingeschätzt als im Religionsunterricht. Die praktische Bedeutsamkeit des Gelernten erscheint den Studierenden höher als im Religionsunterricht. Diese Meinung spiegelt sich in den Leitzielen der Lehrpläne wider. Die Leitziele des Religionsunterrichts gehen weniger auf konkrete Alltagssituationen ein als die Leitziele des Ethikunterrichts (vgl. Kap. 2).
- Der Erwerb von Wissen über Religionen wird im Religionsunterricht höher eingeschätzt als im Ethikunterricht. Diese Meinung kontrastiert mit den Lehrplänen, da sowohl im Ethik- als auch im Religionsunterricht die Auseinandersetzung mit anderen Religionen ein wichtiges Ziel darstellt. Es kann angenommen werden, dass die meisten Studierenden eher Religionsunterricht als Ethikunterricht in ihrer Schulzeit erlebt haben und daraus ihre Meinung ableiten, was eine mögliche Erklärung für diese unterschiedliche Einschätzung und die Favorisierung des Religionsunterrichts sein könnte.

- Der Unterschied in der Einschätzung der allgemeinen Relevanz unterstreicht das Ergebnis der quantitativen Fragestellung: Ethikunterricht wird als relevanter eingeschätzt als Religionsunterricht.
- Die Kategorie „Unterrichtsprinzip“<sup>2</sup> kann als Ausdifferenzierung des gesetzlichen Begründungskomplexes für den Ethikunterricht betrachtet werden und verweist auf den gesetzlichen Auftrag, dass alle Lehrpersonen Werterziehung in ihrem Unterricht durchführen müssen.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich weitgehend in die Resultate bisheriger empirischer Untersuchungen einordnen (z. B. Bucher, 1996; 2001a; 2001b; Sautermeister, 2006; Schweitzer et al., 2018), erweitern diese aber auch substanziell um die Perspektive von Lehramtsstudierenden und der Ausdifferenzierung der Begründungskomplexe für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts.

Als Limitationen der Studie lassen sich anführen, dass (1) lediglich Studierende der Lehramtsausbildung für Volksschulen befragt wurden, (2) nicht spezifiziert wurde, ob z. B. Studierende, die ein Schwerpunktfach Religion gewählt haben, Studierende, die ohne Bekenntnis sind, oder Studierende, die sich während ihrer Schulzeit vom Religionsunterricht abgemeldet haben, differente Bewertungen abgeben würden und (3) unklar ist, ob sich die Bewertung der Relevanz des Ethikunterrichts auf seine Festlegung als Unterrichtsfach oder auf die Inhalte des Ethikunterrichts bezieht.

In der Folge und im Hinblick auf die theoretische Auseinandersetzung wäre zu erforschen, inwieweit Studierende die Vermittlung von Werterziehung in allen Fächern im Vergleich zu einem reinen Ethikunterricht bewerten würden. Weiters wäre es interessant festzustellen, inwieweit Persönlichkeitsdispositionen Einfluss auf die Bewertung der beiden Gegenstände haben. Dies wird in Folgeuntersuchungen erhoben.

Für eine Zukunft der ethischen Bildung lässt sich aus den bisherigen Studienergebnissen und auf der Grundlage theoretischer Überlegungen zur Werterziehung festhalten, dass ein verpflichtender Ethikunterricht das intendierte zentrale Ziel, ethische Bildung bzw. Werterziehung für jene Schülerinnen und Schüler, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet haben, zweifellos erfüllt. Der Ethikunterricht bietet eine umfassende Werterziehung, die ethische Sensibilität, ethische Urteilsfähigkeit, ethische Motivation und ethisches Handeln inkludiert. Allerdings stellt sich die Frage, warum eine Separierung der Werterziehung vom inhaltlichen Lernen gefördert wird, wo doch sowohl im gesetzlichen Auftrag für die Lehrpersonen als auch unter theoretischen Gesichtspunkten zur Werterziehung eine Verbindung von Werten und Inhalten als sinnvoll erachtet wird. So heißt es

<sup>2</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Kategorie „Unterrichtsprinzip“ induktiv aus den Aussagen der Studierenden gewonnen wurde. Diese Kategorie steht in keinem Bezug zu einem gesetzlichen Unterrichtsprinzip, da es in Österreich kein Unterrichtsprinzip „Walterziehung“ gibt. Sehr wohl gibt es aber den gesetzlichen Auftrag für jede Lehrperson, Werterziehung im eigenen Unterricht durchzuführen.

etwa im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (2018): „Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten.“ Dieser dreifache gesetzliche Auftrag gilt für alle Lehrpersonen. Wie ein Teil der Lehramtsstudierenden in dieser Studie feststellt, sollte Werterziehung mit dem Erwerb von Fachwissen verbunden werden. Viele Unterrichtsinhalte enthalten Wertungen, wie Sprache (z. B. im Literaturunterricht: Literarische Texte enthalten häufig Wertungen), Geschichte (z. B. ist der Holocaust nicht ansprechbar, ohne dass Wertungen einfließen), Biologie (z. B. Massentierhaltung, Gentechnologie, Schwangerschaftsabbruch), Physik (z. B. Atomphysik – Atomenergie, Wärmelehre – Verbrennung fossiler Brennstoffe) oder Geografie und Wirtschaftskunde (z. B. globale Erwärmung, Migration, Wirtschaft) (Patry, 2009). Um im Kontext dieser Unterrichtsinhalte ethisch verantwortungsvolle Entscheidungen treffen zu können, bedarf es stets fachlichen Wissens. Wissen sollte deshalb in der Schule nicht losgelöst von Werten unterrichtet werden (Filzmaier & Pelinka, 2002). Die Gefahr eines eigenen Faches Ethik besteht darin, dass (Wert-)Erziehung als additive Zugabe wahrgenommen wird, losgelöst vom Lernen und Wissen (Heitger, 1999). So entsteht für die Schülerinnen und Schüler eine rational fachliche Welt im Fachunterricht, die abgekoppelt ist von einer emotional ethisch-moralischen Welt im Ethikunterricht. Schon Herbart (1982) macht in seinem Konzept des erziehenden Unterrichts deutlich, dass Unterricht und Erziehung miteinander verbunden sein sollen. Freilich weisen empirische Ergebnisse darauf hin, dass der gesetzliche Auftrag, Werterziehung im Fachunterricht durchzuführen, von vielen Lehrpersonen nicht umgesetzt wird (z. B. Gruber, 2009). Ein Hauptgrund dafür ist die Überfrachtung der Lehrpläne mit inhaltlichen Anforderungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Zukunft der ethischen Bildung in der Schule umso wichtiger, Lehrpersonen didaktische Ansätze an die Hand zu geben, die eine Verbindung von Wissenserwerb und ethischer Bildung ermöglichen, damit alle Lehrpersonen Werterziehung im Fachunterricht durchführen können. Ein solcher didaktischer Ansatz ist beispielsweise VaKE (Values and Knowledge Education; Weinberger, Patry & Weyringer, 2008), dessen Effektivität in Bezug auf den Wissenserwerb und die ethische und moralische Entwicklung in zahlreichen Studien nachgewiesen wurde (z. B. Weinberger, 2006).

## Literatur

Adam, G. & Lachmann, R. (2013). Begründungen des schulischen Religionsunterrichts. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 92–105). Vandenhoeck & Ruprecht.



- AHS Lehrplan Ethik 2020. (2019). Verfügbar unter: <https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/>
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28(4), 18–26.
- Beck, M. (2018). *Wir brauchen Ethik mehr als Religion*. Verfügbar unter: <https://www.katholisch.at/aktuelles/2018/11/07/theologe-wir-brauchen-ethik-mehr-als-religion>
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5, 29–48.
- Bucher, A. A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Salzburger theologische Studien 3. Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2001a). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucher, A. A. (2001b). *Ethikunterricht in Österreich: Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“*. Innsbruck: Tyrolia.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.J.). *Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Filzmaier, P. & Pelinka, A. (2002). Ethikunterricht als gesellschaftliche Notwendigkeit? In K. H. Auer (Hrsg.), *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven* (S. 71–86). Innsbruck: Tyrolia.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. (1976). Freiburg: Herder. Verfügbar unter: [https://www.dbk.de/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1](https://www.dbk.de/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1)
- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 161–18.

- Gruber, M. (2009). *Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung*. Würzburg: Ergon.
- Habermas, J. (2001). *Zeit der Übergänge*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Halbmayer, A. (2019). Zum Volksbegehren „Ethik für Alle“. „Religionsunterricht vs. Ethikunterricht. Was soll das bringen?“ Verfügbar unter: <https://www.katholisch.at/aktuelles/125425/religionsunterricht-vs.-ethikunterricht.-was-soll-das-bringen>
- Heitger, M. (1999). Ethik im Unterricht. Anmerkungen zu einem Grundsatzproblem. In V. Ladenthin & R. Schilmöller (Hrsg.), *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung* (S. 197–202). Opladen: Leske & Budrich.
- Herbart, J. F. (1982). *Pädagogische Schriften. Zweiter Band. Pädagogische Grundschriften*. Hg. von W. Asmus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hirn, L. (2019). *Philosophin: „Schule sollte nicht da sein, um den Glauben zu stärken“*. Interview. Standard. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000112101516/philosophin-schule-sollte-nicht-da-sein-um-den-glauben-zu>
- Jäggle, M. & Klutz, P. (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung and Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (S. 69–94). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kiesow, H. (2003). *Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Religiosität und zu Teilnahmemotiven für den Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts unter 3889 Schülerinnen und Schülern der Klassen 8, 9 und 10 in Thüringen*. Dissertation an der Universität Jena.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. doi:10.2307/2529310
- Lehrplan katholische Religion AHS Oberstufe. (2006). Verfügbar unter: <https://www.dioezese-linz.at/site/schulamts/artikel/article/7741.html>
- Mayring, P. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Niederleitner, H. (2019). *Ethik als Pflichtalternative zum Religionsunterricht? Noch fehlt der Gesetzesbeschluss*. KirchenZeitung, 39/2019. Verfügbar unter: <https://www.kirchenzeitung.at/site/themen/gesellschaftsoziales/ethik-als-pflichtalternative-zum-religionsunterricht-noch-fehlt-der-gesetzesbeschluss-82710>
- Patry, J.-L. (2009). Moral- und Werterziehung. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 13–44). Wien: Lit.
- Rees, W. (2018). Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(2), 47–68.

- Sautermeister, J. (2006). *Religionsunterricht im Kontext berufsbildender Schulen. Ein pädagogisch-psychologische Untersuchung von Schülerinnen und Schülern zu ihrer Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts im Berufsschulzentrum Waiblingen*. Dissertation and der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Scharer, M. (2004). Wieviel Religion braucht die Schule. Zur gesellschaftlichen Plausibilität von Religions- und Ethikunterricht. *Theologisch-Praktische-Quartalschrift*, 145, 376–383.
- Schwarz, S. & Dörnhöfer, A. (2019). SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15(1), 205–243.
- Schweitzer, F. (2013). Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 144–159). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Standard. (2017, 18. April). *Wer welchen Religionsunterricht besucht*. Verfügbar unter: <https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>
- Standard. (2020, 25. Februar). *Ethikunterricht kommt mit einem Jahr Verspätung ab 2021*. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000114961084/ethikunterricht-kommt-mit-einem-jahr-verspaetung-erst-ab-2021>
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Kovač.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weirer, W. (2012). *Zwischen den Stühlen? Konfessioneller Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirchen. Viertes Seggauer Gespräch zu Staat und Kirche*. Verfügbar unter: [https://static.uni-graz.at/uploads/media/Zwischen\\_den\\_St%C3%BChlen.pdf](https://static.uni-graz.at/uploads/media/Zwischen_den_St%C3%BChlen.pdf)
- Wiater, W. (2011). *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

### **Kurzbiografien**

Weinberger, Alfred: Hochschulprofessor, Mag. Dr.; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Moral- und Werteerziehung, Kompetenzentwicklung in der Lehramtsausbildung, konstruktivistischer Unterricht, Evaluation.

Boxhofer, Emmerich: Hochschulprofessor, Mag. Dr.; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Persönlichkeitsdispositionen und Belastungserleben im pädagogischen Bereich, Evaluation.



## In der Gestalt des Gesprächs

### Profil und Bedeutung eines katholischen Religionsunterrichts heute Eine Orientierung in Thesen

Roman A. Siebenrock

Universität Innsbruck  
roman.siebenrock@uibk.ac.at

EINGEREICHT SEPTEMBER 2020

ANGENOMMEN SEPTEMBER 2020

Worin bestehen Profil und Bedeutung eines katholischen Religionsunterrichtes heute?, das ist die Frage, mit der sich Roman Siebenrock in seinem Beitrag beschäftigt. Die Antwort formuliert er in vier erläuterten Thesen, die verknüpft so lauten: 1. Der Religionsunterricht in der (post-)säkularen Gesellschaft trägt entscheidend zum Gelingen einer wirklich pluralistischen Gesellschaft bei. 2. Der Religionsunterricht bedarf im Dienst an der weltanschaulichen Orientierungskompetenz der Schüler/-innen eines „konfessorischen Standpunktes“, weil sich Lebensorientierung nicht von einem „Nirgendwo“ her entwickeln lässt. 3. Der Religionsunterricht versteht sich als Lernen über, von und in bzw. durch Religion. 4. Die Ziel- und Kernkompetenz des Religionsunterrichts besteht im Umgang mit den „big questions“ – und zwar authentisch und mit dem Mut zur „eigenen“ Entscheidung. Ein so profilierter Religionsunterricht toleriert nicht nur den Pluralismus von Lebensentwürfen, sondern konstituiert ihn, und zwar dadurch, dass er das Evangelium als markante und gesprächswürdige Grundüberzeugung einer relevanten gesellschaftlichen Gruppe in der Schule thematisiert und lebt.

SCHLÜSSELWÖRTER: katholischer Religionsunterricht, konfessorischer Standpunkt, pluralistische Gesellschaft, praktizierte Fundamentaltheologie, Spiritualität

### Hinführung

Die Debatte um den Ethikunterricht, der nach derzeitiger Planung mit dem Schuljahr 2021/22 starten wird, impliziert notwendigerweise die Frage nach dem Verhältnis dieses Faches zum traditionellen Religionsunterricht. Die folgenden Thesen, die zu einer Versachlichung der Debatte beitragen möchten, sind aus der Sicht der römisch-katholischen Theologie geschrieben.<sup>1</sup> Damit ist eine geschicht-

<sup>1</sup> Dieser Text stellt die erweiterte Fassung eines ersten Versuchs dar, siehe vom Autor: Siebenrock, R. (2016). Verstehen, Begründen und im eigenen Leben das Wort des Evangeliums verkosten. Zum Verhältnis von

liche Realität ebenso gemeint, wie ein Ideal von Katholizität angezielt, das in allen Konfessionen, Kirchen und Glaubensgemeinschaften jene Gestalt des christlichen Glaubens sucht, in der Gottes umfassende Bejahung und Liebe realgeschichtlich wirksames Zeichen für alle Menschen werden kann. Diese Vision von Katholizität liegt für mich in der dritten, oft übersehenen Verheißung an Abraham, die immer auch Anspruch und Auftrag bedeutet: „Durch dich sollen alle Sippen der Erde Segen erlangen“ (Gen 12,3). Jesus hat diese anspruchsvolle Verheißung in seiner Thoraregel verdichtet, die Gesetz und Propheten zusammenfasst und den Eintritt in das Reich Gottes, d. h. in den Lebens- und Seinsbereich Gottes eröffnet: „Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der einzige Herr. Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit deinem ganzen Denken und mit deiner ganzen Kraft. Als zweites kommt hinzu: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst. Kein anderes Gebot ist größer als diese beiden.“ (Mk 12, 28–34) Diese Vision von Katholizität hat Henry de Lubac (1992, S. 263) in kaum zu überbietender Weise für unsere Zeit ausgedrückt:

Der Katholizismus ist die Religion. Er ist die Form, die die Menschheit annehmen soll, um endlich sie selbst zu werden. Er ist die einzige Wirklichkeit, die, um zu sein, es nicht nötig hat, sich entgegenzusetzen, also alles andere als eine ‚geschlossene Gesellschaft‘. Ewig und seiner selbst sicher wie sein Gründer, hindert ihn gerade die Unduldsamkeit seiner Grundsätze nicht bloß, sich in vergängliche Werte zu verlieren, sie sichert ihm zugleich eine unendlich umfassende Geschmeidigkeit, ganz im Gegensatz zu der Ausschließlichkeit und Steifheit, die den Sektengeist kennzeichnet. *Omnis gens secundam suam patriam in Ecclesia psallit Auctori* (Hrabanus Maurus, *De Universo*, lib. 22, c. 3 [PL 111, 598]). Die Kirche ist überall zu Hause und jeder soll sich in der Kirche zu Hause fühlen können. So trägt der auferstandene Herr, wenn er sich seinen Freunden kundtut, das Gesicht aller Rassen, und jeder hört ihn in seiner eigenen Sprache [...] Das ist die Kirche in ihrer echten Haltung. Dies zu verkünden und darzulegen, ist heute umso wichtiger, da die gegenteilige Versuchung überhandzunehmen droht, und bei manchem Zuschauer von draußen eine ganz andere Vorstellung sich vordrängt.

Und er fügt in Kenntnis mancher Entwicklungen hinzu:

---

Fundamentaltheologie und Religionsunterricht an Schulen der Wissensgesellschaft. *ÖRF* 24(1), 21–28. Mit der Angabe der Perspektive und des Standorts wird nur die eigene Prägung dargelegt. Wenn andere mit diesen Perspektiven und Optionen übereinstimmen, ist das nur zu begrüßen. Die Angabe eines Standpunktes schließt niemanden aus, sondern lädt offen zum Dialog und Gespräch ein, um ein gutes gemeinsames Leben zu ermöglichen. Der Beitrag wurde erstmals veröffentlicht in: Theologischer Leseraum der Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck: <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/1313.html>. In der vorliegenden Fassung ist der ursprüngliche Beitrag leicht überarbeitet und durch die juristischen Rahmenrichtlinien in Österreich ergänzt.

Es ist, so lautet ein weises Wort, ein großes Unglück, den Katholizismus gegen jemanden gelernt zu haben. Es ist zu fürchten, daß man ihn auf diese Weise nur zur Hälfte gelernt hat, und daß selbst, wenn alles, was man davon behält, dem Buchstaben nach richtig ist, die Enge des Gesichtspunktes und das Mißverhältnis der Teile praktisch nur zu oft einem Irrtum gleichkommen. (a.a.O., S.275)

Diese Vision von Katholizität liegt dem folgenden Beitrag zugrunde. In diesem sollen diese Maximen allen christlichen Handelns für den Religionsunterricht unter den aktuellen Bedingungen in Österreich bedacht werden.

### Vorbemerkung

Die folgenden Thesen beziehen sich primär auf einen Religionsunterricht im staatlich-schulischen Kontext in Österreich. Indirekt scheinen sie mir aber auch für Religionsunterricht an kirchlichen Privatschulen oder anderen Orten deshalb bedeutsam zu sein, weil auch eine kirchliche Privatschule in einer pluralen Gesellschaft ihren Dienst zu leisten hat; d. h. junge Menschen der unterschiedlichsten weltanschaulichen Herkunft auf ein partizipatives Leben in dieser Gesellschaft ebenso vorzubereiten, wie eine vom Evangelium inspirierte Lebenshaltung zu vermitteln. Deshalb gehe ich mit den einschlägigen gesamtkirchlichen Orientierungen davon aus, dass auch in einer Schule mit kirchlicher Trägerschaft („Kirchliche Privatschule“) eine grundsätzliche Pluralität existiert, ja existieren sollte und der Religionsunterricht auch an diesem Ort die prinzipielle Meinungs- und Religionsfreiheit der Schüler/-innen nicht nur achtet, sondern ausdrücklich fördert.<sup>2</sup>

### These 1

**Der Ort des Religionsunterrichts in der Schule einer (post-)säkularen und freiheitlich pluralen Gesellschaft ist vorbehaltlos von der/den christlichen Kirche(n) und Glaubensgemeinschaft(en) deshalb anzunehmen, weil sie dadurch entscheidend zum Gelingen einer wirklich pluralistischen Gesellschaft beitragen und weil an diesem Ort eine essentielle Bedingung für die Realisierung des christlichen Glaubens als politische Realität gegeben und ausdrücklich positiv anzuerkennen ist: das verfassungsrechtlich garantierte Menschenrecht der Gewissens- und Meinungsfreiheit.**

### Schule als einer der letzten Orte einer pluralistischen und säkularen Gesellschaft

Die Schule als einer der letzten Orte, an denen alle Gruppen einer Gesellschaft, vertreten durch ihre „Kinder und Jugendlichen“, zusammenkommen, erweist sich

<sup>2</sup> Siehe zur aktuellen Positionierung katholischer Privatschulen Frick (2016).



als ein bevorzugter Ort, an der die allgemein gegebene Diasporasituation der Glaubenden greifbare Realität geworden ist. Deshalb ist die Schule für die Kirche ein herausragender Lernort, dieses „heilsgeschichtliche Muss“ (Rahner, 2003, S. 251–273) anzunehmen und zu gestalten. Dieses Muss ist die Voraussetzung dafür, die postkonstantinische Situation von Kirche und Glauben angemessen angehen zu können. Auch wenn in unseren europäischen Gesellschaften die Christgläubigen aller Traditionen noch eine signifikant starke Gruppe darstellen, sind ihre kognitiven Überzeugungen im Unterschied zu ihren caritativ-sozialen Orientierungen in sehr unterschiedlicher Dichte anerkannt.<sup>3</sup>

Die für die weitere Orientierung hier vorausgesetzte Minderheitensituation zeichnet eine pluralistische Gesellschaft aber grundsätzlich aus: In einer pluralistischen Gesellschaft sind alle weltanschaulichen Gruppierungen Minderheit. Dies immer wieder zu verschleiern, zeigt unsere grundsätzliche europäische Schwäche mit gesellschaftlichem Pluralismus zu leben. Wir haben noch immer die *Maxime* implizit vor Augen: „*cuius regio – eius religio*“. Ein solcher nicht-überwindbarer weltanschaulicher Pluralismus, d. h. ein Pluralismus, der nicht in eine höhere Synthese übersetzt werden kann (Karl Rahner), ist leitend für die folgenden Überlegungen, insbesondere in der Kritik an den Kritikern des Religionsunterrichts. Denn der konfessionelle Religionsunterricht trägt in der Schule zum Bewusstsein dieser grundsätzlichen Situation nicht nur bei, sondern übt in seinem Vollzug Praktiken ein, mit diesem Pluralismus auf fruchtbare Weise umzugehen.

Die Kritik am konfessionellen Religionsunterricht und das Votum, ihn abzuschaffen, halte ich deshalb für ein Zeichen, diese Pluralität nicht aushalten zu wollen (oder zu können). Ein wichtiges Indiz für diese Auffassung ist der Gebrauch des Wortes „säkular“. „Säkular“ bezeichnet eine Politik, die als Norm und Handlungsziel sich immer neu darum bemüht, eine (immer instabil sich zeigende) Friedens-, Freiheits- und Gerechtigkeitsordnung für möglichst alle zu errichten. Dieses Ziel ist unter den Bedingungen einer verfassungsrechtlich konstituierten Demokratie eine zeitliche und weltliche Aufgabe, die nur im Diskurs mit allen Bürgerinnen und Bürgern erreicht werden kann. Weil die Politik sich nicht um weltanschauliche Letztfragen und damit auch um religiöse oder nicht-religiöse Sinnstiftungen direkt kümmert und kümmern darf, können in diesem Diskurs nur „weltliche, d. h. anthropologische Argumente“ anerkannt werden. „Säkular“ bezeichnet also eine Politik, die die weltanschauliche Letztorientierung offenhält, sich um eine zeitliche und damit auch „weltliche“ Ordnung bemüht und in diesem Kontext nur „säkulare“ Argumente anerkennen kann. Eine solche Politik hält (philosophisch gesprochen) die Spannung von Glaube und Wissen aufrecht und operiert nicht insgeheim mit einem ontologischen Naturalismus, d. h. einem weltanschaulichen

3 Die entsprechenden „Religionsmonitore“ mit der Nachfrage nach bestimmten Glaubensüberzeugungen sprechen in dieser Hinsicht eine klare Sprache. Sie bestätigen nicht nur den gesellschaftlichen Pluralismus, sondern auch die innerkirchliche Diversität: siehe Bertelsmann-Stiftung (2020).

Atheismus. Genau diese ontologische Überzeugung wird aber dem Begriff „säkular“ immer untergeschoben; und damit wird die kulturelle Leistung der „säkularen Gesellschaft“ unterlaufen. Eine „säkulare Politik“ können daher religiöse Menschen ebenso gestalten wie nicht-religiöse. In welcher Weise diese grundlegende Spannung in einem konkreten Politikentwurf fruchtbar für alle gelebt und gefördert werden kann, ist ein wesentliches Subthema im Religionsunterricht: es ist die Frage nach dem Umgang mit dem Anderen und Fremden. Deshalb ist der Religionsunterricht immer auch „Ethikunterricht“.

### Religionsunterricht als Pionierort einer Theologie in den Zeichen der Zeit

Solange die Schule grundsätzlich ein Lernraum in der Vorbereitung und Ermöglichung einer umfassenden Partizipation an der gesellschaftlichen Entwicklung und einer persönlich erfüllenden Lebensgestaltung bleibt, ist sie für die Kirche ein Pionierort, die Zeichen der Zeit im Licht des Evangeliums lesen zu lernen. Ein Auftrag, den das Konzil auf Dauer der Kirche aufgegeben hat (GS<sup>4</sup> 4.11). Die Erfahrungen der Religionslehrer/-innen werden heute vor allem deshalb zum bevorzugten „locus theologicus“, weil sie ihre Aufgabe nur angehen können, wenn sie in einer unbedingten Bejahung der Freiheit und der grundsätzlichen epistemischen Kompetenz der Schüler/-innen in Weltanschauungsfragen in ihrer pluralen Andersheit eine habituelle Voraussetzung für ihren Unterricht entwickeln. Damit wird ein wesentliches Ziel des Konzils, nämlich eine „neue Haltung des Geistes“ zu entwickeln, zur Grundhaltung von Religionslehrenden. Diese Haltung hat Papst Paul VI. als „Gestalt des Gesprächs“ umschrieben.<sup>5</sup> Religionslehrende sollen daher in ihrem Unterrichtsstil diese Dialogfähigkeit verinnerlichen und verkörpern: Sie sollen diese Gestalt des Gesprächs leben und sein.

### Klärung einiger Bestimmungen in der These

*Was bedeutet gesellschaftlicher Pluralismus?* Pluralismus, wie schon betont, bedeutet nicht verschiedene Variation desselben, sondern eine solche Verschiedenheit in Lebensentwürfen und Grundoptionen, so dass sie nicht in eine höhere Synthese

4 Zweites Vatikanisches Konzil: Pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute *Gaudium et spes* (1965).

5 In seiner Ansprache an die CIC-Reformkommission vom 20. November 1965 forderte Paul VI., dass der neue CIC (Kodex des kanonischen Rechts) vor allem von einem durch einen eigenen „*novo mentis habitui*“ des Konzils geprägt sein müsse, aus dem vor allem die pastorale Sorge erwachse im Blick auf die neuen Notwendigkeiten des Volkes Gottes (Acta Apostolicae Sedis 57 [1965] 985–989, hier 988). Diese Überzeugung strukturiert seine erste Enzyklika (*Ecclesiam suam*, 1964). Dort heißt es: „Die Kirche muss zu einem Dialog mit der Welt kommen, in der sie nun einmal lebt. Die Kirche macht sich selbst zum Wort, zur Botschaft, zum Dialog.“ Die lateinische Fassung ist deutlicher: „*namvero Ecclesiae in colloquium veniendum est cum hominum societate, in qua vivit; ex quo fit, ut eadem veluti speciem et verbi, et nuntii, et colloquii induat.*“ Die Kirche solle die „Gestalt/speciem“ sowohl des Wortes als auch der Botschaft und des Gesprächs mit den Menschen in der Gesellschaft, in der sie lebt, annehmen.

überführt werden kann. Ein konfessionell verantworteter Religionsunterricht toleriert diesen Pluralismus nicht nur, sondern konstituiert ihn prinzipiell, weil er in guter Weise die Verschiedenheit des Evangeliums und des Glaubens als Grundüberzeugung einer relevanten gesellschaftlichen Gruppe in der Schule lebt. Denn ohne einen solchen Unterricht wäre die Schule vom tatsächlich existierenden gesellschaftlichen Pluralismus isoliert und sie wäre nicht fähig, in fruchtbare Begegnungen und Diskursen in diesen Pluralismus einzuführen. Den konfessionellen Religionsunterricht aus der Schule grundsätzlich zu verbannen, ist ein klares Zeichen für Pluralismusunfähigkeit. Zugleich setzen die meisten Kritiker am konfessionellen Religionsunterricht eine offene oder verdeckte naturalistische Ontologie als allein gültige, d. h. wissenschaftlich vertretbare Weltanschauung voraus. Der konfessionell verantwortete Religionsunterricht führt in diesen Pluralismus ein, indem er Diskussionen und Diskurse pflegt und immer wieder dazu ermutigt. So befähigt er die Schüler/-innen dazu, diesen Pluralismus so zu leben, dass er die „Polis“ (die Gesellschaft) stärkt und nicht zerstört. Deshalb soll allen anderen weltanschaulichen Gruppierungen ein Raum des Diskurses in der Schule eingeräumt werden.

*Was bedeutet „Postsäkularität“?* Mit Jürgen Habermas (2001)<sup>6</sup> kann festgestellt werden, dass angesichts eines „god-turn“ in Philosophie und allen Kulturwissenschaften die Überzeugung mehr als berechtigt ist, dass es den Natur-Wissenschaften nicht gelungen ist (und prinzipiell nicht gelingen kann), die Frage, was die Welt im Innersten zusammenhält, und worauf die Menschen letzten Endes ihr Leben ausrichten sollen, mit ihren Mitteln abschließend zu beantworten. Die Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts zeigt zudem, dass es nicht möglich ist, Wissenschaften wertfrei und in diesem Sinne objektiv zu begründen. Selbst die formalen Systeme (Kurt Gödel) beruhen auf menschlichen Optionen; und damit auf impliziten Entscheidungen, die folglich auch nicht als rein formal bezeichnet werden können. Es erstaunt, dass die Diskussion um den Religionsunterricht diese Entwicklungen ausklammert und mit einem Wissenschaftsmodell der Objektivität und Neutralität operiert, das sich heute nicht mehr rechtfertigen lässt.

Auch aus diesem Grunde ist die Gleichung des 19. Jahrhunderts, Wissenschaft und Aufklärung führen zum Ende der Religion, nicht mehr gültig und die klassische Säkularisierungsthese nach Max Weber, die davon geprägt war, nicht mehr haltbar. Schon Weber hatte darauf hingewiesen, dass trotz oder gerade wegen dieser modernen Wissenschaft, der alte Kampf der Götter weitergehen wird.<sup>7</sup> Bereits Martin Luther hatte festgehalten:

6 Erstmals ist dieser Begriff nach dem Anschlag auf die „Twin-Towers“ in New York (9/11) bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels von ihm nachdrücklich in die Öffentlichkeit eingebracht worden. Dass er davon überzeugt ist, dass das Verhältnis von Glauben und Vernunft zu einer notwendigen Grundspannung unserer Gesellschaft gehört, die gut gelebt werden soll, hat er in seinem großen Werk über die europäische Philosophiegeschichte breit ausgeführt: siehe Habermas (2019).

7 Zur Debatte um Säkularisierung und Säkularität siehe Taylor (2012).

Das ist, du sollt mich alleine für Deinen Gott halten. Was ist das gesagt und wie verstehet man's? Was heißt ein Gott haben oder was ist Gott? Antwort: Ein Gott heißet das, dazu man sich versehen soll alles Guten und Zuflucht haben in allen Nöten. Also daß ein Gott haben nichts anders ist, denn ihm von Herzen trauen und gläuben, wie ich oft gesagt habe, daß alleine das Trauen und Gläuben des Herzens machet beide Gott und Abgott. Ist der Glaube und Vertrauen recht, so ist auch Dein Gott recht, und widerümb, wo das Vertrauen falsch und unrecht ist, da ist auch der rechte Gott nicht. Denn die zwei gehören zuaufe, Glaube und Gott. Wor-auf Du nu (sage ich) Dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott. Darümb ist nu die Meinung dieses Gepots, daß es fordert rechten Glauben und Zuversicht des Herzens, welche den rechten einigen Gott treffe und an ihm alleine hänge.“ (Luther, 1982, S.560)

Daher:

Frage und forsche Dein eigen Herz wohl, so wirst Du wohl finden, ob es allein an Gott hange oder nicht. Hast Du ein solch Herz, das sich eitel guts zu ihm versehen kann, sonderlich in Nöten und Mangel, dazu alles gehen und fahren lassen, was nicht Gott ist, so hast Du den einigen rechten Gott. Wiederümb hanget es auf etwas anders, dazu sichs mehr Guts und Hälfte vertröstet denn zu Gott, und nicht zu ihm läuft, sondern fur ihm flucht, wenn es ihm ubel gehet, so hast Du ein andern Abegott. (a.a.O., S. 566–567)

Wir sind heute, weil offensichtlich die Gottesfrage und damit die Frage nach einer letzten alle menschliche Wissenschaft übersteigende Lebensorientierung nicht still gelegt werden kann, vielmehr dazu aufgefordert, Pluralität auf allen Ebenen einzuüben, weil diese Pluralität eine lebendige und kreative Gesellschaft erst ermöglicht. Diese Aufgabe hat Schule und Religionsunterricht in einer Gegenwart zu leisten, die das Ende der Menschheit befürchtet oder bewusst fördert. Die Gegenwart denkt das Ende der Menschheit als eine Apokalypse der Klimakatastrophe oder als eine gewollte und mit Freuden zu vollbringende Selbstüberwindung des Menschen („Transhumanismus“) (z.B. Krüger, 2019). Die Stimme eines Religionsunterrichts, der sich aus biblischen Wurzeln nährt, ist für die Entwicklung und Förderung eines umfassenden „neuen Humanismus“ von höchster Bedeutung und kann ihren substanzialen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten, wie es die UNO entwickelt hat und von der Republik Österreich ausdrücklich übernommen worden ist.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Siehe Bundeskanzleramt (o.J.). Die Katholisch-Theologische Fakultät Innsbruck ist mit der Betreuung von SDG (Sustainable Development Goal) 16 beauftragt worden: „Friede, Gerechtigkeit und starke Institutionen“. Dieses Ziel entspricht in einem hohen Maße jenen Vorschlägen und weltweiten Initiativen, die die katholische Soziallehre seit vielen Jahren angeregt hat, und heute im Pontifikat von Franziskus mit der Enzyklika *Laudato si* (2015) verbunden wird. Papst Franziskus hat 2016 eine kuriale Institution gegründet, die diesen Zielen zu dienen sucht: „Dikasterium für den Dienst zugunsten der ganzheitliche Entwicklung des Menschen“: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/sviluppo-umano-integrale/index\\_ge.htm](http://www.vatican.va/roman_curia/sviluppo-umano-integrale/index_ge.htm)

Die westliche Kultur ist epistemisch durch die Spannung von „Glaube und Vernunft“ (siehe dazu Habermas, 2020) und politisch durch die Differenzierung von „geistlicher und weltlicher Macht“ (siehe dazu die umfassende historische Orientierung von Winkler, 2009; 2011; 2014; 2015; 2016; zsf. 2019) zutiefst strukturiert. Die Auflösung dieser beiden Grunddifferenzierungen in eine Einheitsvorstellung hinein war die Kontur aller Totalitarismen seit der Französischen Revolution in Europa. Um der gemeinsamen Freiheit willen muss der konfessionelle Religionsunterricht an der Schule diese Differenzierungen lebendig halten. Aus diesem Grund ist der Begriff „säkular“ politisch nicht nur auf Religion anzuwenden, sondern auf alle umfassenden weltanschaulichen Ansprüche, die unter verschiedenen Chiffren die Gottesfrage verhandeln. Eine säkulare Bildungspolitik in den öffentlichen Schulen bedeutet deshalb, den Schüler/-innen in der weltanschaulichen Bildung und Orientierung die Freiheit einer Wahl zu garantieren. Aus diesem Grunde muss die Überlegung, ob der Ethikunterricht verpflichtet sein soll, daraufhin befragt werden, ob nicht durch diesen Zwang das wesentliche Ziel eines solchen Unterrichts, die Bildung einer freien Weltanschauungskompetenz nicht in höchstem Maße gefährdet wird. Der Religionsunterricht hat sich jedenfalls in den letzten Jahrzehnten der freien Wahl der Schüler/-innen immer gestellt.

## These 2

**Religionsunterricht ist Dienst an der weltanschaulichen Orientierungskompetenz der ihr anvertrauten Schüler/-innen. Deshalb kann er nicht nur religionskundlich sein, sondern bedarf eines ausdrücklich „konfessorischen Standpunktes“, weil sich weltanschauliche Kompetenz in einer pluralistischen Gesellschaft nur im freien Gegenüber zu Standpunkten zu entwickeln vermag. Eine Lebensorientierung lässt sich nie ohne Standpunkt von einem „Nirgendwo“ her entwickeln, weil Leben Handeln bedeutet, und Handeln immer mit Optionen verbunden ist. Diese explizit zu machen, ist in einem konfessionell-gebundenen Religionsunterricht notwendig, weil nur durch diese Offenheit implizite Optionen erfasst werden können. Diese Analyse gilt für das Unterrichten grundsätzlich, weil alles Unterrichten Handeln bedeutet und daher von Überzeugungen und Grundhaltungen geprägt ist. Deshalb ist eine prinzipiell neutral-objektive Pädagogik Selbsttäuschung und kann schon deshalb in einem Staat, der auf der Grundlage der Menschenrechte verfasst ist, kein Ziel sein, weil Respekt und Achtung allen gilt.**

Gerade weil der Religionsunterricht in interessierter Interessenslosigkeit den Schüler/-innen zu dienen sucht, verwirklicht er die Sendung der Kirche an diesem Ort, weil er auf Vernunft und Freiheit setzt – und sonst auf „nichts“. Dadurch aber stellt er ein Modell für alles weltanschauliche Verhalten im Kontext von Schule dar.

Religionsunterricht ist nicht Katechese im Sinne einer Gewinnung von Kirchenmitgliedern oder einer getrösteten Bestätigung einer vorgegebenen Glaubens-tradition (dazu konkret These 3: Religionsunterricht als Fundamentaltheologie). Religionsunterricht ist Dienst an den Schüler/-innen im Blick auf die Herausforderung, in ihrer Gegenwart ein bewusstes Leben führen zu sollen.<sup>9</sup> Der Religionsunterricht in Österreich steht noch immer im langen Schatten Habsburgs, d.h. einer konfessionalistischen Staatsreligion, in der die Kirche für gute Staatsbürger/-innen im Sinne des Gehorsams und der geltenden Moral sorgte. Diese durch die Aufklärung geförderte Moralisierung der Religion trägt noch heute Früchte, wenn vom Religionsunterricht erwartet wird, dass er Werte zu vermitteln hätte.<sup>10</sup>

Dieser Religionsunterricht ist nicht konfessionalistisch, sondern wirklich katholisch, d.h. er hat sich nicht entgegenzusetzen (Henry de Lubac) und soll daher als Katalysator von Verständigung, Anerkennung und Toleranz durch Dialog wirken. Weil aber wirklicher Dialog und reale Bildung sich immer an einem verankerten Gegenüber entwickeln, ist der Religionsunterricht nicht neutral, sondern ebenso dialogisch wie konfessorisch. Zu dieser konfessorischen Haltung gehört essentiell und konstitutiv die Anerkennung der unbedingten Freiheit der Anderen deshalb, weil ohne Freiheit der christliche Glaube „nichts“ und „nichtig“ wäre. Alle Formen von übergreifendem und kooperativem Religionsunterricht sind deshalb zu fördern und experimentell zu wagen, weil dies der Katholizität entspricht.<sup>11</sup>

Unterricht kann niemals objektiv im Sinne einer weltanschaulichen Neutralität geschehen; und er darf es auch schon deshalb nicht wollen, weil die Schule die Wer-

9 So schon die Grundoption der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Würzburg) in Ihrem Grundsatzpapier zum Religionsunterricht 1976: „Der Religionsunterricht in der Schule“

10 Diese Funktionalisierung prägt auch die Debatte um den Ethikunterricht, von dem ebenfalls Wertevermittlung und Einübung in demokratisches Verhalten erwartet wird. Dies wird früher oder später dazu führen, über die Grenzen der Schule und eines Ethikunterrichts nachzudenken.

11 *Nostra aetate* 2 (1965) entwickelt folgende Perspektiven, um die Grundhaltung der Kirche in der Begegnung mit Menschen anderen Glaubens zu erläutern: 1.: Begegnung in Hochachtung, die nichts verwirft, was in den anderen Traditionen wahr und heilig ist, weil aufrichtig auch jene Handlungen und Überzeugungen bedacht werden [„considerare“!], die von den eigenen Überzeugungen auch mitunter erheblich abweichen. Denn in ihnen ist ein Strahl jener Wahrheit zu erkennen, die sie selber trägt. 2.: Sie hat Christus zu verkünden, weil er die Wahrheit und das Leben verkörpert, die alles mit Gott versöhnt hat und die Menschen in ihm die Fülle des religiösen Lebens finden. Diese Verkündigung beruht selbstverständlich auf einer Mystik der Gegenwart, muss heute hinzugefügt werden. 3.: In Klugheit und Liebe sollen die Glaubenden durch Gespräch und Zusammenarbeit als essentieller Ausdruck des eigenen Glaubenszeugnisses jene sittlichen und spirituellen Güter, die sich bei den anderen finden, anerkennen, wahren und fördern! Ich betone das „considerare“, weil dieser Begriff kaum zu übersetzen ist, den Text von *Nostra aetate* strukturiert und eine geistige Haltung zum Ausdruck bringt, die die verschiedensten Seiten einer Frage abwägt, alle möglichen Gesichtspunkte integriert und, so meine Interpretation, als intellektuelle Nächstenliebe zu leben ist. Damit entspricht diese Haltung jenem vollen Sinn, den die Magna Charta der Fundamentaltheologie (1 Petr 3,14-15) entworfen hat, aber in der gängigen Entwicklung der Theologie um seine Voraussetzung und seine Begegnungsform verkürzt worden ist. Wer vom Logos der Hoffnung gegenüber alle Menschen bereit ist zu sprechen, kann das nur angemessen, wenn er Christus in seinem Herzen heilighält, und demütig und bescheiden antwortet. Ohne Christumystik und epistemische Demut kann eine christliche Theologie ihren Auftrag nur verfehlen, auch wenn alle ihre Schlüsse gültig und sie als Siegerin aus allen Disputationen hervorgehen würde. Denn ohne die Liebe ist alles nichts (1 Kor 13).



te-Optionen der Republik Österreich (im Kontext des europäischen Wertekanons) engagiert zu vertreten hat. Aber die Illusion der Weltneutralität ist deutlicher herauszuarbeiten: Nach den Abgründen der Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts erstaunt eine, wie immer modifizierte, Neutralitätsthese in höchstem Maße. Weil Unterrichten ein interpersonales Handlungsgeschehen ist (und Lernen immer interpersonal war, ist und sein wird und deshalb nie durch Maschinen – und seien sie noch so komplex – ersetzt werden kann) ist die Lehrperson selbst die erste Didaktik und kann sich daher niemals aus dem Geschehen als neutral verabschieden oder in diesem Prozess sich als neutral verstehen. Das gilt nicht nur für den Umgang mit Schüler/-innen, sondern auch im Sinne eines Engagements für das eigene Fach. Lernen ist nur in der Begegnung mit anderen, vor allem authentischen Personen möglich, weil nur in dieser Begegnung jener Dia-Log geschieht, der eine umfassende Bildung erst ermöglicht. Heute gilt mehr denn je das Wort John Henry Newmans: der menschliche Geist ist keine Rechenmaschine. Menschliches Denken vollzieht sich immer personal, d.h. im Dialog mit anderen und von Angesicht zu Angesicht (Newman, 1964, S. 524).<sup>12</sup> Menschen sind keine Computer. Bildung und Lernen können mit dem Hochladen auf eine Festplatte nicht verglichen werden.

Daher *darf* der Religionsunterricht nie Neutralität simulieren. Aus diesem Grunde ist die konfessionelle Bindung eine öffentliche Klarlegung der eigenen Herkunft und der damit verbundenen grundsätzlichen Optionen (Lehrplan und Lehrmittel), die in der Lehrperson selber zu einer beispielhaften Synthese mit allen Brüchen und Zweifeln vermittelt werden sollen. In diesem Kontext ist es selbstverständlich, dass eine Lehrperson nie mit „der aktuellen Lehre“, wie sie z. B. im Katechismus der Katholischen Kirche (1993) ansatzhaft geboten wird, vollständig übereinstimmen wird<sup>13</sup>, weil das Leben der Kirche immer reicher ist als jeder Katechismus. Es ist zudem selbstverständlich, ja in strengem Sinne notwendig, dass kein Christgläubiger mit dem faktischen Zustand seiner Kirche einverstanden sein kann. Diese Differenzen hat der Religionsunterricht zu kultivieren und so die Stellungnahmen der Schüler/-innen „ergebnisoffen“ zu begleiten. Deshalb darf er nie Indoktrination in der Vermittlung einer bloßen Überzeugung sein. Wie diese Balance zu halten ist, wird im Theologiestudium im Fach Fundamentaltheologie eingeübt, und sollte daher als Haltung den ganzen Unterricht prägen. Vielmehr setzt der Religionsunterricht auf die Kraft der Vernunft und das Wirken des Heiligen Geistes, der immer ein Geist der Freiheit und Anerkennung ist und deshalb auch ein solches Milieu benötigt, um wirken zu können.

12 In der Dynamik der Digitalisierung wird diese Grunderkenntnis aller Bildung sträflich vernachlässigt.

13 Wie z.B. die seither festzustellende Lehrentwicklung der Kirche es zeigt: z.B., zur Todesstrafe KKK (Katechismus der Katholischen Kirche) 2267; KKK 1283 lehrt die Hoffnung für ungetauft gestorbene Kinder, auch wenn Benedikt XVI. die Frage des „Limbus“ erst 2007 nach der Stellungnahme der Internationalen Theologenkommission entschieden hatte. Damit wird der Lehre des Konzils von Florenz kontradiktorisch widersprochen (DH 1306).



Das hat der Religionsunterricht in den letzten Jahrzehnten durch eine didaktische Qualitätsoffensive in hohem Maße geleistet. Und deshalb darf auch gefragt werden, ob die Kritik am konfessionellen Religionsunterricht, die oft mit Argumenten vorgetragen wird, die mit dem realen Religionsunterricht nichts zu tun haben, nicht aus einer Angst vor dessen pädagogisch-didaktischen Qualität entsteht. Der Religionsunterricht ist bislang das einzige Fach in der Schule, das sich auf Gedeih und Verderb an der Schule bewähren muss, indem es sich der Freiheitsentscheidung der Schüler/-innen aussetzt (Abmeldungsmöglichkeiten; Ersetzbarkeit durch „Ethik“). Aus diesem Grunde würde jeder Ethikunterricht und auch die universitäre Qualifikation dazu davon profitieren, sich die Erfahrung und die Kompetenz des Religionsunterrichts und der Theologie einmal ohne Vorurteile anzuschauen. Da gibt es viel zu erben. Dass Religionslehrer/-innen auch dem neuen Ethikunterricht guttun, liegt vor allem daran, dass sie methodisch darin geschult sind, mit Überzeugungen in vernunftgemäßer Weise umzugehen. Das Fach, das dies in der Theologie einübt, heißt Fundamentaltheologie.

### These 3

**Religionsunterricht versteht sich als praktizierte Fundamentaltheologie an einem anderen Ort, indem er jene drei Grundperspektiven, mit denen Religion in der wissenschaftlichen Reflexion bearbeitet wird, exemplarisch einübt und dadurch die Kompetenz vermittelt, mit den Augen der anderen zu sehen und, wenigstens ansatzhaft, in den Mokassins der anderen zu gehen.**

Diese Empathie einzuüben, ist für eine pluralistische Gesellschaft deshalb notwendig, weil sie den gängigen Strategien der Konstitution persönlicher und sozialer Identitätsbildung entgegenwirkt: Ausgrenzungs- und Sündenbockstrategien, Überlegenheitsdünkel mit allen Varianten der Diskriminierung. Dass diese Haltung auch viele traditionelle christliche Gewohnheiten in Frage stellt und zu überwinden sucht (Paradebeispiel: „Antijudaismus“), darf nicht verheimlicht oder übersehen werden. Insofern stellt dieser Religionsunterricht auch eine Herausforderung für bestimmte christliche Traditionen dar und wird daher auch von diesen abgelehnt. Manche Ablehnung von dieser Seite muss als Qualitätsmerkmal eingeschätzt werden. Religionsunterricht hat es im umfassenden Sinne immer mit „Bekehrung“ zu tun. Biblisch gesprochen: Für den Religionsunterricht ist die Thoraregel Jesu leitende Maxime: Liebe Gott und Deinen Nächsten wie Dich selbst. Wenn dabei jemand mit dem Wort „G//T“ nichts anfangen kann, dann kann er in bester jüdisch-jesuanischer Tradition damit beginnen, sich selbst und seinen Nächsten wirklich lieben zu lernen und so jene Gebote zu halten beginnen, die dem Leben dienen (Lev 18,5).

Der Religionsunterricht übt alle drei konstitutiven Forschungs- und Lernhaltungen zum Phänomen „Religion“ komplementär ein: Lernen über Religion, Lernen von Religion (Grimmitt & Read, 1975) und Lernen in bzw. durch Religion („Theologie“). Während die ersten beiden Formen der Religionswissenschaft bzw. der Religionsphilosophie entsprechen<sup>14</sup> und auch als Geschichtsunterricht gestaltet werden können<sup>15</sup> oder in einen Ethikunterricht einfließen müssen, ist das Lernen in und durch Religion mit der Ersten-Person-Perspektive verbunden und kann im Regelfall nur in einer gelebten, d. h. spezifischen Religion eingeübt werden. Dass alles Unterrichten von dieser Perspektive lebt, wird heute gerne verschwiegen. Doch wir alle wissen, auch ein Fach wie Chemie und Mathematik wird faszinierend durch Lehrpersonen, die dafür brennen. Erkenntnis und Bildung ist nur mit Lust möglich. Die Freude über eine mathematische Erkenntnis, der Frust über eine kaum übersetzbare Stelle, der sich in Ausdauer und Hartnäckigkeit umsetzt, die Erfahrung selber singen zu können u.v.a.m. weisen auf diese Unersetzbarkeit der Perspektive der Ersten Person hin. Diese Erfahrung der Selbstentfremdung können wir machen, wenn wir zum ersten Mal unsere Stimme nicht aus uns selber hören, sondern über ein Aufnahmegerät abhören. Die Fundamentaltheologie ist im klassischen Fächerkanon der Theologie jenes Fach, das diese drei Formen integriert und in einer spezifischen Form kultiviert, indem sie die Überzeugungen der anderen sich ganz zu Herzen zu nehmen versucht. Insofern übt der Religionsunterricht als Fundamentaltheologie auch jene Haltung ein, die mit dem bekannten Bild umschrieben werden kann: in den Mokassins der anderen gehen lernen.

Das Alleinstellungsmerkmal eines seiner „Konfession“ bewussten Religionsunterrichts kann zunächst mit einem Bild beschrieben werden. Wer nur distanziert oder passiv über Religion lernt, gleicht jenem Menschen, der in den Zoo geht, die Löwen, Gorillas, Eisbären und Wildpferde beobachtet und meint, er würde nun hinreichend darüber informiert sein, wer und wie diese Tiere sind. Ein Religionsunterricht, der die Haltung „Lernen in und durch“ einübt, gleicht jedoch jenen Menschen, die diesen Tieren in freier Wildbahn ohne Gitter und Safarisicherheit begegnen. Dann geht es bildlich gesprochen ums Leben. Das bedeutet: Ein bekenntnisverpflichteter Religionsunterricht steht immer in Gefahr, den „Glauben“ zu verlieren, wie auch immer er ausgedrückt werden mag, und in jeder Hinsicht zutiefst irritiert zu werden, weil es geschehen kann, dass sie von fremder und völlig unvermuteter Seite den Löwen brüllen hören können.<sup>16</sup> Diese Gefahr besteht für alle Beteiligten: Schüler/-innen und Lehrpersonen; und zwar in jeder Hinsicht. Im Blick auf den Umgang mit Religion (auch von Christinnen und Christen mit anderen Religionstraditionen) lassen sich folgende Grundhaltungen und Vorgehensweisen wiederum mit einem bildlichen Vergleich unterscheiden:

<sup>14</sup> Diese Methode liegt dem entsprechenden Unterricht in der Schweiz zugrunde.

<sup>15</sup> So das Modell im laizistischen Frankreich.

<sup>16</sup> Dieses Bild aus der buddhistischen Tradition wird als Motiv des christlich-buddhistischen Dialogs aufgegriffen und bearbeitet in Perry Schmidt-Leukel (1992).

- Der Normalfall des Umgangs mit dem Fremden und Anderen ist in unserer Gegenwart das Zippen mit der Fernsteuerung, um Unterhaltung zu gewinnen. Kein Programm ist gut genug – und wenn alle durchgezippt sind, ist die Langeweile auch nicht verschwunden. Dieses Zippen beseitigt keine Vorurteile, im Gegenteil, es verstärkt diese.
- Anspruchsvoller ist eine touristische Haltung. Ich mache mich auf den Weg, habe mich vorher entsprechend informiert und lasse mich in unterschiedlicher Weise auf den anderen auf seinem Terrain anfänglich ein. Diese Form kann Modus 1 verstärken, aber auch zu Modus 3 führen, je nachdem ob ich bereit bin, mich auf fremdem Boden anders zu ernähren.
- Gastfreundschaft ist jener Modus, in dem ich dazu eingeladen werde, die Lebens- und Hoffnungswelt der anderen zu betreten und in dem mir ein erster näherer Einblick in diese Welt geschenkt wird. Ich weiß aber, dass ich hier nicht zu Hause bin; aber es kann zu meinem Zuhause werden. Christgläubige sollten aus der Haltung leben, dass sie nur Gast auf Erden sind, und daher hier keine bleibende Wohnstätte besitzen (Hebr 13,14). Wir sind immer nur „zu Hause zu Gast“, auch bei uns selbst.
- Beheimatung, auch wenn sie unserer innersten Sehnsucht entspricht, ist eine nicht machbare Möglichkeit, sowohl nach innen als auch nach außen. Der Religionsunterricht kann dazu Disposition vorschlagen, aber darf es grundsätzlich nicht direkt machen wollen, weil ihm die Freiheit und das „forum internum“ seiner Schüler/-innen heilig ist. Beheimatung ist eine zerbrechliche Gabe und in unserem Leben nie vollständig „erreichbar“, weil wir immer von Entfremdungserfahrungen durchdrungen bleiben. Immer gibt es eine andere Form, dieses Leben in Zeit und Geschichte anders zu bewohnen.

Wenn es dem Religionsunterricht gelingen sollte, Erfahrungen von Gastfreundschaft ansatzhaft zu ermöglichen, dann hat er mehr getan, als was Schule sonst anzielen kann, auch wenn von ihr heute immer wieder zu viel, ja Unmögliches erwartet wird. Aber: Weil Lernen immer eine sehr personale Angelegenheit ist und das eigene Denken, Mühen und Einsehen niemandem abgenommen werden kann, ist Lernen nur möglich als Aufgabe der Person. Schule kann und soll dafür beste Dispositionen bieten, sollte aber der Illusion widerstehen, Bildung als freiheitliche Selbstbestimmung ersetzen zu wollen. Dies gilt für den Religionsunterricht in eminenter Weise. Wenn manche Gruppen in der Kirche heute sich bisweilen darüber beklagen, dass z. B. Jugendliche im Religionsunterricht den Glauben verlieren würden, dann ist dieser Vorwurf für mich ein Lob, weil es dem Unterricht gelungen ist, existentiell relevant zu werden ohne die Freiheit der Schüler/-innen zu manipulieren.

Ein Religionsunterricht als Fundamentaltheologie kultiviert vor allem die Differenz von Glaube und Vernunft und damit eines der höchsten Güter der europäischen Geschichte. Die Bedeutung dieser Differenz liegt in einer doppelten Be-

stimmung. Auf der einen Seite wird der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung aus Erfahrung und entsprechender Methodik nicht nur ihr Recht eingeräumt, sondern diese wird hochgeschätzt und muss, weil auch die Vernunft die gute Gabe der guten Schöpfung ist, kultiviert und entwickelt werden. Auf der anderen Seite wird sie durch die Eigenqualität des Glaubens daran gehindert zu einer allumfassenden Ideologie zu werden, die immer dann entsteht, wenn der Anspruch erhoben wird, alle Wirklichkeit (auch die Zukunft) vollständig zu begreifen und nach eigener Entschließung allein (und in diesem Sinne autonom) gestalten und manipulieren zu können. In dieser Differenz liegt letzten Endes immer auch die Begründung jener Freiheit des Gewissens und der eigenen Lebensgestaltung, die das Herz einer liberalen Gesellschaft ausmacht. Es bleibt daran zu erinnern, dass alle menschenverachtenden Ideologien Europas sich als wissenschaftliche Weltanschauung verstanden haben, die daraus das Recht abgeleitet haben, sich bis in die innersten Kreise des Privaten und des Gewissens hinein totalitär zu gebärden.

Der Religionsunterricht als Fundamentaltheologie versteht sich daher als Dienst an der heute immer dringlicher werdenden Fähigkeit junger Menschen, sich weltanschaulich zu orientieren und, wenigstens als Ideal, aus eigener Erfahrung über das eigene Leben entscheiden zu können. Diese Kompetenz ist kaum einzuüben in distanzierender Selbstbeobachtung. Sie ist auch nicht zu gewinnen, ohne das exemplarische Beispiel der Lehrperson, die gerade in der notwendigen Spannung, die sie darstellen muss (auch als „Prellbock“ oder Referenzgröße), solche notwendig existentiellen Lernprozesse einüben lässt. Analogien zu dieser doppelten Haltung von Engagement und zu beobachtender Distanz sind in der Schule auch in anderen Fächern gegeben. Musik ohne eigenes Hören und Singen ist ebenso unmöglich wie ein Sportunterricht ohne körperliche Erfahrung und engagiertem Einsatz. Grundsätzlich gilt dieser aber für alle Fächer, wenn es in ihnen zu jener Erfahrung kommen soll, die alles Lernen auszeichnet: Lust und persönlich engagierter Einsatz. Der größte Feind allen Lernens in diesem Sinne ist eine Konsumhaltung, die auf Unterhaltung aus ist, ohne sich „aus dem Stuhl“ bewegen zu müssen.

#### These 4

**Die Ziel- und Kernkompetenz eines christlichen Religionsunterrichts ist im Umgang mit den „big questions“ zu sehen; und zwar authentisch und mit dem Mut zu „eigenen“ Entscheidungen.**

Das Ziel des Religionsunterrichts ist also die Ausbildung jener Urteilskraft im Feld der dem Menschen aufgegebenen „letzten Fragen“ („big questions“) die mit dem Leben selbst jedem Menschen aufgegeben sind und zwar nicht einfach deskriptiv und beobachtend, sondern im Blick auf das eigene Leben. Ohne dass diese Frage im Religionsunterricht einfach direkt angegangen werden kann (weil auch der Re-

ligionsunterricht das „forum internum“ zu achten hat), hat er junge Menschen zu ermutigen, ein eigenes Leben zu führen. Solches aber ist nur möglich, wenn der Mut zu non-konformistischen Entscheidungen gefördert wird. Unter den realen Bedingungen, soweit ich sie wahrnehme, ist die Entscheidung zum Religionsunterricht bereits ein Beweis eines solchen Non-Konformismus. Insofern dürfen sich die Religions-Lehrpersonen über ihre Schüler/-innen freuen. Ich spitze es provokativ zu: Von solchen Personen wird die zukünftige Gesellschaft deshalb leben, weil sie Personen benötigt, die ohne Häme und Profitinteresse neue Wege gehen werden.

Zurück zum Markt der Weltanschauungen: Weil auch und wohl gerade heute für diese letzten Fragen in allen Bereichen unserer Gesellschaft ein höchst kreativer und sich stets wandelnder Markt zu finden ist (Werbung, Unterhaltung und Lebensorientierungen), ist die im Religionsunterricht ausgebildete Kompetenz, kritisch und bewusst mit diesen Optionen und Angeboten umgehen zu können, von höchster Bedeutung. Weil alle Menschen durch ihre Kultur und Sprache irgendeine Form des „Lebensglaubens“ mitbringen und kultivieren (Theobald, 2018) hat der Religionsunterricht sorgsam aber auch kritisch-unterscheidend mit den unterschiedlichen Traditionen in einer Klasse umzugehen.

In diesem Kontext bringt der katholische Religionsunterricht eine besondere Kompetenz ein:

- Der Religionsunterricht kultiviert mit der Bibel die am weitesten in die Menschheitsgeschichte zurückreichende Erfahrungstradition (mehr als 3000 Jahre) mit allen ihren unterschiedlichen Zeugnissen in unserer Gesellschaft. Er kultiviert sie, indem er sie zu lesen befähigt, indem er dazu anleitet, ihren wechselnden Kontext zu verstehen und als mögliche Muster heutigen Lebens und Handelns erschließt. Aus dieser Tradition sind immer wieder Exodus-Aufbrüche entstanden, die der Idee der Freiheit Bahn gebrochen haben (Assmann, 2015). Die Bilder der messianischen Hoffnung haben mit ihren Visionen des Friedens und der Gerechtigkeit, die die ganze Schöpfung (auch Tiere und Natur) umfasst, eine heilsame Unruhe ausgelöst, sich nicht mit dem „status quo“ zufrieden zu geben. Ohne diese gefährliche Erinnerung würden prinzipielle Alternativen zur gängigen Ordnung nicht mehr im Bewusstsein bleiben.
- Der Religionsunterricht vergegenwärtigt die Gestalt Jesu Christi, der im 20. Jahrhundert die Grenzen der Christenheit überschritten hat und Zeitgenosse aller Kulturen geworden ist. Seine Botschaft und sein Handeln sind damals wie heute unzeitgemäß und haben zu einer spezifischen Sicht der Geschichte geführt: Es gibt Ereignisse in der Geschichte, die nicht vom Allgemeinen abgeleitet werden können, sondern diese Vorstellungen zutiefst in Frage stellen. Seine Weise, die Thora zu leben, nimmt die Angst um sich selbst und forderte immer zu jenem Mut heraus, der in der Hingabe an den je größeren G//T die Bereitschaft wachsen lässt, den eigenen „G//T“ um des

anderen willen zu verlieren. Darin liegt wohl seine unvergleichliche und bis heute immer wieder neu einzuholende Provokation. Der Religionsunterricht verwirklicht die jesuanische Option einer Einheit von Gottes-, Nächsten- und Selbstliebe performativ, d. h. durch den Unterrichtsprozess selbst. Es scheint mir auch kein Zufall zu sein, dass der europäische Atheismus nicht nur in der Folge von Ludwig Feuerbach als „Wesen des Christentums“ Wirkung erzielen konnte. Die Lebendigkeit der Person Jesu Christi ist in der Gegenwart von neuem erwacht: Gerade in unserer Gegenwart erfährt seine Botschaft und seine Gestalt eine unerwartete Renaissance in jener Bewegung, die als evangelikales oder pfingstliches Christentum bezeichnet wird. Diese Bewegung ist die am schnellsten wachsende religiöse Bewegung der Gegenwart und wird nach allen Prognosen in den kommenden Jahrzehnten kaum an Dynamik einbüßen. Wenn diese Prognose stimmt, dann werden viele Schüler/-innen der Zukunft davon geprägt sein. Nach der Besinnung der christlichen Kirchen auf ihre eigene Schuld und ihr Unheilsbewusstsein liegt im Religionsunterricht ein höchst kritisches Potential, um den „neu-alten“ Herausforderungen begegnen zu können, vor allem dem Antisemitismus und dem Rassismus.

- Der Religionsunterricht kultiviert in der Kirchengeschichte mit all ihren positiven und negativen Seiten in entscheidender Weise das kulturelle Gedächtnis unserer Gesellschaften, weil nur der Religionsunterricht den inneren Sinn und die aktuelle Bedeutung unzähliger Zeugnisse dieser Geschichte zu lesen anleitet und kritisch die Ursachen für Fehlentwicklungen bewusst hält. In diesem Bewusstsein muss er auch aktuelle Fragen aufgreifen und ohne Scheuklappen und Ideologie zu klären suchen. Es ist deshalb kein Defizit, sondern ein Qualitätsmerkmal, wenn sich die Lehrperson selbst als fragende, kritisch unterscheidende und mitunter auch als ratlose Person zu erkennen gibt, die in ihrem Glaubensringen selbst zum Beispiel werden kann. Die Aufgabe, das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft zu pflegen, teilt der Religionsunterricht mit dem Geschichtsunterricht, der aber ohne die Herausforderung durch den Religionsunterricht wohl auf Dauer seinen umfassenden Horizont einbüßen würde. Auch in der Schule gilt in einem gewissen Sinne die verfassungsrechtlich so wichtige Bedeutung einer „balance of power“. Das daraus sich ergebende Verhältnis sollte in manche Kooperation einfließen.
- Der Religionsunterricht stellt eine qualitative Globalisierungsinstanz ersten Ranges dar, weil er eine umfassende Solidarität (nicht nur mit Getauften) weltweit durch Bewusstseinsbildung und konkrete Aktionen einübt, die für die aktuelle Gesellschaft in ihren Krisen von höchster Bedeutung ist.
- Der Religionsunterricht vertritt eine Vision und eine Idee gelingenden und erfüllten Lebens, das nicht auf Konsum und Haben, sondern auf spirituelle

Erfahrung setzt, die auch im Verzicht Gewinn erfährt und eine durch die Liturgie geförderte Kraft besitzt, sich mit allen Menschen (den Lebenden, Toten und den Kommenden) als Gemeinschaft zu verstehen und entsprechend zu handeln.

- Ein Alleinstellungsmerkmal des Religionsunterrichts besteht in der Vermittlung ritueller Kompetenz durch eigene Erfahrung und angeleitete Gestaltungsverantwortung. Unter der Rücksicht, dass Gemeinschaften ohne Riten nicht denkbar sind (z. B. Geertz, 1973), ist diese Kompetenz nicht nur für die Gestaltung der Gesamtgesellschaft wichtig, sondern für die einzelnen Gruppen, insbesondere das Schulleben selbst, von besonderer Verantwortung.

Mir scheint, dass es zu einer spirituellen Haltung und Lebensform in Zukunft unter den Bedingungen begrenzter Verbrauchsressourcen keine Alternative geben wird. Dass in den letzten Jahren sehr viele Weltanschauungen, auch atheistische, spirituelle Programme und Haltungen entwickelt haben, ist ebenso zu begrüßen, wie dies ein starkes Zeichen für die andauernde Inspirationskraft des gelebten Christentums darstellt. Denn der Begriff „Spiritualität“ ist eine Erfindung der französisch-katholischen Tradition, der von Hans Urs von Balthasar<sup>17</sup> ins Deutsche übersetzt worden ist. Insofern stehen selbst jene Gruppen, die für eine „atheistische Spiritualität“ plädieren, im Erbe der christlichen Tradition. Deshalb können Schüler/-innen ganz unterschiedliche Wege mit ihrem Religionsunterricht antreten, nicht nur kirchliche. Und das ist gut so, solange sie dabei die Haltung bewahren, Vernunft und Freiheit hoch zu schätzen.

## Anhang

### Zur gesetzlichen Lage von Religionsunterricht in Österreich und seinen bildungstheoretischen Bedingungen

*Zur unverzichtbaren Bedeutung einer Kooperation von Staat und Kirchen bzw. religiösen Gemeinschaften für das Gelingen einer säkularen und pluralen Gesellschaft im Dienst an einer humanistischen Bildung*

In der aktuellen Diskussion wird aus Gründen, denen ich hier nicht nachgehen kann, oft unterstellt, dass es in Österreich nach dem Modell von Frankreich eine strikte Trennung von Staat und Kirche geben würde; oder wenigstens geben sollte. Auch wenn die Unterscheidung von geistlicher und weltlicher Macht aus der römisch-katholischen Tradition stammt und in der Geschichte fast immer nur in der Verbindung mit einer innerkirchlichen Autorität wie dem Papstamt reali-

<sup>17</sup> Ein Schweizer Theologe (1904-1988), dessen umfangreiches theologisches Werk ihn zu den herausragenden theologischen Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts werden ließ (zur Einführung: Lochbrunner, 2020).



siert werden konnte, auch wenn gerade die päpstliche Lehrverkündigung des 19. Jahrhunderts die demokratischen Grundrechte nach der französischen Revolution seit „Mirari vos“ zurückwies (Gregor XVI., 1832; vor allem der „Syllabus“ von Pius IX., 1864), hat sich heute die Unterscheidung von Staat und Kirche, Religion und Politik im Westen weitestgehend durchgesetzt.<sup>18</sup> Wie diese Unterscheidung gestaltet wird, so dass die unaufhebbare Pluralität der Gesellschaft das geheime Band und die solidarische Zusammengehörigkeit nicht aufgelöst wird, ist in Europa sehr unterschiedlich ausgestaltet, weil das bis heute nationale Angelegenheit ist (Weninger, 2007).<sup>19</sup> Faktisch gibt es in Europa alle historischen Modelle, vom Staatskirchentum der nordischen Staaten und Englands über das strikte Trennungsmodell der Laizität in Frankreich bis zu den Kooperationsmodellen in den deutschsprachigen Ländern. Und heute kann nicht mehr behauptet werden, dass die staatskirchliche Verfasstheit Schwedens oder Englands weniger auf die Wahrung der Menschenrechte achte als andere Modelle. Ohne auf die lange Geschichte des komplexen Verhältnisses von Kirche und Staat hier einzugehen, sollten in der heutigen Diskussion um diese Modelle die Entwicklungen seit der Französischen Revolution, die ja zwischen Menschenrechtspathos und Terror schwankt, nicht vergessen werden. Aus der Französischen Revolution erwächst nämlich jener Nationalismus, der bis zum Zweiten Weltkrieg als Religionsersatz wirkte und in der allgemeinen Wehrpflicht seine prägende Disziplinierung ebenso gewann wie in der Bürokratie und der industriellen Produktion. Alle drei Faktoren bildeten jene Disziplinierung aus, die oft verdrängt wird, wenn von Freiheit und Individualisierung als Charakteristikum der Moderne gesprochen wird.

Das Kooperationsmodell, das in Österreich gilt, setzt auf die öffentliche Präsenz der unterschiedlichen Weltanschauungen, so dass ein bewusster und reflektierter Umgang mit dieser Pluralität eingeübt werden kann. Die Schule ist hierfür ein besonders wichtiger gesellschaftlicher Ort, weil an diesem Ort noch alle, wenigstens die meisten gesellschaftlichen Gruppen zusammenkommen.<sup>20</sup>

Was der Religionsunterricht auch nach gesetzlicher Grundlage leisten soll<sup>21</sup>, wird in der Regierungseingabe für den Ethikunterricht deutlich ausgedrückt:

18 Zur Bedeutung dieser Unterscheidung, die auf Jesu Wort in der Steuerdebatte zurückgeführt wird (Mk 12, 12–17) siehe Winkler (2019). Zur Geschichte der Religionsfreiheit in der Auslegung der Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils „Dignitatis humanae“ siehe Siebenrock (2009).

19 Ebenso unterschiedlich ist auch die Entwicklung der einschlägigen Urteile des Europäischen Menschenrechtsgerichtshof auf der Grundlage der Europäischen Menschenrechtskonvention. Siehe auf der Homepage die Urteile in verschiedenen Fällen: <https://www.coe.int/de/web/impact-convention-human-rights/freedom-of-religion>

20 Dabei darf die Beobachtung nicht unterschlagen werden, dass die Privatschulen (nicht nur die konfessionellen) immer gewinnen, wenn der Staat zu stark in die ursprünglichen Elternrechte eingreift. Im Blick auf die Katholischen Schulen kann festgehalten werden: In Frankreich werden ca. 20% der Schüler/-innen in katholischen Privatschulen unterrichtet. In Österreich besuchen ca. 10% eine der nicht wenigen Privatschulen. Diese punkten dadurch, dass sie ein bestimmtes Menschenbild oder bestimmte Werthaltungen als integralen Bestandteil der Bildung ausdrücklich angeben.

21 Gesamte Rechtsvorschrift für Religionsunterrichtsgesetz, Fassung vom 30.11.2020, <https://www.ris.bka.gv.at>

„Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, erhalten daher keine Bildung im gleichen Ausmaß, wie Teilnehmende am Religionsunterricht, unabhängig davon, ob es sich um Personen ohne religiöses Bekenntnis, Anhänger religiöser Bekenntnisgemeinschaften oder vom Religionsunterricht Abgemeldete handelt. Dies soll durch die vorliegende Novelle geändert werden. Der Ethikunterricht soll Schülerinnen und Schüler zu selbstständiger Reflexion im Hinblick auf Wege gelingender Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020) Das bedeutet: „Im Religionsunterricht verwirklicht die Schule in besonderer Weise ihren Auftrag zur Mitwirkung an der religiös-ethisch-philosophischen Bildung (Art. 14, Abs. 5a B-VG, § 2 SchOG) in Form eines eigenen Unterrichtsgegenstandes. Im Sinne ganzheitlicher Bildung hat der Religionsunterricht kognitive, affektive und handlungsorientierte Ziele, die entsprechend dem christlichen Menschenbild davon ausgehen, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist. So erhalten die zu behandelnden Grundfragen nach Herkunft, Zukunft und Sinn eine religiöse Dimension.“ (Pinz, 2019)

Die hier erwähnte staatsrechtliche Grundlage und die bischöfliche Ausführungsbestimmung entsprechen auch den grundlegenden Zielen von „PISA“. Auch wenn bei den entsprechenden medial diskutierten Rankings ein anderes Bild vermittelt wird, sind die Bildungsziele von „PISA“ nicht einfach auf Ausbildung im Sinne der Berufsvorbereitung zu reduzieren. Religion kann nur dann einen Platz im Bildungsauftrag der Schule und der Universität beanspruchen, wenn die Bedeutung eines umfassenden Bildungsbegriffs anerkannt wird. Wenn Bildung zur personalen Aneignung der menschlichen Weltbegegnung und zur Ausbildung einer freien Lebensgestaltung anleiten soll, dann wird nach Jürgen Baumert (2002) nur in Konvergenz verschiedener Kompetenzen ein selbstbestimmtes und freies Leben möglich. Als „Modi der Weltbegegnung“ schlägt er vor:

1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften)
2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/ Bildende Kunst, Physische Expression)
3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht)
4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie).

Der Religionsunterricht, der in diesem Vorschlag die Probleme konstitutiver Rationalität zu bearbeiten hat, ist daher kein „Privileg“ für Religions- und Glaubensgemeinschaften, sondern übernimmt einen konstitutiven Beitrag zum Bildungsauftrag einer aufgeklärten-humanistischen Gesellschaft. Im Unterschied zur Ethik und Religionskunde optiert er für eine reflektierte Beteiligung, ohne die ein weltanschaulich

orientierter Unterricht nicht möglich ist. Ob diese Option, die ich oben als vernünftig und angemessen ausgewiesen habe, auch weiterhin die Schule mittragen wird, lässt sich heute noch nicht absehen. Sie wird wohl wesentlich davon abhängen, dass der Religionsunterricht seiner zentralen Bestimmung gerecht zu werden vermag: in engagierter Zugehörigkeit junge Menschen zu Freiheit und Vernunft in der Weise zu bewegen, dass sie für die unbedingte Forderung und für die Grenzen der Vernunft einen Sinn durch diesen Unterricht zu entwickeln vermögen.

Da das eigene Leben nur engagiert in spezifischer Tradition gelebt werden kann, der Staat aber gerade diese weltanschauliche Orientierung offenhalten muss, ist er auf die vernünftige Kooperation mit weltanschaulichen Wertegemeinschaften angewiesen. Zu diesen können natürlich nicht nur Religionen gehören. Insofern ist der verpflichtende Ethikunterricht eine notwendige Ergänzung, damit der umfassende Bildungsauftrag der Schule erfüllt werden kann. Wie sich dieser Unterricht bewähren wird, wird sich noch zeigen. Es wäre sehr zu raten, dass er in klug abwägender Urteilsbildung sich auch vom bestehenden Religionsunterricht didaktisch und pädagogisch bereichern lasse. Ob das in Österreich aber möglich ist, wage ich zu bezweifeln. Ich musste seit jetzt 35 Jahren immer wieder neu lernen, wie lang der Schatten Habsburgs noch heute fällt (Siebenrock, 2014). Und sei es nur als nützliche, weil entlastende Schuldzuweisung. Der Religionsunterricht wird dann nicht mehr argumentativ in Frage gestellt werden können. Aber es lassen sich dann immer administrative Entlastungsargumente finden.

## Literatur

- Assmann, J. (2015). *Exodus. Die Revolution der Alten Welt*. München: C. H. Beck.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertelsmann-Stiftung. (2020). *Religionsmonitor*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/religionsmonitor>
- Bundeskanzleramt. (o.J.). *Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030 / SDGs*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html#:~:text=Ziele%20des%20Ethikunterrichtes,den%20Grundfragen%20des%20Lebens%20anleiten>
- Dressler, B. (2006). *Unterscheidungen. Religion und Bildung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, B. (2018). *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Feuerbach, L. (1841). *Das Wesen des Christentums*. Leipzig: Otto Wigand. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Feuerbach,+Ludwig/Das+Wesen+des+Christentums>
- Frick, R. (2016). Katholische Schule 21. *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 34(5), 223–225.
- Gaudium et spes (Die pastorale Konstitution über die Kirche in der Welt von heute). (1965). In K. Rahner & H. Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zeiten Vatikanums* (23. Aufl., 1991, S. 423–552). Freiburg: Herder.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York (dt. 1983: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp).
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. (1976). [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/synode.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf)
- Grimmitt, M. & Read, G. (1975). *Teaching Christianity in Religious Education*. Great Wakering: Mayhew.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Laudatio: Jan Philipp Reemtsma*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Katechismus der Katholischen Kirche*. (1993). Linz: Veritas.
- Krüger, O. (2019). *Virtualität und Unsterblichkeit. Gott, Evolution und die Singularität im Post- und Transhumanismus* (2. überarb. u. ergänzte Aufl.). Freiburg: Rombach.
- Lochbrunner, M. (2020). *Hans Urs von Balthasar 1905–1988. Die Biographie eines Jahrhunderttheologen*. Würzburg: Echter.
- Lubac, H. de (1992). *Glauben aus der Liebe. Catholicisme*. Einsiedeln: Johannes Verlag.
- Luther, M. (1982). Der große Katechismus deutsch. In M. Luther, *Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Herausgegeben im Gedenkjahr der Augsburgischen Konfession 1930* (9. Aufl., S. 543–733). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Newman, J. H. (1964). *Zur Philosophie und Theologie des Glaubens. Oxforder Universitätspredigten. Ausgewählte Werke VI*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Nostra aetate. Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen*. (1965). [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_nostra-aetate\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html)
- Paul VI. (1964). *Ecclesiam Suam*. Enzyklika vom 6. August 1964. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, *Acta Apostolicae Sedis* 56 (1964) 609–659, Leipzig, Nr. 65.
- Pinz, A. (2019). Vorwort. In Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung (Hrsg.), *Religion in der Schule. Religionsunterrichtsgesetz und Ausführungsbestimmungen*. Erzdiözese Wien. [https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/06/Rechtsgrundlagen-Religionsunterricht\\_Ansicht.pdf](https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/06/Rechtsgrundlagen-Religionsunterricht_Ansicht.pdf)

- Rahner, K. (2003). *Sämtliche Werke. Band 10*. Freiburg: Herder.
- Schmidt-Leukel, P. (1992). „Den Löwen brüllen hören“. *Zur Hermeneutik eines christlichen Verständnisses der buddhistischen Heilsbotschaft* (Münchener Universitätschriften Katholisch-Theologische Fakultät 23). Paderborn: Schöningh.
- Siebenrock, R. A. (2009). Theologischer Kommentar zur Erklärung über die religiöse Freiheit *Dignitatis humanae*. In P. Hünermann und B. Hilberath (Hrsg.), *Herders theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Texte, Kommentare, Zusammenschau* (Bd. 4., 2. Aufl.: Sonderausgabe, S. 125–218). Freiburg: Herder.
- Siebenrock, R. A. (2014). Vom langen Schatten Konstantins. Zur Archäologie theologischer Imaginationen am Beispiel absolutistisch-monarchischer Vorstellungen. In R. Bucher (Hrsg.), *Nach der Macht. Zur Lage der katholischen Kirche in Österreich. Theologie im kulturellen Dialog*, 30 (S. 75–97). Innsbruck: Tyrolia.
- Taylor, C. (2012). *Ein säkulares Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp.
- Theobald, C. (2018). *Christentum als Stil. Für ein zeitgemäßes Glaubensverständnis in Europa*. Freiburg: Herder.
- Weninger, M. H. (2007). *Europa ohne Gott? Die Europäische Union und der Dialog mit den Religionen, Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften*. Baden-Baden: Nomos.
- Winkler, H. A. (2009). *Die Geschichte des Westens. Bd. 1: Von den Anfängen in der Antike bis zum 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2011). *Die Geschichte des Westens. Bd. 2: Die Zeit der Weltkriege*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2014). *Die Geschichte des Westens. Bd. 3: Vom Kalten Krieg bis zum Mauerfall*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2015). *Die Geschichte des Westens. Bd. 4: Die Zeit der Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Winkler, H. A. (2019). *Werte und Mächte. Eine Geschichte der westlichen Welt*. München: C. H. Beck.

## Kurzbiografie

Siebenrock, Roman: Univ. Prof. Mag. Dr.; Universität Innsbruck; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leben und Werk John Henry Newmans, P. Karl Rahner SJ, Das Zweite Vatikanische Konzil, Theologische Erkenntnislehre.



# Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts

Severin Renoldner

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
severin.renoldner@ph-linz.at*

EINGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET MAI 2020

ANGENOMMEN JUNI 2020

Severin Renoldner setzt sich mit der Frage auseinander, welchen gesellschaftlichen Nutzen der Religions- und Ethikunterricht hat. Zentraler Ausgangspunkt seiner theoretischen Analyse ist das Böckenförde-Paradoxon, das besagt, dass ein freier demokratischer Staat einen ethischen Gemeinsinn voraussetzt, den er selbst nicht erzeugen kann, und deshalb auf Gesinnungsgemeinschaften angewiesen ist. Vor diesem Hintergrund erörtert der Autor die Bedeutung von Religion als gesellschaftlicher Dimension und zeigt anhand einer historischen Analyse die Bedeutung des ethischen Gemeinsinns für einen demokratischen Staat. Schule wird als Ort betrachtet, wo dieser Gemeinsinn sowohl im Religions- als auch im Ethikunterricht gelernt werden kann mit dem Ziel verantwortungsfähig zu werden. Wichtige Implikationen sind nach Ansicht des Autors verstärkte Kooperationen zwischen verschiedenen Konfessionen und Religionen im Schulunterricht, eine engere Vernetzung zwischen Religions- und Ethikunterricht sowie Toleranz für Religionsfreiheit.

SCHLÜSSELWÖRTER: Religionsunterricht, Ethikunterricht, Religion und Gesellschaft,  
Religion und Staat, Böckenförde-Paradoxon

## 1. Einleitung

Nach dem „Paradoxon“ des deutschen Rechtsgelehrten Ernst-Wolfgang Böckenförde (2006) setzt der freie demokratische Staat einen Sinn für das Gemeinwohl und den Willen zum konstruktiven gesellschaftlichen Zusammenleben voraus. Diesen ethischen Gemeinsinn, zum Gemeinwohl beitragen zu *wollen*, könne der Rechtsstaat mit seinen eigenen Mitteln – dem Recht, der Gewaltenteilung, der demokratischen Legitimation von Macht etc. – nicht selbst erzeugen, sondern er sei dazu auf Gesinnungsgemeinschaften angewiesen. Es muss, anders ausgedrückt, einen guten Willen der Menschen füreinander, der z. B. aus religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen kommt, in einem Gemeinwesen schon geben, damit sich dieses demokratisch strukturieren kann.



## 2. Säkularer Verfassungsstaat und institutionelle Religion

Wenn heute die Religionsgemeinschaften, wie z. B. Kirchen mit sinkenden Beteiligungszahlen, fragen: „Wer will noch zu uns gehören?“, oder „Wer braucht uns noch?“, so darf auch die Gegenfrage gestellt werden: Wozu benötigt die Gesellschaft, der Staat, die Religionsgemeinschaften? Was verdankt sie/er ihnen? Können sie ersetzt oder bloß als eine *private* Sache betrachtet werden, ohne gesellschaftliche Relevanz?

*Persönlich* ist nicht gleich *privat*. Die *persönliche* Freiheit, meinen Glauben und meine Überzeugungen zu wählen, im gesellschaftlichen Raum nach meiner *Façon* zu leben, Familie zu gründen, tätig zu sein etc. ist nicht dasselbe, wie das Recht auf eine *private* (z. B. religiöse, sexuelle, ...) Intimsphäre, die die Gesellschaft ganz ausschließen darf. Zwar ist private Freiheit in intimen, unantastbaren Wesenskernen der Person wichtig. Aber Religion, organisierter, gemeinsamer Glaube, beansprucht mehr. Sie ist keine Privatsache. Man kann Religion ihren öffentlichen Charakter nicht nehmen, ohne sie zu unterdrücken (Bormann & Irlenborn, 2008, S. 333). Gemeinsamer Glaube enthält Verkündigung, Botschaft, und hat immer eine öffentliche, gesellschaftliche Dimension, prägt das Gemeinwesen. Das gilt auch, wenn nicht eine, sondern zahlreiche Konfessionen, Weltanschauungen koexistieren, und auch, wenn niemand missioniert.

Eine demokratische Gesellschaft kann nicht sagen: „Religiöse Überzeugungen sollen sich nicht auf unsere Politik auswirken.“ Denn sie tun dies in jedem Fall. Wer als Christ die Nächstenliebe als oberstes Prinzip der Moral ausgibt (auch wenn er nicht immer danach handelt), wirkt mit dieser Überzeugung jedenfalls auf eine demokratische Gesellschaft gestaltend ein. Das gilt genauso für humanitäre Agnostikerinnen und Agnostiker. Freie Demokratie lebt von Überzeugungen und Wertevorstellungen, von der sozialen Qualität und Fähigkeit des „Demos“ (Volkes), d. h. der konkreten Bürgerinnen und Bürger mit ihren jeweiligen Grundüberzeugungen und Gesinnungen. Um sicherzustellen, dass konfessionell überzeugte Menschen nicht mit ihren religiösen Werten die Gesetzgebung beeinflussen, müsste man sie vom Wahlrecht ausschließen. Religion ist ein Teil des Volkes.

Es ist *diese* Frage – von der anderen Seite aufgegriffen –, der wir hier nachgehen: Nützen Religion und Ethik als Gegenstand des Schulunterrichtes, ggf. in modifizierter Art, der demokratischen Gesellschaft und dem Rechtsstaat auch in einer Zeit wachsender Vielfalt und gestiegener freier Wahlmöglichkeit? Nützt ein solcher Gegenstand indirekt allen, d. h. auch den je anders Denkenden?

*Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz*



des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat. (Böckenförde, 2006, S. 112 f, Hervorhebung im Original)

Weltanschaulicher Pluralismus umfasst nicht nur Christinnen und Christen, Musliminnen und Muslime etc., sondern auch agnostische, liberal-säkular gesinnte Menschen. Humanitärer Agnostizismus darf der Allgemeinheit ebenso wenig aufgezwungen werden wie z.B. Katholizismus oder sunnitischer Islam. Das Ethos des Rechtsstaates muss im Sinn Böckenfördes in einem weiteren Horizont gedacht werden.

Das *Böckenförde-Paradoxon* hat zu interdisziplinären und kontroversiellen Diskussionen geführt. Inspiriert durch die wachsende religiöse Pluralität, aber auch z.B. den islamistischen Terrorismus in westlichen Ländern, erschienen ab 2000 viele Publikationen (z. B. Habermas, 2001; Bormann & Irlenborn, 2008; Guggenberger & Regensburger, 2009; Binder & Schlag, 2020). Böckenförde wurde entgegengehalten, dass staatsbürgerliche Tugenden nicht direkt aus Religionen ableitbar seien, bzw. sich abstrakt und verallgemeinerbar (im Sinn der Vertragstheorien) von ihnen abheben müssten. Dieses Argument wurde von ihm durchaus anerkannt: „Auf der anderen Seite kann und darf der säkularisierte Staat keiner religiösen Überzeugung, welchen Rückhalt bei den Menschen sie auch haben mag, die Chance einräumen, unter Inanspruchnahme der Religionsfreiheit und Ausnutzung demokratischer Möglichkeiten seine auf Offenheit angelegte Ordnung von innen her aufzurollen und schließlich abzubauen.“ (Bormann & Irlenborn, 2008, S. 344; vgl. dazu auch Binder & Schlag, 2020, bes. S. 131f: gerade der von Religionen nicht direkt definierte, aber indirekt gestärkte „Gemeinsinn“ ist im Blick). Der Böckenfördesche Rechtsstaat gründet auf einer allgemein bürgerlichen ethischen Überzeugung, die weder als Gesellschaftsvertrag von einer „Urversammlung“ beschlossen wurde noch einfach „vom Himmel gefallen“ ist, sondern als Kulturleistung aus den im „Volk“ vorhandenen Grundüberzeugungen gebildet (nicht: von ihnen dominiert) wird. Er benötigt ein gewisses Maß an Optimismus und Vertrauen zu den religiösen/weltanschaulichen Überzeugungen, d. h. zu seinen Bürgerinnen und Bürgern.

Die ethische Ordnung, die ein Rechtsstaat zu seinem demokratischen Funkzionieren, seiner Toleranz und Freiheit benötigt, ist also säkular: nicht identisch mit religiöser Ethik, aber u. U. aus ihr gespeist. Menschen müssen jedenfalls irgendwelche Grundüberzeugungen haben, die sie zu einem positiven Zusammenwirken als Gesellschaft motivieren. Böckenförde (a.a.O., S. 331) unterscheidet zwei Konzeptionen staatlicher „Neutralität“ gegenüber den Religionen: a) eine „distanzierende“ Neutralität (die eher mit dem französischen Laizismus verwandt ist) und b) eine

von Böckenförde favorisierte, eher dem deutschen Grundgesetz entsprechende: die „offene“ Neutralität, die der Religion das Leben im öffentlichen Raum belässt und daher mit der Religionsfreiheit weniger in Konflikt gerät. Diese offene Neutralität fordert und fördert Religionen als ethischen Nährboden und schätzt ihren Beitrag zu einem öffentlichen Ethos.

### 3. Verfassungspatriotismus anstelle von Nationalismus oder religiöser Dominanz

In Österreich herrschte während der Monarchie eine Dominanz der katholischen Kirche im kulturellen und gesellschaftlichen Leben vor, die lange Nachwirkungen auch in der 1918 ausgerufenen Republik und bis nach 1945 zeitigte. Der Rückgang an Mitgliedern der traditionellen Kirchen in den letzten Jahrzehnten mag Ausdruck von „weniger Religiosität“ sein, folgt aber auch einem anderen gesellschaftlichen Trend: dem Verlust des Kollektiven und der Zunahme des Individualismus. Auch andere Großorganisationen verlieren Mitglieder. Der Österreichische Gewerkschaftsbund hat es z. B. ähnlich schwer, Mitglieder dauerhaft zu binden: zwischen 1981 und 2015, in einer Zeit starker Zunahme der unselbständig Erwerbstätigen (= potenzieller Mitglieder), verlor er viele und sank von 1,677 Mio. auf 1,196 Mio., wobei 2016 ein minimaler Anstieg einsetzte (ÖGB Mitgliederstatistik, 2019).

Politischen „Volksparteien“ geht es nicht besser, keineswegs nur in Österreich. Sie verlieren Mitglieder. CDU und SPD hatten in der BRD um 1980 je zwischen 800.000 und 1 Million Mitglieder. Obwohl der deutsche Staat 1990 größer wurde, sanken beide bis 2015 auf unter 500.000 Mitglieder (Bundeszentrale für politische Bildung, o.J.). Wir müssen die Schrumpfung der Großinstitutionen von der Verbreitung von Religiosität unterscheiden: letztere kann auch in nicht kirchlich gebundenem Rahmen gelebt und als wichtig erachtet werden.

Es ist evident, dass es 2020 wesentlich mehr religiöse Diversität und eben auch mehr ethischen und weltanschaulichen Individualismus in Österreich und Deutschland gibt als z. B. 1980. Der ethische *Individualismus* braucht – ebenso wie die Vielfalt der Religionen – Selbsthinterfragung: Wofür stehe ich im Hinblick auf meine Verantwortung für das Gemeinwohl? Dazu ist eine Art Alphabetisierung – Sprachbefähigung – dessen nötig, was wir als Grundüberzeugung, ethische Werte und Spiritualität ansehen (Bucher, 2001). Diese Befähigung muss als Kernfrage von Religionsunterricht und Ethikunterricht erkannt werden.

Ein Blick in die österreichische Geschichte zeigt die enorme Spannung, die die Entkirchlichung der Schule durch die junge Republik Österreich 1919/20 auslöste. In einem Hirtenwort drohten die katholischen Bischöfe 1921, die Verfassung der Republik wegen der Schulordnung zu Fall zu bringen: „Wir können (...) den Verfassungsgesetzen (...) nur solange zustimmen, als sie nicht offenkundig die göttliche Rechtsordnung durchbrechen und die göttlichen und wohl erworbenen Rechte der Kirche

nicht schmälern. Solche unbestreitbaren Rechte besitzt die Kirche v.a. hinsichtlich der Schule. Unterricht und Erziehung dürfen nie und nimmer gegen den Glauben verstoßen oder die Sittlichkeit gefährden, und hierüber entscheidet endgültig die Kirche.“ (Gann, 1988, S. 28f) Wirklich zufrieden zeigten sich die Bischöfe erst 1934 mit dem Konkordat des austrofaschistischen Ständestaates, das der Kirche die Hegemonie über das gesamte Schulwesen übertrug (Tálos & Neugebauer, 2005).

Nach dem 2. Weltkrieg korrigierte die katholische Kirche diese Haltung und begrüßte 1949 den neu geregelten Religionsunterricht für die eigenen Mitglieder (Jonas & Kövesi, 2012, S. 1329–1351). Abmelden vom Religionsunterricht wurde möglich. Die Schaffung eines Ethikunterrichts wurde aber von rechtskatholischen Kreisen noch lange bekämpft. Der St. Pöltner Bischof Kurt Krenn polemisierte noch 1997: „Wer bestimmt, was hier gelehrt wird? Soll etwa das Parlament sagen, was gut und böse ist?“ (zit. n. Auer, 2002, S. 79). Diese Bemerkung offenbart zwei mögliche Missverständnisse: Zum einen bestimmt der Staat nicht im theologischen Sinn, was gut und böse ist, jedoch verfügt er über ein Strafrecht und eine Rechtsordnung, die sinnvoller Weise von bürgerlichen Tugenden und allgemeinen ethischen Einsichten der Bevölkerung getragen werden. Zum anderen leistet Ethikunterricht nicht die simple Vermittlung von Normen (also das Erziehen der Schülerinnen und Schüler zu guten Menschen oder „braven BürgerInnen“), sondern Diskurs über ethisch relevante Fragen und das Verstehen dieser Fragen.

Europäische Rechtsphilosophen und Verfassungsrechtler schufen zwischen 1880 und 1930 die Grundgedanken der dann meist ab 1918 ausgerufenen Verfassungen für moderne Republiken – in Österreich Hans Kelsen. Diese Gelehrten prägten den Begriff des *Verfassungspatriotismus*: eine ethische Verpflichtung (Böckenförde, 2008), sich über den engen Rahmen kleiner Gemeinschaften hinaus einem größeren *Gemeinwohl* verpflichtet zu fühlen, das alle Staatsbürger meint. Bernd Guggenberger und Claus Offe (1984) haben zahlreiche Bausteine der damaligen rechtsphilosophischen und verfassungsrechtlichen Debatte zusammengetragen, die eine bedeutende Voraussetzung für die Verfassungen in den neuen Republiken nach dem Ersten Weltkrieg bildeten. Der Verfassungspatriotismus ist gerade kein ethnischer, sprachlicher oder konfessioneller Patriotismus („Wir Franzosen“, „Wir irische Katholiken“ ...), sondern er setzt ein „Wir“, das sich auf unterschiedliche Mitglieder der Gesamtgesellschaft bezieht. Gute Staatsbürger im Sinn Kelsens müssen sich zu allen Gesellschaftsmitgliedern solidarisch verhalten. Dann funktioniert Demokratie.

#### 4. Verantwortungsfähigkeit als Tugend der BürgerInnen

Wenn eine demokratisch-rechtsstaatliche Verfassung davon ausgeht, alle Bürgerinnen und Bürger würden sich zu der umfassenden ethischen Verpflichtung des Gemeinwohls bekennen, so begibt sie sich Böckenförde (2008) zufolge in ein Risiko. Das gesellschaftliche, rechtsphilosophische und staatliche Interesse gilt

einer ethischen Grundeinstellung der Staatsbürgerinnen und -bürger: Sie sollen eine konstruktive Gesinnung pflegen, um Rücksicht, Flexibilität, Toleranz, Einsatzbereitschaft und Verantwortungsgefühle zu haben, die der demokratische Rechtsstaat zu seinem Bestehen benötigt. Wenn all das nicht vorhanden ist, kann Demokratie auch in Diktatur umkippen, und anstelle von Rechtsstaatlichkeit können Menschenrechtsverletzungen und Willkür aufkommen.

Man könnte daraus ableiten: Wo – wenn nicht in der Schule – soll dies unterrichtet und gelernt werden? Zumindest ist die Schule der Ort, an dem der Staat seine Bürgerinnen und Bürger noch pädagogisch beeinflussen, erreichen kann. Wenn wir annehmen, dass meist das Elternhaus oder die sonstige soziale Umgebung ein Kind von klein auf ethisch prägt, kann Schule nur einen Reflexionsrahmen bieten, neue Fragen aufwerfen. Die Schule (und: der Staat) soll nicht als „Moralist“ überbeansprucht werden, der Kinder ethisch erzieht. Ethikunterricht – für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler – muss ebenso wie Religionsunterricht davon ausgehen, dass Kinder bereits in ihren Basics ethisch sozialisiert und geprägt sind. Der Staat muss also einerseits das persönliche Recht seiner Bürgerinnen und Bürger auf ethisch-religiöse (oder: weltanschauliche) Orientierung respektieren. Andererseits kann es ihm nicht gleichgültig sein, ob die Pluralität solcher Überzeugungen sozialverträglich ist, d.h. ob sie mit dem Verfassungspatriotismus und der Toleranz vereinbar ist, gemeinsam in einer zivilen, rechtsstaatlichen und toleranten Lebensführung mit Andersdenkenden zusammen zu sein und mit ihnen demokratisch Verantwortung zu tragen (Konflikte mit fundamentalistischen religiösen Gruppen oder Ideologien sind denkbar!). Indirekt will der Staat dann doch ein „überkonfessionelles“ soziales Ethos bilden, also auf seine Bürgerinnen und Bürger einwirken.

Im geltenden bayerischen Gymnasiallehrplan kommt das Dilemma, der Staat wünsche „mehr Ethik“, wolle aber auch nicht moralisch indoktrinieren, gut zum Ausdruck:

Das Fach Ethik unterstützt die Suche junger Menschen nach einer verlässlichen moralischen Orientierung in der Welt von heute. Es basiert auf der Grundsituation, dass Menschen für ihr Handeln auch eine ethische Entscheidungskompetenz benötigen. Ethik greift dabei auf Entwürfe zurück, in denen bewährte lebenspraktische Einsichten in einer langen Entwicklungslinie mit Hilfe philosophischer Denkweisen eine neue Deutung und Legitimierung erfahren haben. Die Jugendlichen können diese Entwürfe und Theorien mit den von ihnen selbst entwickelten Vorstellungen vergleichen und dabei entdecken, dass auch ihre eigenen Gedanken sich im Ansatz mit bestimmten Denktraditionen berühren. Überlegungen zu Moralprinzipien, die andere Menschen angestellt haben, können so zum Maßstab für eigene Überlegungen und damit zu einer Orientierungshilfe für das eigene Leben werden. (zit. n. Wiater, 2011, S. 57)

Dass es nicht nur um philosophische, sondern auch um religiös-spirituelle Lebensdeutungen geht, wird hier zwar verschwiegen, jedoch wird der Vergleich „eigener Überlegungen“ mit den historischen Entwürfen eingefügt und der Begriff *Orientierungshilfe* nachgeschoben. Letztlich kann nicht der Staat, sondern soll der „junge Mensch“ entscheiden. Unverkennbar ist dennoch die Absicht, den Individualismus zur Reflexion über *gemeinsame* Grundideen geistig anzuregen, auf die Einstellung also indirekt Einfluss zu nehmen.

§ 2 (1) des österreichischen Schulorganisationsgesetzes bestimmt: "Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, sozialen und religiösen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken." (zit. n. Auer, 2002, S. 43f). Das beschreibt ein allgemeines Unterrichtsprinzip, aber nicht die speziellen Aufgaben des Religions- oder Ethikunterrichts. Es kann dort aktualisiert werden.

Ethik ist Teil der Themen des Ethikunterrichts, aber bei weitem nicht alles, auch wenn sie dem Unterrichtsfach seinen Namen gibt. Es geht nicht nur um das sittliche Sollen (oder dessen Begründung), sondern auch um den Sinn des Lebens, das Verhältnis des Ich zum Du, zum Wir und zur Welt, um eine Kenntnis verschiedener ethisch-religiöser Grundorientierungen und dann um ein eigenes Urteil. Die Benennung des Faches als „Ethikunterricht“ verweist m.E. darauf, dass wir in Fragen der Religion und Weltanschauung sprachlich verarmt, fast sprachlos sind. Sachlich bezeichnet „Ethik“ in diesem Unterrichtsfach in Deutschland wie in Österreich ein Teilgebiet; etwa so, als wenn man das Fach Physik „Mechanik“ nennen würde. Der Ethikunterricht soll in Wahrheit keineswegs nur moralische Fragen, Werturteile oder die Begründung sittlicher Normen erörtern, auch wenn das zum Stoffgebiet gehört. Er muss, genauso wie guter Religionsunterricht, die innere Seite des Problems behandeln: Warum soll ich „gut“ handeln? Was ist bzw. was will der Mensch? Wie begreift er seine Umgebung, was vermittelt ihm Sinn, welche soziale Verlässlichkeit, welche Hoffnung und Zielrichtung findet er? Wie verhält sich meine Glücksvorstellung, meine Sicht des Guten zu den Mitmenschen? Wofür haben wir Verantwortung? Warum soll ich „gut“ (z.B. nicht egoistisch) handeln, obwohl das ein Risiko beinhalten könnte?

## 5. Kultur, Spiritualität und Ethik: die richtigen Fragen stellen

Musikunterricht, der dem Menschen Musik nur als Theorie vorträgt, kann nie das Gleiche leisten wie jene innere Stimmung, Empfänglichkeit, die durch aufmerksames Hören und eigenes Singen (oder instrumentales Musizieren) erreicht wird. Ebenso regen guter Religions- und Ethikunterricht (man muss sie gemeinsam betrachten!) die innere Sensibilität (Spiritualität) des Menschen an, sein Leben im Sinn-Zusammenhang mit der Welt, der Gesellschaft und dem, was den Menschen

transzendiert, zu deuten und in die Hand zu nehmen. So wie der Musikunterricht das Verstehen vermittelt, einer Schülerin oder einem Schüler aber nicht den Geschmack für die eigene Musikvorliebe aufzwingt, dürfen Religions- und Ethikunterricht eine Schülerin oder einen Schüler zu keiner Überzeugung nötigen, ihr oder ihm jedoch Respekt, Sensibilität und Aufmerksamkeit für die Fähigkeit dazu in sich selbst und ihren oder seinen Mitmenschen fördern. Ethikunterricht leistet *Alphabetisierung* in Fragen des spirituellen, weltanschaulichen, ethischen und sinnbezogenen Lebens, Denkens, Fühlens, Reflektierens und Entscheidens. Guter Ethikunterricht ist ein weltanschauungs-, spiritualitäts-, religions- und ethikkundlicher Unterricht, der die Selbstfindung des Menschen anstrebt. Das Ziel von Ethikbildung lautet nicht: gut zu handeln, sondern verantwortungsfähig zu werden.

Die ethische Grundfrage „Was soll ich tun?“ ist nach Immanuel Kant nur eine von drei Hauptfragen, die beiden benachbarten lauten: „Was kann ich wissen?“ und „Was darf ich hoffen?“ (vgl. dazu Bohlken & Thies, 2009, S. 11–15). Erst die Beantwortung aller drei Fragen löst nach Kant das Dilemma, was der Mensch ist, wie er seinen Sinn finden kann. Die staatliche Schule soll keine moralischen Maschinen erziehen (in einer falsch verstandenen Weise von Kants *Pflichtgesinnung*), keine ethischen Gehorsams-Untertanen, sondern – gerade im Kantschen Sinn – freie, mündige Bürgerinnen und Bürger. Dazu gehört Religionsfreiheit, und zwar nicht im Sinn der Abwertung als *Privatangelegenheit*, peinlich und nicht besprechbar. (Das religiöse Tabu im öffentlichen Raum hat m. E. Ähnlichkeiten mit der Ansicht, über Sexualität solle nicht geredet werden.) Religion, Spiritualität, Grundüberzeugung gehören diskutiert! Wer das Tragen eines Kopftuches nicht versteht, soll nicht gleich nach einem Verbot rufen, wohl aber darf er fragen: „Warum trägst du es?“ Eine Schülerin, die ein Kreuz im Klassenzimmer stört, soll es nicht abhängen, sie darf aber fragen: „Was bedeutet das, warum hängt es hier?“ Die richtigen Fragen, mit Respekt gestellt, führen nicht zum Trennenden, sondern zum Gemeinsamen. Sprache, Gespräch sind entscheidend! Auch die vermeintliche Rücksicht – „Darüber spricht man nicht!“ – kann zur Abwertung führen.

Der Begriff Staat ist mit dem des Rechts eng verbunden. Ethikunterricht dient aber der „Gesellschaft“, denn der Staat ist nicht Selbstzweck, sondern Instrument zum guten Zusammenleben von Gesellschaften. Anders als in der Entstehungszeit der österreichischen Verfassung leben wir heute nicht nur in staatlichen Einheiten, sondern in einer transnational strukturierten, fast weltweiten Gesellschaft, deren Vernetzung voranschreitet, nicht nur bei Handel und Produkttransfer, sondern in ökonomisch-wissenschaftlich-technischer Verflochtenheit und Abhängigkeit, etwa von Börsenergebnissen. Unser Schicksal ist bei der CO<sub>2</sub>-Konzentration oder einer Pandemie ebenso wie bei Firmenfusionen, Automatisierung und Digitalisierung von Ereignissen außerhalb des Staates Österreich abhängig und beeinflusst andere wechselseitig.



Schule kann heute nicht mehr wie vor 100 Jahren als nationale Erziehungsanstalt gedacht werden, sondern sie muss – bei aller Wahrung regionaler Besonderheiten, Heimatliebe und Kulturtradition – lebensfähige künftige Weltbürgerinnen und -bürger erziehen. Dies wird das historische Verhältnis zu den Religionsgemeinschaften beeinflussen. Verschiedene religionssoziologische und religionspädagogische Studien zeigen neben den oft diskutierten (exklusiv europäischen) Säkularisierungstrends erstaunliche Stabilitäten und hohe Zustimmungsraten zu Fragen der spirituellen, ethischen und weltanschaulichen Kompetenzbildung (Schweitzer, Wissner, Bohne, Novack, Gronover & Boschki, 2018). Die Vergleiche derartiger Studien werden hier von den empirischen Forschungsarbeiten Anton Buchners, Friedrich Schweitzers und Golde Wissners übernommen. Übereinstimmend zeigt sich: Fragen des Religions- und Ethikunterrichts werden nicht nur in hochreligiösen Milieus, sondern auch in konfessionsfernen und heterogenen Gruppen bejaht (Bucher, 1996, S. 155–158; Gmoser & Weirer, 2019, bes. S. 175–179, 183–185).

Je mehr eine Schule allgemein geschätzt wird, desto beliebter ist dort der Religionsunterricht. Die Authentizität der Lehrperson wird positiv wahrgenommen, sofern sie den Schülerinnen und Schülern eigene Anschauungen nicht aufdrängt. Jugendliche respektieren *Echtheit*, und sie finden weltanschauliche Fragen von Bedeutung, auch in konfessionslosen Milieus (Bucher, 2001, S. 38; 67–84; 141ff). Das bedeutet: für den Ethikunterricht werden authentische Lehrpersonen gebraucht, die – bei respektvoller Haltung zu anderen – eine religiöse oder weltanschauliche humanistische Überzeugung persönlich vertreten sollen. Genauso wie Religion darf Atheismus kritisch hinterfragt werden: ob er humanitär oder nihilistisch ist. Schülerinnen und Schüler erachten diese Fragen überwiegend nicht als irrelevant oder schulfremd. Dem österreichischen Religionsunterricht wird „eine erstaunliche Akzeptanz“ (Bucher, 1996, S. 157) zugebilligt – *weil* er diese existenziellen Fragen anspricht. Der Fribourger Pädagoge Fritz Oser kommentierte die Ergebnisse dieser Studien zusammenfassend als überraschend positiv: „Ich hätte schlechtere Ergebnisse erwartet“ (a.a.O., S. 155).

## 6. Das Recht auf religiös-weltanschaulichen Unterricht in Österreich

Eine wichtige Voraussetzung für den „Ausgleich“ zwischen Staat und Kirche war zunächst die Entwicklung einer ökumenischen Haltung zwischen den christlichen Kirchen. Wichtig aufgrund der österreichischen Geschichte war ein Bekenntnis der katholischen Kirche zur rechtsstaatlichen Demokratie (vgl. 2. Vatikanisches Konzil, „Gaudium et Spes“ Nr. 75; Bundesverband der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung Deutschlands – KAB, 1992, S. 367). Die Europäische Menschenrechtskonvention (Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls) drückt den Wert religiöser Erziehung für das globale Gemeinwohl aus:



Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei der Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen. (zit. n. Auer, 2002, S.55)

Dieser bilaterale Vertrag steht in Österreich im Verfassungsrang, zusätzlich besitzt der Schulvertrag völkerrechtliche Garantie (vgl. a.a.O., S.59), kann also nicht einseitig gekündigt werden. Nach Karl Heinz Auer bedeutet dies eine Besserstellung des Religionsunterrichts in Österreich verglichen mit der Rechtsstellung in Deutschland.

Das österreichische Religionsunterrichtsgesetz von 1949 bestimmt nach §1(1): „Für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören, ist der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses Pflichtgegenstand ...“ (Jonas & Kövesi, 2012, S.1329f). Absatz 2 regelt mögliche *Abmeldungen* vom Religionsunterricht (ebd.). Unbestritten war von Anfang an eine Gleichstellung für die Evangelische Kirche AB und HB, die israelitische Kultusgemeinde und bald darauf für alle gesetzlich anerkannten Religionsgesellschaften.

Obwohl die Kirchen das Lehrpersonal entsenden, bindet der Gesetzgeber den Religionsunterricht an Gesetze und die Bundesverfassung: §2(3) „Für den Religionsunterricht dürfen nur Lehrbücher und Lehrmittel verwendet werden, die nicht im Widerspruch zur staatsbürgerlichen Erziehung stehen“ (a.a.O., S.1334). Religionsunterricht darf nicht (wie evtl. 1933/34) zu antidemokratischer Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler missbraucht werden. Ebenso ist islamistische oder fundamentalistische Propaganda im Religionsunterricht unzulässig. Eine Gefahr, dass antidemokratische Tendenzen in den Religionsunterricht „einsickern“, muss durch Schulbehörden, durch die Ausbildung der Lehrpersonen und die Kontrolle der Lehrmittel unterbunden werden.

Die Autorität der Religionsgemeinschaften über den Inhalt des Religionsunterrichts steht innerhalb der Bindung an die Verfassung. „Alle Religionslehrer unterstehen hinsichtlich der Vermittlung des Lehrgutes des Religionsunterrichtes den Vorschriften des Lehrplanes und den kirchlichen (religionsgesellschaftlichen) Vorschriften und Anordnungen; im übrigen (sic!) unterstehen sie in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit den allgemeinen staatlichen schulrechtlichen Vorschriften“ (§3(3), a.a.O., S.1336). Verträge mit anerkannten Religionsgemeinschaften müssen nach dem *Gleichheitsgrundsatz* der Verfassung analog behandelt werden. Damit hat das Schulrecht im Zusammenhang mit der zahlenmäßig starken katholischen Kirche doch Maßstäbe für Toleranz gesetzt. Evangelische, ebenso wie z.B. koptische Christinnen und Christen können mit staatlicher Finanzierung und Infrastruktur Religionsunterricht halten.

## 7. Fazit: Vergewisserung zukunftsfähiger modifizierter Aufgaben für Religionsunterricht und Ethikunterricht

Der gesellschaftliche Auftrag, ethische und religiöse Grundüberzeugungen zu kennen, ihre Argumente zu verstehen und eigene Standpunkte zu vertiefen, ist im Sinn Wolfgang Böckenfördes unverändert gültig und sozial sinnvoll. Hilfreich ist nicht ein Wettbewerb zwischen Ethikunterricht oder Religionsunterricht, sondern das Zusammenwirken beider in einem rechtsstaatlichen Bewusstsein und demokratischer Kultur, sowie eine ökumenisch-tolerante Ausrichtung. Wichtig ist es, die persönliche Verantwortung jedes Menschen für das Gemeinwohl und die Sprachbefähigung als Wesensfrage modernen Religions- und Ethikunterrichts zu erkennen. Die heutigen Lebensumstände legen Aktualisierungen bzw. Vergewisserungen nahe, die einen guten Religions- und Ethikunterricht beeinflussen und evtl. einander näherbringen. Dies kann in 3 Punkten verdeutlicht werden:

### 7.1 Den ökumenischen Gedanken weiter denken

Die christlichen Kirchen pflegen heute eine sich vertiefende ökumenische Partnerschaft, die v. a. auf die oft vergessenen orthodoxen Ostkirchen ausgedehnt werden muss. Ähnlich wie der Islam repräsentieren sie in Europa Milieus mit Migrationserfahrung. Schon heute kooperieren die katholische und die evangelisch-theologische Fakultät an der Universität Wien; an der Universität Graz bestehen Kooperationen der katholisch-theologischen Fakultät mit orthodoxen Theologen und an der Universität Innsbruck gibt es eine enge Kooperation der theologischen Fakultät mit islamischer Religionslehrpersonen-Ausbildung. Grundfragen des Religionsunterrichts sollten nicht in Konkurrenz, sondern in Kollegialität der Konfessionen erörtert werden. Was an den Universitäten schon begonnen hat, soll im Schulunterricht die Solidarität der Konfessionen und Religionen auch im Hinblick auf ihre Verantwortung für eine demokratische Gesellschaft stärken und das „Gemeinsame in der Verschiedenheit“ sichtbar machen.

### 7.2 Engere Vernetzung Ethikunterricht – Religionsunterricht

Die Ökumene zwischen Christinnen und Christen ist einfacher als eine interreligiöse „Partnerschaft“ (mit Islam, Judentum, Hinduismus ...). Eine aus dieser Kooperation entstehende Arbeitsgemeinschaft konfessionell unterschiedlicher Religionslehrerinnen und -lehrer könnte auf die Pädagoginnen und Pädagogen des Ethikunterrichts ausgedehnt werden. Ob sich aus derartigen Teams später anders bezeichnete Unterrichtsfächer entwickeln, muss offenbleiben und kann erst nach längerer Erfahrung gemeinsam beantwortet werden, um die Alphabetisierung in der eigenen Überzeugung nicht zu gefährden.

### 7.3 Gesellschaftliche Anerkennung

Eine ökumenisch-tolerante Ausrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts kann heute als selbstverständlich erwartet werden. Dies soll auch dazu führen, dass der gesellschaftliche Respekt und eine positive Toleranz für Religionsfreiheit und für die persönliche Grundüberzeugung aller Mitmenschen vertieft werden kann, gegenüber Personen mit konfessionellen, agnostisch-humanistischen und anderen Einstellungen, natürlich auch gegenüber Angehörigen zahlenmäßig kleiner Religionsgemeinschaften. Aufgrund einer gewissen Fremdheit – z.B. mancher Menschen gegenüber dem Islam – ist die Arbeit an einer ethisch-religiösen Sprachbefähigung und an der Fähigkeit, sich mitzuteilen, sozial wertvoll.

### Literatur

- Auer, K. H. (Hrsg.). (2002). *Ethikunterricht: Standortbestimmung und Perspektiven*. Innsbruck, Wien: Tyrolia.
- Binder, U. & Schlag, T. (2020). Liberalismus, Religion und Bildung, oder: Inwiefern stimmt das Böckenförde-Diktum? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 121–138.
- Böckenförde, E.-W. (2006). *Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Böckenförde, E.-W. (2008). Der säkularisierte Staat: Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert. In F.-J. Bormann & B. Irlenborn (Hrsg.), *Religiöse Überzeugungen und öffentliche Vernunft: Zur Rolle des Christentums in der pluralistischen Gesellschaft. Quaestiones disputatae Nr. 228* (S. 325–345). Freiburg/Br.: Herder.
- Bohlken, E. & Thies, C. (Hrsg.). (2009). *Handbuch der Anthropologie: Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*. Stuttgart: Metzler.
- Bormann, F.-J. & Irlenborn, B. (Hrsg.). (2008). *Religiöse Überzeugungen und öffentliche Vernunft. Zur Rolle des Christentums in der pluralistischen Gesellschaft. Quaestiones Disputatae, 228*. Freiburg/Br.: Herder.
- Bucher, A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck, Wien: Tyrolia.
- Bucher, A. (2001). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesverband der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung Deutschlands – KAB. (Hrsg.) (1992). *Texte zur katholischen Soziallehre: Die sozialen Rundschreiben der Päpste und andere kirchliche Dokumente* (8. Aufl.). Bornheim: Ketteler.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (o.J.). *Mitgliederentwicklung der Parteien*. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/parteien-in-deutschland/zahlen-und-fakten/138672/mitgliederentwicklung>

- Gann, F. (1988). *Das Verhältnis Kirche-Staat im Echo der österreichischen Hirtenbriefe 1914–1952*. Nicht veröffentlichte theologische Diplomarbeit. Theologische Fakultät der Universität Innsbruck.
- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 161–189. DOI: 10.25364/10.27:2019.1.11
- Guggenberger, B. & Offe, C. (Hrsg.). (1984). *An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie: Politik und Soziologie der Mehrheitsregel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Guggenberger, W. & Regensburger, D. & Stöckl, K. (Hrsg.). (2009). *Politik, Religion und Markt. Die Rückkehr der Religion als Anfrage an den politisch-philosophischen Diskurs der Moderne*. Innsbruck: University Press.
- Gutkas, K., Brusatti, A. & Weinzierl, E. (1970). *Österreich 1945–1970: 25 Jahre Zweite Republik*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Habermas, J. (2001), *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jonak, F. & Kövesi, L. (Hrsg.). (2012). *Das österreichische Schulrecht* (13. Aufl.). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- ÖGB. (2019). Mitgliederstatistik und Mitgliederbewegung seit 1945. [https://www.oegb.at/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheadername1=content-type&blobheadername2=content-disposition&blobheadervalue1=application%2Fpdf&blobheadervalue2=inline%3B+filename%3D%22Mitgliederbewegung\\_seit\\_1945.pdf%22&blobkey=id&blobnocache=false&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1342710466192&ssbinary=true&site=So6](https://www.oegb.at/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheadername1=content-type&blobheadername2=content-disposition&blobheadervalue1=application%2Fpdf&blobheadervalue2=inline%3B+filename%3D%22Mitgliederbewegung_seit_1945.pdf%22&blobkey=id&blobnocache=false&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1342710466192&ssbinary=true&site=So6)
- Schweitzer, F. & Wissner, G., Bohne, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion: Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Glaube – Wertebildung – Interreligiosität* (Bd. 13). Münster, New York: Waxmann.
- Steger, G. (1987). *Rote Fahne, schwarzes Kreuz: Die Haltung der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Österreichs zu Religion, Christentum und Kirchen von Hainfeld bis 1934*. Wien: Böhlau.
- Tálos, E. & Neugebauer, W. (Hrsg.). (2005). *Austrofaschismus: Politik – Ökonomie – Kultur 1933–1938*. Wien: LIT.
- Urbanek, W. (Hrsg.). (2006). *Auf der Spurensuche nach Otto Glöckel: Zur Bildungsrevolution Otto Glöckels historisch – inhaltlich – menschlich*. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes.
- Wiater, W. (2011). *Ethik unterrichten: Einführung in die Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

## **Kurzbiografie**

Renoldner, Severin: Hochschulprofessor, Dr. theol., Dr. phil.; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: philosophische und theologische Ethik, Sozialethik, Politikwissenschaften.



# Religions- und Spiritualitätsbildung in flüchtiger und transzendenzloser Moderne

## Was vom schulischen Religionsunterricht bleiben sollte, wenn sich alles ändert

Silvia Habringer-Hagleitner

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
silvia.habringer@ph-linz.at

INGEREICHT JÄNNER 2020

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie religiös-spirituelle Bildung in öffentlichen Bildungskontexten stattfinden kann. Zur Beantwortung diskutiert die Autorin in einem ersten Schritt die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen für professionelle religiös-spirituelle Bildungsprozesse, wobei sie exemplarisch die zwei gesellschaftsanalytischen Ansätze „liquid modernity“ (Z. Bauman) und „transzendenzlose Moderne“ (R. Schmidtkunz) heranzieht. Beide Ansätze beschreiben Phänomene, die belastende Auswirkungen auf Kinder haben. Vor diesem Hintergrund erläutert sie die Chancen des Religionsunterrichts als emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen: Verbundenheitserfahrungen durch existenzielle Kommunikation, empathisch-solidarisches Einander-Zuhören, Übungen zu Stille und Achtsamkeit, weltpolitisches Denken und Handeln lernen, in Offenheit nach den letzten Dingen und Geheimnissen von Welt und Himmel fragen dürfen ... leisten einen Dienst an der nächsten Generation.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** religiös-spirituelle Bildung, professioneller Religionsunterricht, emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen, Bildungsbegriff, transzendenzlose Moderne, liquid modernity

### 1. Einleitung

Wie in vielen europäischen Ländern wird auch in Österreich immer wieder neu die Frage nach der religiösen Bildung in der Schule gestellt. Soll weiterhin religiöse Bildung in öffentlichen Bildungskontexten stattfinden? Wenn ja, welche inhaltlichen Ausrichtungen und welche organisatorischen Rahmenbedingungen soll es dafür geben (Gmoser & Weirer, 2019)? Der folgende Beitrag richtet sein Augenmerk auf die ersten beiden Fragen und sucht nach einer bildungstheoretischen Begründung für das Fach Religion, die zuerst bei einer soziologisch-gesellschaftsanalytischen Betrachtung ansetzt.

Unbestritten ist im Rahmen öffentlicher Bildung der Anspruch, dass religiöse und spirituelle Bildung – in welcher schulorganisatorischen Form auch immer – professionell angelegt sein muss. Bildungsprofessionalität – so die erste These dieses Entwurfs – zeichnet sich durch die gesellschaftlich-sozialwissenschaftliche Verortung ihrer Anliegen und Bildungsinhalte aus. In einem ersten Schritt wird daher – noch vor allen pädagogisch-didaktischen Überlegungen – nach aktuellen soziologischen und gesellschaftsanalytischen Erkenntnissen zum Leben und Denken von Menschen heute gefragt. Welche gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen findet religiöse und spirituelle Bildung gegenwärtig vor? Welche „Götter und Mythen“ beherrschen die gegenwärtige Welt und welche Auswirkungen hat dies auf Kinder und Jugendliche? Welche geistige Atmosphäre umgibt die Schülerinnen und Schüler gesellschaftlich? Diese Fragen werden in der Religionspädagogik als andauernde Suchprozesse verstanden, welche in professionell gestalteten Bildungsprozessen immer neu zu stellen sind. Sie können im Rahmen dieses Beitrages nur ansatzweise und beispielhaft beantwortet werden. Dazu werden diverse gesellschaftsanalytische Ansätze herangezogen, allen voran die Ausführungen des Soziologen Zygmunt Bauman zur „liquid modernity“ – im Deutschen als „flüchtige Moderne“ übersetzt (Bauman, 2003). Zygmunt Baumans Analysen zeigen gesellschaftliche Grundängste sowie globale Bedrohungen auf und können für die Auswirkungen der Moderne sensibel machen. Als Ergänzung dazu werden neuere Erkenntnisse des Soziologen Andreas Reckwitz (2017) angeführt, der sich konkret mit modernen Lebensstilen und damit verbunden mit Erziehung und Schule auseinandersetzt. Da für die Religionspädagogik speziell auch religionssoziologische und religionsphilosophische Beschreibungen der Gegenwart grundlegend sind, wird des Weiteren in diesem ersten Abschnitt auf das Phänomen einer „transzendenzlosen Moderne“ eingegangen, wie sie von der Theologin und Journalistin Renata Schmidtkunz (2019) beschrieben wird. Schmidtkunz gelingt es im Duktus einer Suchenden – beziehungsweise auf Hans Joas, Hannah Arendt, Zygmunt Bauman u.v.a. – aufzuzeigen, wie an die Stelle Gottes die scheinbar alternativlose Logik der Finanzmärkte getreten ist und wie Profiterzielung und Effizienz Werte wie Barmherzigkeit und Mitgefühl verdrängen und gesellschaftliche Solidarität zersetzen.

Im Rahmen dieses ersten Abschnitts wird auch danach gefragt, welche Auswirkungen diese gesellschaftlichen Phänomene einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne auf Kinder und Jugendliche haben können. Dazu werden Ergebnisse aus der Erziehungssoziologie und der Psychologie ebenso zusammengetragen wie Aussagen von Religionslehrerinnen und -lehrern und eigene Alltagsbeobachtungen.

Der zweite Abschnitt dieses Beitrags geht von der These aus, dass professioneller Religionsunterricht einer bildungstheoretischen, gesellschaftlich relevanten Begründung bedarf und fragt nach einer solchen. Dabei wird auf das Konzept des Gegenlernens des Fundamentaltheologen Jürgen Werbick (1989) ebenso zurückgegriffen wie auf den von Karl-Ernst Nipkow (1990) interpretierten abendländischen



kritischen Bildungsbegriff. Aus dieser Bezugnahme leitet sich die Hypothese ab, dass Religionsunterricht emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen in einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne anbieten kann.

Der dritte Abschnitt baut weiter auf dieser Hypothese auf und fragt danach, inwiefern dies bislang im Religionsunterricht mit Hilfe diverser religionspädagogischer Ansätze gelungen ist und auch weiter gelingen kann. Es werden vier Aspekte eines emanzipatorisch-befreienden Gegenlernens im Religionsunterricht vorgestellt. Als Grundlage für die Entwicklung dieser vier Aspekte dient ein kompetenzorientiertes Bild von Kindern und Jugendlichen. Hinter diesem Vorgehen steht die These, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer subjektiv angelegten Spiritualität grundsätzliche Offenheit und auch Kompetenzen für ein solches Gegenlernen mitbringen. Beispielhaft wird dies durch originale Aussagen von Lernenden zu ihrem Erleben im Religionsunterricht belegt.

## 2. Leben in flüchtiger und transzendenzloser Moderne mit ihren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche

### 2.1 Leben in der „liquid modernity“

Zygmunt Bauman (1925-2017) war einer der wichtigsten Soziologen der letzten Jahrzehnte. Die Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Moderne und Postmoderne führte Bauman zur Entwicklung des Begriffs der „liquid modernity“. Die englische Erstausgabe seines wohl wichtigsten Werkes ist 2000 erschienen und wurde 2003 unter dem Titel „Flüchtige Moderne“ ins Deutsche übersetzt. Bauman zeigte in diesem und weiteren Werken (2007, 2008, 2009) auf, wie sich im Zuge der Moderne und Postmoderne Unsicherheit und Ungewissheit, Orientierungsnot und der Zwang zur Flexibilität breit gemacht haben. Wir leben in einer Welt, in der sich ständig Überraschendes, nicht Vorhersehbares ereignet. Die alten Ordnungs- und Wertesysteme sind zerfallen und haben keine Gültigkeit mehr. Sie werden abgelöst von Fragmenten, von kurzfristigen Hypes, welche die Massen in den Bann ziehen. Diese Ungewissheit – so Bauman – betrifft den Bereich des Ökonomischen und wirkt sich in der Folge auf den Bereich des Berufslebens aus. Die Zeiten, in denen man einen in jungen Jahren erlernten Beruf in einer einzigen Firma ausübt, sind vorbei. Bauman bezieht sich in diesem Zusammenhang in seinen Schriften immer wieder auf Richard Sennet (1998) und dessen Rede vom „flexiblen Menschen“, der gegenwärtig gefragt ist und für den eine langfristige Planung nicht mehr möglich ist. Dies wiederum beeinflusst die privaten Lebensentscheidungen, wovon Partnerschaften und Kinder existenziell betroffen sind. Die Gewissheit, mit Fleiß und Arbeitseifer eine sichere berufliche Position erlangen zu können, gibt es nicht mehr. An die Stelle der einstigen Mittelklasse ist auch in entwickelten Ländern das Prekariat getreten. Die Angst, aus der Gewinnergesellschaft ausgeschlos-

sen zu werden, betrifft inzwischen eine breite Schicht. Bauman beschreibt, wie der Begriff Fortschritt inzwischen für viele nicht mehr für Optimismus und Zukunft steht, sondern Bedrohung verheißt:

Jetzt steht er für die Bedrohung durch unablässige, unausweichliche Veränderung, die statt Ruhe und Frieden nichts als Dauerkrisen und Anspannung verheißt und uns keine Pause gönnt. Der Fortschritt hat sich in eine Art endloses, ununterbrochenes ‚Reise nach Jerusalem‘-Spiel verwandelt, bei dem ein Augenblick der Unaufmerksamkeit zum unumkehrbaren Ausscheiden, zur unwiderruflichen Exklusion führt. (Bauman, 2008, S. 20)

Die Angst vor dem „Abgehängt-Werden“ oder Zu-spät-Kommen hat inzwischen gesellschaftlich um sich gegriffen. An mehreren Stellen beschäftigt sich Bauman mit den Ängsten, die das Leben in der flüchtigen Moderne auslöst. Angst – so Bauman – ist ein Kapital, aus dem sich politisch und wirtschaftlich Profit schlagen lässt, weshalb sie ständig weitergeschürt wird:

Und im Kampf der Massenmedien um Einschaltquoten sind Berichte über Bedrohungen der persönlichen Sicherheit ein bedeutender, vielleicht der bedeutendste Aktivposten geworden, so dass das Kapital der Angst ständig aufgestockt wird und dessen Wert für politische und Werbezwecke weiter steigt. (a.a.O., S. 22f)

Bauman bezeichnet diese stets im Hintergrund lauernernde Angst als hinterhältigen Dämon, der sich aus der Unsicherheit der Gegenwart und der Ungewissheit der Zukunft nährt. Diese wiederum haben ihren Ursprung in einem Gefühl des Ausgeliefertseins (a.a.O., S. 43). Ein Aspekt, der Unsicherheit und das Gefühl des Ausgeliefertseins begünstigt, ist – so Bauman – die zunehmende Trennung von Macht und Politik:

Die bisher existierenden Möglichkeiten des modernen Staates, effektiv zu handeln, verlagern sich zunehmend in den politisch unkontrollierten globalen (und in vielerlei Hinsicht exterritorialen) Raum, während die Politik, also die Fähigkeit, Ziel und Richtung des Geschehens zu beeinflussen, außerstande ist, auf globaler Ebene effektiv zu agieren, da sie nach wie vor lokal ausgerichtet ist. Das Fehlen politischer Kontrolle lässt die neu entfesselten Kräfte zu einer Quelle tiefer und im Prinzip unbezählbarer Ungewissheit werden (...). (a.a.O., S. 8)

Durch den Abbau staatlicher Sicherungssysteme gegen Schicksalsschläge und individuelles Scheitern verschwindet auch die Attraktivität des kollektiven Handelns und die sozialen Grundlagen gesellschaftlicher Solidarität werden untergraben. Eine „Solidaritätskrise“ muss demzufolge auch in Europa diagnostiziert werden

(Landau, 2016). Zwischenmenschliche Beziehungen – so Bauman – werden immer brüchiger und als vorübergehend betrachtet. Dass der Einzelne den Unwägbarkeiten des Waren- und Arbeitsmarktes ausgesetzt ist, fördert die Spaltung, nicht die Einheit einer Gesellschaft und begünstigt eine wettbewerbsorientierte Einstellung. Einsamkeit in der individualisierten Selbstoptimierungsgesellschaft ist die Folge. Teamwork dient bestenfalls einer temporären Strategie, die aufgegeben werden muss, sobald ihre Vorteile verbraucht sind. Der Begriff Gemeinschaft verliert an Bedeutung. Die Gesellschaft wird zunehmend als „Netzwerk“ mit einer unendlichen Fülle möglicher Permutationen gesehen, nicht mehr als festgefügte Struktur (Bauman, 2008, S. 9). Eine besondere Ausdrucksform der „liquid modernity“ sieht Bauman in der Kultur des Konsumismus:

Die Aufgabe der Konsumenten und das Hauptmotiv, das sie dazu bringt, unablässig dem Konsum zu fröhnen, ist folglich die Aufgabe, sich aus der grauen und langweiligen Unsichtbarkeit und Nichtigkeit emporzustemmen, damit sie sich von der Masse der ‚mit gleichem spezifischen Gewicht schwimmenden‘ Objekte unterscheiden. (Bauman, 2009, S. 21)

Gleichzeitig bietet die Kultur des Konsumismus so etwas wie ein Gemeinschaftsgefühl, ein Gefühl dazuzugehören – zumindest in der Zeit, in der die Konsumenten sich in den Konsumtempeln aufhalten:

In ihren Tempeln finden die Konsumenten-Käufer etwas, das sie in der richtigen Welt umsonst suchen: das angenehme Gefühl, dazuzugehören – das gute Gefühl der Sicherheit, Teil einer Gemeinschaft zu sein. (Bauman, 2003, S. 119)

Die Konsumgesellschaft bezieht ihre Triebkraft und ihre Eigendynamik aus der Unzufriedenheit, deren Produktion sie meisterhaft beherrscht. Ein anderer Motor ist die Angst, nicht mithalten zu können und ausgeschlossen zu werden aus den kommunikativen Netzwerken. Heinrich Geiselberger, der Lektor Zygmunt Baumanns, zeigt auf, dass der Begriff der „Überflüssigen“ in den letzten Jahren für Bauman zentral und wichtig wurde: Im Rahmen kapitalistischer Modernisierung, „wo Menschen im neoliberalen Kapitalismus immer stärker auf ihre ökonomische Rolle reduziert werden, gibt es natürlich auch Menschen, die aus ökonomischer Perspektive überflüssig sind, weil man mit ihrer Arbeitskraft keinen Profit mehr generieren kann“ (Gutzeit, 2017). Solche „Überflüssigen“ und Abgehängten gibt es sowohl in den westlichen Industriegesellschaften, aber auch auf anderen Kontinenten, wo Menschen komplett überflüssig werden, weil die Wirtschaft, in der sie gearbeitet haben, zusammenbricht und man sie nicht mehr braucht. Dies wiederum sei einer der Hauptmotoren für die gegenwärtige globale Migrationsbewegung. Für Menschen in den westlichen Gesellschaften werden Flüchtlinge und Migranten sym-

bolisch zu wandelnden Mahnmalen: Sie repräsentieren die reale Möglichkeit des Verlustes von Arbeit, Heimat, Familie. Das Phänomen Flucht und Migration kann die Angst vor dem eigenen Abstieg evozieren. Die Außenseiter erinnern die Etablierten, wie leicht auch sie aus ihrem vermeintlich sicheren Kokon herausfallen könnten.

Gerade die entwürdigende und hoffnungslose Situation der schwächsten unter den 'Zurückgebliebenen', der Flüchtlinge und Asylsuchenden, beschreibt Bauman mit historischem Weitblick. Ihr unwiderruflicher Ausschluss aus der Gesellschaft ist, laut Bauman, eine der wenigen Formen des Dauerhaften, das die flüchtige Moderne zuließ. (Ehret, 2008)

Zygmunt Bauman zeichnet also ein düsteres Bild der gegenwärtigen postmodernen Gesellschaft. Auswege daraus sieht er in einem verstärkten Bemühen um die Integration von Migranten, statt Parallelgesellschaften entwickeln zu lassen, um staatliche Sicherheit der sozialen Systeme, welche notwendige Gegensteuerungsmittel in Zeiten der Ungewissheit und Unsicherheit sind. Nicht ein Mehr an Kontrolle und Überwachung zur Absicherung gegen Terror seien notwendig, sondern mehr sicherheitsbietende und solidarische Maßnahmen.

## 2.2 Leben in transzendenzloser Moderne

Es ist die Sorge angesichts beobachtbarer gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen, welche die Journalistin und Theologin Renata Schmidtkunz antrieb, ein Buch mit dem Titel „Warum wir wieder mehr Transzendenz brauchen“ (2019) zu schreiben. Ähnlich wie Zygmunt Bauman konstatiert auch Schmidtkunz, dass wesentliche Pfeiler demokratischer Staaten, wie etwa das Prinzip der Sozialstaatlichkeit, zunehmend in Frage gestellt und ausgehöhlt werden. Schmidtkunz zeigt auf, wie politische Ausrichtungen, die dem neoliberalen Kapitalismus verpflichtet sind, Oberhand gewinnen und ihre Mythen alltagssprachlich verkündet werden: „Die Menschen könnten nicht länger in den ‚sozialen Hängematten‘ liegen. Leistungsfähig sei nur, wer in ständiger Konkurrenz zu anderen lebe.“ (Schmidtkunz, 2019, S.9) So lauten Beispiele der neoliberalen Sprechweise. Eine Leitidee neoliberalen Denkens ist die Rede von der Alternativlosigkeit. Schmidtkunz ortet die Geburtsstunde dieses nachhaltig wirksamen Mythos in einer Rede der britischen Premierministerin Margret Thatcher, welche im Mai 1980 davon sprach, dass es zu den dringend notwendigen Einsparungsmaßnahmen keine Alternative gäbe. „Damit war das sogenannte TINA-Syndrom (There Is No Alternative) geboren, und diese seither von vielen Politikerinnen und Politikern gebetsmühlenartig wiederholte ‚Alternativlosigkeit‘ sickerte über die Jahre und Jahrzehnte in die Gehirne der Menschen in ganz Europa ein.“ (a.a.O., S.11f.) Ein weiterer wichtiger Baustein im

Neoliberalismus sei das „Diktat der Effizienz“ (a.a.O., S. 12). Evaluierung und Qualitätskontrolle mutierten zu Beherrschungsinstrumenten zugunsten der Ökonomie, ein ausgeprägtes Nutzen- und Gewinndenken griff um sich unter dem Motto: „Was nichts bringt, wird nicht mehr gemacht.“ (a.a.O., S. 13) Der Siegeszug des Neoliberalismus hat ökonomische und politische Veränderungen gebracht, sich aber auch auf die Rolle des Individuums in diesen Strukturen ausgewirkt. Aus Bürgerinnen und Bürgern, welche für demokratische Rechte demonstrierten und aufstanden, wurden Konsumentinnen und Konsumenten: Menschen, deren Hauptziel der Konsum ist und die das Konsumieren als ihre Lebensaufgabe sehen, dabei aber innerlich leer ausgehen. Schmidtkunz zitiert in der Folge den rumänisch-ungarischen Philosophen Gáspár Miklós, der den Verlust von Vertrauen in unserer Gesellschaft beklagt und das Abhandenkommen der Idee von Gemeinwohl. Es gebe keinen Glauben mehr an Freiheit und Gerechtigkeit. „Die Tradition ist zerstückelt, die Zukunft existiert nicht. Also, was wollen wir?“ (zit. n. Schmidtkunz, 2019, S. 18) Anders als Bauman bringt Schmidtkunz die Dominanz der neoliberalen Mythen, die Rede von der Alternativlosigkeit in Zusammenhang mit dem Religionsverlust, der in den westlichen Industriestaaten zu verzeichnen ist: „Der Himmel ist leerge-räumt, die Gottheiten haben ausgedient.“ (Schmidtkunz, 2019, S. 19) Im Zuge der Moderne mit ihrer Absolutsetzung von rationalem und wissenschaftsorientiertem Denken wurde der Idee, dass Gott der Urgrund allen Seins sein könnte, Abbitte geleistet und der Mensch als alleiniger Erschaffer und Gestalter von Welt positioniert. Der am Ende des 19. Jahrhunderts schließlich diagnostizierte „Tod Gottes“ hat – so Schmidtkunz – wirklich stattgefunden. „Und dieser Tod hat nicht zuletzt mit unseren ökonomischen und technologisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen und Rahmenbedingungen zu tun.“ (ebd.) Intellektualisierung und Rationalisierung haben dazu geführt, dass Transzendenz als Denkkategorie in der westlichen hochentwickelten Gesellschaft zunehmend verschwunden ist. „Modern ist, wer glaubt, dass man bis ins Äußerste etwas anderes tun kann, als sich an Gott und höhere Gewalten hinzugeben. Der moderne Mensch will die höhere Gewalt nicht erleiden, sondern sein.“ (Sloterdijk, zit. n. Schmidtkunz, 2019, S. 46f) Dazu gehört die Haltung, sich die Welt verfügbar zu machen.

Aus der Unverfügbarkeit, Unantastbarkeit, Heiligkeit wird Rundumverfügbarkeit, Machbarkeit bis ins Innerste unseres Seins und eine Profanität, die alles, was uns umgibt, selbst die Poesie, eindimensional macht. (Schmidtkunz, 2019, S. 47)

Wie viele Theologen (u.a. Hull, 2000; Halbmayr, 2009) verweist auch Schmidtkunz auf eine Ökonomisierung des Weltverstehens:

An die Stelle Gottes ist die Logik der Finanzmärkte getreten. Sie verlangt Gehorsam von uns. Nicht Barmherzigkeit, Nächstenliebe und Mitgefühl sind die Tugenden der

Gegenwart, sondern die Einsicht in die naturrechtlich anmutende Notwendigkeit der Profiterzielung und Effizienz. (Schmidtkunz, 2019, S. 47)

Die Folge dieser „absoluten Welt“ ist ein Erleben von Eintönigkeit, das sich breit macht. Die absolute Welt macht ihre Bürger phantasielos und daher leicht beherrschbar, sie nützt jenen, die Heilsversprechen verkaufen und von den Konsumenten leben: „Es gibt keine Alternative, sagen sie, aber leg dir doch einfach ein besseres Handy zu... Mit einem Wort: Konsumiere! Sie machen den Konsum zum einzigen Zeichen unserer Lebendigkeit.“ (a.a.O., S. 48)

Eine weitere Spielform von Ersatzreligion im Projekt der Moderne und Spätmoderne sei jene der Digitalisierung aller Lebensbereiche, welche fundamentale Konsequenzen für ethische und humane Fragestellungen hat. „Data-ismus“ ersetze den Gott der Jahrtausendalten, religiösen Traditionen. Transhumanismus trete an die Stelle von Humanismus und erweitere die Grenzen der intellektuellen physischen und psychischen menschlichen Möglichkeiten mithilfe neuer Technologien:

Der Glaube an den Fortschritt ist das Gebot der Stunde. Die Unvollkommenheit des Menschen, die im Laufe der Geschichte der Religionen kultiviert wurde, wird von den Silicon-Valley-Digitalisten durch das Versprechen der unfehlbaren künstlichen Intelligenz ausgemerzt. (a.a.O., S. 51)

Gott wird durch Big-Data ersetzt. Schmidtkunz zeigt in ihrem Buch auf, welche Folgen das Denken von Transzendenz für das Leben von Menschen auch heute noch haben könnte:

Transzendenz zu denken, sich darin zu üben, davon auszugehen, dass es einen Bereich gibt, der jenseits unseres Verstehens und unseres Einflusses ist, bedeutet neben vielem anderen auch, Distanz zum Weltgeschehen zu bekommen. Es ist eine Distanz, die befreien kann von jenen Trieben, die unsere Welt und die Menschheit im Moment zu zerstören drohen. Es ist eine Distanz, die befreien kann von dem Wunsch, alles alleine zu besitzen, dem Wunsch, die Welt und was auf ihr wächst und existiert, nicht teilen zu wollen. (a.a.O., S. 19f)

Schmidtkunz verwendet das Wort Transzendenz im Sinne dieser menschlichen Geistesbewegung: als ein Denken an oder über etwas, das die vorfindliche Wirklichkeit übersteigt und den Prozess des Überschreitens, des Weiterschreitens ermöglicht. Sie sieht darin eine große Chance für den modernen Menschen, zu innerer Freiheit und Selbstbestimmung zu gelangen (a.a.O., S. 21). „Denn was gedacht ist, kann so auch Wirklichkeit werden.“ (a.a.O., S. 22)

## 2.3 Auswirkungen der Phänomene flüchtiger und transzendenzloser Moderne auf Kinder und Jugendliche

### 2.3.1 Auswirkungen der flüchtigen Moderne auf Kinder und Jugendliche

Was Zygmunt Bauman als „liquid modernity“ diagnostiziert, hat im Leben von Kindern konkrete – allerdings je nach sozialem Umfeld unterschiedliche – Auswirkungen (vgl. dazu auch Habringer-Hagleitner, 2018, S.35–40). Der Soziologe Andreas Reckwitz verweist in seinem Buch „Die Gesellschaft der Singularitäten“ auf diese divergierenden Auswirkungen: „Während die akademische Mittelklasse ihre Erziehungs- und Bildungsbemühungen intensiviert und verfeinert, stehen auf der anderen Seite die ‚Bildungsverlierer‘ und die ‚Problemschulen‘, in denen sich die neue Unterklasse konzentriert.“ (Reckwitz, 2017, S.331) Kinder und Jugendliche sehen sich konfrontiert mit verunsicherten Eltern und Erwachsenen, die sich fragen, auf welche Zukunft hin sie ihre Kinder erziehen sollen. Die Angst der Eltern vor dem gesellschaftlich-ökonomischen Ausschluss ihrer Kinder führt vor allem in der akademischen Mittelklasse zu einem gesteigerten Drang der Förderung und „Besonderung“ des Nachwuchses, so Reckwitz. Aus der Masse herausstechen, mit besonderen Fähigkeiten die anderen in den Schatten stellen und damit im Wettbewerb um gute Jobs erfolgreich sein zu können – dafür tun vor allem akademische Mittelschichtseltern inzwischen viel, was Kinder und Jugendliche zeitlich und emotional unter Druck setzen kann. In der Erziehungssoziologie wird jener anspruchsvolle Erziehungsstil der neuen Mittelklasse als „intensive Elternschaft“ oder „concerted cultivation“ (Annette Lareau) beschrieben (ebd.).

Das einzelne Kind, so die Vorstellung, ist von Geburt an in seiner Besonderheit bestmöglich zu fördern. Über die Förderung der emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiv-argumentativen Kompetenzen hinaus erhalten die Kinder in den akademischen Familien eine Vielzahl diverser Anregungen. (ebd.)

Die spätmoderne Erziehungspraxis ist ein „Singularisierungsprogramm des Kindes“ (ebd.) – nicht das Durchschnittliche und Allgemeine wird angestrebt, sondern das Besondere. Das stellen auch österreichische Religionslehrerinnen und -lehrer fest, die 2019 u. a. zu den gegenwärtigen Herausforderungen von Kindern befragt wurden:

Und wir haben Eltern, die dauernd glauben sozusagen, die Kinder sind hochbegabt (...) das ist für einen Klassenlehrer sehr lästig teilweise, die Kinder müssen gefördert und gefördert und gefördert werden. Also das sozusagen: "Was wird einmal aus meinem Kind werden?", oder: "Welche Karriere macht mein Kind einmal?", das fängt bei manchen Eltern eindeutig in der Volksschule an, weil da müssen sie sofort die Besten sein, und Englischkurs und so weiter. Also das sind die Herausforderungen der Kinder, dass sie unter Druck sind eigentlich. (Ritzer et al., 2020, Interview III\_9)



Die Folge ist eine für die Kinder vielfach durchgeplante Freizeitgestaltung und durchgetaktete Zeitstruktur, die in Freizeitstress münden kann:

Wir haben auch Kinder, die in der Woche viel zu viel zu tun haben und dadurch nicht mehr Zeit für sich selber haben. Und das ist ein unheimlicher Leistungsdruck. (...) Ich unterrichte in vielen Schulen, acht. In einer anderen Schule habe ich Kinder, die müssen schon als Siebenjährige zwei Sprachen lernen. Oder, da habe ich jetzt wieder ein Kind, das muss am Sonntag die Muttersprachen-Schule besuchen. Irgendwann muss einmal aus sein. Also, das geht nicht. Der Leistungsdruck wird viel zu hoch. Der Freizeitstress und Leistungsdruck. (Ritzer et al., 2020, Interview VIII\_10)

Spätestens mit dem Schuleintritt sehen sich Kinder einem Wettlauf um das Besser-Sein ausgesetzt. Das zweckfreie Sein tritt in den Hintergrund, jemand sein heißt, plötzlich etwas können müssen, was andere festlegen. Jemand sein heißt jetzt andere überholen: Konkurrenz statt Kooperation, Angst zu versagen statt vertrauen dürfen, dass man etwas gemeinsam mit anderen schaffen kann (Habringer-Hagleitner, 2018, S. 37).

Vertreter/-innen von Medizin und Psychologie warnen inzwischen vor den Auswirkungen der „liquid modernity“ auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen:

Die Seele österreichischer Kinder leidet immer öfter: Depressionen, Angststörungen und Autismus nehmen rasant zu. Jedes zehnte Kind ist hyperaktiv, ebenso viele leiden an krankhafter Furcht. In nur drei Jahren stieg die Zahl der verschriebenen Antidepressiva für Zehnjährige laut Hauptverband um mehr als 50 Prozent. Rund 100.000 Kinder in Österreich sind psychisch schwer angeschlagen, schätzt die Expertenorganisation „Politische Kindermedizin“: Der Leistungsdruck ist zu stark, gleichzeitig fehlt immer öfter der familiäre Rückhalt. Viele können sich nicht mehr richtig artikulieren, oft fehlt die Fähigkeit zur Empathie, sie schlagen, trotzen oder kapseln sich ab. Schulärzte sind immer häufiger mit psychosozialen Problemen konfrontiert, für deren Lösung sie nie ausgebildet wurden. Schulpsychologen beklagen, dass sie wegen der Masse der Störungen nur noch die schwersten Fälle übernehmen können, aber sogar dafür fehlen die Ressourcen. (Rainer, 2011; vgl. auch Fröhlich, 2018)

Wenn sich die Verunsicherung akademischer Mittelklasseeltern besonders in der Intensivierung von Bildungsförderung äußert, so äußert sich die Angst, nicht mithalten zu können, bei Eltern aus sozial benachteiligten Milieus (der neuen Unterklasse, wie es Reckwitz nennt) oftmals in verstärkter Konsumorientierung und in dem Bemühen, ihren Kindern möglichst alle materiellen Wünsche zu erfüllen. Da-

mit überlassen die Eltern ihre Kinder der verführerischen Logik der Werbeindustrie. Dazu mag ein Beispiel aus meinem eigenen pädagogischen Handlungsfeld dienen (Habringer-Hagleitner, 2018, S. 36): In einer zweiten Volksschulklasse ereiferte sich der Großteil der Jungen für Star Wars-Karten und Star Wars-Legospielzeug und zeigte sich als begeisterte Experten des galaktischen Kampfes. Auf meine Frage, was denn das Tolle an Star Wars sei, antwortete ein Schüler: „Dass man da immer was kaufen kann!“ Hier hat der heimliche Lehrplan der Werbe- und Spielzeugbranche bereits erfolgreich und nachhaltig Wirkung gezeigt. Selbst ein Kind, das selber noch niemals Star Wars-Produkte gekauft hat, begreift die Botschaft: Das Glück liegt im Akt des Kaufens. Dass dieses Glück kurzlebig ist und etwas kostet, ist ganz im Sinne der neokapitalistischen Religion. Die Werbeindustrie macht vor den Kinderzimmern keinen Halt, im Gegenteil: Kinder sind bevorzugte Adressaten von Werbung. Die Angst von Eltern, ihre Kinder könnten aus den modernen Entwicklungen – wie auch jenen der medialen und digitalen Welt – ausgeschlossen werden, bringt viele dazu, schon jungen Kindern digitale Geräte zu kaufen. Damit sie aus dem sozialen Netz mit den Freunden nicht rausfallen, bekommen sechsjährige Volksschulkinder Smartphones geschenkt. Dass der freie Zugang zu den digitalen Kommunikationsformen ihre Kinder verändern und neue Probleme mit sich bringen wird, ist den meisten Eltern zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst.

Die Flüchtigkeit von Konsumgütern und konsumorientierter Massenkultur, wie sie uns heute begegnet, kann kein dauerhaftes Gefühl von Sicherheit, Gemeinschaft oder Orientierung bei Kindern und Jugendlichen erzeugen (Habringer-Hagleitner, 2014). So zog beispielsweise im Juli 2016 plötzlich ein neues Mobile-Game Millionen Kinder und Jugendliche in seinen Bann und weltweit bevölkerten Pokémon Go-Spieler mit Blick auf ihr Mobilgerät die Straßen und suchten nach virtuellen Fantasiewesen. Mobilfunkanbieter sponserten Pokémon Go-Parties, zu welchen tausende Menschen kamen. In Linz etwa organisierte die OÖN am 16.08.2016 eine derartige Party vor dem Landhaus und die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren darüber glücklich: „Es ist so toll, plötzlich mit so vielen unbekannt Menschen zusammen zu sein, die alle dasselbe Interesse haben. Du kannst dich sofort mit jedem darüber unterhalten. Es ist eine richtige Gemeinschaft!“, so schwärmte ein Jugendlicher. Die Aussage rührt an, weil sie deutlich macht, wonach sich auch Pokémon Go-Spielerinnen und Spieler letztlich sehnen: nach Verständigung und Gemeinschaft. Nur neun Tage später, am 25. August 2016, titelt der Standard: „Pokémon Go“-Hype ist vorbei. Das populäre Mobile-Game verlor im zweiten Monat zwölf Millionen aktive Spieler. Die Geschwindigkeit, mit der heute also Interessensgemeinschaften zerfallen können, Verständigung versiegt, ist nicht mehr zu überbieten. Pokémon Go konnte keinen dauerhaften Halt im Leben von Kindern und Jugendlichen geben, es wurde längst von anderen neueren Spielen und Attraktionen abgelöst.

### 2.3.2 Auswirkungen der transzendenzlosen Moderne auf Kinder und Jugendliche

Auch die Phänomene von Religionsverdunstung, Säkularisierung oder – wie Schmidtkunz es nennt – „Transzendenzlosigkeit“ wirken sich auf das Leben von Kindern aus. Wenn Kinder, die mit einer Offenheit für transzendente Wirklichkeit, für die Frage nach dem Geheimnisvollen und Mystischen auf die Welt kommen, im Laufe ihres Größerwerdens merken, dass diese Fragen und Einsichten für die Erwachsenen belanglos sind, passen sie sich dem Mainstream an und setzen wie die Großen auf die Logik des Sicht- und Zählbaren. Mit Doris Wagner-Reisinger lässt sich von einer „spirituellen Vernachlässigung“ (Wagner, 2019, S. 81ff) sprechen, welche Kinder und Jugendliche in einer transzendenzlosen Moderne erfahren. Spirituelle Vernachlässigung findet sich dort, wo Kindern der Raum für Phantasie, für eigenständige kreative Auseinandersetzung mit Welt, für Kommunikation über existenzielle Fragen und eigenes Denken vorenthalten wird. Spirituelle Vernachlässigung geschieht dort, wo Kinder und Jugendliche nur mit ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und ihrer Leistungsbereitschaft zählen, sie aber mit ihren Schwächen, ihrem Scheitern und Zweifeln alleingelassen werden. Wenn es keine Alternative zum „alles-selbst-und-alleine-Können-Müssen“ gibt, wenn es keine Alternative zum „selber-seines-Glückes-Schmied-Sein“ gibt, dann geraten Kinder und Jugendliche unter Druck, den sie manchmal nur durch Flucht in die Krankheit auflösen können.

Die Erfahrungen, die in einer transzendenzlosen Moderne gemacht werden können, bleiben oberflächlich und beliebig einerseits, andererseits sehen sich Kinder einer Überfülle an Konsum- und Medienreizen ausgesetzt. Der Polit-Philosoph Jürgen Manemann (2013) benennt als Kennzeichen unserer gegenwärtigen Gesellschaft den Mangel an tiefer und den Überfluss an platter Diesseitigkeit:

Ist die Erfahrung aber zerstört, so der Psychoanalytiker Ronald D. Laing, wird das Verhalten zerstörerisch. Sowohl der aktive als auch der passive Nihilismus weisen auf einen radikalen Erfahrungsverlust hin. Kinder müssen in einer medialen Konsumwelt voll äußerer Reizüberflutung einen Reizschutz mobilisieren. Je stärker dieser Schutz wird, umso weniger gehen Eindrücke in verarbeitete Erfahrung über. (S. 91)

Die Dauermobilisierung eines Reizschutzes gegenüber der Umwelt führt zu einer allenfalls rudimentären Ausbildung von Empathiefähigkeit. Ohne Empathie, ohne Mitgefühl, kommt Erfahrung und ohne Erfahrung Sinn abhanden. Die Gefahr der erfahrungslosen Austrocknung von Kinderseelen in einer Kultur der Konzentration auf das Mehr-Haben-Wollen, des Cool-Sein-Müssens und Leisten-Müssens, um Anerkennung zu erzielen, diese Gefahr droht flächendeckend allen Kindern (Habringer-Hagleitner, 2014, S. 363).

### 3. Was Religionsunterricht in flüchtiger und transzendenzloser Moderne leisten kann: emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen

Fasst man die Ergebnisse der soziologisch-gesellschaftsphilosophischen Betrachtungen aus dem ersten Abschnitt zusammen, so zeigen sich gesellschaftliche Entwicklungen und Grundstimmungen sowie Denkmuster, die ein angstfreies menschliches Leben, ein Leben mit Zuversicht und Selbstbewusstsein, ein Leben in Freiheit und innerer Selbstbestimmung für die gegenwärtige Generation von Schülerinnen und Schülern in Frage stellen. Bewusstwerdung dieser Entwicklungen durch Bildung kann zumindest ansatzweise Wege aus der Fremdbestimmung deutlich machen. Religionspädagogik weiß sich einem solchen befreienden, emanzipatorischen Bildungsbegriff verpflichtet und verortet sich in einer entsprechenden Bildungstheorie. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

Ein seit Jahrzehnten wirksames Prinzip religionspädagogischen Handelns besteht in dem grundlegenden Verständnis, dass religiöse Bildung im Sinne von Glauben-Lernen ursächlich mit Leben-Lernen zusammenhängt und daher verknüpft werden muss (Bitter, 1987, S. 917–930). Lehren und Lernen im Religionsunterricht knüpft also bei dem an, was Schülerinnen und Schüler gesellschaftlich und persönlich erfahren und erleben – demzufolge auch an den Erfahrungen einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne. Ein anderes – fundamentaltheologisch begründetes Prinzip ist jenes, das von Jürgen Werbick (1989) als „Gegen-Lernen“ bezeichnet wird; gemeint ist damit die kritische, nachhaltig wirksame Auseinandersetzung mit einengenden Mythen und Logiken, welche die gegenwärtige Gesellschaft und ihre Kulturen prägen:

So ist das Glaubenlernen, da es den Glauben als heilsame Alternative nahebringen will, seinem Wesen nach ein ‚Gegen-Lernen‘; als solches muss es den Lernenden dazu befähigen, die vielfältigen Beeinflussungen, denen er immer schon ausgesetzt ist, so weit als möglich zu durchschauen und die jeweils vorherrschenden Plausibilitäten kritisch zu prüfen. (Werbick, 1989, S. 32)

Die gegenwärtige Religionspädagogik ist demnach herausgefordert, deutlich zu machen, wo dieses Gegenlernen heute anzusetzen hat: etwa im Thematisieren der lauernden Angst vor dem Abgehängtwerden und all den damit verbundenen Phänomenen, im Bewusstmachen jener latenten, bewusst gesteuerten Unzufriedenheit, die in Konsumismus führt, der einen letztlich seelisch leer ausgehen lässt oder auch in einem achtsamen Bewusstmachen der je persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten, was wiederum zu einem alternativen, selbstbestimmten Handeln bestärken kann. Dass dieses „Gegenlernen“ dem Religionsunterricht immer wieder gelungen ist, zeigen nicht nur Studien aus den letzten Jahrzehnten (z. B. Bucher, 1996). Auch aktuelle Berichte von Schülerinnen und Schülern über ihren erlebten Religionsunter-

richt bestätigen dies (z. B. Bauinger, Habringer-Hagleitner & Trenda, 2020) und sollen im anschließenden dritten Kapitel dieses Beitrags zur Sprache gebracht werden.

Seit der Würzburger Synode (1974) steht der schulische Religionsunterricht aus Sicht der katholischen Kirche unter dem Anspruch, Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit Welt- und Menschenbildern sowie in ihrer eigenständigen, persönlichen Glaubensentscheidung zu begleiten (Deutsche Bischofskonferenz, 2001). Sowohl in der evangelischen wie in der katholischen Religionspädagogik wird ab den 1970er Jahren mit einem emanzipatorischen Bildungsbegriff gearbeitet. Der evangelische Theologe und Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow (1990) entfaltet diesen Begriff im Rekurs auf die abendländische Bildungstradition in fünf Merkmalen, die auch in einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne ihre (selbst-)bildende Wirkung haben können. *Erstens* wird Bildung ein *herrschaftskritisches Merkmal* zugeschrieben, das seinen *Blick auch auf die Opfer in Geschichte und Gegenwart* lenkt. Eine Bildung nach Auschwitz dürfe nicht mehr einzig auf Erfolg und Optimierung hin orientiert sein, sondern müsse die individuellen und gesellschaftlichen Niederlagen und das Scheitern der Menschen wahrnehmen und behutsam durcharbeiten (Orth, 1990, S. 247). Gegenwärtig bedeutet dies beispielsweise, sich kritisch auseinanderzusetzen mit einer um sich greifenden gegenwärtigen „Fremdenangst“, die dazu angetan ist, neue Opfer zu produzieren. Zu thematisieren sind dabei die Ressentiments gegenüber Flüchtlingen, denn „sie bieten sich geradezu als Sündenböcke an, in denen man das Schreckgespenst einer aus den Fugen geratenen Welt symbolisch vernichten kann“ (Bauman, 2007, S. 14). Wie eine solche Bildungsarbeit – auch im Kontext des Religionsunterrichts – didaktisch umgesetzt werden kann, zeigt der Religionspädagoge und TZI-Lehrende Matthias Scharer in seinem Buch „Vielheit couragiert leben. Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn) heute“ (2019). Er bezieht sich darin auch auf die Analysen Baumans.

Das *zweite Grundmerkmal* besteht für Nipkow im *Zueinander von Bildung und Utopie* (Nipkow, 1990, S. 34f), denn Bildung sei nie „bloß Schulung und Zurichtung für die Wirklichkeit, wie sie ist, sein sollte, sondern immer auch Bildung für eine Lebenswirklichkeit, wie sie sein könnte“ (a.a.O., S. 35). Genau hier kann die Bewusstmachung der gegenwärtigen „transzendenzlosen Moderne“, wie sie Schmidkunz beschreibt, ansetzen und zu einem Denken in Alternativen ermutigen. Das Aufzeigen von hoffnungsgebenden neuen Lebensentwürfen gehört essenziell in einen gegenwärtigen Religionsunterricht.

Das *dritte Merkmal* dieses emanzipatorischen Bildungsbegriffes liegt in seiner *Subjektorientierung*. Hier rückt der reflektierende und fühlende, seine Umwelt selbsttätig gestaltende und handelnde Mensch in den Blickpunkt; Mündigkeit und Selbstverantwortung werden zum zentralen Anliegen (ebd.). Gegenwärtiger Religionsunterricht setzt bei der Subjektorientierung an, wobei er zugleich die Brüchigkeit der Subjekthaftigkeit in einer flüchtigen Moderne thematisiert. Subjektorien-

tierung wird in gegenwärtigen Trends zur Selbstoptimierung ebenso pervertiert wie in der in social-media-gängigen Verobjektivierung des eigenen Körpers unter dem Anspruch der permanenten Selbstinszenierung. Die Rede von der Würde der eigenen Person unabhängig von Leistung, Aussehen und Outfit kann hier zu einer Gegenrede werden, die auch zu einem Gegenlernen führen kann. Subjektorientierung im Religionsunterricht bedeutet auch, die Frage der Kinder und Jugendlichen nach ihrem Ort und ihrer Bedeutung in der Gesellschaft aufzugreifen und mit ihnen danach zu fragen, wo sie ihre Fähigkeiten gut und hilfreich einsetzen können. Ein solches religionspädagogisches Vorgehen versteht sich als diakonisches Empowerment gegen eine flüchtige Moderne, die den Kindern und Jugendlichen mit dem gesellschaftlichen Ausschluss, dem „Überflüssig-Sein“ droht und ihnen suggeriert, bestenfalls als Konsumentinnen und Konsumenten nützlich zu sein.

Als viertes Grundmerkmal wird ein kritischer Umgang mit Tradition und Überlieferung postuliert – ein Anliegen, das gerade im Kontext religiöser Überlieferungen von zentraler Bedeutung ist. Befreiend-emanzipatorischer Religionsunterricht befragt die religiösen Schriften, die liturgischen Bräuche und gängigen Theologien nach ihren für Kinder und Jugendliche bestärkenden bzw. unterdrückenden Konnotationen und macht diese bewusst. Schülerinnen und Schüler werden in der Folge ermutigt, ihre eigene theologische Rede zu entwickeln und ihre eigene Glaubenssprache zu finden.

Als fünftes Bildungsmerkmal nennt Nipkow den Zusammenhang von Bildung und Verständigung: „Bildung heißt: Leben im Gespräch“ (a.a.O., S. 37). In einer von Pluralität und Vielfalt geprägten Gesellschaft ist die Gefahr der Abschottung, des „Unter-sich-bleiben-Wollens“ beobachtbar. Deshalb sind das Bemühen um Verständigung und Dialog sowie offenes Miteinanderreden religionspädagogisch zentrale Anliegen. Um mehr und Genaueres voneinander erfahren und sich im offenen Gespräch begegnen zu können, dafür wurden in der Religionspädagogik dialogische und auch interreligiös-interkonfessionelle Modelle entwickelt – die allerdings in der konkreten Schulwirklichkeit – zumindest was das interreligiöse Lernen betrifft – noch auf stärkere Umsetzung warten.

Wenn – so lässt sich zusammenfassend sagen – Religionsunterricht in seiner Auseinandersetzung mit Religion und Spiritualität diese fünf Merkmale eines emanzipatorisch-befreienden Bildungsbegriffs integriert, kann er zu einem Lernen anstoßen, das Schülerinnen und Schüler für ein Leben unter den Bedingungen flüchtiger und transzendenzloser Moderne stärkt und sie zu ihrem eigenen Weg ermutigt.

#### **4. Religions- und Spiritualitätsbildung als emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen zu belastenden gesellschaftlichen Phänomenen und Mythen der Spätmoderne – und wie dies bereits gelingt**

Wie schulische Bildung insgesamt, so darf auch der Religionsunterricht nicht mit Anforderungen überfrachtet werden. Religiös-spirituelle Bildung kann nicht allein lösen, was gesellschaftlich an Problemen für Kinder und Jugendliche produziert wird. Aber – und dies soll im Folgenden ansatzweise dargestellt werden – Religionsunterricht hat schon in den letzten Jahrzehnten Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit herausfordernder Weltwirklichkeit und ihren Fragen zur Sinnfindung und persönlichen Identitätsbildung gefördert und wird dies auch weiter tun können. Grundlage dafür waren theologisch und religionspädagogisch fundierte Modelle, die auch auf Grund der gesellschaftlich latenten Infragestellung des Faches entwickelt wurden. Einen guten Überblick über diese Entwicklung bietet Claudia Gärtner in ihrem Buch „Religionsunterricht – ein Auslaufmodell?“ (Gärtner, 2015). Sie nennt darin sieben zentrale Dimensionen religiöser Bildung in postmoderner Gegenwart: die philosophische, hermeneutische, ethische, spirituelle, symbolisch-ästhetische, liturgische und communiale Dimension (a.a.O., S. 17–97).

Das hier postulierte emanzipatorisch-befreiende Gegenlernen setzt bei dem an, was Kinder in ihrer Spiritualität von klein auf mitbringen, was in ihnen angelegt ist und gepflegt werden will. Dieses Vorgehen stützt sich auf die These, dass emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen im Sinne der Kinder und Jugendlichen ist, weil es mit ihnen dorthin führt, wo ihre zutiefst menschlichen Sehnsüchte angerührt werden und wo sie auch kompetent sind: in ihrem Beziehungsbewusstsein, ihrer Sehnsucht nach dem unverzweckten Dasein-Dürfen, ihrer Fähigkeit, existenzielle und kritische Fragen zu stellen, ihrer Weltgestaltungslust, ihrer Sehnsucht nach Frieden und Gerechtigkeit, ihrer Hoffnungsfähigkeit. Da diese Aspekte von kindlicher Spiritualität und von Spiritual Care hier nicht näher ausgeführt werden können, sei aus der inzwischen breiten, weltweiten Forschung zu Children's Spirituality beispielhaft auf einen Artikel verwiesen: Die Australierin Vivienne Mountain (2011, S. 261–269) benennt vier Qualitäten kindlicher Spiritualität:

1. Living based in relationship (Beziehungsorientierung, Beziehungsbewusstsein, Bewusstsein von Verbundenheit)
2. Living in vulnerability (Verwundbarkeit, Verletzlichkeit und Bedürftigkeit – Angewiesenheit)
3. Living in imagination, creativity and play
4. Living in openness and hope



In Resonanz auf diese vier Qualitäten sollen im Folgenden vier Aspekte religiös-spiritueller Bildung beschrieben werden, die in einem gut geführten Religionsunterricht berücksichtigt wurden und die auch hinkünftig Chance zu einem Gegenlernen in flüchtiger Moderne sein können. Dabei wird stichwortartig auf religionspädagogische Modelle verwiesen, die für das jeweilige Anliegen hilfreich sein können.

#### **4.1 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeit und Raum für Verbundenheit, Anteilnahme und offene biografische Kommunikation**

Kinder und Jugendliche kommen mit ihrer Beziehungsorientiertheit und ihrer Sehnsucht nach Verbundenheit in die Schule. Damit stellen sie eine flüchtige Moderne mit ihren unverbindlichen Beziehungsmustern in Frage. Religionsunterricht kann Zeit und Raum für die Thematisierung dieser Sehnsucht bieten – ebenso wie für konkrete Erfahrungsmomente von Verbundenheit mit anderen. Es sind religionspädagogische Ansätze, wie jene der kommunikativen Theologie (Scharer, 1995; Scharer & Hilberath, 2002) oder einer subjektorientierten Religionspädagogik (Kunstmann, 2018; Bahr, Kropac & Schambeck, 2005) welche einen Religionsunterricht begründen, in dem die Lebenserfahrungen der Lernenden zum Ausgangspunkt für existenzielle Kommunikation werden. Die Lehrenden gestalten eine beziehungsreiche Lernumgebung und sind offen für die Individualität der Lernenden: Offen-anteilmehmende Fragen sind die Hintergrundmelodie eines solchen Unterrichts. „Wer bist du? Was bringst du mit auf die Welt? Was begeistert und fasziniert dich? Was sind deine Hoffnungen, Träume, Ängste – wohin zieht es dich? Was ist deine Sehnsucht, deine Leidenschaft, deine innere Bestimmung: dein Auftrag in dieser Welt?“ Die ehrliche Anteilnahme an der Eigen-Art der Schülerin, des Schülers ermutigt zum biografischen Erzählen, zur Reflexion eigenen Geworden-Seins. Religionsunterricht kann zum Gesprächsraum werden: von Angesicht zu Angesicht, jenseits der jeweiligen digitalen Blase oder kommunalen Abschottung. Die Erfahrung des in einer heterogenen Schulklasse einfach Da-Sein-Dürfens, des offenen Gehört-Werdens und Erzählen-Dürfens wird von Schülerinnen und Schülern als wohltuende Gegenerfahrung zu sonstigen Alltagserfahrungen in der Schule geschätzt. Als Beispiel kann hier die Reflexion eines Oberstufenschülers aus einem Leistungssportgymnasium dienen:

In fast allen Fächern in der Schule wird das Zwischenmenschliche nicht nur vernachlässigt, eigentlich ist es praktisch nicht vorhanden. Der Leistungsdruck, der für viele von uns im Sport allgegenwärtig schien, durchzog somit auch unseren Schulalltag. Es geht immer besser, schneller, weiter. (...) Damals dachte ich, dass man sich Respekt und Wertschätzung erst verdienen muss. Aber dann kam dieser Religionslehrer. Ohne uns zu kennen, ohne über uns irgendetwas zu wissen, brachte er uns Respekt und Wertschätzung entgegen (...). Besonders gerne erinnere

ich mich an die erste Stunde nach den Ferien oder generell nach einer längeren Schulpause zurück. Wir machten jedes Mal einen Sesselkreis und jede Schülerin und jeder Schüler konnte über die Dinge sprechen, die sie oder er in dieser Zeit erlebt hatte. Jeder nutzte ausnahmslos diese Gelegenheit, um etwas zu erzählen, oft waren es irgendwelche sportlichen Erfolge oder ein toller Urlaub. Für viele von uns waren dies die seltenen Momente, wo man sich mit den anderen freuen oder einfach für einen kurzen Augenblick stolz sein konnte. Denn wie es im Leben eines Nachwuchs-Leistungssportlers so ist, geht es nach einem Turnier gleich weiter, da bleibt einfach keine Zeit sich über Erreichtes zu freuen. Manche Nachrichten waren jedoch nichts, worüber man sich freuen konnte. Oft wurde auch über Verletzungen oder bittere Niederlagen oder Verluste gesprochen. Kaum zu glauben, aber auch nach solchen Berichten gab es ebenso schöne Momente, als die Zuhörerinnen und Zuhörer versuchten demjenigen oder derjenigen wieder Mut zu machen. Diese kurzen Augenblicke, wo man die eigenen Erfahrungen mit anderen teilen kann, sind extrem wichtig. Man erfährt Respekt, Wertschätzung und Mitgefühl, Nächstenliebe. (Willnauer, 2020, S.87–89)

Religionsunterricht kann – wie in diesem Fall bei einem Schüler – so nachhaltig wirken, dass er diese Sätze zwei Jahre nach seiner Matura niederschreibt. Er deutet sein Lernen im Religionsunterricht als Gegenlernen zu einer gesellschaftlichen Haltung, in der auf Leistung, Effizienz und Verwertbarkeit gesetzt wird. Wenn im Religionsunterricht, wie in diesem konkreten Beispiel, gegenseitige Anteilnahme und Unterstützung erfahrbar wird, wird dies zu einer wohltuend-heilsamen Generenerfahrung in einer Welt der Selbstoptimierung und des Einzelkämpfertums. Verwundbarkeitsbewusste Subjektorientiertheit und Stärkung der eigenen Persönlichkeit sind in einer flüchtigen Moderne, in einer Zeit von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit diakonisches Handeln: Dienst an den Schülerinnen und Schülern, der von ihnen auch als solcher geschätzt wird. So schreibt etwa Irma Sutkovic im Jahr ihrer Reifeprüfung über den muslimischen Religionsunterricht, den sie besucht hat: „Durch den RU habe ich auch die Möglichkeit gehabt, meine Persönlichkeit weiterzuentwickeln.“ (Sutkovic, 2020, S. 86)

#### 4.2 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeit für „slow down“ und Stille

Die flüchtige Moderne, wie sie Zygmunt Bauman beschreibt, ist auch eine erschöpfte Moderne (Han, 2016). Dass inzwischen bereits Schülerinnen und Schüler und Adoleszente von Burn-Out betroffen sind (Hohm & Jacobs 2019), kann als Alarmsignal gelten und lässt in Medizin und Psychologie zunehmend nach Achtsamkeits- und Meditationsübungen greifen. Eine „Pädagogik der Achtsamkeit“ (Altner, 2009) hat auch im schulischen Unterricht da und dort Einzug genommen und findet bei Lehrpersonen und Lernenden Anklang (Gärtner, 2015, S. 62; Jennings, 2017). Der Re-

Religionsunterricht war schon vor diesen Entwicklungen ein Ort, in welchem Schülerinnen und Schüler zur Ruhe kommen konnten und wo meditative Elemente und Stillephasen in den Unterricht eingebaut wurden (z. B. Boxhofer, 2018, S. 207f). Es sind „Gegenerfahrungen“ des „Zu-Sich-Kommens“, in denen Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie einfach da sein dürfen, ohne etwas leisten und tun zu müssen. Beispielsweise beschreibt die Lehrerin Sibylle Trawöger, wie sie im katholischen Religionsunterricht in einer Modeschule von den Schülerinnen und Schülern einer Klasse regelmäßig gebeten wurde, den Stundenanfang mit einer Stilleübung und einer geführten Meditation zu beginnen (Trawöger, 2020, S. 79). In der gegenwärtigen Zeit unaufhaltbarer Reizüberflutung kann die Einübung achtsamer Wahrnehmung des Körpers, des Atems und der Sinne zu einem existenziellen Dienst an den Schülerinnen und Schülern werden. Wenn in Management- und Businesskreisen inzwischen erkannt wurde, dass Innehalten, kontemplative Auszeiten, Stille und Meditation zu einer besseren Lebensqualität, einem gesünderen Leben und mehr Freude verhelfen, dann sollte die Schule hier mindestens gleichziehen, allen voran der Religionsunterricht. Wie dies im Rahmen konfessionellen Religionsunterrichts und hochschulischer Ausbildung von Religionslehrpersonen gelingen kann, wird von Pädagoginnen und Pädagogen der unterschiedlichsten Schulstufen in dem Buch „Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch“ dargelegt (Caloun & Habringer-Hagleitner, 2018). Mit der Schulung des Blicks nach innen, mit Methoden der Entschleunigung wird ein Gegenlernen zu Phänomenen der Müdigkeitsgesellschaft, des immer Schneller und immer Mehr, des „Alles-kommt-auf-dich-und-dein-Tun-an“ ermöglicht. Im Anschluss an Anton Buchers Definition von Spiritualität als Verbundenheit mit sich selbst, mit den Mitmenschen, mit der Natur und dem Transzendenten wird in diesem Buch – wie in anderen mystagogischen Ansätzen darauf verwiesen, dass sich Kinder nach der Verbundenheit mit dem Transzendenten sehnen (Ebner, 2018). Für Kinder in der Primarstufe ist es daher – vorausgesetzt sie werden sensibel darin begleitet – ein Leichtes, mit dem Göttlichen in Kommunikation zu treten. Viele Beispiele von Kindergebeten belegen dies, u. a. auch jenes eines oberösterreichischen Volksschülers:

Gott, staunenswert sind deine Werke, / weil du mich noch nie im Stich gelassen hast, / weil du immer hinter meinem Rücken stehst, / weil du mein Held bist, / weil ich dich immer sehen kann, wenn ich an dich denke, / weil du mir Kraft fürs ganze Leben gibst, / weil du immer bei uns bist und / weil ich dich spüren kann. Filip (Wagner, 2020, S. 19)

Die spezifische, unverwechselbare Aufgabe des Religionsunterrichtes ist es daher, nach dem Transzendenten, nach den Alternativen, dem die Wirklichkeit überschreitenden neu Hoffnung Gebenden zu fragen und auch nach der möglichen Verbundenheit mit dem Transzendenten. Wie kann ich Gott erfahren? Wie kann

ich mit Gott in Verbindung kommen? – das sind Fragen, die im Religionsunterricht auch hinkünftig thematisiert werden müssen. Die erfahrungsbezogene und reflexive Auseinandersetzung mit der je eigenen Spiritualität führt im Religionsunterricht auch zur Einübung in die Kommunikation mit dem Transzendenten (Gärtner, 2015, S. 64). Mystagogische Modelle der Religionspädagogik, wie sie u. a. Mirjam Schambeck (2006) entworfen hat, können dazu fundierte theologische Grundlagen liefern.

#### 4.3 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeiten für Auseinandersetzung mit welt- und gesellschaftspolitischer Wirklichkeit sowie Inspiration für kreativ-aktive Weltgestaltung

Kinder und Jugendliche sehnen sich nach Verbundenheit, nach Sicherheit bietenden Beziehungen, sie wollen aber auch weltgestaltend an ihrer Umwelt und an politischen Entwicklungen Anteil nehmen (z. B. Hüther & Hauser, 2012). Sehnsucht nach Gerechtigkeit und Frieden in der Welt, die Sorge um die Zukunft der Erde ist Kindern und Jugendlichen nicht erst anzutrainieren, sie bringen alles bereits in die Schule mit. Die FridaysForFuture-Bewegung ist ein aktueller Ausdruck dieses Mitgestaltungswillens. Religionsunterricht greift die Sehnsucht nach einer neuen Welt auf und thematisiert mit den Schülerinnen und Schülern herrschende Ungleichheitsstrukturen sowie die Ausbeutung von Natur und Umwelt. Die im Christentum verankerte Reich-Gottes-Idee beispielsweise eröffnet neue Sichtweisen auf Gegenwart und Zukunft und bringt eine Hoffnungsperspektive ins Spiel, die einer transzendenzlosen Moderne mit seiner Rede von der Alternativlosigkeit fehlt. Ein auf Transzendenz und Reich Gottes ausgerichtetes Denken und Leben kann vielmehr „in die dekonstruktive Kraft relativierenden Bewusstseins und in die schöpferische Kraft transzendierenden Denkens einüben“ (Gärtner, 2015, S. 226). Gesellschaftskritisches Hinterfragen im Religionsunterricht kann schon ab der Primarstufe in eine prophetische Haltung einüben. Die Sprache des Widerstands und der Hoffnung wird geübt, was sich in folgendem Beispiel zeigt. Im Rahmen des Lehrplanthemas „Bewahrung der Schöpfung“ wurde in einer vierten Schulstufe die Haltung des amerikanischen Präsidenten Donald Trump thematisiert und die Kinder begannen, sich vorzustellen, selber Präsidentin oder Präsident zu sein und eine Rede zu halten:

„Präsident Jonas“ für eine bessere Welt!

In vielen Ländern ist Krieg. Passen wir auf, dass es bei uns nicht passiert!

Wir müssen Krieg vermeiden!

Das Leben ist nur ein Leben, wenn wir alle daran teilnehmen.

Wir zerstören mit zu vielen Abgasen, wie zum Beispiel von Autos, Flugzeugen, Atomkraftwerken, usw. die Welt, wie sie einmal war.

Wir müssen auch an das denken, was einmal sein wird.  
 Viele Menschen haben für uns etwas getan.  
 Jetzt müssen wir für unsere Nachfahren etwas tun! (Wagner, 2020, S. 20)

Schön zeigt sich in diesem Text die Bewusstheit von Verbundenheit mit allen Menschen, auch mit den Vorfahren und Nachkommen, welche kindlicher Spiritualität eigen ist.

Mit der Thematisierung von Weltverantwortung, noch mehr mit Unterrichtsprojekten zu konkreter Weltgestaltung, die im Religionsunterricht durchgeführt werden, kann ein Gegenlernen zu Ungewissheit, Unsicherheit und Zukunftsangst in Gang gesetzt werden: Das Reich Gottes ist schon angebrochen, Kinder und Jugendliche können teilhaben an der Vision: „Wir schaffen das!“. Gerade in den letzten Jahren erleben Entwürfe einer politischen Religionspädagogik eine Renaissance (z. B. Grümme, 2009; Könemann, 2018; Könemann & Mette, 2013; Roebben, 2011). Die Bewusstmachung und Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements, das sich auf den eigenen (christlichen) Glauben begründet, war und ist Teil von Religionsunterricht (Könemann, 2018, S. 22). Alternativerzählungen von menschlichem Engagement gegen Ungerechtigkeit, Ausgrenzung und Zerstörung der Umwelt sind zentraler Bestandteil einer Religionspädagogik der Hoffnung, wie sie in flüchtiger und transzendenzloser Moderne nötig ist. Empowerment durch Bestärkung und durch kritisches Hinterfragen von gesellschaftlichen Mythen und Vorgaben wird möglich.

#### 4.4 Religions- und Spiritualitätsbildung bietet Zeit für kritisches Fragen, miteinander Nachdenken und Freiraum für eigenständiges Denken

„Warum gibt es Krieg?“, „Warum gibt es arme und reiche Menschen?“, „Was ist Freiheit?“, „Warum streiten sich Menschen?“, „Wie ist die Liebe entstanden?“, „Gibt es Gott wirklich?“, „Warum gibt es so viele Gedanken?“, „Wer bin ich?“, „Wer sind meine Freunde?“ Mit diesen und vielen weiteren Fragen kommen Kinder Tag für Tag in die Schule. Kinder und Jugendliche sind wachstumsorientiert und wollen die Möglichkeit haben, eigene Positionen und Gedanken entwickeln zu dürfen. Dass Religionsunterricht genau dafür Zeit und Raum bietet, schätzen Schülerinnen und Schüler. So schreibt Irma Sutkovic, eine muslimische Schülerin:

Wenn ich an den Religionsunterricht denke, dann spüre ich nur positive Gefühle in mir. Es ist nämlich das einzige Fach, wo man sich als Schüler mit seinem Glauben befassen kann und gleichzeitig andere Glaubensrichtungen kennenlernt. Im Religionsunterricht kann ich mein Wissen selbst weiterentwickeln und mich mit Fragen wie dem Sinn des Daseins beschäftigen, was für meine Selbstfindung sehr wichtig ist. (Sutkovic, 2020, S. 86)

„religious in diversity“ – so betiteln drei ehemalige Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke zu ihrem Religionsunterricht und betonen, wie gut sie es fanden, dass unterschiedliche Meinungen und Ansichten im Religionsunterricht entwickelt werden konnten und akzeptiert wurden. Die Möglichkeit, Glauben und Gott auch kritisch betrachten zu dürfen, war für sie wichtig:

Unser Religionsunterricht war geprägt von Vielfalt. Vielfalt in den Themen, die wir im Religionsunterricht behandelt haben, und Vielfalt in den Ansichten der Schüler und Schülerinnen. (...) Wie so oft hat es unser Religionslehrer geschafft, uns zu zeigen, dass sich der Grundgedanke der Religion in vielen Aspekten unseres Lebens widerspiegelt. Weiters hat er uns nahegebracht, dass die Kirche nicht nur aus dem Glauben an einen bärtigen Mann im Himmel besteht, wie wir uns ihn oft vorstellen, sondern vielmehr Gott die Liebe in uns Menschen ist. Dennoch wurde uns vermittelt, dass wir Gott und den Glauben auch kritisch betrachten dürfen. (Reiter, Rößl & Schuhmann, 2020, S.91 und S.93)

Religiöse Traditionen kritisch betrachten zu können ist ebenso Ziel von schulischer Religions- und Spiritualitätsbildung wie das offene Philosophieren und Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern. Kinder- und jugendtheologische Ansätze haben in den letzten 20 Jahren wichtige Anregungen für die schulische Religionsbildung gegeben (Büttner, Freudenberger-Lötz, Kalloch & Schneider, 2014). Sie werden von Lernenden und Lehrpersonen gleichermaßen als bereichernd geschätzt, weil damit ein gegenseitiges voneinander Lernen möglich wird. Dies zeigt u.a. folgendes Beispiel: Eine Volksschülerin berichtet über ihre Lernergebnisse und die Lehrerin als Resonanz darauf über ihre Dankbarkeit den Kindern gegenüber:

... Ich habe gelernt, dass der Tod und die Trauer zum Leben gehören. Auch wenn es weh tut und ich wütend und zornig bin, (...) weiß ich jetzt, was ich tun kann, dass es mir besser geht. Ich habe im Religionsunterricht gelernt, mit meiner Trauer, Wut und Zorn umzugehen.“ In solchen Momenten stehe ich sprachlos vor der Klasse und bewundere diese kleinen Persönlichkeiten für ihre Erkenntnisse, die so manch Erwachsener noch nicht gefunden hat. Dann bin ich dankbar, dass ich Religion unterrichten und junge Menschen auf ihrem Lebensweg begleiten darf. (Auinger, 2020, S.33)

Religionsunterricht gibt Raum und Zeit für das Fragenlernen, für kognitiv-kritische Auseinandersetzung mit existenziellen und gesellschaftlichen Themen und wird dabei von den Schülerinnen und Schülern zugleich als persönliche Lebenshilfe erfahren. Als „Safe Space“ bezeichnet Alina Danilkow ihren erlebten Religionsunterricht, in welchem sie kognitive Herausforderung und persönliche Stärkung erfahren hat:

Diese Professorin brachte mir in diesen zwei mal 50-Minuten-Einheiten pro Woche so viel mehr bei als lediglich das Suchen von Bibelstellen oder die Liturgie der zentralen Feste. Sie erweiterte meinen Horizont mit Fragen wie „Was ist Freiheit?“ oder „Was ist der Tod?“. Sie ließ mich aktuelle gesellschaftliche Themen und Probleme genauer betrachten und hinterfragen und sie ließ mich erkennen, dass in mir als Schülerin, als Tochter, als Schwester, als Frau, einfach als Mensch so viel mehr steckt als diese nagende Angst, die mir auf Schritt und Tritt folgte, sobald ich das Schulgebäude betrat. (Danilkow, 2020, S. 94)

Das im Religionsunterricht erfahrene Gegenlernen wird von Alina Danilkow direkt angesprochen. Sie erlebte Empowerment im Kontext eines gesellschaftskonformen Schulsystems, das Leistungsdruck für junge Menschen bereithält.

## 5. Conclusio

Professioneller Religionsunterricht – so die erste These dieses Beitrags – nimmt die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, welche sie in der aktuellen Gesellschaft machen, als Ausgangspunkt für die Entwicklung inhaltlicher Anliegen im Unterricht. Dazu ist es notwendig, neueste soziologische und gesellschaftsphilosophische Erkenntnisse heranzuziehen. Beispielhaft wurde dies in einem ersten Schritt durch die Rezeption der Analysen Baumanns zu den Phänomenen einer „flüchtigen Moderne“ versucht. Diese produziere – angetrieben u. a. von einer globalen neoliberalen Marktlogik – Unsicherheit, Ungewissheit für die Zukunft sowie den Zwang zur Flexibilität und fördere die Angst vor dem „Abgehängtwerden“, dem Überflüssig-Sein und dem gesellschaftlichen Ausschluss. Als Symbolträger für die aus den Fugen geratene Welt werden Flüchtlinge und Fremde gesehen, dämonisiert und abgewehrt. Neben einem Gefühl des Ausgeliefertseins durch die zunehmende Trennung von Macht und Politik werden auch zwischenmenschliche Beziehungen immer brüchiger und als vorübergehend betrachtet. Ersatz für verloren gegangene Gemeinschaftserfahrungen bieten die Götter und Mythen der Konsumwelt, die kurzfristig für die Dauer eines Shoppingevents das Gefühl geben, dazuzugehören. Gleichzeitig lebe der moderne Konsumismus von einer künstlich produzierten dauernden Unzufriedenheit und einem Gefühl der Leere, welches durch den neuerlichen Konsum beruhigt werden will.

Gesellschaftsphilosophisch wurde in einem zweiten Schritt auf die Rede einer „transzendenzlosen Moderne“ eingegangen, wie sie von der Theologin und Journalistin Renata Schmidtkunz im Anschluss an verschiedene Philosophinnen und Philosophen und Künstlerinnen und Künstler vorgestellt wird. Transzendenzlosigkeit wird von ihr als Alternativlosigkeit des Denkens und Handelns begriffen, welches den Menschen klar zu machen versucht, dass sie keine Wahl hätten und sich dem System anzupassen hätten. Die Götter und Mythen einer neoliberalen Leistungs-



gesellschaft heißen Effizienz, Profit, Schnelligkeit, Anpassungsfähigkeit, angebetet werden Big Data und Machbarkeit. Demgegenüber gehe in einer transzendenzlosen Moderne der Glaube an Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität verloren, ebenso wie eine selbstbestimmte, konsumunabhängige innere Lebendigkeit. Fasst man die Ergebnisse der soziologisch-gesellschaftsphilosophischen Betrachtungen aus dem ersten Abschnitt zusammen, so zeigen sich gesellschaftliche Grundstimmungen und Denkmuster, die ein angstfreies menschliches Leben, ein Leben mit Zuversicht und Selbstbewusstsein, ein Leben in Freiheit und innerer Selbstbestimmung für die gegenwärtige Generation von Schülerinnen und Schülern in Frage stellen. Die Auswirkungen einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne können für Kinder und Jugendliche schwerwiegend sein und bis zu psychischen Krankheiten führen, die aus Ängsten, übermäßigem Leistungsdruck und fehlenden sicherheitsbietenden Bindungen entstehen. Professioneller Religionsunterricht – so die Grundthese dieses Beitrags – wird vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt und geplant. Bildungstheoretisch fundiert und aus der jeweiligen Glaubenstradition begründet fragt Religionsunterricht nach alternativen, ermutigenden Perspektiven.

Der zweite Abschnitt dieses Beitrags sucht daher nach einer bildungstheoretischen Fundierung von Religionsunterricht und findet diese im Konzept eines auf Erfahrungslernen basierenden emanzipatorisch-befreiendem Gegenlernen. Daran anschließend wird die Hypothese entworfen, dass Religionsunterricht ein solches Gegenlernen zu einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne anbieten kann. Anhand der fünf von Karl Ernst Nipkow vorgestellten Bildungsmerkmale des abendländischen kritischen Bildungsbegriffs wird dargestellt, wie ein solches Lernen Themen der flüchtigen, transzendenzlosen Moderne im Bildungsgeschehen aufgreifen kann. Das erste herrschaftskritische Merkmal, welches seinen Blick auf die Opfer in Geschichte und Gegenwart lenkt, fördert – um nur ein Beispiel zu nennen – eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Fremdenangst und den Ressentiments gegenüber Flüchtlingen. Das zweite Bildungsmerkmal besteht im Zueinander von Bildung und Utopie und kann – in Gegenrede zu einer „transzendenzlosen Moderne“, die auf eine vorgegebene Wirklichkeit zurichten will – nach hoffnungsgebenden neuen Lebensentwürfen suchen. Der Traum von einer anderen Wirklichkeit, das Wachhalten einer Utopie- und Hoffnungsfähigkeit gehört essenziell zu einem gegenwärtigen, diakonischen Religionsunterricht. Subjektorientierung, das dritte Bildungsmerkmal dieses emanzipatorischen Bildungsbegriffes, verhilft dazu, in einer flüchtigen Moderne mit Kindern und Jugendlichen die Frage nach ihrem Ort und ihrer Bedeutung in der Gesellschaft aufzugreifen. Ein solcher Religionsunterricht sucht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nach deren Fähigkeiten, Begeisterungen und Leidenschaften und danach, wie sie diese für sich selber und andere sinnvoll einbringen und umsetzen können. Diakonisch wird damit ein Empowerment gegen eine flüchtige Moderne angestrebt,

die den Kindern und Jugendlichen mit dem „Überflüssig-Sein“ droht und sie zu bloßen Konsumentinnen und Konsumenten degradiert. Das vierte Merkmal zeigt sich in einem kritischen Umgang mit (religiöser)Tradition und Überlieferung und sucht mit Hilfe des Modells des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern/Jugendlichen nach einer neuen und persönlich authentischen theologisch-spirituellen Sprache. Dialogisch und kommunikativ setzt das fünfte Merkmal kritischer Bildung an: „Bildung heißt: Leben im Gespräch“ (Nipkow). Die Suche nach Verständigung ist zentrales Anliegen eines Religionsunterrichts in einer von Pluralität und Vielfalt geprägten Gesellschaft, in der die Gefahr der Abschottung, des „Unter-sich-bleiben-Wollens“ beobachtbar ist.

Im dritten Abschnitt des Beitrags wird der Hypothese, dass emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen im Religionsunterricht gelingen kann, weiter nachgefragt und sie wird anhand von konkreten Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu belegen versucht. Es wird gezeigt, dass emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen bei den (spirituellen) Fähigkeiten und Sehnsüchten von Kindern und Jugendlichen ansetzen kann. Emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen ist im Sinne der Kinder und Jugendlichen, weil dabei ihre zutiefst menschlichen Sehnsüchte angerührt werden. Sie werden dabei in ihrem Beziehungsbewusstsein, ihrer Sehnsucht nach dem unverzweckten Dasein-Dürfen, ihrer Fähigkeit, existenzielle und kritische Fragen zu stellen, ihrer Weltgestaltungslust, ihrer Sehnsucht nach Frieden und Gerechtigkeit, ihrer Hoffnungsfähigkeit bestärkt. Religionsunterricht kann sich inhaltlich mit seinem Anliegen des befreienden Gegenlernens auf Inhalte aus religiösen Schriften und Traditionen beziehen. Der christliche Religionsunterricht kann dies etwa tun, indem er auf die Frohbotschaft der biblischen Schriften zurückgreift: 366 Mal ist darin der tröstende Zuspruch „Fürchtet euch nicht!“ zu lesen, womit die Bibel zu einer starken Stimme gegen eine flüchtige Moderne mit ihrer hinterhältigen Angst vor der Zukunft und allem Fremden wird. Religionsunterricht – so zeigen die im dritten Abschnitt präsentierten praktischen Beispiele – kann Gegenlernen sein zu einer von Verunsicherung und Transzendenzlosigkeit durchdrungenen Moderne. Verbundenheitserfahrungen durch existenzielle Kommunikation, durch empathisch-solidarisches Einanderzuhören, anfanghaftes Einüben in Stille und Gebet, Da-Sein-Dürfen ohne Leistung erbringen zu müssen, weltpolitisch alternatives Denken und Handeln lernen und in Offenheit die Fragen nach den letzten Dingen und den Geheimnissen von Welt und Himmel stellen dürfen ... mit diesen Merkmalen leistet theologisch begründeter Religionsunterricht einen Dienst an der nächsten Generation. Ob dies auch in einem Unterrichtsfach Ethik oder einem rein religionskundlichen Unterricht möglich ist, sei dahingestellt und müsste bewiesen werden.

## Literatur

- Altner, N. (2009). *Achtsam mit Kindern leben: Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten. Ein Entdeckungsbuch – Mit einem Vorwort von Jon Kabat-Zinn*. München: Kösel.
- Auinger, C. (2020). Wenn ich an meine Lieblingsoma denke und ich dann ganz traurig werde. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 32–34). Salzburg: Pustet.
- Bahr, M., Kropac, U. & Schambeck, M. (Hrsg.). (2005). *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*. München: Kösel.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2009). *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauinger, R., Habringer-Hagleitner, S. & Trenda, M. (Hrsg.). (2020). *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag*. Salzburg: Pustet.
- Bitter, G. (1987). Glauben-Lernen als Leben-Lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung. *Katechetische Blätter*, 112, 917–930.
- Bucher, A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck und Wien: Tyrolia.
- Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, Ch. & Schneider, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. München: Calwer.
- Boxhofer, A. (2018) Spiritualitätsbildung in multikulturellen Klassen der Primarstufe. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 203–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Danilkow, A. (2020). Safe Space. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 93–94). Salzburg: Pustet.
- Deutsche Bischofskonferenz. (2001). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Beschlüsse der Vollversammlung*. <https://www.dbk-shop.de/de/deutsche-bischofskonferenz/synodenteyxte/gemeinsame-synode-der-bistuemer/gemeinsame-synode-bistuemer-bundesrepublik-deutschland.html>
- Ebner, M. (2018). Zur spirituellen Kompetenz von Kindern: Was bringen Kinder für spirituelle Bildung mit? In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 63–82). Stuttgart: Kohlhammer.

- Ehret, U. (2008). Freiheit und Machtlosigkeit. Zu Zygmunt Baumans Studie "Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit". *literaturkritik.de.rezensionsforum*. <https://literaturkritik.de/id/12063>
- Fröhlich, S. (2018, 24. Oktober). Alarmierende Studie: Immer mehr Jugendliche sind psychisch krank. *Märkische Allgemeine*. <https://www.maz-online.de/Nachrichten/Wissen/Alarmierende-Studie-Immer-mehr-Jugendliche-sind-psychisch-krank>
- Gärtner, C. (2015). *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *ÖRF*, 27(1), 161–189.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutzeit, A. (2017). „Für Bauman war die Moderne kein eindeutiger Fortschrittsprozess“. Heinrich Geiselberger im Gespräch mit Angela Gutzeit. *Deutschlandfunk*. [https://www.deutschlandfunk.de/lektor-ueber-zygmunt-bauman-fuer-bauman-war-die-moderne.700.de.html?dram:article\\_id=376059](https://www.deutschlandfunk.de/lektor-ueber-zygmunt-bauman-fuer-bauman-war-die-moderne.700.de.html?dram:article_id=376059).
- Habringer-Hagleitner, S. (2014). Spiritualität von Kindern und was sie zu denken, forschen und tun aufgibt. *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, 162, 359–369.
- Habringer-Hagleitner, S. (2016). Leben und Glauben lernen mit Kindern in einer „liquid modernity“. *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik*, 82, 80–84.
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Spiritualitätsbildung in "Flüchtiger Moderne". In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 35–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halbmayr, A. (2009). *Gott und Geld in Wechselwirkung. Zur Relativität der Gottesrede*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hombach, S. & Jacobs, L. (2019, 31. Jänner). Jung und ausgebrannt. Burn Out. *Zeit-Online*. <https://www.zeit.de/arbeit/2019-01/burnout-syndrom-berufsstart-ueberarbeitung-erschöpfung-leistungsunfaehigkeit>.
- Hüther, G. & Hauser, U. (2012). *Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Albrecht Knaus.
- Hull, J. M. (2000). *Gott und Geld*. Berg am Irchel: Kik.
- Jennings, P. (2017). *Achtsamkeit im Klassenzimmer: Mit einfachen Strategien eine gute Lernatmosphäre schaffen*. Freiburg i. Br.: Arbor.
- Könemann, J. (2018). Plädoyer für eine politische Religionspädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 78, 15–23.
- Könemann, J. & Mette, N. (Hrsg.). (2013). *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*. Ostfildern: Matthias Grünewald.

- Kunstmann, J. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Landau, M. (2016, 15. August). Keine Flüchtlings-, sondern nur eine Solidaritätskrise. *Kleine Zeitung*. [https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5069101/AsylNotstand\\_Keine-Fluechtlings-sondern-nur-eine-Solidaritaetskrise](https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5069101/AsylNotstand_Keine-Fluechtlings-sondern-nur-eine-Solidaritaetskrise)
- Manemann, J. (2013). Ja zum Nichts? *Katechetische Blätter*, 2, 90–95.
- Mountain, V. (2011). Four links between Child Theology and children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 16, 261–269.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Orth, G. (1990). *Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Zur Theorie theologischer Erwachsenenbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rainer, C. (2011, 21. Jänner). Seelenpein: Immer mehr Kinder erkranken psychisch. *Profil Online*. <https://www.profil.at/home/seelenpein-immer-kinder-280317> (letzter Download: 13.11.2020)
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reiter, L. S., Rößl, K. & Schuhmann, E. S. (2020). „religious in diversity“. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Tenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag*. Salzburg: Pustet.
- Ritzer, G., Dohr, M.-E., Drechsler, F., Edinger, S., Gilgenreiner, D., Habringer-Hagleitner, S., ... Ziniel, D. (2020). *Eule. Evaluierung der Einführung und Umsetzung des Lehrplans für katholische Religion in der Primarstufe. Erste Ergebnisse als Forschungsbericht*. Salzburg. [https://www.kph-es.at/fileadmin/user\\_upload/IRPB\\_Feldkirch/Downloads/Fortbildung/EULE\\_Forschungsbericht\\_final\\_25.3.pdf](https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/IRPB_Feldkirch/Downloads/Fortbildung/EULE_Forschungsbericht_final_25.3.pdf)
- Roebben, B. (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Berlin u.a.: LIT.
- Schambeck, M. (2006). *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*. Würzburg: Echter.
- Scharer, M. (1995). *Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Scharer, M. & Hilberath, B. J. (2002). *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*. Mainz: Matthias-Grünewald.
- Scharer, M. (2019). *Vielheit couragiert leben. Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Sohn) heute*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Sennet, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Schmidtkunz, R. (2019). *Himmlich frei. Warum wir wieder mehr Transzendenz brauchen*. Wien: edition a.

- Sutkovic, I. (2020). Aus dem Schatten treten oder: wozu mir der islamische Religionsunterricht verholpen hat. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 86–87). Salzburg: Pustet.
- Trawöger, S. (2020). „Man spürt ein Kribbeln in den Füßen oder im Bauch, manchmal hört man sogar sein eigenes Herz pochen“. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 79–81). Salzburg: Pustet.
- Wagner, D. (2019). *Spiritueller Missbrauch in der katholischen Kirche*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Wagner, M. (2020). Präsidentin Lea will die Welt verändern. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 19–22). Salzburg: Pustet.
- Werbick, J. (1989). *Glaubenlernen aus Erfahrung: Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*. München: Kösel.
- Willnauer, A. (2020). Sternstunden – Liebe, Respekt und Wertschätzung, danach versuche ich zu leben. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Trenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 87–89). Salzburg: Pustet.

### Kurzbiografie

Habringer-Hagleitner, Silvia: HS-Prof. Mag. Dr. theol. habil., Hochschulprofessorin und Privatdozentin für Religionspädagogik; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Katholische Universität Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: spirituelle und religiöse Entwicklung in der frühen Kindheit, Religiosität und Biografie, Themenzentrierte Interaktion und Hochschuldidaktik.







# Moralische Pluralität als Herausforderung ethischer Bildung

Christian Feichtinger

Universität Graz  
christian.feichtinger@uni-graz.at

INGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Der Autor stellt in diesem Artikel die Frage, was moralische Pluralität für ethische Bildung bedeutet, und welche möglichen Konsequenzen für deren zukünftige Konzeption zu ziehen sind. Vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze und Studien zur Konzeption von Moral wird auf die Bedeutung moralischer Pluralität – definiert als erweitertes Verständnis von Moral, das sich nicht allein auf spezifische Ideale wie Gerechtigkeit oder Autonomie stützt und die soziale Verankerung berücksichtigt – für die ethische Bildung hingewiesen. Als Implikation für die ethische Bildung fordert der Autor einen „fundierten Pluralismus“, in dem die unterschiedlichen moralischen Prägungen der Lernenden einerseits anerkannt, deren Begründung und Reflexion auf der Basis der Menschenrechte und dem damit verbundenen Konzept der Menschenwürde jedoch eingefordert werden, um einen normativen Pluralismus zu vermeiden.

SCHLÜSSELWÖRTER: ethische Bildung, Moralerziehung, Pluralität,  
Menschenrechte, Ethikunterricht

## 1. Einleitung

Sind Tierversuche moralisch vertretbar? Sollten wir alle Menschen gleich behandeln? Ist Abtreibung verwerflich? Welche Arten von sexueller Orientierung sollten wir tolerieren? Wem dürfen wir die Einreise in ein Land verweigern? Mit welchen Mitteln? Ist Jungfräulichkeit ein wichtiger Wert? Sollten wir unsere Ehre wahren und verteidigen? Ist es noch erlaubt, mit dem Flugzeug zu reisen? Sind wir unseren Eltern Gehorsam schuldig? Ist die Todesstrafe nicht doch manchmal angebracht? Dürfen wir noch Fleisch essen?

Fragen wie diese und die damit verbundenen Werthaltungen begegnen alltäglich in ethischen Bildungsprozessen in der Schule – und die Antworten auf sie könnten nicht unterschiedlicher ausfallen. Gerade bei *moralischen* Fragen treten heute differierende Wahrnehmungen, Interpretationen und Urteile auf. Ethische Bildungsprozesse, speziell bei heterogenen Lerngruppen, haben mit einer Vielfalt von sozial, kulturell oder religiös geprägten Werte- und Normenverständnissen der Lernenden zu tun. Dabei steht mehr auf dem Spiel als bloße Weltinterpreta-

tion: Moral ist normativ und handlungsleitend und bildet auch eine wesentliche Grundlage gesetzlicher Maßnahmen. Moralische Debatten um Migration, Geschlechterrollen, Umwelt, Sexualität, Zusammenleben, Gesundheit oder Ernährung provozieren mehr denn je Unverständnis und Empörung. Eine am Subjekt orientierte Konzeption ethischer Bildung steht daher vor der Herausforderung, die Vielfalt moralischer Haltungen und Prägungen zu verstehen und sie konstruktiv in Bildungsprozesse integrieren zu müssen. Mit moralischer Pluralität gemeint ist, dass Vorstellungen von dem, was als moralisch gilt, nicht nur unterschiedliche Erscheinungsformen aufweisen (was evident ist), sondern ihre Grundlagen selbst plural sind. Verschiedene Moralen lassen sich nicht auf ein universell anerkanntes Prinzip, etwa Gerechtigkeit, Freiheit oder Fürsorge zurückführen, sondern beruhen auf unterschiedlichen, zum Teil unvereinbaren Fundamenten: „Moral pluralism [is] the belief that there are multiple incompatible but morally defensible ways of organizing a society.“ (Haidt & Kesebir, 2012, S. 800) Was bedeutet moralische Pluralität für ethische Bildung, und welche möglichen Konsequenzen sind für deren zukünftige Konzeption zu ziehen?

## 2. Ethische Bildung und moralische Pluralität

Ethische Bildung ist gegenwärtig im deutschsprachigen Raum primär als ethische Reflexion konzipiert: Schülerinnen und Schüler sollen ermutigt werden, ethische Grundsätze und Wertvorstellungen kritisch zu reflektieren und eine Orientierungskompetenz zu entwickeln (Pfeifer, 2009, S. 30). Sie steht damit in der Tradition von Kohlberg (1996) und dessen als universell angenommenen Entwicklungsstufen des moralischen Urteilens. Dagegen hat Schweitzer (1999) auf die Schwierigkeit der Schule hingewiesen, ethische Bildung auf Grundlage universell geteilter Werte zu konzipieren: Die plurale Gesellschaft besteht nicht nur aus einer Vielfalt von Religionen, Kulturen oder Sprachen, sondern divergiert auch in ihren moralischen Handlungsnormen und Motivationen entscheidend. Selbst über Menschenrechte besteht keineswegs Konsens.

Der Begriff ‚moralische Pluralität‘ bezieht sich dabei auf Verschiedenes: Es geht nicht nur darum, was überhaupt als moralisch relevant wahrgenommen wird, sondern auch, auf welcher Wertebasis moralische Urteile getroffen werden, um die unterschiedlichen Ausprägungen von moralischen Urteilen und um Konflikte zwischen Individuen oder Kulturen (Graham, Haidt, Koleva, Motyl, Iyer, Wojcik & Ditto, 2013). Moralische Pluralität ist dabei besonders konfliktträchtig: Moral ist prinzipiell normativ; im Unterschied zu persönlichen Werten ist sie nicht nur eine Sache des Individuums und der subjektiven Präferenz. Mit der Setzung moralischer Normen ist stets ein Anspruch der Verhaltensregulierung an *andere* verbunden, oft auch mit dem Wunsch, dass ein Fehlverhalten anderer in irgendeiner Weise sanktioniert werden muss (Bloom, 2011). Moral ist gruppenbezogen und identi-

tätsstiftend und daher eng mit dem Selbstverständnis von Menschen verbunden. Durch diese Konstruktion von Gruppenidentitäten können sich sogenannte *moral tribes* (Greene, 2014) bilden, die miteinander in Konflikt geraten. Institutionalisierte Gruppen bilden diese Vielfalt jedoch nur bedingt ab; öfter äußert sich moralische Gruppenbildung in Selbst- und Fremdzurechnungen wie ‚aufgeklärt‘, ‚modern‘, ‚liberal‘, ‚konservativ‘, ‚wahrhaft‘, ‚kritisch‘, ‚aufgeschlossen‘, ‚rechtgläubig‘ und ähnlichem, welche der institutionellen Gruppenzugehörigkeit beigelegt werden.

Moralische Vielfalt entzieht sich daher simplen kulturellen, politischen oder religionsbezogenen Zuschreibungen; ihre Differenzen durchdringen vielmehr Religionen, Kulturen oder Staaten, sie entstehen zwischen Stadt und Land, formal Hochgebildeten und weniger Gebildeten, Anhängerinnen und Anhängern verschiedener Parteien, unterschiedlichen binnenreligiösen Traditionen und Theologien (Fiske & Rai, 2014). Damit stellt moralische Vielfalt ein spezifisches Problem des geltenden Pluralismus-Paradigmas in pädagogischen Diskursen dar. ‚Diversität‘, ‚Pluralität‘ oder ‚Vielfalt‘ sind grundsätzlich positiv besetzt, ihre Förderung meist erwünscht. Ein *moralischer Pluralismus* als affirmative Haltung zu Pluralität ist hingegen ein ‚unbequemer‘ Pluralismus, da Moral stets normativ für andere ist und widersprüchliche moralische Normen deshalb nebeneinander nur schwer koexistieren können: Eine Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität muss zwingend an die Grenzen pluralistischen Denkens führen. Witschen (2016) schreibt hierzu:

Im Unterschied etwa zum politischen oder kulturellen oder ästhetischen Pluralismus, der jeweils ausdrücklich gewünscht wird oder sein kann, kann ein moralischer Pluralismus unter Umständen erhebliche Probleme aufwerfen. [...] [Es] lässt sich bezweifeln, ob ein moralischer Pluralismus in jedem Fall wünschenswert ist. Unter anderem dann, wenn dies implizierte, es sei wünschenswert, dass die Einen die Möglichkeit haben, beispielsweise die Todesstrafe, die Genitalverstümmelung, die Blutrache, die Verheiratung von Minderjährigen, die Ablehnung der Religionsfreiheit als moralisch erlaubt zu befürworten, und die Anderen diese Praktiken strikt ablehnen. (S. 9)

Ethische Bildung steht daher vor der Herausforderung, moralische Pluralität zu verstehen und mit ihr umzugehen. Sie benötigt gerade wegen dieser Pluralität einen Orientierungshintergrund; sie kann nicht ‚wertneutral‘ im Sinne eines ethischen Relativismus sein, der alle moralischen Haltungen gleichberechtigt und unvermittelt nebeneinanderstehen lassen kann – eine Haltung, die Sperber (1985) als „cognitive apartheid“ (S. 62) bezeichnet hat. Hier ist zu debattieren, wie weit eine pädagogische Homogenisierung moralischer Haltungen legitim und möglich ist, und wie weit Pluralität als Pluralismus ermöglicht und zugelassen werden muss.

Die Begriffe ‚Pluralität‘ und ‚Pluralismus‘ werden im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs nicht immer trennscharf unterschieden, bisweilen sogar sy-

nonym verwendet. In der Regel bezeichnet der Begriff ‚Pluralität‘ eine gegebene Vielheit von etwas, während der Begriff ‚Pluralismus‘ einen „reflektierten Umgang mit der Pluralität“ (Schweitzer 2004, S.51) zum Ausdruck bringt, die ihr meist positiv, mindestens aber konstruktiv gegenübersteht. Diese Haltung bejaht Pluralität zumindest insofern, als sie versucht, sie zu verstehen, zu akzeptieren oder zu ordnen und ihr damit eine prinzipielle Existenzberechtigung zuspricht, nicht versucht, Pluralität zugunsten von Einheitlichkeit aufzulösen.

### 3. Moralischer Pluralismus

Pluralistische Ansätze der Moralpsychologie setzten sich bewusst von vorherrschenden monistischen Definitionen ab. Der Unterschied von moralischem Monismus und Pluralismus besteht darin, „dass Monisten die unterschiedlichen Werte auf einen allgemeinen und umfassenden Wert für rückführbar, Pluralisten sie hingegen für irreduzibel halten“ (Witschen, 2016, S.67).

#### 3.1 Monismus

Über gut dreißig Jahre hat das Stufenmodell Kohlbergs das Bild von Moralentwicklung und in der Folge auch von ethischer Bildung dominiert. Kohlberg (1996) definierte durch seine empirischen Studien sechs Stufen der Entwicklung moralischen Urteilens in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konventionen: Die ersten beiden ‚präkonventionellen‘ Stufen beschreiben eine moralische Orientierung an Strafe und Gehorsam (Stufe 1) sowie an wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung (Stufe 2). Dem folgt der Eintritt in die ‚konventionelle‘ Ebene, der Anerkennung moralischer Erwartungen anderer (Stufe 3) sowie von Normen und Ordnungssystemen (Stufe 4). Nur eine Minderheit der Erwachsenen erreicht schließlich nach Kohlberg die ‚postkonventionelle‘ Ebene, eine moralische Orientierung an Vertrags- und Gerechtigkeitstheorien (Stufe 5) und darüber hinaus an abstrakten, universellen Prinzipien (Stufe 6). Auf der postkonventionellen Ebene ist der Einfluss der Philosophien von Rawls und Kant offensichtlich. Kohlbergs Ansatz bot im liberal-progressiven Aufbruch der 1960er-Jahre ein ideales Gegenmodell zu den als überkommen und autoritär empfundenen Modellen der Moralerziehung und Werteübertragung. Die zunehmende gesellschaftliche Idealisierung individueller Freiheit ging einher mit dem Bildungsziel der ethischen Autonomie. Hier gab Kohlbergs Modell einen idealen Fahrplan vor, weil es das Ideal der *gesellschaftlichen* Entwicklung (von Heteronomie zu Autonomie) als stufenbasierte *individuelle* Entwicklung widerspiegelte.

Als zentraler Grundwert in diesem Modell definiert ist Gerechtigkeit. Sie ist der Maßstab, nach dem die Einordnung in Stufen erfolgt. Kohlbergs Position, Moral auf diesen singulären Inhalt zurückzuführen, kann somit als moralischer Monismus

bezeichnet werden (Graham et. al., 2013). Unterschiedliche moralische Positionen lassen sich dann entweder als Abstufungen von Gerechtigkeit oder als unmoralisch deklarieren. Turiel (1983) hat auf dieser Basis noch einmal eine klarere Unterscheidung von Moral und Konvention getroffen. Alternative monistische Ansätze stützen sich gegenwärtig auf Fragen des Wohlergehens und der Leidvermeidung; Moral kann demzufolge auf Vermeidung von (vermeintlicher) Schädigung und Förderung des Wohlergehens anderer zurückgeführt werden (Schwartz, 1997; Harris, 2010; Gray, Young, & Waytz, 2012).

### 3.2 Pluralismus

Alternativ zum monistischen Ansatz Kohlbergs haben sich seit den 1980ern verstärkt pluralistische Modelle etabliert, die ein erweitertes Verständnis von Moral propagieren. Gegenüber Kohlberg kann Gilligan (1984) als moralische Pluralistin verstanden werden, indem sie dessen Gerechtigkeitsprinzip eine alternative Moral der Fürsorge (Care-Ethik) zur Seite stellte. Die Zuwendung zu einer pluralistischen Sichtweise ist auch eine Frage der Anthropologie: Der größte Teil der moralpsychologischen Forschung beachtete bislang die Bedeutung von Gruppen, Beziehungen, Gemeinschaften und sozialen Identitäten für die Moralentwicklung nicht ausreichend. Sie zeigte wenig Verständnis für alternative Wertesysteme oder für die überragende Bedeutung, die Vorstellungen von Reinheit und Unreinheit in vielen Moralsystemen haben können. Dahinter steht ein individualistisches Menschenbild, das Menschen als eigenständige Trägerinnen und Träger von Werten, Ansichten, Meinungen, Wünschen und Entscheidungen betrachtet, die Beziehungen aus selbstbezogenen Gründen suchen oder sie als Einschränkung zurückweisen.

Dem gegenüber steht in der neueren Forschung ein Bild vom Menschen, das diesen als fundamental gesellig versteht: Menschen wollen Beziehungen haben und auch ihre (moralischen) Ziele und Handlungen sind wesentlich beziehungs- und kontextbezogen (Fiske, 1992). Moralisches Verhalten kann nicht einfach stufenorientiert beschrieben oder allein experimentell erforscht werden, sondern ist wesentlich von der konkreten sozialen Einbettung beeinflusst (Mazar & Ariely, 2006; Rai & Fiske, 2011). Snarey (1985) hat zudem auf das Problem der überkulturellen Universalisierbarkeit von Kohlbergs Stufenmodell hingewiesen: Vor allem die Stufen 5 und 6 wurden von Probandinnen und Probanden außerhalb des westlichen Kulturkreises selten oder nie erreicht – damit stellt sich ebenfalls die Frage, ob Kohlbergs Modell nicht eine spezifische, kulturell geprägte Vorstellung vom Menschen als autonomem Individuum ausdrückt.

### 3.3 Shweders ‚Big Three‘

Wegweisend für eine Pluralisierung des Moralbegriffs waren vor allem die Forschungen von Richard Shweder im indischen Bundesstaat Odisha; auch hier stieß das Kohlberg-Modell an seine Grenzen (Shweder & Miller, 1991). Shweder kritisierte in der Folge den Ansatz von Kohlberg, seine Ergebnisse wurden durch spätere kulturvergleichende Studien von Haidt, Koller und Dias (1993) gestützt. Shweder, Much, Mahapatra und Park (1997) fassten ihre Ergebnisse später im Konzept der ‚Big Three of Morality‘ zusammen. Sie unterscheiden eine *Ethics of autonomy*, eine *Ethics of community* und eine *Ethics of divinity* mit ihren jeweiligen moralischen Anliegen, durch die sich ein Erkenntnismodell moralischer Pluralität ergibt. Entscheidend ist, dass alle drei Bereiche als Form von Moral verstanden werden müssen und niemals in Reinform vorkommen, sondern je nach kulturellem und sozialem Kontext unterschiedlich gewichtet sind. Sie basieren jeweils auf einer spezifischen Anthropologie, moralische Fragen sind nach Shweder stets Ausdruck anthropologischer Fragen.

#### a) *Ethics of autonomy*

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als freies Individuum. Sie propagiert Grundwerte wie Freiheit, Personenrechte, Gleichheit, Gerechtigkeit und Schadensvermeidung. Sie zielt darauf ab, Individuen das Verfolgen persönlicher Ziele zu ermöglichen. Die Identität einer Person wird über ihre Individualität bestimmt.

#### b) *Ethics of community*

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als soziales, in Beziehungen eingebettetes Wesen. Sie propagiert Grundwerte wie Pflicht, Hierarchie, Autorität, Loyalität, Ehre und wechselseitige Abhängigkeit. Sie zielt darauf ab, Identität und Integrität von Gemeinschaften (z. B. Familien, Clans, Stände, Volksgruppen, Religionen) zu schützen; im Konfliktfall sind die Bedürfnisse und Wünsche der Gemeinschaft jenen des Individuums überzuordnen. Die Identität einer Person wird über ihre soziale Zugehörigkeit bestimmt.

#### c) *Ethics of divinity*

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als in metaphysische Zusammenhänge eingebettetes Wesen. Sie propagiert Grundwerte wie Reinheit, Heiligkeit oder Keuschheit und orientiert sich an regulativen Ideen wie heilige Ordnung, Naturrecht, Sünde oder Verunreinigung. Es geht darum, die Seele, das Geistige, das Ideelle am Menschen vor Degradierung zu schützen. Die Identität einer Person wird über ihre Beziehung zu einer überweltlichen Entität (Gott, Göttliches, Heiliges) bestimmt.

Moral ist also mehr als Gerechtigkeit, Freiheit und Fürsorge. Die *Ethics of community* erscheint aus Sicht einer modernen westlichen, autonomiebasierten Ethik nicht selten als unmoralisch, als Einschränkung von Freiheit und geprägt von Autoritarismus. Doch sie stellt zweifelsohne die global meistverbreitete Form von Moral dar; „[i]t may be no exaggeration to say that outside of some subcultures of secular Europa and America, obedience and reverence *are* the foundations of morality in most of the world“ (Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998, S. 939). Insgesamt ergibt sich dadurch auch ein neuer Blick auf das, was Moral ist:

Any consideration of diversity in patterns of morality raises significant questions for the analysis of social behavior. If, for example, filial piety, community, or interdependence is the moral good that is fostered in a given group's meanings and elaborated in its patterns of sociality, then social behavior that is sometimes negatively valued and difficult to fathom from the autonomy-valuing European-American perspective will require new frameworks for interpretation and analysis. (Ebd.)

### 3.4 Weiterführungen von Shweder

Narvaez (2008) hat in ihrer *Triune Ethics* die drei Cluster noch einmal unterteilt und ihnen zwei unterschiedliche Perspektiven zugewiesen. Alle drei Cluster können mit dem Fokus auf Engagement (mit dem Ziel sozialer Verbindung) und mit dem Fokus auf Sicherheit (mit dem Ziel sozialer Abgrenzung) gelebt werden. Eine engagierte *Ethics of autonomy* kümmert sich um Fürsorge und Ausgleich für andere, in ihrer abgrenzenden Form geht es allein um Unversehrtheit und Sicherheit für einen selbst, ohne Anteil an Mitmenschen zu nehmen. Eine engagierte *Ethics of community* hält Werte wie Respekt und Loyalität hoch, während ihre abgrenzende Form Autorität und Gruppenidentität propagiert. Die *Ethics of transcendence* (wie es nun statt *divinity* heißt) hilft in ihrer engagierten Form anderen, ein heiliges Leben zu führen, während sie in ihrer abgrenzenden Form andere mit Forderungen nach Reinheit konfrontiert. Mit diesem Ansatz versucht Narvaez, die sozialen Ambivalenzen aller drei von Shweder definierten Moralien stärker hervorzuheben.

Prominenter ist die *Moral Foundations Theory (MFT)*, die vom Forschungsteam um Jonathan Haidt und Jesse Graham entwickelt wurde. Die MFT geht von Fiske (1992) und Shweder et. al. (1997) aus, differenziert jedoch fünf *moral foundations*, die gleichsam basale Lernmodule moralischen Verhaltens darstellen, die je nach Kultur, sozialem Umfeld etc. unterschiedlich stark ausgeprägt werden (Graham et. al., 2013). Als *foundations* wurden vorläufig Fürsorge, Fairness, Loyalität, Autorität und Reinheit identifiziert, zudem wird auch Freiheit als sechste *foundation* intensiv diskutiert. Sie stellen eine allen Menschen gemeinsame, aber je nach Kontext unterschiedlich entwickelte und inhaltlich bestimmte Grundstruktur von Moral



dar. Entscheidend bei der Moral Foundations Theory ist wiederum, dass sich Moral nicht auf ein einzelnes Grundprinzip zurückführen lässt, sondern *in sich plural* ist; es lassen sich Personen und Gesellschaften denken, für die Autonomie und Fürsorge für Individuen die primären moralischen Orientierungspunkte darstellen; umgekehrt aber auch Personen und Gesellschaften, welche die Achtung von Autoritäten und die Interessen ihrer Kollektive über die Interessen von Individuen stellen. Beides sind jedoch dezidiert *moralische* Haltungen.

Moralisches Urteilen gilt als sozial erlernt und im Regelfall intuitiv sowie von Emotionen begleitet: Die meisten alltäglichen moralischen Urteile werden spontan, affektiv, unbewusst und ohne Abwägung getroffen. In diesen Prozessen spielen Emotionen wie Zorn oder Ekel, aber auch positive Emotionen wie Ehrfurcht und Mitgefühl, eine fundamentale Rolle. Erst wenn eine Person absichtlich in das moralische Nachdenken wechselt, entweder freiwillig oder wenn sie von anderen dazu gebracht wird, beginnt ein bewusster Prozess des Reflektierens und Abwägens moralisch relevanter Situationen. Die moralische Alltagspraxis operiert jedoch im intuitiven Bereich und ist dementsprechend emotional geprägt. Debattiert wird hier, wie weit sich das vernünftige Denken von der ursprünglichen Intuition lösen kann, bzw. zukünftige Intuitionen durch reflexives Nachdenken beeinflusst werden können (pessimistischer: Haidt & Kesebir, 2012; optimistischer: Greene, 2014).

Eine besondere *foundation* sind Vorstellungen von Reinheit und Abscheulichkeit: Werden Menschen nach Ekel gefragt, machen sie sehr häufig Angaben über moralische Übertretungen. Genannt werden hier vor allem bestimmte Formen von Sexualität, Gewalt und Missbrauch, aber auch Betrug, Heuchelei oder etwa Rassismus – insgesamt verschiedene Arten von Handlungen, die als Angriff auf die Würde der Person empfunden werden (Rozin, Haidt & McCauley, 2008; zurückhaltender: Ritter, Preston, Salomon & Pelihan-Johnson, 2015). In vergleichenden Experimenten konnte festgestellt werden, dass sich Ekel nicht nur auf materiale Aspekte richtet, sondern tatsächlich auch von als unmoralisch eingestuften Handlungen ausgelöst wird – es kann daher von einer Art ‚moralischem Ekel‘ gesprochen werden. Bestimmte Handlungen werden als ‚widerlich‘ oder ‚ekelhaft‘ beschrieben, wobei es sich hier nicht nur um Metaphern, sondern um tatsächlich erlebten, auch an Mimik und Körperreaktionen messbaren, Abscheu handelt, dessen Auswirkung auf die moralische Bewertung einer Situation gravierend ist (ebd.). Dies betrifft bestimmte, je nach kultureller Ausprägung, als menschenwidrig eingestufte Handlungen wie Kindesmissbrauch, sexuelle Gewalt, Folter, als ekelhaft empfundener Umgang mit dem menschlichen Körper (hierzu zählen auch Fragen der Bioethik), aber traditionell auch bestimmte sexuelle Praktiken wie Analverkehr und damit verbunden (männliche) Homosexualität oder alle, oft religiös geprägten, Vorstellungen von Unreinheit (etwa unreine Speisen, verbotene Berührungen etc.).

In einem ‚*Post-Kohlbergianismus*‘ haben Rest, Narvaez, Thoma und Bebeau (2000) versucht, Kohlbergs Ansatz mit pluralistischen Zugängen zu verbinden.

Sie gehen von der Beobachtung aus, dass Kohlbergs Stufen 1 bis 4 durchaus kulturübergreifend festgestellt werden können, die Schwierigkeiten jedoch bei den postkonventionellen Stufen 5 und 6 liegen. Sie schlagen daher vor, Kohlbergs enge Orientierung an einer von Kant und Rawls geprägten, prinzipienorientierten Gerechtigkeitsethik aufzugeben; stattdessen nehmen sie an, dass sich post-konventionelle Moral je nach Kultur unterschiedlich, z. B. auch tugendethisch, zeigen kann.

### 3.5 Globale Wertestudien

Vauclair & Fischer (2011) haben in einer Metastudie umfassendes empirisches Material des israelischen Werteforschers Shalom Schwartz (*Schwartz Value Survey*) sowie der Weltwertestudie (*World Value Survey*) ausgewertet. Sie zeigen ebenfalls, dass ein am Individuum orientiertes Verständnis von Moral, das einerseits ein gerechtes Zusammenleben und andererseits die Freiheit persönlicher Lebensführung ermöglicht, kaum verallgemeinerungsfähig ist. Die Daten legen nahe, Moral in zwei Bereiche zu unterteilen: Den ersten Bereich bezeichnen sie als *dishonest-illegal*. Hier geht es um moralische Probleme wie Korruption, Lüge, Betrug, Hintergehen, Unfairness und Egoismus. Im globalen Vergleich gibt es hier nur geringe Varianzen im moralischen Urteil zwischen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsschichten oder sozialen Gruppen, wenngleich je nach sozialem Kontext unterschiedliche Handlungen als betrügerisch oder unfair gelten (ähnlich: Mann, Garcia-Rada, Hornuf, Tafurt & Ariely, 2016). Anders sieht es beim zweiten Bereich aus, der *personal-sexual* genannt wird. Hier geht es um jene Fragen der persönlichen Lebensführung, die einer modern-aufgeklärten Ethik tendenziell als Frage der Toleranz und Freiheit des Einzelnen gelten, in anderen Moralens aber hochrelevant sind. In diesen Bereich fallen moralische Probleme wie Regulierung von Sexualität (speziell Homosexualität), Ehe und Beziehungen, Geschlecht, Abtreibung, Prostitution oder Sterbehilfe; generell die Frage, was Menschen mit ihren Körpern machen dürfen oder nicht; darunter können auch Fragen der Ernährung, der Medizinethik oder der Bekleidung fallen. In diesem Bereich zeigen die Daten große Differenzen zwischen Kulturen, Religionen und verschiedenen Gesellschaftsschichten. Es sind gerade diese Fragen, an denen sich Konflikte zwischen unterschiedlichen Moralvorstellungen am ehesten entzünden können. Dies betrifft nach Vauclair und Fischer keineswegs nur unterschiedliche Kulturen; Differenzen innerhalb von Gesellschaften sind ebenso groß wie jene zwischen ihnen. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Dülmer (2009) nach seiner Auswertung von Daten aus der Europäischen Wertestudie 1999 und den Weltwertestudien zwischen 1996 und 2002.

#### 4. Konsequenzen für die Konzeption ethischer Bildung

Für den Entwurf von ethischen Bildungskonzepten braucht es nach Nipkow (1996) ein Bewusstsein dafür, dass diese „vor dem Hintergrund einer pluralistischen Welt, in der vielfältige Moralkonzeptionen miteinander konkurrieren“ (S. 9) zu entwickeln sind. Die in diesem Artikel angeführten Ansätze und Studien legen nahe, dass diese Moralkonzeptionen nicht nur Variationen eines moralischen Grundthemas (Gerechtigkeit, Fürsorge, Freiheit) darstellen, sondern ihre Grundlagen selbst plural und bis zu einem gewissen Grad nicht vereinbar sind. Nur ein erweitertes Verständnis von Moral, dass sich nicht allein auf spezifische Ideale wie Freiheit, Autonomie, Individualität oder Gerechtigkeit stützt, ist in der Lage, Moral adäquat zu verstehen und konstruktiv mit ihrer Vielfalt umzugehen.

Werte, Normen und Moralvorstellungen sind zudem sozial eingebettet und fungieren als Marker von Gruppenidentitäten, sie werden ebenso wie Kultur oder Religion zu einer Ressource der sozialen Identität, der Zugehörigkeit, der Verortung in einer als unübersichtlich empfundenen Welt und als solche symbolisch aufgeladen (Esser, 1996). Dies gilt für den diffus geführten Diskurs über ‚europäische Werte‘ ebenso wie für die Bedeutung von ‚Ehre‘ als moralischer Leitkategorie von Jugendlichen aus bestimmten Minoritäten (Feichtinger, 2019). Eine kritische Reflexion von Moral muss deren Bedeutung für soziale Identitätsbildungen berücksichtigen und sollte Pluralität nicht nur als Frage individueller Werte verstehen. Eine solche Wahrnehmung und Analyse moralischer Pluralität darf jedoch nicht einfach die Grenzen entlang von ‚Kulturen‘ oder Religionen ziehen; vielmehr sind moralische Differenzen innerhalb von Gesellschaften, Kulturen und Religionen wahrzunehmen, etwa zwischen Bildungsschichten, politischen Weltbildern, Stadt- und Landbevölkerung und Generationen (Benda-Bleckmann, 2009; Haidt, 2013).

Ethische Bildungskonzepte, religiöse wie nicht-religiöse, unterliegen sonst dem Risiko, Moral allein von einer spezifischen Sichtweise her zu verstehen, die Henrich, Heine und Norenzayan (2010) als WEIRD – *western, educated, industrialized, rich, democratic* – definiert haben. Eine solche ‚WEIRD-morality‘ vertritt vor allem Positionen von Autonomie, Freiheit und Gleichheit und setzt diese mit einem universellen Verständnis von Moral gleich. Daraus folgt die Gefahr, dass eine gebildete Elite, die solche Bildungskonzepte erstellt, ihre spezifischen moralischen Prägungen verabsolutiert, alternative Moralkonzepte aus anderen Schichten, Kulturen oder Subgruppen nicht versteht und es hier zu einem Verlust der Kommunikationsfähigkeit sowie Abwertungen der anderen als ‚rückständig‘, ‚ungebildet‘, ‚konservativ‘ etc. kommt, wie es Witschen (2016) formuliert:

Untaugliche Wege, mit fortbestehendem Ethischem umzugehen, sind zum einen diese: Andersdenkenden wird im Gestus überlegener Weisheit, rationaler Superiorität begegnet, sie werden paternalistisch behandelt. Ihre Auffassungen werden

für völlig irrational und daher für nicht diskussionsfähig gehalten; sie werden pathologisch erklärt. Andersurteilende werden stigmatisiert. Zum anderen ist es ein untauglicher Weg, die nach eigener Überzeugung moralisch falschen Auffassungen der Anderen damit zu erklären, dass sie von ihren Grundeinstellungen her moralisch schlechte Menschen seien, die infolge ihrer Böswilligkeit oder moralischen Verdorbenheit zu ihren moralisch falschen Ansichten kämen. (S. 121)

Dabei ist sowohl an den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen und Religionen zu denken, aber gerade auch an Menschen aus anderen sozialen Schichten, Lebenskontexten oder politisch-weltanschaulichen Prägungen. Ethische Bildung, die sich am Subjekt orientiert, ist daher aufgefordert, die unterschiedlichen moralischen Prägungen der Lernenden zunächst als solche anzuerkennen, auch wenn moralische Orientierungen wie Ehre, Gruppenloyalität, Reinheit oder Gehorsam gegenüber Autoritäten aus Sicht einer *Ethics of autonomy* als unmoralisch erscheinen.

Eine Beurteilung der Qualität moralischer Ansichten nach einem spezifischen, jedoch für universell gehaltenen, Maßstab im Sinne Kohlbergs ist aus dieser Perspektive fragwürdig. Dennoch: Aus einem deskriptiven Pluralismus folgt kein normativer Pluralismus. Aus der Anerkennung verschiedener Konzepte und Werthaltungen als moralisch folgt nicht, dass diese Pluralität auch Geltung haben muss im Sinne eines sogenannten ‚moralischen Relativismus‘, der die Gleichgültigkeit oder Gleichwertigkeit moralischer Ansichten normativ behauptet. Was deskriptiv als Moral bestimmt wird, ist nicht zugleich ‚moralisch‘ im Sinne einer normativen Beurteilung. Aber eine normative Beurteilung verlangt stets einen präzisen weltanschaulichen Standpunkt, von dem aus beurteilt wird. Dieser Standpunkt muss begründet und, noch wichtiger, reflektiert werden – daher die Bedeutung von Ethik. Erst Ethik ermöglicht eine reflektierte normative Definition von Moral, die den Anspruch stellt, von allen vernünftig nachvollzogen werden zu können.

Auch ethische Bildung braucht und hat diesen Standpunkt: Sie basiert in einer liberal-demokratischen Gesellschaft auf klar definierten Moralvorstellungen, die sich entscheidend normativ an individuellen Menschenrechten und dem damit verbundenen Konzept der Menschenwürde orientieren. Dieses Verständnis einer menschenrechtsbasierten Ethik spiegelt eine bestimmte historische Entwicklung wider, die keineswegs linear verlaufen ist, sondern von Rückschlägen und Widerständen begleitet war, als „Geschichte der europäischen Moderne als einer Epoche, die den Wert menschlicher Würde und individueller Freiheit schätzen gelernt und gegen Widerstände durchgesetzt hat“ (Frevert, 2017, S. 208). Sie kann jedoch nicht einfach als universell geltend und einsichtig angenommen werden, sondern ist eine Form, moralisch zu denken und zu fühlen.

Die Herausforderung und Kunst ethischer Bildung vor dem Hintergrund eines moralischen Pluralismus besteht heute darin, die eigene, menschenrechts- und würdebasierte Grundhaltung zwar in ihrer Genese als eine mögliche Form von Mo-

ral zu relativieren, sie jedoch gleichzeitig entschlossen in ihrem umfassenden Geltungsanspruch zu propagieren. Der Erweis von Menschenwürde und Menschenrechten als ‚bessere‘ Form von Moral ist daher im pluralen Kontext notwendig, ihre Anerkennung kann aber nicht als universelle Form von Moral vorausgesetzt werden, weder global noch bei den verschiedenen Individuen und gesellschaftlichen Gruppen vor Ort. Dies kann nicht von oben herab erfolgen, vielmehr gilt es, unterschiedliche moralische Orientierungen ernst zu nehmen und an diese anzuknüpfen: In allen religiösen, kulturellen und weltanschaulichen Traditionen gibt es Konzepte und Begriffe, die an Menschenrechte anschlussfähig sind. Auch in der Ethnologie ist mittlerweile eine Wandlung von uneingeschränktem Respekt gegenüber anderen Wertvorstellungen zu einem Einfordern menschenrechtlicher Grundwerte und eine entsprechende Kritik feststellbar (Benda-Beckmann, 2009).

Im Kontext pluraler und divergierender moralischer Weltanschauungen stellt sich zudem die Frage, ob traditionell individualistische Konzepte ethischer Reflexion ausreichend sind, oder ethische Bildung verbindliche und gemeinschaftsfördernde Ansätze im Sinne einer *moral education* neu zu integrieren hat; hier geht es etwa um soziales Lernen, Umgang mit Emotionen und Verpflichtung auf gemeinschaftliche Grundwerte (Berkowitz, 1997). Moral kann nicht einfach universell in Stufen beschrieben werden, sondern ist eingebettet in konkrete Beziehungen, Gemeinschaften und Strukturen, die soziales Vertrauen und gutes Handeln ermöglichen oder erschweren. In diesem Kontext ist auch die zuletzt sehr zurückhaltend bis ablehnend diskutierte Form der ‚Wertübertragung‘ bzw. vorsichtiger ‚Wertorientierung‘ als wesentlicher Bestandteil ethischer Bildung neu zu denken. Neue Ansätze in der Tugendethik (Nunner-Winkler, 2006; Kristjánsson, 2015; Carr, 2018) können hierfür Impulse geben, dies gilt auch für interreligiöse, christlich-islamische Lernarrangements (Feichtinger & Yagdi, 2020). Dafür ist freilich ein umfassender und breiter Diskurs über das gesellschaftliche Verständnis von Gerechtigkeit und des ‚Guten‘ notwendig, welche die historischen, politischen und spirituellen Traditionen berücksichtigt (Sandel, 1998; Manent, 2016; zuletzt auch Habermas, 2019).

Menschenwürde und Menschenrechte sind nicht nur abstrakte und universelle Prinzipien, sondern bedürfen einer gesellschaftlichen Einbettung, in der konkrete moralische, politische und rechtliche Normen vertreten werden. Ethische Bildung kann daher nicht nur Reflexion sein, sondern benötigt eine Anbindung an erfahrbare soziale Strukturen, Regeln und Gesetze sowie Zugehörigkeitsgefühl und Vertrauen in eine Gesellschaft, in der Menschenrechte Geltung haben und realisiert werden. Auch formale Ansätze wie etwa die Diskursethik (Habermas, 1991) können dazu beitragen, aber auch diese stehen in einem Zusammenhang mit einer bestimmten Anthropologie, die jeden einzelnen Menschen als diskursfähig und diskursberechtigt ansieht.

Ethische Bildung muss auf den Menschenrechten basieren; „als persönliche Freiheitsrechte, politische Mitwirkungsrechte sowie Sozial- und Kulturrechte sind

sie [...] einem legitimen Pluralismus entzogen und als solche jeder Rechts- und Staatsordnung vorgegeben“ (Pfeifer, 2009, S. 39). Bildungskonzepte können jedoch zugleich nicht davon ausgehen, dass diese Freiheitsrechte von allen Lernenden anerkannt werden. Vor die Herausforderung einer moralischen Pluralität gestellt, muss ethische Bildung daher die Besonderheit ihrer menschenrechtlichen Grundierung neu anerkennen und sie selbstbewusst verteidigen und propagieren, sie neu begründen und rechtfertigen. Ethische Bildung sollte nicht nur Moderation und Forum sein, sondern sich bewusst sein, dass sie eine normative moralische Grundierung inmitten einer Vielfalt besitzt. Insgesamt sollte ethische Bildung daher einen ‚fundierten Pluralismus‘ (Witschen, 2016, S. 115–117) anstreben, der davon ausgeht, dass Pluralismus nur auf Basis eines gemeinsamen, als normativ erachteten moralischen Fundaments möglich ist, welcher auch gesellschaftlich verankert und realisiert werden muss. Es bedarf eines minimalen Konsenses, da moralische Konflikte sonst nicht sozial verträglich gelöst werden können. Dies verlangt ein klares, moralisch normatives Bekenntnis zu Menschenrechten und Menschenwürde; im Bewusstsein, dass der Begriff der Würde deutungs offen ist und stets neu gedacht und gemeinschaftlich konkretisiert werden muss (Bauer, 2018, S. 13) – gerade darin besteht eine wesentliche Aufgabe ethischer Bildung der Zukunft.

## Literatur

- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.
- Benda-Beckmann, F. von (2009). Moralischer Relativismus. Eine rechtsethnologische Perspektive. In G. Ernst (Hrsg.), *Moralischer Relativismus* (S. 13–28). Paderborn: Mentis.
- Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person. Anatomy and formation. In J. DuBois (Hrsg.), *Moral issues in psychology. Personalist contributions to selected problems* (S. 1142). Lanham, MD: University Press of America.
- Bloom, P. (2011). Family, community, trolley problems, and the crisis in moral psychology. *The Yale Review*, 99, 26–34. DOI: 10.1111/j.1467-9736.2011.00701.
- Carr, D. (2018). Virtue ethics and education. In N. E. Snow (Hrsg.), *The Oxford handbook of virtue* (S. 640–659). Oxford/New York: University Press.
- Dülmer, H. (2009). Moralischer Universalismus, moralischer Kontextualismus oder moralischer Relativismus? Eine empirische Untersuchung anhand der Europäischen- und der Weltwertestudie. In G. Ernst (Hrsg.), *Moralischer Relativismus* (S. 55–80). Paderborn: Mentis.
- Esser, H. (1996). Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In W. Heitmeyer & R. Dollase (Hrsg.), *Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt* (S. 64–99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.



- Feichtinger, C. (2019). Wer ist heute ‚Ehrenmann‘ und ‚Ehrenfrau‘? Ethische und jugendkulturelle Aspekte des deutschen Jugendworts des Jahres. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(2), 201–212. DOI: 10.3224/diskurs.v14i2.06.
- Feichtinger, C. & Yagdi, Ş. (2020). Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht. Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 251–272. DOI: 10.25364/10.28:2020.1.
- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality. Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99(4), 689–723. DOI: 10.1037/0033-295X.99.4.689.
- Fiske, A. P. & Rai, T. S. (2014). *Virtuous violence. Hurting and killing to create, sustain, end, and honor social relationships*. Cambridge: University Press.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R. & Nisbett, R. E. (1998). The cultural matrix of social psychology. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (S. 915–981). New York: McGraw-Hill.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Graham, J., Haidt, J. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Ideology and intuition in moral education. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 269–286. DOI: 10.3233/DEV-2008-2306.
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. & Ditto, P. (2013). The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 55–130.
- Gray, K., Young, L. & Waytz, A. (2012). Mind perception is the essence of morality. *Psychological Inquiry*, 23(2), 101–124.
- Greene, J. (2014). *Moral tribes. Emotion, reason, and the gap between us and them*. New York: Penguin.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. London/New York: Penguin.
- Haidt, J., Koller, S. H. & Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or Is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 613–628. DOI: 10.1037//0022-3514.65.4.613.
- Haidt, J. & Kesebir, S. (2012). Morality. In: S. Fiske, D. Gilbert & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 797–832). Hoboken, NJ: Wiley.
- Harris, S. (2010). *The moral landscape. How science can determine human values*. New York: Free Press.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



- Manent, P. (2016). *Beyond radical secularism. How France and the Christian west should respond to the Islamic challenge*. South Bend: St. Augustine's Press.
- Mann, H., Garcia-Rada, X., Hornuf, L., Tafurt, J. & Ariely, D. (2016). Cut from the same cloth. Similarly dishonest individuals across countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(6), 858–874. DOI: 10.1177/0022022116648211.
- Mazar, N. & Ariely, D. (2006). Dishonesty in everyday life and its policy. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25(1), 117–126. DOI: 10.1509/jppm.25.1.117.
- Nipkow, K. E. (1996). Ziele ethischer Erziehung heute. In G. Adam & F. Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule* (S. 38–61). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M. & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfeifer, V. (2009). *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rai, T.S. & Fiske, A.P. (2011). Moral Psychology is Relationship Regulation. Moral Motives for Unity, Hierarchy, Equality, and Proportionality. *Psychological Review*, 118(1), 57–75. DOI: 10.1037/a0021867.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Thoma, S. & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian approach to moral research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381–395. DOI: 10.1080/03057240020015001.
- Ritter, R.S., Preston, J.L., Salomon, E. & Relihan-Johnson, D. (2015). Imagine no religion. Heretical disgust, anger and the symbolic purity of mind. *Cognition and Emotion*, 30(4), 778–796. DOI: 10.1080/02699931.2015.1030334
- Rozin, P., Haidt, J. & McCauley, C. (2008). Disgust. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Barrett (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 757–776). New York: Guilford.
- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, MA: University Press.
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711–728. DOI: 10.1177/0022022107308992.
- Schweitzer, F. (1999). Ethische Erziehung in der Pluralität. *Loccumer Pelikan*, 9(3), 115–120.
- Shweder, R. A., Much, N., Mahapatra, M. & Park, L. (1997). The 'Big Three' of morality (autonomy, community, and divinity) and the 'Big Three' explanations of suffering. In A. Brandt & P. Rozin (Hrsg.), *Morality and Health* (S. 121–169). New York: Routledge.
- Sperber, D. A. (1985). Apparently Irrational Beliefs. In D. A. Sperber (Hrsg.), *On anthropological knowledge. Three essays* (S. 35–63). Cambridge: University Press.

- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development. A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97(2), 202–232. DOI: 10.1037//0033-2909.97.2.202.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: University Press.
- Vauclair, C.-M. & Fischer, R. (2011). Do cultural values predict individuals' moral attitudes? A cross-cultural multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 41, 645–657. DOI: 10.1002/ejsp.794.
- Witschen, D. (2016). *Ethischer Pluralismus. Grundarten, Differenzierungen, Umgangsweisen*. Paderborn: Schöningh.

### Kurzbiografie

Feichtinger, Christian: Universitätsassistent, Mag. DDr. MA MA; Karl-Franzens-Universität Graz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionsdidaktik und Ethikdidaktik, moralische Pluralität und ethische Bildung, Schulbuchentwicklung, Freikirchenforschung.



# Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem kooperativ-dialogischen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I

## Ein Zwischenbericht zu einem laufenden Forschungsprojekt

Isolde Kreis<sup>a</sup>, Birgit Leitner<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Pädagogische Hochschule Kärnten, <sup>b</sup>Katholische Kirche Kärnten  
[isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at](mailto:isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at), [Birgit.Leitner@kath-kirche-kaernten.at](mailto:Birgit.Leitner@kath-kirche-kaernten.at)

INGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Isolde Kreis und Birgit Leitner fragen nach dem Mehrwert und dem Weiterentwicklungsbedarf des kooperativ-dialogischen Unterrichtsprojektes „Kultur-Ethik-Religion“ (KUER) zur religiös-ethischen Bildung in der Sekundarstufe I, das auf der Basis der bestehenden Lehrpläne sowohl katholische und evangelische wie auch katholische und islamische Schüler/-innen und Lehrer/-innen in ein gemeinsames Lernsetting bringt; auch Schüler/-innen ohne Bekenntnis können an dieser unverbindlichen Übung teilnehmen. Die evaluierende Begleitforschung, die sich über den Zeitraum 2018–2021 erstreckt, bedient sich eines Mixed-Methods-Konzeptes und befragt sowohl Religionslehrer/-innen, Schüler/-innen und Eltern als auch Schulleitungen und Fachinspektorinnen. Der vorgelegte Zwischenbericht liefert neben vielen positiven auch manche kritische Rückmeldungen, die sich auf die Durchführbarkeit und die Weiterentwicklung des KUER-Modells in Richtung interreligiöser Kooperation beziehen. Zur endgültigen Beantwortung der Forschungsfragen ist die noch ausständige Auswertung der Daten abzuwarten.

SCHLÜSSELWÖRTER: kooperativ-dialogischer Religionsunterricht, interreligiöses Lernen, Kultur-Ethik-Religion (KUER)

## 1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird das kooperativ-konfessionelle Unterrichtsprojekt „Kultur-Ethik-Religion“ (KUER) und die dazu parallel konzipierte Begleitforschung vorgestellt. KUER wird an zwei Schulstandorten in Kärnten durchgeführt und begleitend beforscht. Es handelt sich um ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Kärnten und des Schulamtes der Diözese Gurk, das berufsfeldbezogene Personen und externe Partnerinnen und Partner aus unterschiedlichen Kontexten im Bildungssystem in den Forschungsprozess miteinbezieht. Das Begleitforschungskonzept ist wissenschaftstheoretisch der Evaluationsforschung zuzuordnen. Die Forschungsmethoden sind sowohl in der qualitativen als auch in der

quantitativen Forschung (Mixed Methods) angesiedelt. Im Schuljahr 2018/19 fand eine kärntenweite Befragung von Religionslehrpersonen mittels Online-Fragebogen statt; ebenfalls mittels Fragebogen (in Papierform) wurden Schülerinnen und Schüler an den Schulen und deren Eltern befragt, mit Direktorinnen und Direktoren und Fachinspektorinnen und -inspektoren wurden Interviews geführt. Zudem wurden eine KUER-Unterrichtsstunde videographiert sowie Unterrichtsvorbereitungen und -materialien analysiert.

## 2. Theorie und Praxis kooperativer Religionsunterrichtsprojekte

In diesem Kapitel werden theoretische Grundlagen zu kooperativ-konfessionellen Unterrichtsprojekten dargelegt und im Anschluss daran praktische Umsetzungen solcher Religionsprojekte beschrieben, insbesondere solche, deren Entwicklungsprozess auf spezifische Rahmenbedingungen zurückzuführen sind.

### 2.1 Theoretische Grundlagen

Die Religionspädagogen Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger haben die Praxis von konfessionell-kooperativem Religionsunterricht im Jugendalter analysiert und folgende Erkenntnisse daraus gewonnen (Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006): Bei konfessionell-kooperativem Religionsunterricht geht es um Lernprozesse im Umkreis pluraler Wahrnehmung von Religion und Konfession und um das didaktische Prinzip, Gemeinsamkeiten zu stärken und Unterschieden gerecht zu werden. Aufgrund der Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Forschungsprojekt befinden die Religionspädagogen, dass konfessionelle Kooperationen sinnvoll und möglich sind und dass für eine erfolgreiche Realisierung lokale und regionale Faktoren berücksichtigt werden müssen und auch die Verfügbarkeit von geeigneten Lehrkräften von großer Bedeutung sein muss. Ziel eines kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichtes soll es sein, dass die Schülerinnen und Schüler auch Kompetenzen im Sinne konfessionellen und religiösen Orientierungswissens und einer entsprechenden Dialogfähigkeit erwerben können (ebd.). Ein Ergebnis der Studie zeigt, dass die bewusstere Wahrnehmung konfessionsbezogener Ausgangsvoraussetzungen und die Thematisierung sowohl von Gemeinsamkeiten als auch von Unterschieden im Unterricht zu einer spezifischen Qualität des Lernens führen, die offenbar direkt mit der konfessionellen Kooperation verbunden ist und einen Mehrwert des Religionsunterrichtes darstellt. In einem begleitenden Fortbildungsprogramm sollte der Ausbildung von Teamfähigkeit als Grundlage für professionelles Arbeiten im Team-Teaching und zur Erweiterung der Dialogfähigkeit eigene Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die Ergebnisse von Schweitzer et al. untermauern damit interkonfessionelle und interreligiöse Religionsunterrichtsprojekte, die auf Basis konkreter Rahmenbedingungen und spezifischer regionaler Gegebenheiten entwickelt werden.

## **2.2 Kooperative Unterrichtsprojekte in Kärnten**

In unterschiedlichen Formen werden seit dem Schuljahr 2004/05 im Bundesland Kärnten interkonfessionelle und interreligiöse Unterrichtsprojekte für verschiedene Zielgruppen bzw. für spezifische Schularten entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

### **2.2.1 Kooperativ-konfessioneller Religionsunterricht an Fachberufsschulen in Kärnten**

Ausgangspunkt für die Initiierung von interkonfessionellen Unterrichtsprojekten war die Implementierung des Religionsunterrichtes als Freigegegenstand an den Fachberufsschulen in Kärnten, wie dies zwar im Religionsunterrichtsgesetz vorgegeben ist, aber bis zum Schuljahr 2003/04 in Kärnten noch nicht umgesetzt werden konnte. Mit der „Kärntner Erklärung für den Religionsunterricht“ haben Vertreter des Landes Kärnten, der Sozialpartner, der Katholischen und der Evangelischen Kirche im November 2004 eine Unterstützungserklärung für einen kooperativ organisierten Religionsunterricht durch katholische und evangelische Religionslehrkräfte unterzeichnet. Damit wurde vereinbart, dass ab dem Schuljahr 2004/05 an neun Berufsschulen je eine katholische Religionslehrperson alle zum Freigegegenstand Religion angemeldeten Schülerinnen und Schüler unterrichtet und an der zehnten Berufsschule eine evangelische Religionslehrerin. So gelang es durch dieses kooperative Religionsprojekt sukzessive an allen Kärntner Berufsschulen den Religionsunterricht institutionell im Stundenplan zu verankern. Die thematische Abstimmung und die Unterrichtsgestaltung erfolgten im Rahmen der jährlichen Inspektionskonferenz. Seit dem Schuljahr 2010/11 wird der Religionsunterricht an einem Standort, nämlich an der Berufsschule für Tourismus in Warmbad, von einem Team von Religionslehrpersonen unterschiedlicher Religionen bzw. Konfessionen gestaltet.

### **2.2.2 „Religious studies“ in der International School Carinthia**

Ein zweites interkonfessionelles bzw. interreligiöses Unterrichtsprojekt wurde im Schuljahr 2013/14 an der katholischen Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht „International School Carinthia“ installiert. Ziel dieses Projektes ist es, die Kinder und Jugendlichen aus unterschiedlichen Nationen, Kulturen und Religionen in einer Unterrichtsstunde pro Woche, in den „Religious Studies“ gemeinsam zu religionskundlichen, ethischen und sozialen Themen zu unterrichten. Gemäß dem Lehrplan der Internationalen Schulen erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, über ihre eigene Religion zu lernen, aber auch über die Weltreligionen. In der

zweiten Religionsstunde „Religious Education“ wird der konfessionelle Religionsunterricht angeboten, so wie es das Religionsunterrichtsgesetz vorgibt. Ziel der religiösen Bildung an der International School Carinthia ist es, Respekt und Toleranz anderen Religionen, Weltanschauungen und Traditionen gegenüber zu erlernen.

### **2.2.3 Entwicklungsinitiative Sekundarstufe I**

Aufgrund guter Erfahrungen mit kooperativ-konfessionellem Unterricht an den Fachberufsschulen Kärntens und an der International School Carinthia in Velden wurde nach vielen Gesprächen von den Fachinspektorinnen und -inspektoren des katholischen Schulamtes und der Evangelischen Kirche mit Schulleitungen und Religionslehrkräften ein kooperativ-konfessionelles Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe I entwickelt. Ausgangssituation war die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen, was die Religionsbekenntnisse der Schülerinnen und Schüler angeht und die damit verbundenen Herausforderungen den Stundenplan zu organisieren und den Einsatz der Religionslehrkräfte der unterschiedlichen Konfessionen zu koordinieren. Bestärkend für die Entwicklungsinitiative eines kooperativ-konfessionellen Unterrichtsprojektes in der Sekundarstufe I war auch die Aussage der damaligen österreichischen Bundesregierung im Regierungsprogramm von 2017 bis 2022, dass eine „Weiterführung von bestehenden Modellen des kooperativen und dialogischen Religionsunterrichts“ (Regierungsprogramm, 2017, S.65) unter Wahrung der Konfessionalität angestrebt wird, sowie dass ein verpflichtender Ethikunterricht für alle angeboten werden soll, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen.

## **3. Das Religionsunterrichtsprojekt „Kultur-Ethik-Religion“ in der Sekundarstufe I**

### **3.1 Leitlinien für dialogisch-konfessionelle Unterrichtsprojekte**

In einer österreichweiten Steuerungsgruppe wurden seit 2013 unter Einbeziehung von Vertretungen unterschiedlicher Kirchen und Religionsgesellschaften kooperativ-konfessionelle Unterrichtsprojekte vorgestellt, diskutiert und deren Weiterentwicklung begleitet. Diese Projektgruppe erstellte Leitlinien für die Durchführung von Projekten eines dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes. Als Grundlage dafür wurde die Vereinbarung zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden und der Evangelischen Landeskirche in Württemberg einerseits sowie der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart andererseits herangezogen.

### 3.2 Richtlinien für das Projekt KUER

Darauf aufbauend wurden 2016 die Rahmenrichtlinien für das Jahresprojekt „Kultur-Ethik-Religion“ (KUER) vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Gurk entwickelt. Diese dienen als Grundlage für dieses innovative Pilotprojekt KUER in Kärnten, bei dem sich die ganze Schulklasse – unabhängig von den religiösen, konfessionellen bzw. wertneutralen Einstellungen – im Rahmen einer unverbindlichen Übung „Kultur-Ethik-Religion“ mit religiös-ethischen Fragestellungen und Themen auseinandersetzen und voneinander und miteinander lernen kann. Für die Teilnahme an der unverbindlichen Übung KUER war bzw. ist die Anmeldung durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erforderlich. Über die Durchführung wurden die beteiligten Fachinspektorinnen und -inspektoren sowie Religionslehrkräfte informiert. Einbezogen in die Projektdurchführung ist die Katholische Kirche Kärnten, die Evangelische Kirche Kärnten und die Islamische Glaubensgemeinschaft in Kärnten.

KUER orientiert sich an folgende Richtlinien:

- Das Unterrichtsmodell KUER will auf die zunehmende religiöse sowie weltanschauliche Pluralität eine Antwort finden und Pluralität nicht als Erschwernis, sondern als Bildungschance begreifen.
- Die daran beteiligten Kirchen und Religionsgemeinschaften garantieren die Konfessionalität durch das Bereitstellen der jeweiligen Lehrpersonen und durch die Aufsicht über die Lehrplan-Kompatibilität der Unterrichtsinhalte und über die Durchführung.
- Die Organisationsform des Projektes KUER muss standortspezifisch zwischen den beteiligten Lehrpersonen der Kirchen und Religionsgemeinschaften und in Absprache mit der Direktion und Schulaufsicht vereinbart werden.
- Am Projektunterricht KUER sollen auch Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis teilnehmen können, was dazu beiträgt, die Klassengemeinschaft möglichst ungeteilt zu erhalten und auch säkular begründete Weltanschauungen im Unterricht zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich für eine ordnungsgemäße Teilnahme zur Unverbindlichen Übung KUER anmelden, sofern sie religionsmündig sind. Andernfalls geschieht die Anmeldung durch die Erziehungsberechtigten. Im Zeugnis wird dann der Vermerk „teilgenommen“ eingetragen. Das Recht auf Abmeldung vom Religionsunterricht als Pflichtgegenstand bleibt unter den bekannten Vorgaben unangetastet.

KUER und das Begleitforschungsprojekt verfolgen folgende Ziele:

1. KUER soll bei allen Beteiligten (Lernenden, Lehrendenkollegium, Team von Religionslehrpersonen, Schulleitung, Eltern) das Bewusstsein für religiöse bzw. interreligiöse und ethische Bildung stärken.



2. Aufbauend auf den Forschungsergebnissen zum Projekt KUER soll ein zukunftsfähiges Modell zur religiösen, interreligiösen und ethischen Bildung für alle Schülerinnen und Schüler entwickelt werden.
3. KUER soll einen Beitrag leisten, um die Organisation bzw. auch die Administration der religiös-ethischen Bildung zu optimieren.

### 3.3 Konkretisierung von KUER an drei Schulen in Kärnten

Seit dem Schuljahr 2017/18 wird das Projekt KUER an drei Schulen in Kärnten durchgeführt (siehe Tab. 1).

**TAB. 1.** KUER in Kärnten

NMS St. Veit	Klassen	Schüler/innen	RL*	Teamteaching	Anzahl**
2017/18	5	98	3	kath./evang.	1
2018/19	1	202	3	kath./evang.	2
2019/20	15	303	4	kath./evang.	3
Verbund PHK	Klassen	Schüler/innen	RL	Teamteaching	Anzahl
2017/18	3	62	3	kath./evang. und kath./islam.	1/1
2018/19	6	142	3	kath./evang. und kath./islam.	2/1
2019/20	6	151	3	kath./evang. und kath./islam.	2/1

\*Anzahl der beteiligten Religionslehrpersonen; \*\*Anzahl der Klassen mit Teamteaching

In Klagenfurt wird KUER im Schuljahr 2019/20 am Realgymnasium und an der NMS der Pädagogischen Hochschule Kärnten (Verbund PHK) in 6 Klassen durchgeführt und in St. Veit an der Glan an der NMS St. Veit in 15 Klassen. In fünf Klassen wird KUER im Teamteaching mit je einer katholischen und einer evangelischen Religionslehrerin unterrichtet, in einer Klasse unterrichtet eine katholische Religionslehrerin mit einem islamischen Religionslehrer und in allen anderen Klassen unterrichtet im so genannten „Delegationsmodell“ die jeweilige katholische Religionslehrerin alle Schülerinnen und Schüler der Klasse.

Beim Projekt KUER soll darauf geachtet werden, ein Bewusstsein der je eigenen Konfession zu schaffen, die Offenheit der Kirchen und Religionsgemeinschaften für die jeweils anderen erfahrbar zu machen, den Schülerinnen und Schülern die authentische Begegnung mit den anderen Konfessionen/Religionen zu ermöglichen, Schülerinnen und Schüler ohne religiöses Bekenntnis in ihrer eventuell religionskritischen Haltung ernst zu nehmen und den Dialog mit ihnen zu ermöglichen (vgl. Ziel 1 zu KUER, Kap. 3.2).

Der Wunsch aller Beteiligten in diesem Projekt war es schon während des ersten Durchführungsjahres 2017/18, dass KUER nach diesem ersten Projektjahr nicht nur in den ersten Klassen des Schuljahres 2018/19 wieder angeboten werden soll,

sondern auch, dass es in den zweiten Klassen noch einmal durchgeführt wird. Alle Schülerinnen und Schüler der beteiligten Klassen sind bei der unverbindlichen Übung KUER in den ersten beiden Projektjahren angemeldet. Im zweiten Projektjahr wurde im Auftrag des Rektorates der Pädagogischen Hochschule Kärnten und in Kooperation mit dem Bischöflichen Schulamt der Diözese Gurk der Auftrag für das Begleitforschungsprojekt erteilt.

## 4. Das Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt wurde unter Berücksichtigung der Forschungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Kärnten konzipiert und durchgeführt. Dabei werden berufsfeldbezogene Forschungstätigkeiten forciert, die auch Lehrende unterschiedlicher Institutionen mit einbeziehen. Das Projekt KUER wird durch ein Forschungsprojekt (2018-2021), das von den Autorinnen dieses Artikels geleitet wird, in Zusammenarbeit mit einer Reflexionsgruppe, beforscht. Im Sinne des Partizipationsansatzes sind berufsfeldbezogene Personen, die beim Projekt mitarbeiten, und externe Partnerinnen und Partner aus unterschiedlichen Kontexten im Bildungssystem wichtiger Bestandteil der Begleitforschung. Die Partizipation, die in Anlehnung an die Aktionsforschung verstanden wird, steht dabei für eine systematisch reflektierte Praxis von professionellen Praktikerinnen und Praktikern, die in der Auseinandersetzung ihre eigene Praxis vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Wertvorstellungen und Haltungen weiterentwickeln (Elliott, 1991).

### 4.1 Das Konzept der Forschung

Das Begleitforschungskonzept ist wissenschaftstheoretisch der Evaluationsforschung zuzuordnen (Stockmann, 2006). Es handelt sich dabei um eine Disziplin der angewandten Sozialforschung. Dabei können Aussagen gemacht werden, ob ein Konzept, ein Projekt oder ein Modell wirkt und wenn ja, warum, oder wenn es nicht wirkt, warum nicht. Die Evaluationsforschung unterscheidet sich von herkömmlichen Evaluationen dadurch, dass die Datenerhebungen mittels Forschungsmethoden durchgeführt werden, bei denen für die Datengewinnung grundlegende Regeln gelten, wie die Formulierung von anwendungsorientierten Fragestellungen, die zur Weiterentwicklung des beforschten Projektes herangezogen werden können. Ziel ist es, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Durchführung die Modifikation und die Verbesserung der laufenden Intervention vornehmen zu können. Die Dialog- bzw. Lernfunktion der Forschung bedeutet, dass die Ergebnisse der Datenerhebungen mit den Stakeholdern diskutiert werden und die Legitimierungsfunktion soll aufzeigen, dass die Investitionen ihre Berechtigung haben.

## 4.2 Die Forschungsfragen

Die Forschungsfragen sind auf zwei Ebenen angesiedelt:

Auf der Ebene der in KUER involvierten Personengruppen lauten die Forschungsfragen:

- Stärkt KUER das Bewusstsein für eine religiöse und interreligiöse Bildung?
- Erkennen die beteiligten Personen einen Mehrwert von KUER?

Auf der Ebene der Modellentwicklerinnen von KUER lautet die Forschungsfrage:

- Wie kann ein interreligiöses Modell KUER aussehen?

Auf Grundlage der Forschungsfragen ergeben sich folgende Ziele, die mit dem Forschungsprojekt verfolgt werden sollen: KUER soll dahingehend überprüft werden, ob bei den beteiligten Personen das Bewusstsein für eine religiöse bzw. interreligiöse Bildung gestärkt wird und ob die beteiligten Personengruppen einen Mehrwert von KUER erkennen. Für die Modellentwicklerinnen ist das Ziel der Weiterentwicklung des Konzepts von KUER zu einem auf Grundlage der empirischen Ergebnisse erstellten Modells von KUER vorrangig.

## 4.3 Das Forschungsdesign und der Mixed Methods Ansatz

Die Forschungsfragen und Ziele sollen mittels Erhebungen bei den beteiligten Personengruppen in Form eines Mixed-Methods Verfahren beantwortet werden. Die Mixed-Methods-Designs werden seit den 1980-er Jahren vermehrt auch im deutschsprachigen Raum in der empirischen Sozialforschung diskutiert und gewinnen an Bedeutung. Es handelt sich dabei um eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden (Baur, Kelle & Kuckartz, 2017). Entstanden ist dieses Paradigma aus einer sehr langen methodologischen Diskussion zwischen Vertretern der quantitativen und der qualitativen Methodentradiation, die laut Baur et al. in eine „Sackgasse“ geführt hat (a.a.O., S. 7). Die gemeinsame Klammer sind die im Forschungsprojekt genannten Forschungsfragen und die aufgestellte Forschungsstrategie. Eine zusammenfassende Übersicht über Fragen, Ziele und Erhebungen für das Projekt KUER gibt die anschließende Tabelle 2.

**TAB. 2.** Überblick über Forschungsfragen, Ziele und Methoden der Datenerhebungen

Fragen	Ziele	Erhebungen
Stärkt KUER das Bewusstsein für eine religiöse und interreligiöse Bildung?	KUER soll bei den beteiligten Personen das Bewusstsein für eine religiöse bzw. interreligiöse Bildung stärken	Befragungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Fachinspektorinnen und -inspektoren, Schulleitungen; Videographie einer Unterrichtsstunde
Erkennen die beteiligten Personen einen Mehrwert von KUER?	Für die beteiligten Personen soll ein Mehrwert des KUER-Konzepts erkennbar sein	Metaanalyse der erhobenen Daten, Textanalysen und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Beiträgen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen
Wie kann ein interreligiöses Modell KUER aussehen?	Weiterentwicklung eines evidenzbasierten, interreligiösen Modells KUER	

#### 4.4 Überblick der Datenerhebungen 2018–2020

Im einer ersten Ist-Erhebung wurden im Schuljahr 2017/18 an den drei mitwirkenden KUER-Schulen, der Praxisschule – Verbundmodell Neue Mittelschule, dem BRG und der NMS St. Veit an der Glan, Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen, Eltern (nur in St. Veit) und eine Schulleiterin mit einem Fragebogen zum Projekt KUER befragt. Im Schuljahr 2018/19 hat es eine kärntenweite Befragung aller Religionslehrpersonen mit einem Online-Fragebogen gegeben. Weiters wurden die beiden Schulleiterinnen der mitwirkenden Schulen, die Eltern (in St. Veit) und die Schülerinnen und Schüler, die mitwirkenden Religionslehrpersonen und die Fachinspektorinnen und -inspektoren befragt. Eine KUER-Unterrichtsstunde wurde videografiert, Unterrichtsvorbereitungen und Unterrichtsmaterialien sowie Lehrpläne analysiert.

Im Schuljahr 2019/20 sind im Sinne einer Verdichtung des bestehenden Datenmaterials an beiden Schulen Erhebungen bei KUER-Lehrpersonen, bei den Lernenden und bei den Eltern angedacht. Wissenschaftsgenerierte Aufsätze zum Thema eines dialogisch-religiös-ethischen Unterrichts werden von Expertinnen und Experten unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen verfasst. Diese Beiträge sollen gemeinsam mit nationalen und internationalen interkonfessionellen Projekten und den Ergebnissen der Begleitforschung in der abschließenden Publikation des Forschungsprojektes (Herbst 2021) als Buch in den Klagenfurter Beiträgen zur Bildungsforschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Kärnten veröffentlicht werden. Einen zusammenfassenden Überblick zu den Erhebungen 2018–2020 gibt folgende Tabelle 3.

**TAB. 3.** Überblick zu den Datenerhebungen der KUER-Begleitforschung 2018–2020

Befragte Personen(gruppe)	Schuljahr der Befragungen			Anzahl der Befragten	Methode
	2017/18	2018/19	2019/20		
<b>NMS Verbund Klagenfurt</b>					
Schüler/-innen	✓	✓	geplant	51/68	Fragebogen und Interview
eine erste Klasse		✓		25 Schüler/-innen 2 Lehrpersonen	Videographie Interview
Direktorin	✓	✓		1	Schriftliche Rückmeldung und Interview
Lehrpersonen		✓	✓	3/2	Schriftliche Befragung, Interviews
<b>NMS St. Veit an der Glan</b>					
Schüler/-innen	✓	✓	geplant	81/88	Fragebogen
Direktorin		✓		1	Interview
Eltern	✓	✓		3	Fragebogen
Lehrpersonen	✓	✓		3	Schriftliche Befragung
<b>Schulübergreifende Datenerhebungen</b>					
Religionslehrpersonen, Direktorinnen u. Direktoren in ganz Kärnten		✓		155	Online Fragebogen
Fachinspektorinnen u. Fachinspektoren für Religion		✓		2	Schriftliche Befragung
Unterrichtsmaterialien und Lehrpläne		✓	✓	diverse	Textanalysen
Wissenschaftliche Auseinandersetzung zum interreligiösen Religionsunterricht			✓	ca. 15 Autorinnen und Autoren	Nationale u. internationale wissenschaftliche Beiträge

#### 4.5 Auswertung des Datenmaterials

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt bei den qualitativ angelegten Erhebungen der Interviews, der Videoanalyse und bei den offenen Fragen der schriftlichen Befragungen in Anlehnung an Mayring im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse. Ziel der Inhaltsanalyse ist nach Mayring (2003) „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (S. 11). Nach einer Sichtung des Datenmaterials wird ein System von Kategorien festgelegt, kodiert und klassifiziert, das „die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten [erlaubt], um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“ (a.a.O., S. 22). Die Kategorien- und Merkmalsbildung wurde in mehreren Interpretations-

schritten und Rückkoppelungsschleifen durchgeführt. Die Auswertung der Online-Fragebögen wird mittels statistischer Verfahren erfolgen.

## 4.6 Ergebnisse

Aktuell sind noch nicht alle erhobenen Daten des Forschungsprojekts KUER ausgewertet worden. Im Anschluss werden erste Ergebnisse aus den Befragungen der Online-Fragebogenerhebung bei Kärntner Religionspädagoginnen und -pädagogen sowie Ergebnisse der Befragungen der Schülerinnen und Schüler, Schulleiterinnen, der Fachinspektorinnen und der Eltern beschrieben.

### 4.6.1 Ergebnisse der Online-Befragung der Lehrpersonen

Mit der Online-Befragung wurden im Zeitraum vom 7. Juni bis 5. Juli 2019 Kärntner Religionslehrkräfte um ihre Meinung bzw. Einstellung zu interreligiösen Kooperationen bzw. zur ethisch-religiösen Bildung gebeten. Insgesamt haben sich 156 der katholischen und evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrer an der Befragung beteiligt, das ist ein Rücklauf von 36%.

#### *Eigene Erfahrungen*

Bei den Fragen mit Blick auf die eigenen Erfahrungen bezüglich der (inter-)religiös-ethischen Auseinandersetzung mit allen Schülerinnen und Schülern haben 60% der Befragten angegeben, dass sie diese von Vertretungsstunden kennen, 40%, dass sie diese Auseinandersetzung in kooperativen Unterrichtssequenzen mit Religionslehrkräften anderer Konfessionen erleben und 47% gaben an, dass sie (inter-)religiöse Erfahrungen bei Schulveranstaltungen, Projekten oder zum Beispiel bei Orientierungstagen machen.

#### *Ziele von interreligiösem Lernen*

Nach den Zielen von interreligiösem Lernen befragt, antworteten 77%, dass für sie die Anerkennung des anderen durch Erziehung zur Aufmerksamkeit und Achtsamkeit ein solches Ziel wäre, 73% sahen die Vermittlung, Erläuterung und den Erwerb von Informationen über Religionen als Ziel der interreligiösen Bildung; auch wurden bei dieser Frage „Förderung des Verstehens (Selbstbild und Fremdbild)“ von 67% und „Befähigung zum Perspektivenwechsel“ von 60% angekreuzt.

#### *Persönliche Einstellungen*

Zur Einstellung zu (inter-)religiös-ethischem Unterricht befragt, antworteten 73% „positiv“, da das (inter-)religiös-ethische Lehren und Lernen grundsätzlich für die Befragten einen hohen Stellenwert einnimmt. Dass ein religiös-ethischer Religionsunterricht im ganzen Klassenverband eine Möglichkeit wäre, die Zukunft des Religionsunterrichtes zu sichern, gaben 43% an. 39% sind der Meinung, dass

in jeder Konfession/Religion entsprechend dem jeweiligen Lehrplan und gemäß dem Religionsunterrichtsgesetz die (inter-)religiös-ethischen Inhalte unterrichtet werden. Teamteaching ist für 65% der Religionslehrkräfte, die bei dieser Befragung mitgemacht haben, möglich, wenn sich das Team gut versteht, gemeinsam plant und gut aufeinander abgestimmt unterrichtet. Für 14% wäre Teamteaching nicht interessant bzw. gewinnbringend, für 18% wäre Teamteaching keine Option.

### *Rahmenbedingungen*

Weitere Fragen beschäftigten sich unter anderem mit den Rahmenbedingungen für (inter-)religiös-ethische Unterrichtsprojekte an den Schulstandorten, mit etwaigen erforderlichen Unterstützungsangeboten und möglichen Motivationen für eine Beteiligung an so einem Unterrichtsprojekt.

Zu den meisten Fragen gab es auch die Möglichkeit, persönliche Kommentare und Antworten zu geben, außerdem wurden zur abschließenden Frage nach Gedanken/Ideen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht 59 Stellungnahmen abgegeben. Die ausführliche Analyse zu dieser Datenerfassung wird noch durchgeführt und in der abschließenden Publikation des Forschungsprojektes veröffentlicht werden.

### **4.6.2 Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler**

Die mit offenen Fragen gestalteten Fragebögen, die an die Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen in Klagenfurt (3 Klassen) und St. Veit (5 Klassen) in Papierform 2018 und 2019 ausgeteilt wurden, beziehen sich auf Fragestellungen, die zum Ziel haben zu erfahren, was den Kindern am KUER-Unterricht gefallen hat, was sie nachdenklich gestimmt hat, welche weiteren Themen sie sich noch wünschen und was sie allgemein zum KUER-Unterricht sagen möchten. Eine detaillierte Gesamtauswertung aller Fragebögen an beiden Schulen hat noch nicht stattgefunden. Aus diesem Grund können keine genauen Zahlen angeführt werden; die folgende Darstellung bezieht sich auf eine Einschätzung der bisherigen Auseinandersetzung mit den Fragebögen. Viele Nennungen hat es über verschiedene Inhalte der KUER-Unterrichtsstunden und dem sozialen Miteinander in den Unterrichtsstunden gegeben, wie die Aspekte der Gemeinschaft und Freundschaft, Gutes über sich selbst als Schüler-in oder Schüler zu hören oder zu erfahren, wie sich Schülerinnen und Schüler anderen Schulkolleginnen und -kollegen gegenüber verhalten. Das Wissen über Religionen und dabei vor allem das Wissen über „fremde“ Religionen, wie den Islam, werden als besonders interessant erwähnt. Die Auseinandersetzung mit Religionen wird durch zahlreiche Fragen der Schülerinnen und Schüler sichtbar, wie zum Beispiel die Fragen, wie Jesus auferstehen konnte, oder warum überhaupt alle Religionen anders sind, oder warum Muslime kein Schweinefleisch essen. Verbesserungsvorschläge gibt es wenige – außer vereinzelt Anmerkungen, dass sie nicht so viel schreiben möchten.



#### 4.6.3 Ergebnisse der Befragung der Eltern

Die Fragebögen wurden an die Eltern der Schülerinnen und Schüler in den ersten Klassen in St. Veit 2018 und 2019 ausgegeben und beziehen sich auf Fragestellungen, die zum Ziel haben zu erfahren, ob die Kinder mit ihren Eltern über den KUER-Unterricht sprechen und wenn ja, worüber, und welche Meinung und Einstellung von Seiten der Eltern gegenüber dem KUER-Unterricht vorherrscht.

Die im Fragebogen 2019 gestellte Frage, ob die Kinder mit den Eltern zu Hause über den KUER-Unterricht sprechen, wurde zu knapp 50% (25 von 52 Personen) mit Ja beantwortet. Ein Elternteil schreibt: „Alex sagt, dass KUER sein Lieblingsgegenstand ist, weil immer so spannende Themen behandelt werden“ (Fragebogen 25, 2019). Die unterrichtenden Lehrpersonen werden von sechs Eltern lobend erwähnt und in Erinnerung sind den Eltern verschiedene Inhalte, die im KUER-Unterricht besprochen wurden, wie der Ramadan, das Sprechen über andere Kulturen, Übungen zum respektvollen Miteinander, Zeichnen, Basteln, verschiedene Filme. Die Frage, wie die Eltern KUER definieren, haben 2018 insgesamt 34 Eltern beim Fragebogen beantwortet. 20 Eltern sagen über KUER, dass es sich um einen Unterricht handelt, bei dem die Kinder Wissen über verschiedene Religionen und Kulturen lernen – ihre Bräuche, Einstellungen und Feste – und dabei Ängste über das Unbekannte minimiert und das Verständnis und die Toleranz gefördert werden. 23 Eltern (2018 und 2019) geben an, dass das Gemeinsame und das Miteinander im Fokus des KUER-Unterrichts steht, indem das Kennenlernen und Wissen über die eigene Religion und über andere Religionen forciert wird. Negative Anmerkungen gibt es nur wenige. In den beiden Fragebögen haben insgesamt nur vier Elternteile Angaben dazu gemacht.

#### 4.6.4 Ergebnisse der Befragung der Schulleiterinnen

Die Schulleiterin an der NMS Verbund Klagenfurt hat 2018 eine schriftliche Rückmeldung zu KUER verfasst. Die beiden Einzelinterviews im Jahr darauf wurden nach einem Leitfaden geführt und schriftlich zusammengefasst. Von Seiten der Schulleiterinnen war es für das Forschungsprojekt wichtig zu erfahren, welche Erfahrungen sie bisher mit KUER an ihren Schulen gemacht haben und welche Potentiale, Vorteile und Hindernisse sie mit einem KUER-Unterricht an ihren Schulen verbinden.

Beide Schulleiterinnen sprechen sich für eine Weiterführung des KUER-Unterrichts an ihren Schulen aus. Ihren Aussagen nach ist das Projekt bisher reibungslos und unkompliziert an der Schule verlaufen und sollte unbedingt weitergeführt werden. „Wichtige Entwicklung für Schulen, um Religionen zusammen zu bringen“ (Schulleiterin (SL) NMS Klagenfurt 2019, S.1). Die Zusammenarbeit im Teamteaching ist eine wichtige Voraussetzung dafür, „damit steht und fällt das Projekt“ (SL NMS Klagenfurt, 2018). Die Schulleiterinnen führen an, dass für die Schülerinnen und Schüler, die am KUER-Unterricht teilnehmen, ein großer Mehrwert entsteht: „Schülerinnen und Schüler lernen sich besser kennen, die Klassengemein-

schaft wird gefördert und soziale Kontakte werden geknüpft“ (SL NMS ST. Veit 2019, S. 1). Ein gegenseitiges Verstehen und Kennen der Schülerinnen und Schüler fördert demnach Toleranz im Miteinander, was auch zur Gewaltprävention an Schulen beitragen kann. Aus der Sicht der Schulleiterinnen soll KUER im Schulsystem nachhaltig implementiert werden.

#### **4.6.5 Ergebnisse der Interviews mit KUER-Lehrpersonen**

Die folgenden Ausführungen stammen aus einem Gespräch mit fünf Religionslehrenden, die beim ersten Reflexionsgruppentreffen 2018 anwesend waren und ihre Meinungen und Ansichten zu KUER nach einer gemeinsamen Arbeitsphase auf einem Flipchart-Plakat schriftlich zusammengefasst haben. Aus dem gemeinsam gestalteten Plakat geht nicht hervor, von wem welche Aussage stammt. Die Dokumentation wurde als gemeinsam erarbeitetes Papier beim Reflexionsgruppentreffen präsentiert. Gemeinsam ist den Religionslehrpersonen die Meinung, dass KUER ein zukunftsorientiertes Projekt mit dem Ziel darstellt, bei den Schülerinnen und Schülern Toleranz, Weltoffenheit, Wissen über andere Religionen und Abbau von Vorurteilen zu erreichen. Die Unterrichtsform des Teamteachings wurde von ihnen als hilfreich und für das Projekt zielführend empfunden. Die Organisation des KUER-Unterrichtes bzw. die Erstellung der Stundenpläne kann ihrer Ansicht nach mit einer zunehmenden Anzahl der beteiligten Klassen schwieriger werden und stellt demnach für alle Beteiligten eine Herausforderung dar. Einig sind sich die Lehrpersonen darin, dass eine Teilnahme am KUER-Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend sein soll, damit nicht einige eine Freistunde haben.

#### **4.6.6 Ergebnisse der Befragung mit Fachinspektorinnen und -inspektoren**

Die Erhebung wurde von einem Mitglied der KUER-Reflexionsgruppe im Juni 2019 mittels Einzelinterviews mit drei Fachinspektorinnen und -inspektoren geplant. Aufgrund von Terminkollisionen wurden die geplanten Interviews in eine schriftliche Befragung umgewandelt, die von zwei, den christlichen Konfessionen angehörenden Fachinspektorinnen, retourniert wurden. Die beiden befragten Fachinspektorinnen befürworten das Projekt KUER. Ein Benefit wird unter anderem darin gesehen, dass Schülerinnen und Schüler in einem gemeinsamen Unterricht voneinander und übereinander lernen und dabei neue soziale Kontakte entstehen können. „Ein wesentlicher Beitrag zu echter Integration an unseren Schulen“ (Schriftliche Befragung 2019, S.1). Sie sprechen allerdings auch Widerstände in Form von Skepsis und persönlichen Vorbehalten einiger Kolleginnen und Kollegen und Fachinspektorinnen und -inspektoren gegenüber dem Projekt KUER an. Daneben werden aber das große Engagement der beteiligten Direktorinnen und das „übergroße Engagement der Religionslehrerinnen und -lehrer“ (Schriftliche Befragung 2019, S.1) erwähnt. Chancen werden in einer interreligiösen Kooperation im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts gesehen, wie zum Beispiel das

„Kennenlernen des Anderen inklusive Ansichten und Meinungen religiöser und weltanschaulicher Fragen“. In der abschließenden Fragestellung „In welche Richtung könnte bzw. sollte das Projekt KUER weiterentwickelt werden?“ wird darauf hingewiesen, dass sich das Projekt KUER „von der unverbindlichen Übung zum schulautonomen Pflichtgegenstand“ entwickeln sollte und „an Schulstandorten mit mehreren Konfessionen/Religionen eine Zusammenarbeit angestrebt werden sollte, um dem gesellschaftlich geforderten Ethikunterricht eine sinnvolle Alternative gegenüberzustellen“ (Schriftliche Befragung 2019, S. 3).

## 5. Diskussion

KUER befindet sich derzeit im dritten Jahr der Erprobung. Sehr viele positive Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern als auch von den Religionslehrkräften und von den Schulleiterinnen sprechen für die Weiterführung dieser kooperativ-dialogischen Religionsunterrichtsform. Es gilt aber auch kritische Rückmeldungen von den Beteiligten aufzugreifen und in der weiteren Durchführung und Entwicklung des Modells mitzubedenken.

Erste Einschätzungen zur Beantwortung der Forschungsfragen sind dahingehend möglich, dass die bisherige Auswertung der Daten gezeigt hat, dass von den Beteiligten die gesellschaftliche Bedeutung und der Mehrwert gesehen wird und das Bewusstsein für eine religiöse und interreligiöse Bildung gefördert wird. Erst wenn alle Daten ausgewertet worden sind, kann ein Modell von KUER entwickelt werden, das in das österreichische Bildungssystem implementiert werden soll.

In der weiteren Forschungsarbeit sollen die noch ausstehenden Auswertungen der Datenerhebungen erfolgen, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Dazu gehört die statistische Auswertung und Darstellung des Online-Fragebogens aller Religionslehrpersonen in Kärnten, die Auswertung der Videographie einer KUER-Unterrichtsstunde und die in diesem Jahr geplanten Erhebungen bei Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern.

## Literatur

- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. In N. Baur, U. Kelle & U. Kuckartz (Hrsg.), *Mixed Methods. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 57*, 1–37.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. (2017). <https://www.ekiba.de/html/media/dl.html?i=92354>

- Regierungsprogramm 2017–2022. (2017). [https://www.wienerzeitung.at/\\_em\\_daten/\\_wzo/2017/12/16/171216\\_1614\\_regierungsprogramm.pdf](https://www.wienerzeitung.at/_em_daten/_wzo/2017/12/16/171216_1614_regierungsprogramm.pdf)
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, F., Biesinger A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht: Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg im Breisgau: Herder
- Stockmann, R. (Hrsg.). (2006). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.

### **Kurzbiografien**

Kreis, Isolde: Hochschulprofessorin, Mag. Dr.; Pädagogische Hochschule Kärnten; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lesson Studies in der Aus- und Fortbildung, Professionsforschung, Forschung zur Wirksamkeit von Lehrer/-innenfortbildung, Praxisforschung.

Leitner, Birgit: Fachinspektorin, Dr.; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsmanagement Religionsunterricht, Fachinspektionsprofil.



## »Damit wir auch morgen noch gut leben können«

### Eine didaktische und methodologische Annäherung an ethisches Lernen im Religionsunterricht der Primarstufe am Beispiel Schöpfungsverantwortung

Monika Wagner

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
monika.wagner@ph-linz.at

EINGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Dem folgenden Beitrag liegt die Frage zugrunde, welche Einsichten der biblische Schöpfungshymnus zur Verfügung stellt, um Schülerinnen und Schüler der Primarstufe für Schöpfungsverantwortung und umweltbewusstes Handeln zu sensibilisieren. In der theologischen Grundlegung wird deutlich, dass der sog. Schöpfungsauftrag als verantwortliche Pflege, Gestaltung und Nutzung der Erde zu verstehen ist und nicht zuerst und vorrangig als ökonomische Verwertung ihrer Ressourcen durch dazu gerüstete Gesellschaften. Nicht der Mensch ist die Krone der Schöpfung, ihr letzter Bezugspunkt, sondern der Sabbat, d.h. ihre Guttheißung durch Gott. Daraus ergeben sich religionspädagogische und didaktische Schlussfolgerungen, die in fünf Aspekte schöpfungsethischen Lernens münden (Begreifen, dass Leben In-Beziehung-Sein heißt, Achtsamkeit, Dankbarkeit, Verantwortung diesem Gut gegenüber sowie Handlungsbereitschaft). Aufgrund dieses Gedankenganges wie aus ihrer pädagogischen Erfahrung kann die Autorin gut begründet sagen, dass für die dringende Aufgabe, bereits Primarstufenschüler/-innen für umweltbewusstes Handeln zu sensibilisieren, in den biblischen Texten wertvolle und motivierende Einsichten bereitliegen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schöpfungshymnus, Schöpfungsethisches Lernen, Sensibilisierung, Religionsunterricht, Primarstufe

## 1. Einleitung

Wenige Monate nach der Ernennung Donald Trumps zum Präsidenten der Vereinigten Staaten Amerikas schreibt der zehnjährige Schüler Jonas im Rahmen des Religionsunterrichts einen fiktiven Brief an die Weltbevölkerung:

‘Präsident Jonas’ für eine bessere Welt! Das Leben ist nur ein Leben, wenn wir alle daran teilnehmen. Wir zerstören mit zu vielen Abgasen, wie zum Beispiel von Autos, Flugzeugen, Atomkraftwerken usw. die Welt, wie sie einmal war. Wir müssen auch

an das denken, was einmal sein wird. Viele Menschen haben für uns etwas getan. Jetzt müssen wir für unsere Nachfahren etwas tun! (Wagner, 2020, S. 20)

Dies ist der Aufruf eines Kindes, das ganz offensichtlich – sei es durch sein familiäres Umfeld oder auch durch Informationen aus den Medien – mit aktuellen weltpolitischen und ökologischen Themen vertraut ist. Vielmehr noch ist der Text jedoch das Zeugnis eines kritischen Schülers, der mit Vehemenz das verantwortungsbewusste Handeln jedes Einzelnen einfordert, „damit wir auch morgen noch gut leben können.“ Vor allem aber sind Jonas' Ausführungen das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der Thematik Schöpfungsverantwortung im Rahmen des Religionsunterrichtes der Primarstufe. Am Beispiel der priesterlichen Schöpfungsgeschichte Gen 1, 1–2,4a soll in diesem Beitrag exemplarisch die Relevanz und der (Mehr-)Wert biblischer Erzählungen für ethisches Lernen im Religionsunterricht aufgezeigt werden. Die erkenntnisleitende Fragestellung lautet daher, welche Einsichten der biblische Schöpfungstext bietet, um Schülerinnen und Schüler der Primarstufe für Schöpfungsverantwortung und umweltbewusstes Handeln zu sensibilisieren.

## 2. Theologische Grundlegung

Lange Zeit haben Politik und Kirche weggeschaut, wenn es um die Erhaltung unserer Umwelt ging. Zu sehr standen und stehen manchmal wirtschaftliche Interessen, Macht- und Geldgier im Vordergrund. Vor allem aber fehlt das Bewusstsein der Menschheit, dass es in der Eigenverantwortung eines jeden Einzelnen liegt, wie wir unsere Erde gestalten, die Schöpfung bewahren und nachhaltig schützen können (Schirach, 2019). Fehlende Achtsamkeit und Wahrnehmung unseres Lebensraumes sowie ein am Materialismus orientierter Lebensstil haben unserem Planeten einen unwiederbringlichen Schaden zugefügt und zu globaler Ungerechtigkeit geführt (Lessenich, 2016). Selbst biblische Texte, wie die beiden Schöpfungserzählungen am Beginn der Bibel wurden bedauerlicherweise viel zu lange Zeit missinterpretiert: zum einen als wörtlich verstandener Tatsachenbericht über die Entstehung der Erde, zum anderen als Rechtfertigungsgrund für die Ausbeutung der Natur durch den Menschen („Macht euch die Erde untertan“, Gen 1,28) (Hardmeier, 2015). Dass sie dabei ihren ursprünglichen Sinn vollkommen verfehlt hatten, ist unumstritten.<sup>1</sup>

Im Jahr 2015 stellt Papst Franziskus in seiner Umwelt- und Sozialzyklika „Laudato si“ die Verantwortung für die Erde, unser gemeinsames Haus, in den Mittelpunkt. Er weist darin eindringlich auf die ökologische Krise hin, ruft zum gemeinsamen soli-

<sup>1</sup> In ihrem Werk „Naturethik und biblische Schöpfungserzählung“ gelingt den Autoren, Alttestamentler Christof Hardmeier und Philosoph und Umweltethiker Konrad Ott, ein Brückenschlag zwischen heutiger Naturethik und einer Neudeutung der Schöpfungserzählung (Hardmeier, 2015).

darischen Handeln auf und benennt die Ursachen für den weltweiten Klimawandel. Am 12. September 2019 ruft der Papst in einer Videobotschaft zu einem Bildungspakt auf, an dem sich alle Menschen aus allen Lebensbereichen beteiligen sollen (Galgano, 2019). In diesem Sinne lädt der Papst am 14. Mai 2020 die Verantwortlichen aus Bildung, Wissenschaft und Forschung und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens in die Audienzhalle des Vatikans ein, um durch einen gemeinsamen Bildungspakt den Aufbau einer besseren Welt und die Bewahrung der Schöpfung zu gewährleisten. In besonderer Weise gilt seine Einladung auch den jungen Menschen, an deren Verantwortungsbewusstsein er appelliert. Franziskus ermutigt, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und ihn durch Bildung zu einem geschwisterlichen und umweltbewussten Handeln zu motivieren (Galgano, 2019).

Neben dem internationalen Klimaschutzabkommen von Paris 2015 wird das Anliegen des Papstes in beeindruckender Weise durch das Engagement von Greta Thunberg untermauert. Seit dem Frühjahr 2018 macht die schwedische Schülerin mit ihren energischen Reden, Schulstreiks und weiteren Aktionen für den weltweiten Klimaschutz auf sich aufmerksam. Inzwischen haben sich Millionen von Menschen aller Nationen und Generationen ihrem Anliegen angeschlossen, um die existenzielle Bedrohung unseres Lebensraumes zu benennen und Schritte zur Erhaltung und Bewahrung zu setzen. Fridays For Future ist zum Symbol weltweiter Solidarität von jungen Menschen im Kampf gegen Klimawandel geworden und hat das Bewusstsein für die Notwendigkeit von nachhaltigem ökologischem Handeln geschärft (Fridays For Future Austria, 2019).

Die Sorge und der Einsatz für menschenwürdige Lebensbedingungen für alle Lebewesen sind Kern einer christlichen Ethik. Das bewusste Wahrnehmen der Schöpfung und der Auftrag zu ihrer Erhaltung und Bewahrung sind bereits am Beginn der Bibel grundgelegt im Schöpfungsmythos Gen 1,1–2,4a.

Mythen sind erzählende Reden, die in Bildern und Symbolen zur Sprache bringen, was immer schon war (Korsch, 2015). Diese Bilder und die Sinnlichkeit der Sprache sind charakterisiert durch ihre überzeitliche Bedeutung. Die Wahrheit der Erzählungen liegt somit nicht im Wie des Geschehens, sondern in der Gültigkeit ihrer Bilder. In den Mythen wird der Anfang in die Gegenwart geholt. Darin erzählen Menschen, was ihrem Leben Halt und Orientierung gibt. Es sind sinnstiftende Geschichten, die für die Entfaltung der menschlichen Identität und für die Ausbildung moralischer Sensibilisierung und ethischer Wahrnehmungsfähigkeit unverzichtbar sind. In ihnen kommt bildhaft zur Sprache, wonach wir unser Leben ausrichten, was unsere Rolle und Aufgabe auf dieser Erde ist. „Mythen begründen den Sinn, den sich eine Gesellschaft selbst gibt und geben muss.“ (Schirach, 2019, S. 45)

Der biblische Schöpfungsmythos entstand während oder kurz nach der babylonischen Gefangenschaft und ist geprägt von den Erfahrungen des jüdischen Volkes in dieser Zeit. Wie konnte die Anwesenheit ihres Gottes JAHWE angesichts der Zerstörung ihrer Heimat und Entziehung der Lebensgrundlage gegenüber den vie-



len babylonischen Göttern gerechtfertigt werden? In Anbetracht dieser lebensbedeutsamen Frage galt es für die jüdische Bevölkerung sich rückzubedenken auf den Anfang, auf den Grund ihres Daseins: „Was war gut in unserem bisherigen Leben? Und was ist daraus geworden? Was ist falsch gelaufen? Wie wird es weitergehen? Wie *kann* es weitergehen?“ (Hardmeier, 2015)

Die Schöpfungsgeschichte ist somit kein naturwissenschaftlicher Bericht über die Weltentstehung. Vielmehr besteht die Aussage des Textes darin, dass Gott einen neuen Anfang setzt. Im Hier und Jetzt schafft er alles neu. Er ist Ausdruck der Sehnsucht von Menschen nach einer „von Grund auf“ guten Welt und dem Vertrauen auf die Gegenwart und Nähe des Schöpfer-Gottes, der Ordnung in eine Welt des Chaos bringt, der alle seine Geschöpfe sieht, wahrnimmt und darüber staunt. Gottes Wort schafft Leben. Die liebende, fürsorgende Beziehung zu seinen Geschöpfen zeigt sich in Gottes persönlicher Anrede an den Menschen, sich um die Erde und ihre Bewohnerinnen und Bewohner zu kümmern (Hardmeier, 2015).

Somit ist die biblische Schöpfungserzählung ein Hymnus auf alle Geschöpfe und deren Beziehung zu ihrem Ursprung, zu Gott, dem Schöpfer allen Lebens. Die Schöpfung wird als Sechstageswerk geschildert und endet mit dem Lob auf den Sabbat als siebten Tag. Der Sabbat und nicht der Mensch ist die Krone der Schöpfung. Gott segnet den Tag und erklärt ihn für heilig (Gen 2,2f). Der siebte Tag ist der Tag, an dem Gott ruht und sich an seiner Schöpfung erfreut. Der Mensch als Bild Gottes (Gen 1, 26) ist Teil von Gottes Schöpfung und zugleich verantwortlich (Gen 1, 28) für die Schöpfung (Gruber, 2003).

Papst Franziskus bezieht sich in der Enzyklika „Laudato si“ mehrmals auf die Weisheit der biblischen Schöpfungserzählung (Laudato si, Kap. 2) und deren Relevanz für ein schöpfungsverantwortetes Handeln. Der Bedeutsamkeit dieses Textes wird sich daher auch ein schöpfungsethisches orientierter Religionsunterricht nicht entziehen können. Dieser nimmt die Verantwortung wahr, mit Schülerinnen und Schülern eine Grundhaltung der Achtsamkeit und Dankbarkeit einzuüben und schöpfungsverantwortetes Handeln zu fördern.

### 3. Religionspädagogische Folgerungen

In den Lehrplänen des katholischen Religionsunterrichts nimmt die Förderung von Schöpfungsverantwortungsbewusstsein einen bedeutsamen Stellenwert ein (Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung, o. J.). Mit einer Pädagogik der Achtsamkeit und dem Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden erfüllt der Religionsunterricht einen wichtigen Bildungsauftrag zur Befähigung ethischer Urteilsbildung.

In diesem Sinne und besonders auch im Hinblick auf die gegenwärtige Umweltproblematik sind Religionspädagoginnen und Religionspädagogen angefragt, Kinder und Jugendliche in den Schulen dahingehend zu sensibilisieren und mit ihnen Wege zu beschreiten, die das Wohl und die Achtung aller Geschöpfe im

Blick haben. Es muss deren Anliegen sein, den Heranwachsenden die Vision eines gegliückten Zusammenlebens mit allen Geschöpfen nahe zu bringen und Schöpfungsverantwortungsbewusstsein zu fördern.

Durch die biblischen Erzählungen werden Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht sensibilisiert, vom Glauben her Antworten auf Lebensfragen zu finden. Wenn sich dabei die ethischen Fragen nach dem guten und schlechten Handeln stellen, geht es nicht nur um Urteilsfindung (was genau gut oder schlecht ist). Kinder lernen, die Gründe des menschlichen Handelns und dessen Folgen abzuwägen. Sie sollen befähigt werden, selbst zu entscheiden und schrittweise Verantwortung zu übernehmen. Biblische Gedanken oder kindlich verständliche theologische Überlegungen nehmen in der Regel nicht den Charakter feststehender Normen an („Du sollst ...!“), sondern sie geben Anregungen etwa der folgenden Art: Welche meiner Handlungsalternativen entspricht der Liebe zu Gott und den Mitmenschen mehr? Wie kann ich eigene Bedürfnisse befriedigen, ohne dabei Mitmenschen zu schädigen? Kann ich darauf vertrauen, dass mein gutes Handeln mir nicht Nachteile bringt oder mich unglücklich machen wird?

Biblische Geschichten zeigen nicht in erster Linie, dass Menschen, vom Glauben inspiriert, ethisch richtig gehandelt haben, sondern dass sie im Vertrauen auf Gott und auf die Zusage des Weitergehens auf ein gutes Ziel (Heil) mutig und liebevoll handeln konnten. Unter Umständen haben sie – wegen ihres Glaubens – gar nicht ethisch „anders“ entschieden, aber sie empfanden aufgrund des Glaubens eine Gewissheit oder fanden den Mut, sich in einer positiven Weise zu engagieren (Englert, 2015).

Würde man Kindern den Wert des Geschichtenerzählens vorenthalten, käme daher eine unersetzbare Komponente der didaktischen Umsetzung religiöser Inhalte im Religionsunterricht abhanden (Englert, 2015).

Oftmals wiederholte Schülerrückmeldungen wie „Am schönsten waren für mich die Religionsstunden, in denen wir eine Geschichte hörten“ bezeugen eindeutig: Kinder (wie auch Erwachsene) lieben Geschichten. Sie sind die älteste Form, Erfahrungen, Emotionen und Informationen auszutauschen. Sie können begeistern, unterhalten, zum Lachen und Weinen bringen, trösten, nachdenklich und betroffen machen, aufrütteln, zum Handeln motivieren, den eigenen Gedankenhorizont maßgeblich erweitern (Horlacher, 2015) und bisher vertraute Denkmuster und Lebenseinstellungen in Frage stellen (Wulff, 2012). Die Bibel enthält einen Reichtum an Erzählungen – Lebens- und Glaubenserfahrungen von Menschen der jeweiligen Zeit. In Jesus von Nazareth begegnen wir einem grandiosen Geschichtenerzähler, der mit seinen Gleichnissen und Geschichten ermutigt, Augen öffnet, provoziert und für ethisches Handeln sensibel macht (z. B. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Lk 10, 25–37; Vom Weltgericht, Mt 25, 31–46). Der Religionsunterricht wird daher der Bedeutung narrativer Ethik Rechnung tragen müssen, will er Kinder und Jugendliche für ethisches Handeln sensibilisieren (Horlacher, 2015). Im folgen-

den Kapitel wird aufgezeigt, welche Einsichten die biblische Schöpfungsgeschichte Gen 1, 1-2,4a dahingehend für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe bietet.

#### **4. „Und Gott sah, dass es gut war“ – Fünf Aspekte zur didaktischen Aufbereitung schöpfungsethischen Lernens im Religionsunterricht**

##### **4.1 Anerkennen, dass Leben Beziehung ist**

Der erste, sich aus der Schöpfungserzählung ergebende Aspekt, ist die Ausrichtung des Lebens auf Beziehung. Am Anfang ist Gott es, der in Beziehung zur Welt und seinen Geschöpfen tritt. Der Mensch ist selbst ein Geschenk Gottes, wie die gesamte Schöpfung. Er darf auf die immerwährende liebende Zuwendung Gottes vertrauen. Diese Zuwendung erstreckt sich auf die gesamte Schöpfung und ihren geschichtlichen Bestand. Gott spricht und tritt dadurch in Beziehung zur Welt, zu seinen Geschöpfen. Darin zeigt sich die grundlegende Ausrichtung unseres Lebens auf Kommunikation und Begegnung. Erst in der Begegnung entwickelt der Mensch seine Identität und lernt seinen Selbstwert zu erkennen. „Der Mensch wird erst am Du zum Ich“, so lautet eine zentrale Aussage des jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber, der Gott als das „ewige DU“ benennt (Buber, 2006).

Wollen wir den Schülerinnen und Schülern eine Ahnung von der liebenden und identitätsstiftenden Gottesbeziehung ermöglichen, dann kann dies in erster Linie durch die liebevolle, achtsame und wertschätzende Zuwendung der Pädagoginnen und Pädagogen gelingen (José, 2016). Daher muss das bewusste Wahrnehmen jedes einzelnen Kindes in seiner Ganzheit oberste Prämisse für den Religionsunterricht sein (Müller, 2007).

Die Entwicklung des Selbstwerts eines Menschen erfolgt von Anfang an im Wechselspiel zwischen Personen und Umwelt. Wenn das Kind von seinen Bezugspersonen liebevolle Zuwendung und Wertschätzung erfährt, beeinflusst dies dessen Selbstwertgefühl positiv. Ein Mensch, der sich u. a. seines eigenen Wertes bewusst ist, ist besser disponiert, auch schwierige Lebenssituationen zu bewältigen und flexibel auf Veränderungen zu reagieren. Er ist eher fähig mit Kritik konstruktiv umgehen, ohne sich dabei angegriffen zu fühlen. Er kann eher seine Gefühle klar und verständlich ausdrücken und braucht seine Fehler und Schwächen weder vor seinen Mitmenschen geschweige denn vor sich selbst verstecken (Bauer, 2005). Entscheidend für die Entwicklung all dieser Fähigkeiten sind positive zwischenmenschliche Beziehungen, die die Persönlichkeit des Menschen zur Entfaltung bringen und die Motivation zu leben und zu handeln geben (Kastner, 2008).

Dieses Faktum wird durch die aktuelle Gehirnforschung bestätigt. Joachim Bauer (2014) zeigt in seinem Buch „Prinzip Menschlichkeit“ anhand zahlreicher neurowissenschaftlicher Studien, dass der Mensch vor allem ein Beziehungswesen und

die Motivation für sein Handeln eine gelungene zwischenmenschliche Beziehung ist. „Im Antlitz des anderen Menschen begegnet uns unser eigenes Menschsein.“ (Bauer, 2005, S. 115)

Als Christinnen und Christen haben wir in Jesus von Nazaret ein nachahmenswertes Vorbild für die Gestaltung identitätsstiftender Beziehungen. Durch die Begegnung mit Jesus, durch sein achtsames Wahrnehmen und seine liebevolle Zuwendung bekamen Menschen eine neue Lebensperspektive. Sie wurden aufgerichtet (Lk 13, 10–17), aus der Erstarrung erlöst (Mk 2, 1–12) und zu neuem Leben erweckt (Mt 9, 18–26). Am Beispiel des unehrlichen, geldgierigen Zöllners Zachäus (Lk 19, 1–10) oder an der Begegnung Jesu mit der Sünderin (Lk 7, 36–50) zeigt sich exemplarisch, wie es die wertschätzende und liebevolle Zuwendung Jesu Menschen ermöglicht, ihr bisheriges Leben neu zu überdenken und zu verändern.

Ausgangspunkt für ethisches Lernen im Religionsunterricht ist demzufolge die geglückte Beziehung der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen zu den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern. Ohne sie bleibt jede Rede von der Liebe Gottes zu seinen Geschöpfen unglaubwürdig.

Der zweite Aspekt, der sich aus der Schöpfungserzählung als wichtiger Grundpfeiler für ethisches Lernen ergibt, ist die Haltung der Achtsamkeit, um die Güte der Schöpfung wahrnehmen zu können.

#### 4.2 Achtsamkeit – Sehen der Güte der Schöpfung

„Gott sah, dass es gut war“ (Gen 1,12.18 usw.): Diese periodisch wiederholte Formel spricht der Welt eine „absolute“ Schönheit zu. Gott selbst nimmt wahr, macht sich das Wunder und die Schönheit seiner gewollten Schöpfung bewusst, sieht und bestätigt, dass sie gut ist.

Das bewusste Wahrnehmen der Umwelt – zu sehen, was ist – bildet die Voraussetzung für die Entwicklung von Schöpfungsverantwortungsbewusstsein. Die Schnelllebigkeit unserer Zeit lässt dem Menschen jedoch kaum Zeit für ein bewusstes Wahrnehmen seiner Umgebung. Viele Kinder leiden bereits unter Leistungsdruck und Freizeitstress. Daher bedarf es im Religionsunterricht vielfältiger Möglichkeiten und Methoden, um mit den Schülerinnen und Schülern die Haltung der Achtsamkeit einzuüben und ihren Blick zunächst auf das Gute und Staunenswerte auf unserer Erde zu lenken. Wird diese Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung gefördert, verändert dies die Einstellung zu sich selbst, zum Mitmenschen und zur gesamten Schöpfung im positiven Sinn. Dies zeigen auch die Forschungsergebnisse aus der Psychologie. Durch Konzepte wie Positive Psychologie (Kaltwasser, 2016) oder euthyme Therapie, auch „Kleine Schule des Genießens“ genannt, werden positives Erleben und Verhalten gefördert (Koppenhöfer, 2004). Das bewusste Genießen gewinnt in der Psychologie zunehmend an Bedeutung. Die Fokussierung des Lebens auf positive Momente, das Innehalten und Genießen-Können erzielt bei Menschen

mit Depressionen oder Burnout-Syndromen oder psychosomatischen Störungen maßgebliche Erfolge. Der deutsche Psychologe und Therapeut Rainer Lutz konnte bereits in den Achtzigerjahren die positiven Auswirkungen von sogenannten Genussstrainings auf das Wohlbefinden und die Lebensqualität des Menschen vorweisen (Lutz, 1999). Genussfähigkeit muss demnach in den Alltag integriert werden. Wer sich diese Fähigkeit angeeignet hat und sie bewusst trainiert, wird Emotionen wie Freude, Glück, Entspannung erleben und eine positive Einstellung zum Dasein entwickeln. Diese wiederum erhöht die Motivation, selbst initiativ zu werden, um das positive Lebensgefühl zu bewahren und zu fördern (Blickhahn, 2018).

Dabei spielt der Zeitfaktor eine entscheidende Rolle, wie dies im Text von Max Feigenwinter zutreffend formuliert wird:

Dann und wann das Tempo verlangsamen, anhalten, in Ruhe wahrnehmen, was um uns ist, was uns schützt, bedroht, erfreut, fordert, fördert, uns neu einstellen und ausrichten. (Feigenwinter, o.J.)

Nur wenn der Mensch zur Ruhe kommt, sich bewusst Zeit nimmt und ganz im Hier und Jetzt verweilt, kann er wahrnehmen und genießen (Löhmer, 2014). Auch hierin ist die Schöpfungserzählung einladend, indem sie den siebten Tag als den von Gott gesegneten und geheiligten Tag benennt. Das Schöpfungswerk Gottes findet seinen Höhepunkt im Sabbat, dem Tag des Ausruhens. Gott selbst nimmt sich eine Auszeit, um zur Ruhe zu kommen und zu genießen. Die Sabbatruhe stellt ein Geschenk Gottes für den Menschen dar. Erst im Zustand der Ruhe kommt der Mensch zu sich selbst. Nicht Arbeit und Leistung sind das Ziel unseres Daseins, sondern das bewusste Erleben und Genießen.<sup>2</sup>

Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus die Konsequenz, mit den Kindern eine Haltung der Achtsamkeit einzuüben und ihnen genügend Raum und Zeit zum bewussten Wahrnehmen ihrer selbst und der Schönheit der Schöpfung zu geben und darüber zu staunen, denn „wenn wir uns der Natur und der Umwelt ohne diese Offenheit für das Staunen über das Wunder nähern, wenn wir in unserer Beziehung zur Welt nicht mehr die Sprache der Brüderlichkeit und der Schönheit sprechen, wird unser Verhalten das des Herrschers, des Konsumenten oder des bloßen Ausbeuters der Ressourcen sein, der unfähig ist, seinen unmittelbaren Interessen eine Grenze zu setzen“, so Papst Franziskus (Laudato si, Nr. 11).

Diese Schulung der achtsamen Wahrnehmung von allem, was uns umgibt, gelingt umso besser, je mehr Sinne dabei angesprochen werden.

Grundbedingung für das Gelingen dieser Achtsamkeitsförderung ist der bereits genannte Faktor Zeit. Religionsunterricht ist daher auch der Ort, wo die Schülerin-

<sup>2</sup> Dass die Sehnsucht nach Ruhe und Entschleunigung in unserer hektischen und leistungsorientierten Gesellschaft groß ist, zeigt die steigende Inanspruchnahme von Sabbaticals, die durch längere Auszeiten vom Berufsalltag gekennzeichnet sind. Studien zufolge finden Menschen durch das Sabbatjahr zu mehr Lebensfreude und Lebensqualität und entdecken neue Lebensprioritäten (Weibler & Andrecht, o.J.).

nen und Schüler zur Ruhe kommen können, wo sie Stille als Bereicherung und Genuss erfahren. Im Neuen Testament erfahren wir neben dem stets von Menschen umgebenen Jesus auch jenen, der bewusst die Stille und Ruhe sucht, um Kraft zu tanken und Gottes Nähe zu spüren (Mt 14, 22–23; Mk 8,13; Lk 5,15b–16; Mk 1,35).

Stille-Zeiten in der Religionsstunde bieten den Kindern und den Lehrenden die Chance, ganz im Augenblick zu leben, in sich selbst hineinzuhören und diese Momente als wohltuend zu erleben. In der Stille geschieht achtsames Wahrnehmen in seiner höchsten Form, der spirituellen Erfahrung (Caloun, 2018). So kann eine ritualisierte Stille-Übung am Unterrichtsbeginn die Selbstwahrnehmung und die Lebenseinstellung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen und verändern.<sup>3</sup>

Aus einer Haltung der Achtsamkeit, aus dem bewussten Wahrnehmen von dem, was in unserem Leben als gut und als Geschenk empfunden wird, resultiert eine von Dankbarkeit geprägte Lebensgesinnung. Sie ist der Kern von Spiritualitätserfahrung und legt einen unverzichtbaren Grundstein für die Handlungsmotivation ethischen Lernens, wie nun im dritten Aspekt aufgezeigt werden soll.

### 4.3 Dankbarkeit für das Gute

„Gott sah alles an, was er gemacht hatte: Es war sehr gut.“ (Gen 1,31) Nachdem der Mensch als Ebenbild Gottes zuletzt erschaffen und ihm die übrige Schöpfung „übergeben“ wurde, äußert Gott diese Gesamtbeurteilung. Die umfassende Gutheit alles Geschaffenen – das ja zusammen gehört – impliziert den Abschluss des Schöpfungswerkes, der mit dem Ruhetag begangen wird (Gen 2,1–3). Die gesamte Schöpfung ansehen, sie bestaunen, mit ihr überaus zufrieden sein, das impliziert jene Haltung, der aufseiten des Menschen Dankbarkeit entspricht. Der Mensch – Teil des Werkes – kann mit Gott (dessen Bild er ist) einen Gesamtblick darauf werfen.

Zahlreiche Studien aus der Psychologie ergeben einhellig, dass dankbare Menschen glücklichere Menschen sind und sich eine dankbare Lebensgesinnung positiv auf die physische und psychische Gesundheit auswirkt (Emmons, 2008).<sup>4</sup> Den Forschungsergebnissen zufolge fördert Dankbarkeit die Produktion der beiden Hormone Dopamin und Serotonin, welche auch Botenstoffe des Glücks genannt werden, da sie unsere Motivation, unsere Antriebslust und unser Wohlbefinden steuern und positiv beeinflussen (Bauer, 2014). Dies konnte beispielsweise bei depressiven und angst erfüllten Patienten mittels Gehirnschans festgestellt werden, nachdem sie drei Monate lang Dankbarkeitsübungen in ihren Alltag integrierten (Mills, 2015). Der Benediktinermönch, Theologe und Psychologe David Steindl-Rast bezeichnet

<sup>3</sup> Zahlreiche Impulse zu Stille-Übungen und meditativen Elementen finden sich bei Rendle (2007).

<sup>4</sup> Der kalifornische Psychologe Robert Emmons zeigt in seinem Buch „Vom Glück, dankbar zu sein. Eine Anleitung für den Alltag“ die Synergie von Dankbarkeit und geglücktem Leben auf. Neben den Studien und Forschungsergebnissen aus der Psychologie und Neurowissenschaft bezieht er auch Literatur, Religion und Kulturgeschichte in die Thematik mit ein. Er gibt Anregungen, wie wir Dankbarkeit in unser Leben integrieren und kultivieren können.



Dankbarkeit als spirituellen Weg, der sowohl für den einzelnen als auch für die gesamte Menschheit zukunftsweisend ist (Steindl-Rast, 2018). Wer dankbar ist, verdankt sich einem Gegenüber. Die Freude über ein schönes Buch ist beispielsweise unvergleichlich größer, wenn ich es von jemand geschenkt bekomme, als wenn ich es mir selbst erwerbe. Aus der Freude entspringt die Haltung der „dialogischen Achtsamkeit“, wie David Steindl-Rast (2019) Dankbarkeit näher definiert. Wenn wir unser ganzes Leben als ein Geschenk betrachten können, das sich von Anbeginn an einem Du verdankt, befähigt diese Haltung zu einem achtsamen Umgang mit mir selbst und mit allen Lebewesen und infolgedessen zu einem schöpfungsverantworteten Handeln.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für den Religionsunterricht der Anspruch, eine Haltung der Dankbarkeit zu fördern und zu kultivieren. An erster Stelle steht die Lehrperson selbst mit einem von Achtsamkeit und Dankbarkeit geprägten Umgang mit den ihr anvertrauten Kindern. Wenn die Religionsstunden mit Ritualen und Übungen beginnen, die die Dankbarkeit fördern, werden sich diese positiv auf ihre Lebenshaltung auswirken (Auhagen, 2008).

Auch das Schreiben von Dankbarkeitsgebeten oder Lobpreispsalmen sowie das Singen von Dankbarkeitsliedern tragen zur Kultivierung von Dankbarkeit bei. Dies wird wiederum durch die Kenntnisse aus der Dankbarkeitsforschung bestätigt (Emmons, 2008). Wenn Schülerinnen und Schüler in ihrem Innersten berührt werden, dann geschieht das, was wir eine spirituelle Erfahrung nennen.

Einen wertvollen Impuls geben auch Dankbarkeitsgeschichten. Im Neuen Testament begegnen wir beispielsweise bei Lk 17, 11–19 dem geheilten Samariter, der sich als einziger von zehn geheilten Aussätzigen bei Jesus bedankt. Jesus bezeichnet ihn, den Dankbaren, daraufhin als geheilt. Dankbarkeit kann das Leben von Menschen nachhaltig verändern. Das zeigt sich auch an dieser Erzählung.

Gelingt es, im Religionsunterricht eine Praxis des wertschätzenden Umgangs, der Achtsamkeit und Dankbarkeit zu etablieren, dann kann dies unter den Schülerinnen und Schülern zu mehr Einfühlungsvermögen, zur besseren Selbst- und Fremdwahrnehmung und zur Sensibilisierung für ethisches Handeln führen. Die Fokussierung auf das Positive im Leben verschleiert in keiner Weise den Blick auf die Realität mit all ihren lebensfeindlichen Tendenzen. Vielmehr jedoch öffnet sie die Augen für das, was eben nicht gut oder nicht mehr gut ist. „Und Gott sah, dass es gut war“ – dieser Satz weist zum einen auf die von Grund auf gottgewollte gute Schöpfung hin. Durch die Formulierung im Tempus der Vergangenheit weist sie zum anderen darauf hin, dass dieser Urzustand nun nicht mehr gegeben ist, wie dies bereits die Israeliten zur Zeit der Entstehung der Schöpfungserzählung durch ihr Leben im Exil selbst schmerzlich erfahren mussten. Zugleich lässt dieser Refrain auch die Sehnsucht nach der Wiederherstellung der guten Schöpfung im Sinne eines geglückten Lebens für alle erahnen.



Die vierte für ethisches Lernen wesentliche Erkenntnis, die der Schöpfungstext bietet, ist somit die Einsicht in die Verantwortung dem Gut gegenüber.

#### 4.4 Einsicht in die Verantwortung dem Gut gegenüber

„Hiermit übergebe ich euch alle Pflanzen auf der ganzen Erde, die Samen tragen, und alle Bäume mit samenhaltigen Früchten.“ (Gen 1,29) Die „Herrschaft“ des Menschen über die Schöpfung (Gen 1,26.30) entspricht nicht der rücksichtslosen Ausbeutung, sondern einer klugen, nachhaltigen Nutzung. „Euch sollen sie zur Nahrung dienen.“ (Gen 1,29) Der Mensch bekommt gegenüber der gesamten Welt die Verantwortung eines Gärtners. Er soll sie pflegen, durchaus auch zum eigenen Nutzen. Zudem soll diese Gärtnerarbeit dafür sorgen, dass die Welt auf Dauer Wohnung des Menschen und seiner Mitgeschöpfe bleiben kann.

Wie an dem am Beginn dieses Beitrags zitierten Brief des Schülers Jonas offenbar wird, sind bereits Kinder der Primarstufe mit der Umweltproblematik vertraut und können Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels benennen. Ethisches Lernen am Beispiel Schöpfungsverantwortung wird daher erst fruchtbar, wenn die Religionslehrerinnen und Religionslehrer den Kindern in den Religionsstunden Wege bereiten, um den Ist-Zustand der Erde bewusst zu machen: Fragen wie „Wodurch werden unsere Erde, Mensch, Tier und Pflanzenwelt bedroht?“ oder „Was läuft falsch in unserem Zusammenleben?“ laden zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch und zur kritischen Selbstreflexion ein. Kurzfilme und kindgerechte Dokumentationen zur Umweltproblematik und zur Ausbeutung unserer Erde und ihrer Bewohnerinnen und Bewohner sind geeignete Medien, um mit Schülerinnen und Schülern über Schöpfungsverantwortung ins Gespräch zu kommen und sie zu ethischem Urteilen zu befähigen.<sup>5</sup>

Lebensunmittelbare Realsituationen tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler deren Bedeutsamkeit für ihr eigenes Leben entdecken. Im Sinne eines ganzheitlichen Religionsunterrichtes gilt auch für die Förderung der ethischen Urteilsfähigkeit die Prämisse, die Unterrichtsmethoden auf die Miteinbeziehung von Herz, Hand und Verstand zu überprüfen (Lämmermann, 2007). Daraus resultiert für schöpfungsverantwortetes Lernen im Religionsunterricht der Anspruch, Kindern Raum und Möglichkeiten für ein kritisches Reflektieren ihrer Wahrnehmungen zu geben, um diese im gemeinsamen Kommunizieren, im Schreiben, durch Musik oder im kreativen Gestalten auszudrücken. Aus einer von Achtsamkeit und Dankbarkeit geprägten Haltung und dem bewussten Hinsehen auf die Verwundungen unseres Lebens und unserer Erde ergibt sich die Bereitschaft zu einem verantwortungsbewussten Handeln, welche nun als fünfter Aspekt dargelegt wird.

<sup>5</sup> Ein vielfältiges Angebot an thematisch relevanten Kurzfilmen findet sich in den diözesanen Medienverleihen.

#### 4.5 Handlungsbereitschaft

„Alles ist aufeinander bezogen, und alle Menschen sind als Brüder und Schwestern gemeinsam auf einer wunderbaren Pilgerschaft, miteinander verflochten durch die Liebe, die Gott für jedes seiner Geschöpfe hegt und die uns auch in zärtlicher Liebe mit ‚Bruder Sonne‘, ‚Schwester Mond‘, ‚Bruder Fluss‘ und ‚Mutter Erde‘ vereint.“ (Papst Franziskus, *Laudato si'*, Nr. 92). In vertrauensvoller Beziehung zu seinem Gott nimmt der Mensch die gute Welt wahr, das Wunder der Schöpfung, aber auch deren Bedrohung, Ausbeutung und Zerstörung durch die eigene Spezies.

Die Konsequenz kann nicht lauten: „Da kann man eh nichts mehr machen“, sondern „Mensch, es liegt in deiner Verantwortung, wie dein Leben und das deiner Nachkommen gestaltet wird, damit die ökologische und soziale Krise überwunden werden kann!“ Papst Franziskus legt in der Enzyklika „*Laudato si'*“ den Finger auf die vielen durch den Menschen verursachten Verletzungen der Schöpfung und des Zusammenlebens und ruft zum gemeinsamen solidarischen Handeln aller Generationen auf. Diesem Bildungsauftrag trägt ein Religionsunterricht Rechnung, der die Schülerinnen und Schüler für eigenverantwortliches Handeln sensibilisiert. Die Enzyklika drückt das Vertrauen aus, dass den Menschen das richtige Handeln gelingen kann: „Die Menschheit besitzt noch die Fähigkeit zusammenzuarbeiten, um unser gemeinsames Haus aufzubauen.“ (a.a.O., Nr. 13)

Es liegt in der Verantwortung der Bezugspersonen und somit auch der Lehrenden, die Handlungsinitiativen und kreativen Ideen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Fächerübergreifende Projekte, wie beispielsweise die Reduzierung von Plastikmüll, ein Klimameilen-Projekt für die gesamte Schule oder etwa das Zubereiten und Genießen eines Frühstücks mit regionalen, hausgemachten und biofairen Produkten, sind wertvolle Beiträge für ein schöpferisch verantwortungsbewusstes Handeln und – was entscheidend ist – bereiten den Kindern Freude. Denn zuallererst kann ethisches Lernen in den Religionsstunden nur dann gelingen, wenn dort eine positive Grundstimmung herrscht, in der Lebensfreude, Wertschätzung und gute Laune spürbar sind und der Humor nicht zu kurz kommt. Es war stets die Lebensbejahung und die in seiner Gottesbeziehung begründete Lebenslust Jesu, die Menschen in ihrem Innersten berührte, stärkte, ermutigte und veränderte (Habringer-Hagleitner, 2018).

### 5. Conclusio

„Viele Menschen haben für uns etwas getan. Jetzt müssen wir für unsere Nachfahren etwas tun!“ Dieser dringliche Appell des Schülers Jonas am Ende seiner „Präsidentenrede“ gibt davon Zeugnis, dass den Zehnjährigen die Umweltproblematik und die Sorge um ein friedliches Zusammenleben bewegen, aufrütteln und zum eigenen Mitgestalten einer besseren Welt kreativ werden lassen. Sinngemäß gibt

Jonas in seiner Aussage den Kerngehalt der jüdischen (ihm aus dem Religionsunterricht vertrauten) Überlieferung wieder, nach der ein alter Mann einen Johannisbrotbaum pflanzt, der erst nach siebzig Jahren die ersten Früchte trägt und er selbst daher diese Ernte nicht mehr genießen kann (vgl. dazu Halbfas, 2018, S.206).

Die Berufserfahrungen aus mehr als zwanzig Jahren als Religionslehrerin an Primarschulen haben mir gezeigt, dass das Erzählen von Geschichten ein wesentliches Medium für ethisches Lernen im Religionsunterricht darstellt. Zum Faktum, dass Kinder gerne Geschichten hören, kommt der Mehr-Wert der biblischen Erzählungen, der Schülerinnen und Schüler für eine christlich begründete Ethik empfänglich machen soll. Aufgrund der Umweltprobleme spielen Fragen nach dem Schutz und der Bewahrung der Schöpfung eine zunehmend bedeutsame Rolle, vor allem auch für die Kinder als zukünftige Generation. Umso wichtiger erachte ich es, bereits Kinder im Grundschulalter für Schöpfungsverantwortung zu sensibilisieren.

Es ist der Reichtum der biblischen Narrationen, die Visionen von einem geglückten Zusammenleben der gesamten Schöpfung beinhalten. „Die Hoffnung ernährt sich von Geschichten“ (Steffensky, 2009, S. 81). Daraus ergibt sich für den Religionsunterricht der Anspruch, sich dieser Hoffnungsgeschichten zu „bedienen“, sie zum Anlass zu nehmen, um mit Kindern über den Sinn und die Einzigartigkeit unseres Lebens nachzudenken, sich der Schönheit der Schöpfung bewusst zu werden und die Achtsamkeit gegenüber allen Geschöpfen „hervorzulocken“.

Aus der Vielzahl an neutestamentlichen und alttestamentlichen Erzählungen ragt der biblische Schöpfungstext als Grundlage für das Nachdenken zu Fragen der Umwelt- bzw. Schöpfungsethik im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts besonders hervor. Wie die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen, lassen sich durch die Auseinandersetzung mit diesem Text wesentliche Einsichten zur Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Schöpfungsverantwortung gewinnen. Biblische Erzählungen eröffnen bei den Zuhörerinnen und Zuhörern eine neue Sicht der Wirklichkeit und können bei Kindern wie auch bei Erwachsenen – wenn sie von den Geschichten berührt werden – im gemeinsamen Austausch zu einer neuen Sicht- und Denkweise führen, Ungerechtigkeiten und Lebenshinderliches bewusst machen und eigene Verhaltens- und Handlungsmuster verändern helfen.

Wenn Religionspädagoginnen und Religionspädagogen die ihnen anvertrauten Kinder nach jesuanischem Vorbild wahrnehmen und begleiten, wenn sie durch das Erzählen biblischer und anderer Geschichten und durch deren Rezeption das Bewusstsein von Gottes guter Schöpfung und die eigene ethische Urteilsfähigkeit fördern können, dann werden Schülerinnen und Schüler wie Jonas bereit sein, ethische Mitverantwortung für die Bewahrung und den Schutz unserer Schöpfung zu zeigen, „damit wir auch morgen noch gut leben können.“

... und damit werden sie zu Hoffnungsträgern für diese Welt!

## Literatur

- Auhagen, A. E. (2008). Das Positive mehr. Herausforderungen für die Positive Psychologie. In A. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie. Anleitung zum „besseren Leben“* (2. Aufl., S. 1–8). Weinheim: Beltz.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2014). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren* (7. Aufl.). München: Heyne.
- Blickhahn, D. (2018). *Positive Psychologie. Ein Handbuch für die Praxis* (2. überarbeitete Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Caloun, E. (2018). Verbundenheit erfahren – Erfahrungsräume im Religionsunterricht. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 233–245). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips* (10. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Emmons, R. (2008). *Vom Glück, dankbar zu sein. Eine Anleitung für den Alltag*. Frankfurt am Main: Campus.
- Englert, R. (2015). Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel. In R. Englert, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Ethisches Lernen. Jahrbuch der Religionspädagogik* (S. 108–118). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung. (o.J.). *Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht in Österreich*. <https://www.schulamt.at/lehrplaene/>
- Feigenwinter, M. (o.J.). *Anhalten*. <https://www.dioezese-linz.at/site/hausderfrau/einblickeundgedanken/spiritualitaet/article/102437.html>
- Fridays For Future Austria. (2019). *Über uns*. <https://fridaysforfuture.at/>
- Galgano, M. (2019). *Papst ruft zu einem Bildungspakt für die Umwelt auf*. <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2019-09/papst-franziskus-bildungspakt-bewahrung-schoepfung-14-mai-2020.html>
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Jesuanische Spiritualitätsbildung – Versuch einer christlich-theologischen Begründung von Spiritualitätsbildung. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 131–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hardmeier, C. (2015). Die Schöpfungserzählung Gen 1,1-2,4 – das Sechs-Tage-Werk und die Arbeitsruhe am siebten Tag. In C. Hardmeier & K. Ott (Hrsg.), *Naturethik und biblische Schöpfungserzählung. Ein diskurstheoretischer und narrativ-hermeneutischer Brückenschlag* (S. 103–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halbfas, H. (Hrsg.). (2017). *Mehr als alles. Geschichten, Gedichte und Bilder für kluge Kinder und ihre Eltern*. Ostfildern: Patmos.

- Heining, N. (2019). *Glücksprinzipien: Mit dem fundierten Erkenntnisschatz der Positiven Psychologie zu mehr Lebensfreude, Erfolg und einem gelingenden Leben*. Berlin: Springer.
- Hilger, G. (2010). Ästhetisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl., S. 334–343). München: Kösel.
- Horlacher, J. (2015). Forschungsreisen durch das Gute und Böse. In R. Englert, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Ethisches Lernen. Jahrbuch der Religionspädagogik* (S. 139–150). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- José, M. (2016). *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag. Förderung der Empathie*. Wiesbaden: Springer.
- Kastner, M. (2008). Ethische Kommunikation. In A. E. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie. Anleitung zum „besseren Leben“* (2. Aufl., S. 114–135). Weinheim: Beltz.
- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule. Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Koppenhöfer, E. (2004). *Kleine Schule des Genießens. Ein verhaltenstherapeutisch orientierter Behandlungsansatz zum Aufbau positiven Erlebens und Handelns*. Groß Umstadt: Pabst Science Publishers.
- Korsch, D. (2015). Notwendigkeit als Weg zur Freiheit. In C. Danz & W. Schüßler (Hrsg.), *Die Macht des Mythos. Das Mythosverständnis Paul Tillichs im Kontext* (S. 28). Berlin: Walter de Gruyter.
- Lämmermann, G. (2007). *Religionsunterricht mit Herz, Hand und Verstand. Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Lessenich, S. (2016). *Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis* (5. Aufl.). Berlin: Carl Hanser.
- Löhmer, C. & Standhardt, R. (2014). *MBSR. Die Kunst, das Leben zu umarmen. Einübung in Stressbewältigung durch Achtsamkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lutz, R. (1999). *Beiträge zur Euthymen Therapie*. Freiburg: Lambertus.
- Mills, P. J. (2015). *The role of gratitude in spiritual well-being in asymptomatic heart failure patients*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4507265/>
- Müller, A. (2008). Kommunikation üben. In L. Rendle (Hrsg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht* (8. Aufl., S. 116–134). München: Kösel.
- Niel, F.W. (2007). Erzählen. In L. Rendle (Hrsg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht* (8. Aufl., S. 165–174). München: Kösel.
- Papst Franziskus (2015). *Enzyklika Laudato si. Über die Sorge um das gemeinsame Haus*. [http://w2.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/pa-pa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html/](http://w2.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/pa-pa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html/)
- Rendle, L. (Hrsg.). (2007). *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht* (8. Aufl.). München: Kösel.
- Schirach, A. v. (2019). *Die psychotische Gesellschaft: Wie wir Angst und Ohnmacht überwinden*. Stuttgart: Tropen.

- Steffensky, F. (2009). *Das Haus, das die Träume verwaltet* (10. Aufl.). Würzburg: Echter.
- Steindl-Rast, D. (2018). *Einladung zur Dankbarkeit*. Freiburg im Breisgau: Kreuz.
- Steindl-Rast, D. (2019). *Dankbar leben*. <https://www.dankbar-leben.org/bruder-david/dankbar-leben/>
- Vogt, M. (2009). *Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive*. München: Oekom.
- Wagner, M. (2020). Präsidentin Lea für eine bessere Welt. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Tenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag* (S. 19–22). Salzburg: Anton Pustet.
- Weibler, J. & Andrecht, C. (o.J.). *Sabbaticals – eine Studie zum Change der etwas anderen Art. Leadership insiders*. <https://www.leadership-insiders.de/sabbaticals-eine-studie-zum-change-der-etwas-anderen-art/>
- Wulff, H.W. (2012). Das Leben besteht aus Geschichten. Von den Sinnhorizonten des Erzählens. *TELEVISION*, 25(2), 4–7.

### Kurzbiografie

Wagner, Monika: Dipl.-Päd., Mag. rel. päd., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Religionspädagogik für Primar- und Sekundarstufe, Schulpraktische Begleitung.



# Mündigkeit in einer globalisierten Welt

## Beiträge zur ethischen Bildung durch Demokratie und Menschenrechte

Monika Gigerl

*Pädagogische Hochschule Steiermark*  
*monika.gigerl@phst.at*

EINGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Monika Gigerl widmet sich in ihrem Beitrag der Frage, wie ethische Bildung zur Förderung der Mündigkeit in politischer Bildung, Demokratie- und Menschenrechtsbildung sowie Global Citizenship Education realisiert werden kann. Auf der Grundlage einer Analyse der Bedeutung ethischer Bildung in einer globalisierten, durch die Heterogenität der Werte charakterisierten Welt, der theoretischen und praktischen Grundlagen schulischer Wertebildung in politischer Bildung, Demokratie- und Menschenrechtsbildung und Global Citizenship Education sowie verschiedener Mündigkeitskonzepte und Kompetenzerwerbsinstrumente kommt sie zum zentralen Ergebnis, dass schulische Wertebildung unter dem zentralen Aspekt des selbständigen Denkens erfolgen sollte. Als wichtige Implikation ihrer Analysen hält sie fest, Wertebildung in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu verankern.

SCHLÜSSELWÖRTER: Wertebildung, Mündigkeit, Globalisierung, politische Bildung, Menschenrechtsbildung

### 1. Einleitung

Das Thema der Wertebildung ist in der Schule ein grundlegendes, da der Ort Schule für Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene stellvertretend für die Gesellschaft steht und damit Wertvorstellungen der Gemeinschaft vermittelt. Fragen der Wertebildung im schulischen Umfeld treten in Konfliktsituationen häufig zu Tage (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017). Gleichzeitig bietet die Schule für Schülerinnen und Schüler aber auch einen Raum des Experimentierens, in dem Wertefragen unter Begleitung von Erwachsenen diskutiert werden können.

Da Kinder und Jugendliche durch den Besuch des Kindergartens und der schulischen Institutionen über längere Zeit systematisch mit Maßnahmen der Wertebildung konfrontiert werden, scheint für Schubarth et al. der Begriff *Wertebildung* im Kontext der Pädagogik besser geeignet als jener der *Werteerziehung*. Denn im Gegensatz zu letzterem könne Wertebildung moderne Persönlichkeitstheorien mit pädagogischen Konzepten zur Förderung von Werten verknüpfen. Darüber hi-



naus inkludiert Wertebildung auch die stufenweise Herausbildung von Werten in den verschiedenen Sozialisations- und Bildungsinstanzen. Schließlich betont dieser Begriff die Autonomie des Subjekts, das sich als mündige Bürgerin oder mündiger Bürger Werte selbstbestimmt aneignet. Abzugrenzen ist davon der Begriff der Werterziehung. Dieser betont die Einübung in jene Werte, für welche die erziehende Person in ihrem Vorbild stellvertretend für die Gesellschaft steht (Hansel, 2009). Diese sind Produkt gesellschaftlicher Übereinkünfte und können von Menschenwürde bis Gottesfurcht reichen. Dabei wird der stufenweisen Entwicklung in selbstbestimmter Aneignung von Werten weniger Bedeutung zugemessen.

In weiterer Folge wird in diesem Beitrag aus den oben dargestellten Überlegungen der Begriff *Wertebildung* verwendet, da dieser mit dem Lernziel *Mündigkeit* am besten kompatibel erscheint. Der Bildungsweg zur Erreichung von größtmöglicher Mündigkeit steht im Interesse dieses Textes, der Begriff *Mündigkeit* wird im Sinne von Befähigung zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe und Mitgestaltung verstanden. Gleichzeitig gehen damit kritisch-reflektierte Analyse- und Urteilsfähigkeit für bestehende Machtstrukturen sowie Handlungskompetenz im Alltag einher (Kenner & Lange, 2018).

In diesem Artikel werden im Anschluss an die Darstellung des Problemfeldes „Orientierung in der globalisierten Welt“ (Kapitel 2) mögliche inhaltliche Ausgangspunkte zur Themenarbeit durch politische Bildung, Demokratie- und Menschenrechtsbildung sowie durch Global Citizenship Education skizziert (Kapitel 3). In der Folge wird erörtert, welche Kompetenzen durch diese Ansätze in der Förderung der Mündigkeit in der globalisierten Welt erreichbar sind und wie dieser Kompetenzerwerb überprüft werden kann (Kapitel 4). Abschließend wird der Versuch unternommen, mögliche Auswirkungen auf die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung zu beleuchten.

## 2. Problemstellung: Orientierung in Zeiten der Globalisierung

Der Begriff *Globalisierung* lässt sich als gesellschaftlicher Wandlungsprozess umschreiben, der für die einzelne Person häufig in einer Kluft zwischen potenziellen Möglichkeiten und tatsächlich Erreichtem mündet (Stein, 2008). In einer Multioptionengesellschaft und einem Pluralismus an Werthaltungen benötigen Kinder und Jugendliche zur Entwicklung eines stabilen, handlungsleitenden Wertesystems Unterstützung. Vielerorts wird derzeit eine Orientierungskrise diagnostiziert, denn Kinder benötigen im 21. Jahrhundert nicht nur nötiges Wissen zur Bestimmung des eigenen Standortes, sondern auch die Befähigung zum Dialog über jene Werte, die das Zusammenleben in der globalen Welt sichern können (ebd.). Sehr junge Kinder erlernen Normen vorerst, indem sie geltende Regeln und ihre Begründung anhand der eigenen Erfahrung rekonstruieren. Im Laufe der Entwicklung kommt es zur Ausdifferenzierung und Anpassung: Über das Beobachten in Interaktionen und

Aushandlungsprozesse mit Kompromissfindung lernen Kinder, zwischen kategorisch einzuhaltenden und kontextabhängigen Regeln zu unterscheiden (Schneider & Lindenberger, 2012).

Im Kontext Schule muss laut Schubarth et al. (2017) Wertebildung mehr sein als reine Wertevermittlung: Im Spiegel gesellschaftlicher Ängste und Vorurteile braucht es einen konstruktiven Werte-Dialog, in dem über grundsätzliche Orientierung gesprochen, kritisch diskutiert und verhandelt wird. Wertebildung ist demzufolge Kern des Bildungsauftrages und Teil der Persönlichkeitsbildung, die Gemeinschaft entwickelt und Solidarität ausbildet. Positiv auf das Gelingen der Wertebildung wirken sich dabei ein schulischer Wertekonsens sowie eine wertschätzende Schulkultur, Partizipationsmöglichkeiten und Bewusstsein der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Vorbildwirkung aus:

Schulen sind Orte der Wertebildung und deshalb im Dialog um Werte gefordert. Sie tragen dazu bei, wertorientierte Persönlichkeiten zukunftsfähig zu machen und nehmen somit Einfluss auf die Zukunft unserer Gesellschaft. Gefragt sind Persönlichkeiten, die auf der Grundlage einer gemeinsamen Wertebasis mit dem wachsenden Wertpluralismus in unserer Gesellschaft umgehen können. Für die Schulen besteht darin eine ihrer größten gegenwärtigen Herausforderungen. (Schubarth et al., 2017, S. 195)

Im Sinne der Wertebildung kommt schon der Tatsache, dass überhaupt über die Ausgestaltung eines guten Lebens nachgedacht wird, besondere Bedeutung zu. Lehrpersonen müssen daher wissen, wo sie selbst moralisch stehen, ansonsten können sie pädagogisch nur scheitern: Schülerinnen und Schüler werden dann in diesem Prozess planvoll und zielgerichtet gefördert, wenn zum Ausdruck kommt, was Lehrpersonen wichtig ist, denn darin liegt ihre moralische Autorität (Reichenbach, 2018). Eine Wertebildung durch verunsicherte, moralisch gleichgültige Lehrkräfte ist nicht möglich.

Die ethische Aufgabe der Schule besteht darin, dass sich sowohl die in der Schule agierenden Personen als auch die Schule als Institution für die Gemeinschaft und den Sinn für die Gemeinschaft einsetzen. Da Wertekonflikte unvermeidbar und letztlich oft auch unlösbar sind, kommt der Fähigkeit, Kompromisse zu schließen und der Fähigkeit, auszuhalten, in einem Konflikt in der Minderheit zu sein, großes Gewicht zu (ebd.). Tatsächliche Einigkeit ist in demokratischen Gesellschaften nicht möglich, denn sie rechnen mit einer Vielfalt an Meinungen, Positionen und Überzeugungen. Es liegt daher auch an der Pädagogik, zu vermitteln, wie konstruktiv mit Uneinigkeit umgegangen werden kann: So ermöglicht etwa wiederholtes Aufwerfen von Fragen zu Wertekonflikten ein Lernen im Diskurs. Empirische Befunde legen jedoch nahe, dass explizite moralische Erziehung und Wertebildung

für Pädagoginnen und Pädagogen derzeit nur eine untergeordnete Rolle spielen (Reicher, 2017).

Durch Globalisierung und Neoliberalismus gelangen auch Widersprüche der Bildungssysteme oder der Religionen in der Werteorientierung in den Alltag, wodurch das Normsystem unüberschaubar wird (Schneider & Lindenberger, 2012). Laut Negt (2018) herrscht Orientierungsnotstand in Europa: Gesellschaftliches Wissen fehlt, es gibt ein diffuses Bindungsbedürfnis und Orientierungslosigkeit, Parteien und Kirchen erfahren zunehmend weniger Loyalität. In diesem Kontext wird von einer kulturellen Erosionskrise gesprochen. Alte Bindungen, Haltungen, Werte gelten nicht mehr unhinterfragt, neue sind weder gefunden noch ausgehandelt. Die durch den Orientierungsnotstand ausgelöste kulturelle Suchbewegung stellt Schulen vor die Aufgabe, nicht nur Sachwissen zu vermitteln, sondern auch Orientierungsmöglichkeiten zu eröffnen. Orientierungs- und Emanzipationswissen können dabei einen Beitrag zu Autonomie und Mündigkeit leisten, wobei der Reflexion in gesellschaftlichen Umbruchphasen besondere Bedeutung zukommt (ebd.). Der Förderung der Fähigkeiten zum Umgang mit wachsendem Werteppluralismus wird nun in der Behandlung der Frage *„Wie kann Mündigkeit in der globalisierten Welt gefördert werden?“* im Kontext Schule unabhängig vom Angebot eines Ethikunterrichts für alle nachgegangen.

### 3. Ausgangspunkte zur Förderung von Mündigkeit

In weiterer Folge werden nun verschiedene Konzepte zur schulischen Förderung von Mündigkeit dargestellt, die geeignet erscheinen, Orientierungswissen und Urteilsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Da es in Österreich bislang keinen Ethikunterricht gibt, wird die Förderung der Mündigkeit im Kontext der Politischen Bildung und verwandter Ansätze beschrieben. Die dargestellten Konzepte erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Grundsätzlich lässt sich in der schulischen Wertebildung stets die indirekte und die direkte Form der Wertebildung unterscheiden: Während die indirekte Wertebildung die demokratische Partizipation hervorstreicht, werden in der direkten Wertebildung konkrete Inhalte angeführt (Stein, 2008). In der indirekten Wertebildung werden vier Elemente als wichtig erachtet: *„[...] das Zulassen von Mitwirkung, [...] die Vorbildfunktion der Lehrkräfte, [...] die Sicherung einer stabilen Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft sowie [...] die Eröffnung der Möglichkeit, Begegnung in und außerhalb der Schule zu erfahren“* (a.a.O., S. 157). Die direkte Wertebildung geht von wünschenswerten inhaltlichen Werten oder von der Reflexion von Dilemma-Situationen aus, die unabhängig von Inhalten die Fähigkeit zur Moralentcheidung fördern (ebd.). Sowohl direkte als auch indirekte Wertebildung sind dabei als durchgängige fächerübergreifende Aufgabe zu verstehen, die auf soziale Achtung, Wertschätzung und klare Verhaltensregeln gründet.

### 3.1. Wertebildung in und durch Politische Bildung

Die Politische Bildung bündelt all jene Bemühungen, die Lernende zur aktiven Rollenübernahme in der demokratischen Gesellschaft befähigen (BMUK, 2012). Die Prinzipien zur Gestaltung des Unterrichts werden im Beutelsbacher Konsens beschrieben und fokussieren das Indoktrinationsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Ziel der Partizipation an der Gesellschaft (bpb, 2011). Damit Wertebildung im Kontext der Politischen Bildung gelingen kann, bedarf es eines wertschätzenden Schulklimas. Dafür braucht es Lehrkräfte, die zu warmer, freundlicher Kommunikation in der Lage sind. In Wertaufbau und Werteorientierung kommt auch der Schulleitung große Bedeutung zu: Beides wird durch den Führungsstil, das gemeinsame Schulethos und die Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten mitbestimmt (Stein, 2008).

Das Verständnis von Wertebildung in und durch den Zugang der Politischen Bildung, welche in Österreichs Schulen sowohl als Unterrichtsprinzip (für alle Schulstufen) als auch als Unterrichtsfach (ab der Sekundarstufe) verankert ist, wird auch vom Europarat vertreten (Europarat, 2011). Darin werden europäische Grundwerte in der Wertebildung in Zusammenhang mit Selbstreflexivität, Mündigkeit, Autonomie und Empathie betrachtet. Da sich eine demokratische Gesellschaft stets durch Wertepluralismus auszeichnet, bedarf es dem Europarat zufolge gemeinsamer Grundwerte. Diese Werte und Standards finden sich laut Europarat zuerst in Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit, abgeleitet davon in interkultureller Verständigung und der Wertschätzung von Diversität (Europarat, 2011).

### 3.2. Wertebildung in und durch Demokratie- und Menschenrechtsbildung

Das Bildungsministerium stellt ebenso wie der Europarat im entsprechenden Erlass die Politische Bildung an die Seite der Menschenrechtsbildung (BMUK, 2012). Dabei wird Menschenrechtsbildung als jenes Bildungsziel definiert, das Personen zum Leben einer Menschenrechtskultur und zur Verteidigung von Menschenrechten und Grundfreiheiten befähigt. Als gesellschaftliche Institution ist die Schule dazu verpflichtet, Kindern und Jugendlichen das Recht auf Zugang zu Menschenrechten zu eröffnen. Dadurch sollen junge Menschen dazu befähigt werden, ihre Rechte und Verantwortung in der Gesellschaft einzunehmen und gleichzeitig die demokratische Gesellschaft aktiv mitzugestalten (Kirchschläger, 2018). Menschenrechtsbildung kann Kinder befähigen, ihre Rechte bei Unrechtserfahrungen einzufordern. Der Schutz des eigenen Lebens darf Menschen durch Vorenthaltung dieses Wissens nicht genommen werden. Dieser ist bedingungslos und juristisch einklagbar (Kirchschläger, 2018).

Eine Kultur der Menschenrechte kann dabei als kollektive Ressource gesellschaftlicher Anerkennung und als kritische Kontrolle der Umsetzung und Weiter-

entwicklung der Menschenrechte dienen (UNESCO-Bericht, 1996). Die normative Ausrichtung und das kritische Analysepotential werden aufgezeigt, dabei werden die Menschenrechtsbewegung und ihre Gegenbewegung(en) beleuchtet. Denn eine Menschenrechtskultur wirkt als Kommunikations- und Handlungsraum, wodurch aus dem verschriftlichten Recht erst lebendiges, reflektiertes Recht wird. Auch Kritik und Wandel werden dabei beachtet: Kritik an der Missachtung von Menschenrechten, Ausbeutung, Gewaltstrukturen und Kraft zum sozialen Wandel bei sozialer Exklusion und Entwürdigung.

### 3.3. Wertebildung in und durch Global Citizenship Education (GCE)

Die Ideen der Menschenrechte und des friedlichen Zusammenlebens im globalen Kontext werden auch im Konzept der Global Citizenship Education (GCE) ins Zentrum des Lernens gestellt. Die GCE versteht sich als „umbrella term“, als Sammelbegriff für globales, interkulturelles und politisches Lernen, der in der Lage ist, die gegenseitigen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen unterschiedlicher Einzelsätze in der globalisierten Welt zu verknüpfen (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2014).

Dabei werden neben dem Wissenserwerb und der Analyse von globalen Prozessen ebenso der Perspektivenwechsel, die kritische Stellungnahme und die Beurteilung unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten und Interessen angestrebt. Letztlich mündet der Bildungsprozess in eine Handlungsfähigkeit im globalen Wandel und zeigt sich in Partizipation und mündiger Mitgestaltung der Lebenswelt (Schmitt, 2019). Zur Analyse globaler Prozesse und als Anregung zum Perspektivenwechsel sind unterschiedliche Instrumente und Verfahren einsetzbar. Das Modell *Heads Up* bietet beispielsweise Tools, um problematische Muster in Repräsentation und Zusammenhängen im Rahmen der GCE zu identifizieren (Andreotti, 2015). Darin werden die Aspekte Hegemonie/Vorherrschaft, Ethnozentrismus, Ahistorizismus, Depolitisierung, Bedürfnis nach Heilbringung, unkomplizierte Lösungen und Paternalismus in globalem Handeln thematisiert (Andreotti, 2012). Das Ziel dieses Modells ist es, die Fähigkeit zum kritischen Denken abseits bekannter Dichotomien zu fördern und einen Beitrag zur Stärkung der Mündigkeit zu leisten (Andreotti, 2012). Dieses Instrument kann Ankerpunkt und zugleich Analysetool für Lehrpersonen in der Diskussion von Wertefragen im globalen Kontext sein.

## 4. Zum Ziel der Mündigkeit in einer globalisierten Welt

Der Philosoph Immanuel Kant (1907) versteht Unmündigkeit als das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung anderer zu bedienen. Er geht von der *Aufklärung als Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit* aus. „Selbstverschuldet“ ist menschliche Unmündigkeit Kant zufolge deshalb, weil

diese nicht aus Mangel an Verstand, sondern an Entschluss und Mut, den Verstand eigenständig zu nutzen, entstehe. Die Gründe für Unmündigkeit seien laut Kant Faulheit und Feigheit. Mündigkeit als autonomes Denken, Selbstdenken, sei kaum ohne Anleitung zu erreichen, vielmehr müsse es erst geweckt werden. Daraus lässt sich folgern, dass schulischer Bildung die Aufgabe zukommt, bereits vorhandene Anlagen zur Mündigkeit in Kindern und Jugendlichen als individuelle Ressourcen zu nutzen und Räume zum Selbst-Denken zu eröffnen und zu vergrößern.

Theodor Adorno (1971) knüpft an Kant an und betont, dass der Mensch nicht allein nach der eigenen Bestimmung existieren kann, sondern die Gesellschaft durch Vermittlungsinstanzen die Menschen heteronom formt und dem Bewusstsein entfremdet: Oft sei das Ziel lediglich die Akzeptanz der gesellschaftlich vermittelten Werte und die Anpassung an diese.

Michel Foucault (1996, zit. n. Darm & Lange, 2018, S.52) betont in diesem Zusammenhang die Machtstrukturen und spricht von einer „Gouverne-Mentalität“. Diese Haltung zielt nicht grundsätzlich auf die Unterwerfung, sondern auf die Koppelung von Regierungs- und Selbstzielen (Selbsttechnologie) ab und stehe damit der Mündigkeit entgegen. Denn Mündigkeit als Autonomieziel werde dabei durch Akzeptanz des Herrschaftssystems ersetzt: affirmativ, reproduktiv, unterwerfend. Nur durch Kritik und Widerstand werde die Weiterentwicklung der Demokratie möglich. Für Lehrkräfte ergeben sich dadurch zahlreiche Widersprüche: Einerseits sollten die Lernenden sich (zukünftig) in der Welt zurechtfinden, andererseits darf die Schule jedoch nicht nur „gut erzogene“, angepasste Menschen produzieren, was als Doppelschlächtigkeit der Erziehung bezeichnet wird (Darm & Lange, 2018).

Horkheimer und Adorno (2010) betonen, dass Aufklärung und Erziehung zur Mündigkeit die Reflexion dieses Moments mitaufnehmen muss. Ihnen zufolge soll dieser nicht lösbare Widerspruch auch ein Gegenstand der Diskussion und Reflexion im Lern-Lehrprozess sein. Schule müsse bestehende Regierungsstrategien auf den Ebenen Anpassung und Reproduktion von Bestehendem reflektieren, sonst werde sie inhaltsleeres Pathos. Der Widerspruch für das Individuum zwischen Teilhabe an der Gesellschaft als Integration und gleichzeitig kritischer Distanz zur Integration erfordert mündigen Umgang der Lehrenden und Lernenden.

Ethische und Politische Bildung haben daher die Aufgabe, geeignete Räume zum Selbst-Denken zu eröffnen. Nach Judith Butler (2002, zit. n. Darm & Lange, 2018, S. 55) ist Mündigkeit zugleich Unterwerfung und Aufbegehren, ein ständiger Prozess der Selbstbestimmung, ist Produkt und Produzent der Selbstbildung. Da es keine vermittlungsdidaktische Ebene gibt, will Mündigkeit gelernt, nicht gelehrt sein. Mündigkeits-Selbstbildung lässt sich daher als Referenzpunkt der Wertebildung und der Demokratiebildung betrachten. Die didaktische Planung muss daher von der subjektiven Vorstellung ausgehen und zu dieser zurückkehren (Darm & Lange, 2018). Das Bürgerinnen- und Bürgerbewusstsein als individuelle Vorstellung dient als Ausgangspunkt, der Selbstbildungsprozess bietet Selbstreflexion, Kritik



und Umdenken an. Mündigkeit geht stets mit Autonomie einher, die die eigenständige Entwicklung der Person ebenso wie die Zielperspektive reflektierten Handelns des Individuums in der Gesellschaft beschreibt (Speck-Hamdan, 2003). Die Voraussetzungen zum autonomen, mündigen Urteilen und Handeln bilden sich dabei in der moralischen Entwicklung des Kindes durch kooperative Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft (ebd.). Aufgabe der Schule ist es daher, vielfältige Lerngelegenheiten zur Selbst- und Sozialentwicklung zu schaffen, damit sich die Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme und Interaktion im Sozialgefüge entwickeln können (ebd.).

Somit ist die Förderung von Mündigkeit bei Werturteilen ebenso gefragt wie in Fragen der Politischen Bildung. Während das Ziel der Mündigkeit im Kompetenzmodell für Politische Bildung mehrfach erläutert wird (Krammer, 2008), wird es im österreichischen Kompetenzmodell Ethik (BMBF, 2012), im Gegensatz zum Ethik Lehrplan in Deutschland, derzeit nicht erwähnt (Bildungsministerium Rheinland-Pfalz, 2012).

#### 4.1. Kompetenzen zur Förderung von Mündigkeit

Die Auswertung unterschiedlicher Ansätze der Wertebildung zeigt, dass jene Modelle, die Werte vermitteln, wenig zur Änderung der Einstellungen und des Verhaltens beitragen. Positiv wirken sich dagegen jene Ansätze aus, die auf Diskurs und moralischer Urteilsfähigkeit aufbauen (Stein, 2008). Das moralische Lernen beinhaltet verschiedene, voneinander unabhängige Faktoren: intrinsische Konzepte und Motive, kognitive und soziale Kompetenzen, Wissenserwerb und Entwicklung moralischer Motivation.

Im Laufe des Heranwachsens erfährt die moralische Urteilsfähigkeit gemeinsam mit sprachlichen, kognitiven und soziokognitiven Fähigkeiten eine Weiterentwicklung. Wenn Menschen dazu in der Lage sind, hypothetisch und abstrakt zu denken und Zeitperspektiven zu überblicken, sind sie üblicherweise fähig, auch längere Begründungen und Rückmeldungen zu berücksichtigen. Dabei wird der Blick über die eigene Person hinaus auf das System der Gemeinschaft gerichtet. Diese Fähigkeit ist auch für die politische Sozialisation eine wichtige Bedingung (Schneider & Lindenberger, 2012).

In den Schulen braucht es Angebote, die zur Reflexion und Weiterentwicklung eigener Werthaltungen beitragen und praktische Einübung in prosoziales Verhalten ermöglichen, welche auf respektvollen Beziehungen basieren (Stein, 2008). Für das Zusammenleben in der Schule lässt sich daraus ableiten, dass die Klasse als partizipative, gerechte Gemeinschaft positive Auswirkungen auf die Moralentwicklung der Kinder zeigt: Das Verantwortungsgefühl füreinander steigt durch die Vereinbarung und Einhaltung demokratischer Regeln im Zusammenleben. Gewaltsame Konfliktlösungen und Vandalismus gehen schrittweise zurück, die



Lernenden binden sich selbst freiwillig an die Einhaltung der zuvor aufgestellten Regeln. Gerade die verstärkte Ausrichtung der Schule auf Wirtschaft und Employability lässt das selbstständige Denken oft zu kurz kommen (Kesselring, 2018). Es wird daher dafür plädiert, dass Selbstverwirklichung als soziales Wesen stets mit altersentsprechenden Freiheitsräumen kombiniert werden soll. Dazu sind Freiräume im Denken und Handeln nötig, damit wird ermöglicht, das Ganze und die Zusammenhänge stärker in den Fokus zu rücken. Ansonsten läuft Schule Gefahr, blind für Zusammenhänge zu machen (ebd.).

#### 4.2. Kompetenzentwicklung sichtbar machen

Der Kompetenzbegriff in Anlehnung an Weinert (2001) inkludiert Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung. Dazu wurde in Deutschland ein Messinstrument entwickelt, das ethisch-moralische Grundkenntnisse, ethisch-moralische Urteilskompetenz und ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz überprüft (Benner & Nikolova, 2016). Die Ergebnisse der Testaufgaben werden dabei verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zugeordnet, daraus wurde ein System von Urteilsformen in sieben Kategorien entwickelt. Die Entwicklung der Aufgaben basiert dabei auf der Frage nach dem Richtigen und Falschen und fordert dazu auf, in Konfliktsituationen abzuwägen, zu entscheiden und schriftlich zu argumentieren. Ausgehend von einer ersten eigenen Einschätzung der Person wird ein Perspektivenwechsel zur Hinterfragung des eigenen Willens durchgeführt, im dritten Schritt erfolgt der Abgleich der Beurteilung im Sozialkontakt. Die Handlungsentwurfskompetenz als höchstes Niveau zielt darauf ab, dass Moralurteile stets entworfen und mit anderen Personen in Sozialkontakt abgestimmt werden (ebd.).

Dieses Instrument zur Messung moralischer Kompetenzen liefert ein breit angelegtes, systematisches Theoriekonzept der ethischen Kompetenzen mit und wurde in Deutschland bereits validiert (Ritzer, 2018). Für Schulen in Österreich wird es nur nach Anpassung empfohlen, misst dieses doch vorwiegend sprachbasierte Inhalte, die teilweise in der Begrifflichkeit nicht für alle verständlich sind. Ebenso müsste das Instrument an ein etwaiges Curriculum für Ethik im konkreten Fall angeglichen werden (ebd.). Offen bleibt dabei die Frage, ob durch ein sprachliches Tool tatsächlich ethisch-moralisches Handeln erfasst werden kann, oder ob es hierfür nicht zusätzlich andere „Messungen“ benötigt. Die großen Widersprüche zwischen sprachlich proklamierten Werten und den tatsächlich gesetzten Handlungen im Alltag sind bekannt (Frey, Graupmann & Fladerer, 2016). Diese lassen sich teils zurückführen auf unterschiedliche Interpretationen von Werten innerhalb einer Gruppe, auf individuelle Ziel- und Wertekonflikte oder auf Diskrepanzen zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung (ebd.).

In Westeuropa bemüht sich der Europarat durch die Kampagne *free to speak and safe to learn* seit 2018 um eine Verknüpfung von Grundwerten mit de-

mokratischen Haltungen (Europarat, 2018): In zwanzig Hauptkategorien werden Schlüsselkompetenzen definiert, die in drei Werte-, sechs Einstellungs-, acht Fähigkeitsgruppen sowie drei Gruppen von Wissen und kritischem Denken untergliedert sind (Europarat, 2018). Beispielsweise finden sich auf der Ebene der Werte die Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte, die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt sowie die Wertschätzung der Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit. Für jede dieser Hauptkategorien gibt es drei vordefinierte Niveaustufen (Basic, Intermediate, Advanced), welche jeweils mit drei Lernzielen (Deskriptoren) pro Niveau beschrieben werden. Diese Lernziele ermöglichen für Lehrkräfte die Unterrichtsplanung in stufenweisen Kompetenzniveaus und können gleichzeitig als Kompetenzraster zur Fremd- und Selbsteinschätzung dienen (Europarat, 2018).

Ein anderer Ansatz zur Kompetenzmessung wird im Projekt zu *Impact Assessment Tools* (IAT) vorgestellt: Dabei werden anhand der Qualität von handlungsorientierten Unterrichtsdiskussionen die Änderungen von Meinungen und Einstellungen ablesbar gemacht (Südwind, 2020). Tief verankerte Ansichten und Haltungen bestimmen diesem Konzept zufolge, welches vor allem für Global Citizenship Education entwickelt wurde, den Erfolg der Bildungsbemühungen zur Förderung von mündiger Urteilsfähigkeit und von kritischem Weltverstehen. Unterschiedliche Methoden zur Messung von Einstellungen und Meinung geben Hinweise auf den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen, diese können in der pädagogischen Arbeit in Form eines Kreislaufs eingeplant werden: Ausgehend von einer ersten Messung der Einstellung der Lernenden wird die Wahl der Lernziele und die zielgruppenspezifische Anpassung der Unterrichtsinhalte erstellt. Danach erfolgt die Umsetzung der Inhalte in Unterrichtssequenzen. Diese Phase wird durch eine abermalige Messung der Einstellungen und Meinungen abgeschlossen und der Kreislauf beginnt bei Bedarf von vorne (ebd.). Diesem Projekt zufolge wird durch diese Methoden für Lehrpersonen eine konsequente Wirkungsmessung über einen längeren Zeitraum und die kontinuierliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen, kritischen (Welt-)Bürgerinnen und -Bürgern möglich.

Das Ziel dieser drei vorgestellten Ansätze lässt sich als Sichtbarmachen von Kompetenz im mündigen Umgang mit einer komplexen, globalen Welt kurzfassen. Offensichtlich wird bei diesen Versuchen, die Kompetenzentwicklung von Lernenden greifbar zu machen, dass diese Bemühungen stets als langfristiges Ziel innerhalb des formalen und informellen Bildungsprozesses zu verstehen sind.

## 5. Diskussion und Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen

Die Herausforderung für die Gesellschaft und Schule von morgen ist es, gemeinsam mit den Lernenden an einem Wertekanon für globalisierte Gesellschaften zu

arbeiten und Schülerinnen und Schüler beim Aufbau eigenständiger Wertesysteme und Verantwortungsbereitschaft zu unterstützen (Stein, 2008). Nur ethisch kompetente Lehrkräfte können ihre Schülerinnen und Schüler im Aufbau einer kritisch-reflexiven Haltung und bei der Entwicklung des mündigen Umgangs mit den großen Wertefragen im globalen Kontext begleiten. Als Problemfeld zeigt sich dabei jedoch oft Unsicherheit und Ambivalenz der Lehrkräfte, daher sollte Wertebildung in der Aus- und Weiterbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen verankert werden. Personen, die in der Schule beschäftigt sind, spielen eine Schlüsselrolle für Wertebildung, zum einen, weil sie Kinder und Jugendliche über lange Zeit begleiten, zum anderen, weil Wertefragen immanenter Teil pädagogischer Arbeit sind (Schubarth et al., 2017).

Fragen der Wertebildung, Demokratie und Menschenrechte sollten daher in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab dem Studienbeginn als roter Faden in den Ausbildungen unterrichtet werden. Auch im Kontext der Schulpraktischen Ausbildung sollte die Realisierung der Wertebildung gleichwertig mit der Einübung in den Fachunterricht behandelt werden. Gefragt ist eine Lehrkraft, die jenseits von Perfektion steht, selbst nie fertig gelernt hat und ein Vorbild in der Orientierung für Kinder und Jugendliche ist: etwa im kritischen Selbstgespräch. Sie soll die Selbstbestimmungsrechte der Lernenden respektieren und ihnen helfen, in ihrer Entwicklung den eigenen Weg zu finden: bei Verantwortungsübernahme, Diskussion von Wertefragen und Entwicklung von Visionen einer besseren Welt.

Das gesamte Schulsystem kann sich der Aufgabe der Wertebildung nicht entziehen (Lind, 2009). Daher ist es besonders die Aufgabe von Hochschulen und Universitäten, vorbereitend auf diese Herausforderungen adäquate inhaltliche Angebote zu stellen und beispielhaft in der Gestaltung der Lehre voranzugehen. Gefordert wird dabei an den Hochschulen allgemein und in Bezug auf ethische Fragestellungen speziell, dass nicht nur fiktive Dilemma-Situationen diskutiert werden, sondern Wertefragen anhand tagesaktueller Fragestellungen durch Lehrkräfte mehrdimensional verhandelt werden.

Dazu sollte eine ethische Grundbildung für alle angehenden Lehrkräfte sowie die Aufwertung der Menschenrechtsbildung und der Global Citizenship Education erfolgen. Hiermit kann der derzeit oft zu beobachtenden Unsicherheit von Lehrkräften entgegengewirkt, und diese dazu ermutigt werden, in der Schule ihre Schlüsselrolle als Vorbilder der Wertebildung im Sinne der Menschenrechte und Demokratie zu übernehmen (ebd.). Dabei ist auch die Gestaltung der Hochschulen selbst im Sinne von Organisationen, die selbstbestimmte Lernprozesse und Partizipation der Studierenden ernst nehmen, gefragt.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Berlin: Suhrkamp.
- Andreotti, V. (2015). Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing Global Citizenship Education* (S. 221–230). Rotterdam: Sense Publishers.
- Andreotti, V. (2012). Editor's preface 'HEADS UP'. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 1–3. <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path%5B%5D=109&path%5B%5D=84>
- Benner, D. & Nikolova, R. (Hrsg.). (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Schöningh.
- Bildungsministerium Rheinland-Pfalz. (2012). *Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Teilrahmenplan Ethik*. [https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Ethik/TRP-Ethik.pdf](https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Ethik/TRP-Ethik.pdf)
- BMBWF. (2012). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Ethik. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435coaf/reifepruefung\\_ahs\\_lfeth\\_22095.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435coaf/reifepruefung_ahs_lfeth_22095.pdf)
- BMUK. (2012). *BMUK-Rundschreiben 15/2012. Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung*. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ee-7af684-9840-485a-b370-701b5c97f763/2012\\_15\\_23178.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ee-7af684-9840-485a-b370-701b5c97f763/2012_15_23178.pdf)
- Bpb - Bundeszentrale für politische Bildung. (2011). *Beutelsbacher Konsens*. <http://www.bpb.de/diebbp/51310/beutelsbacher-konsens>
- Darm, R. & Lange, D. (2018). Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 49–59). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Europarat. (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften* (Kurze Zusammenfassung). Straßburg: Europarat.
- Europarat. (2011). *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. <https://rm.coe.int/pestalozzi1-teachereducationforchange-en/16808ce209>
- Frey, D., Graupmann, V. & Fladerer, M. P. (2016). Zum Problem der Wertevermittlung und der Umsetzung in Verhalten. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 307–320). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Hansel, T. (Hrsg.). (2009). *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung*. Freiburg, Br.: Centaurus-Verl.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (2010). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt: Fischer.
- Kant, I. (1907). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Akademie-Ausgabe, Band IV). Berlin/New York: Suhrkamp.
- Kenner, S. & Lange, D. (Hrsg.). (2018). *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Kesselring, T. (2018). Die „gute Schule“ im Labyrinth der Werte. *Erziehung & Unterricht*, 5–6, 395–403.
- Kirchschläger P. (2018). Das Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung – ethische Überlegungen. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 644–651.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (Band 29, S. 5–14). Innsbruck/Bozen/Wien: Informationen zur Politischen Bildung.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung* (2. überarbeitete u. aktualisierte Auflage). München: Oldenburg.
- Negt, O. (2018). Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 21–25). Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Paderborn: Schöningh.
- Reicher, H. (2017). Mitbestimmen – Mitgestalten. Pädagogische Potentiale von Partizipation. In A. M. Kalcher & K. Lauermaun (Hrsg.), *Kinderrechte* (S. 88–103). Salzburg: Verlag Anton Pustet.
- Ritzer, G. (2018). Ethisch-moralische Kompetenzen. Voraussetzungen und Messbarkeit an Schulen. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 421–430.
- Schmitt, R. (2019). Prinzipien für die unterrichtliche Behandlung im Kindesalter. In R. Schmitt (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche. Grundschulverband Band 147* (S. 18–20). Frankfurt: Grundschulverband.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie. Mit Online-Materialien* (7., vollst. überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Speck-Hamdan, A. (2003). Autonomie und Achtsamkeit. In K. Burk, A. Speck-Hamdan & H. Wedekind (Hrsg.), *Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Grundschulverband Band 116* (S. 308–318). Frankfurt: Grundschulverband.

- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Südwind. (2020). *Impact Assessment Tools. Ein Toolkit mit Aktivitäten zur Messung von Einstellungsänderungen*. <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/welt-klasse-unterrachten/materialien/impact-assessment-tools/>
- UNESCO-Bericht. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International commission on Education for the Twenty-first Century*. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF)
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

### Kurzbiografie

Gigerl, Monika: Professorin, Dr.<sup>in</sup>, BEd MA; Pädagogische Hochschule Steiermark; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik Sachunterricht (Geisteswissenschaften), Menschenrechtsbildung, Ethik, UNESCO-Koordinatorin der PH Steiermark.



# Religiöse UND ethische Bildung im katholischen Religionsunterricht der Oberstufe

## Am Beispiel des Unterrichtsthemas „Schöpfung und Evolution“

Eva Freilinger<sup>a</sup>, Josef Putz<sup>a</sup>, Gerhard Weißhäupl<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

eva.freilinger@ph-linz.at, josef.putz@ph-linz.at, gerhard.weisshaeupl@ph-linz.at

EINGEREICHT JÄNNER 2020

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Vor dem Hintergrund der Diskussion, ob der katholische Religionsunterricht auf adäquate Weise Werte und ethische Positionen vermittelt, fragt der Beitrag nach dem Konnex von Ethik und Religionsunterricht. Zur Beantwortung verweisen die Autoren auf die Quellen des christlichen Glaubens, auf Lehrplanaussagen und auf Synodenbeschlüsse. Durch die Darstellung des Selbstverständnisses des katholischen Religionsunterrichts und die Auseinandersetzung mit dem „Wertevermittlungsdilemma“ und mit der Bedeutung religiöser Narrative für die ethische Bildung wird veranschaulicht, dass Religionsunterricht auf nicht indoktrinierende Weise ethisch bildet. Exemplarisch wird dies verdeutlicht an einer Unterrichtssequenz zum Thema Schöpfung und Evolution. Das Fazit der Autoren: Ethische Bildung ist integraler Bestandteil des Religionsunterrichts.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Diakonischer/Dialogischer Religionsunterricht, Wertneutralität versus kritische Positionalität, Schöpfung und Evolution, Rationalität religiöser Weltzugänge, Menschenbild

## 1. Einleitung

„Gehe ich in Religion oder in Ethik?“, fragen sich Schülerinnen und Schüler am Beginn eines Schuljahres in der Oberstufe jener Schulen in Österreich, die den Schulversuch „Ethik“ erproben. Die Bezeichnung des Unterrichtsfachs „Ethik“ hat in der Theorie und in der schulischen Praxis irreführende Fragestellungen und Vorstellungen zur Folge, etwa jene, dass es dem konfessionellen Religionsunterricht im Unterschied zum Fach „Ethik“ an der Vermittlung ethischer Bildung mangle.

Als universitär ausgebildete Religionspädagogen und Religionspädagogin mit jahrelanger Unterrichtserfahrung möchten die Autoren und die Autorin mit ihrem Beitrag einen Einblick geben in das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts und in die Verbindung von religiösem und ethischem Lernen in ihrer unterrichtlichen Praxis.



Im folgenden Beitrag wird – exemplarisch am Unterrichtsthema „Schöpfung und Evolution“ – gezeigt, dass ethische Bildung integraler Bestandteil des katholischen Religionsunterrichts ist. Zunächst wird dabei dem Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts durch eine Klärung seiner Bildungs- und Lehraufgabe, wie sie die entsprechenden Lehrpläne oder die wegweisenden Beschlüsse zum Religionsunterricht der sogenannten „Würzburger Synode“ aus dem Jahr 1974 zum Ausdruck bringen, nachgegangen. Auch den Grundlagen einer christlichen Ethik gilt ein Blick. Seinem Anspruch nach leistet der konfessionelle Religionsunterricht „kritische Sinn- und Wertfindung“ im Rahmen einer deklarierten, d.h. christlichen Positionalisierung. Wie letztere ein begründetes Angebot sein kann – und nicht als Indoktrination gedacht ist –, zeigt der Abschnitt „Ethische Bildung im Spannungsfeld von Wertneutralität und Positionalität“. Diese Grundlegungen münden in den Themenkomplex „Schöpfung und Evolution“ als praktisches Unterrichtsbeispiel für die Verschränkung der Rationalität von Weltbildern, Ethik und christlichem Glauben. Nach der Darlegung unterschiedlicher legitimer Zugangsweisen zur Wirklichkeit und der Gefahr wechselseitiger „Grenzüberschreitungen“ soll schließlich dem Menschenbild und den ethischen Impulsen aus den Schöpfungserzählungen der Genesis nachgegangen werden.

## 2. Das Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts

### 2.1 Religionsunterricht ohne „Ethik“?

Sind Religionsunterricht und Ethikunterricht tatsächlich Alternativen, ja vielleicht sogar Gegensätze? Die Bezeichnung der Unterrichtsfächer legt diesen Schluss ebenso nahe wie Aussagen von Proponenten eines Ethikunterrichts anstelle des Religionsunterrichts. Hier zwei Beispiele:

**BEISPIEL 1:** Die Chancen, die ein „Ethikunterricht für alle“ dem Religionsunterricht bieten könnte, formulierte der Philosoph Konrad Paul Lissmann in einer Podiumsdiskussion folgendermaßen: „Sie [die Kirche, d. Verf.] könnte sich im Religionsunterricht endlich wieder auf ihre zentralen Botschaften konzentrieren und müsste nicht in Ethik dilettieren.“ (Initiative Religion ist Privatsache, 2012) Lissmann hat hier wohl nur die philosophische Ethik im Blick und bedenkt bei dieser überspitzten Aussage weder die umfangreiche philosophische Ausbildung noch die Inhalte der zeitgenössischen theologischen Ethik, die Religionspädagoginnen und -pädagogen im Rahmen des Theologiestudiums erwerben.

**BEISPIEL 2:** Ethik sei bei Religionen „in schlechten Händen“ (ORF, 2019), zitiert der ORF die Initiatorinnen und Initiatoren der Plattform „Ethik für alle“. Der Religionsunterricht biete nur vorgefertigte Antworten und Scheindiskussionen. Der Religionsunterricht sei für diverse aktuelle ethische Fragen – beispielsweise Frauenrechte oder Bioethik – weder kompetent noch zuständig.

Der evangelische Superintendent von Salzburg und Tirol, Olivier Dantine, hält diesen Aussagen entgegen:

Wer so argumentiert, hat keine Ahnung von der akademischen und universitären religionspädagogischen Ausbildung und vom Religionsunterricht. Wie kommen die InitiatorInnen darauf, dass die ReligionslehrerInnen nicht die Kooperationen mit anderen Fächern wie Biologie suchen? Und wieso soll es ReligionslehrerInnen schwerer fallen, die wissenschaftlichen Diskussionen etwa zu medizinethischen Fragen zu verfolgen als den EthiklehrerInnen? (Dantine, 2019)

Die Annahme, Religion wäre ohne „Ethik“ denkbar, widerspricht jedenfalls dem Selbstverständnis der großen Weltreligionen. Ein Blick in Geschichte und Gegenwart zeigt, dass das Christentum sowohl vor dem spezifischen Hintergrund seines Glaubens nach dem guten Leben und dem „richtigen“ Handeln fragt, als sich auch mit den ethisch-philosophischen Ansätzen der jeweiligen Zeit auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung kann zu Abgrenzung führen, oft aber führt sie zu Performation oder auch zu Integration in christlich-theologische Ethik. Heute versteht sich theologisch-ethisches Nachdenken als

... unabdingbar auf die allen Menschen gegebene sittliche Vernunft verwiesen. Daher vertritt die Theologische Ethik entgegen mancher Auffassungen keine religiöse Sondermoral. Die sittliche Vernunft als Reflexionsgrundlage weist sie vielmehr als eine Form universaler Ethik aus, die grundsätzlich für alle Menschen nachvollziehbar sein möchte und auf Konvergenz mit philosophischer Argumentation hinzielt. (Universität Wien, 2019)

Welche Auswirkungen hat nun das skizzierte Verständnis von Ethik als integralem Bestandteil des Christentums auf die Definition von Aufgabe, Inhalt und Methodik des Religionsunterrichts?

## 2.2 Bildungs- und Lehraufgabe des Religionsunterrichts gemäß den Lehrplänen an AHS und BHS

Nirgendwo sonst ist das Selbstverständnis des Religionsunterrichts und die Zuordnung von ethischen Themen deutlicher abzulesen als in den österreichischen Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Sie leiten die Formulierung von Inhalt und Anliegen des Religionsunterrichts mit folgenden Worten ein: „In der Mitte des Religionsunterrichts stehen die Schülerinnen und Schüler, ihr Leben und ihr Glaube“ (Lehrpläne, 2014, S. 4). Einem christlichen Menschenbild entsprechend stehen nicht bestimmte Inhalte, Interessen und Zwecke an erster Stelle, sondern der Mensch selbst in seiner Würde und Einzigartigkeit.

Nicht nur der christliche Glaube, sondern ebenso das menschliche Leben, die unterschiedlichen Lebens-, Glaubens- und Welterfahrungen junger Menschen sind Inhalt des Religionsunterrichts.

Das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation wird dabei ausdrücklich ernst genommen. Die vielfältigen Zugänge von katholischen Schülerinnen und Schülern zu ihrem Leben und Glauben erfordern die Fähigkeit zu gegenseitigem Respekt und zum Dialog. Diese Dialogfähigkeit soll den Lehrplänen nach aber nicht nur innerhalb des eigenen Bekenntnisses gefördert werden, sondern auch in der Auseinandersetzung und in der Begegnung mit anderen Konfessionen, Religionen, Wissenschaften und Weltanschauungen (ebd.). Auf diese Weise möchte der Religionsunterricht den in §2 SchOG formulierten Auftrag der Schule zur religiösen Bildung verwirklichen.

Als Grundfragen des Religionsunterrichts benennen die genannten Lehrpläne die Fragen nach Herkunft, Zukunft und Sinn im Leben. Diese Fragen werden reflektiert und gedeutet im Glauben daran, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist, dass er seinem Leben nicht erst selbst Sinn verleihen muss und dass er sein Ziel in einem Sein jenseits des Erfahrbaren findet (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur katholischen Kirche wird als Beitrag zur Bildung von Identität verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass für die Entwicklung des persönlichen Standpunkts die Beschäftigung mit den eigenen Wurzeln essenziell ist. Eine „unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen“ (a.a.O., S.5) gelingt demnach besser, wenn man sich seiner selbst gewiss ist. Oder wie es die Präsidentin des C.-G. Jung Instituts Zürich, Verena Kast (2017, S.27), formuliert: „Wenn ich mich einigermaßen sicher fühle in mir, dann kann ich das Fremde an mich heranlassen“. Dies wird als Voraussetzung dafür gesehen, anderen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen interessiert, wertschätzend, tolerant, aber auch kritisch begegnen zu können.

Christlicher Glaube führt seinem Selbstverständnis nach zum Einsatz für den Nächsten – nicht nur im privaten Bereich, sondern auch in der Gesellschaft. So soll Religionsunterricht ermutigen zu gesellschaftlichem Engagement im Sinne der katholischen Soziallehre, zu ethisch begründetem Urteilen, solidarischem Handeln und zum „Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ (Lehrpläne, 2014, S.4).

### 2.3 Die Beschlüsse der Würzburger Synode zum Religionsunterricht

Die Grundlagen für das in den österreichischen Lehrplänen formulierte Selbstverständnis des katholischen Religionsunterrichts wurden bereits im Jahr 1974 im Rahmen der sogenannten „Würzburger Synode“ formuliert. Aufgabe dieser Synode war es, die Verwirklichung der Beschlüsse des Zweiten Vatikanischen Konzils zu fördern.

Schon damals entwarf man ein Konzept von Religionsunterricht, das der zunehmenden Pluralität in der Gesellschaft und der großen Bandbreite an religiöser Sozialisation von jungen Menschen gerecht werden soll. Innerkirchlich gab es eine rege Diskussion zu den Zielvorstellungen von Religionsunterricht: Welche Rolle sollten die Vermittlung von Glaubenswahrheiten, die Einübung von Frömmigkeits- oder Bekenntnisakten, die Einführung in die Bibel und die theologische Reflexion des Glaubens haben? Oder soll sich der Unterricht auf Information beschränken? Oder einfach zur Weltverbesserung motivieren (Bertsch, Boonen, Hammerschmidt, Homeyer, Kronenburg & Lehmann, 1976, S. 124)? Mit Blick auf die Verfassung der BRD konnte die Synode formulieren:

Das deutsche Verfassungsrecht denkt beim Verhältnis von Staat und Religionsgemeinschaften nicht negativ-ausschließend im Sinne einer Trennung, sondern geht vor allem von der Religionsfreiheit aus und strebt deren positive Ermöglichung an – unter Wahrung der Neutralität gegenüber einzelnen gesellschaftlichen Gruppen und unter Berücksichtigung des Gleichheitsgrundsatzes. Würde der Staat religiöse Fragen und Antworten ausschließlich in den Bereich des Privaten abschieben, so hätte er damit im Grunde den Neutralismus zur Weltanschauung erhoben. Eben weil der Staat bekenntnismäßig und weltanschaulich neutral sein muß, ist er zur Ausfüllung der von der Verfassung gesetzten Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts auf die Kooperation mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften angewiesen. (Bertsch et al., 1976, S. 132)

Als Ziel des Religionsunterrichts nennt die Synode an erster Stelle: „... zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ (a.a.O., S. 139). Diesem Ziel weiß sich auch die österreichische Kirche verpflichtet.

Schon damals war den Bischöfen bewusst, dass es im Religionsunterricht sowohl gläubige als auch suchende oder „im Glauben angefochtene Schüler“ (ebd.) gab, und es stellte sich die Frage, ob Kirche ihre personellen Ressourcen nicht auf andere Aufgaben – etwa im innerkirchlichen Bereich – konzentrieren sollte. Die Synode führte mehrere Gründe für das Engagement der katholischen Kirche im schulischen Religionsunterricht an. Das Fundament bildet freilich folgende Begründung:

Durch Christus wird der Mensch zum Glauben gerufen und zugleich zum „Dasein für andere“ befreit und beauftragt. Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus bezieht, gehört als ureigene Aufgabe dieses „Dasein für andere“. Unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht, muß sie bereit sein, ihnen (...) zu dienen. (a.a.O., S. 142)

Kirche will ihrem biblischen Auftrag entsprechend in der Welt und für die Menschen wirksam sein, will auch kritische Instanz sein und für die unantastbare Würde des Menschen in allen Lebensbereichen eintreten:

Die Kirche entspricht ihrem Auftrag, wenn durch ihre Beteiligung am Religionsunterricht gesellschaftskritische und humanisierende Impulse des Evangeliums wirksam werden können und einer Verengung des Denk- und Fragehorizontes der Lernenden auf Zweckrationalität gewehrt wird. (ebd.)

Ins Treffen geführt wird in diesem Zusammenhang auch, dass der Dienst am Einzelnen und an der Gesellschaft wieder positive Rückwirkungen auf diejenigen habe, die ihn ausüben – also auf die Religionslehrer/-innen: Sie würden auf diese Weise immer herausgefordert, den Zusammenhang des Glaubens mit den grundlegenden menschlichen Fragen der Gegenwart zu bedenken. Selbstverständlich soll dieser Unterricht den Dialog mit anderen Fächern und wissenschaftlichen Disziplinen suchen. Anregungen aus dieser Auseinandersetzung und diesem Dialog sollen in die Kirche eingebracht werden (ebd.).

Auf diese Weise wird der schulische Religionsunterricht ein Gewinn für Kirche, Schule und Gesellschaft: Zum einen verschafft er Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Religion und Glaube zu reflektieren – auch zu kritisieren – und im besten Falle finden sie Zugang zum Glauben. Zum anderen kann auch auf Basis der vielfältigen Positionen von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht der Dialog geübt und Respekt vor den Überzeugungen anderer gelernt werden. Dies kann umso besser gelingen, wenn die Religionsgemeinschaften zur Zusammenarbeit bereit sind (a.a.O., S. 144).

So will der Religionsunterricht der Forderung des 2. Vatikanischen Konzils gerecht werden, „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute“ (Pastoralkonstitution, 1966, S. 449) zu teilen. Ihren Einsatz in der Schule verstehen die christlichen Kirchen als diakonisch, als Dienst an den Menschen: teilend, Anteilnehmend, helfend und ohne Erwartung einer Gegenleistung – aus Liebe zu den Nächsten, wer immer und wie immer sie auch sind.

## 2.4 Schlussfolgerungen

Ethik und Religion sind keine Gegensätze. Vielmehr sind ethische Fragen integraler Bestandteil des Religionsunterrichts. Begründet liegt dies in den Quellen des christlichen Glaubens selbst, die zum Einsatz für den Nächsten im persönlichen Umfeld wie auch in der Gesellschaft auffordern.

Religionsunterricht stellt – dem christlichen Menschenbild entsprechend – nicht bestimmte Inhalte, Interessen und Zwecke an erster Stelle, sondern die jungen Menschen selbst. Er ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine Auseinan-

dersetzung mit ihrer Herkunft und ihrem Glauben und trägt so zu Sinnfindung, zum Bewusstwerden der eigenen Wurzeln und zur Bildung von Identität bei. Das so gewonnene Selbst-Bewusstsein ermöglicht eine angstfreie Öffnung auf andere (ethische) Standpunkte hin und den Dialog mit anderen Religionen, Kulturen und Weltanschauungen.

### 3. Ethische Bildung im Spannungsfeld von Wertneutralität und Positionalität

#### 3.1 Das „Wertevertmittlungsdilemma“ oder: Wo ist der „Rahmen“?

Die Lehrpläne des katholischen Religionsunterrichts zielen – wie oben ausgeführt – auf eine kritische Sichtung von Sinnangeboten, auf eine reflektierte Sinnfindung und eine Wertebildung im Kontext der deklarierten konfessionellen Positionierung des Religionsunterrichts. Ist ein solches Ziel bloße Rhetorik? Und muss der Religionsunterricht damit nicht den Verdacht einer (möglicherweise subtilen) unzulässigen Indoktrinierung auf sich ziehen? Darf ethische Bildung im schulischen Kontext eine bestimmte weltanschauliche Kolorierung aufweisen?

Mit einem klaren „Nein“ wird diese letzte Frage beispielsweise im aktuellen Lehrplanentwurf für das Fach Ethik in Österreich (FEWD, 2019, S.3) beantwortet, indem zwar eine Verpflichtung auf „grundlegende Menschen- und Freiheitsrechte“ betont wird, die Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler aber nicht „durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst werden“ darf. Die Formulierung „weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral“ wird oftmals gebraucht, wenn es darum geht, zu formulieren, wie Werteentwicklung im Kontext eines philosophisch-ethischen Unterrichts gelingen kann, ohne dabei „Gesinnungserziehung“ zu leisten. Nach Tiedemann (2017, S.27) – er selbst ist prononcierter Vertreter eines Ethik-Unterrichts für alle – befinde man sich hier im klassischen „Wertevertmittlungsdilemma“: Die Entwicklung moralisch wertvoller Grundsätze ist zwar gewünschtes Ziel, gleichzeitig müsse man aber dem Prinzip des Selbstdenkens und der freien Urteilskraft treu bleiben. Die Radikalität des philosophischen „Sapere aude!“ – als Leitsatz der Aufklärung übersetzt mit „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ – sei mit normativen Vorgaben nicht vereinbar (ebd.). Eine ethisch-philosophische Reflexion sei per definitionem ergebnisoffen, während eine religiöse Perspektive „notwendig an Dogmen“ gebunden sei (Nimmervoll, 2019). In Spannung steht dazu folgender Passus bei Tiedemann (2017, S.27 ff): „Nur eine vollständige Entbindung des Philosophie- und Ethikunterrichts von allen normativen Auflagen wäre in der Lage, das Dilemma aufzulösen. Da dies kaum zu erwarten ist, können nur pragmatische, aber keine prinzipiellen Lösungen gefunden werden. Konkret bedeutet dies, dass ggf. die Lehrkraft zur Verteidigung

der im Grundgesetz festgeschriebenen Wertordnung in die Bresche springen muss. Ihre Aufgabe wäre es dann, die Vorzüge von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit hervorzuheben.“

Gibt es also doch einen „Rahmen“ für das Selbstdenken? Und weitergefragt: Muss eine Lehrkraft etwa in Fragen der Umweltethik bei Klimawandelleugnerinnen und -leugnern (noch) nicht „in die Bresche springen“, müssen im Kontext von Fundamentalismusdebatten Kreationistinnen und Kreationisten als Vertreter/-innen fundierter Bibelhermeneutik betrachtet werden und ist auch das „Auditing-Verfahren“ von Scientology ein probates Glücksmodell? Geschieht nicht bereits die Auswahl und Rubrizierung von Unterrichtsthemen sowie die Darstellungsformen in Schulbüchern vor dem Hintergrund von expliziten und impliziten Wertungen?

Im Unterschied zu einem „Notfalls-in-die-Bresche-Springen“ deklariert der Religionsunterricht von vornherein einen bestimmten (christlichen) „Rahmen“ in Wertefragen. Der Schluss, er sei deshalb indoktrinierend oder lasse keine freie Meinungsbildung zu, ist nicht nachvollziehbar. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

### 3.2 Das Potenzial religiöser Narrative für ethische Fragen

Neben der schwierigen Frage, wie Werte von weltanschaulichen Orientierungen oder religiösen Bezügen überhaupt entkoppelt werden können, kann gefragt werden, ob bspw. eine (christliche) Perspektive auf den Menschen und seine unverletzliche Würde weniger wert sei, wenn sie sich aus der Überzeugung der Gottebenbildlichkeit speist, ob die Sorge um Klimaschutz weniger Gewicht habe, wenn sie sich aus der Schöpfungsverantwortung speist, oder die Sozialkritik der Propheten und Prophetinnen weniger als Inspiration für zivilcouragiertes Handeln angesehen werden könne, weil sie aus einer religiösen Tradition komme (Igreç, 2019, S. 18). Der christliche Standpunkt speist sich aus dem „Vorurteil“, dass „heilige Narrative“ vergangener Gesellschaften auch uns Heutigen Heilsames und Lebensförderliches zu sagen haben.

Zudem darf ein wesentlicher Aspekt ethischer Bildung nicht verkannt werden: Überzeugungen erwachsen weniger aus normativen Vorgaben, denn aus Erzählungen – wie dem jüdisch-christlichen Narrativ –, die einem Kulturkreis eingeschrieben sind (ebd.). Schüler/-innen haben oftmals ein Aha-Erlebnis, wenn sie vom biblischen Hintergrund des „Samariter“-bundes erfahren oder davon, woher das „Elisabethinen-Krankenhaus“ seinen Namen hat.

Dabei haben Bibel und Kirche in Fragen der Moral keine belehrende, sondern subsidiäre, d. h. unterstützende Rolle. Sie können ethische Diskurse moderner Gesellschaften begleiten und sich gleichberechtigt mit allen daran beteiligen. Der Glaube begründet in dieser Weise keine „Binnenmoral“, sondern beteiligt sich an den allgemeinen Diskursen ethischer Urteilsbildung auf Basis autonomer Vernunft (Rosenberger, 2015, S. 107).



Das Potenzial religiöser Narrative kann Jürgen Habermas (2001, S. 13) zufolge nicht ohne weiteres in eine wie auch immer geartete „säkulare Ethik“ überführt werden. Er weist darauf hin, dass auch moderne, säkulare Gesellschaften auf die in der Religion enthaltenen Vernunftpotentiale verwiesen bleiben. Eine säkulare Gesellschaft schneidet sich „nur dann nicht von wichtigen Ressourcen der Sinnstiftung“ ab, wenn sie sich „einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt“ (ebd.). So verweise gerade die Rede von „Geschöpflichkeit“ im Kontext biotechnologischen Machbarkeits- und Optimierungsdenkens auf fundamentale, unverfügbare menschliche Grenzen.<sup>1</sup>

In Bezugnahme auf das oft zitierte „Böckenförde-Diktum“ – der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann (Böckenförde, 1991, S. 92–114) – kann auch dem Religionsunterricht attestiert werden, dass er einen Beitrag zur Entwicklung sinn- und wertstiftender Potenziale im Dienste des Gemeinwohls leistet.

Dass, wie Tiedemann (Nimmervoll, 2019) meint, die entscheidenden Werte unserer Gesellschaft nicht auf religiösen Überzeugungen beruhen und die Menschenrechte gegen und nicht durch die Religionen erkämpft worden sind, stellt zumindest eine Verkürzung dar. Bereits Hegel betont, dass das für die Entwicklung der europäischen Geschichte eminent wichtige Prinzip der subjektiven Freiheit eng mit dem Christentum verknüpft ist.<sup>2</sup> Auch Striet (2015, S. 71) erinnert daran, dass das Christentum humanisiert und somit zur Entstehung eines universellen Menschenrechtsethos beigetragen hat.

In diesen jüdisch-christlichen Deutehorizont sehen sich Religionslehrer/-innen verwoben und versuchen, diesen auch transparent zu machen.

### 3.3 „Native Speakers“

Damit jedoch die Lebensförderlichkeit einer bestimmten Tradition wirksam werden kann, braucht es nicht nur „neutrale Beobachter/-innen“ von außen – ansonsten besteht auch die Gefahr einer „Musealisierung“ von Religionen –, sondern Re-

1 „Wenn jeder Mensch unaufhebbar kontingent ist, sich nicht selbst verdankt sowie sich im letzten selbst entzogen bleibt, so müssen alle in ihrer Unterschiedlichkeit, Versehrtheit und Unvollkommenheit als prinzipiell gleichwertig angesehen und dementsprechend als Gleiche behandelt werden. Dieses Band der Solidarität verbietet dann auch willkürliche manipulative Eingriffe in das menschliche Genom nach Maßgabe selbstgemachter Ideale. Der religiöse ‚Mehrwert‘ der Rede von der menschlichen Geschöpflichkeit bleibt allerdings auch angesichts einer solchen Übersetzung ihres anthropologischen Gehalts in eine säkulare Sprache erhalten. Dieser Mehrwert besteht darin, daß das menschliche Dasein auch in seiner vielfältigen Gebrochenheit und Unvollkommenheit als ein im ganzen Sinnvolles begriffen und bejaht werden kann. Denn in einem religiösen Zusammenhang dürfen die Menschen sich gerade als solche unbedingt anerkannt und angenommen wissen. Dies erschließt sich jedoch nur in einem glaubenden Vertrauen und läßt sich als Glaubensaussage nicht bruchlos in eine säkulare Sprache übersetzen.“ (Knapp, 2008)

2 „Das Interesse, um das es sich jetzt handelt, ist das Prinzip des Christentums (...) Der Mensch ist zur Freiheit bestimmt, er ist hier anerkannt als an sich frei. Diese Freiheit der Subjektivität ist zunächst noch formell nach dem Prinzip der Subjektivität.“ (Hegel, 2013, S. 11)

ligionslehrer/-innen als „native speakers“, wie Rudolf Englert (2011, S. 36) es nennt, denn: „Ohne ein gewisses Mindestmaß an Erfahrung *mit* Religion kann es kein Verstehen *von* Religion geben.“ Religionsunterricht ist in dieser Weise also nicht nur „learning about religion“, sondern „learning from religion“ oder „learning in religion“. Die religiös-ethische Orientierungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern wird nach Englert gerade nicht durch distanzierteres Beobachten gefördert:

Orientierungsfähigkeit kommt nicht schon da zustande, wo man vieles kennt und weiß, sondern erst da, wo man sich aufgefordert fühlt, aus seiner Rolle als neutraler Beobachter herauszutreten und sich selbst zu positionieren. (...) Konfessioneller Religionsunterricht fordert die Schüler/innen heraus, sich mit der Botschaft und dem Anspruch einer Religion kritisch auseinanderzusetzen; er lädt sie gleichzeitig aber auch dazu ein, sich ihrerseits von dieser Botschaft und diesem Anspruch befragen zu lassen. (a.a.O., S. 38)

### 3.4 Begegnung auf Augenhöhe

Nun sind die religionsdidaktischen Modelle des katholischen Religionsunterrichts der letzten Jahrzehnte keineswegs indoktrinierend konzipiert, sondern vielmehr dialogisch – im Wissen um die Unverfügbarkeit der je subjektiven Aneignung. So versucht etwa die Korrelationsdidaktik die „Gegenwartserfahrung der Schüler/-innen und die Tradition einer Religion zu einer ‚Begegnung‘ auf Augenhöhe zusammenzuführen. So kann es zu Befragungen und Kontroversen zwischen den beiden Dialogpartnern kommen (...)“ (ebd.). Bei dieser kritischen Befragung religiöser Traditionen sind im Übrigen konfessionslose Schüler/-innen erwünscht und können hier eine hervorragende Rolle spielen (a.a.O., S. 43).

### 3.5 Transparenz, „kritische Positionalität“ und gemeinsamer Suchprozess

Religionslehrer/-innen machen Kontext, Herkunft und Plausibilitätsstruktur ihres Denkens transparent und argumentieren aus der Perspektive einer Glaubensgemeinschaft und Tradition, freilich im Wissen, dass auch diese *in sich* plural ist. In vielen Fragen gibt es nicht nur unterschiedliche Antworten, sondern auch einen Diskussionsprozess (zwischen Lehramt, theologischer Wissenschaft und „Sensus fidelium“, also der Rezeption der Glaubensgemeinschaft).

Die spannende Frage für die Bürger/-innen wird im Kontext einer pluralen Gesellschaft sein: Wie können wir einerseits eine begründete, „wertende“ Haltung einnehmen, zugleich aber reflexiv kritisch für die eigenen Schattenseiten sein und offen für Argumente und auch Anfragen der „Anderen“. Die „Schulung“ dieser Haltung kann als eine der Chancen des Religionsunterrichtes gesehen werden. So ist es durchaus eine Herausforderung für Religionslehrer/-innen, begründete Haltung

zu zeigen, diese zur Verfügung zu stellen, und für die lebens- und gesellschaftsfördernde Kraft jüdisch-christlichen Denkens einzutreten, zugleich aber kritische Anfragen und Widerspruch zuzulassen bzw. auch zu fördern. Auch unsere Gesellschaft scheint diesen Balanceakt zu brauchen. Allerdings tritt im Religionsunterricht nicht eine „wertneutrale“ Lehrperson mit „wertenden Schüler/-innen“ in Kontakt, vielmehr geht es im Religionsunterricht um einen gemeinsamen Suchprozess transparenter Einstellungen. Dass der Religionsunterricht in bestimmten Fragen eine inhaltliche und personelle „Parteilichkeit“ aufweist, die sich nicht zuletzt aus biblischen Narrativen speist, soll nicht verleugnet werden. Diese Parteilichkeit wird jedoch im Sinne eines *Eintretens für* (Marginalisierte, Gerechtigkeit, menschliche Strukturen ...) verstanden.

### 3.6 Beobachter/-in- und Teilnehmer/-in-Perspektive

Gegenüber einer religionskundlich bzw. wertneutral „beobachtenden“ Außenperspektive (Gruber, 2001, S. 175 ff) nimmt der Religionsunterricht oftmals eine existenziell-teilnehmende Perspektive ein und lädt so Schüler/-innen ein, ihr Leben selbst als „Teilnehmende“ zu verstehen, existenziell bedeutsame Positionen und Haltungen zu entwickeln und diese selbstverständlich (im Sinne der Außenperspektive) kritisch zu reflektieren. Dies gilt auch für den Religionsunterricht bzw. die Lehrenden selbst: Es geht um einen Balanceakt, zwischen engagierter, jüdisch-christlicher „Teilnehmer/-in-Perspektive“ und kritisch-reflexiver Außenperspektive. Inwieweit gerade die Schöpfungsfrage aus der engagierten „Teilnehmer/-in-Perspektive“ motiviert ist, zeigt der folgende Abschnitt.

## 4. Genesis 1 als paradigmatischer Text für eine Verschränkung der Rationalität von Weltbildern, Ethik und christlichem Glauben

In der Auseinandersetzung mit dem ersten Kapitel der Bibel soll im Folgenden eine Unterrichtssequenz zu Genesis 1 vorgestellt und als ein „Begegnungsraum der besonderen Art“ betreten und erschlossen werden, anhand dessen sich grundsätzliche Aspekte für das Thema religiöser und ethischer Bildung im Religionsunterricht erörtern lassen: Zum Ersten stellt sich die grundsätzliche Frage, wie das Verhältnis von Glaube, Theologie, Religion und Naturwissenschaft bezüglich Gen 1 zu formulieren ist.<sup>3</sup> Gibt es im Bereich des christlichen Glaubens und in seiner wissenschaftlichen Reflexion, der Theologie, ein Vernunftpotential? Oder fallen der christliche Glaube und die Theologie unter das Urteil der Unvernünftigkeit und unter das Sinnlosigkeitsverdikt, wie es Vertreter des Logischen Empirismus und des Wiener

<sup>3</sup> Einen allgemeinen Überblick über die verschiedenen Modelle von Wissen und Religion gibt Laux (2018, S. 131–133).

Kreises in den 1920/30er Jahren im Gefolge des Positivismus des 19. Jahrhunderts formuliert haben?<sup>4</sup>

Verneint man solche Positionen des Logischen Empirismus und geht man von einem Vernunftpotential des christlichen Glaubens und der Theologie aus, so ist zum Zweiten nach den Chancen und dem Potential ethischer Bildung in der Auseinandersetzung mit einem in der europäischen Geistesgeschichte zentralen Bibeltext zu fragen. Im Folgenden wird daher zunächst die Frage nach der Rationalität religiöser Weltbilder und dem Vernunftpotential des christlichen Glaubens behandelt. Dass diese Frage explizit in der Unterrichtssequenz thematisiert wird, ist insofern bedeutsam, als erst vor diesem Hintergrund die ethischen Inhalte des Bibeltextes entfaltet werden können.

#### 4.1 Bibel oder Darwin? Über die Rationalität von religiösen Weltzugängen und Weltdeutungen

„Bibel ODER Darwin? Evolutionstheorie ODER biblischer Schöpfungsglaube?“ Mit dieser – zugegebenermaßen provokanten – Frage ist nach dem Eichstätter Religionspädagogen Ulrich Kropač (2013) ein „Schlüsselthema im schulischen Religionsunterricht“ angesprochen, weil die Auseinandersetzung mit diesem Thema über die Plausibilität des christlichen Glaubens (mit)entscheidet. Kropač (2012) spricht in diesem Zusammenhang auch von der neuen „Einbruchsstelle“ für den Glauben junger Menschen.<sup>5</sup> An dieser Frage entscheidet sich mit, ob der christliche Glaube für junge Menschen auch in intellektueller Hinsicht eine redliche und attraktive Option darstellt, oder ob einem Abschied vom Glauben der Weg geebnet wird. Eine sinnvolle und mit der Vernunft nachvollziehbare Antwort ist also gefragt.

Als grundsätzliche Frage stellt sich für Religionslehrer/-innen, in welchem Jahrgang sie das Thema bearbeiten. Obwohl im Lehrplan der AHS der entsprechende Kompetenzbereich für die 7. Klasse Oberstufe vorgesehen ist, gibt es doch gute Gründe, dieses Thema erst in der Maturaklasse zu behandeln. Zum einen haben die Schüler/-innen erst in der Maturaklasse Philosophieunterricht und damit ein gewisses Niveau philosophischer Reflexion eingeübt, das für die Auseinandersetzung mit der Frage „Bibel ODER Darwin?“ hilfreich ist. Zum anderen gibt es in vielen Schulen in der vorletzten Schulstufe keinen Biologieunterricht, erst wieder in der

4 Beispielhaft seien hier nur zwei klassische Texte zu dieser Thematik genannt: Ludwig Wittgensteins „*Tractatus logico-philosophicus*“ (1921 [2003]) und Rudolf Carnaps Aufsatz „*Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache*“ (1931/32). Im Gegensatz zu Carnap ist Wittgenstein in seinem Urteil zurückhaltender. Er hält daran fest, dass es Bereiche menschlicher Erfahrung gibt, die sich nicht in einer logisch-mathematischen Sprache abbilden lassen, lässt aber die Frage nach deren Sinnhaftigkeit offen, wenn es im *Tractatus* am Ende heißt: „Wir fühlen, dass, selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“ (6.52) oder „Es gibt allerdings Unausprechliches. Dies zeigt sich, es ist das Mystische“ (6.522).

5 Der Begriff der „Einbruchsstelle“ des christlichen Glaubens wurde erstmals vom evangelischen Religionspädagogen Karl-Ernst Nipkow formuliert. Nipkow (1987, S. 49) konstatierte am Ende der 1980er Jahre aber das Thema der Theodizee als „Einbruchsstelle“ für den Glauben Jugendlicher.

Abschlussklasse. Erst in dieser Schulstufe wird das Thema „Evolution“ im Biologieunterricht behandelt (vgl. Lehrpläne, 2018) und ist es naheliegend, das Thema im Religionsunterricht in zeitlicher Nähe der Behandlung im Fach Biologie zu setzen. In der BHS ist das Thema von vornherein für den Maturajahrgang vorgesehen.

Folgende Zugangsweise wurde am Beginn der Unterrichtssequenz gewählt: Als Einstieg in die Thematik führte der Religionslehrer als Radioreporter mit den Schülerinnen und Schülern ein fiktives Straßeninterview zu den Fragen „Was ist der Mensch? Was ist die Welt?“ Mit der Methode des Straßeninterviews setzte ein erster Reflexionsprozess ein, was die Frage nach dem Wesen des Menschen betrifft. Im Mittelpunkt der Unterrichtssequenz stand dann die gemeinsame Lektüre der ersten drei Kapitel des Buches Genesis und deren Interpretation.<sup>6</sup> Dabei ergaben sich für die Schüler/-innen viele „Aha-Erlebnisse“, so etwa dass der Begriff „Urgeschichte“, mit dem die ersten elf Kapiteln der Genesis häufig überschrieben sind, nicht Geschichte im Sinne einer Rekonstruktion historischer Begebenheiten und Abläufe meint, sondern auf „Urthemen“ der Menschheit, auf Grundfragen des Menschseins verweist, die in diesen Kapiteln erzählerisch erschlossen werden.

Ein erstes Ziel in der Beschäftigung mit Gen 1 muss es sein, den Schüler/-innen einen sachgerechten Umgang mit dem Text zu vermitteln. Dazu gehört die Kenntnis der literarischen Gattung, der dieser Text angehört. Mit Hilfe einer Analyse des Textes von Gen 1 erkannten die Schüler/-innen, dass es sich bei Gen 12,4a nicht um einen „Schöpfungsbericht“ handelt, sondern um ein hymnisches Gedicht, das kunstvoll aufgebaut und gestaltet ist. Als Arbeitshilfe diente hier ein Arbeitsblatt, das auf anschauliche Weise den Aufbau und die Struktur des Textes vermittelte. Die Schüler/-innen erkannten die sich wiederholenden Formeln am Beginn und am Ende der Strophen, die deutlich den Liedcharakter dieses Textes zeigen. Ein erstes Verständnis war geschaffen, dass es sich beim ersten Schöpfungstext nicht um naturwissenschaftliche Aussagen über die Entstehung der Welt und des Menschen handelt, sondern um einen lyrischen Lobpreis Gottes, der Glaubensaussagen über das Wesen der Welt, über das Bild des Menschen und seine Beziehung zu Gott machen möchte. Freilich musste den Schülerinnen und Schülern auch das biblisch-atorientalische Weltbild (Koch, 2013) vorgestellt werden, das ein ganz anderes als unser heutiges astrophysikalisches Verständnis des Universums ist. Doch: „Der Glaube an Gott, den Schöpfer, hängt nicht ab von einem bestimmten Weltmodell, auch wenn er ... im Kontext eines solchen formuliert worden ist“ (Lüke, 2019, S. 52). Daher bleibt die grundlegende Erkenntnis unberührt, die im Unterricht zusammenfassend so festgehalten worden ist: Nicht WIE die Welt und der Mensch entstanden sind, sondern WAS die Welt und der Mensch sind – das ist die Aussageabsicht des biblischen Textes.

6 Der Artikel beschränkt sich hier auf die Darstellung des Unterrichtsprozesses zum ersten Schöpfungstext in Gen 1–2,4a.

Vertieft wurde diese Unterscheidung zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem symbolisch-religiösen Zugang zur Welt mit einem zweifachen Impuls: Was würde passieren, wenn man ein Liebesgedicht als naturwissenschaftliche Aussage lesen würde? Naturwissenschaft und Glaube werden bildlich gesprochen als zwei verschiedene „Brillen“ vorgestellt, mit denen die Wirklichkeit gesehen und gelesen werden kann. Jede Sichtweise ist wichtig und kann nicht durch die andere ersetzt werden. Der deutsche Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert (2002, S. 107–113) spricht in diesem Zusammenhang von vier verschiedenen „Modi der Weltbegegnung“, denen er eine spezifische Form von Rationalität zuordnet. Im Hinblick auf die Naturwissenschaft und Mathematik bezeichnet er die Vernunft, die darin zum Ausdruck kommt, als „kognitive Rationalität“, der Weltbegegnung im Modus von Religion und Philosophie entspricht die „konstitutive Rationalität“.<sup>7</sup> Im Kontext der (öffentlichen) Schule sind für Baumert alle vier Formen der Rationalität wichtig. Die einzelne „Brille“ kann nicht durch eine andere ersetzt werden.

Zum Zweiten wurden diese verschiedenen Zugänge zur Welt noch an einem alltäglichen Beispiel aus der Lebenswelt der Jugendlichen veranschaulicht, am Beispiel einer roten Rose, die ein junger Mann seiner Freundin schenkt. Die Rose als „Königin der Blumen“ steht hier nicht für eine bestimmte Gattung innerhalb der botanischen Familie der Rosengewächse, sondern ist Ausdruck der besonderen Zuneigung und Liebe zwischen zwei Menschen. Als Symbol verdeutlicht die rote Rose, was mit „konstitutiver Rationalität“ gemeint ist. Die Schüler/-innen erkannten intuitiv, wie wichtig die Beziehungsqualität für menschliches Dasein ist, die sich naturwissenschaftlich nicht fassen lässt, und auch wie leer dieses Dasein wäre, wenn man nur mit der naturwissenschaftlichen Brille unsere Welt betrachten würde. Große und wesentliche Bereiche unserer menschlichen Existenz würden darin gar nicht vorkommen. Eine Schülerin brachte es auf den Punkt: „Herr Professor, wenn mein Freund mir eine rote Rose schenkt und mir botanisches Wissen damit vermitteln will, dann war er die längste Zeit mein Freund.“

#### 4.2 Grenzen des religiösen und des naturwissenschaftlichen Weltzugangs

In einem nächsten Schritt wurde gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern versucht, Grenzen des Weltzugangs von Naturwissenschaft und Religion aufzuzeigen und Grenzüberschreitungen zu thematisieren. Zu diesen Überschreitungen kommt es immer dann, wenn die verschiedenen Modi der Weltbegegnung nicht mehr unterschieden werden bzw. dort, wo Vertreter/-innen eines bestimmten Modus einen Totalanspruch auf die Erklärung von Wirklichkeit erheben. Von Seiten der Naturwissenschaft passiert das, wenn die „kognitive Rationalität“ als einzige Form des Weltzuganges vertreten wird. Beispielhaft dafür stehen Vertre-

<sup>7</sup> Neben diesen beiden Formen der Rationalität kennt Baumert auch noch die „ästhetisch-expressive Rationalität“ und die „normativ-evaluative Rationalität“.

ter/-innen eines neuen militanten und missionarischen Atheismus, am bekanntesten ist im Zusammenhang von Evolution und Schöpfung der britische Evolutionsbiologie Richard Dawkins. Die Schüler/-innen erkannten, dass es sich bei Aussagen wie „Alles ist durch Zufall entstanden“ oder „Der Glaube an Gott ist eine Wahnvorstellung“<sup>8</sup> um keine naturwissenschaftlichen Aussagen mehr handelt, sondern diese im Bereich einer „konstitutiven Rationalität“ angesiedelt sind. Der neue naturwissenschaftliche Atheismus führt damit zu einem naturwissenschaftlichen Reduktionismus (auch Naturalismus genannt), der seine eigenen Grenzen verkennt. Dem katholischen Religionsunterricht kommt hier aufklärerische Kraft zu, weil er diese Grenzüberschreitungen aufdeckt und den überzogenen Totalanspruch auf Wirklichkeitsdeutung durch ein fragwürdiges Verständnis von Wissenschaftlichkeit ablehnt.

Umgekehrt geschehen auch von Seiten der Religion, konkret von christlicher Seite, Grenzüberschreitungen, wenn Gen 1 wortwörtlich gelesen und/oder als naturwissenschaftliche Aussage missverstanden wird. Solche Deutungen von Gen 1 finden sich im sogenannten Kreationismus oder etwas raffinierter vorgetragen im Konzept des „Intelligent Design“, welche beide die dem religiösen Sprechen innewohnende eigene Form der Vernunft verkennen. Beiden gemeinsam, Naturalismus und Kreationismus, aber ist die falsche Lesart von Gen 1 mit einer naturwissenschaftlichen Brille, die damit zu einem fundamentalen Missverständnis biblischer Schöpfungstexte führt und letztlich in eine Sackgasse mündet. Wie ein Ausweg aus dieser Sackgasse ausschauen kann, zeigt die folgende Aussage eines Schülers. Auf die Frage der Lehrperson, wie wir Naturwissenschaft und Glaube vereinbaren können, brachte es ein Schüler markant auf den Punkt, als wäre es für ihn ganz selbstverständlich: „Gott wirkt durch die Naturgesetze.“ Dieser Gedanke wurde erstmals von Augustinus formuliert und gehört seit der Scholastik zum Gemeingut theologischen Denkens. Als Begründung dafür nennen die scholastischen Autoren folgenden Gedanken: Wenn sowohl die Bibel (Offenbarung) als auch die Vernunft des Menschen ihren Ursprung in Gott haben, dann kann es zwischen Glauben und Vernunft, zwischen Theologie und Naturwissenschaft keinen grundsätzlichen Widerspruch geben. So hat religiöse Bildung im katholischen Religionsunterricht auch selbstaufklärerische Kraft für den christlichen Glauben.

### 4.3 Menschenbild und ethische Impulse aus Gen 1

Nach dieser philosophischen Reflexion über verschiedene Wirklichkeitszugänge und ihre Grenzen soll nun in einem letzten Abschnitt auf das Potential ethischer Bildung eingegangen werden, das sich im Schöpfungslied findet. Erst mit der Differenzierung und Anerkennung der verschiedenen Weltzugänge und ihrer je eigenen Rationalität kann das ethische Potential biblischer Texte entfaltet werden. Auch

<sup>8</sup> So lautet eine Hauptthese im Buch „Der Gotteswahn“ von Richard Dawkins (2007).



die Ergebnisse der Mythenforschung weisen in diese Richtung. Wie die Mythenforschung gezeigt hat, sind Mythen nicht unvernünftig. Im Falle von Schöpfungs- und Weltentstehungsmythen geht es in erster Linie nicht darum zu erklären, wie die Welt entstanden ist, sondern um die Frage nach dem „Was“ der Welt und des Menschen und um die kantischen Fragen „Wie soll ich handeln? Was sollen wir tun?“ Mythen zielen immer auf die Handlungsrationalität der Rezipientinnen und Rezipienten ab, in sprachphilosophischer Hinsicht geht es um den pragmatischen Aspekt mythischer Darstellung und Rede (Schupp, 1990, S. 33–52). Damit kommt die Dimension der ethischen Bildung in den Blick. In der Unterrichtssequenz galt es nun die normativ-ethischen Dimensionen, die „befreienden Aussagen“ des Schöpfungsgedichtes in Gen 1–2,4a mit den Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Hier die wesentlichen Erkenntnisse der Schüler/-innen:

Alles an der Schöpfung ist schön und gut und auch wohl geordnet. Im Text gibt es keine Abwertung des Materiellen oder des Leiblichen. In diesem Zusammenhang sorgte das hebräische Wort „tohu wabohu“, das uns am Beginn des Schöpfungsgedichtes begegnet und das die meisten Schüler/-innen zwar schon einmal gehört hatten, aber seine Herkunft nicht kannten, für Erstaunen. Für manche Schüler/-innen war auch das Bild Gottes als eines Dichters, der mit seinem Wort alles ins Dasein ruft, sehr ansprechend. Durch den Kontrast zu babylonischen und ägyptischen Vorstellungen, in denen nur der König Abbild Gottes ist, erkannten die Schüler/-innen den unglaublichen geistigen Fortschritt, der im biblischen Menschenbild liegt, nämlich dass jeder einzelne Mensch – ohne jede Unterscheidung – Ebenbild Gottes ist, sowie den bedeutenden Impuls für die Grundlegung der Würde des Menschen und der allgemeinen Menschenrechte. Aufmerksamen Schülerinnen und Schülern fiel gleich bei der ersten Lektüre auch auf, dass Gen 1 den alten Traum von der Harmonie zwischen Menschen und Tieren anspricht, das Bild eines goldenen, vegan anmutenden Zeitalters, in dem Menschen und Tiere in Frieden leben und sich von Pflanzen ernähren.

Die größte Irritation, ja fast ein Ärgernis bereitete den Schülerinnen und Schülern die Formulierung des Schöpfungsauftrages: „Unterwerft euch die Erde und herrscht über alle Tiere ...“ (Gen 1,28). Der Blick auf das hebräische Verb, das an dieser Stelle für „herrschen“ gebraucht wird, machte ihnen deutlich, dass daraus keinesfalls eine Legitimation der Ausbeutung unserer Erde abgeleitet werden darf. Das hebräische Verb *kabash* drückt die Sorge aus um das Wohl und das Gedeihen aller, für die der Mensch zuständig ist. Die besondere Verantwortung, die dem Menschen als Ebenbild Gottes zukommt, liegt in dieser Sorge und in der Mitarbeit an der Schöpfung, dass wir sie auch kommenden Generationen intakt hinterlassen (Rosenberger, 2009).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Auf die Frage einer Schülerin, ob man die deutsche Übersetzung dann an dieser Stelle nicht korrigieren sollte, um das Verständnis zu erleichtern, kann man als Religionslehrer/-in nur zustimmen und mit Bedauern hinweisen, dass auch die revidierte Einheitsübersetzung der Bibel aus dem Jahre 2016 die Übersetzung dieser Stelle fast unverändert belassen hat.

Gefragt, wie sich das Verhältnis der Geschlechter zueinander darstellt, antworteten die Schüler/-innen, dass hier die Gleichheit von Frau und Mann ausgedrückt ist.<sup>10</sup> Eine besondere Bedeutung kommt auch dem Wörtchen „und“ in der Formulierung „Als Mann und Frau schuf er sie“ (Gen 1,27)<sup>11</sup> zu. Nicht nur im einzelnen Menschen liegt das Göttliche, sondern in der Beziehung zwischen Menschen, zwischen Mann und Frau, in ihrer Liebesfähigkeit drückt sich die Gottebenbildlichkeit noch einmal verstärkt und im Besonderen aus. Der Mensch wird erst wahrhaft Mensch in der Beziehung zu einem anderen, zu einem Du. Er ist ein soziales und zur Liebe geschaffenes Wesen, der erst „am Du zum Ich wird“ (Buber, 2017, S. 17): „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Glaube und Naturwissenschaft zwei verschiedene Zugangsweisen zur Wirklichkeit darstellen, die beide konstitutiv für das Menschsein sind und nicht durch die jeweils andere ersetzt werden kann. Wo versucht wird, diese beiden Zugangsweisen aufzulösen oder zu vermischen, mündet der christliche Glaube in einen biblizistischen Fundamentalismus a la Kreationismus. Auf naturwissenschaftlicher Seite führt die Absolutsetzung kognitiver Rationalität zu einem naturwissenschaftlichen Reduktionismus, wie er sich bei Autorinnen und Autoren des „neuen Atheismus“ findet. Am Ende der Unterrichtssequenz war für die Schüler/-innen klar, dass es auf die Frage „Bibel ODER Darwin“ bzw. „Glaube oder Naturwissenschaft“ kein ausschließendes Entweder-Oder geben kann. Vielmehr lautet die Antwort in guter katholischer Tradition „Bibel UND Darwin“.

## 5. Fazit

Der katholische Religionsunterricht versteht sich „diakonisch“, als Dienst an den Schüler/-innen. Seinem Selbstverständnis nach – formuliert in der Würzburger Synode (1974) und zahlreichen Lehrplänen – will er die kritische Auseinandersetzung und Dialogfähigkeit der Schüler/-innen in Hinblick auf die eigenen Wurzeln, auf Religion(en), Glaube, Kulturen und Weltanschauungen fördern und einen Beitrag zur reflexiven Identitätsbildung leisten.

Ethische Bildung und die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen der Gegenwart sind integraler, wesentlicher Bestandteil des katholischen Religionsunterrichts: Christlicher Glaube führt seinen Quellen und seinem daraus folgenden Selbstverständnis nach zum Einsatz für den Nächsten, fragt nach dem „guten Leben“ und

<sup>10</sup> Eine weitere Verfolgung dieser Thematik, wie sie uns dann in Gen 2–3 begegnet, würde über den Rahmen dieses Beitrages hinausgehen. Sehr wohl wurde das Verhältnis der Geschlechter im Anschluss an Gen 1 bei der Lektüre von Gen 2–3 im Unterricht weiter behandelt und eine patriarchalische Auslegungstradition kritisch hinterfragt – exemplarisch dargestellt an der Interpretation von Gen 1–3 bei Hildegard von Bingen (1098–1179), die sich gegen eine frauenunterdrückende Auslegung der beiden Schöpfungstexte zur Wehr setzt.

<sup>11</sup> So die Wiedergabe des Verses in der alten Einheitsübersetzung von 1980. Die revidierte Einheitsübersetzung (2016) übersetzt diese Stelle mit „Männlich und weiblich erschuf er sie“, was aber u.E. die Beziehungs- und Liebesfähigkeit im Ebenbild nicht so deutlich zum Ausdruck bringt.

motiviert zum Handeln in der Gesellschaft von heute, zum Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit. Auch wenn der Glaube keine „Binnenmoral“ begründet und sich an den allgemeinen Diskursen ethischer Urteilsbildung auf Basis autonomer Vernunft beteiligt, verweist der Religionsunterricht auf die Bedeutung religiöser Narrative für die ethische Urteilsbildung. In der Ausbildung von Religionspädagoginnen und -pädagogen nehmen theologische Ethik und philosophische Ausbildung einen breiten Raum ein. Gegenüber vermeintlicher „Wertneutralität“ legt katholischer Religionsunterricht die eigene Positionalität, den „Rahmen“ in Wertefragen und ethischen Positionen offen. Diese (kritische) Positionalität wird dabei als Chance und keineswegs als Indoktrinierung gesehen: Religionspädagoginnen und -pädagogen treten als „native speakers“, als selbst in einer bestimmten ethisch-religiösen „Sprache“ Beheimatete, Wertende und Handelnde in kritischen Dialog mit Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe ein – immer in Respekt vor der Unverfügbarkeit der je subjektiven Aneignung der Schüler/-innen.

Das ethisch-existentielle Potential religiöser Narrative zeigt sich paradigmatisch in der Auseinandersetzung mit der Schöpfungsthematik im alttestamentlichen Buch Genesis. Dabei legt erst eine kritische Differenzierung unterschiedlicher „Rationalitäten“ dieses Potential von Genesis<sup>1</sup> offen und zeigt gegenüber reduktionistisch-einseitigen Weltzugängen die Pluralität von „Weltbegegnung“ auf. Das im Beitrag skizzierte Unterrichtsbeispiel zum Thema „Schöpfung und Evolution“ zeigt auch, wie in dialogisch-diakonischer Weise im Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern die ethischen Dimensionen der Schöpfungserzählungen erschlossen werden können und *welche* diese sind – so etwa die Fundierung der Menschenwürde in der Gottebenbildlichkeit, das Verhältnis und die Verantwortung des Menschen zur und für die Mitwelt, die Beziehung von Mann und Frau und dgl. mehr.

## Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kililius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bertsch, L., Boonen, Ph., Hammerschmidt, R., Homeyer, J., Kronenburg, F. & Lehmann, L. (Hrsg.). (1976). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung*. Freiburg: Herder.
- Böckenförde, E. W. (1991). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In E. W. Böckenförde (Hrsg.), *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte* (S. 92–114). Frankfurt: Suhrkamp.
- Buber, M. (2017). Ich und Du. In M. Buber, *Das dialogische Prinzip* (14. Aufl., S. 7–135). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Carnap, R. (1931/32). Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache. *Erkenntnis*, 2, 219–241.
- Dantine, O. (16. September 2019). *Facebookseite*. <https://www.facebook.com/olivier.dantine/posts/10219770011821729%20Zugriff%20am%2010.11>
- Universität Wien (2019). *Das Selbstverständnis des Fachs Theologische Ethik* (Moraltheologie). <https://st-theoethik-ktf.univie.ac.at/ueber-uns/leitbild/>
- Dawkins, R. (2007). *Der Gotteswahn*. Berlin: Ullstein.
- Englert, R. (2011). Zehn Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht – Ein Plädoyer aus religionsdidaktischer Sicht. In U. Bülent (Hrsg.), *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte* (S. 35–46). Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- FEWD. (2019). *Lehrplanentwurf Ethik 2020*. [https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/inst\\_ethik\\_wiss\\_dialog/Bundes-ARGE\\_Ethik\\_2019.11.22\\_Lehrplan\\_Ethik\\_2020\\_191113\\_Entwurf.pdf](https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf)
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. (1976). Freiburg: Herder. Verfügbar unter: [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/synode.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf)
- Gruber, F. (2001). *Im Haus des Lebens. Eine Theologie der Schöpfung*. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. In: *Friedenspreis des deutschen Buchhandels*. [https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/2001\\_habermas.pdf](https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/2001_habermas.pdf)
- Hegel, G. W. F. (2013). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Zweiter und dritter Teil*. Berlin: Contumax.
- Igrec, M.-T. (2019). Ethische Bildung im Religionsunterricht? *ÖPU Nachrichten*, 50(2), 18–22.
- Initiative Religion ist Privatsache (25. Oktober 2012). *Religions- und Ethikunterricht: Gleichwertige Alternativen?* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=G-MsPbJRoyfo>
- Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung (Hrsg.). (2014). *Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden höheren und mittleren Schulen*. Wien. Kast, V. (2017). Warum macht uns Fremdes Angst? *Deutsche Apotheken Zeitung*, 25, 27.
- Knapp, M. (2008). Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer "post-säkularen" Gesellschaft. In *Stimmen der Zeit*. <https://www.herder.de/stz/wiedergelesen/glauben-und-wissen-bei-juergen-habermas-religion-in-einer-postsaekularen-gesellschaft/>
- Koch, Ch. (2013). Welt/Weltbild (AT). (Fassung 20.09.2018). In *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wibi/pdf/Welt\\_Weltbild\\_AT\\_\\_\\_2018-09-20\\_o6\\_20.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Welt_Weltbild_AT___2018-09-20_o6_20.pdf)

- Korff, W. (2006). Ethik. In W. Kaspar (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche* (Bd. 3, Sp. 923). Freiburg: Herder.
- Kropač, U. (2012). Moderne Naturwissenschaften: „Einbruchsstelle“ für den Gottesglauben junger Menschen. *Hirschberg*, 65, 340–346.
- Kropač, U. (2013). Vereinbarkeit von Naturwissenschaft und Religion? Ein – noch zu entdeckendes! – Schlüsselthema im schulischen Religionsunterricht. *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, 6, 34–38.
- Laux, B. (2018). Theorie akademischer Praxis. Grundlinien einer Ethik der Universität. In B. Emunds (Hrsg.), *Christliche Sozialethik. Orientierung welcher Praxis?* (S. 131–152). Baden-Baden: Nomos.
- Lehrpläne für allgemeinbildende höhere Schulen. (2018). Fassung vom 01.09.2018. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>
- Lüke, U. (2019). *Das Glaubensbekenntnis vor den Anfragen der Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nipkow, K. E. (1987). *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München: Chr. Kaiser.
- Nimmervoll, L. (2019). *Philosoph zum Ethikunterricht: „Menschenrechte wurden gegen Religionen erkämpft“*. Der Standard, 15. Oktober. <https://www.derstandard.at/story/2000109862955/philosoph-zum-ethikunterricht-menschenrechte-wurden-gegen-religionen-erkaempft>
- ORF. (2019). Aktivisten: Ethik bei Religionen „in schlechten Händen“. <https://religion.orf.at/stories/2991475/>
- Pastoralkonstitution. (1966). Die Kirche in der Welt von heute. In K. Rahner & H. Vorgrimler, *Kleines Konzilskompendium* (Kap. 76). Freiburg: Herder.
- Rosenberger, M. (2009). Mensch und Tier in einem Boot – Eckpunkte einer modernen theologischen Tierethik. In C. Otterstedt, C. & M. Rosenberger (Hrsg.), *Gefährten-Konkurrenten-Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 368–389). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenberger, M. (2015). *Der Traum vom Frieden zwischen Mensch und Tier. Eine christliche Tierethik*. München: Kösel.
- Schulamt. (2016). *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen*. [https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/AHS\\_Oberstufe\\_LP\\_kompetenzorientiert\\_Layout.pdf](https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/AHS_Oberstufe_LP_kompetenzorientiert_Layout.pdf)
- Schupp, F. (1990). *Schöpfung und Sünde. Von der Verheißung einer wahren und gerechten Welt, vom Versagen des Menschen und vom Widerstand gegen die Zerstörung*. Düsseldorf: Patmos.
- Striet, M. (2015). *In der Gottesschleife. Von religiöser Sehnsucht in der Moderne*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Tiedemann, M. (2017). Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd.1: Didaktik und Methodik* (S. 23–29). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Universität Wien. (o. J.). *Das Selbstverständnis des Fachs Theologische Ethik* (Moraltheologie). <https://st-theoethik-ktf.univie.ac.at/ueber-uns/leitbild/>

Wittgenstein, L. (1921/2003). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung* (Kritische Edition). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

### Kurzbiografien

Freilinger, Eva: Oberstudienrätin, Mag.<sup>a</sup>; HBLW Landwiedstraße Linz, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionspädagogik in der Sekundarstufe II, Ethik, Fortbildung von ReligionslehrerInnen.

Putz, Josef: Mag.; BRG/WRG Körnerstraße Linz, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionspädagogik in der Sekundarstufe I u. II, Ethik, Fortbildung von ReligionslehrerInnen.

Weißhäupl, Gerhard: Mag.; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionspädagogik in der Sekundarstufe II, Fortbildung von ReligionslehrerInnen, Systematische Theologie.











