

NACHWUCHSFORUM  
**FACHDIDAKTIK**

Christian Feichtinger

# Religionenlernen im Ethikunterricht

Ethikdidaktik und Religionswissenschaft



Herausgegeben vom Forschungsnetzwerk Fachdidaktik im Rahmen des  
universitären Forschungsschwerpunktes  
Lernen – Bildung – Wissen

***Band 7***

Eine Publikationsreihe des Forschungsnetzwerks Fachdidaktik im Rahmen des  
universitären Forschungsschwerpunktes  
Lernen – Bildung – Wissen

**REIHENHERAUSGEBERINNEN:**

Gerhard Lieb

Leopold Mathelitsch

Manuela Paechter

Sabine Schmölzer-Eibinger

Michaela Stock

Bernd Thaller

Wolfgang Weirer

NACHWUCHSFORUM  
**FACHDIDAKTIK**

Christian Feichtinger

# **Religionenlernen im Ethikunterricht**

**Ethikdidaktik und Religionswissenschaft**



# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>VII</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Begriffs- und Verhältnisbestimmungen</b> .....	<b>7</b>
2.1 Der Begriff ‚Religion‘ .....	7
2.2 Ethik und Moral .....	11
2.3 Mögliche Verhältnisbestimmungen von Religion und Ethik .....	14
2.3.1 Religion als Objekt ethischer Reflexion .....	15
2.3.2 Religion als Subjekt ethischer Reflexion .....	16
2.3.3 Religion als Referenzpunkt moralisch- ethischer Begriffe und Begründungen .....	18
2.3.4 Religion als symbolische, rituelle und narrative Ressource für Moral .....	22
2.3.5 Religion als Ethik (Moral) .....	23
2.3.6 Religion als Widerspruch oder Hindernis zur Ethik .....	25
2.4 Religionsunterricht und Ethikunterricht – Konzepte und Unterscheidungen .....	27
2.4.1 Religions- und Religionenunterricht .....	28
2.4.2 Ethikunterricht .....	32
2.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Ethikdidaktik .....	34
<b>3 Religionen im Ethikunterricht</b> .....	<b>37</b>
3.1 Bestandsaufnahmen .....	37
3.1.1 Lehrpläne .....	37
3.1.2 Literatur zur Didaktik des Ethikunterrichts .....	44
3.1.3 Schulbücher .....	45
3.1.4 Zusammenschau .....	51

<i>Exkurs 1: Der religiöse Vergleich</i> .....	53
3.2 Drei Ebenen des Religionenlernens im Ethikunterricht .....	54
3.2.1 Erste Ebene: Religiöse Moral und Ethik .....	55
3.2.2 Zweite Ebene: Religiöse Symbolsysteme .....	59
3.2.3 Dritte Ebene: Religiöse Fragen .....	64
<i>Exkurs 2: Grenzen des Verstehens</i> .....	68
3.3 Jenseits der Ebenen: Angewandte Ethik und angewandte Religionswissenschaft .....	70
3.3.1 Angewandte Ethik .....	70
3.3.2 Angewandte Religionswissenschaft .....	73
3.3.3 Angewandte Ethik und Religionswissenschaft als didaktisches Leitbild im Ethikunterricht .....	74
<b>4 Zusammenfassung und Ausblick</b> .....	<b>80</b>
4.1 Zusammenfassung .....	81
4.2 Ausblick .....	85
<b>Literatur</b> .....	<b>87</b>



## Vorwort

Diese Arbeit entstand aus der Motivation heraus, Ethikdidaktik und Religionswissenschaft in Beziehung zu setzen. Es war mein Anliegen, mich aus einer bestimmten, kulturwissenschaftlich geprägten religionswissenschaftlichen Perspektive kritisch-reflexiv in die aktuelle Debatte um den Ethikunterricht einzubringen. In vielen gängigen Konzeptionen des Ethikunterrichts im deutschsprachigen Raum spielen Religionen bzw. das Lernen über Religionen eine wesentliche Rolle. Nicht immer ist diese Rolle jedoch ethikdidaktisch reflektiert, und in Ermangelung von religionendidaktischen Konzepten, die in der Religionswissenschaft selbst verwurzelt sind,<sup>1</sup> besteht hier m.E. der Bedarf nach einer umfassenderen Aufarbeitung der Fragestellung: Wie sollen Religionen im Ethikunterricht vorkommen und mit welchen Begründungen kann dies geschehen? Welche didaktischen Grundkonzepte sind denkbar, um die Thematik im Ethikunterricht sinnvoll zu integrieren? Diese Arbeit soll aus einer explizit religionswissenschaftlichen Sichtweise das Verhältnis von Ethik und Religion und ebenso von Ethikunterricht und Religionenunterricht analysieren und denkbare Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen. Teile des vorliegenden Textes finden sich auch in meinem kurzen Artikel ‚Religionenlernen im Ethikunterricht‘ wieder, der parallel zu dieser Arbeit verfasst wurde.<sup>2</sup>

Im Besonderen danke ich Monika Pretenthaler, Ulrike Bechmann, Robert Schelander, Michaela Stock und Gerhard Lieb für ihr Feedback und ihre Ratschläge aus religionswissenschaftlicher und schuldidaktischer Perspektive. Ebenso danke ich Wolfgang Weirer, Hans-Walter Ruckenbauer sowie Theresia Heimerl für ihre Unterstützung für das Gelingen und die Veröffentlichung dieser Arbeit.

*Graz, im Jänner 2015*

---

<sup>1</sup> Ein Ausnahme ist hier Udo Tworuschka, allerdings auch schon aus dem Jahre 1982, vgl. Tworuschka, Udo (1982), *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*, Frankfurt/München: Diesterweg/Kösel.

<sup>2</sup> Feichtinger, Christian (2014), „Religionenlernen im Ethikunterricht. Ein Versuch aus der Perspektive einer angewandten Religionswissenschaft“, in: *ÖRF*, 22. Jg. 2014, 143–152.





## Kapitel Eins: Einleitung

Dominierte noch bis in die 1960er-Jahre ein Diskurs über das ‚Verschwinden der Religion‘ im Prozess der Säkularisierung, so wurde danach ebenso missverständlich über eine ‚Rückkehr der Religion‘ in der (Post-)Moderne gesprochen.<sup>3</sup> Diese Rückkehr meint freilich nicht ein Wiederaufleben vergangener Formen religiösen Lebens, sondern die Entwicklung neuer Formen der Religion unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft, d.h. unter den Voraussetzungen der Individualität und Pluralität, verbunden mit Migrationsbewegungen und neuen spirituellen Angeboten.<sup>4</sup> In aktuellen Debatten um Integration, Pluralität und Kultur ist weiter beobachtbar, dass die Kategorie ‚Religion‘ zunehmend als argumentative Ressource von sozialen Grenzziehungen und Zugehörigkeiten und als Erklärung für Integrationsprobleme herangezogen wird,<sup>5</sup> und politische, ethnische und soziale Konflikte verbinden sich immer wieder mit religiösen Symbolen und Deutungen.<sup>6</sup> In dieser komplexen Situation ermöglicht religiöse Bildung wesentliche Orientierungskompetenz in der modernen Gesellschaft wie auch in globaler Perspektive. Neben diesen Voraussetzungen steht das Wissen über Religionen aber auch unter einem ethischen Vorzeichen: Paragraph 2 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes (SchOG) fordert ausdrücklich:

Sie [die Schülerinnen und Schüler] sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, *dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen* sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und

---

<sup>3</sup> Vgl. Gabriel, Karl (2009), „Die religiöse Situation Europas zu Beginn des 3. Jahrtausends“, in: *Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft – ZMR*, Heft 1–2, 93. Jg., 5–15.

<sup>4</sup> Vgl. Hervieu-Léger, Danièle (2004), *Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung*, Würzburg: Ergon, 20–24.

<sup>5</sup> Vgl. Dahinden, Janine (2011), „‚Kulturelle Vielfalt?‘ Grenzziehungen mittels ‚Kultur‘ im Kontext von Migration und Integration“, in: Cimeli, Manuela/ Ambühl, Daniela/ Brunner, Simone (Hrsg.), *Von der Deklaration zur Umsetzung – Schutz und Förderung der kulturellen Vielfalt in der Schweiz*, Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften 2011, 33–46, 38.

<sup>6</sup> Vgl. Mitchell, Claire (2006), „The Religious Content of Ethnic Identities“, in: *Sociology*, Volume 40/6, 1135–1152.

Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.<sup>7</sup>  
[Herv. C. F.]

Diese Aufgeschlossenheit und Anerkennung von Individualität und Pluralität verlangt nicht nur kognitives Wissen, sondern auch Verstehen, Toleranz, Dialogfähigkeit, aber auch Kritikfähigkeit, wenn religiöse Ausprägungen wesentlichen Grundwerten, auf die sich die Gesellschaft und das Bildungswesen stützen, widersprechen. Zur Entwicklung dieser Werthaltungen als Grundelemente eines Zusammenlebens in einer demokratischen Gesellschaft<sup>8</sup> kann die Verbindung von Religionenlernen und Ethikunterricht in dieser Hinsicht fruchtbar gemacht werden. Dies ist möglich, wenn man vom Konzept der angewandten Religionswissenschaft ausgeht, ein Ansatz, der am Ende dieser Arbeit entwickelt wird. Umgekehrt ist die Reflexion anderer Religionen und Weltanschauungen auch wertvoll für das eigene ethische Selbstverständnis und die eigenen Grundwerte, denn die Präsenz anderer Kulturen und Religionen in der Lebenswelt setzt die Selbstverständlichkeit vertrauter Werte und Ansichten unter Legitimitätsdruck.<sup>9</sup>

Das religiöse Lernen mit Bezug auf die eigene konfessionelle Zugehörigkeit sowie auch das Lernen über Religionen im Allgemeinen haben derzeit in Österreich ihren bevorzugten Ort im konfessionellen Religionsunterricht. Mit der (in Zukunft möglicherweise flächendeckenden) Etablierung des Ethikunterrichts als Alternativfach muss zumindest Letzteres, also das religionswissenschaftlich gestützte Lernen über Religion(en), neu bestimmt und verortet werden. Es stellt sich dabei zunächst die Frage, ob ein Wissen über Religion(en) überhaupt Teil einer schulischen Bildung sein soll, und wenn ja, in welchem Gegenstand und mit welchem Zugang diese Bildung ermöglicht wird. Aus religionswissenschaftlicher Perspektive, aber zugleich auch im klassischen pädagogischen Konzept der Allgemeinbildung, ist die Antwort auf die erste Frage eindeutig. Sofern Religion sowohl historisch als auch gegenwärtig ein wichtiger kultureller und gesellschaftlicher Faktor ist und gegen jede Rede von Säkularisierung ein „kraftvolle[s] öffentliche[s] Auftreten der Religion

---

<sup>7</sup> [http://www.jusline.at/Schulorganisationsgesetz\\_\(SchOG\).html](http://www.jusline.at/Schulorganisationsgesetz_(SchOG).html) (abgerufen am 21.08.2014).

<sup>8</sup> Mit Alexis de Tocqueville sowie mit John Dewey verstehe ich Demokratie nicht nur als politisches System, sondern als spezifischen Lebensstil und als Grundform sozialen Zusammenlebens, vgl. Tocqueville, Alexis de (2011), *Über die Demokratie in Amerika*, Stuttgart: Reclam (1835/40), 183-197 (= Reclams Universal-Bibliothek 8077); Dewey, John (1937), „Democracy and Educational Administration“, in: *School and Society*, Volume 45 (1937), 457-467.

<sup>9</sup> Vgl. Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha (2006), „Einleitung. Ethik: Begriff - Geschichte - Theorien - Applikation“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 1-24, 3.

in den westlichen Gesellschaften“<sup>10</sup> konstatiert werden kann, ist religiöses Wissen unerlässlich für einen verstehenden Weltzugang, zu dem Bildung befähigen soll. Hans Kippenberg und Kucko von Stuckrad unterstreichen in ihrer *Einführung in die Religionswissenschaft* diese gesellschaftliche, kulturelle und historische Relevanz der Religion noch einmal klar:

Religionen haben sich nicht, wie oft angenommen wurde, ins Innere verflüchtigt. Vielmehr haben sie sich als Teil der Öffentlichkeit neu etabliert. [...] Aus dieser neuen Sicht sind Religionen – auch heute noch – ein Instrument der gemeinschaftlichen Selbstverortung: Sie bilden aus tradierten Stoffen ein Bild von der äußeren und inneren Welt und ermöglichen damit eine praktische Positionierung in ihr. [...] Religionen haben im Zuge der Säkularisierung einen anerkannten Ort im Erleben und Handeln der Individuen erlangt. Jedoch hat dies keineswegs dazu geführt, dass sie aus der Öffentlichkeit verschwunden wären. Besonders durch den wachsenden Pluralismus – eine Folge der Arbeitsmigration – sind sie Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzungen und Inanspruchnahme geworden. Die Kultur auch noch der säkularisierten Gesellschaft westlichen Typs zehrt von Geltungsannahmen, die sich nicht rational ableiten lassen.<sup>11</sup>

Selbst die säkularistische österreichische Initiative ‚Religion ist Privatsache‘ fordert auf Basis dieser Relevanz die Integration von Wissen über Religion(en) in den Ethikunterricht, da Religionen in Österreich „eine nicht untergeordnete gesellschaftliche Rolle spielen“.<sup>12</sup> Sofern Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht angeboten wird, lag es für Schulen bzw. Bildungskonzepte in pragmatischer Hinsicht schnell nahe, Religionen nunmehr einfach im Ethikunterricht zu behandeln, und nach Peter Köck gehört es auch zu den Aufgaben des Ethikunterrichts, „Kultur und Gesellschaft in ihren vielfältigen Erscheinungsformen in den Erlebnishorizont der Schüler zu bringen“.<sup>13</sup>

Dies bringt freilich Schwierigkeiten mit sich: In einem strikt philosophisch gedachten Ethikunterricht kommt das Thema Religion und Religiosität nicht mit logischer Konsequenz vor. Gleichzeitig lässt sich aber mit Blick auf Lehrplankonzepte und didaktische Handbücher zeigen, dass eine gewisse Form des Religionenlernens meist stillschweigend als integraler Bestandteil des Ethikunterrichts angesehen wird,<sup>14</sup> und noch mehr, von Schülerinnen und Schülern vom Ethikunterricht sogar erwartet

---

<sup>10</sup> Hervieu-Léger, *Pilger und Konvertiten*, 6.

<sup>11</sup> Kippenberg, Hans/Stuckrad, Kocku von (2003), *Einführung in die Religionswissenschaft*, München: Beck, 7; 21.

<sup>12</sup> Zit. n. Bucher, Anton (2014), *Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!*, Innsbruck: Tyrolia, 101.

<sup>13</sup> Köck, Peter (2012), *Handbuch des Ethikunterrichts*, Donauwörth: Auer, 148.

<sup>14</sup> Vgl. Göllner, Manfred (2001), „Die Ethiklehrpläne Österreichs“, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 86–110, 109.

wird.<sup>15</sup> In Werner Wiaters didaktischer Einführung *Ethik unterrichten* wird „jüdische, christliche, islamische und fernöstliche Religionen/Glaubensvorstellungen vergleichen“<sup>16</sup> als selbstverständlicher kognitiver Bestandteil des Ethikunterrichts genannt, ohne dass dies irgendwie problematisiert wird. Doch, wie Reinhard Schilmöller schon 2002 über die Integration von religiöser Bildung in den Ethikunterricht geschrieben hat, soll „diese Auswahlentscheidung nicht willkürlich sein, muss sie begründet werden können“.<sup>17</sup> Wie lässt es sich also didaktisch sinnvoll begründen, um eine plakative Gegenüberstellung zu wählen, dass in einem Schuljahr im Ethikunterricht acht Monate lang über den kategorischen Imperativ, Grenzen der Embryonenforschung oder antike Tugendlehre nachgedacht wird, während im neunten Monat plötzlich gelernt wird, was im Koran steht oder welche Erlösungshoffnung ein Hindu hat? Auf Basis welches Bildungs-, Fach- und Fachwissenschaftsverständnisses kann eine solche Integration sinnvoll durchgeführt werden?

Aus oben genanntem Grund wird deutlich, dass eine bloße Kompensation des im Religionsunterricht als wichtig erachteten Elements des Religionenlernens durch den Ethikunterricht keine hinreichende Begründung darstellt. In einem solchen Fall wird das Thema ‚Religionen‘ einfach in das Alternativfach Ethik transferiert, weil das Wissen über Religionen als wichtiges Bildungsziel angesehen wird. So wird Ethik tatsächlich zu einem ‚Ersatzfach‘, sofern hier eine dem Religionsunterricht zugebilligte Leistung einfach ersetzt wird, ohne dass eine sinnvolle Gesamtintegration in ein Fach Ethik wirklich stattfindet.<sup>18</sup>

Sinnvoller ist hingegen eine systematische Verknüpfung von Ethik mit Religion, wie sie Köck im *Handbuch des Ethikunterrichts* vornimmt: „Da moralische und ethische Forderungen von allen großen Weltreligionen erhoben werden, ist der Zusammenhang zwischen Moral und Ethik einerseits und Religion andererseits unbestritten.“<sup>19</sup> Tatsächlich ist es gerechtfertigt, das Wissen über Religionen im Ethikunterricht zu situieren, weil Religionen nicht nur Moralkonzepte entwickelt haben, sondern sie diese auch in den gegenwärtigen ethischen Diskurs einbringen. An dieser Stelle gilt es zunächst, das Verhältnis von Ethik und Religion klarer zu

---

<sup>15</sup> Vgl. Auer, Angelika/Mair, Thomas (2002), „Ich fing an zu denken ...‘ Ethikunterricht in Tirol: Evaluationsergebnisse“, in: Auer, Karl Heinz (Hrsg.), *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven*, Innsbruck: Tyrolia, 99–121, 106.

<sup>16</sup> Wiater, Werner (2011), *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer, 223.

<sup>17</sup> Schilmöller, Reinhard (2002), „Ethikunterricht: Ersatzfach für den Religionsunterricht oder Alternativfach?“, in: Auer, Karl Heinz (Hrsg.), *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven*, Innsbruck: Tyrolia, 166–192, 167.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 169.

<sup>19</sup> Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 22.

definieren, weil fachliche Grundkonzepte immer auch deren didaktische Reflexion beeinflussen. Dies ist umso notwendiger, als es in der Religionswissenschaft keinen Konsens über den Begriff ‚Religion‘ gibt und hier auch „eine genaue Abgrenzungssicherheit wohl nicht wieder herzustellen sein dürfte“. <sup>20</sup> Tatsächlich wurden in den verschiedenen Teilbereichen der Religionswissenschaft unzählige Definitionen von Religion entwickelt und diese stehen z.T. unvermittelt nebeneinander. Für eine kulturwissenschaftlich orientierte Religionswissenschaft hat sich in dieser Pluralität vor allem der Ansatz von Clifford Geertz als fruchtbar erwiesen, auf den ich mich in meiner Argumentation stützen werde, freilich im Bewusstsein, dass dieses Verständnis nur eines unter vielen ist. Ich gehe also weder von einem theologischen, noch substantialistischen, funktionalistischen, phänomenologischen oder soziologischen Religionsbegriff aus, sondern von einem kulturwissenschaftlichen Religionsbegriff. Ausgehend von dieser Definition werden dann mögliche Verhältnisbestimmungen von Religion und Ethik skizziert und systematisiert. Dies folgt auch in Abgrenzung zu Ansätzen, die Religion über die Religionsphilosophie und als anthropologische Frage des Menschen im Ethikunterricht verankern wollen. <sup>21</sup> Dieser Zugang ist im Hinblick auf das Verstehen religiöser Fragen sinnvoll und ist daher eine wichtige Ergänzung zum religionswissenschaftlichen Verstehen. Doch man kann darüber streiten, ob man wirklich im Ethikunterricht religionsphilosophisch über religiöse Fragen diskutieren soll. Dagegen halte ich es für sinnvoller, Religion zunächst als soziales und kulturelles Handeln des Menschen zu verstehen, aus Sicht des Ethikunterrichts gerade im Hinblick auf ihre Relevanz für Moral als menschliche Handlungsorientierung. Daher stellt die Religionswissenschaft die zentrale Perspektive meines Ansatzes dar. Auch die Darstellungen von Religionen und sog. ‚Weltreligionen‘ im Besonderen, wie sie in den aktuellen Lehrplänen und Schulbüchern für den Ethikunterricht vorkommen, können nur in der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft verankert werden. Das bedeutet, dass ein religionswissenschaftlicher Zugang sich gegenüber einem religionsphilosophischem Ansatz auch als andockfähiger an die Realität des Fachs in der Praxis erweist.

Das zentrale dritte Kapitel beschäftigt sich schließlich mit der Frage der Religionendidaktik im Ethikunterricht aus einer spezifisch religionswissenschaftlichen Perspektive. Nach einer analytischen Bestandsaufnahme der Rollen von Religion(en) in aktuellen Lehrplänen, ethikdidaktischen Büchern sowie Schulbüchern werden zunächst drei Ebenen des Religionenlernens im

---

<sup>20</sup> Gantke, Wolfgang (1998), *Der umstrittene Begriff des Heiligen. Eine problemorientierte religionswissenschaftliche Untersuchung*, Marburg: Diagonal, 420.

<sup>21</sup> Hier v.a. Reuter, Michael (2014), *Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht: Religionsphilosophische Grundlegung und fachdidaktische Perspektiven*, Berlin: Logos (= Religionspädagogik im Kontext).

Ethikunterricht im Hinblick auf ihre Konzeption, aber auch auf ihre Grenzen hin aufgezeigt: erstens religiöse Moral und Ethik, zweitens religiöse Symbolsysteme und drittens religiöse Fragestellungen. Ergänzt werden diese Überlegungen durch zwei Exkurse zum religiösen Vergleich sowie zum verstehenden Lernen. Abschließend wird mit der Verzahnung von angewandter Ethik mit der sog. ‚angewandten Religionswissenschaft‘ ein vierter, eigenständiger Ansatz als alternatives didaktisches Grundmodell vorgestellt und in die ethikdidaktische Diskussion eingebracht.

## Kapitel Zwei: Begriffs- und Verhältnisbestimmungen

Dieses Kapitel widmet sich der Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Religion‘ und ‚Ethik‘ sowie deren möglichen Verhältnisbestimmungen. Diese Frage ist insofern relevant, als es unterschiedliche Konzepte von Religion und Ethik gibt, welche je nach Definition die Konzeption des Ethikunterrichts und seiner Beschäftigung mit Religion mit beeinflussen. Der wissenschaftliche und methodische Fachbezug ist letztlich mitentscheidend für didaktische Konzeptionen.

### 2.1 Der Begriff ‚Religion‘

In der Religionswissenschaft gibt es keinen Konsens darüber, was genau unter dem Begriff ‚Religion‘ zu verstehen ist, so dass Fritz Stolz sie als Wissenschaft geprägt vom „Verlust ihres Gegenstandes“<sup>22</sup> beschreibt. Die Problematik des Begriffs liegt darin, dass er in einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext entstanden ist, als empirischer Begriff auf Basis von Christentum, Judentum und Islam, welche zu einem „prototypischen Bild von Religion“<sup>23</sup> wurden. Gleichzeitig soll er aber auf eine immense Vielfalt an Erscheinungen durch die Geschichte und in sämtlichen kulturellen Kontexten anwendbar sein. Doch auch die genannten Religionen stellen bereits Abstraktionen von unterschiedlichen Traditionen dar, so dass der Begriff als ‚doppelte Abstraktion‘ gesehen werden kann, „indem Abstraktionen wie Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus oder Hinduismus in eine Abstraktion höherer Ordnung transponiert werden“.<sup>24</sup> Als Folge davon wurden im Laufe der Zeit unzählige Definitionen von ‚Religion‘ versucht, was dazu führte, dass „der Begriff ‚Religion‘ heute so unbestimmt geworden ist, dass eine genaue Abgrenzungssicherheit wohl nicht wieder herzustellen sein dürfte“.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Stolz, Fritz (2000), „Religionswissenschaft nach dem Verlust ihres Gegenstandes“, in: Feil, Ernst (Hrsg.), *Streitfall ‚Religion‘*, Münster: Lit, 137–140.

<sup>23</sup> Hock, Klaus (2002), *Einführung in die Religionswissenschaft*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 18.

<sup>24</sup> Riesebrodt, Martin (2007), *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München: Beck, 41.

<sup>25</sup> Gantke, *Der umstrittene Begriff des Heiligen*, 420. Vgl. auch Haußig, Hans-Michael (1999), *Der Religionsbegriff in den Religionen. Studien zum Selbst- und Religionsverständnis in Hinduismus, Buddhismus, Judentum und Islam*, Berlin: Philo, 1–54.



Religionsdefinitionen können zudem nicht von ihren geistesgeschichtlichen und weltanschaulichen Diskursen getrennt werden. Martin Riesebrodt skizziert für die westliche Moderne vier Paradigmen von Religionsdiskursen, die zeitlich aufeinanderfolgen, aber nun auch gleichzeitig präsent sind:<sup>26</sup>

- *Der Aufklärungsdiskurs*: Hier wird ausgehend vom Primat eines aufgeklärten Vernunftbegriffs Religion entweder kritisiert, oder versucht, durch eine Rationalisierung von Religion diese mit der Vernunft zu harmonisieren. Hier kommt es zur Frage nach Funktionen von Religionen, zur Entwicklung von deistischen Konzepten sowie zu einer engen Verknüpfung eines rationalisierten Konzepts von Religion mit Ethik.
- *Der romantische Diskurs*: Gegen diesen rationalen Zugriff versteht die Romantik Religion als etwas, das jenseits der Vernunft besteht, als etwas, das sich nur vom Gefühl, von der Intuition, von der ‚Natur‘ her erschließen lässt. Verbunden mit dieser Denkrichtung ist die Religionsphänomenologie, die das Wesen der Religion überhistorisch im ‚Heiligen‘, ‚Numinosen‘ oder im ‚Gefühl‘ zu erkennen suchte. Als moderne romantische Auslegung der Religion kann der Boom von ‚Spiritualität‘ als religiöser Innerlichkeit verstanden werden.
- *Der Säkularisierungsdiskurs*: Verwandt mit dem Aufklärungsdiskurs wird hier der Rückzug der Religion aus der Öffentlichkeit in den Bereich des Privaten beschrieben oder gefordert. Dieser Wandel kann jedoch nicht einseitig als linearer Modernisierungsprozess beschrieben werden, sondern umfasst unterschiedliche Entwicklungen und Veränderungen, die in enger Verbindung mit sozialen Kontexten stehen.<sup>27</sup>
- *Der postmoderne Diskurs*: Hier wird im Anschluss an den *linguistic turn* der Gebrauch des Begriffs ‚Religion‘ selbst in wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen dekonstruiert. Religion erscheint hier als Konstruktion der europäischen Aufklärung und als unanwendbar für andere Kulturen.

Wann immer über Religion gesprochen und verhandelt wird, finden sich Varianten dieser Diskurse. Was all diese Versuche, Religion zu verstehen und zu deuten, mit sich gebracht haben, war ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer multi-dimensionalen Beschreibung von Religion. Jede Reduktion von Religion etwa auf Transzendenzkonzepte, Glaube, Moralität,

---

<sup>26</sup> Vgl. Riesebrodt, *Cultus und Heilsversprechen*, 20–22.

<sup>27</sup> Vgl. Hock, *Einführung in die Religionswissenschaft*, 105–108.

vormodernes Denken, sozialen Zusammenhalt oder Heiligkeit wäre eine Verkürzung, die der komplexen Realität nicht gerecht wird.<sup>28</sup>

Für eine begriffliche Annäherung an Religion möchte ich im Besonderen auf Clifford Geertz und Martin Riesebrodt verweisen. Geertz' Aufsatz *Religion als kulturelles System* hat die Religionswissenschaft aus einer kultur-anthropologischen Perspektive nachhaltig beeinflusst. Seine Definition lautet: Religion ist

(1) ein Symbolsystem, das darauf zielt, (2) starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Menschen zu schaffen, (3) indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und (4) diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, dass (5) die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.<sup>29</sup>

Diese komplexe Definition verankert Religion in der kulturellen Symbolwelt des Menschen, der stets in „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist“.<sup>30</sup> Religion erzeugt Bedeutungen (Symbole, Riten, Texte etc.), welche anstreben, etwas über die Gesamtwirklichkeit auszusagen, und zwar von einer Perspektive, die „über die Realitäten des Alltagslebens hinaus zu umfassenderen Realitäten hinstrebt“.<sup>31</sup> Sie bildet auf diese Weise ein ‚Modell von der Welt‘, das dem Menschen eine Vorstellung von der Gesamtwirklichkeit gibt. Zugleich fungiert Religion aber auch als ‚Modell für die Welt‘, d.h. es werden Stimmungen und Motivationen geschaffen, auf eine bestimmte Weise in der Welt zu agieren. Daraus folgt idealiter eine Übereinstimmung der Handlungen mit der Vorstellung von der Ordnung der Welt, was dazu führt, dass Religionen die Welt zugleich interpretieren und gestalten. Als Beispiel nennt Geertz die christliche Lehre von der Erbsünde, welche die Welt in ihrer Verfasstheit deutet, zugleich aber auch ein bestimmtes Verhalten einfordert,<sup>32</sup> wodurch auch eine Brücke zu moralischen und ethischen Fragen geschlagen wird: Heilige Symbole verknüpfen die Weltauffassung mit dem Ethos. Dabei bietet die Religion

---

<sup>28</sup> In der Diskussion um Ethikunterricht sei hier etwa Peter Köck genannt, der in seiner Verhältnisbestimmung von Moral, Ethik, Recht und Religion letztere völlig von den monotheistischen Religionen her denkt und so der kulturellen Komplexität in keiner Weise gerecht wird, vgl. Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 19.

<sup>29</sup> Geertz, Clifford (2009b), „Religion als kulturelles System“, in: Geertz, Clifford (<sup>11</sup>2009), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt: Suhrkamp, 44–95, 48 (= stw 696) [i.O. kursiv].

<sup>30</sup> Geertz, Clifford (2009a), „Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur“, in: Geertz, Clifford (<sup>11</sup>2009), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt: Suhrkamp, 7–43, 9 (= stw 696).

<sup>31</sup> Geertz, „Religion als kulturelles System“, 77.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., 93.

auch Interpretations- und Handlungsoptionen für Situationen, in denen Menschen an ihre Grenzen stoßen, nach Geertz sind dies die Grenzen der analytischen Fähigkeit, die Grenzen der Leidensfähigkeit und die Grenzen der ethischen Sicherheit.<sup>33</sup>

Im Hinblick auf das Verhältnis von Religion und Moral ist jedoch eines essenziell: Es muss sich bei den Motivationen zu einem bestimmten Verhalten nicht automatisch um *moralisches* Verhalten handeln. Ein moralisches Verhalten ist nur dann in der Religion implementiert, wenn es mit einer moralischen Vorstellung von der Seinsordnung übereinstimmt. Das bedeutet, dass Religionen nur dann moralisches Verhalten einfordern, wenn die Weltdeutung eine moralische Implikation hat, etwa einen Gott, der moralisches Verhalten einfordert, oder eine Weltordnung, die amoralisches Verhalten sanktioniert.<sup>34</sup>

Eine besondere Bedeutung in diesem Zusammenhang von Weltdeutung, Streben nach umfassenderen Realitäten und Handlungsmotivation liegt für Geertz in Ritualen, in denen Weltanschauung und Handlung besonders intensiv in Beziehung stehen, ja geradezu verschmelzen.<sup>35</sup> Daran knüpft Martin Riesebrodt an, der seine Definition von Religion am *Cultus* festmacht. Eingedenk der Notwendigkeit einer multidimensionalen Beschreibung von Religion sieht Riesebrodt diese als Verbindung aus diskursiven Praktiken (Theologie, Kommunikation ...), verhaltensregulierenden Praktiken (die Orientierung des alltäglichen Verhaltens an ‚übermenschlichen Kräften‘) und schließlich und vor allem aus interventionistischen Praktiken, welche Kontakt mit oder Zugang zu ‚übermenschlichen Kräften‘ herzustellen vermögen, also Gebete, Rituale, mystische Ekstase, Selbstermächtigung durch Meditation etc.<sup>36</sup> Als ‚übermenschliche Kräfte‘ definiert Riesebrodt Mächte, denen „Einfluss auf oder Kontrolle über Dimensionen des individuellen oder gesellschaftlichen Lebens und der natürlichen Umwelt zugeschrieben werden, die sich direkter menschlicher Kontrolle gewöhnlich entziehen“.<sup>37</sup> Die Grenzen dieser Praktiken sind fließend, so ist etwa ein bestimmtes moralisches, d.h. reguliertes Verhalten zugleich auch interventionistisch, wenn dadurch beispielsweise versucht wird, (einen) Gott zu beeinflussen. Mit dem Bezug auf Interventionismus hinsichtlich übermenschlicher Kräfte vermeidet Riesebrodt einen zu intellektualistischen Zugang zu Religion, welcher Glaubenslehren oder Metaphysik in den Vordergrund rückt, einen funktionalistischen Zugang, der Phänomene nicht zu erklären vermag, eine Verkürzung von Religion auf Moral sowie ein zu

---

<sup>33</sup> Vgl. ebd., 61.

<sup>34</sup> Stark, Rodney (2001), „Gods, Rituals, and the Moral Order“, in: *Journal for the Scientific Study of Religion*, Volume 40, Issue 4, 619–636, 621.

<sup>35</sup> Vgl. Geertz, „Religion als kulturelles System“, 78.

<sup>36</sup> Vgl. Riesebrodt, *Cultus und Heilsversprechen*, 114.

<sup>37</sup> Ebd., 113.

einseitiges Herausstreichen des oft genannten ‚Transzendenzbezugs‘, insofern dieser sich eben auch in Handlungen widerspiegeln muss.<sup>38</sup> Gegen den Einwand, der Religionsbegriff sei nicht überkulturell und überhistorisch anwendbar, verweist Riesebrodt darauf, dass sich rudimentäre Unterscheidungen von Handlungen, in denen übermenschliche Kräfte am Werk vermutet werden und die daher von ‚religiösen Experten‘ ausgeübt werden müssen, und Handlungen, in denen dies nicht der Fall ist, in allen Religionen nachweisen lassen. Zusätzlich betont Riesebrodt, dass soziale Gruppen sich stets selbst von anderen gemäß ihren Glaubensvorstellungen und Praktiken unterschieden und abgegrenzt haben.<sup>39</sup>

Zusammenfassend kann daher als operativer Religionsbegriff für diese Arbeit definiert werden: Religion ist ein Symbolsystem, welches die Gesamtwirklichkeit deutet und dabei über die Erfahrungswelt hinaus auf übermenschliche Kräfte verweist. Diese Deutung motiviert zu Handlungen (aber nicht automatisch moralischen Handlungen!), die von dieser Vorstellung beeinflusst sind und/oder als Kontaktaufnahme oder Zugang zu diesen Mächten dienen. Zu unterstreichen ist hier das ‚System‘, d.h. es geht nicht nur um individuelle ‚religiöse‘ Handlungen, sondern um komplexere, soziale Bedeutungssysteme. Mit dieser Orientierung von Religion an Kultur und Bedeutung muss im Sinne von Geertz auch eine Absage an die säkulare Forderung ‚Religion ist Privatsache‘ im Sinne einer Verdrängung aus der Öffentlichkeit folgen, insofern jede Form von Kultur „öffentlich [ist], weil Bedeutung etwas Öffentliches ist“.<sup>40</sup>

## 2.2 Ethik und Moral

Auch bei ‚Ethik‘ und ‚Moral‘ handelt es sich zweifelsohne um vielschichtige Begriffe, bei denen es Diskrepanzen zwischen streng philosophischen und anderen, allgemeiner verwendeten Auffassungen gibt. Der Begriff ‚Ethik‘ bezieht sich zunächst auf den griechischen Ausdruck *ēthos* (ἦθος), was die charakterliche Disposition zum richtigen Handeln bedeutet, also die ‚Sittlichkeit‘ bzw. ‚Moralität‘. Zugleich wird er auch oft auf *ethos* (ἔθος) bezogen, was ‚Gewöhnung‘, ‚Sitte‘, ‚Brauch‘ bedeutet. Im Lateinischen wiederum werden beide griechischen Begriffe durch denselben Ausdruck *mos, moris* umfasst. Die vernünftige Auseinandersetzung mit *ēthos* und *ethos* bzw. *mos* ist schließlich die Ethik bzw. *philosophia moralis*. In der Tradition

---

<sup>38</sup> Auch philosophische Konzepte können einen Transzendenzbezug aufweisen, woraus aber noch nicht automatisch die Forderung nach einem bestimmten Umgang mit dieser Transzendenz folgt, daher können sie trotz Transzendenzbezug nicht als Religion verstanden werden.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 42.

<sup>40</sup> Geertz, „Dichte Beschreibung“, 18.

nach Aristoteles hat also Ethik „mit der Genese des sittlichen Charakters durch Gewöhnung zu tun“,<sup>41</sup> wobei es darum geht, sich im Verhalten nicht nur von Sitten und Gewohnheiten, sondern von der Vernunft leiten zu lassen. Moral und Sittlichkeit werden also von der Ethik als philosophischer Disziplin vernünftig beschrieben, geprüft und/oder begründet. Die moderne philosophische Ethik schließlich legte sich darauf fest, Moral als eine Komposition von Normen, Werturteilen und Qualifizierung von Handlungen zu verstehen, die der Gegenstand einer philosophischen Reflexion ist, nämlich der Ethik, die damit bedeutungsgleich mit Moralphilosophie ist.<sup>42</sup>

Nach heutigem Verständnis fragt Ethik als wissenschaftliche Disziplin und Lehre von der Moral nach dem Guten überhaupt sowie nach daraus ableitbaren allgemein gültigen Normen der individuellen und sozialen Lebensführung, dem Gesollten. Darüber hinaus sorgt sie für einen zuverlässigen, universalisierbaren Beurteilungsmaßstab für moralisches Alltagshandeln.<sup>43</sup>

Unterschieden werden dabei klassisch drei Varianten dieser philosophischen Reflexion von Moral. Die *deskriptive Ethik* strebt eine „möglichst präzise empirische Erfassung und Beschreibung der vorfindlichen Moral – oder der vorfindlichen Moralen“<sup>44</sup> – in Geschichte und Gegenwart an und ist insofern auch auf andere Wissenschaften, wie etwa Kulturanthropologie, Soziologie, Psychologie und Geschichtswissenschaften verwiesen.<sup>45</sup> Zusätzlich zu dieser deskriptiven Ebene beinhaltet Ethik auch den Aspekt der Normenkonstruktion. Sie hat dann einen direkten praktischen Bezug zum Handeln und die Praxis zum Ziel, wird dann von einer rein deskriptiven zur *normativen Ethik*, die entweder bestehende Moral vernünftig begründet oder eine neue konstruiert. Im Alltagsgebrauch bezieht sich der Ruf nach ‚Ethik‘ in erster Linie auf diese kritische und normenkonstruierende Aufgabe. Schließlich befasst sich im Anschluss an die analytische Philosophie die *Metaethik* mit den logischen, formalen, sprachlichen und pragmatischen Voraussetzungen und Strukturen ethischen Argumentierens.<sup>46</sup>

Diese begriffliche Präzision in der modernen Philosophie kann freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Begriffe ‚Ethik‘ und ‚Moral‘

---

<sup>41</sup> Wiater, *Ethik unterrichten*, 17.

<sup>42</sup> Vgl. Birnbacher, Dieter (2003), *Analytische Einführung in die Ethik*, Berlin: de Gruyter, 3.

<sup>43</sup> Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 15.

<sup>44</sup> Düwell/Hübenthal/Werner, *Handbuch Ethik*, 2.

<sup>45</sup> Kulturanthropologisch fällt Ethik neben Kunst, Religion, Ideologie, Wissenschaft, Gesetz oder Common Sense in den Bereich der „symbolischen Dimensionen sozialen Handelns“, welche menschliches Verhalten steuern; Geertz, „Dichte Beschreibung“, 43.

<sup>46</sup> Vgl. Düwell/Hübenthal/Werner, *Handbuch Ethik*, 2–3. Umfassender vgl. Pieper, Annemarie (©2007), *Einführung in die Ethik*, Tübingen: Francke, 238–314.

unterschiedlich verwendet wurden und werden. Zum Teil werden die Begriffe bedeutungsäquivalent verwendet, zum Teil Ethik im Sinne der Theorie, Moral im Sinne der Praxis sittlichen Handelns, ebenso wurde Moral als religiöse, Ethik dagegen als philosophische Lehre von der Sittlichkeit verstanden.<sup>47</sup> Auch ‚Moral‘ kann im deskriptiven oder normativen Sinn verwendet werden, der entscheidende Unterschied zu Ethik besteht allerdings darin, dass letztere rational und moraltheoretisch begründet werden muss. Aus der Sicht der Ethik kann also in Analogie zu Modellen des Schriftverständnisses im Christentum gesagt werden, dass ein Moralsystem nicht *sui ipsius interpres*, sondern vor der Vernunft zu rechtfertigen ist. Es ist wichtig, im Diskurs über ‚Ethik‘ und ‚Ethikunterricht‘ diese begrifflichen Unschärfen zu berücksichtigen, da es sonst zur Vermischung von Ethik-konzepten und zu Missverständnissen kommen kann.

Eine weitere Schwierigkeit des Ethikbegriffs gerade auch im Hinblick auf die Frage dieser Arbeit liegt in seiner Situierung in globalen kulturellen und religiösen Kontexten. Ähnlich wie der Begriff ‚Religion‘ ist auch ‚Ethik‘ mit einer spezifischen europäischen Tradition der Philosophie verknüpft, die sich nicht ohne weiteres auf andere kulturelle Traditionen übertragen lässt. Nach Ruth Benedict ist es problematisch, überhaupt einen verallgemeinerbaren Diskurs über Sittlichkeit zu führen, insofern diese radikal kulturspezifisch sei und daher weder vergleichbar noch bewertbar.<sup>48</sup> Weitere Studien legen die Einsicht nahe, dass formale Grundorientierungen und Begründungen (etwa Wohlergehen, Gerechtigkeit ...) doch stärker universalisierbar sind, während sich konkrete moralische Inhalte tatsächlich stark kulturspezifisch, aber auch nach Geschlecht oder Bildungsgrad unterscheiden.<sup>49</sup> Relevant sind hierbei vor allem die Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gemeinschaft im Hinblick auf ihre ethischen Rechte und Pflichten. Darüber hinaus ist es fragwürdig, ob ‚Ethik‘ im streng philosophischen Sinn einer vernunftbegründeten Reflexion von Moral auf andere Kulturen angewandt werden kann oder ob dies nur analog geschehen kann. Schließlich geht der Begriff auf eine bestimmte europäische philosophische Tradition nach Aristoteles zurück und begründet eine Argumentationsweise, die nicht unmittelbar auf andere Traditionen anwendbar ist.

---

<sup>47</sup> Vgl. Patzig, Günther (1971), *Ethik ohne Metaphysik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 326), 3; Zsivkovits, Valentin (1994), *Wirtschaft ohne Moral?*, Innsbruck: Tyrolia, 33.

<sup>48</sup> Vgl. Benedict, Ruth (o.J.), *A Defense of Ethical Relativism*, in: <http://www.redwoods.edu/instruct/johnston/Philosophy20/Readings/Relativism/ADefenseofEthicalRelativism.pdf> (abgerufen am 22.01.2014).

<sup>49</sup> Vgl. Eckensberger, Lutz (2003), „Kultur und Moral“, in: Thomas, Alexander, Hrsg. (2003), *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen: Hofgrefe, 309–347, 311–314.

So kann beispielsweise nicht einfach von einer ‚hinduistischen‘ oder ‚islamischen Ethik‘ gesprochen werden, wenngleich in Vergangenheit und Gegenwart Denker innerhalb des Islams eine philosophisch-theologische Ethik auf Basis der antiken Texte entworfen haben. Durchgesetzt hat sich allerdings eine Verrechtlichung der Ethik in der Scharia. Diese Art der islamischen Ethik setzt sich wohl vernünftig und systematisch mit Fragen der Sittlichkeit auseinander, ist aber doch klar von der philosophischen Tradition nach Aristoteles zu unterscheiden.<sup>50</sup> Andere, etwa asiatische, Systeme gehen nicht von einer autonomen Vernunft, sondern von der Einbettung des Menschen in kosmische Zusammenhänge aus. Auch die klassische philosophische Differenzierung in Pflichten-, Tugend-, Diskurs- und konsequenzialistischer Ethik ist in anderen Traditionen oft nicht möglich.<sup>51</sup> Im Hinblick auf die Frage nach einer ‚Ethik der Religionen‘ (und zwar aller Religionen) ist es daher zielführender, einen ‚schwächeren‘ Ethikbegriff zu wählen, der als vernünftige, reflexive und systematische Auseinandersetzung mit Moral verstanden wird, welche aber nicht unbedingt streng philosophisch (im Sinne einer eigenen Disziplin) ist und von einer autonomen Vernunft ausgehen muss, sondern ihre Argumentation und Systematik auf Basis metaphysischer und traditioneller Prämissen, etwa der Existenz Gottes oder eines Weltgesetzes, des Inhalts heiliger Texte oder der Lehren historischer Autoritäten vornimmt. Nur so lässt sich vernünftig von einer christlichen, islamischen, buddhistischen etc. Ethik sprechen. Abseits solcher systematisch-reflexiven Zugänge scheint es dagegen sinnvoller, von ‚religiöser Moral‘ zu sprechen.

### 2.3 Mögliche Verhältnisbestimmungen von Religion und Ethik

Der klassische Referenztext für eine kritische Betrachtung des Verhältnisses von Ethik und Religion ist Platons Dialog *Euthyphron*, in dem das sog. ‚Euthyphron-Dilemma‘ auftaucht. Darin unterhalten sich Sokrates und sein religiöser Mitbürger Euthyphron über das *hósion*, also das ‚Fromme‘ oder ‚Richtige‘, welches Letzterer als das „was alle Götter lieben“<sup>52</sup> (9e) definiert. Moralisch gesollt ist also das, was die Götter lieben. Daraus lässt sich,

---

<sup>50</sup> Vgl. Prenner, Karl (2006), „Islamische Kultur“, in: Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 277–318.

<sup>51</sup> Vgl. Luh, Jing-Jong (2014), „Ethik in asiatischen Traditionen“, in: Yousefi, Hamid/Seubert, Harald (Hrsg.), *Ethik im Weltkontext. Geschichten – Erscheinungsformen – Neuere Konzepte*, Wiesbaden: Springer VS, 29–40, 30.

<sup>52</sup> Platon (2013), *Euthyphron*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Platon. Werke. Übersetzung und Kommentar 11), 22.

modern formuliert, folgende Problematik ableiten: „Ist etwas deshalb moralisch richtig [...], weil Gott es geboten hat; oder hat Gott es geboten, weil es moralisch richtig ist?“<sup>53</sup> Die Konsequenzen sind weitreichend. Akzeptiert man Variante eins, muss jedes göttliche Gebot als moralisch richtig akzeptiert werden, selbst wenn es noch so grausam ist. Akzeptiert man jedoch Variante zwei, gibt es offensichtlich ein bestehendes Kriterium von moralisch gut oder moralisch falsch, welches der Vernunft zugänglich wäre. Gott wäre dann nicht der Stifter ethischer Werte und auch nicht unbedingt notwendig für ethische Erkenntnis. Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, genauer auf die Euthyphron-Frage einzugehen, sie stellt jedoch das Problem präzise dar: Welche Verhältnisbestimmungen und Beziehungen lassen sich zwischen Religion und Ethik denken? Hier lassen sich m.E. sechs Möglichkeiten skizzieren:

- Erstens können Moralsysteme, die in einer religiösen Tradition entstanden sind, Objekte einer philosophischen Ethik im deskriptiven, aber auch kritisch-normativen Sinn sein.
- Zweitens können religiöse Traditionen selbst Subjekte einer normativen Ethik sein, sofern die begriffliche Unschärfe einer ‚theologischen Ethik‘ (s.o.) akzeptiert wird.
- Drittens sind viele Begriffe und Konzepte, mit denen in ethischen Diskursen operiert wird, ideengeschichtlich kaum von religiösen Bedeutungen zu trennen. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob ethische Letztbegründungen einer Religion (oder zumindest einer Zivilreligion) bedürfen.
- Viertens können Religionen als symbolische, rituelle und narrative Ressource angesehen werden, mit moralischen Fragen umzugehen und Moral performativ zu erzeugen.
- Fünftens kann Religion mit Ethik identifiziert oder zumindest in enger Verbindung gesehen werden.
- Sechstens kann Religion als Widerspruch oder Hindernis zur Ethik begriffen werden.

Diese sechs Verhältnisbestimmungen sollen in der Folge kurz dargestellt, aber auch auf mögliche Verkürzungen und Reduktionismen hin analysiert werden.

### 2.3.1 Religion als Objekt ethischer Reflexion

Da mit Riesebrodt Religionen immer auch ‚verhaltensregulierende Praktiken‘ definieren, und auf Grund der ‚Verflochtenheit von moralischen

---

<sup>53</sup> Birnbacher, Dieter/Hoerster, Norbert (1997), *Texte zur Ethik*, München: dtv, 142.



Werten mit der menschlichen Kulturentwicklung“<sup>54</sup> mitsamt ihren religiösen Traditionen, kann es als Konsens gelten, dass viele, wenngleich nicht alle<sup>55</sup> Religionen in unterschiedlichem Ausmaß Moralsysteme konzipiert, adaptiert, entwickelt und durchgesetzt haben. Insofern, als „moralische und ethische Forderungen von allen großen Weltreligionen erhoben werden, ist der Zusammenhang zwischen Moral und Ethik einerseits und Religion andererseits unbestritten“.<sup>56</sup> Je nach historischer Epoche und Kultur sind gesellschaftliche Moralen und religiöse Traditionen unmittelbar aufeinander bezogen, bis hin zu einer möglichen „Nicht-trennbarkeit der Moral (Ethik) von existentiellen Kategorien (Religion)“.<sup>57</sup> Ebenso existieren moralische Systeme als Teilmoral in der Lebenspraxis der Gläubigen oder kodifiziert in Schriften und Überlieferungen. In allen Fällen lassen sich solche religiösen Moralsysteme zum Objekt einer deskriptiven philosophischen Ethik machen, die unter Zuhilfenahme von text-analytischen, soziologischen oder kulturanthropologischen Methoden eine kritische Beschreibung dieser Moralen vornimmt, oder sie auf Basis einer solchen Beschreibung mit kritischer Vernunft hinterfragt. Eine solche Auseinandersetzung der philosophischen Ethik ist sowohl im Hinblick auf die Ideengeschichte der Moral als auch im Hinblick auf die zunehmende Pluralität von (religiöser) Moral in der Gesellschaft von höchster Bedeutung. Dabei ist es jedoch nicht ausreichend, religiöse Moralsysteme isoliert von ihrer Einbettung in weltanschauliche, rituelle oder soziale Dimensionen der Religion verstehen zu wollen. Wenn Religion, wie es Geertz formuliert, die „Grundübereinstimmung zwischen einem bestimmten Lebensstil und einer bestimmten Metaphysik“ ist, bei der sich „jede Seite jeweils mit der Autorität des jeweils anderen [stützt]“,<sup>58</sup> so kann eine Analyse und Kritik religiöser Moral nur in Zusammenhang mit ihren anderen Dimensionen erfolgen: „Wer die Ethik der Religionen verstehen will, muss in die jeweilige ‚Lebensmitte‘ der Religion(en) vorstoßen, aber auch die intern auseinander tretenden Richtungen berücksichtigen“.<sup>59</sup>

---

<sup>54</sup> Grabner-Haider, Anton (2006a), „Einleitung“, in: Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 11-16, 12.

<sup>55</sup> Moralsysteme kommen in erster Linie in Religionen komplexerer Kulturen vor; vgl. Stark, „Gods, Rituals, and the Moral Order“, 619-636.

<sup>56</sup> Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 22.

<sup>57</sup> Eckensberger, „Kultur und Moral“, 323 [i.O. kursiv].

<sup>58</sup> Geertz, „Religion als kulturelles System“, 48.

<sup>59</sup> Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (2005), „Ethik der Weltreligionen. Grundüberlegungen“, in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hrsg.), *Ethik der Weltreligionen. Ein Handbuch*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1-20, 6.

### 2.3.2 Religion als Subjekt ethischer Reflexion

Akzeptiert man die o.g. Voraussetzung, dass Ethik nicht allein eine philosophische Disziplin ist, sondern auch eine systematische und vernunftorientierte Reflexion auf Moral, wenn sie auch von manchen religiösen Prämissen ausgeht, so lässt sich von einer christlichen, islamischen, jüdischen, buddhistischen oder hinduistischen Ethik oder einer theologischen Ethik sprechen. In diesem Fall streben Institutionen oder einzelne Denkerinnen und Denker eine entsprechende Auseinandersetzung mit den Morallehren der eigenen religiösen Tradition an. Eine solche geschieht freilich inspiriert von den entsprechenden philosophischen Überlegungen: Christliche Lehren entwickelten sich anfangs in unmittelbarer Auseinandersetzung u.a. mit der Stoa<sup>60</sup> und partizipierten später an der ganzen weiteren Entwicklung der abendländischen Philosophie, und auch Judentum und Islam standen im Diskurs untereinander und mit ethischen Konzepten der europäischen Philosophie und nutzten diese zur Reflexion ihrer eigenen moralischen Traditionen.<sup>61</sup> Eine moderne christliche theologische Ethik orientiert sich z.T. noch stärker an Formen autonomer Moralbegründung, für die der Glaube allein einen ‚Sinnhorizont‘, nicht aber die Grundlage darstellt.<sup>62</sup> Auch in den Traditionen des Hinduismus und Buddhismus findet ethische Reflexion statt (in der Moderne auch unter dem Einfluss der westlichen Philosophie und ihrer Ethik), wenngleich Studien zeigen, „dass die Trennung von Ethik und Religion in Hindukulturen und in buddhistischen Kulturen grundsätzlich nicht möglich scheint“,<sup>63</sup> und zwar auf Grund der überragenden Bedeutung der religiös fundierten Lehre vom Karma.

Im Prozess der Säkularisierung wird diese ethische Reflexionsfähigkeit der Religionen noch einmal bedeutsamer. Max Weber sprach in seinem Vortrag *Wissenschaft als Beruf* von der „Entzauberung der Welt“<sup>64</sup> und einer fortschreitenden Rationalisierung auch des religiösen Denkens.<sup>65</sup> In diesem Prozess kommt es auch zu einer „*Ethisierung* religiöser Vorstellungen in Form einer internen Rationalisierung religiösen Denkens sowie einer

---

<sup>60</sup> Vgl. Thorsteinsson, Runar (2013), *Christianity and Roman Stoicism. A Comparative Study of Ancient Morality*, Oxford: OUP.

<sup>61</sup> Vgl. Prenner, „Islamische Kultur“, 277-318; Maier, Johann (2006), „Ethos des Judentums“, in Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 179-143.

<sup>62</sup> Vgl. Honecker, Martin (1999), *Einführung in die Theologische Ethik*, Berlin: de Gruyter, 21-22 (= De-Gruyter-Lehrbuch).

<sup>63</sup> Eckensberger, „Kultur und Moral“, 323.

<sup>64</sup> Weber, Max (1922), *Wissenschaft als Beruf*, in: <http://www.textlog.de/2324.html> (abgerufen am 13.02.2013).

<sup>65</sup> Vgl. ebd.

Interiorisierung und Entritualisierung religiöser Praxis“.<sup>66</sup> Das bedeutet, dass sich einerseits Religionen stärker an geistes-, aber z.T. auch naturwissenschaftlichen Maßstäben und Sprachformen orientieren (etwa wenn sich aus dem Kreationismus das ‚Intelligent Design‘ entwickelt), und andererseits Gläubige ihre Religion zunehmend über ihre verinnerlichten ethischen Maximen und Kompetenzen sowie ihr soziales Engagement definieren bzw. in der Gesellschaft darüber definiert werden.<sup>67</sup>

Als Subjekte ethischer Theorie partizipieren Religionen bzw. deren Vertreterinnen und Vertreter an ethischen Diskursen und bringen ihre Begründungsstrukturen (auch mit ihren theologischen Prämissen) mit anderen, meist philosophischen Ethikkonzepten ins Gespräch. Gegen alle weltanschaulichen Konflikte, die sich aus dieser Begegnung von religiösem und nichtreligiösem (philosophisch-ethischen) Denken ergeben können, sprach sich zuletzt v.a. Jürgen Habermas für einen umfassenden Dialog beider Denkweisen aus. Habermas fordert einen „komplementäre[n] Lernprozess“, in dem Religiöse und Nichtreligiöse „ihre Beiträge zu kontroversen Themen in der Öffentlichkeit dann auch aus kognitiven Gründen gegenseitig ernstnehmen“.<sup>68</sup> Markus Knapp sieht in diesem Lernprozess auch die Religionen gefordert, sich dem öffentlichen Sprachspiel zu öffnen: „Sie müssen sich bemühen, ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache zu übersetzen, um sie auch für nichtreligiöse Bürger in ihrer Bedeutsamkeit verständlich zu machen. Und sie müssen dafür dann auch säkulare Gründe benennen, die diese semantischen Gehalte der Religion plausibel machen und stützen.“<sup>69</sup> Im Bereich der Ethik ist hier also klar, dass Habermas die Religionen als wichtigen Diskurspartner ansieht, von ihnen aber auch eine Orientierung an einem säkularen, philosophischen Diskurs einfordert, zwar ohne dabei ihre Prämissen, sehr wohl jedoch manche ihrer Argumentationsstrukturen aufgeben zu müssen.

### 2.3.3 Religion als Referenzpunkt moralisch-ethischer Begriffe und Begründungen

Eine weitere bedeutsame Verbindung von Religion und Ethik sind begriffliche und argumentative Beziehungen. Zunächst zu den Begriffen:

---

<sup>66</sup> Riesebrodt, *Cultus und Heilsversprechen*, 245 [Herv. i.O.].

<sup>67</sup> Vgl. ebd., 250.

<sup>68</sup> Habermas, Jürgen (2005), „Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?“, in: Habermas, Jürgen/Ratzinger, Joseph, Hrsg. (2005), *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*, Freiburg: Herder, 15–37, 33.

<sup>69</sup> Knapp, Markus (2008), „Glaube und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer ‚postsäkularen‘ Gesellschaft“, in: *StdZ*, Heft 4, April 2008, 270–280, 276.

### Beispielhafte Begriffe

Da religiöse Traditionen moralische Vorstellungen, deren ontologische Prämissen sowie deren sprachlichen Ausdruck mitbestimmen, sind wesentliche Begriffe und die mit ihnen einhergehenden Konzepte nicht unbeeinflusst von diesen religiösen Bezügen geblieben. Begriffe wie ‚gut‘, ‚böse‘, ‚Gewissen‘, ‚Freiheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Würde‘ oder ‚Schuld‘ sind wichtige Konzepte in moralischen und ethischen Diskursen, sind aber ideengeschichtlich zugleich kaum von ihren religiösen, im Speziellen christlichen Interpretationen zu trennen. Das soll nicht heißen, dass es sich hier um dezidiert oder exklusiv ‚religiöse‘ Begrifflichkeiten handelt, sondern dass deren Konnotationen (auch) religiös geprägt sind und sich geschichtlich nicht losgelöst von Religion analysieren lassen.

So lässt sich etwa nach Jan Assmann der Ursprung des Begriffs der Gerechtigkeit in den altorientalischen und ägyptischen Weisheitstraditionen verorten, der jüdische Monotheismus (und mit ihm später das Christentum und der Islam) aber hat Gerechtigkeit „erstmalig zu einer unmittelbaren Sache Gottes gemacht“ und damit „nicht nur die Religion ethisiert, sondern vor allem auch die Gerechtigkeit theologisiert“.<sup>70</sup> Zwar reflektieren auch Platon in der *Politeia* und Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik* philosophisch über Gerechtigkeit und ihre möglichen Klassifizierungen, gleichzeitig ist jedoch klar, dass der Begriff in seiner historischen Bedeutung nicht getrennt von seiner theologischen Situierung betrachtet werden kann. Wer von ‚Gerechtigkeit‘ spricht, dockt damit im Diskurs automatisch auch an religiöse Sprachspiele, Frames und Bedeutungsebenen an, selbst wenn er diese nicht im Sinn hat.

Ähnliches kann über den Begriff des Gewissens gesagt werden, der bei Platon und Aristoteles noch keine Rolle spielt,<sup>71</sup> dann aber in der epikureischen und stoischen Ethik und in den Briefen des Apostels Paulus zur Bedeutung gelangt, womit der Begriff gleichzeitig durch einen „antiken und jüdisch-christlichen Traditionsstrang [...] in der europäischen Kultur verankert“<sup>72</sup> wird. Davon ausgehend entspinnt sich eine Diskussion um das Wesen des Gewissens über die scholastische Philosophie weiter über Martin Luther und später Immanuel Kant bis hinein in die moderne Psychologie und Soziologie. In diesem langen Diskurs versucht „eine Norm setzende Schicht von Theologen, Philosophen und Juristen (heute erweitert durch

---

<sup>70</sup> Assmann, Jan (2003), *Die Mosaikische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*, München: Hanser, 75, 78 (= Edition Akzente).

<sup>71</sup> Die sokratische Idee des *daimonion* kann jedoch als eine Art Gewissen gesehen werden, als „eine Stimme nämlich, welche jedes Mal, wenn sie sich hören lässt, mir von etwas abredet“; Platon (1973), *Des Sokrates Apologie*. Bearbeitet von Heinz Hofmann, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 31d (= Werke in acht Bänden 2).

<sup>72</sup> Kittsteiner, Heinz (2006), „Gewissen“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (?2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 377–381, 377.

Psychologen, Soziologen, Anthropologen) [...] die für das Fortbestehen der Gesellschaft als notwendig erachteten Gewissensnormen mitsamt ihren inneren und äußeren Sanktionsmechanismen zu formulieren und in die Gesellschaft hineinzutragen“.<sup>73</sup>

Als drittes Beispiel kann hier der Begriff der (Menschen-)Würde angeführt werden, der im Wesentlichen auf die Stoa und Cicero zurückgeführt werden kann, indem hier eine „kategorial-ethische Bestimmung der menschlichen Natur“<sup>74</sup> begründet wird, die dem Einzelnen eine gewisse Unverletzlichkeit verleiht. Diese stoischen und speziell ciceronischen Gedanken werden schließlich in der Scholastik theologisch mit Hilfe der Vorstellung von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen neu kontextualisiert, bevor sie ab der Renaissance wieder stärker philosophisch-humanistisch formuliert werden.<sup>75</sup> Bedeutsam ist hier Martin Luther, der aus dem theologischen Würdebegriff die Gleichheit aller Menschen folgert. In diesem Zusammenhang erscheint das wegweisende Würdekonzept Kants als „Anverwandlung des reformatorischen Impetus“<sup>76</sup> für die eine und gleiche Würde jedes Menschen.

Ähnliche Korrelationen von philosophischen und religiösen Bedeutungen könnten für weitere Begriffe der Moral und Ethik gefunden werden. Auch wenn diese eben keine spezifisch religiösen Begriffe sind, so sind sie doch mit religiösen Vorstellungen konnotiert und z.T. von diesen mitgeprägt, so dass auch hier Religion zu einem Bezugspunkt philosophischer Ethik wird. Habermas unterstreicht positiv dieses „semantische Potential“ von Religion und mahnt ein, dass „auch moderne Gesellschaften angesichts ihrer fortgeschrittenen und weiter fortschreitenden Säkularisierung auf in den Religionen enthaltene Vernunftpotentiale verwiesen bleiben“.<sup>77</sup> Auch wenn man diesen Standpunkt nicht teilt, so ist doch ein Grundbewusstsein um die religiöse Mitprägung moralisch-ethischer Begriffe ein elementarer Faktor für ethische Reflexion.

#### *Argumentationen*

Ein weiterer Aspekt liegt im Potential von Religionen zur Begründung moralischer oder ethischer Standards. Grundprinzipien, etwa die Würde des Menschen, die demokratische Verfasstheit der Gesellschaft oder die Freiheit des Individuums lassen sich nicht ohne bestimmte weltanschauliche oder ontologische Prämissen rational begründen. Die „Kultur auch noch der

---

<sup>73</sup> Ebd.

<sup>74</sup> Wils, Jean-Pierre (2006), „Würde“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 558–563, 559.

<sup>75</sup> Vgl. ebd., 560.

<sup>76</sup> Großmann, Andreas (2004), Artikel „Würde“, in: *HWPPh*, Band 12, 1088–1093, 1089.

<sup>77</sup> Knapp, „Glaube und Wissen“, 275.

säkularisiertesten Gesellschaft westlichen Typs zehrt von Geltungsannahmen, die sich nicht rational ableiten lassen“.<sup>78</sup> Im Besonderen ist diese Frage mit dem nach dem deutschen Rechtsphilosophen Ernst-Wolfgang Böckenförde benannten *Böckenförde-Diktum* verbunden. Es lautet:

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 versuchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.<sup>79</sup>

Böckenförde stellt zur Diskussion, dass ein demokratischer, der Freiheit und Würde des Einzelnen entsprechender Staat auf der Souveränität seines Volkes gründet, auf dessen „moralischer Substanz“. Doch wie kann der Staat sicherstellen, dass die Bevölkerung diese Grundwerte achtet? Er kann sie im Unterschied zu einer Diktatur nicht dazu zwingen, da er damit seinen liberalen Charakter aufgeben würde. Also bedarf es anderer prägender Faktoren in der Gesellschaft, die diese Sicherstellung gewährleisten und eine Art ‚Gemeinsinn‘ erzeugen. Für Böckenförde sind diese Faktoren Teile „der gelebten Kultur. Aber was sind die Faktoren und Elemente dieser Kultur? Da sind wir dann in der Tat bei Quellen wie Christentum, Aufklärung und Humanismus. Aber nicht automatisch bei jeder Religion.“<sup>80</sup> Eine Religion, die einen positiven Bezug zum säkularen demokratischen Staat entwickelt hat, trägt so nach Böckenförde durch ihre Werte (etwa Freiheit, Würde, Gleichheit etc.) gemeinsam mit anderen, säkularen Traditionen zur Stützung der Gesellschaft und des liberalen Staates bei.

Diese Wertefragen betreffen den Kontext, in dem Ethikunterricht stattfinden kann. So fordert etwa Werner Wiater eine klare Orientierung der Ethik, die im Ethikunterricht gelernt wird, am „demokratischen Ethos“, an „Gleichbehandlung und Fairness“, da „alles Tun und Lassen in der demokratischen Gesellschaft Europas der Humanität dienen muss“.<sup>81</sup> Doch wie lassen sich diese Grundwerte letztbegründen? Muss es hier, in den Worten von Axel Montenbruck, letztlich zu einer Art ‚Totalitarismus‘ kommen?

---

<sup>78</sup> Kippenberg/Stuckrad, *Einführung in die Religionswissenschaft*, 21.

<sup>79</sup> Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976), *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*, Frankfurt: Suhrkamp, 60 (= stw 163).

<sup>80</sup> Böckenförde im Interview mit der Frankfurter Rundschau, in: <http://archive.is/3eZ8#selection-1197.282-1197.496> (abgerufen am 18.02.2014).

<sup>81</sup> Wiater, *Ethik unterrichten*, 61, 68.

Jener besteht in der Tat vereinfacht in der Weise fort, dass der westliche Staat, und auch jeder Demokrat, sich einem ‚Menschenrechts-Totalitarismus‘ unterwirft. Menschenrechts-Verletzungen muss der Staat dann, wenngleich in humanistischer Weise, mit aller Macht und seinem Ansehen wieder ‚richten‘. Der Unterschied zu anderen Formen totalitärer oder auch fundamentalistischer Staaten besteht nur darin, dass der westliche Staat (versucht), den ‚Menschen‘ als würdigen Selbstherren zu deuten und damit zugleich jeden einzelnen Menschen zu heiligen.<sup>82</sup>

Für Montenegro lässt sich das Böckenförde-Dilemma und auch die bei Wiater aufgeworfene Problematik der Letztbegründung ethischer Grundprinzipien des demokratischen und rechtsstaatlichen Humanismus nur lösen, in dem dieser zu einer Art Zivilreligion überhöht wird: „Das Volk muss jenseits des Staates eine Ersatzreligion der verinnerlichten Werte und Prinzipien schaffen, denen es sich dann unterwerfen muss.“<sup>83</sup> Damit wird eine Art von ‚weltlicher Religion‘ gestiftet, welche unhintergehbare ethische Prinzipien bereitstellt, eben Humanismus, Menschenrechte, Freiheit und Demokratie, die auf Basis dieser Legitimität nicht in Frage gestellt und auch verteidigt werden dürfen.

In diesen Argumentationen nehmen also einzelne Religionen als Akteure der Zivilgesellschaft entweder wichtige Rollen in der ethischen Fundierung der liberalen demokratischen Gesellschaft mitsamt ihren Werten ein<sup>84</sup> (neben anderen Kulturformen wie der Philosophie) und sind daher von ethischer Relevanz, oder Religion nimmt, allerdings als säkularisierte Zivilreligion des Humanismus, wieder eine letztbegründende Funktion im ethischen Diskurs ein.

Es würde den Rahmen sprengen, diese Fragen hier zu diskutieren, sie sollten aber auf jeden Fall berücksichtigt werden, da sie die Frage nach dem Verhältnis von Religion(en) und Ethik wesentlich berühren und zusätzliche Perspektiven bieten, und zwar ohne dass hier moralische/ethische Konzepte konkreter Religionen in Betracht gezogen werden.

#### **2.3.4 Religion als symbolische, rituelle und narrative Ressource für Moral**

Religionen haben verschiedene Formen von Moral entwickelt, gestützt, sanktioniert und teilweise auch codifiziert. Solche religiösen Moralen sind, wie schon erwähnt, Objekte einer deskriptiven Ethik. Sofern sich Ethik kritisch-reflexiv mit Moral befasst, ist zu bedenken, dass religiöse Moral nicht nur auf die Produktion von mehr oder weniger codifizierten moralischen Forderungen und Richtlinien reduziert werden darf, sondern

---

<sup>82</sup> Montenegro, Axel (2011), *Zivilreligion. Eine Rechtsphilosophie*, Berlin: FUB, 168.

<sup>83</sup> Ebd., 167.

<sup>84</sup> Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Tocqueville, *Über die Demokratie in Amerika*, 225–235.

auch durch Symbole, Rituale und Narrative geprägt ist, da „Moral nicht nur eine kognitive Dimension hat, sondern sich auch auf Verhaltensweisen bezieht, die gewissermaßen ‚Affektadressen‘ für das Subjekt darstellen“.<sup>85</sup>

Religionen stellen etwa Narrative zur Verfügung, in denen moralische Prinzipien und Richtlinien exemplarisch veranschaulicht werden. Darüber hinaus können Rituale den Umgang mit moralischen Fragen ermöglichen und steuern. Sie ermöglichen es, mit Erfahrungen moralischer Schuld umzugehen und Buße oder Vergebung zu erfahren, oder machen die Bedeutung moralischer Pflichten bewusst, fordern sie ein und bekräftigen sie öffentlich (etwa Treue und Beistandspflicht im Ritual einer Eheschließung oder die Verantwortung des Bruders für die Schwester im hinduistischen Raksha Bhandhan). Eine solche ‚normative Sozialisation‘ durch Riten dient der sozialen Stabilisierung und ist zugleich moralisch und religiös aufgeladen.<sup>86</sup> Will man die Bedeutung von Religion für einzelne Moralen kritisch reflektieren, gilt es also auch diese symbolische Ebene zu berücksichtigen, um sie sinnvoll innerhalb der jeweiligen religiösen Tradition zu verorten. Damit ist freilich nicht insinuiert, dass die Teilnahme an religiösen Ritualen per se (etwa Gottesdiensten) in einem Zusammenhang mit Moralität steht: Rodney Stark hält nach Auswertung diverser empirischer Studien fest, dass „[p]articipation in religious rites and rituals will have little or no independent effect on morality“.<sup>87</sup> Es gibt jedoch spezielle Rituale, die sich explizit dem Umgang mit moralischen Fragen stellen und die von Gläubigen in Anspruch genommen werden können, theoretisch sogar in Anspruch genommen werden müssen, etwa die Beichte oder div. Reinigungsrituale. Diese werden dann zu einer Art performativen Morallehre. Das moralische Reinigungsritual der Taufe bedeutet dabei zugleich die Initiation in ein anderes moralisches System.

### 2.3.5 Religion als Ethik (Moral)

Es gibt auch den Versuch, Religion mit Ethik zu identifizieren, wobei hier die Verwendung des Begriffs ‚Ethik‘ bereits als fragwürdig erscheint, wenn man ihn in der philosophischen Tradition verortet. Auch wenn von ‚Ethik‘ die Rede ist, ist es in solchen Gleichsetzungen sinnvoller, von einem Versuch einer Identifikation von Religion mit *Moral* zu sprechen. Damit ist die These gemeint, dass Religion in erster Linie Moral definiert, zu moralischem Verhalten motiviert und dieses ev. auch durchsetzt, etwa durch Sanktionen. Dieses Religionsverständnis findet sich v.a. in der Aufklärung, speziell in deistischen Strömungen. Konzipiert wurde hier eine ‚natürliche Religion‘, die von einem höchsten Wesen ausging, dessen rechte Verehrung in der

---

<sup>85</sup> Eckensberger, „Kultur und Moral“, 332 [Herv. i.O.].

<sup>86</sup> Vgl. ebd., 333 f.

<sup>87</sup> Stark, „Gods, Rituals, and the Moral Order“, 622.



Einhaltung moralischer Tugenden bestand, was im Jenseits schließlich belohnt oder bestraft wurde. Damit wurde auch ein rationalisiertes Christentum als Programm für moralisches Zusammenleben gesehen, mit Jesus als moralischem Vorbild.<sup>88</sup> Die konkreten Religionen, auch die christliche, galten demgegenüber nur als kritikwürdige Überlagerungen, Verfälschungen oder Zerrformen dieser wahren, vernünftigen Urreligion, die „als eine von Natur aus gegebene, universale Metaphysik und Moral verstanden [wurde]. Die Welt stellt einen geordneten Kosmos dar, dessen Gesetze Spiegel der göttlichen Vernunft sind.“<sup>89</sup>

In dieser Sichtweise stellen Religionen, allerdings nur, sofern sie ‚vernünftig‘ sind, Anleitungen zum moralischen Leben dar. Sie legitimiert weiter auch eine politische Förderung von Religion(en) aus Gründen der Staatsräson, und „ein auf Moral reduziertes Religionsverständnis [dient] nicht selten als willkommenes Instrument herrschender Monarchen zur Hebung der allgemeinen bürgerlichen Moral“.<sup>90</sup> Dieser einfache Schluss, dass Religionen Morallehren sind und daher zur sittlichen Erziehung der Staatsbürger beitragen, hinterlässt seine Spuren auch in der Installation von Ethikunterricht als Alternativfach zur Religion. Warum sollte Religion gerade durch Ethik und nicht etwa durch Philosophie, Kulturwissenschaften o.Ä. ersetzt werden? Implizit wird hier Religion in erster Linie von ihrem bürgerlich-moralischen Nutzen her verstanden, weshalb nunmehr die ethische Reflexion als sinnvolle Alternative zur religiösen Lehre erscheint.

Gleichsetzungen von Religion mit Moral sind freilich, wie aus den bisherigen Überlegungen klar geworden sein sollte, Verkürzungen. Religionen haben sehr wohl Moralen hervorgebracht, im klaren Widerspruch zum frühauflärerischen Religionsverständnis kann Moral jedoch nicht als Essenz von Religion verstanden werden. Mit Riesebrodt und Geertz ist zu Recht Religion in erster Linie von ihrer Konzeption von ‚übernatürlichen Mächten‘ und den auf sie bezogenen ‚interventionistischen Praktiken‘ her zu denken. Noch mehr, wenn mit Geertz in der Religion die Verknüpfung oder Übereinstimmung von Weltauffassung und Lebensform geschieht, so führt Religion nur dann zu Moralkonzeption, wenn es auch eine entsprechende Wirklichkeitsdeutung von der „Ordnung des Kosmos“<sup>91</sup> gibt. Bildet sich Moral nicht im metaphysischen Weltbild ab, gibt es auch keine religiöse Moral im Diesseits. Rodney Stark ist hier auf Basis unzähliger empirischer und historischer Daten unmissverständlich: „[M]oral behaviour

---

<sup>88</sup> Vgl. Grabner-Haider, Anton (2006b), „Europäische Philosophie der Moral“, in: Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 349–398, 372–373.

<sup>89</sup> Riesebrodt, *Cultus und Heilsversprechen*, 77.

<sup>90</sup> Habichler, Alfred (2013), „Religion oder Ethik – eine schiefe Alternative. Beiträge zu einer jahrelangen Debatte“, in: *ÖRF*, 21. Jg. 2013, 31–36, 31.

<sup>91</sup> Geertz, „Religion als kulturelles System“, 78.

of individuals would be influenced by their religious commitments *only* in societies where the dominate religious organizations give clear and consistent expression to divine moral imperatives", und „in many societies, religion and morality will not be linked“, vielmehr „this linkage will tend to be limited to more complex cultures“. <sup>92</sup> Damit ist nicht nur eine Gleichsetzung von Religion und Moral als unsachgemäße Verkürzung vom Tisch, sondern auch die These, dass Religion überhaupt zu Moral tendiert. Letzteres gilt zwar für komplexere Religionen (und damit für die maßgeblichen sog. ‚Weltreligionen‘), kann aber nicht umfassend für Religionen anderer Kulturen und historischer Epochen ausgesagt werden.

### 2.3.6 Religion als Widerspruch oder Hindernis zur Ethik

Als sechste mögliche Verhältnisbestimmung kann Religion als Widerspruch zur Ethik verstanden werden, in der Auffassung, dass Religion auf Grund etwa von Dogmatismus, Wahrheitsanspruch oder Autoritätsdenken einer vernünftigen Reflexion von Moral entgegensteht.

Diese Kritik ist bereits im Euthyphron-Dilemma angelegt, in dem eine *Divine Command Theory* der Moral auftaucht, d.h. die Vorstellung, dass alles moralisch gut sei, was von einem Gott angeordnet wird. Eine solche Konzeption von Moral würde in einem Widerspruch zu einer kritisch-reflexiven Ethik stehen, sofern jede von Gott angeordnete Handlung (die in den heiligen Schriften auftaucht oder die der Gläubige dafür hält) per se moralisch richtig und damit keine weitere kritische Reflexion notwendig ist. Auch der Autoritätsaspekt vieler Religionen, d.h. der möglicherweise sogar verpflichtende Gehorsam gegenüber einem/einer sog. ‚religiösen Experten/Expertin‘ würde jeden ethischen Diskurs überflüssig machen bzw. erschweren. Der Anspruch auf Wahrheit der eigenen Überzeugung kann gegen ethische Kritik immunisieren bzw. die Teilnahme am ethischen Diskurs nutzlos machen, Wahrheitsansprüche können weiter auch zu Gewalt und Intoleranz und damit unethischem Verhalten führen. <sup>93</sup> Schließlich tragen Religionen, speziell die sog. ‚Schriftreligionen‘ (in erster Linie Judentum, Christentum und Islam) ein historisches Erbe als göttlich geoffenbart geltende heilige Schriften mit sich, deren Texte z.T. modernen ethisch-moralischen Weltbildern diametral widersprechen. Franz Bugge fordert daher Judentum und Christentum, aber dasselbe kann auch für den Islam und den Koran gelten, zur Selbstreflexion auf, „ob es einem Menschen mit einem heute zumindest im Grundsatz wohl allgemein geteilten Minimum an humanitär-ethischen Standards noch möglich ist, *redlicherweise* die Bibel, Altes und Neues Testament, als Quelle göttlich geoffenbarter

---

<sup>92</sup> Stark, „Gods, Rituals, and the Moral Order“, 620 f.

<sup>93</sup> Vgl. zu diesem Punkt Assmann, *Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*, 23–37.

Wahrheiten und ethischer Normen zu akzeptieren“.<sup>94</sup> Angesprochen sind hier Aufrufe zu Gewalt, Intoleranz gegenüber Andersgläubigen, Sexualmoral, Frauenbild u.v.m. Ein Festhalten an der Göttlichkeit von Aussagen dieser Art ist für Buggle ein klares Hindernis, sich ethischen Entwicklungen zu öffnen, und er hält weiter fest: „Die für uns heute und unsere allgemein geteilte Ethik basalen Grund- und Menschenrechte, auch das sollte man entgegen der heute üblichen Verschleierungs- und historischen Verfälschungsversuche nicht vergessen, sind zum weitaus größten Teil gerade gegen theistische Positionen erkämpft worden.“<sup>95</sup>

Ähnlich wie der Religionsbegriff selbst entwickelte sich diese Art der Religionskritik aus der historischen Erfahrung mit konkreten religiösen Traditionen, im Speziellen dem Christentum, neuerdings auch dem Islam. Es steht dabei m.E. außer Zweifel, dass alle oben skizzierten Kritikpunkte in konkreten Fällen zutreffend waren und sind. Zugleich muss jedoch in Frage gestellt werden, ob daraus eine generelle Aussage über Religion gemacht werden kann. Zunächst ist festzuhalten, dass Religionen (auch das Christentum oder der Islam) Elemente aufweisen, die mit einer humanistisch-philosophischen Ethik korrespondieren, und die sich im Laufe ihrer historischen Entwicklung auch als in der Lage erwiesen haben, ethische Grundhaltungen der Moderne zu integrieren und Absolutheitsansprüche gegebenenfalls zu relativieren. Im Hinblick auf die Menschenrechte ist dabei auch deren tw. Vorbereitung durch das Eintreten von Freikirchen für Religions- und Gewissensfreiheit zu bemerken, freilich zunächst in erster Linie als Selbstschutz intendiert, aber doch mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen,<sup>96</sup> ebenso die wichtigen Beiträge zur konkreten Formulierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch den christlichen Philosophen Charles Malik und den Konfuzianer Peng Chun Chang.<sup>97</sup>

So wie Gläubige ihre Religion konkret leben, lässt sich auch eine gewisse ethische Selektivität konstatieren. Im Kontext einer Ethisierung der Religion in der Moderne wird diese Ethisierung auf entsprechende weltanschauliche Fundamente und passende Schriftstellen gestellt, während andere (wie die von Buggle angesprochenen) Lehren oder Schriftstellen relativiert oder

---

<sup>94</sup> Buggle, Franz (?2004), *Denn sie wissen nicht, was sie glauben: Oder warum man redlicherweise nicht Christ sein kann. Eine Streitschrift*, Aschaffenburg: Alibri, 213 [Kursivierung i.O.].

<sup>95</sup> Ebd., 279.

<sup>96</sup> „In social reform they accomplish what they did not intend. [...] Protestant sectarians made important contribution to political customs and traditions, such as those which guarantee religious liberty to all members of a society.“ [Niebuhr, Richard (2001), *Christ and Culture*, New York: HarperCollins, 67].

<sup>97</sup> Vgl. Li, Wenchao (2013), „Genese und Geltung – Die Idee der Menschenrechte in China“, in: Johannsen, Friedrich (Hrsg.), *Die Menschenrechte im interreligiösen Dialog. Konflikt- oder Integrationspotential?*, Stuttgart: Kohlhammer, 111-121, 112 (= Religion im kulturellen Kontext 2).

ignoriert werden. Dies lässt sich als inkonsequent bezeichnen, zeigt aber andererseits, dass Religionen keine fixen Systeme sind, sondern sich gemäß veränderten Ansprüchen und Herausforderungen auch transformieren. Der US-amerikanische Neurolinguist George Lakoff stellte in diesem Zusammenhang die bemerkenswerte These auf, dass Religionen nicht ihre spezifische Moral stiften, sondern es vielmehr die Gläubigen selbst sind, die moralische Konzepte als hermeneutisches Instrument für die Auslegung ihrer Religion heranziehen. Eine konservative oder progressive Religiosität bzw. Moralität lässt sich also nicht aus der Religion selbst ableiten, sondern Religion wird von den Gläubigen moralisch interpretiert. Nur so sei es, so Lakoff, letztlich erklärbar, wie etwa Christinnen und Christen zu völlig unterschiedlichen Moralkonzepten kommen, obwohl sie sich offenbar auf dieselben Grundlagen beziehen.<sup>98</sup> Wenn Lakoff Recht hat, wäre auch in dieser Hinsicht die Religion kein Hindernis für die Ethik, im Gegenteil, Ethik hätte enormen Einfluss auf die Auslegung der Religion und die religiöse Praxis selbst.

Es ist somit zutreffend, dass Elemente einzelner religiöser Traditionen wie eben Wahrheitsanspruch, Autoritarismus oder heilige Schriften eine ethische Reflexion und die Teilnahme am ethischen Diskurs behindern oder sogar ausschließen. All diese Elemente können jedoch nicht als generelles Merkmal von Religionen ausgesagt werden, so dass daraus kein allgemeines Urteil gefällt werden kann. Es ist zudem darauf hinzuweisen, dass Menschen nicht auf eine einzige, religiöse, ethische oder wissenschaftliche Weltsicht reduziert werden können. Die Zugehörigkeit zu einer Religion oder das Heilighalten einer Schrift sind religiöse Weltzugänge, die gemeinsam mit anderen Weltzugängen (Common Sense, Wissenschaft, Ethik etc.) gleichzeitig präsent, aber auf unterschiedliche Ebenen, Situationen oder Lebensvollzüge bezogen sind. Keine Person ist vollständig durch ihre religiöse, ideologische, naturwissenschaftliche oder kritisch-philosophische Weltsicht determiniert, sondern steht in gewissen Spannungen zwischen diesen Weltzugängen, versucht, sie sinnvoll aufeinander zu beziehen und ist in der Lage, die eine Weltsicht als Korrektur und Komplementarität zur anderen umzusetzen.<sup>99</sup> Es ist daher angemessen, die Einschätzung von Religion als Hindernis zu einer ethischen Reflexion zwar als partiell zutreffend, aber reduktionistisch zu bezeichnen, da sie die Komplexität sowohl von Religion als auch des kulturellen Lebens des/r Einzelnen zwischen verschiedenen Weltzugängen unzureichend berücksichtigt.

---

<sup>98</sup> Vgl. Lakoff, George (1996), *Moral Politics. What Conservatives Know That Liberals Don't*, Chicago: UCP, 245–262, Lakoff, George (2009), *The Political Mind. A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics*, New York: Penguin, 75–91.

<sup>99</sup> Vgl. Geertz, „Religion als kulturelles System“, 89–90.

## 2.4 Religionsunterricht und Ethikunterricht – Konzepte und Unterscheidungen

Ähnlich wie die Begriffe ‚Religion‘ und ‚Ethik‘ selbst existieren auch für deren entsprechenden Schulunterricht unterschiedliche Konzepte und Definitionen, die hier skizziert werden sollen. Im Rahmen dieses Kapitels über begriffliche Differenzierungen soll daher darauf hingewiesen werden, dass Religionsunterricht und Ethikunterricht unterschiedlich verstanden wurden und werden und sich deren Verhältnis je nach Definition anders gestaltet.

### 2.4.1 Religions- und Religionenunterricht

In Österreich ist der Religionsunterricht durch das Staatsgrundgesetz konfessionell gebunden,<sup>100</sup> jedoch als Privileg allein der staatlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften. Sogenannte ‚religiöse Bekenntnisgemeinschaften‘ sowie nicht anerkannte Religionen haben dagegen keinen Anspruch auf Religionsunterricht.<sup>101</sup> Die jeweilige Kirche oder Religionsgesellschaft ist dabei die Unternehmerin dieses konfessionellen Unterrichts und zur Entsendung entsprechender Lehrerinnen und Lehrer berechtigt, der Staat agiert als Beaufsichtigungsorgan im Hinblick auf Organisation und Schuldisziplin. Es wird daher zwischen inneren Angelegenheiten (Personal, Inhalte, Methoden) und äußeren Angelegenheiten des Religionsunterrichts unterschieden.<sup>102</sup> Im Schulorganisationsgesetz ist der Religionsunterricht durch die Aufgabe der

---

<sup>100</sup> „Für den Religionsunterricht in den Schulen ist von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft Sorge zu tragen.“ (StGG Art. 17 Abs. 4), in: <http://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=127&paid=anhang17&mvpa=16> (abgerufen am 22.01.2015).

<sup>101</sup> Vgl. Schinkele, Brigitte (2004), „Religionsunterricht – ein Privileg der Kirchen und Religionsgesellschaften?“, in: Rinnerthaler, Alfred (Hrsg.), *Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts*, Frankfurt: Peter Lang, 191–208 (= Wissenschaft und Religion 8).

Mit Stand Februar 2015 sind dies in Österreich die Katholische Kirche, die Evangelische Kirche AB und HB, die Altkatholische Kirche, die Orientalisch-orthodoxen Kirchen, die Griechisch-orientalische (orthodoxe) Kirche, die Evangelisch-methodistische Kirche, die Kirche Jesu Christi der Heiligen der letzten Tage (Mormonen), die Neuapostolische Kirche, die Israelitische Kultusgemeinde, die Islamische Glaubensgemeinschaft, die Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft, die Buddhistische Religionsgesellschaft, die Zeugen Jehovas sowie das Bündnis Freikirchen in Österreich.

<sup>102</sup> Vgl. Kalb, Herbert (2004), „Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts“, in: Rinnerthaler, Alfred (Hrsg.), *Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts*, Frankfurt: Peter Lang, 209–242, 224 (= Wissenschaft und Religion 8).

Schule, an der „Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten“<sup>103</sup> mitzuwirken, impliziert. Stundenzahl und Finanzierung des Religionsunterrichts werden dabei grundsätzlich vom Staat gewährleistet, allerdings kann es hier zu Einschränkungen kommen, in erster Linie durch eine zu geringe Anzahl von Schülerinnen und Schülern.

Auf Grund der Demographie ist in dieser mittlerweile multireligiösen Vielfalt immer noch der katholische Religionsunterricht, freilich mit abnehmender Tendenz, die dominierende Kraft. Daher beziehen sich Erfahrungen und Grenzziehungen zum ‚Religionsunterricht‘ in erster Linie auf diesen bzw. auf Erfahrungen, die in früherer Zeit gemacht wurden. Doch auch hier gibt es unterschiedliche Entwicklungen und praktische Umsetzungen, die es schwer machen, von ‚dem‘ katholischen Religionsunterricht zu sprechen. In der Gegenüberstellung von Ethikunterricht und Religionsunterricht gibt es also je nach Zeitraum und Unterrichtenden sehr unterschiedliche Unterrichtserfahrungen. Es ist zudem erwähnenswert, dass der katholische Religionsunterricht auf Grund seiner Absicherung durch das Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich quasi das rechtliche Fundament darstellt, auf dessen Anspruch auf Religionsunterricht auch jener der anderen anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften fußt.

#### *Entwicklung und Pluralität des katholischen Religionsunterrichts*

Historisch war der katholische Religionsunterricht bis in die 1960er Jahre hinein als klassische katechetische Glaubensunterweisung konzipiert, welche von einem prinzipiell katholischen Milieu ausging und von Priestern erteilt wurde. Mit den gesellschaftlichen wie auch kirchlichen Umwälzungen in den 1960ern kam es hier zu Neuorientierungen. Mit einem generellen Neuverständnis von Schule als demokratischer Bildungs- und Ausbildungsstätte entwickelte sich ein hermeneutisches Unterrichtsverständnis, in dem Religion zu einem Schlüssel der Deutung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler werden sollte. Als Antwort auf die zunehmenden Abmeldezahlen versuchte dann ein sog. ‚problemorientierter‘ Religionsunterricht sich noch stärker an den konkreten Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, freilich z.T. um den Preis eines Verlusts seines konfessionellen Profils. Die aus dieser Problematik hervorgegangene *Korrelationsdidaktik*, die bis heute wesentlicher Maßstab des Religionsunterrichts ist, strebt dialektisch an, Lebenswelt einerseits und Glaube/Christentum/Religion andererseits wechselseitig

---

<sup>103</sup> SchOG § 2.

aufeinander zu beziehen,<sup>104</sup> ein Zugang, der heute durch das Modell der Kompetenzorientierung noch einmal neu definiert wird.

Trotz der mittlerweile seit den 1970ern bestehenden Grundorientierung an der Korrelationsdidaktik hat sich in der Praxis eine enorme, von den einzelnen Unterrichtenden her kommende Bandbreite an religionsdidaktischen Konzepten entwickelt.<sup>105</sup> Sowohl die Konfessionalität als auch der Zugang zu anderen Religionen ist in diesen Leitmodellen sehr unterschiedlich ausgebildet. Dabei ist zu bedenken, dass der Religionsunterricht nie ausschließlich korrelativ sein kann, sondern je nach Thematik und Setting immer auch sachkundliche und religionskundliche Zugänge gewählt werden. Rudolf Englert ortet überhaupt eine „Tendenz zur Versachkundlichung“<sup>106</sup> im konfessionellen Religionsunterricht. Entsprechend dieser Vielgestalt gibt es in der jüngeren religionspädagogischen Diskussion daher wieder verstärkt die Frage nach der Notwendigkeit eines kognitiven Wissenserwerbs im Religionsunterricht und einer klareren christlichen Profilierung gegen eine zu allgemeine Darstellung verschiedener Religionen bzw. einer reinen Lebensorientierung.<sup>107</sup>

#### *Alternativkonzepte*

Mit den gesellschaftlichen Umwälzungen im Kontext der sog. ‚68er-Bewegung‘ geriet auch der konfessionelle Religionsunterricht durch steigende Abmeldezahlen, Kirchenaustritte und öffentliche Kritik in Bedrängnis. Neben der schon erwähnten stärker lebensweltlichen Orientierung wurde in der Religionspädagogik auch ein Konzept von Religionsunterricht als Religionskunde entwickelt. In einem solchen *Religionenunterricht* bzw. einer *Religionskunde* würde religionswissenschaftlich fundiertes Wissen vermittelt, sowohl unter historischen als auch gegenwartsorientierten Perspektiven.<sup>108</sup> Aktuell wird dies etwa in England

---

<sup>104</sup> Vgl. Leimgruber, Stephan/Hilger, Georg/Kropač, Ulrich (2012), „Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik“, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (2012), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel, 41–75; ebenso Englert, Rudolf (2011), „Bloß Moden oder mehr?“, in: *KatBl*, 136. Jg. 2011, 296–303.

<sup>105</sup> Vgl. Schröder, Bernd (2012), *Religionspädagogik*, Tübingen: Mohr Siebeck, 566 f., verweisend auf Hilger, Georg (1978), „Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe“, in: *KatBl*, 103. Jg. 1978, 125–140.

<sup>106</sup> Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus (2014), *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*, München: Kösel, 229.

<sup>107</sup> Vgl. Schmidt, Günther (2009), „Konvergenzen - Divergenzen. Religionspädagogik seit 1998 (II)“, in: *ThR*, 74. Jg., Heft 1, März 2009, 63–95; Englert, Rudolf (2014), „Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotenzial. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung“, in: *ÖRF*, 22. Jg. 2014, 17–24.

<sup>108</sup> Vgl. Gnandt, Georg (2003), „Konzeptionen des Kath. Religionsunterrichts“, in: Bosold, Iris/Kliemann, Peter (Hrsg.), *„Ach, Sie unterrichten Religion?“. Methoden, Tipps und Trends*, Stuttgart/München: Calwer/Kösel, 66–75, 68.

umgesetzt, wo in einem Religionsunterricht für alle die verschiedenen religiösen Traditionen gleichermaßen vorgestellt werden.<sup>109</sup> Ansonsten findet sich Religionskunde eher als Teilbereich von Gegenständen wie konfessionellem Religionsunterricht, Geschichte und Ethik sowie in manchen Schulbüchern des Schulfachs Geographie. Denkbar wäre hier auch ein Modell, bei dem Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen einem konfessionellen oder einem religionswissenschaftlichen Religionsunterricht haben (aber einen davon auf jeden Fall besuchen müssen).

Eine Variante eines solchen Religionskundeunterrichts ist die *abwechselnde Präsentation einer Religion durch (eigens geschulte) Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Konfession bzw. Religion*. Ein Vorteil dieses Zugangs liegt in der Information aus erster Hand, und Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur etwas *über* eine Religion, sondern es findet bereits ein Lernen in Begegnung statt, bei dem es zu einem Austausch kommt, der neben kognitiven auch soziale und kommunikative Kompetenzen schult.<sup>110</sup> In Anbetracht der großen Bedeutung, die der LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung im Unterricht zukommt,<sup>111</sup> ist hier jedoch die Frage zu stellen, ob ohne die Kontinuität einer konkreten Lehrperson ein wesentliches Element gelingender Lernprozesse verloren geht. Es würde hier also wohl einer religionswissenschaftlich geschulten Lehrkraft bedürfen, welche den Gesamtprozess der verschiedenen Beiträge steuert und die Klasse auch reflektierend begleitet.

In einem *interkonfessionell-kooperativen* oder *dialogischen Religionsunterricht* wird dagegen die unterschiedliche Konfessionalität bzw. Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ressource eines gemeinsamen Religionsunterrichts fruchtbar gemacht. Ein solches Modell wird beispielsweise im sog. ‚Religionsunterricht für alle‘ in Hamburg umgesetzt. Hier geht es nicht (nur) um die informative Präsentation einzelner Religionen, sondern entscheidend „ist der Dialog, ggf. auch die Auseinandersetzung über Gemeinsamkeit und Differenz angesichts religiöser und weltanschaulicher Vielfalt in der Lerngruppe“.<sup>112</sup> Verstanden wird dies als regulärer Religionsunterricht, von dem sich die Schülerinnen und Schüler auch zugunsten von Ethik oder Philosophie abmelden können.

---

<sup>109</sup> Vgl. Meyer, Karlo (2012), *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. ‚Weltreligionen‘ im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15.

<sup>110</sup> Vgl. Roebben, Bert (2009), *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*, Berlin: Lit, 146–148 (= Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik 7).

<sup>111</sup> Vgl. Hattie, John (2013), *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 141–143; ebenso Pretenthaler, Monika (2013), „Beziehungskompetente (Religions-)LehrerInnen. Impulse zu einer nicht selbstverständlichen Selbstverständlichkeit“, in: *ÖRF*, 21. Jg. 2013, 37–44.

<sup>112</sup> Doedens, Folkert/Weiße, Wolfgang (2007), „Religion unterrichten in Hamburg“, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6. Jg. 2007, Heft 1, 50–67, 51.



Die Religionslehrerinnen und -lehrer haben unterschiedliche Bekenntnisse, erhalten aber eine entsprechende Ausbildung zur Durchführung eines solchen dialogischen Unterrichts, in dem sie ihre eigene Herkunft einbringen können, zugleich aber die wechselseitige Aufgeschlossenheit und Dialogfähigkeit fördern.<sup>113</sup>

### 2.5.2 Ethikunterricht

Im deutschsprachigen Raum entstand der Ethikunterricht in den 1970ern als ‚Ersatzfach‘ für den Religionsunterricht, um einer gestiegenen Zahl an Abmeldungen von letzterem entgegenzutreten. In Deutschland hat sich das Fach mittlerweile als Ersatzfach (besser: Alternativfach),<sup>114</sup> Wahlpflichtfach oder in Berlin sogar als reguläres Unterrichtsfach etabliert, das heißt, es dient je nach Bundesland entweder als Kompensation für einen nicht besuchten Religionsunterricht, fungiert als gleichrangige Alternative zu Religion oder ist ein ordentliches Lehrfach, während Religion hier nur als zusätzliches Wahlfach absolviert werden kann. Ausbildung und Status der Ethik-Lehrenden sind jedoch nach wie vor zum Teil prekär.<sup>115</sup>

In Österreich wurde Ethik als ‚Ersatzfach‘ nach ersten Diskussionen in den 1970ern wieder in den 1990ern zum Thema und schließlich auch als Schulversuch möglich gemacht. Einzelne Schulen konnten um diesen Schulversuch ansuchen und Ethik als Alternative – faktisch: Ersatz – zum konfessionellen Unterricht anbieten. Daher gibt es in Österreich keinen einheitlichen Lehrplan für Ethik, dieser wurde je nach Schulstandort und Art des Schulversuchs unterschiedlich formuliert. Abseits von weltanschaulichen Fragen, die sich vor allem um die Abgrenzung vom (meist katholischen) Religionsunterricht drehten, wurde die Einführung eines Unterrichtsfachs Ethik mit der Aufgabe der Werterziehung durch die Schule begründet, wie sie im § 2 des Schulorganisationsgesetzes definiert ist.<sup>116</sup> Auf Grund der Autonomie der einzelnen Schulen in der Gestaltung der betreffenden Lehrpläne, aber auch auf Grund sehr unterschiedlicher

---

<sup>113</sup> Vgl. ebd., 63 f., umfassender s.a. Doedens, Folkert/Weiße, Wolfgang, Hrsg. (1997), *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster: Waxmann (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft 1); vgl. a. Heidegger, Klaus (2014), „Interkonfessionelle und interreligiöse Grenzüberschreitungen. Religionsunterricht für alle“, in: *ÖRF*, 22. Jg. 2014, 65–74.

<sup>114</sup> Rechtlich ist ‚Ersatzfach‘ der korrekte Terminus, da zu Religion als Pflichtfach keine Alternative angeboten werden kann, auf Grund des potenziell negativen Frames des Begriffs ‚Ersatz‘ wird jedoch besser von ‚Alternativfach‘ gesprochen.

<sup>115</sup> Vgl. etwa Scherf, Martina (2012), *Ethik – das bayerische Desasterfach*, in: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/mangelhafte-lehrausbildung-ethik-das-bayerische-desasterfach-1.1543783> (abgerufen am 20.03.2014).

<sup>116</sup> Vgl. Bucher, Anton (2001b), „Zur Genese der Schulversuche ‚Ethikunterricht‘“ in Österreich, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 35–56.

Vorstellungen von dem, was ‚Ethik‘ und ‚Ethikunterricht‘ überhaupt sein sollen, kam es in der Folge zu unterschiedlichen Ansätzen in der Lehrplankonzeption. Dies ist umso bedeutsamer, als je nach Konzeption des Ethikunterrichts die Thematik der Religionen darin unterschiedlich verortet werden kann. Volker Pfeifer unterscheidet vier gängige didaktische Grundmodelle des Ethikunterrichts:<sup>117</sup>

1. Ethikunterricht als *praktische Philosophie*: Hier geht es um eine kognitive Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen ethischen Systemen mit einer starken bildungstheoretischen Ausrichtung. Die klar dominierende Bezugsdisziplin ist hier die Philosophie.
2. Ethikunterricht als *Lebenshilfe*: Hier soll der Unterricht das Individuum bei der Lebensbewältigung und Selbstfindung unterstützen, es geht um die Auseinandersetzung mit sich selbst, der Lebenswelt und dem Sozialverhalten. Bezugsdisziplinen sind hier eher die Psychologie und die Pädagogik.
3. Ethikunterricht als *Moralerziehung*: Ebenso wurde Ethikunterricht an manchen Standorten mit der Absicht eingeführt, als moralische Defizite erkannte Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler zu verändern. In einer solchen Moralunterweisung sollen diese lernen, sich in eine bestimmte moralische Tradition einzufügen.
4. Ethikunterricht als *ethische Reflexion*: Hier sollen die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ethische Grundsätze und konkurrierende Wertvorstellungen kritisch zu reflektieren und sich eine gewisse Orientierungskompetenz erwerben.

In einer Analyse der gängigen Ethiklehrpläne Österreichs im Jahr 2001 erkennt Manfred Göllner drei unterschiedliche Ansätze in den Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts, wobei er diese drei Ansätze auch geographisch von Westen nach Osten verortet:<sup>118</sup>

1. *Moralisch-handlungsorientierter Ansatz*: Dies korrespondiert mit Pfeifers ‚Moralerziehung‘, also dem Anspruch, bewährte gesellschaftliche Grundwerte durchzusetzen und auf Basis dieser Grundwerte konkrete Handlungs- und Verhaltensregeln zu begründen.
2. *Ethisch-reflexiver Ansatz*: Dies korrespondiert mit Pfeifers ‚ethischer Reflexion‘. Der Unterricht zielt auf die differenzierte Beurteilung von Weltanschauungen, Werten und Normen ab, und will diese nicht nur kognitiv erschließen, sondern auch kritisch reflektieren. Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei unmittelbaren Sinn- und Lebensfragen ist hier nicht intendiert.

---

<sup>117</sup> Pfeifer, Volker (2009), *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart: Kohlhammer, 28–30.

<sup>118</sup> Vgl. Göllner, „Die Ethiklehrpläne Österreichs“, 86–110.

3. *Lebenskundlich-hermeneutischer Ansatz*: Dies entspricht Pfeifers ‚Lebenshilfe‘ und orientiert sich am Erwerb sozialer und ethischer Kompetenzen, die zur Deutung und Bewältigung des Lebens im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext beitragen. Hier geht es nicht nur um Kognition, sondern auch um Emotionen und Pragmatik. Entsprechend finden sich hier auch alternative Bezeichnungen des Fachs, so etwa ‚Kultur – Ethik – Religion‘ oder ‚Anthropologie und Kulturkunde‘.

Es fällt auf, dass der von Pfeifer als erster angeführte, philosophisch-kognitive Zugang zur Ethik hier fehlt und also in der österreichischen Bildungslandschaft zumindest als Leitmodell nicht umgesetzt wird. Alternativ ist hier auch denkbar, dass der Bereich *Ethik als Teil eines umfassenden Philosophieunterrichts* verstanden wird und kein eigenes Fach darstellt. Dieses erweiterte Fach Philosophie kann dann alternativ oder zusätzlich zum Religionsunterricht stattfinden.

Es liegt auf der Hand, dass das Thema ‚Religion‘ im Ethikunterricht je nach Grundmodell unterschiedlich Platz findet und unterschiedliche Zugänge möglich sind. Entsprechend ist das Thema Religion bei manchen Modellen sogar im Namen des Gegenstands verankert, während es in den Bildungs- und Lehraufgaben anderer Lehrplanmodelle nicht aufscheint, wenngleich es dann doch im inhaltlichen Teil berücksichtigt wird.<sup>119</sup>

## 2.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Ethikdidaktik

Aus den in diesem Kapitel skizzierten begrifflichen und relationalen Überlegungen lassen sich folgende für die Thematik wichtigen Schlüsse ziehen, die in der Frage nach einem adäquaten Religionenlernen im Ethikunterricht berücksichtigt werden müssen:

1. Wie in allen öffentlichen, politischen und rechtlichen Diskussionen stehen die Beteiligten vor der Schwierigkeit, dass über die Definition des Begriffs ‚Religion‘ kein wissenschaftlicher Konsens herrscht, sie sich gleichzeitig aber auf Religionen als soziale Realitäten beziehen müssen. Zwar gibt es mit den sog. ‚Weltreligionen‘ eine Art Kern an religiösen Traditionen, an denen sich Vorstellungen von Religion im Allgemeinen orientieren, aber schon beim Buddhismus, spätestens aber beim Konfuzianismus hängt es an definitorischen Fragen, inwieweit hier von Religion zu sprechen ist. Die Auseinandersetzung mit Religionen im Ethikunterricht ist daher geprägt vom zu Grunde liegenden Religions-, aber auch Ethikbegriff, daher müssen beide im Diskurs transparent

---

<sup>119</sup> Vgl. ebd., 109.

- gemacht werden. Der wissenschaftliche und methodische Fachbezug ist mitentscheidend für didaktische Konzeptionen.
2. Das Sprechen über Religion findet nicht in einem neutralen Kontext statt – auch nicht in der Religionswissenschaft!<sup>120</sup> – sondern partizipiert an mindestens vier unterschiedlichen und in sich differenzierten Diskursen: der Aufklärung (rationalistisch-ethisch), der Romantik (innerlich-spirituell), der Säkularisierung (privatisierend-gesellschaftskritisch) und der Postmoderne (kulturalistisch-dekonstruktivistisch). Diese vier Diskurse folgen zeitlich aufeinander, existieren aber in veränderter Form auch gleichzeitig und prägen die Perspektive auf Religion wesentlich. Jedes Sprechen über Religion – auch in dieser Arbeit – ist daher weltanschaulich geprägt.
  3. Aus den hier vorgenommenen Überlegungen zum Religionsbegriff an Hand der Arbeiten von Geertz und Riesebrodt wird deutlich, dass es sinnvoll ist, Religion in erster Linie vom (rituellen) Handeln und dessen Übereinstimmung mit einer transzendenzbezogenen Seinsordnung („Modell für“ / „Modell von“) her zu denken. Daraus wird im Bezug auf Ethik nämlich klar, dass Religionen nicht per se auch eine Moral beinhalten müssen, sondern dem Vorkommen einer religiösen Moral eine ebensolche Seinsordnung entsprechen muss, wobei nach Stark Religionen erst bei zunehmender gesellschaftlicher und kultureller Komplexität solche moralischen oder ethischen Lehren entwickeln. Moral ist jedoch nicht Kernelement jeder Religion.
  4. Je nach Religion(sbegriff) lassen sich unterschiedliche Verhältnisse von Religion und Ethik definieren, welche wesentlich auch deren Aufarbeitung im Ethikunterricht bestimmen. Zunächst können religiöse Moralvorstellungen Objekt einer deskriptiven philosophischen Ethik sein. Geht man davon aus, dass es eine religiöse Ethik gibt, nämlich eine zwar auf religiösen Prämissen aufbauende, aber vernunftorientierte, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen moralischen Tradition, dann ist es angezeigt, wie auch Habermas fordert, Religionen als ethische Diskurspartner zu akzeptieren und sich mit deren Argumentationen im offenen Dialog auseinanderzusetzen. Dies verlangt, mit Habermas, aber auch von den Religionen die Bereitschaft, an einem offenen ethischen Diskurs zu partizipieren, freilich um den Preis, bestimmte religiöse Weltanschauungen nicht argumentativ einsetzen zu können.

---

<sup>120</sup> Verwiesen sei hier nur auf die verschiedenen, teils widerstreitenden religionswissenschaftlichen Schulen und Zugänge, vgl. dazu etwa Figl, Anton (2003), „Religionswissenschaft – historische Aspekte, heutiges Fachverständnis und Religionsbegriff“, in: Figl, Anton (Hrsg.), *Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen*, Innsbruck: Tyrolia, 18–81, 20–34.

5. Religiöse Moral bzw. Ethik steht immer in einem historischen und kulturellen Kontext und kann daher nicht von ihren kulturellen, ideengeschichtlichen, politischen und weltanschaulichen Bezügen getrennt werden. Daraus folgt, dass sie nicht losgelöst von den metaphysischen, rituellen oder sozialen Zusammenhängen betrachtet werden kann, sofern ja nach Geertz idealiter immer eine Übereinstimmung von Handeln und Weltdeutung vorliegt. Auseinandersetzung mit religiöser Ethik fordert also auch die Auseinandersetzung mit den Religionen als Symbolsystemen, auch unter Berücksichtigung ihrer inneren und historischen Differenzierungen. Im eingeschränkten Maß sollte dies m.E. für alle ethischen Konzepte gelten, auch jene Kants oder Aristoteles' müssten im Kontext ihrer historischen und kulturellen Verortung gesehen werden.
6. Sowohl im Religionsunterricht, von dem es (in Österreich) „sachgerecht ist, tatsächlich nur von ‚Religionsunterrichten‘ im Plural zu sprechen“,<sup>121</sup> als auch, und noch mehr, im Ethikunterricht existieren eine Vielzahl von didaktischen und organisatorischen Konzeptionen, die es kaum erlauben, von ‚dem Religionsunterricht‘ oder ‚dem Ethikunterricht‘ zu sprechen. Für die Frage nach Religionen im Ethikunterricht heißt dies, dass es hier je nach didaktischem Grundkonzept zu unterschiedlichen Modellen und sinnvollen Integrationen kommen kann, bzw. es stellt sich die Frage, ob in einem praktisch-philosophischen Konzept (welches so aber in Österreich nicht existiert) das Thema Religion überhaupt sinnvoll verortet werden kann.

---

<sup>121</sup> Weirer, Wolfgang (2013), „Breite Akzeptanz und neue Herausforderungen. Religionsunterricht in Österreich“, in: *Herder Korrespondenz Spezial*, Heft 2-2013, 44-48, 44.

## Kapitel Drei: Religionen im Ethikunterricht

Dieses zentrale Kapitel möchte Möglichkeiten und Grenzen des Religionenlernens im Ethikunterricht analysieren. Zunächst werden an Hand ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher aktuelle Zugänge zu Religion im Ethikunterricht aufgezeigt. In einem zweiten Schritt werden drei mögliche Ebenen des Religionenlernens im Ethikunterricht systematisch entwickelt und mit dem Ethikunterricht konzeptuell verbunden. In einem dritten Schritt wird schließlich das Konzept einer ‚angewandten Religionswissenschaft‘ mit jenem einer angewandten Ethik verbunden und als alternative Perspektive für den Ethikunterricht zur Diskussion gestellt.

### 3.1 Bestandsaufnahmen

In diesem Abschnitt sollen Lehrpläne, ethikdidaktische Fachbücher sowie vier ausgewählte Schulbücher bzw. Schulbuchreihen hinsichtlich ihres Zugangs zum Thema Religion aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive analysiert werden. Es wird darauf geachtet, wie, in welchem Umfang und mit welcher Begründung Religionen überhaupt im Ethikunterricht verankert werden, welche Zusammenhänge zwischen Ethik und Religion hergestellt werden, welche Bildungsziele damit verbunden sind und wie das Verhältnis zur Religionswissenschaft aussieht. Dabei wird einerseits inhaltlich berücksichtigt, ob Begriffe und Konzepte aktuellen religionswissenschaftlichen Forschungen und Diskursen entsprechen und ob andererseits eine explizite Bezugnahme zur Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft feststellbar ist.

#### 3.1.1 Lehrpläne

In einer Analyse der österreichischen Lehrpläne für den Ethikunterricht kommt Manfred Göllner zu der Erkenntnis, dass in allen Lehrplänen Religionen einen elementaren Bestandteil darstellen und sich bisweilen auch parareligiöse Phänomene wie Okkultismus als Inhalte wiederfinden. Auch in Lehrplänen, in denen das Wissen um Religionen nicht explizit in den Bildungsaufgaben ausgewiesen ist, kommen diese schließlich doch im inhaltlichen Teil vor. Dies korrespondiert auch mit der Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler, die ‚objektive‘ Informationen über verschiedene Religionen als zweitstärkste Erwartungskategorie an den

Ethikunterricht formulieren.<sup>122</sup> Als erstes wird hier ‚Diskutieren‘ genannt, womit ‚Lernen über andere Religionen‘ sogar die stärkste inhaltliche Erwartung (!) an den Ethikunterricht darstellt. Es ist also evident, dass, auch wenn religiöses Wissen in den Bildungszielen bzw. Religionswissenschaft in den Bezugswissenschaften nicht explizit ausgewiesen sind, sie trotzdem in der inhaltlichen Gestaltung der Lehrpläne breiten Raum einnehmen.

Exemplarisch wurden für diese Arbeit zwei (bzw. drei) einflussreiche österreichische Ethiklehrpläne kritisch durchgesehen, zuerst der ältere wie auch der jüngere Lehrplan aus Salzburg für den Gegenstand ‚Ethik‘, die in Österreich weite Verbreitung gefunden haben, und dann der in Österreich älteste des BORG Hegelgasse in Wien für den Gegenstand ‚Kulturkunde, Ethik und Religionen‘. Durch den Vergleich des älteren und jüngeren Lehrplans lassen sich auch wesentliche Veränderungen im Zugang zur Thematik darstellen. Die Lehrpläne zeigen beispielhaft, wie das Thema Religion in der gegenwärtigen Praxis des Ethikunterrichts gehandhabt wird.

*Lehrplan Salzburg, ‚Ethik‘ (1998/99)*<sup>123</sup>

Dieser veraltete, aber einige Jahre lang verwendete Lehrplan verweist zunächst auf die im SchOG §2 festgelegte Aufgabe der österreichischen Schulen, zur „Entwicklung der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten“ beizutragen und versteht Ethikunterricht als ein auf der Tradition der Aufklärung basierendes Fach, das Schülerinnen und Schüler bei der selbständigen Orientierung in den Bereichen Weltanschauung, Werte und Normen unterstützt. Neben kognitiven Zielen strebt der Lehrplan auch die Entwicklung bestimmter ethisch fundierter Handlungsmotivationen wie Diskursfähigkeit oder Zivilcourage an. Als eine dieser zu entwickelnden Kompetenzen wird ausdrücklich genannt, „auf der Grundlage des dialogischen Prinzips in toleranter Weise den Werten und Normen Anderer [sic!] zu begegnen“,<sup>124</sup> wobei zu diesen Weltanschauungen und Werten auch die Religionen bzw. religiös fundierten Werte gezählt werden. Damit ist die Berücksichtigung des Themas Religion im Ethikunterricht nicht primär durch deren ethisch-moralische Relevanz begründet (wenngleich impliziert wird, dass Werte und Normen anderer auch durch Religionen beeinflusst werden), sondern die Entwicklung der ethischen Grundhaltungen von Dialogfähigkeit und Toleranz (auch) gegenüber Religionen begründet deren starke Präsenz.

---

<sup>122</sup> Vgl. Göllner, „Ethiklehrpläne Österreichs“, 109 u. Bucher, Anton (2001a), „Ethikunterricht im Urteil der SchülerInnen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung“, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 175–241, 195.

<sup>123</sup> Vgl. [http://members.aon.at/dietlzeiner/fe\\_lehrplan.htm](http://members.aon.at/dietlzeiner/fe_lehrplan.htm) (abgerufen am 22.07.2014).

<sup>124</sup> Ebd.

Durch jedes Jahr ziehen sich Leitthemen, eines davon lautet „Begegnung mit Weltanschauungen, Werten und Spiritualität Anderer [sic!]“.<sup>125</sup> Das Thema Religion wird unter diesem Titel in jedem Schuljahr behandelt. In der 9. Schulstufe sind es Judentum, Christentum und Islam unter dem Überbegriff ‚abrahamitische Religionen‘, in der 10. Schulstufe werden u.a. ‚Sekten‘, ‚Psychokulte‘, ‚Okkultismus‘ und auch ‚Fundamentalismus‘ als Themenfelder genannt. Letzteres ist sowohl religionswissenschaftlich als auch wissenschaftsethisch problematisch. Der Aufbau legt die Vermutung nahe, dass es hier um eine Abwehr von verschiedenen als negativ oder destruktiv eingestufte Formen der Religion geht, die unter diesem negativen Vorzeichen zusammengefasst werden, obwohl sie sich grundlegend voneinander unterscheiden. Während religiöser Fundamentalismus eine spezifische Auslegung von etablierten Religionen ist, handelt es sich bei ‚Sekten‘ um einen negativ wertenden Begriff, den gerade diese etablierten Religionen als Abgrenzung zu sog. ‚neuen religiösen Bewegungen‘ verwendet haben.<sup>126</sup> Zwar gibt es auch in der frühen Religionswissenschaft den Begriff ‚Sekte‘ (bei Max Weber oder Ernst Troeltsch v.a. im Hinblick auf die ‚protestantischen Sekten‘ in den USA), der Begriff wurde jedoch völlig durch die negative Verwendung gegenüber sog. ‚Jugendreligionen‘ ab den 1960ern überlagert. Auch ‚Okkultismus‘ verweist einerseits auf eine ins 19. Jahrhundert zurückgehende spirituelle Tradition, ist aber gleichzeitig popularisiert ein ebenso negativ wertender Begriff geworden. Noch problematischer ist der Ausdruck ‚Psychokulte‘, der wissenschaftlich überhaupt nicht existiert und lediglich ein medialer Begriff ist, der meist gegen Scientology ins Spiel gebracht wird. Hier wurde also begrifflich unsauber gearbeitet und schon vom Grundprinzip her eine negative Inszenierung der Thematik insinuiert, die sich kaum religionswissenschaftlich begründen lässt. Wie dieser Bereich unter die Leitkategorien ‚Begegnung mit Anderen‘ und ‚Dialog und Toleranz‘ eingeordnet werden kann, erschließt sich nicht. In der 11. Schulstufe werden die asiatischen Religionen vorgestellt, dazu die sog. ‚Naturreligionen‘ (ein religionswissenschaftlich veralteter Begriff)<sup>127</sup> sowie Religionskritik. Die 12. Schulstufe widmet sich schließlich u.a. der Esoterik, der ‚Gnostik‘ (korrekt: Gnostizismus für das historische Phänomen, Gnosis für die entsprechende Weltanschauung) sowie dem in den 1970ern und 80ern populären New Age. Auch hier besteht die Gefahr einer einseitigen, negativen Darstellung, wenn man den Aufbau des Lehrplans systematisch auslegt (anerkannte Religionen – problematische Weltanschauungen – anerkannte Religionen – problematische Weltanschauungen). Gerade Esoterik und Gnosis sind aber

---

<sup>125</sup> Ebd.

<sup>126</sup> Vgl. Hock, *Einführung in die Religionswissenschaft*, 101.

<sup>127</sup> Vgl. Urban, Otto (2003), Religion der Urgeschichte, in: Figl, Johann (Hrsg.), *Handbuch Religionswissenschaft*, Innsbruck: Tyrolia, 88–103, 88.



jahrhundertealte Traditionen der europäischen Religionsgeschichte<sup>128</sup> und daher ebenso als Phänomen zu analysieren wie New Age bzw. dessen heute noch spürbarer Einfluss auf die moderne Spiritualität. Ob die Diskussion religiös-ethischer Positionen zu anderen Thematiken des Lehrplans vorgesehen ist, wird nicht ersichtlich.

Zwei Aspekte sind in diesem Lehrplan von besonderem Interesse. Zunächst die schon angesprochene Begrifflichkeit und Aufteilung, die unmittelbar aus älteren Konzepten des (katholischen) Religionsunterrichts entlehnt zu sein scheint und weder eine ethische noch religionswissenschaftliche Fundierung erkennbar macht. Zweitens, und dies ist von größerer Tragweite, wird die Auseinandersetzung mit Religion unter ein ethisches Prinzip gestellt, nämlich den Dialog<sup>129</sup> sowie Toleranz und Begegnungsfähigkeit. Damit wird die (religionswissenschaftliche) Auseinandersetzung mit Religion als Dienst an einer ethischen Erziehung verstanden. Geht man von diesem Prinzip des Unterrichts aus, so kann der Ethikunterricht nicht bei der ethischen Relevanz der Religionen und auch nicht bei seiner rein kognitiven Beschreibung stehen bleiben, wengleich beides ebenso notwendig ist. Dialog, Begegnung und Toleranz fordern im letzten eine Konfrontation mit den Religionen selbst, und zwar unter einem humanistisch-ethischen Vorzeichen. Dies ist mehr, als eine klassische Religionswissenschaft leisten kann und bedarf im Hinblick auf diese noch einmal einer grundlegenden Reflexion des Wissenschaftsverständnisses. Dieser Gedanke wird im Laufe dieser Arbeit weiterentwickelt.

*Lehrplan Salzburg, ‚Ethikunterricht‘ (2007)*<sup>130</sup>

Mit dem neuen Lehrplanentwurf von 2007 wurde zwar substanziell an die alte Version angeknüpft, zugleich aber ein flexibleres und offeneres Modell entwickelt, in dem sich die oben skizzierten Kritikpunkte nicht mehr finden lassen. Auch diese Version zeichnet sich durch eine klare Fundierung in den Werten der Aufklärung, der Grund- und Menschenrechte aus, und auch hier gehen die anzustrebenden Kompetenzen weit über kognitives Wissen hinaus: Es geht wiederum um personale, soziale und kognitive Kompetenzen und, exakt gleich wie im alten Lehrplan, darum, „auf der Grundlage des dialogischen Prinzips in toleranter Weise den Werten und

---

<sup>128</sup> Vgl. Stuckrad, Kocku von (2004), *Was ist Esoterik? Kleine Geschichte des geheimen Wissens*, München: Beck.

<sup>129</sup> ‚Dialog‘ ist mehr als ein Gespräch, sondern impliziert bestimmte Werthaltungen wie Anerkennung des Anderen, Gewaltfreiheit etc.; vgl. Berner, Ulrich (1994), „Zur Geschichte und Problematik des interreligiösen Dialoges“, in: Elsas, Christoph (Hrsg.), *Tradition und Translation. Zum Problem der interkulturellen Übersetzbarkeit religiöser Phänomene*, Berlin: de Gruyter, 391–405.

<sup>130</sup> Vgl. <http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf> (abgerufen am 22. Juli 2014).

Normen anderer<sup>131</sup> zu begegnen“.<sup>132</sup> Hier zeigt sich ein umfassender Bildungsanspruch, der weiter mit dem Ethikunterricht verbunden wird. Die Grundanliegen bleiben also gleich. Inhaltlich wurden einige Modifikationen vorgenommen, und es fällt aus Perspektive dieser Arbeit vor allem auf, dass sämtliche am alten Lehrplan religionswissenschaftlich kritikwürdigen Punkte, die oben vorgebracht wurden, sich tatsächlich verändert haben: Die angedeutete Positiv-Negativ-Logik wurde aufgehoben, vielmehr wurden Themenbereiche nun auf je zwei Unterrichtsjahre aufgeteilt. Im ersten zweijährigen Block finden sich nun erneut die ‚abrahamitischen Religionen‘ Judentum, Christentum und Islam, und auch der Bereich ‚Fundamentalismus‘ ist hier nun richtigerweise zugeordnet. Fragwürdige Formulierungen wie ‚Sekten‘, ‚Okkultismus‘ oder ‚Psychokulte‘ wurden entfernt, dagegen ist nun sachlich von „religiösen Bekenntnisgemeinschaften und religiösen (Sonder-)Gruppen“<sup>133</sup> die Rede. Für die folgenden Unterrichtsjahre wurden ebenso die Begriffe ‚Naturreligionen‘ und ‚Gnostik‘ sowie das obsolete ‚New Age‘ entfernt, als Themen sind nunmehr die asiatischen Religionen, Religionskritik und Esoterik definiert. Es ist zu vermuten, dass hier auf religionswissenschaftliche Kritik reagiert wurde, dass aber gesamtgesellschaftlich auch das Bewusstsein um sensible Sprache zugenommen hat.

Die neue Aufteilung und v.a. die Begrifflichkeit wirkt nicht mehr wie aus dem konfessionellen Religionsunterricht entlehnt, die suggestive Aufteilung in positive und negative religiöse Phänomene fällt weg. Dagegen bleiben die für diese Arbeit besonders erwähnenswerten sozialen und ethischen Ziele der Anerkennung und der Begegnungsfähigkeit weiter bestehen. Zusätzlich ist interessant, dass sich die Schülerinnen und Schüler ausdrücklich „mit lebenskundlichen, moralischen und religiösen Fragen auseinandersetzen“<sup>134</sup> sollen. Diese Auseinandersetzung legt mehr als kognitives Wissen nahe, vielmehr scheint hier eine persönliche und existenzielle Reflexion religiöser Themen angedacht zu sein, die die Lernenden mit den Religionen konfrontieren soll. Hier zeigt sich, dass durch die Überarbeitung des Lehrplans eine Weiterentwicklung stattgefunden hat, das Grundanliegen der Begegnungsfähigkeit und Toleranz jedoch weiter betont wird.

---

<sup>131</sup> Im Unterschied zum alten Lehrplan wurde ‚anderer‘ hier orthographisch korrekt klein geschrieben.

<sup>132</sup> <http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf> (abgerufen am 22. Juli 2014).

<sup>133</sup> Ebd.

<sup>134</sup> Ebd.

*Lehrplan des BORG Hegelgasse 12, ‚Kulturkunde, Ethik und Religionen‘ (1997)*

Dieser Lehrplan<sup>135</sup> steht von vornherein unter einem anderen Vorzeichen, da Religion explizit im Titel genannt ist und damit einen eigenständigen Themenbereich darstellt, der nicht unbedingt ethisch begründet werden muss. Hier wird der § 2 des SchOG so ausgelegt, dass die Schule nicht nur an der Entwicklung von Werten und Normen, sondern auch von kultureller und religiöser Bildung teilhaben muss. Die Erfüllung dieser Aufgaben wurde bisher dem konfessionellen Religionsunterricht zugebilligt, der nun in all diesen Aufgaben durch einen „Ersatzgegenstand“<sup>136</sup> vertreten wird: Dementsprechend gelten Kultur und Religion als eigene Bereiche neben Ethik, da auch der Religionsunterricht nicht nur aus ethischen Fragestellungen besteht. Der Komplexität dieser thematischen Pluralität wird man durch ein Kurssystem gerecht, in dem verschiedene Lehrende gemäß ihrer Kompetenzen einen Teilbereich in je einem Semester unterrichten. Wichtig: Auch hier ist die „Auseinandersetzung“<sup>137</sup> (das umfasst mehr als kognitives Lernen!) mit Religion unter das Globalziel von „Verständnis und Toleranz“<sup>138</sup> gestellt. Damit gibt es auch hier ein ethisches Prinzip, das dem Religionenlernen zu Grunde gelegt wird. Sofern man davon ausgeht, dass aus Wissen noch nicht Verständnis und Toleranz folgt (s. Exkurs auf S. 68 f.), werden auch hier die Grenzen einer deskriptiven und kognitiv orientierten Religionswissenschaft bereits überschritten.

Von acht Oberstufensemestern sind zwei explizit dem Thema Religion gewidmet, aber auch andere Semesterthemen (z.B. ‚Gesellschaft und Staat‘ oder ‚Der Mensch als Kulturwesen‘) beinhalten Bezüge zu Religion. Da der Lehrplan von einer bestimmten Anthropologie ausgeht, werden Ethik, Kultur, Staat oder Religion als spezifische Eigenheiten des Menschen vorgestellt. Religion wird von den existenziellen Grundfragen des Menschen her entwickelt und die einzelnen Religionen als Ausformungen menschlicher Antwortversuche auf diese Fragen verstanden, es gibt hier also auch eine religionsphilosophische Implikation. Grundinformationen werden ergänzt durch die Vorstellung religiöser Stiftergestalten (Moses, Buddha, Jesus, Mohammed, wobei es sich bei diesen sowohl um historisch wie auch religiös höchst unterschiedliche Figuren handelt), aber auch die Fragen nach der „Glaubwürdigkeit und Bedeutung religiöser Schriften“<sup>139</sup> sowie die Frage nach „Fehlformen“<sup>140</sup> kommen vor. Beides ist religionswissenschaftlich gesehen schwierig: Zwar kann religionswissenschaftliche Forschung durch historische Aufarbeitung durchaus den Status religiöser

---

<sup>135</sup> Vgl. <http://h12.at/UserFiles/File/Ethik-Lehrplan.doc> (abgerufen am 20.05.2014).

<sup>136</sup> Ebd.

<sup>137</sup> Ebd.

<sup>138</sup> Ebd.

<sup>139</sup> Ebd.

<sup>140</sup> Ebd.

Texte erschüttern, sie kann jedoch nicht über sie befinden und urteilen. Zudem ist es fragwürdig, religionswissenschaftlich von ‚Fehlformen‘ zu sprechen, sofern auch diese als Teil einer religiösen Tradition neben den vermeintlich ‚richtigen‘ Formen ihren Platz einnehmen. Doch was gibt das Recht, hier über richtige und Fehlformen zu urteilen? An dieser Stelle kommt wieder die Ethik ins Spiel, die auf Basis der Menschenrechte zur ethischen Kritik aufrufen kann, aber ebenso wenig eine Definition von religiöser ‚Fehlform‘ geben kann. Der Bezug zur Religionswissenschaft ist hier unklar.

Bemerkenswert ist, dass ein ausdrücklicher Verweis auf einen Teilbereich der Religionswissenschaft, nämlich die *Religionsphänomenologie* als Lerninhalt gemacht wird. Gerade dieser historisch bedeutsame Zweig hat aber v.a. im deutschsprachigen Raum viel von seinem Einfluss eingebüßt, „viele, vielleicht die meisten Religionsforscherinnen und -forscher haben sich von ihr losgesagt“.<sup>141</sup> Zwar gibt es auch Ansätze einer neuen, ihre alten Kritikpunkte ernst nehmenden Religionsphänomenologie,<sup>142</sup> doch ist der Begriff weitgehend problematisch besetzt und sein prominenter Einsatz im Lehrplan zeigt auch hier eine zu wenig elaborierte Bezugnahme zur Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin des Ethikunterrichts, gerade wenn er in diesem Fach ‚Kultur-Ethik-Religion‘ einen expliziten Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit Religion(en) legt.

Das sechste Semester beinhaltet eine Auseinandersetzung mit den Grundfragen der Religionen (Transzendenz, Gottes- und Menschenbild, Wahrheit, Schuld, Lebenssinn, Heil ...), d.h. es geht klar über einen rein religionskundlichen Teil hinaus in eine Konfrontation und persönliche Beschäftigung mit Religionen und religiösen Themen, womit das Ziel einer ‚Auseinandersetzung‘, die eben mehr ist als kognitives Lernen, erfüllt wird. Damit umfasst dieser Lehrplan, der kein reiner Ethiklehrplan ist, sondern Religion auch im Titel des Gegenstandes ausweist, auch den Zugang eines verstehenden Lernens, welches die religiösen Einstellungen der Lernenden selbst herausfordert und eine gewisse Aufgabe der Distanz erfordert, welche bei einem strikt religionswissenschaftlichen Beschreiben der Religionen noch gegeben ist. Damit stellt sich für diese Arbeit die Frage, welche Ansätze der Religionswissenschaft für eine solche Herangehensweise überhaupt in Frage kommen.

---

<sup>141</sup> Hock, *Einführung in die Religionswissenschaft*, 67.

<sup>142</sup> Vgl. Gantke, *Der umstrittene Begriff des Heiligen*, 82–88.

### 3.1.2 Literatur zur Didaktik des Ethikunterrichts

In der Fachliteratur zur Ethikdidaktik, die sich im Wesentlichen auf die Bücher von Werner Wiater, Peter Köck und Volker Pfeifer beschränkt, ist die Thematik ‚Religion‘ unterschiedlich aufgearbeitet: Wiater weist die Kompetenz, „jüdische, christliche, islamische und fernöstliche Religionen/ Glaubensvorstellungen vergleichen“<sup>143</sup> zu können, als normalen Bestandteil des Ethikunterrichts aus und setzt damit religiöses Wissen als selbstverständlichen Bestandteil des Ethikunterrichts voraus. Für Wiater ist das „Glaubensverhältnis [...] Gegenstand ethischer Reflexion, die dafür das Wesen, den Wahrheitsgehalt und den Wert der Religion für den Einzelnen ermittelt“,<sup>144</sup> wobei im Besonderen das Verhältnis von moralischem Handeln und Glaubensvorstellungen relevant ist.

Köck dagegen unterstreicht zwar die Bezogenheit von Religion und Ethik insofern, als „moralische und ethische Forderungen von allen großen Weltreligionen erhoben werden“ und daher „der Zusammenhang zwischen Moral und Ethik einerseits und Religion andererseits unbestritten“<sup>145</sup> ist, geht in der Folge aber von einem christlich beeinflussten Religionsbegriff aus, der religionswissenschaftlich unzureichend reflektiert ist und klar von Ethik abgegrenzt wird.<sup>146</sup> Das Themenfeld Religion kommt zwar in Köcks grundlegenden inhaltlichen Dimensionen für das Fach Ethik vor, allerdings nur als Teilaspekt des Lernziel- und Inhaltsbereichs ‚Leben in kultureller Vielfalt und gesellschaftlicher Verantwortung‘. Hier soll der Ethikunterricht zu einem Verständnis und einer Reflexion von Kultur als wesentlichem menschlichen und gesellschaftlichen Vollzug führen, wobei Religion als ein Teilaspekt von Kultur neben Sprache, Wirtschaft, Kunst, Technik, Wissenschaft oder Recht genannt wird, ohne in irgendeiner Weise herausgehoben zu sein.<sup>147</sup> Pfeifer wiederum verzichtet in seinem stärker methodisch angelegten Werk *Didaktik des Ethikunterrichts* gänzlich auf eine Bezugnahme auf Religion.

Der Pädagoge und Psychologe Anton Bucher, selbst auch katholischer Religionspädagoge, empfiehlt dagegen ausdrücklich ein Fach ‚Ethik und Religionen‘, in dem also Religionenlernen auch im Namen des Gegenstands sichtbar gemacht wird. Nach Bucher soll dieser Gegenstand nicht nur eine

---

<sup>143</sup> Wiater, *Ethik unterrichten*, 223.

<sup>144</sup> Ebd., 78.

<sup>145</sup> Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 22.

<sup>146</sup> Vgl. ebd., 19, 22. Formulierungen wie „Handeln in konsequenter Ausrichtung auf das transzendente Ziel Gott bzw. das Reich Gottes“ oder „Glaube als auf Offenbarung und Dogmen beruhende Gewissheit/Überzeugung“ sind schwer verallgemeinerbar, sondern wesentlich durch die Auseinandersetzung mit christlicher Religion bestimmt.

<sup>147</sup> Vgl. ebd., 133 f.

Einführung in die sog. ‚Weltreligionen‘ bieten, sondern sich auch neuen religiösen Bewegungen widmen. Bucher beruft sich ausdrücklich auf Hans Küngs ‚Projekt Weltethos‘, welches in seiner Genese unmittelbar in den Religionen der Welt verankert ist.<sup>148</sup> Schon 2001 empfahl Bucher für Österreich einen Ethik-Lehrplanentwurf von Manfred Göllner, in dem u.a. die „Frage nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten“ in den „Mittelpunkt“ (!) gestellt wird, „religiöse Fragen“ behandelt werden, eine „Auseinandersetzung mit unterschiedlichen weltanschaulichen, religiösen und kulturellen Traditionen“ stattfindet sowie eine „Kenntnis der kulturellen, geistigen und religiösen Wert- und Sinntraditionen“ ermöglicht wird.<sup>149</sup> Hier wird die Beschäftigung mit Religionen nicht nur explizit herausgestrichen, sondern unmittelbar eine Auseinandersetzung mit religiösen Fragen angeregt.

### 3.1.3 Schulbücher

Exemplarisch wurden vier Schulbücher bzw. Schulbuchreihen für den Ethikunterricht analysiert, die unterschiedliche Zugänge zu Religion haben und aus unterschiedlichen Jahren (2003–2013) stammen. Zwei davon stammen aus Österreich, die weit verbreiteten *Kernbereiche Ethik* (2006), deren zwei Bände die derzeit einzigen Ethikbücher auf der offiziellen österreichischen Schulbuchliste sind,<sup>150</sup> sowie das ältere und nicht mehr in der Schulbuchliste geführte *Perspektiven* (2003), welches der erste Versuch war, ein österreichisches Ethikbuch zu erstellen. Umfangreicher war dagegen das Angebot an deutschen Ethikbüchern. Da die beiden österreichischen Werke bereits etwas älter sind, lag es nahe, zwei aktuelle Buchreihen vergleichend heranzuziehen, wobei die Wahl auf die bayerische Reihe *Abenteuer Ethik* (2009–2013) und das niedersächsische *Lebenswert* (2011/12) fiel, da hier die Thematik Religion auch explizit zur Sprache kommt.

#### *Kernbereiche Ethik*

Zwei in Österreich verbreitete eingesetzte Schulbücher sind die beiden Bände von *Kernbereiche Ethik. Entwürfe zum Leben* von Karl Lahmer, Johann Bruckner und Gertraud Sachs (2006). Beide Bände räumen den Religionen unter dem Kapitelnamen ‚Weltanschauungen‘ viel Platz ein. Band 1 umfasst eine kurze Bemerkung zum interreligiösen Dialog sowie längere Abschnitte zu Judentum, Christentum und Islam, insgesamt nimmt dieses Kapitel 42

---

<sup>148</sup> Vgl. Bucher, *Ethikunterricht in Österreich*, 93–97.

<sup>149</sup> Bucher, Anton (2001c), „Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen“, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 288–312, 304–307.

<sup>150</sup> Vgl. [https://www.schulbuchaktion.at/sba\\_downloads/sba2014/1000\\_1100\\_sbl\\_2014.pdf](https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2014/1000_1100_sbl_2014.pdf) (abgerufen am 15.07. 2014).

von 190 inhaltlichen Buchseiten ein. Band 2 widmet sich ebenso ausführlich, hier sogar auf 66 von 199 Seiten, den asiatischen Religionen sowie der Esoterik, dem Fundamentalismus und der Religionskritik. Die Religionskapitel sind dabei jeweils am Ende des Buches angebracht und kaum konzeptuell in das Gesamtwerk integriert. Es wird nicht klar, warum Wissen über Religionen in diesem Ausmaß zum Ethikunterricht gehört. Noch unklarer wird es schließlich mit der Einleitung zum Religionskapitel. Es heißt hier: „Wenn wir in den Dialog der Religionen eintreten, brauchen wir ein Bewusstsein über den eigenen Standort, ein Grundwissen über die anderen Religionen [und] die Offenlegung der Ziele des Dialogs.“<sup>151</sup> Die Notwendigkeit eines religiösen Wissens wird also mit der zu erlangenden Befähigung argumentiert, in den interreligiösen Dialog einsteigen zu können, was auch ein Wissen über die *anderen* Religionen voraussetzt. Implizit wird also hier bereits eine eigene Religion vorausgesetzt und Konfessionslosigkeit (bzw. deren zu Grunde liegende Weltanschauungen) nicht klar sichtbar gemacht. Zudem wird nicht deutlich gemacht, warum jemand überhaupt in einen interreligiösen Dialog eintreten sollte, gerade, wenn er selbst nicht religiös ist, und welchen Zusammenhang dies mit Ethik hat. Vorgestellt wird dann ein mehrdimensionaler Religionsbegriff, der sich auf den Transzendenzbezug als Substanz der Religion beruft, welcher sich dann in narrativen, praktischen und sozialen Vollzügen realisiert. Religiöse Moral wird als Teilaspekt der religiösen Handlungspraxis definiert, aber nicht gesondert herausgehoben, obwohl sich hier ein wichtiger Anknüpfungspunkt einer deskriptiven Ethik ergeben würde. Der Bezug von Ethik und Religion wird also insofern gemacht – wenngleich nicht wirklich explizit –, als die Partizipation an einem interreligiösen Dialog als ethische Haltung verstanden wird. Dass Religionen als Ursprünge von Moral bzw. als Subjekte im ethischen Diskurs für Ethik eine wichtige Rolle spielen, wird dagegen nicht genauer bestimmt. Dieser unvollständige Zugang wirkt sich schließlich auch auf die Darstellung der Religionen aus: Zwar kommen weltanschauliche Grundlagen, heilige Schriften, Gottesbild, historische Meilensteine, Festtage oder Rituale ausführlich zur Sprache, gerade die moralisch-ethische Dimension der jeweiligen Religion bleibt jedoch unterbestimmt und beschränkt sich bei Judentum und Islam auf Zitate aus der Tora und dem Talmud bzw. dem Koran. Die Darstellung der christlichen Ethik springt von einigen Bibelstellen direkt zur modernen römisch-katholischen (!) Sozialethik. Jede ethische Entwicklung gerade dieser drei Religionen, die massiv an der philosophisch-ethischen Tradition Europas partizipieren, kommt hier gar nicht zur Sprache, ebenso wenig moderne

---

<sup>151</sup> Lahmer Karl/Bruckner, Johann/Sachs, Gertraud (2006), *Kernbereiche Ethik. Entwürfe zum Leben 1*, Wien: Dornier, 153.

ethische Ansätze und Grundthemen. Gerade im Hinblick auf die sonst umfassende Darstellung der Religionen erscheint dies umso mehr defizitär. Ähnliches gilt für Band 2, lediglich beim Konfuzianismus nimmt die Ethik breiteren Raum ein. Gerade damit verfehlt das Buch aber eigentlich sein ursprüngliches Konzept: Wenn man aus einer ethischen Werthaltung heraus in einen Dialog mit den Religionen eintreten will, so erscheint es fragwürdig, einen Zugang zu den Religionen auszuarbeiten, in dem deren ethische Konzepte auf ihre historischen Grundlagen zurückfallen und den Religionen damit Geschichtlichkeit im Sinne von Entwicklungsfähigkeit und aktuelle ethische Relevanz abgesprochen wird. So sehr aus religionswissenschaftlicher Perspektive die ausführliche Darstellung der Religionen zu begrüßen ist, so fehlt doch eine tiefere Integration des Bereichs Religion in das Gesamtkonzept Ethikunterricht.

#### *Lebenswert*

Völlig anders stellt sich der Zugang in den Bänden des Schulbuchs *Lebenswert* (2011/12) von Martina und Jörg Peters sowie Bernd Rolf für den Gegenstand ‚Werte und Normen‘ in Niedersachsen dar. Hier wird von der Situation der Pluralität der Kulturen ausgegangen und zunächst auf Vorurteile, ethnische Zugehörigkeiten und die Bedeutung von Gastfreundschaft, Zusammenleben und Verständigung eingegangen. Auf das Subkapitel ‚Toleranz‘ folgt dann eine Aufbereitung der für die konkrete Situation in Deutschland besonders relevanten Religionen Christentum, Judentum und Islam. Religionenlernen ist also eingebettet in einen ethisch relevanten Zusammenhang und wird auch durch diesen weiter strukturiert, wobei das Religionskapitel 36 von 180 Seiten einnimmt. Die drei Religionen werden ineinander verschränkt vorgestellt, der Abschnitt beginnt bereits mit einem beispielhaften Dialog von ‚Benedikt, Adam und Yusuf‘ und entwickelt die Darstellung der Religionen ausgehend von Alltagserfahrungen. Danach werden Erzählungen, Gottesbegriffe, heilige Schriften, Gottesdienstformen u.a. vorgestellt. Auch Ausgangspunkte für religiöse Ethiken (Bergpredigt, Dekalog, Sure 17) werden vorgestellt, das Kapitel schließt mit einem Abschnitt über Toleranz und Anerkennung. Originale oder nacherzählte Stellen aus den jeweiligen heiligen Schriften sorgen auch für eine gewisse Konfrontation mit den religiösen Inhalten und Fragen.

Ähnlich wie in *Kernbereiche Ethik* sind die moralisch-ethischen Traditionen der Religionen unterrepräsentiert und beschränken sich erneut auf die historischen textlichen Grundlagen. Der Unterschied ist jedoch, dass die Religionskunde von vornherein transparent unter das Vorzeichen des Dialogs und des gegenseitigen Anerkennens gestellt ist. Damit soll nicht das Wissen implizit zur Anerkennung führen, so wie es in *Kernbereiche Ethik* nur angedeutet ist, sondern die Religionen sollen von vornherein aus einer ethischen Grundhaltung der Toleranz und Anerkennung des Fremden



betrachtet und entdeckt werden. Dennoch wäre hier gerade im Sinne einer Ethikdidaktik wünschenswert gewesen, Religionen auch von ihrer Rolle als Dialogpartner im ethischen Diskurs her zu entwickeln.

Im zweiten Band findet sich wiederum ein Kapitel zu Weltreligionen und Weltanschauungen, diesmal mit einer umfassenden Darstellung des Christentums, die erneut 36 von 180 Seiten einnimmt. Dabei wird ausführlich auf die Person und Lehre Jesu, auf Religionsgeschichte, Feiern, Bräuche und ethische Grundfragen eingegangen, wobei zwischen katholischem und evangelischem Christentum differenziert wird. Die Integration in den Gesamtzusammenhang des Fachs wird im Vorwort des Buchs erklärt, in dem das „Leben in einer christlich geprägten Kultur“<sup>152</sup> vorgestellt werden soll. Die Autorin und die Autoren denken hier also das Christentum von seiner kulturprägenden Kraft in Deutschland, speziell Niedersachsen, her und versuchen einen integrierenden Ansatz, in dem Verständnis für die christliche Prägung der lokalen Kultur vermittelt werden soll. Konsequenterweise haben daher Feiern und Bräuche als Elemente der Erlebniswelt eine wichtige Bedeutung, ein längerer Abschnitt über christliche Ethik führt am Ende wieder zur Grundfrage nach Werten und Normen zurück. Diese ausführliche Darstellung verbindet die verschiedenen und auch modernen ethischen Aspekte von Religion sehr gut und wäre eigentlich für alle Weltreligionen wünschenswert. Dies ist aber vom Umfang her wohl schwer realisierbar, wenn man davon ausgeht, dass Religionen nur einen Teil des ohnehin schon komplexen Themenfelds des Ethikunterrichts ausmachen.

#### *Perspektiven*

Das für zwei Jahrgänge ausgelegte Schulbuch *Perspektiven. Menschsein im Spannungsfeld ethischer Normen* von Karl Heinz Auer et al. (2003) nähert sich dem Thema Religion auf drei Ebenen. Zunächst werden Religion bzw. die Weltreligionen von der Sinnfrage her gedacht, d.h. sie finden sich als ein Element des Kapitels ‚Welchen Sinn gebe ich meinem Leben?‘ wieder. Die philosophische Grundfrage nach dem Sinn des Lebens wird entfaltet und Religion bzw. die fünf Weltreligionen als eine mögliche Antwort bzw. als Teil der menschlichen Auseinandersetzung mit der Sinnfrage vorgestellt. Mit dem bekannten Gleichnis vom Elefanten und den Blinden wird schließlich noch einmal ein Nachdenken über die Wahrheitsfrage in den Religionen angelegt. Die Erzählung legt natürlich eine gewisse Antwort nahe und ist m.E. problematisch, da hier ein Bild von religiösen Menschen als blind Tastende vermittelt wird, während man als Leser bzw. Leserin selbst die Geschichte vor dem inneren Auge sieht und sich damit als

---

<sup>152</sup> Peters, Martina/Peters, Jörg/Rolf, Bernd (2012), *Lebenswert. Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen. Band 2*, Bamberg: Buchner, 3.

sehendes Subjekt darüber erhebt. Interessant wäre hier eher, die Frage nach der Begrenztheit des menschlichen Erkennens prinzipiell zu stellen und damit auch die eigene Position als perspektivisch zu hinterfragen, und nicht quasi von oben auf ein ‚religiöses‘ Geschehen zu blicken.<sup>153</sup>

Als eigenes Kapitel werden dann, ähnlich wie in *Lebenswert*, Judentum, Christentum und Islam ineinander verschränkt und vergleichend wie auch kontrastierend vorgestellt. Anstelle von ‚Benedikt, Adam und Yusuf‘ sind es hier ‚Eva, Mirjam und Nusaiba‘, die sich aus jugendlicher Perspektive auf eine Entdeckungsreise durch ihre Religionen machen. Auch hier wird die Thematik vom Dialog und vom religiösen Vergleich her und ausgehend von den praktischen Vollzügen Gebet und Gemeinschaft entwickelt, und erst dann Theologie und Weltanschauung vorgestellt. Mit der gezielt weiblichen Perspektive wird auch explizit die Frage nach Frauenrollen in den Religionen als ethisches Thema gestellt. Ausgehend vom Dialog am Anfang wird der Bogen schließlich erneut zu Fragen nach Toleranz, interreligiöser Begegnung, aber auch zur Gefahr von Vorurteilen und Gewalt (Shoa) gespannt. Auch hier wird kein besonderer Fokus auf ethische Ansätze und Entwicklungen innerhalb der Religionen gelegt, d.h. sie kommen nicht als ethische Subjekte in den Blick, sondern das Thema Religion/Religionenkunde ist eingebettet in ein höheres ethisches Ziel der Toleranz, des Verstehens und des Abbaus von Vorurteilen, welches durch die Figuren im Buch auch vorbildhaft dargestellt wird. Erneut stellt sich jedoch die Frage, welche Anknüpfungspunkte für nichtreligiöse oder andersreligiöse Schülerinnen und Schüler möglich sind, da die Religionen nicht unbedingt als ethische Gesprächspartner vorgestellt werden. Eine interessante Distanzierung zeigt sich in den Überschriften dieses und des folgenden zweiten Religionskapitels: Von zehn Kapiteln sind acht mit einer Ich-Frage überschrieben (z.B. ‚Was erwarte ich von einem glücklichen Leben?‘, ‚Wie treffe ich Entscheidungen im Leben?‘ etc.), die beiden Religionenkapitel sind jedoch mit Sachüberschriften (‚Drei Religionen in einer Welt‘, und nicht etwa ‚Wie begegne ich Juden, Christen und Muslimen?‘ o.Ä.) betitelt.

Bemerkenswert ist, dass die Frage nach dem Sinn wieder aufgegriffen wird und in einem eigenen Religionskapitel unter negativem Vorzeichen über neureligiöse Bewegungen, Okkultismus und Satanismus reflektiert wird. Hier wird ein prinzipieller Gefahren- und Abwehrdiskurs geführt und Religion auch von möglichen negativen Aspekten her gedacht.

---

<sup>153</sup> Bemerkenswert: Auch *Lebenswert 1* erzählt die Elefantengeschichte, doch steht sie hier in keinem Zusammenhang mit Religion, sondern im Kapitel über Vorurteile und Erkennen des Anderen; vgl. Peters, Martina/Peters, Jörg/Rolf, Bernd (2011), *Lebenswert. Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen. Band 1*, Bamberg: Buchner, 140.

Insgesamt nimmt die Thematik Religion 34 von 215 Seiten ein, hinzukommen zwei religiöse Bezüge zu den Themen Liebe (Hohelied) und Natur (Christentum und Evolution).

#### *Abenteuer Ethik*

Die sechsbändige bayerische Reihe *Abenteuer Ethik* (Bände für die Jahrgangsstufen 5 bis 10, 2009–2013) von Werner Fuß und Monika Säger orientiert sich an den bayerischen Lehrplänen zum Fach Ethik und widmet sich ebenso, wenngleich nicht in jedem Jahrgang, dem Thema Religion, wobei besonders Judentum, Christentum und Islam in mehreren Jahrgängen berücksichtigt werden. Band 6 widmet 43 von 102 Seiten einer grundlegenden Einführung in Judentum und Christentum, wobei unter ethischen Gesichtspunkten erneut nur der Dekalog im Judentum (allerdings mit klaren christlichen Bezügen) und die Bergpredigt im Christentum genannt werden. Damit wird das Versprechen im Vorwort, „Menschenbild und Ethik“<sup>154</sup> der beiden Traditionen kennenzulernen, nicht eingelöst.

Band 7 widmet sich auf 40 von 102 Seiten der Bedeutung von Festen und Feiern für das menschliche Leben und geht dann auf jüdische, christliche und islamische Feste ein. Dann folgt eine allgemeine Darstellung des Islam, die im Unterschied zu Band 6 mit „Eine Religion kennenlernen“ betitelt ist. Es scheint hier, als würden Judentum und Christentum als gewisse Voraussetzung des Eigenen gelten, während man den Islam als das andere erst einmal ‚kennenlernen‘ müsse. Im Hinblick auf die Ethik stützt man sich hier wiederum nur auf Sure 17 sowie Mohammed als Vorbild.

Band 9 entwickelt ähnlich wie das Buch *Perspektiven* das Thema Religion und dann Hinduismus und Buddhismus auf 22 von 108 Seiten von der Sinnfrage her, beginnt jedoch mit einer polytheistischen Darstellung des Hinduismus, die religionswissenschaftlich fragwürdig ist.<sup>155</sup> Ethik, und die Frage was Ethik für diese gänzlich anderen Kulturen überhaupt bedeutet (etwa in Bezug auf die Lehre vom Karma), bleibt unbestimmt.

Band 10 schließlich widmet 30 von 118 Seiten der Religionsphilosophie und davon 12 den Fragen der Toleranz und des Dialogs von Judentum,

---

<sup>154</sup> Fuß, Werner/Säger, Monika, Hrsg. (2009), *Abenteuer Ethik. Band 6*, Bamberg: Buchner, 3.

<sup>155</sup> Zwar gibt es unzählige Gottheiten, die im Hinduismus verehrt werden, die verwendeten Begriffe ‚Pantheon‘ und ‚Götterhimmel‘ suggerieren aber eine unsachgemäße Ähnlichkeit zu den klassischen antiken Religionen und ihren spezialisierten und hierarchisch geordneten Gottheiten, die sich für die alte vedische, nicht aber die moderne indische Religion aussagen lassen. Axel Michaels spricht für den Hinduismus von einem ‚Homo-, oder ‚Äquitheismus‘, in dem es verschiedene gleichwertige Zugänge, Identifikationen und Gottesvorstellungen (monotheistische, atheistische, pantheistische, monistische etc.) gibt. Diese Komplexität wird im Schulbuch zugunsten eines einfachen Polytheismus unzureichend aufgezeigt; vgl. Michaels, Axel (1998), *Hinduismus. Geschichte und Gegenwart*, München: Beck, 222–236.

Christentum und Islam sowie einigen grundsätzlichen Überlegungen zum interreligiösen Dialog. Hier wird das Thema Religion also wiederum wie auch in den beiden zuvor vorgestellten Büchern und beiden Lehrplänen vom ethischen Grundprinzip der Anerkennung und Toleranz umfasst und so in das Gesamtkonzept von Ethik integriert.

#### 3.1.4 Zusammenschau

Es lässt sich nach Durchsicht der ausgewählten Lehrpläne, Literatur und Schulbücher ein gewisser Konsens darüber ausmachen, dass religiöses Wissen einen elementaren Bestandteil des Ethikunterrichts ausmachen soll. Bemerkenswert ist hier die Diskrepanz zwischen den ethikdidaktischen Werken von Wiater und Köck einerseits, die Religion zwar in ihren Überlegungen berücksichtigen, aber kein genaueres religionsdidaktisches Konzept vorlegen bzw. Religion nur am Rande berücksichtigen, und den Schulbüchern, die Religionen einen großen Platz einräumen, der meist über 20, z.T. sogar 40 Prozent des Buchinhalts umfasst. Die ethikdidaktische Grundhaltung der Schulbücher und der Lehrpläne bettet die Darstellung der Religionen in ein höheres ethisches Ziel ein, nämlich Anerkennung, Dialogfähigkeit und Toleranz, wobei hier der in Mitteleuropa gesellschaftspolitisch relevante Dialog von Judentum und vor allem Christentum und Islam eine hervorgehobene Stellung einnimmt. Diese Sonderstellung wird in *Perspektiven* und *Lebenswert* besonders sichtbar, indem die drei Religionen ineinander verschränkt und ausgehend von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in einem von vornherein dialogisch angelegten Kapitel vorgestellt werden. Der religiöse Vergleich verfolgt hier das Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen und dadurch eine Gesprächsbasis zu etablieren, ohne dabei gleichmacherisch zu wirken. Dagegen setzen *Kernbereiche Ethik* und *Abenteuer Ethik* auf eine gesonderte, systematische (historisch-theologisch-praktische) Darstellung der Religionen in einzelnen Kapiteln. Dabei wird zwar das Grundkonzept verfolgt, dass aus dem Wissen um eine Religion auch Verständnis und anschließend Toleranz entwickelt werden soll, doch wird dieses Anliegen zu wenig sichtbar gemacht, wenngleich *Abenteuer Ethik* im letzten Jahrgang diesen Schritt noch einmal nachträglich unternimmt. Doch diese Leitidee, dass Konflikte aus Nicht-Wissen entstehen und daher Wissen die Grundlage für ein friedliches Zusammenleben darstellt, muss hinterfragt werden, wie im Exkurs ‚Grenzen des Verstehens‘ noch dargelegt wird.<sup>156</sup> Ausschließlich *Lebenswert 1* reflektiert auch die impliziten Normen, die dem Begriff ‚Dialog‘ zu Grunde liegen,<sup>157</sup> und versucht, die Bedingungen

---

<sup>156</sup> Vgl. Seite 66 f.

<sup>157</sup> Vgl. Berner, „Zur Geschichte und Problematik des interreligiösen Dialogs“, 391–395.

aufzuarbeiten, unter denen ein Dialog im Sinne eines offenen, vorurteils- und gewaltfreien Sprechakts überhaupt geschehen kann (z.B. Gastfreundschaft, Vorurteilsabbau, Reflexion von kommunikativen Missverständnissen etc.).

Im Hinblick auf Ethik als philosophischer Disziplin und Religion ist es zudem augenscheinlich, dass gerade die historischen und aktuellen Entwicklungen von religiöser Moral bzw. religiöser Ethik als möglicher Diskurspartner kaum bis gar nicht ausgearbeitet wird. Gerade die ethischen Traditionen und modernen Ethikkonzepte der Religionen werden überhaupt nicht dargestellt, sondern auf basale historische Grundtexte – Dekalog für das Judentum,<sup>158</sup> Bergpredigt für das Christentum, Sure 17 für den Islam – reduziert. Damit gilt für alle Darstellungen im Prinzip das schon über *Kernbereiche Ethik* Gesagte: Wenn man aus einer ethischen Werthaltung heraus in einen Dialog mit den Religionen eintreten will, so erscheint es merkwürdig, einen Zugang zu den Religionen auszuarbeiten, in dem deren ethischen Konzepte auf ihre historischen Grundlagen zurückfallen und ihnen gerade damit Geschichtlichkeit im Sinne ihrer Entwicklungsfähigkeit und Aktualität abgesprochen wird.<sup>159</sup> Welche Möglichkeiten zum ‚interreligiösen Dialog‘ haben jene, die all diesen Religionen fernstehen? Gerade Ethik würde hier eine Möglichkeit bieten, zu verschiedenen aktuellen Fragestellungen in einen konstruktiven Diskurs einzusteigen, wie es ja auch Jürgen Habermas fordert.<sup>160</sup> So bleiben Religionen bis zu einem gewissen Grad auf menschliche Sonderbereiche reduziert, maximal unter das ethische Ideal von Anerkennung und Toleranz gestellt, jedoch als Akteure im ethischen und gesellschaftlichen Diskurs unbestimmt. Einzig *Lebenswert 2* widmet sich ausführlich der (auch modernen) Ethik des Christentums, welches als kulturprägend für den gesellschaftlichen Kontext, in dem der Unterricht stattfindet, noch einmal in einem eigenen Kapitel herausgehoben wird.

---

<sup>158</sup> Hierbei wird zudem eine gewisse christliche Vereinnahmung vorgenommen, denn der Dekalog ist im Judentum viel stärker in den Gesamtzusammenhang der Tora integriert und nicht dermaßen herausgehoben, wie es im Christentum der Fall ist, vgl. Maier, „Ethos des Judentums“, 179–242.

<sup>159</sup> Gerade auf Grund dieses Defizits sind ergänzende Bücher mit entsprechendem Unterrichtsmaterial nötig, wie etwa die beiden Werke von Michael Keene (?2013), *Was Religionen zu ethischen Grundfragen sagen. Antworten von Christen, Juden und Muslimen*, Mülheim: Verlag an der Ruhr, sowie: Michael Keene (?2013), *Was Weltreligionen zu Alltagsthemen sagen. Aktuelle Probleme aus der Sicht von Juden, Christen und Muslimen*, Mülheim: Verlag an der Ruhr.

<sup>160</sup> Vgl. Habermas, „Vorpolitische Grundlagen“, 15–37.

### **Exkurs 1: Der religiöse Vergleich**

Aus religionswissenschaftlicher Sicht ist zu bemerken, dass der religiöse Vergleich v.a. von Judentum, Christentum und Islam in den Schulbüchern stark im Vordergrund steht. Vergleichen gehört selbstverständlich zum menschlichen Alltagshandeln dazu, Menschen vergleichen ständig um sich zu orientieren, und in einer pluralen religiösen Welt sind Verstehen und Vergleichen „die zentralen Begriffe der Religionswissenschaft. Vergleichen setzt Verstehen voraus und führt zu genauerem Verstehen hin.“<sup>161</sup> Der Vergleich von Religionen verlangt jedoch bestimmte Aufmerksamkeiten und darf keinesfalls unreflektiert geschehen, da er nicht selten von einem außerwissenschaftlichen Interesse (Abkehr vom Ethnozentrismus, Ausrichtung auf die anderen im Sinne eines transnationalen Lernens, Verständigung, Relativierung, aber auch Abgrenzung) geleitet wird.<sup>162</sup> Zunächst müssen die Vergleichenden ihre eigenen Positionen und Beweggründe reflektieren, warum ein Vergleich durchgeführt wird: Welche Religionen werden miteinander verglichen, warum werden gerade diese ausgewählt und andere nicht? Was sind die (im Unterricht auch pädagogischen) Absichten des Vergleichens? Geht es darum, Gemeinsamkeiten hervorzuheben um Religionen enger aneinander zu führen, oder darum, Unterschiede zu betonen? Gibt es versteckte Wertungen, durch die eine Religion als den anderen überlegen dargestellt wird? Werden religiöse Besonderheiten durch den Vergleich relativiert?

Werden diese Fragen nach den (manchmal unbewussten) Motiven nicht gestellt, wird ein Vergleich nicht verantwortungsvoll durchgeführt. Über diese Vorüberlegungen hinaus gibt es mit Udo Tworuschka bestimmte Regeln, die für interreligiöse Vergleiche zu beachten sind:<sup>163</sup>

- Es müssen dieselben Dimensionen von Religion (Ritus, Mythos, Lehre, Moral etc.) verglichen werden, also z.B. nicht eine Schriftezählung mit einer Morallehre.
- Es sollten dieselben Segmente innerhalb einer Dimension verglichen werden (innerhalb der rituellen Dimension also heilige Orte, Gebetsformen, Opferhandlungen, Reinheitsvorschriften)
- Segmente sollen im Hinblick auf ihre Zusammenhänge mit anderen Faktoren berücksichtigt werden, so hängen z.B. Morallehren von ihren weltanschaulichen Prämissen ab.

---

<sup>161</sup> Tworuschka, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen*, 104.

<sup>162</sup> Vgl. Gladigow, Burkhard (2005), „Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften“, in Gladigow, Burkhard, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*, Stuttgart: Kohlhammer, 23–61, 52 f.

<sup>163</sup> Vgl. Tworuschka, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen*, 105–112.

- Vergleiche müssen auf den innerreligiösen Pluralismus Rücksicht nehmen, beispielsweise sollten keine katholischen Besonderheiten als für das Christentum generell geltend präsentiert werden.
- Unterschiede zwischen Theorie und Praxis und elitären und Mainstream-Anschauungen müssen berücksichtigt werden.
- Vergleiche haben auf derselben Ebene stattzufinden, d.h. es sind keine Idealvorstellungen der einen Religion mit der gelebten Praxis einer anderen zu vergleichen.
- Es müssen traditionelle und aktuelle Interpretationen berücksichtigt werden, es sollten also nicht zeitgenössische christliche Theologinnen mit islamischen Klassikern verglichen werden.
- Es gibt Unterschiede zwischen Bedeutungen von Symbolen und kursierende Meinungen über diese Bedeutungen.

Gefragt ist also eine sensible Differenzhermeneutik, die im Vergleich immer auch die Eigenheiten und Besonderheiten der verschiedenen Traditionen ernst nimmt.<sup>164</sup> Besondere Sensibilität ist dabei bei Begriffen notwendig, die zwar homolog, aber nicht analog sind: Zwar liegt es nahe, Konzepte von Gott, Engeln, heiliger Schrift, Gebet, Opfer, Erlösung, Religionsstifter, Offenbarung etc. zu vergleichen, doch ist zu bemerken, dass diese Elemente in den einzelnen Traditionen sehr unterschiedlich verstanden werden können, also zwar homolog sind hinsichtlich ihres Begriffs, aber nicht analog hinsichtlich ihrer Bedeutung und Konzeption.<sup>165</sup> ‚Gott‘ im Islam ist etwas anderes als im Hinduismus, das Verständnis des Korans im Islam ein anderes als das der Bibel im Christentum, Buddha als Religionsstifter wird anders verstanden als Mohammed usw.

### **3.2 Drei Ebenen des Religionenlernens im Ethikunterricht**

Auf Basis der bisherigen Überlegungen kann nun eine systematische Integration des Religionenlernens im Ethikunterricht entwickelt werden. Dabei soll nicht einfach Religionskunde als Teilelement des Ethikunterrichts eingefügt, sondern bewusst von einem Primat der Ethik als philosophischer Disziplin ausgegangen werden. Der erste Anknüpfungspunkt von Ethikunterricht an Religion soll daher religiöse Moral bzw. religiöse (theologische) Ethik sein. Dieser Zugang steht diametral zur unterentwickelten Rolle, die gerade dieser Bereich in den vorgestellten Ethikbüchern einnimmt.

---

<sup>164</sup> Vgl. Ahn, Gregor (2012), „Gottesvorstellungen als Thema vergleichender Religionswissenschaft“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 169–181, 170.

<sup>165</sup> Vgl. Tworuschka, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen*, 112–116.

### 3.2.1 Erste Ebene: Religiöse Moral und Ethik

Mit den Überlegungen zum Religionsbegriff in Kapitel 2 ist klar geworden, dass Religionen immer auch Motivationen schaffen, auf eine bestimmte Weise in der Welt zu agieren. Dieses Handeln umfasst nicht nur moralisches Handeln, sondern auch interventionistisches Handeln (Gebet, Ritus etc.), wengleich auch letzteres z.T. moralische Implikationen besitzt und umgekehrt moralisches Handeln auch interventionistisch sein kann. Wengleich kein zwingender Zusammenhang von Religion und Moral behauptet werden kann,<sup>166</sup> so haben doch alle komplexeren Religionen auch moralisches Handeln definiert. Da also „moralische und ethische Forderungen von allen großen Weltreligionen erhoben werden, ist der Zusammenhang zwischen Moral und Ethik einerseits und Religion andererseits unbestritten“.<sup>167</sup> Geht man von einem Unterrichtsfach aus, das explizit ‚Ethik‘ heißt, also begrifflich in einer bestimmten Tradition der abendländischen Philosophie steht, so ergibt sich aus dieser Perspektive zunächst ein primäres Interesse an den Moralsystemen der Religionen und ihrer historischen und aktuellen Relevanz. Im Hinblick darauf ist auch die Rolle von Religionen als Akteure im öffentlichen ethischen Diskurs zu berücksichtigen: Basierend auf einer im weiteren Sinne ‚theologischen Ethik‘, also der vernünftig-systematischen Reflexion von Moral unter Voraussetzung spezifischer religiöser Prämissen, bringen Religionen ihre Begründungsstrukturen (auch mitsamt ihren theologischen Prämissen) mit anderen, meist philosophischen Ethikkonzepten ins Gespräch. Sofern sich Religionen sowohl auf gesellschaftlicher wie auch wissenschaftlicher Ebene in den ethischen Diskurs einbringen, ist es angemessen, über ihre Positionen kritisch zu reflektieren und für (nichtreligiöse) philosophische wie auch religiöse Vertreterinnen und Vertreter angebracht, dass sie „ihre Beiträge zu kontroversen Themen in der Öffentlichkeit dann auch aus kognitiven Gründen gegenseitig ernstnehmen“.<sup>168</sup> Hier sind dann in Teilbereichen auch Allianzen möglich, wenn man Peter Köck folgt: „Außerreligiöse Moral und Ethik einerseits und Religion andererseits ziehen im Bemühen um die Lebensqualität des Einzelnen und gesellschaftlicher Systeme am selben Strang.“<sup>169</sup>

Für den Ethikunterricht heißt das, dass er nach historischer und aktueller Relevanz die Konzepte religiöser Moral bzw. Ethik in den Blick nimmt und einerseits kognitiv aufarbeitet, andererseits aber auch kritisch hinterfragt. So berücksichtigt etwa *Abenteuer Ethik 9* im Kapitel über Krieg und Frieden die Bergpredigt Jesu, Thomas von Aquins Lehre vom gerechten Krieg oder die

---

<sup>166</sup> Vgl. Stark, „Gods, Rituals, and the Moral Order“, 619–636.

<sup>167</sup> Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 22.

<sup>168</sup> Habermas, „Vorpolitische Grundlagen“, 33.

<sup>169</sup> Köck, *Handbuch des Ethikunterrichts*, 23.



islamische Lehre vom Dschihad als wichtige Aspekte in der menschlichen Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen von Gewalt und militärischen Einsätzen. Diese Texte stehen neben Texten u.a. von Kant und der UNESCO. Auch in anderen Bereichen, etwa Geschlechter- und Sexualethik, Gewissen, Anthropologie oder ethischen Grundorientierungen ist es kaum möglich, die historische und aktuelle Bedeutung von religiösen Konzepten zu ignorieren.

Im Hinblick auf Pfeifers vier Modelle des Ethikunterrichts ist dieser Zugang v.a. für den ‚Ethikunterricht als ethische Reflexion‘ relevant, in dem Schülerinnen und Schüler ethische Grundsätze und konkurrierende Wertvorstellungen – eben auch religiöse – kritisch hinterfragen sollen. Auch ein ‚Ethikunterricht als praktische Philosophie‘, d.h. als kognitive Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen ethischen Systemen verstanden, wird sich primär auf diese Weise – wenn überhaupt! – dem Thema Religion nähern. Denn dieser Zugang setzt eine Anerkennung von Religionen als Ursprünge ethischer Systeme voraus, d.h. impliziert die Anerkennung der Relevanz religiöser Ethik in aktuellen Diskursen als Gesprächspartner der philosophischen Ethik, was auch deren Kritikmöglichkeit einschließt. Ethikunterricht schließt also „von sich aus eine offene Diskussion religiöser Begründungen der Moral nicht aus, wohl aber deren normative Vorgabe“,<sup>170</sup> wie sie etwa im konfessionellen Religionsunterricht möglich ist.

Es ergeben sich aus diesem ‚Primat der Ethik‘, welcher also Religionen in erster Linie im Hinblick auf ihre historische und aktuelle Bedeutung in moralischer Entwicklung und ethischen Diskursen betrachtet, aus religionswissenschaftlicher Perspektive vier wichtige Konsequenzen.

*Erstens* würden hier die Religionen ausschließlich auf ihre Relevanz für moralische/ethische Fragen hin betrachtet. Daraus folgt eine gewisse Selektion: Nach welchen Maßstäben ziehe ich etwa, wie im oben genannten Beispiel, islamische Positionen zum Krieg heran, hinduistische aber nicht? Wenn man sich an der historischen und aktuellen Relevanz für das eigene kulturelle Umfeld orientiert, werden hier Christentum, Judentum und Islam immer die primären Beispiele bzw. Ansprechpartner sein, während Hinduismus und Buddhismus für Mitteleuropa kaum ins Gewicht fallen. Der Schulbuchband *Lebenswert 2* räumt etwa dem Christentum und seinen Ethiken gerade aus dieser Konsequenz heraus ein eigenes Sonderkapitel ein, weil der Unterricht eben „in einer christlich geprägten Kultur“<sup>171</sup> stattfindet. Doch wäre es aus globaler Perspektive nicht auch bedeutsam, chinesische (konfuzianische) Positionen auszuwählen, auch wenn diese für die

---

<sup>170</sup> Langer, Wolfgang (1999), „Ethikunterricht oder Wahlpflichtfach Religion – oder keines von beiden“ in: *Schulheft*, Nr. 93/1999, 34–44, 40.

<sup>171</sup> Peters, Martina/Peters, Jörg/Rolf, Bernd (2012), *Lebenswert. Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen 2*, Bamberg: Buchner, 3.

öffentliche Diskussion in Europa kaum Bedeutung haben? Gleichzeitig ist es unrealistisch, zu jedem ethischen Thema sämtliche religiösen Positionen darstellen zu wollen, da hier ethische Fragestellungen zu stark auf Fragen der Religion bezogen würden. Entgegen einer gleichrangigen Behandlung der einzelnen Religionen muss es hier also zu einer Wertung und Auswahl kommen. Doch dann stellt sich die Frage nach den Kriterien: Geht es um historische und kulturprägende Relevanz? Oder um die Präsenz im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs? Welche geographischen Einschränkungen für diese Diskursrelevanz sind nötig? Oder geht es um die philosophische Qualität einer bestimmten ethischen Haltung, so dass etwa die katholische Ethik besondere Relevanz in der Sozialethik besitzt oder eine buddhistische Individualethik besonders interessant erscheint?

*Zweitens* werden hier die Theologie (im weiteren, nicht nur christlichen Sinn) bzw. die religiöse Ethik zur eigentlichen Bezugswissenschaft, nicht die Religionswissenschaft. Unabhängig davon, ob sich Ethik deskriptiv mit den Moralvorstellungen einer Religion befasst, oder ein ethischer Diskurs geführt wird – in beiden Fällen sind es die subjektiven Positionen der Religionen selbst, die zur Diskussion stehen, und zwar auch im Hinblick auf ihren moralischen Wahrheitsanspruch. Anders gesagt: „Es obliegt [der Religionswissenschaft] nicht zu entscheiden, ob religiöse Aussagen zutreffend sind oder nicht“,<sup>172</sup> vielmehr setzt sie sich beschreibend und erklärend mit verschiedenen religiösen Phänomenen auseinander. Ein Ethikunterricht jedoch, der sich kritisch-reflexiv mit religiöser Ethik auseinandersetzt und auch Einübung in einen ethischen Diskurs sein soll, begibt sich sehr wohl auch in eine Diskussion um den Geltungsanspruch ethischer Forderungen. Ansprechpartner in dieser Situation ist weniger die Religionswissenschaftlerin, die eine moralische Position in ihrer Genese und Bedeutung erklärt, sondern der Theologe, der sie aus seiner religiösen Haltung heraus in den Diskurs einbringt und zur Diskussion stellt. Dies korrespondiert auch mit einer bemerkenswerten Zurückhaltung der Religionswissenschaft, wenn es um Ethik und Moral der Religionen geht: Forscherinnen und Forscher „traten von sich aus und aus freien Stücken die Zuständigkeit für den gesamten Gegenstandsbereich von Handlungen, Interaktionen, Moral und Ethik an andere Fächer ab“,<sup>173</sup> nämlich an Theologie, Religionsphilosophie und Religionssoziologie. Diese gewisse „Scheu vor der Normativität“<sup>174</sup> hängt einerseits mit der Religionsphänomenologie und ihrem Blick auf das Heilige und den inneren

---

<sup>172</sup> Kippenberg/Stuckrad, *Einführung in die Religionswissenschaft*, 14.

<sup>173</sup> Kippenberg, Hans (1993), „Wenn Religion zur Ethik wird“, in: Bürkle, Horst (Hrsg.), *Grundwerte menschlichen Verhaltens in den Religionen*, Frankfurt: Lang, 159–170, 162 (= Religionswissenschaft 6).

<sup>174</sup> Schlieter Jens (2012), „Religion, Religionswissenschaft und Normativität“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 227–240, 235.

Menschen zusammen, zum anderen aber auch mit einer prinzipiellen Ausgrenzung von normativen Denkweisen im Hinblick auf die Erforschung der Religionen, im Selbstverständnis als Religionswissenschaft, die nicht normativ Stellung beziehen soll.<sup>175</sup> Ein diesbezügliches Umdenken ist derzeit aber in Diskussion und wird in Kapitel 3.3 dieser Arbeit als möglicher Verbindungspunkt von Ethik und Religionswissenschaft diskutiert.

*Drittens* gilt es hier, ethische Entwicklungen und aktuelle Positionen der Religionen sichtbar zu machen. Die skizzierte Reduktion von religiöser Moral bzw. Ethik auf kurze Textstellen der heiligen Schriften (Dekalog, Bergpredigt, Sure 17) negiert völlig die Bedeutung von Religionen als Traditionen, die sich geschichtlich verändern und aktuell relevant sind. Christentum, Judentum oder Islam dürfen also nicht ausschließlich von ihren heiligen Schriften her gedacht werden (denn damit übernimmt man unreflektiert deren eigenes Selbstverständnis als Schriftreligionen), sondern müssen durch aktuelle Vertreterinnen und Vertreter einer modernen jüdischen, islamischen oder christlichen Ethik repräsentiert werden. Einzugehen ist dabei auch auf die Varianz und Widersprüchlichkeit innerhalb einer Tradition (Konservative, Progressive etc.) sowie einer Differenzierung von ExpertInnenethik und moralischen Vorstellungen der Mehrheit der Gläubigen – man denke hier nur an die Diskrepanzen etwa bei der Sexualmoral der katholischen Kirche. Dass diese modernen Ethiken ausgerechnet in den Ethik-Büchern kaum berücksichtigt werden, muss als Versäumnis gewertet werden.

*Viertens* schließlich ergibt sich aus dem diesen Überlegungen zu Grunde liegenden Religionsbegriff von Clifford Geertz die Notwendigkeit, die moralisch-ethischen Positionen der Religionen noch einmal umfassender mit deren Weltanschauungen und Praxen zu verknüpfen. Denn die Bedeutung von Religion nach Geertz liegt gerade in ihrem Doppelcharakter als ‚Modell von der Welt‘ (weltanschaulich) und ‚Modell für die Welt‘ (pragmatisch) und damit in einer gewissen Übereinstimmung von Denken und Handeln. Mit einer Vorstellung von Gott als verzeihender Liebe korrespondiert ein anderes Ethikverständnis als mit einer Vorstellung von Gott als strafendem Richter. Daraus ist die Konsequenz zu ziehen, Religionen umfassender darzustellen, in ihren historischen und aktuellen Dimensionen als kulturelle Symbolsysteme. Sofern Religion eine Korrespondenz von Weltdeutung und Handlungsmotivation ist, muss auch der weltanschauliche Hintergrund verstanden werden: Wer „die Ethik der Religionen verstehen will, muss in die jeweilige ‚Lebensmitte‘ der Religion(en) vorstoßen, aber auch die intern auseinander tretenden

---

<sup>175</sup> Vgl. ebd., 234–238.

Richtungen berücksichtigen“.<sup>176</sup> Ein ausschließlich auf die moralisch-ethischen Aspekte der Religionen eingehender Unterricht wäre demnach verkürzend und würde erneut, wie in der frühen Aufklärung, Religion auf seine moralische Relevanz für den Menschen reduzieren.

Das Erforschen und Verstehenwollen religiöser Symbolsysteme ist aber die ureigenste Aufgabe der Religionswissenschaft. Hier wird also die Religionswissenschaft unmittelbar zu einer Bezugsdisziplin einer Fachdidaktik Ethik, als die sie auch bei Wiater selbstverständlich genannt wird.<sup>177</sup> Als zweite Ebene des Religionenlernens im Ethikunterricht kann daher die religionswissenschaftlich fundierte kognitive Betrachtung von Religionen als kulturelle Traditionen genannt werden, was klassisch als ‚Religionskunde‘ bezeichnet wurde, eine Ebene, die den Charakter des Fachs Ethik freilich verändert, da sich der Fokus von moralisch-ethischen zu anderen Fragestellungen hin verschiebt. Zudem gibt es unterschiedliche Vorstellungen von Religionswissenschaft und ihren möglichen Beiträgen zum Ethikunterricht.

### 3.2.2 Zweite Ebene: Religiöse Symbolsysteme

In der Tradition von Geertz wird hier mit dem Begriff von Religion als kulturelles Symbolsystem operiert. Religionen sind hier zu verstehen als komplexe soziale Gebilde, die aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Formen bestehen, die eine Bedeutung besitzen. Dies beinhaltet Texte, Gegenstände, Rituale, Gebäude, Zeitordnungen, Raumordnungen u.v.m., welche ein zusammenhängendes Bedeutungsgewebe bilden, in welches Menschen auf unterschiedliche Weise verstrickt sind und diese Bedeutungen als gemeinsamen Sinnhorizont teilen.<sup>178</sup> Damit ist die Untersuchung von Kultur und Religion im Speziellen „keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“.<sup>179</sup> Ein religionswissenschaftlich fundierter Zugang zu Religionen im Unterricht wird also versuchen, diese Bedeutungen verstehbar zu machen. Religionskritik und entsprechende Disputationen sind – im Unterschied zur Ethik – dagegen *nicht* Teil des Fachs: „Die Religionswissenschaft beschäftigt sich dabei weder damit, wie Religion eigentlich sein sollte, noch mit der Vernunftgemäßheit religiöser

---

<sup>176</sup> Klöcker/Twoerschka, „Ethik der Weltreligionen. Grundüberlegungen“, 6.

<sup>177</sup> Vgl. Wiater, *Ethik unterrichten*, 77 f.

<sup>178</sup> Vgl. Geertz, „Dichte Beschreibung“, 9.

<sup>179</sup> Ebd.

Überzeugungen; ihr Gegenstand sind vielmehr beobachtbare, interpretierbare und erklärungsbedürftige (empirische) Sachverhalte, die als Religion oder religiös gelten oder als solche thematisiert werden (können).“<sup>180</sup>

Mit der Implementierung einer religionswissenschaftlich fundierten ‚Religionenkunde‘ im Ethikunterricht sind freilich einige fachdidaktische Probleme verbunden. Zunächst lässt sich kaum von ‚der‘ Religionswissenschaft sprechen, vielmehr gibt es ein breites Spektrum an Schulen, Zugängen und wissenschaftlichen Leitbildern, ganz zu schweigen von der unklaren Definition des Religionsbegriffs selbst. Für didaktische Überlegungen kommt erschwerend hinzu, dass die Disziplin selbst bisher kaum schuldidaktische Konzepte aus sich heraus hervorgebracht hat. Die Religionswissenschaft kommt zwar als Bezugsdisziplin des Ethik- oder des konfessionellen Religionsunterrichts zur Sprache, wird dabei aber in erster Linie durch die von außen gestellten Erwartungen an ihre möglichen Beiträge definiert. In Ermangelung eines eigenen religionswissenschaftlichen Schulfachs sowie auf Grund der Zurückhaltung, normative Ansätze im Verstehen von Religion zu definieren – und Fachdidaktik impliziert ein gewisses Maß an normativen Vorgaben – kommen aus der Religionswissenschaft selbst zu wenig Impulse dafür, sowohl inhaltliche als auch methodische Konzepte für einen Schulunterricht zu Religionen zu entwickeln.<sup>181</sup> Dies würde freilich von ReligionswissenschaftlerInnen nicht nur ein entsprechendes Engagement verlangen, sondern auch den Blick auf Pädagogik, Didaktik, Lehr-Lern-Psychologie etc. als neue Bezugswissenschaften der Religionswissenschaft zu richten, denn der Unterricht in einem Schulfach ist ganz entscheidend von anderen Fragestellungen bestimmt als nur von der ihr zu Grunde liegenden universitären Fachdisziplin. Wanda Alberts betont daher die Notwendigkeit einer schuldidaktischen Reflexion innerhalb der Religionswissenschaft:

Anders als in der offenen Debatte über den Charakter und die Inhalte der Religionswissenschaft als universitärer Disziplin, wird das ‚Was‘ der religionswissenschaftlichen Fachdidaktik oft unhinterfragt vorausgesetzt, bzw. entsprechend von außen an das Fach herangetragene Erwartungen definiert. Damit treten wichtige theoretische und methodologische Überlegungen, die für eine Grundlegung religionswissenschaftlicher Fachdidaktik notwendig wären, in den Hintergrund. Stattdessen wird vorschnell zum ‚Wie‘, d.h. praktischen Überlegungen zur Darstellung einzelner Religionen übergegangen, das generelle Konzept schulischer Religionskunde jedoch nicht theoretisch fundiert.<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> Stausberg, Michael (2012), „Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 1–30, 1.

<sup>181</sup> Vgl. Alberts, Wanda (2012), „Religionswissenschaft und Religionsunterricht“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 299–312, 308.

<sup>182</sup> Ebd., 309.

Hier gibt es eine Spannung zwischen einem Fach Ethik, welches eigene didaktische Voraussetzungen besitzt, und einer noch zu entwickelnden, explizit religionswissenschaftlichen Fachdidaktik. Denkbar wäre hier, wie vielfach vorgeschlagen, ein Fach ‚Ethik und Religion‘, dessen didaktisches Konzept sowohl von PhilosophInnen wie auch ReligionswissenschaftlerInnen gemeinsam erarbeitet wird, wobei hier aber nicht nur aus der fachlichen, sondern immer auch aus der schulischen Perspektive gedacht werden muss. Ob und wie ReligionswissenschaftlerInnen jedoch für didaktische Fragen interessiert werden können, ist noch einmal eine andere Frage.

Der wohl bedeutsamste Anspruch, der von außen an die Religionswissenschaft herangetragen wird, ist zweifelsohne der einer ‚neutralen‘ und ‚objektiven‘ Information über die einzelnen Religionen. Damit kommt es zu einer Wiederholung des historischen Abgrenzungsdiskurses von Religionswissenschaft und Theologie auf schulischer Ebene. Gerade im deutschsprachigen Raum war und ist die Entwicklung der Religionswissenschaft an den Universitäten wesentlich von ihrer Abgrenzung zur Theologie, aber auch zur Religionsphilosophie beeinflusst, sie „emanzipiert sich [...] aus der ihr bislang zugeordneten Rolle, lediglich Teilaspekte von Religion zu thematisieren und bloß als Teildisziplin oder Hilfswissenschaft für Einzelfragen zuständig zu sein“.<sup>183</sup> Mit der Integration von Religion in den Ethikunterricht findet nunmehr auf schulischer Ebene erneut ein Abgrenzungsprozess statt, bei dem die Religionen eben ‚objektiv‘ und ‚neutral‘ informierend dargestellt werden sollen, im Unterschied zum konfessionellen Religionsunterricht, der immer auch unter der Vorbedingung einer Theologie der (anderen) Religionen steht. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Religionswissenschaft erneut zu einer Hilfswissenschaft für die Didaktik des Ethikunterrichts wird und unzureichend in ihrer wissenschaftlichen Eigenlogik berücksichtigt wird.

Im Kontext dieses Abgrenzungsprozesses wird aber auch gerade das Ideal einer objektiven Religionswissenschaft zum möglichen Element einer weltanschaulichen Vereinnahmung. Gegen den konfessionellen Religionsunterricht wird die neutrale Religionenkunde ins Spiel gebracht, mit dem Anspruch, gleichzeitig auch Religionskritik zu sein. Im Kontext des Abgrenzungsprozesses eines (säkularen) Ethikunterrichts vom konfessionellen Religionsunterricht besteht eine realistische Gefahr, dass unter dem Deckmantel der ‚objektiven‘ Religionswissenschaft eine verdeckte Religionskritik durchgeführt wird, womit man aber dem erkenntnistheoretischen Zugang der Religionswissenschaft selbst nicht gerecht wird und es zu einer Vereinnahmung kommt. Zwar gibt es explizit religionskritische Konzepte von Religionswissenschaft – etwa jenes von

---

<sup>183</sup> Hock, *Einführung in die Religionswissenschaft*, 173.

Russell McCutcheon –,<sup>184</sup> grundsätzlich aber „mischt [sie] sich nicht in die Frage ein, ob eine bestimmte Religion besser ist als eine andere, oder ob es richtig und gut ist, religiös zu sein; die Religionswissenschaft sieht sich vielmehr als eine religiös neutrale (agnostische) Geistes-, Human- oder Kulturwissenschaft, die sich dabei zu den normativen, aber im Einzelnen durchaus umstrittenen Regeln, Normen und Werten der Wissenschaft als ihrem unaufgebbaren Standpunkt bekennt“.<sup>185</sup> Dies beinhaltet die beständige selbstkritische Reflexion der eigenen perspektivischen Voraussetzungen. Dagegen erweist sich eine ‚objektive‘ Herangehensweise an Religionen aus konstruktivistischer Sichtweise als nicht einhaltbares Idealbild, denn die Objektivität von (Religions-)Wissenschaft kann nicht ohne weiteres behauptet werden: „In der Tat wäre der Versuch, Religionswissenschaft als solche für voraussetzungslose Wissenschaft zu erklären, Ausdruck einer Wissenschaftsideologie, die die Möglichkeit objektiver Wissenschaft voraussetzt. Ein solcher Standpunkt ist allerdings auch in der Religionswissenschaft seit geraumer Zeit weitgehend überwunden.“<sup>186</sup>

Für den Ethikunterricht bedeutet dies zweierlei: Erstens die kritische Reflexion des eigenen Unterrichts, der Religionen niemals neutral oder objektiv darstellen kann, womit auch den Schülerinnen und Schülern nicht der Eindruck vermittelt werden darf, dass im Unterricht ein prinzipiell neutraler Zugang zu Religion existiert. Zweitens, dass unter dem Leitbild der Objektivität keine generelle Religionskritik durchgeführt wird. Nach Kurt Rudolph darf sich Religionswissenschaft „weder in den Dienst einer Religion oder Theologie noch einer atheistischen Weltanschauung stellen lassen“, <sup>187</sup> sondern muss vielmehr die Position eines methodischen Agnostizismus einnehmen. Die Kritikfähigkeit der Religionswissenschaft liegt nach Rudolph allein in ihrer distanzierten, rationalen Herangehensweise an die Religion, indem durch analytisches Vorgehen bestimmte Ansprüche und Selbstverständlichkeiten der Religion aufgedeckt werden.<sup>188</sup>

---

<sup>184</sup> Vgl. McCutcheon, Russell (2000), „Critics not Caretakers. The Scholar of Religion as Public Intellectual“, in: Jensen, Tim/Rothstein, Mikael (Hrsg.), *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*, Kopenhagen: Museum Tusulanum Press, 167–181.

<sup>185</sup> Stausberg, *Religionswissenschaft*, 2.

<sup>186</sup> Freiberger, Oliver (2000), „Ist Wertung Theologie? Beobachtungen zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie“, in: Löhr, Gebhardt (Hrsg.), *Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekanntes Disziplin*, Frankfurt: Peter Lang, 97–121, 101.

<sup>187</sup> Schmidt, Verena (2006), „Zum Verhältnis von Religionswissenschaft und Kritik. Eine Auseinandersetzung mit den Positionen Russell T. Cutcheons und Kurt Rudolphs“, in: *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft – ZJR*, Vol. I 01/2006, 37– 55, 40.

<sup>188</sup> Vgl. ebd., 41.

Für die Konzeption des Ethikunterrichts heißt das, dass idealiter gemeinsam mit ReligionswissenschaftlerInnen didaktische Konzepte sowohl für die inhaltliche als auch methodische Aufbereitung des Themas Religion erarbeitet werden, welche die spezifischen fachlichen Besonderheiten der Disziplin ebenso berücksichtigen wie die Notwendigkeiten und Bedingungen der schulischen Situation. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Darstellungen der Weltreligionen konzipiert werden, die auf unhinterfragten Vorstellungen von ‚Religionskunde‘ aufbauen, Religionswissenschaft zur Religionskritik wird oder aber, im Gegenteil, von den Methoden und Erfahrungen des konfessionellen Religionsunterrichts abgeleitet wird. Ebenso muss die grundsätzliche Spannung einer ethischen Kritikmöglichkeit mit dem religionswissenschaftlichen Anspruch einer distanziereten, verstehenden Herangehensweise in ein integratives Konzept gebracht werden. Sofern man hier nicht die Dialektik einer ‚engagierten Religionswissenschaft‘ anstrebt, sollte klar sein, dass eine ethisch motivierte Kritik an Religionen nur auf Basis einer religionswissenschaftlich fundierten und vertretbaren Darstellung dieser Religionen geschehen darf, und nicht etwa Zerrbilder entwickelt werden oder die Darstellung der Religionen selbst als Religionskritik inszeniert wird.

Damit einhergeht – in der Darstellung der Religionen, nicht jedoch im Diskurs mit religiös-ethischen Positionen! – eine Aufgabe des im vorherigen Kapitel geforderten ‚Primats der Ethik‘ zu Gunsten einer Kooperation mit der Religionswissenschaft als gleichberechtigtem Partner. Je nachdem, wie viel Umfang den religionswissenschaftlichen Inhalten zugemessen wird, kann dies bis zu einer Umbenennung des Gegenstandes in ‚Ethik und Religionen‘ gehen.<sup>189</sup> Ein Blick sowohl in die bestehenden Lehrpläne wie auch die Schulbücher zeigt, dass diese umfassende Berücksichtigung von Religionen im Ethikunterricht größtenteils schon geschehen ist, so dass es nun eher um eine sinnvolle Integration in den Ethikunterricht geht. Konzeptuell sind die Überlegungen in dieser Arbeit von einem ‚Primat der Ethik‘ ausgegangen, welches Religionen primär als historische und aktuelle Dimension in moralischen und ethischen Diskursen berücksichtigt – und das ist eine Grundentscheidung, die auch negativ sein kann und dann einen rein philosophischen Ethikunterricht anstrebt. Unter Verweis auf den Religionsbegriff von Geertz lässt sich dann auch eine allgemeine Religionskunde als daraus folgende Notwendigkeit begründen, sofern Moral/Ethik als ‚Modell für die Welt‘ immer auf religiöse Weltanschauung als ‚Modell von der Welt‘ rückbezogen bleibt. Diese Darstellung von Religion ist Aufgabe der Religionswissenschaft, deren Kompetenzen in der inhaltlichen Konzeption des Ethikunterrichts genutzt werden sollten. Dennoch bleibt die Religionswissenschaft hier eine Hilfswissenschaft,

---

<sup>189</sup> Vgl. v.a. die entsprechende Konzeption in Bucher, *Ethikunterricht in Österreich*, 91.



insofern sie der Ethik lediglich das Verstehen des historischen und weltanschaulichen Kontexts ermöglicht, in welchem moralische und ethische Positionen der Religionen formuliert werden. Diese Situation ist unbefriedigend und kann auf drei verschiedene Arten gelöst werden: Entweder man zieht sich auf die Disziplin einer rein philosophischen Ethik zurück und lässt das Thema Religion unberücksichtigt, oder man benennt das Fach ausdrücklich in ‚Ethik und Religionen‘ (o.Ä.) um und gibt damit der Religionswissenschaft einen konzeptuell eigenständigen Raum innerhalb des Gegenstandes, oder aber man strebt eine Dialektik von Ethik und Religionswissenschaft an. Diese Dialektik existiert implizit bereits in vorhandenen Ethikunterrichtskonzeptionen und soll daher in der Folge noch einmal expliziert werden.

Zuvor muss in einem Zwischenschritt aber eine dritte Ebene des Religionenlernens im Ethikunterricht angesprochen werden, die eine weitere wissenschaftstheoretische und didaktische Problematik beinhaltet, nämlich die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen als Teil eines verstehenden Religionenlernens.

### 3.2.3 Dritte Ebene: Religiöse Fragen

Was heißt es eigentlich, eine Religion zu ‚verstehen‘? Welche Bedeutung kommt diesem Verstehen im Ethikunterricht zu? Die kognitiv orientierte Darstellung von Religionen als Symbolsysteme, wie sie im vorangegangenen Kapitel skizziert wurde, bedeutet in erster Linie eine distanzierte, analytische Darstellung einzelner religiöser Traditionen hinsichtlich ihrer Riten, Transzendenzvorstellungen, Schriften, Ursprünge, inneren und kulturellen Differenzierungen, historischen Entwicklungen u.v.m. Die Schülerinnen und Schüler partizipieren dabei nicht am Forschungsprozess, vielmehr impliziert das klassische Konzept der ‚Religionskunde‘ eine informative Darstellung religionswissenschaftlicher Forschungsergebnisse, im Idealfall angeleitet von einer Lehrperson, die ihre eigene Position ausreichend reflektiert hat und darum bemüht ist, eine größtmögliche Sachlichkeit einzunehmen, im Bewusstsein, dass reine Objektivität nicht möglich ist. Welche Effekte hat dieser informative Unterricht? Er trägt zu einem kognitiven Wissen über Religionen bei, und nach Rudolph besitzt dieses Wissen auch das Potenzial einer bewusstseinsverändernden Macht, „durch die man sich von Tabus und Selbstverständlichkeiten befreien, eigene Überzeugungen relativieren und Toleranz für andere Glaubens- und Lebensformen entwickeln kann“.<sup>190</sup> Doch wie viel Distanz verträgt Verstehen? Schon 1982 schrieb Udo Tworuschka über diesen scheinbar objektiv informierenden

---

<sup>190</sup> Schmidt, „Zum Verhältnis von Religionswissenschaft und Kritik“, 41.

Religionskundeunterricht: „Der Religionskundeunterricht war – überspitzt formuliert – einem religiös-philosophischen Supermarkt vergleichbar, der die kultur- und religionsgeschichtliche Struktur fremder Sinnangebote und deren möglichen Transfer unreflektiert ließ.“<sup>191</sup>

Wenn es darum geht, dass Religionen nicht nur abstrakte Gebilde sind, sondern für konkrete Menschen und Mitmenschen – und auch für die Schülerinnen und Schüler selbst! – wichtige Dimensionen des Selbstverständnisses, eine wichtige Handlungsmotivation, „ein Instrument der gemeinschaftlichen Selbstverortung“<sup>192</sup> sind, und wenn es eine mögliche Aufgabe des Ethikunterrichts ist, zu einem gesellschaftlichen Miteinander beizutragen, dann ist auf einer dritten Ebene eine Aufgabe der methodischen Distanz denkbar.

Ein Unterricht, der diese scheinbar objektive Distanz aufgibt, betrachtet dann nicht einfach verschiedene ‚Exemplare‘ von Religionen aus einer kognitiven Distanz, ja geradezu Überlegenheit heraus, sondern begibt sich in die unmittelbare Konfrontation mit ihnen, nicht nur mit ihren ethischen Positionen, sondern generell, mit dem Ziel, den anderen verstehen zu wollen. Denn Religionen sind durch ihre konkreten Gläubigen in der pluralen Gesellschaft der Gegenwart präsent. In der Begegnung mit diesen Gläubigen können diese nicht einfach auf wertneutrale Studienobjekte reduziert werden: „In der heutigen historischen Situation mit ihren unterschiedlichen profanen und religiösen Wahrheitsansprüchen kann sich die Religionswissenschaft nicht länger auf den ‚bequemen‘ Standpunkt zurückziehen, sie sei ‚nur‘ eine historisch-vergleichende Disziplin, die die religiöse Wahrheitsfrage im Unterschied zu den normativen Disziplinen Theologie und Religionsphilosophie gar nicht erst zu stellen brauche. Das Problem der religiösen Wahrheitsfrage taucht im interkulturellen Kontext spätestens dann auf, wenn es um das ernsthafte Verstehen eines fremden Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnisses geht.“<sup>193</sup>

Man kommt dabei zweifelsohne in einen heiklen Bereich, wenn man unter dem Anspruch eines verstehenden Lernens noch einmal über die distanziert-objektivierende religionswissenschaftliche Betrachtungsweise hinausgeht. Vor allem der Frankfurter Religionswissenschaftler Wolfgang Gantke plädiert in der Auseinandersetzung mit Religionen für eine Aufgabe der rein ‚objektiven‘ Betrachtungsweise, welche den Betrachtenden von seinem Gegenstand gleichsam abschirmt. Ist man also in der wissenschaftlichen und schulischen Auseinandersetzung mit Religionen bereit, seine eigene Position quasi zu entsichern, damit „auch die eigenen Erkenntnisbedingungen in den Bereich des Fragwürdigen gerückt

---

<sup>191</sup> Tworuschka, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen*, 12.

<sup>192</sup> Kippenberg/Stuckrad, *Einführung in die Religionswissenschaft*, 7.

<sup>193</sup> Gantke, *Der umstrittene Begriff des Heiligen*, 133 f.

werden“?<sup>194</sup> Was Gantke hier anspricht, ist, dass ein wirkliches Verstehen von Religion nicht möglich ist, wenn die eigene methodische Position von Anfang an gegen ein In-Frage-gestellt-Werden durch den anderen abgesichert ist: „Ein ‚ungetrübtes‘ Verstehen fremder Kulturen ist auf wertneutraler Grundlage deshalb schwierig, weil die Bereitschaft fehlt, die eigene Position zu ‚entsichern‘, offen ins Spiel zu bringen und diese Offenheit langfristig zu bewahren.“<sup>195</sup> Konkreter: Verstehe ich eine Religion wirklich, wenn die Fragen nach der Existenz Gottes, dem Tod, dem Leiden, der Erlösung etc. von vorneherein ausgeklammert sind? Lässt sich verstehend über den Buddhismus lernen, wenn ich mich nicht selbst von der Frage nach meiner eigenen Vergänglichkeit angreifbar mache? Weiß ich, was einen Muslim bewegt, wenn ich mir nicht selbst die Frage nach Gott stelle?<sup>196</sup> Kann eine einfache Zen-Meditation probiert werden, um die Mitte buddhistischer Praxis zu erforschen? Das Ethikbuch *Lebenswert* trägt z.T. zu dieser Konfrontation bei, indem Auszüge oder Nacherzählungen von heiligen Schriften zur Lektüre und Diskussion gegeben werden. Auch der Lehrplan des BORG Hegelgasse (freilich als Gegenstand ‚Kultur-Ethik-Religionen‘) weist ausdrücklich auf eine unmittelbare *Auseinandersetzung* mit religiösen Grundfragen hin und realisiert diese dritte Ebene des Lernens zumindest in seiner theoretischen Konzeption.

An dieser Stelle verlässt man freilich das Leitmodell einer ‚objektiven‘, besser distanzierteren Haltung, welche gerade auch im Ethikunterricht als Abgrenzung vom konfessionellen Religionsunterricht gefordert wird, und auch in der Religionswissenschaft sind Haltungen wie die Gantkes eine Minderheitenposition. Es ist kein Zufall, dass im Lehrplan des BORG Hegelgasse gerade die im Hinblick auf eine solche Distanzaufgabe ‚verdächtige‘ Religionsphänomenologie als Bezugswissenschaft ausgewiesen wird, denn auch Gantke ist Religionsphänomenologe, freilich in einem erneuerten Verständnis. Diese tertiäre Stufe ist umso schwieriger, als der Ethikunterricht derzeit wesentlich von seiner Abgrenzung, seinem Alternativstatus zum konfessionellen Religionsunterricht her gedacht wird. Umso mehr ist es ein Grenzgang, wenn im Ethikunterricht diese Art der verstehenden Religionswissenschaft bzw. Religionsphilosophie praktiziert wird, da hier wieder religiöse Kernfragen auftauchen, die dem Ethikunterricht schnell einen Theologieverdacht einbringen können. Im Hinblick auf die Etablierung von Ethik als eigenständiges Schulfach

---

<sup>194</sup> Ebd., 134.

<sup>195</sup> Gantke, Wolfgang (2013), „Verstehen und Verständigung aus religionswissenschaftlicher Sicht“, in: Yousefi, Hamid/Fischer, Klaus (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt. Theorie - Probleme - Perspektiven*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 127-137, 134.

<sup>196</sup> Das bedeutet nicht, diesen Positionen irgendwann zuzustimmen, aber sich mit ihnen ernsthaft auf einer existenziellen Ebene auseinanderzusetzen.

erscheint es daher aus pragmatischen Gründen angemessener, in der Auseinandersetzung mit Religion zunächst eine klassische, religionswissenschaftlich-distanzierte Sichtweise einzunehmen, die auch mit dem Mainstream der Religionswissenschaft korrespondiert. Im Hinblick auf das Konzept eines ethisch-reflexiven Ethikunterrichts ergibt sich hier aber auch eine wissenschaftskritische Reflexionsmöglichkeit über die Grenzen einer ‚objektiven‘ Wissenschaftspraxis.

In Zukunft wäre freilich auch denkbar, wie es auch im Lehrplan des BORG Hegelgasse angedeutet ist, gerade aus einer ethischen Herangehensweise, die auf Verstehen, Dialogfähigkeit und Anerkennung als Erziehungsziele abzielt, sich von anderen Weltanschauungen ‚treffen‘ zu lassen. Dies erscheint jedoch m.E. eher dann sinnvoll, wenn sich der Ethikunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach etabliert hat und nicht mehr Diskussionsobjekt weltanschaulicher Debatten ist. Hier stellt sich natürlich einmal mehr die Frage, wie Ethikunterricht prinzipiell konzipiert wird, ob eher praktisch-philosophisch, kognitiv, ethisch-reflektierend, Lebenshilfe leistend etc.<sup>197</sup> Klar ist aber auch, dass es hier nicht zu einer Vermischung aus Religionsunterricht und Ethikunterricht kommen soll. Dies wird durch eine grundsätzlich verschiedene Ausbildung der Lehrpersonen erreicht, und das Nachdenken über religiöse Fragen muss ein verstehend-religionswissenschaftliches bzw. philosophisches sein, also nicht religiös-konfessionell vorstrukturiert. Gerade diese dritte Ebene bietet daher Anknüpfungspunkte auch von *Religionsphilosophie* im Ethikunterricht, wie sie Michael Reuter vorschlägt. Denn Reuter erkennt gerade hier die Grenzen der Religionswissenschaft, wenn es um die Reflexion existenzieller Fragen geht.<sup>198</sup> Es ist Reuter zuzustimmen, wenn er schreibt, „einer Didaktik des Religiösen genügt kein Ethik-Unterricht“,<sup>199</sup> allerdings ist es schwierig zu begründen, warum der Ethikunterricht überhaupt eine *Didaktik des ‚Religiösen‘* beinhalten soll, wenngleich es dafür, wie auch oben gesehen, durchaus Gründe gibt. Es ist jedoch der Status quo, dass im Ethikunterricht eine *Didaktik der Religionen* meist schon verankert ist. Dafür ist aber die Religionswissenschaft die primäre Bezugswissenschaft. Wenn Religion also derzeit Teil des Ethikunterrichts ist, dann in erster Linie auf Basis der Religionswissenschaft. Erst wenn man sich in einem weiteren Schritt dem Verstehen von Religion durch die Reflexion religiöser Fragen öffnet, kommt die Religionsphilosophie ins Spiel. Diese Erweiterung ist jedoch prekär, weil hier die Grenzen zum Religionsunterricht unklar werden und der derzeitige Diskurs wesentlich von der Abgrenzung der beiden Fächer lebt. Wenn

---

<sup>197</sup> Zu den unterschiedlichen Unterrichtsmodellen für Ethik vgl. Pfeifer, Volker (?2009), *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart: Kohlhammer, 28–31.

<sup>198</sup> Reuter, *Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht*, 41–45.

<sup>199</sup> Ebd., 349.

Reuter die Reflexion des ‚Religiösen‘ über die Religionsphilosophie fordert, macht er m.E. den zweiten Schritt vor dem ersten, bzw. betritt das von mir skizzierte Gebäude schon über die dritte Ebene.

### **Exkurs 2: Grenzen des Verstehens**

So positiv der Begriff ‚verstehendes Lernen‘ gerade auch im Hinblick auf ein mögliches gesellschaftsethisches Unterrichtsziel der ‚Verständigung‘ besetzt scheint, so ist doch mit der Grazer Religionswissenschaftlerin Ulrike Bechmann auch auf die Grenzen des Verstehens einzugehen. Die Gleichung, dass aus Nicht-Verstehen automatisch Konflikte entstehen und entsprechendes Verstehen dann zu friedlichem Zusammenleben beiträgt, ist zu einfach. Zunächst zeigt die Geschichte, dass auch zwischen Gruppen, die sich auf Grund eines langen Zusammenlebens eigentlich sehr gut kennen, Konflikte entstehen können, da religiöses und kulturelles Verständnis nur ein Teilbereich von sozialen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen darstellt, die ihrerseits Konflikte provozieren können. Darüber hinaus ist Wissen über den anderen keine Garantie für einen positiven Zugang: Vorurteile, Bekehrungsabsichten oder feindselige Haltungen machen aus Wissen über den anderen schnell ein Machtinstrument, denn auch „Gegner wissen sehr oft viel über ihre Feinde“.<sup>200</sup> Es bedarf also über das Wissen hinaus auch einer ethischen Haltung gegenüber dem Verstandenen. Entsprechend definiert Anita Rösch in ihren Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht ‚Verstehen‘ als Kompetenz auch umfassender, eben nicht nur als kognitives Verstehen, sondern verbunden mit einer Wahrnehmung, Perspektivenübernahme und Empathie als wesentliche Teilkompetenzen des Verstehens:

Wahrnehmen und Verstehen impliziert die differenzierte Wahrnehmung der persönlichen, sozialen und sächlichen Umwelt. Das Einfühlen in andere Menschen und das Mitempfinden sind grundlegende Voraussetzungen für ein Miteinander in kulturellen und interkulturellen Gemeinschaften. Personale und soziale Kompetenzen spielen eine ebenso große Rolle wie methodische Fähigkeiten der Wahrnehmung und Beschreibung sowie Fachwissen beispielsweise über andere Kulturen. Beobachtetes muss mit Faktenwissen unterfüttert werden.<sup>201</sup>

Die Möglichkeit eines herrschaftlichen Zugriffs auf den anderen impliziert auch die Möglichkeit, sich dem Verstehen zu entziehen. Gerade gefährdete Minderheiten können das Recht in Anspruch nehmen, ihr Selbstverständnis zu schützen. Schließlich ist auf Grund der Komplexität eines globalen und pluralen Zusammenlebens nie ein Verständnis von allem und allen möglich,

---

<sup>200</sup> Bechmann, Ulrike (2012), „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 449–462, 452.

<sup>201</sup> Rösch, Anita (2009), *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Wien: Lit, 73.

egal wie sehr man sich bemüht. Verstehen kann also nie die einzige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben und Anerkennung des anderen sein.<sup>202</sup> Mit Gantke ist zudem zu ergänzen, dass Kommunikation und Verstehen nicht nur kognitive Ebenen haben und damit das verstehende Wissen allein nicht genügt: „Der Weg zur Verständigung mit Andersdenkenden und, was meist zu wenig beachtet wird, mit *Andersfühlenden*, ist also keineswegs so einfach, wie rein rationale Kommunikations- und Diskurstheorien, die die unbewussten Tiefenschichten des Menschen ausklammern, suggerieren.“<sup>203</sup> Gerade deshalb scheint aber, unter der Voraussetzung, dass das Ziel eines Zusammenlebens zumindest ansatzweise erreicht werden soll, ein Lernen der dritten Ebene nahezu unerlässlich, wenngleich auch dieser Zugang seine Grenzen hat. Die entsprechende wissenschaftstheoretische Problematik, die sich aus diesem Prozess ergibt, wurde schon besprochen.

#### *Zwischenfazit*

Damit sind diese Überlegungen an einem Punkt angelangt, der noch einmal nach dem Versuch einer Synthese verlangt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich zwar ein Ethikunterricht ohne Religionenlernen denken lässt, praktisch aber in Lehrplänen und Schulbüchern Religionen einen wichtigen Teil ausmachen, und zwar weit über ihren Einfluss auf ethisch-moralische Fragen hinaus. Das hat meist mehr damit zu tun, dass Ethik nach wie vor den Status eines Alternativfachs zum konfessionellen Religionsunterricht hat und daher der als wichtig erachtete Bereich des Religionenlernens in den Ethikunterricht transferiert wird, und weniger damit, dass die Bedeutung von Religionen für aktuelle ethische Diskurse ausreichend reflektiert wird. Bei genauerer Betrachtung wird freilich ersichtlich, dass die Rolle von Religionenlernen im Ethikunterricht noch einmal auf ein höheres ethisches Globalziel hingeordnet ist: Ethikunterricht soll in dieser Konzeption nicht nur über ethische Modelle reflektieren, sondern zu den Menschenrechten verpflichteten ethischen Handlungsmotivationen hinführen. Dabei werden die Ziele der Anerkennung, des Verständnisses und der Toleranz hinsichtlich verschiedener Religionen in einem pluralen gesellschaftlichen Kontext als essenziell betrachtet. Der Ethikunterricht soll also faktisch durch seine Auseinandersetzung mit Religionen zu einem verbesserten gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen. Dieses oft nur implizite ethische Globalziel verlangt daher nach einer Explikation und kann und sollte, *wenn intendiert*, auch klar in den Lehrplänen festgeschrieben werden. Im Hinblick auf die bisherigen Überlegungen wird freilich auch klar, dass dieses

---

<sup>202</sup> Vgl. Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 452 f.

<sup>203</sup> Gantke, „Verstehen und Verständigung“, 134.

Globalziel die Kompetenzen einer klassischen, kognitiven Religionskunde auf Basis einer vermeintlich ‚neutralen‘ Religionswissenschaft überschreitet. Als mögliche Synthese soll daher im folgenden Kapitel die Anbindung einer solcherart im Unterricht angewandten Ethik an das Modell einer ‚angewandten Religionswissenschaft‘ (auch: ‚engagierte Religionswissenschaft‘) angedacht werden.

### 3.3 Jenseits der Ebenen: Angewandte Ethik und angewandte Religionswissenschaft

Ist es möglich, alle bisherigen Fragen noch einmal in einem synthetischen Modell zusammenzudenken und ein Konzept zu entwickeln, das dem gesellschaftlichen Anspruch des Ethikunterrichts, der Frage nach Integration des Bereichs Religion in den Ethikunterricht sowie der Berücksichtigung der Religionswissenschaft nicht nur als Hilfswissenschaft, sondern aus ihrer Eigenlogik her kommend, gerecht wird? Durch eine Verbindung von angewandter Ethik mit dem Konzept der sog. ‚angewandten Religionswissenschaft‘ soll in dieser Arbeit abschließend ein Versuch unternommen werden, hier zu einer Lösung zu kommen. Es sollen zunächst beide ‚angewandten‘ Zugänge definiert und schließlich im Hinblick auf den Ethikunterricht aufeinander bezogen werden.

#### 3.3.1 Angewandte Ethik

Die zunehmende Bedeutsamkeit des Begriffs der ‚angewandten Ethik‘ weist auf eine in den letzten Jahren und Jahrzehnten erweiterte Relevanz von ethischen Diskursen hin, die nicht mehr nur akademisch geführt werden, sondern in der Breite der Gesellschaft und Politik angekommen sind. Über die philosophische Reflexion hinaus „werden von der Ethik zunehmend Orientierungsleistungen in praktischen, gesellschaftlichen und politischen Fragen erwartet; immer häufiger werden auch Verfahren zur politischen Konsensbildung mit dem Etikett ‚Ethik‘ belegt“.<sup>204</sup> Die Grenzen sind hier fließend, und beobachtbar ist ein gewisser Verlust der Philosophie über die Deutungshoheit des Begriffs Ethik, der mittlerweile in der Gesellschaft in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich verwendet wird und damit von einem analytischen zu einem auch alltäglichen Begriff wird. Mit dem Ruf nach ‚Ethik‘ ist dabei oft der Wunsch nach einer wertorientierten „Herstellung gesellschaftlicher Konsense“<sup>205</sup> verbunden, nach der

---

<sup>204</sup> Düwell, Marcus (2006), „Einleitung zu Angewandte oder Bereichspezifische Ethik“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 243–246, 243.

<sup>205</sup> Ebd., 245 [kursiv i.O.].

Etablierung von Wertesystemen, an dem sich die beteiligten Personen in ihrer kulturellen, personalen und weltanschaulichen Pluralität praktisch orientieren können und sollen.

Auch viele Formen und Elemente des Ethikunterrichts besitzen eine starke angewandte Dimension. Ethikunterricht, wenn er nicht ausschließlich kognitiv gestaltet ist, stützt sich generell auf die Menschenrechte als grundlegenden Wertekanon und zielt basierend darauf auf das Erlangen von handlungsorientierten Kompetenzen für verschiedene Felder der angewandten Ethik ab: Die Schülerinnen und Schüler sollen in den Bereichen Gesellschaft, Konflikt, Frieden oder Medien nicht nur Sachwissen erlangen, sondern auch Handlungsmotivationen entwickeln, die sich an den Menschenrechten orientieren. Ethische Kompetenzen umfassen also auch ein Können, einen Umgang mit Gefühlen oder sozialen Situationen. Ethisches Wissen ist daher nicht nur das Wissen über ethische Theorien, sondern auch Wissen über Prozesse, Prinzipien und Konsequenzen des Handelns.<sup>206</sup> Dem entsprechend ist nach Wiater die philosophische Ethik für die ethische Fachdidaktik nicht *die* grundlegende Bezugswissenschaft, sondern nur eine unter anderen, da es im Ethikunterricht „weder allein um die Diskussion von Grundsatzfragen der Einzelwissenschaft Philosophie, noch um ethische Spezialprobleme im Anwendungsbereich anderer Wissenschaftsdisziplinen geht, sondern zentral um Fragen des moralisch qualifizierten Denkens, Handelns und Verhaltens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“.<sup>207</sup> Andere Bezugswissenschaften sind daher die Sozialwissenschaften und die Religionswissenschaft. Dies erinnert daran, dass Schulfächer niemals nur direkte Abbilder ihrer universitären Grundlagenfächer sind, sondern immer eine didaktische und pädagogische Eigenlogik besitzen.

Wie schon gezeigt, wird auch die Auseinandersetzung mit Religionen und Weltanschauungen in vielen aktuellen Lehrplänen und Konzeptionen des Ethikunterrichts hinter ein ethisches Vorzeichen gestellt, und zwar jenes der Toleranz und Anerkennung anderer Religionen und Weltanschauungen und einer damit einhergehenden Dialogfähigkeit. Es ist wichtig zu betonen, dass dies nicht nur eine Aufgabe der Mehrheitsreligion gegenüber Minderheitenreligionen ist, sondern alle Religionen und Weltanschauungen in ihrem Verhältnis zueinander auf Basis der Menschenrechte und im Sinne

---

<sup>206</sup> Vgl. Pretenthaler, Monika (2012), „‘Gut und richtig’ leben lernen? Überlegungen zur ethischen Kompetenz“, in: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim: Beltz 2012, 72–87, 75 f.

<sup>207</sup> Wiater, *Ethik unterrichten*, 76. Ähnliches würde natürlich auch für eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik gelten: Auch hier wäre nicht die Religionswissenschaft die einzige Bezugsdisziplin, sondern eben auch Didaktik, Pädagogik, Psychologie etc.



eines gesellschaftlichen Zusammenlebens gleichermaßen dazu herausgefordert sind. Auch von Angehörigen von Minderheitenreligionen ist eine gesellschaftliche Grundorientierung an den Menschenrechten ethisch einforderbar, als „persönliche Freiheitsrechte, politische Mitwirkungsrechte sowie Sozial- und Kulturrechte sind sie Bedingungen der reziproken Anerkennung von grundsätzlich gleichberechtigten Personen. Sie sind einem legitimen Pluralismus entzogen und als solche jeder Rechts- und Staatsordnung vorgegeben.“<sup>208</sup> Im Rahmen dieser Leitideen und gestützt auf die Menschenrechte ist daher auch die Kritik bzw. die Entwicklung einer Kritikfähigkeit gegenüber jenen religiös gerechtfertigten Handlungen und Anschauungen eine Aufgabe des Ethikunterrichts, die den Menschenrechten und der Entwicklung eines friedlichen und gerechten Zusammenlebens fundamental widersprechen. Dagegen wird die Vermeidung von ethischer Kritik an den Konzepten anderer Religionen, Weltanschauungen und Kulturen im Sinne eines sog. ‚Werterelativismus‘ der ethischen Fundierung des Ethikunterrichts in den Menschenrechten nicht gerecht. In den Worten des Kulturanthropologen Dan Sperber: „In pre-relativist anthropology, Westerners thought of themselves as superior to all other people. Relativism replaced this despicable hierarchical gap by a kind of cognitive apartheid. If we cannot be superior in the same world, let each people live in its own world.“<sup>209</sup> Im Bemühen um ethische Grundwerte, Anerkennung und Dialogfähigkeit gilt es, diese auch einzufordern und nicht im Sinne einer falsch verstandenen ethischen oder wissenschaftlichen Neutralität Menschen Systemen auszusetzen, in denen diese Leitideen konterkariert werden, egal ob es sich um religiöse oder andere kulturelle Systeme handelt. „Neutralität kann [...] auch zum ideologischen Programm werden, sich nicht einmischen zu müssen, wenn das Wohlergehen anderer oder gar Menschenleben auf dem Spiel stehen.“<sup>210</sup> Diese Kritik hat freilich auf Sachkenntnis, ernsthafte Auseinandersetzung und Selbstreflexion zu beruhen und darf nicht generalisierend, chauvinistisch oder vorurteilsbehaftet sein.

Korrespondierend mit einer solchen angewandten Dimension des Ethikunterrichts kann nun als ein mögliches didaktisches Leitbild die Verschränkung des Ethikunterrichts mit dem Konzept der sog. ‚angewandten Religionswissenschaft‘ überlegt werden. Vorausgesetzt ist hier, dass gewisse praktisch-ethische Grundforderungen und Ziele auch explizit vom Ethikunterricht erwartet werden. Es wurde dargelegt, dass eine klassische, distanziert-deskriptive Religionswissenschaft möglicherweise

---

<sup>208</sup> Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 39.

<sup>209</sup> Sperber, Dan (1985), „Apparently Irrational Beliefs“, in: Sperber, Dan, *On Anthropological Knowledge. Three Essays*, Cambridge: CUP, 35–63, 62 (= Cambridge Studies in Social Anthropology).

<sup>210</sup> Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 457.

den Anforderungen des Ethikunterrichts, speziell im Hinblick auf diese angewandten Fragen, nicht genügt. Als Ansprechpartnerin in diesen Fragen käme hingegen die angewandte Religionswissenschaft in Frage, da diese selbst eine explizite ethische und auf den Menschenrechten fußende Fundierung aufweist, wenngleich, auch das ist zu betonen, sie innerhalb der Disziplin durchaus umstritten ist.

### 3.3.2 Angewandte Religionswissenschaft

Die ‚angewandte‘ oder auch ‚engagierte‘ Religionswissenschaft versteht sich als praktische Umsetzung religionswissenschaftlicher Erkenntnisse, die ein aus ihrer Expertise stammendes Engagement in Fragen des Dialogs, der Menschenrechte, der Gerechtigkeit und des Friedens anstrebt, da „religiöse Aspekte bei politischen Konflikten, bei ethischen Werthaltungen und bei anderen für die Gesellschaft bedeutsamen Grundentscheidungen nach wie vor von hoher Relevanz sind“.<sup>211</sup> Eine solche „am Vorurteilsabbau und an Humanisierung interessierte Religionswissenschaft [...] kann ein durchaus wertbezogenes Interesse daran aufbringen, die eigenen Ergebnisse im Kontext der humanen Gestaltung der Gesellschaft, hier vor allem im Bereich der interreligiösen Beziehungen, einzubringen, etwa um durch sachgerechtes Wissen Vorurteile aufzulösen [oder] sie zu verhindern“.<sup>212</sup> Das Engagement einer solchen Religionswissenschaft in gesellschaftliche Prozesse ist dabei als ein politisches Handeln im Sinne der humanen Gestaltung der Gesellschaft zu begreifen und ist explizit wertgeleitet: Das Engagement der angewandten Religionswissenschaft in gesellschaftliche und politische Prozesse sowie im sog. ‚interreligiösen Dialog‘ geschieht „im Horizont der allgemeinen Menschenrechte“.<sup>213</sup> Das religionswissenschaftliche Wissen bleibt also nicht einfach Stand der Erkenntnis, sondern wird zugleich zu einer Ressource für ein ethisch-menschenrechtlich motiviertes Engagement. Auf Basis dieser ethischen Grundhaltung, die über eine reine Forschungsethik hinausgeht, bringt sich eine so verstandene Religionswissenschaft kritisch und wertgeleitet in religionsbedingte Konflikte, den Dialog der Religionen, die Religionendidaktik (!), Migrationsdebatten, Einsatz gegen Diskriminierung oder in den Prozess der Etablierung einer globalen Gerechtigkeit mit ein.<sup>214</sup> Sie nimmt in Debatten

---

<sup>211</sup> Figl, *Handbuch Religionswissenschaft*, 42.

<sup>212</sup> Bechmann, Ulrike (2006), „Monotheismus in der Kritik. Eine religionswissenschaftliche Debatte und ihre Relevanz für den interreligiösen Dialog“, in: Kügler, Joachim (Hrsg.), *Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit*, Berlin: Lit, 9–22, 19, 17–18 (= bayreuther forum Transit 6).

<sup>213</sup> Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 456.

<sup>214</sup> Vgl. Figl, *Handbuch Religionswissenschaft*, 43.

Stellung, sucht den Dialog und bringt sich aus ihrem Wissenschaftsverständnis heraus politisch ein, zugleich wird diese Partizipation im interreligiösen Dialog auch wieder eine Ressource für deren religionswissenschaftliche Reflexion: „Trotz der methodisch angebrachten Zurückhaltung wird die Religionswissenschaft in Hinkunft noch mehr gefordert sein, im Rahmen ihres Selbstverständnisses die begrenzten und durchaus berechtigten Möglichkeiten der Partizipation am Dialog der Religionen wahrzunehmen.“<sup>215</sup> Wichtig ist zu sehen, dass es hier nicht primär um Anwendung geht, sondern weiter um Forschung und Wissen (bzw. im Hinblick auf die Schule auch um Bildung), aber dieses Wissen dann in der Folge auch ‚angewandt‘ wird. Angewandte Religionswissenschaft ist also keine Sonderdisziplin innerhalb der Religionswissenschaft, sondern ein Handlungsprinzip für die eigene Forschungsarbeit bzw. mit deren Erkenntnissen, die gezielt in gesellschaftliche Diskurse eingebracht werden. Angewandte Religionswissenschaft ist also keine Forschungsethik im Hinblick auf das Zustandekommen wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern das Engagement, diese Erkenntnisse für gesellschaftsethische Ziele einzusetzen.

### **3.3.3 Angewandte Ethik und Religionswissenschaft als didaktisches Leitbild im Ethikunterricht**

Daraus kann ein didaktisches Modell für den Ethikunterricht entwickelt werden, welches die in den Lehrplänen festgeschriebenen und oft politisch erwünschten, ‚angewandten‘ Aufgaben und Ziele – Toleranz, Anerkennung und Dialogfähigkeit von Menschen verschiedener Kulturen und Religionen – expliziert und sich dabei auf das Modell der angewandten Religionswissenschaft als ethisch motivierte Anwendung religionswissenschaftlicher Erkenntnisse stützt. Zur Erreichung dieser grundsätzlichen (!) Anliegen von Bildung hat dies den Vorteil, dass die Religionswissenschaft nicht für die Ethikdidaktik instrumentalisiert wird, sondern ein aus der Disziplin (bzw. aus einem ihrer Teilbereiche) stammendes Konzept hier in seiner Eigenlogik im Hinblick auf dasselbe ethische Ziel berücksichtigt wird. Wenn die entsprechenden gesellschaftlichen und humanen Ziele erreicht werden sollen, ist der rein kognitive Wissenserwerb zwar ein wichtiges, aber auch limitiertes Element dieses Prozesses, gerade weil auch Schule diese Bildungsaspekte über das kognitive Wissen hinaus fördern möchte. Aus diesem Modell heraus kann auch die offene Frage beantwortet werden, warum Nichtreligiöse im Rahmen des Ethikunterrichts an einem ‚interreligiösen Dialog‘ partizipieren

---

<sup>215</sup> Hintersteiner, Norbert (2003), „Dialog der Religionen“, in: Figl, Johann (Hrsg.), *Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen*, Innsbruck: Tyrolia, 834–852, 847.

sollten und welche Rolle sie dabei einnehmen können: Die Auseinandersetzung mit Religionen, die Begegnung und der Dialog mit Vertreterinnen und Vertretern dieser Religionen, und nicht zuletzt auch die Kritikfähigkeit gegenüber bestimmten Entwicklungen sind nicht allein ‚religiöse‘ Fragen, sondern wesentlich politische und ethische. Es geht „um ethische Werte, um Wege des Zusammenlebens in einer gemeinsamen Gesellschaft“, <sup>216</sup> um die Kontextualisierung religiösen Wissens in der Begegnung mit anderen Menschen, denn „[r]eal vertreten weder ‚das Christentum‘ noch ‚der Islam‘ oder ‚das Judentum‘ ihre religiöse Auffassung, immer agieren Menschen mit je eigener Prägung und Identität“. <sup>217</sup> Damit wird die Kategorie der Begegnung, die noch einmal eingebettet in ein ethisches Prinzip des Dialogs ist, <sup>218</sup> zu einem wesentlichen Bezugspunkt der religionswissenschaftlich fundierten Herangehensweise an das Thema Religion im Ethikunterricht. Folgende Elemente könnten als essenzielle Bestandteile eines solchen anwendungsorientierten Zugangs zu Religionen im Ethikunterricht definiert werden:

1. *Anerkennung und Dialogfähigkeit als ethische Kompetenzziele:* Die Grundvoraussetzung für dieses Modell ist die Zielformulierung, dass der Ethikunterricht in einer religiös und kulturell pluralen Gesellschaft zu gegenseitigem Verständnis, zu Anerkennungsbereitschaft und Dialogfähigkeit hinführen soll, sowohl zwischen Menschen verschiedener religiöser Traditionen als auch zwischen Nichtreligiösen und Religiösen. Dies ist nicht selbstverständlich, und Ethikunterricht kann auch ganz anders organisiert und definiert werden. <sup>219</sup> In den vorhandenen Lehrplänen und Schulbüchern zeigt sich jedoch eine wohl auch politisch beabsichtigte Tendenz, die eine solche Ausrichtung des Ethikunterrichts forciert. In diesem Fall geht es nicht nur um eine Auseinandersetzung mit religiösen Moral- oder Ethikkonzeptionen und deren zu Grunde liegenden Traditionen, sondern die Beschäftigung mit Religion ist selbst unter ein ethisches Vorzeichen gestellt. Der Ethikunterricht wird damit anwendungsorientiert, da er bestimmte ethisch-praktische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mitentwickeln möchte, da „alles Tun und Lassen in der demokratischen Gesellschaft Europas der Humanität dienen muss“. <sup>220</sup> Eine solche

---

<sup>216</sup> Schmiedel, Michael (2008), „Dialog als Aufgabe angewandter Religionswissenschaft“, in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hrsg.), *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf*, Köln: Böhlau 228–237, 229 (= UTB 3165).

<sup>217</sup> Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 454.

<sup>218</sup> Nicht in jeder Begegnung geschieht auch ein Dialog, vgl. Gantke, *Der umstrittene Begriff des Heiligen*, 141.

<sup>219</sup> Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 28–30.

<sup>220</sup> Wiater, *Ethik unterrichten*, 68. Und der Ethikunterricht hat gerade auch in diesem Sinn seinen gesellschaftlichen Auftrag.

ethische Anwendungsorientierung kann sich in ihrer praktischen Umsetzung auf das Konzept der angewandten Religionswissenschaft stützen, die diese ethische Handlungsfundierung teilt und ebenso „die eigenen Ergebnisse im Kontext einer humanen Gestaltung der Gesellschaft“<sup>221</sup> in verschiedene Bereiche einbringen will. Klar ist aber auch, dass manchmal ein Dialog mit bestimmten Vertreterinnen und Vertretern von Religionen (aber auch mit bestimmten Nicht-Religiösen) nicht unter den impliziten Voraussetzungen, die dem Begriff ‚Dialog‘ zu Grunde liegen, möglich ist. Es geht primär um *Dialogfähigkeit* als zu entwickelnde Kompetenz, die aber auch um die Grenzen des Dialogs weiß und sich entsprechend positionieren kann.

2. (*Angewandte*) *Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft*: Die Religionswissenschaft wird dabei zu einer unmittelbaren Bezugswissenschaft einer ethischen Fachdidaktik. Sie ist dabei aber nicht nur im klassischen Sinn Konstrukteurin von kognitivem Wissen über Religionen, sondern wird als angewandte Religionswissenschaft zur Partnerin in den oben genannten praktisch-ethischen Grundanliegen, wobei sie ihre neutrale Grundposition zu Gunsten eines gesellschaftlichen Engagements tw. entschert. Zur Disposition steht dabei freilich das Wissenschaftsverständnis der Disziplin selbst, und es ist klar, dass es hier zu Grenzziehungen zwischen Proponentinnen und Proponenten einer angewandten Religionswissenschaft und Vertreterinnen und Vertretern einer methodischen Distanz kommt. Es stellt sich hier die grundsätzliche Frage „nach dem Selbstverständnis der Religionswissenschaft in einer sich verändernden Weltsituation, in der die Verständigungsversuche zwischen den Religionen und Kulturen immer bedeutsamer werden“.<sup>222</sup> Dabei muss jedoch nicht der Charakter der Disziplin prinzipiell diskutiert werden, es reicht zu bemerken, dass das Modell der angewandten Religionswissenschaft für den Ethikunterricht bzw. dessen Didaktik noch einmal eine besondere Bezugsgröße über die klassische Religionswissenschaft hinaus darstellen kann. Wie schon erwähnt, gelten für die Umsetzung im Schulunterricht oft noch andere Kriterien und Anforderungen für die wissenschaftlichen Disziplinen als auf universitärer Ebene.
3. *Begegnung und Dialog*: In diesem Sinne werden Begegnung und Dialog, und das bedingt auch die Auseinandersetzung mit Fragen, welche die anderen bewegen, zu wichtigen praktischen Dimensionen des Ethikunterrichts. Begegnung und Dialog sind dabei zugleich Ziele als auch Grundlagen eines auch kognitiv-religionswissenschaftlichen Religionenlernens. Es ist hier wichtig zu bemerken, dass Begegnung und

---

<sup>221</sup> Bechmann, „Monotheismus in der Kritik“, 17 f.

<sup>222</sup> Gantke, „Verstehen und Verständigung aus religionswissenschaftlicher Sicht“, 127.

Dialog wiederum ethische Kategorien sind und bestimmte Werthaltungen (auf beiden Seiten) einfordern.<sup>223</sup> Begegnung und Dialog sind dabei nicht nur Fragen von Exkursionen oder Einladung von Gästen, sondern der Ethikunterricht wird selbst zu einem Ort der Begegnung und des Dialogs, sofern die daran teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wiederum nichtreligiös oder religiös, und beides in unterschiedlichen Ausprägungen und in unterschiedlichen Grundverständnissen sind. Dies verlangt auch von den Lehrpersonen eine hohe Sensibilität und Sprachfähigkeit gegenüber ihren eigenen, unterschiedlich religiösen Schülerinnen und Schülern, deren Religion zum Thema gemacht werden soll. Hier ist wichtig zu bemerken, dass interreligiöser Dialog keine ‚religiöse‘ Angelegenheit ist, sondern auch eine gesellschaftspolitische,<sup>224</sup> die auch für die Partizipation Nichtreligiöser offen sein muss: Es geht hier essenziell um ein gesellschaftliches Zusammenleben und Leben-Lassen-Können. Ethikunterricht umfasst hier also auch das Einüben von Kompetenzen der Dialogfähigkeit und der kritischen Selbstreflexion der eigenen weltanschaulichen Positionen, denn das „Interesse am Dialog liegt damit nicht zuerst in der Gemeinsamkeit oder im gegenseitigen Verstehen begründet, sondern in dem gleichen Bezugspunkt: Die Gestaltung der Gesellschaft im Sinne der Menschenwürde und Gerechtigkeit. Dann können auch diejenigen miteinander arbeiten, die sich religiös nicht verstehen, die sich fremd bleiben oder an Religion überhaupt kein Interesse haben“. <sup>225</sup> Diese Kompetenzentwicklung wird zugleich anschlussfähig an ein Konzept von Tugendethik. Wie die klassische Tugendethik den Einzelnen zu bestimmten Grundhaltungen und Motiven hinführt – durch Tätigkeit und Erfahrung, nicht nur durch kognitives Lernen – und zwar im Sinne einer Stabilität der Verhaltenserwartungen in einer auf Kooperation angewiesenen Gesellschaft, so führt ein solches Kompetenzverständnis, das nicht nur auf Überprüfbarkeit abzielt, zu einem gelingenden Leben Einzelner in Gemeinschaft hin.<sup>226</sup>

4. *Ethische Kritik*: Die Orientierung am Modell der angewandten Religionswissenschaft eröffnet schließlich auch eine Lösung einer Grundspannung von Ethik und Religionswissenschaft im Unterricht.

---

<sup>223</sup> Vgl. Berner, „Zur Geschichte und Problematik des interreligiösen Dialogs“, 391–405; Hintersteiner, „Dialog der Religionen“, 834–852.

<sup>224</sup> Vgl. Schmiedel, „Dialog als Aufgabe angewandter Religionswissenschaft“, 230.

<sup>225</sup> Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 458.

<sup>226</sup> Vgl. Dallmann, Hans-Ulrich (2009), „Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen“, in: *Ethik und Gesellschaft*, Heft 1/2009 [[http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009\\_Dallmann.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf)] (abgerufen am 10.08.2014); auch: Pieper, *Einführung in die Ethik*, 155.

Während erstere zu einer Moralkritik herausgefordert ist, verzichtet letztere methodisch auf die Bewertung des von ihr Erforschten. Sofern sich eine engagierte Religionswissenschaft unmittelbar auf die Menschenrechte stützt, erweitert sich das Handlungsspektrum zu einer religionswissenschaftlich-sachgerechten und zugleich ethisch-menschenrechtlich motivierten Kritikfähigkeit an Religionen, bzw. jenen religiös gerechtfertigten Handlungen und Anschauungen, die den Menschenrechten fundamental widersprechen. Gleichzeitig kann dabei natürlich umgekehrt auch das ethische und semantische Potenzial der Religionen entdeckt werden. Es kommt dann nicht ethische Kritik zu einer prinzipiell neutralen Erkenntniswissenschaft quasi von außen hinzu, sondern ethische Kritikfähigkeit wird hier bereits im religionswissenschaftlichen Selbstverständnis integral verankert. Was Regina Ammicht-Quinn, gestützt auf Dan Sperber, für die ethische Auseinandersetzung mit (anderen) Kulturen feststellt, gilt genauso auch für die Auseinandersetzung mit Religionen: „Hier ergeben sich zwei grundsätzliche ethische Aufgaben, die im Grund eine einzige doppelte Aufgabe sind: die kulturelle Vielfalt wahrzunehmen und nicht auf der Absolutheit oder der ‚Natürlichkeit‘ des eigenen Standorts zu beharren – und gleichzeitig nicht unkritisch Vielfalt zu zelebrieren, ohne sich um eine verbindliche Verständigungsmöglichkeit innerhalb dieser Vielfalt zu bemühen“.<sup>227</sup> Menschenrechtliche und dialogtheoretische Maßstäbe sind von Religionen berechtigterweise auch im Sinne einer humanen Gestaltung der Gesellschaft einforderbar: „Alle Menschen haben im Sinne der Menschenrechte ein Lebensrecht, das es zu schützen gilt. Ohne den anderen ihr Existenzrecht zuzusichern, ohne die Akzeptanz ihres Daseins und ihrer je eigenen Identität kann kein reziproker Dialog geführt werden. Nur ohne Angst um das eigene Leben und die Identität kann eine offene Debatte um die konkrete Gestaltung des gemeinsamen Lebensraumes geführt werden.“<sup>228</sup> Mit Otfried Höffe ist daher auch eine Begrenzung der Wertepluralisierung legitimierbar, sie betrifft „die Grund- und Rahmenbedingungen, die den Ausgleich rivalisierender Selbstrealisationen regeln: Voraussetzungen von Kommunikation und Bedingungen einer humanen Konfliktbewältigung“.<sup>229</sup>

Mit dieser Verzahnung von angewandter Ethik und angewandter Religionswissenschaft kann ein kohärentes Modell des Religionenlernens im Ethikunterricht etabliert werden, freilich immer unter der Voraussetzung,

---

<sup>227</sup> Ammicht-Quinn, Regina (2006), „Kulturethik“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler 264–269, 267.

<sup>228</sup> Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 455.

<sup>229</sup> Zit. n. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 38. [i.O. tw. kursiv]

dass die beschriebenen (und derzeit auch sehr oft in Ethikunterrichtskonzepten vorhandenen) Globalziele von Anerkennung und Dialogfähigkeit, aber auch Einsicht in die Grenzen des Dialogs (!) klar ausgewiesen sind. Damit nähern sich auch Ethik und Religionswissenschaft als Wissenschaftsdisziplinen der Forderung Pierre Bourdieus an, dass aus Wissenschaft auch gesellschaftliches Engagement entstehen soll, und zwischen diesen beiden kein Widerspruch besteht, sofern jedes Engagement nur auf guter wissenschaftlicher Arbeit aufbauen kann:

Die meisten gebildeten Menschen, zumal im Bereich der Sozialwissenschaften, haben eine Dichotomie im Kopf, die mir verhängnisvoll erscheint: die Dichotomie von *scholarship* und *commitment* - die Unterscheidung zwischen denen, die sich der wissenschaftlichen Arbeit widmen, indem sie mit wissenschaftlichen Methoden für die Wissenschaft und für andere Wissenschaftler forschen, und denen, die sich engagieren und ihr Wissen nach außen tragen. Dieser Gegensatz ist künstlich. Tatsächlich müssen wir als autonome Wissenschaftler nach den Regeln der *scholarship* arbeiten, um ein engagiertes Wissen aufbauen und entwickeln zu können, das heißt, wir brauchen *scholarship with commitment*. Um ein wirklich engagierter, ein auf legitime Weise engagierter Wissenschaftler zu sein, muss man Wissen in engagiertes Wissen überführen. Und ein solches Wissen ist nicht anders zu erlangen als durch eine wissenschaftliche Arbeit, die sich an die Regeln und Normen der Wissenschaften hält.<sup>230</sup>

---

<sup>230</sup> Bourdieu, Pierre, *Für eine engagierte Wissenschaft*, in: <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2002/02/15.mondeText.artikel,a0021.idx,4> (abgerufen am 10.06.2014).



## Kapitel Vier: Zusammenfassung und Ausblick

Nach einer Analyse des Status quo im Schulorganisationsgesetz, den Ethiklehrplänen und den Schulbüchern für das Unterrichtsfach Ethik zeigt sich ein weitgehender Konsens darüber, dass ein bestimmtes Grundwissen über Religion(en) als wichtig erachtet wird, nicht nur im Sinne einer Allgemeinbildung, sondern gerade im Hinblick auf gesellschaftliches Zusammenleben, Migration oder religionsbedingte Konflikte. Oftmals entscheidend für die Verankerung von Religion im Ethikunterricht ist also ein übergeordnetes ethisches Ziel, nämlich die Anerkennung von, die Toleranz gegenüber und die Dialogfähigkeit mit (anderen) Religionen, wobei es m.E. auch angemessen ist, auf den Menschenrechten basierende ethische Kritikfähigkeit zu schulen, zugleich aber auch die semantischen und ethischen Potenziale der Religionen ernst zu nehmen. Letzteres ist umso wichtiger, als Religion für viele Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Faktor in ihrem Leben ist und der Ethikunterricht hier dialogfähig sein muss. Ethikunterricht soll also religiöse Bildung im Hinblick auf diese Globalziele leisten. Dabei muss auch klar sein, dass Ethikunterricht im Bereich der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen nur ein Lernort neben vielen anderen informellen Lernorten (Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft, Medien) ist und daher sein Handlungsspielraum auch begrenzt ist bzw. zu große soziale Erwartungen eine Überforderung des Unterrichts darstellen würden. Zudem sind diese Fragen nicht nur auf einen Unterrichtsgegenstand zu beschränken, sondern sie betreffen das Schulleben als Ganzes und die meisten anderen Gegenstände.<sup>231</sup> Dennoch ist die Verschränkung dieser Globalziele mit dem Erwerb eines *spezifischen religiösen Wissens* schließlich doch in einem konkreten Gegenstand zu verorten – und das kann innerhalb dieses gesamt schulischen Unterrichtsprinzips noch einmal die besondere Aufgabe des Ethikunterrichts sein.

---

<sup>231</sup> Vgl. hierzu auch das interkulturelle Lernen als Unterrichtsprinzip, nicht nur als pädagogischer Sonderbereich, Luciak, Mikael/Binder, Susanne (2010), *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips ‚Interkulturelles Lernen‘. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen*, Wien: Universität Wien, 1-107 (= Austrian Studies in Social Anthropology – ASSA Sondernummer 1/2010).

## 4.1 Zusammenfassung

In ersten Teil wurde zunächst die Unklarheit des Begriffs ‚Religion‘ aufgezeigt, für den es eine Vielzahl von Definitionen gibt, die letztlich auch den Zusammenhang von Religion mit anderen Bereichen wie Ethik, Kultur oder Moral mitbestimmen. Ich habe mich für einen kulturwissenschaftlichen Religionsbegriff in Anlehnung an Clifford Geertz und Martin Riesebrodt entschieden, welcher einen klaren praktischen Handlungsbezug aufweist, der Religion an Moral und Ethik anbindet, ohne dass deshalb Moral und Ethik als Mitte der Religion verstanden bzw. Religion auf Ethik/Moral reduziert wird. Nach den Begriffsklärungen zu ‚Ethik‘ und ‚Moral‘ wurden sechs mögliche Verhältnisbestimmungen von Religion und Ethik, die den entsprechenden Diskurs bestimmen, skizziert und kritisch reflektiert:

- Religionen als Objekte einer deskriptiven Ethik
- Religionen als Subjekte im ethischen Diskurs
- Religionen als Faktoren in der Genese ethischer Begriffe
- Religionen als narrative und performativ-rituelle Ressourcen von Moralbildung
- Religionen als Äquivalente oder Voraussetzungen von Ethik
- Religionen als Hindernisse oder Widersprüche zur Ethik

Entscheidend ist hier, dass die Auseinandersetzung mit der Frage, ob Religion im Ethikunterricht sinnvoll verortet werden kann, nicht zuletzt von den Begriffs- und Verhältnisbestimmungen abhängt. In entsprechenden Diskursen gilt es daher, diese transparent zu machen. Schließlich ist der wissenschaftliche und methodische Fachbezug letztlich auch mitentscheidend für schuldidaktische Konzeptionen.

Weiter wurde auf die Pluralität sowohl des Religions- als auch des Ethikunterrichts eingegangen. Für beide existieren verschiedene Modelle und didaktische Grundkonzepte. Hier wird klar, dass das Thema ‚Religion‘ im Ethikunterricht je nach Grundmodell unterschiedlich Platz findet und unterschiedliche Zugänge möglich sind. Entsprechend ist das Thema Religion bei manchen Modellen sogar im Namen des Gegenstands verankert, während es in den Bildungs- und Lehraufgaben anderer Lehrplanmodelle erst gar nicht aufscheint.

In einem nächsten Schritt wurde eine Bestandsaufnahme gängiger ethikdidaktischer Fachbücher, Schulbücher und Lehrpläne im Hinblick auf ihren Zugang zu Religion, ihrem Verhältnis zur Religionswissenschaft und ihren religionendidaktischen Modellen analysiert. Hier zeigte sich, dass es einen weitgehenden Konsens darüber gibt, dass Wissen über Religionen einen wichtigen Bestandteil des Ethikunterrichts ausmachen soll. Gerade in

einem Schulfach Ethik ist es jedoch bemerkenswert, dass die historischen und aktuellen Entwicklungen von religiöser Moral bzw. religiöser Ethik als möglicher Diskurspartner einer philosophischen Ethik kaum bis gar nicht ausgearbeitet sind. Gerade die ethischen Traditionen und modernen Ethikkonzepte der Religionen werden überhaupt nicht dargestellt, sondern auf basale historische Grundtexte reduziert. Moderne ethische Ansätze kommen nicht in den Blick. Das Verhältnis zur Religionswissenschaft als wesentlicher Bezugsdisziplin einer Fachdidaktik Ethik ist z.T. unzureichend reflektiert. Von besonderer Tragweite ist die schon erwähnte ethische Grundperspektive auf das Thema Religion. Es geht weniger um eine Ethik der Religionen in dem Sinne, dass Religionen ethische Modelle produzieren und propagieren, sondern um einen ethischen Umgang *mit* Religionen, welche die Auseinandersetzung mit Religion bzw. deren Anhängerinnen und Anhängern unter ein ethisches Prinzip stellt, nämlich Dialogfähigkeit sowie Toleranz und Begegnungsfähigkeit. Religion wird hier also zum Objekt einer Ethik. Damit wird die (religionswissenschaftliche) Auseinandersetzung mit Religion als Dienst an einer ethischen Erziehung verstanden. Gerade diese Grundhaltung sollte aber von einer Dienstfunktion hin führen zu einer Anschlussfähigkeit von Ethikunterricht an das Konzept einer sog. ‚angewandten‘ oder ‚engagierten‘ Religionswissenschaft.

Ohne dieses Modell vorwegzunehmen, wurden dann in einem nächsten Gedankenschritt didaktische Grundmodelle für das Thema Religionen im Ethikunterricht skizziert. Ausgehend von einem Primat der Ethik – schließlich handelt es sich hier um die namensgebende Wissenschaft – wurde zunächst das Modell von Religionen als Partner im ethischen Diskurs dargestellt. Hier wird davon ausgegangen, dass Religionen sowohl historisch als auch aktuell an ethischen Diskursen partizipieren und daher eine philosophisch-kritische Auseinandersetzung mit ihnen möglich und sinnvoll ist. So lässt sich beispielsweise in Fragen der Wirtschaftsethik die katholische Soziallehre als eine Position in der Debatte ausmachen, die man reflektiert und zu der man Stellung bezieht. Als schwierig erweisen sich hier die Kriterien der Auswahl: Welche religiöse Position wird zu welchem Thema herangezogen und warum? Insgesamt bedeutet dies, dass die jeweilige ‚Theologie‘ (im weiteren Sinne) bzw. theologische Ethik zum Ansprechpartner der Ethikdidaktik wird. Durch diesen Fokus auf ethische Grundhaltungen ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, dass die weltanschaulichen Fundamente, auf deren Basis Religionen ethische Positionen einnehmen, nicht klar werden. Daher liegt es nahe, auch im Ethikunterricht Religionen als Symbolsysteme in den Blick zu nehmen und die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft heranzuziehen. In Ermangelung einer expliziten religionswissenschaftlichen Fachdidaktik besteht hier freilich die Gefahr, dass die Religionswissenschaft zu Gunsten unterschiedlicher Ziele funktionalisiert wird. Dies kann der Wunsch nach

‚Objektivität‘ oder ‚Neutralität‘ sein, oder auch eine dezidierte Religionskritik. Beides entspricht jedoch der Religionswissenschaft nicht: Zwar sind Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftler um Objektivität bemüht, sich dabei jedoch bewusst, dass dieses Ideal nie ganz einlösbar ist.<sup>232</sup> Religionswissenschaftliches Wissen in der Schule als prinzipiell ‚neutral‘ und ‚objektiv‘ zu präsentieren, wäre Wissenschafts-ideologie. Ebenso entzieht sich Religionswissenschaft – auch wenn es entsprechende Ansätze durchaus gibt – der Religionskritik, sie darf sich „weder in den Dienst einer Religion oder Theologie noch einer atheistischen Weltanschauung stellen lassen“.<sup>233</sup> Für die Konzeption des Ethikunterrichts heißt das, dass idealiter gemeinsam mit ReligionswissenschaftlerInnen didaktische Konzepte sowohl für die inhaltliche als auch methodische Aufbereitung des Themas ‚Religion‘ erarbeitet werden, welche die spezifischen fachlichen Besonderheiten der Disziplin berücksichtigen. Dies stellt freilich an die Religionswissenschaft die Aufgabe, Didaktik, Pädagogik oder Lehr-Lern-Psychologie als Bezugswissenschaften zu verstehen und auf dieser Basis religionsdidaktische Modelle zu entwickeln, die einerseits die Fachwissenschaft, andererseits aber auch die schulischen Heraus- und Anforderungen berücksichtigen.

Schließlich wurde als drittes mögliches Modell die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen vorgestellt, also der Versuch eines verstehenden Lernens, der eine gewisse Distanz zum Forschungsgegenstand Religion aufgibt, um selbst über die Grundfragen der Religionen zu reflektieren. Diese persönliche Auseinandersetzung entspricht der Tatsache, dass Religionen nie nur abstrakt, sondern konkret im Lebensvollzug von (Mit-)Menschen existieren. Diese zu verstehen, sich mit ihnen und von ihnen konfrontieren zu lassen, würde noch einmal eine andere Verstehensebene erreichen. Hier kommt auch die Religionsphilosophie als Bezugswissenschaft ins Spiel. Freilich ist diese Aufgabe der methodischen Distanz kritisch zu sehen, da es zu einer gewissen Annäherung an den Religionsunterricht (freilich ohne konfessionelles Vorzeichen!) kommt, weil tatsächlich religiöse Fragen in den Blick kommen. Im Sinne einer klaren Abgrenzung des Ethikunterrichts vom konfessionellen Religionsunterricht ist daher ein solches didaktische Modell mit Vorsicht zu behandeln, da es hier weltanschauliches Konfliktpotenzial im Hinblick auf Religion und ihr Verhältnis zum und ihre Rolle im Bildungswesen gibt.

Als eigener Ansatz wurde am Ende eine mögliche Verbindung von Ethikdidaktik mit dem Modell der angewandten Religionswissenschaft angeregt. Der Ausgangspunkt dieser Überlegung war, dass das Schulorganisationsgesetz, die Lehrpläne und die Schulbücher nicht nur

---

<sup>232</sup> Vgl. Stausberg, *Religionswissenschaft*, 1.

<sup>233</sup> Schmidt, „Zum Verhältnis von Religionswissenschaft und Kritik“, 40.

kognitives Wissen über Religionen anstreben, sondern zu ethischen Grundhaltungen gegenüber Menschen verschiedener Weltanschauungen und Religionen im Sinne der Menschenrechte anleiten wollen. Diese ethische, auf den Menschenrechten basierende Grundhaltung findet sich ebenso in der angewandten Religionswissenschaft wieder, so dass diese ein möglicher Ansprechpartner für die Religionendidaktik im Ethikunterricht sein könnte, da hier die Religionswissenschaft nicht für ethische Zwecke funktionalisiert wird, sondern das ethische Prinzip schon in diesem religionswissenschaftlichen Ansatz selbst angelegt ist. Denn auch der Ethikunterricht besitzt eine starke angewandte Dimension: Ethikunterricht, wenn er nicht ausschließlich kognitiv gestaltet ist, stützt sich generell auf die Menschenrechte als grundlegenden Wertekanon und zielt basierend darauf auf das Erlangen von handlungsorientierten Kompetenzen für verschiedene Felder der angewandten Ethik ab. Die Schülerinnen und Schüler sollen in den Bereichen ‚Gesellschaft‘, ‚Konflikt‘, ‚Frieden‘ oder ‚Medien‘ nicht nur Sachwissen erlangen, sondern auch Handlungsmotivationen entwickeln, die sich an den Menschenrechten orientieren. Gerade dafür bietet sich im Hinblick auf andere Religionen die angewandte Religionswissenschaft unmittelbar an. Das Engagement der angewandten Religionswissenschaft in gesellschaftlichen und politischen Prozessen sowie im sog. ‚interreligiösen Dialog‘ geschieht gerade „im Horizont der allgemeinen Menschenrechte“.<sup>234</sup> Das religionswissenschaftliche Wissen bleibt also nicht einfach Stand der Erkenntnis, sondern wird zugleich zu einer Ressource für ein ethisch-menschenrechtlich motiviertes Engagement. Mit dieser ethischen Grundhaltung wird zugleich klar, dass auch Nichtreligiöse in diesen Prozess eingebunden sein sollen, da es hier nicht um eine religiöse, sondern vielmehr ethisch-gesellschaftspolitische Angelegenheit geht, um die Gesellschaft entsprechend zu gestalten. Gerade diese ethische Fundierung erlaubt dann auch Kritik an religiösen Praktiken und Konzepten, die den Menschenrechten fundamental widersprechen. In einer Zeit, in der es in Europa wieder zu antisemitischen Ausschreitungen kommt und Schutz für Synagogen nötig wird, und in der Angehörige von Minderheitenreligionen zum Objekt politischer Instrumentalisierung werden, in dieser Zeit erscheint es als eine fundamentale gesellschaftsethische Aufgabe von Bildung, ein Korrektiv zu Vorurteilen und Ideologien zu entwickeln, um ein Existenzrecht verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zu ermöglichen. Diese Frage betrifft nicht nur den Umgang einer Mehrheit mit Minderheiten, sondern alle gesellschaftlichen Gruppen und Weltanschauungen in ihren jeweiligen Verhältnissen zueinander. Damit verbunden ist letztlich auch der Anspruch, auf Basis von Menschenwürde und Menschenrechten Entwicklungen in religiösen Systemen sachgerecht kritisieren zu können,

---

<sup>234</sup> Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 456.

Grenzen des Konzepts ‚Dialog‘ zu erkennen und entsprechende alternative Handlungsoptionen zu entwickeln. Es geht nicht um einen ‚Dialog um jeden Preis‘, sondern um die prinzipielle Befähigung dazu.

## 4.2 Ausblick

Aus den Überlegungen dieser Arbeit wird klar, dass es für einen zukünftigen möglicherweise flächendeckenden Ethikunterricht bedeutsam sein wird, sein ethikdidaktisches Selbstverständnis<sup>235</sup> ebenso zu klären wie seinen Ethikbegriff, seinen Religionsbegriff und sein Verhältnis zu möglichen Bezugswissenschaften, im Besonderen der Religionswissenschaft. Weiter sollte klargestellt werden, ob der Zugang zur Religion hinter das ethische Vorzeichen von Verständnis, Anerkennung, Toleranz etc. gesetzt wird, oder in erster Linie informative Zugänge gewählt werden. Im ersten Fall fügt sich die Auseinandersetzung mit Religion(en) m.E. sinnvoll in ein Unterrichtsfach ‚Ethik‘ ein, während es im zweiten Fall wohl eher angebracht wäre, den Gegenstand ‚Ethik und Religionen‘ zu nennen, sofern das Wissen über Religionen und zu Grunde liegende Disziplinen der Religionswissenschaft hier sichtbar gemacht und in ihrer Eigenständigkeit anerkannt würden. Im ersten Fall dagegen wäre eine Herangehensweise von der Position einer angewandten Religionswissenschaft eine denkbare Option, sofern hier die ethische Grunddimension des Zugangs gegeben ist und eine unmittelbare Verbindung von Ethik und Religionswissenschaft besteht. In beiden Fällen erscheint eine grundlegende religionswissenschaftliche Ausbildung von Studierenden eines zukünftigen Lehramts für Ethik als unerlässlich für eine kompetente Herangehensweise an die Thematik.

Zusätzlich stellt sich m.E. die Frage nach dem Menschenbild, welches den ethikdidaktischen Konzepten zu Grunde liegt, etwas, was z.B. im Lehrplan des BORG Hegelgasse berücksichtigt, reflektiert und transparent gemacht wird. Wird der Mensch stärker vernunftorientiert-kognitiv verstanden und ist daher Ethikunterricht in erster Linie die Auseinandersetzung mit ethischen Systemen und Ansätzen, wird die emotionale Dimension ethischen Handelns berücksichtigt und angesprochen,<sup>236</sup> wird der Mensch als *zoon politikon* in seinen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Handlungsbezügen begriffen, oder als Wesen, das nach Sinn sucht (wie im Lehrplan des BORG Hegelgasse)? Je

---

<sup>235</sup> Vgl. Pfeifers unterschiedliche Modelle des Ethikunterrichts, Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 28–30.

<sup>236</sup> Vgl. Eckensberger, „Kultur und Moral“, 332; Keyzers, Christian (2011), *Unser empathisches Gehirn. Warum wir verstehen, was andere fühlen*, München: Bertelsmann, 241–276; Lakoff, *The Political Mind*, 74–91.

nach Menschenbild legen sich unterschiedliche Zugänge zum Ethikunterricht und nicht zuletzt zum Thema Religion und Religionendidaktik im Ethikunterricht nahe.

All dies verlangt freilich von allen Beteiligten eine Reflexion der eigenen weltanschaulichen Prämissen und eine wissenschaftstheoretische Reflexion auch über die Möglichkeiten und Grenzen einer vorgeblich ‚wertfreien‘ oder ‚neutralen‘ religionswissenschaftlichen Betrachtung von Religion im Ethikunterricht sowie eine klare Festlegung, ob mit der Religionskunde im Ethikunterricht auch angewandt-ethische Ziele (Dialogfähigkeit, Kritikfähigkeit, Anerkennung des anderen etc.) implizit verbunden sind bzw. explizit verbunden sein sollen. Sie verlangt aber auch eine didaktische Reflexion innerhalb der Religionswissenschaft selbst und eine entsprechende Rezeption von Didaktik, Pädagogik u.a. als Bezugswissenschaften. Denn das „Interesse am Dialog liegt damit nicht zuerst in der Gemeinsamkeit oder im gegenseitigen Verstehen begründet, sondern in dem gleichen Bezugspunkt: Die Gestaltung der Gesellschaft im Sinne der Menschenwürde und Gerechtigkeit. Dann können auch diejenigen miteinander arbeiten, die sich religiös nicht verstehen, die sich fremd bleiben oder an Religion überhaupt kein Interesse haben.“<sup>237</sup>

---

<sup>237</sup> Bechmann, „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, 458.

# Literatur

## Schulbücher

- AUER, Karl Heinz, Hrsg. (2003), *Perspektiven. Menschsein im Spannungsfeld ethischer Normen*, Wien: öbv&hpt.
- FUSS, Werner/SÄNGER, Monika, Hrsg. (2009), *Abenteuer Ethik. Bd. 6*, Bamberg: Buchner.
- FUSS, Werner/SÄNGER, Monika, Hrsg. (2011), *Abenteuer Ethik. Bd. 7*, Bamberg: Buchner.
- FUSS, Werner/SÄNGER, Monika, Hrsg. (2012), *Abenteuer Ethik. Bd. 9*, Bamberg: Buchner.
- FUSS, Werner/SÄNGER, Monika, Hrsg. (2013), *Abenteuer Ethik. Bd. 10*, Bamberg: Buchner.
- LAHMER, Karl/BRUCKNER, Johann/SACHS, Gertraud (2006), *Kernbereiche Ethik. Entwürfe zum Leben. Bd. 1*, Wien: Dornier.
- LAHMER, Karl/BRUCKNER, Johann/SACHS, Gertraud (2006), *Kernbereiche Ethik. Entwürfe zum Leben. Bd. 2*, Wien: Dornier.
- PETERS, Martina/PETERS, Jörg/ROLF, Bernd (2011), *Lebenswert. Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen. Bd. 1*, Bamberg: Buchner.
- PETERS, Martina/PETERS, Jörg/ROLF, Bernd (2012), *Lebenswert. Unterrichtswerk für Werte und Normen in Niedersachsen. Bd. 2*, Bamberg: Buchner.

## Lehrpläne

- LEHRPLAN BORG HEGELGASSE (O.J.), in: <http://h12.at/UserFiles/File/Ethik-Lehrplan.doc> (abgerufen am 20.05.2014).
- LEHRPLAN SALZBURG (1998), in: [http://members.aon.at/dietlzeiner/fe\\_lehrplan.htm](http://members.aon.at/dietlzeiner/fe_lehrplan.htm) (abgerufen am 22.07.2014).
- LEHRPLAN SALZBURG (2007), in: <http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf> (abgerufen am 22.07.2014).

## Allgemeine und Fachliteratur

- AHN, Gregor (2012), „Gottesvorstellungen als Thema vergleichender Religionswissenschaft“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 169–181.
- ALBERTS, Wanda (2012), „Religionswissenschaft und Religionsunterricht“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 299–312.
- AMMICHT-QUINN, Regina (2006), „Kulturethik“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 264–269.



- ARNOLD, Rolf (2013), „Verstehen und Verständigung aus pädagogischer Sicht“, in: Yousefi, Hamid/Fischer, Klaus (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt. Theorie – Probleme – Perspektiven*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 74–85.
- ASSMANN, Jan (2003), *Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*, München: Hanser (= Edition Akzente).
- AUER, Angelika/MAIR, Thomas (2002), „Ich fing an zu denken ...'. Ethikunterricht in Tirol: Evaluationsergebnisse“, in: Auer, Karl Heinz (Hrsg.), *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven*, Innsbruck: Tyrolia, 99–121.
- BECHMANN, Ulrike (2006), „Monotheismus in der Kritik. Eine religionswissenschaftliche Debatte und ihre Relevanz für den interreligiösen Dialog“, in: Kügler, Joachim (Hrsg.), *Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit*, Berlin: Lit, 9–22 (= bayreuther forum Transit 6).
- BECHMANN, Ulrike (2012), „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 449–462.
- BENEDICT, Ruth (o.J.), *A Defense of Ethical Relativism*, in: <http://www.redwoods.edu/instruct/jjohnston/Philosophy20/Readings/Relativism/ADefenseofEthicalRelativism.pdf> (abgerufen am 22.01.2014).
- BERNER, Ulrich (1994), „Zur Geschichte und Problematik des interreligiösen Dialogs“, in: Elsas, Christoph (Hrsg.), *Tradition und Translation. Zum Problem der interkulturellen Übersetzbarkeit religiöser Phänomene*, Berlin: de Gruyter, 391–405.
- BIRNBACHER, Dieter (2003), *Analytische Einführung in die Ethik*, Berlin: de Gruyter.
- BIRNBACHER, Dieter/HOERSTER, Norbert (1997), *Texte zur Ethik*, München: dtv.
- BMWFJ (2013), *Schulbuchaktion 2014/15*, in: [https://www.schulbuchaktion.at/sba\\_downloads/sba2014/1000\\_1100\\_sbl2014.pdf](https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2014/1000_1100_sbl2014.pdf) (abgerufen am 22.01.2015).
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang (1976), *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*, Frankfurt: Suhrkamp (= stw 163).
- BOURDIEU, Pierre (2001), *Für eine engagierte Wissenschaft*, in: <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2002/02/15.mondeText.artikel,a0021.idx,4> (abgerufen am 10.06.2014).
- BUCHER, Anton (2001a), „Ethikunterricht im Urteil der SchülerInnen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung“, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 175–241.
- BUCHER, Anton (2001b), „Zur Genese der Schulversuche ‚Ethikunterricht‘ in Österreich“, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 35–56.
- BUCHER, Anton (2001c), „Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen“, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 288–312.
- BUCHER, Anton (2004), „Ethikunterricht in Österreich: noch einiges unklar“, in: Rinnerthaler, Alfred (Hrsg.), *Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts*, Frankfurt: Peter Lang, 297–310 (= Wissenschaft und Religion 8).
- BUCHER, Anton (2014), *Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig!*, Innsbruck: Tyrolia.
- BUGGLE, Franz (2004), *Denn sie wissen nicht, was sie glauben: Oder warum man redlicherweise nicht Christ sein kann. Eine Streitschrift*, Aschaffenburg: Alibri.
- DAHINDEN, Janine (2011), „Kulturelle Vielfalt? Grenzziehungen mittels ‚Kultur‘ im Kontext von Migration und Integration“, in: Cimeli, Manuela/Ambühl,

- Daniela/Brunner, Simone (Hrsg.), *Von der Deklaration zur Umsetzung – Schutz und Förderung der kulturellen Vielfalt in der Schweiz*, Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, 33–46.
- DALLMANN, Hans-Ulrich (2009), „Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen“, in: *Ethik und Gesellschaft*, Heft 1/2009 [[http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009\\_Dallmann.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf)] (abgerufen am 10.08.2014).
- DEWEY, John (1937), „Democracy and Educational Administration“, in: *School and Society*, Volume 45 (1937), 457–467.
- DOEDENS, Folkert/WEISSE, Wolfgang (2007), „Religion unterrichten in Hamburg“, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 6. Jg. 2007, Heft 1, 50–67.
- DOEDENS, Folkert/WEISSE, Wolfgang, Hrsg. (1997), *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster: Waxmann (= Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft 1).
- DÜWELL, Marcus (2006), „Einleitung zu Angewandte oder Bereichsspezifische Ethik“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 243–246.
- DÜWELL, Marcus/HÜBENTHAL, Christoph/WERNER, Micha (2006), „Einleitung. Ethik: Begriff – Geschichte – Theorien – Applikation“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 1–24.
- ECKENSBERGER, Lutz (2003), „Kultur und Moral“, in: Thomas, Alexander, Hrsg. (2003), *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, 309–347.
- ELSAS, Christoph (2001), „Religionswissenschaft als ethische Aufgabe der Kritik und der dialogischen Verständigung“, in: Klinkhammer, Gritt/Rink, Steffen/Frick, Tobias (Hrsg.), *Kritik an Religionen. Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen*, Marburg: Diagonal, 77–92.
- ENGLERT, Rudolf (2011), „Bloß Moden oder mehr?“, in: *Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindegottesdienst, Kirchliche Jugendarbeit – KatBl*, 136. Jg. 2011, 296–303.
- ENGLERT, Rudolf (2014), „Der gegenwärtige Religionsunterricht hat noch Entwicklungspotenzial. Anstöße der empirischen Unterrichtsforschung“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum – ÖRF*, 22. Jg. 2014, 17–24.
- ENGLERT, Rudolf/HENNECKE, Elisabeth/KÄMMERLING, Markus (2014), *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*, München: Kösel.
- FEICHTINGER, Christian (2014), „Religionenlernen im Ethikunterricht. Ein Versuch aus der Perspektive einer angewandten Religionswissenschaft“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum – ÖRF*, 22. Jg. 2014, 142–152.
- FIGL, Johann (2003), „Religionswissenschaft – Historische Aspekte, heutiges Fachverständnis und Religionsbegriff“, in: Figl, Johann (Hrsg.), *Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen*, Innsbruck: Tyrolia, 18–81.
- FRANK, Joachim (2010), *Freiheit ist ansteckend* (Interview mit Ernst-Wolfgang Böckenförde), in: <http://archive.today/J3eZ8> (abgerufen am 18.02.2014).
- FREIBERGER, Oliver (2000), „Ist Wertung Theologie? Beobachtungen zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie“, in: Löhr, Gebhardt (Hrsg.),

- Die Identität der Religionswissenschaft. Beiträge zum Verständnis einer unbekanntem Disziplin*, Frankfurt: Peter Lang, 97-121.
- GABRIEL, Karl (2009), Die religiöse Situation Europas zu Beginn des 3. Jahrtausends, in: *Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft – ZMR*, 93. Jg./2009, Heft 1-2, 5-15.
- GANTKE, Wolfgang (1998), *Der umstrittene Begriff des Heiligen. Eine problemorientierte religionswissenschaftliche Untersuchung*, Marburg: Diagonal (= Religionswissenschaftliche Reihe 10).
- GANTKE, Wolfgang (2013), „Verstehen und Verständigung aus religionswissenschaftlicher Sicht“, in: Yousefi, Hamid/Fischer, Klaus (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt. Theorie – Probleme – Perspektiven*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 127-137.
- GEERTZ, Clifford (2009a), „Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur“, in: Geertz, Clifford (<sup>11</sup>2009), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt: Suhrkamp, 7-43 (= stw 696).
- GEERTZ, Clifford (2009b), „Religion als kulturelles System“, in: Geertz, Clifford (<sup>11</sup>2009), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt: Suhrkamp, 44-95 (= stw 696).
- GLADIGOW, Burkhard (2005), „Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften“, in: Gladigow, Burkhard, *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*, Stuttgart: Kohlhammer, 23-61.
- GNANDT, Georg (2003), „Konzeptionen des Kath. Religionsunterrichts“, in: Bosold, Iris/Kliemann, Peter (Hrsg.), *„Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends*, Stuttgart/München: Calwer/Kösel, 66-75.
- GÖLLNER, Manfred (2001), „Die Ethiklehrpläne Österreichs“, in: Bucher, Anton, *Ethikunterricht in Österreich*, Innsbruck: Tyrolia, 86-110.
- GRABNER-HAIDER, Anton (2006a), „Einleitung“, in: Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 11-16.
- GRABNER-HAIDER, Anton (2006b), „Europäische Philosophie der Moral“, in: Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 349-398.
- GROSSMANN, Andreas (2004), Artikel „Würde“, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie – HWPh*, Band 12, 1088-1093.
- HABERMAS, Jürgen (2005), „Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?“, in: Habermas, Jürgen/Ratzinger, Joseph, Hrsg. (<sup>2</sup>2005), *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*, Freiburg: Herder, 15-37.
- HABICHLER, Alfred (2013), „Religion oder Ethik – eine schiefe Alternative. Beitrag zu einer jahrelangen Debatte“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum – ÖRF*, 21. Jg. 2013, 31-36.
- HATTIE, John (2013), *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HAUSSIG, Hans-Michael (1999), *Der Religionsbegriff in den Religionen. Studien zum Selbst- und Religionsverständnis in Hinduismus, Buddhismus, Judentum und Islam*, Berlin: Philo.
- HEIDEGGER, Klaus (2014), „Interkonfessionelle und interreligiöse Grenzüberschreitungen. Religionsunterricht für alle“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum – ÖRF*, 22. Jg. 2014, 65-74.

- HERVIEU-LÉGER, Danièle (2004), *Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung*, Würzburg: Ergon.
- HILGER, Georg (1978), „Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe“, in: *Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit – KatBl*, 103. Jg. 1978, 125–140.
- HINTERSTEINER, Norbert (2003), „Dialog der Religionen“, in: Figl, Johann (Hrsg.), *Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen*, Innsbruck: Tyrolia, 834–852.
- HOCK, Klaus (2002), *Einführung in die Religionswissenschaft*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HONECKER, Martin (1999), *Einführung in die Theologische Ethik*, Berlin: de Gruyter (= De-Gruyter-Lehrbuch).
- KALB, Herbert (2004), „Verfassungsrechtliche und einfachgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts“, in: Rinnerthaler, Alfred (Hrsg.), *Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts*, Frankfurt: Peter Lang, 209–240 (= Wissenschaft und Religion 8)
- KEENE, Michael (2013a), *Was Religionen zu ethischen Grundfragen sagen. Antworten von Christen, Juden und Muslimen*, Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- KEENE, Michael (2013b), *Was Weltreligionen zu Alltagsthemen sagen. Aktuelle Probleme aus der Sicht von Juden, Christen und Muslimen*, Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- KEYSERS, Christian (2011), *Unser empathisches Gehirn. Warum wir verstehen, was andere fühlen*, München: Bertelsmann.
- KIPPENBERG, Hans (1993), „Wenn Religion zur Ethik wird“, in: Bürkle, Horst (Hrsg.), *Grundwerte menschlichen Verhaltens in den Religionen*, Frankfurt: Peter Lang, 159–170 (= Religionswissenschaft 6).
- KIPPENBERG, Hans/STUCKRAD, Kocku von (2003), *Einführung in die Religionswissenschaft*, München: Beck.
- KITTSTEINER, Heinz (2006), „Gewissen“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 377–381.
- KLÖCKER, Michael/TWORUSCHKA, Udo (2005), „Ethik der Weltreligionen: Grundüberlegungen“, in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hrsg.), *Ethik der Weltreligionen. Ein Handbuch*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1–20.
- KNAPP, Markus (2008), „Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer ‚postsäkularen‘ Gesellschaft“, in: *Stimmen der Zeit. Die Zeitschrift für christliche Kultur – StdZ*, Heft 4, April 2008, 270–280.
- KÖCK, Peter (2012), *Handbuch des Ethikunterrichts*, Donauwörth: Auer.
- LAKOFF, George (1996), *Moral Politics. What Conservatives Know That Liberals Don't*, Chicago: UCP.
- LAKOFF, George (2009), *The Political Mind. A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics*, New York: Penguin.
- LANGER, Wolfgang (1999), „Ethikunterricht oder Wahlpflichtfach Religion – oder keines von beiden?“, in: *Schulheft*, Nr. 93/1999, 34–44.
- LEIMGRUBER, Stephan/HILGER, Georg/KROPAČ, Ulrich (2012), „Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik“, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (2012), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel, 41–75.

- LI, Wenchao (2013), „Genese und Geltung – Die Idee der Menschenrechte in China“, in: Johannsen, Friedrich (Hrsg.), *Die Menschenrechte im interreligiösen Dialog. Konflikt- oder Integrationspotential?*, Stuttgart: Kohlhammer, 111–121 (= Religion im kulturellen Kontext 2).
- LUCIAK, Mikael/BINDER, Susanne (2010), *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips ‚Interkulturelles Lernen‘. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen*, Wien: Universität Wien, 1–107 (= Austrian Studies in Social Anthropology – ASSA Sondernummer 1/2010).
- LUH, Jing-Jong (2014), „Ethik in asiatischen Traditionen“, in: Yousefi, Hamid/Seubert, Harald (Hrsg.), *Ethik im Weltkontext. Geschichten – Erscheinungsformen – Neuere Konzepte*, Wiesbaden: Springer VS, 29–40.
- MAIER, Johann (2006), „Ethos des Judentums“, in: Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 179–242.
- MCCUTCHEON, Russell (2000), „Critics not Caretakers. The Scholar of Religion as Public Intellectual“, in: Jensen, Tim/Rothstein, Mikael (Hrsg.), *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*, Kopenhagen: Museum Tusulanum Press, 167–181.
- MEYER, Karlo (2012), *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. ‚Weltreligionen‘ im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MICHAELS, Axel (1998), *Hinduismus. Geschichte und Gegenwart*, München: Beck.
- MITCHELL, Claire (2006), „The Religious Content of Ethnic Identities“, in: *Sociology*, Volume 40/6, 1135–1152.
- MONTENBRUCK, Axel (2011), *Zivilreligion. Eine Rechtsphilosophie. Bd. 1*, Berlin: FUB.
- NIEBUHR, Richard (2001), *Christ & Culture*, New York: HarperCollins.
- PATZIG, Günther (1971), *Ethik ohne Metaphysik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 326).
- PFEIFER, Volker (2009), *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- PIEPER, Annemarie (2007), *Einführung in die Ethik*, Tübingen: Francke, 238–314.
- PLATON (1973), *Des Sokrates Apologie*, bearbeitet von Heinz Hofmann, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (= Werke in acht Bänden 2).
- PLATON (2013), *Euthyphron*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Platon. Werke. Übersetzung und Kommentar 11).
- PRENNER, Karl (2006), „Islamische Kultur“, in: Grabner-Haider, Anton (Hrsg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 277–318.
- PRETENTHALER, Monika (2012), „„Gut und richtig‘ leben lernen? Überlegungen zur ethischen Kompetenz“, in: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim: Beltz, 72–87.
- PRETENTHALER, Monika (2013), „Beziehungskompetente (Religions-)LehrerInnen. Impulse zu einer nicht selbstverständlichen Selbstverständlichkeit“, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum – ÖRF*, 21. Jg. 2013, 37–44.
- REUTER, Michael (2014), *Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht: Religionsphilosophische Grundlegung und fachdidaktische Perspektiven*, Berlin: Logos (= Religionspädagogik im Kontext).

- RIESEBRODT, Martin (2007), *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München: Beck.
- ROEBBEN, Bert (2009), *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*, Berlin: Lit (= Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik 7).
- RÖSCH, Anita (2009), *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Wien: Lit.
- SCHERF, Martina (2012), *Ethik – das bayerische Desasterfach*, in: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/mangelhafte-leherausbildung-ethik-das-bayerische-desasterfach-1.1543783> (abgerufen am 20.03.2014).
- SCHILMÖLLER, Reinhard (2002), „Ethikunterricht: Ersatzfach für den Religionsunterricht oder Alternativfach?“, in: Auer, Karl Heinz (Hrsg.), *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven*, Innsbruck: Tyrolia, 166–192.
- SCHINKELE, Brigitte (2004), „Religionsunterricht – ein Privileg der Kirchen und Religionsgesellschaften?“, in: Rinnerthaler, Alfred (Hrsg.), *Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts*, Frankfurt: Peter Lang, 191–208 (= Wissenschaft und Religion 8).
- SCHLIETER, Jens (2012), „Religion, Religionswissenschaft und Normativität“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 227–240.
- SCHMIDT, Günther (2009), „Konvergenzen – Divergenzen. Religionspädagogik seit 1998 (II)“, in: *Theologische Rundschau – ThR*, 74. Jg., Heft 1, März 2009, 63–95.
- SCHMIDT, Verena (2006), „Zum Verhältnis von Religionswissenschaft und Kritik. Eine Auseinandersetzung mit den Positionen Russell T. McCutcheons und Kurt Rudolphs“, in: *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft – ZjR*, Volume I 01/2006, 37–55.
- SCHMIEDEL, Michael (2008), „Dialog als Aufgabe angewandter Religionswissenschaft“, in: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hrsg.), *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf*, Köln: Böhlau 228–237 (= UTB 3165).
- SCHRÖDER, Bernd (2012), *Religionspädagogik*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- SCHULORGANISATIONSGESETZ, in: [http://www.jusline.at/Schulorganisationsgesetz\\_\(SchOG\).html](http://www.jusline.at/Schulorganisationsgesetz_(SchOG).html) (abgerufen am 21.08.2014).
- SPERBER, Dan (1985), „Apparently Irrational Beliefs“, in: Sperber, Dan, *On Anthropological Knowledge. Three Essays*, Cambridge: CUP, 35–63 (= Cambridge Studies in Social Anthropology).
- STAATSGRUNDGESETZ, in: [http://www.jusline.at/Staatsgrundgesetz\\_\(StGG\).html](http://www.jusline.at/Staatsgrundgesetz_(StGG).html) (abgerufen am 22.01.2015).
- STARK, Rodney (2001), „Gods, Rituals, and the Moral Order“, in: *Journal for the Scientific Study of Religion*, Volume 40, Issue 4, 619–636.
- STAUSBERG, Michael (2012), „Religionswissenschaft: Profil eines Universitätsfachs im deutschsprachigen Raum“, in: Stausberg, Michael (Hrsg.), *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter, 1–30.
- STOLZ, Fritz (2000), „Religionswissenschaft nach dem Verlust ihres Gegenstandes“, in: Feil, Ernst (Hrsg.), *Streitfall ‚Religion‘*, Münster: Lit, 137–140.
- STUCKRAD, Kocku von (2004), *Was ist Esoterik? Kleine Geschichte des geheimen Wissens*, München: Beck.
- THORSTEINSSON, Runar (2013), *Christianity and Roman Stoicism. A Comparative Study of Ancient Morality*, Oxford: OUP.

- TOCQUEVILLE, Alexis de (2011/1835/40), *Über die Demokratie in Amerika*, Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 8077).
- TWORUSCHKA, Udo (1982), *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*, Frankfurt/München: Diesterweg/Kösel.
- URBAN, Otto (2003), „Religion der Urgeschichte“, in: Figl, Johann (Hrsg.), *Handbuch Religionswissenschaft*, Innsbruck: Tyrolia, 88–103.
- WEBER, Max (1922), *Wissenschaft als Beruf*, in: <http://www.textlog.de/2324.html> (abgerufen am 13.02.2013).
- WEIRER, Wolfgang (2013), „Breite Akzeptanz und neue Herausforderungen. Religionsunterricht in Österreich“, in: *Herder Korrespondenz Spezial*, Heft 2-2013, 44–48.
- WIATER, Werner (2011), *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer.
- WILS, Jean-Pierre (2006), „Würde“, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha, Hrsg. (2006), *Handbuch Ethik*, Stuttgart: Metzler, 558–563.
- ZSIVKOVITS, Valentin (1994), *Wirtschaft ohne Moral?*, Innsbruck: Tyrolia.

Das „**Nachwuchsforum Fachdidaktik**“ des Forschungsnetzwerks Fachdidaktik (FNF) an der Universität Graz ist eine Initiative zur Nachwuchsförderung im Rahmen des Forschungsschwerpunkts „Lernen – Bildung – Wissen“, die jungen NachwuchswissenschaftlerInnen die Möglichkeit gibt, ihre wissenschaftlichen Arbeiten im Bereich der Fachdidaktik einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren. In die Reihe aufgenommen werden ausgezeichnete Diplom- und Masterarbeiten, Dissertationen und Habilitationen.