

ALLGEMEINBILDUNG, ETHISCHE UND RELIGIÖSE BILDUNG

Eine theologische Perspektive¹

Von

Ulrich H.J. Körtner

1. Wissen, Bildung und Ausbildung

Es war der Philosoph Georg Picht, der mit einer 1964 in der Zeitschrift „Christ und Welt“ erschienenen Artikelserie den Begriff der Bildungskatastrophe in Umlauf brachte, um den aus seiner Sicht damals beklagenswerten Zustand des deutschen Bildungswesens zu beschreiben.² Ein Jahr später veröffentlichte Ralf Dahrendorf sein Buch „Bildung ist Bürgerrecht“³, in welchem er umfassende Bildung zur Voraussetzung einer gefestigten Demokratie erklärte. Die junge Demokratie der Bundesrepublik sah er durch mangelhafte Bildung gefährdet. Pichts und Dahrendorfs Weckruf gaben den Anstoß zu umfänglichen Reformbemühungen in Schule und Universität. Seither erlebt das Bildungswesen die Reform in Permanenz, wobei Ziele, Inhalte und Ertrag ebenso permanent strittig sind. Auf Österreich trifft das Gesagte in ähnlicher Weise zu.

Bildung gilt nicht nur als Grundlage einer funktionsfähigen Demokratie – wobei die Forderung nach einer umfassenden Demokratisierung heutzutage längst nicht mehr so laut erhoben wird wie in der Zeit nach 1968 – sondern auch als Schlüssel für wirtschaftlichen Fortschritt und Erfolg. Das trifft für die Gesellschaft als Ganze wie auch für den Einzelnen und seine beruflichen Chancen am Arbeitsmarkt zu. Neben Primarschule, Sekundarschule und dem tertiären Bildungssektor an Universitäten und Hochschulen spielt die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Schlüsselrolle in einer Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft versteht. Das lebenslange Lernen, zu dessen Voraussetzungen es gehört, das Lernen als solches gelernt zu haben, ist zur Parole einer postindustriellen Gesellschaft geworden.

Aus-, Fort- und Weiterbildung sind nun nicht mit Bildung an sich gleichzusetzen, aber auch nicht mit Erziehung. Bildung ist weder „training“ noch „education“. Das vom

¹ Vortrag bei der Dienstbesprechung aller Direktoren und Direktorinnen der oberösterreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen am 24.1.2018 in Bad Leonfelden.

² Vgl. *Georg Picht*, Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation. Freiburg i.Br. 1964.

³ *Ralf Dahrendorf*, Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965.

mittelalterlichen Mystiker Meister Eckhardt geprägte deutsche Wort „Bildung“ entspricht einerseits dem lateinischen *forma* (Gestalt) oder *formatio* (Gestaltung) und andererseits dem Substantiv *imago* (Abbild).⁴ Eckhart hat beide Bedeutungen mit Hilfe neuplatonischen Gedankengutes miteinander verbunden: Der Mensch ist von Gott zu seinem Ebenbild erschaffen. Seine Seele soll sich dem in ihr eingepprägten Urbild, von dem sie sich durch den Sündenfall entfernt hat, wieder annähern. Der Arzt, Alchemist und Mystiker Paracelsus Renaissance entwickelte in der Zeit der Renaissance hingegen einen aristotelisch beeinflussten Bildungsbegriff. Bildung ist demnach die innere Form aller Dinge, Ziel und Maß einer organischen Entwicklung, bei welcher der Gedanke an Gott als Urbild des Menschen oder der menschlichen Seele in den Hintergrund tritt. Bei dem Aufklärungsphilosophen Anthony Ashley Cooper Shaftesbury gewinnt der Bildungsbegriff eine platonisch gefärbte ästhetische Dimension. Bildung ist Selbst-Bildung. Diese Idee prägt den Bildungsgedanken und die Pädagogik im 18. Jahrhundert,⁵ wobei das aufklärerische Ideal des Gebildeten und des sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit befreienden Individuums auch eine politische Seite hat. Im Kontext republikanischer Vorstellungen ist Bildung den Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit verpflichtet.

Der neuhumanistische Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts propagiert die Identität von individueller und gesellschaftlicher Bildung. Die „Gebildeten“ sind für die Gesellschaft und den Staat von Nutzen, aber dieser Nutzen ist der individuellen Persönlichkeitsbildung unterzuordnen. Bildung meint nicht das Aneignen von vorgefertigtem Wissen oder das Erlernen nützlicher Techniken oder von Schlüsselkompetenzen, sondern Bildung der Humanität. Der idealistische Bildungsbegriff widerspricht also einem zweckrationalen Denken, das Bildung – auch höhere Bildung und Universitätsstudium – in erster Linie nach ihrem gesellschaftlichen und ökonomischen Nutzen beurteilt. Bildung im Sinne der Selbst-Bildung ist ein Selbstzweck, den der Staat durch sein Bildungssystem zu fördern hat. Das ist die Grundidee, die etwa hinter Wilhelm von Humboldts und Friedrich Schleiermachers Universitätsreform am Beginn des 19. Jahrhunderts steht. Dagegen begründet die liberale Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts die Notwendigkeit von Bildung mit den allgemeinen Zwecken des Staates. In seinem Gefälle wird Bildung zunehmend auf das Spektrum berufsorientierter Ausbildungen reduziert. Auch die moderne Wissensgesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts ist keine Bildungsgesellschaft im Sinne des neuhumanistischen Ideals, sondern begreift Wissen als eine ökonomisch verwertbare Ressource, bis dahin, dass nun auch

⁴ Vgl. Georg Zenkert, Art. Bildung I. Begriffsgeschichte, RGG⁴ I, Tübingen 1998, Sp. 1577–1578.

⁵ Vgl. Georg Zenkert, Art. Bildung II. Geschichtlich, RGG⁴ I, Tübingen 1998, Sp. 1578–1581.

Universitäten als Unternehmen begriffen und organisiert werden, die Wissen als Rohstoff und Dienstleistung produzieren und ihren gesellschaftlichen Nutzen in Form von Wissensbilanzen und Drittmittelakquise unter Beweis zu stellen haben.⁶

Nun gibt es Bildung nicht ohne Wissen, aber Wissen ist nicht schon mit Bildung im Sinne der humanen Selbst-Bildung gleichzusetzen. Außerdem ist zwischen verschiedenen Arten des Wissens zu unterscheiden. Der Philosoph Max Scheler hat wissenssoziologisch zwischen *Leistungswissen*, das der äußeren Daseinsgestaltung dient, persönlichkeitsformendem *Bildungswissen* und einem die religiöse Existenz begründenden *Erlösungswissen* unterschieden.⁷ Der Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß unterscheidet zwischen *Verfügungswissen* und *Orientierungswissen*.⁸ Während uns Verfügungswissen eine Antwort auf die Frage gibt, was wir tun können, beantwortet Orientierungswissen die Frage, was wir können sollen und wie wir leben sollen. Das Wissen des Glaubens transzendiert diese Frage nochmals, indem es nach dem Grund unseres Daseins und unserer Lebensmöglichkeiten fragt. Zum Orientierungswissen gehört nicht nur das weite Feld der Ethik, sondern auch das Gebiet der Religion und der Religionen. Religiöses Wissen gibt eine Antwort auf die Frage, worauf wir im Leben und im Sterben vertrauen und hoffen dürfen.

Kennzeichen moderner Gesellschaften ist ihr kultureller, politischer, weltanschaulicher und religiöser Pluralismus. Orientierungswissen kann uns helfen, mit dem Pluralismus und der fortgesetzten Pluralisierungsdynamik moderner Gesellschaften zurechtzukommen. Orientierungswissen soll also die nötige Pluralismusfähigkeit der Individuen stärken, die nicht mit Standpunktlosigkeit zu verwechseln ist. Sie besteht vielmehr darin, Andersdenkenden, Andersglaubenden und Anderslebenden respektvoll zu begegnen und daran mitzuwirken, dass bei allen Unterschieden ein friedliches und gedeihliches Zusammenleben möglich ist.

Der Umstand, dass auch das Orientierungswissen selbst plural ist, führt freilich zu einem Dilemma. Wir haben es heute nicht nur mit einer Pluralität von moralischen Überzeugungen und Wertesystemen zu tun – also mit der unter Umständen konfliktträchtigen Pluralität von Moral –, sondern auch einer Vielzahl von Ethiken. Dabei ist zwischen Moral oder Ethos und Ethik als selbstreflexiver Theorie der Moral zu unterscheiden. Die Pluralisierung und Pluralität des Orientierungswissens lässt sich nicht durch eine Supertheorie überwinden, aber es ist schon viel gewonnen, wenn Schülerinnen und Schüler lernen, mit dieser Pluralität

⁶ Vgl. Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien 172008; ders., *Bildung als Provokation*, Wien 2017.

⁷ Max Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, Bonn 1925.

⁸ Jürgen Mittelstraß, *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierung in Wissenschaft und Universität*, Frankfurt a.M. 1982; ders., *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*, Frankfurt a.M. 2001.

reflektiert umzugehen. Das Ziel bzw. die regulative Idee besteht dabei in einem „overlapping consensus“, von dem der Philosoph John Rawls gesprochen hat.⁹

2. Freiheit und Verantwortung

Zur Allgemeinbildung gehört solches Orientierungswissen, das auch durch die Schule vermittelt und in ihr kultiviert werden muss, was nicht ausschließlich, aber doch vornehmlich durch den Unterricht in Philosophie, Ethik und Religion geschieht. Von einem gebildeten Menschen erwarte ich, daß er ein solches Orientierungswissen besitzt – einschließlich der Einsicht in die unaufhebbaren Pluralität möglicher Orientierungsrahmen –, welches ihn in die Lage versetzt, das eigene Leben in Freiheit und Verantwortung zu führen. In einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft sehe ich das Ziel aller Bildungsbemühungen darin, Kinder und Heranwachsende zu freien und eigenverantwortlichen Menschen zu erziehen, die nicht nur für sich, sondern auch für andere und das Gemeinwesen Verantwortung übernehmen.

Die Freiheit ist in der heutigen Gesellschaft allerdings vielfach gefährdet und hochgradig ambivalent. Einerseits herrscht heute ein Maß an individueller Freiheit und Vielfalt der Lebensweisen, wie dies noch vor 50, 60 Jahren kaum denkbar erschien. Die bürgerliche Freiheit oder auch die Freiheit des Konsumenten erzeugt freilich nur zu oft einen Schein von Freiheit. Die Freiheit ist nicht nur durch äußere Zwänge, sondern auch durch innere Unfreiheit bedroht. Und der Zuwachs an Freiheit und Eigenverantwortung wird von vielen Menschen als Last, wenn nicht gar als Überforderung empfunden.

Freiheit und Autonomie sind von Willkür und egoistischer Selbstbehauptung zu unterscheiden. Sittlich begründete und gebundene Freiheit besteht nie für sich allein, sondern immer nur in der Gemeinschaft mit anderen. Der Philosoph Michael Theunissen spricht daher von *kommunikativer Freiheit*; ein Begriff, den der evangelische Theologe Wolfgang Huber in seiner Konzeption einer theologischen Verantwortungsethik übernommen hat.¹⁰ „Kommunikative Freiheit“ – so Theunissen – „bedeutet, daß der eine den andern nicht als Grenze, sondern als die Bedingung der Möglichkeit seiner eigenen Selbstverwirklichung

⁹ Vgl. *John Rawls*, Eine Theorie der Gerechtigkeit (stw 271), Frankfurt a.M. 1979; *ders.*, Politischer Liberalismus (stw 1642), Frankfurt a.M. 2003.

¹⁰ Vgl. *Wolfgang Huber*, Von der Freiheit. Perspektiven für eine solidarische Welt, München 2012.

erfährt.“¹¹ Wie Freiheit ist auch Autonomie als kommunikative oder *relationale Autonomie* zu denken. Der Begriff stammt aus der feministischen Ethik.¹² Er weist darauf hin, dass der Mensch ein Beziehungswesen ist, wie besonders die Philosophie des dialogischen Personalismus bewusst gemacht hat. Ein Ich kann nicht ohne ein Du existieren. Auch die moderne Entwicklungspsychologie und die Psychoanalyse weisen nach, dass das menschliche Selbst in seiner Individualität immer auch ein soziales Selbst ist. Der Begriff der relationalen Autonomie besagt, dass das Selbst auch in seiner Selbstbestimmtheit auf andere verwiesen und angewiesen ist. Die immer wieder gefährdete Autonomie kann nur im Kontext kommunikativer Freiheit gedeihen. Zur Verantwortung gehört es, daß Menschen einander wechselseitig in ihrer Autonomie nicht nur achten, sondern auch fördern. Solche *grundlegenden Einsichten in das Wesen relationaler Autonomie und kommunikativer Freiheit* gehören nach meinem Verständnis zum *Kern eines Orientierungswissens*, das die Schule vermitteln soll.

3. Ethik und Bildung

Die vorstehenden Überlegungen zeigen, dass die Idee der Bildung im Sinne der humanen Selbst-Bildung aufs engste mit der Ethik zusammenhängt, unter der die Theorie menschlichen Handelns und menschlicher Lebensführung zu verstehen ist. Der Theologe Reiner Preul definiert Bildung als „Realisierung der Bestimmung des Menschseins am Ort des Individuums“¹³, wobei die Wendung „Bestimmung des Menschseins“ bei Preul eine ausdrücklich theologische Bedeutung hat: Menschsein vollzieht sich als ein beständiges Menschwerden, und zur wahren Menschlichkeit gelangt der Mensch dann, wenn er wird, wozu er von Gott bestimmt ist, nämlich sein Ebenbild. Nun realisiert sich das Menschsein in der Lebensführung und im Handeln. Im Unterschied zu Pflanzen oder Tieren lebt der Mensch nicht einfach sein Leben, und dieses läuft auch nicht als unbewusster biologischer Prozess ab, sondern der Mensch muss sein Leben bewusst führen. Mit Preul lässt sich Bildung in formaler

¹¹ Michael Theunissen, *Sein und Schein. Die kritische Funktion der Hegelschen Logik*, Frankfurt a.M. 1994, S. 46.

¹² Vgl. *Catriona Mackenzie/Natalie Stoljar*, (Hg.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*. Oxford University Press, Oxford 2002.

¹³ Reiner Preul, Art. Bildung IV. Religionsphilosophisch, dogmatisch, ethisch, RGG⁴ I, Tübingen 1998, Sp. 1582–1584, hier Sp. 1583 (im Original kursiv).

Hinsicht „als gesteigerte und über sich aufgeklärte Handlungsfähigkeit der je einzelnen interaktiv aufeinander bezogenen Individuen“¹⁴ verstehen.

Eine gesteigerte und über sich aufgeklärte Handlungsfähigkeit ist nun aber auch das Ziel aller Ethik. Man kann auch sagen, dass *alle Ethik praktische Anthropologie* ist. Jeder Theorie menschlichen Handelns und menschlicher Lebensführung liegt ein bestimmtes Bild des Menschen als eines zur Moral und zu einer moralisch begründeten Lebensführung fähigen Subjektes zugrunde. Dazu gehört aber auch ein Bewusstsein um die Fehlbarkeit des Menschen und die Bearbeitung der Frage, warum der Mensch oftmals nicht das tut, was er als gut erkannt zu haben glaubt. Ethik hat sich also auch mit dem Problem der Schuldfähigkeit des Menschen auseinanderzusetzen, das im christlich-theologischen Kontext auf das transmoralische Phänomen der Sünde zurückgeführt wird.

Wie in jeder Ethik ist die *Frage nach dem Menschenbild auch im Bereich des Schulwesens* zentral. Ebenso wie das Selbstbild, das Menschen von sich zeichnen, sind auch die Menschenbilder, welche eine naturwissenschaftliche, eine philosophische, eine kulturwissenschaftliche oder eine theologische Anthropologie beschreiben, nicht lediglich ein Abbild des Menschen, seiner Natur und seines Wesens. Jedes Menschenbild hat immer auch den Charakter eines Entwurfs. Bilder sind Konstrukte, welche die Wirklichkeit nicht einfach widerspiegeln, sondern diese Wirklichkeit aktiv beeinflussen und verändern. Wieweit das Bild, das wir oder andere von uns haben, ein wirklichkeitsgerechtes Abbild, ein Idealbild, ein Wunschbild oder auch ein Zerrbild ist, muss sich jeweils neu erweisen. Dabei spielt auch die Frage eine Rolle, ob Menschen ihr Leben in einem religiösen oder einem nicht religiösen Deutungsrahmen verstehen.

Als von der *philosophischen Ethik* nochmals zu unterscheidende eigenständige Theorie der Moral ist *theologische Ethik* eine Theorie der menschlichen Lebensführung, welche den Begriff der Lebensführung wie auch den Handlungsbegriff kritisch beleuchtet. Sie dekonstruiert einen Begriff der Lebensführung, der die permanente Selbstmächtigkeit des Menschen unterstellt, ebenso wie auch die moderne Idee der Ganzheitlichkeit und des gelingenden Lebens.¹⁵ Das Leben ist und bleibt ein Fragment, weshalb man theologischerseits geradezu von einem Recht des Menschen auf Unvollkommenheit sprechen muss, dass sich kritisch zu einem Bildungsbegriff verhält, der Bildung mit Selbstvervollkommnung gleichsetzt.

¹⁴ Ebd. (im Original teilweise kursiv).

¹⁵ Vgl. dazu *Ulrich H.J. Körtner*, *Wie lange noch, wie lange? Über das Böse, Leid und Tod*, Neukirchen-Vluyn 1998, S. 62ff.

Von „Lebensführung“ lässt sich mit dem evangelischen Theologen Johannes Fischer allerdings dann theologisch verantwortbar sprechen, wenn die für den christlichen Glauben und seine Anthropologie grundlegende Erfahrung menschlicher Grundpassivität und Rezeptivität mitbedacht wird. „Lebensführung ist dann immer auch ein *Geführt-Werden*, oder besser: Sie ist ein Sich-führen-Lassen, das sowohl ein passives Moment wie ein Moment der Eigenverantwortung enthält“.¹⁶ In diesem Sinne hat Dietrich Bonhoeffer die Dialektik von Widerstand und Ergebung beschrieben und die Frage gestellt, wie sich in den Kontingenzen des Lebens und des Schicksals das Du Gottes und seine Führung finden lässt.¹⁷

Wie das individuelle Leben wird auch die gesellschaftliche Gesamtentwicklung, in deren Kontext das einzelne Leben eingebettet ist, von Kontingenzen bestimmt. Die Entwicklung der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme lassen sich zwar als Folge menschlicher Handlungen begreifen, doch handelt es sich nicht um das Ergebnis bewusster Entscheidungen eines Kollektivsubjektes „Gesellschaft“. Die gesellschaftliche Entwicklung ist einerseits vom Handeln ihrer Mitglieder abhängig, andererseits jedoch ihrem Handeln entzogen bzw. vorgegeben. *Ethik, verstanden als Theorie menschlichen Handelns und Verhaltens, seiner Bedingungen, Voraussetzungen und Folgen*, hat eben auch die Grenzen menschlicher Handlungsmöglichkeiten und bewusster Lebensführung – und das heißt auch die *Grenzen des Ethischen* – stets mitzubedenken. Ethische Bildung vermittelt demnach die aufgeklärte Einsicht in die Fragmentarität des Lebens und die Endlichkeit menschlicher Handlungsmöglichkeiten.

Als Handlungstheorie macht theologische Ethik geltend, dass „das Phänomen Handlung aus sich selbst heraus nicht vollendet werden kann, sondern nach einer neuen Ebene der Betrachtung ruft“¹⁸. Das ist die Ebene, auf der die Einsicht reift, dass der Mensch nicht vom Brot allein lebt.¹⁹ Zum Menschsein gehört eine grundlegende Passivität, die sich nicht nur in unserer Geburtlichkeit und Sterblichkeit zeigt, sondern auch in den Phänomenen von Liebe, Anerkennung und Vergebung, die letztlich nur als Gabe empfangen werden können. Nach christlicher Überzeugung hängen auch Lebenssinn und Selbstwert weder in Schule und Beruf noch in der Freizeit allein am Tätigsein, sondern an der Erfahrung der Güte Gottes. „Was hast du, das du nicht empfangen hast?“ (1Kor 4,7)

¹⁶ Johannes Fischer, *Theologische Ethik. Grundwissen und Orientierung* (Forum Systematik 11), Stuttgart 2002, S. 136.

¹⁷ Vgl. Dietrich Bonhoeffer, *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*, hg. v. Christian Gremmels, Eberhard Bethge und Renate Bethge in Zusammenarbeit mit Ilse Tödt (DBW 8), Gütersloh 1998, S. 333f.

¹⁸ Günter Bader, *Römer 7 als Skopus einer theologischen Handlungstheorie*, in: ZThK 78, 1981, S. 31–56, hier S. 56.

¹⁹ Vgl. Dtn 8,3; Mt 4,4; Lk 4,4.

Als *normative Theorie der Moral* ist Ethik von der Moral selbst oder dem Ethos zu unterscheiden. Versteht man unter Moral ein Ensemble von Normen und Werten, die an das Handeln und Verhalten von Menschen eine gesellschaftlich akzeptierte und für gut gehaltene Erwartung zum Ausdruck bringt, betonte der Begriff des Ethos stärker die innere sittliche Einstellung. Wir können auch von Haltungen oder Tugenden sprechen. *Ethische Bildung* beschränkt sich nicht auf Kenntnisse über ethische Theorien in Geschichte und Gegenwart oder Verfahrenstechniken zur Bearbeitung ethischer Konflikte. Sie zielt vielmehr im umfassenden Sinne auf die Selbst-Bildung der ethischen Persönlichkeit und die Förderung und Pflege eines Ethos, das nicht aus äußeren Motiven – wie etwa der Anerkennung durch die Gesellschaft, eine Berufsgruppe oder das persönliche Umfeld – übernommen wird, sondern aus innerer Überzeugung.

So gesehen ist der Aufschwung, den die Ethik bzw. die praktische Philosophie in den zurückliegenden Jahrzehnten genommen hat, durchaus zwiespältig zu beurteilen. Einerseits ist eine neue ethische Sensibilität entstanden, die zur Entwicklung eine Reihe von Bereichs- und Professionsethiken geführt hat, darunter Medizinethik, Wirtschaftsethik oder auch pädagogische Ethik. Andererseits lässt sich ein Trend beobachten, die Ethik wie andere Fertigkeiten auch als ein Tool zu betrachten, das heute beispielsweise in den Werkzeugkasten eines umfassend ausgebildeten Arztes oder einer Pflegekraft gehört. Die Tendenz, Bildung auf berufsorientierte Ausbildung zu reduzieren und eine Bildungsgesellschaft mit einer zweckrationalen Wissensgesellschaft zu verwechseln, macht sich eben auch auf dem Gebiet der Ethik bemerkbar.

4. Religiöse Bildung

Zur Bildung des Menschen gehört die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Religion. Das *Recht auf Bildung* schließt das *Recht auf religiöse Bildung* ein. Problematisch ist allerdings die Annahme eines religiösen Apriori, wonach Religion zum Wesen des Menschen an sich gehöre. Wohl kommt der Mensch nicht umhin, nach Sinn zu fragen, nach dem Sinn des Lebens wie der Welt im Ganzen. Religion ist freilich nur eine, aber nicht die einzige Möglichkeit, Sinnfragen und die Erfahrung von Sinnwidrigkeiten zu beantworten. Davon abgesehen darf die vom Glauben behauptete Unausweichlichkeit Gottes nicht mit der Unvermeidbarkeit der Frage nach Gott verwechselt werden. Daher kann nun keinesfalls auf eine Pflicht zur religiösen Bildung in dem Sinne geschlossen werden, dass jeder Mensch in

einem religiösen Glauben zu unterrichten sei. Wohl aber gehört es zur Allgemeinbildung, Kenntnisse über die Bedeutung von Religion und Religionen in der Geschichte der Menschheit, in der heutigen Gesellschaft und in der Kultur zu besitzen. Zur Bildung gehört die Fähigkeit, reflektiert umgehen zu können mit der Präsenz von Religion und Religionen im Alltag einer Gesellschaft, die einerseits durch Tendenzen der Säkularisierung und andererseits durch eine verstärkte Anwesenheit von Religion im öffentlichen Raum gekennzeichnet ist.

Im Unterschied zu früheren Epochen kann die Zugehörigkeit von Religion zum Bildungskanon freilich nicht mehr fraglos vorausgesetzt werden. Der Erziehungswissenschaftler Hennig Schluß urteilt: „Das wichtigste Argument für religiöse Bildung an der staatlichen Schule ist, dass diese zur Allgemeinbildung hinzugehört und die Gewährleistung einer Allgemein- oder Grundbildung die Aufgabe der Schule ist. Nicht mehr die religiöse Bildung kann die Notwendigkeit der Allgemeinbildung begründen, sondern diese begründet nun die Notwendigkeit jener.“²⁰

Gern wird die Bedeutung des interreligiösen Dialogs für das friedliche Miteinander in einer pluralistischen Gesellschaft betont. Wer sich am Dialog der Religionen beteiligen will, gerade auch an der Basis, braucht aber gediegene Informationen. Daran mangelt es oftmals selbst unter Wohlmeinenden. Es gibt ein religiöses Analphabetentum, das nach Expertenansicht keineswegs nur unter Islamisten herrscht, die sich religiös motivierten Terrorgruppen anschließen und unter denen es auch eine ganze Reihe von Konvertiten gibt. Auch unter Kirchenmitgliedern – gleich welcher Konfession – haben die Kenntnisse der eigenen Religion, über biblische Inhalte und Glaubensaussagen des Christentums, deutlich abgenommen. In den öffentlichen und politischen Diskursen über Religion und Religionen sind die Wissenslücken zum Teil ebenfalls bedenklich groß.

Seriöse Kenntnisse über die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen sind eine wesentliche Voraussetzung für den Diskurs in einer pluralistischen Gesellschaft. Nur so kann denen widerstanden werden, die auf populistische Weise gegen Religionen und ihre Angehörigen Stimmung machen. Nur so kann aber auch der Gefahr begegnet werden, die problematischen Aspekte von Religionen auszublenden und zu verharmlosen.

Was wir in unserer Gesellschaft brauchen, damit ein friedliches Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger gelingt, sind nicht nur fundierte und differenzierte Informationen, sondern *religiöse Bildung*. Sie zeigt sich nicht nur in einer *hermeneutischen Kompetenz* im Umgang mit religiösen Phänomenen, also der Fähigkeit des Verstehens, sondern auch in der

²⁰ Hennig Schluß, Religiöse Bildung – Stationen einer Problemgeschichte und ihre gegenwärtige Krise, in: Jörg Ruhloff/Johannes Bellmann u.a. (Hg.), Perspektiven Allgemeiner Pädagogik (FS Dietrich Benner), Weinheim 2006, S. 229–241, hier S. 238.

Fähigkeit zur *Stellungnahme* in religiösen Fragen und in Bezug auf religiöse Phänomene. Religiöse Bildung aber ist nicht nur Sache des konfessionellen Religionsunterrichts an den Schulen. Sie ist eine Aufgabe der Schule insgesamt. Darüber hinaus benötigen wir religiöse Bildung auf allen Ebenen der Gesellschaft, z.B. in der Arbeitswelt. Wie lassen sich z.B. die Bedürfnisse von Muslimen nach festen Gebetszeiten oder nach Speisen, die nach islamischen Vorschriften zubereitet werden, in einem Unternehmen berücksichtigen? Das Miteinander im Betrieb setzt Kenntnisse über die jeweilige Religion des anderen voraus, für die das gelegentliche Gespräch am Arbeitsplatz nicht genügt, sondern auch innerbetriebliche Fortbildungsveranstaltungen erforderlich sind. Religiöse Bildung ist aber auch auf den Feldern der Medien Politik vonnöten. Sie ist weder bei Journalisten noch Politikern ohne weiteres vorauszusetzen.

Wiederholt hat Jürgen Habermas klargestellt, dass die Säkularisierung der Staatsgewalt nicht mit der Säkularisierung der Bürgergesellschaft zu verwechseln ist. Er kritisiert daher eine „einäugig-säkularistische Lesart der säkularisierten Staatsgewalt, die falsche Fronten aufbaut“²¹. Der falschen Alternative von aufgeklärtem Universalismus und multikulturellem Relativismus hält Habermas entgegen, dass sich das universalistische Anliegen der politischen Aufklärung erst in der fairen Anerkennung der partikularistischen Selbstbehauptungsansprüche religiöser und kultureller Minderheiten erfülle. In den religiösen Traditionen und ihrer Semantik liege ein möglicherweise noch unabgeholtes Deutungspotential menschlicher Existenz, das durch eine säkulare Sprache – zumindest bis auf weiteres – nicht vollständig ersetzt werde. Habermas denkt dabei etwa an die jüdische und christliche Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen, die in bioethischen und biopolitischen Zusammenhängen die Unverfügbarkeit des Menschen in einer Weise zum Ausdruck bringe, die der Begrifflichkeit der Menschenwürde in bestimmter Hinsicht überlegen sei. Daher müsse „der liberale Staat den säkularen Bürgern nicht nur zumuten, religiöse Mitbürger, die ihnen in der politischen Öffentlichkeit begegnen, als Personen ernst zu nehmen. Er darf von ihnen sogar erwarten, dass sie nicht ausschliessen, in den artikulierten Inhalten religiöser Stellungnahmen und Äusserungen gegebenenfalls eigene verdrängte Intuitionen wiederzuerkennen – also potenzielle Wahrheitsgehalte, die sich in eine öffentliche, religiös ungebundene Argumentation einbringen lassen.“²²

²¹ Jürgen Habermas, *Wieviel Religion verträgt der liberale Staat?*, NZZ, 6.8.2012, online: <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/wie-viel-religion-vertraegt-der-liberale-staat-1.17432314> (letzter Zugriff am 3.2.2018).

²² Ebd.

So sehr sich religiöse Bürger und Religionsgemeinschaften in öffentlichen Diskursen – z.B. über Fragen der Bioethik und Biopolitik – explizit einer religiösen Sprache und entsprechender Argumente bedienen dürfen, müssen sie nach Ansicht von Habermas allerdings akzeptieren, dass der politisch relevante Gehalt ihrer Diskussionsbeiträge erst dann in die politischen Entscheidungsprozesse Eingang finden kann, nachdem er in einen allgemein zugänglichen, von Glaubensautoritäten unabhängigen Diskurs übersetzt worden ist.

Solche Übersetzungsarbeit zu leisten, ist das Anliegen *öffentlicher Theologie*. In Reaktion auf die komplexe Gemengelage von Religion, Konfessionslosigkeit und Religionslosigkeit im öffentlichen Raum sind in den zurückliegenden Jahrzehnten unterschiedliche Konzeptionen einer öffentlichen Theologie entstanden, die im weitesten Sinne als neue Formen von Systematischer Theologie zu verstehen sind. Es liegt daher nahe, den Diskurs über öffentliche Theologie auch in den religionspädagogischen Diskurs einzubeziehen. *Der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist nicht nur ein wichtiger Ort von Religion im öffentlichen Raum, sondern auch ein (Lern-)Ort öffentlicher Theologie.*²³

Wie Heinrich Bedford-Strohm erläutert, muss öffentliche Theologie einerseits in der christlichen Tradition gegründet sein, andererseits aber „zweisprachig“ agieren können: „Öffentliche Theologie hat über ihre eigenen biblischen und theologischen Quellen Aufschluss zu geben, aber sie muss auch eine Sprache sprechen, die von der Öffentlichkeit als Ganzes verstanden werden kann“²⁴, d.h. sie muss zwischen biblischer Begründung und Vernunftbegründung hermeneutisch und argumentativ vermitteln können.

Wie nun aber religiöse Bildung nicht allein als Aufgabe des Religionsunterrichts, sondern als Bildungsauftrag der Schule insgesamt zu sehen ist, so lassen sich auch die Fragestellungen öffentlicher Theologie innerhalb der Schule nicht auf den Religionsunterricht beschränken. Fächerübergreifende Projekte in Kooperation mit dem Geschichtsunterricht, dem Deutschunterricht, mit Sozial- und Wirtschaftskunde, aber auch mit dem Fach Philosophie können geeignet sein, die Themen öffentlicher Theologie breiter im schulischen Alltag zu verankern. Zur religiösen Bildung gehören eben auch theologische Grundkenntnisse, die in Allgemeinbildenden Höheren Schulen im Religionsunterricht zu vermitteln sind, aber auch in anderen Fächern, z.B. im Deutschunterricht oder im Geschichtsunterricht Platz haben können, so etwa, wenn Themen der Kirchengeschichte oder theologische Motive in Werken der Literatur behandelt werden.

²³ Vgl. Ulrich H.J. Körtner, Religionspädagogik und öffentliche Theologie, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 2015, S. 300–309.

²⁴ Heinrich Bedford-Strohm, Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft, in: Ingeborg Gabriel (Hg.), Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik, Ostfildern 2008, S. 340–366, hier S. 349.

5. Religiöse Bildung und Kritikfähigkeit

Zur religiösen Bildung gehört die Fähigkeit zur Kritik im Umgang mit Religion, weil ohne sie keine qualifizierte Stellungnahme zu religiösen Fragen und Phänomenen denkbar ist. Religionskritik ist nun nicht etwa das Gegenteil von Religionsfreiheit, deren Recht auch in der Schule gilt, sondern sie ist recht verstanden selbst ein Moment von Religion, jedenfalls aller Religionen, die prophetischen Charakter tragen oder doch ein prophetisches Moment aufweisen.²⁵ Man denke nur an die Schriftprophetie Israels in alttestamentlicher Zeit. Immer wieder haben Israels Propheten, verbunden mit scharfer Sozialkritik, massive Kritik am religiösen Kult geübt.²⁶ Deuterocesaja, der zweite Jesaja, ergießt seinen beißenden Spott über die selbstgemachten Götterbilder und diejenigen, welche sie anbeten.²⁷ Religionskritik ist nicht nur ein klassisches Thema der Philosophie und des Philosophieunterrichts, sondern sie findet sich in der Bibel ebenso wie beispielsweise im Koran.

Wenn wir über *religiöse Religionskritik* im christlichen Kontext nachdenken, gilt es zu beachten, dass die Bibel – das Alte Testament nicht minder als das Neue Testament – „nicht nur ein religiöses, sondern auch ein antireligiöses Buch“²⁸ ist, wie Paul Tillich urteilt. „Die Bibel kämpft für Gott gegen die Religion“²⁹, d.h. gegen Mythos und Kultus. Die „Entmythologisierung“, die von Rudolf Bultmann zum theologischen Programm erhoben worden ist,³⁰ gibt es schon in der Bibel selbst *avant la lettre*. Man denke nicht nur an die bereits erwähnte ätzende Kritik Deuterocesajas an den Göttern der Umwelt Israels, sondern auch an die Schöpfungsgeschichte in Genesis 1. Die Gestirne sind keine Gottheiten mehr wie in anderen altorientalischen Schöpfungsmythen, sondern lediglich Leuchten, die Jahwe an den Himmel gesetzt hat. Auch das Neue Testament ist von scharfer Kritik an bestehenden Religionen durchzogen, und schon Jesus selbst kritisiert immer wieder die Praxis des Judentums seiner Zeit. Aber auch das Christentum selbst, sofern es Züge einer mythischen und kultischen Religion annimmt, ist schon im Neuen Testament Gegenstand der Kritik.

²⁵ Vgl. Ulrich H.J. Körtner, Gottesglaube und Religionskritik (ThLZ.F 30), Leipzig 2014.

²⁶ Siehe z.B. Amos 5,21-27; Mi 6,6-8; Jes 1,11-15; 58,1-12.

²⁷ Vgl. Jes 44,9-20.

²⁸ Paul Tillich, Das Christentum und die Begegnung der Weltreligionen (1962), GW 5, Stuttgart 1964, S. 51ff., hier S. 94.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. Rudolf Bultmann, Neues Testament und Mythologie. Das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlichen Verkündigung, hg. v. Eberhard Jüngel (BEvTh 96), München 1988.

Nicht nur, dass etwa Paulus an bestimmten Formen des Judentums und seiner Forderung nach der Beschneidung von nichtjüdischen Christen oder an einem enthusiastisch-spiritualistischen Christentum in Korinth Kritik übt. Man kann auch wie Tillich oder Bultmann in der johanneischen Theologie kultus- und mythoskritische Züge erkennen.³¹

Immer wieder sind Religionen aufgrund neuer religiöser Erfahrungen oder theologischer Einsichten aus der kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Religionen entstanden. Das gilt für das Christentum ebenso wie für den Islam, aber auch für den Buddhismus. Reformbewegungen und religiöse Neuaufbrüche kommen in der gesamten Christentumsgeschichte bis in die Gegenwart vor. Immer wieder haben sie auch zu Kirchenspaltungen geführt, verbunden mit scharfer Kritik an jenen, welche den neuen Lehren nicht folgen wollten. Nicht zuletzt sind die Kirchen der Reformation aus einer religiösen Freiheitsbewegung und aus der Kritik an bestehenden kirchlichen Verhältnissen und Lehren hervorgegangen. Das protestantische Prinzip der *ecclesia semper reformanda* stellt die aus der Reformation hervorgegangenen Kirchen unter den Anspruch permanenter Selbstkritik und das heißt religiöser Religionskritik.

Religiöse Religionskritik begegnet uns einerseits in der Form der Kritik, die von einer bestimmten Religion an anderen Religionen geübt wird, andererseits aber auch als Kritik innerhalb einer bestimmten Religion. Im Unterschied zu areligiösen Formen der Religionskritik nimmt die religiöse Religionskritik keinen Standpunkt außerhalb jeglicher Religion ein, sondern kritisiert die eigene oder fremde Religion von einem religiösen Standpunkt aus und unterscheidet zwischen wahrer und falscher Religion. Sie stellt also nicht die Sinnhaftigkeit von Religion überhaupt in Frage, wohl aber die Sinnhaftigkeit oder Angemessenheit einzelner Erscheinungsformen von Religion.

Seit der Aufklärung sind nicht nur Formen der Religionskritik entstanden, welche konkrete Religionen, ihre Lehren und ihre Praxis radikaler Vernunftkritik unterziehen, um zum Konstrukt einer natürlichen Religion vorzustoßen, deren Wesenskern ein moralisch vernünftiger sein soll, sondern auch Formen einer noch radikaleren Kritik, welche Religion überhaupt als Irrtum, als Wahn und als etwas zu Bekämpfendes und zu Überwindendes ansieht. Religionen können darauf reagieren, indem sie entweder diese Spielarten radikaler Religionskritik ihrerseits mit allen Mitteln als Form des Irrtums oder der Bosheit bekämpfen oder aber, indem sie Wahrheitsmomente solcher Religionskritik in die eigene religiöse Sicht

³¹ Vgl. Rudolf Bultmann, Das Evangelium des Johannes (KEK 2), Göttingen ¹⁰1968, Nachdruck 1978; P. Tillich, a.a.O. (Anm. 28), S. 95.

auf die Religion zu integrieren versuchen. Tatsächlich gibt es dafür aus der Geschichte des Christentums in der Moderne genügend Beispiele.

Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Theologie. *Theologie* im christlichen Kontext ist die *Selbstprüfung des christlichen Glaubens in einer wissenschaftlichen Form*. Auch wenn moderne Theologie religionswissenschaftliche Elemente enthält, ist die Theologie als Ganze doch von Religionswissenschaft zu unterscheiden, weil sie die eigene wie fremde Religionen nicht von einem neutralen oder a-religiösen Standpunkt aus betrachtet, sondern explizit einen religiösen Standpunkt einnimmt. Sie beschreibt eben nicht nur die eigene Religion oder fremde Religionen, sondern sie bezieht Stellung. Sie verfährt nicht nur deskriptiv, sondern sie argumentiert normativ, mag dies auch noch so zurückhaltend geschehen.

Theologie als Wissenschaft ist die institutionalisierte religiöse Religionskritik des Christentums, die sich in der Moderne ihrerseits zu a-religiösen oder antireligiösen Formen der Religionskritik verhalten muss. Theologische Religionskritik kann unter den Bedingungen der Moderne nicht einfach aus der Binnenperspektive des Glaubens geübt werden, sondern diese Binnenperspektive muss sich ausdrücklich zu den unterschiedlichen Außenperspektiven ins Verhältnis setzen. Die Aufgabe besteht nicht darin, eine Außenperspektive in die Binnenperspektive zu integrieren, sie also von einer Außenperspektive zu einem Moment der Binnenperspektive zu transformieren und damit als Außenperspektive zu beseitigen. Die Herausforderung liegt vielmehr darin, die Außenperspektive am Ort der Binnenperspektive so zur Sprache zu bringen, dass das Andere zur eigenen Perspektive als dieses gewahrt bleibt. Dabei setzt sich Theologie, wenn sie es ernst meint, immer wieder selbst aufs Spiel, weil ihr Nachdenken über Gott nicht mit der fraglosen Gewissheit seines Seins, sondern mit seinem Strittigsein konfrontiert.

Außerdem hat Theologie als religiöse Religionskritik zu bedenken, dass das Christentum nur im Plural von Christentümern existiert und dass es selbst innerhalb der verschiedenen Christentümer eine Pluralität von Perspektiven oder Gesamtinterpretationen des christlichen Glaubens und seines Verhältnisses zu anderen Religionen oder Weltanschauungen gibt. Religiöse Religionskritik bedeutet daher, dass auch diese anderen Perspektiven christlichen Glaubens auf sich selbst – das heißt aber auch die Pluralität der Theologien – innerhalb einer konkreten Gestalt von Theologie thematisch werden. Das ist keineswegs immer eine harmonische Veranstaltung, in der sich die unterschiedlichen Sichtweisen des Christentums wechselseitig bereichern, sondern hier werden auch wechselseitig Einsprüche laut. Theologie als religiöse Religionskritik bearbeitet *Erfahrungen von Differenz*, und zwar auch Erfahrungen von solchen Differenzen, die sich – zumindest bis auf weiteres – nicht in einem

Konsens aufheben lassen. Eine theologische Hermeneutik des Einspruchs setzt sich mit den von anderer Seite erhobenen Einsprüchen nicht bloß deshalb auseinander, um sie als unbegründet zu widerlegen, sondern um sie als Anstoß zur Selbstprüfung und Selbstkritik zu hören.

In solcher anspruchsvollen Form zum kritischen Umgang mit Religion zu befähigen, sehe ich als wesentliche Aufgabe von religiöser Bildung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

6. Religiöse und ethische Bildung

Zu den strittigen Fragen der österreichischen Bildungspolitik gehört seit langem die Notwendigkeit und Aufgabe eines eigenständigen Ethikunterrichts im Regelschulwesen. Ethische Bildung wurde in der Vergangenheit als Teil der religiösen Bildung gesehen. Das war nicht nur die Folge des Umstands, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler einer christlichen Kirche angehörte. Es gehört auch zum Erbe der Aufklärung, Religion in ihrem Kern als Moral zu bestimmen. Das Verhältnis von Religion und Moral kann auf zweifache Weise bestimmt werden. Der Annahme, Religion sei die Quelle und Letztbegründung von Moral steht die aufklärerische These gegenüber, Religion sei lediglich ein Epiphänomen von Moral. So argumentiert Kant in seiner Religionschrift von 1794. Welcher Ansicht man auch immer den Vorzug gibt, unbestreitbar leistet auch der heutige Religionsunterricht über weite Strecken die Aufgabe eines Ethikunterrichts. Meines Erachtens ist aber *aus theologischen Gründen* – und keineswegs nur aus philosophischen – *zwischen Religion und Moral zu unterscheiden*. Die eigenständige Bedeutung von Religion gründet nicht darin, lediglich im erhöhten Ton von Moral zu handeln, sondern den Menschen als transzendenzoffenes Wesen zu begreifen, dessen Dasein und Lebenssinn nicht im eigenen Handeln aufgeht. Mit Religion haben wir es dort zu tun, wo der Mensch sein Leben als Gabe versteht, die er nicht selbst hervorbringt, sondern empfängt und für die er Dankbarkeit empfindet. Wo also das Dasein und die Welt im Ganzen, unabhängig von jeder moralischen Forderung, als verdanktes Dasein erfahren und gedeutet werden, da haben wir es mit Religion zu tun. Dass die Gabe des Lebens auch als Aufgabe zu verstehen ist, gehört zur Religion dazu, ist aber erst der zweite Schritt und nicht die Summe der Religion als solcher. Alle Religion beginnt mit dem dankbaren Staunen und mündet nicht etwa nur im Handeln, sondern auch in der Anbetung oder Andacht.

Ausgehend von der so begründeten Unterscheidung zwischen Religion und Moral möchte ich nun aus theologischer Sicht auf das Verhältnis von religiöser und ethischer Bildung eingehen.³² Dabei werfe ich zunächst einen Blick auf den Zielparagraphen des österreichischen Schulorganisationsgesetzes.³³ § 2 Abs. 1 SchOG lautet:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie 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 Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

Auch wenn der Staat weltanschaulich neutral ist, d.h. sich mit keiner einzelnen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft identifiziert und auch selbst keine Weltanschauung propagiert, sieht er es doch als seine Aufgabe, die Jugend nicht nur in ihrer sittlichen und sozialen, sondern auch in ihrer religiösen Entwicklung zu fördern. Werterziehung ist also in Österreich ein primäres Bildungsziel der Schule. Dass diese hierbei lediglich die Aufgabe der Mitwirkung hat, hat darin seinen Grund, dass die Aufgabe der Erziehung in erster Linie das Recht und die Pflicht der Eltern ist.

Durch Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention, die in Österreich im Verfassungsrang steht, wird dieser Grundsatz auf Verfassungsebene festgeschrieben.³⁴ Der Artikel lautet: „Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei der Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“

³² Vgl. auch *Ulrich H.J. Körtner*, *Laboratorium Ethik. Zum Stand der Debatte über den Ethikunterricht in Österreich*, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62, 2010, S. 139–148.

³³ BGBl Nr. 242/1962.

³⁴ Vgl. *Karl Heinz Auer*, *Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive*, in: *ders.* (Hg.), *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven*, Innsbruck 2002, S. 41–70, hier S. 55.

Herkömmlicherweise nimmt die Schule ihre in § 2 SchOG formulierte Aufgabe dadurch wahr, dass nicht nur in konfessionellen Privatschulen, sondern auch in öffentlichen Regelschulen Religionsunterricht erteilt wird. Der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen wird also keineswegs nur mit dem Recht der Religionsfreiheit und der Religionsausübung begründet, sondern entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip als Übertragung einer Aufgabe, die im Interesse des Allgemeinwohls liegt, auf die staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften.

Die Möglichkeit, wenn nicht sogar Notwendigkeit, eines Ethikunterrichts hängt also unmittelbar mit dem verfassungsrechtlich verankerten Religionsunterricht zusammen. Auch wenn er derzeit in Österreich von einer vergleichbaren Rechtsbasis wie der Religionsunterricht „nur träumen“ kann³⁵, sind doch Rechtswissenschaftler der Ansicht, dass er seine Legitimation zwingend aus dem bereits zitierten Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes bezieht. Durch sinngemäße Anwendung des Religionsunterrichtsgesetzes sind demnach die rechtlichen Bestimmungen für den Religionsunterricht auch auf den Ethikunterricht anzuwenden, der nach dieser Interpretation ein Pflichtfach für alle Schüler und Schülerinnen ist, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, – oder es doch umgehend werden sollte. In diese Richtung gehen auch die Planungen der künftigen Bundesregierung.

Die verpflichtende Teilnahme gilt bereits schon für jene Schulen, die an dem derzeitigen Schulversuch Ethikunterricht teilnehmen. Sie lässt sich nicht mit dem Hinweis auf die Religionsfreiheit ablehnen, weil diese lediglich das Recht einschließt, nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilzunehmen, nicht aber das Recht, sich der verfassungsrechtlich abgesicherten Werterziehung in der Schule überhaupt zu entziehen.³⁶

Rechtlich betrachtet besteht der kleinste gemeinsame Nenner der Werterziehung in den verfassungsrechtlich garantierten Grund- und Freiheitsrechten, allen voran die Glaubens- und Gewissensfreiheit³⁷ bzw. die Gedankens-, Gewissens- und Religionsfreiheit³⁸. Die Lehrpläne des Ethikunterrichts, die im derzeitigen Schulversuch in Österreich erprobt werden, berücksichtigen die weltanschauliche Pluralität der Gesellschaft, ohne doch einen Wertrelativismus zu vertreten. Die weltanschauliche Neutralität des Staates ist also nicht mit Wertneutralität zu verwechseln. Wenn der Staat ausdrücklich auch die Entwicklung religiöser Werte zu den Bildungszielen der Schule rechnet, stellt sich freilich mit besonderer

³⁵ K.H. Auer, a.a.O. (Anm. 34), S. 59.

³⁶ Vgl. K.H. Auer, a.a.O. (Anm. 34), S. 64ff.

³⁷ Art. 14 Staatsgrundgesetz.

³⁸ Art. 9 Abs. 1 Europäische Menschenrechtskonvention.

Dringlichkeit die Frage, wieweit der Staat selbst auf dem Feld der religiösen Bildung überhaupt zu verpflichtendem Unterricht legitimiert ist, in welcher Form Religion zum Gegenstand eines nicht weltanschaulich gebundenen Ethikunterrichts gemacht werden kann und wie sich präzise das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht bestimmen lässt.

An der österreichischen Situation des Ethikunterrichts fällt zweierlei auf: zum einen wird seine Notwendigkeit von den Befürwortern mit dem allgemeinen Auftrag der Schule zur Werterziehung begründet, zum anderen wird er mehrheitlich als subsidiär zum verfassungsrechtlich verankerten Religionsunterricht gesehen. So beabsichtigt auch die neue Bundesregierung, einen verpflichtenden Ethikunterricht lediglich für all diejenigen einzuführen, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen.³⁹ Aufgabe und Inhalt des Ethikunterrichts können also nicht losgelöst von den Zielen des Religionsunterrichts diskutiert werden. Außerdem zeichnet sich in der pädagogischen und juristischen Literatur eine Mehrheit ab, welche die Ethik im Sinne des Zielparagraphen des österreichischen Schulorganisationsgesetzes nicht bloß als Unterrichtsprinzip verstanden wissen will, sondern als eigenes Schulfach für unumgänglich hält.⁴⁰

Wie bei allen sonstigen Unterrichtsfächern stellt sich auch für das Fach Ethik die Frage nicht nur nach seinem Gegenstand, sondern auch nach seiner Bezugswissenschaft. Für das Fach Religion ist das die Theologie bzw. sind es die jeweiligen konfessionellen christlichen Theologien, die jüdische oder auch die islamische Theologie.⁴¹ Auf die Probleme der Verortung nichtchristlicher Theologien und theologischer Ausbildungsgänge an staatlichen Universitäten sei hier nur hingewiesen, ohne darauf im Einzelnen näher einzugehen. Da es aber nicht die eine Metareligion und eine interreligiöse Meta-Theologie gibt, spricht dies gegen einen von den verschiedenen Religionsgemeinschaften gemeinsam verantworteten interreligiösen Religionsunterricht, wie er neuerdings zur Diskussion gestellt wird.⁴² Allenfalls lässt sich bei sinkenden Schülerzahlen aus pragmatischen Gründen über einen

³⁹ Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022, S. 65 (Text abrufbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6 [letzter Zugriff am 3.2.2018]).

⁴⁰ Vgl. auch *Anton Pelinka/Peter Filzmaier*, Ethikunterricht als gesellschaftspolitische Notwendigkeit?, in: K.H. Auer (Hg.), a.a.O. (Anm. 34), S. 71–86.

⁴¹ Zu den damit verbundenen kategorialen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Unterschieden, die zwischen Ethik- und ReligionsunterrichtProbleme bestehen, siehe auch *Lukas Ohly*, Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht, *Theo-Web* 16, 2017, S. 260–274.

⁴² Vgl. das Positionspapier „Der Stellenwert von Religion und Ethik in einer modernen Gesellschaft – interfakultäres Positionspapier zur gegenwärtigen Debatte über Ethikunterricht in Österreich“, *Schulfach Religion* 36, 2016, S. 15–22, hier S. 17f. Zur Kritik siehe *Konrad Paul Liessmann*, Interkonfessioneller Religionsunterricht oder Ethikunterricht – wieder einmal eine falsch Alternative, *Schulfach Religion* 36, 2016, S. 39–41.

kooperativen evangelisch-katholischen Religionsunterricht nachdenken, wenngleich auch dieses Modell unter fundamentaltheologischen Gesichtspunkten nicht ohne Probleme ist.

Für den Ethikunterricht ist die Frage der Bezugswissenschaft weniger eindeutig zu beantworten. Naheliegenderweise kommt die Philosophie in Betracht. Allerdings gibt es in der Oberstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen (AHS) in Österreich ohnehin das Fach Psychologie und Philosophie als Pflichtgegenstand. Es muss daher doch die Frage gestellt werden, weshalb man zur Förderung der ethischen Bildung nicht für eine Ausweitung und Verbesserung des Philosophieunterrichts eintritt, statt ein zusätzliches Fach Ethik zu konzipieren. Sofern aber auch eine vergleichende Religionskunde zum Gegenstandsbereich des Ethikunterrichts gehören soll und dies mit dem Zielparagraphen des österreichischen Schulorganisationsgesetzes begründet wird, kommt neben der Philosophie – einschließlich der Religionsphilosophie – auch die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft hinzu. Die damit verbundenen fachdidaktischen Fragen bedürfen dringend einer wissenschaftlichen Klärung, weil von ihrer Beantwortung abhängt, welche universitäre Ausbildung zur Erteilung des Faches Ethik qualifiziert.

Verfassungsrechtlich und demokratietheoretisch ist auch die Forderung nach ausdrücklicher Einbeziehung religiöser Bildung in den Ethikunterricht einerseits verständlich, andererseits aber nicht unproblematisch. Verständlich ist sie in Anbetracht des geringen Kenntnisstandes vieler Jugendlicher im Blick auf religiöse Traditionen, ohne die weder die eigene Kultur noch diejenige von Migranten zu verstehen ist. Problematisch ist aber, dass damit der Staat bzw. die Schule selbst in die Rolle eines Vermittlers religiöser Inhalte gerät, auch wenn dabei von den Ethiklehrern kein bestimmter religiöser oder weltanschaulicher Standpunkt vertreten werden soll. Wo die religiöse Bildung nicht mehr durch die Religionsgemeinschaften erfolgt und in ihrer Verantwortung liegt, gleichwohl aber die Vermittlung religiöser Werte als prinzipielle Aufgabe der Schule gesehen wird, entsteht eine neue Form von Zivilreligion, deren Charakter und Inhalt nicht nur unter demokratiepolitischen, sondern auch unter systematisch-theologischen Gesichtspunkten weiter zu diskutieren ist.

Interessanterweise gibt es in Österreich nicht nur außerhalb der Kirchen, sondern auch innerhalb der Religionspädagogik einzelne Stimmen, die in Anbetracht der fortschreitenden Entkirchlichung für ein Schulfach Ethik und Religion eintreten, das eine echte Alternative

zum konfessionellen Religionsunterricht darstellt.⁴³ Die Verteidigung des herkömmlichen Religionsunterrichts sei längerfristig ein vergebliches Rückzugsgefecht. Stattdessen sollten sich Theologie und Kirche an der Entwicklung pädagogischer und fachdidaktischer Alternativen aktiv beteiligen und sich entschlossen auf den religiösen und weltanschaulichen Pluralismus der modernen Gesellschaft einstellen.

Aus systematisch-theologischer Sicht möchte ich zu bedenken geben, dass Religion weder mit Metaphysik noch mit Moral zu verwechseln und auch keine Mischmasch aus beidem ist, sondern – mit Schleiermacher gesprochen – Anschauung und Gefühl, Sinn und Geschmack fürs Unendliche. Sollte es stimmen, dass der Religionsunterricht heute über weite Strecken ohnehin nichts anderes als eine Art von Ethikunterricht ist, der in leicht erhöhtem Ton von Werten und Moral handelt, spräche das eher gegen als für das Fach Religion. Im Ergebnis wäre nicht etwa der Ethikunterricht ein Ersatz für den Religionsunterricht, vielmehr wäre der Religionsunterricht als subsidiärer Stellvertreter für den Ethikunterricht zu betrachten, auch wenn er nicht als solches bezeichnet wird. Zwar hat auch Religion, die es nicht mit allem, aber mit dem Ganzen zu tun hat, ein bestimmtes Verhältnis zur Moral. Moral aber zu ihrem Kern zu erklären, verkennt das Wesen von Religion oder doch zumindest das Wesen des christlichen Glaubens. *Weder bedarf Moral einer religiösen Letztbegründung, noch ist Religion ein Epiphänomen der Moral.*

Es erscheint von hier aus gesehen theologisch nicht unproblematisch, einen Ethikunterricht als Pflichtfach lediglich für jene zu fordern, die keinen Religionsunterricht besuchen. Dass der Religionsunterricht ohne die flankierende Maßnahme eines Ethikunterrichts unter hohen Abmeldungsdruck gerät, ist kein hinreichendes schulpädagogisches Argument. Ethikunterricht zivilreligiös aufzuladen, ist ebenfalls problematisch. Vielleicht besteht die bessere schulpolitische Alternative eben doch in einem auf ethische Fragen fokussierten Philosophieunterricht für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II – neben dem Religionsunterricht, der sein unverwechselbares theologisches Profil neu zu schärfen hat.

Abstract

Education for the purpose of humanistic formation of the self requires an orientational knowledge that is distinct from instrumental knowledge. This is chiefly, but not exclusively, the task of instruction in philosophy, ethics and religion. Of course, religion is not to be

⁴³ So z.B. Wolfgang Langer, Ethikunterricht oder Wahlpflichtfach Religion – oder keines von beiden?, in: Martin Jüggle/Grete Anzengruber (Hg.), Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich. Hintergründe – Kontroversen – Informationen (Schulheft 93/1999), Wien 1999, S. 34-44.

reduced to ethics, since morality does not depend on religion for final justification and religion is not an epiphenomenon of morality. That is why this essay argues for philosophical instruction focussed on ethical questions for all students in upper secondary education – alongside religious instruction, which must sharpen its unmistakable theological profile.

Autor:

O. Univ.-Prof. Dr. DDr. h.c. Ulrich H.J. Körtner, Institut für Systematische Theologie und Religionswissenschaft, Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Wien, Schenkenstr. 8–10, A-1010 Wien;

Vorstand des Instituts für Ethik und Recht in der Medizin, Universität Wien, Spitalgasse 2–4, Hof 2.8, 1090 Wien;

Direktor des Instituts für öffentliche Theologie und Ethik der Diakonie, Wien

E-Mail: ulrich.koertner@univie.ac.at

Homepage: <http://etfst.univie.ac.at/ueber-uns/team/ulrich-koertner/>