



# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**19. Jahrgang 2020, Heft 1**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“  
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-  
theologischen Studien“**

Klinge, H. (2020). Metaethik im Religionsunterricht. *Theo-Web*, 19(1), 368–380.

<https://doi.org/10.23770/tw0139>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# Metaethik im Religionsunterricht

von  
Hendrik Klinge

## Abstract

*Im schulischen Religionsunterricht spielt die Metaethik nur eine sehr untergeordnete Rolle. Ihre abstrakten Debatten erscheinen als gleichermaßen abstrakt wie lebensfern. In diesem Artikel soll gezeigt werden, warum Metaethik eine lebensweltliche Relevanz für Schülerinnen und Schüler besitzt und wie sie für den schulischen Unterricht elementarisiert werden kann. Nach einer kurzen Darstellung der wesentlichen Fragen der Metaethik werden zunächst drei konkrete fachdidaktische Anknüpfungsmöglichkeiten vorgestellt. Im Rückgriff auf diese Beispiele wird anschließend der Beitrag der Metaethik zum Gelingen religiöser Bildung in grundsätzlicher Weise thematisiert. Die Behandlung von metaethischen Fragen erweist sich dabei vor allem deshalb als attraktiv für den Religionsunterricht, weil sie den Zusammenhang von Wert- und Sinnorientierung deutlich werden lässt.*

*In religious education, metaethics plays only a very minor role. Its debates are perceived to be as abstract as they are remote from life. This article is intended to show why metaethics is relevant to the everyday life of pupils and how it can be simplified for school education. After a brief exposition of the essential questions of metaethics, three specific options are presented. In recourse to these examples, the contribution of metaethics to religious education is discussed in a more fundamental way. Debates on metaethical questions prove to be particularly attractive for religious education as they show how moral orientation is connected to questions regarding the meaning of existence.*

*Schlagwörter: Religionsunterricht, Ethikunterricht, Metaethik, Dilemma, Fundamentalismus*

*Keywords: Religious Education, Moral Education, Metaethics, Dilemma, Religious Fundamentalism*

## 1 Metaethik als religionspädagogische Herausforderung

Metaethik gilt als schwierig. Ihre Beheimatung im Bereich der analytischen Philosophie erschwert, gerade auch in didaktischer Hinsicht, weitgehend eine produktive Aufnahme. Analytische Philosophie ist durch das Bemühen um eine klare Ausdruckweise und transparente Argumentationsgänge ausgezeichnet. Dennoch sind die Texte analytisch geprägter Autor\*innen mitnichten leichte Bettlektüre. Die gegenwärtigen Debatten der Metaethik sind derart komplex, dass sie auch für Eingeweihte teilweise nur schwer nachzuvollziehen sind. Sprachlich stellen der hohe Grad an Abstraktion sowie die Anleihen bei der formalen Logik eine Hürde dar, die gerade für Schüler\*innen besonders hoch ist (Hübner, 2016, S. 39).

Wer sich mit metaethischen Texten beschäftigt, sieht sich zunächst mit einem Wust an Formeln, Lemmata und philosophischen Fachbegriffen konfrontiert. Hinzu kommt, dass ein Großteil der metaethischen Literatur nicht in deutscher Übersetzung vorliegt. Diese Eigentümlichkeiten der Metaethik führen dazu, dass sie im schulischen Religionsunterricht kaum eine Rolle spielt. Vom Standpunkt des Ethikers aus geurteilt, ist dies durchaus bedauerlich. Stellt doch die Metaethik neben der normativen und der angewandten Ethik eines der Kerngebiete der gegenwärtigen moralphilosophischen

Diskussion dar. Dass gerade im Religionsunterricht an deutschen Schulen die Metaethik kaum Beachtung findet, hat, neben der allgemeinen ‚Sperrigkeit‘ der Texte, noch einen weiteren Grund. Das von britischen und US-amerikanischen Autor\*innen geprägte Unternehmen der Metaethik hat in der deutschsprachigen Theologie eine vergleichsweise geringe Rezeption gefunden. Die gegenwärtige evangelische Ethik zeichnet sich nach wie vor durch eine starke Orientierung an unmittelbar praktischen Fragen und einer dementsprechenden Dominanz der angewandten Ethik aus. Als Manko wird man dies, zumal aus religionspädagogischer Sicht, nur schwerlich bewerten können. Das Interesse von Schüler\*innen wird gewiss eher durch die Orientierung an konkreten Lebensfragen geweckt als durch die Beschäftigung mit vergleichsweise ‚abgehobenen‘ Theorien. Das Für und Wider der Präimplantationsdiagnostik erschließt sich in seiner Relevanz wesentlich unmittelbarer als jene, die Metaethik beschäftigenden Fragen wie die, ob es moralische Tatsachen gibt oder ob sittliche Urteile intrinsisch motivierend sind.

Metaethik gilt als praxisfern. Ein Religionsunterricht, der das Postulat der Subjektorientierung ernst nimmt, wird sie also zu Recht weitgehend ausblenden. So hat es zumindest den Anschein. Ziel der folgenden Überlegungen ist es, diesem Vorurteil einige Überlegungen entgegenzusetzen, die zeigen, dass die Metaethik mitnichten so praxisfern und schwierig ist, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Es soll deutlich werden, inwiefern die Beschäftigung mit metaethischen Fragestellungen den Schüler\*innen dazu verhilft, ihre ethische Urteilskompetenz zu verbessern, und wo Anknüpfungspunkte zwischen den traditionellen Inhalten des Religionsunterrichts und der modernen Metaethik bestehen. Konkret sollen zunächst drei fachdidaktische Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden: 1. Die Moral- und Religionskritik des sogenannten Nonkognitivismus, 2. die moderne religiöse Metaethik und ihr Bezug zur Gebotsethik und 3. die Interpretation der Aqedah (Gen 22) bei gegenwärtigen Vertretern einer religiösen Metaethik (Abschnitt 3). Anschließend wird dann in grundsätzlicher Weise der Beitrag metaethischer Fragestellungen zum Gelingen religiöser Bildung thematisiert (Abschnitt 4). Zuvor gilt es jedoch, eine genauere Beschreibung des Themenfeldes zu geben, mit dem sich die Metaethik beschäftigt (Abschnitt 2).

## **2 Was ist Metaethik?**

Die Metaethik unterscheidet sich von den anderen Bereichen der Ethik dadurch, dass sie sich nicht direkt mit moralischen Fragen beschäftigt, sondern eine Auseinandersetzung mit dem Wesen der Moral selbst darstellt. Sie ist im wörtlichen Sinne ‚Meta‘-Ethik: Sie richtet sich nicht direkt auf den Gegenstand der Ethik, sondern reflektiert „die Art und Weise [...], wie die Ethik über ihren Gegenstand spricht“ (Pieper, 2003, S. 86). Statt eigene moralische Urteile zu treffen, versuchen Metaethikerinnen und Metaethiker zu erklären, wie diese Urteile zustande kommen und um welche Art von Aussagen es sich bei ihnen handelt. Anschaulich gesprochen: Kants berühmte Frage „Was soll ich thun?“ (Kant, 1787, S. 522), die häufig für eine Abgrenzung der Ethik von der theoretischen Philosophie bemüht wird, beantwortet die Metaethik gerade nicht. Sie gibt keine Auskunft darüber, was wir tun sollen, sondern analysiert vielmehr, wie Kants Frage selbst verstanden werden muss.

Eine typische metaethische Debatte ist der Streit zwischen Kognitivisten und Nonkognitivisten.<sup>1</sup> Kognitivisten gehen, stark vereinfacht, davon aus, dass die Sätze der Moralsprache wahr oder falsch sein können. Der Satz „Mord ist falsch“ wird verifiziert, wenn es eine entsprechende Tatsache gibt, die ihn wahr macht, und falsifiziert, wenn eine solche Tatsache nicht vorliegt. Die Rede von Tatsachen mag hier irritierend sein, so lange einige Voraussetzungen nicht geklärt sind. Der Kognitivismus geht in seiner einfachsten Form von einer Korrespondenztheorie der Wahrheit aus.<sup>2</sup> Wenn die Aussage „Das Auto vor dem Fenster der Sporthalle ist grün“ wahr sein soll, muss das Auto vor dem Fenster der Sporthalle tatsächlich grün sein. Bezogen auf moralische Urteile bedeutet dies, dass der Satz „Mord ist falsch“ dann wahr ist, wenn Mord tatsächlich falsch ist, die moralische ‚Falschheit‘ von Mord also eine Tatsache darstellt. Dass es eben solche Tatsachen gibt, ist die Hauptthese des sogenannten metaethischen Realismus, der von den meisten Kognitivisten als metaphysisches Pedant zu ihrer ursprünglich semantischen Theorie verstanden wird. Es scheint zunächst jedoch mysteriös, was für eine Tatsache die moralische ‚Falschheit‘ von Mord sein soll. Genau dies versucht der metaethische Realismus zu erklären, indem er sich mit der Frage auseinandersetzt, um welche ‚Art‘ von Realität es sich hier handelt. Das mag zunächst unnötig erscheinen: Warum muss der Satz „Mord ist falsch“ wahr oder falsch sein? Wäre es nicht ausreichend, wenn ich schlicht meine, damit werde eine Konvention ausgedrückt? Ziehe ich mich aber auf diese Position zurück, beraube ich die Moral aller Objektivität. Mit ihren unterschiedlichen Theorien, naturalistischen wie non-naturalistischen, versuchen die metaethischen Realisten eben diese Objektivität zu retten.

Die Gegenposition zum Kognitivismus stellt, wie kaum überrascht, der Nonkognitivismus dar. Ebenfalls variantenreich, sind nonkognitivistische Theorien dadurch gekennzeichnet, dass sie davon ausgehen, moralische Urteile seien weder wahr noch falsch. Mit dem Satz „Mord ist falsch“ wird laut den Nonkognitivisten ein Gefühl ausgedrückt oder eine bestimmte Handlungsweise empfohlen (Miller, 2013, S. 6–7). Um eine verifizierbare These handelt es sich dabei nicht. Entsprechend sind die meisten, wenn auch nicht alle Nonkognitivisten zugleich metaethische ‚Anti-Realisten‘: Sie verneinen, dass es moralische Tatsachen gibt, die die Wahrheit moralischer Urteile belegen können. Unabhängig davon, ob der Nonkognitivismus auf theoretischer Ebene dem Kognitivismus überlegen ist, besitzt er den Vorzug, dass zumindest die klassischen Theorien, die diesem Typus angehören, recht anschaulich – und teilweise auch humorvoll – sind, weshalb sie sich für eine religionspädagogische Aneignung eher empfehlen als die zur Abstraktion neigenden Ansätze der Kognitivisten. Entscheidender aber noch: Für den Nonkognitivismus findet sich ein plausibler Anknüpfungspunkt unter den ‚klassischen‘ Themen des evangelischen Religionsunterrichts.

### **3 Beispiele für die Behandlung metaethischer Themen im Religionsunterricht**

#### **3.1 Die „Buh!“-„Hurra!“-Theorie**

Die Beschäftigung mit den zentralen Ansätzen der Religionskritik ist fester Bestandteil des gymnasialen Unterrichts. Im Niedersächsischen Kerncurriculum für die Oberstufe

---

<sup>1</sup> Einen verständlichen Überblick über die Grundpositionen der Metaethik bieten Rüter, 2015 sowie (für Fortgeschrittene) Miller, 2013. Die hier gebotene Darstellung ist eigenständig gegenüber denen von Rüter und Miller. Die Bezeichnungen „Kognitivisten“, „Realisten“, etc. werden im Folgenden nicht gegendert, da es sich bei ihnen eher um Bezeichnungen für Positionen als für Personengruppen handelt.

<sup>2</sup> Eine Korrespondenztheorie der Wahrheit geht davon aus, dass eine Aussage genau dann wahr ist, wenn das, was sie aussagt, in der Tat der Fall ist (Lorenz, 1996).

gehört ‚Religionskritik‘ zu den verbindlichen Grundbegriffen des Kompetenzbereichs ‚Gott‘ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 21). Drei Namen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu: Feuerbach, Marx und Freud. Seltener behandelt wird – so legt zumindest ein Blick in gängige Schulwerke nahe – die Religionskritik des Wiener Kreises. Abgesehen von Russells „Warum ich Atheist“ bin, scheinen die Texte der ‚positivistischen‘ Religionskritiker kaum eine Rolle zu spielen. Das ist insofern bedauerlich, als hier Moral- und Religionskritik Hand in Hand gehen. Für Rudolf Carnap stehen moralische und religiöse Aussagen gleichermaßen unter dem Verdacht der Sinnlosigkeit (Carnap, 1931, S. 237). Der frühe Wittgenstein ist davon überzeugt, dass Ethik, Moral und Ästhetik auf ein Jenseits der Sprache verweisen. Sie sind im wörtlichen Sinne „unaussprechlich“ (1960, S. 80).

Der dem Wiener Kreis lose verbundene Alfred Ayer führte diese Moral- und Religionskritik fort, indem er eine nonkognitivistische Metaethik entwickelte. Die Aussagen der Moral wie auch der Religion sind für ihn nicht wahrheitsfähig, da es keine Tatsachen gibt, die ihre objektive Geltung verbürgen. Folglich kann es auch nicht die Funktion moralischer Aussagen sein, etwas über die Welt auszusagen. Ayer ist im gleichen Maße Anti-Realist wie Nonkognitivist. Worin besteht aber die Funktion moralischer und religiöser Aussagen, wenn sie nicht in irgendeiner Weise eine ‚Wahrheit‘ formulieren? Ayer gibt eine verblüffend einfache Antwort: Moralische und religiöse Sätze artikulieren lediglich Gefühle. Sie sind „pure expressions of feelings“ und als solche nicht wahrheitsfähig (Ayer, 1936, S. 68). Diese meist als Emotivismus firmierende Theorie erläutert Ayer selbst an einem Beispiel. Mit dem Satz „Du hast falsch gehandelt, als du das Geld gestohlen hast“ wird inhaltlich nicht mehr ausgesagt als mit dem Satz „Du hast das Geld gestohlen“. Das einzige, was Sprecher\*innen hinzufügen, indem sie die Handlung des Diebstahls als eine moralisch falsche evaluieren, ist, dass sie ihr Missfallen darüber ausdrücken. Die Bewertung als „moralisch falsch“ ist für Ayer daher gleichbedeutend mit einer bestimmten Tonlage, in der die Äußerung getätigt wird, oder einem Entrüstung signalisierenden Ausrufungszeichen (1936, S. 67).

Ayers Ansatz wird, nicht ohne ein gewisses Augenzwinkern, in der neueren Literatur oft auch als „Boo-Horray!-Theorie“ bezeichnet (Predelli, 2017, S. 119). Diese Bezeichnung ist durchaus zutreffend. Scheint doch Ayer nahezulegen, dass die Aussage „Diebstahl ist moralisch falsch“ schlicht durch die Exklamation „Buh, Diebstahl!“ ersetzt werden kann. Entsprechend würde auch gelten, dass ein zentraler normativer Grundsatz der christlichen Ethik wie Mk 12,31 schlicht wiedergegeben werden könnte mit: „Hurra, Nächstenliebe!“ Dass dies einen radikalen Angriff nicht nur auf die Geltungsansprüche, sondern auch die Ernsthaftigkeit christlicher Ethik darstellt, ist offensichtlich. Mehr noch, Ayer verbindet, ganz im Sinne des Wiener Kreises, seine Moral- mit einer Religionskritik. Religiöse Aussagen sind für ihn ebenso „nonsensical“ wie moralische (Ayer, 1926, S. 74). Der einzige Trost, den er für den Gläubigen ebenso wie für die Ethikerin bereithält, besteht darin, dass seine Aussagen laut Ayer auch nicht falsch sind. Insofern mit religiösen Sätzen nichts über die Welt ausgesagt wird, können sie weder gültig noch ungültig sein. Daher sieht Ayer auch gar keinen Anlass, religiösen Menschen zu widersprechen, so lange sie nicht vermeinen, etwas über die Welt auszusagen, etwa, dass es einen transzendenten Gott gibt.

Dieser Gedanke erlaubt wiederum eine Anknüpfung an gegenwärtige Vertreter\*innen der systematischen Theologie, die im Gefolge Schleiermachers darauf insistieren, dass religiöse Aussagen missverstanden sind, wenn sie im Sinne einer Welterklärung in Anspruch genommen werden (Barth, 2003, S. 419–420). Wenn die Aufgabe der Religion tatsächlich darin besteht, das „fromme Selbstbewusstsein“ zu artikulieren statt theoretische Aussagen über die Welt zu treffen; wenn es bei der theologischen Rede von Gott nicht darum geht, eine transzendente Realität zu behaupten, sondern um eine

„Reflexion von Endlichkeitserfahrungen“ (Barth, 2003, S. 421) – dann verliert auch Ayers Religionskritik ihre Berechtigung.

Die moralkritischen Anmerkungen Ayers stellen hingegen eine wesentlich größere Herausforderung dar. Wenn moralische Urteile tatsächlich der bloßen Expression von Gefühlen dienen sollten, scheint dies direkt zum moralischen Relativismus zu führen. Mehr noch, es wäre dann geradezu unmöglich zu erklären, wie ein echter Dissens über ethische Fragen entstehen kann. Eine Befürworterin und ein Gegner der Präimplantationsdiagnostik könnten dann schon deshalb in keinen rationalen Austausch treten, weil ihre abweichenden Urteile gar nicht auf Gründen beruhen, die gegeneinander abgewogen werden könnten. Überspitzt formuliert: Der Diskurs über ethische Fragen würde, wenn Ayer Recht haben sollte, darauf hinauslaufen, dass zwei Parteien sich gegenseitig im wörtlichen Sinne anschreien – die eine Fraktion ruft „Buh“, die andere „Hurra“. Mehr geschieht nicht.

Für den Religionsunterricht scheint Ayers Theorie insofern besonders geeignet, als sie den häufig vernachlässigten Zusammenhang von Moral- und Religionskritik verdeutlicht. Zudem stellt sie gegenüber den Ansätzen von Wittgenstein und Carnap eine wesentlich anschaulichere Variante der ‚positivistischen‘ Religionskritik dar. Mehr noch, eine Theorie, die moralische Urteile wesentlich mit Emotionen verknüpft, fördert affektive Kompetenzen und setzt diese zugleich in ein direktes Verhältnis zur Urteilskompetenz. Methodisch eignet sich der Emotivismus im besonderen Maße auch für performative Ansätze. So ist es etwa möglich, den Schüler\*innen einzelne nicht-moralische Aussagen („Die Todesstrafe ist in Texas erlaubt“) vorzulegen und sie dazu aufzufordern, diese entweder auszubuhnen oder zu bejubeln. Anschließend reflektieren die Schüler\*innen ihre Erfahrungen und können darüber diskutieren, ob z.B. der Satz „Todesstrafe ist moralisch falsch“ mehr ausdrückt als eine unmittelbare emotionale Reaktion auf die Aussage, dass die Todesstrafe in Texas erlaubt ist.

Schließlich erlaubt der Nonkognitivismus Ayers auch eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler\*innen. Starke emotionale Reaktionen auf ethische Fragestellungen sind gerade für das Jugendalter typisch. Sich dieser Emotionen bewusst zu werden und ihre Bedeutung einzuschätzen, wird in der neueren Literatur als wichtige Aufgabe auch des Religionsunterrichts betrachtet (einen Überblick bietet Kohler-Spiegel, 2015). Mit Ayer kann darüber hinaus die Frage aufgeworfen werden, wie weit moralische Urteile von Emotionen abhängen und was dies wiederum für deren Anspruch auf interpersonale Geltung bedeutet. Gleichgültig, ob die Schüler\*innen der radikalen These Ayers zuneigen oder nicht, wird hier eine Spannung im Verhältnis von Urteilskompetenz und affektiver Einstellung erkennbar, deren Erkundung sich religionspädagogisch wie schulpraktisch lohnt.

### **3.2 Das Verhältnis von Religion und Moral als Thema der Metaethik**

Das Verhältnis von Religion und Moral ist nicht nur für die Praxis, sondern auch für die Begründung des schulischen Religionsunterrichts von kaum zu überschätzender Bedeutung. Die Debatte um die Berliner Initiative „Pro Reli“ im Jahr 2009 mit dem bekannten Ausgang liefert dafür ein augenfälliges Beispiel. Der Religionsunterricht muss, um seinem Proprium gerecht zu werden, die religiöse Dimension der Ethik deutlich machen; damit trägt er aber zugleich die Verantwortung dafür, auf Gefahren, die mit einer falschen Bestimmung dieses Verhältnisses verbunden sind, hinzuweisen. Die Moral in ein Verhältnis zur Religion zu setzen, kann auch als metaethische Aufgabe begriffen werden: Es geht nicht darum konkrete Normen aus der biblischen Offenbarung abzuleiten, sondern es wird vielmehr grundlegend danach gefragt, ob eine solche Ableitung überhaupt legitim ist. Können biblische Gebote direkt auf gegenwärtige

Problemlagen bezogen werden? Gibt es biblische Grundsätze, etwa in Hinblick auf Homosexualität oder die Rolle der Frau, die aus heutiger Sicht zurückgewiesen werden müssen? Oder, kurz: „Wie kommt die Bibel in die Ethik?“ – dies ist alles andere als eine naive Frage, wie der Band von Hofheinz, Mathwig und Zeindler (2011) zeigt. Hier eine Grenze zu ziehen zwischen biblizistischem „Gebotsfundamentalismus“ und der Trivialisierung der Bibel als eines Buchs, das viele ‚gute Ratschläge‘ enthält, die problemlos mit den Ansätzen säkularer Ethiker\*innen verbunden werden können, ist eine Aufgabe von höchster systematisch-theologischer wie religionsdidaktischer Brisanz.

Einer der interessantesten gegenwärtigen Ansätze zum Verhältnis von Moral und Religion stammt aus dem US-amerikanischen Bereich. Unter dem Namen *Divine Command Theory* firmieren verschiedene Ansätze, deren Gemeinsamkeit darin besteht, eine Abhängigkeit des moralisch Richtigen vom Gebot Gottes zu postulieren (Quinn, 2006, S. 82). Obwohl auch normative Varianten diskutiert werden, liegt ein eindeutiger Schwerpunkt auf metaethischen Entwürfen. Autoren wie Robert Adams und Philip Quinn versuchen dabei zu zeigen, dass der Begriff einer moralischen Verpflichtung nicht konsequent ohne den Gottesbezug gedacht werden kann (einen Überblick bietet Quinn, 1990). Die Debatte um die *Divine Command Theory* hat mittlerweile eine hohe Komplexität erreicht. Die intrikaten Details dieser Debatte brauchen aus religionspädagogischer Sicht nicht zu interessieren. Wichtiger ist vielmehr der historische Ausgangspunkt, den die *Divine Command Theory* wählt und in einer Weise reformuliert, was auch in didaktischer Hinsicht eine direkte Anknüpfung erlaubt.

In Platons Dialog *Euthyphron* findet sich eine Passage, die für die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Moral eine grundlegende Bedeutung erhalten hat. Der titelgebende Euthyphron will darin den eigenen Vater anklagen, weil dieser einen Sklaven ermordet hat. Er beruft sich darauf, ein besonderer *Experte* in Fragen der Frömmigkeit zu sein, was ihm erlaube, gegen alle geltende Sitte auch seinen eigenen Vater vor Gericht zu ziehen. Sokrates verwickelt Euthyphron daraufhin in ein Gespräch über das Wesen der Frömmigkeit, in dessen Verlauf er die Frage aufwirft, ob das Fromme, weil es fromm ist, von den Göttern geliebt werde, oder ob es vielmehr, weil es von diesen geliebt wird, fromm sei (Platon, Euthyphr. 10a). Was im Anschluss an diese Frage geschieht, ist ein Musterbeispiel sokratischer Mäeutik, und empfiehlt sich schon von daher für eine pädagogische Aneignung. Die Sprach- und Gedankenwelt des sokratischen Dialogs ist indes vergleichsweise weit entfernt von der, der heutiger Schüler\*innen. Schon die Frage, was das *Fromme* ist, bedarf gründlicher Erläuterung. Die gegenwärtigen Vertreter\*innen einer *Divine Command Theory* generalisieren die sokratische Frage und machen sie damit zugleich anschlussfähig an heute eher vertraute Diskurse. Wie viele andere so formuliert auch Philip Quinn das Problem als Dilemma mit zwei Hörnern: Entweder besteht die Verpflichtung, bestimmte Handlungen zu vollziehen, weil Gott diese gebietet, oder Gott gebietet diese Handlungen, weil es eine Verpflichtung gibt, diese zu vollziehen (2006, S. 74). Einfacher formuliert: Entweder ist etwas moralisch richtig, weil Gott es gebietet, oder Gott gebietet es, weil es moralisch richtig ist.

Was diese Aussage zu einem Dilemma macht, ist, dass, gleichgültig für welche der beiden Optionen man sich entscheidet, eine – zumindest für religiöse Ethiker\*innen – gleichermaßen unerwünschte Folgerung gezogen werden muss. Entscheidet man sich für die erste Option (oder das erste Horn des Dilemmas), folgt daraus, dass Gottes Wille als der alleinige Maßstab der Moral angesehen werden muss. Damit werden die göttlichen Gebote aber inhaltlich arbiträr. Alles, was Gott gebietet, müsste dann allein aus dem Grund, dass er es gebietet, als moralisch richtig angesehen werden. Mehr noch, dass Gott gebietet, was moralisch richtig ist, würde auf die inhaltlich leere Aussage hinauslaufen, dass Gott schlicht gebietet, was er gebietet. Wählt man hingegen die

zweite Option (das zweite Horn), ergibt sich indes das Problem, dass es einen Maßstab des moralischen Richtigen geben muss, der vom Gebot Gottes selbst unabhängig ist. Gottes Gebot käme mithin keine konstitutive Funktion mehr für die Moral zu. Gott würde nur das *bestätigen*, was ohnehin schon, unabhängig von seinem Gebot, als moralisch gut angesehen wird. Für die religiöse Ethik käme dies aber einer Bankrotterklärung gleich; sie würde davon Abschied nehmen müssen, Gott als obersten moralischen Gesetzgeber zu behaupten.

Wie die letzte Formulierung nahelegt, ist die Situation keineswegs so ausweglos, wie sie zunächst erscheint. Bereits der australische Philosoph John Leslie Mackie weist, obwohl er der Religion keineswegs mit Sympathie begegnet, einen Weg aus dem Dilemma (1977, S. 229–231). Religionspädagogisch sind Lösungsansätze wie der Mackies indes jedoch weit weniger interessant als das Dilemma selbst. Seit Georg Linds Konstanzer Modell (2006) kann die Dilemma-Diskussion zu den beliebtesten Formen des Ethikunterrichts gezählt werden. Das gilt *mutatis mutandis* auch für den Religionsunterricht, insofern er ethische Themen behandelt. Eines der geläufigsten Beispiele ist das sogenannte Trolley-Dilemma Philippa Foots, das durch die Probleme des autonomen Fahrens erneute Aktualität erhalten hat.<sup>3</sup> Für solche Dilemma-Diskussionen eignet sich auch die berühmte Doppelfrage Platons; wird sie in der modernen Variante Quinns verwendet, wird zudem deutlich, dass hier die Möglichkeit einer religiösen Ethik schlechthin auf dem Spiel steht. Eine Konzentration auf das erste Horn scheint dabei, angesichts der gegenwärtig drohenden Gefahren durch den religiösen Fundamentalismus jeglicher Couleur, als zielführend. Scheinen doch religiöse Fundamentalisten – bei aller hier nicht weiter zu erläuternden Problematik des Begriffs selbst – dies gemein zu haben, dass für sie das (tatsächliche oder vermeinte) Gebot Gottes eine absolute Geltung besitzt, die durch keinen externen moralischen Maßstab begrenzt werden kann. Die These bedarf angesichts des komplexen Phänomens des Fundamentalismus der Differenzierung; von den gegenwärtigen Vertreter\*innen einer *Divine Command Theory* votiert keiner für die gleichermaßen simple wie gefährliche Position, die von Gott offenbarten Gebote müssten unter allen Umständen befolgt werden – allein schon deshalb, weil dies den Rahmen einer metaethischen Theorie sprengen würde. Gleichwohl sind sich Autoren wie Adams und Quinn bewusst, welche Gefahren mit einer Entscheidung für das erste Horn des Euthyphron-Dilemmas verbunden sind, und diskutieren daher auch die wichtigsten Referenztexte. Eine besondere Bedeutung kommt dabei einer biblischen Gestalt zu, die auch in anderem Zusammenhang eine prominente Rolle im Religionsunterricht einnimmt.

### **3.3 Die metaethische Deutung der Aqedah (Gen 22)**

Abraham kann zu den wahren ‚Helden‘ des Religionsunterrichts gezählt werden. Die Geschichte von der Verheißung an Abram (Gen 15) gilt, nicht zuletzt aufgrund ihrer Rezeption in Röm 4,3, als paradigmatische Glaubensgeschichte; die von der Heimsuchung des Erzvaters (Gen 18) wird gerne bemüht, wenn es um das Thema der christlichen Gastfreundschaft geht (Boehme, 2011, S. 218–219). Schließlich erfährt Abraham gegenwärtig auch deshalb besondere religionspädagogische Wertschätzung, weil er, als eine zentrale Figur aller drei großen monotheistischen Religionen, einen naheliegenden Bezugspunkt für den interreligiösen Dialog darstellt (Tautz, 2017, Abschnitt 3). Etwas überraschend ist es indes, dass nicht nur die farbenfrohen Geschichten von der Himmelsleiter oder dem Besuch der drei Männer im Hain Mamre, sondern auch eine

---

<sup>3</sup> Vgl. die auch für den Einsatz schulischen Unterricht geeigneten Beispiele zu Bewertung des Verhaltens eines autonomen Fahrzeugs unter: Massachusetts Institute of Technology, URL: <http://moralmachine.mit.edu> [Zugriff 24.04.2020].



der dunkelsten und herausforderndsten Geschichten des Alten Testaments selbst in Grundschulbücher Eingang findet: Die Geschichte von der Aqedah, der Bindung Isaaks oder der Erprobung Abrahams (Kalloch, 2003, S. 257). Diese Geschichte wirft in radikaler Weise die Frage auf, ob Gott auch etwas moralisch Abscheuliches wie die Tötung des eigenen Sohnes gebieten kann. Bereits Grundschüler\*innen mögen hierzu einen Zugang finden, vermittelt etwa über die berühmten Bilder Chagalls und Rembrandts. Das mit der Aqedah aufgeworfene theologische Problem mit Hilfe philosophischer Überlegungen anzugehen, bleibt indes der Oberstufe vorbehalten.

In den letzten Jahrzehnten haben sich Vertreter\*innen der *Divine Command Theory* ausführlich mit der Aqedah auseinandergesetzt (exemplarisch Adams, 1999, S. 277–291). Dies ist schon deshalb eine nachvollziehbare Entwicklung, weil die Geschichte zur Veranschaulichung derjenigen Probleme dienen kann, die aus dem ersten Horn des Euthyphron-Dilemmas folgen: Wenn Gottes Gebote vollkommen arbiträr und an keinen externen Maßstab des moralisch Richtigen gebunden sind, dann scheint es plausibel anzunehmen, dass Gott selbst die Tötung eines unschuldigen Kindes gebieten kann. Wer eine *Divine Command Theory* vertritt, muss dann zugestehen, dass Abraham dem Gebot Gottes hätte Folge leisten müssen; dass Gott selbst die Tat zuletzt doch verhindert, spielt dabei zunächst keine Rolle. Es liegt daher nahe, die Aqedah als Argument gegen die *Divine Command Theory* anzuführen. Robert Adams erkennt dieses Problem selbst; mehr noch, es veranlasst ihn dazu, bereits seinen ersten Entwurf einer *Divine Command Theory* in entscheidender Hinsicht gegenüber älteren Vorbildern zu modifizieren. Auch Adams behauptet zwar, dass die Aussage, eine Handlung sei moralisch falsch, gleichbedeutend damit sei, dass diese Handlung gegen Gottes Gebot verstoße. Er fügt jedoch hinzu, dies gelte nur unter der Bedingung, dass von einem liebenden Gott die Rede sei (Adams, 1999, S. 281). Dieser argumentative Schritt scheint plausibel, doch löst er mitnichten alle Probleme. Was bleibt, sind vor allem epistemologische Fragen: Wie erkennen wir, ob etwas als Gebot eines liebenden Gottes angesehen werden kann? Wenn Gottes Wege nicht die unsren sind, ist es durchaus möglich, dass er aus Liebe etwas gebietet, was uns selbst als unvereinbar mit der Vorstellung eines liebenden Gottes erscheint. Kann die Vernunft hier eine Grenze ziehen? Aus einer positiven Beantwortung dieser Frage würde folgen, dass die Geschichte von der Aqedah schlicht zurückgewiesen werden müsste. Der Gott Abrahams, wie er hier erscheint, wäre kein Gott.

In didaktischer Hinsicht sind diese Schwierigkeiten indes weniger zu bedauern als explizit zu begrüßen. Sie erlauben es, eine Diskussion darüber zu eröffnen, wie weit der Gehorsam gegenüber Gottes Gebot gehen sollte und an welche Voraussetzungen er gebunden ist. Eine solche Diskussion scheint gerade angesichts der globalen Herausforderungen durch den religiösen Fundamentalismus dringend notwendig. Eine oberflächliche Betrachtungsweise könnte dazu verführen, in dem unbedingten Gehorsam Abrahams die Geisteshaltung des religiös motivierten Attentäters präfiguriert zu sehen, dem das (vermeinte) Gebot Gottes mehr gilt als jedes säkular begründete Recht. Die Behandlung der Aqedah bei den Vertreter\*innen der *Divine Command Theory* kann helfen, solche Simplifikationen zu vermeiden, ohne die Schwierigkeiten, die die Auslegung von Gen 22 bereitet, schlichtweg zu leugnen. Trotz ihres analytischen Stils sind gerade die Texte von Adams dabei wesentlich zugänglicher als klassische Auseinandersetzungen mit der Thematik, da sie beim Leser kaum philosophiegeschichtliche Vorkenntnisse voraussetzen. Der prinzipiell unhistorische Zug der modernen religiösen Metaethik mag, systematisch betrachtet, ein Defizit darstellen; in didaktischer Hinsicht ist er jedoch ein Vorteil, weil die gleichsam auf ihre argumentative Struktur skelettierten Texte keine hermeneutischen Kraftakte seitens der Lehrkraft erfordern.

Die *brevitas et claritas* metaethischer Texte ermöglicht es, ohne Umschweife in die Interpretation und Diskussion einzutreten.

#### 4 Metaethik und religiöse Bildung

Bernd Schröder hat bereits Anfang des Jahrtausends dafür plädiert, dass die Mindeststandards religiöser Bildung „allgemein pädagogisch begründbar und nachvollziehbar“ sein müssen (2003, S. 108). Dabei beruft er sich nicht zuletzt auf Halbfas' berühmte Auffassung vom Religionsunterricht als „Sprach-Lehre“ (Halbfas, 1969, S. 66). Laut Halbfas soll der Religionsunterricht einen Zugang zur Tiefendimension menschlichen Daseins eröffnen, welcher wesentlich durch Sprache vermittelt wird. Wie Schröder zeigt, ist mit Sprache hier weit mehr gemeint als verbale Kommunikation in Wort und Schrift (2003, S. 107). Vielmehr geht es Halbfas um ein umfassendes hermeneutisches Verständnis religiöser Bildung, das auch die „Auslegung des Daseins“ im Sinne der Fundamentalhermeneutik einbezieht (ebd.). Dennoch spielt Sprache im engeren Sinn eine entscheidende Rolle für den Erwerb religiöser Bildung, wobei meist freilich nicht nur und auch nicht vorrangig theoretische Texte, sondern Gedichte, Lieder und Gebete herangezogen werden. Obwohl das von Halbfas pointiert entwickelte Verständnis vom Religionsunterricht als „Sprach-Lehre“ zeitgeschichtlich eng zusammenhängt mit der Etablierung der hermeneutischen Theologie und dem „linguistic turn“ in den Bildungswissenschaften, ist das Thema Sprache dennoch auch in der gegenwärtigen Diskussion um die Grundlagen religiöser Bildung präsent.<sup>4</sup>

Es ist eben diese Orientierung an der Sprache, die zeigt, warum die Metaethik einen wichtigen Beitrag zur religiösen Bildung zu leisten vermag. Mehr noch, die Behandlung metaethischer Themen im Religionsunterricht kann helfen, einem bisher vernachlässigten Aspekt der religionspädagogischen „Sprach-Lehre“ gerecht zu werden: der religiösen Moralsprache. Ob religiöse Gebote einen realen Anspruch erheben oder reine Fiktionen sind, ob religiös-moralische Normen lediglich bestimmte Lebenseinstellungen artikulieren oder ob sie eine objektiv gültige Wahrheit zum Ausdruck bringen – dies sind für die Entwicklung eines eigenen religiösen Standpunkts entscheidende Fragen. Wissenschaftstheoretisch besitzt die Metaethik dabei den Vorteil, dass sie nicht auf Prämissen beruht, die allein Theologinnen und Theologen zugänglich sind. Vielmehr gehört es zu ihren Vorzügen, dass sie einen Standpunkt jenseits aller Weltanschauungen einnimmt. Die Dominanz von Traditionen der klassischen Hermeneutik im deutschsprachigen Raum verhindert dabei allzu oft eine positive Aneignung anderer Denkstile wie des analytischen. Die Auslegung von Texten, gerade auch von solchen, die religiöse und moralische Fragen behandeln, kann nur gewinnen, wenn auch andere hermeneutische Verfahren erprobt werden als die bisher gängigen. Religiöse Bildung, die sich eben in solchen Verstehensprozessen vollzieht, wird vielmehr ihrer Möglichkeiten beraubt, wenn bestimmte hermeneutische Zugänge von vornherein verstellt werden.

Religionspädagogische „Sprach-Lehre“ sollte es sich vielmehr angelegen sein lassen, das ganze Reservoir hermeneutischer Verfahren auszuschöpfen, um die ihr vorgegebenen, vor allem narrativen Traditionen zu deuten. Dies lässt sich im Rückgriff auf den Kompetenzbegriff am Beispiel der Geschichte von der Aqedah verdeutlichen. Die Behandlung dieser Geschichte im Religionsunterricht vor allem in der Oberstufe eignet sich zum Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen. Besonders naheliegend ist die Deutungskompetenz, da Gen 22 ein zentraler Text der jüdisch-christlichen Tradition mit

---

<sup>4</sup> Vgl. exemplarisch dazu die Dokumentation einer interdisziplinären Tagung zum Themenfeld „Sprache, Kommunikation und Religionsunterricht“ (Schulte, 2018).

hoher kultureller Prägekraft ist. Aber auch für den Erwerb von Gestaltungskompetenzen scheint sich der Text, u.a. durch Standbilder zu den verschiedenen Stationen der Erzählung, im besonderen Maße zu eignen. Die Bedeutung der Metaethik wird zweifelsohne freilich eher bei einer diskursiven Auseinandersetzung mit dem Text deutlich. Hier kann die Erzählung von der Bindung Isaaks dazu dienen, die Urteilskompetenz der Schüler\*innen zu schärfen. So ist es etwa möglich, den Schüler\*innen im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur biblischen Ethik zunächst ein ‚unproblematisches‘ biblisches Gebot, das weitgehend auf Akzeptanz stoßen sollte (zum Beispiel das Gebot der Nächstenliebe), zu präsentieren; dann kann mit ihnen darüber diskutiert werden, ob dieses Gebot befolgt werden sollte, weil es Gott gebietet, oder deshalb, weil es an sich gut ist. Dabei kann als Verhalten der Schüler\*innen antizipiert werden, dass zumindest einige sich für die erste Option entscheiden: Die Liebe zum Nächsten ist deshalb verpflichtend, weil Gott sie gebietet. Wie unschwer zu erkennen, ergibt sich daraus eine elementarisierte Form des Euthyphron-Dilemmas. Im nächsten Schritt kann es zu einer didaktischen Überprüfung kommen. Die Schüler\*innen werden mit der Geschichte von der Aqedah konfrontiert und aufgefordert, ihr bisheriges Urteil zu überprüfen. Es kann abermals antizipiert werden, dass zumindest einige Schüler\*innen, ihr bisheriges Urteil revidieren oder zumindest in Zweifel ziehen. Im Klassengespräch kann daran eine Auseinandersetzung über die Frage anschließen, ob das Gebot Gottes in allen Fällen moralisch gut ist.

Bildungsbiographisch ist diese Auseinandersetzung insofern von zentraler Bedeutung, als sie naive gebotsethische Vorstellungen zu überwinden hilft. Der Glaube, dass alles, was Gott gebietet, auch gut ist, ist zweifelsohne eine legitime religiöse Einstellung. Um diese Einstellung aber davor zu bewahren, dass sie in eine fundamentalistische Ethik ausartet, bedarf sie einer den religiösen Bildungsprozess vorantreibenden Problematisierung. Hier bietet sich eine Analogie an. Der ‚Kinderglaube‘, dass Gott die Welt gut und schön geschaffen habe, ist ein ernstzunehmender Ausdruck nicht nur kindlicher Religiosität. Zur religiösen Mündigkeit gehört aber auch, diesen Glauben gegen Zweifel, wie sie etwa im Rekurs auf das Theodizeeproblem formuliert werden, zu verteidigen. Ebenso verhält es sich mit dem Vertrauen auf Gottes gutes Gebot. Auch hier geht es nicht darum, eine religiöse Einstellung als ‚Kinderglauben‘ zu desavouieren, sondern darum, auf wichtige Einwände aufmerksam zu machen. Die moderne religiöse Metaethik kann helfen, auf solche Einwände aufmerksam zu machen und somit dazu zu befähigen, die Plausibilität „religiöse[r] Deutungsoptionen für Widerfahrnisse der eigenen Lebensführung“ (Schröder, 2008, S. 107) zu überprüfen. Konkret bedeutet dies, dass eine Auseinandersetzung mit der Geschichte von der Aqedah und dem Euthyphron-Dilemma Schüler\*innen dazu anregen kann, den Gehorsam gegenüber biblischen Geboten in Frage zu stellen und somit zu einer eigenständigen Wertorientierung zu gelangen, die biblizistische Begründungsmuster weit hinter sich lässt.

Hieraus lässt sich eine letzte Pointe ableiten. Konrad Fees hat darauf hingewiesen, dass ein reiner Ethik-Unterricht zwar zur Wertorientierung beitragen könne, die explizite Thematisierung der Sinnorientierung aber ein Spezifikum des Religionsunterrichts bleibe (2000, S. 316). Das Verhältnis von Ethik und Religion, von Wert und Sinn, ist, wie das Euthyphron-Dilemma eindrücklich zeigt, eines der zentralen Arbeitsgebiete der Metaethik. Sind moralische Gebote „Gott gegeben“? Oder gibt es vielmehr Spannungen zwischen Moral und Religion? Ist moralische Orientierung auch ohne einen religiösen Sinnhorizont möglich, oder ist dieser eine notwendige Voraussetzung dafür, zu begründeten Werturteilen zu gelangen? Die Behandlung metaethischer Themen im Religionsunterricht eröffnet die Möglichkeit, das Verhältnis von Wert- und Sinnorientierung selbst zu thematisieren. Sie leistet einen Beitrag zu religiösen Bildung, insofern

sie Schüler\*innen dazu befähigt, über den ‚Sinnhorizont‘ ihrer eigenen Wertorientierung reflektiert Auskunft zu geben. Sie zeigt damit zuletzt auch, warum ein reiner Ethikunterricht den Religionsunterricht nicht ersetzen kann. Moralische Urteilsbildung tappt gleichsam im Dunkeln, wenn keine Verständigung über ihre semantischen, ontologischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen stattfindet. Dazu gehört nicht zuletzt die Frage nach den religiösen, ‚sinnorientierenden‘ Grundlagen der Ethik.

## 5 Fazit

Metaethik kann schwierig sein. Das zeigen nicht zuletzt die ausufernden Debatten um Kognitivismus und Nonkognitivismus. Es muss aber nicht schwierig sein, die Grundbegriffe der Metaethik so zu vermitteln, dass sie den Schüler\*innen in ihrer Relevanz deutlich werden. Die vorliegende Untersuchung hat zunächst versucht an drei exemplarischen Fällen zu zeigen, inwiefern und inwieweit die Metaethik religionspädagogisch anschlussfähig ist. Die nonkognitivistische „Buh!“-„Hurra!“-Theorie Ayers erscheint dabei als eine Variante der ‚positivistischen‘ Moralkritik, die nicht nur besonders anschaulich ist, sondern auch eine direkte Affinität zu performativen Ansätzen des Religionsunterrichts besitzt. Ihre Relevanz für die Schüler\*innen besteht nicht zuletzt darin, dass sie den Zusammenhang von Religions- und Moralkritik verdeutlicht. In der modernen religiösen Metaethik, als deren Standardmodell die *Divine Command Theory* gelten kann, wird das Thema nach dem Verhältnis von Religion und Moral in grundsätzlicher Weise thematisch. Die Frage, ob Moral religiös begründet werden sollte, kann hier anhand der modernen Reformulierungen einer Passage aus Platons Dialog *Euthyphron* diskutiert werden. Dass diese Reformulierungen die Gestalt eines Dilemmas annehmen, darf dabei als wesentlicher Vorzug in didaktischer Hinsicht betrachtet werden. Schließlich eignet sich die Behandlung der Aqedah (Gen 22), wie sie bei gegenwärtigen Vertreter\*innen der *Divine Command Theory* begegnet, um auf die Grenzen einer Ethik, die den Gehorsam gegenüber Gott ins Zentrum rückt, aufmerksam zu machen; eine Aufgabe, deren Bedeutung angesichts des weltweiten Erstarkens des religiösen Fundamentalismus nicht hoch genug angesetzt werden kann. Fragt man grundsätzlicher nach dem Beitrag der Metaethik zum Gelingen religiöser Bildung, zeigt sich, dass die sprachanalytische Ausrichtung der Metaethik eine hohe Anschlussfähigkeit an Halbfas’ Modell einer religiösen „Sprach-Lehre“ besitzt. Metaethik kann Schüler\*innen helfen, die religiöse Moralsprache besser zu verstehen. Mehr noch, die metaethische Analyse religiös-sittlicher Urteile macht auf den Zusammenhang zwischen Wert- und Sinnorientierung aufmerksam. Insofern sie zu einer Koordination dieser beiden Arten der Orientierung beiträgt, liefert sie einen Beitrag zur Reflexion der weltanschaulichen Voraussetzungen des eigenen ethischen Standpunkts.

Die Fokussierung auf Themen der angewandten Ethik im Religionsunterricht ist insofern verständlich, als die gesellschaftliche Relevanz hier unmittelbar einleuchtet. Bei den intrikaten und (scheinbar) praxisfernen Debatten der analytischen Metaethik ist dies nicht so offensichtlich. Möglich ist es dennoch. Und, wichtiger noch: Es ist auch dringend notwendig: Auskunft darüber zu geben, inwiefern die eigenen religiösen und moralischen Überzeugungen miteinander vereinbar sind, gehört zu den zentralen Pflichten, die dem Christenmenschen in einer pluralen Gesellschaft zukommen. Die Metaethik kann ihm dabei eine nicht unwesentliche Hilfestellung geben.

## Literaturverzeichnis

- Adams, R. (1999). *Finite and Infinite Goods. A Framework for Ethics*. New York: Oxford University Press.
- Ayer, A. (1936). *Language, Truth and Logic*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Barth, U. (2003). Abschied von der Kosmologie. Welterklärung und religiöse Endlichkeitsreflexion. In U. Barth (Hrsg.), *Religion in der Moderne* (S. 401–427). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Boehme, K. (2011). Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen. In H. Behr, D. Krochmalnik & B. Schröder (Hrsg.), *Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflexionen eines Klassikers* (S. 217–244). Berlin: Frank & Timme.
- Carnap, R. (1931). Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache. *Erkenntnis* 2, S. 219–241.
- Fees, K. (2000). *Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Halbfas, H. (1969). *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*. Düsseldorf: Patmos.
- Hofheinz, M., Mathwig, F. & Zeindler, M. (Hrsg.) (2011). *Wie kommt die Bibel in die Ethik? Beiträge zu einer Grundfrage theologischer Ethik*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Hübner, D. (2016). Metaethik in der Schule. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 56, S. 34–47.
- Kalloch, C. (2003). *Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Didaktik im Primarbereich*. Münster: LIT Verlag.
- Kant, I. (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Riga: Johann Friedrich Hartknoch.
- Kohler-Spiegel, H. (2015). Emotionales Lernen im Religionsunterricht. *MThZ*, 66, S. 292–302.
- Lind, G. (2006). Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung. Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 167–175). Tübingen: Stauffenburg.
- Lorenz, K. (1996). Art. Wahrheitsdefinition, semantische. *EphW*, 4, S. 592–594.
- Mackie, J. (1977). *Ethics. Inventing Right and Wrong*. London: Penguin.
- Massachusetts Institute of Technology. Moral Machine. URL: <http://moralmachine.mit.edu> [Zugriff: 24.04.2020].
- Miller, A. (2013). *Contemporary Metaethics. An Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg. Evangelische Religion*. Hannover: Unidruck Hannover.

- Predelli, S. (2017). Boo Semantics. Radical nonfactualism and truth-conditional. In S. Conrad & K. Petrus (Hrsg.), *Meaning, Context and Methodology* (S. 117–140). Boston, Berlin: De Gruyter.
- Pieper, A. (2003). *Einführung in die Ethik*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Quinn, P. (1990). The Recent Revival of Divine Command Ethics. *Philosophy and Phenomenological Research*, 1, S. 345–365.
- Quinn, P. (2006). Theological Voluntarism. In D. Copp (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Ethical Theory* (S. 63–90). Oxford: Oxford University Press.
- Rüther, M. (2015). *Metaethik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schröder, B. (2003). Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektieren Handelns. *Theo Web* 2(2), S. 95–115.
- Schulte, A. (Hrsg.) (2018). *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Tautz, M. (2017). Abraham, interreligiös. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/abraham-interreligioes/> [Zugriff: 24.10.2019].
- Wittgenstein, L. (1960). Tractatus logico-philosophicus. In L. Wittgenstein, *Schriften* (S. 7–83). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

*Dr. Dr. Hendrik Klinge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Historische und Systematische Theologie, Bergische Universität Wuppertal.*