

THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

22. Jahrgang 2023, Heft 2

Thema: Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog

Kenngott, Eva-Maria (2023). Ethik im Ethik- und Religions(kunde-)unterricht - Übersetzungs- und Transformationsleistungen für den Umgang mit ethischer und religiöser Pluralität. *Theo-Web*, 22 (2), 161-174

<https://doi.org/10.23770/tw0306>



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.

Ethik im Ethik- und Religions(kunde-)unterricht - Übersetzungs- und Transformationsleistungen für den Umgang mit ethischer und religiöser Pluralität

von

Eva-Maria Kenngott

Abstract

*Ethische Problemstellungen sind im Ethik- und Religions(kunde-)unterricht beliebt. Dabei steht, so die These des folgenden Artikels, eine jeweils eigene Herangehensweise an ethisches Argumentieren im Zentrum der jeweiligen Unterrichtsformate. Zunächst wird in Grundzügen dargelegt, wodurch sich ethisches Argumentieren auszeichnet. Vom Anwendungsbeispiel Schwangerschaftsabbruch ausgehend werden Begründungsressourcen unterschiedlicher Argumentationsstrategien, darunter auch einer religiös begründeten Stellungnahme, durchleuchtet. Die verschiedenen Unterrichtsfächer bearbeiten ethische Themen nicht nur unterschiedlich, sie müssen auch unterschiedliche Herausforderungen bewältigen, um Schüler*innen für den Umgang mit ethischer und religiöser Pluralität „fit“ zu machen.*

Ethical problems are popular in ethics and religious (studies) lessons. According to the thesis of the following article, a different approach to ethical argumentation is at the center of the respective teaching formats. First of all, the main features of ethical argumentation are outlined. Based on the example of abortion, the resources of different argumentation strategies, including a religiously based statement, are examined. The different subjects not only deal with ethical topics differently, they also have to overcome different challenges in order to make students "fit" for dealing with ethical and religious plurality.

Schlagwörter: Religionskunde, Religionsunterricht, Ethikunterricht, ethisches Argumentieren, ethische und religiöse Pluralität

Keywords: Religious studies; religious education; ethics lessons; ethical reasoning; ethical and religious plurality

Ethische Problemstellungen sind wichtige und häufige Unterrichtsthemen in allen Ethik- und Religionsunterrichten. Deshalb stellt sich vor aller empirischen Erkundung tatsächlichen Unterrichts über ethische Themen in den genannten Fächern die Frage, wie ethische Problemstellungen im Zusammenhang der unterschiedlichen Fachlogiken zu verorten sind. Ist ethische Bildung in einem konfessionellen Religionsunterricht eine andere als in einem wertorientierten Fach und womöglich noch einmal unterschiedlich im religionskundlichen Unterricht? Ich vermute, dass genau dies der Fall ist, selbst wenn

es natürlich eine Grundkonstante gibt: Diese besteht in der Art der Argumentation, die nicht ethisch wäre, wenn nicht ein Fall, eine Handlung oder ein ethisches Problem im Lichte einer oder mehrerer Normen beurteilt würden. Ich werde deshalb zunächst knapp eine ethische Argumentation skizzieren und herausarbeiten, welche Unterschiede auftreten, wenn sie von religiösen Überzeugungen getragen wird (Teil 1). Aber auch die Fachlogiken verändern den Zugriff auf ethische Problemstellungen, sodass Unterricht über Schwangerschaftsabbruch – dies wird das Thema sein, das ich als Anwendung heranziehe – sich deutlich in der Ausrichtung unterscheiden dürfte (Teil 2).

Abschließend werde ich mich mit den Übersetzungs- und Transformationsleistungen beschäftigen, die Jürgen Habermas von religiösen und nicht-religiösen Menschen in modernen Gesellschaften erwartet. Die Fähigkeit, religiöse Überzeugungen in einem säkularen Umfeld umzuformulieren oder verständlich zu machen und ebenso mit religiösen Überzeugungen und Argumenten Gehör zu finden, sind zunehmend notwendige Essentials in pluralistischen Gesellschaften (Teil 3).

1 Grundlagen ethischen Argumentierens

Während mit „Ethik“ in der Regel die *Reflexion* über moralische Entscheidungen, Urteile, Streitfälle usw. gemeint ist, ist „Moral“ ein Feld, in dem normative Orientierungen zur Disposition stehen bzw. bezogen auf spezifische Fragestellungen verhandelt werden. Bei einer „weiten“ Vorstellung von Moral¹⁾ stehen Fragen, die das Leben und die Identität von Menschen betreffen, im Fokus: was ihnen wichtig ist, wer oder wie sie sein wollen, was „gut“ für einen bestimmten Menschen ist, was die Werte der jeweiligen Person sind. Diese „Fragen des guten Lebens“ unterscheidet ich im Folgenden im Anschluss an Bayertz von moralischen Fragen „im engeren Sinne“ und meine damit Fragen, die das Zusammenleben der Menschen betreffen und damit „das Wohlergehen *anderer* Personen“ (Bayertz, 2006, S. 37). Damit ist weder gesagt, dass Ethikunterricht ohne Einbettung in den gesamten Bereich philosophischen Denkens und Fragens gedacht wird (Petermann, 2018, S. 143), noch, dass sich ethische Bildung ausschließlich auf Fragen der Moral im engeren Sinne bezieht; denn das ist schlicht von Konzept zu Konzept, von Fragestellung zu Fragestellung und von Unterricht zu Unterricht unterschiedlich. Wertklärung bspw. arbeitet damit, Wertpräferenzen bei Schüler*innen zu erarbeiten und nimmt deshalb die „Moral im weiteren Sinne“ in den Blick, also die Vorstellung einer Person von ihrem Leben, ihrem gewünschten Platz in der Welt, dessen, was sie erstrebenswert findet und worin sie ihr Glück sucht. Dilemmadiskussionen und die Arbeit mit dem praktischen Syllogismus fokussieren hingegen moralische Fragen im engeren Sinne, also Fälle, Konflikte, Problemstellungen, die im menschlichen Zusammenleben eine Rolle spielen. Sie kommen auch häufig in den Religions(kunde-) und Ethikunterricht vor, etwa wenn es um

1) Ich beziehe mich mit dieser Unterscheidung von „Moral im weiteren Sinne“ und „Moral im engeren Sinne“ auf Kurt Bayertz' Überlegungen (Bayertz, 2006, S. 33-53).

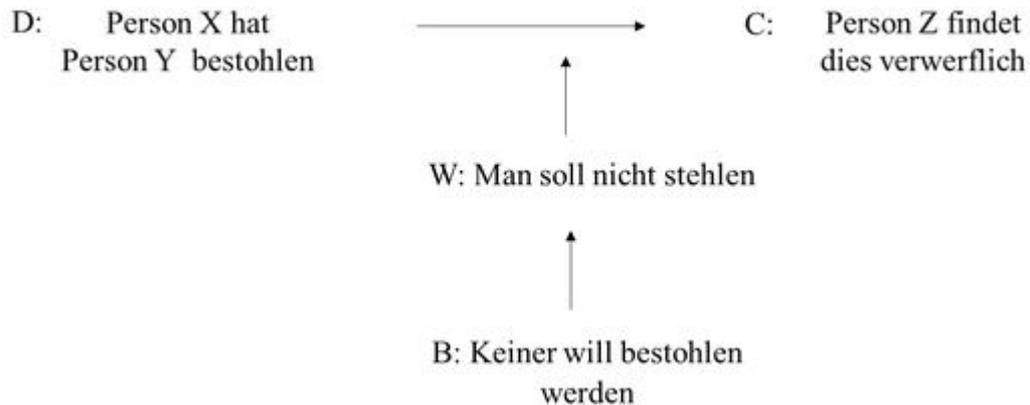
Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, medizinethische Fragen, gentechnische Problemstellungen, Todesstrafe usw. geht. Auf sie möchte ich mich im Folgenden konzentrieren.

In der Ethikdidaktik ist in den vergangenen Jahren die unterrichtliche Nutzung des sog. „praktischen Syllogismus“ vorangetrieben worden (Böhm & Schiffer, 2006; Dietrich, 2004; 2007; Franzen, 2017; Kenngott, 2023).²⁾ Der praktische Syllogismus bzw. die ausgefeiltere Version, das sog. Toulmin-Schema nach dem englischen Rechtsphilosophen Stephen Toulmin benannt, sind Analyseinstrumente für moralische Problemfälle. In unserem Alltagsleben gehen wir meist sehr robust mit moralischen Fragen um, indem wir einen Fall, eine Handlung, ein ethisches Problem bewerten, z.B. wenn eine Person X eine Person Y bestohlen hat, was Person Z empört (Böhm & Schiffer, 2006, S. 23).³⁾ Vor dem Hintergrund des praktischen Syllogismus bedeutet dies, dass aus einer Behauptung (deskriptive Prämisse, Toulmin: Data) eine Schlussfolgerung (Konklusion) gezogen wird. Demnach ist es moralisch verwerflich, Person Y bestohlen zu haben. Die Konklusion ist nur deshalb nachvollziehbar, weil sie vor dem Hintergrund einer - häufig gar nicht thematisierten - Norm plausibel ist, nämlich dass man nicht stehlen soll (normative Prämisse, Toulmin: Warrant) (ebd., S. 22-23). Die normative Prämisse verbindet gewissermaßen den Tatbestand mit der Schlussfolgerung. Nach Toulmin ist darüber hinaus von Bedeutung, dass Normen mit Argumenten gestützt werden, den sog. Backings. Diese sind in der alltäglichen Kommunikation leicht nachvollziehbar. Im folgenden Beispiel ist es die sog. Goldene Regel („Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu“), die die Norm stützt. Freilich sind in moralphilosophischen Debatten komplexe Begründungen verschiedener Konzepte im Spiel.

Die Grundform einer moralischen Argumentation lässt sich dergestalt darstellen:

2) Ich betrachte im Folgenden nur einen kleinen Ausschnitt aus dem weiten Feld moralischen Argumentierens, das gut aufbereitet von Bayertz & Kompa (2016) dargelegt wird.

3) Böhm & Schiffer argumentieren entlang eines Beispiels aus Tugendhat, López & Vicuña (2000, S. 21-38). Das basale Argument sowie die Darstellung des Toulminschemas am Beispiel habe ich in Grundzügen Böhm & Schiffer entnommen.



Was im alltäglichen Disput also relativ schlicht mit Behauptung und Schlussfolgerung daherkommt, ist bei komplizierteren Problemstellungen wie den oben genannten eine komplexe Gemengelage, bei der verschiedene Akteure ggf. unterschiedliche Normen bzw. mehrere Normen in Anschlag bringen, womöglich Uneinigkeit über die Beschreibung und Bewertung der Ausgangslage besteht und deshalb auch die Einschätzungen des Problems unterschiedlich ausfallen. Ein Beispiel für solch ein komplexes moralisches Problem ist die Debatte um den Schwangerschaftsabbruch. Hier stehen sich grob gesagt liberale und konservative Positionen gegenüber,⁴⁾ in deren Argumentation jeweils eine unterschiedliche Norm im Zentrum steht: Liberale Positionen beziehen sich auf das Recht der autonomen Entscheidung einer Frau, während konservative Positionen das Tötungsverbot ins Zentrum stellen. Ein weiterer gravierender Unterschied liegt in der Frage, welcher Status dem Embryo eingeräumt wird. Ihm wird in konservativen Argumentationen der Personenstatus zugestanden. In der moralphilosophischen Debatte – nicht der politischen – werden vertragstheoretische, utilitaristische oder pflichtethische Argumentationsstrategien benutzt. Zwischenpositionen versuchen, beide Normen im Blick zu behalten und die Beziehungsgefüge mit zu betrachten (Graumann, 2011, S. 130-133).

Für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem moralischen Problem ist es von entscheidender Bedeutung, die alltagsweltliche Verkürzung moralischer Streitfragen aufzubrechen und den „Unterbau“ der Argumentationen freizulegen, also die Frage, mit welcher Norm operiert wird und welche Begründungen herangezogen werden. Die jeweilige(n) Norm(en) fokussieren den moralischen Fall auf eine bestimmte Weise und prägen die Wahrnehmung des moralischen Problems. Vor dem Hintergrund einer bestimmten Norm wird also ein „Tatbestand“ (die deskriptive Prämisse bzw. die „Data“ „D“) unter einem spezifischen Blickwinkel betrachtet (Dietrich, 2004, S. 86-87), was gerade an der Debatte um den Schwangerschaftsabbruch gut zu sehen ist. Hier

4) Graumann (2011; 2023) unterscheidet zwischen diesen beiden Außenpositionen, den „pro-life“ und „pro-choice“-Positionen, und siedelt dazwischen diverse Vermittlungspositionen an.

thematisieren „pro-life“ und „pro-choice“-Positionen die Lage deutlich unterschiedlich. Während konservative Positionen das Leben des Embryos in den Mittelpunkt stellen, sehen liberale die Situation der ungewollt schwangeren Frau als das zentrale Problem. Für beide Seiten ist die Frage zu stellen, auf welche Fälle die Norm angewandt wird. Gibt es Ausnahmen? Auch sehr deutliche „pro-life“-Positionen gestehen bspw. zu, dass der eventuell durch eine Schwangerschaft verursachte Tod der Mutter ein Ausnahmetatbestand ist ebenso wie die Vergewaltigung der Frau. Ebenfalls steht die eventuelle Behinderung des Kindes in der Diskussion. Gelänge eine unterrichtliche Analyse, in der nicht nur die Positionen gegenübergestellt, sondern die Bestandteile der Argumentationen im obigen Sinne zerlegt werden, so ließe sich auch leichter nachvollziehen, welche Aspekte in der jeweiligen Argumentation betont oder vernachlässigt werden, wo Lücken in der Argumentation auftreten oder gar Widersprüche usw..

Religiöse Überzeugungen können natürlich zunächst mit unterschiedlichen Positionen innerhalb der Debatte verknüpft sein. Aber worin genau unterscheidet sich nun eine religiöse Argumentation von einer säkularen? Im „Gemeinsamen Hirtenwort der deutschen Bischöfe zur ethischen Beurteilung der Abtreibung“ von 1996 wird, um beispielhaft eine religiöse Stellungnahme aufzuzeigen, das Tötungsverbot „als Grundlage eines humanen Zusammenlebens“ ins Zentrum gestellt (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1996, S. 6) und die Ablehnung eines Schwangerschaftsabbruchs mit der Gottebenbildlichkeit des Menschen begründet: „Das Bekenntnis, daß jeder Mensch nach dem Bild Gottes geschaffen ist (Gen 1,26), begründet die Heiligkeit menschlichen Lebens (Gen 9,6)“ (ebd., S. 8). Ein Mensch darf demnach kein anderes menschliches Wesen töten, weil es ein Geschöpf Gottes ist und nach seinem Bilde geschaffen. Worin besteht also die Differenz in der Argumentation? Hier wie in anderen „pro-life“-Positionen steht als Norm, mit der die Situation oder Handlung beurteilt wird, das Tötungsverbot, im Zentrum der Argumentation. Allerdings unterscheidet sich die Argumentation der Bischöfe im Hinblick auf die Plausibilisierung des Tötungsverbots. Die Norm ist gottgegeben und in der Heiligen Schrift verankert, hier ist es Gen 1,26. Es ist also zunächst das „Backing“, das aus dem religiösen bzw. theologischen Kontext kommt, d.h. die Begründung für die gewählte Norm findet auf theologischem Terrain statt. Während die Wahrnehmung der Ausgangslage auch in dieser katholischen Argumentation mit dem normativen Blickwinkel korrespondiert, ist dennoch ein Unterschied zu verzeichnen, denn es steht nicht die Personalität des Embryos zur Debatte, sondern seine Geschöpflichkeit und Gottesebenbildlichkeit. An die Stelle der philosophischen Debatte, ab wann ggf. von der Personalität des Embryos gesprochen werden kann, tritt die religiöse Überzeugung, der Embryo sei ein potentiell neues menschliches Geschöpf.⁵⁾

5) Talabardon zeigt für den jüdischen Kontext verschiedene Argumentationsvarianten, wonach das biblische Gebot der „Lebensrettung“ im Vordergrund steht (Talabardon, 2023, S. 126).

Tugendhat nennt diese Art moralischer Begründung „traditionalistische Moral“: „Unter einer traditionalistischen Begründung einer Moral verstehe ich eine solche, deren Begründungsbasis eine Autorität ist (wie bei den ‚Zehn Geboten‘) oder die in einer Tradition implizierte Autorität.“ (Tugendhat, 1994, 23). Er beginnt gewissermaßen seine „Vorlesungen zur Ethik“ mit der These, dass eine Moralbegründung religiöser Provenienz in der modernen Moralphilosophie nichts mehr zu suchen habe und eine moralphilosophische Begründung von Moral ohne Letztbegründungen auskommen müsse. Moralischen Konzepten traditionalistischer Art wird in der Philosophie der Moral keine Plausibilität mehr zugesprochen, ihr Ausgangspunkt ist ein postmetaphysisches Grundverständnis von Moral (Celikates & Gosepath, 2017, S. 8-11).

Zunächst bleibt festzuhalten, dass eine traditionalistische Moral im Tugendhatschen Sinne auf religiöser Basis operiert und in welchem Sinne sie dies tut, nämlich durch die religiösen Backings, die der religiösen Argumentation ihren Sinn verleihen und den Blickwinkel auf die Gesamtsituation formen. Die Problemwahrnehmung ergibt sich aus der religiösen Begründung und/oder der theologischen Verortung der in Anschlag gebrachten Norm.⁶⁾ Insofern liegt die Vermutung nahe, dass ethische Argumentationen in den Wertefächern auf anderen Grundlagen erfolgen als in den Religions(-kunde)fächern. Darüber hinaus werde ich im Folgenden argumentieren, dass die jeweiligen Fachlogiken ethische Themen in einen jeweils unterschiedlichen Umgang einspannen, sodass ethische Bildung kontextspezifisch ausbuchstabiert wird.

2 Ethik im Modus der Fachlogiken

Im Vergleich der Fachlogiken von Religionswissenschaft und Theologie sind gravierende Unterschiede in der Herangehensweise an das Objekt ihrer wissenschaftlichen Zuwendung zu verzeichnen. Während die Religionswissenschaft sich selbst in der Kulturwissenschaft verortet und sich methodisch an den Sozialwissenschaften, der Geschichtswissenschaft, den Literaturwissenschaften orientiert, ist die Theologie eine Reflexionswissenschaft des jeweilig vorausgesetzten Glaubens bzw. der jeweiligen religiösen Tradition. Dalferth beschreibt den Unterschied zwischen der deskriptiv-analytischen Orientierung der Religionswissenschaft und der normativ-praktischen Orientierung der - in diesem Falle - evangelischen Theologie wie folgt:

„Während sich Religionswissenschaft wesentlich als *theoretische Wissenschaft* versteht, die mit philologischen, historischen und empirischen Methoden Religionen als geschichtliche Kulturphänomene zu beschreiben und im Rekurs auf Regeln religiösen Lebens zu erklären sucht, versteht sich evangelische Theologie wesentlich als eine *praktisch-hermeneutische Disziplin*, die im Ausgang vom Lebensvollzug des Glaubens das Leben der Menschen und die Welt, in der sie leben, als Praxisfeld göttlichen

6) Die gängige Argumentation, wonach religiöse Sichtweisen partikularistisch seien im Unterschied zu philosophisch-universalistischen stelle ich demnach vorerst zurück zugunsten der Frage, wie die jeweilige Norm in der ethischen Argumentation begründet wird.

Handelns versteht und als einen Spielraum zugespielter, versäumter, unerwarteter, unverdienter, überraschender Lebensmöglichkeiten deutet, auf die mit Dank und Klage, Bitte und Lob zu reagieren angemessen ist.“ (Dalferth, 2001, 9)

Selbstverständlich sind die Unterrichtsfächer nicht die verkleinerten wissenschaftlichen Disziplinen, aber sie sind in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung mit den Selbstverständnissen der Bezugsdisziplinen und den akademischen Traditionen, die von der ersten Phase der Lehramtsausbildung in die Berufstätigkeit hineinragen, verbunden.⁷⁾ Ethische Problemstellungen sind gewissermaßen eingebettet in das jeweilige Fach und finden deshalb im konfessionellen Religionsunterricht bzw. im religionskundlichen Unterricht in einem jeweilig anderen Setting statt.

Hinzu kommt, dass die unterrichtlichen Ausgangslagen in rechtlicher Hinsicht und aus Sicht der fachdidaktischen Rahmung völlig unterschiedlich sind. Die konfessionellen Unterrichte basieren, um das Bundesverfassungsgericht zu zitieren, darauf, dass „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ (BVerfGE 74 (1987), S. 251) unterrichtet wird. D.h. sie zielen auf Positionierung, wobei nicht notwendigerweise religiöse Identitätsbildung angestrebt wird, sondern im modernen pluralistischen Kontext eher Formen der existenziellen Auseinandersetzung den Unterricht prägen dürften (Lorenzen, 2021). Im Hinblick auf die Bearbeitung ethischer Themen in konfessionellen Unterrichten ginge es demnach darum, dass Schüler*innen im Kontext der jeweiligen Bezugsreligion und in Auseinandersetzung mit verschiedenen Stellungnahmen zumindest probeweise einen eigenen Standpunkt zu entfalten lernen, der sich zur Bezugsreligion in ein Verhältnis zu setzen vermag. Für die Bearbeitung ethischer Themen, z.B. zur Frage des Schwangerschaftsabbruchs, würde dementsprechend die jeweilige religiöse Perspektive eingespielt und in die Diskussion mit anderen Positionen gebracht. Aus der ethischen Außenperspektive und ohne empirische Vergewisserung würde ich vermuten, dass die existenzielle Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema vor dem Hintergrund der jeweiligen Bezugsreligion vorrangig vor der analytischen Durchdringung, bspw. im oben vorgeführten Sinne, behandelt wird.

Hingegen ist der religionskundliche Unterricht als staatliches Angebot für alle und vor dem Hintergrund seines kulturwissenschaftlichen Selbstverständnisses ein bekenntnisneutraler Unterricht. Er zielt nicht auf existenzielle Auseinandersetzung, sondern auf differenzierte Darstellung religiöser Traditionen sowie religionsbezogener Frage- und Problemstellungen – dies dürfte vermutlich das Gros religionskundlichen Fachpersonals auf diese Weise betrachten. Hinsichtlich des Begriffs Bekenntnisneutralität können dabei gemäß einem Vorschlag von Franken und Loobuyck analytisch die drei Perspektiven Bekenntnisneutralität, Objektivität und Unparteilichkeit unterschieden werden (Franken & Loobuyck, 2017, S. 2). Im verfassungsrechtlichen Sinne beinhaltet Bekenntnisneutralität eine Schutzfunktion gegenüber allen

7) Differenzierter analysiere ich Zusammenhänge zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Eigenlogiken in Kenngott & Radde-Antweiler, 2022.

Schüler*innen, deren negative Religionsfreiheit sichergestellt werden soll. Deshalb kann religionskundlicher Unterricht alle Schüler*innen inkludieren, weil im Begriff der Bekenntnisneutralität die rechtliche Schutzfunktion und der fachliche Erkenntnismodus zusammentreffen. Die Schüler*innen müssen sich weder als Teilnehmer*innen am religiösen System verstehen noch vor dem Hintergrund (bestimmter) religiöser oder theologischer Grundannahmen über Religion nachdenken. Dies beinhaltet eine deutlich unterschiedliche Herangehensweise an die zu bearbeitenden Fragestellungen. Im Hinblick auf ethische Themen bedeutet dies, dass im religionskundlichen Unterricht die Beschreibung und Analyse unterschiedlicher Wertesysteme und deren Positionierungen zu einem moralischen Konflikt im Zentrum stehen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, gerade nicht christliche, muslimische, atheistische oder weitere Standpunkte als solche darzulegen, sondern die innere Vielfalt innerhalb religiöser Traditionen sowie deren Wandlungsfähigkeit deutlich zu machen. Mit einer solchen antiessentialistischen Vorgehensweise sollen gerade religiöse Zuschreibungen und Zuordnungen vermieden werden (Schmitz, 2018; Schellenberg, 2019, 2023). Für die Bearbeitung ethischer Themen, z.B. zur Frage des Schwangerschaftsabbruchs, würde dementsprechend religionskundlicher Unterricht die verschiedenen religiösen Perspektiven aufzeigen und dabei gerade unterschiedliche Positionen z.B. innerhalb der christlichen Tradition deutlich machen.

Noch einmal unterschiedlich scheint mir die Ausgangslage bei den wertorientierten Unterrichtsfächern zu sein. Zunächst einmal sind sie mit der Religionskunde dadurch verbunden, dass der Unterricht auch hier unter dem Vorzeichen der Bekenntnisneutralität, nicht der Wertneutralität (!), stattzufinden hat. Die Bildungsaufgabe des Ethikunterrichts im Kanon der allgemeinbildenden Fächer haben Dietrich Benner und andere deutlich von Formen der Charaktererziehung distanziert und damit den häufig in öffentlichen Debatten geforderten Erziehungscharakter ethischer Bildung zurückgewiesen. Ethikunterricht soll hingegen in unterschiedliche Formen normativer Reflexion einführen und zu selbstständiger Stellungnahme anregen. Er soll ein Ort sein, an dem die Vielfalt der Wertevorstellungen reflektiert wird, ohne dass Einigkeit hergestellt werden muss (Benner, Nikolova & Swiderski, 2009, S. 509). Die intendierte selbständige Stellungnahme ergibt sich allerdings nicht allein aus der Kompetenzorientierung des Ethikunterrichts, sondern ist gewissermaßen in der Natur der Sache angelegt. So verdeutlichen Celikates und Gosepath den „normativen Standpunkt der Moral“ (Celikates & Gosepath, 2017, S. 8-9) als denjenigen Verpflichtungscharakter, aufgrund dessen eine Person glaubt, auf eine bestimmte Weise moralisch urteilen und handeln zu müssen. Die beiden Autoren argumentieren im Sinne Tugendhats, dass der Unbedingtheitscharakter moralischer Verpflichtungen sich in einer „Erste-Person-Perspektive“ äußere (ebd.) und gleichzeitig personenunabhängig sei. Dies bedeutet, dass man zwar die Moral einer Gruppe deskriptiv beschreiben und zu verstehen versuchen kann, allerdings geht aus dieser Perspektive die Einsicht in den

„eigentümlichen Verpflichtungscharakter der moralischen Rede“ (ebd., S. 9) verloren, aufgrund dessen eine Person der Überzeugung ist, einer bestimmten Norm folgen zu sollen. Überträgt man diese Argumente auf den unterrichtlichen Umgang mit Themen wie dem Schwangerschaftsabbruch, so impliziert die ethische Überprüfung eine gewisse eigene Involviertheit auf der „Suche nach dem besseren Argument“. Mit Positionierung ist dabei weniger die existentielle Auseinandersetzung gemeint, sondern eher die fallbezogene Überprüfung und Begründung des Geltungsanspruchs moralischer Normen verbunden mit der Frage, wie eine Person in einer bestimmten Situation auf bestimmte Weise entscheiden würde. Die unterrichtliche Analyse und Debatte zum Thema Schwangerschaftsabbruch würde in diesem Sinne über die distanzierte analytische Betrachtung hinaus gehen und, um es mit Benner et al. zu sagen, darauf zielen, „selbständige Stellungnahmen zu moralischen Entscheidungsprozessen zu entwickeln und versuchsweise zu vertreten“ (Benner, Nikolova & Swiderski, 2009, S. 509).

Deutliche Differenzen sind also auch zum Religionskundeunterricht zu konstatieren. Während Religionskunde in erster Linie eine distanzierte Analyse ohne eigene, insbesondere religiöse Positionierung anstrebt (Frank, 2016, S. 30), impliziert der Ethikunterricht durchaus eine Stellungnahme zu ethischen Problemstellungen unter Zuhilfenahme philosophiegeschichtlicher Positionen. Welche Rolle religiöse Positionen in diesem Setting spielen, ist durchaus unklar, zumal sie im Rahmen moralphilosophischer Überlegungen eher abgewertet werden. Vermutlich kommen religionsbezogene Themen eher im Rahmen von Exkursen zu den sog. Weltreligionen vor.

Lässt man die drei Unterrichtsformate im Hinblick auf pluralitätssensible ethische Bildung Revue passieren, so sollen zunächst einige Anfragen formuliert werden: Inwiefern gelingt es den konfessionellen Unterrichten, tatsächlich Argumentationsstrategien unterschiedlicher Provenienz einzubeziehen, sie analytisch aufzubereiten und sich für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertesystemen zu öffnen? Sind wiederum die wertorientierten Fächer willens und in der Lage, religiös konnotierte Positionen einzubeziehen? Und ist schließlich die Religionskunde willens und fähig, den Modus distanzierter Analyse zu modifizieren, um im Rahmen ethischer Bildung selbständige Stellungnahmen nicht nur zuzulassen, sondern in die Kompetenzorientierung des Faches aufzunehmen?

3 Pluralitätssensible ethische Bildung

Nicht zufällig wurde Jürgen Habermas' Rede, die er anlässlich des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 2001 hielt, häufig im theologischen Kontext zitiert. In dieser Rede wurde religiöse Argumentation wahrgenommen und respektiert und nicht unter säkularen Vorzeichen als nicht mehr angemessen betrachtet. Die Reziprozität von säkularen und religiösen Argumenten, die im Titel „Glauben und Wissen“ schon mitschwingt, beinhaltet die Berücksichtigung von Formen religiöser Argumentation.

Gleichzeitig nimmt die Rede, ohne es ausführlich zum Thema zu machen, die zunehmende religiöse Pluralisierung ins Visier sowie die Notwendigkeit, vom Säkularisierungsparadigma Abstand zu nehmen.

„Der demokratisch aufgeklärte Commonsense ist kein Singular, sondern beschreibt die mentale Verfassung einer vielstimmigen Öffentlichkeit. Säkulare Mehrheiten dürfen in solchen Fragen keine Beschlüsse fassen, bevor sie nicht dem Einspruch von Opponenten, die sich davon in ihren Glaubensüberzeugungen verletzt fühlen, Gehör geschenkt haben; sie müssen diesen Einspruch als eine Art aufschiebendes Veto betrachten, um zu prüfen, was sie daraus lernen können.“ (Habermas, 2001, S. 22)

In der Rede werden von säkularen und religiösen Bürger*innen Übersetzungsleistungen gefordert, die v.a. für religiös begründete Positionen anspruchsvoll sind. Habermas stellt fest: „Der Religion gegenüber beharrt der demokratisch aufgeklärte Commonsense auf Gründen, die nicht nur für Angehörige einer Religionsgemeinschaft akzeptabel sind.“ (ebd., S. 21) und „Sie [die Gläubigen, E.K.] sind es, die ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache übersetzen müssen, bevor ihre Argumente Aussicht haben, die Zustimmung von Mehrheiten zu finden.“ (ebd.) Dies hat zur Konsequenz, dass der religiöse Bezug im Rahmen einer ethischen Stellungnahme zurückgenommen werden müsste zugunsten einer für alle, nicht nur für die eigene Anhängerschaft, verständlichen Argumentationslogik.⁸⁾ Mit Blick auf das obige Beispiel bedeutet dies, dass die Betrachtung des Embryos als Geschöpf Gottes, ausgestattet mit Gottesebenbildlichkeit, „übersetzt“ werden müsste. Denn die Wahrnehmung menschlichen Lebens als heilig aufgrund der Gottebenbildlichkeit ist nicht allgemein zustimmungsfähig. Das religiöse „Backing“ (s.o.) müsste demnach in eine für alle verständliche und akzeptable Form gebracht werden. An die Stelle des religiösen Arguments der Gottebenbildlichkeit tritt dann die Unantastbarkeit der menschlichen Würde.⁹⁾ Habermas' Forderung geht einher mit der diskursethischen Anlage seiner Moralkonzeption, wonach im moralischen Diskurs Argumentationen die Zustimmung aller erreichen sollten.

Zwar ist Jürgen Habermas' Rede der deutlich bekanntere Text, doch auch sein langjähriger Gegenspieler Charles Taylor hat sich zur Frage der zunehmenden Pluralisierung unserer Gesellschaften und der Frage, wie dabei religiöse Positionen Berücksichtigung finden können, geäußert. In einem Gutachten für die kanadische Regierung setzen Taylor und MacLure in zunehmend zu beobachtenden moralischen Auseinandersetzungen und pluralitätsbedingten Konflikten auf die Notwendigkeit, tragbare Kompromisse zu erzielen. Grundprinzipien liberaler Demokratien wie die Menschenwürde können, so die Autoren, im Prinzip von allen Menschen geteilt und

8) Hier macht Habermas das Argument stark, dass die partikularistische religiöse Sichtweise „übersetzt“ werden muss, vgl. Anm. 5.

9) Soeben ist eine Stellungnahme des Rates der EKD erschienen, in der genau das von Habermas geforderte Vorgehen praktiziert wird und mit der Menschenwürde des ungeborenen Lebens argumentiert wird (Die Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland bei der Bundesrepublik Deutschland und der Europäischen Union, 2023, S. 7).

bejaht werden, wobei die Gründe für die Zustimmung – säkular oder religiös – unerheblich sind: „Alle sind sich dabei über das Prinzip einig, auch wenn sie sich nicht auf dessen Begründung verständigen können. Die Herausforderung für unsere Gegenwartsgesellschaften besteht darin, dafür zu sorgen, daß sie alle die Grundprinzipien der politischen Gemeinschaft als von ihrem eigenen Standpunkt aus gesehen legitim begreifen können.“ (Maclure & Taylor, 2011, S. 21) Beide Positionen verbindet die Aufgeschlossenheit für religiös begründete Positionen bzw. Ansprüche, wobei sie in der kanadischen Variante als solche bestehen bleiben können, während Habermas sie in eine säkulare Sprache übersetzt sehen möchte.

Das überraschend Besondere an Habermas' Vorschlag ist freilich das Hervorheben der Bedeutsamkeit von Religion, sodass auch in säkular organisierten Gesellschaften von Religion(en) gelernt werden kann. Habermas spricht in der damaligen Rede auch die Defizite der Übersetzung von religiöser in säkulare Sprache an, denn die Vorstellung von der Geschöpflichkeit des Menschen ist nicht vollständig und angemessen in diejenige der Würde des Menschen zu übersetzen, es bleibt ein transzendenter Überschuss. Er sieht Religion als einen Vorbehalt gegen naturalistische Denkmodelle und die Vorstellung der Machbarkeit und Manipulierbarkeit des Lebens bis hin zur menschlichen Kreation von Menschen in der Gentechnik (Habermas, 2001, S. 29-31). Religionen sind in dieser Lesart nicht nur eine Art lästiger Störfaktor im pluralistischen Miteinander, sondern ein Störfaktor, der Potential zum Widerstand gegen kapitalistische Verzweckung sämtlicher Lebensbereiche in sich trägt.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Überlegungen für die drei Unterrichtsformate?

1. Für den konfessionellen Religionsunterricht ist die Anbahnung von Argumentationsfähigkeit und der Fähigkeit, sich in einer pluralistischen Gesellschaft auseinandersetzen zu können, essentiell und geht deutlich über eine existenziell gedachte Positionierung hinaus. Es kann im konfessionellen Religionsunterricht nicht nur darum gehen, eine religiöse Position probenhalber formulieren zu können, sondern auch, sie modifizieren oder verlassen und sich in einen größeren gesellschaftlichen Kontext einordnen zu können. Dietrich Benner thematisiert dies in der Herleitung seines Kompetenzmodells für den konfessionellen Religionsunterricht als die antifundamentalistische Stoßrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts, die er „Zivilisierung von Religion“ nennt (Benner, 2004, S. 27).

2. Im Hinblick auf den Ethikunterricht wäre es wünschenswert, wenn religiöse Stellungnahmen einbezogen und auf ihren positiven Wert hin befragt würden. Damit ist gewissermaßen die entgegengesetzte Stoßrichtung zum konfessionellen Religionsunterricht benannt. Denn der Ethikunterricht könnte weit verbreitete szientistische Weltverständnisse infragestellen und damit eine pluralistische Öffnung ganz anderer Art erzielen, nämlich eine Öffnung für religiöse Selbst- und

Weltverständnisse und deren Anrecht, in einer pluralistischen Gesellschaft Gehör zu finden. Die Pluralitätstauglichkeit des Ethikunterrichts läge damit in der Stärkung religionskundlicher Anteile und den damit hoffentlich einhergehenden antiszientistischen Wirkungen.

3. Im religionskundlichen Unterricht steht nach meiner Auffassung im Vordergrund, den „eigentümlichen Verpflichtungscharakter“ von Moral (Celikates & Gosepath, 2017, S. 9) sowie interpersonelle Überzeugen mit guten Gründen zu verdeutlichen, also die „Erste-Person-Perspektive“ in den Unterricht zu bringen. Selbstverständlich ist das Aufzeigen intrareligiöser Unterschiede sowie die antiessentialistische Stoßrichtung des religionskundlichen Unterrichts eine zentrale Aufgabe mit - hoffentlich - antifundamentalistischen Auswirkungen. Doch Bildung zielt eben auch auf Selbstverortung, speziell, wenn es um Fragen ethischer Bildung geht. Lernende Subjekte sollten im religionskundlichen Unterricht die Möglichkeit haben, Argumente zu prüfen und sich als perspektivische Teilnehmer*innen an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen verstehen lernen. Denn es geht nicht allein um eine differenziertere Wahrnehmung von Pluralität, sondern auch darum, aktiv in allen Unterrichtsformaten gelebte Pluralität zu erlernen.

Literaturverzeichnis

- Bayertz, K. (2006). *Warum überhaupt moralisch sein?* München: C.H. Beck.
- Bayertz, K. & Kompa, N. (2016). *Moralisches Argumentieren*. Preprints and Working Papers of the Centre for Advanced Study in Bioethics. Münster 2016/84. URL: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegrueundung/intern/publikationen/bayertz/84_bayertz.kompa_-_moralisches_argumentieren.pdf [Zugriff: 25.10.2023]
- Benner, D. (2004). Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag. *Theo-Web* 3 (2), S. 22-36. URL: https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf [Zugriff: 25.10.2023]
- Benner, D., Nikolova, R. & Swiderski, J. (2009). Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85, S. 504-515.
- Böhm, W. & Schiffer, W. (2006). Ethisches Argumentieren. *Ethik und Unterricht* 2006 (1), S. 20-26.
- Celikates, R. & Gosepath, S. (2009). Einleitung: Grundbegriffe, Grundprobleme und Grundmodelle der Moralphilosophie. In R. Celikates & S. Gosepath. *Philosophie der Moral. Texte von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 7-27). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Dalferth, I.U. (2001). Theologie im Kontext der Religionswissenschaft. Selbstverständnis, Methoden und Aufgaben der Theologie und ihr Verhältnis zur Religionswissenschaft. *Theologische Literaturzeitung* 126, S. 3-20.
- Die Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland bei der Bundesrepublik Deutschland und der Europäischen Union (2023). *Stellungnahme des Rates der EKD zur Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen eine Regelung zum Schwangerschaftsabbruch außerhalb des Strafgesetzbuchs möglich ist*. URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/EKD-Stellungnahme_Schwangerschaftsabbruch_Rat_der_EKD.pdf [Zugriff: 25.10.2023]
- Dietrich, J. (2004). Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik. In J. Rohbeck (Hg.): *Ethisch-philosophische Basiskompetenz* (S. 65-96). Dresden: Thelem.
- Dietrich, J. (2007). Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer und Konkretion. In R. Ammicht Quinn, G. Badura-Lotter, M. Knödler-Pasch, G. Mildenerger & B. Rampp (Hrsg). *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion* (S. 30-51). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 3, S. 19-33.
- Franken, L. & Loobuyck P. (2017). Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?. *British Journal of Religious Education* 39, 1-6.
- Franzen, H. (2017). Fallanalysen im Ethik- und Philosophieunterricht. In sechs Schritten zu einem reflektierten Urteil. *Ethik und Unterricht* 2017 (4), S. 4-8.
- Graumann, S. (2011). Zulässigkeit später Schwangerschaftsabbrüche und Behandlungspflicht von zu früh und behindert geborenen Kindern – ein ethischer Widerspruch?. *Ethik in der Medizin* 23, S. 123-134.
- Graumann, S. (2023). Schwangerschaftsabbruch und Empfängnisverhütung. In: C. Neuhäuser, M.-L. Raters & R. Stoecker. *Handbuch Angewandte Ethik* (S. 727-732). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kenngott, E.-M. & Radde-Antweiler, K. (2022). Medienanalyse im religionskundlichen Unterricht? Ritualmord im Kontext von Verschwörungstheorien. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 10, S. 134-148.
- Kenngott, E.-M. (2023). Ethik im Unterricht. In: C. Neuhäuser, M.-L. Raters & R. Stoecker. *Handbuch Angewandte Ethik* (S. 371-376). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Lorenzen, S. (2021). Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. URL:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200876/> [Zugriff: 25.10.2023]

Maclure, J. & Taylor, Ch. (2011). *Laizität und Gewissensfreiheit*. Berlin: Suhrkamp.

Petermann, H.-B. (2018). Religion als Thema im Philosophie- und Ethikunterricht. In B. Schröder & M. Emmelmann (Hrsg.). *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 129-143). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schellenberg, U. (2019). Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen - eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 7, S. 18-31.

Schellenberg, U. (2023). Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions* 11, S. 92-112.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1996). *Menschenwürde und Menschenrechte von allem Anfang an*. Gemeinsames Hirtenwort der deutschen Bischöfe zur ethischen Beurteilung der Abtreibung. Bonn. URL: <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB57.PDF> [Zugriff: 25.10.2023]

Schmitz, B. (2018). Was kann und sollte Religionswissenschaft in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Fächer >>Religion<< und >>Ethik<< leisten?. In B. Schröder & M. Emmelmann (Hrsg.). *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 71-81). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Talabardon, S. (2023). Jüdische Ethik. In: C. Neuhäuser, M.-L. Raters & R. Stoecker. *Handbuch Angewandte Ethik* (S. 121-128). Stuttgart: J. B. Metzler.

Tugendhat, E. (1994). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Tugendhat, E., López, C. & Vicuña, A. M. (2000). *Wie sollen wir handeln? Schülergespräche über Moral*. Stuttgart: Reclam.

Dr. Eva-Maria Kenngott leitet den Arbeitsbereich Religionspädagogik am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen.
