



Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts

Severin Renoldner

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

EINGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET MAI 2020

ANGENOMMEN JUNI 2020

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

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

1. Einleitung

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

2. Säkularer Verfassungsstaat und institutionelle Religion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Verfassungspatriotismus anstelle von Nationalismus oder religiöser Dominanz

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

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

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

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

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

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

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

4. Verantwortungsfähigkeit als Tugend der BürgerInnen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Der Begriff Staat ist mit dem des Rechts eng verbunden. Ethikunterricht dient aber der „Gesellschaft“, denn der Staat ist nicht Selbstzweck, sondern Instrument zum guten Zusammenleben von Gesellschaften. Anders als in der Entstehungszeit der österreichischen Verfassung leben wir heute nicht nur in staatlichen Einheiten, sondern in einer transnational strukturierten, fast weltweiten Gesellschaft, deren Vernetzung voranschreitet, nicht nur bei Handel und Produkttransfer, sondern in ökonomisch-wissenschaftlich-technischer Verflochtenheit und Abhängigkeit, etwa von Börsenergebnissen. Unser Schicksal ist bei der CO₂-Konzentration oder einer Pandemie ebenso wie bei Firmenfusionen, Automatisierung und Digitalisierung von Ereignissen außerhalb des Staates Österreich abhängig und beeinflusst andere wechselseitig.

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

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

6. Das Recht auf religiös-weltanschaulichen Unterricht in Österreich

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

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

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

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

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

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

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

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

7.1 Den ökumenischen Gedanken weiter denken

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

7.2 Engere Vernetzung Ethikunterricht – Religionsunterricht

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

7.3 Gesellschaftliche Anerkennung

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

Literatur

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

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

Kurzbiografie

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