

Uta Müller, Martin Harant, Dominik Balg, Simon Meisch (Hg.)

Quellen des Sinns

Fragen von Religiosität, Spiritualität und Ethik
in Bildung und Unterricht

SCHRIFTENREIHE NR. 2 DER TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION

BAND 05

LEHRERBILDUNG. KREATIV. INNOVATIV. UNGEWÖHNLICH.

HERAUSGEGEBEN VON THORSTEN BOHL, NINA BECK, SIBYLLE MEISSNER

Quellen des Sinns

Uta Müller, Martin Harant, Dominik Balg, Simon Meisch

Quellen des Sinns

Fragen von Religiosität, Spiritualität
und Ethik in Bildung und Unterricht

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TÜBINGEN
LIBRARY PUBLISHING

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung
- Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0

International Lizenz.



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.

Die Online-Version dieser Publikation
ist auf dem Repositorium der Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access):
<http://hdl.handle.net/10900/153198>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1531985>
<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-94537>

Tübingen Library Publishing 2023
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
druckdienste@ub.uni-tuebingen.de
<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (PDF): 978-3-98944-012-8

Layout und Umschlaggestaltung: Gabriele von Briel, Tübingen School of Education (TüSE)
Satz: Cornelia True, Universitätsbibliothek Tübingen
Druck und Bindung: Druckhaus Sportflieger in der Medialis Offset GmbH
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Martin Harant, Uta Müller, Dominik Balg & Simon Meisch	
Einleitung.....	9
Katharina Eckstein und Christian Ströbele	
Religiöse Überzeugungen in der ethischen Urteilsbildung – Alfons Auers Ansatz einer autonomen Moral im christlichen Kontext	17
Philipp von Wussow	
Deutsch-jüdische Philosophie im 20. Jahrhundert: Einige religionspädagogische Aspekte	41
Hakan Turan	
Das ethische Ei. Ein Acht-Schichten-Modell zur ethischen Reflexion im Islam	55
Edeltraud Gaus	
Professionell Religion unterrichten. Der Umgang der Religionslehrperson mit persönlicher Religiosität durch Ausbildung einer reflexiven Haltung.....	79
Georg Hardecker	
Mehr Religion wagen! Überlegungen zum Beitrag positiver Religion zur Bildung Heranwachsender im Anschluss an Schleiermacher	97
Martin Harant & Philipp Thomas	
Spiritualität. Historische, systematische und bildungsphilosophische Aspekte	107
Gunnar Skirbekk	
Wissenschaft und Religion	131
Dominik Balg	
Die schulische Befähigung zum Umgang mit konfligierenden Ansichten	153

Manuel Lorenz	
Inwieweit kann der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden fördern und hemmen?	167
Christian Wilhelm	
Die Notwendigkeit der Philosophiedidaktik und Tugendethik für Schüler*innen und (angehende) Lehrkräfte zur Förderung der Orientierungskompetenz	187
Wolfgang Polleichtner	
Vom Sprechen über und mit Religion im Griechischunterricht.....	213
Dietmar Mieth	
Literarische, religiöse und ethische Suche nach dem Sinn heute	243
Verzeichnis der Autor*innen	263

Martin Harant, Uta Müller, Dominik Balg & Simon Meisch

Einleitung

1. Hinführung zum Thema

Der vorliegende Band ist das Ergebnis der zweiten Tagung der Forschungsgruppe *Kritisches Denken und darüber hinaus. Normative Fragen der Lehrerbildung* und schließt thematisch an den ersten Band an, der vor allem das Verhältnis von kritischer und post-kritischer Theoriebildung in Bildungskontexten in den Blick genommen hat. Ein zentrales Merkmal der Postkritik im Bildungskontext, so wurde im ersten Sammelband der Forschungsgruppe deutlich, besteht darin, folgende zwei von der Postkritik ausgemachte Engführungen im akademischen Bildungsdiskurs zu problematisieren: Zum einen wird eine einseitige Fokussierung auf die kritische Dekonstruktion des Agenda-Settings bzw. des Machtförmigen im Schulkontext ausgemacht, die die Frage unbeantwortet lasse, welche pädagogisch qualifizierten Ziele im Schulkontext zu verfolgen sind bzw. welche Sinnhorizonte für pädagogisches Handeln leitend sein sollen. Diese Problematisierung richtet sich in erster Linie gegen eine Abkehr von einer positiven Pädagogik oder *positive education* (Kern & Wehmeyer, 2021) bzw. gegen eine Konzentration des Theoriediskurses im Bereich des Pädagogischen auf eine poststrukturalistische Machtanalytik, wie sie etwa durch die breite Rezeption der Gouvernementalitätskritik im Gefolge des poststrukturalistischen Denkens von Michel Foucault Eingang in erziehungswissenschaftliche Debatten gefunden hat. Die Rezeption poststrukturalistischen Denkens habe nämlich dazu geführt, Sinnhorizonte des Pädagogischen, wie z.B. »Erziehung zur Mündigkeit«, letztlich als »Pathosformel« zu diskreditieren (Rieger-Ladich, 2002). Mit der Problematisierung solcher Entwicklungen und der geforderten Rückbesinnung auf eine positive Pädagogik geht insgesamt die Anfrage einher, ob eine (bildungs-)philosophische Konzentration auf die analytische Kritik ungeklärter Geltungsbehauptungen von expliziten und impliziten Bildungszielen überhaupt in der Lage ist, Sinnhorizonte von Bildung zu eröffnen, die über die Affirmation einer kritischen Rationalität hinausreichen. Anstatt zu dekonstruieren, sollte aus post-kritischer Perspektive vielmehr der Versuch unternommen werden, positive Bildungsziele zu formulieren bzw. Möglichkeiten auszuloten, Sinnperspektiven, die mit unterschiedlichem Bildungsdenken verbunden werden, wieder in affirmativer Weise in den allgemeinen Diskurs einspeisen zu können. Als Vorlage für die pädagogische Affirmierung von Bildungszielen kann hier beispielsweise die reformpädagogische Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts gesehen werden, wenn hier etwa von Seiten Deweys eine pragmatistische und demokrati-

sche Erziehung in der Schule propagiert wird (Dewey, 2018) oder von Seiten Montessoris die programmatische Forderung nach einer ›Pädagogik vom Kinde aus‹ erfolgt (Montessori, 2010). Im bildungsphilosophischen Bereich hingegen gerät auf diese Weise wieder ganz allgemein diejenige Perspektive des Philosophierens in den Blick, die Marcus Tullius Cicero eingenommen hat, wenn er Philosophie als ›Pflege der Seele‹ bezeichnet: »[...] *cultura autem animi philosophia est*« (Cicero & Gigon, 2011, S. 124). Über das kritisch-rationale Denken hinaus wird im Kontext eines solchen Philosophieverständnisses das Augenmerk auch auf die *sofia* im Sinne einer weisheitlichen Tradition von ›Quellen des Sinns‹ gelenkt, die etwa im hellenistischen Gedankengut ausgemacht wird, aber auch in entsprechenden Philosophien aus anderen kulturellen bzw. weltanschaulichen Kontexten, z.B. des Nahen und Fernen Ostens.

Wenn die Pflege der Seele im Allgemeinen und die pädagogische Programmatik im Besonderen jedoch in unterschiedliche weltanschauliche Kontexte bzw. Sinnstrukturen eingebettet erscheint, wird die Frage virulent, aus welchen Quellen sich die Sinnhorizonte klassischer und zeitgenössischer Bildungsdiskurse speisen, die in affirmativer Weise vorgetragen werden. Ferner ergibt sich die Frage, wie mit ihnen umzugehen ist: Sind sie verständigungsorientierter Kommunikation zugänglich und gilt es von daher, ihre Geltungsbehauptungen zu prüfen und gegebenenfalls zu verwerfen? Oder ist es vielmehr so, dass die möglichen Sinnhorizonte der Bildung letztlich alle auf weltanschaulich-religiösen Überzeugungen beruhen, deren Quellen und Entwicklung sich zwar studieren lassen, über die man aber wegen ihres vorrationalen Charakters mit den Mitteln einer kritischen Rationalität letztlich nicht befinden kann? Die Genese des Bildungsdenkens im abendländischen Kontext zumindest verdeutlicht, dass sie mit weltanschaulich-religiösen Sinnhorizonten verbunden erscheint: der Begriff der Bildung selbst und die damit zusammenhängende Vorstellung des Sich-Bildens lässt sich beispielsweise auf die christliche Mystik des Mittelalters zurückführen, hier vor allem auf den Theologen Meister Eckhart (Lichtenstein, 1966). Auch gegenwärtig erheben Religionsgemeinschaften mit ihren jeweils spezifischen Sinnperspektiven einen allgemeinen Bildungsanspruch im säkularen Schulkontext: Dies dürfte sich nicht zuletzt in der Tatsache spiegeln, dass der (konfessionelle) Religionsunterricht im deutschen Schulsystem nach GG Art. 3(3) ein grundgesetzlich verankertes ordentliches Lehrfach darstellt. Dass dieses ordentliche Lehrfach jedoch im Plural auftritt (evangelisch, katholisch, jüdisch und z.T. mittlerweile auch islamisch) scheint nahezulegen, dass über Fragen des Sinns offensichtlich tatsächlich nicht aus einer übergeordneten Warte heraus, etwa mit den diskursiven Mitteln einer kritisch-analytischen Rationalität, befunden werden kann. Lässt sich nun aus der Gegebenheit, dass verschiedene, allerdings nicht alle Religionsgemeinschaften, in der Schule unterrichtlich tätig sind, die Schlussfolgerung ziehen, dass es im Umgang mit Quellen des Sinns zum

einen darum geht, im schulischen Kontext jeweils eine spezifische Perspektive in affirmativer Weise einzunehmen und dass es gleichzeitig einen toleranten Umgang mit der möglichen Pluralität solcher Perspektiven einzuüben gilt? Welche Rolle kommt in diesem Zusammenhang dem säkularen Ethikunterricht zu? Sind auch hier auf der einen Seite so etwas wie kontingente Wertvorstellungen in dezisionistischer Weise zu affirmieren und auf der anderen Seite Toleranz im Umgang mit der Vielfalt von Sinnkonstruktionen zu kultivieren? Oder geht es in diesem Fach – anders als im Religionsunterricht – eben doch darum, die Wahrheit derjenigen Geltungsbehauptungen zu prüfen, die im Kontext weltanschaulich-religiöser Sinnbestimmungen, etwa im Bereich ethischer Erwägungen oder metaphysischer Grundannahmen, von religiöser Seite vorgetragen werden? Wenn ja, wie passt das zusammen?

Beim Nachdenken über das Verhältnis von ›Quellen des Sinns‹ und schulischer Bildung ergeben sich, wie sich zeigt, eine Reihe von Fragen, die zu Kontroversen führen. Eine zentrale Frage- und Problemstellung betrifft die Unterscheidung von Genesis und Geltung: Begründet beispielsweise die Tatsache, dass das abendländische Bildungsdenken von der griechischen Antike und jüdisch-christlichen Vorstellungswelten beeinflusst ist, diesen Sinnhorizonten eine privilegierte Geltung zuzusprechen? Oder ist es gerade umgekehrt: Unterminiert die so konstatierte Beeinflussung des abendländischen Bildungsdenkens die Legitimität bzw. eine Privilegierung desselben? Wie sieht es beispielsweise mit ›Quellen des Sinns‹ aus, die lange Zeit im vorherrschenden Bildungsdiskurs marginalisiert wurden, aber deren Einflüsse hier ebenfalls herausgearbeitet werden können, wie beispielsweise Einflüsse aus dem arabischen oder fernöstlichen Raum? Welche Rolle spielt die veränderte Religionsdemographie für den schulischen Bildungskontext, nach der sich ein beträchtlicher Anteil der Menschen mittlerweile als spirituell, aber nicht religiös, bezeichnet und andere Religionen, wie beispielsweise der Islam, Zuwächse in Deutschland verzeichnen? Sollte es auch eine säkular-spirituelle *cultura animi* in der Schule geben und wenn ja, weshalb und in welchem fachlichen Kontext? Wie sieht es mit Islamunterricht als ordentlichem Lehrfach aus und wie werden dort beispielsweise ethische Frage- und Problemstellungen behandelt? Ist es insgesamt überhaupt argumentativ begründbar, dass im Bereich des Weltanschaulich-Religiösen und damit gegenüber ›Quellen des Sinns‹ eine andere epistemische Grundhaltung eingenommen werden soll als etwa im Bereich der empirischen Wissenschaft bzw. des analytischen Denkens? Welche Folgen ergeben sich aus diesen Anfragen im Hinblick auf Glaubensvorstellungen und Handlungsbegründungen auch über den Religions- und Ethikunterricht hinaus? Gibt es Formen der Erkenntnis, gar der Selbsterkenntnis, die nicht begrifflich verfasst sind, aber gleichwohl der Kultivierung in Bildungskontexten bedürfen und wenn ja, warum?

In diesem Band sind Beiträge versammelt, die diese und weitere Frage- und Problemstellungen zum Themenkomplex ›Quellen des Sinns‹ und Bildung in unterschiedlicher und z.T. auch konträrer Weise aufgreifen und zur Diskussion stellen. Dabei wird der Themenkomplex aus so unterschiedlichen Disziplinen wie der Philosophie, der Erziehungswissenschaft, den Fachdidaktiken, der Religionspädagogik und der Theologie bzw. Religionsphilosophie heraus bearbeitet.

2. Zusammenfassung der Beiträge

Katharina Eckstein und Christian Ströbele diskutieren in ihrem Beitrag *Religiöse Überzeugungen in der ethischen Urteilsbildung – Alfons Auers Ansatz einer autonomen Moral im christlichen Kontext* die Fragen nach dem legitimen Stellenwert und der möglichen Funktion religiöser Bezüge bei ethischen Fragestellungen am Beispiel von Alfons Auers diesbezüglichen Überlegungen. Dabei diskutieren Eckstein und Ströbele im Lichte Auers Argumente dafür, dass die Begründung moralischer Normen auf der Rationalität des menschlichen Subjekts aufruhet und nicht auf religiösen Referenzen im engeren Sinn. Der Beitrag umfasst ferner eine mögliche Fortschreibung von Auers Ansatz, insbesondere für die Ethikdidaktik und eine interreligiöse Ethik.

Philipp von Wussow skizziert in seinem Beitrag *Deutsch-jüdische Philosophie im 20. Jahrhundert: Einige religionspädagogische Aspekte* die deutsch-jüdische Philosophie mit Bezügen auf die historische Entwicklung dieses Philosophiezweigs. Im Zentrum der Darlegung der deutsch-jüdischen Philosophie sind die stark aus religiösen Quellen stammenden philosophischen Auseinandersetzungen. Anhand von Werken von Autoren des 20. Jahrhunderts können aufschlussreich die Besonderheiten deutsch-jüdischen Philosophierens gezeigt werden, weil hier grundlegende Probleme von Philosophie und Religion zur Sprache kommen. Es zeigt sich dabei, dass bei vielen philosophischen Fragestellungen die Grundfragen der Philosophie mit den Grundfragen von Religion unauflöslich miteinander verknüpft sind.

Hakan Turan entwickelt in seinem Beitrag *Das ethische Ei. Ein Acht-Schichten-Modell zur ethischen Reflexion im Islam* ein Modell zur ethischen Urteilsbildung für das Fach Islamische Religionslehre, das in fachdidaktischen Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung zum Einsatz kommt. Das vorgestellte Reflexionsmodell systematisiert dabei zunächst konfligierende Konzeptionen von islamischer Ethik und unterscheidet dabei zwischen einer dogmatischen und einer pragmatischen Ebene: Die dogmatische Ebene differenziert u.a. vier Diskursstränge islamischer Ethik aus und bezieht sie aufeinander. Die pragmatische Ebene wiederum wirft den Blick auf allgemeinere Handlungsvollzüge unter den komplexen Bedingungen

des Alltags. Turan arbeitet dabei heraus, dass die hier behandelten islamischen Denkschulen mit nicht-islamischen Ethikkonzeptionen in vielen fundamentalen Punkten übereinkommen können und einer Weiterentwicklung der hier entwickelten Positionen, z.B. in Richtung diskursethischer Reflexionen, nichts Grundsätzliches im Wege steht.

Edeltraud Gaus geht in ihrem Beitrag *Professionell Religion unterrichten. Der Umgang der Religionslehrperson mit persönlicher Religiosität durch Ausbildung einer reflexiven Haltung* von der Überzeugung aus, dass es die Aufgabe des Religionsunterrichts sei, religiöse und existentielle Fragen zu thematisieren und zu reflektieren. Ziel des Unterrichts sei es, diese Fragen in Beziehung zum Leben der Schüler*innen zu setzen, so dass ein existentiell-religiöses Lernen erfolgen kann. Dabei nimmt Gaus insbesondere die Religionslehrperson in den Blick und setzt sich mit der These auseinander, dass ihr professionelles Handeln auf einen reflektierten Umgang mit ihrer eigenen individuellen Religiosität und ihrem Glauben angewiesen ist. Dabei wird eine reflexive Haltung bezogen auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen gefordert und begründet.

Georg Hardecker argumentiert in seinem Beitrag *Mehr Religion wagen! Überlegungen zum Beitrag positiver Religion zur Bildung Heranwachsender im Anschluss an Schleiermacher*, inwiefern positive (also gegebene Religion), ein zentrales Moment im Bildungsprozess darstellt: Im Rückgriff auf Schleiermacher wird Religion mit ihrem Bewusstsein für die Vorgegebenheit des Lebens als konstitutives Moment des Menschseins herausgestellt, das sich Menschen durch ihre spirituellen Vollzüge in einer je spezifischen und in diesem Sinne positiven Weise erschließt. Religion, so führt Hardecker aus, entsteht durch die Begegnung mit Menschen und ist für Bildung insofern konstitutiv, als sie sich als ein inhaltlich bestimmtes Gefühl für die Bestimmung des Menschen manifestiert, das die Freiheit des Menschen fundiert und ausrichtet. Entsprechend wird die individuelle und soziale Pflege positiver Religion als allgemeine und damit auch schulische Bildungsaufgabe herausgestellt.

Martin Harant und Philipp Thomas gehen in ihrem Beitrag *Spiritualität. Historische, systematische und bildungsphilosophische Aspekte* der Frage nach, worin der mögliche ›Gegenstand‹ einer säkularen Spiritualität jenseits der Affirmation von religiösen Glaubenssystemen und möglichen Funktionsbeschreibungen spirituell-religiöser Praxis besteht, wie sich die Entwicklung hin zu einer säkularen Spiritualität in westlichen Kontexten der Moderne im Spannungsfeld von Wissenschaft und Religion geschichtlich nachzeichnen lässt und in welcher Hinsicht spirituelle Erfahrung bildungsphilosophisch durch eine posthermeneutische Wendung hin zum Nicht-Semiotisierbaren charakterisiert ist. Dabei wird herausgearbeitet, in welcher Weise sich eine so verstandene Spiritualität sowohl für szientifische als

auch dezidiert religiöse Kontexte anschlussfähig erweisen kann, sich jedoch nicht mit ihnen identifizieren lässt.

Gunnar Skirbekk stellt in seinem Beitrag *Wissenschaft und Religion* acht Thesen zum Verhältnis von Wissenschaft und Religion in modernen Wissensgesellschaften zur Diskussion. Dabei versteht er ›Wissenschaft‹ als aufgeklärte und selbstkritische Argumentation durch gemeinsame Lernprozesse. Dieses Ideal gelte es in dreierlei Hinsicht zu stärken: zwischen den akademischen Disziplinen, in der öffentlichen Diskussion über die gesellschaftliche Rolle der Wissenschaft und in der demokratischen Wissensproduktion. Dieses selbstkritische Ideal wendet er auch auf das Verhältnis der Religionen in Wissensgesellschaften an. Dabei fragt Skirbekk nach dem Respekt, den Religionen hier genießen können, und fordert eine normative Begründung dieses Respekts.

Der Beitrag von Dominik Balg *Die schulische Befähigung zum Umgang mit konfligierenden Ansichten* befasst sich mit einer der Vorgaben aus den Bildungsplänen der Länder, Schüler*innen eine ›tolerante Haltung‹ gegenüber unterschiedlichen Meinungen und Bekenntnissen zu vermitteln. Dieses Ziel scheint angesichts der pluralistischen Überzeugungen, die in liberalen Gesellschaften vertreten werden, auf den ersten Blick naheliegend und begründet zu sein. Auf den zweiten – philosophisch reflektierenden – Blick aber, so argumentiert Balg, ist der Toleranzbegriff selbst problematisch. Wenn tolerante Haltungen sinnvoll vermittelt werden sollen, muss Toleranz differenziert verstanden werden, um in Bildungskontexten einen angemessenen Umgang mit konfligierenden Ansichten zu erreichen.

Der Beitrag von Manuel Lorenz *Fördert oder hemmt der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden?* befasst sich mit der Frage, ob der Religionsunterricht eine gute didaktische Grundlage bietet, um das zu fördern, was in der Bildungsphilosophie als ›intellektuelle Tugenden‹ (›intellectual / epistemic virtues‹) bezeichnet wird. Dazu wird zunächst geklärt, was unter solchen Tugenden verstanden werden kann. Im Anschluss daran werden einige Aspekte angeführt, die es nahelegen könnten, die Ausbildung dieser Tugenden als zentrales Bildungsziel zu verfolgen. Schließlich wird in Ansätzen erörtert, inwieweit der Religionsunterricht dieses Bildungsziel fördern kann. Eine wichtige kritische Überlegung besteht darin, dass die Konfessionsgebundenheit des Religionsunterrichts eine spezifische Schwierigkeit bei dem Bestreben darstellen könnte, die Ausbildung intellektueller Tugend als zentrales Bildungsziel zu formulieren.

Der Beitrag von Christian Wilhelm *Die Notwendigkeit der Philosophiedidaktik und Tugendethik für Schuler*innen und (angehende) Lehrkräfte zur Förderung der Orientierungskompetenz* behandelt die sinnstiftende und Orientierung gebende

Rolle der Ethik für das Selbstverständnis (und Handeln) von Schüler*innen. In diesem Zusammenhang plädiert Wilhelm dafür, dass ethische Fragestellungen und insbesondere die Tugendethik im Unterricht und in der Lehramtsausbildung eine größere Rolle spielen sollten. Sie seien für zentrale Bereiche von Bildung von entscheidender Bedeutung. Dabei soll eine Perspektive für den Unterricht an Schulen und Universitäten entwickelt werden, welche über das für Philosophie und Philosphiedidaktik zentrale rational-argumentative Diskutieren hinausreicht und Personen in ihrer Ganzheit betrachtet – insbesondere auch die affektiv-emotionalen Dimensionen.

Der Beitrag von Wolfgang Polleichtner *Vom Sprechen über und mit Religion im Griechischunterricht gestern und heute* setzt sich mit dem Umgang von Religion und religiösen Darstellungen im altsprachlichen Unterricht auseinander. Polleichtner sieht die Selbstbeschränkung insbesondere des Faches Griechisch auf Texte zu polytheistischen Göttervorstellungen, auf Texte von antiken Philosophen zu religiösen Themen und zu manchen Exkursen zum Christentum kritisch, weil viele Anregungen zur Diskussion von religiösen Fragen heutiger Generationen nicht aufgegriffen werden. Es könnte mit einer auf die Gegenwart bezogenen Auseinandersetzung antiker Religionsauffassungen auf die Vernetzung der Welt und ihrer Gedanken von der Antike bis in die jüngste Neuzeit und außerdem die Bedeutung der griechischen Sprache und Literatur im Unterricht deutlich gemacht werden.

Dietmar Mieth beschäftigt sich in seinem Beitrag *Literarische und religiöse Suche nach Sinn heute* mit Fragen nach Sinn in und mit literarischen Texten. Aus der Perspektive der narrativen Ethik fragt er, wie die Romane ›Das Gewicht der Worte‹ von Pascal Mercier und ›Blutbuch‹ von Kim de L'Horizon die Erfahrung von Sinn ästhetisch konstruieren. Er zeigt, wie sich beide Texte der Sinnsuche auf gegensätzliche Weise nähern. Gerade de L'Horizons Text verweigere sich der Weitergabe von Sinn. Demgegenüber verteidigt Mieth ›Dekonstruktion‹ (Derrida) als Theorie der Sinnweitergabe, indem er auf Meister Eckharts Lehre von der ›Bildung durch Entbildung‹ rekurriert.

Wir danken der Tübingen School of Education (TüSE) für die Unterstützung, dabei insbesondere Dr. Nina Beck, außerdem den Mitarbeiter*innen am Institut für Erziehungswissenschaft, Salwa Achahboun und Dunja Mdakka, die das Manuskript erstellt haben. Schließlich danken wir dem Verlag TLP für die gute Zusammenarbeit.

Tübingen und Mainz im April 2024

Martin Harant, Uta Müller, Dominik Balg & Simon Meisch

3. Literatur

Cicero & Gigon, O. (2011). *Gespräche in Tusculum / Tusculanae disputationes: Lateinisch – Deutsch*. Berlin: De Gruyter (A). <https://doi.org/10.1524/9783050061641>.

Dewey, J. (2018). *Democracy and Education by John Dewey with a Critical Introduction by Patricia H. Hinchey*. Gorham, ME: Myers Education Press.

Kern, M. L. & Wehmeyer, M. L. (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Positive Education*. London: Palgrave Macmillan.

Lichtenstein, E. (1966). Von Meister Eckhart bis Hegel. Zur philosophischen Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs. In Kaulbach, F. & Ritter, J. (Hrsg.), *Kritik und Metaphysik: Studien. Heinz Heimsoeth zum achtzigsten Geburtstag* (S. 260-298). Berlin/Boston: De Gruyter.

Montessori, M. (2010). *Die Entdeckung des Kindes*. 3. Auflage. Freiburg: Herder.

Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.

Katharina Eckstein und Christian Ströbele

Religiöse Überzeugungen in der ethischen Urteilsbildung – Alfons Auers Ansatz einer autonomen Moral im christlichen Kontext

Die Frage nach dem legitimen Stellenwert und der Funktion religiöser Bezüge bei ethischen Fragestellungen wird an einem prominenten methodischen Ansatz diskutiert, und zwar an Alfons Auers »Autonomer Moral im christlichen Kontext«. Es werden seine anthropologischen, erkenntnistheoretischen und theologischen Argumente dafür resümiert, dass die Begründung moralischer Normen auf der Rationalität des menschlichen Subjekts gründet und nicht auf religiösen Referenzen im engeren Sinn. Dargestellt werden seine Bestimmungen zu Funktionen von Religion für die ethische Normenfindung (Kritisieren, Integrieren, Stimulieren). Es werden kritische Einwände sowie Anwendungen und Fortschreibungen von Auers Ansatz aufgezeigt, insbesondere für Ethikdidaktik und interreligiöse Ethik.

1. Einleitung

Welchen Stellenwert und welche Funktion haben Bezüge religiösen Glaubens bei ethischen Fragestellungen, wann und inwiefern werden sie legitimerweise eingebracht oder auch nicht? Diese Fragen sind kontrovers, und zwar auf mehreren Ebenen.

So kann auf einer empirisch-beschreibenden Ebene gefragt werden, wo faktisch in ethischen Abwägungsfragen Einzelpersonen oder gesellschaftliche Akteure auf religiöse Überzeugungen und Motive Bezug nehmen.

Auf einer normativen Ebene kann gefragt werden, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen solche Bezüge – oder deren Ausbleiben – plausiblerweise begründet bzw. begrüßt werden können – oder mit guten Gründen kritisiert und abgelehnt werden müssen.

Der Umgang mit diesen Fragekomplexen ist von zahlreichen Rahmenbedingungen abhängig, die insbesondere Methodenfragen betreffen. Das gilt sowohl für Diskussionen innerhalb der philosophischen Ethik wie auch innerhalb theologischer Ethik, für die noch weitere Fragen hinzukommen, die mit unterschiedlichen Deutungen der Verhältnisse religiöser und säkularer Bestimmungen zu tun haben (Welt/Gott, Natur/Gnade, Vernunft/Offenbarung, Naturrecht/Religionsrecht etc.).

Die nachfolgende Skizze konzentriert sich, nach einem kurzen Blick auf (2.) Einbringungen religiöser Überzeugungen in öffentliche Moraldiskurse, auf die theologische Ethik, und geht v.a. von einem (3.) Methodenansatz aus, wie ihn Alfons Auer begründet hat. Dieser Ansatz hat durchaus (4.) kritische Einwände und Ergänzungsbemühungen erfahren, ebenso wie zahlreiche (5.) Fortschreibungen und Anwendungen.

2. Religiöse Referenzen im öffentlichen Diskurs

Religiöse Akteure sind auch Stimmen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs und bringen sich auf lokaler, nationaler und transnationaler politischer Bühne in Aushandlungsprozesse ein. Politik- und sozialwissenschaftlich wird beschrieben, wie religiöse Akteure in verschiedenen Politikfeldern – wiederkehrend »die Sozialpolitik, die Lebensschutzpolitik, Familienpolitik, Entwicklungspolitik, Umweltpolitik und die Europapolitik« – »durchaus erfolgreich politisch Einfluss nehmen können« (Liedhegener, 2019, S. 32f.; s. exemplarisch Werkner & Hidalgo, 2014; Könemann, 2014). Ein solcher Einfluss dürfte hierzulande mittelfristig rückläufig sein angesichts rückgehender Mitgliederzahlen, gesellschaftlicher Pluralisierung und ›säkularer‹ Ordnungsvorstellungen. Religion bleibt aber eine bedeutsame Größe, deren Gestalten und Repräsentationsformen sich wandeln (bspw. mancherorts individualisierter und erlebnisorientierter, andernorts aber auch politisierter, identitärer und nationalistischer) und deren Dynamiken in transnationalen Bezügen stehen – wobei weltweit nur etwa ein Sechstel keiner Religion zugehört (vgl. Pew Research Center, 2015, S. 8).

Für den politischen bzw. gesellschaftlichen Einfluss von Religion spielt neben äußeren Bedingungen wie dem allgemeinen Staat-Kirche-Verhältnis und situativ-pragmatischen Faktoren wie der Fähigkeit zur Bildung von Interessenkoalitionen ein innerer Faktor eine maßgebliche Rolle, und zwar an der Schnittstelle der »inneren Willensbildung« einer religiösen Organisation zum öffentlichen Diskurs: die Ausbildung einer »Theologie des Politischen«, wie Antonius Liedhegener dies nennt, d.h. einer Fähigkeit, »die allgemeineren Aussagen der jeweiligen Religion zu Glauben und Ethik im Blick auf aktuelle Fragen zeitgemäß zu (re-)formulieren«; dabei könne eine solche Theologie des Politischen gerade »nicht einfach heiligen Schriften wie der Bibel oder dem Koran, [...] allgemeinen religiösen Unterweisungen oder [...] Handbüchern entnommen werden« (S. 35f.).

Diese Beschreibung markiert einerseits einen Zusammenhang zwischen Religion und ihren ethischen und sozialen Implikationen, der aus dem Blick geriete, würde man Religion auf eine rein subjektive Dimension verkürzen. Andererseits ist damit

die methodische Schwierigkeit markiert, solche Implikationen angemessen kontextspezifisch so zu aktivieren, dass dies (a) dem Traditions- und Kommunikationszusammenhang der Religion selbst und (b) auch den Spezifika gegenwärtiger ethischer Konfliktfragen und den Diskursanforderungen einer weltanschaulich pluralen demokratischen Öffentlichkeit gerecht wird.

Denn auch aus theologischer Perspektive wäre es (a) eine methodisch unzulässige Verkürzung, würde man beispielsweise kurzschlüssig mit Bibelstellen hantieren, um in komplexen Abwägungs- und Wertvorzugsfragen voranzukommen. Strittig ist allerdings auch, inwiefern genau (b) eine »Übersetzung« von religiöser in »säkulare« Terminologie möglich bzw. notwendig ist, um sich in Aushandlungsfragen einzubringen (vgl. Habermas, 2005, S. 132ff.).

Auf der anderen Seite erscheint auch das Verhältnis von politischen und moralischen Fragen zunehmend strittig. Beispielsweise hat Armin Nassehi (2021, S. 190ff.) Mechanismen einer gesellschaftlichen »Übermoralisierung« herausgearbeitet: Der Einsatz »moralisierender« Rhetorik beziehe sich dann nicht mehr auf Moralisches »in einem universalistischen Sinne von ethischer Verallgemeinerbarkeit« (S. 193). Stattdessen werde übermoralisierend als »moralisch« codiert, was eigentlich nicht mit »gut und böse« zu tun hat, sondern mit »zugehörig/ausgeschlossen« zur eigenen, »richtigen« Parteiung. Wenn aber gegenwärtig »eine moralisch überhöhte Einengung des öffentlichen Diskurses« reklamiert wird, der gegenüber »[nicht] Moralvorstellungen [...] Maßstab für die individuelle Freiheit [sind], sondern einzig und allein unser Grundgesetz« (CDU/CSU 2023, 5), dann bezieht sich das genau auf eine zentrale Strittigkeit: Welche Fragen haben noch außer- oder vormoralischen Status (beispielsweise bloße Stilfragen), und wo ist tatsächlich die Ebene allgemeiner Normbezüge betroffen?

Wo die Grenze zwischen bloßer »Binnenmoral« und allgemeinen Geltungsansprüchen verläuft, ist also nicht ausgemacht, sondern im Einzelnen zu erarbeiten. Dabei kann Religion eine Stimme sein, die auf Verkürzungen hinweisen kann. Aber Religion hat sich auch Fremd- oder Selbstverkürzungen auf »Binnenmoralen« und Vereinnahmungen in moralischen Fragen zu erwehren. Beispielsweise erfahren gegenwärtige Kulturkämpfe religiöse Aufladungen, in denen sich transnationale Allianzen und Übernahmen einer »moralistischen Internationalen« (Stoeckl & Uzlaner, 2022) nachzeichnen lassen: Sie nehmen nicht nur den Weg vom US-amerikanischen christlichen Nationalismus zur russländischen Orthodoxie und zurück, sondern betreffen auch zunehmend europäische Kontexte. Auch in dieser Richtung ist aus einer kritischen religiösen Innensicht eine Vorsicht gegenüber Kurzschlüssen geboten. Das wirft abermals die Frage auf, wie das Verhältnis von religiösem Glauben und Moraldiskurs zu bestimmen ist.

Die Spannungen in diesem Verhältnis und die Probleme, die aus Engführungen und problematischen Festschreibungen resultieren, bilden sich in besonderer Weise auch in Bildungskontexten ab. Das betrifft sowohl die umgreifenden bildungspolitischen Aushandlungen zum Ort des Religiösen in Bildungsinstitutionen (z.B. zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts und seiner Stellung im Gesamt schulischer Bildung) wie auch pädagogische und didaktische Fragen der Ausgestaltung von Bildungsprozessen: Wenn es denn zutrifft, und auch das deutsche Grundgesetz geht davon aus, dass Religion den Kernbereich menschlicher Existenz mitbetrifft, dann kann ein ganzheitliches Bildungsgeschehen sie nicht außen vor lassen. Wie ist aber in einer Situation zunehmender Pluralisierung religionsensible Bildung – insbesondere auch in Bezug auf normative Fragen – gestaltbar? Ist dabei sinnvollerweise Religion eine unmittelbare Referenzgröße für ethische Urteilsbildung oder ›Werteerziehung‹? Wenn aber nicht (wie z.B. Dressler, 2018, 154ff. mit starken Gründen nahelegt), welchen Stellenwert hat Religion dann im Bildungsprozess?

3. Alfons Auers Modell autonomer Moral im christlichen Kontext

Inwiefern ergibt sich aus religiösem Glauben heraus überhaupt nachvollziehbarerweise in ethische Überlegungen Einbringbares? Und wie steht es andererseits um Gehalte, die sich solcher Einbringung entziehen? Schon vor Jahrzehnten (publiziert seit 1969) hat der katholische Moraltheologe Alfons Auer (1915–2005) um diese Fragen gerungen, angetrieben von der Einsicht in die Notwendigkeit, die »ethischen Aussagen kommunikabel« zu halten (Auer, 1989, S. 214, vgl. S. 12). Das erfordert Bezugnahmen auf prinzipiell universalisierbare Fundierungen – und zwar nicht nur als praktisches, sondern auch erkenntnistheoretisch und theologisch begründetes Erfordernis.

Eine solche Verpflichtung auf weitestmöglich allgemeinmenschlich einsichtige Gründe wird auch mit dem Begriff einer ›Autonomie der Moral‹ verbunden. Das hebt heraus, dass sich die moralische Norm (*nómos*) nicht in einer äußeren Instanz (heteronom) verankert, sondern das Subjekt sich selbst (*autós*) unter eine ihm vernunft-einsichtige moralische Norm stellt (vgl. Auer, 1995, S. 206).

Einerseits nimmt dies Ansprüche auf, wie sie sich philosophischerseits spätestens seit dem 16. Jahrhundert begründen. So lässt sich von Bodin über Hobbes zu D’Holbach eine »Verweltlichung« von Recht, Staat und Verhaltensnormen nachzeichnen (Glinka, 2012), als deren »Vollender« man Immanuel Kant reklamiert hat (Geismann, 1982). Auer ordnet sich grundsätzlich zustimmend in die »neuzeitliche Freiheitsgeschichte« und ihre »Proklamation der Autonomie« ein (Auer, 1995, S. 205).

Andererseits gibt es durchaus Anknüpfungen an theologische Vorläufer; man kann (mit Ernst, 1987, S. 217) sogar sagen, dass eine »Autonomie menschlicher Vernunft innerhalb der christlichen Ethik [...] in der theologischen Tradition gut beheimatet« war und »[e]rst in der Neuscholastik des 19. Jahrhunderts [...] abgelehnt wurde«.

Freilich bestehen einige systematische Unterschiede z.B. zur Moralphilosophie eines Immanuel Kant; Auer selbst betont aber eine weitreichende Vereinbarkeit mit dieser und bezieht sich dafür auf Sebastian Mutschelle (1749–1800). Als Hauptreferenz gilt ihm aber Thomas von Aquin (Auer, 1977): Bei ihm findet er die Autonomiebegründung des moralischen Urteils, den Gedanken einer autonomen Einsicht in das Sittliche und eine Austauschbarkeit von Menschlichkeit, Sittlichkeit und Vernünftigkeit (Auer, 1995, S. 230f.).

Ein solcher Autonomieanspruch des Moralischen war und ist theologisch strittig: Neben Positionen, die ihn abwehren, wird er, vergleichbar zu Auer, auch in anderen theologischen Ethiken aufgenommen (bspw. Böckle, 1995; Halter, 2012; zu Auer und Böckle: Nethöfel, 1987, S. 79-174; auch Antonio Autiero oder Bruno Schüller). Für die evangelische Ethik meint Martin Honecker (1992, S. 117), dass diese »die Wendung zur Welt und die daraus folgende Anerkennung der Mündigkeit des Laien nur begrüßen« könne. Dort wurden vergleichbare Ansätze bei Trutz Rendtorff oder Klaus Tanner entwickelt, aber auch Positionen einer ›christologischen‹ oder ›biblischen Begründung‹ evangelischer Ethik. Für die deutschsprachige katholisch-akademische Ethik hat sich die Vernunftautonomie als anfängliche Minderheitenposition zu einer inzwischen mehrheitsfähigen, aber weiterhin strittigen entwickelt. Dabei kommt Auer seit den 1970er Jahren eine »Schlüsselstellung« (Hilpert, 1980, S. 532) zu und eine Anschlussfähigkeit in verschiedene Richtungen.

3.1 Anthropologische und erkenntnistheoretische Begründungen der Autonomie der Moral

Die Rede von einer ›Autonomie der Moral‹ kann missverständlich sein, zumal mit dieser Begrifflichkeit auch Ansätze beschrieben werden, die andere und weitergehende methodische Optionen vorschlagen, darunter auch solche, die *alle* theologischen bzw. religiösen (bzw. weltanschaulichen) Rahmenbedingungen negieren. Dies hat Auer nicht im Sinn; umso mehr ist sein Ansatz erklärungsbedürftig.

3.1.1 Das Moralische ist allgemein, weil es betrifft, was Menschsein ausmacht

Auer motiviert seine Argumentation mit einer Krisendiagnose: Tradierte moralische Normen werden verworfen, weil ihre Begründung uneinsichtig bleibe.

(Auer, 1989, S. 11) Wie aber kann dann noch ein gesellschaftliches »ethische(s) Minimum« (S. 11) ausgehandelt werden? Nur dann, so Auer, wenn nachvollzogen wird, inwiefern das Moralische »in der menschlichen Vernunft begründet ist« (S. 12). Entsprechend lautet seine metaethische Grundthese: Das Moralische ist das in praktischer Hinsicht Vernunftgemäße, das »auf [...] geglücktes Menschsein zielt« (Auer, 1995, S. 208) und daher wesentlich mit dem Humanen selbst zu tun hat, »mit der Entfaltung menschlicher Freiheit und Würde« (Auer, 1989, S. 12).

Diese Analyse des moralischen Diskurses wendet sich in eine normative und methodische Forderung an denselben: Nur, was in Bezug auf menschliche Vernunft als universale Instanz begründet und so prinzipiell »jedem Menschen verständlich gemacht werden können« muss, kann berechtigterweise als »das Moralische« im erforderlichen universalen Sinne behauptet werden. Was den Menschen und seine Vernunft ausmacht, geht partikularen Verortungen auch kultureller und religiöser Natur voraus: Diesbezüglich ist »(d)er Christ [...] Mensch wie jeder andere auch, es gibt für ihn kein anderes ethisches Alphabet.« (Auer, 1975, S. 42) Die Ethik gründet also sachlich auf der Anthropologie.

Begründungstheoretisch kann daher das religiös Wahre dem Moralischen nicht vorausliegen. Insbesondere kann Moral ihrer Natur nach nicht lediglich in einem Normenkatalog verankert sein, der einfachhin als »göttliches Gesetz« religiös (also allein »theonom«) gesetzt wäre (S. 206). Das kehrt eine hergebrachte Hierarchie genau um: Nicht nur kann Moral auch unabhängig von religiösem Glauben erkannt werden. Auch sind Autoritäten (und insbesondere religiöse) auf das Medium vernünftiger Begründung verwiesen, wenn sie überzeugen wollen. (Auer, 1989, S. 11)

3.1.2 Erkenntnistheoretischer Realismus: Handlungsmotivation aus uneingelöster Wirklichkeit

Mit Auers Bezugnahme auf »das Humane« als Fundament einer Moral unter Anspruch prinzipieller Universalisierbarkeit verbindet sich eine »realistische Erkenntnistheorie« (Fonk, 1992, S. 78): Er sieht den Menschen hineingestellt in eine »auf Sinn und Ordnung hin finalisierte« (Auer, 1989, S. 22) Wirklichkeit: Das Wirkliche hat, so seine voraussetzungsreiche Annahme, in sich selbst zielgerichteten (teleologischen) und vernunftmäßigen (rationalen) Charakter. Verbunden damit ist die Zuversicht, dass der Mensch das Wirkliche auch faktisch durchschauen, darin die Zielrichtung des moralisch Guten erkennen und kommunikativ vermitteln kann, jedenfalls »so weit, [...] wie es für menschliches Handeln unverzichtbar ist« (S. 212).

Damit scheint Auer nun gerade nicht in einer kantischen Tradition zu stehen (und auch nicht oder noch weniger in einer Linie mit Descartes oder Spinoza, die beide

die Finalursächlichkeit in Richtung Wirkursächlichkeit zurücknehmen), sondern in der Tradition einer naturrechtsethischen Normenbegründung, die auf die Natur des Menschen und dessen Stellung in der Wirklichkeit rekurriert (Anzenbacher, 1987, S. 62). Auer stellt sich diese Fundierung allerdings mehr prozess- als substanz-metaphysisch vor, was etwa daran deutlich wird, dass er den Begriff »Seinsethik« ablehnt und sich dabei auf den Begriff der »Wirklichkeit« bezieht und dafür beruft auf Thomas von Aquin, Meister Eckhart und Josef Pieper: »Das Gute ist das Wirklichkeitsgemäße.« (Pieper, 1949, S. 11; zitiert bei Auer, 1989, S. 17; zum Theoriestatus: Herzberg, 2020)

Tatsächlich bezieht sich der Grundimpuls moralischen Handelns in Auers Perspektive nicht primär auf Wirkliches, wie es an sich feststehend und feststellbar ist, sondern auf die Erfahrung gerade eines Nichtgegebenen: Wir erfahren, wie die Wirklichkeit gerade nicht ist, aber sein sollte, »eine Spannung zwischen der tatsächlichen, nicht erfüllten und vielleicht sogar sehr ungeordneten Gestalt der Wirklichkeit und ihrer je besseren und schließlich ihrer vollendeten Gestalt.« (Auer, 1989, S. 23) Diese Differenz zum Gesollten, zum noch Ausstehenden, noch nicht Verwirklichten, nicht eine seinsethisch auffindliche Normativität, motiviert das Moralische als eine Responsivität auf den »Anspruch, der von der Wirklichkeit her auf den Menschen zukommt« (Auer, 1995, S. 208).

Sittliche Normen gründen also keineswegs einfachhin schon auf einem feststellbaren Sein, sondern auf Implikationen der Zielbestimmtheit der Wirklichkeit, gerade sofern diese noch uneingelöst ist. Bei allem erkenntnistheoretischen Optimismus hält Auer zugleich daran fest, dass die menschenmögliche Findung und Formulierung einzelner Normen immer vermittelt und vorläufig bleibt: »Ethische Normen sind dem Menschen nicht vorgegeben – weder durch die Offenbarung noch durch seine (biologische oder metaphysische) Natur. Sie sind vielmehr ›Artefakte der menschlichen Vernunft‹ (W. Korff)« (S. 231; vgl. Auer, 1980, S. 351; Korff, 1973).

Das vermittelt seinen erkenntnistheoretischen Realismus mit einem gemäßigten methodischen Konstruktivismus: Normen sind keine »Dingfestmachung« des Sittlichen selbst (S. 225), sondern in ihrer Abstraktheit je unzulängliche (S. 224) Perspektiven auf das Sittliche im Sinne je geschichtlicher Konkretisierungen. Sie versuchen (in den nicht trivialen Fällen, die wesentlich Gegenstand ethischer Kontroverse sind), den Anspruch des Sittlichen, vielfach unter Bedingungen der Dringlichkeit, in einer konkreten geschichtlichen Situation behelfsweise, als Orientierungshilfe zu formulieren. Deshalb ist die zeitliche Geltung autonom erkannter sittlicher Normen i.A. auch vorläufig. Die Vernunft darf sie deshalb nicht festschreiben, sondern muss vielmehr wachsam bleiben, ob sie sich in der Praxis bewähren (vgl. S. 210).

3.1.3 Normenfindung setzt interdisziplinäre »Integration« voraus

Ethische Normen sind also bewährungsbedürftige Artefakte in vorläufiger Geltung, die in Bedingungen geglückten Menschseins und in menschlicher Responsivität gegenüber dem Anspruch des Wirklichen fundiert sind. Wie werden sie aber methodisch gefunden?

Auers Methodenvorschlag entspricht der erkenntnistheoretischen Fundierung: Da das Sittliche auf das weltlich und geschichtlich situierte Humane hin orientiert ist, ist die Normenfindung angewiesen auf die Anthropologie, die Human- und Sozialwissenschaften. Auer spricht von einer hermeneutischen »Integration« ihrer Erkenntnisse (Auer, 1995, S. 212f., vgl. S. 239). Die Methode ist insofern induktiv, geschichtlich eingebettet (vgl. Auer, 1989, S. 50-54; vgl. Auer, 1995, S. 208) und erfahrungsbezogen. Zunächst wird dabei ein normatives »Vorverständnis« aufgrund human- und sozialwissenschaftlicher Befunde zur menschlichen »Konstitution«, »geschichtlichen Situation« und den Handlungsbedingungen erhoben (Auer, 1995, S. 208-210). Wenn Auer davon spricht, dass »mindestens implizit ein Einvernehmen besteht und dass grundsätzlich alle Aspekte menschlicher Wesensart – der leibliche, seelische, personale, soziale und religiöse – in ihrer Eigenwertigkeit und in ihrer Interdependenz anerkannt werden« (Auer, 1989, S. 46), dann mag das im Einzelnen eine kontrafaktische Unterstellung sein, die aber umgekehrt als ein Prüfkriterium anlegbar ist. Empirische Befunde bedürfen im Anschluss einer Zusammenschau, einer »anthropologischen Integrierung«, die sich an Grundlagen und Zielrichtung »menschlicher Selbstverwirklichung« orientiert (Auer, 1995, S. 209).

Im dritten Schritt erst werden diese einer »ethischen Normierung« zugänglich. Spezifische Aufgabe der Ethik ist es, sichtbar gewordene »Dringlichkeiten und Notwendigkeiten« (Auer, 1995, 233, vgl. 224f.) geglückten Menschseins zu übersetzen in die Sprache »inhaltlich konkretisierte[r]« normativer Forderungen (Auer, 1989, S. 11, 66, 122, 148, 169, 212). Dieser Übersetzungsprozess ist weder einlinig noch auf ein Resultat hin festschreibbar, sondern wechselseitigen Korrekturen und Weiterführungen zugänglich; Auer spricht von einem »Wechselspiel zwischen diesem Vorverständnis, seiner philosophischen Entfaltung und seiner dauernden Verifizierung bzw. Falsifizierung« in Annäherung an eine »besser begründete und ethisch erheblichere Vorstellung vom Glücken menschlichen Daseins« (Auer, 1995, S. 210; vgl. Hirschi, 1995, S. 101).

3.2 Theologische Argumente für die Autonomie des Sittlichen

Auer begründet die »Autonomie der Moral« nicht nur philosophisch-anthropologisch und erkenntnistheoretisch, sondern auch schöpfungstheologisch und theologisch-anthropologisch: Er sieht das Wesen des Menschen grundlegend verwurzelt »in einer transzendenten Wirklichkeit« (Auer, 1995, S. 221). Darin wurzele

und darauf verweise letztlich auch der »unbedingte Anspruch des Sittlichen«, während vom Menschen »wegen seiner Endlichkeit [...] nur eine bedingte oder relative Bindung ausgehen« könne (S. 237). Umgekehrt kann dieser Transzendenzbezug sich nicht anders als in den »autonomen weltlichen Strukturen realisieren« (Auer, 1989, S. 27). Der Universalitätsanspruch des Sittlichen ist für Auer letztlich auch offenbarungstheologisch-christologisch rückgebunden: »Auf Grund der Selbstoffenbarung Gottes in jeglicher Menschlichkeit ist jede Ethik faktisch christlich, und man betreibt christliche Ethik am konsequentesten, wenn man die menschliche Autonomie radikal anerkennt und gelten lässt.« (S. 174)

3.3 Eigenwert und Funktionen religiösen Glaubens in ethischen Fragen

Wenn die menschliche Vernunft notwendig wie hinreichend zur Begründung sittlicher Normen ist, welche Funktion kommt dann noch religiösem Glauben für die Orientierung über das gute Leben zu? Was kann er »zur sittlichen Verwirklichung menschlicher Existenz beitragen«? (Auer, 1989, S. 12) Bereits die Form dieser Frage zeigt an, dass es um eine andere Ebene geht als jene der autonomen Begründung einzelner sittlicher Normen. Den fraglichen Beitrag gliedert Auer in drei »Funktionen«: Kritisieren, Integrieren, Stimulieren. Diese Verhältnisbestimmung sieht Auer selbst nicht als ein Novum der Moderne, sondern als (1.) Grundschema bereits biblischer Ethik – eine Interpretationsthese, deren Bewährung neben der Konkretionsleistung zugleich ein Argument dafür bietet, seinen Ansatz traditionell gestützt zu sehen. Entscheidend ist dabei (2.) Auers Begriff des religiösen »Sinnhorizonts« und (3.) dessen Relevanz für die Verwirklichung menschlicher Existenz.

3.3.1 Keine spezifisch christlichen material-ethischen Weisungen

Auf welcher Ebene könnte eine nichtreduzierbare Eigengestalt christlicher Lebensform, im Unterschied z.B. zu vorchristlichen Traditionen, zur Lebenslehre antiker Philosophenschulen etwa, überhaupt ausgemacht werden? Es könnte naheliegend erscheinen, ein solches »christliches Proprium«, wie es die theologische Ethik seit den 1960ern erfragt (bspw. Böckle, 1967), mit spezifischen moralischen Einzelnormen zu verbinden. Genau das verneint Auer sowohl der Sache nach wie historisch.

Denn das würde verkennen, wie die Texte des Alten und Neuen Testaments die Findung sittlicher Weisungen tatsächlich charakterisieren: Schon die Gebote des Dekalogs sind durch das Bundesvolk weder selbst erschaffen noch unmittelbar von Gott geoffenbart. Vielmehr handelt es sich um vorgefundene Formen des Sittlichen, die kritisch angeeignet und in das neue Gottesverhältnis des Jahweglaubens integriert werden (Auer, 1995, S. 212; Auer, 1989, S. 78).

Der Begriff »Integration« beschreibt das Grundverhältnis: Dem materialen Gehalt nach werden Normen autonom gefunden und begründet; das religiöse Proprium liegt nicht auf dieser Ebene von Einzelnormgehalten. Vielmehr werden die autonom entdeckten und begründeten Normen in eine neue Sinnperspektive gerückt. Insofern widerspricht sich Autonomie (menschlicher Auffindung von Prinzipien gelingenden Lebens) und Theonomie (ihrer Verankerung im Göttlichen) nicht. Ein Widerspruch könnte ohnehin erst entstehen, bewegten sie auf derselben Ebene der Begründung bzw. der Einzelnormgehalte.

In vergleichbarer Weise sieht Auer auch Jesus und Paulus auf vorausliegende ethische Einsichten zurückgreifen und diese in einen christlichen Verstehenszusammenhang einordnen, aber »keine christliche Sonderethik entwerfen« (Auer, 1989, S. 117). Neu und spezifisch christlich ist nicht ihr normativer Gehalt, sondern ihr Verständnis »von Christus her und ihre Ausrichtung auf Christus hin« (S. 177).

3.3.2 Der christliche Sinnhorizont als Handlungsgrund und -motiv

Wenn Auer davon spricht, die Moral »von Christus her« und auf ihn hin zu verstehen und zu begründen sei, was heißt dann hier »begründen«? Offenbar muss es sich um eine »Begründung« handeln, die nicht konkurriert mit der Autonomie moralischer Gründe. Worauf sich das Neuverstehen und Neubegründen bezieht, erläutert Auers Begriff des religiösen »Sinnhorizonts«: Im religiösen Bewusstsein ist das glaubende Subjekt und dessen autonom entwickelte Sittlichkeit in einen interpretativen und motivationalen Rahmen gestellt.

Diesen macht aus, dass »Gott [...] in Jesus Christus Menschheit und Welt endgültig in Liebe angenommen« hat (Auer, 1989, S. 165 und Auer, 1995, S. 215f.). Daraus ergeben sich letztlich keine neuen moralischen Normen, durchaus aber »spezifische Grundhaltungen und Motivationen (Glaube, Hoffnung, Liebe, Dankbarkeit, Wachsamkeit u.a.)« (Auer, 1989, S. 213 und Auer 1995, S. 238, 248). Die Kultivierung dieser »Grundhaltungen« stellt den Glaubenden »in eine Unentrinnbarkeit personaler Verantwortung« (Auer, 1989, S. 177). Sie betreffen nicht die Ebene rationaler Normenbegründung und -einsicht, sondern die »existentielle Verwirklichung« (vgl. Hirschi, 1992, S. 176) und den interpretativen Rahmen menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses.

Als eine exemplarische Konkretion kann die Diskussion des Menschenwürde-Begriffs bei dem Auer-Schüler Dietmar Mieth dienen: Dieser arbeitet vier »theologische Motive« heraus, die in den biblischen Narrativen strukturprägend sind und die über eine philosophisch-ethisch begründete Konzeption der Menschenwürde hinausführen: das Verständnis der Gottebenbildlichkeit des Menschen, das

»Diversitätsgebot der Schöpfung«, die Kontingenz bzw. Endlichkeit, und »die vorrangige Berücksichtigung der Verletzlichkeit« (Mieth, 2001, S. 130).

3.3.3 Drei Funktionen für den »Prozess der sittlichen Normenfindung«

Der religiöse Sinnhorizont hat nicht nur motivationale und hermeneutische Relevanz, sondern auch Bedeutung für den Prozess der Normenfindung und -anwendung. Auer unterscheidet näherhin drei Funktionen:

Erstens »integriert« das Subjekt das eigene Handeln »in den Vollzug seiner religiösen Verbundenheit mit Gott« (Auer, 1989, S. 178f.), eine »Explizitmachung des Transzendenzbezugs« (Hirschi, 1992, S. 177) und eine Sinnperspektive, die über die rationale normenbegründende Einsicht hinausgeht: »Wenn ich das (ethische) Prinzip akzeptiert habe, so habe ich es noch nicht mit Sinn versehen. Etwas als sinnvoll verstehen heißt nicht nur, etwas zu begründen, sondern auch, etwas mit Leben zu erfüllen, das dem Menschen Hoffnung gibt.« (Mieth, 1976b, S. 49) Damit wird das autonome Ethos nicht seiner Eigentlichkeit beraubt, sondern erhält »erst seine volle innere Wahrheit, seinen Sinn und seine Fülle«, während sich sonst »der Mensch mit seinem Ethos« auch »in der Endlichkeit« verschließen könnte (Auer, 1989, S. 192).

Stattdessen bedinge die Orientierung an einem transzendenten Zielpunkt, sich nie zufrieden zu geben mit immanent begründeten Handlungsmodellen. Auer spricht in diesem Zusammenhang und überhaupt fast durchgehend nur *christliche* Transzendenzbezüge an. Das erklärt sich unseres Erachtens stärker durch den christlichen Diskussionszusammenhang als durch eine exklusivistische Theorieform. Im Gegenteil formuliert Auer vielfach nicht nur in stark inklusivistischer Form (vgl. etwa obig 3.2). Auch ist der Sache nach sein Vorschlag gut vereinbar mit einer Fort- bzw. Ausschreibung (ausführlicher dazu unten 5.3): Es ist nicht zu sehen, warum im von Auer entwickelten methodischen Rahmen nichtchristlichen Transzendenzbezügen nicht mutuell funktional Entsprechendes zukommen könnte, oder warum z.B. einer humanistisch-agnostischen Weltanschauung abgesprochen werden müsste, dass diese ihrerseits Handlungsnormen in ein größeres Sinn Ganzes einbettet.

Aber erstens liegt auch diese Einbettung dann auf einer anderen Ebene als die der Normenbegründung, und zweitens unterscheidet sie sich in mehreren Hinsichten von einem christlichen Sinnhorizont, etwa was spezifische Verständnisse von Mensch und Geschichte im Spannungsfeld von Unheilserfahrung und Heilszusage angeht (Ströbele & Tatari, 2023).

Die Unzufriedenheit mit menschlich je herstellbaren weltlich-immanenten Zwischenständen hängt auch zusammen mit der zweiten, der »stimulierenden« Funktion: Der Bezug auf einen christlichen Sinnhorizont begründe etwa im Vorausblick

auf das Ende der Welt beim »aktiv Hoffenden [...] einen Impuls ständigen Anfangens« (Auer, 1989, S. 193), eine »vorwärtsdrängende Kraft« (Auer, 1995, S. 219). Diese übersteige eine »bloß äußerliche Erfüllung des Gesetzes« (Auer, 1995, S. 239f.) und präge ein Bewusstsein dafür, »dass sich in Normen ein Niveau ethischer Zumutbarkeit manifestiert, das immer noch nach oben hin offen ist, mithin ethisch überboten werden kann« (Fonk, 1992, S. 77f.). In diesem Sinne wirkt sich die stimulierende Funktion nicht erst auf das Handeln, sondern bereits auf den Prozess der Normenfindung aus, indem sie auf Probleme überhaupt erst aufmerksam macht (vgl. Hirschi, 1992, S. 179).

Damit hängt auch die dritte, »kritisierende« Funktion zusammen: Diese richtet sich nicht gegen die »weltliche Sittlichkeit als solche, sondern nur ihre naiv utopischen oder auch ihre hoffnungslos pessimistischen Verfälschungen« (Auer, 1989, S. 194). Diese könnten etwa »vom biblisch-christlichen Menschenverständnis her mit größerer Sicherheit und Klarheit oder überhaupt erst als solche dekuviert werden« (Auer, 1995, S. 239). Es geht also um Blickweitung, um das Ausmachen blinder Flecken und eine Kritik an Verabsolutierungen, etwa den Irrglauben, »ein bestimmtes, inhaltlich umschreibbares Menschenbild definitiv festlegen zu können«, anstatt die bleibende Offenheit menschlicher Selbstentwürfe festzuhalten (Hirschi, 1992, S. 35f.).

Damit ist auch eine mögliche Rolle markiert, wie sich religiöse Institutionen und Theologien in den öffentlichen Diskurs einbringen können: Sie sprechen dann nicht innerhalb des eigenen Systems und können in einem weltanschaulich pluralen Kommunikationsraum nicht unvermittelt auf Glaubensannahmen rekurrieren, durchaus aber Schief lagen und Engführungen von Debattenlagen erkennen und ansprechen. Die Kritikfunktion darf freilich nicht als bloße Außenrichtung missverstanden werden. Vielmehr richtet sie sich auch auf Strukturen innerhalb religiöser Vergemeinschaftungen, Lehrbildungen und Praxen, die einer humanen Gestaltung des Zusammenlebens zuwiderlaufen (Pindl, 2000, S. 58).

4. Anfragen und Fortschreibungen

Auers Methodenvorschlag hat seinerzeit eine bis heute nicht beigelegte Debatte ausgelöst. Auf die verschiedenen institutionellen, problemgeschichtlichen und systematischen Aspekte kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Teilweise betreffen sie zeitgenössische Vorbehalte, wie sie allgemein Orientierungen insbesondere an der kantischen Moralphilosophie entgegengebracht wurden. Auers diesbezügliche Verortung ist nicht eindeutig; er weist u.a. darauf hin, dass er nicht die Autonomievorstellung Kants oder eines anderen Philosophen rezipiert habe, sondern eine »allgemeine Vorstellung von Autonomie, wie sie sozusagen in der Luft lag« (Auer, 1989, S. 209).

In der theologischen Kritik wurde gegen Auer eingewendet, dass es »verfehlt« sei, »den Bereich des Sittlichen« in einen autonomen (Weltethos) und einen religionsbezogenen (Heilsethos) »aufzuteilen«, da auch die »zeitlichen Dinge« »mit Gott zu tun« haben (Breuer, 2003, S. 160). Auer hatte unter »Weltethos« »das Gesamt der aus der Sachordnung der einzelnen menschlichen Lebensbereiche sich ergebenden Verbindlichkeiten« verstanden, unter »Heilsethos« »das Gesamt jener Verbindlichkeiten, durch die die Abhängigkeit des Menschen von Gott und durch seine Gemeinschaft mit Christus ausdrücklich verifiziert werden« (Auer, 1989, S. 185). Tatsächlich stehen beide »Verbindlichkeiten« aber nicht einfach materialiter nebeneinander. Vielmehr handelt es sich, wie oben v.a. bezüglich der integrativen Funktion nachgezeichnet, um zueinander querstehende Dimensionen, da das Gesamt des Sittlichen in einen religiösen Sinnhorizont »integriert« (oder: zu integrieren) ist.

Kritisch diskutiert wurde dennoch, ob es im Gefolge Auers nicht zu einem »Ausverkauf« des Christentums und einen Verzicht auf ein christliches »Proprium« in der Ethik komme. Auf diesen Punkt bezog sich genau Auers Herausarbeitung der integrativen, stimulativen und kritischen Funktion.

Einige Kritiker sehen darin aber eine methodologische Verspätung: Die »theologischen Quellen« würden »nur im nachhinein« herangezogen und die Humanwissenschaften würden an die Stelle eines Beginns bei »absoluten, objektiven und zeitlosen Geltungen« religiöser Wahrheiten treten (Scheffczyk, 1974, S. 336f. und 340). Ein solcher Gegenvorschlag steht aber seinerseits begründungstheoretischen Schwierigkeiten gegenüber (Goertz, 1999, S. 151).

Schwerer wiegt ein grundsätzliches Bedenken: Denn die Religion ist bereits Quelle des Selbst und religiöse Orientierungen und Gründe sind von säkularen nicht einfachhin abkoppelbar. Dieser Einwand ist zwar nachvollziehbar, übersieht aber, dass es durchaus methodologisch möglich und legitim ist, partikuläre Ermöglichungsbedingungen in ihrer Geltung zurückzunehmen, um eine weitergehende Kommunikabilität zu erreichen (Ströbele, 2015, S. 152, 312f., 340-344, 357f. im Anschluss an Cusanus und Blondel).

Auer negiert in der Tat keineswegs ein christliches »Proprium«, sondern er klammert dieses methodisch mittelfristig im Wege der Normenbegründung aus, um es im Anschluss einzuholen. Und dieses Vorgehen ist selbst theologisch begründet: Die Autonomie des Sittlichen hat, theologisch gesprochen, »ihren Ermöglichungsgrund in bestimmten transzendenten Relationen [...], die [...] (die) Eigenwertigkeit und Eigengesetzlichkeit der Welt [...] begründen« (Auer, 1989, S. 173). Die Autonomie des Sittlichen und der Welt kann insofern nicht absolut gesetzt werden. Die Autonomie immanenten Gründegebens ist letztlich vielmehr auf einen transzendenten Grund verwiesen, der ihr prinzipiell uneinholbar bleibt. Damit verschränkt

Auer Autonomie und Theonomie, die seiner Ansicht nach – entgegen verbreiteten Nachzeichnungen moderner Freiheitsgeschichte – letztlich »aufeinander angewiesen« sind (Auer, 1995, S. 208).

Innerhalb der jüngeren christlich-moraltheologischen Diskussion können einerseits von Auer her die Ansätze einer Modellethik, narrativen Ethik und revitalisierten Tugendethik als Verstärkungen der »integrativen Funktion« und der Bedeutung des religiösen »Sinnhorizonts« gelesen werden.

Andererseits gehen Plädoyers für eine wieder stärkere Orientierung an naturrechtlichen Methodenverständnissen z.T. noch über die metaphysischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen Auers hinaus. Auer hatte auf diese eine realistische, wenn auch vorläufige, zeitbedingte und artifizielle Erkennbarkeit des Moralischen fundiert. Damit beanspruchte er, im Ausgang von vorrangig »der Rationalität des menschlichen Subjekts« als »Begründungsinstanz«, auszuarbeiten, was die überkommene Naturrechtslehre von hier aus gesehen darstellte, nämlich »Platzhalterin heutigen Autonomie-Denkens« (Auer, 1989, S. 220) gewesen zu sein. Inwieweit eine solche Neudeutung des Naturrechts als »autonom« einsichtiger Normativität sachgemäß ist und die Intentionen naturrechtlicher Klassiker tatsächlich fortschreibt, ist strittig und muss an dieser Stelle offenbleiben.

Jedenfalls stehen solchen Positionen, die noch weitergehend das Moralische als objektiv vorgegeben beanspruchen, andererseits Positionen gegenüber, die schon Auers Zuversichten in die »Tragfähigkeit der Vernunft« (Honecker, 1998, S. 95) bezweifeln. Hirschi beispielsweise hat Auers Ausgangspunkt einer objektiven Erkenntnis der Wirklichkeit in Frage gestellt: Bereits die kantische Vernunftkritik und mehr noch ein »nachmetaphysisches Denken« (Hirschi, 1995, S. 105) stünde dem entgegen. Demnach sei schlechterdings »eine Erkenntnis des wahren Seins der Wirklichkeit, der inneren Wahrheit der Dinge nicht möglich« (Hirschi, 1992, S. 99). Hirschi wertet Auers Wirklichkeitsbegriff als zu stark theologisch bestimmt: Letztlich meine er »die ontologische Struktur der Welt«, wie sie im Schöpferwillen Gottes letztbegründet sei (99; vgl. Auer, 1989, S. 18). Damit werde aber auch der Sollensanspruch, der sich aus der Differenz von Faktizität und Wirklichkeit ergibt, schöpfungstheologisch und nicht mehr autonom begründet (Hirschi, 1995, S. 99; vgl. Hirschi, 1992, S. 141). Auch die Zielvorstellung, »über ein geglücktes Menschsein einen minimalen Konsens« herstellen zu können (Hirschi, 1992, S. 165; vgl. Hirschi, 1996, 103), sei letztlich am Maßstab einer christlichen Anthropologie orientiert. Ein solcher partikularer Maßstab sei »angesichts der Pluralität der menschlichen Lebensentwürfe und Überzeugungen in der Moderne jedoch mehr als fraglich« (Greis, 2000, S. 141; Hirschi, 1992, S. 167, 189; Hirschi, 1995, S. 103, 115).

Auch wenn man manche der angeführten Bedenken zumindest einige Schritte weit teilt, können die methodischen Optionen Auers in verschiedene Richtungen präzisiert und weiterentwickelt werden. Dafür sprechen zahlreiche Weiterführungen, wovon einige auch schwächere metaphysische und vernunfttheoretische Voraussetzungen haben (vgl. zu D. Mieth: Lücking, 1993).

5. Anwendungen und Didaktisierungen

5.1 Die Mehrschrittigkeit ethischer Urteilbegründung

Die Arbeit der Normenfindung und -begründung ist für Auer ein mehrschrittiger Prozess, bei dem er, wie geschildert, vor allem drei Schritte unterscheidet, erstens das Einholen sozial- und humanwissenschaftlicher Erkenntnisse, zweitens deren Zusammenschau im Lichte philosophisch-anthropologischer Verständnisse des Menschseins, und dann erst drittens die jeweils spezifische »Normierung« im konkreten ethischen Problemkontext. Man muss nicht allen Einzelheiten dieses Vorschlags folgen, um den darin verwirklichten Grundgedanken festzuhalten, dass in der Tat die ethische Urteilsbildung eine ausreichende Grundlage haben muss – sowohl im einzelwissenschaftlichen Erkenntnisstand wie auch in einer Orientierung an übergreifenden Gesichtspunkten.

Eine ganze Reihe methodologischer Vorschläge entsprechen diesem Grundgedanken. Dabei werden teilweise weitere oder andere Einzelschritte vorgeschlagen und auf Probleme eingegangen, die bisweilen bei Auer weniger stark im Blick waren. Dazu zählen die sechs Schritte ethischer Urteilsfindung, die der evangelische Theologe Heinz Eduard Tödt aufgliedert (Tödt, 1977, S. 83): Problemfeststellung, Situationsanalyse, Verhaltensalternativen-Suche, Normenprüfung, Entscheidung und rückblickende Kontrolle. Die Perspektive christlicher (evangelischer) Ethik liegt demgegenüber im »Versuch, aus eigener Perspektive, in einem eigenen Konzept das Ethos mit seinen Normen erneut durchsichtig zu machen, Widersprüche in ihm aufzuhellen, neue geschichtliche Erfahrungen einzubringen« und ggf. »eher intuitiv« zu einem »konkreten Einzelfall« Stellung zu nehmen (S. 90).

Im Einzelnen näher an Auer und von dessen Ansatz ausgehend hat sein Schüler Dietmar Mieth eine »konduktive Methode« umrissen (z.B. Mieth, 2022, S. 65-67): Die »Konstituierung moralischer Urteile« setzt dabei eine »Hermeneutik des Vorverständnisses« voraus, um dann einschlägige Sachverhalte zu erheben, ethisch relevante Fragen und normative Bezugsgrößen zu prüfen, um schließlich Alternativen zu »rationalisieren« und Prioritäten »abzuwägen«.

Die katholische Sozialethikerin Elke Mack hat eine stärker gerechtigkeitstheoretische »konduktive Methode« vorgeschlagen, die eine Normenrechtfertigung unter

unparteiischen Gesichtspunkten an moralische Standards bindet, die ihrerseits *auch* theologisch begründbar sind (Mack, 2002).

Diesen hier exemplarisch genannten Methodenvorschlägen ist gemeinsam, dass sie eine Urteilssequenz unter Einbringung einzelwissenschaftlicher Sachstände und in Anbindung an Standards philosophischer Ethik vorsehen. Insofern sind sie induktiv und prozesshaft angelegt.

5.2 Normenfindung als Thema von Ethikdidaktik und konfessionellem Religionsunterricht

Die Konsistenz und Produktivität eines Methodenvorschlags bestätigt sich in besonderer Weise in der Anwendung – oder scheitert dabei. Auer hat nicht nur eine grundlegende Verhältnisbestimmung von Religion und Normenfindungsdiskurs vorgelegt, sondern auch Durchführungen in verschiedenen Anwendungskontexten, aus denen seine monographische Umweltethik herausragt (Auer, 1984). Deren erster Teil entwickelt ein »Modell eines ökologischen Ethos« in Form einer »autonomen Moral«, und integriert diese im zweiten Teil in einen christlichen Sinnhorizont, der »die Bedeutung des christlichen Glaubens für ein ökologisches Ethos« (S. 189) herausarbeitet.

Auers starke Gewichtung der einzeldisziplinären Wissenschaftserträge in einer induktiven ethischen Methodologie war auch mit impulsgebend für die Konzeption des von seinem Schüler Dietmar Mieth 1990 mitbegründeten Tübinger Interfakultären (seit 2009: »Internationalen«) Zentrums für Ethik in den Wissenschaften (IZEW).

Auch für das Praxisfeld ethischen Lernens gab Auer mittelbar mehrfach Anstöße (Meyer-Ahlen, 2019, S. 129-147), die modellethisch weiterentwickelt wurden (Mieth & Stachel, 1978).

Eine Orientierung an diesem Konzept kann weiterführen angesichts der Schwierigkeiten, die im konfessionellen Religionsunterricht immer wieder im Umgang mit ethischen Fragestellungen zu beobachten sind. Häufig nämlich wird die Komplexität im Verhältnis von Begründungsanforderung und christlichem Proprium einseitig reduziert, sowohl in Unterrichtskonzepten wie auch in Prüfungsaufgaben oder Referaten von SchülerInnen: Entweder ist dann kein Unterschied zu »säkularen« Themenbearbeitungen in anderen Fächern mehr erkennbar, oder es wird allzu kurzschlüssig versucht, eine »religiöse« Perspektive einzubringen, indem unvermittelt Texte aus Bibel oder lehramtlichen Dokumenten eingebracht werden.

Das wird aber weder den theologischen Sachstrukturen gerecht noch etwa den Anforderungen an eine Schulung von Urteilsfähigkeit, wie sie auch die bundeswei-

ten »Einheitlichen Prüfungsanforderungen« nachvollziehbar vorsehen (vgl. Kultusministerkonferenz (2006), S. 7f.11). Urteilsfähigkeit schließt das Unterscheidungsvermögen von »Sach- und Werturteilen« ein sowie die Fähigkeit, »im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu [...] ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten« zu können (ebd., S. 8; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016, S. 10). Einem pluralen Gesellschaftskontext und dem Vermittlungserfordernis im Wege der Argumentation wird eine bloß binnenmoralische Referenz aber nicht gerecht. Der baden-württembergische Bildungsplan für das berufliche Gymnasium verlangt stattdessen genau die Auseinandersetzung mit diesem Bezugsverhältnis: »Die Schülerinnen und Schüler [...] erläutern [...] den Beitrag christlicher Ethik und den Beitrag philosophischer Ethik zur Lösung der Herausforderung. Sie analysieren das Verhältnis von fachwissenschaftlichem Beitrag des Profulfachs, christlicher Ethik und philosophischer Ethik. [...]« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 22)

Eine Möglichkeit schuldidaktischer Umsetzung im Ausgang von einer Anforderungssituation stellt die Handreichung zu diesem Bildungsplan (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), 2021, S. 67-76) vor: Dabei wird die dreischrittige Methode der reflexiven Beratung adaptiert, wie sie Julia Dietrich u.a. am IZEW entwickelt haben. Sie enthält eine Ad-hoc-Beratung zu einer konkreten Fallgeschichte, woraufhin »unter Einbezug von verschiedenen Informationsquellen [...] die notwendigen empirischen und normativen bzw. evaluativen Grundlagen erarbeitet« werden; »auf der Basis von Urteilsbildungsmodellen werden die Ergebnisse der Ad-hoc-Beratung hinsichtlich ihrer empirischen und argumentativen Stichhaltigkeit reflektiert, überprüft und weiterentwickelt. In einem dritten Schritt wird eine abschließende Empfehlung formuliert und dem bzw. der Ratsuchenden vermittelt.« (Dietrich u.a., 2008, S. 18) In diesem Setting können beispielsweise Vorannahmen, religiöse und weltanschauliche Prägungen sowie motivationale Fragen reflektiert werden, also »warum es oft so schwerfällt, das Gute und Richtige, das man erkannt hat, auch zu tun« (ZSL, 2021, S. 75).

5.3 Interreligiöse Ethik

Auer bezieht in seinem methodologischen Vorschlag durchgehend Welt und Wissenschaften auf den christlichen Sinnhorizont. Dabei charakterisiert er deren Bezugsverhältnis als ein dialogisches: Bereits »die Artikulierung sittlicher Verbindlichkeiten« sei »nur noch im Dialog der Wissenschaften möglich« (Auer, 1989, S. 47). Überhaupt wird der Dialog zum (kollektiven) »Weg der Wahrheitsfindung« (S. 152): »Von Dialog sprechen wir, wenn ein Wort dem anderen Wort begegnet und wenn beide Worte einander annehmen, ohne dabei aufzuhören, sie selbst zu bleiben.« (S. 152) Mit Papst Paul VI.

hebt Auer dabei hervor: »Im Dialog entdeckt man, wie verschieden die Wege sind, die zum Licht des Glaubens führen [...]« (S. 152).

Kann eine solche Dialogizität auch auf einen interreligiösen Dialog theologischer Ethiken hin weitergeschrieben werden? Das erscheint von Auers Voraussetzungen her einerseits folgerichtig. Mindestens auf dem Niveau der Wahrheitsfindung im Dialog der Wissenschaften sind die ethischen Einsichten der verschiedenen religiösen und weltanschaulichen »Wege« einzubeziehen.

Aber deren plurale Wahrheits- und Geltungsansprüche sind ihrerseits eingebunden in Sinnhorizonte religiösen Verstehens, Kommunizierens und Lebens. Eine theologische Ethik, der an den motivationalen, kritischen und semantischen Potentialen religiöser Ethik liegt, kann daran nicht uninteressiert sein.

Das ist bei Auer noch nicht im Blick. Ebenso wenig findet sich bei ihm eine religions-theologische Grundlegung, also eine theologische Deutung religiöser Differenz. Deutlich ist aber, dass von seinen Ausgangspunkten kaum ein Weg zu einem Pluralismus führt, der auf einer vermeintlich neutralen Metaebene religiöse Wahrheitsansprüche überschauen würde. Vielmehr formuliert Auer durchgehend aus christlicher Perspektive. Zwar betont er immer wieder: »Der Inhalt der christlichen Moral ist menschlich und nicht unterscheidend christlich« (Auer, 1989, 161). Aber gleichzeitig sind seine christologischen Ausgangspunkte gewichtig: Im Schritt christlicher Integrierung wird »weltliches Handeln« »auf das Heil in Christus hin ausgerichtet« (S. 189). Auer geht so weit, dass erst diese Ausrichtung »autonome[m] Ethos« »seine volle innere Wahrheit, seinen Sinn und seine Fülle« gebe (S. 192).

Theologische Ethik, die unter Bedingungen religiöser Pluralität einen solchen transzendenten Zielpunkt beibehält, muss ihn religionstheologisch weiterbestimmen. Dazu ist ein inklusivistischer Rahmen denkbar, in dem religiöser Sinn nicht auf einer vermeintlich neutralen Metaebene, sondern im Ausgang vom Begriffsschema des eigenen religiösen Kommunikationszusammenhangs rekonstruiert wird, wissend aber darum, dass dieser Ausgangspunkt nur jenen vorläufigen Status haben kann, der menschlichen Erkenntnisbemühungen überhaupt eigentümlich ist (vgl. Ströbele, 2014).

Spannend ist andererseits, wie sich nichtchristliche religiöse Ethiken im Vergleich zum Methodenvorschlag Auers ausnehmen: Ist deren Methodologie eher glaubensethisch angelegt, oder gibt es Entsprechungen, die sich als Formen »autonomer Moral« in etwa jüdischem oder islamischem Kontext begreifen ließen? Gerade gegenüber der islamischen theologischen Ethik trifft eine solche Frage auf eine Disziplin, die sich gegenwärtig neu bestimmt und dabei anknüpft an einen historischen Umgang mit Fragen des guten und richtigen Lebens, der teilweise vergleichbar, teilweise aber auch systematisch verschieden ist. Diese Differenzen betreffen

etwa die Verortungen normativer Fragen in unterschiedlichen Textgenres und Wissensformationen, das Verhältnis religiöser *Rechtstradition* zu theologischer *Ethik* oder die Gewichtung tugendethischer und gemeinwohlorientierter Gesichtspunkte.

Ein Dialog (beispielsweise) christlicher und islamischer Ethik bietet daher Anregungen für beide Seiten. Er kann nicht nur Konvergenzen erhellen, sondern gerade auch die kritische Funktion in selbstreflexiver Wendung verstärken. Sofern es religiöser Ethik, wie Auer erkannt hat, nicht um partikulare Religionsinteressen geht, sondern um die Bestimmung des Menschen zum guten Leben überhaupt, arbeiten religiöse (und nichtreligiöse) Ethiken einem gemeinsamen – gerade auch sofern im Einzelnen untereinander strittigen – Interesse zu.

Versteht man dieses geteilte Projekt mit Auer als das einer »kollektiven Wahrheitsfindung« in einem umfassenden und auch interreligiösen Sinn, so wäre zumindest als Arbeitshypothese zu prüfen: Kann nicht in vielen Fällen, in welchen Auer von »christlicher Integrierung«, »christlichem Sinnhorizont« u. dgl. spricht, im Sinne funktionaler Entsprechungen auch von beispielsweise »islamischer« oder induktiv zusammensehend »religiöser« Integrierung gesprochen werden? Und können dann die theologischen Ethiken nicht nur einseitig in ein notwendiges Gespräch treten mit den Humanwissenschaften und der philosophischen Ethik, sondern dabei auch Herausforderungen annehmen, die sie in vergleichbarer Weise angehen? Und können sie in einen intertheologischen Ethikdialog nicht nur die Fragestellungen, weltlichen Orientierungspunkte und Ergebnisse einer autonomen Normenbegründung abgleichen, sondern auch ihre motivationalen Ressourcen einbringen, ihre kritischen Potentiale und den semantischen »Überschuss« ihrer religiösen Sinnhorizonte?

Damit würde Auers Zielvorstellung eines Dialogs zwischen Welt und Kirche, zwischen Wissenschaften und christlicher Theologie, erweitert werden auf das Gespräch unter und mit den Theologien der Religionen dieser Welt. Die theologischen Ethiken würden dann beitragen können – und müssen – zu einer Orientierung in der Vielstimmigkeit der Wirklichkeit, ohne diese unsachgemäß auf vermeintlich eindeutige überlieferte Normbestände zu reduzieren. Vielmehr würden sie – als ein geteiltes Anliegen vor gemeinsamen Zukunftsherausforderungen – ein Bewusstsein kultivieren dafür, dass religiöse Traditionen eine Bestimmung des Menschen kennen, die sich endlichen Feststellbarkeiten und Verrechenbarkeiten entzieht. Auch deswegen ist in religiösen Traditionsbeständen der Weg gelingenden Lebens nicht in theorieförmigen Einzelsätzen festgeschrieben, sondern in situiereten Narrativen tradiert, nicht in bruchlos reproduzierbaren Vorbildern, sondern in die eigene Urteilstkraft herausfordernden Modellen, weisheitlichen Weisungen und poetischen Verdichtungen, die Reduktionen auf Einzelnormen immer auch vo-

rausliegen. Die theologischen Ethiken wissen seit Jahrhunderten um die hermeneutischen Herausforderungen im Umgang mit interner und externer Vielfalt, um die Komplexität von Wertvorzugsurteilen angesichts je neu interpretations- und abwägungspflichtiger Traditions- und Wertbezüge. Das kann für Bildungsprozesse ebenso wenig gleichgültig sein wie für eine Gesellschaft, die unter Bedingungen der Moderne ihre Einheit nicht mehr herstellen kann durch Einfügung von Individuen in eine hegemoniale Ordnung, sondern nur »immer wieder neu aus der Verarbeitung einer Mehrzahl von Ressourcen« (Münch, 1997, S. 103) – Ressourcen, wie sie nicht zuletzt die Religionen kultivieren.

Angesichts der offenkundigen ›Willensschwäche‹ menschlicher Umsetzung des moralisch Gesollten, vielleicht am unübersehbarsten im Umwelthandeln, wird man die stimulative Kraft verstärkender religiöser Motive nicht überschätzen, aber auch nicht geringschätzen dürfen. Das gilt umso mehr, wenn die Religionen Kernanliegen wie das einer Bewahrung der Schöpfung kooperativ und von einer »Theologie des Politischen« getragen einbringen. Ähnliches gilt für ihre Kritikaufgabe angesichts von Engführungen des Menschseins, wie sie etwa in den Technikfantasien des Transhumanismus aufscheinen, aber auch gegenüber Verzweckungen und Verfremdungen des Religiösen, wie sie gegenwärtig im autoritären Nationalradikalismus, und in dessen Allianzen und Aufladungen mit Religion, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und Humanität insgesamt bedrohen (Ströbele u.a., 2024). Und die Religionen können und müssen, gerade weil sie vorausblicken auf eine transzendente Bestimmung des Menschen in einem integrierenden religiösen Sinnhorizont, Verletzungen und Negierungen menschlicher Würde erkennen und ihnen widersprechen, wie sie beispielsweise gegenwärtige Migrationsregime bedingen, aber auch Auswirkung sind von menschenfeindlichen Vereinnahmungen des Religiösen.

6. Literatur

Anzenbacher, A. (1987). *Was ist Ethik? Eine fundamentalethische Skizze*. Düsseldorf: Patmos.

Auer, A. (1975). Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation: »Autonome Moral«. In A. Auer, A. Biesinger & H. Gutschera (Hrsg.). *Moralerziehung im Religionsunterricht* (S. 27-57). Freiburg u.a.: Herder.

Auer, A. (1977). Die Autonomie des Sittlichen nach Thomas von Aquin. In K. Demmer & A. Auer (Hrsg.). *Christlich glauben und handeln. Fragen einer fundamentalen Moraltheologie in der Diskussion* (S. 31-54). Düsseldorf: Patmos.

Auer, A. (1980). Absolutheit und Bedingtheit ethischer Normen. In J. B. Brantschen & P. Selvatico (Hrsg.). *Unterwegs zur Einheit. Festschrift für Heinrich Stirnimann* (S. 345-362). Freiburg: Herder.

Auer, A. (1984). *Umweltethik. Ein theologischer Beitrag zur ökologischen Diskussion*. Düsseldorf: Patmos.

Auer, A. (1989). *Autonome Moral und christlicher Glaube* (2. Aufl. mit einem Nachtrag zur Rezeption d. Autonomievorstellung in der kath.-theol. Ethik). Düsseldorf: Patmos.

- Auer, A. (1995). *Zur Theologie der Ethik. Das Weltethos im theologischen Diskurs*. Freiburg (Schweiz)/Freiburg i.Br./Wien: Herder.
- Böckle, F. (1967). Was ist das Proprium einer christlichen Ethik? *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 11 (1967), 148-159.
- Böckle, F. (1991). *Fundamentalmoral*. 5. Auflage. München: Kösel.
- Breuer, C. (2003). *Christliche Sozialethik und Moralthologie. Eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen zweier Disziplinen und die Frage ihrer Eigenständigkeit*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- CDU/CSU (2023). *Unsere Agenda für Deutschland*. Erklärung der Präsidien von CDU und CSU. München 30. Juni 2023, online: <https://www.csu.de/common/download/UnsereAgendaFuerDeutschland.pdf>
- Demmer, K. (1997). *Leben in Menschenhand. Grundlagen des bioethischen Gesprächs*. Freiburg i.Ue./Freiburg i.Br: Universitätsverlag.
- Dietrich, J., Kosuch, M., Marx-Stölting, L. u.a. (2008). *Konkrete Diskurse zur ethischen Urteilsbildung. Ein Leitfadens für Schule und Hochschule am Beispiel moderner Biotechnologien*. München: Oekom.
- Dressler, B. (2018). *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ernst, S. (1987). Der Ort autonomer Ethik innerhalb des christlichen Glaubens: moraltheologische Prinzipien nach Hugo von St. Viktor. *Theologie und Philosophie* 62/2, 216-242.
- Fonk, P. (1992). *Glauben, handeln und begründen. Theologische und anthropologische Bedingungen ethischer Argumentation*. Freiburg (Schweiz)/Freiburg i.Br./Wien: Herder.
- Geismann, G. (1982). Kant als Vollender von Hobbes und Rousseau. *Der Staat* 21, 161-189.
- Goertz, S. (1999). *Moralthologie unter Modernisierungsdruck. Interdisziplinarität und Modernisierung als Provokationen theologischer Ethik – im Dialog mit der Soziologie Franz-Xaver Kaufmanns*. Münster: Lit.
- Glinka, H. (2012). *Zur Genese autonomer Moral. Eine Problemgeschichte des Verhältnisses von Naturrecht und Religion in der frühen Neuzeit und in der Aufklärung*. Hamburg: Meiner.
- Greis, A. (2000). Freiheit. Die Grundlage konkreter Sittlichkeit. In G. Hunold, T. Laubach & A. Greis (Hrsg.). *Theologische Ethik. Ein Werkbuch* (S. 130-148). Tübingen/Basel: Francke.
- Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion: philosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Halter, H. (2012). Franz Böckle (1921-1991). In K. Hilpert (Hrsg.). *Christliche Ethik im Porträt: Leben und Werk bedeutender Moralthologen* (S. 817-840). Freiburg i. Br.: Herder.
- Herzberg, S. (2020). *Ethischer Realismus. Zum Ethik-Konzept Josef Piepers*. Münster: Aschendorff.
- Hilpert, K. (1980). *Ethik und Rationalität. Untersuchungen zum Autonomieproblem und zu seiner Bedeutung für die theologische Ethik*. Düsseldorf: Patmos.
- Hirschi, H. (1992). *Moralbegründung und christlicher Sinnhorizont*. Eine Auseinandersetzung mit Alfons Auer's moraltheologischem Konzept. Freiburg u.a.: Herder.
- Hirschi, H. (1995). Autonome Moral und christliche Anthropologie. In W. Lesch & A. Bondolfi (Hrsg.). *Theologische Ethik im Diskurs. Eine Einführung* (S. 97-119). Tübingen/Basel: Francke.
- Honecker, M. (1998). Themen und Tendenzen der Ethik. *Theologische Rundschau* 63, 74-133.
- Hunold, G. W. (1986). Ethik in einer sich verändernden Welt. *Theologische Quartalsschrift* 166(1), 1-7.

- Könemann, J., Meuth, A.-M., Frantz, C. & Schulte, M. (2015). *Religiöse Interessenvertretung. Kirchen in der Öffentlichkeit – Christen in der Politik*. Paderborn: Schöningh.
- Korff, W. (1973). *Norm und Sittlichkeit. Untersuchungen zur Logik der normativen Vernunft*. Mainz: Grünewald.
- Kultusministerkonferenz (2006). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*. Katholische Religionslehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006.
- Liedhegener, A. (2019). Macht und Religion. Theorien und empirische Analyse. In C. Ströbele, T. Specker, A. Dziri & M. Tatar (Hrsg.). *Welche Macht hat Religion? Anfragen an Christentum und Islam* (S. 19-42). Regensburg: Pustet.
- Lücking, S. (1993). Verbindlichkeit ohne System. Dietmar Mieths Konzept einer »Modellethik«. In F. Hengsbach (Hrsg.). *Jenseits Katholischer Soziallehre: Neue Entwürfe christlicher Gesellschaftsethik* (S. 129-148 und 308f). Düsseldorf: Patmos.
- Mack, E. (2002). *Gerechtigkeit und gutes Leben. Christliche Ethik im politischen Diskurs*. Paderborn: Schöningh.
- Mandry, C. (2002). Theologie und Ethik (kath. Sicht). In M. Düwell, C. Hübenthal & M.H. Werner (Hrsg.). *Handbuch Ethik*. (S: 504-508). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Meyer-Ahlen, S. (2010). *Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Mieth, D. (1976). Autonome Moral im christlichen Kontext. Zu einem Grundlagenstreit der theologischen Ethik. *Orientierung* 49 (1976), 31-34.
- Mieth, D. & Stachel, G. (1978). *Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung*. Zürich: Benziger.
- Mieth, D. (1999). Das »christliche Menschenbild« und seine Relevanz für die Ethik. In W. Kraus, G. Altner & M. Shyarts (Hrsg.). *Bioethik und Menschenbild bei Juden und Christen. Bewährungsfeld Anthropologie* (S. 34-56). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Mieth, D. (2001). *Die Diktatur der Gene. Biotechnik zwischen Machbarkeit und Menschenwürde*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Mieth, D. (2002). *Was wollen wir können? Ethik im Zeitalter der Biotechnik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landesinstitut für Schulentwicklung (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums 2016: Katholische Religionslehre*. Stuttgart. Online: https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RRK.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021). *Bildungsplan 2021 Berufliches Gymnasium: Katholische Religionslehre*. Stuttgart. Online: <https://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan-edit/get/documents/lsw/Bildungsplaene-BERS/BG2021/PDFs/16-TB02-Inhalt-Band%201-AF%202-3%20Kath.%20Religion.pdf>
- Münch, R. (1997). Elemente einer Theorie der Integration moderner Gesellschaften. In W. Heitmeyer (Hrsg.). *Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Bd. 2: Was hält die Gesellschaft zusammen?* (S. 66-109). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C.H. Beck.

- Nethöfel, W. (1987). *Moraltheologie nach dem Konzil. Personen, Programme, Positionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pew Research Center (2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*. Online: https://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf
- Pieper, J. (1949). *Die Wirklichkeit und das Gute*. 5. Auflage. München: Kösel.
- Pindl, M. (2000). Glaube. Leitperspektive theologisch-ethischer Reflexion. In G. Hunold, T. Laubach & A. Greis (Hrsg.). *Theologische Ethik. Ein Werkbuch*. (S. 51-72). Tübingen/Basel: Francke.
- Rendtorff, T. (1990). *Ethik: Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie*. 2. Auflage. Stuttgart u.a.: Mohr Siebeck.
- Scheffzyk, L. (1974). Die Theologie und das Ethos der Wissenschaften, *Münchner Theologische Zeitschrift* 25, 336-358.
- Stoeckl, K. & Uzlaner, D. (2022). *The moralist international: Russia in the global culture wars*. New York: Fordham University Press.
- Ströbele, C. (2014). Religionstheologische Perspektiven auf den zeitgenössischen Pluralismus. In G. Cunico & M. Eckert (Hrsg.). *Orientierungskrise: Kulturelle, ethische und religiöse Herausforderungen des Individuums in der heutigen Gesellschaft*. (S. 138-149). Regensburg: Roderer.
- Ströbele, C. (2015). *Performanz und Diskurs. Religiöse Sprache und negative Theologie bei Cusanus*. Münster: Aschendorff.
- Ströbele, C. & Tatari, M. (2023). Anthropologie – strittig zwischen Christentum und Islam? In S. Altmeyer, G. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.). *Herausforderung Mensch. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)* 39. (S. 73-85). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ströbele, C., Karakaya, E., Omerika, A. & Zemmrich, E. (2024) (Hrsg.). *Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam*. Regensburg: Pustet.
- Tödt, H. E. (1977). Versuch einer Theorie ethischer Urteilsfindung. *Zeitschrift für evangelische Ethik* 21, 81-93.
- Werkner, I.-J. & Hidalgo, O. (2014) (Hrsg.). *Religionen – Global Player in der internationalen Politik?* Wiesbaden: Springer.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (Hrsg.) (2021). *Handreichung zur Einführung des Bildungsplans im Beruflichen Gymnasium ab Schuljahr 2021/2022: Katholische Religionslehre*. Stuttgart. Online: https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/berufliche-schularten/berufliches-gymnasium-oberstufe/hr-neue-bp/krl_kombination_final.pdf.

Philipp von Wussow

Deutsch-jüdische Philosophie im 20. Jahrhundert: Einige religionspädagogische Aspekte

1. Einleitung

Was deutsch-jüdische Philosophie sei, ist weitaus weniger selbstverständlich, als es zunächst scheinen mag. Die Forschungslandschaft ist mittlerweile derart fragmentiert, dass niemand die verschiedenen Schulen, Werke und Linien überblicken und in eine umfassende und homogene Erzählung zu bringen vermag. Das Thema ist aus so vielen Einzelforschungen zusammengesetzt, dass wir es allenfalls mit unzähligen Auffassungen, was jüdische Philosophie sei, zu tun haben. Damit sind auch der pädagogischen Vermittlung der deutsch-jüdischen Philosophie, ganz gleich ob in der universitären Lehre, der schulischen Bildung oder der Erwachsenenbildung, enge Grenzen gesetzt. Sie lässt sich nur schwerlich vermitteln, wenn wir nicht wissen, was sie ist. Es bleibt dann nur die Befassung mit einzelnen Figuren, darunter so verschiedene Figuren wie Martin Buber, Hannah Arendt oder Walter Benjamin – die ikonischen Figuren, die längst zu Popstars der Geistes- und Kulturwissenschaften geworden sind. Auf dieser Basis werden jedoch zu wenig Material allzu hohe Evidenzen abgeleitet. Typischerweise werden aus relativ zufälligen Gegebenheiten der intellektuellen Biographie allzu weitreichende Folgerungen gezogen.

Doch erst in der Verschiedenheit der Philosophien, ebenso in der Distanz zu anderen Modellen der jüdischen Philosophie – insbesondere in Israel und Nordamerika – wird tatsächlich ein genuines und unverwechselbares Modell der deutsch-jüdischen Philosophie erkennbar. Der folgende Beitrag versucht dieses Modell zu skizzieren und an einigen ihrer Protagonisten zu veranschaulichen. Zugleich sollen dabei einige Schwierigkeiten der didaktischen Vermittlung identifiziert werden, die eng mit den Besonderheiten der deutsch-jüdischen Philosophie verknüpft sind. Auch durch eigene didaktische Erfahrungen bei der Vermittlung des Themas – nicht nur in Vorlesungen und Seminaren, sondern auch in Vorträgen in Israel, den USA und Deutschland – ergibt sich dabei zunächst ein negativer Befund: Deutsch-jüdische Philosophie ist schwierig zu vermitteln. Sie lässt sich nur schwerlich in Begriffe der europäischen Philosophie und Religion übersetzen. Selbst für Juden in Deutschland sind heute die Probleme der großen deutsch-jüdischen Philosophie, die weitgehend im ersten Drittel des Jahrhunderts geprägt wurde und nach der Vertreibung und Ermordung der deutschen Juden nie wieder ihre vormalige Blüte erreichte, kaum mehr verständlich.

Eine wiederkehrende Reaktion in jüdischen (Fort-)Bildungskontexten – in Deutschland ebenso wie in den Vereinigten Staaten – ist denn auch die Ansicht, dass die Probleme der großen deutsch-jüdischen Philosophie nicht mehr relevant seien für eine Gegenwart, die durch Antisemitismus, gemischte Ehen und demographische Überalterung geprägt ist. In Israel, wo jüdische Philosophie einen anderen Zuschnitt hat (hier läuft sie unter dem Namen *machshevet yisrael*, das Denken Israels), erscheint die deutsch-jüdische Philosophie unter der Perspektive eines jüdischen Denkens *vor* der jüdischen Souveränität. In den USA ist deutsch-jüdische Philosophie nur schwer in ein gänzlich anderes Modell jüdischer Religion und Religiosität in ihrem Wechselspiel mit der amerikanischen Zivilgesellschaft zu übersetzen. Philosophen können mit einer stark aus religiösen Quellen stammenden Philosophie sowieso schwer umgehen. Kurz, deutsch-jüdische Philosophie ist überall schwer verständlich geworden, und nirgends lässt sie sich durch Übersetzung in etwas anderes, etwa in Begriffe der europäischen Philosophie und Religion, verständlich machen.

Man muss diese schwierige Übersetzbarkeit zunächst einmal verstehen und gewissermaßen respektieren. Dies hat auch eine ethische Dimension. Die ursprüngliche Reaktion selbst von wohlmeinenden Philosophen nach 1945 war, die jüdische Philosophie für alle möglichen Gegenwartsbelange zu appropriieren. Jürgen Habermas etwa fand in der schriftlichen Tora (den fünf Büchern Mose) einen Vorläufer seiner eigenen *Theorie des kommunikativen Handelns*. Wie er in seiner Laudation auf Gershom Scholem erklärte, ist die Übersetzung des göttlichen Worts in die Sprache der Menschen eine bloße Interpretation, während die mystische Seite der Tora auf den messianischen Zustand einer zukünftigen Erkenntnis verweist. Habermas übersetzt diese Fragestellung kurzerhand in das Problem der Geltung in den Geisteswissenschaften: Für ihn geht es darum, »wie die historische Vielfalt der Interpretationen mit dem unbedingten und universalen Anspruch auf Wahrheit vereinbart werden kann.« Kommunikationstheoretisch umgeformt, ist die jüdische Mystik »auf den Fluchtpunkt eines schließlich erzielten Konsensus gerichtet«. Die mystische Zeitlichkeit würde es erlauben, »die Fehlbarkeit des Erkenntnisprozesses mit der Aussicht auf Unbedingtheit der Erkenntnis selbst zu versöhnen.« Auf diese Weise wird von Habermas die mystische Tradition gegen die »Schrecken der Relativierung aller Geltungsansprüche« in den Geisteswissenschaften in Stellung gebracht (Habermas, 1984, S. 385). Doch dabei wird jeglicher Geltungsanspruch der deutsch-jüdischen Philosophie vorab durch die eigene Vorgehensweise negiert. Andere suchten durch den Rekurs auf die deutsch-jüdischen Philosophen einen gesellschaftlichen Außenseiterstatus einzunehmen, eine epistemisch überlegene Position in Anspruch zu nehmen oder die Möglichkeit einer sozialistischen Gesellschaft zu begründen. Typischerweise sind solche Aneignungen interpretativ unterkomplex und politisch überdeterminiert.

Der erste Schritt, um dies zu ändern, ist die Vergegenwärtigung, worum es überhaupt ging. Deutsch-jüdische Philosophie war in ihrem Kern ein Diskurs über die Vereinbarkeit von Philosophie und Judentum. Sie war stets in zwei Welten angesiedelt: in der deutschen Philosophie und im Judentum. Daraus ergibt sich bereits eine Schwierigkeit der Rezeption, die sich in der zeitgenössischen Philosophie- und Religionsdidaktik nahtlos fortsetzt: Es gibt heute kaum jemanden, der das lesen kann, weil nur wenige in beiden Welten zu Hause sind. Deutsch-jüdische Philosophie ist zu religiös für die Philosophen und zu philosophisch für praktisch alle anderen (Theologen, Judaisten, Historiker). Aber genau in dieser unauflösbaren Spannung zwischen zwei angestammten Gebieten hat sie ihr Lebenselixier.

Es gibt aus der deutsch-jüdischen Tradition viele einzelne didaktische Beiträge, die teilweise eine breite Nachwirkung fanden, etwa im interreligiösen Dialog (Martin Buber), in der Kulturphilosophie (Ernst Cassirer) oder in der Nach-Auschwitz-Pädagogik der frühen Bundesrepublik Deutschland (Theodor W. Adorno). In der mittlerweile hoch spezialisierten Forschung ist der innere Zusammenhang mit der deutsch-jüdischen Philosophie jedoch kaum je geläufig. Die Sache stellt sich anders dar, wenn wir von diesem Zusammenhang ausgehen und einige Leitthemen untersuchen, deren philosophie- und religionsdidaktische Implikationen vielleicht erst auf den zweiten Blick ersichtlich sind.

Die deutsch-jüdische Philosophie des 20. Jahrhunderts ist gerade deshalb so aufschlussreich, weil hier einige grundlegende Probleme von Philosophie und Religion überhaupt zur Sprache kommen. Sie zeigt dabei, dass die Grundfragen der Philosophie mit den Grundfragen von Religion unauflösblich miteinander verknüpft sind. Sie vermittelt komplexes Denken, das sich einfachen Lösungen verweigert und sich stattdessen an Spannungsverhältnissen von Einheit und Differenz oder von Universalität und Partikularität orientiert. Damit zeigt sie zentrale Probleme von Philosophie und Religion in der Moderne wie unter einem Brennglas auf.

2. Thema und Leitunterscheidung

Der Gegenstand fällt zuerst durch seine Unübersichtlichkeit auf. Aber selbst in der Vielfalt der Konzeptionen und Interpretationen lässt sich kaum *ein* Problem übersehen, auf das alle in gewisser Weise rückbezogen bleiben, auch wenn das nicht überall gleich ersichtlich ist, nämlich das Verhältnis von Philosophie und Judentum oder Vernunft und Offenbarung.

Das Thema Vernunft und Offenbarung ist kein Alleinstellungsmerkmal der jüdischen Philosophie. Es handelt sich, nach einem Goethe-Wort, um »das eigentliche, einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte, dem alle

übrigen untergeordnet sind« (Goethe, 1998, S. 208). Wenn die jüdische Philosophie im 20. Jahrhundert auf das Thema rekurriert, so besagt dies nicht lediglich, dass Juden *auch* über das Thema schrieben, und sie taten das nicht zufällig, sondern ganz zentral. Denn es handelt sich zugleich um das Thema, an dem das schwierige Verhältnis von ›deutsch‹ und ›jüdisch‹ verhandelt wurde; und dadurch wurde das Thema geradezu das Leitthema der deutsch-jüdischen Philosophie im 20. Jahrhundert. Dies ist begründet bei Hermann Cohen, der als Erster von »jüdischer Philosophie« als einer aktuellen Aufgabe sprach und sie zum Modell einer fortschreitenden Verschmelzung von Deutschtum und Judentum erhob.

Jüdische Philosophie ist demnach ein Diskurs über die Vereinbarkeit von Judentum und Philosophie. Ein jüdischer Philosoph ist denn auch nicht einfach ein philosophierender Jude. Im Idealfall hat man es mit Juden *und* Philosophen zu tun. Diese Konjunktion drückt zugleich eine unauflösbare Spannung zwischen den beiden Polen aus – eine Spannung zwischen dem geoffenbarten Wort Gottes und dem allein auf dem Vernunftgebrauch beruhenden Wort des Menschen. Beide stellen einen unbedingten Anspruch auf Universalität, doch der Universalitätsanspruch der Offenbarung steht im Konflikt zu dem Universalitätsanspruch der Vernunft. Beide können den Universalitätsanspruch des jeweils anderen nicht entscheidend widerlegen. Sie müssen damit leben, dass sie nur in der Konjunktion mit dem jeweils anderen existieren können. Das Modell bot den deutschen Juden die Möglichkeit, ebenso die Anbindung an die nichtjüdische Mehrheitskultur zu wahren wie den Bezug auf die jüdischen Quellen aufrechtzuerhalten – ein Balanceakt, der spätestens mit der nationalsozialistischen Ausgrenzung, wenn nicht von Anfang an höchst prekär war.

Nun lässt sich einwenden, dass nicht *alle* deutsch-jüdischen Denker über Vernunft und Offenbarung schreiben. Doch das Problem ist letztlich auch dort bedeutsam, wo es nicht thematisch wird: Der Ausschluss und die oft demonstrative Nichtbehandlung nimmt eine mögliche Lösung des Problems bereits vorweg und enthält eine bedeutende epistemische Voraussetzung des Philosophierens – die Negation der Offenbarung, wenn nicht des Judentums überhaupt. Das lässt sich an einigen Figuren zeigen, die nicht dem Kontext der jüdischen Religionsphilosophie angehören. Dazu gehören etwa der Philosoph und Soziologe Georg Simmel und der Phänomenologe Edmund Husserl, denen das Judentum längst peinlich geworden war – sie erkannten ihr eigenes Jüdischsein allein in der Physiognomie oder in einer vagen jüdischen Abstammung –, oder Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, die Protagonisten der Frankfurter Schule, die alle jüdischen Bezüge in der Konzeption einer befreiten Gesellschaft aufgehen lassen wollten. Was diese Konzeptionen gewissermaßen miteinander verbindet, ist das Unterfangen, alle Anzeichen des Jüdischen unsichtbar zu machen.

Grob gesprochen, haben wir es in der deutsch-jüdischen Philosophie des 20. Jahrhunderts (zumindest im ersten Drittel des Jahrhunderts) mit zwei verschiedenen Traditionslinien zu tun, die sich zwar gelegentlich überkreuzen mögen, die aber doch weitgehend klar voneinander zu unterscheiden sind. Sie lassen sich vorläufig wie folgt bezeichnen: *erstens* als jüdische Philosophie im engeren Sinn, die meist als jüdische Religionsphilosophie oder als Philosophie des Judentums bezeichnet wird; und *zweitens* solche Philosophien, die dem Theoriekanon des 20. Jahrhunderts zugehören und die nur auf äußerst problematische Weise überhaupt dem jüdischen Denken zugeordnet werden können. Ich bezeichne diese zweite Linie als »jüdische Theoriegeschichte« (vgl. Wussow, 2013, S. 61-92). Gerade für die Theoriegeschichte gibt es bislang keine hinreichende Erklärung, was ihren Bezug zum Judentum betrifft. Dies ist auch schwer zu fassen, weil es üblicherweise keine jüdischen Inhalte gibt, an denen sich so etwas wie ein jüdischer Erfahrungsgehalt erschließen ließe (vgl. Liebeschütz, 1970). Sie wurde deshalb von der religionsbezogenen Forschung pauschal abgelehnt, während sie von den Kulturwissenschaften unkritisch zu einem postjüdischen Gegenkanon stilisiert wurde. Eine andere Möglichkeit eröffnet sich, wenn wir die jüdische Theoriegeschichte zu einem Thema der politischen Philosophie machen und ihre religionspolitischen Implikationen herausarbeiten – also solche Elemente, die das Fortleben von Religion in modernen, überwiegend säkularen Gesellschaften zum Gegenstand haben. Alle betreffenden Figuren, von Husserl und Georg Simmel bis zu Adorno, konzipierten eine Gesellschaft, in der die Anzeichen jüdischer Differenz aufgehoben wären.

Hier ist bereits zu erkennen, dass Philosophie einen eminent sozio-politischen Mehrwert für die deutschen Juden hatte. Die deutsch-jüdische Religionsphilosophie konzipiert eine Balance zwischen Judesein und Deutschsein. Diejenigen, die der »Theorie« zugehören, konzipieren einen Akt der Konversion *vom* Judentum zu einem neuen, säkularen Glauben. Die meisten sahen sich als Mitglieder einer zukünftigen Weltgesellschaft, in der die äußeren Zeichen des Jüdischseins nicht mehr sichtbar wären.

Die beiden Linien haben auch manches gemeinsam. In beiden zeigt sich auf unterschiedliche Weise die Dialektik der jüdischen Moderne *vor* dem Holocaust, auch wenn sie verschiedene Antworten geben. Philosophisch gingen beide aus dem Neukantianismus und der Phänomenologie, den beiden großen Schulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland, hervor.

Die leitende Unterscheidung zwischen den beiden Linien der deutsch-jüdischen Philosophie ist zwar nahezu vergessen, aber sie ist keine Neuerfindung. Sie war in der Zwischenkriegszeit weithin bekannt, wenn auch mit unterschiedlichen Begriffen. So beschrieb Julius Guttman, der große Historiker der jüdischen Philosophie, in *Die Philosophie des Judentums* (1933) die »Beteiligung jüdischer Denker

an der philosophischen Arbeit der europäischen Völker [...], die nicht in die Geschichte der jüdischen Philosophie, sondern in die allgemeine Geschichte der neueren Philosophie hineingehört« (Guttman, 1933, S. 9). Guttman bezeichnete damit die sogenannten jüdischen Beiträge zur europäischen Wissenschaft und Kultur, bei denen sich das Adjektiv »jüdisch« allein auf die religiöse oder ethnische Herkunft des Verfassers bezieht. Seine Philosophie des Judentums betonte dagegen die Religion als Gehalt der jüdischen Philosophie, um die semantische Entgrenzung des Jüdischen im modernen jüdischen Denken zurückzudrängen (vgl. Wussow, 2015, S. 297-312).

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg war die Unterscheidung noch geläufig. Theodor W. Adorno schrieb 1949 an Gershom Scholem über dessen Buch *Major Trends in Jewish Mysticism*, »daß ich es so gründlich mir zu eigen gemacht habe, wie es eben einer vermag, der nicht hebräisch kann« (Adorno/Scholem, 2015, S. 61). Die Selbstbeschreibung als jemand, »der nicht hebräisch kann«, ist klar metaphorisch, denn das Buch war ja auf Englisch, nicht auf Hebräisch geschrieben. Adorno bezeichnete auf diese Weise die Differenz zwischen dem Kabbala-Forscher, der also tief in den jüdischen Zusammenhängen steht, von denen Adorno selbst nichts weiß, und dem Freudo-Marxisten, bei dem jüdische Motive (Messianismus, Erlösung) allein für eine radikale Gesellschaftskritik herangezogen wurden. Dass die beiden diese Differenz bei der gemeinsamen Arbeit an der Walter-Benjamin-Edition immer wieder elegant umschiffen konnten, gehört zu den seltenen Ausnahmen. Meist haben die Vertreter der beiden Lager sich auf bittere, mitunter auch auf skurrile Weise bekämpft.

Die Unterscheidung ist also auch nach 1945 nicht gänzlich verschwunden, aber sie war unter dem Druck der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung weitgehend kollabiert. Denn für die Nationalsozialisten war es ganz gleichgültig, ob jemand in einem genuinen Sinn oder bloß zufällig jüdisch war, ob er sich in einer Spannung zwischen Vernunft und Offenbarung befand oder ob er gänzlich außerhalb eines jeden jüdischen Lebenszusammenhangs stand. Durch das im Grunde empörend unverständliche neue Kriterium der Zugehörigkeit zur jüdischen ›Rasse‹ wurden ja viele, die nie in einem jüdischen Zusammenhang gestanden hatten, in einem feindlichen Akt der Definition erst zu Juden gemacht. Dies hatte auch Auswirkungen und Nachwirkungen auf die Perzeption von jüdischer Philosophie und jüdischen Philosophen.

In dem Fortleben der alten Unterscheidung verlängern sich die Linien der Diskussion aus den 1920er und 30er Jahren, die nun in einer gänzlich anderen Situation fortbestehen. Die daraus resultierende Überlagerung zwei verschiedener Zeitschichten macht erklärbar, weshalb es uns so schwerfällt, Figuren wie Husserl

oder Simmel oder Karl Marx als jüdische Philosophen zu bezeichnen, während es uns ebenso schwerfällt, auf solche Kennzeichnungen zu verzichten.

3. Jüdische Philosophie vor 1933 und nach 1945

Als Faustregel kann gelten: Als ›jüdische Philosophen‹ galten nach 1945 die ehemals von den Nationalsozialisten vertriebenen Denker, die zum Teil erst durch den Nationalsozialismus zu Juden *gemacht* worden waren und die nun zurückgekehrt waren, sich gegen die Rückkehr entschlossen hatten oder ermordet worden waren.

Eine Figur, in der alle diese Probleme im Verständnis eines ›jüdischen Philosophen‹ nach 1945 gewissermaßen zusammenlaufen, ist Karl Löwith, der Geschichtsphilosoph und Heidegger-Schüler, der sich lange von jüdischen Dingen ferngehalten und die eigene Differenz zum jüdischen Denken genau erkannt hatte. Nach der Vertreibung und Rückkehr galt er in Deutschland auf einmal als ›jüdischer Philosoph‹. Das hatte viel zu tun mit den sogenannten Wiedergutmachungslehrstühlen, die von Anfang an eine nochmalige Demütigung für ihre Inhaber waren und das Ressentiment nichtjüdischer Kollegen auf sich zogen. Es hatte auch zu tun mit rezeptionsgeschichtlichen Weichenstellungen etwa von Jürgen Habermas, der noch 2012 mit Blick auf Löwith erklärte, jeder Remigrant sei »durch sein politisches Schicksal als Jude definiert« (Habermas, 2012, S.16). Offen bleibt dabei, von wem Löwith auf diese Weise definiert sei. Am Ende spricht Habermas kaum mehr als für sich selbst. Solche rezeptionsgeschichtlichen Weichenstellungen sind deshalb so aufschlussreich, weil erst aus ihrer Aufarbeitung die Möglichkeit erwächst, deutsch-jüdische Philosophie nicht mehr derart selbstverständlich aus der Perspektive der Nachkriegsgeschichte zu sehen.

Doch ›jüdische Philosophie‹ war bereits vor dem Nationalsozialismus ein Begriff voller Paradoxien. Es wäre noch im 19. Jahrhundert niemandem in den Sinn gekommen, von jüdischer Philosophie anders als in einem ausschließlich historischen Sinn zu sprechen. Der Ausdruck, wie wir ihn heute kennen, wurde im 19. Jahrhundert im Kontext der *Wissenschaft des Judentums* erfunden, um eine mittelalterliche jüdische Tradition zu bezeichnen, an die das deutsche Judentum anknüpfen sollte. Diese Lehren waren rationalistisch, aristotelisch, und ihre Werke drehten sich um die Frage, wie sich die Philosophie, also die allein durch den menschlichen Verstand geleitete Suche nach der Wahrheit, mit dem Gesetz, das mit dem Faktum der Offenbarung gegeben war, vereinbaren lassen würde. Ich will Ihnen das anhand von drei Zitaten zeigen.

Salomon Munk schrieb 1849 mit Blick auf diese Epoche, die mit der Vertreibung der Juden aus Spanien gegen Ende des 15. Jahrhunderts abgeschlossen war:

»Die Geschichte der, ›jüdischen Philosophie‹ (wenn man diesen Ausdruck überhaupt gebrauchen darf) ist eigentlich nunmehr geschlossen.« (Munk, 1852, S. 37) Isaac Husik, der große amerikanisch-jüdische Historiker der mittelalterlichen jüdischen Philosophie, schrieb 1916, es gebe Juden und es gebe Philosophen, aber keine jüdischen Philosophen und keine jüdische Philosophie (Husik, 1969, S. 432). Friedrich Niewöhner brachte die Lage 1980 auf den Punkt: »Es gab früher eine ›jüdische Philosophie‹ – aber es gab den Begriff nicht. ... Es gibt heute den Begriff ›jüdischen Philosophie‹ – aber es gibt die Sache nicht mehr, für die der Begriff geprägt worden war« (Niewöhner, 1980, S. 195).

Mit ›jüdischer Philosophie‹ war also bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts stets die Philosophie des Mittelalters gemeint, und auch danach war der Ausdruck lange ungebräuchlich. Was hat den Ausschlag gegeben, den Begriff auf die Gegenwart des 20. Jahrhunderts auszuweiten? Es gibt hierfür keinen besseren Zeugen als Hermann Cohen, der in einem programmatischen Artikel von 1904 eine »Verlegung des Schwerpunkts« der Forschung zur jüdischen Philosophie »von der Geschichte in die Systematik« forderte. Eine philosophisch-systematische Begründung sollte einerseits den Fortbestand des Judentums garantieren, war also als Beitrag zur jüdischen Moderne konzipiert. Andererseits sollte sie den sogenannten »Kulturwert« des Judentums herausstellen und damit »in der christlichen Welt die Achtung erzwingen«. (Cohen, 1924) Kurz, es galt zu zeigen, dass die Juden *auch* eine Philosophie hatten, die sie in die europäische Kultur einbringen konnten; denn – so die Erwartung – dann konnte ihnen die Aufnahme in die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft nicht mehr verweigert werden.

Cohen verband diese systematische Aufgabe mit einer bildungspolitischen Forderung: Er plädierte für die Einrichtung von Lehrstühlen für Ethik und Religionsphilosophie an den jüdisch-theologischen Lehranstalten. Diese Lehranstalten waren außerhalb des deutschen Universitätssystems angesiedelt und wurden weitgehend aus Spenden vonseiten der aufgeklärten deutsch-jüdischen Bevölkerung getragen. Diese institutionelle Verankerung ist wichtig, um die historische Trennung zwischen jüdischer Philosophie und akademischer Philosophie zu verstehen. Jüdische Philosophie hatte nie einen Platz in der deutschen Universität. Auf diese Weise ist für die deutsch-jüdische Philosophie bis in die Gegenwart *philosophisch* niemand zuständig. Sie ist gleichsam zu philosophisch für die Judaistik und ›zu jüdisch‹ für die Philosophie; und daraus ergibt sich der Umstand, dass viele Werke kaum kompetente Leser finden. Diese historische Trennung ist, wenn überhaupt, nur durch philosophische Aufklärung über die jüdische Philosophie zu beseitigen.

4. Julius Guttmanns »offenbarungsgläubiger Rationalismus«

Ein solcher Lehrstuhl nun, wie Cohen ihn gefordert hatte, wurde 1919 an der Berliner Hochschule für die Wissenschaft des Judentums mit Julius Guttman besetzt, der dann in seiner *Philosophie des Judentums* (1933) sein historisches Narrativ, das in hohem Maß am jüdischen Mittelalter gebildet war, von der Antike bis in die Gegenwart führte – nämlich zu Hermann Cohen. Und es ist eben jener Cohen, mit dem die Geschichte der jüdischen Philosophie im 20. Jahrhundert eigentlich beginnt und in gewisser Weise wieder aufhört. Dieser Endpunkt ist jedoch keineswegs zwingend. Bei Guttman jedenfalls hört die Geschichte mit Cohen auf; und im Grunde war die moderne jüdische Philosophie für ihn eine Verfallsgeschichte, trotz des Zugewinns an methodischer Klarheit. Guttman arbeitet die Stationen und methodischen Leitgedanken von Cohens Religionsphilosophie klar und mit viel Zustimmung heraus, um am Ende geltend zu machen, »daß die rationale Ableitung [der religiösen] Begriffe zugleich eine rationalisierende Deutung und Einengung ihres Gehalts in sich schließt.« (Guttman, 1933, S. 360). Und: »[D]ie methodischen Grundlagen seines Systems machen es ihm weiterhin unmöglich, Gott als Realität aufzufassen« (ebd., S. 361). Guttman war nicht der Erste, der diese Kritik vorgebracht hat. Jede jüdische Religionsphilosophie der 1920er und frühen 1930er Jahre positionierte sich zu Problemen, die durch Cohens Spätwerk gestellt wurden (vgl. Wussow, 2020). Aber Guttmanns eigene Position in diesem Feld und in diesem Prozess bleibt zweideutig. An einer Stelle schreibt er:

»So viel stärker auch die mittelalterlichen Denker als Gesamtpersönlichkeiten in jüdischer Tradition und Lebenssubstanz wurzeln, soviel selbstverständlicher ihnen der Glaube an die göttliche Autorität der Offenbarung ist, so halten doch die modernen Denker in ihrer theoretischen Deutung des Judentums mit der größeren Widerstandskraft an dem ursprünglichen Sinn seiner zentralen religiösen Gedanken fest.« (Guttman, 1933, S. 342)

Das Zitat erscheint geradezu abgründig darin, wie es jenen Verlust an jüdischer »Lebenssubstanz« in Kauf nimmt für eine adäquate theoretische Deutung des Judentums. So jedenfalls hat Leo Strauss in seinem Buch *Philosophie und Gesetz* (1935), das eine ausführliche Kritik von Guttmanns Buch enthält, diese Stelle verstanden: »Diese Feststellung läßt die Auslegung zu, daß die angemessene wissenschaftliche Erkenntnis des Judentums um den Preis des Glaubens an die Autorität der Offenbarung, um den Preis eines erheblichen Verlustes an jüdischer ›Lebenssubstanz‹ erkaufte ist.« (Strauss, 1997, S. 33f.). Diese Auslegung erscheint keinesfalls zwingend, vor allem, weil sie die Aussage zum »ursprünglichen Sinn« nicht aufgreift; und die Pointe bei Guttman ist eine andere. Aber Guttmanns Befund von der größeren jüdischen »Lebenssubstanz« des mittelalterlichen Judentums reicht weiter als von ihm intendiert.

Auch in der jüdischen Religionsphilosophie ist das Verhältnis von Vernunft und Offenbarung nicht derart stabil, wie man vielleicht erwarten würde. Auch in ihr zeigt sich das paradoxe Unterfangen der Erhaltung des Judentums durch seine Modernisierung und Historisierung. Sie nimmt einen fortwährenden Verlust der Substanz in Kauf und versteht diesen Prozess als eine Läuterung, durch die das Beste am Judentum umso klarer hervortreten werde – bis sich dann Melancholie über den Verlust einstellt.

Es ist genau dieses Modell, das in den 1930er Jahren, unter dem Druck der politischen Ereignisse, einer Revision unterzogen wurde – bis zu den Vorwürfen einer jüdischen Komplizenschaft mit jenen Kräften, die sich dann als nationalsozialistische Gewalt gegen die Juden richtete (vgl. Scholem, 1934). Um diese Revisionen nachzuvollziehen, müssen wir in der jüdischen Religionsphilosophie – in der üblicherweise nicht direkt über Politik, sondern über Vernunft und Offenbarung gesprochen wurde – besonders auf bestimmte Vermittlungsfiguren achten, in denen sich die ›Politik‹ von Vernunft und Offenbarung artikuliert. Typischerweise ist in solchen Vermittlungsfiguren bereits das eine von dem anderen appropriiert worden. So hat man es etwa mit einer starren Vernunftkonzeption zu tun, in der dann irgendein Platz für die Offenbarung bewahrt werden soll, ohne dass es dafür noch irgendeine Notwendigkeit gäbe.

Guttmanns Vermittlungsfigur war der »offenbarungsgläubige Rationalismus« – eine Formel, die über den Befund zur mittelalterlichen Philosophie hinausging und unübersehbar einen normativen Mehrwert für das deutsche Judentum enthielt. Sie sollte das Bekenntnis zum Rationalismus mit einem wie auch immer gearteten Festhalten am Offenbarungsglauben verknüpfen. Es ist lohnenswert, diesen Gedankengang zu verfolgen, da hier viele Voraussetzungen zur Sprache kommen.

Guttmann schreibt über die mittelalterliche islamische Religionsphilosophie: »Dem offenbarungskritischen stellte sie einen offenbarungsgläubigen Rationalismus entgegen, der [...] in der islamischen Offenbarung seine alleinige wahrhafte Verwirklichung erblickte.« (Guttmann, 1933, S. 63) Die jüdische Religionsphilosophie habe dieses Modell übernommen und fortgeführt. Über Saadia Gaon schreibt Guttmann:

»Die methodische Grundlage seiner Religionsphilosophie bildet seine Lehre von dem Verhältnis zwischen Vernunft und Offenbarung, der sich die Mehrheit der späteren jüdischen Religionsphilosophie angeschlossen hat. In dieser Form behandelt das Mittelalter allgemein die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Erkenntnis. Die religiöse Wahrheit ist durch ihren Offenbarungsursprung gekennzeichnet, und nur dieser macht sie zu einer besonderen und eigenen Wahrheitsform.« (Ebd., S. 71)

In dem Zitat werden Vernunft und Offenbarung in das moderne Begriffspaar Religion und Erkenntnis übersetzt. Es handelt sich um zwei »Wahrheitsgebiete« (ebd., S. 10), die einander gegenüberstehen. Doch trotz dieser unverkennbar neukantianischen Fassung sah Guttman sich an die Auffassung von Saadia Gaon gebunden, dass Vernunft und Offenbarung identisch seien. Demnach kann es zwischen beiden keinen Widerspruch geben; die Vernunft kann von sich aus den Inhalt der Offenbarungswahrheit vollständig erkennen (ebd., S. 71f.). Hier zeigt sich ein methodischer Konflikt zwischen mittelalterlichem und modernem Denken.

Wenn aber die Vernunft die Offenbarung vollständig zu erkennen vermag, so entsteht unweigerlich die Frage, »welchen Zweck die Offenbarung von Wahrheiten habe, zu denen die Vernunft auch von sich aus gelangen könne« (ebd., S. 72). Mit anderen Worten: Wozu *braucht* man überhaupt die Offenbarung, wenn sie nichts eigentlich offenbart, was die Vernunft nicht schon wüsste? Guttman zufolge ist Saadia Gaons Lösung, die trotz aller sonstigen Differenzen für die gesamte rationalistische Richtung der jüdischen Religionsphilosophie über Maimonides bis zu Moses Mendelssohn gültig gewesen sei, dass die Offenbarung eine »pädagogische Bedeutung« hat. Sie soll die Wahrheit auch denen zugänglich machen, die zu eigenem Denken nicht fähig sind; ferner soll sie den Philosophen eine feste Wahrheit vorgeben, um sie vor den Schwankungen des philosophischen Denkens zu schützen. Diese Konzeption ist, wie auch Guttman bemerkt, voller Spannungen (ebd., S. 72f.). Denn sie fordert, dass die Wahrheit der Offenbarung grundsätzlich vor ihrer Prüfung durch die Vernunft feststeht; zugleich aber wird der Vernunft das Recht zur Auslegung der Offenbarung zugesprochen.

5. Kritik der Vernunft aus dem Gegensatz zur Offenbarung

Strauss fand diese Denkfigur des »offenbarungsgläubigen Rationalismus« nicht nur sachlich unhaltbar, sondern, wie er schrieb, »in sich selbst unverständlich« (Strauss, 1997, S. 51). Welches ernsthafte Interesse sollte der Philosoph dann an der Offenbarung haben? Warum »glaubt« also jener offenbarungsgläubige Rationalismus eigentlich an die Offenbarung, wenn sie ihm nichts sagt, was er nicht bereits ohne sie weiß?

Ich behandle diese eine Denkfigur ausführlich, weil sie wie ein Knotenpunkt funktioniert, in dem verschiedene Voraussetzungen der beiden philosophischen Projekte zusammenlaufen – und weil sie uns tief in das Problem der jüdischen Philosophie hineinführt. Bei Guttman handelt es sich um *das* Modell des Verhältnisses von Vernunft und Offenbarung, das vom 10. bis ins 18. Jahrhundert zumindest für die rationalistische Hauptströmung des Judentums gültig gewesen sei. Strauss bestritt nicht nur diesen historischen Befund (ebd., S. 55), insbesondere

hinsichtlich Maimonides; er machte sich zugleich die Position von Maimonides zu eigen und entwickelte daraus eine philosophische Vernunftkritik. Vernunft wird dabei aus dem Gegensatz zur Offenbarung bestimmt oder aus der Weise, wie sie sich zur Offenbarung positioniert:

»Ein *Interesse* an Offenbarung kann es nur geben, wenn man der Offenbarung *bedarf*. Der Philosoph bedarf der Offenbarung, wenn er weiß, daß sein Erkenntnisvermögen prinzipiell unzulänglich ist, um die Wahrheit zu erkennen.« (Ebd., S. 51)

Diese Kritik der Vernunft aus ihrem Gegensatz zur Offenbarung ist wohl das stärkste *philosophische* Motiv von Strauss, das sein Buch im Grunde in eine Reihe mit großen Werken der Philosophie des 20. Jahrhunderts stellt, also mit Heideggers *Sein und Zeit* oder Horkheimers und Adornos *Dialektik der Aufklärung*; nur dass es für dieses Buch nie ein vergleichbares Publikum insbesondere in der akademischen Philosophie gab. Es ist auch kaum vorstellbar, dass sich das grundsätzlich ändern könnte. Wenn man das Buch für die allgemeine Philosophie zugänglich machen wollte, müsste man den ganzen jüdischen Kontext weglassen, aber ohne diesen Kontext funktioniert das Ganze nicht. Das verweist einmal mehr auf die historische Trennung von jüdischer Philosophie und deutscher akademischer Philosophie. Man kann jüdische Philosophie nicht umstandslos und wie in einem Akt nachholender Gerechtigkeit in allgemeine Philosophie auflösen, so wie Jürgen Habermas dies wohl vorschwebte, als er einmal – in seiner Laudatio auf Gershom Scholem in Israel – davon sprach, die Tradition der jüdischen Philosophie »produktiv fortzusetzen« und dadurch »ein Recht« auf sie zu erwerben (Habermas, 1984, S. 379).

Die Selbstbegründung der Philosophie aus ihrem selbst konstruierten Gegensatz zur Offenbarung bietet einen angemesseneren Einsatzsatzpunkt, um die Aufgabe der heutigen Forschung zur jüdischen Philosophie zu fassen. Es geht darum, jüdisches Denken als abgespaltenen und verdrängten Teil der europäischen Vernunft zu verstehen. Man muss diesen Bruch zwischen jüdischer Philosophie und deutscher akademischer Philosophie, die nur schwer zu ihrem eigenen jüdischen Erbe fand, zunächst einmal verstehen, ernst nehmen und gewissermaßen respektieren. Denn die jüdische Philosophie war im philosophischen Diskurs ihrer Zeit nie ganz zu Hause, und dies hat sich in ihren großen Werken niedergeschlagen. Viele große Schriften der deutsch-jüdischen Philosophie entstanden in einem philosophischen Vakuum, in dem die betreffenden Figuren kaum je dem philosophietypischen Wechselspiel von Argument und Gegenargument ausgesetzt waren. Sie wirken dadurch oftmals eigentümlich abgebrochen, so als würden sie nicht recht mit einer wie auch immer gearteten Leserschaft kommunizieren. Aber diese Vernunftkritik aus dem Gegensatz zur Offenbarung enthält auch einen Ansatzpunkt, wie die Philosophie ihren abgespaltenen jüdischen Anteil in sich aufnimmt, anstatt ihn, wie es

für weite Teile der philosophischen Tradition üblich war, zurückzulassen. Wir erhalten hier zugleich auch eine mögliche Begründung dafür, weshalb wir uns heute auch philosophisch mit der deutsch-jüdischen Philosophie gerade der 1930er Jahre beschäftigen sollten, in der dieses Thema derart vehement hervortrat. Die Werke sind dabei nicht vollständig in Begriffe der europäischen Philosophie übersetzbar und lassen sich nicht in eine umfassende und einheitliche Theorie überführen. Vielleicht ist der wichtigste Grund dafür, sich mit jüdischer Philosophie zu beschäftigen, dass sie unsere Vorstellung davon, was Philosophie ist, permanent herausfordert.

6. Schluss

Die Herausforderung der Philosophie durch die deutsch-jüdische Tradition ist nicht zuletzt darin begründet, dass diese stets – wenn auch nicht durchweg explizit – auf Religion verwiesen bleibt. Sie zehrt auch dort, wo sie sich allein polemisch auf Religion bezieht, von einem Erbe der Offenbarung, das sie mit dem Erbe der griechischen Philosophie zu vereinbaren hat. Es ist diese Spannung zwischen dem geoffenbarten Wort Gottes, das in der Bibel überliefert ist und/oder sich in der aktuellen menschlichen Erfahrung einstellt, und dem allein auf dem Vernunftgebrauch beruhenden Wort des Menschen, in dem die unverminderte Aktualität der deutsch-jüdischen Philosophie liegt. Viele allzu direkte Parallelen scheitern an den religiösen und sozialen Spezifika.

Doch der Konflikt zwischen Vernunft und Offenbarung, der nirgends auf tragischere Weise zum Ausdruck kam als in der deutsch-jüdischen Philosophie des 20. Jahrhunderts – die mit der nationalsozialistischen Vertreibung und Ermordung der Juden weitgehend zum Ende kam und allein in den Exilländern unter geänderten Vorzeichen produktiv fortgeführt werden konnte –, stellt sich auch in anderen Religionen zu anderen Zeiten. Stets geht es darum, den Universalitätsanspruch von Religion mit dem Universalitätsanspruch der säkularen Vernunft zu vereinbaren. Wie beide lernen, dass sie nur in Konjunktion mit dem jeweils anderen existieren können, ohne dafür ihren Universalitätsanspruch aufzugeben, kann als eine der brisantesten religionspolitischen Fragen der Gegenwart gelten. Über die historische Vergegenwärtigung hinaus hat die Beschäftigung mit der deutsch-jüdischen Philosophie auch den religionspädagogischen Sinn, zunächst einmal das Bewusstsein für die Dimension des Problems zu schärfen. Religionspolitik, die das Fortleben von Religion und, historisch gesprochen, das Zusammenleben von Religionen und Nichtreligionen in einem politischen Gemeinwesen reguliert, muss diesen Universalitätsanspruch von Religion ernst nehmen und zugleich zeigen, weshalb er angesichts konfligierender Universalitätsansprüche nicht vollständig einlösbar ist. Sie tut gut daran, hier von der jüdischen Religionsphilosophie zu lernen, die diesen Konflikt vielfach expliziert hat.

7. Literatur

- Adorno, T. W. & Scholem, G. (2015). *Briefwechsel. »Der liebe Gott wohnt im Detail«*, 1939–1969. A. Angermann (Hrsg.). Berlin: Suhrkamp.
- Cohen, H. (1924). Zur Errichtung von Lehrstühlen für Ethik und Religionsphilosophie an den jüdisch-theologischen Lehranstalten. In Ders. *Jüdische Schriften*, Bd. 2. (S. 108-125). Berlin: Schwetschke.
- v. Goethe, J. W. (1998). *Werke*, Hamburger Ausgabe, Bd. 2. München: dtv.
- Guttman, J. (1933). *Die Philosophie des Judentums*. München: Ernst Reinhardt.
- Habermas, J. (2012). »Jeder von den Emigranten konnte nach 1945 nur als Jude zurückkommen!« In *Münchener Beiträge zur jüdischen Geschichte und Kultur*, 1: Jüdische Stimmen im Diskurs der sechziger Jahre, 7–18.
- Habermas, J. (1984). *Philosophisch-politische Profile*. Erweiterte Ausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1967), *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Husik, I. (1969). *A History of Mediaeval Jewish Philosophy*. New York: Atheneum.
- Liebeschütz, H. (1970). *Von Georg Simmel zu Franz Rosenzweig. Studien zum Jüdischen Denken im deutschen Kulturbereich*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Munk, S. (1852). *Philosophie und philosophische Schriftsteller der Juden. Eine historische Skizze*. Leipzig: Hunger.
- Niewöhner, F. (1980). Vorüberlegungen zu einem Stichwort: »Philosophie, jüdische«. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 24(2), 195–220.
- Scholem, G. (1946). *Major Trends in Jewish Mysticism*. New York: Schocken.
- Scholem, G. (1934). Politik der Mystik. Zu Isaac Breuers ›Neuem Kusari‹, *Jüdische Rundschau*, 17. Juli 1934, 1–2.
- Strauss, L. (1997). Philosophie und Gesetz. In H. Meier (Hrsg.). *Gesammelte Schriften*, Bd. 2. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- von Wussow, P. (2013). Jüdische Theoriegeschichte (1843–1941). Ein methodologischer Vorschlag. *Transversal. Zeitschrift für Jüdische Studien*, 14 (1), 61–92.
- von Wussow, P. (2015). Leo Strauss and Julius Guttman: Some Remarks on the Understanding of *Philosophy and Law*. *Idealistic Studies*, 44 (2–3), 297–312.
- von Wussow, P. (2020). *Leo Strauss and the Theopolitics of Culture*. Albany: SUNY Press.

Hakan Turan

Das ethische Ei. Ein Acht-Schichten-Modell zur ethischen Reflexion im Islam

1. Einleitung

In diesem Beitrag¹ wird ein Reflexionsmodell aus der Fachdidaktik des gymnasialen Faches Islamische Religionslehre (IRL) vorgestellt, wie es am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte in Stuttgart vom Autor dieses Artikels entwickelt wurde.² Es heißt »Ethisches Ei« und zielt darauf ab, angehenden Lehrkräften einen pragmatischen und übersichtlichen Zugang zur islamischen Ethik bzw. zu ethischen Themen im Kontext der IRL zu ermöglichen. Die Notwendigkeit hierzu ergibt sich zum einen dadurch, dass in der Literatur trotz allgegenwärtiger Relevanz zahlreiche sich widersprechende und unvollständige Konzeptionen von islamischer Ethik im Umlauf sind, und zum anderen, weil sich Lehramtsanwärter*innen für die IRL aufgrund kaum vorhandenen Unterrichtsmaterials schwer tun, den Überblick über didaktisch interessante Ebenen der Fragestellung im Kontext ethischer Themen zu bewahren.

Entsprechend ist das Reflexionsmodell, das ein Acht-Schichten-Modell darstellt, unterteilt in eine obere »Dogmatik«-Hälfte, in der es um die systematische Darstellung von Ethik aus der Perspektive von vier Diskurssträngen der islamischen Theologie geht, und in eine untere »Pragmatik«-Hälfte, die der Analyse der handlungsrelevanten Komponenten in einer realen Anforderungssituation entspricht. Dogmatik thematisiert also den Blick der islamischen Lehre auf Ethik, und Pragmatik den allgemeineren Blick auf konkrete Handlungsvollzüge unter den komplexen Bedingungen des Alltags. Entsprechend bricht das deduktive Vorgehen in der Dogmatik-Hälfte an der Bruchstelle zwischen Dogmatik und Pragmatik

¹ Dieser Beitrag ist erstmals erschienen bei Torkler et al. (2023) im Verlag Thelem, der diesen leicht überarbeiteten Nachdruck freundlicherweise genehmigt hat.

² Der erste Referendar*innenkurs wurde im Vorbereitungsdienst des Jahres 2018 ausgebildet, und zwar gemäß den Inhalten des gymnasialen Bildungsplanes 2016 des Landes Baden-Württemberg für Islamische Religionslehre. Damals war die IRL ein Modellprojekt der Landesregierung, das von muslimischen Lehrkräften mit IRL als einem von mehreren Hauptfächern umgesetzt wurde. Seit 2019 hat die Stiftung Sunnitischer Schulrat die formale Trägerschaft für das Fach inne. Die IRL wird weiterhin gemäß dem genannten Bildungsplan unterrichtet.

ab und wird in der Pragmatik-Hälfte fortgeführt mit Analysekat­egorien, die über­wiegend die soziale und psychologische Dimension einer moralisch relevanten Handlung betreffen, und in denen das Einflussfeld der religiös hergeleiteten Normen nur noch eines von vielen anderen darstellt. Diese prinzipielle Unterteilung in Dogmatik und Pragmatik als zwei Arten des Fragens nach theoretischen und praktischen Einflussgrößen auf das Individuum hat sich in der Ausbildungspraxis des Autors gut bewährt und soll hier nun am Beispiel der Ethik ausgeführt werden.

2. Einstieg in das »Ethische Ei«

Der erste Schritt zum Acht-Schichten-Modell besteht darin, ethisch relevante Strukturen aus der islamischen Religionslehre zu identifizieren und in Kategorien der zeitgenössischen Ethik zu übersetzen. Der Fokus soll dabei nicht auf der umfangreichen (1) »Ethik des guten Lebens« aus islamischer Perspektive, sondern auf Fragen einer vom Umfang her viel kleineren, aber gesellschaftlich umso relevanteren, (2) islamischen Theorie der Moral des Zusammenlebens, also auf einer zeitgenössischen und islamisch begründeten Sozialethik liegen. Fragen, die sich in erster Linie auf religiöse Praxis und spirituelle Entwicklung beziehen, wie etwa das Befolgen von Geboten und Verboten, werden hier nur am Rande thematisiert, und nur sofern ein Bezug zu Fragen der Moral im Sinne von Sozialethik sichtbar ist. Mit dieser Vorauswahl können ethisch relevante Strukturen im Islam dem zeitgenössischen moralphilosophischen Diskurs auch in der Schule auf integrative Weise zugänglich gemacht werden, ohne die islamische Normenlehre pauschal als ein im Vergleich zum mitteleuropäischen Standard »völlig anderes Wertesystem« zu qualifizieren, aber auch ohne die teils unterschiedlichen Ursprünge und Schwerpunkte außer Acht zu lassen.

Um es gleich vorwegzunehmen: Das vielleicht wichtigste Ergebnis dieses Vorgehens ist, dass sich so eine große und systematische Schnittmenge zwischen rein philosophisch, anders religiös und islamisch-theologisch begründeten Ansätzen von Ethik ergibt, die sich als Grundlage einer gemeinsamen allgemeinen Ethik anbieten. Damit lässt sich weitgehend unabhängig von speziellen metaphysischen oder religiösen Annahmen – also auch unabhängig von der Auswahl einer konkreten ethischen Theorie – ein Raum an gemeinsamen ethischen Prinzipien und Normen begründen. Gesellschaftlich bedeutsam wird dieser Raum, wenn bei

praktischen Fragen auf allen Seiten einer »Priorität des Gerechten vor dem Guten«³ stattgegeben wird, also auf eine Verallgemeinerung individueller oder gruppenspezifischer Normen auf Andersdenkende verzichtet wird, sofern diese Normen nicht von nachweislich universell moralischer Art sind. Dies ist möglich, wenn sich mündige Staatsbürger*innen mit in manchen auch zentralen Punkten divergierenden Weltanschauungen darauf verständigt haben, dass sie ihr eigenes Konzept vom »guten Leben« bei Fragen von allgemeinem Geltungsanspruch zurückstellen hinter für jedermann als gültig ausweisbare Gerechtigkeits- und Humanitätsprinzipien, die sie auch mit jenen Kreisen teilen, die andere Vorstellungen vom »guten Leben« und entsprechende Praktiken besitzen.

Ein solcher sowohl in Theorie wie Praxis vermittelnder Zugang entspricht im islamischen Religionsunterricht einer *identitätskohärentistischen* Didaktik, deren Ziel es ist, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten einer gleichzeitigen und reflektierten Identifikation (1) mit der nicht muslimisch geprägten Gesamtgesellschaft in Deutschland, (2) mit dem jeweiligen muslimischen Herkunftsmilieu und (3) mit der islamischen Religionslehre aufzuzeigen (Rochdi & Turan, 2023). Auch Fächer wie Ethik/Philosophie sowie andere Religionslehren können von diesem Zugang womöglich Impulse für ihre eigenen didaktischen Zielsetzungen ableiten, wenn beispielsweise islamisch-religiöse Lebensentwürfe im Kontext pluralistischer Gesellschaften thematisiert werden und dabei ein Fokus auf dem perspektivisch Verbindenden liegen soll. Denkbar ist auch eine Ersetzung der drei genannten Identitätspole entsprechend der Lebenssituation von Jugendlichen aus anderen Kontexten.

Für ethische Fragestellungen im Kontext der IRL erweist es sich nun als sinnvoll, moralisch relevante Ge- und Verbote des Islams als religiös begründeten Spezialfall von *Normen* auszuweisen. Ein erster Vergleich mit der Moralphilosophie ist nun möglich, wenn man beispielsweise definiert: »Normen sind Handlungsregeln in Form von Geboten oder Verboten wie etwa *Du sollst nicht lügen!*« (Fenner, 2010, S. 3). Wie am Beispiel ersichtlich, sind hiermit vorrangig moralische Normen gemeint. Das Ziel einer *Moral*, d. h. einer systematischen Gesamtheit solcher moralischer Normen, lautet nach heutigem Verständnis »...die Interessen der potentiell vom Handeln Betroffenen zu schützen und eine gerechte Form des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft zu ermöglichen« (Fenner, 2010, S. 3). Auch an dieser Definition wird sichtbar, dass die tieferen Fragen des guten Lebens von dieser Art von Moralverständnis zunächst ausgeklammert werden, da hier der

³ Dieses letztlich auf Kants Moralphilosophie und liberale Rechtstheorien zurückführbare Prinzip wird von Jürgen Habermas gegen Einwände verteidigt in Habermas (1991, S. 199-208).

Fokus auf öffentlich verbrieftter Gerechtigkeit in einer ansonsten weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft liegt.

Es muss nun geprüft werden, inwiefern es sich bei islamischen Normen um moralische Normen in diesem Sinne handelt. Dabei zeigt sich rasch, dass die islamische Tradition mehrere Klassen von Normen kennt. Dies hängt auch damit zusammen, dass es zahlreiche Disziplinen bzw. Diskursstränge in der islamischen Theologie und Philosophie gibt, die ihre eigenen normativen Schwerpunkte und Zielsetzungen haben. Von diesen wird unter den »ethischen Theorien im Islam« in der Dogmatik-Hälfte des ethischen Eies unten ausführlich die Rede sein. Im Moment untersuchen wir nur die Normentypen. Die für uns interessantesten Normen im Islam sind zunächst (a) moralische im oberen Sinne und (b) im engeren Sinne rechtliche Normen. Beide sind Gegenstand der klassischen islamischen Rechtswissenschaft (*Fiqh*).⁴ Dabei handelt es sich jedoch trotz dieser Zuschreibung nur teilweise um wirklich Rechtliches im modernen Sinne, wenn das Spezifikum von Recht lautet, »... dass die Gesetze primär das äußere Verhalten der Menschen steuern« (Fenner, 2010, S. 7). Und auch hinter den wirklich rechtlichen Normen des Islams stehen oft überlesene rationale Begründungsmuster von teils ethischer, teils moderierender und auf ethische Verhältnismäßigkeit abhebender Art. Diese sind für uns interessant. Insofern ist es sinnvoll auch in der islamischen Rechts hermeneutik (*Usul al-Fiqh*), als eine ethische Theorie mit juristischer Intention, nach ethischen Prinzipien des Islams zu suchen. Hinzu kommen nun noch (c) gottesdienstliche Normen, die – wie kontraintuitiv es auch wirken mag – ebenfalls ein Teilbereich der islamischen Rechtswissenschaft sind. Diese betreffen beispielsweise die äußeren Formen und Abläufe der im engeren Sinne religiösen Handlungen und sind in diesem Sinne keine primär moralischen Normen, sondern religiöse Praxis mit dem Verhältnis zu Gott und dem Ritus im Fokus. Oft werden diese zusammen mit Geboten wie dem Schweinefleischverbot, für das auch keine ethische Begründung im Sinne von »Interessen der Beteiligten« gegeben ist, als Gehorsamsgebote verstanden und stehen trotz ihrer großen Rolle für islamisches »gutes Leben« *nicht* im Zentrum dieses Beitrags, da es uns hier primär um Theorien des moralischen Handelns im größeren sozialen Kontext geht. Jedoch gibt es zwischen diesen beiden Bereichen noch die islamisch begründeten Tugend- und Charakterethiken, die rational-ethische Komponenten beinhalten, die zugleich nicht

⁴ Im Beitrag wurde zu Gunsten der Lesbarkeit auf die in der Islamwissenschaft üblichen Transliterationssysteme aus dem Arabischen verzichtet, ebenso auf die Anfügung des arabischen Artikels »al-« bei Fachbegriffen.

juristisch codiert sind und neben ihrer sozialen Relevanz auch einen tiefen spirituellen Anspruch besitzen. Diese haben neben einer Vervollkommnung des Charakters auch das moralische Handeln zum Ziel. Um die hier vorgestellten Ansätze übersichtlich miteinander vergleichen und in Beziehung zu nicht islamischen Ansätzen stellen zu können, sollen die praktischen Weisungen dieser Tugendethiken auch als Normen, und zwar als (d) tugendethische Normen bezeichnet werden, die hinsichtlich ihrer sozialen Relevanz als Spezialfall von moralischen Normen verstanden werden sollen.⁵

Man kann nun ausgehend von den besprochenen moralischen, juristischen und tugendethischen Normen des Islams Stufe um Stufe weiter abstrahieren und stößt dabei auf ethische Prinzipien und Maximen sowie auf die eigentlichen ethischen Theorien und metaethischen Prinzipien im Islam. Diese gehen weit über Fragen der sozial relevanten Moral, bei der wir gestartet sind, hinaus. Das ethische Ei ermöglicht es nun den Zusammenhang zwischen diesen sehr unterschiedlichen Bereichen der ethischen Reflexion im Islam transparent zu machen. Damit erhalten wir nun die obere Hälfte als den Dogmatik-Teil des ethischen Eies, das von oben abwärts als im Wesentlichen deduktiv aufgebautes Theorienmodell gelesen werden kann: Wir beginnen ›ganz oben‹ bei der Schicht der (1) *Metaethik*. Dem folgt (2) die Schicht der vier noch vorzustellenden *ethischen Theorien* des Islams, dann (3) die jeweiligen *ethischen Prinzipien* und schließlich die (4) *moralischen Normen*, die jetzt nicht mehr als kontextlose ›brute facts‹ erscheinen, sondern zumindest teilweise als ethische Deduktionen, was entsprechend neue Argumentations- und Analyseformen erlaubt. Ein weiterer Gewinn besteht darin, dass wir damit die komplexen, aber oft übersehenen ethischen Traditionen des Islam auf einer theologisch und philosophisch fruchtbaren Ebene sichtbar gemacht haben, also nicht nur über Moral sprechen, sondern auch über theoretische Begründungsansätze aus der islamischen Tradition. Gerade im Abschnitt zur Metaethik des Islams

⁵ In ihrer Gesamtheit handelt es sich bei allen hier genannten Normentypen traditionell um Normen des islamischen Rechts bzw. der Scharia (wörtlich: Weg zur Tränke), die in der islamischen Theologie und Philosophie – entgegen ihrer zeitgenössischen politisch aufgeladenen Semantik – seit jeher als Sammelbegriff für alle systematischen Lehr- und Denkbauwerke, die sich auf Koran und Sunna stützen, verwendet wird. So beispielsweise erkennbar am Titel eines berühmten Traktats des andalusischen Philosophen Averroes (gest. 1198), der darin die Vereinbarkeit von aristotelischer Philosophie und islamischem Glauben als Verhältnis zwischen ›Philosophie (*hikma*) und islamischem Recht (*shar*)‹ bezeichnet, gleichzeitig ohne im Traktat auf Recht im engeren Sinne einzugehen. Die heute weit verbreitete Gleichsetzung der vielschichtigen und anpassungsfähigen »Scharia« mit inhumanen und repressiven Staats- und Rechtspraktiken in der islamischen Welt legt es nahe in einem kurzen Beitrag wie dem vorliegenden diesen Begriff nicht ins Zentrum zu stellen.

wird sich dies als spannende und ertragreiche Grundlage für weitreichende theologische und philosophische Diskussionen, auch im Schulunterricht der höheren Klassen, erweisen. Am Ende der Dogmatik-Hälfte steht die *Dogmatik-Pragmatik-Bruchlinie*, der dann weiter absteigend vier praxisbezogene Reflexionsebenen folgen, die auch in einem deduktiven Geiste gelesen werden können. Es handelt sich um die Schichten (5) der *Situationsanalyse*, (6) der *Abwägung*, (7) der *Handlungsdurchführung* und (8) der *Beobachtung der Konsequenzen* der eigenen Handlung. Da sowohl die metaethischen Fragen als auch der Moment der abgeschlossenen Handlung mit weniger freien Parametern für das Subjekt behaftet sind als die Schichten dazwischen, ergibt sich daraus die heuristische Ei-Form des Reflexionsmodells, das in der Mitte breit und oben wie unten schmal ist. In diesem Beitrag wird aufgrund der weitgehenden Unbekanntheit bei gleichzeitig hoher Relevanz die Dogmatik-Hälfte ausführlich zur Sprache kommen, während die für induktive Unterrichtsgänge zu Fallbeispielen oft grundlegendere Pragmatik-Hälfte nur sehr kurz skizziert wird, zumal es hierzu reichlich Literatur aus der Fachdidaktik der Ethik und Philosophie sowie der anderen Religionslehren gibt.⁶

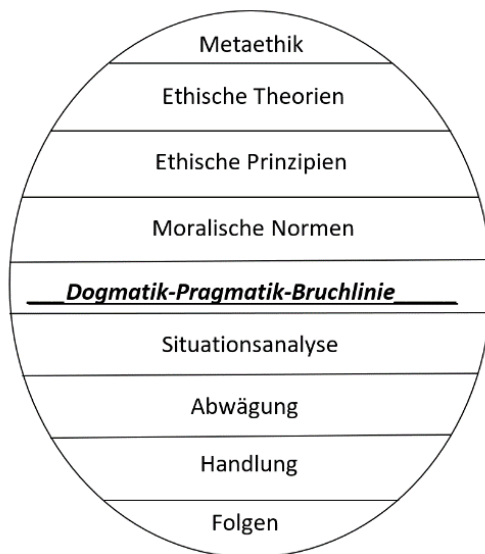


Abbildung 1: Das ethische Ei

⁶ Als Beispiel sei hier auf das bis heute einflussreiche Sechs-Schritte-Modell der ethischen Urteilsbildung von Heinz Eduard Tödt hingewiesen. Für einen Einstieg vgl. Tödt (1977) und https://prezi.com/x_kkgel4wbj/ethische-urteilsbildung-heinz-eduard-todt/, abgerufen am 5.2.24.

3. Die Dogmatik-Hälfte des ethischen Eies

3.1 Metaethik

Die Metaethik untersucht »... als Wissenschaftstheorie der Ethik die ethischen Grundbegriffe und Begründungsmethoden, etwa die Termini *sollen*, *gut* oder *gerecht*« (Fenner, 2010, S. 3). In diesem Sinne verfügt auch die islamische Geistestradiation über mehrere philosophisch-theologische Positionierungen auf metaethischer Ebene. Es sollen nun zwei markante und sehr weitreichende Fragestellungen und zugehörige Positionen innerhalb der islamischen Metaethik vorgestellt werden: die eine zur Frage nach dem Wesen und die andere zur Frage nach dem Endzweck des guten Handelns.

3.1.1 Das Wesen des moralisch Guten und Verwerflichen

Die eine Frage betrifft das Wesen des moralisch Guten und Verwerflichen.⁷ Diese Frage ist in der islamischen Theologie vor allem in den Diskursen der rationalistischen Kalam-Theologie thematisiert worden.⁸ Die Kalam-Theologie ist eine in den ersten Jahrhunderten des Islams entwickelte philosophische Theologie, die – nicht zuletzt herausgefordert durch den Diskurs mit zahlreichen traditionsreichen Religionen und Philosophien in Mesopotamien und im Mittelmeerraum – die Lehren von Koran und Sunna⁹ im Lichte der Vernunft zu untersuchen und zu untermauern versuchte. Sie bedient sich philosophischer Methoden und Konzepte, ohne sich jedoch ausdrücklich an antiker Philosophie zu orientieren. Nach den ersten Generationen der Kalam-Theologen, die eine Minderheit von streng rationalistischen Theologen darstellten (die Mutaziliten), entdeckten auch einige Gelehrte der sunnitischen Tradition an der Schwelle zum 10. Jahrhundert den Kalam als strukturierte Methode zur rationalen Absicherung ihrer eigenen Perspektiven und verschafften dadurch dem Kalam in sehr weiten Kreisen Geltung. Die beiden wichtigsten vom sunnitischen Dogma geprägten Zweige sind dabei eng verbunden mit den Namen der Gelehrten *Maturidi* (gest. 941) aus Samarkand und *Aschari* (gest. 936) aus Basra. Beide versuchten einen Mittelweg aus der Orientierung an der sunnitischen Lesart von Koran und Hadith (also dem als solchen überlieferten

⁷ In der islamischen Terminologie sind die Positionierungen hierzu als *al-husn wa-l-qubh*-Theorien bekannt.

⁸ Cafer Yaran Sadik sieht auch Ähnlichkeiten der Ethik des Kalam zur Metaethik, auch wenn im Kalam die Frage nach freiem Willen und göttlicher Bestimmung deutlich mehr Raum einnimmt (Sadik, 2011, S. 31).

⁹ Die Sunna entspricht der Praxis des Propheten Muhammad.

Prophetenwort) und am rationalen Argument zu finden. Diese Namen waren es auch, die die beiden bis heute noch einflussreichsten islamischen Positionen zur Frage nach dem Wesen des moralisch Guten und Bösen formulierten.

Aschari vertrat eine in unseren heutigen Begriffen voluntaristische Theorie, laut der Handlungen keine moralische Qualität an sich besitzen, sodass auch der schärfste Verstand durch bloße Reflexion keinerlei Erkenntnis über den moralischen Status einer Handlung erlangen kann. Es ist vielmehr die absolut souveräne Definitionsmacht Gottes, die einer Handlung einen moralischen Status zuschreibt, wobei es dafür außer dem freien und nicht weiter hinterfragbaren göttlichen Willen keinen Maßstab geben kann. Entsprechend sind es alleine die Lehren der von Gott entsandten Propheten, von denen der Mensch lernen kann (bzw. muss), welche Handlungen als gut, und welche als verwerflich gelten müssen. Demnach ist etwas gut, weil es von Gott geboten wurde, und schlecht, weil es von Gott verboten wurde. Dies ist zugleich die Position, die von vielen Traditionalisten, d. h. eng am Wortlaut von Koran und Hadith und an der frühen Auslegungstradition des Islams orientierten Gelehrten, vertreten wird.

Maturidi wiederum vertrat in dieser Frage eine tendenziell objektivistische und rationalistische Position, die im Wesentlichen der der Mutaziliten vor ihm entspricht. Laut Maturidi ist der Verstand nicht nur in vielen theologischen, sondern auch in ethischen Grundfragen kompetent und braucht das Prophetentum vor allem zur Klärung von rational nicht eindeutig zu entscheidenden Fragen, etwa wenn sich ethische Pro- und Contra-Argumente die Waage halten. Der Islamwissenschaftler und Maturidi-Kenner Ulrich Rudolph fasst dies so zusammen:

»Der Verstand kann laut Maturidi grundsätzlich entscheiden, was gut und was schlecht ist ..., weil manche Dinge aus sich heraus schlecht (oder gut) sind wie etwa die Lüge, das Unrecht oder die Torheit Die meisten Handlungen sind jedoch moralisch ambivalent ..., so dass wir [laut Maturidi] in vielen Einzelfällen erst durch die Überlieferung wissen, was Gott befohlen und was er verboten hat.«¹⁰ (1992, S. 86, Anm. 55)

Damit besteht laut dem Sunniten Maturidi hinsichtlich der ethischen und moralischen Kompetenz nur noch ein gradueller Unterschied zwischen dem allen Menschen gemeinsamen Verstand und dem prophetischen Wissen. Und da das moralische Wissen der Propheten wiederum viele Themenbereiche, mit denen wir heute konfrontiert sind, entweder gar nicht berührt oder ebenfalls vieldeutig bleibt,

¹⁰ Die Rechtschreibung in diesem und in weiteren Zitaten wurde angepasst.

lässt sich daraus auch innerhalb einer sunnitisch-islamischen Bekenntnisorientierung die Notwendigkeit einer Schulung der allgemeinen ethischen und moralischen Urteilskraft begründen, die letztlich auch den Bezug auf Koran und Hadith zu präzisieren sowie unverhältnismäßige praktische Ableitungen aus diesen Quellen zu erkennen und zu korrigieren vermag. Nicht nur dies macht Maturidi für eine moderne islamische Religionspädagogik interessant, wenngleich eine umfassende Aktualisierung Maturidis freilich noch aussteht. Die verstandesbezogene Perspektive Maturidis bleibt derweil nicht bei der Metaethik stehen. Ausgehend von einem ethischen Intuitionismus des Verstandes benennt er auch eine Reihe von ethischen Prinzipien und Normen als Urteil des Verstandes, von denen in Abschnitt 3.2.3 noch die Rede sein wird. Auch Maturidis Koranexegese und seine Analyse islamrechtlicher Themen ist begleitet von einem tiefen Vertrauen in die Kompetenz des Verstandes. Zieht man in Betracht, dass große Teile der islamischen Welt, vom Balkan, über die Türkei und Mittelasien bis nach Fernost, nominell der Glaubensschule Maturidis angehören, dann ist es umso erstaunlicher, dass selbst dort der rationalistische Zugang Maturidis kaum bekannt ist. Gleichzeitig erweist sich Maturidi jedoch als potenzielles Korrektiv für rein skripturalistische und einengende Zugänge zur islamischen Normenlehre sowie für allzu vereinfachende Darstellungen islamischer Ethik aus islamkritischer Sicht.

3.1.2 Der letzte Zweck des ethisch guten Handelns

Verbreitet ist die Auffassung, dass das Ziel allen guten Handelns und somit auch von Moral für Muslim*innen in der sinnlichen Belohnung durch das Paradies und der Vermeidung der Höllenstrafe liege. Diese Sichtweise lässt sich auf den ersten Blick durch Verweis auf eine Reihe von Koranversen und Hadithen bestätigen. Dieser Eindruck einer noch im Jenseits anhaltenden Sinnlichkeitsfixierung war es vielleicht auch, der Immanuel Kant dazu brachte zu urteilen, »Mahomets Paradies« (Kant, 1908, S. 120) würde »der Vernunft ihre Ungeheuer aufdringen, und es wäre ebenso gut, gar keine zu haben, als sie auf solche Weise allen Träumereien preiszugeben« (Kant, 1908, S. 121). Umso mehr muss es überraschen, dass ausgerechnet einer der einflussreichsten Gelehrten der sunnitischen Tradition selbst, nämlich der Theologe, Philosoph und Sufi Ghazali (gest. 1111), auch ein harsches Urteil über die Sehnsucht nach jenseitiger Belohnung abgab:

»Wer Gott gehorcht und die Sünden gegen ihn unterlässt, befindet sich auf einer der folgenden drei Stufen: Die erste bezieht sich auf denjenigen, der nach dem trachtet, was ihm als Belohnung im Paradies beschrieben worden ist, oder der sich vor der Bestrafung der Hölle fürchtet Das ist die Stufe des Pöbels, aus welchem die Mehrheit der Menschen besteht. Die zweite betrifft denjenigen, der das Lob Gottes erhofft und sich vor seinem Tadel fürchtet Die dritte, die als selten

und einzigartig gilt, ist die Stufe desjenigen, der nur nach der Nähe des erhabenen Gottes und seinem Wohlgefallen strebt, sein Antlitz sucht und sich der Schar der in Gottes Nähe befindlichen und auserwählten Engel anschließen möchte. Das ist die Stufe der Aufrichtigen [...] und der Propheten« (al-Ghazali, 2006, S. 158-159).

Auf der untersten Stufe steht demnach der von Kant kritisierte Wunsch nach sinnlicher Belohnung, auf der mittleren der Wunsch nach Anerkennung, und auf der höchsten die Sehnsucht nach innerem Einklang mit Gott als der Quelle des ursprünglich Wahren und Guten. Man kann diese Dreiteilung im Sinne der Metaethik als Hinweis darauf lesen, dass das abstrakte und zeitlose ›Wohlgefallen Gottes‹ der metaphysische Endzweck guten Handelns im Islam ist, während die Bilder von Belohnung und Bestrafung die pädagogisch kommunizierte Veranschaulichung einer höheren metaphysischen Realität meinen. Im Sinne einer deskriptiven Ethik wiederum kann diese Dreiteilung als Beobachtung Ghazalis über die religiöse Entwicklung von Muslim*innen aus seinem eigenen Lebensumfeld verstanden werden. Eine solche eher empirisch orientierte Lesart erlaubt auch einen entfernten, aber interessanten Vergleich mit dem moralischen Sozialisationsmodell von Lawrence Kohlberg. Dieser hatte aus seinen empirischen Daten ebenfalls eine wesentliche Dreiteilung des moralischen Urteilsniveaus von Menschen abgeleitet, das sich von der Motivierung durch Belohnung und Bestrafung über die Orientierung an Lob und sozialer Stabilität bis hin zur selteneren Ausrichtung an ethischen Prinzipien an sich entwickelt (Heidenbrink, 1992, S. 71-74). Ghazalis Beobachtung kann als ein religiös codierter und heuristischer Vorläufer von Kohlbergs allgemeinerem, säkularen und empirischen Ansatz eines Stufenmodells der moralischen Entwicklung verstanden werden.

Abschließend sollte jedoch noch folgende Konsistenzfrage gestellt werden: Wenn nicht die sinnliche Belohnung, sondern das abstrakte Wohlgefallen Gottes den Endzweck guten Handelns im Islam ausmacht, warum spielen dann die Motive von jenseitiger Belohnung und Bestrafung überhaupt eine Rolle im islamischen Glauben? Dies ist Ghazalis Antwort:

»Weil die schwache Vernunft das Wesentliche an dieser Auffassung nicht erfassen kann und die Vernunft vieler Menschen mittelmäßig ist, hat Gott Paradies und Hölle geschaffen, sie den Menschen als Ansporn und Tadel versprochen und beide ausführlich beschrieben« (al-Ghazali, 2006, S. 159).

Die Idee des Vorrangs des Wohlgefallens Gottes vor sinnlichen Freuden ist jedoch nicht nur theologisch plausibler, sondern hat auch eine Basis in den islamischen Quellen. So findet man im Koran an einigen Stellen nach anschaulichen Jenseitsbeschreibungen genau einen solchen Hinweis:

»Allah hat den gläubigen Männern und Frauen Gärten versprochen, durchheilt von Bächen, ewig darin zu bleiben, und gute Wohnungen in den Gärten Edens. Wohlgefallen von Allah ist aber (noch) größer. Das ist der großartige Erfolg«¹¹ (Koran 9:72).

Entwicklungspsychologisch betrachtet wird man einen Heranwachsenden, der sich aufgrund seiner milieuspezifischen Sozialisation primär am Belohnungs-/Bestrafungsmodell orientiert, freilich nicht für seinen Zugang verurteilen, sondern durch Reflexionsangebote versuchen, ihn dafür zu sensibilisieren, dass das Wesen des guten Handelns bzw. des göttlichen Wohlgefallens nicht auf reines Belohnungsdenken reduziert werden kann, wenn das gute Handeln mehr als ein Kalkül des unmittelbaren Eigennutzes darstellen soll.

3.2 Ethische Theorien und Prinzipien sowie moralische Normen am Beispiel von vier Diskurssträngen islamischer Ethik

Steigt man nun aus den Höhen der Metaethik hinab, dann stößt man auf *ethische Theorien*, die dem Versuch dienen, die Gültigkeit bestimmter ethischer Prinzipien nachzuweisen bzw. diese aus ›ersten Anfangsgründen‹ deduktiv abzuleiten. Die mit diesen Theorien begründeten *ethischen Prinzipien* stellen vereinheitlichende Ordnungsprinzipien für die darunterliegenden moralischen Normen dar (Fenner, 2010, S. 20). Verwandt mit ethischen Prinzipien sind auch *Werte* als abstrahierte Zielsetzungen von Normengruppen sowie ethische *Maximen* als verallgemeinerte Handlungsregeln (Fenner, 2010, S. 21).

Wichtige Beispiele für ethische Theorien aus der Moralphilosophie sind die verschiedenen Varianten des Utilitarismus und der kategorische Imperativ bzw. die Pflichtethik Kants. Im Grunde lässt sich auch die Tugendethik des Aristoteles als ethische Theorie im weiteren Sinn – mit besonderem Fokus auf dem ›guten Leben‹ – verstehen. Die spannende Frage lautet nun, ob es im Islam jenseits der genannten metaethischen Positionen überhaupt Raum für ethische Theorien gibt. Eine nähere Analyse, wie sie beispielweise Majid Fakhry in seinem Werk *Ethical Theories in Islam* durchgeführt hat, zeigt, dass verschiedene Denktraditionen des Islams sehr wohl unterschiedliche theoretische Zugänge zur Ethik hervorgebracht haben (Fakhry, 1991). Diese sollen hier ebenfalls als *ethische Theorien* (mit theologischem Ausgangspunkt) bezeichnet und behandelt werden. Im Folgenden werden vier ethische Theorien bzw. Diskursstränge islamischer Ethik vorgestellt,

¹¹ Alle Koranübersetzungen im Beitrag stammen von Bubenheim & Elyas (2004). Angaben wie Koran 9:72 sind zu verstehen als Sure 9, Vers 72.

nämlich (1) der direkte Koran-und-Hadith-Diskursstrang, (2) der islamrechtliche Diskursstrang, (3) der rationalistische Kalam-Strang und (4) der tugendethische Strang. Die Reihenfolge beinhaltet dabei eine zunehmende Nähe zu Konzepten aus der antiken Philosophie. Diese vier ethischen Denktraditionen bzw. Diskursstränge entsprechen in unserem ›ethischen Eik‹ vier Spalten, die die drei Zeilen der ethischen Theorien, ethischen Prinzipien und moralischen Normen kreuzen. Bei allen haben wir dabei verschiedene Schwerpunkte in der Darstellung gewählt. Entscheidend für den Mehrwert des Zugangs im ›ethischen Eik‹ ist, dass wir versuchen die moralischen Normen, soweit möglich, als Ausdruck bzw. Umsetzung der jeweils identifizierten ethischen Prinzipien zu verstehen, und nicht als isoliert nebeneinanderstehende Gehorsamsgebote, die es, wie weiter oben dargestellt, im Islam freilich auch gibt.

3.2.1 Der direkte Koran-und-Hadith-Strang

Der erste und intuitivste Ansatz, der zugleich den Ausgangspunkt der anderen drei ethischen Diskursstränge darstellt, besteht in einer *unmittelbaren Orientierung an normativen Aussagen in Koran und Hadith*. Dabei ist der Hadith die wichtigste Textgattung, in der die Sunna als Praxis des Propheten in verschiedenen Lebenssituationen tradiert wird. Die hinter diesem Ansatz stehende ethische Theorie besteht folglich aus zwei auf den ersten Blick sehr einfachen Axiomen, und zwar zum einen aus der (auch moralischen) Autorität des Korans (»Dieses Buch, an dem es keinen Zweifel gibt, ist eine Rechtleitung für die Gottesfürchtigen«, Koran 2:2), und zum anderen aus der normativen Vorbildrolle des Propheten Muhammad: »Ihr [Menschen] habt ja im Gesandten Allahs ein schönes Vorbild, (und zwar) für einen jeden, der auf Allah und den Jüngsten Tag hofft und Allahs viel gedenkt« (Koran 33:21). Das Wesen dieses ›schönen Vorbildes‹ umfasst dabei laut Koran und Hadith keine umfassende Fehlerlosigkeit in einem übernatürlichen Sinn, sondern eine integrale Persönlichkeit, in deren Zentrum ein guter Charakter von hohem moralischen Bewusstsein steht, und das ein zumindest prinzipiell erreichbares Vorbild für den Gläubigen darstellt. So spricht der Koran – bzw. aus islamischer Sicht: der göttliche Sprecher – zum Propheten: »Und du bist wahrlich von großartiger Wesensart« (Koran 68:4). Der im Arabischen für ›Wesensart‹ verwendete Begriff (*chuluq*) entspricht dem altgriechischen *ēthos*, womit eine erste begriffliche Brücke zur Ethik hergestellt ist. Der Grundzug dieses Ethos, der allen anderen Facetten und Verästelungen der muhammadanischen Moral übergeordnet ist, ist so formuliert: »Und Wir [d. h. Allah, hier im Majestätsplural] haben dich [d. h. den Propheten Muhammad] nur als Barmherzigkeit für die Weltenbewohner gesandt« (Koran 21:104). Zur Konkretisierung findet man eine große Fülle an Hadithen zum Charakter des Propheten und zum Stellenwert des guten Cha-

rakters im Islam. Beispielsweise ist vom Propheten Muhammad die Aussage überliefert: »Ich wurde gesandt, um den guten Charakter zu vervollkommen.«¹² Damit sind die theoretischen Grundsätze dieses Zugangs zur Ethik im Islam umrissen.

Auf der Ebene der ethischen Prinzipien, die für unseren Beitrag wichtig sind, wird man nun konsequenterweise in Koran und Hadith nach entsprechenden Aussagen suchen. Es folgen nun einige der am häufigsten als ethische Prinzipien zitierten Aussagen. So formuliert der Koran beispielsweise als formales Gerechtigkeitsprinzip:

»O die ihr glaubt, seid Wahrer der Gerechtigkeit, Zeugen für Allah, auch wenn es gegen euch selbst oder die Eltern und nächsten Verwandten sein sollte! Ob er (der Betreffende) reich oder arm ist, so steht Allah beiden näher. Darum folgt nicht der Neigung, dass ihr nicht gerecht handelt!« (Koran 4:135)

Im Hadith wiederum findet man allgemeine sozialetische Prinzipien wie »Keinen Schaden zufügen und keinen wechselseitigen Schaden zulassen«¹³, die gesinnungsethische Maxime »Die Taten werden nach ihren Absichten beurteilt«¹⁴ sowie zahlreiche Varianten der goldenen Regel, wobei in manchen Überlieferungen der Fokus auf den Umgang mit Glaubensgeschwistern liegt, aber in manchen anderen die Verallgemeinerung auf alle Menschen erfolgt.¹⁵ Ein Beispiel für Letzteres ist dieser Hadith: »Der Diener [Gottes] erreicht nicht die Wahrheit des Glaubens, ehe er für die Menschen nicht dasselbe an Gutem wünscht, was er auch sich selbst wünscht.«¹⁶ Aus solchen Quellen wurden zahlreiche ethisch relevante Konzepte abgeleitet, die bis heute einen hohen Stellenwert im allgemeinen muslimischen Bewusstsein besitzen. Ein Beispiel hierfür ist der türkische Begriff *kul hakkı*.¹⁷ Frei

¹² Eigene Übersetzung der Überlieferung aus dem Muwatta des Malik ibn Anas, Buch des guten Charakters (47), Hadith 8. Für die arabischen Originale dieses Hadithes und der nächsten beiden vgl. z. B. www.sunnah.com.

¹³ Eigene Übersetzung der Überlieferung aus dem Buch der 40 Hadithe des Imam Nawawi, Hadith 32.

¹⁴ Eigene Übersetzung der Überlieferung aus dem Buch der 40 Hadithe des Imam Nawawi, Hadith 1.

¹⁵ Eine gute Übersicht über die wichtigsten Varianten und Quellen zur goldenen Regel im Islam findet sich bei Parrott (2018).

¹⁶ Übersetzung aus dem Sahih-Werk des Ibn Hibban, Buch des Glaubens, Hadith 235, angelehnt an Parrott (2018, S. 34).

¹⁷ Mit Quellen dargestellt beispielsweise im türkischsprachigen Artikel des Theologen Mustafa Çağrıçı (2002). (Online verfügbar auf islamansiklopedisi.org.tr).

übersetzt bedeutet dies ›der Rechtsanspruch aller Mitgeschöpfe‹.¹⁸ Diese Formel bringt auch ohne eine juristische Kodifizierung zum Ausdruck, dass es ein unverrechbares Recht aller Menschen und Geschöpfe auf eine würdige Behandlung und Solidarität gibt, und dass Gott sich im Jenseits zum Anwalt der Geschädigten auch von kleinen Vergehen gegen das *kul hakkı* machen wird. Majid Fakhry hat in einem eigenen Kapitel namens ›Religious Ethics‹ auf zahlreiche weitere aus den Quellen abgeleitete Konzepte und Ansätze aus der islamischen Geistesgeschichte hingewiesen, die teilweise schon an Konzepte aus der theologischen und philosophischen Ethik im Islam anknüpfen.

Auf der Ebene der *moralischen Normen* schließlich kann nicht nur auf eine große Anzahl von Hadithen und einzelne Gebote des Korans, sondern auch auf ganze koranische Gebotslisten verwiesen werden, die von Struktur und Inhalt her an die alttestamentarischen zehn Gebote erinnern, und die in ihren moralischen Aspekten als Ausdruck der oben angedeuteten ethischen Prinzipien verstanden werden können. So findet sich eine Auflistung von zwölf Geboten in Sure 17, Verse 23-39, sowie eine Auflistung von zehn Geboten in Sure 6, Verse 151-153. Beide Listen, die hier aus Platzgründen nicht weiter vertieft werden können, weisen zahlreiche Parallelen zu den beiden Fassungen des biblischen Dekalogs in Exodus 20,2–17 und Deuteronomium 5,6–21 auf.¹⁹ Auch die Ratschläge von Luqman dem Weisen an seinen Sohn in Koran 31:13-21 gehören zum moralischen Kerngehalt des Korans.

Der hier dargestellte Zugang zur Ethik ist nicht nur der intuitivste der islamischen Zugänge, sondern auch der in der Volksfrömmigkeit und in populären Diskursen am häufigsten anzutreffende. Er wird oft als innerislamisches Korrektiv gegen restriktive und einseitige Auslegungen, gegen inhumane Praktiken und zugleich auch

¹⁸ Auch das formal viel ›strenger‹ auftretende islamische Recht kennt dieses Konzept als *huquq al-ibad*, also als die Klasse der Rechte der Gottesdiener (in Abgrenzung von ›Anrechten Gottes‹, wie dem Götzendienstverbot).

¹⁹ Zur Vertiefung vergleiche zu den zehn bzw. zwölf Geboten im Koran bspw. folgenden fundierten und kompakten Wikipedia-Artikel, der sowohl einen Vergleich mit den biblischen Geboten beinhaltet als auch die Wirkungsgeschichte der koranischen zehn Gebote in der islamischen exegetischen Tradition thematisiert: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zehn_Gebote_\(Koran\)&stabledid=215271404](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zehn_Gebote_(Koran)&stabledid=215271404), abgerufen am 28.03.22.

als modernistisches Argument für Neuauslegungen im Islam verwendet.²⁰ Er beinhaltet jedoch einen großen Nachteil, nämlich dass Koran und Hadith wesentlich komplexer und auslegungsbedürftiger sind, als es die oben zitierten Passagen nahelegen scheinen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass man, wenn man wahllos Koranverse und Hadithe zitiert, auch solche findet, die auf den ersten Blick den oben dargestellten Prinzipien zuwiderzulaufen scheinen, und die von ideologischen Fundamentalist*innen im Islam für autoritäre und pluralitätsfeindliche Islamverständnisse ebenso genutzt werden wie von Islamkritiker*innen, die damit eine generelle ethische Unvereinbarkeit des Islams beispielsweise mit den modernen Menschenrechten nachzuweisen versuchen. Um diese extremen Vieldeutigkeiten sowie die Instrumentalisierbarkeit kontextloser Zitate aus Koran und Hadith zu reduzieren, kann man sich (a) auf den praktischen Konsens der heutigen muslimischen Mehrheit stützen, die in der Regel die moderaten Vorentscheidungen im obigen Sinne bevorzugt.²¹ Ferner kann man (b) mittels direkter Textanalyse im Gesamtkorpus von Koran und Hadith versuchen nachzuweisen, dass die oben zitierten ethischen Prinzipien wirklich fundamentaler sind als gegenständig wirkende Aussagen in den Quellen, oder (c) islamische Quellen nach Authentizität sortieren und versuchen zu zeigen, dass die universalisierbaren Prinzipien authentischer überliefert sind.²² Es ist aber auch möglich (d) die islamischen Quellen nicht nur auf den Wortlaut hin zu untersuchen, sondern sie in eine elaboriertere Theologie einzubetten, die nicht nur exegetisch, sondern auch konzeptionell anspruchsvoller ist als das bloße Abtasten von vereinzelt Textstellen. Im Sinne eines identitätskohärentistischen Zugangs wird man solche Präzisierungen dieses ersten Zugangs zur Ethik nicht in Abgrenzung von islamischer Tradition, sondern gerade als Aktualisierung und Weiterentwicklung von islamischer Tradition heraus zu bewerkstelligen versuchen. Die folgenden drei Ansätze sind Beispiele hierfür.

²⁰ So fordert Mouhanad Khorchide als Methode zum Ausschluss inhumaner Auslegungen des Islams: »Dabei muss beachtet werden, dass jede Lesart des Lebens und Wirkens Muhammads, die im Widerspruch zur koranischen Maxime: »Wir haben dich lediglich als Barmherzigkeit für alle Welten entsandt« [...] steht, verworfen werden muss« (Khorchide, 2013, S. 37).

²¹ Teils intuitiv und ohne jede theoretische Herleitung, und teils durch Verweis auf Aspekte des tradierten Islamverständnisses, beispielsweise der sunnitischen Rechtsschulen, die ein kontextloses Zitieren von Koran und Hadith als Argument ablehnen.

²² Dies beinhaltet auch die heute oft anzutreffende Tendenz, problematische Perspektiven und Praktiken im Islam als eher in den Hadithen als im Koran verortet auszuweisen, und zugleich festzustellen, dass diese deutlich schwächer als der Koran überliefert sind, ja sogar letzterem in bestimmten Einzelheiten widersprechen. Als Beispiele können hierfür Todesstrafen für Ehebruch und Abfall vom Islam, aber auch die Praxis der konkreten Versklavung von Kriegsgefangenen genannt werden.

3.2.2 Der islamrechtliche Strang

Das im Anfangskapitel zum ethischen Ei kurz skizzierte islamische Recht mit seinen juristischen Normen wird in der Gelehrtentradition des Islams innerhalb der islamischen Rechtswissenschaft (*Fiqh*) untersucht. Diese wiederum übernimmt ihre Prinzipien aus der islamischen Rechtshermeneutik (*Usul al-Fiqh*). Letztere beinhaltet damit in gewisser Weise die gesamte Philosophie des islamischen Rechts. Damit ist die islamische Rechtshermeneutik in allen ethisch relevanten Aspekten des islamischen Rechts als *ethische Theorie* des islamrechtlichen Diskursstranges in der islamischen Ethik zu verstehen. Diese hat in ihrem über Jahrhunderte gewachsenen Diskurs über textliche, sprachwissenschaftliche, methodische und rechtsphilosophische Grundlagen des islamischen Rechts tatsächlich immer auch rational und ethisch argumentiert. Jedoch sind diese ethischen Kernelemente, die neben dem Koran- und Hadithbezug einen zentralen Baustein des islamischen Rechtsdenkens ausmachen, aufgrund des insgesamt eher juristischen Charakters des islamischen Rechts nur wenig bekannt geworden.

Zur Ableitung der uns interessierenden Rechts- bzw. *ethischen Prinzipien* haben die Gelehrten sowohl die islamischen Primärtexte induktiv gelesen als auch die Rechtspraxis der ersten Generationen des Islams induktiv untersucht. Dabei gibt es auch rein rationale Herleitungsversuche, die aber nicht von allen Denkschulen geteilt werden. In jedem Fall gilt: Obwohl Rechtsdenken stark zur Formalisierung und zur Fixierung auf äußere Formen neigt, hat sich darin seit den ersten Jahrhunderten des Islams auch ein dynamischer Kern erhalten, der prinzipiell jederzeit aktualisiert werden kann. Der Islamwissenschaftler Mahmoud Bassiouni fasst hinsichtlich der das Zusammenleben regelnden Normen im Islam zusammen:

»[Islamische] Rechtsnormen werden stets durch den Zweck legitimiert, den sie erzielen bzw. erzielen sollen ... Rechtsnormen, die ihren ursprünglichen gedachten Nutzen nicht mehr verwirklichen, müssen demnach so abgeändert werden, dass ihr Nutzen realisiert werden kann« (Bassiouni, 2014, S. 177).

Der Grundgedanke hinter dieser Dynamik ist eine Form des Regelutilitarismus, der in den Schulen des traditionellen islamischen Rechts unterschiedlich stark angewendet wurde.²³ Da er nicht immer ausdrücklich als eigene Rechtsfindungsmethode benannt wurde, ist auch er wenig bekannt geworden. Jedoch spielt er in vielen Fällen für die Anwendung der allgemeinen Rechtsfindungsmethoden eine

²³ Gängige Beispiele aus der Literatur: Istihsan, Istislah/Maslaha, Istishab.

große Rolle.²⁴ Dieser Utilitarismus führt zu einer hohen Relevanz von universellen ethischen Prinzipien im islamischen Rechtsdenken, die jedoch erst sichtbar werden, wenn man ein bis zwei Stufen hinter die katechetisch kodierten Normen zurückgeht.

Das heute berühmteste Beispiel hierfür sind die »fünf ethischen Zwecke des islamischen Rechts«, die am prominentesten vom andalusischen Gelehrten Schatibi (gest. 1388) klassifiziert wurden.²⁵ Schatibi nennt als die fünf fundamentalen ethischen Zwecke des islamischen Rechts den Schutz (1) der Religion, (2) des Lebens, (3) der Vernunft, (4) der Nachkommenschaft und (5) des Eigentums. Auch wenn Schatibi die Universalität dieser Prinzipien freilich nicht so radikal denkt, wie es das moderne freiheitliche Rechtsdenken tun würde, so hat er doch den Weg zu einer rationalen Verallgemeinerbarkeit entscheidend mitgeprägt. Entsprechend wird diese Denkfigur von heutigen muslimischen Autor*innen oft als Entwicklungsansatz für eine Vereinbarung des klassischen islamischen Rechts mit den universellen Menschenrechten verwendet.²⁶ Ferner gilt sie vielen als allgemeiner Beleg der Möglichkeit einer dynamischen Weiterentwicklung der rationalen Grundlagen des islamischen Rechts überhaupt.²⁷ Beiden Diskurssträngen ist gemeinsam, dass sie (1) von *rationalen Zwecken* (bzw. ethischen Prinzipien) hinter vielen zwischenmenschlichen Normen des islamischen Rechts ausgehen, die denen Schatibis ähneln können, aber nicht identisch mit diesen sein müssen, (2) dass sie eine situative Anpassbarkeit genau dieser Normen im Lichte der dahinter stehenden ethischen Prinzipien für möglich halten, wenn eine Einhaltung dieser Normen ihren ursprünglichen Zweck verfehlt und beispielsweise Ungerechtigkeiten oder unzumutbare Erschwernisse erzeugt und (3) dass sie auf eine Reihe historischer Beispiele bis in die Zeit des Propheten Muhammad und seiner Gefährten zurück verweisen können, bei denen manche Normen aus Koran und Sunna aufgrund veränderter Situationskontexte im Lichte ihre vermuteten *Ratio Legis* flexibel angepasst wurden. In dieser dynamischen Lesart haben die ethischen Prinzipien im

²⁴ Neben Koran, Sunna, Gelehrtenkonsens und Analogieschluss.

²⁵ Profund dargestellt bei Nekroumi (2016).

²⁶ So z. B. bei Ömer Özsoy (2008).

²⁷ Auf S. 9-13 dieses Werkes finden sich im heutigen islamischen Reformdiskurs oft zitierte Beispiele für die frühislamischen Praktiken einer rational begründeten Anpassung von in Koran und Hadith formulierten Normen aus dem zwischenmenschlichen Bereich aufgrund gewandelter Bedingungen. Offensichtlich wusste man damals durchaus zwischen Wortlaut und intendiertem Sinn der Texte durchaus zu unterscheiden.

Islam im Konfliktfall normativ einen höheren Stellenwert als die tradierten Normen, die einst als Umsetzung dieser Prinzipien verstanden wurden.²⁸

Ein vergleichbares Konzept, das im islamischen Recht vor allem in den Kapiteln zu Analogieschlüssen verankert ist, betrifft den Umstand, dass zahlreiche Rechtsurteile des Islams ausdrücklich von rational aufschlüsselbaren Ursachen bzw. Bedingungen abhängig gemacht wurden. Bei Kenntnis dieser Bedingungen, die oft eine Umsetzung ethischer Prinzipien anstreben, kann eine Flexibilität der Normen fundiert begründet werden. Bei strittigen Normen, die keine Gehorsamsgebote, sondern immanente rationale Ableitungen darstellen, kann somit die Frage gestellt werden, mit welchem ethischen Prinzip diese begründet sind. Bei Kenntnis des Prinzips kann somit die Reichweite der Norm neu bestimmt bzw. spezifiziert werden. In vielen Fällen wiederum ist es eine Streitfrage, welches Prinzip zugrunde liegt, sodass sich hier ein immenser Diskursraum öffnet, an dem zahlreiche argumentative Kompetenzen trainiert werden können. So formuliert der Koran scheinbar ein Freundschaftsverbot mit Jüd*innen und Christ*innen (Koran 5:51). Eine Suche nach dem Prinzip dahinter legt jedoch nahe, dass dieses Verbot historisch gar nicht die Glaubenszugehörigkeit des Gegenübers, sondern ein konkretes destruktives Verhalten *bestimmter* Jüd*innen und Christ*innen zur Grundlage hatte, auf das der Koran zu seiner Verkündigungszeit reagiert hat: Nach dieser kontextualisierenden Lesart gilt ein solches Freundschaftsverbot also nur, wenn das Gegenüber demütigend, feindselig oder gewaltbereit auftritt (Koran 5:57 und 60:7-9). Demnach wäre dieses koranische Verbot eine historisch veranlasste Formulierung, während das dadurch realisierte universelle ethische Prinzip lautet, keine Freundschaften einzugehen, von denen eine destruktive Wirkung psychischer oder physischer Art ausgeht. Das Gegenüber könnte dabei auch muslimisch sein. Eine solche Lesart ist sicher durch die pluralistische Lebenswirklichkeit der Gegenwart motiviert, sucht jedoch seine argumentativen Grundlagen ganz im Sinne des identitätskohärentistischen Ansatzes nicht in der Ablehnung der islamischen Tradition, sondern in einem erneuerten Zugang zu ihr. Ähnlich kann beispielsweise auch hinsichtlich von Normen zum hierarchischen Verhältnis zwischen Mann und Frau in der Ehe argumentiert werden, sodass dann nicht mehr pauschal ein ›Geschlechtsunterschied‹, sondern personenabhängige ›Kompetenzunterschiede‹ als Grundlage für situativ anpassungsfähige Rollenverteilungen plausibel werden. Auch die potenziell kritische Rolle von Kriegen im Koran lässt sich auf diese

²⁸ Vgl. die vorige Anmerkung.

Weise völlig immanent mit guten Argumenten entschärfen.²⁹ Wie man sieht, mischen sich hier ethische Fragen mit hermeneutischen Fragen, sodass eine IRL-Lehrkraft zuvor genauestens klären muss, was im Fokus einer Unterrichtsstunde stehen soll. Bei all diesen Beispielen trägt das ethische Ei nun dazu bei, überhaupt die Frage zu stellen, ob manche tradierte islamische Normen womöglich keine isolierten Gehorsamsgebote darstellen, sondern im Dienste von allgemeinen ethischen Prinzipien stehen, bzw. ob man in den religiösen Primärquellen erläuternde und umfassendere Textstellen findet, die dazu geeignet sind, die fraglichen Normen zu spezifizieren und somit de facto zu relativieren.

3.2.3 Der rationalistische Kalam-Strang am Beispiel Maturidis

Die im Abschnitt 2.1.1 vorgestellte Metaethik des Gelehrten Maturidi (gest. 941) legt einen ethischen Intuitionismus mit einer Betonung des Verstandes nahe, von dem hier nun auch auf den ›unteren‹ Dogmatik-Ebenen des ethischen Eies die Rede sein soll. Im Unterschied zu vielen anderen sunnitischen Rechtsgelehrten begründet Maturidi die zentralen ethischen Prinzipien primär mit dem Verstand und kann daher den dargestellten islamrechtlichen Strang auf ein vernunftbetonteres Fundament stellen.³⁰ Aus Platzgründen wird im Folgenden nicht zwischen den drei Ebenen der Theorie, der Prinzipien und der Normen unterschieden. Maturidis intuitionistischer Ansatz zeigt sich in Sätzen wie: »Allah hat dem Verstand der Menschen die Ehrlichkeit und die Gerechtigkeit als moralisch gut, die Ungerechtigkeit und das Lügen hingegen als verwerflich eingepägt« (Maturidi, 2005b, S. 224).³¹ Eine Folge dieser angeborenen Grundprägungen ist die Bestätigung der Goldenen Regel in zwei Formulierungen, etwa wenn er schreibt (eigene Hervorhebung):

»[Folgende Aussage] bestätigt unsere Meinung: Der Verstand missbilligt die Schädigung von jemandem, der einem keinen Schaden zugefügt hat. Und er missbilligt

²⁹ Eine detailliertere Darstellung dieser Beispiele findet sich bei Turan (2020). Speziell zur Freundschaftsthematik siehe Turan (2011).

³⁰ Beispielsweise ist die hanafitische Rechtsschule historisch sehr eng mit der maturiditischen Glaubensschule verwoben.

³¹ Eigene Übersetzung aus dem Arabischen (Maturidi, 2005a), angelehnt an die türkische Übersetzung von Maturidis zentralem theologischen Traktat *Kitab at-Tawhid* durch Bekir Topaloğlu. Im Folgenden wird auf dasselbe türkischsprachige Werk verwiesen. Die arabischen Belegstellen können anhand der dortigen Verweise in der arabischen Edition von Bekir Topaloğlu (Maturidi, 2005a) aufgefunden werden.

es, wenn jemand für andere nicht auch das wünscht, was er für sich selbst wünscht« (Maturidi, 2005b, S. 252).

Dabei zeigt sich eine Tendenz zu einem Objektivismus, womit ein theologischer Voluntarismus in der Ethik im Stile Ascharis offensichtlich abgelehnt wird: »Auch gilt, dass alle Dinge, die der Verstand für moralisch gut erklärt hat, nie verwerflich sind. Umgekehrt gilt dies auch für das, was der Verstand für verwerflich erklärt« (Maturidi, 2005b, S. 252). Es gilt wieder ein utilitaristisches Prinzip, auch im Umgang mit seinen eigenen Kräften und seiner eigenen Vernunft:

»Es ist nicht gestattet etwas vom Nutzen, den ein Körperteil mit sich bringt, zu vernachlässigen, oder ihn von seinen Aufgaben abzuhalten. Es ist im Gegenteil gut, dieses vor Schädigungen zu schützen und sie auf nützliche Weise einzusetzen. Beim Verstand und der Vernunftreflexion,³² mit deren Hilfe Nützliches und Schädliches erkannt wird, ist es noch wichtiger, dass sie nicht vernachlässigt werden« (Maturidi, 2005b, S. 172).

Das ethische Wissen der Propheten klärt über den moralischen Status derjenigen komplexen Handlungen auf, für die der Verstand kein eindeutiges Urteil finden kann: »Es gibt Dinge, die vom Verstand [nur] hinsichtlich ihres Anfangs, ihres Endes, oder ihres aktuellen Zustandes für gut erklärt werden. In solchen Dingen ist es möglich, dass eine religiöse Regelung [also die Offenbarung] in Erscheinung tritt« (Maturidi, 2005b, S. 251). Dahinter steckt eine konsequenzialistische Überlegung: »Das Unwissen macht den Menschen angewiesen auf eine Person [bei Maturidi: einen Propheten], die die Konsequenzen der Handlungen kennt« (Maturidi, 2005b, S. 224).

Als Beispiel für Situationen, die der Verstand alleine nicht mit Sicherheit entscheiden kann, nennt Maturidi die Frage nach der Legitimität des Schlachtens von Tieren zum Zwecke des Verzehrs. In der Argumentation Maturidis ist der erwartbare Gesamtnutzen für alle Beteiligten größer als das erzeugte Leid, wobei er davon ausgeht, dass dem Tier bei der Schlachtung ein minimales Leiden bei ansonsten angenehmen Lebensbedingungen zukommt (Maturidi, 2005b, S. 251 f.). Die Gewissheit über den Gesamtnutzen wiederum liefert laut Maturidi das religiöse Gesetz, das nach Maturidi genau aus diesem Grund bzw. unter der genannten Voraussetzung die Tierschlachtung erlaubt hat, also aufgrund einer regelutilitaristischen Erwägung, die laut ihm die Menschen selbst nur unzureichend

³² Arabisch: *Nazar*. Wörtlich bedeutet dies ›Blick‹. Gemeint ist der der Vernunftblick, hier als Tätigkeit der theoretischen Vernunft.

anstellen könnten. Dieses Beispiel könnte durch weitere rationale Abwägungen und Differenzierungen in zahlreiche Richtungen vertieft werden.

3.2.4 Der Strang der Tugendethik bzw. der Lehre vom guten Charakter (*ilm al-achlaq*)

Wir sind nun als letztes bei der Disziplin angekommen, die in der islamwissenschaftlichen Literatur am häufigsten mit islamischer Ethik assoziiert wird, und die in unserer Kategorisierung weniger der für diesen Beitrag zentralen Sozialethik, sondern mehr der Ethik des guten Lebens bzw. der Tugendethik angehört, die eine Vervollkommnung des Individuums anstrebt. Hier sind aus Platzgründen nur wenige Hinweise möglich. Die islamische Charakterethik, die ihre Wurzeln in Koran und Sunna hat, wurde sowohl von den islamischen Philosophen als auch den Sufis zu komplexen Systemen der Praxis und der theoretischen Reflexion entwickelt, die sich auf die innere Seite des Glaubens und des rechten Handelns konzentriert. Leitlinie sind dabei Koranverse wie »Wohl ergehen wird es ja jemandem, der sich läutert« (Koran 87:14). Dabei dominieren bei den islamischen Philosophen große Synthesen zwischen der islamischen Tugendlehre und Ethiken aus der Antike. So stammt beispielsweise vom andalusischen Philosophen Averroes (1198) der älteste vollständig erhaltene Kommentar zur Nikomachischen Ethik des Aristoteles überhaupt, erstaunlicherweise nur auf Lateinisch und Hebräisch, und nur noch in Fragmenten auf Arabisch. Die Mesotes-Lehre des Aristoteles konnte auch deswegen auf fruchtbaren Boden bei Muslim*innen fallen, da der Islam sich von Anfang an in allen Lebensbereichen als das Maß der Mitte (*Wasat*) verstand und bis heute das Vermeiden des »zu wenig« (*Tefrit*) und »zu viel« (*Ifrat*) als Kriterium für Tugendhaftigkeit ansieht (vgl. u. a. Koran 2:143, 25:67). Hinsichtlich der Kardinaltugenden wiederum waren es sowohl die meisten Philosophen aber auch einflussreiche Sufis wie Ghazali (gest. 1111), die die im 4. Buch der *Politeia* des Platon beschriebenen vier Tugenden der Weisheit, der Tapferkeit, der Besonnenheit und der Gerechtigkeit zum Ausgangspunkt nahmen und diese zu originellen Synthesen mit der islamischen Normenlehre auf der Ebene des Individuums verarbeiteten.

4. Abriss zur Pragmatik-Hälfte des ethischen Eies

Wenn man das ethische Ei nun nach der Dogmatik-Pragmatik-Bruchlinie weiterhin abwärts liest, dann findet man in der Pragmatik-Hälfte nun vier neue Spalten vor, nämlich (a) den globalen, (b) den sozialen, (c) den individuellen und (d) den normativen Strang. Der Gehalt der Dogmatik-Schichten macht sich hier gebündelt in Strang (d) als Normen- und Reflexionsangebot aus der religiösen Theorie bemerkbar. Die ersten drei Spalten hingegen sind hier primär von empirischer Art

und nehmen die Lebenswirklichkeit zur Grundlage. Diese vier Spalten liefern für die vier horizontalen Schichten der situationsbezogenen Pragmatik-Hälfte exemplarisch ausformuliert im Wesentlichen folgende Inhalte: Schicht (5) thematisiert die *Analyse der moralisch relevanten Situation* mit Blick auf globale und soziale Akteur*innen, Betroffene und faktische Zusammenhänge, sowie Interessensstrukturen und Interessenskonflikte innerhalb der handelnden Person und schließlich situationsbezogene Normen aus der Dogmatik bzw. Konflikte und Dilemmata zwischen mehreren möglicherweise relevanten Normen. Schicht (6) thematisiert die *Entscheidungsabwägung* und beschreibt dabei globale Kosten-Nutzen-Abwägungen, gegenseitige Aushandlungsprozesse, das Erkennen subjektiver Präferenzen und intuitiver Zugänge zu einer Situation (auch in Form von z. B. Mitleid) und Planungsschritte sowie den Priorisierungsprozess konkurrierender Normen bzw. Prinzipien. Schicht (7) wiederum ist der *Handlung* selbst gewidmet, zu der die koordinierte Durchführung der Handlung auch mit kollektiven Strukturen bzw. dem sozialen Umfeld sowie auf subjektiver Ebene die Transparenz der eigenen Absicht während des Handelns gehört. Schicht (8) wiederum lenkt die Aufmerksamkeit auf die ab nun eintretenden *Folgen* der Handlung, die nach einer kritischen Beobachtung und Reflexion das Ausmaß der übernommenen Verantwortung verdeutlichen und neue Handlungsvollzüge nach sich ziehen können.

5. Fazit

Das Modell des ethischen Eis verlangt nicht, dass in einer Unterrichtsstunde möglichst viele Ebenen gleichzeitig berücksichtigt sein müssen. Vielmehr geht es darum, der Lehrkraft eine Übersicht über die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Komponenten der ethischen und moralischen Reflexion aus einer islamischen Perspektive unter den Bedingungen des Hier und Jetzt aufzuzeigen, die für unterschiedliche Arten von Fragestellungen im Kontext von Ethik interessant sein können. Das Ei kann insgesamt sowohl deduktiv, aber insbesondere auch induktiv gelesen werden, was im schulischen Kontext gerade in den jüngeren Klassen für die meisten Fragestellungen der lernpsychologisch effektivere Weg sein wird. Aber auch für theoretisch anspruchsvolle Unterrichtsgänge in den höheren Klassen kann das ethische Ei Inspirationen liefern, indem es auf oft eher unsichtbare Zusammenhänge hinweist. In jedem Fall ist es entscheidend, das Ei mit Inhalt zu füllen, was in diesem Beitrag durch eine Diskussion von vier ethischen Diskurssträngen im Islam versucht wurde.

Die Struktur und die Kategorien im ethischen Ei sind dabei so gewählt, dass eine so verstandene islamische Ethik sowohl im islamischen Religionsunterricht aber auch in anderen Fächern einen konstruktiven und auf Gemeinsamkeiten abheben-

den Dialog mit anderen Konzeptionen von Ethik eingehen kann. Als entscheidender Punkt hat sich dabei herauskristallisiert, dass gerade auf der Ebene der ethischen Prinzipien sowohl die islamischen Denkschulen große Gemeinsamkeiten untereinander aufweisen als auch mit vielen nicht islamischen Ethikkonzeptionen in vielen sehr fundamentalen Punkten übereinkommen können. Gerade am Beispiel der Goldenen Regel oder an einfachen regelutilitaristischen Erwägungen konnte gezeigt werden, dass auch bei unterschiedlichen ethischen Theorien Konvergenzen in praxisbezogenen Prinzipien angelegt zu sein scheinen. Insofern stehen einer vertieften Auseinandersetzung mit den hier aufgeworfenen ethischen Positionen sowie einer Erweiterung und Weiterentwicklung, z.B. in Richtung diskursethischer Reflexionen, nichts Grundsätzliches im Wege.

6. Literatur

- Awda, J. (2007). *Maqasid al-Shariah as Philosophy of Islamic Law. A Systems Approach*. Herndon/London 2007. London/Washington: IIIT.
- Bassiouni, M. (2014). *Menschenrechte zwischen Universalität und islamischer Legitimität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bubenheim, F. & Elyas N. (2004). *Der edle Quran und die Übersetzung seiner Bedeutungen in die deutsche Sprache*. König-Fahd-Komplex zum Druck vom Qur'ân. Qurane.Enc.com
- Çağrıncı, M. (2002). Kul Hakkı. In Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) (Hrsg.). *İslâm Ansiklopedisi*, Bd. 26 (S. 350-351). TDV. Leiden, NL: Brill.
- Fenner, D. (2010). *Einführung in die angewandte Ethik*. Tübingen: UTB.
- al-Ghazali, A. H. M. & Elschazli, A. A. (Übers.). (2006). *Das Kriterium des Handelns. Mizan al-Amal*. Darmstadt: WTB.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heidbrink, H. (1992). *Gerechtigkeit. Eine Einführung in die Moralpsychologie*. Berlin: Quintessenz.
- Kant, I. (1908). Kritik der praktischen Vernunft. In Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.). *Kant's gesammelte Schriften*, Bd. 5 (S. 1-164). Berlin: Reimer.
- Khorchide, M. (2013). *Scharia. Der missverstandene Gott*. Freiburg/Br.: Herder.
- al-Maturidi, A. M. & Topaloğlu, B. (Übers.). (2005b). *Kitâbü't-Tevhîd Tercümesi*. Istanbul: ISAM.
- Nekroumi, M. (2016). Ansätze hermeneutischen Denkens in Schatibis Maqasid-Theorie. Grundfragen einer modernen Relektüre. In M. Khalfaoui & B. Uçar, *Islamisches Recht in Theorie und Praxis. Neue Ansätze zu aktuellen und klassischen islamischen Rechtsdebatten* (S. 79-100). Berlin: Peter Lang.
- Özsoy, Ö. (2008). Die fünf Aspekte der Scharia und die Menschenrechte. *Forschung Frankfurt*, 1/2008, 22-28. URL: https://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050635/Forschung_Frankfurt_Ausgabe_1_2008_Die_f%C3%BCnf_Aspekte_der_Scharia_und_die_Menschenrechte_Die_Auslegung_des_Koran_auf_neuen_Wegen.pdf
- Rochdi A. & Turan H. (2023). Identitätskohärentistische Didaktik als Elementarisierungsansatz für den Islamischen Religionsunterricht. In T. Badawia & S. Topalovic (Hrsg.). *Islamunterricht im Diskurs* (S. 213-240). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Torkler, R. & Tiedemann, M. (Hrsg.). (2023). »Wie hast Du's mit den Religionen?« *Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht*. Dresden: Thelem.

Tödt, H. E. (1977). Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung. *Zeitschrift für evangelische Ethik*, 21(1), 81-93.

Online-Quellen:

Turan, H. (2020). *Einführung in die analytische Koranhermeneutik*. Ohne Verlag. URL: <https://andalusian.de/analytische-islamische-theologie-und-koranstudien/einfuehrung-in-die-analytische-koranhermeneutik>, abgerufen am 5.2.24.

Turan, H. (2011). *Dürfen sich Muslime Juden und Christen zu Freunden nehmen?* Ohne Verlag. Online: <https://andalusian.de/analytische-islamische-theologie-und-koranstudien/durfen-sich-muslime-juden-und-christen-zu-freunden-nehmen>, abgerufen am 5.2.24.

Seite »Zehn Gebote (Koran)«. In: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 2. September 2021. URL: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zehn_Gebote_\(Koran\)&stableid=215271404](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Zehn_Gebote_(Koran)&stableid=215271404). Abgerufen am 5.2.2024.

Edeltraud Gaus

**Professionell Religion unterrichten.
Der Umgang der Religionslehrperson mit persönlicher Religiosität
durch Ausbildung einer reflexiven Haltung**

0. Hinführung

Es ist die Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts (RU) in Deutschland religiöse und existentielle Fragen zu thematisieren und zu reflektieren. Ziel ist es, diese in Beziehung zum Leben der Schüler*innen zu setzen, so dass ein existentiell-religiöses Lernen erfolgt. Dabei geht es um eine religiös-existentielle Wirklichkeitsdeutung. Die Religionslehrperson als Initiator*in von Lernprozessen muss sich zu diesen Fragen verhalten. Dabei wird schnell deutlich, dass allein ihre Kompetenzen, wie z.B. Fachwissen oder fachdidaktisches Wissen oder der Bildungsplan hier nicht weiterhelfen. Die Qualität ihrer Reaktion auf diese existentiellen Fragen haben demnach eine wichtige Bedeutung für die Glaubens- und Lebensrealität von Schüler*innen und ermöglicht oder verhindert Korrelation. Religiöse und existentielle Fragen fordern die Religionslehrer*in als Person, d.h. mit ihrer Lebens- und Glaubensbiographie heraus. Somit ist sie selbst Lernende und wird damit zum Vorbild für Heranwachsende. Tauchen im RU existentiell-religiöse Sinnfragen auf, betrifft das auch ihre individuelle Religiosität. Mit ihr bewertet die Religionslehrperson diese Fragen und sie bestimmt ihre Weltsicht. So beeinflusst ihre individuelle Religiosität ihr Verhalten auf inhaltlich-kommunikativer aber auch auf körperlich-expressiver Ebene. Unabhängig von der Bewertung der im RU verhandelten Inhalte, prägt in einem weiteren Verständnis diese religiöse Weltsicht die Sicht auf den Menschen und bestimmt damit fundamental ihr Handeln und ihr Bild von Schüler*innen. All das zeigt sich in ihrer Haltung, die auf mehreren Ebenen sichtbar wird wie z.B. in ihrer Kommunikation, ihrem Umgang mit Leistung oder mit Konflikten. Somit lässt sich der RU als Schulfach verstehen, in dem personale Anteile entscheidend sind.

Der vorliegende Beitrag blickt auf die Religionslehrperson und setzt sich mit der These auseinander, dass ihr professionelles Handeln auf einen reflektierten Umgang mit ihrer individuellen Religiosität und ihrem Glauben angewiesen ist. Diese wird in vier Schritten erläutert. Erstens wird die Bedeutung der individuellen Religiosität von Religionslehrpersonen in religiösen Lehr- und Lernprozessen dargelegt (1.). Dann wird erklärt, wie Haltung verstanden werden kann und belegt, weshalb eine reflexive Haltung notwendig ist (2.). Drittens wird erläutert, inwiefern diese reflexive Haltung zu professionellem Handeln von Religionslehrpersonen

beiträgt (3.). Abschließend wird die Ausbildung dieser reflexiven Haltung in der Religionslehrer*innenbildung angedacht. Der Beitrag endet mit der Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse (4.).

1. Die Bedeutung der individuellen Religiosität von Religionslehrpersonen

Baumert bezeichnet Religion und Philosophie als einen der vier Modi der Weltbegegnung: sie verhandeln »Probleme konstitutiver Rationalität« (Baumert, 2001, S.11), die die fundamentalen Fragen und Probleme des Lebens beinhalten: *Wer bin ich? Wohin gehe ich? Wozu lebe ich?* Damit wird angenommen, dass religiöse Bildung wichtig für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist. Der gesellschaftliche Wandel, der durch Krisen und Unsicherheit gekennzeichnet ist, verstärkt das Bedürfnis einer orientierenden Reflexion und einer Vergewisserung der Menschen darüber, wer sie sind. Religiöse Bildung, die die Auseinandersetzung mit diesen Fragen beinhaltet und die Religionslehrpersonen arrangieren, bietet ein Setting, das diesem Bedürfnis aus der Perspektive der Gottesbeziehung begegnet. Die Lehrperson reflektiert, wie sie im Kontext heutiger gesellschaftlicher Wirklichkeit in religiösen Bildungsprozessen Schüler*innen Zugang zu religiösem Wissen und Deutungsangeboten ermöglichen kann. Dabei beachtet sie nicht nur deren Religiosität und Lebenswelt. Auch ihre eigene Religiosität ist für den RU als Ort religiöser Bildung zentral.

Religiosität, wie sie im christlich-konfessionellen RU in Deutschland thematisiert wird, enthält einen persönlichen Glauben, unter dem die Annahme einer Gottesbeziehung zu verstehen ist, mit der die Welt betrachtet und gestaltet wird und zu der sich eine Person verhält (Kropač, 2019). Religiosität umgreift eine Bandbreite, die von einer traditionellen, institutionalisierten Religiosität bis hin zur persönlichen religiösen Fragehaltung eines Menschen zum Sinn des Daseins, zum Unverständlichen im Leben, zum Tod und über das Alltägliche hinaus reicht. Weil der Begriff Religiosität die individuelle Seite von Religion umschreibt, beinhaltet er demnach das, was eine Person subjektiv glaubt und wie sie Religion lebt. Die persönliche Spiritualität oder Religiosität einer Religionslehrperson zeigt sich in einer Lebensweise oder Glaubenshaltung, die durch das Vertrauen auf einen persönlichen Gott gekennzeichnet ist, der existentielle Bedeutung für sie hat. Dies ist nach Pirner für die Religionslehrperson erforderlich, um sich auf religiös-existentielle Inhalte im RU einlassen zu können (Pirner, 2012). Diese subjektive Positionierung in Bezug auf Glauben schließt dabei auch ihre Positionierung in Bezug auf die Institution Kirche und deren Vorgaben mit ein. Diese Bezüge der Religionslehrperson sowie ihr eigenes Verständnis der Gottesbeziehung fließen dabei als wichtiger personeller Anteil in die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung mit ein, egal ob bewusst

oder unbewusst. So formuliert von Seite der Katholischen Kirche bereits 1974 der Beschluss der Würzburger Synode zum RU, dass die *Religionslehrperson* »selber ein Mensch sein [muss], der nach dem Sinn des Lebens und der Welt zu fragen gelernt hat.«¹ Die Religionslehrperson zeichnet sich demnach durch eine Sensibilität aus, die die religiöse Dimension der Wirklichkeit wahrnimmt und Einblick gewährt in ihr eigenes Suchen und Fragen, aber auch in die Quellen der Inspiration und Beheimatung. Sie hat selbst religiöse Lernprozesse durchlaufen bzw. durchläuft diese immer wieder neu. So hat sie die Erfahrung, ihr aktuelles Leben mit lebensbiographischer Prägung und ihrer religiösen Weltsicht zu verknüpfen. Teil dieses Prozesses ist ein bestimmter kultureller Blick, ein bestimmtes Bildungsniveau, gesellschaftliche Werte und Normen, bestimmte Kommunikationsfähigkeiten und eine individuelle Lebensgestaltung. Ihr Selbstverständnis und Verhalten ist geprägt von der christlich-theologischen Sicht auf den Menschen, der in der Beziehung zu Gott steht und in dieser Dimension des Menschseins leben kann.

In der jüngeren religionspädagogischen Professionsforschung wird in Rückgriff auf zentrale Erkenntnisse der bildungswissenschaftlichen Professionsforschung nach notwendigen Kompetenzen und Merkmalen für professionelle Religionslehrpersonen gefragt. Dabei spielen für die spezifischen Ziele des RU, bei dem es insbesondere um die Bildung persönlicher Standpunkte in religiösen Fragen geht, die personalen Anteile der Lehrperson an Lehr- und Lernprozessen eine entscheidende Rolle. Denn die Religionslehrperson bringt ihre religiöse Grundhaltung als wertgebundene Perspektive in die Planung und Durchführung von Unterricht mit ein. Die individuellen religiösen Überzeugungen wirken sich somit normierend auf das religionspädagogische Handeln aus. Auf diese Weise ist RU von der individuellen Religiosität beeinflusst. Für einen professionellen Umgang damit deutet sich die Wichtigkeit der Reflexion dieser Bezüge an, weil so die Religionslehrperson befähigt ist, aus ihrer Positionalität heraus bewusst zu handeln. Je reflektierter die individuelle Religiosität oder der Bezug zur Institution Kirche ist, desto professioneller gelingt religionspädagogisches Handeln.

2. Die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung

Der Zusammenhang zwischen Religiosität der Religionslehrperson und ihrem professionellen Handeln wird als wesentlich bewertet, damit die individuelle

¹ Gemeinsame Synode, 1976: Beschluss »Der Religionsunterricht in der Schule«, S. 147.

Religiosität in ihrer didaktischen Bedeutung klar wahrgenommen und bestimmt positioniert Verwendung findet. Dazu verhelfen Erkenntnisse, die im Reflexionsprozess der individuellen Religiosität gewonnen werden. Diese persönliche Wahrnehmung und Positionierung der Lehrperson, aus der heraus sie verantwortungsvoll und bestimmt Unterricht plant und durchführt, wird als Haltung bezeichnet (Gaus, 2023). Die Theorie der Haltung denkt die Bedeutung der Person und ihre Kompetenzen für das professionelle Handeln der Religionslehrperson im Kontext des RU zusammen. Diese religionspädagogische Haltung kann für Religionslehrer*innen als beziehungsorientiert, mehrdimensional, verbindend und wertbasiert verstanden werden (Gaus, 2023).

Beziehungsorientiert ist Haltung grundsätzlich, weil sie von einer Beziehung zwischen Gott und jedem einzelnen Menschen ausgeht, was bedeutsam ist für die Beziehung der Menschen untereinander sowie deren Bezug zu ihrer Lebenswelt. Haltung beinhaltet mit Blick auf die Religionslehrperson deren existentielle Beziehungsdimensionen. Religionspädagogisch lassen sich fünf existentielle Beziehungsdimensionen differenzieren, die den Kontext von RU darstellen und in dem sich die Religionslehrperson bewegt: die Beziehung zur eigenen Person, zu anderen, zur Welt, zur Zeit und zu Gott (Boschki, 2003). Sie haben Bedeutung für religiöse Lehr- und Lernprozesse.

Indem die Religionslehrkraft personale Merkmale (z.B. Religiosität, biographische Erfahrungen) und professionelle Kompetenzen (z.B. theologische Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz) zusammendenken und sich zu diesen entsprechend verhalten kann, erhält die Haltung einen verbindenden Charakter. Damit ist grundsätzlich ein Selbst-, Fremd- und Weltbezug des Menschen gemeint (Kurbacher, 2016).

Die vielfältigen Beziehungs- und Kommunikationsaspekte des Lebens sowie des Lehrens und Lernens werden reflektiert und in ihrer Bedeutung für RU wahrgenommen. Die Erkenntnisse aus dem Reflexionsprozess ermöglichen einen Überblick über das Beziehungsgeflecht und die größeren Zusammenhänge, in dem und denen die Religionslehrperson handelt. Aus diesem Grund ist Haltung auch *mehrdimensional* zu verstehen. Haltung beschreibt und fasst verschiedene Verhältnisse der menschlichen Existenz zusammen, sowohl intrapersonal wie Kognition (Sichtweisen, Einstellungen und Überzeugungen) und Emotion als auch interpersonal die Beziehung zwischen innerlichem Wahrnehmen und einem äußerlichen Bezug, der andere Menschen aber auch den pluralen Kontext miteinschließt. Zu denken wäre z.B. an Wertschätzung als Aspekt von Haltung, der sich in einer wertschätzenden und zugewandten Kommunikation mit Lernenden zeigt.

Prinzipiell bestimmen die Bezüge einer Person zu anderen Menschen oder zur Welt immer eine grundsätzliche Deutung und Entscheidung, die sich an bestimmten Werten und Intentionen ausrichten. Aufgrund der persönlichen Religiosität und der Annahme einer Gottesbeziehung ist die Haltung der Religionslehrperson deshalb *wertbasiert* zu verstehen, weil sich aus der Gottesbeziehung bestimmte Werte ergeben, die handlungsleitend sind.

Diese vier Merkmale von Haltung hängen zusammen und greifen ineinander. Es wird deutlich, dass Reflexion dabei einen entscheidenden Beitrag hat, in welcher Qualität sich eine Person in ihren Beziehungen und grundsätzlichen Bezogenheit wahrnimmt, sich der Vielfalt der Dimensionen bewusst ist, die ihr Denken und Handeln bestimmen und besonders auf welcher Wertgrundlage dies geschieht. Reflexion kann als »gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag« (Wyss, 2013, S. 55) verstanden werden, die »systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt« (Wyss, 2013, S. 55) werden.

Dank Reflexion gelingt es der Lehrperson, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern oder zu begrenzen und so das Handeln zu verbessern. Aufgrund von Reflexivität als der Fähigkeit zum Nachdenken und zur prüfenden Betrachtung, wird Haltung erzeugt. Sie stellt einen Prozess dar, der die ehrliche Bestandsaufnahme eigener Emotionen, Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Fähigkeit zur Selbstregulation² in der Gegenwart und Vergangenheit ist, sowie deren Bedeutung für die Zukunft erschließt. Reflexion sorgt für eine erste Klarheit im Bezug zur eigenen Person und für Beziehungen zu anderen und zur Umwelt, die sich religionspädagogisch in den existentiellen Beziehungsdimensionen ausdifferenziert. Dadurch wird über Reflexion die Bedeutung dieser Beziehungen für die Gestaltung professioneller Lehr- und Lernprozesse genutzt.

Reflexionsprozesse sind deshalb wichtig, weil sie in Form von kritischer Selbstreflexion die individuelle Haltung, die sich aus existentiell menschlichen Beziehungen zusammensetzt, explizit macht. Professionstheoretisch erfolgt dies im rekonstruktiven Verstehen in Bezug auf die Wirksamkeit der Wahrnehmung und Beschreibungen von Beziehungen. Die religionspädagogische Haltung ist somit das Ergebnis eines Reflexionsprozesses, der die Anteile des Kontexts, in dem die Religionslehrperson agiert, sowie ihre persönlich eingebrachten Anteile, die zur Entwicklung der Haltung einer Lehrperson führen, aufzeigen kann (Wyss, 2013). Die Haltung, die sich im Handeln der Lehrperson zeigt, ist dabei das Ergebnis der

² Vgl. Cramer, 2016, S. 36f.; Cramer, 2022.

Reflexion und der Bewertung der Erkenntnisse aus dem Reflexionsprozess. Sie ist Ausdruck der reflektierten Werthaltungen und Grundüberzeugungen, die sich qualitativ in den Beziehungen und der Kommunikation der Lehrperson zeigen. Haltung, die Kompetenzen und personale Merkmale sowie die Bezüge zum Kontext beinhaltet, reguliert das Handeln von Religionslehrpersonen und hält es flexibel.

3. Professionelles Handeln durch eine reflexive Haltung

Bis hierher wurde die Bedeutung der individuellen Religiosität der Religionslehrperson als persönliche Überzeugung, die religiöse Lehr- und Lernprozesse beeinflusst, verdeutlicht und dargelegt, weshalb im Umgang damit eine reflexive Haltung notwendig ist. Eine solche reflektierte Haltung ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit Religiosität von Religionslehrpersonen und lässt sie professionell handeln. Im Folgenden soll nun der Beitrag dieser Haltung zur Professionalität der Lehrenden erläutert werden.

Aus professionstheoretischer Perspektive wird ausgehend vom Kompetenzmodell von Baumert/Kunter (Kunter et al., 2011) und dem Kompetenzaspekt »*Überzeugungen/Werthaltungen*« für die Religionslehrperson die individuelle Religiosität dazugezählt. Mit Pirner lässt sich die Glaubensüberzeugung einer Religionslehrperson parallel zu anderen Unterrichtsfächern als berufsbezogene Überzeugung (*teacher beliefs*) verstehen.³ Pirner untersucht den Aspekt der Überzeugungen/Werthaltungen und sieht einen Zusammenhang zwischen der Religiosität der Lehrperson als religiöser, d.h. normativer und damit persönlicher, Überzeugung und ihrem professionellen Handeln. Professionalität von Religionslehrpersonen, verstanden als kompetente Erfüllung beruflicher Aufgaben⁴, ist durch eine reflexive Haltung gekennzeichnet. Dafür gilt Reflexivität als wesentliches Element pädagogischer Professionalität⁵, weil sie die Handlungsqualität der Religionslehrperson mitbestimmt.

Vier Qualitäten zeichnen die reflektierte Haltung der Religionslehrperson aus.

³ Es gibt bisher wenig Forschung dazu, wie Lehrkräfte sich zu ihren religiösen Überzeugungen positionieren. Vgl. Heimbrock, 2017; Pirner beforscht die Frage nach den »teacher beliefs« (u.a. Spiritualität, religiöse Überzeugungen) und wie diese beliefs das Denken und Handeln von Religionslehrer*innen beeinflussen. Vgl. Pirner et al., 2017.

⁴ Horn, 2016, S. 156; Cramer, 2012, S. 21.

⁵ Vgl. Combe et al., 2008; Reh, 2004; Schön, 1983.

Haltung ist die Wahrnehmung von vielfältigen Beziehungen. Es sind die Beziehungen und größeren Zusammenhänge, die religiöse Lehr- und Lernprozesse betreffen. Ausgehend von der Religionslehrperson und ihrem Bezug zu sich selbst, reflektiert sie die Beziehungen zum Inhalt der Stunde, zu den Schüler*innen, zum Kontext der Stunde und zu Gott und ihrem persönlichen Glauben an ihn. Es geht darum, dass Lehrer*innen ihre existentiellen Beziehungen verstehen, aber auch die der Schüler*innen, die ebenfalls in diesen Beziehungen stehen und nach Antworten suchen. Das Gewährwerden der Religionslehrperson dieser Beziehungen zeigt sich in einer bestimmten Handlungsqualität. Sie erreicht das Bewusstsein, dass es keine schematischen Antworten gibt, sondern dass Beziehungsmuster fluide sind. Das macht Religionslehrer*innen zu Beziehungsmanager*innen, die Beziehungen in unterschiedlicher Intensität in religiösen Lehr- und Lernprozessen ermöglichen und aushalten. Diese Bewusstheit der vielfältigen Beziehungen wie z.B. der Gottesbeziehung der Lernenden oder der Beziehungen innerhalb der Lerngruppe, und dem daraus folgenden didaktischen Einsatz dieser Beziehungen auf inhaltlicher Ebene sowie dem ausdrücklichen Gestalten auf persönlicher, sozialer Ebene macht das Lehrer*innenhandeln professionell. Dafür ist professionstheoretisch Reflexivität zentral, v.a. in Bezug auf den persönlichen Glauben, der das Handeln der Lehrperson als Überzeugung und personale Kompetenz im RU mitbestimmt.

Die reflexive Haltung verbindet Kompetenzen und personale Merkmale. Die vorliegenden Gedanken legen offen, dass an gelingenden Lehr- und Lernprozessen nicht nur Kompetenzen beteiligt sind, sondern ebenso personale Merkmale der eigenen Biographie und Religiosität. Die reflexive Haltung kennzeichnet sich in dieser Qualität als verbindend, weil mit dem Begriff Haltung sowohl die personalen Merkmale zusammen mit den existentiellen menschlichen Beziehungen als auch die für professionelles Handeln notwendigen Kompetenzen bezeichnet werden können. Im Kontext religiöser Lehr- und Lernprozesse sind damit zudem die Beziehungen in und zu fachwissenschaftlichen Inhalten, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen und im Besonderen die Bewusstheit der religiösen Überzeugungen und des persönlichen Glaubens gemeint. Die reflexive Haltung ermöglicht der Religionslehrperson so, die z.B. eigene religiöse Überzeugung und die damit verbundenen Emotionen im Zusammenhang mit dem erworbenen Fachwissen zu reflektieren oder abhängig davon in einer bestimmten Weise und Qualität Inhalte zu präsentieren oder in Beziehung zu Schüler*innen zu treten.

Die reflexive Haltung ist eine flexible und dynamische Konstellation, weil sie vielfältige Bezugnahmen wie die zur eigenen Person, zu anderen und zur Welt, abhängig vom zeitlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und unterrichtlichen Kontext, einschließt. Die Lehrperson muss sich für professionelles Handeln dieser vielfältigen Aspekte und Beziehungen auf der Grundlage von Reflexion immer wieder neu

bewusst werden. Selbstregulierend passt sie dann ihr Handeln einer gegebenen Situation an. Neu erkannte oder für die gegebene Situation notwendige Aspekte können so beachtet und integriert werden. So können sich unterschiedliche Handlungsaspekte wie Wertschätzung, Anerkennung sowie Empathie oder Ablehnung und Missgunst zeigen. Diese Qualität der reflexiven Haltung schließt auch mit ein, dass sie sich in den Phasen der Lehrer*innenbildung vom Studium bis ins Lehrer*innendasein beständig weiterentwickelt, indem die eigene Haltung verstanden, kritisch reflektiert und das eigene Handeln reguliert wird. Für den religionspädagogischen Kontext ermöglicht eine reflektierte Haltung, dass das Handeln von Lehrpersonen anpassungsfähig ist für künftige Veränderungen der Bedingungen des konfessionellen RUs. Zu denken wäre an das zunehmend fehlende konfessionelle Bewusstsein der Schüler*innen, teilweise auch das der Lehrpersonen selbst, die gesellschaftliche Begründbarkeit des konfessionellen RU (auch aufgrund der mangelnden Glaubhaftigkeit der Institution Kirche) sowie der zunehmende Agnostizismus der Schüler*innen. Sollte die Bedeutung der Konfessionalität für Lernende oder auch Lehrende schwinden, so können religiöse Lehr- und Lernprozesse aufgrund der reflektierten Haltung der Lehrperson Lernende dennoch zum Fragen, Nachdenken und Formulieren eines eigenen religiösen Standpunkts motivieren. Neben Reflexivität ist für die dynamische, reflektierte Haltung vorteilhaft, wenn die Lehrperson eine Offenheit für Änderungsprozesse und Umdenken hat. Im Dialog mit der eigenen Positionalität klärt und begründet die Lehrperson ihre Haltung zur Vielfalt an Perspektiven. Die Offenheit für Veränderung zeigt sich insbesondere dann, wenn der eigene Standpunkt nicht als bedroht wahrgenommen wird, sondern neben den vielfältigen Perspektiven von anderen anerkannt wird oder sogar auf Resonanz stößt. Ein Kontext, der Dialog und Austausch über die unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht, fördert diese Offenheit für Veränderung und Weiterentwicklung. Flexibilität und Entwicklungspotential einer reflexiven Haltung erscheinen als besonders wichtig im Umgang mit den Antinomien unterrichtlicher Prozesse⁶ und den grundlegenden Unberechenbarkeiten und Unsicherheiten im pädagogischen Handeln. Aber auch im Umgang mit persönlichen Bezugnahmen entwickelt sich Haltung beständig weiter und aktualisiert sich.

Die reflexive Haltung ist als eine wertgebundene und beurteilende Perspektive zu verstehen. Für die Religionslehrperson ist die individuelle Religiosität als normative und wertgebundene Grundoption zu sehen, die sie von Lehrer*innen anderer Schulfächer unterscheidet. Sie versteht sich selbst als in einer Gottesbe-

⁶ Helsper, 2004; Helsper, 2014.

ziehung lebend, die gleichzeitig Inhalt des Unterrichts ist. Ihre religiöse Überzeugung steht in Zusammenhang mit professionellem Handeln. Je reflektierter diese ist, je bewusster auf Religion gründende Werthaltungen und getroffene Entscheidungen und Urteile sind, desto professioneller kann das Handeln erfolgen. Denn Handeln entsteht aus einer Haltung, die einen reflektierten und begründeten Umgang mit eigener Religiosität hat und ereignet sich inhaltlich umso klarer. So zeigt sich, dass religiöse Lehr- und Lernprozesse eine Positionierung zu religiösen Überzeugungen verlangen.

Eine solch charakterisierte Haltung wird als Merkmal der Professionalität von Religionslehrpersonen angesehen, weil Haltung auf Reflexion beruht und somit die Gesamtprozesse von Lehren und Lernen verständlich sind sowie das professionelle Handeln orientiert. Als wichtige Effekte einer solchen Haltung können u.a. folgende gelten:

- aufgrund von Reflexion lassen sich Gesamtprozesse besser verstehen, dies gibt Orientierung für das Handeln.
- Die Wahrnehmung der eigenen Person und des Kontextes von RU sowie die Positionierung dazu ermöglicht eine bestimmte und umfassende Unterrichtsqualität.
- Die unbewusste Weitergabe extremer wertorientierter Inhalte oder gar Indoktrination kann abgewendet werden⁷, aufgrund einer bewussten religiös-persönlichen und fachwissenschaftlichen Position.
- Situations- und anforderungsbezogenes Handeln wird ermöglicht und damit ein professioneller Umgang mit aktuellen Herausforderungen des RU in Deutschland. Als solche gelten z.B. die interreligiöse Zusammenarbeit oder der Umgang mit der sinkenden Bedeutung der christlichen Religion.⁸

Insofern ist die Haltung von Religionslehrer*innen metareflexiv zu verstehen, weil Haltung als Überbegriff all dessen zu sehen ist, was zu einer bestimmten Qualität

⁷ Dies verordnet das Überwältigungsverbot vgl. Beutelsbacher Konsens, dem auch Religionslehrpersonen unterliegen. Vgl. weitere Studien zur religiösen Positionierung: Pirner, 2012, S. 119f. Die Frage, was der Platz und die Funktion der persönlichen und religiösen Überzeugungen von Religionslehrpersonen an öffentlichen Schulen ist, behandelt der Sammelband Heimbrock, 2017; auch Hiller et al., 2021.

⁸ Vgl. die Diskussion um die Weiterentwicklung des konfessionell-kooperativen RU u.a. Gennerich et al., 2021; Tuna et al., 2021; Schambeck et al., 2019.

von unterrichtlicher Interaktion der Lehrperson führt.⁹ Sie schließt die professionellen Kompetenzen genauso wie Religiosität und persönliche Erfahrungen mit ein, die für einen konkreten Kontext relevant sind und stellt das Ergebnis eines differenzierten Reflexionsprozesses dar. Auf diese Weise trägt die reflexive Haltung zu professionellem Handeln von Religionslehrpersonen bei. Dies erfordert eine bewusste und gezielte Schulung dieser Haltung.

4. Die Ausbildung einer reflexiven Haltung in der Religionslehrer*innenbildung

Haltung kann ausgebildet werden durch die Einübung von Reflexion (Wyss, 2013). Die für eine reflektierte Haltung notwendige Reflexivität gilt als schulbares Konstrukt, das durch Übung und konkretes, begleitetes Tun erlernbar ist. Dafür sind in der Religionslehrer*innenbildung verstärkt Angebote und Konzepte relevant, die zur Wahrnehmung der Bedeutung von Reflexivität für die pädagogische Professionalität und Beziehungsfähigkeit der Religionslehrpersonen führen, sowie Möglichkeiten, die zum Aufbau eines religionspädagogischen kritisch-reflexiven Habitus führen.¹⁰

Dabei ist diese Ausbildung der reflexiven Haltung an Voraussetzungen geknüpft. Eine erste Voraussetzung ist, die eigene Befähigung zur Reflexion und damit Ausbildung einer Haltung ernst und wahrzunehmen. Es kommt auf die persönliche Motivation und Ernsthaftigkeit an, mit der die (angehende) Religionslehrperson an der Verwirklichung ihrer Haltung interessiert ist. Somit hängt dies von ihrem Engagement ab, wie sehr sie auch äußere Strukturen und Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie unterstützende Maßnahmen wie Coaching, Supervision oder Kollegiale Beratung nutzt, um Bewusstsein für das, was Haltung miteinschließt, zu schaffen und ausbilden zu können.

Eine weitere Voraussetzung ist die Wahrnehmung des Kontextes religiöser Lehr- und Lernprozesse. Denn schulische und kirchliche Gegebenheiten bilden den Rahmen, in

⁹ Der Begriff der Meta-Reflexivität wird auch in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrer*innen verwendet. Vgl. dazu Cramer, 2020.

¹⁰ Reflexivität wird als pädagogisches Element von Professionalität verstanden: Vgl. Combe et al., 2008, S. 835; Der Wissenschaftsrat fordert die Entwicklung eines »reflexive[n] Berufswissen« bereits im Studium, Wissenschaftsrat, 2001, S. 41; Reh, 2004, S. 369; Für die Religionslehrperson: Heil et al., 2017.

dem professionell gehandelt wird, unabhängig vom Engagement des Individuums. Deshalb gilt es immer auch zu bedenken, welche kirchlichen und schulischen Bedingungen das Handeln aus einer reflektierten Haltung ermöglichen oder verhindern können. Dabei können sowohl die kirchen- und schulpolitischen Veränderungen Beachtung finden als auch die plurale und interreligiöse gesellschaftliche Realität. Die reflektierte religionspädagogische Haltung hat somit die Transformationsprozesse des Religiösen im Blick, die Interreligiosität, aber auch Agnostizismus sowie Atheismus miteinschließen, und kann mit ihnen in Dialog treten.

Die Ausbildung einer reflexiven Haltung ist auch auf bestimmte Ausbildungsformate angewiesen. Für die erste Phase der Lehrer*innenbildung könnte das bedeuten, in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen selbstreflexive Elemente anzubieten und zu nutzen. Dort könnte auf einer allgemeinen Ebene bereits der Begriff der religionspädagogischen Haltung eingeführt und in seiner mehrperspektivischen und beziehungsorientierten Bedeutung für die Professionalität von Lehrpersonen erarbeitet werden. Auf einer persönlichen Ebene könnte die persönliche Vorstellung der eigenen Haltung geklärt und definiert werden. Damit eine beispielsweise wertschätzende, resonante und anerkennende Haltung kein Ideal bleibt, sondern praktiziert werden kann, bedarf es von den angehenden Lehrer*innen einer Sensibilität für und eines eigenen Verständnisses von Wertschätzung, Resonanz oder Anerkennung. Das setzt bereits die Bereitschaft für eine ernstgemeinte existentielle Auseinandersetzung voraus, sich mit dem eigenen Verstehen zu befassen und sich einer solchen Sensibilität grundsätzlich nicht zu verschließen. Als weitere Formate könnten sich persönlichkeitsbildende Veranstaltungen, Angebote in Gesprächsführung und Kommunikation aber auch Anlässe, bei denen rekonstruktives Fallverstehen und Reflexion geübt wird, anbieten.¹¹ Diese Formate sollten allerdings immer *safe spaces* sein. Gibt es diese Angebote innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung, ist es für die persönliche Reflexion förderlich, wenn Themen und Inhalte derselben nicht ausgetauscht werden müssen oder überprüft werden.¹² Die angehenden Lehrer*innen dürfen sich hier selektiv authentisch äußern, gerade wenn es um die individuelle Religiosität oder andere persönliche Ansichten geht. Besser noch wären Reflexionsangebote außerhalb der Universität und pädagogischen Hochschule, wie dies in der pastoralen Ausbildung üblich ist.¹³

¹¹ Vgl. weitere Ausbildungsformate bei Wyss, 2013, S. 65.

¹² Vgl. dazu Labott & Reintjes, 2022, S. 180.

¹³ Im sogenannten Geistlichen Mentorat gibt es dort Angebote, wie geistliche Begleitung, wo Personen über ihren Glauben nachdenken können. Dies hat den Status eines Forum internum.

Grundsätzlich ist der Ausbildungsprozess einer reflexiven Haltung Teil der Professionalisierung und als lebenslanger Lernprozess zu denken. Auch die Weiterentwicklung einer reflexiven Haltung ist erforderlich, weil sie auf bewusstes und gleichzeitig flexibles Handeln abzielt, das sich immer auch auf einen gegebenen und fluiden Kontext bezieht.

Aufgrund von Reflexivität ist ein solch gezieltes und gleichzeitig flexibles Handeln möglich. Auf Grundlage von Reflexion wird die Lehrperson befähigt, eigene Überzeugungen bewusster wahrzunehmen und somit absichtsvoller ver- und anwenden zu können. Einer unreflektierten Weitergabe von extremen wertgebundenen Positionen wird so vorgebeugt. Die ausgeprägte Reflexionskompetenz ermöglicht gezielte Regulation als zentrales Element für Handlungsveränderung. Der im bildungswissenschaftlichen Diskurs verhandelte Begriff der Regulation¹⁴ ist insbesondere im kompetenzorientierten Ansatz ein zentraler Begriff. Dort werden die Selbstregulation und die Motivation als für »die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich« (Baumert et al., 2006, S. 501) gesehen. Regulation kann demnach als Effekt der Reflexion verstanden werden. Die im Reflexionsprozess wahrgenommenen Kognitionen, Emotionen sowie das eigene Verhalten können dann so gesteuert werden, »dass die beruflichen Anforderungen und die eigenen Ziele befriedigend bewältigt werden« (Sandmeier et al., 2020, S. 124). Diese Kompetenz zur Selbstregulation wird besonders in Bezug auf die Gesundheit und das Belastungserleben von Lehrer*innen diskutiert (Eckert et al., 2013). Für professionelles Handeln von Religionslehrer*innen ist Regulation als Reflexions- und Veränderungsprozess des eigenen Verhaltens zu verstehen und für eine professionelle Haltung wesentlich. Lehrer*innenhandeln wird durch Regulation aktualisiert und professionalisiert. Es schließt ein, dass die Lehrperson umdisponiert, je nachdem, wie es die Situation erfordert, z.B., weil sie auf eine bestimmte Weise Feedback erhalten hat oder sie selbst merkt, dass bestimmtes Handeln nicht weiterführend ist. So können Verhaltensänderungen und die Passung an entsprechende Situationen erzielt werden. Dazu gehört für die Religionslehrperson auch das Bewusstsein über die Beziehungen,

¹⁴ Vgl. die Vorträge während der Tagung »Flickenteppich Lehrerbildung? Professionalisierungsstrategien in Forschung und Praxis« im April 2019 an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Hier wurden unterschiedliche Projekte und Theorien, die im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern gefördert wurden, vorgestellt und diskutiert. S. Broschüre Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019: Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium.

in denen sie handelt wie z.B. zu Schüler*innen, zu zeitlichen Strukturen (die aktuelle Lebensphase der Schüler*innen oder zeitliche Begrenzung einer Lernphase), zur Welt (z.B. Pandemie oder Digitalität) und zu Gott (individuelle Religiosität).

Bewusstsein über Beziehungen kann die Umsetzung und die Bereitschaft zu Flexibilität und Regulierung steigern und so zu einer professionellen Haltung führen. Ein Nebeneffekt dieser Eigenschaften ist, dass sie die Selbstwirksamkeit und Motivation der Lehrperson fördern, was schließlich (religiöse) Lehr- und Lernprozesse positiv beeinflusst.

Insgesamt orientiert Reflexivität Lehrer*innenhandeln, weil sie Sachverhalte und Bewertungen sowie die damit zusammenhängende Positionalität klärt und so Gesamtzusammenhänge verdeutlicht. Handeln erfolgt somit nicht intuitiv und affektiv, sondern reflektiert und damit bewusst. Ein solches Handeln geht auch mit den Antinomien pädagogischen Handelns professionell um (Helsper, 2002). Gerade im RU betrifft beispielsweise die Ungewissheitsantinomie viele Inhalte, bei denen es doch um Glauben und Vertrauen geht bei gleichzeitiger Vermittlung theologischen Wissens. Wenn die Lehrperson mit einer reflektierten Haltung handelt, ist ihr diese Spannung bewusst und ihr didaktisches und persönliches Handeln kommt begründet zum Einsatz.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegenden Überlegungen plädieren für die Aus- und Weiterbildung einer reflexiven Haltung in der Religionslehrer*innenbildung. Besonders die individuelle Religiosität der Religionslehrer*innen gilt als persönliche Überzeugung, die auf vielfältige Weise in den RU einfließt und auf das professionelle Handeln normierend wirkt. Deshalb braucht es Angebote, die einerseits die persönliche Religiosität bewusst machen und andererseits die Erkenntnisse aus dieser Reflexion an fachwissenschaftliche Inhalte rückgebunden werden können. So werden für das professionelle Lehrer*innenhandeln sowohl personale Anteile als auch die nach Baumert/Kunter beschriebenen Kompetenzen für eine reflexive Haltung als wichtig erachtet (Baumert & Kunter, 2011).

Diese Haltung kann bei Religionslehrer*innen als *beziehungsorientiert*, *verbindend*, *mehrdimensional* und *wertbasiert* verstanden werden (Gaus, 2023). Mithilfe von Reflexivität werden die existentiellen Beziehungen der Religionslehrperson und des Kontexts von RU explizit gemacht und deren Bedeutung für religiöse Lehr- und Lernprozesse erkannt. Dies kann dann auf inhaltlicher Ebene didaktisch sowie auf persönlicher, sozialer Ebene bei der Beziehungsgestaltung gezielt eingesetzt werden. Dabei verknüpft die Religionslehrperson personale Merkmale (z.B. Reli-

giosität, biographische Erfahrungen) und professionelle Kompetenzen (z.B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) und verhält sich zu diesen entsprechend. Da die Annahme einer Beziehung zu Gott Teil des Selbstverständnisses der Religionslehrperson ist, kann diese intuitiv ihr Denken und Handeln bestimmen. Damit dies nicht normativ oder gar überwältigend direkten Einfluss auf Unterricht und professionelles Handeln hat, bedarf es eines Reflexionsprozesses, der die Glaubensüberzeugungen und andere auf Religion gründende Werthaltungen bewusst macht. Es ist zu erwarten, dass sich das Handeln der Religionslehrer*innen umso professioneller ereignet, je reflektierter der Zusammenhang zwischen Religiosität und Handeln im Kontext von Unterricht ist. Denn es erfolgt mit einer Haltung, die einen reflektierten und begründeten Umgang mit eigener Religiosität zeigt.

Die Haltung von Religionslehrer*innen kann deshalb *meta-reflexiv* verstanden werden, weil sie als Konzept zu verstehen ist, das eine bestimmte Qualität von unterrichtlicher Interaktion der Lehrperson beschreibt. Haltung schließt sowohl professionelle Kompetenzen als auch personale Anteile wie Religiosität und lebensbiographische Erfahrungen mit ein, die für einen konkreten Kontext relevant sind und wird durch einen differenzierten Reflexionsprozesses erzeugt. Sie ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit individueller Religiosität und führt zu gelingenden religiösen Lehr- und Lernprozessen. Deshalb bedarf es für die Ausbildung einer reflexiven Haltung Angebote, die zur Wahrnehmung der Bedeutung von Reflexivität für die pädagogische Professionalität und Beziehungsfähigkeit der Religionslehrpersonen führen.

6. Vertiefende Literatur

Gaus, E. (2023). *Religion unterrichten als Haltung*. Verständnis des professionellen Handelns der Religionslehrperson. Berlin/Münster: LIT.

Pirner, M. & Wamser, D. (2017). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen und bildungstheologischer Reflexionskompetenz. In H.G. Heimbrock (Hrsg.): *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching*. International Contributions (S. 111-126), Münster: Waxmann.

Reintjes, C. & Kunze, I. (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (2019). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz.

7. Literatur

Baumert, J. (2001). *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. Köln.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, J. & W. Blum, (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S.29-53), Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE* 9, 469-520.
- Boschki, R. (2003). *Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik*. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium*. Erkenntnisse aus Projekten der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«. Rostock: BMBF Publikation.
- Burricher, R. (2012). *Professionell Religion unterrichten*. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In: A. Boeger. *Eignung für den Lehrerberuf*. Auswahl und Förderung (S. 31-56), Wiesbaden: Springer.
- Cramer, C. (2020). Metareflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204-214), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2022). Personale Merkmale von Lehrkräften. In *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme. *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875), Wiesbaden: Springer.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Modelle, Befunde, Interventionen (2. Aufl., S. 193-212), Wiesbaden: Springer.
- Feige, A., Tzscheetzsch, W. & Dressler, B. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?* Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Gaus, E. (2023). *Religion unterrichten als Haltung*. Verständnis des professionellen Handelns der Religionslehrperson. Berlin/Münster: LIT.
- Gennerich, C., Käbisch, D & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität*. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gemeinsame Synode (1976). Beschluss »Der Religionsunterricht in der Schule«. In *Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD*, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I (S. 123-152). Freiburg i. Br.: Herder.
- Heimbrock, H.-G. (2017). *Taking Position*. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International Contributions. Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Riewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt. *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), 303-308.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 216-240). Münster: Waxmann.
- Heil, St. & Riegger, M. (2017). *Der religionspädagogische Habitus*. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf. Würzburg: Echter.
- Hiller, S. & Münch-Wirtz, J. (2021). ›Neutral‹ unterrichten? *Eine* Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen. *ÖRF* 29(1), 124-141.
- Horn, K-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerausbildung. *ZPT* 68(2).
- Koch-Riewe, B., Kolbe, F-U. & Wildt, J. (2004). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kurbacher, F. (2016). Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität. Grundzüge einer Philosophie der Haltung. In: F. Kurbacher & Ph. Wüschner. *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 145-162). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kropač, U. (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur*. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Labott, D. & Reintjes, C. (2022). Unvereinbarkeit von Bewertung und Reflexionsaufgaben in der Lehrer*innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze. *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pirner, M. & Wamser, D. (2017). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen und bildungstheologischer Reflexionskompetenz. In H.G. Heimbrock. *Taking Position*. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International Contributions (S. 111-126), Münster: Waxmann.
- Pirner, M. (2012). Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spiritueller-religionspädagogischer Kompetenz. In R. Burricher. *Professionell Religion unterrichten*. Ein Arbeitsbuch (S. 107-125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. (2012). Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In R. Burricher. *Professionell Religion unterrichten*. Ein Arbeitsbuch (S. 13-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von der Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *ZfPäd* 50(3), 358-372.
- Sandmeier, A., Mustafic, M. & Krause, A. (2020). Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig & M. Rothland. *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (S. 123-130), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.-W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken*. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim: Beltz.
- Schambeck, M., Simojoki, H. & Stogiannides, A. (2019). *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik*. Grundlegungen im europäischen Kontext. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Tuna, M. & Juen, M. (2021). *Praxis für die Zukunft*. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer.

Weckend, D. (2021). *Kompetenzen und Haltungen erfolgreicher Lehrpersonen*. Eine empirische Untersuchung zur (Weiter-)Entwicklung von Lehrerprofessionalität in Form von Konsequenzen und Haltungen an den Projektschulen »Schulen zum Leben« in Mecklenburg-Vorpommern. Baltmannsweiler: Schneider.

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin, open access.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann

Georg Hardecker

Mehr Religion wagen! Überlegungen zum Beitrag positiver Religion zur Bildung Heranwachsender im Anschluss an Schleiermacher

Religion hat bei vielen keinen guten Ruf – auch was ihren Beitrag zu guter Bildung anbelangt. Im Rückgriff auf Schleiermacher wird ›Religion‹ als etwas beschrieben, das grundlegend zum Menschen und einem guten Leben gehört, anschlussfähig für unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen ist und eng mit guter Bildung zusammenhängt. ›Religion‹ entsteht demnach durch Begegnung, die ein Gefühl für den Sinn menschlichen Lebens erschließt und dementsprechend auch die Freiheit fundiert und ausrichtet. Religion ist ein inhaltlich bestimmtes Gefühl für die Bestimmung des Menschen; und dessen individuelle und soziale Pflege trägt maßgeblich zu guter Bildung bei.

1. Ein Verdacht zur Einleitung: Hat Bildung überhaupt etwas mit Religion zu tun?

Geht es um den möglichen Beitrag der Religionen zur Bildung von Heranwachsenden, auch zu ihrem Beitrag im Rahmen der Schulen, dann ist aus einer *systematisch-theologischen Perspektive* zunächst zu klären, wovon denn genau die Rede ist, wenn über ›Bildung‹ und über ›Religion‹ gesprochen wird.

Diese Klärung ist umso wichtiger, als besonders bei der Rede über ›Religion‹ Vorbehalte und Vorurteile verbreitet sind, die suggerieren, dass allein die Idee, Religion könne einen Beitrag zur Bildung von Heranwachsenden leisten, derart absurd erscheint, dass eine sinnvolle Diskussion darüber schon von vorneherein ausgeschlossen ist. Für diese Position steht exemplarisch Richard Dawkins (Dawkins, 2021).

Zwei Ansichten scheinen mir weit verbreitet, die auch bei Dawkins anzutreffen sind. Zum einen ist dies der Vorbehalt, der der ›ontologische‹ genannt werden könnte, zum anderen einer, den man als den ›ethischen‹ bezeichnen könnte.

Der ontologische Vorbehalt bestreitet grundsätzlich den Wirklichkeitsbezug von Religion. Auf religiösem Gebiet gehe es um ein bloßes Meinen, ein grundloses Mutmaßen ohne Gegenstandsbezug, schlicht um »Aberglaube« (Dawkins, 2001, S. 97f.). Demgegenüber sei die Wissenschaft auf der anderen Seite als ein verlässliches Wissen über Tatsachen aufgebaut. Religion wird als defizitäre Form des Wissens aufgefasst, als Lückenbüsser für Leerstellen der wissenschaftlichen Forschung. Beschreibungen der Wirklichkeit, die aus dem Bereich der Religion stammen, sind demzufolge weder überprüfbar noch objektiv. Der Verdacht liegt nahe,

dass jeder alles behaupten könne, und religiöse Rede schlicht keinen Gegenstandsbezug vorzuweisen hat (Dawkins, 2001, S. 391f.). Dies wird durch bestimmte Strömungen innerhalb der Theologie gestützt, die Religion als »Deutung« auffassen. Vernünftige und gebildete Menschen, so könnte man dementsprechend meinen, belassen es einfach bei der Wissenschaft und umgehen das Religiöse mit einem nachsichtigen und leicht herablassenden Lächeln.

Der zweite Vorbehalt betrifft das Verhältnis von Religion und Ethik. Religion wird verschiedentlich misstrauisch beäugt und gilt als grundsätzlicher Unruheherd bezüglich des friedlichen Zusammenlebens. Dawkins versteht sie als tendenziell fundamentalistisch, und als der große Störfaktor der Geschichte (Dawkins, 2001, S. 12). Vernunft und Wissenschaft dagegen sind Quellen des Friedens und der Toleranz. Eine vernünftige Ethik ist daher immer der Religion vorzuziehen; religiöse Ethik schöpft aus dubiosen ›heiligen Schriften‹, und hat lediglich tradierte, aber letztlich grundlose, an den Haaren herbeigezogene Sollens-Vorschriften parat.

Wenn diese beiden Ansichten stichhaltig sind, dann zeichnet sich eine gesunde Bildung vor allem dadurch aus, dass sie *möglichst wenig Bezug zur Religion* hat; vielleicht sogar dadurch, dass sie zur Überwindung von Religion beiträgt.

Im Folgenden soll nun dasjenige Verständnis von Religion nachgezeichnet werden, das Friedrich Schleiermacher in der Auseinandersetzung mit Kant vor rund 200 Jahren entwickelt hat, und daraufhin geprüft werden, inwiefern die gegenwärtigen Vorwürfe damit entkräftet werden können.

2. Was ist eigentlich ›Religion‹? Antworten auf den Spuren von Friedrich Schleiermacher

Eine verbreitete Herangehensweise an das Phänomen der Religionen ist die, selbstverständlich davon auszugehen, dass ›Gott‹ der unmittelbare Bezugspunkt von Religion ist. Davon ausgehend können dann einzelne Bestandteile religiöser Praxis in den Blick genommen werden, also etwa die christliche Bibel oder eine entsprechende andere ›Heilige Schrift‹, der Gottesdienst, Gebetspraktiken und Traditionen.

Schleiermacher dagegen nimmt nun nicht ›Gott‹ als unmittelbaren Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Er fragt danach, wie der Bezug zu Gott überhaupt zustande kommt: Wie ist dieser besondere ›Gegenstand‹ namens Gott gegeben und wie können wir uns demjenigen Sachverhalt nähern, der als ›Religion‹ bezeichnet wird?

Nach Schleiermacher wurzelt jede Religion in einem bestimmten »Totaleindruck« (Schleiermacher, 2003, § 10, Zusatz, 72). Ein solcher findet dort statt, wo ein Mensch einen anderen Menschen beeindruckt, und zwar in *totaler* Weise. *Erstens*

hinterlässt eine solche Begegnung nicht nur einen vereinzelt Eindruck im Gegenüber, sondern wirkt auf dessen Zentrum, auf sein Gefühl für das wahre Menschsein. Deswegen ist ein solcher Eindruck derart stark, dass er das Erleben des Rezipienten und dessen Freiheitsvollzug zu prägen vermag. Eindruck hinterlässt *zweitens* nicht eine einzelne isolierte Handlung als solche, sondern eine, die das *Lebensganze* einer Person repräsentiert: In einer bestimmten Handlung findet die ganze Person ihren Ausdruck. Und *drittens* ist der Eindruck deswegen »total«, weil sich in ihm das Gefühl für die *Bestimmung des Menschen* ausdrückt, also für den Sinn des Lebens.

Die Pointe von Schleiermachers Sicht auf Religion liegt nun darin, dass es die *Bestimmung des Menschen* ist, die als Medium für den Bezug auf Gott (das »Absolute«, die »Transzendenz«) fungiert. Die *Bestimmung*, der Richtungssinn menschlicher Freiheit, beschreibt das Ziel, auf das hin menschliche Freiheit angelegt ist und wo sie zum Einklang mit sich selbst kommt. Deswegen wird das religiöse Gefühl von Schleiermacher auch als das Erleben von Einklang mit dem Leben und seiner Bestimmung beschrieben. Diese Bestimmung ist nicht durch den Menschen gesetzt, sondern ihm vorgegeben. Daher beschreibt Schleiermacher diesen Bezug auch als »schlechthinnige Abhängigkeit« (Schleiermacher, 2003, § 4). Gegenüber der eigenen *conditio humana* und deren Richtungssinn gibt es keine Freiheit. Ob der Umgang mit ihr angemessen ist oder nicht, ändert überhaupt nichts an ihrer vorgegebenen Eigenart. Die Bestimmung, die Gott dem Menschen gibt, zu verstehen aufgibt und ihm schrittweise aufdeckt, ist das Medium des Umgangs zwischen Gott und dem Menschen. Es gibt nach Schleiermacher keinen anderen Kontakt zu Gott als vermittelt über Eigenart und Richtungssinn menschlicher Freiheit. Und es ist zwar für die christliche, die jüdische und islamische Religion gewiss, dass diese Bestimmung durch Gott als den transzendenten Ursprung allen Seins gesetzt ist; dies ist aber nicht notwendigerweise so. »Religion« als gewisses Gefühl für die Bestimmung des Menschen geht nicht notwendigerweise mit einem Gottesglauben einher.

Dieser Bezugspunkt der Religion ist nun auch der Grund, weswegen Schleiermacher die Rede von einer »natürlichen« Religion vehement ablehnt. Jede Form der »Religion« entsteht schließlich erst durch den Totaleindruck einer geschichtlichen Person, im Falle des christlichen Glaubens durch das Auftreten und Wirken von Jesus aus Nazareth. Daher sind alle Religionen »positiv«: beruhend auf einem geschichtlichen Faktum und der Erfahrung damit. Auch Menschen, die sich selbst nicht als religiös beschreiben, weil ihnen der Gedanke eines Gottes fremd ist, fallen nach Schleiermachers Beschreibung in diese Kategorie, sofern sie ein Gefühl für die Bestimmung des Menschen haben und von diesem geleitet sind (und nicht allein von situativen Befindlichkeiten). Dies ist nicht zu verstehen als ein religiös

verbrämtes Umeticketieren nicht-religiöser Erfahrung; Schleiermacher geht es darum, das Wesen von Religion freizulegen und mit Missverständnissen aufzuräumen. Aller Gottesbezug, der keinen solchen Bezug zu einer Gewissheit über die Bestimmung des Menschen aufweist, bleibt nach Schleiermacher blass:

»Gewiß ist doch, daß eine Allmacht, von der ich nicht weiß, welches ihr Ziel ist und wodurch sie in Bewegung gesetzt wird, eine Allwissenheit, von der ich nicht weiß, wie sie die Gegenstände ihres Wissens stellt und schätzt, und eine Allgegenwart, von der ich nicht weiß, was sie ausstrahlt und was sie an sich zieht, nur unbestimmte und wenig lebendige Vorstellungen sind.« (Schleiermacher, 1990, S. 340)

Ein Totaleindruck kann von einem Menschen ausgehen, aber mehrere Menschen affizieren; dann bildet sich eine religiöse Gemeinschaft mit eigenem Ethos und charakteristischen Handlungen (Hardecker, 2021, S. 81ff.). Im Falle des christlichen Glaubens geht der prägende Totaleindruck von der Person Jesu von Nazareth aus. Er wird als *erlöster* und als *erlösender* Mensch erlebt, insofern die Gemeinschaft mit Gott bei ihm alles Weltbewusstsein dominiert. Die Gebundenheit an das »sinnliche« Bewusstsein wird gelöst durch den Bezug auf Gott.

Schleiermacher klärt auch die *Möglichkeitsbedingungen* dieses Totaleindrucks durch seine Theorie des Gefühls. Alle Akte menschlicher Freiheit im Denken und Handeln setzen ein Kontinuum *leiblich-szenischen Dauer-Erlebens* voraus. Das nennt Schleiermacher grundsätzlich »Gefühl« (Hardecker, 2021, S. 70-75). Das »Gefühl« ist also nicht mit Emotion zu verwechseln, sondern bezeichnet das zusammenhängende Erleben in seiner jeweiligen Gestimmtheit. Die rezeptive (aber nicht passive!) Seite unseres Erlebens wird Gefühl genannt – in Abgrenzung vom Handeln und Denken. Im gegenwärtigen Erleben sind Erlebt-haben und die Erwartung weiteren Erlebens miteinander verschränkt. Dieses Erleben ist immer konkret, leiblich-szenischer Art, und daher auch immer mit Stimmungen und Emotionen verbunden. Strukturiert ist das Erleben so, dass entweder das eigene Befinden zu Handlungsentscheidungen führt, oder dass ein prägender Totaleindruck vergangene und ausstehende Szenen als anziehender erleben lässt als andere. Letzteres ist ein religiös strukturiertes Erleben.

Bei der Tagung, die diesem Band zugrunde liegt, war von einer ›Spiritualität‹ die Rede, die ohne Religion auskommt (vgl. dazu die Beiträge von Martin Harant und Philipp Thomas in diesem Band). Auch dies könnte im Rahmen von Schleiermachers Gefühls- und Religionstheorie eingeordnet werden: Als eine Praxis, die sich auf das Vorgegebensein des Erlebens bloß als solches richtet, eine *vita contemplativa* ohne Bezug auf ein eigenes Wahrheitserleben. Eine derartige Spiritualität wäre in der Tat auch ohne den Bezug auf ein Gefühl für den Sinn und die Bestim-

mung des Menschen möglich, und damit religionslos. Als solche ist sie dann allerdings abgetrennt von den anderen Lebensvollzügen und kann weder Impulse noch Kritik bezüglich des individuellen oder gemeinschaftlichen Lebensvollzuges freisetzen. Ob der Lebensstil etwa kapitalistisch, ökologisch oder faschistisch geprägt ist, bliebe dieser Form der Spiritualität äußerlich – denn was könnte auch das Fundament ihrer Kritik sein? Dass das Erleben als solches vorgegeben ist, anerkennt sie; Ursprung, Wesen und Sinn dieser Vorgegebenheit bleiben aber unbestimmt und blass. Kurz: Es greift dieselbe Kritik, die Schleiermacher auch am Konstrukt sogenannter »natürlicher« Religionen übt.

3. Ein Votum für die Rehabilitierung von ›Religion‹

Religion kann in der Tat als bloßes Fabulieren über Gott auftreten; und ebenso als Sammelsurium an überkommenen Vorschriften, die bar jeglicher Toleranz vorgetragen werden und auf deren blinde Einhaltung gepocht wird. Das geht in den Augen Schleiermachers allerdings am tatsächlichen Wesen von Religion völlig vorbei und ist blind gegenüber ihrem Ursprung. Wird Religion derart missverstanden, entgeht dem Beobachter der eigentliche Gehalt von Religion, und allein die religiösen Irrläufer und Zerrformen rücken in den Blick; vergleichbar vielleicht mit einer Theorie der Politik, die diese allein von den Phänomenen Korruption und Machtmissbrauch zu verstehen sucht; nicht aber vom menschlichen Zusammenleben her und ihrem Bedürfnis nach Etablierung von Regeln.

Vielmehr ist das Gründungsdatum der Religion seiner Ansicht nach das Gefühl des Einklangs eines Menschen mit seiner Bestimmung; etabliert mittels eines Totaleindrucks. Dieses Gefühl prägt das eigene Erleben und Handeln – jeweils in Gemeinschaft – und verweist über sich hinaus auf eine bestimmte Transzendenz (da diese der Ursprung genau dieser einen Bestimmung ist). Ein solches Wahrheitsgefühl ist das Fundament aller reifen Freiheit und bedarf der Pflege und Reflexion: Das Wahrheitsgefühl ist *bildungsbedürftig*. Und es hat einen klaren Gegenstand: Den Richtungssinn menschlichen Lebens. Dieser ist anders gegeben als die Gegenstände der *science*, das ändert aber nichts daran, dass der Gegenstand von Religion ebenso wahrheitsfähig ist.

Tolerant ist diejenige Form der Religion, die sich der Unverfügbarkeit der eigenen Überzeugung bewusst ist. *Intoleranz* dagegen speist sich nicht aus Religion, sondern aus einem fehlenden Bewusstsein gegenüber der Kontingenz der je eigenen lebensleitenden Gewissheit. Wissenschaftlichkeit ist mitnichten ein Mittel gegen Intoleranz, sondern nur das durch Reflexion entstandene Bewusstsein der eigenen Bildungsgeschichte. Alles Handeln, das nicht allein auf Befindlichkeiten gegründet ist und deswegen Anspruch erhebt auf das alle Menschen Verbindende, hat im

Sinne Schleiermacher ein religiöses Fundament: Es ist der Versuch, dem vorgegebenen menschlichen Leben zu entsprechen, also angemessen umzugehen mit den Möglichkeiten und Grenzen, mit Krankheit und Gesundheit, mit Freiheit und Zwängen (Schleiermacher, 2017, S. 294; Hardecker, 2021, S. 66f.).

Diese Perspektive ist deswegen interessant, weil sie die Möglichkeit eines Gottesbezugs einschließt, aber ihn nicht zwingend erfordert. Schleiermachers Modell von Religion eröffnet nicht nur Raum für eine Theorie der Religion ohne Gott, etwa den Buddhismus, sondern ermöglicht es auch, Religionen und Weltanschauungen als funktional identisch zu betrachten (wie es auch das Grundgesetz tut). Darüber hinaus ist sie auch dem Phänomen der Bildung angemessen, insofern sie der inspirierenden Kraft anderer Menschen, der Bedeutung von Vorbildern, ausreichend Rechnung trägt.

4. Das Wesen von ›Bildung‹ und seine religiöse Dimension

Die Bildung eines Menschen meint nicht die Ansammlung von Kenntnissen, wie die Rede vom ›Bildungskanon‹ unterstellt. Sie erschöpft sich auch nicht in einer Kette einzelner Kompetenzen. Sondern sie beschreibt das Gestaltgewinnen der Bezogenheiten eines Menschen. Damit schließt sie Wissen und Fähigkeiten ein, beschränkt sich aber nicht auf sie.

Menschen befinden sich nach Schleiermacher wesentlich in einem komplexen Gewebe aus leiblich vermittelten Bezogenheiten. Sie sind auf verschiedene Dimensionen bezogen: Auf die soziale Welt, auf die Natur, auf sich selbst und auf den Ursprung dieses Prozessganzen.

Menschen finden sich bezogen auf Naturzusammenhänge, die jeweils immer vermittelt sind durch regelmäßige soziale Interaktionen (›Institutionen‹). Die Institutionen, in die Menschen hineinverwoben sind, sind die Interaktionen der Familie und der Freundschaften, des Wirtschaftens und rechtlich geregelten Handelns (Staat), die der Kommunikation von tradiertem Wissen einerseits und dem Darstellen des Gefühls über die Bestimmung des Menschen andererseits (Kunst und Religion). Bezogen sind Menschen darüber hinaus auf sich selbst, den Prozess des eigenen Gestaltgewinns; und schließlich auf den Ursprung, das ›Woher‹ dieses Prozesses: Gott.

Bildung bezeichnet das Geschehen, dass das Verhältnis zu diesen Bezogenheiten zunehmend filigraner wird. Dazu kommt, dass neben diesem Wachstum auch deren Integration zu einem stimmigen Ganzen stattfindet. Schließlich gehört zur Bildung ebenfalls, dass die gesamten Lebensäußerungen nicht im Widerspruch zum Gefühl für die eigene Bestimmung stehen, sondern zunehmend zum Ausdruck der eigenen Bestimmung werden und auf Gott verweisen. Das Leben wird zu einem

Lebenszeugnis – eines, das wiederum zu einem »Totaleindruck« (Hardecker, 2021, S. 192f.) für andere werden kann.

Kenntnisse und Fertigkeiten gehören also zwingend zur Bildung eines Heranwachsenden und Erwachsenen dazu; sie erschöpfen den Sachverhalt der Bildung aber lange nicht, sondern erfordern die Dimension der Integration in eine harmonische Ganzheit und die Ausdruckskraft. Bildung hat also in verschiedener Weise eine religiöse Dimension. Religiöse Bildung trägt dazu bei, dass Einzelne diejenigen Fähigkeiten und dasjenige Wissen erlangen, das nötig ist, um an den religiösen Vollzügen der Gegenwart teilzuhaben. Dazu gehört also etwa die Fähigkeit mit Stille umzugehen, chorisches Sprechen und Singen, ein Verständnis zentraler Texte, Bilder und Symbole einer Religion. Unter religiöser Bildung ist weiter das Bewusstsein für die eigene Bildungsgeschichte und deren Offenheit zu verstehen, sowie das Verständnis für den Zusammenhang zwischen Wahrheitsgefühl, religiöser Praxis und ethischen Entscheidungen.

Positive Religion vor Ort, das sind Religionsgemeinschaften – sie sind als Kooperationspartner von Schule zu verstehen. Religion an der Schule bedeutet nicht einfach, dass an der Schule mehr gebetet oder meditiert wird – das kann auch der Fall sein. Aber vor allem sollte eine Kooperation mit den Religionsgemeinschaften stattfinden.

Das Ausklammern von Religion aus dem öffentlichen Leben ist – selbst wenn es nicht scheitert wie in Frankreich – kein Dienst an der Bildung der Heranwachsenden. Die Fragen nach der eigenen Bestimmung und nach Gott gehören zum Aufwachsen dazu und verlangen Raum. Und auch das faktisch angetroffene religiöse Leben ist nicht als Biotop unberührt von außen zu betrachten, sondern verlangt – durchaus kritische – Beschäftigung. Positive Religionen sind Teil der Zivilgesellschaft und Bildungspartner, Kooperation an der Schule ist erforderlich. Alles andere spaltet tendenziell die – immer vorhandene! – Religiosität von der gemeinsamen und kritischen Reflexion ab.

5. Der Beitrag positiver Religionen zur Bildung Heranwachsender – an Schulen

Abschließend kommen wir zur Frage nach dem Beitrag der Religion zur Bildung *an der Schule*. Welchen Platz könnten Religionen an den Schulen haben, welchen Beitrag zur Bildung könnten sie leisten? Dazu im Folgenden vier Thesen.

5.1 Sinn für Ganzheit!

Gegen den Irrweg einer Ausblendung der Bildungsidee

In den Bildungsplänen gibt es die Tendenz, lange Kompetenzkataloge aufzulisten und diese mit Bildungszielen zu verwechseln (Hardecker, 2021, S. 250f.). Dabei kann allzu leicht der Sinn für die Einheit des Bildungsprozesses verloren gehen. Auch an Schulen gibt es dann die Tendenz, sich scheinbar bescheiden auf das eigene Fach zu beschränken; allerdings kann der Grund dieser Beschränkung durchaus in der Unfähigkeit liegen, überhaupt ein Gesamtziel von Bildung angeben zu können. Wenn es bei Bildung tatsächlich darum gehen sollte, einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten in ein Ganzes zu integrieren, dann muss dies auch stärker in den Bildungsplänen zum Ausdruck kommen und vor Ort an den Schulen geübt werden. Querschnittsthemen und Kooperationen zwischen den Fächern sind auszubauen. Und der Fächerkanon wäre kritisch daraufhin zu beleuchten, inwiefern eigentlich alle Bezogenheitsdimensionen des Menschen abgebildet werden. Dem Religionsunterricht käme die Aufgabe zu, die Frage nach der Bestimmung des Menschen zu thematisieren, den anderen Fächern dagegen die Verantwortung, über sich hinaus zu verweisen: Inwiefern hängt das eigene Fach mit einer lebensdienlichen Praxis zusammen und mit einem guten Leben. Antworten darauf sind niemals neutral, sondern immer »positiv« im Sinne von: Von einer bestimmten, geschichtlich gewordenen Position her. Auch die Gestaltung der Schulkultur muss sich daran messen lassen, inwiefern sie es schafft, den sozialen Wettbewerb in einen umfassenderen Horizont einzubetten: Geht es nur um persönliches Glück? Um soziales Ansehen? Oder auch um Gerechtigkeit? Wie steht es mit der Liebe zum Leben, zum Menschen, zu Gott? Die Ausklammerung dieser Aspekte ist gleichzusetzen mit der Verweigerung von Bildungschancen.

5.2 Sinn für unverfügbare Totaleindrücke!

Gegen den Irrweg einer angeblichen »Wertevermittlung«

Schleiermacher schreibt uns die Erinnerung an die Bedeutung von prägenden zwischenmenschlichen Begegnungen ins Stammbuch, von »Totaleindrücken«. Er erinnert an die *Bildungskraft von Menschen*. Bildung ist zuerst und zuletzt keine Schulbuchfrage, sondern eine zwischenmenschliche. Die Rede von der »Wertevermittlung« stellt eine maßlose Überschätzung menschlicher Möglichkeiten dar. Werte stehen auf dem Grund von Wahrheitserleben, sie können nicht isoliert gelehrt werden wie mathematische Formeln und geologische Formationen. Bildend ist die Auseinandersetzung mit Personen – mit den Lehrer*innen, mit Personen von außerhalb der Schule, mit Lebensgeschichten von Menschen. Bildung findet dort statt, wo die Heranwachsenden mit dem in Berührung kommen, was ihr Gegenüber bewegt und antreibt. Deswegen sind die Forderungen nach einer vor-

geblich ›neutralen‹ Beschäftigung mit Religionen und Werten und nach einer Abkehr von konfessioneller Bindung Ausdruck eines krassen Missverständnisses menschlicher Bildung: Überschätzung der menschlichen Vernunft als einer geschichtsenthobenen Orientierungskraft und gnadenlose Unterschätzung von zwischenmenschlicher Begegnung.

Aller Bildung zur Toleranz wird auf diese Weise ein Bären dienst erwiesen: Der scheinbar neutrale Blick verunmöglicht das Bewusstsein für die Unverfügbarkeit der fremden oder eigenen Bildungsgeschichte. Aber nur sie ist Grundstein religiöser und politischer Toleranz. Der Weg, der zu dieser Toleranz hinführt, ist aber gerade nicht das Ausklammern von Wahrheitsgewissheiten, sondern das gezielte Thematisieren von Religion, religiös-weltanschaulichen Gewissheiten und Traditionen und Praktiken, und zwar aus der Perspektive derer, die auf dem Boden einer solchen Gewissheit stehen (Schwöbel, 2003).

5.3 Sinn fürs Menschsein!

Gegen den Irrweg einer religionsvergessenen Suche nach Identität

Die identitätspolitischen Debatten unserer Gegenwart suggerieren, das entscheidende Datum der Identität sei die Zugehörigkeit zu einer sozialen Subgruppe, sei es in sexueller oder ethnischer oder politischer Weise. Mit Schleiermacher ist darauf hinzuweisen, dass dies ablenkt von der zentralen Frage der Identität: Was ist meine Bestimmung, die ich mit allen Menschen teile? Und was ist meine individuelle Antwort auf diese Aufgabe? Erst die Antwort auf diese Frage führt zu einer stabilen Identität, zu einer realistischen Sicht auf die Gleichheit und Würde des Menschen. An Schulen kann dies gefördert werden, indem die Lehrkräfte die Fragen der Schüler*innen ernst nehmen, unterstützen, aber eben auch hinweisen auf die Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt. Menschen orientieren sich im Leben durch Geschichten und Narrative (Hentig, 2001, S. 80). Zentrale Erzählungen und Motive sind religiösen, in unseren Breiten vielfach biblischen Ursprungs. Die Kenntnis dieser Quellen, wie etwa die Paradieserzählung, die Geschichte von Kain und Abel, die Geschichte Jesu, sind die Bedingung für eine Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Diskurs, aber eben auch ein Schritt zum Verständnis des eigenen Lebens.

5.4 Sinn für geteilte Spiritualität!

Gegen aktivistische und individualistische Tendenzen an Schulen

Eine gesunde Religion mit ihrem Bewusstsein für die Vorgegebenheit des Lebens stellt zuletzt ein Bollwerk dar gegen die verbreitete Fixierung auf das eigene Handeln und die Tendenz zum Aktivismus. Religion erinnert durch ihre spirituellen Vollzüge daran, dass jede Person von ihrer rezeptiven Seite lebt. Die

kontemplative, wahrnehmende Seite des Lebens stellt kein Nebengleis des Lebens dar und auch kein Instrument zur Steigerung menschlicher Tätigkeit, sondern bildet das Fundament, auf dem alles aktive Handeln aufruht. Die Pflege dieses Lebensbereichs gehört in den Bereich der Religion oder Spiritualität und bedarf der Bildung. Religiöse Praktiken wie gemeinsames Singen, chorisches Sprechen, symbolisches Handeln, liturgisches Handeln bieten nicht nur eine Möglichkeit, diese Seite des Lebens zu erleben, sondern darüber hinaus auch die Chance einer besonderen Gemeinschaftserfahrung. Diese – auch testweise – einzuüben und die Möglichkeit zu haben, diese Erfahrungen auch öffentlich und kritisch im Raum der Schule zu reflektieren, bieten eine Bildungschance, die zu übergehen nicht im Sinne der Heranwachsenden ist.

6. Literatur

Dawkins, R. (2001). *Der Gotteswahn*. Berlin: Ullstein.

Hardecker, G. (2021). *Bildung – Eindruck und Ausdruck der Religion. Eine systematische Analyse von Schleiermachers Bildungsverständnis aus fundamentalethischer Perspektive*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Hermes, E. (2003). Schleiermachers Bildungsbegriff und seine Gegenwartsrelevanz. In Ders. *Menschsein im Werden* (S. 228-249), Tübingen: Mohr Siebeck.

Schleiermacher, F. (2003). *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt*. 2. Auflage (1830/31), Teilband 2, hrsg. von R. Schäfer. Berlin /New York: de Gruyter.

Schleiermacher, F. (1990). Über die Glaubenslehre. Zwei Sendschreiben an Lücke (1829). In *KGA I/10* (S. 307-394). Berlin/New York: de Gruyter.

Schleiermacher, F. (2017). Vorlesungen über die Pädagogik im Winter 1813/14 In: *KGA II/12* (S. 257-324). Berlin/New York: de Gruyter.

Schwöbel, C. (2003). Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten. In Ders. *Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur*. (S. 217-243), Tübingen: Mohr Siebeck.

von Hentig, H. (2001). *Ach, die Werte!* Weinheim/Basel: Beltz

Martin Harant & Philipp Thomas

Spiritualität. Historische, systematische und bildungsphilosophische Aspekte

1. Zur Entstehungsgeschichte säkularer Spiritualität

Spiritualität liegt im Trend: Es gibt eine Fülle an Literatur, Blogs und Videos, die Spiritualität propagieren, Buchläden haben eigene Abteilungen für Spiritualität eingerichtet und mit Publikationen bestückt, die sowohl altes wie neues esoterisches Geheimwissen über kosmische Energien verbreiten, Tipps zur Tiefenentspannung geben oder Anleitungen für Meditationspraktiken bereithalten. Spiritualität scheint hier der Markt der Möglichkeiten dessen zu sein, was die Schranken des Wissenschaftlichen auf der einen Seite, aber auch diejenigen traditioneller Religionsgestalten sprengt. Gemeinhin wird Spiritualität mit der Bewegung des ›New Age‹ assoziiert, die vor allem mit der *counter culture* der 1960er Jahre mit ihren psychedelisch und meditativ intendierten Formen von ›Bewusstseinserweiterung‹ in Verbindung gebracht wird (Hanegraaff, 1996).

Was aber ist Spiritualität? Folgt man den Ausführungen des Historischen Wörterbuchs der Philosophie, wird man vor allem mit der alteuropäischen Entgegensetzung von *spiritualitas* und *carnalitas* konfrontiert (Solignac, 1995, Sp. 1416). Abgezielt wird hier auf eine Gegenüberstellung von einem immateriell, und daher spirituell gedachten göttlichen Wesen mit der vermeintlichen *brutalitas* bzw. *animalitas* des Menschen, wobei Letztere als eine Folge der Erbsünde verstanden wird, die es durch spirituelle Erneuerung, etwa durch die Wiedergeburt in der Taufe, zu überwinden gelte (Solignac, 1995, Sp. 1418f.). Auch das vermeintlich modernespezifische Verständnis von Spiritualität, nämlich »die Anerkennung eines ›absoluten Geistprinzips‹ im Menschen, die sich in den drei Grundformen des Strebens nach Wahrheit (Eros, Theoria), der Verwirklichung des als wahr Erkannten (Tat) und des Geschehenlassens (Apatheia) entfaltet« (Solignac, 1995, Sp. 1420), dürfte sich nur mit Einschränkungen mit dem oben beschriebenen Trend decken. Das mag deshalb der Fall sein, weil Spiritualität in diesem Handwörterbuchartikel beinahe gänzlich aus der Warte der traditionell-religionspezifischen Vorstellungswelt christlicher Prägung heraus verstanden wird. Was dazu nicht passen mag, ist der weit diffusere Alltagssprachgebrauch, der offensichtlich Spiritualität und Religion nicht mehr so eng zusammenschauen will: So macht Leigh Schmidt (2012) eine breite Bewegung aus, die sich als »spiritual but not religious« versteht, ein Label, dessen Ursprung auf das 12-Punkte-Programm der

Anonymen Alkoholiker (AA) zurückführbar sei (Schmidt, 2012, Preface to the second edition). Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts verstehen sich bereits annähernd 30% der US-Amerikaner*innen gemäß einer Gallup-Umfrage als »spiritual but not religious« (Schmidt, 2012, Preface to the second edition; Gallup, 2000, S. 281), womit diese Selbstbeschreibung weit über den engeren Kontext gruppenspezifisch organisierter Selbsthilfe hinausgewachsen ist. Für den säkularen Bildungsbereich wird mittlerweile die Herausforderung formuliert, »to provide an approach to spirituality which is both accessible to all students and their families, regardless of their religious background (including those from agnostic or atheist backgrounds), as well as being acceptable to the governing bodies« (McCall, 2021, S. 582). Der Philosoph Thomas Metzinger wirft in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Frage auf: »Kann es so etwas wie eine völlig säkulare Form von Spiritualität geben?« (Metzinger, 2023a, S. 117).

Was aber meint Spiritualität in säkularer Form, wenn sie nicht mit dem Bestand religiöser Denkformen wie dem Gegensatz von *carnalitas* versus *spiritualitas* in eins gesetzt wird und nicht mit Glaubensgewissheiten von Erlösung (westlich) oder Befreiung (östlich) einhergeht, die eine wie immer geartete Form der Überwindung des (gefallenen bzw. korrumpierten) Weltzusammenhangs intendieren? Ist Spiritualität nicht immer schon ein Gegenprogramm zur Säkularität, die sich nicht zuletzt dadurch auszeichnet, sich weltflüchtiger, (vermeintlich) supranatural nobilitierter Glaubensgewissheiten zu enthalten und sich auf das Leben in seiner Immanenz zu konzentrieren? Diesen Fragen wird in den folgenden Abschnitten, mit einem Fokus auf der historischen Genese bis einschließlich Kapitel 3, nachgegangen und schließlich in Kapitel 4 aus systematischer Perspektive betrachtet. Unsere Überlegungen werden mit bildungsphilosophischen Fragen enden.

1.1 Säkulare Spiritualität und Qualiaerfahrung

Die hier vertretene These besteht darin, dass der oben aufgemachte Gegensatz zwischen Spiritualität und Säkularität nicht zwingend ist, und zwar sowohl aus historisch-ideengeschichtlichen wie aus bildungsphilosophischen Gründen. Was im Folgenden als säkulare Spiritualität umrissen wird, die sich dem Gegensatz von Immanenz und Transzendenz und dem Rückgriff auf supranatural nobilitierte Glaubensgewissheiten entzieht, bahnt sich über verschiedene geistesgeschichtliche Entwicklungen im westlichen Kontext an. So wird Spiritualität in der Tradition von Steuco und Leibniz bis Huxley mehr und mehr als eine ›amalgamierende Kosmologie‹ bestehend aus Neoplatonismus, Deutschem Idealismus und östlichen Philosophien im Sinne einer *philosophia perennis* verstanden, die die Grenzen engerer Religionsgestalten sprengt (McMahan, 2008, Kap. 3). Darüber hinaus las-

sen sich auch solche Entwicklungen ausmachen, die von einem spekulativen Einheitsdenken im Sinne einer *philosophia perennis* zunehmend Abstand nehmen und die individuelle Erfahrung ins Zentrum dessen rücken, was das Spirituelle genannt wird: Ausgehend von Schleiermachers Reden über die Religion (Schleiermacher, 1799/1969) und dem Amerikanischen Transzendentalismus des 19. Jahrhunderts (z.B. Emerson, 1836/1982) lassen sich Entwicklungslinien aufmachen, die zum einen die strikte Gegenüberstellung von religiös und säkular zunehmend unterlaufen und sich zum anderen der Vereindeutigung spirituell verstandener Erfahrung in der Sprache von Religionssystemen entziehen. So lässt sich zeigen, dass im Kontext dessen, was Schmidt »spiritual-but-not-religious« nennt (2012), Spiritualität mitunter schlicht das urteilsenthaltende Gewahrsein (*mindfulness*) von Qualiaerfahrungen (*contents of mind*) in ihrer Irreduzibilität bezeichnet (Harant, 2022). Zum einen ist mit Fokussierung auf Qualiaerfahrungen die Erfahrung der Selbsterschlossenheit von (selbst-)bewussten Organismen gemeint, die Nagel (2002) als »something that it is like to be that organism« (S. 219) charakterisiert. Zum anderen sind mit Qualiaerfahrungen die je individuellen Erfahrungen des Grünseins von Grün, des Schmerzempfindens von Schmerz usw. gefasst. Sieht man von Denkformen des eliminativen Materialismus ab (vgl. Decher, 2015, S. 242), sind Qualiaerfahrungen nicht »analyzable in terms of any explanatory system of functional states, or intentional states, since these could be ascribed to robots or automata that behaved like people though they experience nothing« (Nagel, 2002, S. 219). Spiritualität als Kontemplation des unverfügbaren Gegebenseins von Qualiaerfahrungen (also der *spiritedness*) hätte somit auch unter säkularen Bedingungen einen originären ›Gegenstand‹. Der Philosoph Thomas Metzinger beispielsweise sieht hier eine zweifache Dimension von Spiritualität: Zum einen sieht er sie in einer besonderen Art der Qualiaerfahrung, nämlich das, was sich zeigt, »ohne ... eine Handlungsaufforderung wahrzunehmen« (Metzinger, 2023b, S. 207) und ohne es begrifflich einzuholen bzw. mit einer Bedeutung zu versehen. Zum anderen spricht er davon, dass Bewusstheit *als solche* zum ›Gegenstand‹ der Erfahrung würde, sozusagen als Raum für mögliche Bewusstseinsinhalte wie Farb- oder Riechbewusstsein, aber auch als Raum, in dem sich egoisches Selbsterleben manifestiert. Er beschreibt dieses »Bewusstheits-Bewusstsein« als »... einen Zustand, in dem die Bewusstheit selbst noch einmal erlebt und auf sehr deutliche und klare Weise innerlich empfunden wird. Dieser Erlebniszustand hat nichts mit Begriffen, Worten oder Gedanken zu tun« (Metzinger, 2023a, S. 38). Einen Hinweis darauf, dass dieses hier postulierte Bewusstheits-Bewusstsein tatsächlich einen allgemein erfahrbaren Erlebniszustand darstellt, liefert eine von Gamma und Metzinger (2021) vorgelegte und interkulturell angelegte psychometrische Studie.

Das im Rahmen dieser Abhandlung intendierte säkulare Verständnis von Spiritualität setzt, wie bereits deutlich wurde, nicht explizite und mit spezifischen Bedeutungen versehene Erfahrungen der religiösen, zwischenmenschlichen oder naturbezogenen Einheit bzw. Verbundenheit voraus. Als säkulare Spiritualität wäre bereits das Gewahrsein von Bewusstheit als solcher – um eine Formulierung Schleiermachers aufzugreifen – »eine eigene Provinz im Gemüte« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 26). Eine solche säkulare Spiritualität ließe sich einerseits weder in objekttheoretisches Denken der modernen Wissenschaft (im Sinne der englischen *science*) noch in Deutungssysteme des Weltanschaulich-Religiösen hinein aufheben, andererseits jedoch sowohl in Wissenschaftskontexte als auch in weltanschaulich-religiöse Deutungshorizonte hinein vermitteln. Säkulare Spiritualität soll im Folgenden entsprechend so verstanden werden, dass die (mögliche) religiöse Deutung oder szientifische Reduktion bzw. funktionale Betrachtung der Qualiaerfahrung im Sinne der Urteilsenthaltung eingeklammert wird¹.

Gleichwohl ist jedoch mit hybriden Erscheinungen des Spirituellen zu rechnen, die über die Urteilsenthaltung hinausgehen und dabei ein der (Spät-)Moderne inhärentes Spannungsfeld markieren, wie im weiteren Verlauf gezeigt werden soll.

1.2 Umstrittene Hybridspiritualität

Lebensweltliche Erscheinungen folgen in der Regel nicht akademisierten Bestimmungen bzw. ihrem ordnenden Zugriff, sie sind vielmehr uneindeutig. Dies dürfte auch für das Phänomen zeitgenössischer Spiritualität gelten. Diese Uneindeutigkeit soll im Folgenden in das Spannungsfeld (spät-)moderner Kultur eingezeichnet werden. Als Ausgangspunkt dient ein fiktives Beispiel, durch das McMahan (2008) Züge (spät-)moderner Spiritualität veranschaulicht:

»Sara, a middle-aged British woman, is a middle-class, educated professional with a family. She was raised in the Church of England and still attends occasionally, seeing little conflict between membership in the church and Buddhist practice She is part of an informal, »nondenominational« Buddhist meditation group that meets weekly in a rented hall. The group was started by another Brit who has had

¹ Eine szientifische Reduktion läge z.B. dann vor, wenn im Sinne einer reduktiven Formel erklärt würde, eine spirituelle Erfahrung (oder jede andere phänomenale Erfahrung) sei nicht mehr als ein beobachtbares hirnpfysiologisches Geschehen bzw. gehe darin auf. Eine funktionale Betrachtung von spiritueller Erfahrung bestünde darin, von ihrem phänomenalen Eigensein als solchem abzusehen und sie beispielsweise im Hinblick auf ein Anderes, z.B. gesundheitliche Effekte, zu beurteilen.

extensive experience with meditation but no formal ties to any Buddhist organization Sara sees meditation as a technique for achieving personal peace and psychological health and for appreciating and enhancing the richness of her everyday life She understands her practice to be conducive to moral behavior and to the cultivation of good relationships with others, as well as clear thinking and creativity. The teaching of compassion for all sentient beings has led her to eat less meat Her worldview is an amalgam of popularized Buddhist and Hindu teachings and generally accepted scientific ideas. The supernatural does not play a big part in her life ...» (McMahan, 2008, Kap. 2)

Das Beispiel verdeutlicht, dass für Sara individuelle Qualiaerfahrungen (und nicht etwa der Traditionszusammenhang oder das ›commitment‹ zu religiösen Wahrheitsaussagen) den Ausgangspunkt bilden, die gleichwohl nicht in jeder Hinsicht urteilsenthaltend kontempliert werden. Sie meditiert, richtet also ihre Aufmerksamkeit auf intero- bzw. exterozeptive Qualiaerfahrungen, wie den Atem oder Sinnesindrücke, tut dies jedoch (zumindest zu einem gewissen Grad) in funktionaler Absicht: Die Meditationspraxis wird von ihr als Technik verstanden, die dazu dient, ihr eigenes Wohlbefinden (*personal peace*), ihre mentale Gesundheit und die Klarheit ihres Denkens zu befördern. Gleichzeitig spielen sowohl die Kultivierung eines Ethos wie auch weltanschaulich-religiöse Aspekte eine Rolle, die einer synkretistischen Collage westlicher und östlicher Religionspraxis gleichen. Sara sieht die religiöse Dimension ihres spirituellen Selbstverständnisses nicht im Gegensatz zu wissenschaftlichem Denken (*her worldview is an amalgam*). Insgesamt zeigt das Beispiel, dass die Grenzen zwischen ›self-care‹ (Meditation zur Stressreduktion) und Religion im Sinne dessen, was Tillich »ultimate concern« bezeichnet hat (Tillich, 1957/1988, S. 231-233), verschwimmen, wobei supranaturale Begründungsmuster der religiösen Bestände Saras weniger von Relevanz sein dürften, wenn die spirituelle Praxis mit einer wissenschaftlichen Weltsicht vermittelt erscheint und die individuelle Erfahrung den Ausgangspunkt bildet. Das Beispiel Saras steht sicherlich nicht *pars pro toto* für den zeitgenössischen Bereich des Spirituellen oder Religiösen. Die Grundhaltung Saras kann im Sinne von Haidts moralischen Intuitionen als eine liberale charakterisiert werden (Graham et al., 2009), wohingegen die wesentlichen Kennzeichen einer konservativen Grundhaltung im Sinne Haidts (ebd.) für die Aspekte wie Autorität, Reinheit und Loyalität kennzeichnend sind, kaum eine Rolle für ihre Spiritualität spielen dürften. Diese Einschränkung ist deshalb geboten, da sich die ›Grundgestimmtheit‹ westlicher Gesellschaften im Ganzen und damit auch das Phänomen des Spirituellen kaum im Sinne Haidts als liberal beschreiben lässt. Wenn die Hybridspiritualität Saras bzw. das Phänomen säkularer Spiritualität im weiteren Verlauf in die Entwicklung der (Spät-)Moderne eingezeichnet wird, so ist damit zu rechnen, dass es sich hierbei vermutlich um ein

bürgerlich-liberales Mittelschichtsphänomen handelt, das andere Formen des Spirituellen ausklammert.

2. Entstehungsbedingungen säkularer Spiritualität in der westlichen Moderne

2.1 Moderne

Der Begriff der Moderne ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften, so McMahan (2008) in Anlehnung an Taylor (1989), ein umstrittener Terminus, aber folgende Interpretation fasst die kulturelle Hybridität dieses Phänomens aus McMahans Sicht zusammen:

»It is safe to say, however, that modernity generally refers to the gradually emerging social and intellectual world rooted in the Protestant Reformation, the scientific revolution, the European Enlightenment, Romanticism, and their successors reaching up to the present.« (McMahan, 2008, Kap. 1)

Dass die Protestantische Reformation als Modernephänomen bezeichnet werden kann, dürfte strittig sein. Bereits innerprotestantisch wurde zwischen Alt- und Neuprotestantismus unterschieden und mit Altprotestantismus die Reformationsepoch e als vorneuzeitliches Phänomen (mit der Betonung von Autorität und dem Supranaturalen) von einer nachaufklärerischen protestantisch-liberalen Religionsgestalt (mit der Betonung des Individuums und einer Historisierung religiöser Glaubensgehalte) abgegrenzt (Troeltsch, 1906/1909/1922/2004). Gleichzeitig beinhaltet die Protestantische Reformation Züge, die zur Entwicklung der Moderne beigetragen haben mögen (Troeltsch, 1906/1911/2001): Sie markiert zunächst die Pluralisierung von Religion im Westen durch die Relativierung der *una sancta ecclesia* und eine Entwicklung hin zu »Protestantismen« (Graf, 2006) unterschiedlicher Denominationen (wie reformiert, lutherisch etc.). Der für die Moderne kennzeichnende Individualisierungsschub wiederum dürfte durch das reformatorische Postulat der Gottunmittelbarkeit des Einzelnen ohne Vermittlung sakraler Autorität (Stichwort: Priestertum aller Gläubigen) beeinflusst sein (Graf, 2006). Die Relativierung des »Magischen« bzw. der Differenz von heilig und profan, die sich u.a. in einem veränderten Amtsverständnis des Klerus oder in Formen des Bildersturms Ausdruck verschafft, dürfte auf ihre Weise die für die Moderne kennzeichnende »Entzauberung der Welt« (Weber, 1919/2002, S. 488) beeinflusst haben. Diese in die Moderne hinüberreichenden Merkmale der Reformation werden in der Aufklärungszeit durch die Betonung von Autonomie, Innerweltlichkeit, Verstandestätigkeit und Vernunftbegründung weiterentwickelt (Graf, 2006).

Dass die wissenschaftliche Revolution auf ihre Weise das Phänomen der Moderne mit hervorgebracht hat, dürfte weniger strittig sein. Einflussreich dürfte hier die Umstellung der Episteme von der antiken Wesensspekulation hin zu einer Rationalität sein, die sich – empirisch analytisch – ihres Gegenstandes im Sinne eines Kontrollwissens bemächtigt. (vgl. Bacon, 1990; Habermas, 1968). Wissenschaftliches Wissen wird (zumindest im Prinzip) nicht mehr durch Tradition, Autoritäten oder tribale Affiliation nobilitiert (Bacon, 1990, spricht hier von *idolae*). Vielmehr handelt es sich um Bewährungswissen, das sich an der erfolgreichen Manipulation ihrer Gegenstände bemessen lässt und durch die Parsimonie ihrer Erklärungsleistungen auszeichnet. Der Einfluss der wissenschaftlichen Episteme auf das Ganze der Kultur wird gleichzeitig *innerhalb* der Moderne immer wieder problematisiert: Es ist vor allem die Kritik der instrumentellen Vernunft (Horkheimer, 1967), die in unterschiedlichen Varianten gegenüber dem Geist des Wissenschaftlichen vorgebracht wird. Das Unbehagen an instrumenteller Reifizierung mag eine zentrale Ursache dafür sein, dass die wissenschaftliche Revolution durch eine modernspezifische Gegenbewegung flankiert wird, die McMahan (2008) als Romantischen Expressionismus umschreibt: Dieser

»... encompasses the literary, artistic, and philosophical movement that arose in part as a critique of the increasing rationalization, mechanization, and desacralization of the western world This movement sought to reaffirm sacrality and mystery and to find hidden depth in nature, art, and the human soul that it claimed were increasingly occluded by calculating rationality and instrumental reason.« (McMahan, 2008, Kap. 1)

Romantischer Expressionismus als Gegenbewegung zur instrumentellen Rationalität affirmiert Sakralität, das Mysterium und die verborgene Tiefe in der Natur, also Formen des Erlebens, die sich dem funktional-kontrollierenden Zugriff der science entziehen. Damit sind zweifelsohne solche Gehalte angesprochen, die gemeinhin mit dem Religiösen assoziiert sind. Interessant ist hierbei jedoch, dass sich das Religiöse im Kontext dessen, was McMahan Romantischen Expressionismus nennt, modernspezifisch refiguriert: Dem Religiösen unter dem Vorzeichen des romantischen Expressionismus liegen nämlich Haltungen und Denkweisen zugrunde, die insgesamt für die (liberale) Moderne kennzeichnend sind: Konkret bestehen sie in Formen von Pluralisierung, individualisierendem Erfahrungsbezug und einem Zurücktreten von vermeintlich supranaturalem ›Wissen‹, das durch Autoritäten nobilitiert wird. Im Folgenden soll dieses hybride Kulturphänomen der liberalen Moderne als Entwicklung hin zu einer säkularen Spiritualität beschrieben werden.

2.2 Spiritualität der Moderne

Die modernenspezifische Refigurierung des Religiösen als Spiritualität im Rahmen dessen, was McMahan als Romantischen Expressionismus bezeichnet hat, lässt sich an Friedrich Schleiermachers Abhandlung *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799/1969) demonstrieren. Schleiermacher, der in seiner frühen Schaffensperiode in engem Austausch mit dem inneren Kreis der deutschen Romantik stand, ging es in seiner Schrift darum, die Religion von supranaturalem Wissen (und ganz allgemein von Metaphysik) ebenso abzugrenzen, wie von auf religiöser Autorität, etwa durch heilige Schriften begründete Handlungsnormen (und ganz allgemein von Ethik). Der oder die Religiöse, so schreibt er ausdrücklich, solle »alles mit Religion tun, nichts aus Religion« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 47), Religion sei nämlich »weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 35). Wenn Schleiermacher von Anschauung und Gefühl spricht, geht es ihm um die Kontemplation der aus seiner Sicht vorreflexiv gegebenen Qualiaerfahrung vermittelter Selbst- und Welterschlossenheit. Diese präsentiert sich für ihn in dem Augenblick, in dem Anschauung und Gefühl noch nicht auseinandertreten, sondern in ihrer Einheit erfahren werden (Schleiermacher, 1799/1969, S. 50). In der so verstandenen Religion, die sich von Metaphysik und Ethik abgrenzt, sieht Schleiermacher eine »eigene Provinz im Gemüte« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 26), deren *romantisches Moment* im »Sinn und Geschmack für's Unendliche« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 36) besteht. Anschauung und Gefühl in Abgrenzung zur Aktivität des vorstellenden Denkens und tätigen Handelns sind dabei Haltungen, die von der eigentümlichen Passivität des Erlebens gekennzeichnet seien, Schleiermacher spricht von »kindlicher Passivität«, mit der die Religion das Universum und sein Wirken auf uns »in seinen eigenen Darstellungen und Handlungen ... andächtig belauschen« will (Schleiermacher, 1799/1969, S. 35). Religion im Sinne des frühen Schleiermachers enthält sich dabei des bestimmend-kontrollierenden Zugriffs szientifischer, aber auch genuin religiöser Vorstellungsgehalte. Ob der oder die Religiöse Vorstellungsgehalte eines Gottes entwickelt, »das hängt ab von der Richtung seiner [und ihrer] Phantasie« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 86), womit das *expressive Moment* der Religion markiert wird. Es besteht darin, dass ihre Darstellung Ausdruck unmittelbaren und individuellen Erlebens sei. Gegen alles Statutarisch-Äußerliche an Glaubenswahrheiten gerichtet, formuliert Schleiermacher in diesem Kontext: »Nicht der hat Religion, der an eine heilige Schrift glaubt, sondern, welcher keiner bedarf und wohl selbst eine machen könnte.« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 82). Autoritative Religionsschriften sind für den frühen Schleiermacher »nur ein Mausoleum der Religion, ein Denkmal, dass ein großer Geist da war, der nicht mehr da ist.« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 81). Wenn Schleiermacher formuliert, »[m]itten in der Endlichkeit eins werden mit dem

Unendlichen und ewig sein in einem Augenblick, das ist die Unsterblichkeit der Religion« (Schleiermacher, 1799/1969, S. 89), lässt sich diese Bestimmung im Lichte der von Gamma und Metzinger (2021) psychometrisch untersuchten minimalen phänomenologischen Erfahrung des Bewusstseitsbewusstseins verstehen: Diese Erfahrung besteht nach Metzinger darin, dass der Raum möglicher Bewusstseinsinhalte als unzentriert und unbegrenzt in nicht-begrifflicher Weise erlebt werde und als nicht-egoische Identifikationseinheit des Selbst fungieren könne (Metzinger, 2023b). Anzumerken ist in diesem Kontext, dass der spätere Schleiermacher als Verfasser einer Glaubenslehre die Bedeutung historisch-kultureller Narrative, also die sprachliche Ausdeutung des religiösen Erlebens im Kontext entsprechender Ursprungsdokumente und einer spezifischen Tradition – hier das Christentum – ausdrücklich unterstreicht.

Schleiermacher, der als entscheidende Figur des liberalen Protestantismus (oder Neuprotestantismus) gilt und gar als »Kirchenvater des 19. Jahrhunderts« bezeichnet wird (Graf, 2006, S. 70), bestimmt das Religiöse so, wie es fortan als Spiritualität mitunter im Gegensatz zu einer solchen Religion verstanden wird, die untrennbar mit statutarischen Glaubenswahrheiten von Religionssystemen verbunden bleibt (Schmidt, 2012).

Schleiermachers Religionsschrift reiht sich in eine Entwicklungslinie des 19. und 20. Jahrhunderts ein, die Schmidt (2012) im US-amerikanischen Kontext als liberale Religiosität im Spannungsfeld von szientifischem Naturalismus und traditionellen Religionsgestalten beschreibt. Einflussreich erwies sich, so Schmidt (2012), in diesem Kontext über Schleiermacher hinaus die Bewegung des Amerikanischen Transzendentalismus mit Protagonisten wie Emerson, Thoreau und Parker, die nunmehr Formen östlicher Spiritualität mit westlich-liberaler Religiosität in ihrem literarischen Werk vermitteln. Ein wichtiges Ereignis interreligiösen Austausches, aber auch der Auseinandersetzung mit Entwicklungen moderner Science, stellt in diesem Zusammenhang das Parlament der Weltreligionen in Chicago 1893 dar: Hier wurde einerseits darüber beraten, was das eigentümlich Religiöse in den jeweiligen Religionskontexten ausmache, andererseits wurde die Anschlussfähigkeit der jeweiligen Religionskontexte an die moderne Science herausgestellt (Schmidt, 2012; McMahan, 2008). Eine besondere Bedeutung erhielt bei diesem fortgeführten interreligiösen Austausch, u.a. von Vertreter*innen des Transzendentalismus, liberalen Protestantismus, Unitarismus, Reformjudentums, des Vedanta und des Islam, die Praxis der Meditation: »The practice of meditation, so conceived, helped make it possible to speak of a variety of religious experiences ... under the

catchall of spirituality« (Schmidt, 2012)². Eine Form der Meditation, nämlich die Achtsamkeitsmeditation, hat es im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts geschafft, sich über den amalgamierten Religionskontext auch und gerade in säkularen, mitunter dezidiert nicht-religiösen Kontexten zu verbreiten. Im säkularen Bildungskontext wird das Spirituelle von Achtsamkeitsmeditation mit »introducing mystery, wonder, meaning« in Verbindung gebracht (Sheinman & Netzer, 2021, S. 627). McCall (2021) sieht in ihr die Bedingung erfüllt, für Schüler*innen sowohl mit als auch ohne religiösen Hintergrund spirituell anschlussfähig zu sein (S. 596).

Achtsamkeitsmeditation soll im Folgenden als exemplarisches Beispiel dafür dienen, wie sich säkulare Spiritualität im Spannungsfeld von Science und Religion bewegen kann.

3. Spiritualität im Spannungsfeld von Science und Religion

Eingangs wurde bereits erwähnt, dass im Kontext dessen, was Schmidt »spiritual-but-not-religious« nennt (2012), mitunter schlicht das urteilsenthaltende Gewahrsein (*mindfulness*) von Qualiaerfahrungen (*contents of mind*) in ihrer Irreduzibilität verstanden werden kann (Harant, 2022) bzw. das Bewusstseits-Bewusstsein als solches (Metzinger, 2023a). Am Phänomen der Achtsamkeitsbewegung lässt sich das Spannungsfeld, in dem sich säkulare Spiritualität bewegt, gut veranschaulichen. Achtsamkeit ist zunächst die deutsche Übersetzung des Pali-Begriffs *sati* (englische Übersetzung: *mindfulness*) und verweist damit auf den buddhistischen Religionskontext. In der buddhistischen Religionspraxis stellt die (rechte) Achtsamkeit *sati* die siebte Praxis des achtfachen Pfades der buddhistischen Religion dar und beschreibt eine besondere Form der Präsenz, die auf die *Satipaṭṭhāna Sutta* des Pali-Kanon zurückführbar ist (Bodhi, 2005, S. 281-290). Als Teil des achtfachen buddhistischen Pfades ist (rechte) Achtsamkeit klar in die buddhistisch ausgewiesene religiöse Weltüberwindungsperspektive eingeordnet, nämlich Befreiung von *saṃsāra* (den Zyklus von Welt als Geburt und Wiedergeburt) durch Überwindung von *dukkha* (Leiden) und *taṇhā* (Anhaftung) und dem Eingang in *nibbāna*, das als Ziel der Selbst- und Weltüberwindung gilt und dem eine ontologische, welttranszendierende Realität zugeschrieben wird (Albahari,

² Vor 1900 tauchte der Begriff Spiritualität, so Schmidt (2012), explizit nur in *einer* amerikanischen Publikation in dem hier verstandenen Zusammenhang auf, nämlich bei Walt Whitman (1871) der von der *spirituality of religion* in seinen *Democratic Vistas* spreche: »only in the perfect uncontamination and solitariness of Individuality may the spirituality of Religion positively come forth at all. Only here, and on such terms, the meditation, the devout ecstasy, the soaring flight". (Whitman, 1871, S. 43).

2006). Die buddhistische Religionspraxis des *sati* kann entsprechend analog zum eingangs aufgemachten Gegensatz von *carnalitas* und *spiritualitas* im christlichen Religionskontext verstanden werden. Die in westlich-säkularen Kontexten der (Spät-)Moderne verbreitete Variante der Achtsamkeit hat Kabat-Zinn (1994), ein Mitbegründer der westlichen Achtsamkeitsbewegung, wie folgt bestimmt: Er sieht sie als »das *Gewahrsein*, das sich aus einer bestimmten Art der Aufmerksamkeit ergibt: absichtsvoll, im gegenwärtigen Moment, und ohne zu urteilen« (S. 4, dt.: M.H., Ph.Th.). Das so refigurierte Achtsamkeitsverständnis lässt sich als eine spirituelle Praxis bestimmen, die weder in einen szientifischen Kontext, noch in den Deutungshorizont religiöser Sprache überführt zu werden braucht. Sie wird von Kabat-Zinn ohne Anleihen buddhistischer Kosmologie und damit grundsätzlich konform zu einer szientifischen Betrachtungsweise, aber gleichwohl anschlussfähig für dezidiert religiöse Deutungshorizonte eingeführt, die zunächst durch die Urteilsenthaltung eingeklammert bleiben³. Interessant am Phänomen der Achtsamkeit ist in diesem Kontext, dass Kabat-Zinn diese säkular-spirituelle Praxis im klinischen Kontext der Stressreduktion chronisch Kranker 1979 am Massachusetts University Medical Center Hospital als *Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)* und damit verbunden mit einem szientifisch-funktionalen Interesse entwickelt hat. Auch im Bildungskontext werden mittlerweile entsprechende Achtsamkeitspraktiken u.a. zur Stressreduktion oder zur Kultivierung von Aufmerksamkeitsfokussierung eingesetzt und mit szientifischen Mitteln in intentionaler Absicht im Hinblick auf eine entsprechende instrumentelle Funktion hin untersucht (Hölzel, 2022; Beuchel, 2022). Auch das eingangs gewählte fiktive Beispiel von Saras Spiritualität reiht sich hier ein: Sara meditiert, aber sie verbindet, wie oben erwähnt, damit auch ein instrumentelles Interesse, das sich szientifisch interpretieren lässt. Es geht ihr dabei u.a. um mentale Gesundheit und Klarheit des Denkens. Meditation ist hier – neben dem urteilsenthaltenden *Gewahrsein* – ein Mittel für einen durch und durch innerweltlichen Zweck. Die säkular-spirituelle Achtsamkeitspraxis als urteilserhaltendes *Gewahrsein* von Qualiaerfahrungen bzw. des Bewusstheits-

³ In diesem Zusammenhang erscheint McMahan's Hinweis von Bedeutung, dass die Achtsamkeitsbewegung bereits im 19. Jahrhundert in Ostasien modernspezifischen Einflüssen, vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem kolonialen Protestantismus, ausgesetzt war. Diese Einflüsse lassen sich u.a. hinsichtlich einer »rejection of the clerical links between individuals and the religious goal, emphasis on the individual's seeking his or her ultimate goal without intermediaries«, »spiritual egalitarianism«, individual responsibility, and self-scrutiny« beschreiben. (McMahan, 2008, Kap. 1). »Meditation für alle«, so McMahan, sei auch in buddhistischen Kulturkontexten ein Modernephänomen, da sie herkömmlich nicht von Laien betrieben wurde bzw. dem monastischen Kontext vorbehalten war (McMahan & Braun, 2017, S. 4f.).

Bewusstseins als solchem lässt sich aber auch in den Deutungshorizont des deziert Religiösen überführen. Dies wäre dann der Fall, wenn das Gewahrsein der Selbst- und Welterschlossenheit im Bewusstsein als mystische Einheitserfahrung interpretiert und mit entsprechenden Deutungsmustern unterlegt würde (etwa als *suññatā*, *anattā* und *rig pa*, also als Erfahrung von Leere, Nicht-Selbst und Erkenntnis des Grundes mit buddhistischen Deutungsmustern oder als Ausdruck dessen, dass die Vermittlung von Selbst- und Welterschlossenheit im Gottesverhältnis gründet mit entsprechenden christlichen Deutungsmustern). Um im Beispiel Saras zu bleiben, scheint das für sie keinen weiteren Unterschied zu machen, wenn sich für sie ihre spirituelle Praxis sowohl als affin zu christlichen wie auch zu buddhistischen Religionskontexten erweist. Sara kultiviert eine spirituelle Praxis, die sich somit sowohl zu Sciencekontexten als auch zu Religionskontexten hin als beweglich zeigt. Unter Umständen wird dies dadurch begünstigt, dass es sich jeweils um die Kultivierung der Haltung des eingangs mit Spiritualität in Zusammenhang gebrachten Geschehenlassens (*apatheia*) handelt, einmal im Hinblick auf eine funktionale Perspektive der Stressreduktion und einmal im Hinblick auf das Selbstverständnis. Beide Male wird dasjenige verflüssigt bzw. transzendiert, was man in der Sprache der Moderne als das mit sich (mit dem »eigenen« Denken und Handeln) identifizierte Subjekt bezeichnen könnte. Diese Beweglichkeit bzw. multiple Übersetzbarkeit spiritueller Erfahrung in die Sprache der Religion oder auch der Science ist dort möglich, wo diese die Erfahrung nicht festlegen, sondern in ihrer Nachgängigkeit nicht-identifizierende Verwendung finden. In gewisser Weise ist dieser Vorbehalt *nicht-identifizierendes Denken* (Adorno, 1973) bereits der Tradition negativer Theologie eingeschrieben, wie auch der modernen Science. So konstatiert etwa Augustinus, »Si enim comprehendis non est Deus« (dt.: *Wenn Du es nämlich begreifst, ist es nicht Gott*) (Augustinus, zit. nach Jüngel, 1977, S. 7, Anm. 9) und Tillich spricht vom religiösen Symbol (gemeint ist hier die Sprache der Religion) dergestalt, dass religiösen Symbolen nur dann Hinweiskarakter für das von ihnen Bezeichnete zukomme, wenn sie sich selbst als Symbole relativieren: »The measure of their truth is the measure of their self-negation with respect to what they point to« (Tillich, 1961/1987, S. 420). Für die Sprache der Science besteht der Vorbehalt darin, »dass neuzeitliche Wissenschaft nicht Erkenntnis der all unserem Denken und Handeln vorausgesetzten Wirklichkeit, sondern eine von unserem Verstand konstruierte Erklärung der Mannigfaltigkeit der Naturerscheinungen ist« (Benner, 1995, S. 288). Auch Metzinger weist auf die damit einhergehenden Folgen für Spiritualität hin, wenn er von der Unbestechlichkeit spricht, spirituelle Erfahrung einerseits nicht durch Theorien metaphysischer Glaubenssysteme (oder vermeintlich esoterischen Wissens) vereinnahmen zu lassen und andererseits nicht von »rein ideologischen Formen von szientistischem Ratio-

nalismus und Reduktionismus, die alle nicht-wissenschaftlichen Formen des Erkenntnisgewinns aus rein weltanschaulichen Gründen diskreditieren möchten« (Metzinger, 2023a, S. 125).

Die Frage, die nunmehr offen ist, ist die, ob und wie sich säkulare Spiritualität bildungsphilosophisch in einer Weise einholen lässt, die einerseits im Hinblick auf religiöse Deutungsmuster Verzicht übt und Spiritualität andererseits nicht in die Logik abstrakt-funktionaler Sciencesprache überführt.

4. Zur systematischen Rekonstruktion säkularer, nichtszientifischer und nichtfunktionaler Spiritualität

Oben wurde schon ausgeführt, wie sich Spiritualität unabhängig von religiösen oder wissenschaftlichen Erklärungsmodellen verstehen lässt, nämlich als das urteilsenthaltende Gewahrsein (*mindfulness*) von Qualiaerfahrungen (*contents of mind*) in ihrer Irreduzibilität (Harant, 2022). Im Folgenden sollen zwei philosophische Ansätze dabei helfen, sich noch besser klarzumachen, was diese Perspektive auf Spiritualität systematisch heißen könnte.

4.1 Phänomenologische Rekonstruktion

Es war die Phänomenologie insbesondere Husserls, die den Begriff der phänomenologischen Epoché im Sinne der bewussten Urteilsenthaltung herausgearbeitet hat (Husserl, 1913/1976). Bezogen auf spirituelle Erfahrungen, auf die Husserl selbst hier gar nicht eingeht, bedeutet das: Wir enthalten uns des Urteils, was es ist, das wir erfahren haben. Wir bestimmen unsere Erfahrungen nicht etwa im Rahmen eines theologisch-religiösen Systems, auch nicht im Rahmen eines Systems wissenschaftlicher Sätze, wir widmen uns spirituellen Erfahrungen überhaupt nicht in ihrem *Was*, sondern nur in ihrem *Wie*. Zunächst gilt es festzuhalten, dass sich Husserl mit Epoché eines alten und sehr bedeutenden Begriffs bedient. In der antiken Philosophie haben die Skepsis und die Stoa den Begriff Epoché entwickelt, im christlichen Mittelalter die Mystik und die christliche Theologie – und auch Hinduismus und Buddhismus sprechen von Geisteszuständen der Urteilsenthaltung (Sturm, 2002).

Phänomenologisch möchte Husserl unsere Wahrnehmung davor bewahren, gleichsam zu schnell zu viel zu verstehen. Stattdessen lenkt er unsere Aufmerksamkeit auf unser Wahrnehmen, Erfahren und Bewussthaben selbst. Alles, was wir zu wissen meinen, wenn wir erfahren, wird eingeklammert. Das betrifft zum einen die ›Generalthesis‹, also das Urteil, dass die Dinge und die Welt, so wie wir sie wahrnehmen und wie wir in sie hineingehören, tatsächlich da und so vorhanden sind. Zum anderen betrifft das alle Theorien über die Dinge, die Welt und uns

selbst: Theorie ganz basal schon im Sinne des ›etwas als etwas‹ (›dies ist ein x‹, in unserem Kontext z.B.: ›was ich in der Meditation erfahren habe, war Jesus‹) – sowie darauf aufbauend Theorie in der Bedeutung eines Bildes vom Ganzen (*big picture*), das alles zu erklären vermag (in unserem Kontext z.B.: ›was ich in der Meditation erfahren habe, ist die verborgene Heiligkeit alles Seienden‹). Husserl geht es darum, alles Verstehen von unseren Erfahrungen fernzuhalten (Husserl, 1913/1976, § 30). Husserls Ziel ist nun gerade nicht die Negation, er bestreitet weder die Existenz der Welt noch möchte er, Descartes folgend, möglichst alles Bezweifelbare anzweifeln. Vielmehr besteht der eigentliche Sinn der phänomenologischen Epoché und Urteilsenthaltung in der Einklammerung aller Urteile (Husserl, 1913/1976, § 31, 32). Husserls Absicht ist es, unsere Aufmerksamkeit auf unser Wahrnehmen, Erfahren und Erleben selbst umzulenken, auf jenes also, das nach der Urteilsenthaltung bleibt und das Husserl »phänomenologisches Residuum« nennt (Husserl, 1913/1976, § 33).

Bezogen auf Spiritualität: Spirituelle Erfahrungen phänomenologisch zu rekonstruieren heißt, sie zu säkularisieren, ohne sie zu verwissenschaftlichen oder zu funktionalisieren. Wir enthalten uns jeglichen identifizierenden Denkens (Adorno, 1973). In unseren spirituellen Erfahrungen erkennen wir nichts wieder, etwa religiöse Entitäten (z.B. ›Gott‹) oder religiöse Kategorien (z.B. ›Vergebung‹). Ebenso wenig erkennen wir in unseren Erfahrungen im Sinne der Wissenschaft hirneurologische Muster. Und schließlich betrachten wir Spiritualität nicht rein funktional etwa als willkommene Entspannung mit positiver Bedeutung für unsere Gesundheit. Husserl spricht von einem »phänomenologischen Residuum«, wir könnten einfach von ›Erfahren‹ sprechen, von Gewahrsein (*mindfulness*). Säkulare, nichtszientifische und nichtfunktionale Spiritualität können wir analog zu Husserls Bewegung der Einklammerung und Enthaltung nur auf einem ›Weg zurück‹ gewinnen. Üblicherweise nämlich können wir gar nicht anders, als unsere spirituellen Erfahrungen zu bedenken, zu deuten, zu verstehen und zu erklären im Kontext von Religion und Wissenschaft (Neurologie, Psychologie, Medizin, therapeutische Wissenschaft). Ohne diese Erklärungsmuster zu negieren und zu bestreiten, ohne sie als falsch zu bezeichnen, gilt es, gewissermaßen auf dem Weg des Verstehens umzudrehen und ihn zurückzugehen. Das Verstehen von Spiritualität ist nicht länger das Ziel, sondern das Erfahren und Gewahrsein selbst. Spirituelle Erfahrung verabschiedet hier jede Selbsteinschreibung in ein *big picture* und damit auch jedes Identität vermittelnde Selbstkonzept. Sicherheit, Identität und Gewissheit als mögliche Ziele spiritueller Praktiken bleiben performativ allein an das Erfahren und Üben selbst gebunden und können auf kein Weltbild mehr bauen.

4.2 Semiotische Rekonstruktion

Auf diesem ›Weg zurück‹, auf dem wir in der spirituellen Praxis nicht länger identifizieren, einordnen und verstehen, sondern lediglich erfahren wollen, verabschieden wir nicht nur Theorien im Sinne wissenschaftlicher Modelle (theologisch, psychologisch, neurologisch etc.). Sondern wir verabschieden tendenziell die Dimension des Bedeutens überhaupt. Die Heimat spiritueller Erfahrung ist nicht länger das Semiotische, sondern das Nichtsemiotisierbare. Dies gilt schon beim ganz elementaren Entspannen – und dieses Beispiel mag als Veranschaulichung dienen für den Wechsel vom Semiotischen zum Nichtsemiotisierbaren: Versuchen wir, zur Ruhe zu kommen, dann wird uns erst bewusst, dass konstant Geräusche vorhanden sind, sie lassen sich nicht ›draußen‹ halten, sondern sind in uns, einerlei, ob wir von unserem Platz aus einen auf der Straße vorbeifahrenden Bus hören oder in unserem Körper unser nie ganz stilles Atmen. Alle diese Geräusche bedeuten etwas, zeigen etwas an, stehen für etwas (›Ist das ein Bus oder ein Lastwagen? – Das muss ein Bus sein.‹). Um wirklich zur Ruhe kommen zu können, werden wir uns auf jene Stille einlassen, die jenseits all der nie endenden Geräusche ebenso in uns ›hörbar‹ ist – und dann vor allem darauf, dass diese Stille nichts bedeutet, nichts anzeigt, für nichts steht. Indem wir die Welt der Geräusche verlassen, verlassen wir auch die Welt der Bedeutungen. Beim Versuch, uns zu entspannen, fallen uns aber nicht nur die nie endenden Geräusche auf, sondern auch unsere nie nachlassenden Gedanken: Unablässig arbeitet es in uns, es stellen sich Sorgen und Selbstvorwürfe ein, ebenso Wünsche und Vorfreude, Zweifel und Bedauern, Ängste und Kritik, Sehnsucht und Dankbarkeit und vieles mehr – es denkt, fürchtet, grübelt und ›vorfreut‹ sich unaufhörlich in uns. Um hier wirklich zur Ruhe zu kommen, werden wir uns auf unser bloßes Da-sein einlassen. ›Ich bin einfach nur da, hier und jetzt – und stehe gerade für nichts anderes zur Verfügung‹, dies oder Ähnliches werden wir uns gewissermaßen sagen, um uns überhaupt entspannen zu können. Dabei werden wir gewahr, wie erst dieses bloße Da-sein uns lösen kann aus jenem Bereich des Bewertens und Urteilens, ja, aus dem Bereich des Bedeutens überhaupt. Die Stille und das bloße Da-sein, die beide beim elementaren Entspannen erfahren werden können, sie bedeuten nichts, vielmehr können sie uns momentweise aus dem Bereich des Bedeutens überhaupt befreien. Wenn dies gelingt, gelangen wir in einen ganz anderen Bereich, er lässt sich etwa als Präsenz bezeichnen (Gumbrecht, 2004; 2012).

Was beim elementaren Versuch der Entspannung beobachtet werden kann, das Ausklingen des Bedeutens und der Wechsel in jenen ganz anderen Bereich des Nichtsemiotisierbaren, das ist in vielfältiger Weise untersucht worden in der philosophischen Ästhetik (Mersch, 2002), im Gebiet der künstlerischen Forschung (Badura et al., 2015; Haarmann, 2019) und in der Literatur- und Kulturwissenschaft (Gumbrecht, 2004; 2012). Stellvertretend sei im Folgenden Gumbrechts Kritik an

der Bedeutungszentriertheit unserer Kultur insgesamt und der Geisteswissenschaften im Besonderen wiedergegeben sowie sein Plädoyer für eine Kultur der Präsenz (Gumbrecht, 2004; 2012). Beides dient hier der Rekonstruktion einer Spiritualität, die sich nicht länger im Bereich des Bedeutens situiert.

Gumbrecht beobachtet in den *humanities* eine gewisse Einseitigkeit und Fokussierung auf Hermeneutik, Bedeutung und Interpretation, die nicht zuletzt auf die kartesische Weltsicht zurückgeht (Gumbrecht, 2004, S. XIV), der zufolge die wahre Erkenntnis nie über den Körper, sondern immer über den Geist zustande kommt. Dieser Tradition eines bedeutungsbasierten Weltverhältnisses lässt sich eine »presence-based relationship to the world« gegenüberstellen (Gumbrecht, 2004, S. XV). Gumbrecht schreibt:

»experiencing the things of the world in their preconceptual thingness will reactivate a feeling for the bodily and for the spatial dimension of our existence [These experiences] make us long for, and make us perhaps even remember, with our bodies as well as with our minds, how good it would be to live in sync with the things of the world.« (Gumbrecht, 2004, S. 118)

Gumbrecht geht es darum, einen Sinn für den Bereich des Nichtsemiotisierbaren und der Präsenz zu wecken. Denken wir an unser Erleben im Sport (etwa auch im Tanz), in der Musik (selber musizierend oder beim Hören in Musik eintauchend) und in der Kunst (Gumbrecht, 2004; 2012), dann wird schnell deutlich, dass sich bei all diesen leiblich-seelischen Erfahrungen etwas Wesentliches dem Bereich des Hermeneutischen entzieht. Zwar ist prinzipiell alles dem Interpretieren und der Suche nach Bedeutungsstrukturen zugänglich, über alles kann gesprochen werden. Doch zugleich geht in der vollständigen Überführung all dieser Erfahrungen in ein System von Bedeutungen etwas Wichtiges verloren, nämlich das, was sich nur selbst, also leiblich-seelisch und in der Perspektive der ersten Person erfahren lässt. Was hier erfahren wird, gehört nicht dem Bereich des Semiotischen an, sondern dem Bereich der Präsenz, es kann nicht in intersubjektiven Kategorien vermittelt werden. Gumbrechts Plädoyer für das Nichthermeneutische ist durch Mersch noch weiter philosophisch ausgearbeitet worden zu einem Ansatz der Posthermeneutik (Mersch, 2010). Auf beides möchten wir hier rekurrieren als Möglichkeit, in philosophischer Terminologie besser formulieren zu können, was wir mit Spiritualität meinen: Spiritualität jenseits von Religion und Wissenschaft, ja jenseits jeder Bedeutung überhaupt. Der für die *humanities* übliche »Diskurs« erreicht nicht die Präsenz. Dies können aber ästhetische, leibliche und auch spirituelle Praktiken erreichen.

5. Spiritualität als dynamisches Feld – bildungsphilosophische Überlegungen

Bevor wir Bildungsziele im Zusammenhang mit verschiedenen Spiritualitätsbegriffen diskutieren (5.2), sei zunächst noch auf ein bisher nicht beleuchtetes Potenzial des präsenzbasierten Weltverhältnisses hingewiesen, das sich bildungstheoretisch gut rekonstruieren lässt, es geht um alternative Quellen des Sinns (5.1).

5.1 Präsenzbasierte Quellen des Sinns

Einer Bildung, die nicht zuletzt auch sinnorientierend sein möchte, muss es auch um die Frage gehen, wie sich Quellen des Sinns erschließen lassen und wie die Fähigkeit zu diesem Erschließen ein Bildungsziel sein kann. Gumbrechts Unterscheidung zwischen einem bedeutungsbasierten und einem präsenzbasierten Weltverhältnis kann im Bereich solcher Sinnorientierung eine Analogie bieten. Einen Sinn in der eigenen Existenz erfahren zu können, kann (eher bedeutungsbasiert) z.B. heißen, sich selbst in einem *big picture* zu verorten (Thomas, 2006). Dabei wird zunächst ein Bild oder ein Modell des Ganzen als sinnvolle Erklärung der Welt konstruiert oder übernommen. Dann kommt es zu einer Art Positionierung unserer selbst innerhalb dieses *big picture*. Beispiele: Sich durch ein geschichtsphilosophisches *big picture* selbst zu verorten und dabei Identität und eine gewisse Sicherheit zu generieren, das könnte jemandem gelingen, die oder der sagt: ›Die Geschichte entwickelt sich nach den Gesetzen des Historischen Materialismus, mit meinem Engagement befördere ich die jetzt noch ausstehende letzte Revolution‹. Ähnliches wäre auch im Bereich einer religiösen Weltanschauung denkbar. Sich durch ein szientifisches Bild des Ganzen selbst zu verorten und dabei Sinn zu generieren, das könnte jemandem gelingen, der oder die sagt: ›Das Weltverhältnis der Menschen vor der Aufklärung (mythologisch, spirituell) war ein Irrtum, mit meinem Engagement befördere ich die Entzauberung/Befreiung/Verwissenschaftlichung der Welt‹. Schließlich: Sich durch ein ›lebenskünstlerisches‹ *big picture* selbst zu verorten und wiederum Identität und Sicherheit zu generieren, das könnte jemandem gelingen, der oder die sagt: ›Auch wenn ich lediglich mein eigenes, privates Leben verbessere, trage ich dazu bei, die Welt als Ganze zu einem besseren Ort zu machen.‹ (Thomas, 2006, S. 103-105). Zugegeben, es handelt sich um Beispiele, welche der bedeutungsbasierten Sinnkonstruktion, der Selbstverortung in einem zuvor als geltend angenommenen *big picture*, eher kritisch gegenüberstehen. Hier lassen sich auch Beispiele denken, die weniger im Ideologieverdacht stehen. Das Gefühl von Identität und Sinn kann etwa ganz konkret aus der eigenen Familie oder der Heimat erwachsen oder daraus, die eigene spezifische Begabung in einer Berufung und in einem Beruf sinnvoll werden zu

lassen. Vor allem, und im Kontext von Bildungsprozessen noch wichtiger, kommt es in einer aufgeklärten Bildung darauf an, das Selbstdenken und die eigene Urteilskraft der Jugendlichen zu fördern. Gerade aus der Erfahrung des begründeten eigenen Urteils heraus können Jugendliche ein gewisses Maß an Sicherheit und Identität gewinnen (Tiedemann, 2015). Eine solche Sinnorientierung, bei der nach und nach ein eigenes Urteil entsteht und damit auch eine eigene Stimme und eine eigene Perspektive, ja ein eigener Platz in der Welt gefunden wird, spielt sich durchaus in einem bedeutungsbasierten Weltverhältnis ab, doch ohne in Ideologieverdacht zu geraten.

Uns geht es hier insbesondere um die Möglichkeit alternativer, nämlich präsenzbasierter Quellen des Sinns. Für sie ist kennzeichnend, dass Identität und Sicherheit nicht aus einem großen System von Bedeutungen (*big picture*) und dem eigenen Platz in diesem entstehen, sondern aus einer ganz eigenen Nähe zur Welt, für welche Phänomene der Präsenz bedeutend sind. Beispielhaft lässt sich zunächst die Tradition einer Ethik der Präsenz des Anderen nennen, wie sie vor allem Levinas (1987) entwickelt hat. Jenseits aller denkbaren semiotischen Systeme (etwa ethischer Begründungssysteme) geht hier aus dem Sein selbst (das Antlitz des Anderen) schon ein Sollen hervor. Welt im Sinne der Anwesenheit des Anderen in seinem Anspruch an uns drängt sich immer schon auf, geht uns an – auch ohne dass wir Welt mithilfe eines *big picture* verstanden und erschlossen haben. Damit ist in einer bedeutenden Hinsicht auch schon über den Sinn entschieden, nach dem wir bezogen auf unsere Existenz fragen mögen. Diese ganz eigene Nähe der Welt unterläuft jede Sinnkonstruktion, weil sie immer vorgängig ist, sie bringt einen Sinn mit sich, der nicht vermittelt ist und dieser Sinn, so ließe sich sagen, ist die Solidarität oder Liebe zwischen den Menschen: Alle Praktiken, die sich aus dieser Forderung (diesem Sollen, das unmittelbar aus dem Sein entsteht) ergeben, sind in sich schon sinnorientierend.

Ein weiteres Beispiel für eine präsenzbasierete Quelle des Sinns stellt Rosas Konzept der Resonanz dar (Rosa, 2020). Nähe zur Welt entsteht für Rosa gerade nicht durch ein Wissen über die Dinge, nicht durch Sinnkonstrukte oder Modelle des Ganzen, sondern durch eine präsenzhafte Offenheit im Kontakt mit den verschiedenen Bereichen der Lebenswelt, etwa Familie, Politik, Arbeit, Sport, Konsum etc. Es kommt darauf an, diesseits des Wissens und Verstehens Welt in ihrer präsenzhafte Nähe zu erfahren, indem wir selbst resonant für Welt werden. Verwandt mit Rosas Konzept der Resonanz aber auch mit Levinas Betonung des Anspruchs des Anderen ist auch Thomas' Forderung nach einer Tiefe des Lebens. Tiefe steht begrifflich für jene Nähe zur Welt, welche sich nicht über das Verstehen von Bedeutung und Sinn herausbildet, sondern über Praktiken des partiellen Einsseins mit der Welt (Thomas, 2020).

Wo immer Bildung nicht nur informierend und kompetenzbildend, sondern auch sinnorientierend sein möchte, kann sie neben bedeutungsbasierten verstärkt auch präsenzbasierende Quellen erschließen. Deren Potenziale scheinen im Bildungsbereich noch nicht in dem Maße erschlossen, wie dies sinnvoll wäre. Unsere Bemühungen um die Beschreibung einer säkularen, nichtszientifischen und nichtfunktionalen Spiritualität verstehen sich hier als Beitrag – verwandt etwa den Bemühungen um das Heben der Potenziale der Achtsamkeit bzw. *mindfulness* für die Bildung (Bogner & Harant, 2022).

5.2 Spiritualität und Bildung: eindeutig und uneindeutig, semiotisierbar und nichtsemiotisierbar, ein dynamisches Feld

Unsere These zu möglichen Bildungszielen im Bereich Spiritualität und Bildung lautet: Spiritualität soll weder nur religiös oder wissenschaftlich oder rein funktional, d.h. einseitig bedeutungsbasiert Thema werden noch nur säkular, nichtwissenschaftlich, nichtfunktional, d.h. einseitig präsenzbasierend. Vielmehr besteht das Bildungsziel darin, sich souverän in einem dynamischen Feld aus Dichotomien bewegen zu können wie z.B. eindeutig versus uneindeutig oder semiotisierbar versus nicht-semiotisierbar. Auch Gumbrecht möchte keineswegs jedes bedeutungsbasierte Weltverhältnis aufgeben zugunsten eines stets präsenzbasierenden. Als Literatur- und Kulturwissenschaftler ist es ihm darum zu tun, überhaupt erst einmal den Sinn für eine Kultur der Präsenz zu vermitteln, und zwar mit dem Ziel, »[to] oscillate between presence effects and meaning affects« (Gumbrecht, 2004, S. XV). Dies ist das Bildungsziel für seine Studierenden: im Wissen um die so grundverschiedenen Bereiche des Semiotischen einerseits und des Nichtsemiotischen andererseits und innerhalb dieser souverän wechseln zu können, wenn es etwa um die Beschreibung von ästhetischer Erfahrung geht. Dieses souveräne Oszillieren, in unserem Kontext als Kompetenz im Bereich Spiritualität, scheint uns ein sinnvolles Bildungsziel.

Es geht uns nicht darum, zwei Begriffe von Spiritualität gegeneinander auszuspielen. Weder gehört Spiritualität ganz in den Bereich der religiösen, wissenschaftlichen oder funktionalen Deutungen und Sinnsysteme noch gehört sie ganz jenem anderen Bereich des Nichtsemiotisierbaren zu. Ziel unserer Darstellung ist es vor allem, auf einen fundamentalen Unterschied hinzuweisen. Nein, Spiritualität ist keineswegs immer ein religiöses Phänomen, nein, Spiritualität gehört nicht den semiotischen Systemen oder Modellen des Ganzen. Doch andererseits: Es ist wichtig und es öffnet Türen eines neuen Verstehens (es ist bedeutend für Bildung), Spiritualität als Teil von Religion (auch von Theologie) kennenzulernen, als hirneurologisches Phänomen und auch als Entspannungstechnik. Bei diesem Sowohl-als-

auch und bei der Souveränität des Oszillierens zwischen den verschiedenen Bedeutungen von Spiritualität haben wir im Blick, dass sich im Lauf des Lebens auch unsere Erfahrungen und Überzeugungen wie auch unsere Bedürfnisse ändern. Es mag Phasen geben, in denen wir Sicherheit, Identifizierbarkeit und Commitment suchen und ein stärkeres Interesse an der Einheitlichkeit und Widerspruchsfreiheit unseres Weltverstehens haben, hier insbesondere im Bereich der Spiritualität. Andererseits gibt es Phasen, in denen wir diese Sicherheit verlassen möchten in Richtung einer Verflüssigung unserer bisherigen festen Überzeugungen, in Richtung Uneindeutigkeit, Mehrdeutigkeit oder auch ganz neuen Verstehenshorizonten. Und schließlich kann es Lebensphasen geben, in denen wir den Bereich des Verstehens und Bedeutens insgesamt hinter uns lassen möchten und ein eher präsenzbasiertes Weltverhältnis suchen, indem wir etwa Spiritualität vor allem praktizieren (und nicht einordnen) möchten und dabei Erfahrungen des Nichtsemiotisierbaren machen, die wir gar nicht mehr deuten.

Schulische Bildung, ja Bildung insgesamt, hat aufgrund ihrer gesellschaftlichen Aufgaben und der sich daraus ergebenden Praktiken (Leistungsanreiz, Leistungskontrolle, Verteilung von gesellschaftlichen Chancen) sicher einen gewissen Hang zu dem Bereich, der hier als das Semiotische bezeichnet wurde. Wäre Spiritualität Teil eines Bildungskanons, böte es sich rein praktisch im Unterricht sicher weit eher an, viel Wissenswertes über Spiritualität zu lernen und dieses Wissen abzu prüfen (religionskundlich, wissenschaftlich etc.) – als andererseits präsenzbasiert Spiritualität zu praktizieren und sich rein erfahrungsbasiert über das Erfahrene auszutauschen – und es notgedrungen dabei zu belassen. Diese praktischen Bedingungen sollten aber keinerlei Einseitigkeiten rechtfertigen, wenn es um die fachwissenschaftliche Frage geht, was Spiritualität historisch und systematisch ist und wie sie sich rekonstruieren lässt. Dass das formale Bildungswesen fast ausschließlich bedeutungsbasiertes formelles Lernen kennt, darf kein Grund dafür sein, präsenzbasierte Praktiken, etwa spirituelle, einfach dem Bereich des Privaten zu überlassen. Mit einer solchen Aufteilung geht nicht nur ein verzerrtes Bild des Phänomens Spiritualität selbst einher (was einen deutlichen Nachteil für jede ambitionierte Bildung bedeuten würde), sondern auch eine Entwertung jener Aspekte, für welche die Praktiken des formalen Bildungswesens bisher noch nicht gut geeignet scheinen (auch dies scheint uns nicht akzeptabel für eine ambitionierte Bildung).

Daher kommt es gerade hier immer wieder darauf an, die Grenzen des Semiotisierbaren herauszuarbeiten, auf alternative, präsenzbasierte Quellen einer Nähe zur Welt zu verweisen (5.1) und zu verhindern, dass formale Bildung das Nichtsemiotisierbare alsbald durch eine theologische oder wissenschaftliche oder rein funktionelle Sprache kolonisiert und so als wichtiges und eigenständiges Phäno-

men verliert. Gleichzeitig bestünde das Bildungsziel in einer souveränen Beweglichkeit der spirituellen Erfahrung zwischen Verstehen und Nichtverstehen, die nicht zuletzt neue Zugänge zu Religion, Wissenschaft und Praktiken des guten Lebens erschließt.

6. Literatur

- Adorno, Th. W. (1973). *Negative Dialektik*. Gesammelte Schriften, Bd. 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Albahari, M. (2006). *Analytical Buddhism. The Two-Tiered Illusion of Self*. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Bacon, F. (1990). *Neues Organon. Teilband I*. Hamburg: Meiner.
- Badura, J., Dubach, S., Haarmann, A., Mersch, D., Rey, A., Schenker, Ch. & Toro Pérez, G. (Hrsg.) (2015). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich & Berlin: Diaphanes.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Beuchel, Ph. (2022). Achtsamkeitstraining im Referendariat. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.). *Bildung und Achtsamkeit. Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. (S. 117–132). Wiesbaden: Springer.
- Bodhi, B. (2005). *In the Buddha's Words. An Anthology of Discourses from the Pali Canon*. Somerville, MA: Wisdom Publications.
- Bogner, D. & Harant, M. (2022) (Hrsg.). *Bildung und Achtsamkeit. Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. Wiesbaden: Springer.
- Decher, F. (2015). *Handbuch der Philosophie des Geistes*. Darmstadt: WBG.
- Emerson, R. W. (1836/1982). *Selected Essays*. London: Penguin Classics.
- Gallup, G. Jr. (2000). *The Gallup Poll: Public Opinion 1999*. Wilmington, DE: Scholarly Resources.
- Gamma, A. & Metzinger, T. (2021). The Minimal Phenomenal Experience questionnaire (MPE-92M): Towards a phenomenological profile of »pure awareness« experiences in meditators. PLoS ONE 16(7): e0253694. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253694>
- Graf, F. W. (2006). *Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Graham, J., Haidt, J. & Nosek, B.A. (2009). Liberals and Conservatives Rely on Different Sets of Moral Foundations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(5), 1029-1046.
- Gumbrecht, H.U. (2004). *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. Stanford: University Press.
- Gumbrecht, H.U. (2012). *Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haarmann, A. (2019). *Artistic Research. Eine epistemologische Ästhetik*. Bielefeld: Transkript.
- Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. In Ders. (Hrsg.). *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (S. 146 -168). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hanegraaff, W. J. (1996). *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought*, Leiden & New York: E.J. Brill.

- Harant, M. (2022). Mind und mindfulness – Eine bildungstheoretische Diskussion. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit. Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. (S. 5–27). Wiesbaden: Springer.
- Hölzel, B. (2022). Achtsamkeit in der Bildung: Empirische Befunde und neuronale Wirkmechanismen. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit. Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. (S. 75–93). Wiesbaden: Springer.
- Horkheimer, M. (1967). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Husserl, E. (1913/1976). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Husserliana Bd. III,1. Den Haag: Nijhoff.
- Jüngel, E. (1977). *Gott als Geheimnis der Welt*. 2. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are. Mindfulness meditation for everyday life*. Westport, CT: Hyperion.
- Levinas, E. (1987). *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg/München: Alber.
- McCall, Th. D. (2021). Positive Spirituality. In M. L. Kern, M. L. Wehmeyer, M. L. (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Positive Education* (S. 581-608). Cham: Palgrave Macmillan.
- McMahan, D. (2008). *The Making of Buddhist Modernism*. Oxford: Oxford University Press.
- McMahan, D. & Braun, E. (2017). Introduction – From Colonialism to Brainscans: Modern Transformations of Buddhist Meditation. In Dies. (Hrsg.). *Meditation, Buddhism, and Science* (S. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Mersch, D. (2002). *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Fink.
- Mersch, D. (2010). *Posthermeneutik*. Berlin: Akademie.
- Metzinger, T. (2023a). *Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise*. Berlin/München: Berlin Verlag.
- Metzinger, T. (2023b). *Der Elefant und die Blinden. Auf dem Weg zu einer Kultur des Bewusstseins*. Berlin/München: Berlin Verlag.
- Nagel, T. (2002). What is it like to be a bat? In D. J. Chalmers (Hrsg.). *Philosophy of Mind. Classical and contemporary readings* (S. 219-226). Oxford: Oxford University Press.
- Rosa, H. (2020). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F. D. E. (1799/1969). *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Stuttgart: Reclam.
- Schmidt, L. E. (2012). *The Making of American Spirituality*. 2. Auflage. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Sheinman, N. & Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in Education. Insights Towards an Integrative Paradigm. In M.L. Kern & M.L. Wehmeyer (Hrsg.). *The Palgrave Handbook of Positive Education* (S. 609-642). Cham: Palgrave Macmillan.
- Solignac, A. (1995). Spiritualität. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 9: Se-Sp* (Sp. 1415-1422). Basel: Schwabe.
- Sturm, H.P. (2002). *Urteilsenthaltung – oder Weisheitsliebe zwischen Welterklärung und Lebenskunst*. Freiburg/München: Alber.

- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Harvard: Harvard University Press.
- Thomas, Ph. (2006). *Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität*. Freiburg/München: Alber.
- Thomas, Ph. (2020). *Von der Tiefe des Lebens. Ein Wörterbuch der Melancholie*. Zug: Die Graue Edition.
- Tiedemann, M. (2015). Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.). *Handbuch Philosophie und Ethik: Band 1: Didaktik und Methodik* (S. 23-29). Paderborn: Schöningh (utb).
- Tillich, P. (1957/1988). Dynamics of Faith. In Ders. *Writings on Religion*. Scharlemann, R.P. (Hrsg.) (S. 231-290). Berlin/New York: De Gruyter.
- Tillich, P. (1961/1987). Meaning and Justification of Religious Symbols. In Ders. *Writings in the Philosophy of Religion*. Clayton, J. (Hrsg.) (S. 415-420). Berlin/New York: De Gruyter.
- Troeltsch, E. (1906/1911/2001). Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der modernen Welt. In Ders. *Kritische Gesamtausgabe, Band 8*. Rendtorff, T. (Hrsg.) (S. 199-316). Berlin/New York: De Gruyter.
- Troeltsch, E. (1906/1909/1922/2004). Protestantisches Christentum und Kirche in der Neuzeit. In Ders. *Kritische Gesamtausgabe, Band 7*. Drehsen, V. (Hrsg.). Berlin/New York: De Gruyter.
- Weber, M. (1919/2002). Wissenschaft als Beruf. In Ders. *Schriften 1894-1922*. Kaesler, D. (Hrsg.) (S. 474-511). Stuttgart: Kröner.
- Whitman, W. (1871). *Democratic vistas*. New York: Smith & McDougal.

Gunnar Skirbekk

Wissenschaft und Religion

1. Acht Punkte zum Verhältnis von Wissenschaft und Religion in modernen wissenschaftsbasierten Gesellschaften in der Krise¹

Unsere modernen wissenschaftsbasierten Gesellschaften befinden sich in der Krise (zu den Herausforderungen in modernen Gesellschaften, vgl. Skirbekk, 2019). Daher kann man sich die Frage stellen, ob die Wissenschaft die komplexen und dringenden Herausforderungen lösen kann, mit denen wir gegenwärtig konfrontiert sind. Und viele von uns haben Fragen zum Verhältnis zwischen Wissenschaft und Religion in solchen modernen Gesellschaften. Damit sind in der Tat schwierige Fragen verknüpft. In diesem Kapitel wollen wir uns damit begnügen, einige spezifische Aspekte dieser Fragen näher zu beleuchten. Zunächst werden wir vier Punkte zur Rolle der Wissenschaft in modernen Gesellschaften ansprechen. Anschließend werden wir vier Punkte zum Verhältnis zwischen Wissenschaft und Religion in diesen Gesellschaften erörtern.

Zu Beginn müssen wir allerdings erklären, was wir mit den genannten Begriffen meinen: Ich verstehe ›Wissenschaft‹ hier in einem umfassenden Sinne, das heißt, nicht nur als Naturwissenschaft (im Sinne der ›sciences‹ im englischen Sprachgebrauch), sondern als Wissenschaften (im deutschsprachigen Sinne), die alle Disziplinen einer Volluniversität einschließt, von der Mathematik und den naturwissenschaftlichen Disziplinen über die Sozialwissenschaften, die Psychologie und die geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie Linguistik und Geschichte oder Philosophie und vergleichende Literaturwissenschaft bis hin zu Medizin, Recht und Theologie. Ich werde den Begriff oft im Plural verwenden und nicht ›Wissenschaft‹, sondern ›die Wissenschaften‹ schreiben. Wir verwenden das Wort ›Wissenschaften‹, um hervorzuheben, was diesen Disziplinen *gemeinsam* ist, und zwar informierte und selbstkritische Argumentation und gegenseitige Lernprozesse. Wir werden unten auf den Begriff der ›Religion‹ zu sprechen kommen, zunächst wollen

¹ Dieses Kapitel ist eine überarbeitete Fassung des Artikels »Science and religion?«, in *Sacred Science? On Science and its Interrelations with Religious Worldviews*, Simen Andersen Øyen, Tone Lund-Olsen und Nora Sørensen Vaage, (eds.), Wageningen Academic Publishers, Wageningen 2012.

wir uns mit den vier Punkten zur Rolle der Wissenschaften in modernen Gesellschaften befassen.

1.1 Allen Wissenschaften gemeinsam: informierte und selbstkritische Argumentation und gegenseitige Lernprozesse

Ist die Rede davon, dass die Wissenschaften ›unsere Probleme lösen‹, wird häufig davon ausgegangen, dass die Wissenschaften in einem *instrumentellen* Sinne nützlich sind, d. h., dass Wissen und Kompetenz zweckgerichtet eingesetzt werden können (zum Verhältnis von Erklärung, Vorhersage und praktischen Maximen, vgl. Hempel, 1942), etwa für eine bessere Regierungsführung und ein größeres Wirtschaftswachstum. Doch nicht alle Wissenschaften sind *instrumentell nützlich*. Typischerweise sind die Geisteswissenschaften in diesem Sinne nicht nützlich (zu den Geisteswissenschaften, vgl. Skirbekk, 2007). Ihre gesellschaftliche Relevanz und Nützlichkeit sind vornehmlich von anderer Art.

Instrumentelle Nützlichkeit für Politik oder Wirtschaft kann daher kein gemeinsamer Nenner und keine gemeinsame Legitimation für all die verschiedenen Wissenschaften sein. Sie unterscheiden sich in der Nutzung ihrer Forschungsergebnisse wie auch in der Tätigkeit der Forscher*innen, beispielsweise im Labor, in der Feldforschung, in Bibliotheken oder auf Forschungs Expeditionen in ferne Regionen.

Jedoch müssen in allen Disziplinen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, Forscher*innen *in spe* ihre Doktorarbeiten in einer Disputation verteidigen. Kurzum, nicht die instrumentelle Nützlichkeit, sondern die argumentative und selbstkritische Auseinandersetzung ist allen universitären Disziplinen gemeinsam.

Freilich gibt es in der Praxis große Unterschiede in Breite und Tiefgang der argumentativen Tätigkeit, nicht zuletzt, wenn es um Selbstkritik und Reflexivität geht. Darüber hinaus wird in wissenschaftlichen Gemeinschaften neben einer soliden praxisbezogenen Fachkompetenz und einer fundierten fachlichen Urteilskraft auch die Forderung nach Originalität, nach neuen Konzepten und Perspektiven oder Methoden und Verfahren gestellt.

Ungeachtet all dieser Aspekte sind jedoch in entscheidenden Momenten ein kompetentes und professionelles Geben und Nehmen von Gründen erforderlich. Dabei geht es nicht nur um ein Geben, also um das Vorbringen relevanter Argumente, sondern auch darum, offen für relevante Gegenargumente zu sein und diese ernst

zu nehmen. Aus diesem Grund hat die ängstliche Abneigung gegen Argumente, die *Argumentophobie*², in modernen Wissenschaftsgesellschaften keinen Platz.

Das ist nun mein erster Punkt: Was allen Wissenschaften gemeinsam ist, zumindest idealtypisch und tendenziell, ist nicht instrumentelle Nützlichkeit, sondern informierte und selbstkritische Argumentation durch gemeinsame Lernprozesse.

1.2 Die Notwendigkeit einer informierten und selbstkritischen Kritik

Auch im größeren Zusammenhang, also über die innerdisziplinären Aktivitäten hinaus, sind selbstkritische Diskussionen notwendig; dies gilt für das Verhältnis zwischen den verschiedenen Disziplinen wie auch für die Schnittstelle *zwischen* Wissenschaft und *Gesellschaft*. Jede Disziplin hat ihre eigenen Konzepte und Perspektiven, wie z. B. Ökonomie, Ökologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Psychologie. So sieht und anerkennt jede Disziplin (und Unterdisziplin) einige Aspekte eines Sachverhalts, während sie andere außer Acht lässt und vernachlässigt – man denke nur an die Unterschiede bei der Erforschung ›desselben‹ Phänomens, wie beispielsweise der Ehe in modernen Gesellschaften, aus der Perspektive von z. B. Wirtschaft, Soziologie, Psychologie oder Recht. Kurzum: Jede Disziplin (und Unterdisziplin) enthüllt einige Phänomene und vernachlässigt andere. Es gibt keine ›Gottesperspektive‹, die alle Dinge von allen Seiten gleichzeitig sieht.³

Aufgrund des perspektivischen Charakters der Wissenschaften können wir nun zwei große Herausforderungen im Verhältnis der Wissenschaften zur Gesellschaft betrachten, nicht zuletzt für politische Handlungsinitiativen:

- In solchen Fällen besteht immer die Gefahr, dass eine Disziplin (oder sogar eine Teildisziplin) eine vorherrschende Stellung einnimmt (bei politischen Akteuren oder im öffentlichen Bewusstsein), und zwar auf Kosten anderer Disziplinen, die andere Aspekte der Problembereiche aufzeigen, mit denen wir konfrontiert sind. Ein eklatanter Fall ist die Diskrepanz zwischen der dominanten Position der (kurzfristig orientierten) neoliberalen Ökonomie und der weit aus schwächeren Position der (langfristig orientierten) Ökologie, die für dasselbe Problem von Bedeutung ist. Diese Art von Diskrepanz ist eine allgemeine Herausforderung moderner wissenschaftsbasierter Gesellschaften mit

² Der Begriff ›Argumentophobia‹ wurde von meinem Kollegen Lars Johan Materstvedt geprägt.

³ Ebenso wenig gibt es eine Art Metawissenschaft und Metasprache, die alle unterschiedlichen konzeptionellen und disziplinären Perspektiven in einer höheren semantischen Synthese zusammenfasst.

ihren vielfältigen disziplinären Differenzierungen und Spezialisierungen. So können wir von ›Ökonomismus‹ sprechen, wenn einige ökonomische Disziplinen auf Kosten anderer relevanter Disziplinen die Oberhand gewinnen, von ›Biologismus‹ für biologische (oder neurowissenschaftliche) Disziplinen oder von ›Kontextualismus‹, wenn kontextualistische Kulturwissenschaften eine dominante Position einnehmen.

- Aufgrund des perspektivistischen Charakters der verschiedenen Wissenschaften besteht zudem die Gefahr, dass Praktiker*innen in einem Bereich (z. B. der Kernphysik oder Biochemie) die potenziell unbeabsichtigten Folgen ihrer eigenen Forschung nicht im Blick haben, eine Herausforderung, deren Bearbeitung *andere* disziplinäre Perspektiven erfordert, z. B. aus den Sozialwissenschaften.

Die Tatsache unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven bedeutet, dass es einen ›Streit der Fakultäten‹ (der Disziplinen) gibt – nicht nur innerhalb multidisziplinärer Einrichtungen wie der Universitäten, sondern auch in der Gesellschaft insgesamt – eine Auseinandersetzung, die oft mit starken politischen und wirtschaftlichen Interessen und Machtverhältnissen verbunden ist.⁴ Wir sollten daher stets ein kritisches Auge auf die potenziell bedauerlichen und illegitimen Machtbezüge der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und auf die Weise haben, wie sie in modernen Gesellschaften genutzt und umgesetzt werden.⁵

Mit der massiven Zunahme der Zahl von Forscher*innen und Forschungseinrichtungen, einschließlich der veröffentlichten Berichte und Ergebnisse, und der weitreichenden Ausdifferenzierung von Disziplinen und Fachgebieten, ist es immer schwieriger geworden, einen professionellen Überblick über das Geschehen in einer traditionellen Disziplin zu erhalten. Daher ist es zunehmend üblich geworden, innerhalb des eigenen, eng gefassten beruflichen Netzwerks zu bleiben. Das ist nachvollziehbar. Aber diese Entwicklung hat ihren Preis. Eine Folge ist, dass man kritische und konstruktiv störende Äußerungen von Kolleg*innen aus dem eigenen

⁴ Beispielsweise zwischen wirtschaftlichen und ökologischen Interessen (wobei die wirtschaftlichen Interessen stark und kurzfristig sein können, während die ökologischen Interessen schwach und langfristig sind).

⁵ Hinzu kommt, dass wir in modernen Gesellschaften ›Big Science‹ haben, die auf fortschrittlicher Technologie basiert und durch starke ökonomische Akteure und Institutionen in Politik und Industrie gefördert wird. Siehe z. B. Lanier, 2018.

oder benachbarten Bereichen meidet.⁶ Daraus ergibt sich die Gefahr eines zunehmend engen disziplinären Fokus und eines schwächeren selbstkritischen Bewusstseins für die eigenen Annahmen und Grenzen.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass es Maßnahmen bedarf, um selbstkritische und sachkundige Diskussionen innerhalb multidisziplinärer und forschungsbasierter Universitäten zu unterstützen,⁷ und dass auch die öffentliche Debatte über die verschiedenen Wissenschaften und über ihren Nutzen und Missbrauch in modernen Gesellschaften verbessert werden muss.

Dies ist mein zweiter Punkt: Aufgrund der komplexen und potenziell kontroversen wissenschaftlichen Pluralität in den krisenhaften modernen wissenschaftsbasierten Gesellschaften besteht ein inhärenter und dringender Bedarf an einer informierten und selbstkritischen Diskussion über die verschiedenen Wissenschaften, das Verhältnis zwischen ihnen und die Schnittstelle zwischen den Wissenschaften und der Gesellschaft – kurzum, es besteht ein Bedarf an informierter und selbstkritischer *Wissenschaftskritik*. Dies bedeutet, dass es den Mitgliedern moderner Gesellschaften nicht freisteht, bestimmte wichtige und relevante wissenschaftliche Perspektiven und Disziplinen *abzulehnen* oder zu *ignorieren*. In dieser Art von modernen Gesellschaften gibt es keine Rechtfertigung dafür, *halbmodern* zu sein in dem Sinne, dass man bestimmte Wissenschaften akzeptiert, andere aber ablehnt oder missachtet.

1.3 Ein inhärentes Ethos der Verbesserung

Karl Popper hatte zunächst eine klare Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft eingeführt: Wissenschaftliche Aussagen müssen falsifizierbar sein! Dagegen stehen jene, die die wissenschaftliche Forschung als eine gesellschaftliche Tätigkeit betrachten, die nicht klar von anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten zu unterscheiden ist.⁸

⁶ Oder von aufgeklärten und interessierten Laien.

⁷ Mit anderen Worten, ein Bedarf an einer kritischen und informierten ›Theorie der Wissenschaften‹ (›theory of the sciences‹), wie der Begriff vom norwegischen Forschungsrat in den 1970er Jahren definiert wurde; vgl. Vitenskapsteoretiske fag: rapport fra en konferanse om de vitenskapsteoretiske fags stilling i Norge, NAVF, Oslo 1976 (siehe die Website des SVT, Universität Bergen).

⁸ Im Klartext: wie bei den Postmodernen. Demgegenüber hatte Robert Merton seine idealtypischen Normen für die wissenschaftliche Forschung (communalism, universality, disinterestedness, and organized scepticism, oder kurz: das wissenschaftliche Ethos: CUDOS). Vgl. Merton, 1949.

Oben haben wir angedeutet, dass die informierte und selbstkritische Diskussion als gemeinsamer Nenner aller Wissenschaften angesehen werden sollte. Dies ist aber keine Abgrenzung zwischen wissenschaftlicher Forschung einerseits und anderen gesellschaftlichen Aktivitäten andererseits. In modernen wissenschafts- und technologiebasierten Gesellschaften findet sich es ein breites Spektrum wissenschaftsbezogener Berufe und Tätigkeiten außerhalb des akademischen Umfelds und der Forschungseinrichtungen, von Ingenieur*innen bis zu Lehrer*innen und auch zahllose Tätigkeiten in unserem täglichen Leben.

Ferner besteht in modernen demokratischen Gesellschaften der Bedarf an aufgeklärten Diskussionen im öffentlichen Raum als Voraussetzung für vernünftige und gerechte politische Entscheidungen. Darüber hinaus ist in modernen pluralistischen Gesellschaften, in denen immer weniger Handlungsentscheidungen durch eine bestimmte Tradition oder Religion vorgeschrieben werden, die offene und ehrliche Diskussion mit anderen Personen ein vernünftiger Ansatz, um zu Erkenntnissen zu gelangen, denen wir vertrauen können und nach denen wir als Gemeinschaft handeln können (Mill, 1859).

Wissenschaftsbasierte und wissenschaftsbezogene Aktivitäten diffundieren über den Bereich der organisierten wissenschaftlichen Forschung hinaus in die Gesellschaft insgesamt; außerdem besteht in modernen Gesellschaften, insbesondere in modernen demokratischen Gesellschaften, ein inhärentes (ethisches) Bedürfnis nach offenen und aufgeklärten Argumentationen und gegenseitigen Lernprozessen. In diesem Sinne wäre die Vorstellung einer *Demarkationslinie* (zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft) irreführend, und daher sollten wir eher von *graduellen Übergängen* sprechen.⁹

Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine *idealtypische Unterscheidung* zwischen wissenschaftlichen und anderen sozialen Aktivitäten einfach obsolet wäre (und in der Terminologie der Postmoderne ›dekonstruiert‹ werden kann!). Zur Veranschaulichung dieses Punktes können wir diese Unterscheidung mit der idealtypischen von Gesundheit und Krankheit vergleichen. Während es offensichtlich sinnvoll ist, zwischen Gesundheit und Krankheit als Idealtypen *konzeptionell* zu unterscheiden, sind wir auf *empirischer* Ebene zumeist mehr oder weniger gesund oder mehr oder weniger krank, und zwar in unterschiedlichen Hinsichten.

⁹ Kurz gesagt, wir sollten graduell sprechen, nicht einfach dichotomisch.

Sprechen wir in *graduellen* Begriffen, *setzen* wir in gewisser Weise eine analytische Unterscheidung zwischen Gesundheit und Krankheit *voraus*; und wir bewerten unseren aktuellen Zustand, ob wir mehr oder weniger gesund oder krank sind, mit Bezug auf diese Idealtypen.¹⁰

Die Unterscheidung zwischen dem Positiven und dem Negativen könnte uns noch einen Schritt weiterbringen: In vielen Fällen geht es uns darum, das Negative zu *vermeiden* (z. B. eine bestimmte Krankheit oder Verletzung), und nicht darum, eine Form der Vollkommenheit zu *erreichen* (z. B. eine perfekte Gesundheit – was auch immer das sein mag).¹¹ Insofern geht es darum, von einem bestimmten Übel, das als negativ angesehen wird, wegzukommen und eine Verbesserung anzustreben; in der Praxis als ein gradueller und melioristischer Prozess.

In dieser Hinsicht könnten wir Ähnliches in wissenschaftlichen Tätigkeiten erkennen, aber auch, allgemeiner ausgedrückt, in Fällen aufgeklärter und offener Diskussionen unter fehlbaren und vernünftigen Personen: In solchen Fällen streben wir nach *besser begründeten* Meinungen, indem wir von weniger guten Gründen zu besseren *übergehen*, wobei das Ziel nicht darin besteht, die eine und endgültige Wahrheit zu erreichen, sondern eine realistische Verbesserung zu erzielen.¹²

Dies ist mein dritter Punkt: Das inhärente Ethos der aufgeklärten und selbstkritischen Diskussion gilt nicht allein für die wissenschaftliche Forschung und auch nicht nur für wissenschaftliches Handeln in einem weiten Sinne. Vielmehr besteht darüber hinaus und ganz allgemein in modernen wissenschaftsbasierten und plu-

¹⁰ Wenn wir über Redefreiheit diskutieren, können wir anerkennen, dass Gesprächssituationen Dimensionen von Manipulation und strategischen Entscheidungen beinhalten können. Das bedeutet jedoch nicht, dass die normative Unterscheidung zwischen manipulativen und nicht-manipulativen Gesprächen irrelevant oder ungültig wäre. Im Gegenteil, gerade durch diese Unterscheidung (von Idealtypen) können wir den normativen Status und die relative Präsenz von Manipulation in der Gesprächssituation beurteilen.

¹¹ Im norwegischen Wohlfahrtsstaat werden Krebsoperationen und Knochenbrüche vom Staat übernommen, während Schönheitsoperationen und Bodybuilding vom Einzelnen getragen werden müssen.

¹² Das bedeutet aber nicht, dass alle Aussagen fehlbar und unsicher sind. Vieles wissen wir mit hinreichender, manchmal auch mit absoluter Gewissheit. Vgl. die fallbasierten Erörterungen in Skirbekk, 2017, S. 32-33.

ralistischen Gesellschaften ein *inhärentes Bedürfnis nach* epistemischer *Verbesserung*, weg von dem, was als weniger vernünftig angesehen wird, hin zu dem, was besser begründet zu sein scheint.¹³

1.4 Wissenschaften: Teil der Lösung, Teil des Problems

Wenn die Wissenschaften wie oben beschrieben definiert sind, in welchem Sinne könnte man dann sagen, dass sie die grundlegenden Probleme der modernen Gesellschaften in der Krise ›lösen‹ können?

Mit Sicherheit können die Wissenschaften selbst – verstanden als wissenschaftliche Forschung *losgelöst* von gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen – kaum praktische Probleme lösen, sondern nur theoretische. Wissenschaftliche Kompetenz und Einsicht sind aber oft entscheidend, wenn sie in aufgeklärter und verantwortungsvoller Weise von aufgeklärten und verantwortungsvollen Akteuren in angemessenen und vertretbaren Institutionen eingesetzt werden.

Viele dringende Probleme – wie die der erneuerbaren Energien und des Klimawandels, der künftigen Versorgung mit Frischwasser und Nahrungsmitteln sowie des nicht nachhaltigen Konsums und der Reproduktion – sind aber bereits auf der *epistemischen* Ebene äußerst *komplex*,¹⁴ etwa in dem Sinne, dass verschiedene Disziplinen erforderlich sind, um aktuelle (und künftige) Ereignisse zu verstehen. Wie können wir entscheiden, welche Art von Disziplin und Wissen in den verschiedenen Fällen erforderlich ist? Wie entscheiden wir, ob es eine unangemessene Dominanz einiger Disziplinen und ihrer disziplinären Perspektiven auf Kosten anderer Disziplinen gibt, die ebenfalls zum besseren Verständnis des betrachteten Problems beitragen könnten? Und was ist mit den unbeabsichtigten Folgen (die innerhalb der eigenen disziplinären Perspektive oft nicht bedacht werden)? Wie steht es mit unterschiedlichen Formen epistemischer Unsicherheit? Und was ist mit den Gefahren machtbezogener Einflussnahmen auf Forschungsprozesse und Forschungsberichte?

Dies sind Probleme, die sich bereits auf der epistemischen Ebene stellen. Hinzu kommen die Komplexität und die Herausforderungen auf *institutioneller* Ebene, einschließlich der Gefahr, die von Interessengruppen, wirtschaftlichen Interessen

¹³ D. h. graduell und melioristisch (um im Fachjargon zu bleiben).

¹⁴ Epistemisch, erkenntnistheoretisch-philosophischer Begriff, von griechisch: *episteme*: Wissen.

und politischen Akteuren ausgeht, einschließlich militärischer und religiöser Organisationen und Vertreter*innen. Aus diesem Grund besteht zweifellos ein ständiger Bedarf an einem kritischen und selbstkritischen Bewusstsein für epistemische Herausforderungen sowie für institutionelle Unzulänglichkeiten und irreguläre Machtverhältnisse.

Andererseits wird es ohne Institutionen und Akteure nicht gehen. Es besteht dann allerdings ein entscheidender Unterschied zwischen irregulären Machtverhältnissen ohne gerechte und vernünftige Legitimation und solchen Machtverhältnissen, die geordnet und regelbasiert sind, beispielsweise durch institutionelle Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit, und die somit als *legitime* Machtverhältnisse angesehen werden können.

Die konstitutionelle Demokratie und die demokratische Rechtsetzung werden als legitime Institutionen angesehen, die legitime Entscheidungen fördern. Der paradigmatische Fall ist die in sich geschlossene Gesellschaft, in der diejenigen, die die Gesetze machen, diejenigen sind, für die die Gesetze gelten, und für niemanden sonst, und in der diejenigen, die die Gesetze erlassen, verstehen, was sie tun, einschließlich der Implikationen und langfristigen Folgen ihrer Entscheidungen. Dies ist der Grundsatz der Volkssouveränität. Gesetze und andere wichtige Entscheidungen sind dann legitim, wenn alle Betroffenen ihnen zustimmen.¹⁵ Dies ist eine Legitimation von unten nach oben und keine von oben nach unten, etwa durch einen souveränen König oder durch göttliche Befehle.¹⁶

In modernen demokratischen Gesellschaften ist dieser paradigmatische Fall legitimer demokratischer Entscheidungen und legitimer demokratischer Gesetzgebung jedoch problematisch geworden – kurz zusammengefasst, aufgrund von drei Dilemmata: (i) *Raum*: In einer modernen globalisierten Welt haben Entscheidungen, die in einem Land getroffen werden, in der Regel Konsequenzen und Auswirkungen auf die Bürger*innen in anderen Ländern. Wie wir wissen, können

¹⁵ »Sind sich einig« oder »würden sich einig sein« in einem eher hypothetischen Fall? Und »Betroffene« im Sinne von »alle Betroffenen«, aber das wirft Probleme auf, sowohl in der Praxis als auch in der Theorie. Darüber hinaus können demokratische Entscheidungen problematisch sein, wenn Minderheitskonstellationen dauerhaft werden. In solchen Fällen kann eine egalitäre und konsensorientierte Kultur von Vorteil sein, die durch moderate sozioökonomische Unterschiede, grundlegende Solidarität und gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet ist. In diesen Fällen ist Vertrauen eine Ressource – in einem demokratischen Staat – und wir sprechen hier von »vertrauenswürdigem Vertrauen«, nicht von »blindem Glauben«, der auf Illusionen und Fake News beruht. Um es mit den Worten von Onora O’Neill zu sagen: Es geht um »Vertrauen« vs. »Vertrauenswürdigkeit«. Siehe z. B. O’Neill, 2018.

¹⁶ Letzteres wird problematisch, wenn es mehr als eine Religionsgesellschaft gibt, wie wir weiter unten sehen werden.

Entscheidungen, die in mächtigen Staaten wie den USA oder China getroffen werden, Auswirkungen auf andere Länder und deren Bürger*innen haben. (ii) *Zeit*: Aufgrund der modernen Wissenschaft und Technologie sowie der modernen Institutionen haben viele der von unserer Generation getroffenen Entscheidungen weitreichende Auswirkungen und Folgen für künftige Generationen. (iii) *Einsicht*: In komplexen modernen Risikogesellschaften ist es nicht immer einfach zu wissen, welche Folgen die unterschiedlichen Projekte und Regelungen haben könnten, die von den Akteuren und Institutionen unserer Generation eingeführt wurden. – Insgesamt besteht aus diesen drei Gründen vielfach eine Diskrepanz zwischen dem paradigmatischen Fall legitimer demokratischer Entscheidungen und vielen der Entscheidungen, die wir aufgrund unseres Status als demokratische Bürger treffen.¹⁷

Was kann man tun? Um die Dilemmata zu benennen: (i) Das erste Dilemma, das des Raums, ist in erster Linie eine institutionelle Herausforderung, die dann auch zu einer politischen und normativen Frage wird: Welche Arten von politischen Grenzen sind wünschenswert und auch machbar? (ii) Das zweite Dilemma, das der Zeit, ist ebenfalls zunächst eine institutionelle Herausforderung, die dann auch zu einer politischen und normativen Frage wird. Unsere westlichen Demokratien, die auf regelmäßigen Wahlen beruhen, haben den großen Vorteil, dass eine inkompetente und unpopuläre Regierung von der stimmberechtigten Mehrheit abgewählt werden kann; dies funktioniert jedoch aus einer kurzfristigen Perspektive, ohne institutionelle Absicherung für die Stimmen künftiger Generationen.¹⁸ (iii) Das dritte Dilemma, das der angemessenen Einsicht, ist sowohl eine institutionelle als auch eine epistemische Herausforderung. Zum einen sei daran erinnert, dass es in modernen, gut funktionierenden demokratischen Gesellschaften eine umfassende und obligatorische Bildung für alle Bürger*innen gibt. Dies ist kein Zufall. Damit eine funktionierende Demokratie über autonome und verantwortungsbewusste Bürger*innen verfügt, ist es notwendig, dass die breite Öffentlichkeit über die Funktionsweise des politischen Systems einigermaßen aufgeklärt ist. In den komplexen modernen Gesellschaften von heute ist dieses Bestreben jedoch noch anspruchsvoller geworden – mit dem steigenden Bildungsniveau hat auch die Komplexität zugenommen. Es gibt viele Gründe, warum es schwierig ist, die Aufmerksamkeit auf dem Niveau zu halten, das ein*e Bürger*in in einer komplexen modernen Demokratie in der Krise braucht. Eine kurze Geschichte mag dies verdeutlichen:

¹⁷ Im Sinne (mündiger) Staatsbürger.

¹⁸ Das Gleiche gilt für den globalisierten Kapitalismus mit seiner relativen Kurzzeit-Perspektive auf den wirtschaftlichen Gewinn des investierten Kapitals.

Angeblich hörte ein Journalist am 11. September 2001 während des Angriffs aufs World Trade Center in New York folgende Unterhaltung zweier US-Bürger*innen, die das Geschehen beobachteten: »Das ist wie Pearl Harbor«, sagte die erste Person. »Was ist das?«, fragte die zweite. »Das war, als die Vietnamesen uns angriffen und der Vietnamkrieg begann«, lautete die Antwort. Die Pointe der Geschichte ist folgende: Es handelte sich um US-Bürger*innen, die das Recht und die Verantwortung hatten, den US-Präsidenten zu wählen, einen mächtigen Politiker, der die Macht hat, Entscheidungen zu treffen, die tiefgreifende und langfristige Auswirkungen auf viele Menschen im In- und Ausland haben.¹⁹ Als Bürger*innen einer demokratischen Gesellschaft – mit dem Recht zu wählen und sich zu äußern, mit dem Recht, sich zu organisieren und zu demonstrieren – trägt man also eine gewisse Mitverantwortung, sicherlich immer entsprechend der eigenen Position und den eigenen Fähigkeiten, und gewiss nur zu einem kleinen Teil, aber dennoch trägt man als Bürger*in einer demokratischen Gesellschaft eine gewisse Mitverantwortung für das, was geschieht. Dieser Punkt hat eine entscheidende Implikation: Ein unnötiger Mangel an Einsicht in die großen Herausforderungen unserer Zeit ist beklagenswert, sowohl für den Einzelnen (je nach persönlichen Ressourcen und Positionen) als auch für die Gesellschaft als Ganzes, im Hinblick auf die Bildungspolitik in funktionierenden Demokratien. Letzteres bedeutet, dass politische und gesellschaftliche Akteure verpflichtet sind, eine gute Allgemeinbildung zu fördern²⁰ und einen aufgeklärten öffentlichen Raum zu schaffen.²¹ Ersteres bedeutet, dass jede*r Bürger*in (wiederum entsprechend seinen*ihren persönlichen Möglichkeiten) die Pflicht hat, sich in wichtigen Fragen angemessen zu informieren. Das libertäre Ideal einer uneingeschränkten individuellen Freiheit ist in modernen demokratischen Risikogesellschaften mit einem Maß an geteilter Mitverantwortung nicht mehr zeitgemäß. Im Klartext bedeutet dies, dass jede*r Bürger*in in einer modernen demokratischen Gesellschaft die grundlegende Verpflichtung hat, den

¹⁹ Ein politischer Akteur u. a. mit der Autorität, Kriege zu beginnen, z. B. im Irak und anderen fragilen Staaten. Deshalb ist es wichtig, dass die nordamerikanischen Bürger*innen, die den US-Präsidenten wählen, eine einigermaßen realistische Vorstellung von der globalen Situation haben, z. B. wo der Irak liegt und was die Menschen dort tun, und was passieren könnte, wenn man mit bewaffneten Kräften eingreift, Machtstrukturen zerstört und die Armee entwapfnet.

²⁰ Darüber hinaus muss auf eine Abmilderung der sozioökonomischen Unterschiede hingearbeitet werden, indem versucht wird, eine angemessene Beschäftigung und ein angemessenes Sozialsystem zu gewährleisten.

²¹ Vgl. etwa Artikel 100 (Satz 6) der norwegischen Verfassung: »Es obliegt den Behörden des Staates, die nötigen Voraussetzungen für einen offenen und aufgeklärten öffentlichen Meinungsaustausch zu schaffen.«

eigenen Status als aufgeklärte und selbstbestimmte Person zu verbessern.²² Dazu gehört im Idealfall auch ein gewisses Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen und an einer selbstkritischen und argumentativen Einstellung.

Nun zurück zur Ausgangsfrage: Sind die Wissenschaften in der Lage, die Grundprobleme zu ›lösen‹, vor denen wir stehen? Als Antwort möchte ich mich auf einige kurze Bemerkungen beschränken:

Einige der Grundprobleme moderner Gesellschaften werden von den Wissenschaften, von wissenschaftsbasierten Projekten und Technologien und wissenschaftsnahen Institutionen selbst mit verursacht – wenn auch in einigen Fällen durch eine einseitige Nutzung und Umsetzung. In diesem Sinne ist die Art der Nutzung Teil des Problems. Aber dennoch: Da es kein Zurück in eine vormoderne, vorwissenschaftliche Welt gibt, kommen wir nicht umhin, auf die verschiedenen Wissenschaften und ihre gemeinsame selbstkritische Kultur zu schauen,²³ wenn wir in unserer Zeit nach vernünftigen Beiträgen suchen, die bei der Bewältigung drängender Probleme in modernen Gesellschaften hilfreich sein könnten. Dies gilt sowohl für unser *Verständnis* der aktuellen Herausforderungen als auch für die Frage, wie unsere *institutionellen* Regelungen und andere praktische Maßnahmen bei der Bewältigung komplexer und dringender Probleme hilfreich sein können.²⁴

Dies ist also mein vierter Punkt: Die Wissenschaften selbst können die komplexen und dringenden Probleme, mit denen wir konfrontiert sind, nicht ›lösen‹, und bis zu einem gewissen Grad sind die Wissenschaften selbst Teil des Problems. Wenn sie jedoch in einer aufgeklärten und selbstkritischen Weise genutzt werden, stellen

²² ›Mündigkeit‹, im Kantischen Sinne.

²³ Daher ist es bedauerlich, wenn multidisziplinäre Universitäten, mit sehr unterschiedlichen Disziplinen, mit unterschiedlichen Aktivitäten und Bedürfnissen, einer einheitlichen institutionellen Organisation und marktorientierten Finanzierungssystemen unterworfen werden.

²⁴ Einige behaupten, dass Technologien und die angrenzenden Wissenschaften grundsätzlich neutral sind und dass alle Probleme auf den Missbrauch dieser Technologien und dieser Wissenschaften durch inkompetente oder bössartige Akteure zurückzuführen sind. Andere sehen Technologien und die angrenzenden Wissenschaften sehr problematisch an, und zwar bezüglich der Denkweise und der Praxis. Dies lässt sich mit den aktuellen Debatten zwischen den Techno-Optimist*innen und den Techno-Skeptiker*innen in Verbindung bringen. Zur letztgenannten Gruppe gehören unter anderem von Heidegger inspirierte Denker in der deutschen, französischen und nordamerikanischen Wissenschaft, z. B. die frühe Frankfurter Schule in Deutschland, französische Wissenschaftler wie Dominique Janicaud und Bruno Latour sowie Hubert Dreyfus in der englischsprachigen Welt.

die Wissenschaften in ihrer ganzen Vielfalt und mit ihrem gemeinsamen selbstkritischen Potenzial einen notwendigen Aspekt jedes ernsthaften Versuchs dar, die Bandbreite der dringenden Probleme unserer Zeit zu verstehen und zu bewältigen.

Wie steht es nun mit der *Religion* in modernen wissenschaftsbasierten Gesellschaften? Hier stelle ich vier Punkte zur Diskussion:

1.5 Pluralität der Religionen: Notwendigkeit klärender Definitionen und überzeugender Begründungen

In unserer Zeit gibt es einen Pluralismus der Religionen, z. B. verschiedene und oft gegensätzliche Versionen der drei monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam, dazu New Age, Satanismus und Hexerei (alte und neue), sowie andere Weltreligionen wie Hinduismus und Buddhismus und verschiedene Formen religiöser Praktiken, mit oder ohne Glauben an Gott oder theologische Thesen. Zum Beispiel: ein Gott, viele oder keiner? Ist Gott radikal von der Welt und den Menschen getrennt, oder gibt es graduelle Übergänge zwischen Gott und den Menschen sowie zwischen Gott und der Welt? Ist Gott gutmütig oder böse oder keines von beiden? Wenn wir angesichts dieses Pluralismus von ›Religion‹ sprechen, wer hat dann das Recht, für andere zu entscheiden, was darunterfällt und was nicht?

Dies ist zwar im Grunde eine semantische Frage, aber sie hat weitreichende praktische Auswirkungen, sowohl in rechtlicher als auch in politischer Hinsicht. Dieser ergebnisoffene, unbestimmte Pluralismus bedeutet, dass die Forderung nach allgemeinen religiösen Rechten (rechtlicher oder wirtschaftlicher Art) keine klare und eindeutige Bedeutung mehr hat. Dies gilt auch für das, was in Rechtstexten, wie der UN-Menschenrechtserklärung, über Religion gesagt wird.

Aufgrund dieses unbestimmten Pluralismus von ›Religion‹ muss das Wort definiert werden, und wenn gesagt wird, dass Religion Respekt und rechtliche Rechte verdient, muss dies in jedem einzelnen Fall mit überzeugenden Argumenten begründet werden. Mit anderen Worten: Wenn es besondere Gründe gibt, warum eine bestimmte Religion besonderen Respekt und Unterstützung verdient, muss dies in jedem einzelnen Fall mit allgemein verständlichen und überzeugenden, d. h. allgemein gültigen Argumenten belegt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund dieses semantischen Pluralismus die Bezeichnung von etwas als Religion an sich kein Grund für besonderen Respekt oder besondere Bedenken ist. Dies ist mein erster Punkt: In unseren modernen Gesellschaften gibt es eine Vielzahl von Religionen, die sehr unterschiedlich sind. Daher gibt es keinen Grund für Respekt oder Unterstützung, nur weil

etwas als Religion bezeichnet wird. Um besonderen Respekt und rechtliche Unterstützung zu verdienen, muss es eine klärende Definition und eine allgemein überzeugende Rechtfertigung für diese besondere Art von Religion geben.²⁵

1.6 In der Neuen Zeit: eine enge Beziehung zwischen Monotheismus und den neuen Naturwissenschaften

›Religion und Wissenschaft‹ – Alles hängt davon ab, wie die Begriffe aufgefasst werden. Wir haben uns bereits zum Begriff der Wissenschaft geäußert, und im obigen Absatz haben wir auf den Pluralismus der Religionen hingewiesen. Nun wollen wir uns zunächst auf einige wichtige Punkte im Zusammenspiel von Wissenschaft und Religion in der westlichen Geschichte konzentrieren.

- Während des Mittelalters in Westeuropa gab es eine enge Beziehung zwischen Theologie und Philosophie (in vielerlei Hinsicht die wichtigsten Wissenschaften dieser Zeit), und es gab zweifellos intensive Beziehungen zwischen Theologie und Religion, sei es die jüdische, christliche oder islamische. In der (neu-) platonischen und aristotelischen Philosophie gab es wichtige theologische Elemente, sowohl in der Ontologie und Erkenntnistheorie als auch in der Moral- und politischen Theorie.
- Vom späten Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert bestand ebenfalls eine enge Beziehung zwischen monotheistischer Theologie und Religion einerseits und den aufkommenden neuen Naturwissenschaften andererseits (Shapin, 1996). In diesem Zusammenhang gab es zwei zugrundeliegende Erzählungen: (a) Die Erzählung von den zwei Büchern: Es gab die Heilige Schrift, die von Gott geschrieben wurde und von den Theologen zu interpretieren war, und das Buch der Natur, das von Gott in mathematischen Symbolen geschrieben wurde und von den Naturwissenschaftlern zu entdecken und in einer mathematischen Sprache neu zu formulieren war. (b) Die Erzählung von Gott als mechanischem Mastermind (vgl. u. a. Skirbekk & Gilje, 2019, Kapitel 7 und 10): Das Universum als gigantisches mechanisches Uhrwerk hat Gott als sein mechanisches Mastermind, und es ist Aufgabe der Naturwissenschaften, durch ihre experimentelle Arbeit die zugrunde liegenden Naturgesetze zu entdecken und sie in einer mathematischen Sprache zu formulieren.

²⁵ Diejenigen, die dies in Frage stellen, mögen sich fragen, ob sie der Meinung sind, dass Hexerei oder Satanismus (neu oder alt) und New Age in verschiedenen Formen außerordentlichen Respekt und rechtlichen Schutz verdienen.

Dies widersprach gewiss einigen der wichtigsten Ideen der aristotelischen Naturphilosophie und somit auch den Theologen, die auf der aristotelischen Perspektive beharrten. Der Prozess gegen Galileo Galilei im Jahr 1633 ist der paradigmatische Fall für diese Kontroverse. Doch trotz dieser Kontroverse arbeiteten die neuen Naturwissenschaftler*innen in Westeuropa vor dem Hintergrund religiöser Vorstellungen. Der Atheismus war weitgehend eine französische Erfindung des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts! Selbst ein kritischer Aufklärer wie Voltaire war ein Deist.

Mein zweiter Punkt zu Religion und Wissenschaften ist folgender: Zu Beginn der neuen Ära gab es in vielerlei Hinsicht eine enge und positive Beziehung zwischen Religion und Wissenschaft, nicht zuletzt unter den neuen Naturwissenschaftler*innen.

1.7 Die inhärente Notwendigkeit einer Religionskritik

Wir haben bereits auf die Notwendigkeit einer selbstkritischen *Kritik der Wissenschaften* hingewiesen. Dies schließt Theologie und Philosophie ein. Es besteht jedoch auch ein Bedarf an einer informierten und selbstkritischen Religionskritik (wie wir bereits oben angedeutet haben). Es gibt jedoch verschiedene (sich zum Teil überschneidende) Arten von Religionskritik, verkürzt gesagt.

Die *moral-basierte Religionskritik* argumentiert, dass gewisse Formen von Religion moralisch problematisch oder verwerflich sind. Zielscheibe sind Äußerungen und Forderungen in religiösen Schriften oder Lehren, aber auch Handlungen und Haltungen, die religiösen Personen und Institutionen zugeschrieben werden.

Die *externe Religionskritik* geht davon aus, dass gewisse Formen von Religion lediglich Epiphänomene sind, also Ausdruck von zugrunde liegenden psychologischen und sozialen Umständen (vgl. z. B. Freud und Marx).

Die *interne Religionskritik* nimmt religiöse Äußerungen wörtlich und übt damit eine intellektuelle Kritik am Grad der Präzision und an den Wahrheitsansprüchen des Gesagten oder Vorausgesetzten.²⁶ Als Erweiterung (und in Verbindung mit psychologisierenden Interpretationen) finden wir die Religionskritik in Form der *De-konstruktion*, wie bei Nietzsche.

Die Rolle der verschiedenen Wissenschaften für die Religionskritik lässt sich wie folgt zusammenfassen:

²⁶ Zum Beispiel professionelle Theologie und Philosophie.

- *Äußere, kausale Erklärung*, bezogen auf soziale Ursachen, wie etwa bei Karl Marx – Religion als »Opium für das Volk« und damit als »falsches Bewusstsein« – oder psychologische und psychiatrische Ursachen, wie bei Sigmund Freud – Religion als psychologische Verdrängung;²⁷
- *Historischer Positivismus*, als Säkularisierungsthese, z. B. bei Auguste Comte, der die Geschichte als eine Entwicklung in verschiedenen Stadien sah: das religiöse, metaphysische und wissenschaftliche Stadium;²⁸
- *Naturwissenschaftliche Erkenntnisse*, etwa über die dramatische Entstehungsgeschichte der Erde und die Evolution der Arten oder das Alltagsleben und politische Ereignisse, bei denen eine Berufung auf magische Kräfte oder auf Gebote oder Verbote göttlicher Mächte nicht mehr als glaubwürdig angesehen wird;
- *Historisch-philologische Textkritik*, nach der Religionen, die sich auf eine Heilige Schrift stützen, nicht um vergleichende und kontextualisierende Interpretationen und Textanalysen herumkommen;
- *Logischer Positivismus*, als eine *Wissens-* und *Sprachtheorie*, die sich auf die Frage konzentriert, welche Äußerungen als kognitiv sinnvoll angesehen werden können, und die folgende Antwort gibt: nur wohlgeformte, empirisch überprüfbare Sätze sind kognitiv sinnvoll! Die religiöse Sprache wie auch normative Aussagen sind also kognitiv sinnlos.²⁹

Kurz gesagt, wenn man über die Beziehung zwischen Religion und Wissenschaft spricht, sollten diese kritischen Argumente erwähnt werden. Es handelt sich jedoch um die Art von Argumenten, die in modernen Gesellschaften bekannt sind und die von zeitgenössischen Theologen ernsthaft in Betracht gezogen wurden, und aus diesem Grunde ist die moderne universitäre Theologie intellektuell modernisiert und aktualisiert worden.³⁰ Auch hier gab es lange Lernprozesse. Erinnern wir uns kurz an einige wichtige Punkte: Als sich in Westeuropa neue Staaten bildeten und

²⁷ Andererseits gibt es aber auch soziologische Befürworter*innen für die Religion, etwa von Émile Durkheim und Jürgen Habermas, die Religion als wichtig für den sozialen Zusammenhalt ansehen.

²⁸ Aber es gibt auch Gegenargumente, z. B. beim späten Habermas, der die Säkularisierungsthese ablehnt und Religion als eine in modernen Gesellschaften notwendige Erkenntnis- und Wertequelle betont. Vgl. Habermas, 2005; 2019.

²⁹ Kognitiv sinnentleert, aber nicht emotional sinnlos! Vgl. Alfred Ayer und die Wiener Schule.

³⁰ Dies gilt für die Religionsphilosophie und die rationale (bekenntnisfreie) Theologie, siehe zwei Beiträge aus der (theistischen) Religionsphilosophie: Rohs, 2013 und Tetens, 2015.

der Protestantismus in verschiedenen Ausprägungen aufkam, gab es auch ein neues Interesse an *interpretierenden* Disziplinen: die Auslegung von *Rechtstexten* in der Jurisprudenz und die Auslegung von *religiösen Texten* in der Theologie. Denn ein Text interpretiert sich nicht selbst; er muss von jemandem interpretiert werden. Außerdem gibt es oft verschiedene Interpretationen desselben Textes. Es stellt sich somit die Frage: Warum ist *meine* Interpretation besser als die anderen? Um diese Frage ernsthaft zu beantworten, gilt es zu *begründen*, warum eine Auslegung genauer, zuverlässiger und vertrauenswürdiger ist als eine andere. Außerdem haben die verschiedenen Religionen *unterschiedliche* Heilige Schriften, so dass sich die Frage stellt: Warum sind meine Texte die richtigen, und nicht die der anderen? Kurzum, in den Religionen, die sich auf eine Heilige Schrift stützen, gibt es ein inhärentes Bedürfnis, von der Interpretation zur rationalen Argumentation vorzudringen.

Das erinnert an die Aufklärung und Kants berühmte Definition: *Sapere aude!* Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! – allerdings mit dem Zusatz: in einer selbstkritischen Diskussion mit anderen vernünftigen Menschen! Überhaupt bedeutet der Begriff ›Kritik‹ bei Kant keine negative Ablehnung, sondern eine ernsthafte Prüfung mit dem Ziel der Verbesserung.³¹

Daher sind moderne Gesellschaften wissenschaftlich fundiert, und zwar nicht nur durch die neuen Naturwissenschaften, sondern auch durch reformierte Interpretationsdisziplinen und selbstkritische Argumentation.

Allerdings wurde dies nicht von allen anerkannt und gewürdigt. So war Sayyid Qutb (1906–1966)³² ein Befürworter der Naturwissenschaften und ganz sicher auch seiner eigenen religiösen Überzeugungen, aber er lehnte die Geistes- und Sozialwissenschaften ab. In diesem Sinne war er *halbmodern*. Das Gleiche gilt für Leute wie den früheren iranischen Präsidenten Mahmud Ahmadineschād, ein Ingenieur und religiöser Fundamentalist, und auch für einflussreiche Gruppen in den Vereinigten Staaten, die sich gern zu den Naturwissenschaften bekennen,³³ aber nicht zur Tradition der Aufklärung.³⁴

³¹ Vgl. Kants Buchtitel wie ›Kritik‹ der reinen Vernunft und der praktischen Vernunft.

³² Sayyid Qutb war einer der führenden Ideologen der Muslimbruderschaft, vgl. Qutb, 2005.

³³ Kurz gesagt: in der Tradition von Francis Bacon und Isaac Newton, aber nicht so sehr von Charles Darwin.

³⁴ Kurz gesagt, in der Tradition von Voltaire und Hume.

Dies ist mein dritter Punkt: Allen drei monotheistischen Religionen ist die Notwendigkeit einer *Religionskritik inhärent* – Kritik dabei verstanden eher als Reinigung, nicht als Ablehnung. Aufgrund des kritischen Zusammenspiels zwischen verschiedenen Wissenschaften und Religion ist die moderne universitäre Theologie in der westlichen Welt jedoch weitgehend intellektuell informiert und aktualisiert worden.

1.8 Modernisierung des Bewusstseins

Aber entzieht sich die Religion (was auch immer sie bedeuten mag) nicht der Rationalität, entweder weil sie zutiefst persönlich ist oder weil sie nur von einer Innenperspektive aus verstanden werden kann, d. h. nur von den Gläubigen selbst,³⁵ nicht aber durch die Nicht-Religiösen, d. h. nicht aus einer Außenperspektive?

Solche Einwände sind nicht von der Hand zu weisen. Hingegen begründen die drei monotheistischen Religionen – Judentum, Christentum und Islam – jeweils universale Geltungsansprüche mit ihren Heiligen Schriften und mit ihren je eigenen Vorstellung von dem einen und einzigen Gott. In diesen entscheidenden Punkten stehen die drei monotheistischen Religionen strukturell vor den gleichen Herausforderungen und sind daher aufgrund ihrer universellen Geltungsansprüche von Natur aus offen für Aufklärung und rationale Kritik (verstanden als Läuterung).

Wir erinnern uns an die beiden Hauptmerkmale, die diese drei monotheistischen Religionen gemeinsam haben: (i) Sie basieren auf Heiligen Schriften. Und in einer modernen pluralistischen Gesellschaft sind wir mit der Tatsache konfrontiert, dass es andere Interpretationen ›meiner‹ Heiligen Schrift gibt. Daraus ergibt sich die Frage: Warum sind meine Interpretationen die richtigen? Und wir müssen anerkennen, dass es andere Menschen gibt, die *andere Heilige Schriften* haben. Daraus ergibt sich die Frage: Warum sind meine Texte die richtigen? Um diese Fragen zu beantworten, braucht es Reflexivität und Argumentation. Selbstkritische Interpretationen und vernünftige Argumentationen sind erforderlich. (ii) Für alle drei monotheistischen Religionen gibt es nur einen Gott, der gleichzeitig gütig und allmächtig ist (auf die eine oder andere Weise), und so sind sie alle drei unter anderem mit *dem Problem des Bösen* konfrontiert, das auf die eine oder andere Weise eine theologische Herausforderung darstellt, die ernsthafte Überlegungen und Argumentation erfordert.

³⁵ Oder vielleicht sicherer von ihren Sprechern, wie Rabbiner, Priester oder Imame!

Gleichzeitig gibt es allerdings eine *Reihe von* Unterschieden zwischen (und innerhalb) dieser drei Weltreligionen. Sie sind schon von Anfang an aufgrund unterschiedlicher historischer Bedingungen und sozio-politischer Voraussetzungen recht verschieden, z. B. in Bezug darauf, ob sie innerhalb oder außerhalb des Bereichs politischer und militärischer Macht agierten, oder in Bezug darauf, wie sie mit den institutionellen und epistemischen Entwicklungen zusammenhingen, die Teil der frühen Modernisierungsprozesse waren.

Aber alle drei sind heute mit der gleichen grundlegenden Notwendigkeit einer epistemischen und institutionellen *Anpassung* an die positiven und notwendigen Anforderungen einer aufgeklärten Moderne konfrontiert, sprich der »Modernisierung des Bewusstseins«³⁶:

- Die Anerkennung unterschiedlicher Arten von Einsicht und Wissen, die in verantwortlicher und selbstkritischer Weise von verschiedenen Wissenschaften und wissenschaftlichen Disziplinen erarbeitet werden – kritisch betrachtet, aber dennoch das Beste, was wir haben. Die religiöse Lehre und Praxis sollten entsprechend angepasst werden.
- Eine selbstkritische Reflexion und Anerkennung des Pluralismus der Religionen und anderer »gemeinsamer Weltanschauungen«³⁷. Die religiösen Lehren und Praktiken sollten entsprechend angepasst werden.
- Die Anerkennung der Differenzierung zwischen verschiedenen Institutionen und den ihnen innewohnenden Rollen in modernen Gesellschaften, zum Beispiel die Unterscheidung zwischen Rollen im Privatleben und Rollen im Berufsleben oder in öffentlichen Positionen, einschließlich des Unterschieds zwischen dem Rechtssystem und der Religion. Die religiösen Lehren und Praktiken sollten entsprechend angepasst werden.

Wenn diese Forderungen nach einer »Modernisierung des Bewusstseins« *nicht* angemessen behandelt werden, werden wir den Grundbedingungen für moderne Gesellschaften mit einer Vielfalt von Wissenschaften und wissenschaftlichen Disziplinen und mit institutionellen Differenzierungen und den ihnen innewohnenden Rollen nicht gerecht.

³⁶ »Modernisierung des (religiösen) Bewusstseins«, vgl. Habermas, 2005, S. 146.

³⁷ Zu »gemeinsamen Weltanschauungen« (»Comprehensive Doctrines«), vgl. Rawls, 1993, S. 58.

Wir haben uns oben auf die Notwendigkeit einer selbstkritischen Kritik der Wissenschaften konzentriert. Jetzt haben wir uns auf die Notwendigkeit einer selbstkritischen Kritik der Religion in ihrem Zusammenspiel mit den Wissenschaften in modernen Gesellschaften konzentriert. Es sei daran erinnert, dass Kritik in diesem Zusammenhang nicht gleichbedeutend mit Ablehnung ist. Der Begriff sollte in seinem Kantischen Sinn verstanden werden: Kritik als Reinigungsprozess.³⁸ Der Sinn der Kritik in diesem Sinne ist nicht ein negativer Akt der Ablehnung, sondern ein konstruktiver Akt der Verbesserung.³⁹

Als vierten und letzten Punkt möchte ich daher meine Hauptaussage zu Wissenschaft und Religion in modernen Gesellschaften erneut artikulieren: »Religion« ist kein präziser Begriff mehr, und es ist nicht mehr selbstverständlich, dass alles, was als »Religion« bezeichnet wird, respektiert und rechtlich unterstützt werden sollte. Um Respekt und rechtliche Unterstützung zu rechtfertigen, bedarf es in jedem Fall einer normativen Rechtfertigung.

Kurzum: Religion ist ein legitimer Teil der modernen Welt, allerdings nicht ohne ein kritisches Zusammenspiel mit den verschiedenen Wissenschaften, was sowohl eine selbstkritische Kritik der Wissenschaften als auch eine selbstkritische und reinigende Kritik der Religion impliziert, wobei letztere durch das gekennzeichnet ist, was manche als »Modernisierung des Bewusstseins« bezeichnen. Dies sind, zusammengefasst, meine abschließenden Bemerkungen zu Wissenschaft und Religion in einer modernen Welt.

2. Literatur

Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Berlin: Suhrkamp.

Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hempel, C. (1942). The Function of General Law in History. *Journal of Philosophy* 39, 35-48.

Lanier, J. (2018). *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Account Right Now*. London: Vintage Publishing.

Merton, R. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

³⁸ Wiederum, wie es in der Kantischen »Kritik der reinen Vernunft« und »Kritik der praktischen Vernunft« verwendet wird.

³⁹ Doch eine solche Bereinigung belässt die Dinge nicht in ihrem ursprünglichen Zustand: Prominente Interpretationen von Text und Tradition und von Glaubensdogmen müssen geprüft und in Einklang gebracht werden, vgl. z. B. Rohs, 2013.

- Mill, J.S. (1859). *On Liberty*. London: Longmans, Green, and Co.
- O'Neill, O. (2018). Linking trust to trustworthiness. *International Journal of Philosophical Studies* 26(2), 293-300.
- Qutb, S. (2005). *Zeichen auf dem Weg*. Köln: IB, Islamische Bibliothek.
- Rohs, P. (2013). *Der Platz zum Glauben*. Münster: Mentis.
- Shapin, S. (1996). *The Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skirbekk, G. (2019). *Epistemic Challenges in a Modern World. From ›fake news‹ and ›post truth‹ to underlying epistemic challenges in science-based risk-societies*. Zürich: LIT.
- Skirbekk, G. (2017). *Philosophie der Moderne. Vernunft, Wahrheit, Menschenwürde, Meinungsfreiheit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Skirbekk, G. (2012). »Science and Religion?« In S.A. Øyen, T. Lund-Olsen & N. Sørensen Vaage (Hrsg.). *Sacred Science? On Science and its Interrelations with Religious Worldviews*. (S. 25-40). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Skirbekk, G. (2007). Crisis in the Humanities? In G. Skirbekk. *Timely Thoughts: Modern Challenges and Philosophical Responses: Contributions to Inter-Cultural Dialogues* (S. 23-35). Lanham: University Press of America.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (1993). *Geschichte der Philosophie. Eine Einführung in die europäische Philosophiegeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tetens, H. (2015). *Gott denken. Ein Versuch über rationale Theologie*. Stuttgart: Reclam.

Dominik Balg

Die schulische Befähigung zum Umgang mit konfligierenden Ansichten

Die zunehmende Pluralisierung und Polarisierung öffentlicher Meinungen ist ebenso Ausdruck wie potentielle Bedrohung unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung: Einerseits stellt eine Vielzahl unterschiedlicher Sichtweisen und konfligierender Standpunkte eine unabdingbare Voraussetzung demokratischer Deliberationsprozesse dar, da Bürger*innen nur vor dem Hintergrund einer freien und offenen Auseinandersetzung mit Alternativen fundierte Ansichten zu politischen und gesellschaftlichen Fragen entwickeln können. Andererseits besteht vor dem Hintergrund einer zu starken Partikularisierung die Gefahr, dass Radikalisierungs- und Polarisierungsdynamiken die Konsens- und Kompromissfähigkeit öffentlicher Diskurse zunehmend einschränken.

Angesichts dieser Ambivalenz scheint es unverzichtbar, im Rahmen demokratischer Bildungsprozesse der Befähigung zum angemessenen Umgang mit konfligierenden Sichtweisen eine besondere Bedeutung beizumessen. In diesem Zusammenhang ist auch die philosophische Fächergruppe mit spezifischen Verantwortlichkeiten konfrontiert – jedenfalls werden in den curricularen Vorgaben für den schulischen Philosophie- und Ethikunterricht regelmäßig entsprechende Erwartungen formuliert. So heißt es etwa im Bildungsplan für das Fach Ethik in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, 11):

»Die Vielfalt ethischer Orientierungen in einer pluralistischen Gesellschaft ... [wirft] immer wieder neue ... Fragestellungen auf. Dass der Ethikunterricht sich mit genau diesen aktuellen Fragestellungen befasst und auseinandersetzen muss, gehört zu seinen Charakteristika und ist bei seiner Gestaltung zu berücksichtigen.«

Alternativ findet sich im sächsischen Lehrplan etwa folgende Formulierung (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2):

»Das Fach Ethik hat in einer modernen Gesellschaft, in der ein breites Spektrum an Meinungen und Bekenntnissen herrscht und eine Vielzahl von Angeboten für die Lebensgestaltung existiert, eine wichtige Aufgabe. Es dient der Sensibilisierung für den Wertpluralismus und der qualifizierten Auseinandersetzung mit Wertkonflikten.«

Ähnliche Passagen finden sich in den Vorgaben vieler anderer Bundesländer. Dass dem Philosophie- und Ethikunterricht hinsichtlich der Vermittlung eines angemessenen Umgangs mit konfligierenden Ansichten eine besondere Verantwortung zukommt, ist aus fachdidaktischer Sicht also breit akzeptiert.

Bemerkenswert ist, dass überdies auch ein gewisser Konsens zu bestehen scheint hinsichtlich der konkreteren Frage, *wie* ein solcher Umgang dann letztendlich auszusehen hat. Auch hier ist ein Blick in die curricularen Vorgaben durchaus hilfreich – nehmen wir etwa folgende Passage aus dem Brandenburger Rahmenlehrplan für das Fach Philosophie (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, S. 9):

»[Die Schülerinnen und Schüler] erwerben Mut und entwickeln Neugier und Respekt gegenüber anderen Denkräumen, die den eigenen scheinbar entgegengesetzt sind. Ein zum Philosophieren fähiger Mensch wird aus dieser Differenzerfahrung ... toleranter ... hervorgehen.«

Die hier prominente Verwendung des Toleranzbegriffs ist in diesem Zusammenhang typisch und findet sich auch in vielen anderen Vorgaben und Richtlinien für den Philosophie- und Ethikunterricht. Angesichts des ebenfalls in außerschulischen Kontexten wirkmächtigen Ideals einer toleranten Haltung¹ handelt es sich hierbei um keine allzu überraschende Setzung – eine andere Frage ist jedoch, ob es sich auch um eine berechtigte Setzung handelt.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich eine negative Antwort auf diese Frage vertreten. Dabei werde ich folgendermaßen vorgehen: Zunächst werde ich in Abschnitt 1 näher darauf eingehen, wie sich die geforderte Haltung der Toleranz gegenüber konfligierenden Ansichten philosophisch genauer fassen lässt. Daran anschließend werde ich in Abschnitt 2 ein spezifisches Problem für diese Haltung diskutieren. Das Ergebnis dieser Diskussion wird sein, dass eine tolerante Haltung eine inhärente rationale Spannung aufweist, angesichts derer ihr Status als Bildungsideal fraglich erscheinen muss. In Abschnitt 3 werde ich vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses einige wichtige didaktische Implikationen mit Blick auf die schulische Befähigung zum angemessenen Umgang mit konfligierenden Ansichten skizzieren.

¹ So stimmten etwa in einer von der ZEIT beauftragten Studie des infas Instituts für angewandte Sozialwissenschaft aus dem Jahr 2017 mehr als die Hälfte der Befragten folgender Aussage zu (Kitz, 2018): »Man sollte immer auch Meinungen tolerieren, denen man eigentlich nicht zustimmen kann.«

1. Das Bildungsideal der Toleranz

Auf den ersten Blick mag vielen Menschen die Forderung, dass Kinder und Jugendliche zu einer toleranten Haltung gegenüber abweichenden Ansichten und Perspektiven befähigt werden sollten, als geradezu offensichtlich angemessen erscheinen. Doch was ist überhaupt genau mit einer toleranten Haltung in diesem Zusammenhang gemeint? Einen hilfreichen Ausgangspunkt zur Beantwortung dieser Frage bietet eine in der philosophischen Forschung entwickelte Basisdefinition des Toleranzbegriffs, der zufolge es sich bei Toleranz um die Duldung von etwas handelt, das aus normativen Gründen sowohl abgelehnt als auch befürwortet wird (Forst, 2003, 2017; King, 1998). Vor dem Hintergrund der im Rahmen dieser Charakterisierung geforderten Ambivalenz von Ablehnung und Befürwortung lässt sich eine tolerante Haltung bereits klar von verwandten Haltungen abgrenzen – so würden wir etwa in einem Fall, in dem etwas aufgrund von reiner Befürwortung geduldet wird, eher von *Akzeptanz*, und in einem Fall, in dem etwas trotz uneingeschränkter Ablehnung geduldet wird, vermutlich eher von *Ertragen* sprechen. Toleranz nimmt im Spannungsfeld dieser beiden Haltungen eine Mittelposition ein.

Ein weiterer Vorteil dieser Charakterisierung besteht darin, dass sie sich aufgrund ihrer Allgemeinheit auf verschiedenste Kontexte anwenden lässt. Um zu verstehen, was dies mit Blick auf intellektuelle Kontexte, also mit Blick auf Toleranz gegenüber abweichenden Ansichten bedeutet, ist es sinnvoll, einen Blick auf die philosophische Subdisziplin der sozialen Erkenntnistheorie zu werfen, wo die obige Basisdefinition explizit auf das Phänomen der Meinungsverschiedenheiten angewandt worden ist. Diese Anwendung ist für unseren vorliegenden Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da es sich bei der eingangs skizzierten Form von Toleranz, deren Vermittlung in curricularen Richtlinien und didaktischen Vorgaben regelmäßig gefordert wird, klarerweise um Toleranz gegenüber spezifischen Ansichten, Meinungen und Überzeugungen, mithin also um eine genuin intellektuelle bzw. epistemische Form der Toleranz handelt.² In der sozialen Erkenntnistheorie wird diese spezifische Form der Toleranz folgendermaßen charakterisiert (Balg, 2019, S. 18f.):

² In dem vorliegenden Beitrag werde ich die Begriffe Ansicht, Überzeugung und Meinung äquivalent verwenden.

[Intellektuelle Toleranz] Angesichts einer Meinungsverschiedenheit zwischen den Subjekten S und S' hinsichtlich der Proposition p toleriert S die Überzeugung M von S' bezüglich p genau dann epistemisch, wenn S M duldet, weil S M zwar für falsch, aber dennoch im Vergleich zu der eigenen Überzeugung bezüglich p für gleichermaßen gerechtfertigt hält.

Diese zunächst noch recht technisch wirkende Charakterisierung greift tatsächlich eine spezifische intellektuelle Haltung gegenüber fremden Ansichten heraus, die in alltäglichen Diskursen ebenso beliebt wie weit verbreitet ist. Diese Haltung besteht im Kern in einer ambivalenten epistemischen Bewertung abweichender Ansichten als falsch und gerechtfertigt, vor deren Hintergrund dann eine duldsame Reaktion gezeigt wird: Man hält an seiner eigenen Ansicht fest, gesteht aber gleichzeitig zu, dass die Gegenposition ebenfalls gut begründet ist und strebt auf dieser Grundlage einen duldsamen Pluralismus verschiedener Perspektiven an. Ihren Ausdruck findet diese Haltung in geläufigen Äußerungen wie »*Ich bin zwar anderer Meinung als du, aber ich respektiere, dass du ebenso gute Gründe für deine Position hast*«. Auf den ersten Blick erscheint eine solche Reaktion offensichtlich erstrebenswert, da sie einen gelungenen Kompromiss zwischen zwei verschiedenen Extremen zu ermöglichen verspricht, die eindeutig unattraktiv wirken: Einerseits möchten wir die Möglichkeit haben, an unseren persönlichen Ansichten festzuhalten – und zwar insbesondere dann, wenn es sich bei diesen Ansichten um grundsätzliche politische, religiöse oder moralische Überzeugungen handelt, die konstitutiv für unser Welt- und Selbstbild sind. Andererseits möchten wir aber auch nicht dogmatisch sein und unsere eigenen Ansichten vorschnell als die einzig akzeptablen setzen. Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Spannung verspricht eine Haltung intellektueller Toleranz eine vielversprechende Lösung zu bieten, die sowohl einen beliebigen ›*anything goes*‹-Relativismus als auch engstirnige Ignoranz effektiv vermeidet. Im nächsten Abschnitt möchte ich jedoch dafür argumentieren, dass es sich hierbei nur scheinbar um eine attraktive Lösung handelt, da eine intellektuell tolerante Haltung im soeben skizzierten Sinne tatsächlich durch eine inhärente Irrationalität gekennzeichnet ist.

2. Die Irrationalität einer toleranten Haltung

2.1 Das versteckte Paradox intellektueller Toleranz

Worin genau das Problem einer intellektuell toleranten Haltung gegenüber abweichenden Ansichten besteht, wird deutlich, wenn man sich eine konkrete Situation vergegenwärtigt, in der jemand diese Haltung einnimmt. Betrachten wir etwa folgende Situation: Judith ist Philosophielehrerin und Atheistin. Obwohl sie in einer religiösen Familie aufgewachsen ist und in ihrer Kindheit und Jugend selbst

gläubig war, hat sie im Laufe ihres Studiums, im Rahmen dessen sie sich mit verschiedenen Argumenten für und gegen die Existenz Gottes auseinandergesetzt hat, eine atheistische Haltung entwickelt. Demgegenüber vertritt Judiths Kollegin Lea eine klar theistische Haltung. Judith und Lea haben sich schon oft über ihre gegensätzlichen Haltungen ausgetauscht und schätzen einander als redliche und aufgeschlossene Gesprächspartnerinnen. Darüber hinaus nehmen beide eine tolerante Haltung ein: Sie halten an ihren eigenen Ansichten fest, respektieren jedoch die jeweilige Gegenposition als gleichermaßen gut begründet und zeigen auf dieser Grundlage eine duldsame ›leben und leben lassen‹-Reaktion.

Das Problematische an dieser Reaktion wird nun deutlich, wenn wir die Situation aus der jeweiligen Perspektive der Beteiligten genauer analysieren. Nehmen wir etwa die Perspektive von Judith: Judith ist nicht nur davon überzeugt, dass Gott nicht existiert, sondern aus ihrer Perspektive gibt es auch gute Gründe für diese Annahme – schließlich hat sie ihre Überzeugung auf der Grundlage einer sorgfältigen Reflexion einschlägiger Argumente gebildet. Gleichzeitig geht Judith jedoch davon aus, dass es ebenso gute Gründe für die Annahme gibt, dass Gott existiert – schließlich bildet diese Einschätzung gerade die Grundlage ihrer duldsamen Haltung gegenüber Leas Position. Angesichts dieser Rekonstruktion der Gemengelage wird jedoch bereits unmittelbar deutlich, wo das Problem liegt: Denn wenn Judith davon ausgeht, dass es letztendlich sowohl für eine atheistische als auch für eine theistische Haltung gleichermaßen gute Gründe gibt, dann sollte Judith nicht einfach an ihrem Atheismus festhalten, sondern sich stattdessen des Urteils über Gottes Existenz enthalten und somit eine agnostische Haltung einnehmen. Denn wenn es für die Annahme der Existenz Gottes und für die Annahme der Nichtexistenz Gottes in etwa gleich gute Gründe gibt, dann scheint es einfach *nicht entscheidbar* zu sein, ob Gott existiert. Und da sich die Situation aus der Perspektive von Lea exakt analog gestaltet, sollte das rational wünschenswerte Ergebnis der beschriebenen Konstellation auch nicht in einem duldsamen Nebeneinander von Theismus und Atheismus, sondern vielmehr in einer beiderseitigen Urteilsenthaltung hinsichtlich der strittigen Fragestellung bestehen.

Angesichts dieser beispielhaften Analyse wird ein grundsätzliches Problem für die rationale Angemessenheit einer intellektuell toleranten Haltung offenbar: Wie wir gesehen haben, ist es für diese Haltung charakteristisch, abweichende Ansichten als gleichermaßen gerechtfertigt anzuerkennen und auf dieser Grundlage ein duldsames Nebeneinander verschiedener Standpunkte anzustreben. Tatsächlich ist jedoch schwer zu sehen, wie ein solches Nebeneinander überhaupt vernünftigerweise aufrechterhalten werden kann. Denn wenn alle Teilnehmenden eines Diskurses explizit anerkennen, dass es verschiedene, gleichermaßen gut begründete Positionen hinsichtlich der strittigen Fragestellung gibt, dann scheint es schlicht

ein Ausdruck irrationaler Willkür zu sein, sich einfach eine dieser Positionen weiterhin zu eigen zu machen. Dementsprechend wäre das wünschenswerte Ergebnis in einer solchen Situation auch nicht ein bunter Pluralismus konfligierender Ansichten, sondern vielmehr eine allseitige Aufgabe der eigenen Ansichten. Die im Rahmen dieser Überlegung zutage tretende Spannung zwischen der für eine tolerante Haltung charakteristischen Anerkennung abweichender Ansichten als gleichermaßen gerechtfertigt und der ebenfalls für diese Haltung charakteristischen Beibehaltung des eigenen Standpunktes wurde in der erkenntnistheoretischen Forschung auch als »verstecktes Paradox« epistemischer Toleranz bezeichnet (Grundmann, 2015, für eine genauere Diskussion siehe Balg, 2020).

2.2 Zwei Lösungsmöglichkeiten

Um dieses Paradox besser verstehen und in seiner Reichweite angemessen bewerten zu können, möchte ich im Folgenden zwei Lösungsmöglichkeiten diskutieren, die in der philosophischen Forschung vorgeschlagen worden sind. Die gemeinsame Idee hinter diesen beiden Ansätzen ist, dass die reine Tatsache, dass eine andere Person gute Gründe für ihre Ansicht hat, nicht gleichzeitig bedeuten muss, dass man selbst auch gute Gründe für diese Ansicht hat. Nehmen wir etwa noch einmal den obigen Fall von Judith und Lea: Warum könnte man in diesem Fall nicht einfach dafür argumentieren, dass Judith problemlos anerkennen kann, dass Lea gute Gründe für ihre theistische Überzeugung hat, ohne dass deswegen diese Gründe automatisch auch gute Gründe für Judith sein müssen, sich einer theistischen Position anzunähern und ihre atheistische Überzeugung aufzugeben?

Eine erste Möglichkeit, diese Überlegung zu plausibilisieren, besteht in einem Postulat *privater Evidenz*: So haben insbesondere mit Blick auf spezifische Domänen wie Politik, Religion und Moral einige Autor*innen dafür argumentiert, dass die Evidenz, aufgrund derer wir in diesen Domänen unsere Überzeugungen bilden, privat ist und dementsprechend nicht ohne Weiteres mit anderen Personen geteilt werden kann (siehe bspw. Feldman, 2007, Rosen, 2001, van Inwagen, 1996). Angewandt auf den Fall von Judith und Lea könnte dies etwa bedeuten, dass Leas theistische Überzeugung auf spezifischen religiösen Erfahrungen beruht, die – anders als religionsphilosophische oder theologische Argumente – nicht einfach mit anderen Personen geteilt werden können: Entweder man hat diese Erfahrungen, oder man hat sie eben nicht. Dementsprechend, so die weitere Überlegung, kann Judith auch problemlos anerkennen, dass Lea aufgrund spezifischer religiöser Erfahrungen in ihrer theistischen Überzeugung gerechtfertigt ist, während Judith selbst, die solche Erfahrungen nicht gemacht hat, weiterhin in ihrer atheistischen Überzeugung gerechtfertigt ist.

Eine zweite Möglichkeit, die personale Abhängigkeit von Begründungszusammenhängen zu plausibilisieren, besteht in einer Relativierung der *Stützungsbeziehung* zwischen Evidenzen und Überzeugungen. So haben manche Autor*innen etwa auf der Grundlage eines epistemischen Relativismus dafür argumentiert, dass es von dem von einer Person akzeptierten epistemischen System abhängt, ob eine Person angesichts der verfügbaren Evidenz in einer spezifischen Überzeugung gerechtfertigt ist oder nicht (für eine ausführliche Diskussion dieser Überlegung siehe etwa Boghossian, 2013). Angewandt auf den Fall von Judith und Lea würde dies bedeuten, dass selbst wenn die beiden exakt dieselben Erfahrungen teilen würden, dennoch beide in unterschiedlichen Ansichten gerechtfertigt sein könnten. Nehmen wir etwa an, dass Leas Religiosität auf dem Gefühl von Erhabenheit beruht, das sie beispielsweise empfindet, wenn sie nachts den Sternenhimmel beobachtet. Nun muss es nicht so sein, dass Judith diese Erfahrung gar nicht erst nachvollziehen kann – auch sie mag ein Gefühl der Erhabenheit empfinden, wenn sie nachts den Sternenhimmel beobachtet. Doch während aus Leas Perspektive eine solche Erfahrung eindeutig für die Existenz Gottes spricht, muss dem aus der Perspektive von Judith nicht so sein. Erklärt werden kann dieser mögliche Unterschied, so die weitere Überlegung, durch verschiedene epistemische Systeme, die die beiden jeweils akzeptieren. Während Judith etwa ein streng rationalistisches System akzeptieren könnte, im Rahmen dessen spezifische Emotionen keine gute Evidenz für grundlegende metaphysische Annahmen darstellen, könnte Lea ein alternatives System akzeptieren, in dessen Rahmen Emotionen und Gefühle gleichwertig zu wissenschaftlichen Experimenten und abstrakten Argumentationen anzusehen sind.

Tatsächlich zeigt ein näherer Blick jedoch, dass beide Begründungsmöglichkeiten letztendlich scheitern. Die gemeinsame Schwäche der beiden Ansätze besteht im Kern darin, dass sie das eigentliche Problem lediglich auf eine andere Ebene verschieben. Nehmen wir etwa den Vorschlag, dass man angesichts der Bewertung einer abweichenden Ansicht als gleichermaßen gerechtfertigt problemlos an seiner eigenen Ansicht festhalten kann, wenn man davon ausgeht, dass diese Ansicht auf privater Evidenz basiert, die man sich nicht ohne Weiteres zu eigen machen kann. Dieser Vorschlag setzt voraus, dass Evidenz nur dann für das eigene Überzeugungssystem relevant ist, wenn sie einem selbst zugänglich ist und man sie somit einer unmittelbaren Auswertung unterziehen kann. Diese Voraussetzung ist jedoch insofern problematisch, als dass schon alleine die bloße Einsicht, dass es Evidenz für eine abweichende Ansicht gibt, bereits von direkter epistemischer Relevanz ist – und zwar auch dann, wenn einem diese Evidenz überhaupt nicht zugänglich ist. Betrachten wir auch hier wieder den Fall von Judith und Lea: Wenn wir annehmen, dass Judith wirklich davon ausgeht, dass Lea spezifische religiöse Erfahrungen gemacht hat und dass diese Erfahrungen auch tatsächlich für eine

theistische Haltung sprechen, dann scheint es einigermaßen irrelevant zu sein, ob Judith diese Erfahrungen auch selbst gemacht hat. Denn die alleinige Tatsache, dass es gute Gründe für eine Ansicht gibt, spricht bereits selbst für diese Ansicht. Richard Feldman drückt diese Überlegung folgendermaßen aus (Feldman, 2007, 151):

»... [Even] if it is true that the theists and the atheists have private evidence, this does not get us out of the problem. Each may have his or her own special insight or sense of obviousness. But each knows about the other's insight. Each knows that this insight has evidential force. ... A point about evidence that plays a role here is this: evidence of evidence is evidence. More carefully, evidence that there is evidence for P is evidence for P. Knowing that the other has an insight provides each of them with evidence.«

Somit wird deutlich, warum das Postulat privater Evidenz das eigentliche Problem, das dem Paradox epistemischer Toleranz zugrunde liegt, nicht zu lösen vermag: Eine abweichende Ansicht zu tolerieren, bedeutet, diese Ansicht zu dulden, weil man sie für gleichermaßen gerechtfertigt hält. In diesem Sinne ist die Bewertung fremder Ansichten als gerechtfertigt konstitutiv für eine tolerante Haltung: Toleriert werden sollen eben nicht einfach alle möglichen Standpunkte, sondern nur solche, die man als hinreichend gut begründet anerkennt. Das entscheidende Problem besteht nun darin, dass bereits die bloße Bewertung einer abweichenden Ansicht als gleichermaßen gerechtfertigt einen Grund zur Aufgabe des eigenen Standpunktes darstellt – und zwar auch dann, wenn einem die konkreten Gründe, die dieser Ansicht zugrunde liegen, überhaupt nicht unmittelbar zugänglich sind.

Um angesichts der Bewertung einer abweichenden Ansicht als gleichermaßen gerechtfertigt an seiner eigenen Position festhalten zu können, müsste man also scheinbar davon ausgehen, dass die Gründe, auf denen diese Ansicht beruht, lediglich für die andere Person – nicht aber für einen selbst – eine gute Grundlage für diese Ansicht darstellen. Das bringt uns zu dem zweiten Lösungsvorschlag, dessen Kerngedanke ja gerade auf eine solche personengebundene Relativierung evidentieller Stützungsbeziehungen hinausläuft: Wenn es nämlich von dem jeweils akzeptierten epistemischen System abhängt, ob jemand angesichts der verfügbaren Evidenz in einer spezifischen Ansicht gerechtfertigt ist, dann wird es zweifelsohne Fälle geben, in denen eine Person eine abweichende Ansicht als gerechtfertigt bewerten kann, ohne dadurch gleichzeitig selbst gute Gründe für diese Ansicht zu haben.

Entscheidend ist jedoch, dass auch vor dem Hintergrund dieses Vorschlags das eigentliche Problem lediglich auf eine andere Ebene verschoben wird. Denn bei den soeben skizzierten Fällen wird es sich um Situationen handeln, in denen die

beteiligten Personen inkompatible epistemische Systeme akzeptieren – während die verfügbare Evidenz relativ zu dem einem epistemischen System eine spezifische Überzeugung rechtfertigt, gilt dies nicht relativ zu dem anderen epistemischen System. Das Problem an einer solchen Konstellation ist nun, dass sie unmittelbar die Frage aufwirft, welches denn das jeweils überlegene epistemische System ist – und dass jede mögliche Antwort auf diese Frage inkompatibel mit der Einnahme einer toleranten Haltung sein wird: Nehmen wir etwa an, man hat gute Gründe davon auszugehen, dass die andere Person ein überlegenes epistemisches System akzeptiert, das heißt ein epistemisches System, das mit einer höheren Wahrscheinlichkeit wahre Ansichten hervorbringt als das eigene. In diesem Fall wäre es eindeutig geboten, den eigenen Standpunkt fallenzulassen und die Position der Gegenseite zu übernehmen. Anders verhält es sich, wenn man gute Gründe hat davon auszugehen, dass das eigene epistemische System überlegen ist. In diesem Fall würde die für intellektuelle Toleranz konstitutive Befürwortungskomponente, also die positive epistemische Evaluation des fremden Standpunktes, in sich zusammenfallen, da eine Ansicht, die lediglich relativ zu einem defizitären epistemischen System gerechtfertigt ist, aus epistemischer Sicht vermutlich nicht mehr wert ist als eine Ansicht, die überhaupt nicht gerechtfertigt ist.

Eine dritte Möglichkeit bestünde nun in einem Fall, in dem es aus der Perspektive der beteiligten Personen entweder unentscheidbar ist, welches epistemische System überlegen ist, oder in dem es Grund zur Annahme gibt, dass beide epistemischen Systeme gleichwertig sind. In einem solchen Fall wäre es für beide Parteien klarerweise irrational, einfach willkürlich am eigenen Standpunkt festzuhalten – denn auch wenn dieser Standpunkt relativ zum jeweils akzeptierten epistemischen System gerechtfertigt sein mag, gibt es aus der Perspektive aller Beteiligten keinen Grund zu der Annahme, dass das eigene epistemische System konfligierenden Systemen aus epistemischer Sicht vorzuziehen ist. Somit scheint auch hier eine allseitige Urteilsenthaltung hinsichtlich der zugrundeliegenden Fragestellung geboten.

Die obigen Überlegungen legen die Vermutung nahe, dass sich das zu Beginn des Abschnitts identifizierte Paradox epistemischer Toleranz nicht ohne Weiteres lösen lässt. Grob zusammengefasst besteht das wesentliche Problem darin, dass jede substantielle positive epistemische Evaluation eines abweichenden Standpunktes, so wie sie für eine intellektuell tolerante Haltung charakteristisch ist, unweigerlich eine Aufgabe des eigenen Standpunktes rational erforderlich macht. Angesichts dieser rationalen Instabilität kann eine Haltung der intellektuellen Toleranz als Bildungsideal letztendlich nicht überzeugen. Welche Form des Umgangs mit konfligierenden Ansichten sollte Kindern und Jugendlichen also im Kontext schulischer Bildung vermittelt werden? Im folgenden Abschnitt möchte ich diese Frage abschließend diskutieren.

3. Implikationen für die schulische Befähigung zum angemessenen Umgang mit konfligierenden Weltbildern

Mit Blick auf die didaktischen Implikationen der obigen Überlegungen ist zunächst festzuhalten, dass sich diese Überlegungen klarerweise auf eine ganz spezifische Form von Toleranz beziehen. Es geht um intellektuelle Toleranz gegenüber abweichenden Ansichten, die man für gleichermaßen gerechtfertigt hält. Da sich diese Haltung angesichts einer näheren Analyse als durchaus problematisch erwiesen hat, sprechen die obigen Überlegungen in gewisser Weise klar gegen das Bildungsideal der Toleranz. Dennoch sollte dieses Ideal in seiner Gesamtheit nicht vorschnell über Bord geworfen werden: Nur weil eine spezifische – wenngleich auch durchaus wirkmächtige – Form von Toleranz irrational ist, bedeutet das nicht, dass alle Formen von Toleranz irrational sind. Es gibt verschiedene Gründe, aufgrund derer man sich für die Tolerierung von Pluralität und Diversität entscheiden kann, und in manchen Konstellationen mag eine solche Haltung durchaus gerechtfertigt sein. Dementsprechend sollte das Bildungsideal der Toleranz vermutlich nicht gänzlich aufgegeben, sondern vielmehr kritisch differenziert und modifiziert werden.

Gleichzeitig stellt sich jedoch mit Blick auf die spezifische Form von Toleranz, um die es in dem vorliegenden Beitrag geht, durchaus die Frage nach gangbaren Alternativen. Lässt sich auf einer allgemeinen Ebene nichts darüber sagen, welche Form des Umgangs mit für falsch gehaltenen Ansichten Kinder und Jugendliche erlernen sollten? Auf der Suche nach möglichen Alternativen ist es hilfreich, sich zunächst noch einmal genauer zu vergegenwärtigen, aus welchen Gründen die Vermittlung einer toleranten Haltung in dem hier diskutierten Sinne überhaupt herkömmlicherweise gefordert wird. Aufschluss gibt in diesem Zusammenhang die zu Beginn zitierte Passage aus dem Brandenburger Bildungsplan: Hier wird eine tolerante Haltung explizit als wünschenswertes Ergebnis von Begegnungen mit konfligierenden Standpunkten angesehen, die durch Neugier, Mut und Respekt gekennzeichnet sind. Die Überlegung hinter diesem Gedanken scheint zu sein, dass eine tolerante Haltung gleichermaßen Ausdruck wie Vorbedingung eines Umgangs mit fremden Ansichten ist, der sich durch ein Bewusstsein der eigenen Fehlbarkeit und der Begrenztheit individueller Erkenntnisbemühungen auszeichnet. Die Idee ist, dass wir jeweils nur eine von vielen anderen Personen sind, die aus einer individuell begrenzten Perspektive heraus je versuchen, die Welt zu erschließen und dementsprechend auch aus epistemischer Sicht aufeinander angewiesen sind.

Vor dem Hintergrund einer solchen Begründung der schulischen Vermittlung einer toleranten Haltung wird nun unmittelbar deutlich, wo nach vielversprechenden Alternativen zu suchen ist: Denn eine Einsicht in die eigene Fehlbarkeit und den

sozialen Charakter menschlicher Erkenntnisbemühungen ist ein integrativer Bestandteil spezifischer intellektueller Haltungen, wie sie derzeit unter der Bezeichnung als *intellektuelle Tugenden* in der erkenntnistheoretischen Forschung diskutiert werden. Um dies zu veranschaulichen, möchte ich an dieser Stelle beispielhaft auf zwei solcher Haltungen kurz näher eingehen, die in der philosophischen Literatur zu diesem Thema besondere Aufmerksamkeit erfahren haben. So handelt es sich bei *Bescheidenheit* und *Aufgeschlossenheit* um zwei viel diskutierte intellektuelle Tugenden, die sich jeweils durch eine spezifische Sicht auf das eigene Denken bzw. auf unser epistemisches Verhältnis zu anderen Personen auszeichnen.

Nehmen wir zunächst die Tugend der intellektuellen Bescheidenheit (zum Folgenden siehe etwa Roberts & Wood, 2003, Priest, 2017): Obwohl die genaue Charakterisierung dieser Tugend Gegenstand kontroverser Debatten ist, sind sich viele Autor*innen darin einig, dass es sich hierbei um eine Haltung handelt, die durch eine genuin soziale Perspektive auf unsere epistemischen Zielsetzungen geprägt ist: Intellektuell bescheidene Personen sehen sich als Teil eines gemeinschaftlichen Versuchs an, Schritt für Schritt der Wahrheit ein Stück näher zu kommen, an dem neben ihnen noch viele andere Personen beteiligt sind und in dessen Rahmen den eigenen Ansichten und Überlegungen kein privilegierter Status zugewiesen werden kann. Eine solche Anerkennung anderer Personen als gleichberechtigte Erkenntnissubjekte geht Hand in Hand mit einer Einstellung der Aufgeschlossenheit, die ebenfalls als intellektuelle Tugend breit diskutiert wird (zum Folgenden siehe etwa Adler, 2004, Riggs, 2010). Intellektuell aufgeschlossene Personen zeichnen sich durch eine besondere Sichtweise auf die eigenen Ansichten als fehlbare Ansichten eines in seinen kognitiven Bemühungen unweigerlich begrenzten Subjekts aus, die sich jederzeit als falsch erweisen können.

Angeichts dieser – zunächst noch sehr groben – Charakterisierungen ist leicht zu sehen, wie eine Förderung intellektueller Tugenden effektiv zu einer spezifischen Art des Umgangs mit konfligierenden Ansichten beitragen kann, deren Ermöglichung letztendlich eine Hauptmotivation hinter dem weit verbreiteten Toleranzideal ist: Aufgeschlossene und bescheidene Personen sehen ihre Ansichten nicht vorschnell als die einzig akzeptablen an, sondern sind sich der eigenen Fehleranfälligkeit bewusst und betrachten die abweichenden Ansichten anderer Personen dementsprechend nicht als unwillkommene Bedrohung der eigenen Wahrheitsansprüche, sondern vielmehr als wünschenswerte Möglichkeit zur epistemischen Verbesserung. Diese Tugenden stellen somit ein geeignetes Mittel zur Vermeidung von Engstirnigkeit, Ignoranz und Dogmatismus dar und vermögen somit genau das zu leisten, was man sich auch von einer toleranten Haltung versprochen hat. Entscheidend ist jedoch, dass sich eine Förderung intellektueller Tugenden

auf einer allgemeinen Ebene viel unproblematischer fordern lässt als eine Erziehung zu intellektueller Toleranz: Wie wir gesehen haben, handelt es sich bei intellektueller Toleranz um eine Einstellung, die in einer spezifischen Haltung der Duldsamkeit besteht, die wiederum auf einer spezifischen Ambivalenz von epistemischer Ablehnung und Befürwortung basiert. Abgesehen davon, dass intellektuelle Toleranz somit ohnehin nur unter bestimmten Umständen angemessen sein kann, scheint darüber hinaus auch eine grundsätzliche Spannung zwischen den einzelnen Komponenten dieser Haltung zu bestehen, sodass fraglich ist, ob sie überhaupt angemessen sein kann.

Im Gegensatz dazu handelt es sich bei den skizzierten Tugenden der Bescheidenheit und Aufgeschlossenheit um wesentlich flexiblere Einstellungen. Bescheiden und aufgeschlossen zu sein, bedeutet nicht eine spezifische Reaktion auf abweichende Ansichten zu zeigen, sondern vielmehr eine besondere Perspektive gegenüber den eigenen Ansichten und deren Verhältnis zu den Ansichten anderer einzunehmen. Diese Perspektive ist je nach Situation mit einer ganzen Reihe verschiedener Reaktionen kompatibel. Den eigenen Standpunkt aufgeben, sich des Urteils enthalten, die Position der Gegenseite übernehmen, entschieden gegen einen fremden Standpunkt argumentieren oder eine duldsame Reaktion zeigen – all dies ist völlig vereinbar mit einer aufgeschlossenen und bescheidenen Einstellung, solange es eben geprägt ist durch die für diese Haltungen charakteristische epistemische Perspektive. Somit sind intellektuelle Tugenden durch eine besondere Flexibilität gekennzeichnet, die sie auf einer allgemeinen Ebene als attraktive Bildungsideale und somit als geeignete Alternativen zu einer intellektuell toleranten Haltung erscheinen lässt.

4. Fazit

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Beobachtung, dass die Befähigung zum angemessenen Umgang mit konfligierenden Ansichten angesichts aktuell beobachtbarer gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Polarisierungsdynamiken ein zentrales Desiderat schulischer Bildungsprozesse darstellt, mit Blick auf dessen Erfüllung dem Philosophie- und Ethikunterricht spezifische Verantwortlichkeiten zukommen. Eine oft formulierte und auf den ersten Blick durchaus eingängige Forderung bezieht sich in diesem Zusammenhang explizit auf eine Haltung der intellektuellen Toleranz als zentrales Bildungsideal. Schüler*innen sollen, so der zentrale Gedanke, dazu befähigt werden, die epistemische Gleichwertigkeit fremder Ansichten anzuerkennen und auf dieser Grundlage einen duldsamen Pluralismus konfligierender Standpunkte anstreben.

Ein näherer philosophischer Blick hat jedoch gezeigt, dass dieser Gedanke letztendlich nicht überzeugen kann. Denn wenn in einem Diskurs die Beteiligten tatsächlich davon auszugehen haben, einander widersprechende, aber gleichermaßen gut begründete Positionen zu vertreten, dann besteht das wünschenswerte Ergebnis einer solchen Konstellation eben nicht in einem duldsamen Pluralismus, sondern vielmehr in einer allseitigen Urteilsenthaltung. Eine duldsame ›leben und leben lassen‹-Haltung gegenüber konfligierenden Ansichten weist somit eine inhärente rationale Spannung auf, was unmittelbar die Frage nach vernünftigen Alternativen zum Bildungsideal der intellektuellen Toleranz aufwirft. Einen vielversprechenden Ansatzpunkt stellen in diesem Zusammenhang intellektuelle Tugenden wie Aufgeschlossenheit und Bescheidenheit dar, die in der aktuellen erkenntnistheoretischen Forschung breite Aufmerksamkeit erhalten haben.

5. Literatur

- Adler, J. (2004). Reconciling Open-Mindedness and Belief. *Theory and Research in Education* 2/2, 127–142.
- Balg, D. (2020). Warum intellektuelle Toleranz nicht irrational ist. *Kriterion* 34/3, 51-78.
- Balg, D. (2019). Gibt es so etwas wie intellektuelle Toleranz? *Grazer Philosophische Studien* 97/2, 319-342.
- Boghossian, P. (2013). *Angst vor der Wahrheit. Ein Plädoyer gegen Relativismus und Konstruktivismus*. Aus dem Amerikanischen von J. Rometsch. Berlin: Suhrkamp.
- Feldman, R. (2007). Reasonable Religious Disagreements. In L. M. Antony (Hrsg.). *Philosophers Without Gods. Meditations on Atheism and the Secular Life*. (S. 194-214). Oxford: Oxford University Press.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forst, R. (2017) Toleration. In: Edward N. Zalta (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/toleration/>.
- Grundmann, T. (2015). Die Epistemologie stabiler Dissense in der Philosophie. In D. Koppelberg & S. Tolksdorf (Hrsg.). *Erkenntnistheorie – wie und wozu?* (S. 463-486). Münster: Mentis.
- King, P. T. (1998). *Toleration*. London: Frank Cass.
- Kitz, V. (2018). Ertragt euch! In: DIE ZEIT, 07.03.2018 (11/2018). Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2018/11/demokratie-toleranz-gesellschaft-wahrheit-meinung-vielfalt>, zuletzt geprüft am 29.12.2023.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.). *Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg: Philosophie*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2015/VRLP_Phil_Sek2_BB_2015.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums: Ethik*. <http://www.bildungsplaene-bw.de>
- Priest, M. (2017). Intellectual Humility. An Interpersonal Theory. *Ergo* 4/16, 463-480.

Riggs, W. (2010). Open-Mindedness. *Metaphilosophy* 41/1-2, 172–188.

Roberts, R. C. & Wood, W. J. (2003). Humility and Epistemic Goods. In M. R. DePaul & L. Zagzebski (Hrsg.). *Intellectual virtue. Perspectives from ethics and epistemology*. (S. 257-280). Oxford: Oxford University Press.

Rosen, G. (2001). Nominalism, Naturalism, Philosophical Relativism. *Noûs* 35/15, 69–91.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). 2009. *Lehrplan Gymnasium: Ethik*. <https://www3.sachsen.schule/sbs/lehrenlernen/gymnasium/gesellschafts-wissenschaften/ethik/>

van Inwagen, P. (1996). It Is Wrong, Everywhere, Always, for Anyone, to Believe Anything upon Insufficient Evidence. In J. Jordan (Hrsg.). *Faith, freedom, and rationality. Philosophy of religion today*. (S. 137-154). Lanham: Rowman & Littlefield.

Manuel Lorenz

Inwieweit kann der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden fördern und hemmen?

Vorbemerkung

In diesem Beitrag werde ich mich mit der Frage befassen, ob der Religionsunterricht ein guter Kandidat ist, um das zu fördern, was in der Bildungsphilosophie als ›intellektuelle Tugend‹ (*intellectual / epistemic virtue*) bezeichnet wird. Dazu werde ich zunächst in der hier gebotenen Kürze klären, was man unter einer solchen Tugend versteht. Im Anschluss werde ich einige Aspekte anführen, die es nahelegen könnten, die Ausbildung dieser Tugenden als zentrales Bildungsziel zu verfolgen. Und schließlich werde ich in Ansätzen erörtern, inwieweit der Religionsunterricht dieses Bildungsziel befördern kann. Um es vorwegzuschicken: Keinesfalls kann ich eine auch nur annähernd befriedigende Antwort liefern. Das liegt schon daran, dass sich kein Religionspädagoge bin und mich in theologischen Fragen nicht auskenne. Ich kann hier lediglich einige Intuitionen aus Sicht eines Philosophielehrers verbalisieren, um eine Diskussion anzuregen, die in Vielem fundierter sein müsste, als es mein derzeitiger Wissens- und Reflexionsstand zulässt. Die Hauptintention, die ich von diesem Standpunkt aus formulieren werden, lautet, dass die Konfessionsgebundenheit des Religionsunterrichts eine spezifische Schwierigkeit bei dem Bestreben darstellen könnte, die Ausbildung intellektueller Tugenden zum Bildungsziel zu erheben.

1. Was sind intellektuelle Tugenden?

In den letzten Jahren hat die Bildungsphilosophie (bislang vor allem im englischsprachigen Raum) ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf den Ansatz der *Virtue Epistemology* gelenkt.¹ Diesem Ansatz zufolge benötigen Menschen bestimmte

¹ Vgl. z.B. Baehr, 2016; 2017; 2021; Curren, 2019; Pritchard, 2013; Pritchard, 2022. Das Thema scheint nun in die deutschsprachige Philosophiedidaktik vorzudringen, vgl. Platz, 2022. King (2021) hat den Versuch unternommen, die Relevanz des Ansatzes einer breiteren Öffentlichkeit nahezubringen.

intellektuelle Tugenden, um epistemische Güter wie *Wissen*, *Wahrheit*, *gerechtfertigte Überzeugung* oder *Verstehen* (*understanding*) zu erlangen.² Eine Tugend wird hierbei im klassischen Sinne als exzellente Eigenschaft eines Akteurs verstanden, die es ihm erlaubt, ein Ziel (hier: die epistemischen Güter) zu erreichen. Nun kann man verschiedene Eigenschaften anführen, die möglichst ausgeprägt sein sollten, wenn eine Person epistemische Güter erlangen will. Auf der einen Seite sollte die Person über Eigenschaften verfügen, die man als eher physiologische, naturgegebene Vermögen (*faculty-virtues*) bezeichnen könnte, beispielsweise ein gutes Hör-, Seh- und Erinnerungsvermögen oder ausgeprägte kognitive Fähigkeiten. Auf der anderen Seite sollte die Person über bestimmte charakterliche Eigenschaften (*trait-virtues*) verfügen, beispielsweise ein intrinsisches Streben nach epistemischen Gütern und spezifische Verhaltensdispositionen, in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Weise zu denken, zu handeln oder zu fühlen; beispielsweise bei der Konfrontation mit Unbekanntem *Neugierde* an den Tag zu legen, bei einer Untersuchung *Sorgfalt* oder bei auftretenden Schwierigkeiten *Durchhaltevermögen*.³

Es liegt auf der Hand, warum sich die Bildungsphilosophie vor allem für die *charakterlichen* intellektuellen Tugenden interessiert: Eigenschaften wie Durchhaltevermögen, Sorgfalt oder Neugierde scheinen wir in höherem Maße erlernen oder kultivieren zu können als physiologische Dispositionen wie das Hör- oder Sehvermögen. Entsprechend scheinen wir für die Ausbildung *charakterlicher* Tugenden auch in höherem Maße verantwortlich. Und wenn wir für die Ausbildung dieser Tugenden verantwortlich sind, dann besitzen sie eine ethische und letztlich pädagogische Relevanz. Ihre Ausbildung lässt sich als Bildungsziel formulieren.⁴ Bevor ich kurz auf die Legitimation dieses Bildungsziels zu sprechen komme, möchte ich

² Für einen Überblick siehe die Monographien von Baehr, 2011a, Roberts & Wood, 2007 oder den Sammelband von Battaly, 2019. Einen kompakteren Überblick bieten Baehr, 2004, Hardy, 2004 und Turri et al., 2021.

³ Die englische Unterscheidung zwischen *faculty-* und *trait-virtues* übernehme ich hier von Turri et al., 2021. Zum Aspekt der intrinsischen Motivation vgl. etwa Baehr, 2013, S. 249 (»*love of epistemic goods*») oder Pritchard, 2022, S. 129–33 (»*desire for the truth*«).

⁴ Zu eine Verhältnisbestimmung (und Harmonisierung) von Reliabilismus und Responsibilismus bei der Konzeption intellektueller Tugenden als *moralische* Tugenden vgl. etwa Battaly 2014. Die Hervorhebung der ethischen Dimension intellektueller Tugenden geht vor allem auf Zagzebski zurück (vgl. Zagzebski, 1996, S. 139 oder Zagzebski, 2000, S. 173). Auf den traditionellen Unterschied in der Zielsetzung von moralischen und intellektuellen Tugenden in der Antike weist etwa Annas, 2003, S. 22 hin.

das Konzept der ›intellektuellen Tugend‹ anhand von drei Beispielen veranschaulichen, damit wir eine etwas konkretere Vorstellung bekommen.

Wenn im Folgenden von ›intellektueller Tugend‹ die Rede ist, dann ist also immer eine exzellente *Charakterdisposition* gemeint, die es erlaubt, epistemische Güter (zuverlässig) zu erreichen.⁵ Die folgenden Definitionen einzelner Tugenden sollten nicht in der Weise missverstanden werden, dass sie exakt angeben könnten, worum es sich bei der jeweiligen Tugend handelt. Diese Einschränkung sollte jedoch nicht verwundern. Denn Tugenden exakt zu definieren ist seit jeher ein nahezu aussichtsloses Unterfangen. Aber ich denke, die Definitionen können uns zumindest eine bessere Vorstellung von dem verschaffen, was sich hinter dem Begriff der intellektuellen Tugend verbirgt.

Als erste Beispiel betrachten wir ›intellektuellen Mut‹:

*Als intellektuell mutig zeigt sich jemand, der an Handlungsweisen festhält, die er beim Streben nach epistemischen Gütern aus guten Gründen für zielführend hält, obwohl er mit diesen Handlungsweisen den Verlust anderer (nicht-epistemischer) Güter riskiert.*⁶

Ein Beispiel? Fangen wir groß an: Denker und Wissenschaftler wie Giordano Bruno, Galileo Galilei oder Charles Darwin entwickelten ihre Theorien des unendlichen Weltalls, des Heliozentrismus beziehungsweise der Evolution, obwohl sie dadurch nicht-epistemische Güter aufs Spiel setzten: ihre Reputation, ihre Lehr-erlaubnis oder gar ihr Leben. Eine Nummer kleiner? Schüler*innen oder Student*innen zeigen sich intellektuell mutig, wenn sie eine Frage zu einem Sachverhalt stellen, obwohl sie davon ausgehen, dass alle anderen den Sachverhalt verstanden haben und sie für begriffsstutzig halten könnten. Ob groß oder klein: In solchen Fällen halten die Personen an einer Handlungsweise fest, die sie in ihrem Streben nach epistemischen Gütern aus guten Gründen für zielführend halten, obwohl sie damit den Verlust anderer (nicht-epistemischer) Güter riskieren.

Als zweites Beispiel für eine intellektuelle Tugend betrachten wir ›Bescheidenheit‹:

⁵ Zu den Unterschiedlichen Auffassungen, wie zuverlässig intellektuelle Tugenden epistemische Güter erreichen, siehe etwa Pritchard, 2007 und Battaly, 2014.

⁶ Ich orientiere mich bei dieser Definition an Baehr, 2015, S. 139; vgl. auch Baehr, 2021, S. 46–48.

Als intellektuell bescheiden zeigt sich jemand, der sich seiner eigenen epistemischen Limitiertheit bewusst ist und der bereit ist, diese Limitiertheit offenzulegen, um sie – wenn möglich – zu überwinden.⁷

Ein Beispiel: Die Schüler*innen fragen ihren Biologielehrer, wie mRNA-Impfstoffe genau funktionieren. Sie dürfen mit einigem Recht annehmen, dass er dies weiß und erklären kann. Nehmen wir aber an, der Lehrer hat keine Ahnung. Als intellektuell bescheiden zeigt er sich nun, wenn er seine Schüler*innen nicht mit vagem Halbwissen abspeist, sondern seine Unwissenheit offen zugibt, seine Wissenslücke füllt und beispielsweise eine Stunde initiiert, in der sich die Schüler*innen gemeinsam die Funktionsweise von mRNA-Impfstoffen erarbeiten.

Aber auch – und vielleicht gerade – wenn sich eine Wissenslücke nicht einfach schließen lässt, sondern eine grundlegende Limitiertheit vorliegt (im Bereich der *faculty-virtues*), zeigt sich, ob jemand über intellektuelle Bescheidenheit verfügt. Dazu ein Beispiel: Nehmen wir an, ein Wissenschaftler kann seiner Kollegin nicht folgen, weil ihre Ausführungen schlicht sein individuelles Abstraktionsvermögen übersteigen. Diese Limitiertheit kann er nicht ohne Weiteres überwinden. Dennoch sollte er intellektuelle Bescheidenheit an den Tag legen und seine Limitiertheit offen zugeben. Andernfalls würde er epistemischen Fortschritt hemmen. Denn gäbe er vor, die Ausführungen seiner Kollegin zu verstehen, dann müsste er ihr wohl beipflichten. (Bei dem Versuch, ihr zu widersprechen, wäre das Risiko zu hoch, dass sein Unvermögen auffliegt.) Und pflichtete er ihr bei, wöge er sie in trügerischer Sicherheit. Sie fühlte sich dann in womöglich zweifelhaften Aspekten ihrer Ausführungen bestätigt, die zu beurteilen ihr Kollege aber gar nicht in der Lage ist. Ohne intellektuelle Bescheidenheit riskierte der Kollege folglich, epistemischen Fortschritt auf Seiten seiner Kollegin zu bremsen oder zu verhindern. Zudem brächte er sich ohne diese Tugend auch *selbst* um die Gelegenheit solchen Fortschritts. Denn vielleicht wäre die Kollegin durchaus in der Lage, ihm den Sachverhalt auf eine Weise zu erklären, die seinem individuellen Abstraktionsvermögen entspricht. Diesen Versuch wird sie aber nur unternehmen, wenn er seine Limitiertheit offenlegt, d.h. sich intellektuell bescheiden zeigt.

⁷ Für den dezidiert pädagogischen Zweck ist auch hier Baehr, 2015, S. 79–84 und Baehr, 2021, S. 38–39 hilfreich. Diese Bestimmung basiert auf dem *Owning Your Limitations Account* von Bescheidenheit (siehe Whitcomb et al., 2017). Kürzlich haben Alfano et al., 2021 einen umfangreichen Sammelband zum Begriff der Bescheidenheit herausgegeben.

Kommen wir zu einem letzten Beispiel für eine intellektuelle Tugend, die mit der Bescheidenheit eng verwandt ist:⁸ ›Aufgeschlossenheit‹ (*open-mindedness*):

*Als intellektuell aufgeschlossen (open-minded) zeigt sich jemand, der Überzeugungen, Argumente oder Evidenzen unvoreingenommen aufnimmt und sie primär mit der Absicht betrachtet, epistemische Güter zu erreichen. Diese Tugend kommt insbesondere zum Tragen, wenn die Überzeugungen, Argumente oder Evidenzen der eigenen Auffassung widersprechen.*⁹

Ein Beispiel: Nehmen wir eine Umweltaktivistin, die seit der ersten Anti-Atomkraft-Bewegung die Überzeugung vertritt: »Atomkraft? Nein Danke!«. Intellektuelle Aufgeschlossenheit legt sie an den Tag, wenn sie diese Überzeugung angesichts neuer Argumente oder Evidenzen bereitwillig auf die Probe stellt, etwa angesichts einer sich zunehmend beschleunigenden Klimakatastrophe oder einer akuten Energieknappheit infolge eines Krieges. Würde sie solch neue Evidenzen nicht berücksichtigen und ihnen nicht zumindest grundsätzlich das Potenzial zuschreiben, das bisherige Urteil als falsch zu erweisen, dann verhinderte auch sie epistemischen Fortschritt. Dennoch hat intellektuelle Aufgeschlossenheit Grenzen. Wenn eine Person Zeit und Energie darauf verwendet, sich mit den Ansichten einer Person zu beschäftigen, bei der sie mit guten Gründen eine stabile Irrationalität annehmen darf, dann kann sie sich dadurch ebenfalls um die Möglichkeit epistemischen Fortschritts bringen.¹⁰ Es zeugt beispielsweise selten von intellektueller Aufgeschlossenheit, sich akribisch mit den Argumenten und vermeintlichen Evidenzen von Q-Anon-Anhängern oder Flat-Earhlern auseinanderzusetzen. Denn es gibt in solchen Fällen eine überwältigende Evidenz für die Falschheit dieser Auffassungen und gute Gründe, ihren glühenden Verfechtern eine stabile Irrationalität zuzuschreiben. Folglich ist es sehr wahrscheinlich, dass eine eingehendere Beschäftigung mit den vorgebrachten Argumenten (bspw. eines Flat-Earhlers) der primären Absicht zuwiderläuft: Erkenntnisfortschritte bei der Auseinandersetzung mit einem Erkenntnisgegenstand (z.B. ›Form des Planeten Erde‹) zu erzielen.

⁸ Vgl. z.B. Spiegel, 2012.

⁹ Zu dieser Tugend vgl. etwa Baehr, 2011b; Spezifisch im Kontext Bildung z.B. Hare, 2003.

¹⁰ Vgl. Baehr, 2011b, S. 209.

2. Intellektuelle Tugenden als Bildungsziel

Es erscheint einigen Autoren aus unterschiedlichen Gründen attraktiv, die Ausbildung intellektueller Tugenden zum (primären) Bildungsziel zu erheben. Ob man dies tatsächlich tun sollte, lasse ich hier offen.¹¹ Eine wichtige Voraussetzung, um intellektuellen Tugenden eine Bedeutung für die Bildung beizumessen, habe ich oben bereits erwähnt: Es handelt sich um *Charakterdispositionen*, die – anders als physiologische (naturgegebene) Dispositionen – als lehr- und lernbar gelten. Darüber hinaus gibt es einige Aspekte, die gut zu didaktischen Überzeugungen unserer Zeit passen. Der gemeinsame Kern dieser Aspekte ist der Umstand, dass intellektuelle Tugenden in erster Linie ›*Dispositionen*‹ und *keine inhaltlich bestimmten Wissensgegenstände* sind. Es handelt sich vielmehr um (potenzielle) Verhaltens- oder Handlungsweisen, die es wahrscheinlich machen, dass der Lernende bestimmte epistemische Güter erreicht. Daraus ergeben sich folgende Aspekte, die ich in aller Kürze skizziere, ohne sie beurteilen zu wollen.

- Intellektuelle Tugenden passen gut in ein Bildungsparadigma, das den Erwerb von *Kompetenzen* über das Anhäufen von inhaltlich konkretisierten Wissensbeständen stellt.
- Hiermit eng verbunden ist der Aspekt des lebenslangen Lernens, für das die Ausbildung intellektueller Tugenden vielversprechend scheint.¹² Denn als stabile Charakterdispositionen ermöglichen sie, epistemische Güter in inhaltlich verschiedenen und sich wandelnden Bereichen flexibel zu erlangen. Damit erscheinen intellektuelle Tugenden als Kernqualifikation, um sich ein Leben lang selbständig neue Erkenntnisse zu erschließen.
- Gleichzeitig sind sie dadurch eine Art von *soft-skills*, die in der Arbeitswelt umso willkommener sind, je schneller Wissensbestände und Anforderungsbereiche wechseln oder wachsen.
- In Ausbildungssettings kommen intellektuelle Tugenden dem Ruf nach *Handlungsorientierung* entgegen. Denn als Charakterdispositionen manifestieren sie sich in bestimmten Handlungsweisen, d.h. eine intellektuelle Tugend disponiert die Person, sich in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Wie jemand beispielsweise mit seiner epistemischen Limitiertheit

¹¹ Einige Bedenken formulieren beispielsweise Kotzee et al., 2021.

¹² Vgl. Baehr, 2013, S. 249–50.

umgeht, ob er sie zu vertuschen versucht oder aber sie in einem Unterrichtsgespräch offen zugibt, um Erkenntnisfortschritte zu machen, kann man – so der Gedanke – beobachten und sogar bewerten.¹³

- Wenn wir den Horizont über die Arbeits- und Ausbildungswelt hinaus erweitern, erscheinen intellektuelle Tugenden hilfreich oder sogar nötig für die öffentliche Meinungs- und Willensbildung in demokratisch verfassten Gesellschaften. Denn eine gut informierte (und gegen Desinformationen weitgehend immunisierte) Öffentlichkeit gründet darauf, dass die einzelnen Gesellschaftsmitglieder epistemische Güter wertschätzen und über charakterliche Dispositionen und Fähigkeiten verfügen, um solche Güter zu erlangen.¹⁴
- Man kann auch so weit gehen und intellektuellen Tugenden eine Art intrinsischen Wert zuschreiben, sofern epistemische Güter einen solchen Wert besitzen. Um einen solchen Wert zu ergründen, kann man sich schlicht fragen: Würde man diese Tugenden nicht auch dann gerne besitzen, wenn man keinen sonstigen Nutzen (in nicht-epistemischen Bereichen) von ihnen hätte?¹⁵

Vermutlich ließen sich noch weitere Aspekte ergänzen, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, die Ausbildung intellektueller Tugenden zum Bildungsziel zu erheben. Hier genügt dieser Abriss, um eine Vorstellung davon zu bekommen, weshalb intellektuelle Tugenden zuweilen als primäres Ziel von Bildung gehandelt werden. Diese Zielsetzung ist im Übrigen nicht bloß theoretischer Natur: 2013 wurde mit der *Intellectual Virtue Academy* eine Modellschule im Sekundarbereich gegründet, die sich diesem Ziel ganz und gar verschrieben hat – begleitet von einem millionenschweren Projekt der *Templeton Foundation*.¹⁶

Wenn man jedenfalls die Ausbildung intellektueller Tugenden als zentrales Bildungsziel akzeptiert, dann stellt sich die Frage, wie man diese Ausbildung in den einzelnen Fächern fördern kann. Grundsätzlich scheinen nahezu alle Fächer in Frage zu kommen, um intellektuelle Tugenden zu fördern. Wenn ich im Folgenden die Frage behandle, welchen Beitrag ›der‹ Religionsunterricht zur Ausbildung intellektueller Tugenden leisten kann, dann beziehe ich mich mit dieser Verallgemeinerung auf die strukturellen Rahmenbedingungen, wie sie sich in den Lehrplänen

¹³ Zum Problem der Beobachtbarkeit vgl. aber Kotzee et al., 2021.

¹⁴ Vgl. Pritchard, 2022, S. 130.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. <https://intellectualvirtues.org> und <https://www.ivalongbeach.org>.

für den (christlichen) Religionsunterricht finden. Dass der konkrete Unterricht einzelner Lehrkräfte gänzlich anders aussehen kann, ist gut möglich. Dies als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zu machen, würde aber nicht nur eine aufwendige empirische Untersuchung voraussetzen. Vor allem wäre völlig unklar, ob und welche Form eines individuellen, von curricularen Vorgaben abweichenden Unterrichts als verbindlichere Grundlage gelten dürfte, um die hiesige Fragestellung zu behandeln. Daher scheinen diese Vorgaben hier die beste Basis für die folgenden Überlegungen. Ich werde nun kurz einige Aspekte benennen, die für die Auffassung sprechen könnten, dass der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden fördert. Im Anschluss werde ich Aspekte anführen, die dagegensprechen könnten. Diese Aspekte werde ich exemplarisch an den oben skizzierten Tugenden ›Mut‹, ›Bescheidenheit‹ und ›Aufgeschlossenheit‹ illustrieren.

3. Inwieweit kann der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden fördern?

Wenn wir die oben skizzierte Bestimmung von ›intellektueller Tugend‹ einsetzen, lautet unsere Frage übersetzt: Kann der Religionsunterricht diejenigen charakterlichen Dispositionen (Haltungen und potenzielle Verhaltensweisen) fördern, die das Erreichen epistemischer Güter wie Wahrheit, Wissen, gerechtfertigte Überzeugung, Verstehen etc. begünstigen? Auf den ersten Blick mag man wenig sehen, was grundsätzlich dagegenspricht. Auch im Religionsunterricht wird der Intellekt gefordert und gefördert. Auch dort geht es zuweilen um das Erreichen epistemischer Güter wie Wahrheit, Wissen, gerechtfertigte Meinung oder Verstehen. Aber werden wir konkret. Versuchen wir Bereiche zu finden, in denen der Religionsunterricht die oben skizzierten Tugenden fördern kann.

›Mut‹. Die Zugehörigkeit zu einer Religion ist in unserer heutigen Gesellschaft keineswegs mehr selbstverständlich, geschweige denn verbindlich. Rechtfertigen muss sich weniger, wer konfessionslos lebt, sondern vielmehr, wer sich zu einer Religion bekennt. Religiöse Perspektiven in (öffentliche) Diskurse einzubringen, scheint daher Mut zu verlangen. Und es scheint sich dabei tatsächlich um ›intellektuellen‹ Mut zu handeln, d.h. um eine Haltung, die auf *epistemische Güter* zielt. Zumindest geht man beispielsweise bei der Besetzung von Ethikkommissionen davon aus, dass die Perspektive von Religionsvertreter*innen die Debattenkultur bereichert, dass die Berücksichtigung ihrer Sichtweise zu besseren Rechtfertigungen, Erkenntnissen und letztlich Entscheidungen führt. Beispielsweise erhalten Vertreter von Religionsgemeinschaften in Debatten zu Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, Klima- oder Tierethik etc. eine Stimme, weil man sich davon einen

besonderen Erkenntnisgewinn verspricht. Um dies zu erreichen, müssen die Religionsvertreter*innen intellektuellen Mut aufbringen. Denn sie gehen zum Zweck dieses Erkenntnisgewinns womöglich Risiken in nicht-epistemischen Bereichen ein, zum Beispiel dass ihr ohnehin nicht mehr selbstverständliches Weltbild noch weiter ins Hintertreffen gerät oder dass sie aufgrund bestimmter Ansichten als eigenartige Sonderlinge erachtet werden etc. Der Religionsunterricht kann diesen Mut, religiöse Perspektiven in öffentliche Debatten einzubringen, stärken. Dem Kernlehrplan NRW zufolge betone religiöse Bildung etwa »die Würde des Einzelnen als von Gott geliebten Menschen, jenseits von etwaiger Funktionalität und Verwertbarkeit«, und ziele »im christlichen Kontext ... auf die Verwirklichung der Bestimmung des Menschen zu einer von Gott gewollten Freiheit.«¹⁷ Anders gesagt: Der Religionsunterricht fördert die Haltung, dass weltliche Werte wie beispielsweise soziales Ansehen, beruflicher und monetärer Erfolg, der Beitrag zu einer funktionierenden Ökonomie etc. nicht das Wesentliche im Leben sind; dass es sich vielmehr lohnt, solche Güter zu riskieren, um die von Gott gewollte Bestimmung des Menschen zu realisieren. Und zur Bestimmung des Menschen gehört nach christlichem Glauben sicherlich auch das Streben nach Erkenntnis.¹⁸ Wenn der Religionsunterricht also die Haltung bestärkt, beim Streben nach Erkenntnis nicht-epistemische Werte aufs Spiel zu setzen, scheint er intellektuellen Mut zu fördern.

›Bescheidenheit‹. Vielleicht gehört zur christlichen Lehre die Überzeugung, dass der Mensch die Krone der Schöpfung ist, mit Sicherheit aber die Überzeugung, dass es noch ein Wesen *über* dem Menschen gibt. Und der Mensch hat sich diesem Wesen unterzuordnen. Er muss seine Stellung im Ganzen erkennen und bereit sein, die ihm zugeteilte Position einzunehmen. Im Christentum hat sich für eine solche Haltung der Begriff der ›Demut‹ etabliert. Und diese Haltung scheint intellektuelle Bescheidenheit zumindest zu beinhalten. Denn Demut bezieht sich traditionell selbstverständlich auch auf das Erkenntnisvermögen. Menschlicher Intellekt befähigt nicht zu göttlicher Einsicht. Die Tugend der Demut hält den Menschen an, die eigene intellektuelle Begrenztheit angesichts der Größe Gottes anzuerkennen, und zwar als Voraussetzung, um wenigstens im Bereich des menschlichen Erkenntnisvermögens zu vertretbaren Einsichten zu gelangen. Folglich scheint die

¹⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2014, S. 12. Im Folgenden: *KLP NRW Sek. II*.

¹⁸ Vgl. Baehr, 2012, S. 40): »New and Old Testament scriptures alike place a premium on a concern for truth (see, for instance, Ps. 51:6; Ps. 15:2, Js. 1:5, Acts 17:10–11, and Thes. 5:21).«

christliche Tugend der Demut das zu umfassen, was intellektuelle Bescheidenheit meint: sich der eigenen intellektuellen Limitiertheit bewusst zu sein und mit dieser Limitiertheit offen umzugehen, um epistemische Güter zu erlangen. Dass der Religionsunterricht diese Haltung explizit lehren soll, lässt sich beispielsweise im Bildungsplan Baden-Württemberg nachlesen, wo es heißt, die Schüler*innen sollten die *Unverfügbarkeit Gottes* in Beziehung setzen zur »Suche des Menschen nach Sinn und Wahrheit«. ¹⁹

Aufgeschlossenheit. Was die Ausbildung intellektuellen Mutes motiviert, gilt auch für die Aufgeschlossenheit: Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, geschweige denn zu einer bestimmten, ist in unserer heutigen, pluralistischen Gesellschaft keine Selbstverständlichkeit mehr. Diesem Umstand begegnet der Religionsunterricht auch dadurch, dass er die Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen inzwischen zu einem seiner zentralen Anliegen gemacht hat. ²⁰ So soll der Religionsunterricht »dialogisch ausgerichtet« sein und »dem didaktischen Prinzip der Perspektivenübernahme« folgen, weil ohne diese Perspektivenübernahme »Toleranz gegenüber dem anderen mit seinen Überzeugungen [...] nicht möglich« sei, ohne Toleranz aber wiederum kein friedliches Zusammenleben. ²¹ Es geht also darum, von der eigenen Ansicht abzusehen und eine andere Perspektive einzunehmen, und zwar explizit mit der Absicht, »andere Sichtweisen und Gesichtspunkte in der eignen Urteilsbildung zu berücksichtigen«. ²² Wovon, wenn nicht von intellektueller Aufgeschlossenheit, sollte hier die Rede sein?

4. Kann der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden hemmen?

Schaut man etwas genauer hin, drängt sich ein prinzipielles Problem auf: die *Konfessionsgebundenheit*. Religionsunterricht geht immer mit dem Bekenntnis zu bestimmten Grundsätzen einher, die als wahr gelten. In der christlichen Lehre sind

¹⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2016, S. 45. Im Folgenden: *Bildungsplan BW*.

²⁰ Dass ein Christ aufgerufen sei, sich mit »gegnerischen« Meinungen auseinanderzusetzen, ergebe sich Baehr (2012, S. 42) zufolge schon aus der Forderung, seine Feinde zu lieben.

²¹ KLP NRW Sek. II, S. 15. und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 2014, S. 11, S. 15 und 16 (Im Folgenden *KLP NRW Sek. I*). Vgl. Bildungsplan BW, S. 10.

²² KLP NRW Sek. II, S. 15.

dies beispielsweise Überzeugungen wie die folgenden: Die Welt ist ›Schöpfung‹ Gottes, Gott ›dreieinig‹ und der Mensch ein ›Abbild‹ seiner. Was auch immer das zunächst bedeuten mag: Konfessionsgebundener Religionsunterricht wird »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen und Lehren der Religionsgemeinschaft erteilt«. ²³ Für das Konzept der intellektuellen Tugenden scheint sich dabei folgendes Problem zu ergeben: Als charakterliche *Dispositionen*, die der Wahrheitsfindung dienen, sollten intellektuelle Tugenden nicht oder so wenig wie möglich an inhaltlich Grundsätze gebunden werden, deren Wahrheit vorausgesetzt (als geoffenbart erachtet) wird. ²⁴

Nun könnte man entgegenen, dass die Grundsätze zwar als wahr vorausgesetzt werden, dass der Inhalt dieser Grundsätze, d.h. ihre Begrifflichkeit aber selbstverständlich einen ganzen Strauß an möglichen Interpretationen zulässt. Dass die Welt als ›Schöpfung‹ Gottes aufzufassen sei, bedeute beispielsweise keineswegs, dass ein alter weißer Mann unseren Planeten in sechs Tagen geschaffen und anschließend ein Nickerchen gehalten habe. Die systematische Theologie versuche ja gerade, Begriffe wie ›Schöpfung‹, ›Trinität‹ oder ›Abbild‹ so zu deuten, dass sie mit unserem derzeitigen empirischen Wissensstand kompatibel und intellektuell bereichernd, zumindest aber zumutbar sind. Diese Interpretationsarbeit sei also die eigentliche Wahrheitssuche und damit ein systematisches Streben nach epistemischen Gütern.

Dieser Argumentation kann man sicherlich ein Stück weit folgen. Es bleiben aber mindestens zwei grundsätzliche Probleme. (1.) Auch wenn sich die Begriffe in den religiösen Überzeugungen so interpretieren ließen, dass sie unter aktuellen wissenschaftlichen Standards und Erkenntnissen intellektuell zumutbar sind, dann ist diese Interpretationsarbeit mit erheblichem Aufwand verbunden. Man darf fragen, was diesen Aufwand rechtfertigen soll. Es ist schwer zu sehen, welchem anderen Zweck dieser Aufwand dienen soll, außer dem, an den Grundsätze festhalten zu können, weil sie eben als offenbart gelten und *per confessionem* akzeptiert wurden. Der Interpretationsaufwand wird also damit gerechtfertigt, dass etwas als wahr erwiesen oder verteidigt werden soll, dessen Wahrheit bereits vorausgesetzt

²³ GG Artikel 7, 3. KLP NRW Sek. II, S. 11; KLP NRW Sek. I, S. 9.

²⁴ Man könnte die Diskussion natürlich abkürzen, indem man die kategorial verschiedene Natur des Glaubens (*faith*) gegenüber anderen Arten des Fürwahrhaltens (*believe*) behauptet. Dies tun aber in der Regel auch Autor*innen nicht, die religiöse Überzeugungen und den Erwerb intellektueller Tugenden für kompatibel halten (vgl. Beiträge in Callahan et al., 2014).

wurde. (2.) Hiermit hängt ein zweites Problem zusammen, dem auch avancierte Deutungen von religiösen Überzeugungen und Lehren nicht entkommen: Was eine Überzeugung zu einer genuin religiösen Überzeugung macht, ist irgendein Element, das unter Nichtgläubigen nicht zustimmungsfähig ist. Andernfalls wäre es schlicht keine dezidiert *religiöse* Überzeugung. Stellen wir uns vor, es gelänge, einen religiösen Begriff so auszubuchstabieren, dass er etwas aussagt, dem Nichtgläubige und Gläubige gleichermaßen zustimmen könnten. Was wäre an diesem Begriff noch substantiell religiös? Es bedürfte dann keines Bekenntnisses oder keiner Berufung auf Offenbarung mehr. Der Begriff oder die Überzeugung wäre religiös entkernt.²⁵ Das bedeutet umgekehrt: Jede Interpretation einer dezidiert *religiösen* Überzeugung ist an irgendeinem Punkt *prinzipiell* nicht mehr jedem Diskursteilnehmer intellektuell zumutbar. Genau deswegen benötigt die Überzeugung ein Bekenntnis. Für das Erreichen epistemischer Güter, dem intellektuelle Tugenden dienen sollen, scheint sich daher folgendes grundsätzliche Problem zu ergeben: Die Konfessionsgebundenheit fordert früher oder später ein unhintergebares Fürwahrhalten von inhaltlich konkretisierten Überzeugungen auf Grundlage unzureichender Evidenz. Schauen wir nun auf die exemplarischen Einzeltugenden, um zu sehen, welche Probleme sich auf dieser Ebene ergeben.

›*Mut*‹: Intellektueller Mut zeigt sich, wenn jemand an Handlungsweisen festhält, die beim Streben nach epistemischen Gütern aus guten Gründen als zielführend erscheinen, obwohl er mit diesen Handlungsweisen Nachteile in anderen (nicht epistemischen) Bereichen riskiert. Die eingangs erwähnten Beispiele von Bruno, Galilei oder Darwin zeigen, dass intellektueller Mut eine Tugend ist, die in erheblichem Ausmaß *gegen* religiöse Überzeugungen aufgebracht werden muss. Nun könnte es schräg oder gar zynisch wirken, wenn man behauptete, die genannten Autoren hätten durch die religiösen Überzeugungen ihrer Zeit eben eine herausragende Chance erhalten, ihren intellektuellen Mut unter Beweis zu stellen beziehungsweise innerhalb einer »*epistemic unfriendly environment*« zu trainieren.²⁶ Schräg oder zynisch wirkt diese Behauptung, da es sicher nicht als *Intention* der damaligen Lehrmeinung gelesen werden kann, intellektuellen Mut als das Mittel zu fördern, das eben dieser Lehrmeinung am Ende gefährdet. In jedem Falle wirkten die religiösen Überzeugungen als *Bremse* solchen Fortschritts und unterminierten somit das Ziel intellektuellen Muts.

²⁵ Vgl. Lorenz, 2023, 124–125.

²⁶ Vgl. Pritchard, 2013 zu dem Umstand, dass eine *epistemic unfriendly environment* ein besonderes Maß an kognitiven Fähigkeiten / intellektuellen Tugenden verlangt.

Nun erscheint diese Überlegung – so könnte man einwenden – auf einem inzwischen veralteten Verständnis religiöser Überzeugungen zu basieren und gewissermaßen einen voraufklärerischen Kategorienfehler zu begehen: Längst werden religiöse Grundsätze, zu denen sich Gläubige bekennen, nicht mehr als Antwortlieferanten auf Fragen verstanden, die sich besser empirisch beantworten lassen. Richtig daran ist, dass sich ein signifikanter Teil christlicher Religionsgemeinschaften nicht mehr gegen etablierte wissenschaftliche Theorien sperren, sei es die Theorie von einem unendlichen Weltraum, des Heliozentrismus' oder der Evolution. Vielmehr hat die Theologie Deutungen gefunden, um solche Theorien mit religiösen Überzeugungen und Begriffen zu versöhnen. Andererseits zeigen solche Versöhnungsversuche, dass Religion sich eben nicht auf einen von aller Empirie isolierten, innertheologischen Erkenntnisbereich beschränkt, sondern immer auch den Bezug zur konkreten Lebenswelt, ihren Sitz im Leben sucht – nicht zuletzt im schulischen Unterricht. Religiöse Überzeugungen werden beispielsweise in Debatten zur sexuellen Selbstbestimmung, zum Recht auf Selbsttötung, zu Schwangerschaftsabbruch oder zum Umgang mit nichtmenschlichen Tieren eingebracht. In einigen solcher Debatten gibt es eindeutige Positionen, die durch die Grundsätze und Lehren der jeweiligen Religionsgemeinschaft, d.h. durch Verweis auf akzeptierte religiöse Überzeugungen und Begriffe begründet werden. Und sicherlich ist die Deutung dieser Überzeugungen und Begriffe nicht in allen Fällen auf einem Stand, der sie mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen versöhnt.²⁷ Wo dies nicht der Fall ist, wirken die Grundsätze und Lehren der Religionsgemeinschaft nach wie vor als Erkenntnisbremse, *gegen* die intellektueller Mut aufgebracht werden muss.²⁸ Da der Religionsunterricht ›in Übereinstimmung‹ mit diesen Grundsätzen und Lehren zu erteilen ist, lässt sich für diese Fällen allenfalls behaupten, dass er unfreiwillig als Trainingsplatz für intellektuellen Mut dienen kann (im Sinne einer *epistemic unfriendly environment*). Als intendierter Förderer dieser Tugend

²⁷ Aus Sicht heutiger Erkenntnisse wäre es beispielsweise fragwürdig, wenn Homosexualität mit der Begründung abgelehnt würde, dass Gott den Menschen als Mann und Frau geschaffen habe, oder dass Homosexualität der natürlichen Ordnung widerspreche.

²⁸ Natürlich sind Bremsen in Form von bedenkenwerten Gründen nicht per se schlecht, sondern minimieren beispielsweise die Gefahr voreiliger Urteile in ethischen Debatten. Der Punkt ist, dass es kaum plausibel ist, solche Gründe als Bremsen zu akzeptieren, die mit einem weithin gesicherten Forschungsstand unvereinbar sind.

könnte er in den beschriebenen Fällen vor allem dann dienen, wenn er darauf ausgerichtet wäre, die Grundsätze selbst in Frage zu stellen, statt sie per Bekenntnis als akzeptiert voranzusetzen.²⁹

Bescheidenheit. Als intellektuell bescheiden zeigt sich jemand, der sich seiner eigenen epistemischen Limitiertheit bewusst und willens ist, diese Limitiertheit offenzulegen, um sie – soweit möglich – zu überwinden. Obwohl diese Haltung eine gewisse Verwandtschaft mit der christlichen Tugend der Demut besitzt, ergibt sich durch die Konfessionsgebundenheit auch hier ein Problem: Religiöse Lehren laufen Gefahr, die Grenze dessen, was der menschliche Intellekt beurteilen kann, darf und sollte, auf eine fragwürdige Weise zu ziehen.³⁰ Die Argumentation etwa, dass der Mensch über bestimmte Dinge nicht entscheiden dürfe, weil sie allein in den intellektuellen Kompetenzbereich Gottes fallen, ist verdächtig, diese Grenze *zu früh* zu ziehen. Denn diese Argumentation lässt sich leicht herbeiziehen, um einen Erkenntnisprozess zugunsten tradierter Normen zu beenden, ohne dass diese Normen hinreichend begründet werden. Wollte man die Tugend der intellektuellen Bescheidenheit als Mitte zwischen zwei Lastern beschreiben, und zwar als Mitte zwischen Über- und Unterschätzung der eigenen intellektuellen Fähigkeiten, so würde Konfessionsgebundenheit in diesem Falle also zur ›Unterschätzung‹ des menschlichen Intellekts führen. Gleichzeitig schützt sie ebenso wenig vor einer ›Überschätzung‹. Denn die Grenze zwischen menschlichem und göttlichem Kompetenzbereich wird zuweilen auch ›zu spät‹ gezogen. Das Problem ist, dass diejenigen, die diese Grenze ziehen, Menschen sind. Wer diese Grenze ziehen will, muss seinem Intellekt also zutrauen, das Ende des Menschenmöglichen erkannt oder gar erreicht zu haben. Es ist zumindest unwahrscheinlich, dass dies bei den tatsächlichen Grenzzieher*innen der Fall ist. Einerseits bietet der Religionsunterricht durch die Behauptung der Unverfügbarkeit göttlicher Erkenntnis also die Möglichkeit, sich immer wieder auf die eigenen intellektuellen Grenzen zu besinnen. Andererseits scheint er sich durch die Konfessionsgebundenheit auf bestimmte Inhalte festzulegen, die einer möglichst akkuraten Grenzziehung entgegenwirken könnten, z.B. das Fürwahrhalten bestimmter Wunder (leibliche Auferstehung, Transsubstantiation etc.).

²⁹ Es dürfte einer Lehrperson wohl in den wenigsten Fällen zustehen, die *per confessionem* akzeptierten Grundsätze mithilfe einer Privatinterpretation so zu deuten, dass die beschriebenen Konflikte vermieden werden. Vgl. auch Anm. 31.

³⁰ Zur Frage des Konflikts zwischen intellektueller Bescheidenheit und religiösem Glauben vgl. Howard-Snyder / McKaughan, 2021; ferner Dormandy, 2018.

›*Aufgeschlossenheit*‹: Intellektuelle Aufgeschlossenheit zeigt sich, wenn jemand Überzeugungen, Argumente oder Evidenzen unvoreingenommen aufnimmt und sie primär mit dem Ziel betrachtet, epistemische Güter zu erreichen. Damit geht eine Ergebnisoffenheit einher, die wiederum mit Konfessionsgebundenheit zu konfliktieren scheint. Was aber bliebe noch von einer religiösen Konfession, wenn man Aufgeschlossenheit gegenüber widersprechenden Auffassungen so weit fasste, dass die Fallibilität der fundamentalsten Überzeugungen eingeräumt und damit schließlich die Übernahme der anderen Auffassungen akzeptiert würde?³¹ Schulische Lehrpläne jedenfalls gehen nicht so weit. »Urteilskompetenz« im Kernlehrplan Katholische Religion (NRW) wird beispielsweise explizit als Fähigkeit bestimmt, »andere Positionen und Überzeugungen zu reflektieren und abzuwägen, um einen eigenen, ethischen Standpunkt im biblisch-christlichen Horizont einzunehmen«³² – also nicht etwa außerhalb dieses Horizonts. Die geforderte Fähigkeit zur »Perspektivenübernahme« (s.o.) erscheint angesichts dieser Einschränkung auf den »biblisch-christlichen Horizont« bestenfalls missverständlich. Denn es kann dann allenfalls um eine temporäre Einnahme einer inkompatiblen Perspektive gehen, nicht aber um die potenziell dauerhafte Übernahme. Bei genauerem Hinsehen bestätigt dies der Lehrplan (NRW) auch, wenn es dort heißt, die Schüler*innen »nehmen die Perspektive anderer [...] ein und erweitern dadurch die eigene Perspektive«.³³ *Erweitern* also, *nicht aufgeben oder ersetzen* sollen sie die eigene Perspektive im Rahmen einer sogenannten »Perspektivenübernahme«.

Zudem mag die erwähnte Förderung des interreligiösen Dialogs mit dem Ziel eines toleranten, friedlichen Zusammenlebens mit Andersgläubigen zwar gesamtgesellschaftlich wünschenswert sein. Sie entspricht aber nicht dem, worum es bei einer intellektuellen Tugend in erster Linie geht: um das Erlangen epistemischer Güter. Das bedeutet: Toleranz, Kompromissbereitschaft und Ähnliches sind Haltungen, die etwas darüber sagen, wie man mit Ansichten umgehen kann, *nachdem* sie sich als unvereinbar mit den eigenen herausgestellt haben. Aber wenn der unvoreingenommene Blick auf Argumente und Evidenzen einen bestimmten Schluss nahelegt, ist es erst einmal unerheblich, ob der intellektuell Aufgeschlossene seinen

³¹ Baehr, 2014, S. 44, etwa öffnet sein Verständnis christlicher open-mindedness' »even to the point of repudiating these beliefs if the result of an open-minded inquiry calls for it.« Konsensfähiger dürfte die Grenze sein, die Spiegel (2014) zieht: »belief in the Triune God and the bodily resurrection of Jesus are non-negotiable«.

³² KLP NRW Sek. I, S. 14.

³³ KLP NRW Sek. II, S. 21, S. 55.

persönlichen Frieden damit schließt, dass andere diesen Schluss nicht ziehen. Die Fähigkeit zur Toleranz ist vor allem da hilfreich, wo es keine Option ist, die eigene Sichtweise zugunsten widersprechender Überzeugungen, Argumente oder Evidenzen aufzugeben. Für die Förderung intellektueller Aufgeschlossenheit scheint die Konfessionsgebundenheit jedenfalls deshalb problematisch, weil sie den Spielraum der abschließenden Bewertung klar auf den »biblisch-christlichen Horizont« und die entsprechenden, offenbarten Grundsätze begrenzt.

Es ist zu erwarten, dass sich ähnliche Probleme für die Ausbildung weiterer intellektuellen Tugenden ergeben, da die Konfessionsgebundenheit – wie oben kurz skizziert – durch ihre inhaltliche Festlegung ein prinzipielles Hindernis darzustellen scheint.

5. Fazit

Ich habe erste Gedanken zu der Frage formuliert, inwieweit der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden fördern oder hemmen könnte. Dazu habe ich zunächst grob skizziert, was intellektuelle Tugenden sind. Intellektuelle Tugenden sind charakterliche Dispositionen (zum Beispiel Mut, Bescheidenheit, Aufgeschlossenheit), die einem intrinsischen Streben nach epistemischen Gütern folgen (Wahrheit, Wissen, gerechtfertigte Überzeugung oder Verstehen) und die das Erreichen solcher Güter begünstigen. Daraufhin habe ich kurz einige Gründe genannt, weshalb die Ausbildung solcher Tugenden zuweilen als erstrebenswertes oder gar als primäres Bildungsziel erachtet wird. Solche Gründe reichen von pädagogischen Aspekten wie Kompetenz- oder Handlungsorientierung über den weitreichenderen Nutzen in der Arbeitswelt, im privaten und öffentlichen Leben bis hin zum intrinsischen Wert epistemischer Güter.

Im Anschluss habe ich am Beispiel einzelner Tugenden erörtert, inwieweit der Religionsunterricht die Ausbildung solcher Tugenden fördern oder hemmen kann. Auf den ersten Blick scheint der Religionsunterricht ein geeigneter Kandidat, intellektuelle Tugenden zu fördern. Denn auch im Religionsunterricht sollen Erkenntnisprozesse initiiert und in Gang gehalten werden. Bei näherer Betrachtung könnte die Konfessionsgebundenheit jedoch ein prinzipielles Problem darstellen. Denn das Streben nach epistemischen Gütern scheint durch inhaltlich konkretisierte und als wahr akzeptierte (offenbarte) Überzeugungen stärker limitiert als in Fächern ohne Konfessionsbindung. Das könnte der Konzeption intellektueller Tugenden zuwiderlaufen, die als epistemisch förderliche Charakter*dispositionen* so weit wie möglich ohne inhaltliche Festlegungen auskommen sollten. Dieses Problem der inhaltlichen Festlegungen auf bestimmte Überzeugungen betrifft zwar nicht allein

den Religionsunterricht. So wird es beispielsweise in der Philosophiedidaktik kritisch gesehen, wenn die inhaltliche Setzung von Werten wie Demokratie und Menschenwürde als übergeordnete Bildungsziele eine echte, d.h. ergebnisoffene, philosophische Kontroverse über diese Werte auszuschließen scheint. Im Religionsunterricht scheint dieses Problem der inhaltlichen Setzung aber schon dadurch stärker, dass es sich bei den fundamentalen Grundsätzen des Glaubens um Überzeugungen handelt, die weniger konsensfähig beziehungsweise intersubjektiv vermittelbar sind. Dieses Problem lässt sich nicht dadurch lösen, dass man den religiösen Überzeugungen einen gewissen Interpretationsspielraum einräumt. Denn dieser Interpretationsspielraum stößt dort an seine Grenze, wo die Überzeugungen nicht mehr von Gläubigen und Nichtgläubigen gleichermaßen intellektuell einsehbar sind. Geht die Interpretation einer religiösen Überzeugung über diese Grenze hinaus, so dass die Überzeugung prinzipiell für beide Seiten gleichermaßen intellektuell einsehbar ist, handelt es sich nicht mehr um eine genuin religiöse Überzeugung, zu der noch ein Bekenntnis nötig wäre. Bis zu dieser Grenze mögen auch im Religionsunterricht diejenigen Haltungen und Verhaltensweisen eingeübt werden können, die das Erreichen epistemischer Güter fördern. Es ist allerdings nicht ersichtlich, weshalb man an dieser Grenze Halt machen sollte, sofern intellektuelle Tugenden in unterschiedlichen Fächern auf eine vergleichbare Art epistemischer Güter zielen, d.h. nicht auf prinzipiell inkommensurable Begriffe von Wahrheit, Wissen, Fürwahrhalten etc. rekurren.

Abschließend scheint es mir angebracht, noch einmal zu betonen, dass ich in diesem Rahmen nur erste und in Vielem sicherlich unzureichende Gedanken zu der Frage formuliert habe, inwieweit der Religionsunterricht die Ausbildung intellektueller Tugenden fördern oder hemmen kann. Zudem habe ich die Frage offengelassen, ob die Ausbildung solcher Tugenden überhaupt primäres Bildungsziel sein sollte. Vielleicht ließe sich aus religionspädagogischer Perspektive argumentieren, der Religionsunterricht verfolge andere spezifische Bildungsziele, die nicht weniger wertvoll auf dem Weg zu einem gelungenen Leben seien.

6. Literatur

Alfano, M., Lynch, M. P. & Tanesini, A. (2021) (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Humility*. New York/London: Routledge.

Annas, J. (2003). The Structure of Virtue. In M. R. DePaul & L. Zagzebski (Hrsg.). *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. (S. 15-33). New York: Oxford University Press.

Baehr, J. (2004). Virtue Epistemology. In *Internet Encyclopedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/virtueep/>.

Baehr, J. (2011). *The Inquiring Mind. On Intellectual Virtues & Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford Academic.

Baehr, J. (2011b). The Structure of Open-Mindedness. *Canadian Journal of Philosophy* 41 (2), 191–214.

- Baehr, J. (2012). Open-Mindedness as a Christian Virtue? In M.W. Austin & R. D. Geivett (Hrsg.). *Being Good. Christian Virtues for Everyday Life*. (S. 30-52). Cambridge: Eerdmans.
- Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education* 47 (2), 248–262.
- Baehr, J. (2015). *Cultivating Good Minds. A Philosophical & Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*. <https://jasonbaehr.gumroad.com/l/IJxPL?wanted=true&referrer=http%3A%2F%2Fintellectualvirtues.org%2Fwhy-should-we-educate-for-intellectual-virtues-2-2%2F>.
- Baehr, J. (2016) (Hrsg.). *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. New York: Routledge.
- Baehr, J. (2017). Intellectual Virtues and Educational Practice. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1153–1158.
- Baehr, J. (2021). *Deep in Thought: A Practical Guide to Teaching for Intellectual Virtues*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Battaly, H. (2014). Intellectual virtues. In S. van Hooft & N. Athanassoulis (Hrsg.). *The Handbook of Virtue Ethics*. (S. 177-187). Durham: Routledge.
- Battaly, H. (2019) (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*. New York: Routledge.
- Callahan, L. F. & O'Connor, T. (2014) (Hrsg.). *Religious Faith and Intellectual Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Curren, R. (2019). Virtue Epistemology and Education. In H. Battaly (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Virtue Epistemology*. (S. 470-482). New York: Routledge.
- Dormandy, K. (2018). Does Epistemic Humility Threaten Religious Beliefs? *Journal of Psychology and Theology* 46 (4), 292–304.
- Hardy, J. (2004). Intellektuelle Tugenden – Grundzüge der Tugenderkenntnistheorie (I). *Zeitschrift für philosophische Forschung* 58 (4), 572–590.
- Hare, W. (2003). The Ideal of Open-Mindedness and Its Place in Education. *Journal of Thought* 38 (2), 3–10.
- Howard-Snyder, D. & McKaughan, D. 2021. Faith and Humility. Conflict or concord. In M. Alfano, M.P. Lynch, & A. Tanesini (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Humility*. (S. 212-224). New York: Routledge.
- King, N. L. (2021). *The Excellent Mind: Intellectual Virtues for Everyday Living*. New York: Oxford University Press.
- Kotzee, B., Carter, J. A. & Siegel, H. (2021). Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance. *Episteme* 18 (2), 177–199.
- Lorenz, M. (2023). Religionskunde, Religionskritik und sonst? Zur Öffnung des Philosophieunterrichts für religiöse Überzeugungen. In M. Tiedemann & R. Torkler (Hrsg.). »Wie hast Du's mit den Religionen?“ – Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik (22). (S. 112-126). Dresden: Thelem.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016) (Hrsg.). *Bildungsplan des Gymnasiums. Katholische Religionslehre*. Stuttgart.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013) (Hrsg.). *Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. Düsseldorf.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) (Hrsg.). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre*. Düsseldorf.
- Platz, M. (2022). Argumentieren lernen durch intellektuelle Tugenden. Intellektuelle Tugenden und die Beförderung der argumentativen Fähigkeiten von Schüler_innen im Ethik- und Philosophieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* .1, 36–44.
- Pritchard, D. (2007). Recent Work on Epistemic Value. *American Philosophical Quarterly* 44 (2), 85–110.
- Pritchard, D. (2013). Epistemic Virtue and the Epistemology of Education. *Journal of Philosophy of Education* 47 (2), 236–247.
- Pritchard, D. (2022). Cultivating Intellectual Virtues. In R. Curren (Hrsg.). *Handbook of Philosophy of Education*. (S. 127-136). New York: Routledge.
- Roberts, R. C. & Wood, W. J. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Spiegel, J. S. (2012). Open-Mindedness and Intellectual Humility. *Theory and Research in Education* 10 (1), 27–38.
- Spiegel, J. S. (2014). Open-Mindedness: The Virtue Between Dogma and Doubt. Squaring our intellectual fallibility with conviction. <https://cct.biola.edu/open-mindedness-virtue-between-dogma-and-doubt/> [24.09.2022]
- Turri, J., Alfano, M. & Greco, J. (2021). Virtue Epistemology. In Edward N. Zalta (Hrsg.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* Winter 2021 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/epistemology-virtue/>.
- Whitcomb, D., Battaly, H., Baehr, J. & Howard-Snyder, D. (2017). Intellectual Humility: Owning Our Limitations. *Philosophy and Phenomenological Research* 94 (3), 509–539.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the mind. An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, L. (2000). Précis of Virtues of the Mind. *Philosophy and Phenomenological Research* 60 (1), 169–177.

Christian Wilhelm

Die Notwendigkeit der Philosophiedidaktik und Tugendethik für Schüler*innen und (angehende) Lehrkräfte zur Förderung der Orientierungskompetenz

1. Einleitung

Der ethische Schwerpunkt dieses Beitrages liegt nicht auf einzelnen Handlungen, sondern umfasst das gesamte Erleben, Verhalten, Denken und Fühlen der Lernenden, also das, was sie als Personen ausmacht. Dabei wird berücksichtigt, dass Menschen vor allem auch emotionale Wesen sind und dass insbesondere die Frage nach dem individuellen Lebenssinn auch emotionale Dimensionen adäquat berücksichtigen muss (Müller, 1998, S.133ff.). Zu beachten sind bei der Suche nach Sinn und Orientierung immer auch die für Menschen konstitutiven Gefühle, körperlichen Bedürfnisse und sozialen und gesellschaftlichen Bindungen (Nussbaum, 1998, MacIntyre, 1987).

Zwei zentrale Orientierungs- oder Sinnfragen insbesondere im Leben junger Menschen lauten: Was für ein Mensch will ich sein und welches Leben möchte ich führen?¹ Die Beantwortung dieser Fragen ist für heutige Jugendliche häufig extrem problematisch. Einerseits sind die Auswahlmöglichkeiten von Lebenswegen so groß wie wahrscheinlich für keine Generation zuvor. Andererseits drängen sich durch die sozialen Medien (TikTok, Instagram...) häufiger als früher Vergleiche mit anderen auf.² Darstellungen von vermeintlichem Erfolg und Glück führen zu einem permanenten Vergleich mit dem eigenen Leben und besitzen das Potential, Druck auszuüben: keine Gelegenheiten verpassen, immer optimal entscheiden, etc. Verbunden mit einem gesteigerten Individualismus bei abnehmenden gesellschaftlichen Bindungen sind mögliche Folgen nicht selten Orientierungslosigkeit,

¹ Vgl. Pfeifer, 2013, S. 38ff.

² »Orientierung in Bezug auf soziale Medien ist auf zwei Ebenen zu differenzieren: Erstens ist es für die Entwicklung der personalen Identität notwendig, Bewertungs- maßstäbe für das eigene Handeln zu gewinnen, z. B. an welchen Werthaltungen und Normen das Handeln mit und in den sozialen Medien ausgerichtet werden soll. Zweitens ist Orientierung zentral für die Entwicklung der sozialen Identität, z. B. mit welchen Akteur*innen aus dem mediatisierten sozialen Umfeld der Kontakt gepflegt wird, welche Regeln es dabei zu beachten gilt und welche Werthaltungen und Normen hinter bestimmten Artikulationen und Verhaltensweisen der anderen liegen.« (Wagner, 2022, S. 278).

Egozentrität (Tugendhat, 2006) und entweder ein Kontrollierbarkeitswahn oder das Gefühl des Kontrollverlusts durch Überforderung.

Dem liegt häufig ein Mangel an Selbsterkenntnis und an einer rechten Haltung zu sich selbst und zu den eigenen Leistungen zugrunde (Halbig, 2018, S. 337), welche notwendige Voraussetzungen für ein sinnerfülltes Leben und Orientierung sind. Das zentrale Problem dieses wahrscheinlich zunehmend auftretenden Phänomens ist dabei die Gefahr der Selbstüberschätzung³ oder -unterschätzung. Die angemessene Selbsteinschätzung wird in diesen Fällen verfehlt, das Ego bläht sich in diesem Fall zu sehr auf oder macht sich zu klein (»fat relentless ego«, Murdoch, 1970, S. 52). Ohne die rechte Haltung zu sich selbst und das Bewusstsein über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen ist ein sinnvolles Leben nur schwer vorstellbar. Individuen in freiheitlichen-individualistischen Gesellschaften streben aller Voraussicht nach in besonderem Maße nach Unabhängigkeit. Wie abhängig sie in Wahrheit aber wirklich sind, nämlich gerade auch von der Gesellschaft, ist ihnen vor dem Hintergrund dieser »Pseudo-Souveränität« häufig ungenügend bewusst (MacIntyre, 1987).

Für die Lösung dieser Probleme besitzen die Ethik und die Philosophiedidaktik besondere Stärken, welche nicht allein im Philosophieunterricht genutzt werden können, sondern in allen Schulformen und -fächern sowie in der Lehrkräfteausbildung aller Disziplinen gewinnbringend genutzt werden können. Die Fragen nach dem guten, sinnvollen Leben, danach, was gute Menschen ausmacht und welche Bedeutung dafür der Gemeinschaft zukommt, sind seit Jahrhunderten ein Schwerpunkt der Philosophie und deren mannigfaltigen Antworten bieten als Anregung ein reichhaltiges Repertoire für Lehrende und Lernende. Im besten Bildungssinne wird im Unterricht die Förderung der Autonomie der Lernenden fächerübergreifend gefördert. Dabei gilt es, wie eingangs erwähnt, nicht allein die rational-argumentative Begründung der eigenen Wahl zu fördern, sondern auch die affektiv-emotionalen Dimensionen bei den Lernenden und ihr je eigenes Erleben und Fühlen zu berücksichtigen. Hierfür kann die Philosophiedidaktik alle Lehrkräfte sensibilisieren und unterstützen.

Gerade wenn es um Sinn, Autonomie und Orientierung geht, treffen im Unterricht fundamentale, z.T. religiöse Überzeugungen und Weltansichten aufeinander, welche mitunter auch freiheitlich-demokratischen Grundwerten widersprechen (Schaber,

³ Richards spricht in diesem Zusammenhang vom »menschlichen Hang zur Selbstüberschätzung« (1988, S. 257).

2010). Den Schwierigkeiten, dass Diskussionen zu aggressiv bzw. intolerant geführt werden oder dass Schüler*innen ihre wichtigsten Überzeugungen nur ungern intensiv prüfen wollen, kann insbesondere durch Methoden der Philosophiedidaktik, welche auf die Förderungen von Empathie, Toleranz, Diskursbereitschaft und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zielen und dadurch das Gesprächsklima und die Offenheit für Argumente positiv beeinflussen können, begegnet werden.⁴

Dabei stehen die genannten affektiv-emotionalen Dimensionen im Mittelpunkt, welche die Lebenswelt und das Erleben der Lernenden umfassend berücksichtigen, sie für Grundüberzeugungen anderer sensibilisieren und die genannten Tugenden fördern. Das Ziel ist dabei, die Kompetenzen von (angehenden) Lehrer*innen, mit diesen Herausforderungen umgehen zu können, zu stärken – oder zumindest das Bewusstsein für diese Probleme zu schärfen. Das Werben für Tugenden wie Toleranz und Empathie geschieht ganz wesentlich über die Vorbildfunktion der Lehrkräfte.

Um diese Vorbildlichkeit, verbunden mit authentischer eigener Orientierungskompetenz, in allen Fächern besser vermitteln zu können, lohnt es sich für Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung, sich mit diesen ethischen und philosophiedidaktischen Tugenden auseinanderzusetzen. Der vorliegende Beitrag bietet hierfür einen Ansatz.

Dazu werden im ersten Teil die besonderen Qualitäten der Philosophie und der Philosophiedidaktik für Sinnstiftung und Orientierung kurz erläutert und die Förderung moralischer Orientierung skizziert. Im zweiten Teil werden die Vorzüge der Tugendethik für Bildung und Unterricht erläutert und exemplarisch die Bedeutung von Demut (und Stolz) für eine gute Haltung zu sich selbst beschrieben, die es besser ermöglicht, ein gut orientiertes und sinnerfülltes Leben zu führen.

⁴ »Bei diesen Operationen spielt neben der Fähigkeit diskursiver Begründung vor allem eine affektive Komponente eine wesentliche Rolle: Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere und deren Wertewelt hineinzutasten (Empathie).« (Pfeifer, 2013, S: 41). Für Methoden zur Förderung der Empathiefähigkeit vgl. Pfeifer, 2013, S. 261ff. Zur Förderung von Toleranz und Diskursbereitschaft vgl. Draken 2017, S.167ff. »Konkret manifestiert sich eine solche Grundhaltung in der Fähigkeit des Zuhörens, des Eingehens auf den anderen, in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich in seine Lebenswirklichkeit einzufühlen und sich angesichts neuer Informationen zu revidieren.« (Pfeifer, 2013, S. 39). Zum Empathie- und Compassion-Training im Philosophieunterricht (Spiegel, 2017, S. 245ff).

2. Besondere Qualitäten der Philosophie/-didaktik für Sinnstiftung und Orientierung – Förderung moralischer Orientierung

Wie eingangs erwähnt, gehört es zum allgemeinen Bildungsauftrag aller Fächer, die Lernenden in ihrer Autonomie und Orientierungskompetenz zu stärken. Beides betrifft die Fragen nach dem Sinn des je eigenen Lebens bzw. nach dem guten Leben. In der Ethik ist neben der Frage »Wie soll ich handeln?«, deren Beantwortung in der Forschung am prominentesten in der Tradition von Kants Pflichtethik und dem Utilitarismus vollzogen wird, die Frage nach dem guten Leben von herausragender Bedeutung. Normative Ethiken, welche vom menschlichen Ziel (*telos*) des guten Lebens (der Glückseligkeit, *eudaimonia*) ausgehen, sind sich seit Platon und Aristoteles (fast) immer darin einig, dass alle Menschen nach einem guten, gelingenden Leben streben und dass dafür die Tugenden erforderlich sind. Im Gegensatz zu Regel- oder Verpflichtungstheorien (Kant, Utilitarismus...) stehen bei den eudaimonistischen bzw. Tugendethiken nicht einzelne Handlungen oder Entscheidungen (und deren moralische Richtigkeit) im Mittelpunkt der ethischen Reflexion, sondern Charaktereigenschaften und Haltungen (und deren moralische Güte), aus denen tugendhafte Handlungen resultieren (Hübner, 2018, S. 99f.) Die Tugendethiken bieten sich also per definitionem für Sinn- und Orientierungsfragen an, weil sie den ganzen Menschen, sein Leben und dessen Sinn in den Blick nehmen. Ein Problem besteht bei ihnen darin, zu bestimmen, ob gewisse Tugenden als vorzügliche und lobenswerte Charaktereigenschaften Priorität besitzen.

In der Philosophiedidaktik wurde den Tugenden bisher zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Nicht selten besteht hier eine gewisse Skepsis, da die Überzeugung vorherrscht, Haltungen könnten oder dürften im Unterricht nicht intendiert werden, gerade auch im Hinblick auf das Neutralitätsgebot für die Lehrkräfte.⁵ Das Ziel einer bestimmten Haltungsänderung ist sicherlich verfehlt. Doch zum einen sind Lehrer*innen immer auch Vorbild, gerade auch was ihre Haltungen angeht, andererseits geht es primär eher um das Bewusstmachen und Reflektieren der eigenen

⁵ »Philosophische Kompetenzen (im umfassenden Sinn) sind nicht (direkt) lehrbar, insbesondere gibt es keine Lehrmethode für einige ihrer Komponenten, etwa für Haltungen wie intellektuelle Neugier« (Tichy, 2016, S. 54 f.) »Unter der allgemeinen Bedingung, dass die Institution Schule ein lehr- und lernbares, zudem überprüfbares Wissen und Können zu vermitteln hat, kann Philosophie nicht primär eine Haltung wie Lust am Denken oder Meditation direkt anstreben oder einüben, wenn auch als möglichen Nebeneffekt bei den Schülern erhoffen. Ferner verbieten die Neutralitätsverpflichtung des Unterrichtenden oder das pädagogische Überwältigungsverbot eine direkte Einflussnahme auf eine bestimmte moralische oder weltanschauliche Erziehung. Außerdem würde eine Überfrachtung des zeitlich knapp bemessenen Unterrichts durch kaum realisierbare Erwartungen einer Haltungs- und Verhaltensänderung nur die Frustration von Schülern und Lehrern verstärken, da sie in einem naiven Idealismus vom Schulalltag unvermeidbar enttäuscht werden.« (Martens, 2017, S. 43).

Haltungen. Ich werde darauf im zweiten Teil noch näher eingehen und das Potential für den Unterricht erläutern.

Sinn und Orientierung berühren also unmittelbar moralische Fragen und Probleme, die zwar auch ohne ethisches Wissen bzw. Kompetenzen im Unterricht behandelt werden können. Dann besteht jedoch die große Gefahr, dass der Austausch und die Diskussionen über die Positionen der Lernenden als bloßer Ausdruck individueller Präferenzen missverstanden wird und sich die häufige Haltung verfestigt, dass auf diese Fragen nur subjektive und isolierte Antworten möglich seien.⁶ Die weiten Überschneidungen vieler Positionen der Schüler*innen und deren weitreichende philosophische Tradition werden dabei oft übersehen.

Die in diesem Zusammenhang relevanten ethischen Fragen und die Auseinandersetzung mit ihnen gehören zur Kernkompetenz der Philosophie und der Fachdidaktik. Sie erstreckt sich neben der Förderung von Autonomie und Orientierung auch auf die Förderung der Ambiguitätstoleranz, der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und des ethisch-moralischen Urteilens, unter Berücksichtigung affektiv-emotionaler Dimensionen (vgl. Pfeifer, 2013). Hierin kann die Philosophiedidaktik andere Fächer bereichern, indem sie die Lehrkräfte für die philosophischen Voraussetzungen der gemeinsamen Bildungsziele sensibilisiert und ihnen diese Zusammenhänge verdeutlicht und verständlich macht.

⁶ »Schüler ruhen sich nicht selten auf der Behauptung aus, dass zu philosophischen Fragen jeder seine eigene Meinung habe und wegen der Unmöglichkeit einer objektiven Klärung auch behalten dürfen müsse. Deswegen sei eine weitere gedankliche und diskursive Anstrengung zu solchen Fragen von vornherein überflüssig und – darin kann diese Einstellung gipfeln – als generelle Zumutung zu verstehen. Dies ist die Form eines in Schule wenig wünschenswerten, aber aus Schülersicht scheinbar strategisch sinnvollen Relativismus, der Denkfaulheit als rational begründbar erscheinen lässt.« (Draken, 2017, S. 166). Ausführlich setzt sich Zinke mit Schülerrelativismus im Philosophieunterricht auseinander. Sie argumentiert dafür, dass Lehrkräfte dieser didaktischen Herausforderung am besten dadurch begegnen, dass sie den logisch-begrifflichen Aspekt ins Zentrum stellen (vgl. dazu und für weitere Forschungsliteratur zum Schülerrelativismus Zinke, 2023, S. 39ff.). »Mit der Pluralität der Argumente und Werte stellt sich ein für den Ethikunterricht höchst prekäres Problem. Es handelt sich um jene viel beschworene Gratwanderung zwischen Indoktrination und Indifferenz. Der Ethikunterricht – so wird immer wieder postuliert – darf in keiner Weise ideologisch indoktrinieren, soll aber andererseits die Gefahr der Indifferenz vermeiden. Das institutionalisierte Gebot weltanschaulicher Neutralität soll auf keinen Fall in einen uferlosen Relativismus münden, der alles gelten lässt und bei den Heranwachsenden vor allem Gleichgültigkeit, Resignation oder gar Zynismus erzeugen kann. Hier wäre das Argumentier- und Diskurspotential des Ethikunterrichts kaum genutzt. Sowohl eine achselzuckende anything-goes-Haltung wie ein engstirniger bzw. fundamentalistischer Dogmatismus haben eigentlich aufgehört, differenziert zu argumentieren. In beiden Fällen, wenn auch mit unterschiedlichem Resultat, herrscht ein Reflexionsstopp. Der Versuch, in einer konsistenten wie kohärenten Argumentation (Teil-)Konsense zu erzielen oder Dissense zu markieren und auszuhalten, findet nicht mehr statt.« (Pfeifer, 2013, S. 38).

Das übergeordnete und für den Philosophieunterricht unumstrittene Ziel der Autonomie als Grundlage eines guten Lebens (Schaber, 2010, S.152) wird ganz wesentlich durch die argumentative Prüfung gefördert. Die von den Lernenden vertretenen Werte und Normen müssen kritisch reflektiert und in der diskursiven Prüfung möglichst gut begründet werden. Wofür sie sich entscheiden und welchen Lebensweg sie einschlagen, obliegt dann allein ihnen. Das Ziel des Unterrichts besteht darin, ihnen verschiedene Wertoptionen vor Augen zu führen und ihnen dann die möglichst gut begründete Wahl zu überlassen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass sich die Lehrperson nicht ebenfalls argumentativ positionieren darf und dass es nicht bestimmte Werte wie Respekt, Toleranz und Solidarität gibt, für die es sich in diesem Zusammenhang zu werben lohnt (Schaber, 2010, S. 146).⁷ Allerdings muss die Lehrkraft bereit sein, ihre Werte ebenfalls in die kritische Prüfung einzubringen und andere Wertentscheidungen gelten zu lassen. Dies kann im Umgang mit fundamentalistischen oder skeptischen Positionen äußerst herausfordernd sein.

Ethik ist der rationalen, argumentativen Prüfung verpflichtet. Beim moralischen Urteilen fördert ein Abbruch der Begründungen, z.B. durch den Verweis auf eine (religiöse) Autorität, keine Orientierung. Sie ist für die Bildung aller Lernenden von zentraler Bedeutung und eine Stärke der Philosophiedidaktik, darin kann sie andere Fachdidaktiken unterstützen.

Für moralische Orientierung, gutes Handeln und ein gutes Leben ist ethisch-rationales Argumentieren und Urteilen mit möglichst guten Begründungen also notwendig; nicht-rationale Phänomene wie Affekte und Emotionen spielen allerdings bereits beim Urteilen und Argumentieren eine große Rolle (Pfeifer, 2013, S. 247ff.). Die Motivation und die Sensibilisierung für den rationalen Diskurs vollzieht sich ganz wesentlich durch Phänomene wie Empathie und Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Die Bereitschaft zur Teilnahme am rationalen Diskurs ist selbst eine irrationale Entscheidung. Ist sie vorhanden, mindert sie mit hoher Wahrscheinlichkeit Selbstüberschätzung/-unterschätzung und Egozentrität. Für die Bereitschaft, un-

⁷ »Dennoch ist der Unterricht nicht wertneutral. Die Jugend soll im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit erzogen werden. Dazu gehören Toleranz und Achtung anderer Überzeugungen, Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und Vermeidung gewaltsamer Konfliktlösungen. Was in der Realität kontrovers ist, muss auch im Unterricht als Kontroverse wiederkehren.« (Tiedemann, 2017, S. 27).

reflektierte oder fundamentalistische Positionen aufzugeben, sind Empathie, Verständnis und Toleranz unverzichtbar. Sie können jedoch nicht argumentativ erzielt werden.

Die Förderung dieser nicht-argumentativen Kompetenzen und die Berücksichtigung affektiver Dimensionen bei Normen und Werten ist eine weitere Stärke der Philosophiedidaktik. Sie berücksichtigt besonders deutlich die Lebenswelt und das Erleben der Schüler*innen. Die Philosophiedidaktik verfügt zu ihrer Förderung über umfangreiche ausgearbeitete fachdidaktische Methoden wie Rollenspiele, phänomenologische Techniken, Gedankenexperimente, kreatives Schreiben und ausführliche Konzepte zur Nutzung von narrativen Texten, Filmen oder Bildern, welche sich besonders gut für die affektiven Dimensionen eignen. Zentrale Fragen, welche in diesem Zusammenhang behandelt werden, lauten: »Wer will ich sein? Was will ich aus meinem Leben machen? Was ist gut für mich? Wofür investiere ich Lebenszeit?« (Pfeifer, 2013, S. 38). Neben anthropologischen Aspekten sind das gute Leben und damit die Tugenden für Sinn und Orientierung in dieser Hinsicht besonders relevant. Um letztere soll es nun ausführlicher gehen.

Die hier angeführten Beispiele lassen sich sehr gut auch in der Lehrkräfteausbildung nutzen. Mehr noch: Sie sprechen Lehrende aller Fächer an, die nach abgeschlossener Ausbildung durch die philosophische Schulung der Orientierungskompetenz an Reflexionsfähigkeit gewinnen und authentisch lehren wollen.

3. Die Renaissance der Tugend (-ethik für Schule und Hochschule)

Wie eingangs erläutert, ist die Voraussetzung für ein sinnerfülltes Leben und Orientierung die rechte Haltung zu sich selbst. Die angesprochenen Probleme, die gerade für heutige Jugendliche diesem Ziel im Weg stehen, sind die Gefahren der

Selbstüberschätzung oder -unterschätzung.⁸ Normative Ethiken, welche sich auf einzelne Situationen und Handlungen konzentrieren, können, weil sie eben zu atomistisch sind, dem fetten, unerbittlichen Ego nicht in dem Umfang Einhalt gebieten, wie es das gute Leben erfordert und es Ethiken mit dem Fokus auf Tugenden vermögen. Plakativ formuliert: Was bedeuten schon einzelne, isoliert betrachtete Momente und Handlungen im Hinblick auf ein ganzes (gutes) Leben? Was zählt sind die Summe von Handlungen und die dahinterstehenden moralischen Haltungen.

Die Überlegenheit der Tugendethik beruht also darauf, dass sie nicht auf einzelne Situationen beschränkt sind, sondern dass sie eine langfristige, den ganzen Menschen umfassende Perspektive einnehmen und vor allem neben kognitiven Elementen eben auch viel stärker motivationale, soziale sowie affektive Komponenten von Moralität in den Blick nehmen. Sie geben Antworten auf die Fragen: Was für ein Mensch will ich sein und welches Leben möchte ich führen?⁹ Für die grundlegenden Herausforderungen des »fat relentless ego« und der Egozentrität sind Meta-Tugenden erforderlich, die Basis-Haltungen etablieren. Zwei davon werden exemplarisch im dritten Teil ausführlicher behandelt.

Weitere Probleme, bei denen Tugendethiken besonders gute Lösungen anbieten und die bereits genannt werden sollen, sind schließlich das Verhältnis von Gefühlen und kognitiven Elementen, die Motivation zu moralischer Entwicklung (»drive

⁸ Für Foot kann es nur deshalb eine Tugend der Bescheidenheit/Demut geben, weil sich Menschen gerne überschätzen; sie entschieden sich oft falsch, weil ihnen Tugenden fehlten: »Da man wohl mit gutem Recht sagen kann, die meisten Menschen vergeudeten einen großen Teil ihres Lebens, indem sie bereitwillig dem Trivialen und Unwichtigen nachgehen, kann man das Wichtige und Unwichtige nicht dadurch bestimmen, welchen Grad an Aufmerksamkeit durchschnittliche Menschen den Dingen widmen. Doch eine wirkliche Analyse dieses Problems habe ich noch nirgends gefunden, und ich kann selbst auch keine anbieten; auf eine vollständige Theorie der Weisheit und bestimmter anderer Tugenden und Laster müssen wir deshalb so lange warten, bis diese Lücke gefüllt werden kann. So viel zeichnet sich immerhin ab, dass der Weise (im Unterschied zum Törichtigen) erkennt, dass Dinge wie Status, Reichtum und Ansehen zu sehr auf Kosten von Gesundheit, Freundschaft oder Familie gehen. Wir können also sagen, wem die Weisheit fehlt, der habe die »falschen Werte«, und dass Laster wie Eitelkeit und Weltlichkeit und Geiz in bestimmter Weise im Gegensatz zur Weisheit stehen. Sie sind immer mit einer falschen Beurteilung verbunden, denn der Eitle hält die Bewunderung für wichtiger, als sie ist, oder der Lebemann sieht das gute Leben nur unter den Aspekten von Reichtum und Macht.« (Foot, 1997, S. 115f.)

⁹ Vgl. Pfeifer, 2013, S. 38ff.: »Wer will ich sein? Was will ich aus meinem Leben machen? Was ist gut für mich? Wofür investiere ich Lebenszeit?«

to aspire«, Julia Annas) und generell die erstaunliche Unklarheit von zentralen Begriffen wie Emotionen und Affekten in der Philosophiewissenschaft.¹⁰ Wir kommen ohne Tugenden nicht aus.¹¹ Vor allem nicht, wenn es um die rechte Haltung zu selbst geht. Tugenden können dem menschlichen Leben eine Sinnhaftigkeit von besonderer Qualität und Stabilität verleihen.

Inwieweit sind moralische oder ethische Aspekte für Fragen nach Sinn und Orientierung überhaupt von Belang? Muss ich mich unbedingt moralisch gut verhalten, um ein Sinn-volles Leben führen zu können? Dahinter steht die allgemeinere Frage, warum man überhaupt moralisch sein sollte? Die Antwort lautet, dass das Leben, soll es nicht vollkommen willkürlich und unbeständig sein, moralische Entscheidungen und Positionierungen erfordert. Zum menschlichen Leben gehören Werte/Ziele, welche man verfolgt, und Normen/Regeln, an denen man sich orientiert. Ein nicht unwesentlicher Teil von ihnen sind moralischer Art. Darüber hinaus gibt es menschliche Grundbedürfnisse nach einem positiven Selbstbild/-konzept oder nach Anerkennung durch und Gemeinschaft mit anderen. Verhalte ich mich beispielsweise permanent ungerecht und übelwollend anderen gegenüber oder selbstgerecht, selbstmitleidig und unehrlich mir gegenüber, rücken diese Ziele – und damit das gute Leben – in weite Ferne.

Diese Haltungen und Verhaltensweisen werden, wenn sie sich im Charakter manifestiert haben, zu Lastern (ein ähnlich antiquierter Begriff wie sein Pendant der Tugend).¹² Es bietet sich an, sich den Tugenden über ihr Gegenteil zu nähern. Eine nicht vollständige Liste von Lastern, welche einem guten Leben im Weg stehen, umfasst Hochmut (*hybris*), Arroganz, Selbstverleugnung, Kriecherei, Selbstmitleid, Neid, Eifersucht, Unehrlichkeit, Intoleranz, Faulheit und Ungeduld.¹³ Diese

¹⁰ Hier besteht weiterhin Bedarf nach stärkerer Kooperation mit der Psychologie im Bereich der Moralpsychologie. Wichtige Vorarbeiten hat hier u.a. wiederum Iris Murdoch geleistet.

¹¹ »Wir mögen ohne sogenannte dünne Begriffe wie ›tugendhaft‹ oder ›lasterhaft‹ auskommen, dies gilt aber nicht für dichte aretische Begriffe wie ›mutig‹, ›undankbar‹, ›großzügig‹ oder ›ehrlich‹ [...] Ohne sich die Frage zu stellen, mit was für einer Person man es bei anderen und auch bei sich selbst eigentlich zu tun hat, und dabei eben auf Begriffe konkreter Tugenden und Laster zu rekurrieren (selbst wenn deren Zugehörigkeit zur Spezies ›Tugend‹ beziehungsweise ›Laster‹ dabei gar nicht thematisch wird), wird man pace Valéry kaum einen Tag ›überlegen, handeln und nachdenken können‹ (Halbig, 2018, S. 336).

¹² Für eine ausführliche Analyse der Laster im Rahmen der Tugendethik vgl. Halbig, 2013, S. 178ff.

¹³ Für MacIntyre ist der Lasterhafte bzw. der Ungerechte der Dumme, weil er die inhärenten Güter der Praxis verpasst (MacIntyre, 1987, S. 259, ähnlich wie sich der Ungerechte bei Platon selbst um die höchsten Güter bringt).

Liste ließe sich fortsetzen, bei den genannten Charaktermerkmalen handelt es sich aber um zentrale Laster im Hinblick auf Sinn und Orientierung.

Wichtig ist, dass ihnen das Hauptproblem der Ich-Bezogenheit oder Selbstzentriertheit, das »fat relentless ego« (Murdoch, 1970, S. 52), als Ursache zugrunde liegt, durch welches die Laster gedeihen können: »The problem is to accommodate inside moral philosophy, and suggest methods of dealing with the fact that so much of human conduct is moved by mechanical energy of an egocentric kind. In the moral life the enemy is the fat relentless ego« (Murdoch, 1970, S. 52). Dieses Ego erschöpft sich bei Murdoch aber eben nicht in Eigeninteresse und Nutzenmaximierung als Hindernis der Moral in einzelnen Momenten oder Handlungen, sondern es hindert uns als Haltung dauerhaft daran, ein gutes Leben zu führen und die Wirklichkeit anderer Menschen und der Welt zu sehen.¹⁴ Das fette, unerbittliche Ego ist als Feind des moralischen Lebens in *langfristiger* Perspektive der Feind des guten Lebens, des Einzelnen und der Gemeinschaft.

Eine wunderbare Ergänzung dazu bietet Ernst Tugendhats Konzept der Egozentrität. Ein gutes, gelingendes Leben erfordert Selbsterkenntnis sowie eine gute Haltung zu sich selbst und wird durch die Egozentrität (Tugendhat, 2006) bedroht. Diese erschöpft sich nicht in egoistischen Motiven. Auch die altruistische motivierte oder sich minderwertig führende Person nimmt sich und ihr *Sorgen* (um andere) absolut *wichtig* (Tugendhat bezieht sich auf Heidegger: »sich um sich sorgen«, Sein und Zeit, §§ 4, 41f.) und behindert dadurch Ihre moralische Entwicklung und damit die Güte ihres Lebens. Sie ist nicht in der Lage, von ihrer Egozentrität zurückzutreten.

Ein gutes Leben erfordert die rechte Haltung zu sich selbst, die korrekte Selbsteinschätzung, das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Stärken und Schwächen einerseits sowie der eigenen Möglichkeiten und Grenzen andererseits.¹⁵ Diese gute Haltung zu sich selbst gefährden die Übertreibungen und Untertreibungen des Selbstwertgefühls in Form von Selbstüberschätzung oder -unterschätzung. In beiden Fällen nimmt sich das fette, unerbittliche Ego selbst zu wichtig, ist selbstgefällig und selbstgerecht: Eigene Fehler werden von ihm geleugnet oder heruntergespielt, stattdessen wird auf die Fehler anderer verwiesen. Die eigenen

¹⁴ Interessant ist bei Murdoch auch das Zusammenwirken der drei egoistischen Aspekte *fantasy*, *self-absorption* und *self-interest*, und dass sie Ethik und Moralphysikologie anders als Anscombe als Einheit versteht.

¹⁵ Das Bewusstsein der Unwichtigkeit des eigenen Sichwichtignehmens (Tugendhat, 2006, S. 42).

Stärken und Schwächen werden überbetont, die eigenen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten über- oder unterschätzt, die Grenzen des Machbaren nicht akzeptiert. Selbstgerechtigkeit bedeutet dann, dass die eigenen Bedürfnisse, Ängste und Sorgen durch das Ego selbstgefällig so stark in den Vordergrund gerückt werden, dass die der anderen Menschen dahinter verblassen. Steht das Ego zu sehr im Mittelpunkt der eigenen Gedanken, fühlt sich das Individuum häufig ungerecht behandelt und zu wenig beachtet oder wertgeschätzt.

Der scheinbare Widerspruch zwischen Selbstunterschätzung und einem übersteigerten Ego löst sich auf, wenn man erkennt, dass hinter der niedrigen Meinung von sich selbst und vermeintlicher Selbstverleugnung des eigenen Wertes häufig gerade nicht ein »Zu wenig« an Gedanken an sich selbst steht, sondern durch die Egozentrität ein »Zu viel«. Man badet z.B. in Selbstmitleid anstelle sich auf anderen Menschen und darauf zu konzentrieren, wie man ihnen helfen kann (was oft die beste Selbsthilfe ist). Es soll dabei nicht geleugnet werden, dass es pathologische Zustände eines geringen Selbstwertgefühls gibt, doch bei der hier thematisierten Selbstunterschätzung als falscher Haltung zu sich selbst, handelt es sich um einen psychischen Zustand, welcher keine schwere Störung oder Krankheit im medizinischen Sinne ist, sondern eine sehr häufig auftretende Sinn-lose Desorientierung als dysfunktionale Haltung und Charaktereigenschaft, welche zur Moralphilosophie gehört.

Bemerkenswerterweise äußert sich die sich zur Schau gestellte Geringschätzung des Ego (»falsche Bescheidenheit«, Halbig, 2018, S. 342) auch in emotionaler Form als Minderwertigkeitsgefühl (wiederum abzugrenzen vom psychiatrisch-pathologischen Phänomen). Die betroffene Person empfindet den eigenen Wert im Vergleich mit anderen als gering (als inkorrekte Selbsteinschätzung) und äußert ihre Selbstzentriertheit und ihr Selbstmitleid oft in Klagen und Jammern. So wie für viele Tugenden sind für viele Laster affektiv-emotionale Komponenten konstitutiv. Die eingangs angesprochenen sozialen Medien verstärken nicht nur die Möglichkeiten zum Vergleich mit anderen, denen es vermeintlich besser geht, sondern eröffnen auch zahlreiche Möglichkeiten das eigene (vermeintliche) Leid zu beklagen und sich gegenseitig darin zu bestätigen.

Dies trifft natürlich auch auf das gegenteilige Extrem der Selbstüberschätzung zu, auch hier bieten die sozialen Medien einen hervorragenden Nährboden für das Ego, indem man vermeintliche Glanztaten, Überlegenheit und glänzende Haltungen aufpoliert exponiert. Jugendliche müssen nicht unbedingt empfänglicher dafür sein als (ältere) Erwachsene, doch ist die Gefahr für sie aufgrund der höheren Online-Zeit und dem Umstand, dass sie noch leichter zu beeinflussen sind, vermutlich höher. Die Laster des Neids und der Eifersucht gedeihen umso besser, je mehr sich das Selbst mit anderen vergleicht.

Aus der sinnvollen Etablierung und Wertschätzung der Individualität in der Tradition der Aufklärung (Menschenwürde, Gleichwertigkeit der Menschen) ist ein Hyper-Individualismus geworden. Das fette, unerbittliche Ego übernimmt häufig die Herrschaft. Die Bedeutung der (politischen) Gemeinschaft und die Stabilität, die aus ihr für das Individuum erwachsen kann, treten zunehmend in den Hintergrund. Auch hier bietet sich die Tugendethik als Alternative an, da bei ihr die Bedeutung des Eingebunden-Seins in eine Gemeinschaft eine lange Tradition hat (MacIntyre, 1987, S. 197ff.).

Gleichfalls resultiert aus der übersteigerten Individualität, den aktuellen medialen Umständen und dem Größenwahn des Ego eine große Überforderung der (jungen) Menschen durch das ständige Vergleichen und das Streben danach, besonders zu sein. Die vielfältigen Lebenswege, zwischen welchen heutige Jugendliche wählen können, bauen einen massiven Druck auf, fast alle Lebensbereiche scheinen einer Forderung nach ständiger Optimierung zu unterliegen. Daraus resultiert die Gefahr von Orientierungslosigkeit und der immer schwierigeren Beantwortung der Frage nach einem sinnvollen Leben. Für die Entwicklung von Werthaltungen Vorbilder eine große Rolle, beeinflussen sie doch die Motivationen und Wertvorstellungen insbesondere von Heranwachsenden besonders stark (Halbig 2013, S. 365). Gerade die häufige Nutzung sozialer Medien und Vorbilder/Influencer aus diesen können dazu führen, dass sich gerade bei jungen Menschen Laster leichter ausprägen, wie z.B. das bereits in der antiken Tugendethik erörterte Mehr-Haben-Wollen (*pleonexia*) und die Vielgeschäftigkeit (*polypragmosyné*).¹⁶ Während die *pleonexia* dazu führt, das man nie zufrieden ist, mit dem, was man hat, bedeutet Vielgeschäftigkeit, dass man sich nicht auf einige, wenige Handlungsfelder beschränkt, in welchen man am besten etwas bewirken kann, sondern meint, zu vielem oder fast allem eine (kompetente) Meinung zu haben und sich einmischen zu müssen.¹⁷ Auch dies kann häufig zu Überforderung und Frustration führen, welche einem guten Leben im Weg stehen.

¹⁶ »Eine besondere Form der (audio-)visuellen Identitätskonstruktion lässt sich im Zusammenhang mit den sogenannten »Influencern« beobachten, also jenen Personen, die sich durch gezielte Selbstdarstellung in Sozialen Medien zu einer Art Eigenmarke machen und in der Folge eine gewisse Vorbildfunktion für ihre Fans und Follower einnehmen können (Rasmussen, 2018). Die Influencer formen ihre Identität durch ein gezieltes Selbst-Branding zu einer Art Marke, die in der Folge auch für ökonomische Ziele eingesetzt wird (Khamis et al., 2016). Dadurch entsteht der Eindruck, dass jeder durch eine gezielte Selbstdarstellung in den sozialen Medien Berühmtheit, Reichtum und Online-Ruhm erzielen könne (Khamis et al., 2016, S. 4; Marwick, 2015). Diese Entwicklung wird durchaus kritisch beobachtet, etwa wenn MacDonald (2014) soziale Medien zumindest mitverantwortlich für eine zunehmend narzisstisch veranlagte Gesellschaft sieht.« (Kneidinger-Müller, 2022, S. 202).

¹⁷ Vgl. dazu und zu Risiken der Meinungsbildung in und mit sozialen Medien und zu Phänomenen wie Filterkammern/Echokammern Stark, Magin & Geiß, 2022, S. 221ff.

Aufgrund der deswegen stark empfundenen Unruhe streben für Tugendhat die Menschen nach Seelenfrieden (Wunsch, von der Sorge um sich und andere loszukommen oder diese Sorge zu dämpfen). Dazu müssten sie von sich zurücktreten. Tugendhat unterscheidet drei Weisen des Zurücktretens (Tugendhat, 2006, S. 40): Erstens das Zurücktreten von den unmittelbaren Gefühlen mit Rücksicht auf Zwecke und die eigene Zukunft (Zurücktreten zum eigenen Zweck oder Wohl als Notwendigkeit). Zweitens das Zurücktreten vom eigenen Wohl, weil man auch andere (oder anderes) wichtig nimmt (graduell, Altruismus). Und schließlich das für die Tugendphilosophie entscheidende Zurücktreten von der eigenen Egozentrität im Bewusstsein der Geringfügigkeit von sich und seinen Sorgen (innerhalb des Universums).¹⁸ Dieses Zurücktreten vom Ego ist moralisch entscheidend, weil es Selbsterkenntnis, heitere Gelassenheit (Otfried Höffe), Ausgeglichenheit und eine rechte Haltung zu sich selbst erst ermöglicht, welche für ein gelingendes Leben und überwiegend gutes Handeln essentiell sind.

Als Abschluss des Problemspektrums, für welches die Tugenden besonders aussichtsreich sind, sollen schließlich die zentralen Laster noch einmal hervorgehoben werden. Sie entstehen aus einer falschen Selbsteinschätzung, einem übersteigerten Ego und einer schlechten Haltung zu sich selbst. Ein zu hohes Selbstwertgefühl oder zu starkes Vertrauen in die eigene Macht (Selbstvertrauen) manifestiert sich im Charakter als Hochmut und Arroganz. Man meint viele oder alle Dinge besser zu wissen (bereits bei Platon als *polypragmosynê* diskutiert), alles sollte am besten nach den eigenen Vorstellungen geschehen (dann wäre die Welt ein besserer Ort) und es fällt schwer, Hilfe anzunehmen oder Anweisungen auszuführen.

¹⁸ »Auch bei demjenigen, dem es nicht nur um sein eigenes Wohl geht, bleibt die Struktur der Egozentrität erhalten, weil er das Wohl von anderen zu seinem Zweck macht. In dem Maße, in dem das Wohl der anderen für ihn Endzweck ist, gehört es zu dem, was ihm wichtig ist, mit allen affektiven Begleiterscheinungen von Sorge, Einsatz, Angst, Hoffnung, usw. Daran liegt es, dass es zwei Weisen gibt, von sich zurückzutreten und sich weniger wichtig zu nehmen, erstens das eigene Wohl weniger wichtig zu nehmen relativ zum Wohl anderer, zweitens seine affektive egozentrische Verwicklung im ganzen weniger wichtig zu nehmen. Die Aufforderung, sich weniger wichtig zu nehmen, kann sowohl im ersten wie im zweiten Sinn verstanden werden, und es ist insbesondere der zweite, der dann für die Mystik wichtig wird. Versteht man den Satz »nimm dich nicht so wichtig« im ersten Sinn, dann besagt er »gib deinen egoistischen Sorgen keinen so hohen Stellenwert gegenüber den altruistischen«, er kann aber auch den zweiten Sinn haben, alle seine Sorgen und Affekte, auch die altruistischen, zu dämpfen: die Person ist dann nicht in ihrem Egoismus, sondern in ihrer Egozentrität angesprochen. Das Ausmaß, in dem man denjenigen Selbstbezug, der in aller Egozentrität enthalten ist, auslebt, kann stärker oder schwächer sein, und auch das hängt von der eigenen Freiheit ab, man kann sich zu seiner Egozentrität verhalten und das eigene Sichwichtignehmen weniger wichtig nehmen.« (Tugendhat, 2006, S. 39f.).

Ein zu geringes Selbstwertgefühl schätzt die eigenen Stärken nicht und unterschätzt die eigenen Möglichkeiten und Wirksamkeit. Der Blick ist extrem auf andere gerichtet, deren (eingebildeten) Urteile und Meinungen über die eigene Person wird zu viel Bedeutung beigemessen. Neidisch blickt man auf die anderen, denen es vermeintlich besser geht, Dankbarkeit als stabilisierendes Moment wird zunehmend schwieriger erreichbar.

Beiden Phänomenen liegt eine übersteigerte Selbstzentriertheit zugrunde. Man schaut als vermeintlicher Mittelpunkt der Welt zu sehr nach innen, denkt zu viel über sich selbst nach und übersieht die Mitmenschen. Bedeutsame, beherrschende Gefühle sind in diesem Zusammenhang Groll (Ärger, Zorn) und Angst. Sie verhindern Selbstwirksamkeit, Sinn und ein gutes Leben und Zusammenleben. Gedanken an die Vergangenheit und die Zukunft dominieren die Betroffenen und verhindern den Fokus auf die Gegenwart und ihr bewusstes Erleben.

Philosophie(-unterricht) kann und soll keine Therapie im psychiatrischen Sinne sein. Doch während die medizinische Psychotherapie und Psychologie sich der Behandlung von Störungen der Psyche widmen (Genesung), kann die Philosophie in der Tradition der antiken Tugendethiken die Psyche verbessern oder optimieren.¹⁹ Dementsprechend bietet die Renaissance der Tugenden in der Ethik, welche im 20. Jahrhundert begann, für alle Unterrichtsfächer und deren Lehramtsausbildung große Potentiale. Die Verbesserung/Optimierung der Psyche ist dem Tugendbegriff (*aretê*) als Optimum/Exzellenz des Charakters immanent. Die Verbindung zur Psychologie betonte Elisabeth Anscombe bereits in den 50er Jahren mit ihrer berühmten Forderung an die Ethik nach einer philosophischen Psychologie (Anscombe, 1958). Beide Disziplinen könnten von stärkerer Zusammenarbeit deutlich profitieren.

Ziele der Tugendphilosophie sind also die rechte Haltung zu sich selbst und die Verbesserung oder gar Vervollkommnung (soweit wie möglich, *kata to dynaton*) der eigenen moralischen Charaktereigenschaften als Grundlage eines guten, sinnvollen Lebens. Sie bietet Orientierung bei den Fragen, was für ein Mensch man sein und wie man leben möchte. Sie ebnet den Weg für das gute Gefühl ein guter Mensch zu sein. Die Tugenden helfen bei der Erfüllung der Grundbedürfnisse nach innerer und äußerer Anerkennung, da sie das rechte Verhalten und Verhältnis gegenüber sich selbst und anderen und ein erfüllendes und sinnvolles Leben in der

¹⁹ Sokrates unterscheidet im Gorgias die Kunst (*technê*) der Behandlung der Seele in einen wiederherstellenden und einen optimierenden Teil (Gorg. 464bff.). Im Laches spricht er vom Fachmann in der Behandlung der Seele (*technikos peri psychês therapeian*, La. 185e).

Gemeinschaft fördern. In Form von Wohlwollen, Hilfsbereitschaft und Gerechtigkeit drückt sich die Erkenntnis aus, dass die beste Selbsthilfe oft darin besteht, anderen zu helfen, und damit dem dominanten Ego entgegenzuwirken (indem man Gutes für andere tut, tut man im Sinne der Tugenden das Beste für sich). Gleichfalls erhöhen Tugenden wie Aufrichtigkeit und Offenheit die Bereitschaft und Fähigkeit, selbst Hilfe annehmen zu können, was eben recht verstanden keine Schwäche, sondern eine außergewöhnliche Stärke und zentrale Grundlage für das gute Leben darstellt.

Die Tugenden ermöglichen die Überwindung von Unehrllichkeit, Intoleranz, Faulheit und Ungeduld, vermitteln Sinn und spenden Orientierung – nicht zuletzt für Heranwachsende. Von entscheidender Bedeutung für die Motivation zum Streben nach den Tugenden sind Vorbilder. Hier bieten sich, ohne im Konflikt mit dem Überwältigungsverbot zu stehen, besondere Chancen für den Unterricht und Lehrkräfte. Da Lehrer*innen immer Vorbilder für die Lernenden sind, ob positiver oder negativer Art, ist eine kontinuierliche Reflexion der eigenen moralischen Haltungen und angestrebten Tugenden wohl zentral für den Erfolg. Lernende haben ein feines Gespür dafür, ob die Lehrperson authentisch Haltungen, Werte und Normen vertritt. Dabei wäre der Anspruch an Vollkommenheit eher hinderlich. Gerade das eigene Ringen der Lehrkraft um moralische Antworten, konsequente Haltungen und Fortschritt sowie die Vermittlung des Eindrucks, dass man sich selbst weiter bemühen muss und nach eigener Verbesserung strebt, erweist sich im Unterricht als besonders authentisch und motivierend.²⁰

Der Erwerb von Tugenden vollzieht sich ferner auf kognitiver und emotionaler Ebene. Müller spricht in diesem Zusammenhang von der »Kultivierung der Vernunft und der Gefühle« (für eine ausführliche Darstellung des Lernens unterschiedlicher Tugenden vgl. Müller, 1998, S. 101ff. und S. 129ff.). Jedes Kind erwirbt im Laufe seiner Kindheit von den Bezugspersonen abhängige Tugenden in unterschiedlicher Ausprägung. Ein besonders schönes Beispiel dafür, wie Tugenden als intrinsisch wertvolle Tätigkeiten erlernt werden, gibt Alasdair MacIntyre: Ein Erwachsener möchte einem Kind das Schachspiel beibringen, obwohl das Kind kein

²⁰ »Schließlich könnte sich die Orientierung an Idealen, wie sie die Tugenden vorgeben, zwar nicht begrifflich, aber genetisch als primär erweisen: Die moralische Entwicklung von Kindern geht eben nicht von der Einübung einer in einem Katalog abstrakter Pflichten fixierten Minimalmoral aus, sondern von der Orientierung an Vorbildern und dem Erwerb dichter moralischer Begriffe. Auch die angemessene Wertschätzung von basalen Gütern verdankt sich zunächst nicht einer Reflexion auf diese Güter selber, sondern der Erfahrung von vorbildlichen und tugendhaften Weisen des Umgangs mit ihnen, die zur Nachahmung einladen und schließlich eigene Erfahrungen ermöglichen, die dann wiederum auf das Verständnis eines solchen tugendhaften Umgangs zurückwirken können.« (Halbig, 2013, S. 365).

besonderes Verlangen dazu hat. Um das Kind zu motivieren, sagt ihm der Erwachsene, dass es nach jedem Spiel als Belohnung Süßigkeiten erhalte und dass er so spielen werde, dass es für das Kind schwer, aber nicht unmöglich sein werde, zu gewinnen (wofür es zusätzliche Süßigkeiten erhalte). Spielt das Kind also Schach zunächst noch aus einer extrinsischen Motivation (nach den Süßigkeiten) heraus, so wird es nach MacIntyre im Laufe der Zeit zunehmend inhärente Gründe entdecken, Schach zu spielen (zunehmende Geschicklichkeit, Faszination des Spiels...). Das Schachspielen wird zu einer intrinsisch wertvollen Tätigkeit, aber nur durch die Erfahrung der Teilnahme an der betreffenden Praxis, nicht allein durch theoretische Unterweisung.²¹ Analog dazu erlernen junge Menschen die Tugenden. Sie ahmen durch Belohnung (oder bei Lastern oder Verfehlung durch Tadel) die Tätigkeiten der entsprechenden Tugend nach, sammeln Erfahrungen darin und beginnen sie zunehmend selbst als intrinsisch wertvoll zu schätzen. Dies gilt es für die Behandlung der Tugenden im Unterricht zu berücksichtigen.

4. Probleme und Chancen der Tugendethik

Auch wenn in diesem Rahmen nicht ausführlicher darauf eingegangen werden kann, soll doch zumindest auf die zentralen Probleme der Tugendethik hingewiesen werden, bevor anhand von zwei Meta-Tugenden die Möglichkeiten der Tugendethik für den Unterricht abschließend konkretisiert werden.²²

(1) Das erste Problem besteht in der Frage, ob die Tugenden eine Einheit bilden oder ob man sie auch losgelöst voneinander besitzen kann (dann stellt sich allerdings die Frage, in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen)?²³ Die Einheitsthese wird von vielen Forschern verworfen, in ihr wird eine Überforderung des Tugendmodells gesehen. In der Stoa hingegen gab es Vertreter, die ein binäres Verständnis von Tugend hatten: Entweder besitzt man alle Tugenden (und dies vollumfänglich) oder keine (auch nicht im Ansatz). Doch auch wenn man aus guten Gründen die Einheitsthese ablehnt, steht man vor der Frage, ob nicht bestimmte Tugenden notwendig mit anderen korrelieren. Kann man beispielsweise ein gerechter Mensch sein und kategorisch unehrlich? Kann man tapfer und zugleich unbesonnen sein?

²¹ Vgl. dazu und zu weiteren Aspekten des Erlernens von Tugenden als Praxis inhärenter Güter MacIntyre, 1987, S. 252ff.

²² Für eine ausführliche Darstellung der Probleme der Tugendethik vgl. Halbig, 2013.

²³ Zu der Frage nach der Einheit der Tugenden vgl. Toner, 2021, Halbig, 2013, S. 212ff.

(2) Das zweite Problem betrifft den Begriff der Tugend selbst. Das griechische *areté* oder das bezeichnet im moralischen Bereich exzellente Charaktereigenschaften (also ein Optimum). Ist dieses Ziel überhaupt realistisch gesetzt oder führt es nicht seinerseits unweigerlich zu Überforderung und Frustration? Gibt es eindeutige Kriterien für den Begriff der Tugend? Im Deutschen assoziieren wir mit ihm eher Sekundärtugenden wie Fleiß und Pünktlichkeit. Manche Tugenden lassen sich kaum adäquat übersetzen (wie die *megalopsychia*), haben gar keinen Namen oder keine Entsprechung in anderen Traditionen und Kulturen. Außerdem sind konstitutive weitere Begriffe wie Verstand/Vernunft oder Emotion/Gefühl/Affekt selbst schwer zu bestimmen.

(3) Problematisch ist ferner die Auswahl von Tugenden oder Autor*innen. Gibt es höherwertige Tugenden und wenn ja welche sollen dies sein? Gibt es Hierarchien unter den Tugenden? Sollte man gewissen Tugenden bevorzugt anstreben oder für sie werben? Die schiere Vielfalt an tugendethischen Konzepten von Platon bis heute mit ihren unterschiedlichen Gewichtungen wecken Zweifel an einer einheitlichen Struktur oder Rangfolge.

(4) Das vierte Problem bezieht sich auf das Verhältnis von Kognition und Emotion oder Gedanken und Gefühlen selbst und ihre konstitutive Bedeutung für die Tugenden.²⁴ Dies betrifft zum einen die Frage nach ihrem Ursprung und zum anderen die nach der Möglichkeit ihrer kategorialen Einteilung (wie bei den dianoetischen und ethischen Tugenden bei Aristoteles). Gibt es reine Verstandestugenden (dianoetische)? Sind Gefühle und Emotionen lediglich das Objekt von Tugenden oder gehören sie zu ihren Ursprüngen oder Zielen?

(5) Das fünfte Problem betrifft die Frage, wem die Tugenden offenstehen? Können sie prinzipiell alle erreichen oder sind bestimmte Tugenden gewissen Personengruppen vorbehalten? Gibt es natürliche Tugenden oder Experten in bestimmten Tugenden? Wer kann erkennen, ob eine Person tugendhaft ist? Kann nur der/die Gerechte eine andere gerechte Person erkennen/beurteilen? Unterscheidet sich das alltägliche Verständnis der Tugenden von einem wissenschaftlichen?

²⁴ Vgl. dazu Müller, 1998, S. 129ff., Halbig, 2013, S. 88ff.

(6) In der Forschung höchst umstritten ist schließlich die Frage nach dem Verhältnis von Tugenden und Handlungen.²⁵ Handelt beispielsweise die/die Gerechte immer gerecht oder verliert die Person ihre Gerechtigkeit, wenn sie einmal ungerecht handelt? Kann man tapfer sein, wenn man sich selten/nie Gelegenheiten, zur tapfer handeln bieten?²⁶

Hierbei ist aus didaktischer Perspektive die Frage nach der Lehr- bzw. Erlernbarkeit von Tugenden spannend. Bestehen Tugenden (auch) aus Wissen (und wenn ja welcher Art)? Lernen wir die Tugenden vor allem, indem wir tugendhaft handeln (nachahmen)? Kommt Tugend von Tun? (Wie) kann man zum tugendhaften Handeln und zum ständigen Sich-Verbessern motivieren? Dürfen Tugenden nützlich sein, also instrumentell verstanden werden? Oder müssen sie als moralische Kategorien allein intrinsisch wertvoll sein? Wenn man die Gerechtigkeit (nur) anstrebt, um die Glückseligkeit zu erreichen, ist sie dann noch moralische Exzellenz (*aretê*)?

Die genannten Probleme der Tugendphilosophie werden kontrovers diskutiert, sie sollen aber nicht die Bedeutung der Tugenden (für den Unterricht) generell in Frage stellen. Im Gegenteil eignen sich diese Probleme und Fragen gerade für den Antrieb zur ethischen Reflexion von Lehrenden und Lernenden. Sie erweisen sich für den Unterricht – ganz im Sinne der Problemorientierung als Kernprinzip der Philosophiedidaktik – als äußerst gewinnbringend. Tugenden sind ein wichtiger Bestandteil im alltäglichen Verständnis (als Tugendpräkonzepte) und Vorbilder motivieren in herausragender Weise zur ihrer Nachahmung (vgl. Halbig 2013, S. 365). Die genannten Probleme und Fragen regen Jugendliche zu Diskussionen und moralischen Reflexionen an, weil sie wesentliche Grundüberzeugungen und Zielvorstellungen von ihnen tangieren. Die motivationale Kraft der Reflexion von Tugenden (und Lastern) zielt auf das große Ganze ab: Was für ein Mensch möchte ich sein, welche Ziele möchte ich verwirklichen und wie stelle ich mir das gute Leben vor? Im Gegensatz zu normativen Ethiken, welche sich atomistisch auf Handlungen konzentrieren (Pflichtethik, Utilitarismus, ...) verfolgen sie eine langfristige und den ganzen Menschen umfassende Perspektive.

²⁵ Vgl. für eine Überblick über die diesbezüglichen Probleme und Diskussionen vgl. van Zyl, 2021 und Halbig, 2013, S. 82ff.

²⁶ »An Handlungen interessiert uns eben nicht nur, ob sie moralisch richtig oder falsch sind, sondern auch, welche Charaktermerkmale in ihnen zum Ausdruck kommen« (Halbig, 2018, S. 336).

Schüler*innen mögen mit dem antiquierten Begriff der Tugend zunächst wenig anfangen können. Diese Schwierigkeit löst sich jedoch unmittelbar auf, wenn man die in moralischen Urteilen ständig verwendeten Tugenden expliziert (»Er/Sie ist ehrlich/gerecht...« führt z.B. zu der Frage, was denn diese Charaktereigenschaften eigentlich bedeuten). Es dürfte für jeden von uns schwer sein, auch nur einen Tag ohne Urteile mit Kategorien wie ehrlich oder gerecht (bzw. ihren Negationen) auszukommen.

Menschen ohne moralische Haltungen sind schwer vorstellbar. Diese bestimmen das eigene Selbstverständnis und die Akzeptanz durch andere. Sie werden insbesondere in der Kindheit und Jugend geprägt und dienen der Orientierung auf dem Lebensweg. Wesentlich gelernt werden die (moralischen) Tugenden durch Gewöhnung und Einübung, motiviert von und orientiert an Vorbildern, welche authentisch ein Streben nach Verbesserung und einen stimmigen, harmonischen Lebensentwurf verkörpern. Diese Vorbilder müssen Lehrer*innen nicht in glänzendster Form sein. Doch sie sollten im Sinne guter Bildung in der Lage sein, die genannten tugendethischen Fragen und Probleme mit den Schüler*innen thematisieren und reflektieren zu können. Das Ziel muss sein, die eigenen als (moralisch) wertvoll betrachteten Haltungen immer weiter zu optimieren. Nicht zuletzt muss jedes philosophiedidaktische Konzept Stellung zu diesen zentralen Problemen beziehen.

5. Demut und Stolz als Meta-Tugenden

Wie erwähnt sollen zwei selbst in der Tugendethik häufig vernachlässigte Tugenden betrachtet werden, welche für die rechte Haltung zu sich selbst und ein gutes Leben besonders wichtig sind. Ich bezeichne sie als Meta-Tugenden, weil sie als selbstbezügliche Haltungen die Grundlage für weitere Tugenden bzw. deren Regulativ sind. Sie beruhen auf der Einsicht, dass man die äußere Welt nur sehr begrenzt beeinflussen kann, die Haltung ihr gegenüber hingegen sehr stark (welche zentral für das Ziel des guten Lebens ist).

Die Rede ist von Demut und Stolz, was zunächst merkwürdig klingen mag. Sie erscheinen auch in modernen philosophischen Debatten oft als fragwürdig (Halbig, 2018, S. 343) und nicht gerade als (bevorzugte) Tugenden. Christoph Halbig ist das Verdienst ihrer Rehabilitierung zuzuschreiben. Ich werde mich im Folgenden wesentlich auf seine Ergebnisse und Positionen beziehen (vgl. Halbig, 2018). Als Meta-Tugenden sind sie für die Ausbildung weitere Tugenden essentiell. In ihrer Balance eliminieren sie die Gefahren der Selbstüberschätzung/-unterschätzung und führen zur rechten Haltung zu sich selbst. Deswegen und weil ihre zentrale Bedeutung oft übersehen werden sie an dieser Stelle erläutern.

Der Ursprung des Stolzes als Tugend liegt bei Aristoteles und der von ihm beschrieben *megalopsychia* (auch mit Großgesinntheit übersetzt). Damit meint er allerdings eine Person, welche die Tugenden in außergewöhnlicher Weise besitzt und sich ihrer moralischen eigenen Größe bewusst ist (ihren eigenen Wert – als rechte Haltung zu sich selbst – korrekt einschätzt, Halbig, 2018, S. 341). Dieses Konzept des/der Großgesinnten ist insbesondere in der modernen Ethik einhellig abgelehnt worden. Der Hauptvorwurf bezieht sich auf den Großgesinnten als »moral self-indulgent« (Zügellosen) *par excellence* (Halbig, 2018, S. 346), der sich hochmütig in seiner Selbstzufriedenheit sonnt, indem er seine moralischen Leistungen mit denen anderer vergleicht.

Auf der anderen Seite wird die Demut als *mikropsychia* und Selbsterniedrigung kritisiert. Sie wird als Kriecherei oder Fehleinschätzung des eigenen Wertes diffamiert und als abstoßend wahrgenommen. David Hume zählt sie bekanntlich zu den »monkish virtues« und damit zu den Lastern.²⁷

So berechtigt die Kritik an solchen Charaktereigenschaften auch sein mag, so sehr verfehlt sie doch ihr Ziel. Die Selbsterniedrigung, deren falsche Selbsteinschätzung des eigenen Wertes und ständiges Vergleichen mit anderen zu Recht als Laster kritisiert wird, ist eigentlich die Bescheidenheit und nicht die Demut. Dieselben Kritikpunkte an Stolz/Großgesinntheit meinen eigentlich den Hochmut. Auch der Hochmütige schätzt seinen Wert eben nicht korrekt ein und bezieht seine Selbstüberschätzung aus dem überheblichen Vergleich mit anderen.

Demut und Stolz als Tugenden zu betrachten ist deshalb gerechtfertigt, weil die sie besitzende Person ihren Wert durch richtige Selbsterkenntnis korrekt einschätzt (und nicht aus dem Vergleich mit anderen gewinnt). Gemäß den antiken Leitsprüchen »Erkenne dich selbst« und »Nichts zu viel« bieten Demut und Stolz als Meta-Tugenden für die Probleme der rechten Haltung zu sich selbst und den eigenen Leistungen (Gefahr der Selbstüberschätzung/-unterschätzung) Lösungsmöglichkeiten und bereiten den Boden für eine Haltungsoptimierung kognitiver und emotionaler Art (Halbig, 2018, S. 351). Sie bewahren vor moralischem Hochmut einerseits und moralischer Resignation andererseits (als Vorbild kann hier Sokrates dienen), sie sind konstitutiv für das rechte Maß bei der Erkenntnis des Selbstwerts. Wer sich als Nichts sieht, steht sich beim Ziel des guten Lebens ebenso im Weg

²⁷ Hume, 1975, S. 219. Für einen ausführlichen Überblick der Kritik an Demut und Großgesinntheit vgl. Halbig, 2018, S. 343ff.

wie derjenige, der sich für vollkommen und überlegen hält. Beide Personen streben nicht mehr nach moralischer Entwicklung.

Die Leistung der Demut besteht darin, der wahrscheinlich größeren Gefahr, dem menschlichen Hang zur Selbstüberschätzung, erfolgreich zu widerstehen und eine angemessene Selbsteinschätzung so gerade erst zu ermöglichen (Richards, 1988, S. 257).²⁸ Wovor empfindet man aber Demut? Es bieten sich zwei Traditionen des Über-Menschlichen und Spirituellen an: das Göttliche oder etwas wie das moralische Gesetz (bei Kant ist Demut für das Individuum das »Bewusstsein und Gefühl der Geringfügigkeit seines moralischen Werts in Vergleichung mit dem Gesetz«, Kant, 1797, S. 569f.). Beides dient als spiritueller Bezugspunkt, welcher die Selbstzentriertheit und das »fat relentless ego« zu zügeln vermag, die Abkehr vom Selbst als »moral achievement«, Murdoch, 1970, S. 66). Halbig z.B. verwirft die theistische Prämisse und spricht sich für Kants Bezugspunkt aus (Halbig, 2018, S.348 f.). Wenn man aber unter dem Göttlichen in guter sokratischer Tradition nicht (notwendig) etwas Religiöses, sondern die höchst denkbare Vervollkommnung menschlichen Strebens, also das Gute an sich versteht (was nicht so weit entfernt vom moralischen Gesetz ist), kann durchaus an einer theistischen Prämisse festgehalten werden: Im Vergleich zum Göttlichen hat jeder Grund dazu, den eigenen Wert und die eigenen Leistungen gering zu schätzen (Halbig, 2018, S. 348). So versteht auch Sokrates die Götter: einerseits als Hoffnung auf ein ausschließlich Gutes, andererseits als Zügelung von Hochmut und demütig-zutreffender Selbsterkenntnis (also weder Irrtum noch self-indulgence).²⁹

Demut und Stolz sind das Bewusstsein der eigenen Schwäche und Fehlbarkeit wie aber auch der Würde (S. 353), sie drücken sich in Gefühlen der eigenen Geringfügigkeit und Bezogenheit auf das überragend Große aus (Hartmann, 1962, S. 476). Sie bedingen einander, gehören untrennbar zusammen und verhindern ein Abgleiten des Selbstwertgefühls in eines der Extreme:

»Eine Verselbständigung der Demut ohne den Widerpart der Großgesinntheit führt zu moralischer Lähmung beziehungsweise zur schleichenden Ermäßigung mora-

²⁸ Greenberg bezeichnet die Demut als »meta-attitude which constitutes the moral agent's proper perspective on herself as a dependent and corrupt but capable and dignified rational agent.« (Greenberg, 2005, S. 133).

²⁹ Vgl. die »Verähnlichung mit Gott soweit als möglich« (homoiōsis theō kata to dynaton, Tht. 176b).

lischer Ansprüche an die eigenen, niedrig angesetzten Möglichkeiten; eine Großgesinntheit ohne Demut führt dazu, das Fordernde des moralischen Anspruchs durch Selbstzufriedenheit zu ersetzen« (Halbig, 2018, S. 352).³⁰

Demut und Stolz bilden zusammen die Grundlage für eine gelassene, distanzierte Haltung und dienen als Antrieb zu weiteren Tugenden. Als rückschauende Bewertung des eigenen Handelns stehen sie für ein gutes Verständnis der eigenen moralischen Möglichkeiten und Grenzen (Halbig, 2018, S. 353 f.), welches sich wiederum auf das Handeln und andere Tugenden auswirkt, durch realistische Einschätzung der eigenen moralischen Verfassung unter besonderer Berücksichtigung emotionaler und affektiver Elemente. Demut und Stolz sind für den richtigen Umgang mit Gefühlen und eine angemessene Haltung zu ihnen unerlässlich.

Somit können sie eine geeignete Lösung für die geschilderten Probleme sein und insbesondere Jugendliche auf der Suche nach Sinn und Orientierung unterstützen, da die eigenen Haltungen der Welt gegenüber ein wesentlicher Erfolgsfaktor für ein gutes Leben sind.³¹

Die Tugendphilosophie bietet also einen wertvollen Ansatz für die Entwicklung der rechten Haltungen zu sich selbst und anderen im Sinne guter Bildung. Die detaillierte Ausarbeitung eines tugendethischen Konzepts für Schule und Hochschule unter besonderer Berücksichtigung von Demut und Stolz, ist ein reizvolles und aussichtsreiches Desiderat. Vor allem weil sie als Meta-Tugenden die Grundlage/Voraussetzung des anhaltenden Strebens nach moralischem Fortschritt und weiteren Tugenden in sokratischer Tradition sind. Demut, das Zurücktreten von der Egozentrität und Stolz sind Ausdruck gelungener Selbsterkenntnis und Grundlage moralischer Entwicklung: Die Demut sorgt dafür, dass sich der Mensch

³⁰ »[...] echter Stolz und echte Demut gehören offenbar notwendig zusammen, fordern einander, können nur in der Synthese bestehen« (Hartmann, 1962, S. 477). »Aber es wäre ganz falsch zu meinen, dass der Wert echten Stolzes den der echten Demut etwa ausschließe.« (Hartmann, 1962, S. 446). Greenberg spricht von Demut und Selbstachtung als »aspects of a single attitude« (Greenberg, 2005, S. 163).

³¹ Für Button ist die Demut auch eine öffentliche/bürgerliche Tugend, welche politische und ethische Gefahren wie Dogmatismus, moralische Orthodoxie oder die Illusion moralischer Vollkommenheit beseitigen kann (Button, 2005, S. 841, 861).

nicht zu wichtig nimmt (gelassen-distanzierte Haltung).³² Der Stolz wiederum bestätigt die Wichtigkeit der Person und ihre moralischen Leistungen/Fortschritte (zuversichtlich-antreibende Haltung).

Denn Demut und Stolz helfen den Lernenden, »sich das Ziel der eigenen moralischen Fortschritts vor Augen halten zu können, ohne an der eigenen Schwäche und Fehlbarkeit zu verzweifeln, selbst dem Vollkommenen schließlich, der auch weiterhin insbesondere auf die Demut angewiesen bleibt, um ein Abgleiten in das Laster eines Hochmuts zu vermeiden« (Halbig, 2018, S. 354).

Von einem detaillierten didaktischen tugendethischen Konzept können Schüler*innen und Lehrkräfte aller Fächer profitieren, wenn sie bereit sind, sich diesen philosophischen Fragen und Auseinandersetzungen zu widmen. Umfassende Bildung ohne moralisches Lernen ist unmöglich, ebenso wie Moral ohne Tugenden. Ihre Reflexion ist für Sinnggebung und Orientierung unerlässlich, insbesondere die der Meta-Tugenden Demut und Stolz. Wichtig dabei sind die Vorbildlichkeit und die authentische Vermittlung des eigenen Strebens durch die Lehrkraft.

6. Literatur

Anscombe, G. E. M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy* 33, 1-19.

Aristoteles (2001). *Nikomachische Ethik* (Sammlung Tusculum). Düsseldorf: Artemis & Winkler.

Button, M. (2005). »A Monkish Kind of Virtue? For and Against Humility. *Political Theory* 33, 840-868.

Draken, K. (2017). Metamethoden – eine fachbezogene Methodenlehre über die Arbeits- und Unterrichtsmethoden. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.). *Handbuch Philosophie und Ethik*, Band 1, 2. Auflage, (S. 160-170). Paderborn: UTB.

Foot, P. (1997). Tugenden und Laster. In *Die Wirklichkeit des Guten. Moralphilosophische Aufsätze*. Hrsg. und eingel. von U. Wolf & A. Leist, übers. von A. Leist, U. Wolf & Vetter. (S. 108-127). Frankfurt/Main: Fischer.

Greenberg, J. (2005). *Kant and the Ethics of Humility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halbig, C. (2013). *Der Begriff der Tugend und die Grenzen der Tugendethik*. Berlin: Suhrkamp.

Halbig, C. (2018). Demut und Großgesinntheit. Apologie zweier schwieriger Tugenden In W. Rohr, W (Hrsg.). *Liebe – eine Tugend? Das Dilemma der modernen Ethik und der verdrängte Status der Liebe*. (S. 335-356). Wiesbaden: Springer.

³² »Es handelt sich jetzt nicht mehr darum, den Kreis der eigenen Sorge auszudehnen, sondern sich dessen bewusst zu werden, wie gering dieser Kreis ist, egal, wie ausgedehnt er ist.« (Tugendhat, 2006, S. 40).

- Halbig, C. (2021). Was ist eine ethische Tugend? In C. Halbig & F. Timmermann (Hrsg.): *Handbuch Tugend und Tugendethik*, (S. 3-16). Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, N. (1962). *Ethik*, 4. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Hübner, D. (2018). *Einführung in die philosophische Ethik*, 2. Auflage. Göttingen: UTB.
- Hume, D. (1975). *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*. Hrsg v. L.A. Selby-Bigge. Oxford: Clarendon Press.
- Kant, I. (1797). *Metaphysik der Sitten*. Werkausgabe. W. Weischedel (Hrsg.). Bd. VIII, 1968. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kneidinger-Müller, B. (2022). Identitätsbildung in sozialen Medien. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken, (Hrsg.). *Handbuch Soziale Medien*. 2. Auflage. (S. 191-212). Wiesbaden: Springer.
- MacIntyre, A. (1987). *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Übers. v. W. Riehl,. Frankfurt/New York: Campus.
- Martens, E. (2017). Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.). *Handbuch Philosophie und Ethik*, Band 1. 2. Auflage. (S. 41-48). Paderborn: UTB.
- Müller, A.-W. (1998). *Was taugt die Tugend? Elemente einer Ethik des guten Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Murdoch, I. (1970). *The Sovereignty of Good*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nussbaum, M.-C. (1998). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pfeifer, V. (2013). *Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Platon (1994). *Sämtliche Werke*, Bd. 1-4. Übersetzt von F. Schleiermacher & H. Müller, hrsg. von U. Wolf. Reinbek: Rowohlt.
- Richards, N. (1988): Is Humility a Virtue? *American Philosophical Quarterly* 25, 253-259.
- Schaber, P. (2010). Wertevermittlung und Autonomie. In K. Meyer (Hrsg.). *Texte zur Didaktik der Philosophie*. (S. 139-155). Stuttgart: Reclam.
- Spiegel, I. (2017). Empathie- und Compassionstraining. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, I. & M. Tiedemann (Hrsg.). *Handbuch Philosophie und Ethik*, Band 1 (S. 245-251). Paderborn: UTB.
- Stark, B., Magin, M. & Geiß, S. (2022). Meinungsbildung in und mit sozialen Medien. In: J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.). *Handbuch Soziale Medien*, 2. Auflage. (S. 213-232). Wiesbaden: Springer.
- Toner, C. (2021). The unity of the virtues revisited. In C. Halbig & F. Timmermann (Hrsg.). *Handbuch Tugend und Tugendethik*, (S. 65-80). Wiesbaden: Springer.
- Tichy, M. (2016). Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen In J. Pfister, P. Zimmermann & G. Betz (Hrsg.). *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: UTB.
- Tiedemann, M. (2017). Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.). *Handbuch Philosophie und Ethik*, Band 1. Paderborn: UTB.
- Tugendhat, E. (2006). *Egozentrität und Mystik. Eine anthropologische Studie*. München: Beck.
- van Zyl, L. (2021). Virtuous and right action: A relaxed view. In C. Halbig & F. Timmermann (Hrsg.). *Handbuch Tugend und Tugendethik*. (S. 49-64). Wiesbaden: Springer.
- Wagner, U. (2022). Kompetenzen für soziale Medien. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.) *Handbuch Soziale Medien*, 2. Auflage. (S. 271-294). Wiesbaden: Springer.

Zinke, A. (2023). Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung. In D. Löwenstein, D. Romizi, Donata & J. Pfister (Hrsg.) *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht*. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen. (S. 39-52). Wien: Vienna University Press.

Wolfgang Polleichtner

Vom Sprechen über und mit Religion im Griechischunterricht

Dieser Artikel plädiert für einen neuen Umgang mit Religion im Griechischunterricht. Die Selbstbeschränkung des Faches auf Texte zu polytheistischen Göttervorstellungen, über antike ›Philosophen‹ und zu dem einen oder anderen Exkurs in christliche Vorstellungen hinein beraubt den Unterricht vieler Angebote, die es zur Beantwortung von Fragen heutiger Generationen an das Warum der Stellung von Religionsgemeinschaften oder auch atheistischer Vorstellungen in der Gesellschaft von heute beitragen könnte. Gleichzeitig kann so die Vernetzung der Welt und ihrer Gedanken von der Antike bis in die jüngste Neuzeit und die Bedeutung der griechischen Sprache und Literatur in diesem Zusammenhang im Unterricht deutlich gemacht werden.

1. Kontexte des Sprechens über Religion im Unterricht

Über Religion im Unterricht sprechen kann man grundsätzlich einmal aus zwei Perspektiven: Zum einen ist da die konfessionelle Weise, Religion zu unterrichten: Angehörige einer Konfession führen neue Mitglieder oder auch den Nachwuchs anderer Mitglieder in die Lehren ihrer Konfession ein. Prinzipiell lässt sich dieser Unterricht in Zeiten der Ökumene natürlich auch konfessionsübergreifend denken, auch mittlerweile religionsübergreifend (vgl. Schweitzer/Ulfat, 2021). Aber in dem Moment, in dem aus unbeteiligter Warte – sofern es eine solche Warte überhaupt gibt – über Religion gesprochen wird und es nicht primär um den eigenen Glauben und dessen Entwicklung im Rahmen eines Bekenntnisses geht,¹ dann befinden wir uns in dem Bereich, wo wir religionsgeschichtlich beziehungsweise religionswissenschaftlich über das sprechen, was Religion für andere ausmacht oder ausgemacht hat. Allerdings ist natürlich die Frage zu stellen, inwiefern jemand wirklich überhaupt absolut unparteilich über Religion an sich oder einzelne Religionen im Speziellen, ja über Werte überhaupt, sprechen kann.² Die jeweils eigenen Vorstellungen zu religiösen Fragen der Lehrpersonen und deren Rolle für

¹ Vgl. auch die Unterscheidung zwischen »forum internum« und »forum externum« im Religionsunterricht selbst bei Boschki, 2017, S. 144f.

² Vgl. etwa die Beiträge in Kim & Gutmann, 2021 oder auch Balg, 2021.

das Sprechen über andere religiöse Vorstellungen müssen in diesem Zusammenhang selbstverständlich hinterfragt werden. Es wird bestimmte Annahmen und Ansichten geben, die religions- oder konfessionsgebunden sein werden oder auch in der grundsätzlichen Ablehnung von Religion überhaupt, von einzelnen Religionen oder von der einen oder anderen Konfession bestehen können (vgl. Kürzinger, 2019).³

Das Prinzip der Religionsfreiheit gilt in der Schule für Schülerinnen und Schüler und selbstverständlich auch für Lehrpersonen. Man kann und darf von niemandem verlangen, ein religiöses Bekenntnis oder Nicht-Bekenntnis für sich nur deswegen zu ändern, weil man sich nun in der Schule bewegt. Aber diese Vorbedingungen müssen von Anfang an geklärt und benannt werden, um sie nicht zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht in unvorhergesehenen Zusammenhängen plötzlich auftauchen und mit dem Unterrichtsgeschehen interferieren zu lassen. Dies gilt selbstverständlich in besonderer Weise für die Lehrkräfte. Man kann es bedauern oder auch nicht: Man entkommt dem Thema Religion als Mensch und auch als Mitmensch des jeweils anderen nicht.⁴

Das Neutralitäts- und Toleranzgebot des Grundgesetzes gegenüber Religionen und Weltanschauungen verpflichtet ebenfalls dazu, bestimmte Religionen und Weltanschauungen nicht zu privilegieren. Heute dreht sich in Deutschland die Debatte besonders auch darum, dass die Größe der Bevölkerungsgruppe, die sich an christliche Konfessionen gebunden sieht, unter die 50%-Marke gesunken ist und welche Konsequenzen dies haben wird.⁵ In der Antike haben nun bestimmte Weltanschauungen und Religionen, soweit wir sehen, auch breiteren Raum eingenommen als andere. Zeitlich gesehen entstanden manche von ihnen erst, als andere schon existierten. Welcher Umgang mit ihnen würde also eine Privilegierung darstellen und was das Gegenteil? Ganz im Sinne des Beutelsbacher Konsenses

³ Vgl. Kürzinger, 2019 *passim*. Sie stellt dar, wie vielfältig sich Unterrichtskonstellationen zwischen den beiden Polen dessen, was sie »Religionsunterricht« und »Religionskunde« nennt, gestalten können. Unsere Gesellschaft ist auch in religiöser Hinsicht nicht mehr homogen zu nennen. Konsequenzen daraus ergeben sich für den Religionsunterricht (vgl. bspw. Schweitzer, 2014), aber auch für andere Fächer, die man – fälschlicherweise – vielleicht nicht so unbedingt mit dem Thema Religion in Verbindung bringt wie eben den Griechischunterricht.

⁴ Vgl. auch Baumerts vier »Modi der Weltbegegnung«. Vgl. Baumert, 2002, S. 106f. und dazu Sajak, 2020, S. 16f. Vgl. auch Schulz, 2019. Schweitzer, 2013 spricht sogar von einem Recht eines Kindes auf Religion.

⁵ Vgl. z.B. Tholl, 2022.

oder der Frankfurter Erklärung zur Politischen Bildung muss sich auch der Griechischunterricht hier Fragen stellen lassen. Denn eine wichtige Frage in diesem Themenkomplex ist sicher auch, ob und wie weit man Religion an sich oder spezielle Weltanschauungen auch mit ihren negativen Seiten darstellen darf. Was tun wir zum Beispiel mit Fällen wie dem der Neuplatonikerin Hypatia, die 415/416 in einer Kirche von einem christlichen Mob ermordet wurde, im Unterricht?⁶ Griechische und auch lateinische Quellen über den Islam zeugen sehr oft schon an sich von einem negativen Bild dieser Religion bei den entsprechenden Autoren (vgl. Buhl, 2017).

Weil man aber religiösen und weltanschaulichen Überlegungen nicht aus dem Weg gehen kann, ist deshalb Unterricht über Religion eben wichtig. 2006 etwa publizierte Madeleine Albright ein Buch mit dem Titel: »The Mighty and the Almighty. Reflections on America, God, and World Affairs« (Albright, 2006). In ihm spricht die in diesem Frühjahr verstorbene erste Außenministerin der USA, die Bill Clinton 1997 ins Amt rief, davon, wie sehr westliche – amerikanische – Politik vor den Anschlägen vom 11. September 2001 das Thema Glauben als Movens für Politik aus dem Blickfeld verloren hatte.⁷ Man hatte zwar gesehen, wie Russland sich in Afghanistan von 1979 bis 1989 den Krieg verloren hatte (Bacevich, 2008, S. 4).⁸ Dabei hatten die USA während dieser Zeit in Afghanistan mit saudischer und pakistanischer Hilfe genau die islamisch-religiösen Kräfte, die Mudschaheddin, unterstützt, deren Nachfahren heute aus unserer Sicht Afghanistan in eine dunkle

⁶ Vgl. z.B. Harich-Schwarzbauer, 2011 und Ronchey, 2021. Der Film »Agora. Die Säulen des Himmels« von 2009, in der Hypatia die Hauptrolle spielt, löste eine große öffentliche Debatte um historische Genauigkeit von Filmen einerseits, aber auch um die Rolle von Christentum, Wissenschaft und Parallelen zwischen Spätantike und Gegenwart aus.

⁷ Vgl. besonders Albright 2006, S. 9: Der Westfälische Friede 1648 oder die Schlacht am Kahlenberg 1683 seien am Ende des 20. Jahrhunderts so weit in der Vergangenheit gelegen, dass die religiösen Auseinandersetzungen zwischen Protestanten und Katholiken in Nordirland oder zwischen Hindus und Moslems in Südostasien ein Echo vergangener Zeiten, nicht Vorboten kommender Auseinandersetzungen zu sein schienen. Wenn dieser Tage der wiedergewählte türkische Präsident aber noch weiter in der Geschichte zurückgeht als Albright und von der Parallelität der osmanischen Eroberung Konstantinopels am 29.5.1453 und seiner Wiederwahl am 29.5.2023 so spricht, als ob er sozusagen zu wiederholen hätte, was damals gelungen sei (Güsten, 2023), so mag das in »westlichen« Ohren so klingen, als ob sich jemand in der Geschichte verirrt hätte. Aber wozu ähnliche religiös-politisch motivierte Geschichts- und Gegenwartsklitterung (Jacobs/Ottinger, 2022) führen kann, ist leider gerade wohl nur zu gut in der Ukraine zu beobachten. Zur Rolle des Falls Konstantinopels für Politik heute vgl. auch unten.

⁸ Bacevich, 2008, betont, wie weit weg der Mittlere Osten bis dahin für die USA und andere gewesen war – geographisch und mental.

Zukunft führen, damals aber bereit waren, den Kampf gegen den Kommunismus und die von der UdSSR eingesetzte Marionettenregierung in Kabul aufzunehmen.⁹

Sicher gab es auch bis zum September 2001 eben Staaten wie Saudi-Arabien,¹⁰ den Iran¹¹ und andere, die massiv auf eine Verbindung von Religion und Staat anstelle einer Trennung von Kirche und Staat setzten. Der Vatikanstaat (vgl. Rossi, 2006) war und ist ein Staat, der die Einigung Italiens im Schatten des deutsch-französischen Krieges überlebt hat¹² und für Katholikinnen und Katholiken auch anderer Staaten doch viel mehr ist als nur ›Ausland‹. Aber denken wir an Griechenland und die griechisch-orthodoxe Kirche (vgl. Zelepos, 2017) oder die historisch gewachsene und sich weiterhin entwickelnde Rolle des englischen Königs bzw. der englischen Königin für die anglikanische Kirche. Konfessionelle Probleme und Unterschiede schienen im Zeitalter ökumenischer Verständigung jedenfalls innerhalb des Christentums eine Sache der Vergangenheit zu sein. Doch verstand man nach dem Fall der Mauer und des Eisernen Vorhangs überhaupt die Verhältnisse beispielsweise in der Orthodoxie für den ehemaligen Ostblock? In Israel hatte man auch damals schon große Probleme mit den verschiedenen Konfessionen. Im Libanon jedoch zum Beispiel sah man die Möglichkeit verwirklicht, dass ein Ausgleich zwischen den Religionen möglich war. Aber wie dem auch sei: Man war im Westen letztlich von der eigenen Meinung überzeugt, dass in einem aufgeklärten Zeitalter sich alle im Konfliktfall so verhalten würden wie man es für sich in Anspruch nahm. Schließlich hatten ja selbst die USA mittlerweile ab 1984 mit dem Vatikan diplomatische Beziehungen aufgenommen und zuvor war Kennedy schon 1961 der erste katholische Präsident der USA geworden. Religion und Staat konnten so elegant als gleichzeitig versöhnt und getrennt voneinander betrachtet werden.

Es dauerte nach den Anschlägen vom 11. September einige Zeit, bis diese Gewissheit schwand. Denn nicht jeder Staat handelte hinsichtlich der Trennung von Staat und Kirche so, wie man sich das dachte. Nicht jeder Mensch sah offenbar ein, dass es eine Trennung von Staat und Kirche, das heißt Religion, überhaupt gab, geben musste, geben durfte oder geben konnte. Was waren denn »der« Staat

⁹ Vgl. zur Bedeutung von Religion nach den Anschlägen vom 11.09.2001 Sajak, 2020, S. 14f. Er spricht davon, dass die Zeit des Umdenkens, das die Terroranschläge vom 11.09.2001 bewirkten, weiterhin andauert und die Flüchtlingskrise von 2015 ein weiterer Höhepunkt dieses Umdenkens darstellten.

¹⁰ Vgl. etwa Pabst, 2022.

¹¹ Vgl. z.B. Schweizer, 2017.

¹² Hierzu s.a. Reinhardt, 2003.

und »die« Kirche überhaupt? Bedeutete es nicht eine Überforderung anderer, wenn man von der jeweils eigenen Position ausging und einfach annahm, diese Konzepte würden überall verstanden und überall nicht nur akzeptiert, sondern auch praktiziert? Es sind doch schon Unterschiede in der Selbstorganisation der verschiedenen Religionsgemeinschaften zu erkennen. Hat diese Frage der Organisation nicht auch inhaltliche Konsequenzen oder Gründe? Die Selbstbehauptung jedenfalls, Staat und Religion seien getrennt, würden getrennt handeln und sich sozusagen um verschiedene Lebensbereiche kümmern, wurde von manchen dem Westen gar nicht abgenommen. Von außen betrachtet waren dort immer noch die Kreuzfahrer am Werk. Wobei man sich natürlich fragen kann und muss, ob und inwieweit überhaupt alle Westeuropäer zu allen Zeiten und hundertprozentig hinter der Kreuzzugs-idee einer Schaffung eines christlichen Jerusalems standen. Dass manche aus politischen Motiven die Kreuzzugs-idee missbrauchten und auch auf andere Gebiete der Welt ausdehnen wollten – und zwar dann, wenn es ihnen in den Kram passte – kam ja auch noch hinzu. Aber schließlich war mit dem Fall Akkons 1291 (vgl. Crowley, 2020) die eigentliche Zeit der Kreuzzüge aus westlicher Sicht mehr oder weniger abgeschlossen. Kriege gegen die Osmanen nach dem Fall Konstantinopels (1453) etwa wurden umgekehrt als verteidigende Antwort auf eine durch die Osmanen nach Europa getragene islamische Bedrohung wahrgenommen. Aber diese Art der Periodisierung der Ereignisse muss sich – ähnlich wie in vielen anderen vergleichbaren Fällen der Geschichtswissenschaft – nicht aus allen Perspektiven gleichermaßen ergeben. Schließlich belastete der 4. Kreuzzug und die Eroberung und Plünderung des damals christlichen Konstantinopels im Jahr 1204 obendrein die Beziehungen zwischen orthodoxen und lateinischen Christen sehr schwer.¹³

Man denke nur an das Volkslied mit dem Titel »Prinz Eugen, der edle Ritter« in seinen Bearbeitungen seit der Schlacht um Belgrad 1717 im 6. Österreichischen Türkenkrieg.¹⁴ Es gab viele literarische und auch musikalische Bearbeitungen. Hugo von Hoffmannsthal zum Beispiel verfasste 1915 ein Kinderbuch zu Prinz Eugen. Max Reger vertonte das Gedicht zuletzt im 20. Jahrhundert, ebenso wie es Paul Hindemith oder der NS-Kulturpolitiker Paul Graener zur Grundlage von Variationen machten.¹⁵ Auch wenn gerade der Missbrauch dieses Liedes im Dritten

¹³ Vgl. zu den vier Kreuzzügen ins Heilige Land von 1095 bis 1204 Phillips 2014 und zum weiteren Phänomen von Kreuzzügen auch in andere Gebiete außerhalb der Levante Jaspert, 2020.

¹⁴ Zu diesem Lied, seiner Entstehung und Rezeption vgl. Fischer, 2008.

¹⁵ Zu dessen Person vgl. Andreas, 2008.

Reich der Popularität des Liedes abträglich war, so funktioniert der Mythos von und um Prinz Eugen¹⁶ aber grundsätzlich auch heute noch. Hier steht die bedrohte westliche Welt der Freiheit, die heldenhaft verteidigt wird, dem sinistren Islam der Unterdrückung aus dem Osten gegenüber: wir, die Guten, und die anderen, die Bösen. Auch die Rollenwahrnehmung des Balkans bzw. Südosteuropas aus dem Westen speist sich aus ähnlichen Quellen, die über den Gegensatz von nicht lateinisch sprechenden Andersgläubigen zu ihnen selbst ein Konzept eines Westeuropas entstehen ließen, dem viele von innen und außen weiter anhängen (vgl. Buhl, 2017, S. 52f.). Wenn Osama bin Laden etwa im Bosnienkrieg (1992-1995) die muslimischen Bosnier unterstützte, dann ist auch klar, dass dieser offenbar beidseitige Antagonismus der sogenannten Türkenkriege und der Zeiten davor nach wie vor nicht nur regional nachwirkt. Die Verhältnisse sind eben doch komplizierter, als man es, wie Albright es auch beschreibt, anzunehmen bereit war.

Politik und Religion waren und sind oft miteinander verwoben. Die Endzeit des byzantinischen Reiches etwa offenbarte unter dem Druck nicht nur von muslimischer, sondern ebenfalls von christlicher Seite aus ein Spiel wechselnder Allianzen auch, wenn es nötig war, über Konfessions- und Religionsgrenzen hinweg. Hinzu kamen innere Zwistigkeiten (vgl. Runciman 2012, S. 1-23). Man muss nicht in die Ferne schweifen, um die politischen Implikationen zum Beispiel der Reformation zu erkennen, wenn man sich etwa die Reformationgeschichte Württembergs ansieht.¹⁷ Aber, um auf Albright zurückzukommen: Meine Einstellung zu Religion an sich und zu der Religion, in deren Umfeld ich großgeworden bin, muss nichts damit zu haben, welche Einstellungen Du durch Erziehung, eigenes Nachdenken oder gesellschaftliche Umstände zu Religion gewonnen hast. Und ob Du mir das abnimmst, was ich von mir behaupte – in diesem Fall, dass für mich Staat und Kirche getrennt seien –, ist wieder etwas anderes. Schon das institutionelle Selbst- und Fremdverständnis der verschiedenen Konfessionen des Christentums sind durchaus verschieden. Dies gilt erst recht für jüdische oder islamische Gläubige. Und die USA waren vor zwanzig Jahren durchaus stolz darauf, dass man es geschafft hatte, die Rolle der Religionen und Denominationen soweit aus der Politik herauszuhalten, dass man zu einem Ausgleich zwischen den verschiedenen Gruppen kam. Dam aber stand andererseits das Sprechen von den »WASPs«, den weißen angelsächsischen Protestanten, gegenüber. Wenn aber, und in diese Richtung argumentierte Albright, das eigene Selbstbild von dem Bild entkoppelt ist, dass sich

¹⁶ Vgl. hierzu z.B. Großegger, 2013.

¹⁷ Vgl. z.B. Wolf, Wehling & Weber, 2017.

andere von mir gemacht haben, habe ich ein Problem. Dabei muss dieses Fremdbild natürlich seinerseits nicht »stimmen« und kann und wird wahrscheinlich umgekehrt von Vorurteilen und Schnellschlüssen belastet sein. Dementsprechend ist natürlich auch sehr leicht, diesen mich sehr persönlich und existentiell betreffenden Fragen, Antworten und Überzeugungen mit unerwartetem oder gar als respektlos empfundenem Verhalten entgegen- oder zu nahe zu treten, ohne dass das Gegenüber dies wirklich merkt oder eben überhaupt erwartet. Interkulturelles Lernen schließt immer auch interreligiöses Lernen ein. Aktuelle Debatten um die Zulässigkeit von Schächten und Beschneidungen etwa sind dabei nur zwei Beispiele, wie aktuell diese Fragen sind, die von den Einzelnen viel an »religious literacy« erfordern.¹⁸

Dabei aber hat etwa auch das deutsche Auswärtige Amt in letzter Zeit gemerkt, wie wichtig die Zusammenarbeit mit religiösen Gruppen eigentlich überall auf der Welt ist. Religiöse Einstellungen können enorme Kräfte der Solidarität und Nächstenliebe entfalten, die ohne solche religiösen Grundannahmen vielleicht nur schwer auf rein rationaler Basis zu erzeugen wären. Zudem erzeugen religiöse Überzeugungen sehr oft Zusammengehörigkeitsgefühle, die nationalstaatliche Grenzen überschreiten und überbrücken. Daher gibt es seit 2018 im Auswärtigen Amt eine Abteilung für die Zusammenarbeit mit religiösen Gruppen: das Referat »Religion und Außenpolitik« (vgl. Zoch, 2022). Und so wurden zum Beispiel 2017 zwischen der Bundesrepublik und dem Malteserorden diplomatische Beziehungen aufgenommen, die man bis dato offenbar nicht für nötig gehalten hatte. Der Malteserorden ist ein institutionell an sich etwas merkwürdiges souveränes Staatsgebilde mit dann doch großen Abhängigkeiten vom Vatikanstaat, die aus der beiden gemeinsamen Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Kirche und der besonderen Stellung des Papstes als dem Oberhaupt in ihr resultieren. Das Auswärtige Amt und der Malteserorden beschreiben auf ihren diesbezüglichen Webseiten die Zusammenarbeit bei vielen internationalen Konflikten und Katastrophen, aber besonders seit 2015 in der sogenannten Flüchtlingskrise in Deutschland und anderswo als Auslöser für die Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen der Bundesrepublik, in der Einrichtungen und Organisationen dieses Ordens schon lange vorher existierten, und diesem an sich Kleinststaat mit Sitz an der Spanischen Treppe und auf dem Aventin in Rom.¹⁹ Insofern passt diese Maßnahme genau in die neue

¹⁸ Vgl. Freund, 2020, S. 108 oder auch Sajak, 2020, S. 16.

¹⁹ Vgl. etwa: <https://heiliger-stuhl.diplo.de/va-de/malteser-orden/-/1342950> (Stand 01.06.2023) und <https://www.malteserorden.at/2017/11/16/offizieller-besuch-des-deutschen-aussenministers-sigmargabriel/> (Stand: 01.06.2023).

Strategie des Auswärtigen Amtes zur Zusammenarbeit mit religiös inspirierten und motivierten Organisationen hinein, die auf der anderen Seite natürlich auch nicht ganz unproblematisch ist, wenn es sich um religiöse Gruppen mit radikalen Ansichten handelt,²⁰ wobei sich selbstverständlich immer die Frage stellt, wo genau diese Grenze zwischen gegenseitig akzeptablem und inakzeptablem Verhalten von religiösen Gruppen und auch Nationalstaaten verläuft.

Dabei – und das muss an dieser Stelle gesagt werden – ist die Geschichte des katholischen Malteserordens – und seiner protestantischen Geschwister – ein Abbild auch konfessionsinterner religiöser Auseinandersetzungen über die Jahrhunderte hinweg (vgl. Sarnowsky, 2011). Nebenbei ist ja das schwarze Tatzenkreuz, das die Bundeswehr bis heute führt, ein Kreuz, das über das Eiserne Kreuz, über Preußen ins Mittelalter und unter anderem bis zum Malteser- und anderen Ritterorden zurückgeführt werden kann. Deutschland ist hier kein Einzelfall. Die Marine Italiens etwa führt gleich drei Kreuze in ihrer Flagge. Ist es aber da ein Wunder, wenn westliche Armeen bei dieser und anderer Symbolik von Menschen mit weniger Detailkenntnis mit den Kreuzfahrern in Verbindung gebracht werden? Auch die Bundeswehr unternimmt auf ihrer Webseite durchaus Anstrengungen, ihr Logo oder Markenzeichen für die Angehörigen nicht-christlicher Bekenntnisse in ihren Reihen und in den Reihen ihrer zukünftigen Mitglieder akzeptierbar zu machen (vgl. Börner, 2021). Umgekehrt nehmen selbstverständlich andere Staaten und Organisationen auch islamische, jüdische oder andere religiöse Symbole in ihr ›corporate design‹ auf.²¹

Geschichte hat viele Bedeutungen für viele Menschen. Geschichte wird aber natürlich auch zum Gegenstand im Unterricht – nicht zuletzt auch in sprachlich-literarischen Fächern wie dem Griechischunterricht. Die Versuchung, aus seinem eigenen Geschichtsbild normativ Folgerungen für die Zukunft abzuleiten, sie der nächsten Generation auch so weiterzugeben, ist zweifellos vorhanden. Dies gilt besonders, wenn Geschichte so betrachtet wird, als zeige ihr Verlauf, dass mit teleologischer Zwangsläufigkeit der Finger der Geschichte auf die Formation der eigenen Gruppe zeigt, für die dadurch »bewiesen« ist, dass sie die beste und schönste im Vergleich mit allen anderen nicht nur war und ist, sondern auch und sogar für immer sein soll (vgl. Frankopan, 2020, S. 13f.). Wir müssen, denke ich, nach vorne schauen und uns fragen, wie wir Menschen anderen Menschen diese

²⁰ Vgl. auch hierzu etwa Zoch, 2022.

²¹ Besonders deutlich wird dies sicherlich in den Debatten um die verschiedenen Schutzzeichen der Genfer Konvention.

Geschichte näherbringen, gemeinsam uns unsere Sichtweisen erklären und damit den Weg zu einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe ebnen. Wir müssen gerade unsere Kinder – aber auch uns selbst – auf diese Wirklichkeit vorbereiten: Religionen und auch der Atheismus haben große Kräfte zu ihrer Verfügung. Es kommt darauf an, sie zum Positiven zu nutzen, wie man es ja auch gerade an der Rolle der russisch-orthodoxen Kirche im aktuellen Ukraine-Krieg als schlechtem Beispiel ablesen kann. Über die Definition dieses »Positiven« kann und muss man sicherlich streiten. Verschiedenheit darf dabei aber sicher nicht zu dem Versuch der Dominanz der einen über die anderen führen. Dieses Gleichgewicht zwischen den Beteiligten zu erreichen und zu erhalten ist dabei sicher nicht leicht.

Der Schlüssel zu all dem liegt aber eben genau in der Geschichte. Um etwa zu wissen, was Masada etwa für Israel bedeutet, muss man sich schon mit den Ursprüngen dieses Nationalheiligums beschäftigen.²² Dies tut man anhand der Quellen, die in diesem Fall besonders griechisch sind, nämlich bei Flavius Josephus stehen: Ein hellenistischer Jude aus Jerusalems Oberschicht, geboren um 39/40 n.Chr. der zunächst gegen die Römer kämpft, dann aber auf römischer Seite auch den Untergang des Tempels in Jerusalem im Jahr 70 n.Chr. erlebt und beschreibt und später um das Jahr 100 n.Chr. mit römischem Bürgerrecht ausgestattet in Rom stirbt, wo ihn der Titusbogen an prominenter Stelle immer an die Eroberung Jerusalems, die Zerstörung des Tempels und das öffentliche Mitführen der Menora im Triumphzug in Rom erinnert haben muss. Aber seine Werke verfasste er auf Griechisch, der damaligen Bildungs- und Verkehrssprache im Mittelmeerraum (vgl. Wandrey, 1998).

Für Juden ist dieser erwähnte Bogen übrigens heute noch mit großer Symbolik verbunden,²³ während in unseren Breiten kaum bekannt ist, was überhaupt der Grund für den Bau dieses Bogens war, was die Klagemauer in Jerusalem mit diesem Bogen und den Römern und dann auch mit dem Islam zu tun hat²⁴ und welche Verbindungen sich von dort zum Beispiel über Napoleon nach Paris und an andere Orte spannen, wo dieser Bogen immer wieder zu einem programmatischen Architektur-Symbol wurde (vgl. Caffiero, 2021, S.111 und Schwartz, 2021, S. 129-131). Ja selbst die Erhaltung und Restaurierung dieses Bogens in Rom durch Papst Pius VII. am Anfang des 19. Jahrhunderts war eine politisch absichtsvolle Maßnahme im Nachgang zu Napoleons Besetzung Roms (vgl. Caffiero, 2021).

²² Vgl. etwa Magness, 2020.

²³ Vgl. verschiedene diesbezügliche Beiträge in Fine, 2021.

²⁴ Vgl. z.B. Dörr, 2022.

Wenn ich Ihnen jetzt hier an verschiedenen Beispielen die verschachtelten Verflechtungen unserer Gegenwart gerade in religiöser Hinsicht mit der griechischsprachigen Antike aufzuzeigen versuche, dann müssen wir hier in Tübingen auch zum Beispiel darauf hinweisen, dass für das Wintersemester 1521/2 unsere Alma Mater damit Werbung machte, dass man Johannes Reuchlin als ersten Griechisch- und Hebräischprofessor verpflichtet hatte (vgl. Geiger, 1871, S. 470).

In der Renaissance zählte Griechisch vor allem als Originalsprache des Neuen Testaments und auch als Brücke aus der und zur Orthodoxie.²⁵ Reformatoren und Gegenreformatoren, wie zum Beispiel der Jesuitenorden, machten sich gegenseitig Konkurrenz, um die Gültigkeit der eigenen Bildungsambitionen und damit der eigenen Konfession unter Beweis zu stellen, und führten Griechisch an Schulen ein (vgl. Fuhrmann, 2001, S. 29-64). Natürlich war man auch daran interessiert, Aristoteles, Platon, Plutarch, Hippokrates und andere im Original zu lesen.²⁶ Aber die Bibel und auch die Kirchenväter und die philologische Arbeit an diesen Texten führten ja nicht zuletzt zu einer Überprüfung der Übersetzung und Überlieferung von Hieronymus' Bibelübersetzung durch Erasmus von Rotterdams *Novum instrumentum omne*, Kardinal Francisco Jiménez de Cisneros Complutensische Polyglotte bis hin zur Bibelübersetzung Martin Luthers und anderer (vgl. Pelikan 1996, S. 3-21 und Krans, 2016).

Aber seit der Renaissance, beziehungsweise seit dem Untergang des byzantinischen Reiches entwickelte sich auch eine Idee, die einerseits eine macht-, aber auch eine religionspolitische Seite besitzt. Da nach dem Untergang Roms im 5. Jahrhundert und von Byzanz, des ›2. Roms‹, im 15. Jahrhundert der Großfürst von Moskau ›Zar‹ (abgeleitet von ›Caesar‹) genannt wurde und zum führenden politischen Akteur der Orthodoxie geworden war, begann man damit, von Moskau als dem erneuerten Byzanz (vgl. Schmidt 2009, S. 3) und damit vom ›3. Rom‹ zu sprechen (vgl. Schaeder, 1929 und Lettenbauer, 1961). Diese Idee begründet einen Machtanspruch, ein bestimmtes Geschichtsbild, aber auch ein Sendungsbewusst-

²⁵ Zu problematischen Aspekten des Kulturtransfers angesichts der damaligen politischen und kirchenpolitischen Lage vgl. etwa Gastgeber, 2015.

²⁶ Vgl. die Lektüre, die Raphael Hythlodæus in Utopia auf seine Reise mitnimmt: Surtz & Hexter, 1965, S. 180-182. Für einen Überblick über die philologischen Arbeit in Deutschland damals s. z.B. Harlfinger 1989.

sein, das auch die heutige Politik Russlands und Wladimir Putins etwa im Verhältnis zur Ukraine stark beeinflusst. Religion und Politik marschieren hier auch heute im Gleichschritt.²⁷

2. Kontexte der stiefmütterlichen Behandlung des Themas ›Religion‹ im Griechischunterricht

Die weitgehende Beschränkung des Griechischunterrichts an Schule und Hochschule in der jüngeren Zeit auf die sogenannte ›paganex‹, also nicht-christliche Literatur, ist eine Folge der geistesgeschichtlichen Entwicklung der modernen Universität und ihrer Disziplinen seit der Aufklärung bzw. seit dem 19. Jahrhundert.²⁸ Christlich-theologische Texte wurden dabei vor allem den theologischen Fächern überlassen, wo es ja die neu- und alttestamentliche Exegese und Patristik gab und gibt. Damit einher ging allerdings eine merkwürdige Aufspaltung der Wahrnehmung der Antike. Alles, was an Texten polytheistisch orientiert war, philosophisch oder eben auch atheistisch, konnte von klassischen Philologen bearbeitet werden. Der Rest blieb den theologischen Disziplinen überlassen. Und diese Usancen an den Hochschulen übertrugen sich auf den Unterricht an den Schulen.

Die christliche Literatur seit dem Aufkommen des Christentums im 1. Jahrhundert also war nicht Teil der Domäne des altsprachlichen Unterrichts, jüdische Literatur allerhöchstens von nebensächlichem, historischem Interesse und Literatur über den Islam erst recht. Hier kommen wir ja in den Bereich der Spätantike, der Völkerwanderung und des beginnenden Mittelalters. Diese Literatur überließ man Byzantinist*innen und Mittellateiner*innen oder Orient- und Islamwissenschaftler*innen. Dabei haben wir mit Flavius Josephus oder auch Philon von Alexandria äußerst interessante jüdische Literatur, die uns den Blick auf die hellenistische Welt unter Roms Oberhoheit aus für Westeuropäer*innen vielleicht überraschender Perspektive schildern (Vgl. Schwillus, 2023, S. 645): Die Auseinandersetzung zwischen Juden und polytheistisch Glaubenden zum Beispiel ›braucht‹ die Christen ja nicht.²⁹

²⁷ Vgl. etwa Schweizer, 2023.

²⁸ Vgl. zur christlichen Literatur im altsprachlichen Unterricht grundlegend auch Freund, 2023.

²⁹ Der ›Erstkontakt‹ zwischen Rom und den Juden liegt ja weit vor Christi Geburt. Vgl. Gierlich, 2022, bes. Kapitel 4 und 5. Zu den Juden Palästinas in der Antike und den zugehörigen Quellen vgl. auch Schäfer, 2010.

Geändert haben sich die Verhältnisse für Latein erst in neuerer Zeit. Forderungen nach einer Reform von Forschungs- und Lehrgegenständen der Latinistik beinhalteten: eine bessere Integration des Mittellateinischen in das Studium und den Schulunterricht der Latinistik (vgl. Ferrari, 2023, S. 545f.), der Bruch des de facto existierenden Tabus einer Beschäftigung mit dem Neulateinischen³⁰ und auch die Ermöglichung der Beschäftigung mit spätantiker Literatur (Vgl. Kuhlmann, 2023, S. 749f.). In allen diesen drei Perioden aber spielen natürlich christliche Werke eine große Rolle. In Abwandlung eines berühmten Ausspruchs von Bundespräsident Wulff musste erst wieder festgestellt werden, dass das Christentum zur Antike und zur Latinistik gehörte und die spätere Antike und ihre Literatur eben ohne das Christentum kaum vorstellbar sind (vgl. Fuhrmann, 1995, S. 111-124).

Dabei ist die Folge eines Zugriffs auf diese Literatur durch ein nicht primär theologisch interessiertes Fach wie die Klassische Philologie eine gewisse Entmystifizierung dieser Literatur. Und da, was Fuhrmann für die Latinistik insgesamt beschreibt, auch für die Gräzistik und ihre nach-klassische Literatur gilt, kann das Christentum nicht-konfessionell-gebunden neben – zum Beispiel – den Neuplatonismus gestellt und als mit ihm konkurrierende Weltsicht untersucht werden. Die erhaltene griechische Literatur zum Islam setzt dann im 8. Jahrhundert und damit eigentlich schon recht kurz nach Mohammeds Tod ein. Damit befinden wir uns in byzantinischer Zeit.³¹ Die Frage, ob byzantinische Literatur im Griechischunterricht gelesen werden sollte, müsste man meines Erachtens aber genau wie im Fall der spätantiken und mittellateinischen Literatur in der Latinistik positiv beantworten.³² Denn man kann Ähnliches wie in der Latinistik und für die christliche Literatur eben auch für die Beschäftigung mit byzantinischer Literatur zum Islam erwarten.

Wir müssen uns heute nicht mehr mit Übersetzungsverboten für den Koran wie unter Papst Alexander VII. im 17. Jahrhundert herumschlagen und können eben auch islamfeindliche Passagen in der Literatur als solche benennen. Das Problem an dieser Stelle ist eher, dass wir als Forscher*innen und Lehrer*innen (zumindest in gemeinhin als »westlich« adressierten Gegenden der Welt wie Westeuropa,

³⁰ Vgl. hierzu generell Schaffenrath, 2023, bes. S. 570-573.

³¹ Ist es schon schwer, für den vormals weströmischen Bereich das Ende der Antike zu bestimmen, verhält es sich damit für den oströmischen Bereich noch etwas anders und wird derzeit kontrovers diskutiert. Vgl. z.B. Meier, 2012.

³² Ein Eintrag für »byzantinische Literatur« fehlt etwa auch in Kipf & Schauer, 2023.

Nordamerika und Australien) eigentlich viel mehr Arabisch können müssten, als dies derzeit der Fall ist.

Wie wichtig die Kenntnis der Literatur der christlichen Welt über den Islam ist, zeigte am 12.9.2006 die berühmt-berüchtigte »Regensburger Rede« Benedikts XVI.³³ Sein Zitat aus den »Dialogen mit einem Perser« vom Ende des 14. Jahrhunderts des oströmischen Kaisers Manuel II. Palaiologos,³⁴ der eigentlich den Widersinn kriegerischer Glaubensverbreitung anprangern möchte und dem »Perser«, dem Türken aus Anatolien, der als Gesprächspartner fingiert ist, vorwirft, dass Mohammed genau dazu aufrufen würde, war eigentlich eindeutig. Der Papst distanzierte sich 2006 in der Einleitung des Zitats klar von Manuels Aussage. Aber in der Aufregung ging das unter. Der »Originaltext« des Zitats wurde in der öffentlichen Debatte offenbar nur durch die Rede Benedikts rezipiert.³⁵

Dabei stellen sich aber grundsätzlichere Fragen: Wer war Manuel II.? Wieso schrieb dieser Kaiser Dialoge zu Glaubensfragen im Stil Platons? Und wieso hob der Papst hervor, dass der Kaiser ein Kind seiner Zeit war, aus diesem Kontext zu verstehen ist und heute eben eigentlich die Chance auf eine bessere Verständigung gegeben ist? Der Papst erreichte auch dank der Unkenntnis seiner Zuhörer*innenschaft über die Zeit und Literatur des späten 14. Jahrhunderts 2006 kurzfristig große Empörung, bis sich in den verschiedenen Lagern Stimmen meldeten, die auf die genau durch die Art und Weise des Zitats von Manuel II. gewonnenen Pluspunkte dieser Rede hinwiesen. Aber im Griechischunterricht könnten wir etwa im Zuge unserer Platonlektüre auf die Platonrezeption bei Manuel II. eingehen und auch darauf, was der »heilige Krieg« ist oder was im Koran in Sure 2 steht, die Benedikt in seiner Rede ebenfalls anführte. Manuels Griechisch ist sehr attisch, wie sich ja überhaupt das Klassische Griechisch, das so oft als »Altgrie-

³³ Das Seminar für Allgemeine Rhetorik der Universität Tübingen erklärte diese Rede zu seiner »Rede des Jahres 2006«.

³⁴ Vgl. zu diesem Werk des oströmischen Kaisers, der in ihm seinen Gesprächspartner mit Respekt und ohne Stereotypisierungen beschreibt, und seiner Verortung in dessen Biographie jetzt auch Çelik, 2021, S. 138-157.

³⁵ Die deutsche Übersetzung der Dialoge durch Karl Förstel war damals und ist immer noch vergriffen und selbst in manchen großen Bibliotheken nicht leicht akzessierbar. Förstel 1993-1996. Das griechische Original mit französischer Übersetzung von Adel Theodor Khoury, die Benedikt offenbar selbst benutzt hatte, ist leichter zugänglich, aber ebenfalls nur antiquarisch oder über Bibliotheken zu bekommen. Khoury 1966. Ähnliches gilt für die allein griechische Textausgabe von Erich Trapp (1966). Vgl. auch die deutsche Übersetzung von Baum & Senoner, 2003.

chisch« geschmäht wird, vom byzantinischen Griechisch nicht so stark unterscheidet, dass man es mit Graecum nicht übersetzen könnte.³⁶ Man könnte die »Regensburger Rede« zum Anlass nehmen, im Unterricht aufarbeiten zu versuchen, wieso es zu solchen Missverständnissen kommen kann, wie seit vielen Jahrhunderten vorgefasst die Meinungen übereinander nach wie vor sind.

3. Religion in deutschsprachigen Unterrichtswerken für Griechisch

Welche Angebote der Griechischunterricht für ein Sprechen über religiöse Belange den heutigen Schülerinnen und Schülern macht, erschließt sich vielleicht am besten mittels eines Blicks in aktuelle Lehrbücher, wie sie sich derzeit im deutschsprachigen Raum in Benutzung befinden. Lektüreausgaben zu einzelnen Autoren oder thematische Lektüren, die aktuell im Buchhandel lieferbar wären, gibt es für Griechisch leider zu wenige, als dass sich hier eine Analyse lohnen würde.³⁷ Ein Blick in die Lehr- und Bildungspläne des Fachs ergibt allerdings sehr schnell, dass man sich nach der Lehrbuchphase in der Lektürephase der Griechischlehrgänge an Schulen vor allem auf Homer und die pagane, klassische Literatur beschränkt. Lehrbücher sind jedoch traditionellerweise im Fach in der Auswahl der Texte, die sie behandeln, mit größerer Freiheit ausgestattet als Bücher für die Lektüre. Daher ist hier eine größere thematische Bandbreite zu erwarten als in der Lektürephase. Die Bestandsaufnahme dieser Themen in den Lehrwerken, die jetzt unternommen werden soll, wird jedoch die Problematik eines Griechischunterrichts zeigen, der sich trotz einiger interessanter Ansätze noch nicht aus den oben beschriebenen Beschränkungen gelöst hat.

Das Unterrichtswerk *Kantharos* von 1992, das mit der 2. Auflage 2005 erschien (Elliger, Fin, Heil & Meyer, 2005),³⁸ beginnt gleich in Kapitel 1 mit Thales' Überlegungen dazu, ob die Welt vernunftbegabt ist, und mit Anaximanders Behauptung, dass es viele Welten gebe und viele Götter. Die Aufgaben dazu thematisieren oder

³⁶ Erst das Neugriechische hat sich dann deutlich von diesem Sprachstand, der durch die kulturelle Prägung und normierenden Funktion des Griechischen des 4. und 3. Jahrhunderts vor Christus bis ins 19. Jahrhundert relativ stabil war, entfernt.

³⁷ Einschlägig wäre natürlich Streicher & Schöffberger, 2005 für die Behandlung des Neuen Testaments im Griechischunterricht.

³⁸ 1996 war schon das sogenannte Kantharidion erschienen (Forster & Fortmann 1996). Es verstand sich als »Alternative oder Ergänzung« der ersten fünf Lektionen der ersten Auflage des *Kantharos* (Forster & Fortmann, 1996, S. 2). Hier dreht sich der erste Text des ersten Kapitels gleich um die kulturelle Praxis und den Glauben an die Götter des Olymp.

vertiefen beide Themen aber nicht weiter, sondern kümmern sich vor allem um Sprachliches. Kapitel 2 führt die Leserinnen und Leser in die Welt der Stoa und deren Vorstellungen von der Seele und Vernunft des Kosmos, der Tiere und der Pflanzen ein. Hier stellt Aufgabe I 2 die Frage nach Parallelen zwischen den Lektionstexten von Kapitel 2 und 1. Die Frage nach der Funktion der Stoa im Leben der Menschen als »Religion«, als Weltanschauung wird nicht gestellt, sie sei eine »Philosophenschule« (Elliger, Fink, Heil & Meyer, 2005, S. 14). Dafür fordern die beiden Abbildungen in diesem Kapitel dazu auf, die geographischen Kenntnisse des Hekataios und des Eratosthenes von Kyrene miteinander und mit unseren heutigen Globen zu vergleichen. Die Einleitung in Kapitel 3 stellt klar, dass man sich bisher mit »Naturwissenschaft« beschäftigt habe und sich nun im Folgenden der Ethik zuwende. Das Buch beschäftigt sich in Kapitel 6 anhand von Xenophon mit Herakles' Begegnung mit den Göttinnen Kakia und Arete, den Personifikationen von Schlechtigkeit und Tugend. Die Geschichte von »Herkules am Scheidewege« spielt in der polytheistischen Götterwelt, ist aber die allegorisierte Fassung der Entscheidung zwischen Gut und Böse. Religion oder die Frage, warum hier eine Allegorie verwendet wurde, werden als solche hier nicht thematisiert.

Die Einleitung von Kapitel 16 charakterisiert die zweite Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. als Zeit einer Aufklärung. Man sei immer mehr der Überzeugung gewesen, dass man alle Schwierigkeiten rational bewältigen zu können. Anschließend geht es besonders um die Sophisten, wie sie Platons Sokrates uns vor Augen stellt. Der Lektionstext stammt aus Platons Protagoras (313d-e) und schürt Misstrauen gegen Verkäufer, die ihre Ware anpreisen würden, weil sie sie verkaufen wollen würden, nicht weil sie unbedingt gut für die Gesundheit des Käufers sei. Protagoras und andere würden ihr Wissen verkaufen wollen, ohne zu wissen, ob dieses Wissen gut für die Seele der Menschen sei. Warum Platon zwischen Seele und Körper unterscheidet, was Platon jetzt unter »Körper« und »Seele« versteht oder in welchen Zusammenhängen diese Begriffe bei ihm stehen, taucht in diesem Kapitel nicht auf.

Dass die Sophisten, zu denen offensichtlich auch Sokrates gezählt wurde, sich aber mit einer in der zeitgenössischen Bevölkerungsmehrheit offenbar vorhandenen polytheistischen Glaubenswelt auseinanderzusetzen hatten, thematisiert Kapitel 21 – allerdings nur nebenbei in der Einleitung. Dort wird gesagt, dass Sokrates zum Tode verurteilt worden sei, weil man ihm unter anderem vorgeworfen habe, nicht an die alten, sondern an neue Gottheiten zu glauben. Die genannten Kapitel halten aber viele Anknüpfungspunkte bereit, die man verwenden kann, um nachzufragen, ob man zur Zeit Platons oder Zenons ebenso zwischen »Philosophie« und »Religion« unterschied wie heute. Kapitel 27 allerdings thematisiert ausdrücklich anhand eines Textes aus dem 1. Jahrhundert nach Christus aus Apollodors

Bibliothek genau die Frage nach dem, was die überwiegende Mehrheit der Menschen im griechischsprachigen Raum damals glaubte.

Später stellt das Buch in einer kleinen Reihe von Kapiteln zunächst in Kapitel 32 die Geschichte vom reichen Jüngling aus dem Markusevangelium (10, 17-22) vor und kommt damit zum Christentum. Die vom Buch vorgeschlagenen Aufgaben sehen einen Vergleich dieser Geschichte mit der Fassung aus dem Matthäusevangelium vor und weisen damit auf intertextuelle Forschungsfragen hin, die sich rund um die synoptischen Evangelien ergeben. Ansonsten wird die hier von Jesus vorgestellten Lebensmaximen, die auch die Zehn Gebote aus dem Alten Testament zitieren, mit sokratischen bzw. platonischen Anforderungen an ein gerechtes Leben verglichen. Hierin weist das Buch also auch auf die Tradition der *interpretatio Christiana* der Werke Platons hin.

Letzteres Thema wird in Kapitel 33 gleich wieder aufgegriffen, wo Clemens von Alexandria Platons Bild vom Seelenwagen für eine Mahn- und Werberede an nicht-christliche Griechen verwendet. Etwas unzusammenhängend wird diesem Text, der offensichtlich etwas kurz ausfiel, noch ein Abschnitt aus dem Matthäusevangelium, Kap. 6, angefügt, in dem es darum geht, dass man im Vertrauen auf Gott vor der Zukunft keine Angst haben soll. In den Aufgaben wird kurz angerissen, dass das Griechisch der Bibel nicht in allem dem klassischen Griechisch entspricht.

Kapitel 34 bietet drei Texte aus dem 1. Korintherbrief von Paulus zum Thema Einheit und Verschiedenheit der Christen untereinander, zur Schwachheit des Menschen und zum Sinn des Kreuzestodes Christi. Christliche Vorstellungen werden dabei von jüdischen bzw. griechischen unterschieden. Dieses Thema greift dann Kapitel 56 wieder auf, wo an verschiedenen neutestamentlichen Texten exemplifiziert wird, wie die Christen mit jüdischen rituellen Vorschriften umgehen sollen und dass der (christliche) Glaube Grenzen auch zu den heidnischen Völkern überschreiten sollte.

In den Wiederholungstexten im Textanhang werden dann in den Texten A 32 bis A 38 die Weihnachtsgeschichte aus Lukas, die Bergpredigt aus Matthäus, das Hohe Lied der Liebe, Paulus' Romreise, das Vater unser, ein Hymnus aus dem 1. Timotheusbrief und auch ein byzantinischer Weihnachtshymnus von Romanos Melodos aus dem 6. Jahrhundert angeboten.

Wenn man diesem Buch folgt, dann bestand Religion in der Antike also vor allem aus Polytheismus und Christentum. Jüdisches kommt aus der Sicht christlicher Texte vor. Ähnlich geht dann auch die Nachfolgeversion dieses Lehrbuchs vor.

Die Neubearbeitung dieses Lehrwerks von 2018 (Holtermann/Utzinger) nämlich hat die erste Unterrichtsreihe der Kapitel 32 bis 34 im Wesentlichen beibehalten und dem neuen Konzept von zwei Lektionstexten pro Kapitel entsprechend um einige Texte ausgebaut, aber dafür auf das Kapitel 56 und die Wiederholungstexte A 32 bis A 38 verzichtet. Dafür wandert ein Text über die Zeusstatue des Phidias von Kapitel 44 nach 43 (Pausanias 5, 11 gekürzt), der an sich eine Beschreibung dieser Statue darstellt, aber durch die Begleittexte anders interpretiert wird. Im Kantharos von 1992 geht es um die Frage von Studienreisen im 2. Jahrhundert und der Bedeutung von Archäologie und Philologie in ihrem Zusammenspiel für die Rekonstruktion der Antike. Im Kantharos von 2018 geht es um die Einordnung der Funktion von Götterbildern und deren neuzeitlicher Rezeption, also vielleicht eher um religiöse Zusammenhänge.

Völlig umgebaut dagegen ist der Anfang des Buches. Gleich in den neuen Lektionen 1 und 2 geht es um den polytheistischen griechischen Götterhimmel und in Lektion 2 dann auch um die Frage, ob Sokrates tatsächlich ein Anhänger »neuer« Götter war, als den man ihn 399 v.Chr. verklagt hatte. So wird dieser Teil des Inhalts des alten Kapitels 21³⁹ nach vorn gezogen, um von hier aus einen kurzen Durchgang durch die griechische Philosophie von Anaxagoras bis Zenon zu starten, nicht ohne nach dem Unterschied und den Parallelen zwischen Religion und Philosophie in der Antike und damit auch heute zu fragen. Charakteristisch ist hier schon die Überschrift von Lektion 5 B: »Wie betet ein stoischer Weiser?«. Diese Aufteilung in der neuen Version des Lehrbuchs erscheint etwas stringenter als die der vorherigen Version.

Neu ist in der Version von 2018 auch Lektion 40. Hier schlägt das Lehrbuch eine Auseinandersetzung mit der sogenannten »Zweiten Sophistik« und deren – auch satirischen – Umgang mit religiösen Fragen vor. Anschließend folgt mit Lektion 41 eine Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit Asklepios und seinem (Heil-) Kult.

Vier Jahre nach dem Kantharos erschien *Hellas* (Maier, 1996). In diesem Buch finden wir zunächst einmal viele Geschichten und Lesetexte über die polytheistischen Götter. Aber auch philosophische Themen, wie zum Beispiel atomistische Vorstellungen des Empedokles (Lektion 142) und der Konnex zwischen philosophischen Überlegungen und der Sphäre des Göttlichen zum Beispiel in der Stoa (Lektion 109), spielen immer wieder eine Rolle. Auch Kritik der einen Philosophen an ihren Kollegen wird zum Thema (etwa in Lektion W24).

³⁹ Vgl. auch Kapitel 41 mit der Überschrift »Sokrates über seinen Prozess«.

In Kapitel 42 finden wir einen Text über »Paulus in Korinth«. Der Lektionstext ist an die Apostelgeschichte angelehnt und gibt Paulus in wörtlicher Rede wieder, wie er über Jesu Tod und Auferstehung und die Vergebung der Sünden predigt. Der Text schließt mit der Feststellung, dass viele sich nach Paulus' Rede taufen ließen, andere sich bemühten, gegen Paulus zu arbeiten. Die Thematik wird durch einen Wiederholungstext der Lehrbuchautoren zur Biographie des Paulus ergänzt. Die angebotenen Aufgaben des Kapitels berühren allerdings den Inhalt dieser beiden Texte überhaupt nicht, sondern zielen auf Formenlehre, Wortbildung und Wortschatz. Lediglich Aufgabe 4 vertieft in Anspielung auf die Aussage des Paulus im Lektionstext, dass Jesu Leichnam in ein Grab gelegt worden sei, anhand einer pythagoreischen Aussage die Frage, ob der Leib das Grab der Seele genannt werden kann. Aber man darf zumindest leise Zweifel daran hegen, dass sich aus dieser »Parallele« wirklich entweder eine Debatte über die Soma-Sema-Problematik, die ja vor allem bei Platon wichtig und von ihm aus rezipiert wird, oder eine inhaltliche Vertiefung des Lektionstexts ergeben kann.

Ganz ähnlich unvertieft steht der Lektionstext von Kapitel 76 da. Er lehnt sich an die Offenbarung des Johannes an und erzählt, dass Johannes sein Werk unter dem Christenverfolger Domitian zur geistigen Stärkung der Christen in Asien verfasst habe. Der dann zitierte Textausschnitt aus der Offenbarung stammt aus Kapitel 21 und sagt das Kommen eines neuen Jerusalem voraus und das Ende von Leid und Tod. Ein zusätzlicher Wiederholungstext des Kapitels beschreibt Domitian als einen auch aus römischer Sicht grausamen Herrscher. Dieses Kapitel rezipiert daher wohl den Umschwung, den es in der Forschung zu Domitian seit dem Beginn der 1990er Jahre gab, (noch) nicht, der zu einem differenzierteren Domitian-Bild führte.⁴⁰

Kapitel 97 beschäftigt sich mit der in Athen veranlassten Verbrennung der Bücher des Protagoras, von der uns Diogenes Laertios im neunten Buch seines Werks zur Philosophiegeschichte berichtet. Protagoras sei aus Athen verbannt worden (411 v. Chr.), weil er geschrieben habe, dass man über die Existenz von Göttern nichts wissen könne. Der von den Autoren des Lehrbuchs verfasste Text schließt mit der Versicherung, dass man zwar die Bücher, nicht aber die Gedanken des Protagoras verbrennen könne. Der Asebieprozess gegen Protagoras verdeutlicht einmal mehr das religiöse Klima in Athen am Ende des Peloponnesischen Krieges, dem zwölf Jahre später ja auch Sokrates zum Opfer fallen sollte. In Kapitel 94 wurde schon

⁴⁰ Vgl. zur Neubewertung Domitians etwa Jones, 1992, Eck, 1997, S. 748, Pfeiffer, 2009 oder Vössing, 2020.

die Verbannung des Anaxagoras aus Athen im Jahr 430 v.Chr. thematisiert. Anaxagoras wurde ebenfalls Blaspheemie zur Last gelegt, weil er versuchte, Sonne und Mond nicht als Götter, sondern als Himmelskörper zu erklären. Die Buchautoren parallelisieren die Reaktion der Athener Bevölkerung auf die Lehrtätigkeit der Naturphilosophen mit dem Entsetzen der Götter über den Gigantensturm, was aber nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass diese Verbindungen zwischen den genannten Asebieprozessen nicht hergestellt werden. Es bleibt der Lehrperson überlassen, den Umgang mit Andersdenkenden in Athen zu problematisieren. Auch die Aufgaben der Kapitel 94 und 97 legen auf die Inhalte des jeweiligen Lektionstexts keinen Wert, sondern berichten von Sokrates' Kritik an seiner Frau, die durch ein Zitat Ovids über die angebliche Eitelkeit und Neugier von Frauen untermauert wird und damit die inhaltliche Ausrichtung des Kapitels 94 in ganz neue und durchaus problematische, weil vorurteilsbeladene Bahnen lenkt, und Protagoras' rhetorischen Ambitionen sowie von der Überzeugung des Sophisten Prodikos, dass die Menschen in der Vorzeit alle Dinge in der Natur, die ihnen nützlich gewesen seien, zu Göttern erklärt hätten.

Vom Christentum handelt wieder das Kapitel W28, das nach dem 17. Kapitel der Apostelgeschichte die Areopagrede des Paulus nacherzählt. Paulus hatte ja offenbar einen eher bescheidenen Erfolg mit dieser Rede, die gleichzeitig sehr auf die Kompatibilität setzt, die Paulus zwischen Christen und Epikureern und Stoikern, die explizit erwähnt werden, sieht. Die von den Herausgebern angebotenen Fragen zum Text drehen sich um das Bild der Athener im Text der Apostelgeschichte und nach dem, was Paulus an seinem Gottesbild für neu hält gegenüber dem der Athener. Soweit ist das sicherlich eine gute und auch notwendige Frage. Denn wenn man ein klein wenig an der Oberfläche kratzt, so wird die pro-christliche Grundeinstellung des Autors der Apostelgeschichte deutlich, der auch nicht davor zurückschreckt, »die« Athener als schwatzhaft und extrem neugierig zu stereotypisieren.

Problematisch ist an diesem Punkt aber der Informationstext, der mit abgedruckt ist. Der Text geht zunächst darauf ein, dass Paulus zwar ein Publikum für seine Rede fand, aber sich nicht viele Menschen taufen lassen wollten. Darauf folgt, ohne dass der Zusammenhang zu Paulus' mäßigem Erfolg explizit gemacht würde: »Als das Christentum sich schon über das ganze übrige Griechenland, ja schon über weite Teile Europas (bis Irland!) verbreitet hatte, gab es in Athen immer noch ›Heiden‹. Die letzten waren Professoren der Athener Universität; sie wanderten im Jahre 529, als die Universität geschlossen wurde, nach Persien aus, wo sie ungestört weiterlehren konnten.« (Maier, 1996, S. 166). Nicht-Christen sind also im Umkehrschluss merkwürdige Eigenbrötler, die sich europäischen Mehrheitstrends trotzig widersetzen. Warum man ihnen in Persien keine Steine in den Weg legte,

sie nicht »störte«, wird dann nicht gefragt. Es ist sicherlich immer schwierig, komplexe Sachverhalte schülergerecht didaktisch zu reduzieren. Aber hier wird doch die Verfolgung heidnischer Philosophen durch die damals mittlerweile christliche Mehrheitsgesellschaft unter Justinian I. bis zur Unkenntlichkeit weichgespült und die Rolle des persischen Großkönigs Chosroes I. völlig weggelassen. Unterschlagen wird insbesondere, dass die Exilanten kurze Zeit später wieder aus Persien zurückkamen. Es handelte sich bei der 529 geschlossenen Institution auch nicht um eine »Universität« im modernen Sinne, sondern um die ihrerseits im 5. Jahrhundert wiedergegründete Platonische Akademie (vgl. Szlezak, 1996, S. 385f.).

W31 ist ein äußerst interessantes Kapitel. In ihm werden die Konsequenzen des Alexanderzuges für Indien und darüber hinaus für den Fernen Osten thematisiert. König Menander I. (ca. 165-130 v. Chr.) ist eine historisch bei verschiedenen griechischen Autoren bekannte Figur, die auch durch buddhistische Literatur belegt ist (vgl. Karttunen, 1999). Menander gilt als wichtiger Vermittler buddhistischer Lehren unter den griechischstämmigen Einwohnern des heutigen Nordindiens und Pakistans. Auf seinen griechisch anmutenden Münzen, die auch griechische Gottheiten darstellen, tauchen gleichwohl Buchstaben der Karoshti-Schrift auf, einer der ältesten indischen Alphabetschriften (vgl. Maier, 1996, S. 184).

W35 handelt von Synesios von Kyrene (370-413). Er, der Schüler der neuplatonischen Philosophin Hypatia,⁴¹ wird er in seiner heute lybischen Heimat zum Bischof gewählt und fällt im Kampf gegen die einfallenden Nomaden. Der angebotene Text zeigt Synesios, wie er in seinem neuen praktisch-politischen Bischofsamt die Perfektionierung seines bisher theoretisch-philosophierenden Lebens sehen möchte. Seine Biographie zeigt auf, wie Neuplatonismus, Christentum und klassische Bildung eine spätantike Symbiose eingehen können.

Zusammenfassend bietet Hellas ein sehr breites Spektrum von Anlässen, über Religion oder andere Weltanschauungen zu sprechen. Das Unterrichtswerk *Xenia* von 2012 (Kampert/Winter) weist demgegenüber außer ein paar Kapiteln über die Olympischen Götter keine Diskussion über Religion auf. Das Thema scheint umgangen worden zu sein.

⁴¹ Zu Hypatia siehe auch oben.

Das Unterrichtswerk *Mythologia*⁴² stellt insofern einen Sonderfall dar, als es schon für einen Einstieg ins Griechische ab der 7. oder 8. Klasse gedacht ist.⁴³ Insofern richtet sich dieses dreibändige Buch also prinzipiell an eine jüngere Schüler*innenklientel als alle anderen Bücher, die mit dem Beginn des Griechischunterrichts ab der 8. bzw. 9. Klasse rechnen. So startet das Lehrbuch mit einem großen Fokus auf interessanten Geschichten aus der griechischen Mythologie und Homer. In diesem Lehrwerk finden wir lediglich im dritten Band, also für die Klasse 9 oder 10, ein als optional gekennzeichnetes Kapitel zum Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg aus dem Matthäusevangelium (Lektion 32). Die hier im Lektionstext getroffenen ethischen Aussagen können mit ähnlichen ethischen Aussagen des Sokrates aus Platons Dialogen in den Kapiteln davor und danach verglichen werden.

Das Buch *Kairos neu* erschien in zwei Bänden in den Jahren 2011 und 2013.⁴⁴ Es behandelt religiöse Themen auch jenseits der mythologischen Geschichten zu Herakles, Jupiter, Hephaistos, Asklepios und anderen. Auch ägyptische Gottheiten kommen vor, wenn Alexander im Jahr 331 v. Chr. das Amun-Orakel in Siwa besucht (Kapitel 64). Hingewiesen sei aber auch auf das Kapitel W9, in dem anhand dreier Texte von Palaiphatos (Ende 4./Anfang 3. Jhd. v. Chr.) erfahren, wie er sich und seinem Publikum Dinge rational zu erklären versucht, die er an überlieferten Mythen unglaubwürdig findet. Ob die Geschichten, die bei diesen Versuchen herauskamen, viel glaubwürdiger sind oder nicht, sei dahingestellt. Interessant ist, dass die mythischen Erzählungen von Kadmos, der Sphinx und Niobe von Palaiphatos der Kritik unterworfen und nicht einfach hingenommen werden.

In W8 sind wir mit Paulus in Korinth in einer Nacherzählung von Apostelgeschichte 18, die leider die Ausweisung der Juden aus Rom unter Kaiser Claudius aus Apg.

⁴² Gieseke & Michners, 2015, 2016a und 2016b.

⁴³ Selbstauskunft auf der Webseite: <https://www.kwr-stiftung.de/mythologia/> (Stand 05.06.2023). Vgl. auch Gieseke & Michners, 2015, 2. Umschlagseite: Das Lehrbuch wurde ursprünglich erstellt, um von 2004 bis 2006 Material für den Griechischunterricht zu haben, als es für ein Einsetzen des Griechischunterrichts in der 7. Klasse noch kein Lehrwerk gab.

⁴⁴ Weileder & Heber, 2011 beinhaltet die Kapitel 1 bis 50 und W1 bis W 10. Weileder & Heber ,2013 enthält die Kapitel 51 bis 90 sowie W11 bis W17. Das Lehrbuch ersetzte seinen *Kairos* genannten Vorgänger, das ebenfalls in zwei Bänden in den Jahren 2006 und 2007 erschienen war (Weileder & Meyerhöfer, 2006 und Weileder & Meyerhöfer, 2007). *Kairos neu* blieb, was die ausgewählten Texte anbelangt, seinem Vorgängerlehrbuch weitgehend treu, wurde in Kapitel 90 verändert und um die Kapitel 91 bis 96 gekürzt. Die W-Kapitel blieben. *Kairos* war dazu gedacht, in der Tradition und bei gleichzeitiger Verbesserung von *Hellas* eine Antwort auf die Kürzungen der Stundentafel für Griechisch im auf acht Schuljahre gekürzten Gymnasium zu finden. Vgl. Hoffmann, 2006, S. 306. *Kairos neu* verschlankte dann *Kairos* nochmals. Da aber die für unsere Untersuchung einschlägigen Kapitel alle vor Kapitel 90 liegen, können wir uns hier auf *Kairos neu* beschränken.

18.2 auslässt. Nicht ausgelassen, aber sehr reduziert wird die Feindschaft dargestellt, die nach der Apg. dem Paulus in Korinth von den Juden entgegenschlägt. Seine Missionsbemühungen unter den Griechen waren erfolgreicher. Ebenfalls wird ausgelassen, dass der römische Prokonsul Gallio den durch die Juden gegen Paulus angestregten Rechtsstreit über die Frage, ob Jesus der Messias sei, nicht führen will. Das Kapitel begibt sich so, wie ich finde, gerade dieser religionshistorisch interessanten Stücke von Apg. 18. Die hier an sich schlummernden Chancen für ein Sprechen über Religion bleiben ungenutzt.

Über Paulus' Taten in Ephesus berichtet W12. Allerdings werden die Wundertaten, die im 19. Kapitel der Apostelgeschichte Paulus und den Christen zugeschrieben werden, weggelassen, sondern die Gegnerschaft mancher Juden und vor allem der Anhänger des Artemiskultes von Ephesus in den Fokus genommen, deren Motive zum Widerstand gegen Paulus die Apostelgeschichte durchaus monetär begründet. Verbunden wird dieser Besuch des Paulus mit dem Artemistempel von Ephesus als einem der sieben Weltwunder.

In Kapitel 63 wird die indische Gesandtschaft des Jahres 218 nach Rom gemacht und die Berichte des Bardesanes (154-222) aus Edessa in Syrien darüber, der sie in seinem Buch »Über die Inder« niederlegte. Der ausgewählte Text beschreibt die Lebensweise der »Samanaioi«, der Samana, der buddhistischen Bettelmönche (vgl. Winter, 1999).

Merkwürdigerweise fehlt in W3 allerdings die Religion. In diesem Kapitel wird über den Unabhängigkeitskampf der Griechen gegen die Osmanen am Anfang des 19. Jahrhunderts berichtet und die Einsetzung sowie die Vertreibung König Ottos (1832 bzw. 1862). Allerdings wird erwähnt, dass mit Großbritannien, Frankreich und Russland »europäische« Länder den Griechen zu Hilfe gekommen seien, deren Rolle bei der Absetzung Ottos allerdings nicht mehr erwähnt wird. Bei allen diesen Vorgängen war aber an sich die Frage der Religion von großer Wichtigkeit. Dieses Thema wird ebenfalls in W17 nicht berührt, wo es um den Umzug der Hauptstadt von Nafplio nach Athen im Jahr 1834 unter Otto geht. Am Schluss des Kapitels wird lediglich gesagt, dass Otto und seine Bayern sich die Griechen nicht zu Freunden zu machen wussten. Die Gründe dieses Scheiterns, die insbesondere im Konfessionsgegensatz zwischen katholischer und orthodoxer Kirche lagen, werden nicht weiter ausgeführt.

Dafür wird man in den weiteren Übungstexten (V) fündig. Zu Kapitel 60 gibt es einen Ausschnitt aus einem dem Brief des Paulus an die Epheser, der die Einheit zwischen Juden und Griechen in Christus beschwört und die christliche Lebensführung. Zu Kapitel 63 wird eine griechische Felsinschrift nahe Kandahar im heutigen Afghanistan wiedergegeben, die 1957 entdeckt und auf ca. 260 v.Chr. datiert

wurde. Es wurde für die Schülerinnen und Schüler kürzend und umformulierend in den Originaltext eingegriffen. In dieser Inschrift, die sich heute im Museum in Kabul befindet, beschreibt der indische König Asoka Aspekte des buddhistischen Lebens (vgl. Merkelbach/Stauber, 2005, S. 35f. und Steymans, 2007, S. 7f.). Der Text wurde auch in aramäischer Sprache aufgefunden. So ist die Inschrift sicher auch ein Zeugnis dafür, wie weit im Osten man Griechisch lesen konnte und verstand.

Kairos kompakt (Weileder & Heber, 2022a u. 2022b) ersetzte im Jahr 2022 Kairos neu, um abermals ein kürzeres Lehrbuch anbieten zu können. Der Lehrgang wurde auf 85 Kapitel und 14 Wiederholungskapitel gekürzt. Die V-Stücke fielen weg. Alexanders Begegnung mit den ägyptischen Göttern zum Beispiel findet sich nach wie vor. W8 blieb als neues W7 erhalten, wobei die Aufgaben verändert wurden, die allerdings nach wie vor nicht auf die Interpretation des Textes eingehen. W9 entfiel. Das alte Kapitel W12 wurde in W10 durch den Epheserbrief ersetzt, der im V-Teil zu Kapitel 60 stand. Kapitel 63 mit seiner V-Ergänzung wurde gestrichen, wodurch sich das Lehrwerk gerade eines seiner innovativen Kapitel beraubt. Das Thema der Herrschaft König Ottos wird beibehalten: W3 blieb und das alte W17 wurde nun als W14 etwas ergänzt, allerdings wird die Vertreibung Ottos nun mit dem Freiheitsdrang der Griechen erklärt, was die damaligen Vorgänge nach wie vor doch etwas unterkomplex darstellt.

In den Jahren 2020 und 2021 erschien das zweibändige Lehrbuch *Dialogos* (Kussl, Schreibmayr & van Vugt). In seinen 63 Kapiteln wird in einem Durchgang durch die griechische Geschichte von der mythischen Vorzeit bis in die griechisch-sprechende Welt unter römischer Herrschaft die polytheistischen Vorstellungen der Griechen ebenso thematisiert wie die Philosophenschulen. Dies geschieht ganz im Sinne der Tradition des bayerischen Lehrplans für Griechisch, der den Schülerinnen und Schülern ganz dezidiert, »die Veränderung des griechischen Weltbildes vom Mythos zum Logos«⁴⁵ nahebringen möchte.⁴⁶ Darüber hinaus wird Religion allerdings nicht zum Unterrichtsgegenstand. Und es wäre ein Irrtum, zu

⁴⁵ Lehrplan für Griechisch im auslaufenden achtjährigen Gymnasium: https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26364.html. (Stand 31.05.2023).

⁴⁶ Dieses Lehrwerk entstand im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus bereits für den neuen »LehrplanPLUS« für die vom Bayerischen Landtag im Dezember 2017 beschlossene Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasiums. Man vergleiche auch Nestle, 1942 und hierzu schon etwa die kritischen Einlassungen von Bultmann, 1942.

meinen, religiöse Vorstellungen im griechischsprachigen Raum wären in der Antike mit den Sophisten oder spätestens den hellenistischen Philosophen an ihr Ende gelangt.

4. Fazit

Allein schon an der zeitlichen Abfolge der erwähnten Unterrichtswerke sieht man, dass die Schulbuchmacher*innen auch für die Griechischlehrbücher ganz offensichtlich zwar erkannt haben, dass das Klassenzimmer in Deutschland auch religiös immer heterogener wird.⁴⁷ Aber wenn es ans Kürzen von Unterrichtsthemen geht, so gibt es offenbar einen Unterschied zwischen dem, was als genuin ›griechisch‹ erachtet wird, und dem, was offenbar nicht in dieses Klischee passt. Es entspricht gegenwärtigen Tendenzen in der Forschung, die griechische Geschichte, Literatur- und Kulturgeschichte nicht allein auf Homer und die Zeit der Klassik, also von Herodot bis Platon zu beschränken. Stichworte sind hier der Hellenismus, die Kaiserzeit und die Spätantike.⁴⁸ Auch die Bemühungen der Geschichtswissenschaft und der Archäologie, griechisch-römische Antike nicht mehr nur auf den Mittelmeerraum zu beschränken,⁴⁹ beginnt sich offenbar auch in Ansätzen in den Lehrwerken zum Griechischunterricht abzubilden. Texte zum Leben der Juden in einer hellenisierten Welt zum Beispiel fehlen derzeit aber in den Lehrbüchern. Man sollte ebenfalls, denke ich, allein schon aufgrund der Bevölkerungsentwicklung, den Islam nicht vergessen. Gegenseitige Vorbehalte können ja nur gelöst werden, wenn man miteinander ins Gespräch kommt. Kreuzzüge, aber auch der Fall Konstantinopels haben das gegenseitige Bild und Selbstbild von Islam und Christentum, Morgen- und Abendland, aber auch die Bildungsgeschichte bis heute geprägt. Es gilt, unseren bisherigen Fokus aufzubrechen und zu weiten. Nicht zuletzt der Alexanderzug hatte Folgen für das Zusammenleben der betroffenen Gebiete der Welt, die wieder stärker ins Bewusstsein rücken sollten und zwangsläufig heutigem, billigem Eurozentrismus⁵⁰ und seiner einseitigen Vereinnahmung der Antike als lediglich ›griechisch-römisch‹ entgegenwirken werden. Verbindungslinien aus dieser Antike reichen eben auch in nicht-westliche Kulturen hinein. Diese

⁴⁷ Zahlen hierzu finden sich z.B. bei Freund, 2020, S. 106-108.

⁴⁸ Vgl. etwa richtungweisend die Zusammenstellung von Texten in Flashar, 1987.

⁴⁹ Vgl. z.B. Holt, 2005.

⁵⁰ Die Frage nach dem, was eigentlich »europäisch« meint, treibt derzeit die öffentliche Debatte sehr um. Vgl. nur z.B. Hasse, 2021.

Wege der Rezeption muss und kann man im Fach Griechisch durch die Jahrhunderte wunderbar aufzeigen. Der Griechischunterricht kann deswegen für Verständigungsmechanismen in pluralen Gesellschaften einen großen Beitrag leisten. Dies gilt auch, weil eben die griechische Welt selbst von großer Diversität mit allen ihren Chancen und Schwierigkeiten gekennzeichnet war. Und das (schon antike) Sprechen über Religion gehört in dieses Bild hinein.

5. Literatur

Albright, M. (2006). *The Mighty and the Almighty*. Reflections on America, God, and World Affairs. New York: Harper.

Andreas, K. (2008). *Zwischen Musik und Politik. Der Komponist Paul Graener (1872-1944)*. Berlin: Frank & Timme.

Bacevich, A. J. (2008). *The Limits of Power. The End of American Exceptionalism*. New York: Metropolitan Books.

Balg, D. (2021). *Toleranz – was müssen wir aushalten?* Berlin: Springer.

Baum, W. & Senoner, R. (2003). *Dialog über den Islam und Erziehungsratschläge*. Kaiser Manuel II. Palaio-logos. Mit drei Briefen König Sigismunds von Luxemburg an Manuel II. Klagenfurt: Kitab.

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.). *Die Zukunft der Bildung*. (S. 100-150). Frankfurt: Suhrkamp.

Börner, S. (2021). Gespräche am Ehrenmal: Die Bedeutung des Eisernen Kreuzes gestern und heute. In *Aktuelle Meldungen*. Bundesministerium der Verteidigung vom 04.10.2021. <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/gespraech-am-ehrenmal-die-bedeutung-des-eisernen-kreuzes-5225530> (Stand: 01.06.2023).

Boschki, R. (2017). *Einführung in die Religionspädagogik*. 3. Auflage. Darmstadt: WBG.

Buhl, J. (2017). Der fremde Islam. Konstruktionen von Alterität in der lateinischen Literatur des Mittelalters, In S. Freund & L. Janssen (Hrsg.). *Communis lingua gentibus*. Interkulturalität und Lateinunterricht. (S. 51-88). Speyer: Kartoffeldruck.

Bultmann, R. (1942). Rezension zu Nestle 1942. *Theologische Literaturzeitung* 67, 146-148.

Caffiero, M (2021). Valadier at the Arch of Titus: Papal Reconstruction and Archeological Restoration under Pius VII. In *Fine* 2021 (S. 103-111).

Çelik, S. (2021). *Manuel II Palaiologos (1350-1425)*. A Byzantine Emperor in a Time of Tumult. Cambridge: Cambridge University Press.

Crowley, R. (2020). *Der Fall von Akkon. Der letzte Kampf um das Heilige Land*. Übers. v. N. Juraschitz. Darmstadt: WBG.

Dörr, F. (2022). SPD Hessen blamiert sich mit missratenem Jom-Kippur-Gruß: »Null Kompetenz am Werk«, in: Frankfurter Neue Presse vom 05.10.2022. <https://www.fnp.de/hessen/spd-hessen-jom-kippur-felsendomjudentum-islam-facebook-instagram-zr-91830947.html> (Stand: 01.06.2023).

Eck, W. (1997). Domitian. In H. Cancik & H. Schneider (Hrsg.). *Der Neue Pauly*. Enzyklopädie der Antike. Altertum. Band 3. (S. 746-750). Stuttgart: Metzler.

- Elliger, W., Fink, G., Heil, G. & T. Meyer (2005). *Kantharos*. Griechisches Unterrichtswerk. 2. Auflage. Leipzig: Klett.
- Ferrari, M. C. (2023). Mittellateinische Literatur In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.) *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. (S. 541-548). Tübingen: UTB.
- Flashar, H. (1987) (Hrsg.). *Griechisches Lesebuch*. Frankfurt: Insel.
- Fine, S. (2021). *The Arch of Titus*. From Jerusalem to Rome – and Back. Leiden: Brill.
- Fischer, M. (2008). Prinz Eugen, der edle Ritter In Historisch-kritisches Liederlexikon. https://www.liederlexikon.de/lieder/prinz_eugen_der_edle_ritter (Stand: 01.06.2023).
- Forster, F., Fortmann, W. et al. (1996). *Kantharidion*. Einführung in die griechische Sprache. Stuttgart: Klett.
- Förstel, K. (1993-1996). *Manuel II. Palaiologos, Dialoge mit einem Muslim*. Kommentierte griechisch-deutsche Textausgabe. 3 Bände. Würzburg: Echter.
- Frankopan, P. (2020) *Licht aus dem Osten*. Eine neue Geschichte der Welt. Übers. von M. Bayer & N. Juraschitz. 8. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Freund, S. (2020). Begegnungen von Religionen als Thema des Lateinunterrichts. Eine Chance zum interreligiösen Lernen? *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 2.4, 105-122.
- Freund, S. (2023) Christliche Literatur In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.) *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. (S. 139-151). Tübingen: UTB.
- Fuhrmann, M. (1995). *Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen*. Tübingen: Klöpfer & Meyer.
- Fuhrmann, M. (2001). *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*. Köln: DuMont.
- Gastgeber, C. (2015). Die Brücke in den Westen. Griechisch-byzantinischer Kulturtransfer in der Renaissance. In C. Gastgeber & F. Daim (Hrsg.) *Byzantium as Bridge Between West and East*. (S. 291-316). Wien: ÖAW.
- Geiger, L. (1871). *Johann Reuchlin, sein Leben und seine Werke*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Gierlich, G. (2022). *Miteinander und Gegeneinander. Die Religion der Juden und Christen im Römischen Reich*. Darmstadt: WBG.
- Gieseke, S., Michners, J. et al. (2015). *Mythologia*. Ein dreiteiliges Lehrwerk für den Griechisch-Unterricht. Band 3. 4. Auflage. Hannover: NAV.
- Gieseke, S., Michners, J. et al. (2016a). *Mythologia*. Ein dreiteiliges Lehrwerk für den Griechisch-Unterricht. Band 1. 5. Auflage. Hannover: NAV.
- Gieseke, S., Michners, J. et al. (2016b). *Mythologia*. Ein dreiteiliges Lehrwerk für den Griechisch-Unterricht. Band 2. 5. Auflage. Hannover: NAV.
- Großegger, E. (2013). *Mythos Prinz Eugen. Inszenierung und Gedächtnis*. Wien: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Güsten, S. (2023): Erdogan feiert Sieg über den Westen. In: Stuttgarter Nachrichten vom 29.05.2023. <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.praesidentschaftswahl-in-der-tuerkei-erdogan-feiert-sieg-ueber-den-westen.2041480b-f922-4f59-9f6e-5ff42925b646.html> (Stand: 30.05.2023).
- Harich-Schwarzbauer, H. (2011). *Hypatia. Die spätantiken Quellen*. Eingeleitet, kommentiert und interpretiert. Bern: Peter Lang.
- Harlfinger, D. (1989) (Hrsg.). *Graecogermania: Griechischstudien deutscher Humanisten*. Weinheim: VCH.

- Hasse, D. N. (2021). *Was ist europäisch? Zur Überwindung kolonialer und romantischer Denkformen*. Ditzingen: Reclam.
- Hoffmann, G. (2006). Rezension von Weileder/Meyerhöfer 2006 In *Forum Classicum* 49.4, 306-309.
- Holt, F. L. (2005). *Into the Land of Bones. Alexander the Great in Afghanistan*. Berkeley: University of California Press.
- Holtermann, M. & Utzinger, C. (2018) (Hrsg.). *Kantharos. Griechisches Unterrichtswerk*. Stuttgart: Klett.
- Jacobs, A. & Ottinger, R. (2022). Putins heiliger Krieg. In *Kurzum* 110/März 2020.
<https://www.kas.de/documents/252038/7442725/Putins+heiliger+Krieg.pdf/1b49595a-f5e3-cf72-f38d-461d3a03ca2f?version=1.0&t=1647257440294> (Stand: 30.05.2023).
- Jaspert, N. (2020). *Die Kreuzzüge*. 7. Auflage. Darmstadt: WBG.
- Jones, B. W. (1992). *The Emperor Domitian*. Abingdon: Routledge.
- Karttunen, K. (1999). Menandros I. Soter. In H. Cancik & H. Schneider (Hrsg.): *Der Neue Pauly*. Enzyklopädie der Antike. Altertum. (S. 1220) Stuttgart: Metzler.
- Kampert, O. & Winter, W. (2012) (Hrsg.). *Xenia. Griechisches Unterrichtswerk*. Bamberg: Buchner.
- Khoury, A. T. (1966). *Manuel II. Paléologue. Entretiens avec un Musulman, Introduction, texte critique, traduction et notes*. Paris: Les éditions du cerf.
- Kim, M., Gutmann, T. et al. 2021 (Hrsg.). *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität*. Opladen: Budrich.
- Kipf, S. & Schauer, M. (Hrsg.): *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. Tübingen: UTB.
- Krans, J. (2016). Der griechische Text des Neuen Testaments von Erasmus bis heute. In U. Dill & P. Schierl (Hrsg.). *Das bessere Bild Christi*. Das Neue Testament in der Ausgabe des Erasmus von Rotterdam. (S. 191-194). Basel: Schwabe.
- Kürzinger, K. S. (2019). *Religionsunterricht oder Religionskunde? Zum Charakter religiöser Bildung angesichts konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt* In S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.): *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich*. (S. 37-44). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2023). Spätantike. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.). *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. (S. 743-752). Tübingen: UTB.
- Kussl, R., Scheibmayr, W. & B. van Vugt (2020) (Hrsg.). *Dialogos 1. Lehrwerk für Altgriechisch*. Braunschweig: Westermann.
- Kussl, R., Scheibmayr, W. & B. van Vugt (2021) (Hrsg.). *Dialogos 2. Lehrwerk für Altgriechisch*. Braunschweig: Westermann.
- Lettenbauer, W. (1961). *Moskau, das dritte Rom. Zur Geschichte einer politischen Idee*. München: Pustet.
- Magness, J. (2020). *Masada. Der Kampf der Juden gegen Rom*. Übers. v. T. Bertram. Darmstadt: WBG.
- Maier, F. (1996) (Hrsg.). *Hellas. Lehrgang des Griechischen*. Bamberg: Propyläum.
- Meier, M. (2012). Ostrom–Byzanz, Spätantike–Mittelalter. Überlegungen zum »Ende« der Antike im Osten des Römischen Reiches. *Millenium* 9, 187-254.
- Merkelbach, R. & Stauber, J. (2005). *Jenseits des Euphrat. Griechische Inschriften. Ein epigraphisches Lesebuch*. München: De Gruyter.

- Nestle, W. (1942). *Vom Mythos zum Logos. Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates*. 2. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Pabst, M. (2022). *Saudi-Arabien verstehen*. Geschichte, Politik, Religion, Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pelikan, J. 1996: *The Reformation of the Bible. The Bible of the Reformation*. New Haven: Yale University Press.
- Pfeiffer, S. (2009). *Die Zeit der Flavier*. Vespasian, Titus, Domitian. Darmstadt: WBG.
- Phillips, J. (2014). *The Crusades*. 1095-1204. 2. Auflage. Abingdon: Routledge.
- Reinhardt, V. (2003). *Geschichte Italiens*. Von der Spätantike bis zur Gegenwart. München: Beck.
- Ronchey, S. (2021). *Hypatia*. The True Story. Berlin: De Gruyter.
- Rossi, F. (2006). *Der Vatikan*. Politik und Organisation. München: Beck.
- Runciman, S. (2012). *Die Eroberung von Konstantinopel 1453*. Übers. v. P. de Mendelssohn. 7. Auflage. München: Beck.
- Saja, C. P. (2020). *Religion unterrichten*. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen. 2. Auflage. Hannover: Friedrich.
- Sarnowsky, J. (2011). *Die Johanniter*. Ein geistlicher Ritterorden im Mittelalter. München: Beck.
- Schaffenrath, F. (2023). Neulateinische Literatur. In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.) *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. (S. 568-576). Tübingen: UTB.
- Schaeder, H. (1929). *Moskau, das dritte Rom*. Studien zur Geschichte der politischen Theorien in der slawischen Welt. Hamburg. Ndr. Darmstadt 1967: WBG.
- Schäfer, P. (2010). *Geschichte der Juden in der Antike*. 2. Auflage. Tübingen: UTB.
- Schmidt, C. (2009). *Russische Geschichte 1547-1917*. 2. Auflage. München: De Gruyter.
- Schulz, C. (2019). Religionssoziologische Einsichten über konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt. In: S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.): *Religion unterrichten in Vielfalt*. Konfessionell – religiös – weltanschaulich, (S. 61-67). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwartz, Y. (2021). The Arch of Titus in New York: The Menorahs at the Cathedral of St. John the Divine. In: *Fine* 2021 (S. 129-139).
- Schweitzer, F. (2013). *Das Recht des Kindes auf Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Ulfat, F. (2021). *Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweizer, G. (2017). *Iran verstehen*. Geschichte, Gesellschaft, Religion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schweizer, G. (2023). Russland und die Orthodoxie. Warum Moskau für Putin das Dritte Rom ist, in: Deutschlandfunk Kultur vom 24. September 2023, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/russland-und-die-orthodoxie-warum-fuer-putin-moskau-das-dritte-rom-ist-dlf-kultur-7efd1273-100.html#:~:text=Warum%20Moskau%20für%20Putin%20das%20Dritte%20Rom%20ist&text=Putin%20will%20die%20orthodoxe%20Welt,orthodox%20geprägten%20Ländern%20wie%20Griechenland> (Stand 25.02.2024).
- Schwillus, H. (2023). Religionsunterricht In: S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.): *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. (S. 643-646). Tübingen: UTB.

- Steymans, H. U. (2007). Bilinguen. In Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet. https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Bilinguen__2020-11-12_20_03.pdf (Stand 02.06.2023).
- Streicher, V. & Schöffberger, M. (2005) *Aus der Welt des Christentums*. Griechische Texte aus dem Neuen Testament. Wien: Ernst Klett.
- Surtz, R., Hexter, J.H. (1965). *Utopia*. New Haven: Yale University Press.
- Szlezak, T. A. (1996). Akademeia In H. Cancik & H. Schneider (Hrsg.). *Der neue Pauly*. Enzyklopädie der Antike. Altertum. Band 1. (S. 381-386). Stuttgart: Metzler.
- Tholl, G. (2022). »Historische Zäsur«. Erstmals sind weniger als die Hälfte der Deutschen Mitglied in einer christlichen Kirche. Stern vom 15.04.2022. <https://www.stern.de/gesellschaft/erstmal-sind-weniger-als-die-haelfte-der-deutschen-mitglied-in-einer-christlichen-kirche-31775068.html> (Stand: 02.06.2023).
- Trapp, E. (1966). *Manuel II. Palaialogos*. Dialoge mit einem »Perser«. Wien: De Gruyter.
- Vössing, K. (2020). *Kaiser Domitian – der Kampf um seine Nachfolge und um seine Göttlichkeit*. Paderborn: Schöningh.
- Wandrey, I. (1998). Iosephos Flavios. In H. Cancik & H. Schneider (Hrsg.). *Der Neue Pauly*. Enzyklopädie der Antike. Altertum. Band 5. (1089-1091). Stuttgart: Metzler.
- Weileder, A. & Meyerhöfer, H. (2006) (Hrsg.): *Kairos*. Griechisches Unterrichtswerk. Band 1. Bamberg: Buchner.
- Weileder, A. & Meyerhöfer H. (2007). *Kairos*. Griechisches Unterrichtswerk. Band 2. Bamberg: Buchner.
- Weileder, A., Heber, M. (2011) (Hrsg.). *Kairos neu*. Griechisches Unterrichtswerk. Band 1. Bamberg: Buchner.
- Weileder, A., Heber, M. (2013) (Hrsg.). *Kairos neu*. Griechisches Unterrichtswerk. Band 2. Bamberg: Buchner.
- Weileder, A., Heber, M. (2022a) (Hrsg.). *Kairos kompakt*. Textband. Bamberg: Buchner.
- Weileder, A., Heber, M. (2022b) (Hrsg.). *Kairos kompakt*. Begleitband. Bamberg: Buchner.
- Winter, F. (1999). *Bardesanes von Edessa über Indien*. Ein früher syrischer Theologe schreibt über ein fremdes Land. Thaur: Druck- und Verlagshaus Thaur.
- Wolf, H., Wehling, H.G. & Weber, R. (Hrsg.): *Staat und Kirche seit der Reformation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zeleepos, I. (2017). *Kleine Geschichte Griechenlands. Von der Staatsgründung bis heute*. München: Beck.
- Zoch, A. (2022). Wie hält es das Außenamt mit der Religion? In *Süddeutsche Zeitung* vom 15.11.2022. <https://www.sueddeutsche.de/politik/auswaertiges-amt-religion-1.5696239> (Stand: 01.06.2023).

Dietmar Mieth

Literarische, religiöse und ethische Suche nach dem Sinn heute

»Das macht (keinen) Sinn.« Diese beiden Rede-Varianten zeigen, wie sehr heute spontan Sinn finden mit ›machen‹ verbunden ist. Dies steckt auch in Sprüchen wie »Das macht mich an.« oder »Was macht das mit mir?«

Sinnsuche ist jedoch mehr als Mache. Es gibt ganz andere Erfahrungen mit der Frage nach dem Sinn: Sinngebung, Sinnerfahrung, so z.B. in der Literatur. In der Literatur begeben sich mich auf Sinnsuche, so wie ich es auch in meinen bisherigen Arbeiten zur ›Narrativen Ethik‹ gezeigt habe.¹ In meiner interdisziplinären, akademischen Arbeit als Ethiker, der theologische, philosophische und literarische Studien mit wissenschaftlichen Entwicklungen zusammenführen wollte, habe ich mich immer wieder theoretisch, fallweise und intensiv mit den Erzählungen von Schriftstellern befasst. Erzählungen gehen auf Sinnsuche, auch wenn sie oft dabei auch negative Erfahrungen, z.B. vom Scheitern der Sinngebung vermitteln.²

Die ›Narrativen Ethik‹ konnte ich dann immer wieder in einzelnen Zugriffen, über 50 Jahre, verfolgen. In der Philosophie (Martha Nussbaum, Paul Ricoeur, Richard Rorty) gab es in dieser Zeit wichtige weiterführende Überlegungen zu dem Thema ›Narrativität und Ethik‹.

Bei den Literaten selbst fehlt es nicht an tiefgreifenden Reflexionen. Das dokumentieren zwei sehr unterschiedliche literarische Beschäftigungen mit der Sinnfrage. *Pascal Mercier* (2020) versucht in seinem Roman *Das Gewicht der Worte* (2020) zu zeigen, wie sehr unterschiedliche Sprachen im Mittelmeerraum ›Sinn‹ erfüllen, erweitern und vertiefen können. *Kim de L'Horizon* stellt hingegen in seinem Roman *Blutbuch* (2022) alle Möglichkeiten, Sinn zu erhalten und weiterzugeben, in Frage.

¹ Vgl. auch: Mieth, 2024.

² Am Anfang meiner Bemühungen stand die in den 1970er Jahren entstandene Habilitationsschrift »Dichtung, Glaube und Moral, Studien zu einer Narrativen Ethik«, die dann in zwei Büchern erschien (Mieth, 1976a, 1976b). Mit *Thomas Mann* in seinen *Joseph-Romanen* (ab 1930) sah ich tief in den »Brunnen der Vergangenheit«, um aus ihm Sinn zu schöpfen. In der Folge setzte ich diese Arbeit in vielen Einzelbeiträgen zu Autoren und Werken fort.

Im Folgenden versuche ich, diese Romane auf Sinnerfahrung hin zu testen. Da beide explizit von ›Sinn‹ sprechen, bieten sie eine Chance, wenn in sehr unterschiedlichen Betrachtungsweisen, so etwas wie den Stand der Sinnfrage in der Literatur paradigmatisch zu ermitteln. Denn der Roman von Pascal Mercier zeigt, welche Möglichkeiten bestehen, auch unter widrigen Umständen und Ausgangslagen Sinnerfahrungen zu machen, und dies gerade in der Literatur. Er zeigt dies am Beispiel der Vielfalt des literarischen Sprechens in den unterschiedlichen und so weit voneinander entfernt klingenden Sprachen im Mittelmeer-Raum und darüber hinaus. Er lauscht sich über den Klang in die Sprachen hinein. Damit kontrastiert freilich das menschliche Schicksal, das von Krankheit Tod und Scheitern gekennzeichnet sein kann. Man kann Merciers Roman als die Erkundung einer möglichen Sinnerfahrung lesen: Sinn entfaltet sich im Reichtum und der Vielfalt des literarischen Sprechens, das hinter dem Schreiben steht. Dieser Sinn ist sogar die Todeserfahrung, die das Erzählen mitbestimmt, gewachsen. Sinn im Sinne von Mercier greift durchaus auf Traditionen und Autoritäten zurück, nimmt aber auch die Individuen, die Autor*innen und die Übersetzer*innen in ihrer Unterschiedlichkeit wahr. Aber Differenz ist Reichtum und sie ist ineinander übersetzbar.

Im Anschluss an diese Ermittlung, die ich mit »Übersetzen als Lebenssinn« zu beschreiben versuche, erläutere ich, quasi als Gegenstück, die Infragestellung der Sinnerfahrung als Tradition anhand des Romans *Blutbuch* von Kim de L'Horizon. Dort geht es um den Verlust einer Generationsübergreifenden Erfahrung von Sinn, wie noch z.B. für eine bestimmte Romankultur im Anschluss an Goethe möglich zu sein schien.

Im Anschluss an diese Ermittlung und Beschreibung versuche ich, als Ethiker zu der Kontroverse Stellung zu beziehen. Denn Ethik rechnet mit Sinn: auf der Ebene des Denkens, auf der Ebene der Erfahrung – für welche die Literatur stellvertretend ermitteln kann – und auf der Ebene der Praxis. Gewiss besteht die Gefahr, von der Max Horkheimer einmal in einem Interview gesprochen hat: »Das, was wir Sinn nennen, wird verschwinden.« Abschließend werde ich Jacques Derridas »Dekonstruktion« als Theorie der Sinnweitergabe mit einem Blick auf Meister Eckharts Lehre von der »Bildung durch Entbildung« verteidigen.

1. Übersetzen als Lebensinn:

Pascal Mercier (Peter Bieri), *Das Gewicht der Worte*, 2020³

Bücher, so spricht der Ich-Erzähler, die Hauptfigur dieses Romans, Leyland, sind äußerlich »bar jeden Sinns« (Mercier, 2020, S.97), d.h. aber auch, dass man sie nicht auf ihre Rücken oder auf ihren Papierwert reduzieren darf.

Der Motor der Erzählung, ihre Antriebskraft, ist eine »tödliche« Fehldiagnose Dr. Leonardis in Triest an Leyland, der mit Lähmungserscheinungen der »schreibenden Hand« (Mercier, 2020, S. 62) zu tun hat. Sie wirkt bei ihm als Lebenswende, die noch nach ihrer Aufklärung als Fehldiagnose (Gehirn-Tumor, Verwechslung der MRT-Bilder) anhält. Leyland ist 61 Jahre alt (Mercier, 2020, S. 52). Er fragt sich »How much time« (vgl. Mercier, 2020, S. 73) und lebt im »Schrecken der Erinnerung« (Mercier, 2020, S. 34); mit »Panik« (Mercier, 2020, S. 71), »die Zeit lief ihm davon« (Mercier, 2020, S. 83). Er wird von dem Eindruck niedergedrückt, »nicht zu wissen, was ich mit der verbleibenden Zeit anfangen soll«. Hat das Bedürfnis, »die Zeit anhalten« (Mercier, 2020, S. 85). Erwägt u.a., Bücher zu kaufen und zu lesen (Mercier, 2020, S. 86), sucht nach dem Umgang mit sich selbst in »rücksichtslose(r) Ehrlichkeit« (Mercier, 2020, S. 88).

Die Geschichte wird so erzählt, dass ihr Anfang mit einer Reise von Triest nach London, wo ein Freund Leyland ein Haus vererbt hat, noch nicht die Aufklärung der Fehldiagnose enthält, obwohl diese Aufklärung bereits in Triest vorausliegt. Indem die erzählerische Abfolge nicht der zeitlichen Abfolge folgt, ist die »Wende« im Leben viel allgemeiner als der Anlass der Fehldiagnose zu fassen: »Sechs Wochen war es her, dass sich die Zukunft für ihn wieder geöffnet hatte« (Mercier, 2020, S. 38). Die Aufklärung der Fehldiagnose, sprich Erkenntnis der Fehldiagnose wegen Bildertausch erfolgt erst fest ca. 200 Seiten später. Die Erzählung geht früh und unaufgeklärt – die Verunsicherung des Lesers ist wohl beabsichtigt – auf die unmittelbare Befindlichkeit nach der Fehldiagnose ein: »Warten« auf das Urteil (Mercier, 2020, S. 75), Suche nach »einem neuen Anfang« (Mercier, 2020, S. 48), die Suche nach einem »Vorbild für die Worte« in Erwartung des Todes (Mercier, 2020, S. 49), »Siebenundsiebzig« Tage lang das Lebensende erwarten (Mercier, 2020, S. 50, wiederholt S. 206), das sind, so wird gezählt, elf Wochen (vgl. Mercier, 2020, S. 210) voller Einsamkeit und Verbitterung (vgl. Mercier, 2020, S. 296 f.). Andererseits wird über das »Glück der vertauschten Bilder« im MRT-

³ Zitate im Text.

Befund nachgedacht (Mercier, 2020, S. 302). Denn die Wende ist zugleich ein Anfang, der auch nach der Aufklärung über die Verwechslung anhält.

Die anfänglich durch den »Beweis der Bilder« entstandene »Zukunftslosigkeit« (Mercier, 2020, S. 51) wandelt sich im Lauf der Erzählung bei Leyland in eine »Zukunft – ohne an eine Grenze, eine Schranke zu denken« (Mercier, 2020, S. 209). In einzelnen Schüben erfahren wir, wie Leyland in England (Oxford) »eine Welt, zu der er nicht gehören wollte« (Mercier, 2020, S. 234), verließ. Vor 44 Jahren, also mit 17, verließ er seinen etablierten Vater und zog ohne Geld nach London, denn er wollte anstatt eines Studiums »eigenes Geld« und »Unabhängigkeit« (Mercier, 2020, S. 56). Er verweigerte die Fortsetzung der Familientradition, die darin bestand, »Fähigkeit, Bilder und Empfindungen über Jahrzehnte hinweg festzuhalten« (Mercier, 2020, S. 56). Als ein Aussteiger, ausgestattet mit einem »Sprachfieber« (Mercier, 2020, S. 57), erhielt er, noch als Aushilfe an eine Theke tätig, bereits mit 19 seinen ersten Auftrag als »Übersetzer« (Mercier, 2020, S. 57). »Übersetzen« ist das sprachliche Leitmotiv dieses Romans.

Ich zeichne im Folgenden einzelne Aspekte nach, die das Hauptmotiv »Sprache als Übersetzen« begleiten. Die fortlaufende Erzählung mischt sie mit den Begegnungen, die der Übersetzer Leyland mit der geliebten Livia, mit Autoren*innen und mit Geschäftspartner*innen im Verlagsbereich genau beschreibt. Ich rekonstruiere also nicht den Ablauf, sondern ich sammle die darin enthaltenen Motive.

2. Briefe schreiben, um Zeit und Tod zu transzendieren

Leyland erlebt mit seinen beiden Kindern Livias plötzliches Ende. Er erlebt »die Katastrophe von Livias Tod« (Mercier, 2020, S. 43). Dies geschieht in Triest: »in dieser hellen Stadt unter dem mediterranen Himmel.« Dort weilt die Familie nach der Übernahme eines Verlages (vgl. Mercier, 2020, S. 108), dort wachsen die beiden Kinder auf.

Nun entschließt er sich, Briefe an die Tote (vgl. Mercier, 2020, S. 62) zu schreiben: »Schreiben als Notwehr« (Mercier, 2020, S. 147), als Abwehr des Endes. Er erzählt zwischen den wieder gelesenen eigenen Briefen immer wieder Geschichten von ihrer besonderen Begegnung. Die unbekannte Livia begegnet ihm in der »Underground«. Er trägt ihr das dort vergessene Notizbuch nach (vgl. Mercier, 2020, S. 133), er lernt sie als Redakteurin der Zeitschrift »Libération« kennen und begegnet damit Paris (vgl. Mercier, 2020, S. 134-145). Sie übernimmt einen Verlag in Triest, und er folgt ihr als Verlegerin, d.h. in seinem Beruf als Buch-Übersetzer in allen ihm zugänglichen und sich ihm eröffnenden Sprachen, auch seltenen wie Baskisch oder Maltesisch oder fernen wie Arabisch, Hebräisch und anderen mehr.

Nun, nach seiner Lebenswende will er »Briefe an Livia nachlesen« (Mercier, 2020, S. 36). Nun ist er in der Situation des Nachlesens, nicht des Schreibens. Das ist dann eine neue zeitliche Übersetzung: aus der Entstehungszeit mit Livias Tod in die Erlebniszeit um die Erwartung des eigenen Todes herum – eine andere Art der Korrespondenz. Man könnte auch sagen: der ›Resonanz‹ im Sinne Hartmut Rosas (Rosa, 2019; vgl. dazu Wils, 2018).

An eine tote, geliebte Frau zu schreiben – das ist eine transzendierende, Lebenszeit-überschreitende Handlung des Erzählers Leyland, eine Konzentration des Austausch als Liebe. Der Erzähler sagt: »Die Gefühle schienen sich mit den Wörtern zu verändern« (Mercier, 2020, S. 141). Zugleich gilt aber: »Ich werde mich darin aufgehoben fühlen, auch wenn mich nie mehr Worte von dir erreichen werden« (Mercier, 2020, S. 150).

Wie kann man den Augenblick in der fließenden Zeit erfassen und zugleich erhalten? Über diese Briefe sagt Leyland: »its just something that makes a moment stay« (Mercier, 2020, S. 61). Das heißt, es geht darum, den Augenblick daran hindern, zu »verfließen« (Mercier, 2020, S. 62). Er findet im Schreiben »poetische Sätze«, »die es vermochten, die Zeit anzuhalten« (Mercier, 2020, S. 114) einen »Satz von innen« zu öffnen (Mercier, 2020, S. 115).

Wörter sind auch als Zeichen der Besonderheit einer Person zu verstehen, sie sind »Confessiones« (Mercier, 2020, S. 44).

Die Briefe an Livia wirken auf den Schreiber zurück. Diese Beschreibung Merciers könnte man als eine Art »Selbstaffektion«⁴ im Sinne der Philosophen Michel Henry oder Rolf Kühn verstehen. Der Erzähler Leyland empfindet »glückliches Erstaunen darüber, dass es mir – anstrengungslos – gelungen ist, meine innere, ganz eigene Zeit zu leben und mich vom Diktat der Uhrzeit zu lösen, einem Gefühl der Freiheit« (Mercier, 2020, S. 220). Er erlebt eine »neue Form der Versunkenheit«, eine Abfolge von »Faszinationen« (Mercier, 2020, S. 222). Er erfährt »die erinnerte Gegenwart als die besonnene Gegenwart, die nicht nur Wucht des Eindrucks ist, sondern Erkenntnis« (Mercier, 2020, S. 223). So klärt sich ihm »die Bedeutung von Lydias frühem Tod« (Mercier, 2020, S. 224). Kann ›Poesie‹ das Leben anders potenzieren, die Zeit überwinden, das Dasein steigern? Von transzendierender Poesie (ohne dieses Wort des Kommentators) ist oft die Rede in diesem Roman.

⁴ Vgl. etwa Kühn, 2008; Henry, 2005.

3. Das Hören und die Musik

Der Erzähler Leyland erwähnt oft seine besondere Vertrautheit mit dem Geräusch der Londoner U-Bahn (›The Underground‹ oder ›The Tube‹), das hat bei ihm eine soziale, eine heimatliche, aber auch ›berauschende‹ Funktion.

Ein wichtiges musikalisches Motiv ist die Cello-Musik (vgl. Mercier, 2020, S. 47). Der frühere Apotheker und Freund Kenneth Burke spielt »Bachs Cellosuiten« (Mercier, 2020, S. 213), und er erzählt: »das Cello hat mir geholfen, nicht noch mehr zu entgleisen« (Mercier, 2020, S. 214). Als Leser*innen erfahren wir, dass er als Mitleids-Täter straffällig wurde, denn er hatte »rezeptpflichtige Medikamente ohne Rezept heraus[ge]geben« (Mercier, 2020, S. 121 f.).

Es heißt, die sakrale Musik »floss nach innen« (Mercier, 2020, S. 92). Oder bei Burke: »Er glitt in eine neue Zeit hinein« (Mercier, 2020, S. 131). Die Instrumentalmusik ist im Roman freilich nur eine Überleitung zur ›Musik der Worte‹, in der es dem Kenner der Sprachmelodien darum geht, »das melodiöse Gegenstück in der anderen Sprache« zu suchen (Mercier, 2020, S. 459). Denn Sprachen sind unterschiedlich, aber ihre Klänge korrespondieren vielleicht?

Wie Musik ist auch der Klang der Wörter verschieden. Auch einzelne Menschen haben verschiedene Stimmlagen. Leyland hört ›Livias Geschäftsstimm‹, die sie so von ihrer dem Geliebten zugewandten Gesprächsstimme unterscheidet. Unterschiedlichkeit in der sinnlichen Sprachwahrnehmung als Symbol für die Pluralität des Sinnes.

4. Der Sinn in der Unterschiedlichkeit der Sprachen

Bücher in allen Sprachen lesen können, die Sprachen ineinander übersetzen mit miteinander verstehen können, das ist das Motto des älteren Freundes Warren Shawn, der nach seinem Tode dem gerade aus der Todeserwartung befreiten Leyland sein Londoner Haus vermacht hat, das dieser bereits von früher, aus alter lernender Zusammenarbeit, kennt. (vgl. Mercier, 2020, S. 35). Bei seiner Reise nach London – der Roman beginnt mit der Ankunft am Flughafen und schließt ähnlich in Triest – erinnert sich Leyland an jede einzelne Periode dort (vgl. Mercier, 2020, S. 40).

Er lernt beim Übersetzen: der Text ist »der eigene, ohne es zu sein« (Mercier, 2020, S. 45). Helle Wörter haben die »Aura des Magischen« (Mercier, 2020, S. 39) in ihrer Klangfärbung. Sie lernten die Wörterfamilien kennen und sie »spielten mit Wörtern« (Mercier, 2020, S. 41). Es entstand eine »verzehrende Leidenschaft, was Wörter betraf« (Mercier, 2020, S. 42). Denn »sprachliche Zeichen...sind das Mysterium des Geistes« (Mercier, 2020, S. 401).

Leyland suchte nach ›Übersetzungen‹ mit ›eigenem Ton‹, d.h. sie werden auch »Nachdichtungen« (Mercier, 2020, S. 42). Shawn hinterlässt ihm einen Brief: »Du lebstest aus deinen Übersetzungen (man könnte auch sagen: aus ihnen heraus, oder: in sie hinein). Er schreibt auch von dem »Fluss deiner sprachlichen Lava« (Mercier, 2020, S. 43).

5. Die Sinn-Möglichkeiten der Poesie als Übersetzungskunst

Das Anliegen des Übersetzers Leyland ist deutlich: obwohl in der Intention alle erfassbaren Sprachen, zumindest des Mittelmeerraumes, gemeint sind, – auch bei geringen Populationen wie z.B. in Malta, Albanien, Baskenland –, geht es nicht um »Sprachwissenschaft«, sondern um »Poesie« (Mercier, 2020, S. 46). Was heißt das? Es geht um »Sätze..., die die Zeit auf wundersame Weise verlangsamen« (Mercier, 2020, S. 47). Es geht um »Sprachliche Zeichen: das Mysterium des Geistes« (Mercier, 2020, S. 48). Umgekehrt: Wortfolgen prägen den Geist, verformen ihn: »Ich möchte die Autorität über meinen Geist nicht an die Chemie des Gehirns abgeben müssen« (Mercier, 2020, S. 278, vgl. S. 463).

Es geht um »Geschichten voller Verlust und Schmerz« (Mercier, 2020, S. 94). Es geht um das »Handwerk der Worte, um Poesie als eine Art, das Leben nicht nur zu erleiden, sondern zu gestalten« (Mercier, 2020, S. 130). Denn »Nichts sagt mehr darüber, wer wir sind, als die Geschichten, die wir erfinden« (Mercier, 2020, S. 181).

So sagt der Erzähler Leyland von sich selbst: »Und selbst wenn es der letzte Tag wäre – ich würde ihn mit Worten verbringen wollen« (Mercier, 2020, S. 201). Denn poetische Worte sind »Momente ..., die aus der gewöhnlichen Zeit herausgeschnitten sind, Momente einer losgelösten, freischwebenden und ungeordneten Zeit, die so kostbar ist wie das leise Knirschen des Eises in der Bucht« (Mercier, 2020, S. 203).

Freilich ist dies nicht leicht und so flüchtig. So heißt es einmal: »Und jetzt gerät dieser Atem der Worte ins Stocken« (Mercier, 2020, S. 95)

6. Die Poesie ermöglicht eine andere Zeiterfahrung

Es gilt, »Halt in der Zeit« finden (Mercier, 2020, S. 98). Denn Poesie als »Erfahrung von Zeit« ist zugleich das »Mittel die Zeit anzuhalten...Gegenwart ganz

Gegenwart sein lassen.«⁵ »In der Erfahrung (sind wir) wie aufgehoben, mehr bei uns selbst als sonst« (Mercier, 2020, S. 361). Also sucht der poetische Übersetzer »Wörter, die mir helfen, den Bann der Zeitlichkeit zu brechen«, »ewige Gegenwart« (Mercier, 2020, S. 221) zu erfahren.

Leyland sagt: ich »genieße es, die Zeit einfach verstreichen zu lassen. Nichts tun, mir nichts vornehmen, nichts planen. Leben ganz ohne Vorsatz... Die Zeit verstreichen lassen: Es kann mit oder ohne Aufmerksamkeit geschehen. Es kann sich um blinde Untätigkeit handeln, dann ist die Zeit und ihr Verstreichen kein Thema, kein Inhalt des Erlebens. ... Das Verstreichen kann aber auch im Brennpunkt der Aufmerksamkeit sein: ich beobachte ... Entscheidend ist, dass ich (zwar wahrnehme), aber nicht eingreife, auch nicht den Impuls dazu spüre, es bleibt beim gelassenen Betrachten. Es ist ein Luxus: Ich muss nichts mit dieser Zeit machen, es gibt nichts, was unter Kontrolle zu bringen wäre... Kein Zwang, auch keine innerer, kein Ziel, keine Herrschaft eines Ziels, kein inneres Rechnen mit der Zeit.« (Mercier, 2020, S. 424f.)

Ich komme noch darauf zurück. Das ›Leben ohne worumwillen‹ ist ein zentrales Wort in Meister Eckhart Predigten, aber auch als ›vivre sans pourquoi‹ ein zentrales Motiv bei seiner Zeitgenossin, der als Ketzerin 1310 in Paris verbrannten Marguerite Porete.⁶

Das ›ohne Worumwillen‹ in der Zeit sein bedeutet demnach zugleich ›Gelassenheit‹, dabei ist Nicht-*tun* nicht dasselbe wie *Nichts-Tun*. Zugleich ist es die Ruhe, die aus der Bewegung kommt: »quies ab opere« (Meister Eckhart, 1965, S. 181).

7. Bei Mercier führt die Poesie an die Grenzen des Erlebens und die Übersetzung bedeutet die Einfühlung in das Leben und Schreiben der Autoren:

Der Übersetzer als Dichter verbleibt »im Erwartungsschatten des ersehnten Ziels« (Mercier, 2020, S. 100). Übersetzend versucht er, sich hineinversetzen in

⁵ Zitiert nach hsl. Quellen bei Isaacson, 2018, S. 246, dazu Anm. 26 mit den hsl. Nachweisen. »Flow« ist ein Ausdruck, der ein besonderes transzendierendes, zugleich als fließend empfundenen Empfinden mitten in der Tätigkeit charakterisieren soll: »Das Wasser, das du im Fließen berührst, ist das letzte von dem, was verfließen ist, und das erste von dem, was kommt.« Oder: »Der Augenblick hat keine Zeit; und Zeit entsteht durch die Bewegung des Augenblicks«. Oder: »Blinzle und schau noch einmal hin. Was du jetzt siehst, war zuerst nicht da: und was dort war, ist nicht mehr zu sehen.« Zur Vorstellung des Fließens vgl. Schmaus, 2012.

⁶ Vgl. Mieth, 2024.

das innere Drama des anderen – wo bleibt da eigenes Erleben? (vgl. Mercier, 2020, S. 102) Um sich einzufühlen in die Personen von Autorinnen und Autoren, zeichnet der Erzähler Übersetzer-Biografien auf (vgl. Mercier, 2020, S. 111 ff.).

Es geht darum, mit vielen unterschiedlichen Poeten und Poetinnen »über Wörter (zu) reden« (Mercier, 2020, S. 154). Einige Portraits von Autoren/Autorinnen, denen der Erzähler Leyland intensiv aufmerksam und einfühlsam begegnet: Er findet z.B. »Eine, mit der er über das Sterben reden konnte.« (Mercier, 2020, S. 123) Er erlebt in der Begegnung mit dem irischen Autor »Gälische« Momente (Mercier, 2020, S. 126 f.) und er fasst die »Wärme des Blicks« (Mercier, 2020, S. 128). Er sieht im russisch-baskischen Autor ein Gesicht »mit dem Eindruck der Abgeschiedenheit« (Mercier, 2020, S. 152). Nach dem Tod eines Autors heißt es: »Deine Abwesenheit füllte den Raum« (Mercier, 2020, S. 155). Leyland erfährt »die Wucht deines Fehlens« (Mercier, 2020, S. 157). Denn es geht auch darum, in der Übersetzung beim Autor »durch das Suchen nach den richtigen Worten die Konturen seines Erlebens (zu) erkunden« (Mercier, 2020, S. 159).

In der Poesie geht es u.a. auch darum, die Gesellschaft mit ihren »kruden Regeln« hinter sich zu lassen (Mercier, 2020, S. 246 ff.). Das sei die Gefahr: »Die moralische Sensibilität des einzelnen (wird) von den plakativen gesellschaftlichen Konventionen erstickt« (Mercier, 2020, S. 437). Da Autor und Leser jedoch »mitgerissen von der Intensität der Worte« seien (Mercier, 2020, S. 450), werden Regeln genannt: »beim Schreiben nicht das Opfer verbrauchter Formulierungen... werden« (Mercier, 2020, S. 452) oder: »Aufbegehren gegen blinde Redensarten« (Mercier, 2020, S. 454).

8. Säkulare Sprachmystik?

Manchmal hat man als Leser den Eindruck, in Merciers Roman werde eine ›säkulare Sprachmystik‹ entfaltet. Zweifellos geht es um die Möglichkeit, aus der Gefangenheit der Immanenz herauszugelangen und die Grenzen zu transzendieren. Übersetzen, so kommentiere ich, schafft keine Identität, aber eine Art ›Idemität‹, d.h. eine Übereinstimmung in einer Hinsicht.⁷ So erscheint der Roman an vielen Stellen wie ein spirituelles Lehrprojekt, spirituell auch deshalb, weil sich hinter allen Buchstaben und allem digitalisierten Gleichmaß ein ›Abenteuer des Geistes‹ entfaltet,

⁷ Vgl. zu »idem« und »Idemität« in dem von mir gemeinten Sinn Rombach, 1993, S. 203f., 379f.; Rombach, 1994, S. 53ff. Ich habe dies für Meister Eckhart angewandt in: Mieth, 2020.

durch welches ›das Gewicht der Worte‹ eine so oft vermisste ›Schwere‹ an Bedeutung wieder gewinnt.

Der zwei Jahre später erschienene Roman *Blutbuch* macht deutlich, wie ein Dichter, Kim de L'Horizon, es unternimmt, die Grenze jeder Tradition als sprachliche Überlieferung aufzuzeigen. Mercier hatte noch versucht, aus der großen Sprachtradition des Mittelmeerraumes sogar die um den Tod kreisende Grenze auf einen bleibenden Lebenssinn hin zu durchschreiten.

**9. »Blutbuch«, Kim de L'Horizon (2022):
Ist die Erhaltung eines bleibenden Sinnes inmitten seiner Auflösung
möglich?**

Den Roman *Blutbuch* von Kim de l'Horizon ist 2022 in Deutschland und in der Schweiz jeweils als bestes Buch des Jahres literarisch ausgezeichnet worden. Beim Lesen fällt sogleich auf, dass dieser Roman neue literarische Experimente enthält und einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel für das Erzählen anstrebt. Goethe (zum Beispiel) hatte durch die *Wahlverwandtschaften* eine Kontinuität der Kultur erhalten, meint der Autor. Das ist heute nicht mehr möglich, weil die Brüche in der Kontinuität zu sichtbar sind. Der Roman, so fasse ich dies zusammen, scheint nun ein Puzzle zu werden, der mit unterschiedlichen Bruchstücken arbeitet, welche aber beim Zusammensetzen unpassende Kanten entdecken lassen.

»Blut-Buch« nutzt die zusammengefügte Worte als miteinander verbundene Metaphern. ›Blut‹ kann im antiquierten Sinn für Geschlechtslisten stehen. Als es noch königliches oder adeliges (›blaues‹) oder großbürgerliches ›Blut‹ gab. Nun – vor uns liegt ein ›Buch‹, das sich u.a. damit beschäftigt.

In einer ›Fußnote‹, gezählt 15,1, S. 153, heißt es: »Der Glaube, die Welt sei früher überschaubarer gewesen, war schon immer ein erlogenes Narrativ. Denn sie war nur so straight, weil sie aus einer einzigen gesellschaftlichen und globalen Position heraus betrachtet wurde (you know which)«. Früherer »Roman« ist ein Ausdruck des Bürgertums (De L'Horizon, 2020, S.153). Aber kann man das Erzählen in ein Nicht-Erzählen verwandeln, das heißt: es zugleich nach Art von Dokumenten benutzen und ›Sinn‹ zu verweigern? So wie man – meiner Kenntnis nach – beim Entstehen von Bildern sogleich an ein »Entbilden« (Meister Eckhart) denken konnte (s.u.), so kann beim Erzählen zugleich das Nicht-Erzählen denken. Bejahungen werden aufgehoben. Als gefestigt erscheinende Abläufe und Handlungen erweisen sich als nicht ausgeführt. Der Leser folgt lange den kunstfertig vorgetäuschten Handlungen: Briefe des Enkels/ der Enkelin werden an »Großmeer« geschrieben, ohne die Absicht, sie an diese abzusenden. Besuche in deren Altersheim werden nacherzählt, die nicht stattgefunden haben.

Eingeschoben ist der historische »Stammbaum der Sägers, unserer Männerlinie« (De L'Horizon, 2020, S. 193). Aber diese Lesart des Stammbaums wird kontrastiert durch die folgenden »Lebensläufe«, die sich gerade nicht an die Männer, sondern an die Frauen des Geschlechtes halten (De L'Horizon, 2020, S.195-256). Sie bilden einen großen Teil des Romans: die Frauengeschichten werden gegen die männliche Prägung der Weitergabe des Familienamens erzählt. Hier kommt im Erzählen (noch?) eine Idee der »Rettung« durch eine andere Kontinuität zum Ausdruck.

De L'Horizon orientiert sich an Jacques Derrida Dekonstruktions-Metapher als Erhalten durch Durchstreichen orientiert. Denn bei Derrida ist, wie er am Beispiel der »Erfahrung« zeigt, ein Erhalten nur mit einem Durchstrich möglich, also eine Dialektik von Nein und Ja.

Noch radikaler: »Schrift bedeutet immer die Abwesenheit des Schreibenden« (De L'Horizon, 2020, S. 247). Alles geschieht ohne Wahrnehmung einer Verantwortung für Schreiben als reale Kommunikation. Die Briefe des Enkels an »Großmeier« sind, empirisch betrachtet, nicht vorhanden, und gehen im »Tosen von Sprachmeier« unter. (De L'Horizon, 2020, S. 247)

Dabei spielt der Autor zwischen ›Meier‹ als Herkunft-bezogene Mütterlichkeit und Väterlichkeit (Père et Mère) auf der einen Seite und ›Meier‹ als unendliche flüssige Ausdehnung auf der anderen Seite, zwischen der Wahrnehmung des individuell Menschlichen und der Wahrnehmung des Unendlichen. In der Intention des Erzählers heißt es: »Ich strebe keinen Punkt an, der einen Satz abschließt, sondern ein Semikolon, das sagt: Hier ist eine Grenze, aber es geht weiter«, also etwas, das den Satz weiterfließen und doch zwischen seinen zwei Zeichen eine leere Stelle lässt: »ich möchte diese schmale Spirale, auf der ich mich um das Loch im Zentrum bewege, weiterführen« (De L'Horizon, 2020, S. 248) Oder mit Virginia Woolf heißt es im Vorspruch: »Ich bin verwurzelt, aber ich fließe«. Man denkt an Heraklit: Alles ist im Fluss. Ich denke dabei als Leser auch an Leonardo da Vincis Worte: Die Hand, die in das fließende Wasser gehalten wird, berührt Vorher und Nachher, aber alles bleibt im Fluss.⁸

Der Roman ist – bei allem Verständnis für unaufhaltsame Prozesse und für Heraklits ›alles fließt‹ – ein Widerstand gegen das ›ewig Fließende‹, bei dem kein Wasser mehr in der hineingehaltenen Hand zurückbleibt. Fließend wird alles in einer Sprache, die alles, was aufgebaut wird, wieder abbaut. Die alle Festlegungen

⁸ Vgl. Isaacson, 2018, S. 246, mit Belegen, vgl. Anm. 27 mit Belegen aus den hsl. Codices, S. 705.

vermeidende, aber doch sie kontinuierlich durchwindende Spirale hat den Durchblick auf Sinn nur in dem ›Loch‹, das sie umwindet. Welche Bedeutung kommt der dazwischen gehaltenen Hand (im Sinne da Vincis), also dem Erzählen zu: nur der Moment der Drehung um die ›Leere‹ oder auch die Kontinuität des Fließens?

10. Der Mensch als Garten und das Meer

Der Zusammenhang »Blut-Buche-Buch« um das Wortfeld des Romantitels wird variantenreich sprachlich, Garten-spezifisch, traditionsbildend, holz- und schreibkritisch entfaltet, dass dies allein ein Schreibfaden ist, an dem man sich entlang tasten kann. Schon auf dem Cover des Verlages findet sich der Mythos von der rettenden Baumverwandlung der von Pan verfolgten Waldfee oder Nixe. ›Blut‹ hat hier, wie schon angesprochen, im Roman auch eine genealogische Variante: das tradierte Familien- und Kulturerbe.

»Mit der Buche im Blick« (De L'Horizon, 2020, S. 31) schreibt der Erzähler gegen die Großmutter, die eine versagende und dominierende Kultur repräsentiert, als deren ›Fortsetzung‹ er sich fühlt und gegen die er sich um ›Unterbrechung‹ bemüht. Das Schreiben ist kein Sprechen, aber auch kein Schweigen. Wir lernen, dass es eine Art ›Selbstaffektion‹ darstellt: ohne diesen Fach-Ausdruck der Phänomenologen, aber doch S. 67: »ein Affekt, der fließt, wie das Schreiben« und der sich später, s.u. als »Autofiktion« darstellt, in welchem der Protagonist sich selber finden und zugleich verflüssigen will.⁹

Seine »Meersprache« (De L'Horizon, 2020, S. 99) benutzt der Autor wie eine Zunge, die sich durch alles hindurch schlängelt. (Siehe unten: »Spirale«) Aber auch »eine Drohung«, sich darin nicht »Zuhause« zu fühlen. Immer wieder diese Auflösung – nichts ist für stets erreicht. Kein ›immer‹, alles im Fluss. Aber der Fluss schwemmt alle »Entschuldigungssprache« weg (De L'Horizon, 2020, S. 100).

So viele Nachempfindungen, die man das »Spüren des Spürens« nennen könnte. Die Erinnerung des Erzählers beruht nicht auf *Nachdenken*, sondern auf *Nachspüren*. Es ist eine Kunst, das dialektische Verhältnis in dieser Weise zu schreiben oder, so könnte man auch sagen: zu beschreiben, was eingeschrieben ist! In unserem ›Blut‹?

⁹ »Selbstaffektion« ist philosophisch intensiv und ausführlich beschrieben: Kühn, 2008. Vgl. auch mit anderen Akzenten Henry, 2005.

Die Kritik der literarischen »Väterei« (De L'Horizon, 2020, S.154) – es wird »goethet« (De L'Horizon, 2020, S. 155). Suche nach einer anderen Magie als die beschriebene Landschaftsarchitektur – nazinah – entfaltet hat (vgl. De L'Horizon, 2020, S.156).

11. Geschriebene, aber nicht gehaltene Gespräche

Es gibt ein wunderbar nachgestelltes Telefongespräch von Kim als Erzähler (Nr. 18, De L'Horizon, 2020, S. 257 ff.) mit den »Archivforschern« für den Stammbaum, der zugunsten der Trauerfeier erstellt werden soll. Meer und Kim reden aneinander vorbei. Der Lebenslauf von Grossmeer wird von Kim nicht übernommen (vgl. De L'Horizon, 2020, S. 262). Aber es folgt eine Nachbetrachtung des fiktiven Dialogs mit der Grossmeer. »Das Körperwissen, das für Generationen wichtig war, die lange, zittrige Linie, geht in dir zu Ende« (De L'Horizon, 2020, S. 262). »Körperwissen« meint hier: die Verkörperung des Wissens in der Generationenfolge.

Die nicht versandten Briefe sind auf Englisch geschrieben, »Englisch schreiben heißt, ich verrate Mutti und dich.... Ich verweigere« (De L'Horizon, 2020, S. 315) Die deutsche Übersetzung folgt dann im Umkehren des Buches am Ende, aber es ist doch so, wenn ich es laut Kommentaren richtig verstehe, dass der englische Text ist eine Computerübersetzung darstellt. Warum ist er als Verfremdung vor das Original geschoben?

»Dieser Text ist mein Buch der Angst« (De L'Horizon, 2020, S. 308). Diese Angst wird nun genau beschrieben. »Ich *erfand* den vierten Teil dieses Textes« (De L'Horizon, 2020, S. 309). »Vielleicht ist es das, was »Autofiktion« bedeutet: mit eigenem Tempo, eigenem Fokus und eigenem Modus durch die Wirklichkeit zu fahren«. Also Realität anders erzählend zu spiegeln. »Autofiktion« – »von Natur aus queer«. »Selbstproduktion« (vgl. De L'Horizon, 2020, S. 310).

Aber was dann folgt, entzieht sich durch die unterschiedlichen Punktlandungen der Satire einer beschreibenden und nachvollziehenden Betrachtung. Was Kim schreibt über das »Selbstbild des Westens«. Ebenso über das »Leben für andere« (De L'Horizon, 2020, S. 324). »Ich bin dein Ende« ist eine seltsame literarische Betrachtung über die Beerdigung einer Person durch Nacherzählung (De L'Horizon, 2020, S. 315). Literatur und Schuld sind miteinander verbunden. De L'Horizon ist auf der Suche nach »Arten des Schreibens, die Ausgänge aus dem Schreiben suchen« (De L'Horizon, 2020, S. 315). Aber gibt es den Ausgang, oder gibt es nur die Suche?

Alles kann so Unterschiedliches bedeuten und in jeweils anderen Konnotationen erscheinen: »Literatur als kapitalistisches Spiel« (De L'Horizon, 2020, S. 321). Es

wird hier in einem langen Briefauszug, der eigentlich original KI-produziertes Englisch sein will, so viel erinnert, denn der Autor will »Traumata herausprudeln« (De L'Horizon, 2020, S. 322). Aber das ist ja – im Roman! – die ironisch-satirische Erklärung für einen Literaturpreis.

Ein Leser, der nach ›Sinn‹ sucht, mag an diesem Weltbild zweifeln, d.h. an dem Empfinden so »in der Welt zu sein«, die dort »Meer« heißt, dass alles davon schwimmt und nichts mehr als »Tradition« weiterzuführen ist. Das Buch eröffnet jedoch die Chance, einer Welt im Wandel zu begegnen, die eine bewundernswerte sprachlich-exoterische Ausdruckform gefunden hat: ein weiter Horizont von ›de L'Horizon‹.

»Was wir Sinn nennen, wird verschwinden.« Nun hat ein Autor dieses Diktum von Max Horkheimer in einem Roman ausformuliert. Oder doch nicht? ›Blutbuch‹ enthält beim allem ›Durchstreichen‹ im Sinne Derridas etwas Bewahrendes. Nichts sitzt fest, alles schwebt oder schwimmt im ›Meer‹ so auch bei Mercier. Lässt sich aber, bei aller Dekonstruktion des Sinnes dennoch ein Prozess des Bildens und Entbildens festhalten, der wenigstens die Frage nach dem Sinn mitten im Entzug bewahrt?

12. Dekonstruktion des Sinnes? Jacques Derrida und religiöses »Entbilden« bei Meister Eckhart als »Transformation«

Wenn ich angesichts des literarischen Sprechens dieser Autoren bei dem Thema Sinn und Dekonstruktion auch auf Meister Eckhart zu sprechen komme (s.o.), so hat dies nicht nur mit Erfahrungen zu tun, wie sie Pascal Mercier im Hinblick auf Zeit und Gelassenheit zum Ausdruck gebracht hat. Es hat auch mit dem Verhältnis von Dekonstruktion, wie sie bei de l'Horizon anklingt, und Transformation durch ›Ent-Bildung‹ zu tun. Dekonstruktion beobachtet nämlich Jacques Derrida bereits bei Meister Eckhart:

»Wie alle hier von uns verwendeten Begriffe gehört auch er (der Begriff der Erfahrung – DM) der Geschichte der Metaphysik an, und wir können von ihm nur als einem durchstrichenen (Begriff – DM) Gebrauch machen. Seit je hat ›*Erfahrung*‹ das Verhältnis zu einer Präsenz charakterisiert, gleichgültig ob es die Form des Bewusstseins annehme oder nicht. Dennoch sind wir.... gezwungen, die Möglichkeiten dieses Begriffs Erfahrung voll auszuschöpfen, ehe wir ihn durch die Arbeit

der Dekonstruktion in seinem Grund getroffen haben. Allein unter diesen Bedingungen können wir es vermeiden, dem ›Empirismus‹ und einer ›naiven‹ Kritik der Erfahrung zu erliegen«. ¹⁰

Ähnlich ist das Verfahren der *Entbildung* bei Meister Eckhart, wobei das ›Bilden‹ an ›Bildern‹ die Voraussetzung darstellt.

Fast allen Texten Meister Eckharts eine Transformation der an der Klostererziehung ausgerichteten Spiritualität gemeinsam ist. Diese Spiritualität wird oft als ›Monastische Erziehung‹ im Geiste der griechischen *Paideia* betrachtet. Unter dem Titel »Die Mystik im frühen Mönchtum«, aber auch unter »frühe lateinische Mystik« hat dies Bernard McGinn in seinem Mammutwerk beschrieben. Die »Collationes« des Johannes Cassian spielten auch im Dominikanerorden eine besondere Rolle, d. h. »Gebets- und Abtötungspraktiken« mit Hilfe feststehender Erfahrungsanleitungen und Erfahrungspraktiken. Dabei spielte die Gnade für diejenigen, die sich spirituell anstrengen, eine gewichtige Rolle (McGinn, 2008, S. 321). Das Gebet wird dabei besonders eingeübt. Oder, wie J.P. Wils (1990, S. 257) Cassian zusammenfasst: »Die Abtötung des Natürlichen wird so zur Vorstufe des Übernatürlichen, die Zucht zum Ausgangspunkt der Liebe«. Es lässt sich zeigen: Eckharts »naturale Transformation«¹¹, die in seiner handschriftlichen Rezeption unbekümmert überliefert wird, »dekonstruiert« diese Vorgabe und lässt sie hinter sich. Inwiefern dies im Orden und darüber hinaus eine praktische Bedeutung hatte, bleibt offen.

Die ›Entbildung‹, die mit der ›Bildung‹ zusammenhängt, lässt sich bereits in der bisherigen wissenschaftlichen Ausgabe zeigen (vgl. Mieth 2019). Von »Bild ohne Bild« ist die Rede.¹² Damit wird ›Bild‹ von Vorstellungen, Nachbildungen und Kopien abgehoben. Nur im ›Ursprung‹, also im Original, ist es bei sich selbst. Dann aber ist es kein Bild mehr, sondern ›Wirklichkeit‹, d.h. die ursprüngliche Schöpfungsmacht, aus der die irdischen Bilder, die diese Macht nur spiegeln, entstehen. Diese Macht

¹⁰ Derrida, 1983 (zuerst französisch 1967), S. 106. Zitiert nach Margreiter, 1997, S. 398.

¹¹ Natural meint hier nicht »natürlich« im Sinne von Natur-Erlebnis oder von »Natur« im Gegensatz zu Religion und Offenbarung, sondern vielmehr, dass Gottes Wirken in seiner Schöpfungsintention bereits alles umfasst.

¹² Vgl. Pr. 22, DW I, 381,2: Meister Eckhart, 1986; Pr. 69, DW III, 167,2-168,10: Meister Eckhart, 1977.

bleibt bei sich selbst, obwohl sie in die Schöpfung fließt: »Die Natur ergießt sich insgesamt in das Bild und bleibt doch ganz in sich selbst«¹³.

Eckhart versucht dies mit Hinweisen zu verdeutlichen, welche für den Menschen in Denken und Erfahren nachspürbar und nachvollziehbar sind, z.B. »Weiß-sein« ist die Entbildung von der Farbe¹⁴.

Menschsein empfängt die Gabe der »Eingießung des göttlichen Lichtes« und: »jede Freude des Geistes liegt ...im Nicht seines Bildes« oder das Bild empfängt sein wahres Sein »jenseits der Zeit«¹⁵. So ist alles Nachbilden zugleich ein »Entbilden«. Denn »göttliche Freiheit verwirklicht sich nur im Sein«¹⁶. Die »Seele« ist »nie ohne Gnade« und »die Seligkeit liegt jenseits von Erkenntnis und Willen in ihrer Selbigkeit«¹⁷. »Die Gnade ist das Fünklein in der Seele«, daher erscheint die Geburt als eine Art »Selbstgeburt«. Die Transformation aus der Gottheit, die im Ursprung geschieht, kann als spirituelle Transformation adaptiert werden.¹⁸ Dies bedeutet: Frei und unbewegt ohne Begreifen förmlicher Bilder auszukommen.¹⁹

Viele Schriftsteller in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wie z.B. Robert Musil und Thomas Mann, haben sich auf Eckharts »Bildung durch Entbildung« bezogen.²⁰

13. Schlussbemerkung über Literatur, Sinnggebung und Religion

Wir sind »in Geschichten verstrickt« – Jan Schapp versucht, dieses berühmte Motiv seiner Vaters Wilhelm Schapp in seinem Buch »Zugänge zu Geschichtenwelten« zu erläutern:

»Wir wollen jetzt die These wagen, dass das Thema der Dichtung die Erzählung von Geschichten unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für das Leben eines Menschen und dann von Menschen überhaupt ist. Dichtung befasst sich also mit

¹³ Lc. 267,1.

¹⁴ Prol. in Op. Trip. n 12: Meister Eckhart, 1965, S. 157; vgl. auch Pr. 69: Meister Eckhart, 1977.

¹⁵ Predigt T 39/4,1*, Langenberg 3 zu Joh 6,44.

¹⁶ Predigt T 2,2, Pf. Pr. 61m 194 f.

¹⁷ Predigt T 2,4*, Löser, 1999, zu Lk 21,28.

¹⁸ Vgl. Predigt T 27,2 Pf. 57.

¹⁹ Vgl. lc.

²⁰ Vgl. Mieth, 1976b., S. 225 f. Zu Thomas Mann Rezeption Eckharts vgl. inzwischen: Drywa, 2015.

Geschichten, die interessieren, und sie interessieren vor allem unter diesem Gesichtspunkt. Es trifft sich, dass das Wort Dichtung diesen Zusammenhang selbst außerordentlich anschaulich zum Ausdruck bringt. Die Dichter vermögen in den menschlichen Geschichten das für das menschliche Leben Wesentliche zu sehen, sie ›verdichten‹ diese Geschichten«. ²¹

Meister Eckhart versucht eine ›zeitlos‹ Fassung der christlichen Offenbarung in einer Vertikale statt in einer Horizontale – er versucht auch über das Nacheinander des Sprechens, mit dem wir uns ›bilden‹, durch ›Entbildung‹ hinauszukommen. Doch auch er erzählt eine Geschichte, die er zugleich transformiert/dekonstruiert. Es ist eine Erzählung von Herrand von Wildonie (1230-1278) »Diu getriu kône«.

In Herrands Erzählung geht es um einen kriegsversehrten Ritter, der ein Auge im Kampf verloren hat. Weil er verunstaltet ist, zweifelt er an der Liebe seiner Gattin. Seine Gattin opfert daher ein Auge, um ihm gleich zu sein.

Ich übersetze Eckharts Veränderung der Erzählung: ²²

»Folgendes ist zu bemerken: Man erzählt von einem Ritter (lat. ›miles‹), der schön, tüchtig und stark war und eine schöne Gattin hatte, die er liebte. Es geschah ihr (ein Unfall), dass sie ein Auge verlor und so entstellt wurde. Als sie so entstellt war, seufzte sie und klagte sehr. Da fragte sie der Ritter, warum sie so klagte. Sie antwortete, sie sei im Herzen so gequält, denn sie könne nicht begreifen, wie er sie noch lieben könne, nachdem sie so entstellt sei. Nachdem er selbst ihr immer wieder versichert hatte, dass er sie dennoch lieben könne, sie aber dennoch, ohne ihm zu glauben, von ihren Klagen nicht abließ, riss der Ritter sich selbst ein Auge aus, um sich ihr in der Entstellung anzugleichen. So auch Christus. Er wendete uns seine Liebe zu, als wir sterblich und bedürftig waren, nach 2 Kor 8,9: »Obwohl er göttlich war, hielt er seine Göttlichkeit nicht gleich einem Raub fest. Er hat sich selbst entäußert, nahm Knechtsgestalt an und wurde Menschen gleich«. Und Phil 2,6-8: »Er hat sich selbst enthöht (erniedrigt), nahm Knechtsgestalt an und wurde dem Menschen gleich«. Daher ist beklagen, dass der Mensch ungern das Gewand Christi und das Kleid des Leidens Christi trägt, das er auf Erden trug. Bei uns hält sich ein Mensch für hoch geehrt, wenn er das Gewand eines irdischen Königs trägt, das dieser selbst einmal getragen hat.«

²¹ Vgl. Schapp, 2022. Er bezieht sich auf seinen Vater Wilhelm Schapp: Schapp, 2012.

²² Meister Eckhart, 1977, n. 683, S. 398f.: 18. Kap. der Auslegung des Johannes-Evangeliums.

Eckhart kehrt nicht nur die Geschlechterrollen in der Erzählung »Die getriu kône« von Herrand von Wildonie (1230–1278) um: er unterlegt der Geschichte eine religiöse Erfahrung.

Wenn wir Sinn suchen, sind wir »in Geschichten verstrickt«. Aber wir können uns darüber aufklären, in welcher Weise dies geschieht und für welche Möglichkeiten, über Sinn nachzusinnen, wir auf literarischen Paradigmen stoßen. Dazu wollte ich beitragen.

Die religiöse Sinnsuche, mit der ich mich als Theologe beschäftige, hängt an Geschichten. Diese Geschichten sind nicht dadurch legitimiert, dass man sie als »historisch« nachweisen kann. Sonst wäre Religion nichts Anderes als ein Produkt der Aufklärung über das, was der Fall ist. Aber Religion sucht den inneren Sinn. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass die Dokumente der abrahamitischen Religionen auch selbst »Literatur« sind.

14. Literatur

Derrida, J. (1983). *Grammatologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Drywa, G. T. (2015). In Gottes Sprachlichkeit. Eckhartbild und Eckhartbilder in Thomas Manns »Josephsromanen«. In C. Dietl & D. Mieth (Hrsg.). *Sprachbilder und Bildersprache bei Meister Eckhart und in seiner Zeit. Meister Eckhart Jahrbuch 9* (S. 237-292). Stuttgart: Kohlhammer.

Freimut, L., Schlewer, R.D. & Schlewer, H.-J. (2017). *Meister Eckharts Werk und seine Wirkung*. Meister Eckhart Jahrbuch. Band 11. Stuttgart: Kohlhammer.

Henry, M. (2005). *Affekt und Subjektivität. Lebensphänomenologische Beiträge zur Psychologie und zum Wesen des Menschen*. München: Alber.

Isaacson, W. (2018). *Leonardo da Vinci. Die Biographie*. Berlin: Propyläen.

Kühn, R. (2008). *Macht der Gefühle*. Freiburg: Alber.

L'Horizon, Kim de (2022). *Blutbuch*. Köln: DuMont.

Löser, F. (1999). *Meister Eckhart in Melk, Studien zum Redaktor Lienhart Preuger*. Tübingen: Niemeyer.

Margreiter, R. (1997). *Erfahrung und Mystik. Grenzen der Symbolisierung*. Berlin: Akademie Verlag.

McGinn, B. (2008). *Die Mystik im Abendland*, Bd.4: Fülle. Freiburg: Herder.

Mercier, P. (2020). *Das Gewicht der Worte*. München: Btb.

Meister Eckhart (1965). Opus expositionum. *Meister Eckhart. Lateinische Werke*. Band 1. K. Weiß (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer.

Meister Eckhart (1977). Predigten. *Meister Eckhart. Deutsche Werke*. Band 3. J. Quint (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer.

Meister Eckhart (1986). Predigten. *Meister Eckhart. Deutsche Werke*. Band 1. J. Quint (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Mieth, D. (1976a). *Dichtung, Glaube und Moral: Studien zur Begründung einer narrativen Ethik*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Mieth, D. (1976b). *Epik und Ethik. Eine theologisch-ethische Interpretation der Josephromane Thomas Manns*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Mieth, D. (2019). Die Entstehung des Bildungsgedankens bei Meister Eckhart. *ThQ* 199, 75-96.
- Mieth, D. (2020). »Idemität«. Zum Konzept Meister Eckharts in seinem selektiven Kommentar zum Johannesevangelium. *Journal of the Bible and its Reception*, 7(1), 91-113. <https://doi.org/10.1515/jbr-2019-0015>
- Mieth, D. (2024). *Mit Dichtern im Gespräch. Wie Literatur der Ethik zu denken geben kann*. Mainz: Matthias-Grünewald.
- Mieth, D. (2024). *Eine christliche Antigone? Marguerite Porètes Widerstand gegen die Inquisition*. In: Feinschwarz. <https://www.feinschwarz.net/marguerite-porettes-widerstand/>
- Rombach, H. (1993). *Strukturanthropologie: »Der menschliche Mensch«*. Freiburg: Alber.
- Rombach, H. (1994). *Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur*. Freiburg: Rombach.
- Rosa, H. (2019) *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schapp, W. (2012). *In Geschichten verstrickt: Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt: Klostermann.
- Schapp, J. (2022). *Zugänge zu Geschichtenwelten*. Freiburg: Alber.
- Schmaus, T. (2012). *Philosophie des Flow-Erlebens. Ein Zugang zum Denken Heinrich Rombachs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturlese, L. (2015). *Meister Eckhart. Lateinische Werke*. Erster Band, Teilband 1,2. Stuttgart. Kohlhammer.
- Wils, J.-P. (1990). »Ästhetische Güte«. *Philosophisch-theologische Studien zu Mythos und Leiblichkeit im Verhältnis von Ethik und Ästhetik*. München: Wilhelm Fink.
- Wils, J.-P. (2018) (Hrsg.). *Resonanz: Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos.

Verzeichnis der Autor*innen

Dominik Balg ist Juniorprofessor für Philosophiedidaktik an der JGU Mainz. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Fragen nach der Vermittlung argumentativer Fähigkeiten, der Bedeutung der Philosophiegeschichte für den Philosophieunterricht und moralischer Bildung.

Katharina Eckstein ist Lehrbeauftragte für das Fach Katholische Religionslehre am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen) und unterrichtet an der Wilhelm-Maybach-Schule Heilbronn.

Edeltraud Gaus, Oberstudienrätin für Französisch und Katholische Religion, lehrt und forscht an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, Abt. Religionspädagogik und verantwortet den Arbeitsbereich Fachdidaktik. Aktuelle Forschungsinteressen sind die Professionalität von Religionslehrkräften und interkulturelle, interkonfessionelle und interreligiöse Bildung.

Martin Harant, Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Schulpädagogik, forscht schwerpunktmäßig zu den Themenfeldern Bildungs- und Schultheorie sowie kontemplative Pädagogik.

Georg Hardecker, wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Zweiten bundesweiten und internationalen Studie zur Konfirmandenarbeit (Universität Tübingen) von 2014-2016, promoviert mit einer Arbeit über Schleiermachers Bildungsverständnis 2017, seit ist er 2019 Pfarrer in der Würmtal-Gemeinde bei Weil der Stadt.

Manuel Lorenz ist Juniorprofessor für Didaktik der Philosophie am Philosophischen Seminar der Universität zu Köln. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit Fragen zum Verhältnis von Philosophiegeschichte und Philosophiedidaktik und zum Umgang mit religiösen Überzeugungen im Philosophieunterricht.

Dietmar Mieth, Theologischer Ethiker, emeritiert an der Katholischen Fakultät der Universität Tübingen, assoziiert am Max Weber Kolleg der Universität Erfurt, arbeitet dort an der Forschungsstelle Meister Eckhart. Er ist Autor von mehr als 30 Monografien zur Theologischen Fundamenteethik, Sozialethik, Narrativen Ethik, Bioethik, speziell auch zu Meister Eckhart und Marguerite Porete.

Simon Meisch, Ethiker und Politikwissenschaftler, forscht am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen und ist dort u. a. für die Koordination der interdisziplinären Ethiklehre am Zentrum zuständig. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Ansätze und Methoden der anwendungsorientierten Ethik, Ethikdidaktik und ethische Fragen von Nachhaltiger Entwicklung (insb. Klimawandelanpassung, Wasser).

Uta Müller, Philosophin, forscht und lehrt am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen. Sie leitet dort den Arbeitsbereich Ethik und Bildung, der für die interdisziplinäre Ethiklehre am IZEW verantwortlich ist. Ihre Forschungsschwerpunkte sind aktuelle Themen anwendungsbezogener Ethik und Fragen der Didaktik der Philosophie und Ethik.

Wolfgang Polleichtner, Klassischer Philologe, forscht und lehrt am Philologischen Seminar der Universität Tübingen. Er ist insbesondere zuständig für die Fachdidaktik des Griechischen und Lateinischen. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit bilden Arbeiten insbesondere zur Literaturdidaktik.

Gunnar Skirbekk, Professor am Institut für Philosophie und Zentrum für Wissenschaftstheorie an der Universität Bergen, Norwegen. Er studierte in Oslo, Paris und Tübingen. Auf Deutsch sind erschienen u.a. »Geschichte der Philosophie«, zusammen mit Nils Gilje, und »Philosophie der Moderne«.

Christian Ströbele, Theologe und Philosoph, leitet an der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart den Fachbereich für Interreligiösen Dialog und ist Lehrbeauftragter an der Katholischen Hochschule Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind interreligiöse und systematisch-theologische Fragen.

Philipp Thomas ist Professor für Philosophie/Ethik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und verantwortlich für das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium von Lehramtsstudierenden. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gegenwartsphilosophie, Philosophisch-ethische Bildung und Bildungsphilosophie.

Hakan Turan ist Gymnasiallehrer für Physik, Mathematik, Philosophie/Ethik und Islamische Religionslehre. Er bildet am Seminar Stuttgart für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Referendar*innen für das Fach Islamische Religionslehre aus, referiert im Rahmen staatlicher Fortbildungen zu schulischen Fragen interkultureller Verständigung und ist Lehrbeauftragter an der Universität Innsbruck im Masterstudiengang Islamisch-Theologische Studien mit einem Fokus auf Wissenschaftstheorie im islamischen Denken. Sein Forschungsinteresse richtet sich auf Fragen des Verhältnisses zwischen Islam und Moderne am Beispiel des innerislamischen Science-and-Religion-Diskurses.

Christian Wilhelm ist Akademischer Rat für Philosophie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dort u.a. in der Lehrkräfteausbildung für das Unterrichtsfach Philosophie/Ethik und in der schulpraktischen Betreuung tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. die Tugendethik, die Moralphilosophie inneren Verhaltens, die philosophische Moralphysikologie und die Philosophiedidaktik.

Philipp von Wussow forscht an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er arbeitet vornehmlich zur Religionsphilosophie und politischen Philosophie sowie zur Cyberethik.

Quellen des Sinns

In Bildungskontexten werden immer wieder Sinnhorizonte eröffnet, die über die Affirmation einer kritischen Rationalität hinausreichen: Pädagogischen Programmatiken liegen mitunter ganz spezifische, weltanschaulich geprägte Vorstellungen vom guten Leben zugrunde. Schullektüre speist sich aus unterschiedlichsten Quellen des Sinns; es werden auch religiöse Grundüberzeugungen, die sich auf Ursprungstexte oder Offenbarungsquellen berufen, in Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts im deutschen Schulwesen unterrichtet.

Der vorliegende Band geht der Frage nach, wie mit dieser Pluralität unterschiedlicher Sinnhorizonte im Bildungskontext umzugehen ist: Geht es im schulischen Kontext darum, einen toleranten Umgang einzuüben, oder einzelne kulturell und traditionell überlieferte Perspektiven gar zu bejahen? Ist es Aufgabe schulischer Bildung zu lernen, die Wahrheit derjenigen Geltungsbehauptungen zu prüfen, die im Bereich ethischer Erwägungen und metaphysischer Behauptungen unter Berufung auf Quellen des Sinns vorgetragen werden? Fragen dieser Art werden in den Texten mit unterschiedlichen Begründungszielen diskutiert, um an verschiedene »Quellen des Sinns« für Bildungskontexte anknüpfen zu können. Dabei wird oft zugleich die Frage erörtert, welche epistemischen Tugenden im schulischen Kontext gefördert werden können.

Der in diesem Band aufgemachte Fragehorizont ist strittig: Dies zeigt sich nicht zuletzt in den hier versammelten Beiträgen aus der Philosophie, der Religionsphilosophie, der Erziehungswissenschaft, den Fachdidaktiken, der Religionspädagogik und der Theologie.

Dr. Uta Müller leitet den Arbeitsbereich »Ethik und Bildung« am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Eberhard Karls Universität Tübingen.

PD Dr. Dr. Martin Harant arbeitet als Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Schulpädagogik der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Junior-Prof. Dr. Dominik Balg, leitet als Juniorprofessor den Arbeitsbereich »Didaktik der Philosophie« am Philosophischen Seminar der Johannes-Gutenberg-Universität.

Dr. Simon Meisch arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Eberhard Karls Universität Tübingen.