

Aufgeklärte Skepsis

Religionsunterricht aus philosophiedidaktischer Perspektive

Markus Tiedemann

1. Die philosophiedidaktische Perspektive

Die philosophiedidaktische Perspektive auf den Religionsunterricht ist durch administrative und prinzipielle Aspekte geprägt. Auf der administrativen Ebene steht die Alternativfach-Regelung. Allein in Brandenburg wird mit dem Fach Lebenskunde-Ethik-Religion versucht, beide Bildungsangebote zu vereinen. In der Mehrheit der Bundesländer stehen Schülerinnen und Schüler vor der Wahl, entweder den Religionsunterricht oder ein Fach mit der Bezugsdisziplin Philosophie zu besuchen. Die gängigsten Bezeichnungen sind Philosophie, Ethik, Praktische Philosophie sowie Werte und Normen. Das Bundesland Berlin hat Ethik nach einem Volksentscheid zum Pflichtfach erhoben, während Religion auf Nachfrage angeboten wird. Für interessierte Schülerinnen und Schüler bedeutet der Religionsunterricht in Berlin also eine zusätzliche zeitliche Belastung. In stark religiös geprägten Bundesländern wie Bayern klagen hingegen Vertreter*innen der Schülerschaft, dass der Ethikunterricht bewusst in unattraktive Randstunden gelegt wird. Zudem berichteten zahlreiche Medien über den Mangel an ausgebildeten Lehrer*innen für den zunehmend beliebteren Ethikunterricht (vgl. Günther 2019). Besonders problematisch ist die Situation an den Grundschulen. Dort wurde in mehreren Bundesländern noch kein Alternativfach zum Religionsunterricht eingerichtet. Dies führte dazu, dass von Einzelpersonen und Elternverbänden Klage auf Gleichbehandlung eingereicht worden ist (vgl. Haase/Tiedemann 2013). Bisher blieben diese Klagen ohne Erfolg (Vgl.: BVerwG 6 C 11.13 Urteil vom 16.04.2014). Allerdings ist noch zu entscheiden, ob konfessionellen nicht gebundenen Kindern ein Nachteil entsteht, wenn diese ohne Ersatzfach keine Leistungen erbringen können, die in Form von Noten für die Schullaufbahn relevant sind.

Grundlage all dieser Regelungen ist Artikel 7,3 des Grundgesetzes, in dem Religionsunterricht als »ordentliches Lehrfach« definiert wird. Bremen und Berlin sind durch die sogenannte »Bremer Klausel« von dieser Auflage ausgenommen. Allerdings gehen die Ansichten darüber, was ein »ordentliches Lehrfach« erfordert, auseinander. Hartmut von Hentig hat in zahlreichen Veröffentlichungen dafür geworben, das Grundge-

setz so auszulegen, dass Religionsunterricht nicht in jeder Stundentafel zu finden sein muss, sondern lediglich auf Verlangen anzubieten sei. Zugleich sprach er sich für ein Pflichtfach Philosophie aus:

»Es haben diejenigen Recht, die sagen: Werte kommen überall im Unterricht ins Spiel; Wertvorstellungen müssen sich überall bilden können; Wertentscheidung muss überall geübt werden. Aber es muss einen Unterricht geben, in dem diese Grundbedingungen geklärt und bewusstmacht werden. Ich nenne diesen Unterricht ›Philosophie‹.«
(von Hentig 1999: 164)

Damit sind wir auf der prinzipiellen Ebene angelangt. Das Selbstverständnis der philosophischen Bildung ist von Volker Steenblock als Arbeit am Logos definiert worden. Damit ist Philosophie

»eine wissenschaftliche Denkungsart, aber sie ist keine Wissenschaft, die daran arbeitet, immer mehr über immer ›weniger‹, das heißt enger und genauer definierter Gegenstandsbereiche zu lernen; sie unterscheidet nämlich zwischen Wissenschaft und Aufklärung, wenn sie erklären will, was unsere wachsenden wissenschaftlichen Kenntnisse von der Welt für uns bedeuten – für uns als Menschen, als moderne Zeitgenossen und als individuelle Personen.« (Habermas 2019: 12)

Aus der wissenschaftlichen Denkungsart folgt ebenso wie aus der historischen Erfahrung eine grundlegende Skepsis gegenüber der Religion im Allgemeinen und religiöser Unterweisung im Besonderen. Nach Ansgar Beckmann fordert aufgeklärtes Denken »Standards der Rationalität [einzuhalten], die für alle in gleicher Weise gelten [...] und die verwendeten Begriffe in all ihren möglichen Lesarten so klar und argumentative Zusammenhänge so transparent wie möglich zu machen [...]« (Beckermann 2003).

Bekanntlich unterscheidet Immanuel Kant drei Modi des Fürwahrhaltens, *Meinen*, *Glauben* und *Wissen* (Kant 1974: 688f. = KrV B 850/851; Kant 1977). *Meinen* bezeichnet eine weder subjektiv noch objektiv hinreichend begründete Annahme. *Glauben* ist subjektiv, aber nicht objektiv hinreichend begründet. Allein *Wissen* steht für subjektiv und objektiv hinreichend begründete Erkenntnisse – will besagen, Zustimmung kann intellektuell erzwungen werden. Selbstverständlich sind solche Erkenntnisse selten. Gleichwohl strebt die aufgeklärte Gesellschaft nach einem Maximum an intersubjektiver und interkultureller Vermittelbarkeit. Glauben vermag genau dies nicht zu leisten. Wer glaubt, ist bereit das Unbewiesene, ja das Unmögliche für wahr zu halten. Als private Lebensmaxime ist diese Grundhaltung akzeptabel, als Prinzip des Zusammenlebens ist sie gefährlich. Glaube, so schreibt Luther in seinen Kommentaren zum ersten Buch Mose, ist der »Wahrheit allmächtig«. Der Unterschied zu Aufklärern wie John Locke könnte deutlicher nicht sein:

»Bei jeder Wahrheit, die sich nicht durch das unwiderstehliche Licht des Von-selbst-Einleuchtens oder durch die zwingende Kraft der Demonstration unserem Geist aufdrängt, sind die Argumente, die ihr Zustimmung verschaffen, die Bürger und Unterpfänder ihrer für uns vorhandenen Wahrscheinlichkeit: daher können wir uns eine solche Wahrheit nur in dem Umfang aneignen, in dem diese Argumente sie unserem Verstande vermitteln.« (Locke 1689b: 405)

Zudem mahnt die historische Erfahrung zur Skepsis. Humanistische Werte wie Menschenrechte, Toleranz, Gewaltenteilung oder Gleichberechtigung sind bisher nur in säkularen Gesellschaften annähernd realisiert worden. Religionsunterricht ist nicht gerade ein Zeichen von Säkularismus. Es kann gar nicht oft genug betont werden, dass all diese Werte nicht durch, sondern gegen die organisierten Religionen erstritten wurden. Wenig macht dies so deutlich wie die Begriffsgeschichte der Toleranz. Die Entstehung des Begriffs ist untrennbar mit der Kritik an der Intoleranz der Kirchen verbunden. Erst als deren Dogmen und die Verfolgung von »Andersgläubigen« und »Ungläubigen« in mühsamen Kämpfen in die Schranken gewiesen werden konnten, entstand die Bedingung der Möglichkeit für Toleranz. Selbiges gilt für die Demokratie oder die Menschenrechte. In den Jahrtausenden, die den heutigen Demokratien vorangingen, haben die Religionen nicht nur mit autoritären Herrschaftsformen kooperiert, sondern diese auch legitimiert und selbst ausgeübt. Es war die Aufklärung, die das Korsett aus Unmündigkeit und Unterdrückung ins Wanken brachte. Ketzerverfolgung, Religionskriege, Zwangsmissionierung, Hexenwahn. All diese Gräueltaten konnten nur beendet werden, indem der Glaube in die Schranken gewiesen und die Macht der Religionen reduziert wurde. Am 13. Juni 1782 schlug ein Henker im schweizerischen Glarus Anna Göldin mit dem Schwert den Kopf ab, nachdem diese unter Folter gestanden hatte, eine Hexe zu sein. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1789 kam für das letzte europäische Opfer des Hexenwahns zu spät. Wäre es nach Papst Pius VI. gegangen, hätte es die Erklärung nie gegeben. Der Pontifex verurteilte die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, da diese der christlichen Naturrechtslehre widersprachen. Erst unter dem Schock des Zweiten Weltkrieges und des Holocausts hat die Akzeptanz der weltlichen Menschenrechte auch in der katholischen Kirche zugenommen. Die Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen hat der Vatikanstaat bis heute nicht unterzeichnet. Demokratisch organisiert ist keine einzige Weltreligion.

Generell darf an der Vorbildfunktion aller organisierten Religionen Skepsis angemeldet werden. Dies gilt nicht nur für die Fundamentalismen des Islam, deren Grausamkeit fast täglich zu beobachten ist. Stellen wir uns einen Fußballverein vor, der auf die Heterosexualität seiner Spieler besteht und Frauen nur Funktionen in der Nachwuchsförderung oder als Cheerleader zugesteht. Dieser Verein würde zwar mit dem Diskriminierungsparagrafen in Konflikt geraten, wahrscheinlich aber dürfte kein Richter dem Verein die Lizenz entziehen, solange die Mitgliedschaft rein freiwillig erworben wird und die Vereinssatzung keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt. Selbst dann, wenn der Cheftrainer auf Auslandsreisen allen Fans den Gebrauch von Kondomen untersagt und bekennende Holocaustleugner in den Verband integriert, wäre ein Einschreiten der Staatsorgane nur schwer zu legitimieren. Allerdings wäre zu erwarten, dass jeder Vorstand eines real existierenden Bundesligavereins bereits bei der Hälfte der genannten Anschuldigungen seinen Rücktritt würde erklären müssen. Sexuelle Übergriffe durch Vereinstrainer täten ein Übriges. Erzbischof Zollitsch hielt es 2010 zu Beginn der Missbrauchsskandale für angebracht, sich bei der Bundeskanzlerin darüber zu beschweren, dass die vom Volke legitimierte Justizministerin kirchliche Amtsträger ebenso der Strafverfolgung unterstellen wollte, wie alle anderen Bürger. Seither ist die Kette von Skandalen, Vertuschungen, Pseudogutachten und Ignoranz nicht abgerissen. Natürlich steht es der Kirche frei, hinter den moralischen und

rechtstaatlichen Standards des DFB zurückzubleiben, nur als Stütze der humanen Gesellschaft sollte sie besser nicht auftreten.

Allerdings mahnt die Aufklärung auch zur Selbstkritik. Ein blindes, antiklerikales Mündigkeitsideal ohne Berücksichtigung anthropologischer Bedürfnisse und ohne Bewusstsein für die Grenzen der Vernunft, ist von Hegel (1807) als »Furie der absoluten Freiheit« bezeichnet worden. Frei nach Hans Jonas ließe sich formulieren: Wer sich als Atheist bezeichnet, hat nicht verstanden, was das ist. Ein kohärenter Atheismus müsste zur Erklärung der Welt ohne Annahme eines Wunders in der Lage sein. Ein Urknall, eine unvorstellbar gewaltige Explosion aus dem Nichts, ist ein Wunder. Nach Kant muss religiösen Vorstellungen keinerlei Realität zukommen. Gleichwohl entspringen Gottesvorstellungen notwendig der vierten Antinomie der reinen Vernunft. Der praktischen Vernunft dient Gott als regulative Idee, um die beiden höchsten Güter, *Glückseligkeit* und *Freiheit*, miteinander vereinigen zu können. Hinzu kommt, dass Religionsfreiheit zu den ureigenen Errungenschaften der Aufklärung zählt. Im Namen der Aufklärung besteht kein Recht, »eine andere Person im Genuss ihrer bürgerlichen Rechte zu benachteiligen, weil diese zu einer anderen Kirche oder Religion gehört. Alle Rechte und Freiheiten, die ihm als Mensch oder Bürger zustehen, müssen ihm unverletzlich erhalten bleiben.« (Locke 1689a: 29f.)

Eine aufgeklärte Skepsis gebietet also, die Religionsfreiheit zu achten. Allerdings folgt daraus nicht, dass die Religionsgemeinschaften das kostspielige Privileg eines staatlich finanzierten Unterrichts erhalten sollten. Tatsächlich handelt es sich um einen deutschen Sonderweg. Die Mehrheit der aufgeklärten Länder kennt keinen Religionsunterricht an staatlichen Schulen. Schon gar nicht eine Finanzierung durch den Staat bei gleichzeitigen, curricularem Mitspracherecht der Kirchen.

2. Aufgabenfelder des Religionsunterrichts und deren philosophiedidaktische Bewertung

Aus philosophiedidaktischer Perspektive ergeben sich drei potentielle Aufgabenfelder des Religionsunterrichts, die im Folgenden kommentiert werden sollen.

Das erste Aufgabenfeld ist die Religionskunde. Aus philosophiedidaktischer Sicht besteht große Wertschätzung für diesen Bildungsbeitrag. In der modernen, interdependenten Gesellschaft ist eine Kenntnis der kulturellen Metaerzählungen unerlässlicher Bestandteil wechselseitigen Verstehens. Selbstverständlich können auch Fächer wie Geschichte, Sozialkunde oder Ethik hier einen Beitrag leisten. Allerdings stellt sich Frage nach Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip. Als Unterrichtsprinzip können alle Fächer zur Religionskunde beitragen. Einem eigenen Fach sollte hingegen eine spezielle Qualifizierung zugrunde liegen. Ein Studium der Religionswissenschaft ist hier allen Mitbewerben weit überlegen.

Das zweite Aufgabenfeld ist die religiöse Unterweisung, verstanden als Heranführung an eine religiöse Praxis und Überzeugung bzw. eine religiöse Innenperspektive. Aus aufgeklärter Perspektive ist dies ein Übel. Die offene Gesellschaft stützt sich auf den Citoyen, den durch Mündigkeit und Urteilkraft ausgewiesenen Bürger. Das religionskundliche Wissen um die eigenen, oft unreflektierten Traditionen leistet hier einen

wichtigen Beitrag. Religiöse Praxis, der Modus des Glaubens, hat indes nur einen legitimen Ort: das Private. Die offene Gesellschaft lebt vom Austausch intersubjektiver und interkultureller Rechtfertigungen. Genau dies vermag die Ebene des Glaubens per Definition nicht zu leisten.

Das dritte Aufgabenfeld ist der religionspädagogische Beitrag zur Toleranzerziehung und zur Schulung ethischer Urteilskraft. 2016 reagierte der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland, Heinrich Bedford-Strohm, auf das Phänomen eines zunehmenden religiösen Fanatismus mit der Forderung nach einem »flächendeckenden Islamunterricht« an deutschen Schulen. Es wäre unfair, diese Initiative als reine Besitzstandswahrung des eigenen Schulfaches zu deuten. Immerhin kann der Münchner Landesbischof zwei gute Argumente ins Feld führen. Es ist unbestreitbar, dass der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler stark steigen wird. Ebenso einsichtig ist es, dass es eines Gegengewichts zu fundamentalistischen Strömungen des Islam und wenig transparenten Koranschulen bedarf. Alternative Deutungsangebote können Radikalisierungen entgegenwirken. Das gilt für Muslime ebenso wie für Angehörige aller anderen Religionen. Doch so richtig die Diagnose ist, die vorgeschlagene Therapie vermag nur bedingt zu überzeugen. Erstens ist religiöser Fundamentalismus noch nie durch ein Mehr an Religion beseitigt worden. Zweitens bedarf die freiheitlich pluralistische Gesellschaft vor allem eines gemeinsamen, normativen Diskurses und keiner Separierung in religiös-kulturelle Schubladen.

Drittens darf in Erinnerung gerufen werden, was Toleranz überhaupt bedeutet. Bereits die philologische Ableitung vom lateinischen *tolerare* verweist auf das Ertragen oder Erdulden eines ungeliebten Sachverhalts. Rainer Forst (2004) hat in einem viel beachteten Werk darauf hingewiesen, dass Toleranz weder mit aktiver Zustimmung, noch mit Gleichgültigkeit oder Nihilismus verwechselt werden darf. Toleranz ist immer mit einer Ablehnungskomponente verbunden und keineswegs grenzenlos. Nur wer etwas ablehnt – beispielsweise eine fremde religiöse Praxis – kann tolerant sein. Entscheidend ist es, eine mögliche Zurückweisung ebenso, wie eine mögliche Akzeptanz an Argumente höherer Ordnung zu binden. Forst (2007) spricht vom Recht auf und der Pflicht zur allgemeinen und reziproken Rechtfertigung. Sowohl diejenigen, die Toleranz einfordern, als auch jene, die Toleranz verweigern, müssen ihre Gründe zur Diskussion stellen. Dabei sind sowohl inhaltliche als auch formale Kriterien entscheidend. »*Das machen wir schon immer so, also dürfen wir das auch!*« ist gar kein Argument, sondern ein naturalistischer Fehlschluss. Jede Schülerin, die die Grundform des Syllogismus beherrscht, erkennt, dass aus einer Prämisse allein keine Konklusion gezogen werden darf. Die Möglichkeit zu echter Toleranz ist erst dann gegeben, wenn Argumente als solche formal anerkannt werden können.

Zudem gelten die Kriterien der Allgemeinheit und der Reziprozität. Ein Urteil über Gut und Böse, Richtig und Falsch darf nicht allein situativ begründet sein. Wenn Sklaverei an sich unmoralisch ist, dann war sie es auch in der Antike. Reziprozität bedeutet für sich nichts zu fordern, was man anderen verwehrt.

Kulturrelativisten oder Vertreter der sogenannten Postmoderne können natürlich bestreiten, dass es intersubjektive und interkulturelle Argumente höherer Ordnung überhaupt gibt. Tatsächlich ist eine Letztbegründung nicht möglich. »Wir können nicht postulieren, wie jeweils Gründe vorzubringen sind, weil wir [dann] schon immer Teil

dieses Spiels des Gebens und Nehmens von Gründen sind.« (Nida-Rümelin 2016: 29) Allerdings darf gefragt werden, ob eine einzige menschliche Gemeinschaft ohne rationale Rechtfertigung zu existieren vermag. Aufgeklärte, tolerante und humane Gesellschaften haben das Streben nach Argumenten höherer Ordnung zum Leitprinzip erhoben. Letztbegründet ist dieses Leitprinzip nicht. Ekkehard Martens (1997) spricht von einem Zusammenspiel von prämodernen Fundamenten, moderner Verfahrensethik und postmodernen Rändern. Nach Ernst Tugendhat entsteht »ein dichtes Gewebe aus Motiven und Gründen« (1993: 89), das allen anderen normativen Orientierungsangeboten an Kohärenz deutlich überlegen ist.

In diesem Zusammenhang offenbart sich die Stärke liberalistischer Konzepte. Nach Kant bedeutet Gerechtigkeit ein Zustand, in dem »die Willkür des einen mit der Willkür des anderen nach einem allgemeinen Gesetze der Freiheit zusammen vereinigt werden kann« (Kant 1907: 230). Die inhaltliche Ausrichtung des individuellen *pursuit of happiness* bleibt davon unberührt (Jefferson 1824). Wer so argumentiert, kann auch auf die Akzeptanz jener hoffen, die nicht seine persönliche Konzeption des Guten teilen und ihr Glück in andersartigen Lebensentwürfen suchen. Daher sind liberale Konzeptionen der Gerechtigkeit kulturellen oder religiösen Konzeptionen des Guten ethisch überlegen.

Der springende Punkt ist nun, dass jede Bildung oder Pädagogik, die sich als Vertreter einer religiösen Perspektive versteht, in der eigenen Konzeption des Guten gefangen bleibt. Sie vermag ihre Wertvorstellungen zu lehren, aber nicht interkulturell zu begründen. Echte Toleranz als Unterwerfung unter dem zwanglosen Zwang des besseren Arguments ist dies nicht.

»Wenn es also wirklich ernsthaft darum geht, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, um die – sich in den letzten Jahren eindeutig verschärfenden – Integrationsprobleme der muslimischen Schüler zu beheben, so ist es am sinnvollsten, sie gemeinsam mit Christen unterschiedlicher Couleur, mit Orthodoxen und Agnostikern, mit Evangelikalen und Atheisten, mit Hipstern und Zeugen Jehovas lernen und diskutieren zu lassen: Über Gewalt und Gewaltlosigkeit, über Freundschaft und Liebe, über Freiheit und Gerechtigkeit, über Toleranz und Respekt, auch über Religionen und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede – aber all dies auf der Grundlage dessen, was sie verbindet, nämlich ihre Vernunftfähigkeit und ihre Empathiefähigkeit – und nicht auf der Grundlage dessen, was sie trennt, nämlich ihre unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse.« (Goergen 2015)

Ähnlich verhält es sich mit der Schulung ethischer Urteilskraft. Da Argumente höherer Ordnung nur aus Konzeptionen der Gerechtigkeit, nicht aber aus Konzeptionen des Guten gewonnen werden können, vermag religiöse Unterweisung zwar moralisch wünschenswertes Verhalten zu vermitteln aber nur sehr bedingt ethische Urteilskraft zu schulen. Selbstverständlich ist ethische Urteilskraft mehr als kohärentes Schließen. In einem lesenswerten Beitrag hat Klaus Goergen (2009) die Vielschichtigkeit moralischen Urteilens dargelegt und darauf verwiesen, dass in diesem Prozess unterschiedliche Fähigkeiten ineinandergreifen. Empathie, Vorstellungskraft oder das Bedürfnis, dem eigenen Selbstbild gerecht zu werden, sind ebenso ausschlaggebend, wie das rationale Prinzip der Nutzenkalkulation oder das Ideal der unparteilichen Prüfung auf

Widerspruchsfreiheit. Wenn wir einer Person Urteilskraft zusprechen, meinen wir damit weit mehr als Abstraktionsvermögen oder logische Argumentations- und Analysekompetenz. Eichmann war für Hannah Arendt unter anderem deshalb ein »Hanswurst« (1963: 81), weil ihm die Vorstellungskraft, ja die Fantasie fehlte, um die Essenz seiner Taten und die Dimensionen seiner Schuld wirklich erfassen zu können.¹ Religionsunterricht vermag also durchaus, wichtige Beiträge zur Entfaltung ethischer Urteilskraft zu leisten. Dennoch besteht das Kerngeschäft ethischer Urteilskraft in der Fähigkeit zur intersubjektiven und interkulturellen Rechtfertigung, und genau dieses Ringen um eine intelligible Perspektive ist mit religiösen Prämissen inkompatibel.

Wenige Texte haben das Verhältnis von Religion und ethischer Urteilskraft deutlicher auf den Punkt gebracht als Kants Ausführungen zur Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft von 1793. Gleich zu Beginn macht Kant deutlich, dass ethische Orientierung weder der Religion bedarf, noch durch diese hervorgebracht werden kann.

»Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.« (AA IV S. 421 = Kant 1911)

Diese Formulierung des Kategorischen Imperativs darf für sich beanspruchen, ein synthetisch praktischer Satz *a priori* zu sein. Er ist synthetisch, denn er erweitert die Identifikation des Guten um die Begriffe Maxime, Naturgesetz und Allgemeingültigkeit. Er ist *a priori*, da Kant auf keinerlei empirischen Kanon aus Kultur, Religion oder Tradition zurückgreift. Der Kategorische Imperativ besteht allein in der formalen und damit zeitlosen Forderung, die eigenen Motive und Gründe am Kriterium der Allgemeingültigkeit zu messen. Für das Verhältnis von Religion und Moral hat dies folgende Konsequenzen:

1. Moral ist gänzlich unabhängig von Religion.
2. Sofern es einen Gott gibt, ist dieser dem Sittengesetz verpflichtet. Es verhält sich nicht andersherum.
3. Gott folgt aus dem Sittengesetz, nicht das Sittengesetz aus Gott. Es handelt sich um eine regulative Idee, die es ermöglicht, die moralische Pflicht in Einheit mit der Glückseligkeit zu denken.
4. Rituelle und moralische Handlungen mit dem Ziel göttlichen Wohlgefallens sind ethisch minderwertig.

Der letzte Punkt wird im Begriff des Afterdienstes auf die Spitze getrieben. Kant dürfte diese Formulierung mit viel Freude an der Raffinesse gewählt haben. Es bieten sich zwei Deutungen an. After-Dienst könnte Englisch als *Hinterher-Dienst* verstanden werden. Bis heute spricht man in einigen Teilen Österreichs vom *Afterzins* als Zinseszins. Diese Deutung knüpft an die Unterscheidung zwischen pflichtgemäßen Handlungen und Handlungen aus Pflicht an. Wer aus Liebe sein Kind rettet oder aus Gottesfurcht

1 Dass die Person Eichmann, wie wir heute wissen, das falsche Beispiel für Arendts Theorie war, tut der richtigen Analyse von ethischer Urteilskraft keinen Abbruch. Eichmann war mit hoher Wahrscheinlichkeit kein banaler Verwaltungsbeamter, sondern ein Fanatiker mit Gefallen an Grausamkeiten. Gleichwohl gab es Tausende, die ganz im Sinne Arendts, durch ihren moralischen Stumpfsinn und erschreckend banale Tätigkeiten das unvorstellbar Böse erst ermöglichten.

barmherzig ist, hat eine wünschenswerte Handlung vollzogen. Die Motive seiner Handlung kann man aber nicht als moralisches Prinzip anerkennen, da sie ebenso gut als Anlass für schreckliche Taten dienen könnten. Wer *gemäß* der Pflicht handelt, handelt *second-best*. Er läuft der eigentlichen Idee des Guten hinterher. Ähnlich verhält es sich, wenn man den deutschen Wortbestandteil »After« etymologisch auf »Aber« (z. B. Aberglauben) zurückführt. Afterdienst wäre damit falscher Dienst an einem (vielleicht) richtigen Prinzip. Drastischer fällt die Interpretation aus, wenn man die Bezeichnung anatomisch deutet. Nun bekommt die Orientierung am Religiösen einen amoralischen Charakter. Der Volksmund hat hierfür deutliche Begriffe hervorgebracht, die die Verachtung für bedingungsloses Anbieten zum Ausdruck bringen. Folge den Anordnungen der Instanz, die Macht über dich hat. Handle so, dass du nicht in der Hölle leiden musst, im Himmel belohnt wirst, Pluspunkte für »Sugar-Candy-Mountain« sammelst! Das Sittengesetz und somit jede als existent und gut gedachte Gottheit müssen diese Maxime verurteilen.

Der Streit der Fakultäten soll an dieser Stelle nicht intensiviert werden. Von zentraler Bedeutung bleibt, dass eine Annäherung an eine ethische, intelligible Perspektive durch religiöse Traditionen nicht zu leisten ist. Dies ist wohl der Grund dafür, dass der Dalai Lama (2015) Ethik für wichtiger hält als Religion.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Religionskunde ist eine legitime und wertvolle Aufgabe des Religionsunterrichts. Zudem besteht in diesem Feld eine von anderen Fächergruppen nicht erreichte Expertise. Religiöse Unterweisung als Teil des öffentlichen Bildungssystems ist aus aufgeklärter Perspektive ein Übel. Tolerantes Verhalten und moralische Tugenden können durch Religionspädagogik befördert werden. Die Essenz von Toleranz und ethischer Urteilkraft beruht indes auf der verinnerlichten Pflicht zur allgemeinen und reziproken Rechtfertigung auf der Basis intersubjektiver und interkultureller Vermittelbarkeit. Genau dies kann aus einer religiösen Konzeption des Guten nicht gewonnen werden.

Als finale Anmerkung sei formuliert, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer selbstverständlich in ihrem Unterricht echte Toleranzerziehung und die Schulung ethischer Urteilkraft betreiben können, allerdings handelt es sich in diesem Moment eben nicht um Religionsunterricht.

Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (1963): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht über die Banalität des Bösen (3. Aufl. 2011), München: Piper.
- Beckermann, Ansgar (2003): Muss die Philosophie noch analytischer werden? (Ist die Analytische Philosophie am Ende?). sammelpunkt.philo.at/id/eprint/2365/1/ana-phil_V1.pdf

- Dalai Lama XIV (2015): *Der Appell des Dalai Lama an die Welt: Ethik ist wichtiger als Religion*, Wals bei Salzburg: Benevento.
- Forst, Rainer (2004): *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (2007): *Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goergen, Klaus (2009): »Das moralische Urteil, ein egalitäres Modell«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 3, S. 170–181.
- (2015): »Ethik für alle? Plädoyer für ein Pflichtfach Philosophie/Ethik«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 2.
- Günther, Anna (2019): »Miese Noten für den Ethikunterricht«, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 28.11.2019. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-bildung-ethik-unterricht-lehrer-ausbildung-1.4699554> (01.04.2021).
- Haase, Volker/Tiedemann, Markus (2013): »Recht auf Ethik? Ein Kommentar zur Diskussion um die reguläre Einführung des Faches an baden-württembergischen Grundschulen«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 2.
- Habermas, Jürgen (2019): *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1, Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*, Berlin: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): *Phänomenologie des Geistes: VI., B II: Die Aufklärung* (Werkausgabe Band 3, S. 398ff.).
- Jefferson, Thomas (1824): Brief an Major John Cartwright vom 05.06.1824. <http://www.let.rug.nl/usa/presidents/thomas-jefferson/letters-of-thomas-jefferson/jefl278.php> (01.04.2021).
- Kant, Immanuel (1907): »Die Metaphysik der Sitten. Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre« [1797], in: *Gesammelte Schriften (= AA)*, Bd. 6, Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.
- (1911): »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« [1785], in: *Gesammelte Schriften (= AA)*, Bd. 4, Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.
- (1974): »Kritik der reinen Vernunft« [1787], in: *Werke*, Bd. 4, hg. v. Wilhelm Weischedel, Wiesbaden: Insel.
- (1977): »Logik: Handbuch zur Vorlesung von 1800, IX D Modi des Fürwahrhaltens« [1800], in: *Werke*, Bd. 6, hg. v. Wilhelm Weischedel, Wiesbaden: Insel, S. 494–511.
- Locke, John (1689a): *Ein Brief über Toleranz*, übers. v. Julius Ebbinghaus. Hamburg: Meiner 1996, als Nachdruck der Ausgabe von 1975.
- (1689b): *Versuch über den menschlichen Verstand*, IV, 29. Hamburg: Meiner, 1988.
- Martens, Ekkehard (1997): »Warum die Ethik auf den Hund gekommen ist – oder: Welche Ethik brauchen wir heute?«, in: Hans A. Hartmann/Konrad Heydenreich (Hg.): *Ethik und Moral in der Kritik. Eine Zwischenbilanz (= Edition Ethik kontrovers 4)*, Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Nida-Rümelin, Julian (2016): *Humanistische Reflexionen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tugendhat, Ernst (1993): *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- von Hentig, Hartmut (1999): *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein für zwiespältige Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, München: Hanser.

