

Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 23 (2023)

**THELEM**

Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 23 (2023)  
Herausgegeben von Markus Tiedemann

# »Wie hast Du's mit den Religionen?«

Religion und Bildung im Ethik-  
und Philosophieunterricht

Herausgegeben von  
René Torkler und Markus Tiedemann

THELEM  
2023

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

**Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available online at <<http://dnb.ddb.de>>

ISBN 978-3-95908-300-3

© 2023 Thelem Universitätsverlag & Buchhandel GmbH & Co. KG  
Dresden und München  
<http://www.thelem.de>  
Titelbild: Lippepark, Stadt Hamm. Grafik auf Grundlage einer privaten Fotografie  
Satz: THELEM  
Made in Germany.

# Inhalt

René Torkler	
<b>Religion im Kontext philosophisch-ethischer Bildung</b>	<b>9</b>
I. ZUM VERHÄLTNIS VON RELIGION, PHILOSOPHIE UND BILDUNG	
Michael Meyer-Blanck	
<b>I.1 Das Gute, das Wahre und das Schöne – zeigen und verstehen</b>	<b>21</b>
Susanne Talabardon	
<b>I.2 Das Gute, das Verlässliche und das Gerechte – gemeinsam lernen und verstehen</b>	<b>35</b>
Hakan Turan	
<b>I.3 Das ethische Ei</b>	<b>49</b>
Björn Sydow	
<b>I.4 Religion, Moral und Moralerziehung</b>	<b>71</b>
Philipp Thomas	
<b>I.5 Vernunft und Religion sind keine Gegensätze</b>	<b>83</b>
II. RELIGION IM KONTEXT PHILOSOPHISCHER BILDUNGSPROZESSE	
Klaus Feldmann	
<b>II.1 Erfahrung und religiöse Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht</b>	<b>99</b>
Manuel Lorenz	
<b>II.2 Religionskunde, Religionskritik, und sonst?</b>	<b>112</b>

Tobias Gutmann	
<b>II.3 Verständnis schaffen für religiöse Lebensweisen im Ethikunterricht?</b>	<b>127</b>
Christian Wilhelm	
<b>II.4 Religionsunterricht ist kein Ersatz für Philosophieunterricht</b>	<b>140</b>
Johannes Abel	
<b>II.5 Zum Begriff ›Nachhaltigkeit‹ im Philosophie- und Ethikunterricht</b>	<b>154</b>
III. RELIGION UND/ALS WISSENSCHAFT	
Frank Brosow	
<b>III.1 Weltanschauung und Wissenschaft im Philosophie- und Ethikunterricht</b>	<b>167</b>
Thomas Dworschak	
<b>III.2 Indische Religionen im Ethik-Unterricht</b>	<b>186</b>
Sophie Faulstich / Stefan Schröder	
<b>III.3 Religionswissenschaftliche Didaktik für den Ethikunterricht</b>	<b>203</b>
IV. BEISPIELE AUS DER PHILOSOPHIEDIDAKTISCHEN PRAXIS	
Hans-Bernhard Petermann	
<b>IV.1 ›Interreligiöses Begegnungslernen‹ unter Beteiligung des Fachs Philosophie/Ethik?</b>	<b>219</b>
Christoph Klafki	
<b>IV.2 »Weltreligionen«</b>	<b>231</b>
Stefan Hamm / Alexander Limmer	
<b>IV.3 Der Teufel steckt in den Prämissen</b>	<b>244</b>
<b>Die Autorinnen und Autoren</b>	<b>258</b>





René Torkler

# Religion im Kontext philosophisch-ethischer Bildung

Einleitung

Religion ist im Ethik- oder Philosophieunterricht aus einer Reihe von Gründen kein Gegenstand wie jeder andere. Da religiöse Lehren und Glaubensinhalte in der Ausbildung von Philosophie- und Ethiklehrern in den meisten Bundesländern eine weit geringere Rolle spielen als in den Curricula der entsprechenden Unterrichtsfächer, klafft hier nicht nur eine deutliche Lücke zwischen Ausbildung und beruflicher Anforderung, sondern es eröffnet sich auch ein Problemfeld, das mindestens *auch* einer philosophiedidaktischen Reflexion bedarf.

Neben dem Umstand, dass Religionen hochkomplexe Gegenstände darstellen, zu deren Thematisierung es in erheblichem Umfang spezifischen kulturellen Wissens bedarf, ist auch das Verhältnis zwischen Religion und Philosophie selbst ein spannungsreiches. Im schulischen Kontext wird diese Spannung nicht zuletzt dadurch greifbar, dass philosophische Unterrichtsfächer aufgrund ihrer institutionellen Stellung als Alternative zum Religionsunterricht zuweilen von Lehrenden wie Lernenden in einer Art Konkurrenzstellung zum Religionsunterricht gesehen werden. So finden nicht nur Schüler\*innen sich oft deshalb im Philosophieunterricht wieder, weil sie sich für »religiös unmusikalisch« halten, sondern auch für viele Lehrer\*innen der entsprechenden Fächer gehört eine eher distanzierte Haltung zur Religion zu ihrer beruflichen Identität. Während *Religionskritik* auf der einen Seite sicher als wichtiges Element einer philosophischen Thematisierung von Religion gelten kann, so stellt sich doch auf der anderen Seite ebenso die Frage, ob und wie Philosophie- und Ethikunterricht – ohne sich von seinem Anspruch als einem philosophischen Bildungsprozess zu entfernen – der für viele Menschen sinnstiftenden und ethisch instruktiven Qualität von Religion gerecht zu werden vermag. Für eine philoso-

phiedidaktische Reflexion der Thematisierung von religiösen Zusammenhängen im Ethik- und Philosophieunterricht ergeben sich vor dem Hintergrund der skizzierten Spannungsverhältnisse zahlreiche Fragen:

Worin besteht der eigentliche Grund, religiöse Gegenstände im Philosophieunterricht zu thematisieren? Sind religiöse Lehren Unterrichtsgegenstände, die zur *ethischen* Bildung von Schüler\*innen etwas beitragen können und das unabhängig von einem Verständnis als Gläubige? Ist der Philosophieunterricht ein Ort für *religiöse Bildung* oder liegt seine Aufgabe vor allem in der *Religionskritik*? Gehört Religion möglicherweise zur philosophischen Bildung dazu? Wie lassen sich religiöse Glaubensinhalte überhaupt auf eine dem Philosophie- oder Ethikunterricht angemessene Art und Weise thematisieren?

Eine Annäherung an diese und andere Fragen war das Ziel der Tagung des *Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik*, die im September 2021 an der Katholischen Universität Eichstätt stattfand. Die hier versammelten Beiträge stellen die überarbeiteten Fassungen dieser Veranstaltung dar, die auf vielfältige Weise Gelegenheit bot, das Verhältnis von Philosophie, Ethik und Religion(en) im Gespräch mit Religionswissenschaftler\*innen, Theolog\*innen und Religionspädagog\*innen verschiedener Bekenntnisse zu diskutieren und vor dem Hintergrund der Erfahrungen von Schulpraktiker\*innen einschlägiger Fächer im Rahmen von Workshops für die unterrichtliche Thematisierung zu erschließen.

Philosophie*didaktisch* geht es dabei nicht zuletzt darum zu klären, wie religiöse Gegenstände im Kontext ethischer und philosophischer Bildung zu verorten sind – also worin der eigentliche *Grund* liegt, religiös konnotiertes Wissen und Glaubenslehren der verschiedenen Religionen *überhaupt* im *Ethik-* und *Philosophieunterricht* zu thematisieren. Hier steht stets die grundsätzliche Frage im Hintergrund, ob der Philosophie- und Ethikunterricht ein Ort religiöser Bildung ist oder ob Religion möglicherweise sogar per se als ein Teil philosophisch-ethischer Bildung verstanden werden kann oder muss. Hinzu kommen methodische und hermeneutische Fragen: Wie können Philosophielehrerinnen und Ethiklehrer unterrichtlich mit religiösen Weltzugängen auf eine Art und Weise umgehen, die sowohl den religiösen Traditionen als auch dem Ethik- und Philosophieunterricht angemessen ist? Und welche Rolle spielt dabei dann *Religionskritik*?

Der französische Kulturphilosoph Francois Jullien hat in diesem Zusammenhang den Vorschlag gemacht – und er zeigt das in seinem Buch vor allem am Christentum –, religiöse Traditionen als *Ressourcen* zu begreifen: Ressourcen des Denkens und Ressourcen des Lebens. Ressourcen, von denen man auch vom »distanzierten und desinteressierten Standpunkt der Humanwissenschaften« und auch »ohne die Vorbedingung des Glaubens« profitieren kann. Er schreibt dazu:

„Das Eigene einer Ressource ist [...], dass sie sich *erforschen* und *ausbeuten* lässt; und dass man sie, während man sie ausbeutet, noch erforscht. [...] Als solches ist die Ressource niemandes Eigentum, sie gehört niemandem [...]: Sie gehört dem, der sie entdeckt – je mehr er sie entdeckt – und der sie profitabel macht. [...]

Wenn es also eine »Ressource« des Christentums gibt, so deshalb, weil man einen Nutzen aus ihr ziehen, sie Quelle einer Wirkung werden könnte, ohne dass man zuvor die Frage nach ihrer Wahrheit stellen müsste.“<sup>1</sup>

Ist es möglich, die ›Goldadern‹ religiöser Traditionen für Leben und Denken nutzbar zu machen, ohne zwingend ein *Bekenntnis* voraussetzen zu müssen und *ohne* bei der Auseinandersetzung um die *Wahrheit* von Glaubenssätzen stehen zu bleiben? Möglicherweise zeichnet Jullien hier zumindest *eine* Richtung vor, wie eine sinnvolle unterrichtliche Auseinandersetzung mit Gegenständen aus religiösen Traditionen im Philosophie- und Ethikunterricht vorstellbar ist, die weder dem Charakter des Gegenstands noch dem des Unterrichts zuwiderläuft.

Die vorgelegten Beiträge gehen in diesem Zusammenhang sehr unterschiedliche, teils unvereinbare Wege.

Michael Meyer-Blanck setzt sich in seinem eröffnenden Beitrag auf sehr grundsätzliche Art und Weise mit dem Verhältnis von Religion und Philosophie und ihrer jeweiligen Bedeutung für Bildungsprozesse auseinander. Dabei macht Meyer-Black geltend, dass ein umfassendes Verständnis von Bildung einen religiösen Weltzugang mit umfassen und daher beides aufeinander bezogen gedacht werden müsse: »Bildung ohne Religion ist unvollständig, Religion ohne Bildung ist gefährlich.« Bildung, so die Grundannahme, dient dazu, die kommende Generation nach dem Guten, Wahren und Schönen fragen zu lassen – und mit diesem Anliegen sind Philosophie und Religion gleichermaßen befasst und angesprochen. Der Gedankengang wird in Anlehnung an die vier Fragen aus Kants Logik entwickelt und mit Blick auf die ersten beiden Fragen nach dem Wissen und dem Tun des Menschen stellt Meyer-Blanck fest, Bildung könne weder ohne Reflexion von Moral noch ohne den Anspruch gedacht werden, zu wissen was wahr ist. Die Rolle der Religion wird dabei stets an den Grenzen ausgemacht, an die ein philosophisches Fragen stets geraten müsse: Schon mit Kant könne man zeigen, wie sehr die Frage nach dem Guten das Fassungsvermögen des Menschen übersteige und auch die Grenzen menschlichen Wissens verweise den Menschen notwendig über die eigene Leistungsfähigkeit hinaus auf eine Ebene der Transzendenz. Der Mensch wird mit Cassirer als ein *animal symbolicum* verstanden, das in seiner Fähigkeit zur Symbolisierung wesentlich auf das Schöne verwiesen sei und damit auf einen Bereich, der theoretischen und praktischen Vernunftgebrauch – das Wahre und Gute – übersteige zugunsten eines

1 François Jullien, *Ressourcen des Christentums. Zugänglich auch ohne Glaubensbekenntnis*, Gütersloh 2019, S. 23 f.

Schönen, das ebenfalls über die menschliche Begrenztheit hinaus verweise und in religiösen Formen der Symbolisierung in ausgezeichneter Weise zum Ausdruck komme. Damit werden sowohl Strukturähnlichkeiten von philosophierenden und religiösen Weltzugängen deutlich wie auch die Grenze zwischen beiden: Wo die Philosophie den Menschen auf seine eigenen Grenzen verweist, führt die Religion ihn über sich hinaus »zum Wagnis der Hoffnung«, das im Glauben erlebbar werde.

Ausgehend von zentralen Begriffen der philosophischen Ethik zeichnet Susanne Talabardon ein sehr klares Bild jüdischer Ethik, bei dem sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der jüdischen Tradition und der philosophischen Ethik gleichermaßen herausarbeitet. Dabei macht sie in einer intensiven Auseinandersetzung mit den jeweils relevanten Texten deutlich, in welcher Weise jüdische Ethik als ein »Ineinander« hermeneutischer und kultischer Aspekte verstanden werden müsse. Interessante Differenzen zur Tradition griechischer Ethik werden zunächst am Begriff des Guten sichtbar gemacht – der in der jüdischen Ethik weniger als ethische Leitkategorie begriffen, sondern vielmehr in der Güte Gottes verankert gedacht werde. Am Begriff »Zedaka« wird zudem aufgezeigt, wie wenig sich auch diese zentrale Kategorie bruchlos in die Terminologie philosophischer Ethik übersetzen lässt, da sein Begriffsgehalt weit umfangreicher ist als der des Begriffs »Gerechtigkeit«. Inwiefern sich auf dieser Grundlage eine spezifische Vorstellung ethischer Bildung abzeichnet, wird in einem abschließenden Ausblick thematisiert.

Der Beitrag von Hakan Turan nähert sich dem Problemkreis des Bandes aus der Perspektive des Schulfaches Islamische Religionslehre und verfolgt das Ziel, ein Modell ethischer Bildung vorzulegen, das von metaphysischen und religiösen Grundannahmen unabhängig bleibt und für Unterrichtskontexte nutzbar zu machen ist. Dazu nimmt er besonders die Schnittmengen ethischer Überlegungen in den Blick, die sich zwischen islamischer Theologie und philosophischer Ethik ergeben, wobei der Fokus explizit auf Fragen mit allgemeinem Geltungsanspruch gelegt werden soll und Vorstellungen des guten Lebens so weit als möglich außen vor gelassen werden sollen. Wie der Titel *Das ethische Ei. Ein Acht-Schichten-Modell zur ethischen Reflexion im Islam* bereits andeutet, steht im Zentrum eine Ei-förmige Grafik, anhand derer verschiedene Ebenen moralischer Normen aus dem Kontext islamischer Theologie unter Rückgriff auf das terminologische Instrumentarium philosophischer Ethik geordnet werden. Turan zeigt auf diese Weise, wie sich moralische Reflexionswege im Kontext islamischen Denkens sowie die jeweils verfolgten Geltungsansprüche herausarbeiten und in einer übersichtlichen Art und Weise zugänglich machen lassen. Er stellt damit ein instruktives Instrumentarium bereit, das sowohl für die Thematisierung dieser Zusammenhänge (nicht nur) im Islamischen Religionsunterricht als auch für die weitere didaktische Reflexion solcher Unterrichtszusammenhänge Perspektiven eröffnet.

In dem Beitrag *Religion, Moral und Moralerziehung* geht Björn Sydow von der Grundannahme aus, dass die Förderung der moralischen Entwicklung von Schüler\*innen zu den Aufgaben von Schule in einem liberalen Rechtsstaat gehört. Dabei unterscheidet er zwei mögliche Modelle: Zum einen den »toleranten Pluralismus«, nach dem die Pluralität ethischer Überzeugungen, wie sie gesellschaftlich vorliegt, von Seiten der ethischen Bildung nur kritisch und toleranzerzieherisch begleitet wird und auf der anderen Seite einen »säkularen Monismus« der davon ausgeht, dass eine einzige, geteilte Moral zentraler Orientierungspunkt ethischer Bildung sein müsse und für diese daher das Modell der Moralerziehung nahelegt. Sydow will dieses zweite Modell verteidigen, indem er mit der Objektivität und der Relationalität zwei Kriterien des Lebensvollzugs von Moralität herausarbeitet, die sodann zu den beiden Modellen in Abgleich gebracht werden. Im gleichen Zuge wird erwogen, wie sich diese Kriterien zu religiös begründeten Moralvorstellungen verhalten. Sydow arbeitet heraus, dass das Merkmal der Objektivität grundsätzlich mit einer religiös begründeten Moral verträglich sei – wohingegen das Kriterium der Relationalität die Moralerziehung grundsätzlich auf eine säkulare Moral festlege: Religiöse Moralen seien letztendlich unvereinbar mit einem relationalen, anerkennungstheoretisch unterfütterten Verständnis von Moral, wie Sydow es zugrunde legt. Auch das Modell des toleranten Pluralismus unterlaufe die Relationalität der Moral, da diese die Möglichkeit der Ausrichtung auf ein geteiltes Moralverständnis voraussetze. Moralerziehung müsse sich daher als die Befähigung zur Teilnahme an einem Verständigungsprozess verstehen, der die Identifikation dieses geteilten Moralverständnisses und die Unterscheidung geteilter von nicht geteilten Gründen anstrebt.

Philipp Thomas will in seinem Beitrag demgegenüber sowohl für eine Annäherung religiösen und philosophischen Denkens als auch für eine weniger exklusiv verstandene Bestimmung der Zuständigkeiten von religiöser und philosophisch-ethischer Bildung werben.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Diagnose, dass sich der gegenwärtige Diskurs philosophischer Bildung nicht selten auf Fragen rationaler Urteilsbildung verengt und damit einem Vernunftbegriff folgt, bei dem es um entweder theoretische oder praktische Welterschließung geht. Demgegenüber möchte Thomas für einen weiter gefassten Vernunftbegriff werben und zeichnet unter Rückgriff auf Autoren wie Levinas und Scheler Konturen einer Vernunft, »die nicht theoretisch oder praktisch bestimmt, sondern die empfänglich ist und sich bestimmen lässt«. Thomas benennt diese Vernunft als »vernehmende Vernunft« und macht für den Kontext philosophisch-ethischer Bildung geltend, dass gerade mit Blick auf Prozesse der Identitätsbildung noch weitere Ebenen Berücksichtigung finden müssen als die kritisch-rationale Ebene der Urteilsbildung allein. Die Kultivierung der praktisch-urteilenden Vernunft müsse im Philosophie- und Ethikunterricht flankiert werden durch die Einübung

von Vernunftpraktiken, die im Sinne eines zu erweiternden Vernunftbegriffs auch transformative Praktiken sowie Aspekte menschlicher Endlichkeit und Begrenztheit erfassen. Auf diese Weise werde zudem eine Brücke zur Religion geschlagen, die auch in Prozessen philosophischer Bildung zugänglich gemacht werden könne. Der Beitrag konkretisiert diese Überlegungen an drei unterrichtspraktischen Beispielen.

Klaus Feldmann begibt sich in seinem Beitrag auf die Suche nach einer Form des Zugriffs auf religiöse Gegenstände, die weder die weltanschauliche Neutralität des Faches Ethik/Philosophie verletzt, noch die Potenziale des Gegenstands durch eine rein äußerlich bleibende Zugriffsweise verfehlt. Dazu stellt Feldmann zunächst im Ausgang von Überlegungen Petermanns heraus, inwiefern Religion als originäre Form menschlicher Erfahrung einen unverzichtbaren Bestandteil von Bildung darstellt, der einer religionsphilosophischen Reflexion bedarf, damit sein eigentliches Proprium zur Sprache gebracht werden kann. Vor allem soll jedoch eine Möglichkeit der Erfahrung aufgewiesen werden, die es erlaubt, in einer dem Philosophie- und Ethikunterricht angemessenen Art und Weise eine Innenperspektive auf religiöse Zusammenhänge zu eröffnen. Einen geeigneten und religionsphilosophisch reflektierten Zugriff erläutert er in der Folge auf Basis von James' Begriff der religiösen Erfahrung und Deweys Begriff der »denkenden Erfahrung« und spitzt die Überlegungen dieser beiden zentralen Gestalten des philosophischen Pragmatismus mit Blick auf ein problemorientiertes Verständnis von Philosophieunterricht zu.

Manuel Lorenz geht in seinem *Beitrag Religionskunde, Religionskritik, und sonst? Zur Öffnung des Philosophieunterrichts für religiöse Überzeugungen* davon aus, dass religiöse Überzeugungen von Schüler\*innen mit dem Vernunftanspruch des Philosophieunterrichts leicht in eine Spannung geraten können und sucht nach einem Weg, diese aufzulösen. Dazu will er zwei philosophische Ansätze, die sich mit der Aufnahme von religiös motivierten Überlegungen in vernünftige Diskurse befassen, aus einer didaktischen Perspektive mit Blick auf den Philosophieunterricht evaluieren: Zum einen Überlegungen aus Rawls' *Political Liberalism* und zum anderen eine auf Habermas zurückgeführte Form der Übersetzung religiöser Überzeugungen nach vernünftigen Diskursregeln. Die Brisanz dieses Vorhabens besteht nicht zuletzt darin, dass es sich bei religiösen Weltzugängen um identitätskonstitutive Komponenten von Personen handelt, die diese auch auf Basis einer vernünftig-argumentativen Überprüfung im Philosophieunterricht ohne Weiteres weder aufgeben können noch wollen. Rawls' Konzept, religiöse Überzeugungen als »comprehensive doctrines« in vernünftigen Diskursen zu berücksichtigen, erweist sich dabei insofern als begrenzt, als es die Überzeugungen von Schüler\*innen nur provisorisch zu berücksichtigen vermag und an die Bedingung knüpft, dass diese sich als »Verstärker« demokratischer Grundwerte eignen. Vielversprechender erscheint Lorenz darum der bei Habermas ausgearbeitete Versuch, religiöse Überzeugungen in eine allgemeinere Sprache zu

übersetzen, sich auf diese Weise vom Rückgriff auf Offenbarungswahrheiten befreien und so letztlich zur Diskussion von philosophisch relevanten Problemstellungen zu gelangen, die über die Prüfung von Wahrheitsansprüchen konkreter Glaubensinhalte weit hinausreichen.

Auch Tobias Gutmann ist in seinem Beitrag *Verständnis schaffen für religiöse Lebensweisen im Ethikunterricht?* daran gelegen, religiöse Lehren und Haltungen im Rahmen des Ethik- und Philosophieunterrichts nicht nur als Gegenstände möglicher Kritik zu begreifen, sondern einen gegenseitigen Verstehensprozess zwischen religiösen und nicht-religiösen Schüler\*innen zu befördern, der seiner Auffassung nach zur Grundsituation des Unterrichts dieser Fächergruppe gehört. Er geht von der in Religionssoziologie und Sozialphilosophie zunehmend etablierten Auffassung aus, dass die Vorstellung einer sich immer weiter durchsetzenden Säkularisierung nicht haltbar und religiöse Lebensführung wenn nicht zunehmend, so doch mindestens stabil verbreitet ist. Dadurch ergibt sich für demokratische Gemeinwesen die Grundsituation, dass eine Verständigung zwischen religiösen und nicht-religiösen Menschen eine Konstante im deliberativen Prozess öffentlicher Meinungsfindung darstellt, auf den auch der Ethik- und Philosophieunterricht sinnvollerweise vorzubereiten hat. Für ein gegenseitiges Verständnis reicht Gutmann zufolge ein rein religionswissenschaftlicher Zugriff auf den Gegenstandsbereich Religion nicht aus, da hierzu nicht nur ein distanzierendes Wissen erfordert wird, sondern auch die Befähigung, das jeweilige Gegenüber auch im Sinne eine Innenperspektive nachvollziehen zu können. Für die theoretische Reflexion einer solchen Perspektivübernahme, die der Ethik- und Philosophieunterricht zu leisten habe, greift Gutmann auf die Überlegungen Hans Julius Schneiders zurück, nach denen das Orientierungspotenzial religiöser Lehren nicht in einer Abhängigkeit zu einem wörtlichen Für-wahr-Halten religiöser Lehren gesehen werden darf, sondern eher mit demjenigen literarischer Texte zu vergleichen sei. Auf dieser Basis werden gegenseitige Verständnispotenziale denkbar, die Übereinstimmungen ebenso betreffen wie irreduzible (Wert-) Dissense zwischen religiösen und nicht-religiösen Lebenshaltungen.

Ein religionskritisches Anliegen verfolgt in gewisser Weise auch Christian Wilhelm mit seinem Text *Religionsunterricht ist kein Ersatz für Philosophieunterricht – Gott ist kein Argument*. Dabei setzt sich Wilhelm zunächst mit dem spannungsreichen Verhältnis der beiden Schulfächer Philosophie/Ethik und Religionslehre auseinander und beleuchtet Überschneidungsbereiche und fachspezifische Unterrichtsziele. Eine zentrale Grundthese des Beitrags ist in der Einschätzung zu sehen, dass »der Philosophieunterricht [...] kein Ort für religiöse Bildung sein [kann]«. Das spezifische Anliegen des Philosophieunterrichts liege vielmehr in der Überprüfung von Argumentationen – und auf diesem Wege sei einer nicht-religiösen Person keine religiöse Haltung zu vermitteln. Vice versa könne die Argumentationsorientierung im Religionsunterricht

nicht in derselben Konsequenz verfolgt werden wie im Ethik- oder Philosophieunterricht, da im Rahmen religiöser Glaubensüberzeugungen immer mit einem »vorzeitigen Begründungsabbruch« zu rechnen sei – und auf dieser Basis weder eine solide ethische Bildung sichergestellt werden könne noch eine dem Philosophieunterricht gleichrangige Argumentationsschulung zu erreichen sei. In der Konsequenz läuft der Beitrag auf ein Plädoyer für einen allgemeinverbindlichen Philosophieunterricht zu.

Ausgehend von Hans Jonas' Feststellung, dass ein Fortbestehen der Menschheit ohne Hinzunahme religiös motivierter Überlegungen möglicherweise nicht überzeugend zu begründen sei, stellt Johannes Abel die Frage nach der theoretischen Grundlage des Nachhaltigkeitsdiskurses in Ethik und Bildung. Wie er in Auseinandersetzung mit Schelling, Nietzsche und Benatar plausibel macht, ist die Frage, ob eine Welt ohne Menschen gewollt werden kann, auch für viele Vertreter nihilistischer und antinativistischer Positionen durchaus nicht eindeutig positiv zu beantworten – womit die legitimatorische Grundlage dafür, Nachhaltigkeit unter die im Ethikunterricht zu verfolgenden Bildungsziele einzureihen, brüchig wird. Abel deutet unter Verweis auf Kierkegaards Unterscheidung erster und zweiter Ethik eine Möglichkeit an, mit diesem Umstand im Zeitalter des Anthropozän argumentativ umzugehen.

Der Beitrag von Frank Brosow begreift die Thematisierung von Religion im Philosophieunterricht vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Wissenschaft und Weltanschauung, wobei Wissenschaft einen beobachterunabhängigen Weg der Welterschließung darstellen soll und Weltanschauung kontingente, persönliche und dem Anspruch auf Beobachterunabhängigkeit enthobene Elemente enthalte. Brosow argumentiert auf dieser Grundlage gegen ein Verständnis von Philosophie- und Ethikunterricht, das letztere auf seine Funktion als »Ersatzfach« für Religionslehre reduziert: Während Schule insgesamt einen wissenschaftlich fundierten Lernprozess zu garantieren habe, bestehe die Chance der Philosophie im Bildungskontext vor allem darin, über den Unterschied zwischen Wissenschaft und Weltanschauung aufzuklären, da Philosophie sowohl Wissenschaft sein könne als auch Weltanschauungen initiiert habe und so einen geeigneten Reflexionsraum bereitstelle, um den Unterschied zwischen beiden zu erhellen. Religion wird demgegenüber selbst als Weltanschauung verstanden. Damit könne für die Philosophie auch als Unterrichtsfach ein insgesamt breiteres Reflexionsfeld beansprucht werden und die Vorstellung eines »Ersatzfaches« sei schon deshalb nicht haltbar, weil sie suggeriert, es handle sich bei Philosophie um eine alternative Form der Weltanschauung. Philosophie müsse vielmehr als eine Reflexion auf Wissenschaftlichkeit wie Weltanschauung in ihrem Verhältnis verstanden werden.

Thomas Dworschaks Beitrag *Indische Religionen im Ethik-Unterricht: Zwischen Klischee und Kulturwissenschaften* geht der Frage nach, inwiefern die Vermittlungs-

praxis des Ethikunterrichts mit Blick auf indische Religionen gegenstandsadäquat vorgeht und wie diese Praxis vor einem kultur- und religionswissenschaftlichen Hintergrund zu bewerten ist. Dazu geht er von »Stichproben« aus etablierten Lehrwerken zum Ethikunterricht aus und analysiert Materialien und Aufgabenstellungen daraufhin, von welchen Präkonzepten buddhistischer und hinduistischer Religionspraktiken sie ausgehen und inwiefern sie sich dazu eignen, Begriffe und Praktiken indischer Religionen Schüler\*innen in angemessener Weise zu vermitteln. Der Autor kommt zu dem ernüchternden Befund, dass nicht nur das Verständnis indischer Religionen vielfach durch ein essentialistisches Religionsverständnis grundlegend verfälscht werde, sondern dass zudem mit Blick auf die Darreichungsform Materialien dominieren, die eher Klischees aus populären Publikationen reproduzieren. Vor dem Hintergrund einer Unterscheidung von Religionskunde, Religionswissenschaft und religiöser Bildung plädiert er für eine religionswissenschaftliche Fundierung der Thematisierung indischer Religionen im Ethikunterricht, weil zum einen die stark didaktisierte Präsentation im Sinne einer *Religionskunde* die Sache häufig eher verstelle und eine *religionswissenschaftliche* Zugriffsweise sich darüber hinaus mit der weitreichenderen Bildungsperspektive verbinde, herauszufinden, wie über fremde Kulturen überhaupt sinnvolle Aussagen getroffen werden können.

In ihrem ebenfalls religionswissenschaftlich fundierten Beitrag geht es Sophie Faulstich und Stefan Schröder darum, eine Brücke zu schlagen zwischen einer religionswissenschaftlichen und einer philosophischen Perspektive auf die Vermittlung von religionskundlichen Grundkenntnissen im Rahmen der Ethikfächer. Für die Bestimmung dessen, was die Autor\*innen als eine religionswissenschaftliche Position verstanden wissen wollen, machen sie unter Verweis auf Bochinger und Frank eine Zugriffsweise stark, die Religion nicht aus der Teilnehmer- sondern aus der Beobachterperspektive als soziale Tatsache zu begreifen sucht. Auf Basis eines laufenden Forschungsprojektes zur Didaktischen Rekonstruktion arbeiten Faulstich und Schröder zudem die Anschlussfähigkeit ihrer religionswissenschaftlichen Herangehensweise an eine wissenschaftsorientierte Philosophiedidaktik nach Bussmann heraus.

Der Beitrag von Hans-Bernhard Petermann geht aus von der Praxis eines »Interreligiösen Begegnungslernens«, wie sie sich an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für verschiedene Lehramtsstudiengänge in Kooperation mit ausgewählten Schulen etabliert hat. Petermann reflektiert zunächst recht grundsätzlich das Verhältnis von Religions- und Philosophieunterricht, in dem er den Anspruch an den Philosophieunterricht, ein Ersatzfach für den Religionsunterricht mit primär moralisch-sittlicher Zielsetzung zu sein, noch nachwirken sieht. Aus den Erfahrungen mit dem Heidelberger Begegnungslernen werden in der Folge verschiedene Probleme einer solchen Lehrkooperation herausgearbeitet, die für Petermann mit der Inkommensurabilität der beteiligten Fächer zu tun haben. Aus der Einschätzung, dass

die Philosophie als eine Art Metadisziplin im Verhältnis der Disziplinen aufzutreten habe, leitet Petermann die Schussfolgerung ab, dass ein religiöses Begegnungslernen auf philosophischer Basis und unter partieller Beteiligung konfessioneller Unterrichtsfächer dem Nebeneinander von Philosophieunterricht und konfessionell getrennten Religionsunterricht vorzuziehen sei und zeigt Bedingungen auf, unter denen ein solches Begegnungslernen gelingen kann.

Christoph Klafki geht in seinem Beitrag über ‚*Weltreligionen*‘ – ein Seminarkonzept und sein fachdidaktischer Ertrag von einem an der JGU Mainz veranstalteten Workshop aus, dessen Erfahrungen fachdidaktisch reflektiert werden sollen, um daraus allgemeinere Schlussfolgerungen für die Thematisierung von Gegenständen aus dem Themenfeld Religion im Philosophieunterricht abzuleiten. Klafki plädiert hierbei für einen hermeneutischen Zugang zu Weltreligionen und entsprechenden Unterrichtsthemen des Ethikunterrichts, den er von einem historischen und einem problemorientierten Zugang abgrenzt.

Alexander Limmer und Stefan Hamm führen in ihrem Unterrichtsvorschlag vor, wie die Arbeit an Gottesbeweisen zu einem Kompetenzzuwachs bei Schüler\*innen führen kann. Dazu soll mit Formalisierungen klassischer Gottesbeweise gearbeitet werden, mittels derer grundlegende Kenntnisse formalen Argumentierens erarbeitet werden können. Die Autoren rekonstruieren den Verlauf einer möglichen Unterrichtsreihe und bieten zudem verschiedene Materialideen für die Unterrichtsgestaltung an.

Wie die Tagung versteht sich auch dieser Band nicht als abschließende Zusammenschau von Positionen zum Verhältnis von Religion und Philosophie oder von entsprechenden Unterrichtskonzeptionen, sondern vielmehr als ein Aufriss der verschiedenen Dimensionen, in denen sich die Philosophiedidaktik mit diesem Verhältnis in den kommenden Jahren noch auseinanderzusetzen haben wird. Tagung und Band bilden hier also eher den Start- als den Endpunkt eines notwendigen Prozesses.

Dank gebührt in diesem Zusammenhang vor allem Frau Anita Wittmann, die im Sekretariat der Professur für Geschichte und Didaktik der Ethik an der Katholischen Universität Eichstätt die wesentlichen organisatorischen Fäden bei der Durchführung der Tagung durchweg zuverlässig in Händen hielt. Bei der Entstehung des Bandes danke ich meinen Hilfskräften Klaas Hadaschik und Katharina Ness für ihre Mithilfe bei der Durchsicht aller Beiträge.

Markus Tiedemann danke ich sehr, dass dieser Band in dem von ihm herausgegebenen Jahrbuch erscheinen kann.

I.  
ZUM VERHÄLTNIS VON RELIGION,  
PHILOSOPHIE UND BILDUNG



## I.1 Das Gute, das Wahre und das Schöne – zeigen und verstehen

### Religion und Bildung<sup>1</sup>

Das Gute, das Wahre und das Schöne – diese Trias umschreibt immer noch die wichtigsten Ziele und Orientierungsmarken unseres Handelns und beinhaltet zugleich eine Definition der *conditio humana*. Der Mensch strebt danach, mit anderen Menschen und mit seiner Umwelt im Einklang zu leben, er möchte Täuschungen wie Selbsttäuschungen vermeiden – und er sucht die Freude am Schönen zu erleben: »Vivre, c'est jouir de la vie«<sup>2</sup> – Leben heißt, das Leben genießen, wissen wir von Emmanuel Lévinas. Der Genuss des Schönen, der Einklang mit der Wahrheit und das Streben nach dem Guten sind als Lebensziele unbestritten.

Sehr umstritten ist es dagegen, was genau unter dem Guten, Wahren und Schönen zu verstehen und wie dieses zu erreichen ist, und die Beteiligung an dieser Kontroverse ist ein wichtiges Kennzeichen gesellschaftlicher Integration. Bildung dient dazu, die

- <sup>1</sup> Der folgende Text ist aus der Sicht eines *evangelischen Religionsdidaktikers* verfasst und bemüht sich darum, den möglichen Beitrag der Religion, genauer: denjenigen des evangelischen Christentums, zur allgemeinen und philosophischen Bildung in den Blick zu nehmen. Die eigene religiöse Überzeugung wird zu diesem Zweck methodisch in den Hintergrund gerückt, bleibt aber dort wirksam. Zur Erläuterung meiner eigenen religionsdidaktischen und bildungstheoretischen Position vgl. mein Buch: *Zeigen und Verstehen. Skizzen zu Glauben und Lernen*, Leipzig 2018. – Für die teilweise kontroverse Diskussion meiner Thesen beim Eichstätter Kongress der Philosophiedidaktiker:innen bin ich dankbar. Die Auseinandersetzung drehte sich vor allem um die Konfessionalität des Religionsunterrichts, vgl. dazu jetzt Michael Meyer-Blanck, *Bildungstheorie, Religion und Protestantismus*, in: Stephan Stomporowski, Anke Redecker, Rainer Kaenders (Hrsg.), *Bildung – immer noch ein wertvoller Begriff?!* (Festschrift Volker Ladenthin), Göttingen 2019, S. 85–96 sowie Reinhold Boschki, Michael Meyer-Blanck, Friedrich Schweitzer, »Offene Konfessionalität: als Leitkategorie für den künftigen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen«, in: Matthias Gronover, Christina Krause, Monika Marose, Reinhold Boschki, Michael Meyer-Blanck, Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*, Münster 2021, S. 223–237.
- <sup>2</sup> Emmanuel Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit [Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité, 1961]*, zitiert nach Werner Stegmaier, *Emmanuel Lévinas zur Einführung*, Hamburg 2019 [2009], S. 115. Der *Genuss* ist für Lévinas das lebensbejahende Widerlager einer am Anderen orientierten Erkenntnistheorie und Existentialität.

nachfolgende Generation nach dem Guten, Wahren und Schönen fragen zu lassen und die jungen Menschen mehr und mehr in die eigenen Antworten zu entlassen. Bildung ist dann erfolgreich, wenn sie in der Überzeugung und dem Vertrauen endet, dass die Jüngeren bei den grundlegenden Fragen des Menschseins orientierungsfähig sind.

## 1. Zeigen und Verstehen<sup>3</sup>

Was bedeutet das didaktisch?<sup>4</sup> Die Jüngeren gelangen dann zur eigenen Orientierung, wenn es der älteren Generation gelingt zu *zeigen*, wie man sich einen Reim auf das Gute, Wahre und Schöne machen könnte und wenn die *educandi* dabei zum eigenen *Verstehen* gelangen. Das ist die Aufgabe von Erziehung und Bildung – nicht nur, aber auch in der Schule. Dabei verstehe ich das *Zeigen* nicht informationstheoretisch, sondern durchaus im emphatischen und im empathischen Sinne: Ich zeige Dir etwas, was mir wichtig ist und auch Dir wichtig werden könnte und woran ich Dir Anteil geben möchte. Mir liegt daran – und mir liegt an Dir. »Nur für ›Freunde‹ kann man überhaupt philosophieren«,<sup>5</sup> bemerkte Max Scheler 1927, ein Jahr vor seinem Tod. *Zeigen* erfordert Leidenschaft und Sympathie, wie sich *Verstehen* nicht ohne Vertrauen einstellt – gleichermaßen kostbare und verderbliche Güter im didaktischen Alltag. Ohne Zeigen gibt es nichts zu sehen und zu denken – man ertrinkt dann im Meer der Informationen und Zeichen. Zeigen und Verstehen strukturieren die amorphe Fülle. Darum brauchen wir die Schule. Sie ist der deiktische Ort schlechthin, an dem alles in den pädagogischen Modus des geschützten, aber gezielten Ausprobierens überführt wird. Die Gegenstände der Kultur werden zu Impulsen, anhand derer die *educandi* ihre eigenen Kräfte erproben und herausfordern können. Der didaktische Ernstfall ist mit der Tatsache gegeben, dass sich der Bildungsfortschritt auch gerade darin zeigen kann, dass sich die Lernenden *gegen* die Inhalte wenden können, die ihnen in bildender Absicht zur Auseinandersetzung präsentiert wurden.<sup>6</sup>

3 Zur Erläuterung dieser Formel vgl. Meyer-Blank, *Zeigen und Verstehen*, a. a. O. (Anm. 1).

4 Der Vortragsstil ist in der Druckfassung beibehalten worden, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

5 Max Scheler, *Rede zum 250. Todestag von Baruch de Spinoza 1927*, zitiert nach: Wilhelm Mader, *(Max) Scheler*, Reinbek 1980, S. 8.

6 Dazu vgl. die klassische Formulierung von Herwig Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1980 [1969], S. 41: »Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, dass sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muss richten können. Mit anderen Worten: Was die Jugend aus den ihr von der Erwachsenengeneration angewiesenen und als Vorwegnahme der Zukunft gedachten Inhalten der Bildung macht, bleibt dieser Jugend überlassen.« In diesem Sinne ist auch das didaktische Zeigen und Verstehen von philosophischen und theologischen Denkmodellen und -traditionen zu beschreiben: »Zeigen« ist etwas durchaus anderes als »Vermitteln«. – Das Spezielle beim *religiösen* Glauben liegt in der Tatsache, dass dieser nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gemeinde und Familie nicht »vermittelt« werden kann. Mit dem

Die Fächergruppe Philosophie, Ethik und Religion hat den spezifischen Auftrag, die allen Fächern zugrunde liegenden Bilder der *conditio humana* sichtbar und thematisierbar zu machen. Wo liegt das Gute in den Sprachen, wo verbirgt sich das Wahre im Sport und wo leuchtet das Schöne in der Mathematik auf? Wie erfasst man dieses und was handelt man sich ein, wenn man den verschiedenen wissenschaftlichen und symbolischen Weltzugängen folgt? Welche Ethik, welche Wahrheitstheorie, welche Ästhetik verbindet die Menschen? Welche Art der Suche verbindet Menschen verschiedener kultureller Prägungen? So müssen wir fragen, damit das Wissen nützt und nicht schadet. Philosophie bringt ans Licht, was dem Denken zugrunde liegt, ohne bewusst zu sein. Unterricht fördert die Argumentationsstrukturen zutage, die uns immer schon bestimmen.

Philosophische Bildung bedeutet, eine solche Anschauung der Dinge zu entwickeln, die mit einer Anschauung der Anschauung verbunden ist. Anschauungen ohne eine Distanznahme ermöglichende Anschauungstheorie nennt man Ideologien. Diese sind gefährlich, weil sie Ideen für die Realität halten bzw. die Wirklichkeit nach der Maßgabe von Ideen zurechtbiegen. Bildung dagegen ist der Auszug des Menschen aus überkommenen Anschauungen zugunsten der eigenen Anschauungen. Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass die Phase der Adoleszenz, in der sich erstmals die intelligible Welt auftut, auch die lebensgeschichtliche Epoche der Ideologie<sup>7</sup> ist, weil diese dem jungen Menschen dabei hilft, ein Weltbild neben und unabhängig von seinen persönlichen Beziehungen zu entwickeln. Die Welt der Gedanken vertritt die Welt der vielen realen und möglichen Anderen und verschafft subjektive Urteilssicherheit.

An diese Feststellung schließt sich die Frage an, die für diesen Band leitend ist: Welche Rolle spielt die Religion für die persönliche Entwicklung? Ist die Religion notwendig für die Bildung, speziell für die philosophische Bildung? Verbindet die Religion die Menschen, oder spaltet sie? Ist sie ein notwendiger Bestandteil im schulischen Kanon, oder ist sie entbehrlich? Die These des Religionsdidaktikers, die diesem Beitrag zugrunde liegt, lautet: Religion ist ein notwendiger Bestandteil aller

*Zeigen* kommen alle religionspädagogischen Bemühungen ans Ziel und damit auch ans Ende. Das liegt daran, dass sich der religiöse Glaube letztlich nicht dem besseren *Argument* verdankt, sondern einer eigenständigen *Erfahrung*. Das Christentum jedenfalls ist – trotz aller engagierten Debatten und allem *furor theologicus* – keine Argumentationsgemeinschaft, sondern eine Erfahrungs- und Erzählgemeinschaft, ausführlich dazu Michael Meyer-Blanck, »Die Frage nach der Lernbarkeit des Glaubens und die Theorie religiöser Bildung«, in: Cornelia Richter, Bernhard Dressler und Jörg Lauster (Hrsg.), *Dogmatik im Diskurs. Mit Dietrich Korsch im Gespräch*, Leipzig 2014, S. 89–100.

7 Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt / Main 1973 [1959], S. 111 zum »Anreiz, den primitive und grausame totalitäre Doktrinen auf das Denken der Jugendlichen ausüben«.

fundamentalen Bildung, oder, etwas zugespitzt: Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich.<sup>8</sup>

Bevor ich auf diese These näher eingehe, suche ich zunächst ein gemeinsames Fundament für die Fächer der konstitutiven Rationalität zu identifizieren. Dazu beschreibe ich, was Bildung in Sachen des Guten, Wahren und Schönen umfasst. Dennoch werde ich auch schon auf diesem Anmarschweg meine Prägung als christlicher Theologe nicht verleugnen. Ich rede also keinesfalls »wertfrei«, wenn ich im Folgenden Einschätzungen vornehme.

## 2. Was soll ich tun?

Beginnen wir mit jener zweiten der bekannten Fragen aus Kants Logikvorlesung, die immer wieder in der Lage ist, einen allseitigen Konsens in Politik, Feuilleton und Bildungspolitik zu stiften: Was soll ich tun?<sup>9</sup> Bildung hat (jedenfalls auch) mit Moral zu tun. Es muss in der Schule ein Fach oder wenigstens den Raum geben für die Thematisierung dessen, was man tun und lassen soll. Zwar wird von Pädagoginnen und Pädagogen seit langem wie ein Mantra wiederholt, dass es eigentlich keine materiale *Werteerziehung* geben kann, sondern allenfalls eine Erziehung zum eigenverantwortlichen *Werten*. Diese Erziehung allerdings – das ist Konsens – ist unverzichtbar. Um den entscheidenden Unterschied deutlich zu machen, genügt zunächst der Hinweis auf den Namen des Faches: Wir unterrichten nicht Ethos, sondern Ethik. Es geht um eigenständige Urteile, nicht um Formung.

Was soll ich tun? – Das Gute. So unterschiedlich die Konzepte dessen, was man für gut hält, auch sein mögen, ob man diese güterethisch, pflichtenethisch oder utilitaristisch begründet, eines steht fest: Der Mensch ist ein soziales Wesen und das Gute gibt es nicht ohne ein lebendiges Bewusstsein für die eigene soziale Einbindung. »Unser keiner lebt sich selber«, das weiß schon die Bibel (Röm 14,7) – aber längst nicht nur die. Wir sind soziale Wesen und was jeder weiß, muss in Bildungsprozessen zur gesicherten Überzeugung werden. Es gilt zu zeigen und zu verstehen, dass wir verbunden sind. In der christlichen Theologie – übrigens schon im Alten Testament (3 Mose 19,18) – heißt dieses Konzept von Sozialität »Nächstenliebe«, aber man kann dafür auch wie im Feminismus den treffenden Terminus »connectedness« verwenden. Die Schule hat – primär im Schulleben, aber dann auch im Unterricht – aufzuzeigen, wie wir aufeinander angewiesen sind und wie gut es ist, sich danach zu verhalten.

8 Michael Meyer-Blanck, *Aufgeklärte Gewissheit*. »Fundamentales und Fundamentaltheologie im Religionsunterricht als Schutz vor Fundamentalismus«, in: *Glaube und Lernen* 30 (2015), S. 208–218.

9 Immanuel Kant, *Logik*. Ein Handbuch zu Vorlesungen [1800], in: Werkausgabe Band VI, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt / Main 1981, S. 419–582: S. A 26 / 448.

Die einfache Perspektivenübernahme bildet die Voraussetzung der sogenannten »Schulreife« am Ende der Kindergartenzeit und die doppelt gegenseitige Perspektivenübernahme ist notwendig für das adoleszente soziale Lernen. Schule und Unterricht zeigen den Menschen als ein mit anderen verbundenes Wesen. »Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei«, heißt es im zweiten, aber deutlich älteren Schöpfungsbericht (1 Mose 2,18). Schon für die Menschen im antiken Orient war diese Einsicht grundlegend.

Gut ist es, anderen zu helfen und selbst Hilfe zu bekommen in den elementaren Bedürfnissen des Daseins. Es ist geläufig, dass der radikale Aufklärer Immanuel Kant an dieser Stelle zu Gott als einem Postulat der praktischen Vernunft greifen musste.<sup>10</sup> Die Motivation zum Tun des Guten ist nach Kant so evident, ja überwältigend, dass sie schlechthin transzendent ist und die Welt nur funktioniert, wenn die Weltordnung in ihrer evidenten Moralität ontologisch unterfangen wird. Nicht Gott generiert die Moral, sondern die Moral generiert Gott – das allerdings mit Notwendigkeit: »Es ist moralisch notwendig, das Dasein Gottes anzunehmen«.<sup>11</sup>

Selbstverständlich kann es nicht das Ziel sein, im Unterricht heute diese Ansicht als zutreffende Wahrheit zu vermitteln. Aber es gilt zu zeigen, dass die Frage nach dem Guten das Fassungsvermögen des Menschen herausfordert und zugleich übersteigt. Es ist die Aufgabe von Unterricht, die verschiedenen Begründungsfiguren für das Tun des Guten aufzuzeigen – und dazu gehört auch die religiöse Begründungsfigur, wie sie etwa in der Bergpredigt als einem Erbe der Menschheit (nicht nur der Kirchen) gegeben ist. Maßgeblich ist die Einsicht: Nicht jeder Mensch ist religiös, aber jeder setzt sich mit den Fragen auseinander, auf die die Religion eine Antwort gibt: Warum wollen wir gut sein und warum sind wir es doch immer wieder nicht? Die Religion – nicht nur die christliche – steht ein für die Vision, dass der Mensch sich zum Guten bessern kann; eine Einsicht, die unter den Gegebenheiten einer neuen »Religion« des Diesseits keineswegs mehr selbstverständlich ist.<sup>12</sup> Damit gehen wir bereits über zu der schwerwiegenden zweiten Frage (der ersten nach Kants Zählung in der Logikvorlesung).

10 Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, in: Werkausgabe Band VII, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt / Main 1982, S. 103–302 [1788], Originalpaginierung A 82. 226. 239. 282.

11 Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, a. a. O. (Anm. 10), A 226.

12 Thomas Assheuer, »Was nach dem Glauben kommt«, in: *Die ZEIT* Nr. 48 vom 25. 11. 2021, S. 68–69 spricht von einer sich aktuell auf dem Vormarsch befindenden »reaktionären Diesseitsreligion«, die »in der Heiligsprechung der Macht und der Anbetung des Faktischen« bestehe und »die nationale Identität, den allmächtigen Staat oder die allwissende Partei« vergötze. Gemeinsam verlangten Judentum, Christentum und Islam, »dass die Menschen besser sein sollen, als sie von Natur aus sind«, während der Mensch für die neue Religion unbedingt so bleiben müsse, wie er ist (S. 69). In der Tat: Ein Christentum ohne den Gedanken der radikalen Veränderung, religiös formuliert: ohne Erlösung ist nicht vorzustellen, s. dazu unten die Abschnitte 5 und 6.

### 3. Was kann ich wissen?

Für ein gutes Leben ist es notwendig zu wissen, was wahr ist. Doch andererseits kann der Mensch die Wahrheit nach der kopernikanischen Wende der Kantschen Philosophie nicht wissen. Das schlechthin Wahre, der tiefste Grund der Dinge, das ontologische Fundament des Seins und Daseins bleibt uns entzogen. Was schon der Apostel Paulus schrieb, ist von der aufgeklärten Philosophie endgültig und eindrücklich auf den Begriff gebracht worden: »Unser Wissen ist Stückwerk« (1 Kor 13,8).

Wir wissen also das Wahre nicht nur nicht – wir können es auch nicht wissen. Doch gerade dieses unser Nicht-Wissen müssen wir wissen und uns damit in der Welt zurechtfinden. Weder eine naive Metaphysik (»es muss ja etwas Höheres geben«) noch ein naiver Sensualismus oder Szientismus (»ich glaub' nur, was ich sehe«) darf einem denkenden Menschen durchgehen. Es gilt vielmehr, die Bedingungen der Möglichkeit zu erfassen, unter denen man Wahrheit erkennen und von ihr sprechen kann.

Die Schule muss darum nicht nur Wissen vermitteln, sondern zeigen, was man wissen kann und was nicht. Schulischer Unterricht ohne Philosophie und Ethik ist unverantwortlich, Philosophie und Ethik ohne die Frage nach Transzendenz sind unzureichend. Es ist die Aufgabe des Denkens, die Pilatusfrage: »Was ist Wahrheit?« (Joh 18,38) aufzuwerfen und philosophisch zu operationalisieren. Wer die Schule absolviert hat, sollte Wahrheitstheorien wie die Korrespondenztheorie, die transzendente Theorie, die Konsenstheorie und die perspektivische Theorie kennengelernt haben.<sup>13</sup> Einfache Antworten wie die Irrelevanz von Transzendenz und Religion dürften sich damit erledigt haben.

Bildungsinstitutionen sollen nicht nur Orte des Wissens sein. Sie müssen zu Orten werden, an denen, mit Ernst Cassirer gesprochen, der Mensch als ein »animal symbolicum« erfahrbar wird.<sup>14</sup> Denken und Wissen implizieren nicht nur eine Wahrnehmung und Abbildung der Welt, sondern das Erschaffen einer Welt. Von Cassirer wurde die Kantsche Philosophie aus ihrem latent negativen Charakter ins Positive umgewendet: Es ist nicht nur so, dass wir Menschen die Dinge an sich nicht

13 Zur Rolle der Wahrheitstheorien im Religionsunterricht s. Meyer-Blanck, *Zeigen und Verstehen*, a. a. O. (Anm. 1), S. 188–194.

14 Ernst Cassirer, *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Frankfurt / Main 1991 [engl.: *An Essay on Man. An introduction to a Philosophy of Human Culture*, New Heaven / London 1944], S. 51: »Der Begriff der Vernunft ist höchst ungeeignet, die Formen der Kultur in ihrer Fülle und Mannigfaltigkeit zu erfassen. Alle diese Formen sind symbolische Formen. Deshalb sollten wir den Menschen nicht als *animal rationale*, sondern als *animal symbolicum* definieren.« (Hervorhebungen im Original) Neben Sprache, Kunst, Geschichte und Wissenschaft gehören für Cassirer auch Mythos und Religion zu den symbolischen Formen: »Die religiösen Symbole wandeln sich unablässig, das zugrunde liegende Prinzip jedoch, die Symboltätigkeit als solche, bleibt das gleiche: *una est religio in rituum varietate*.« (S. 118, Hervorhebung dort).

erkennen können; die Kehrseite davon ist unser Bestreben, ja unsere Fähigkeit, der Welt Bedeutung zu verleihen. Die Kehrseite der Vernunftkritik ist die Beschreibung des menschlichen Vermögens von Ausdruck, Darstellung und Bedeutung, das man kurz »Symbolisierung« oder »Zeichenfunktion« nennen kann.<sup>15</sup> Philosophie und Religion sind solche Zeichenbildungen, deren Genese zu verstehen ein konstitutiver Bestandteil aller Bildung ist.

Das untrügliche Phänomen für den Menschen als ein seine Welt erschaffendes Wesen ist die menschliche Sprache. Schon diese greift weit über unser persönliches und momentanes Erleben hinaus. Im Sprechen gewinnen wir Anteil an einem symbolischen Kosmos. Wir sprechen unsere Sprache nicht nur, wir werden auch von ihr gesprochen. Wir sprechen die Sprache der Täter von gestern ebenso wie die Sprache Friedrich Hölderlins und Thomas Manns. Wir entgehen dieser Symbolwelt nicht und erschaffen sie zugleich jeweils neu. Im Reden gestalten wir ein Bild von uns selbst, von anderen und von dem, was die Welt im Innersten zusammenhält. Sprechen heißt symbolisieren. Die anderen Symbolsysteme – Kunst, Geschichte, Wissenschaft und Religion – sind von derselben Struktur innerer Passivität und Aktivität: Es handelt sich beim Symbolisieren immer zugleich um Nachahmung (*Mimesis*) und um Schöpfung (*Poesis*). Wir sind, was wir reden und wir reden, was wir sind und die Sprache und unser Menschsein verändern sich zusammen.

Bildung dient dazu, diesen Prozess des Symbolisierens zu verlangsamen, um ihn bewusst und verstehbar zu machen. Unterricht hat die Welt als Vorstellung zu zeigen und dabei die Vorstellungen zu kategorisieren. Die Wissenschaften repräsentieren verschiedene Symbolisierungsformen. Die Fächer der konstitutiven Rationalität – Ethik, Philosophie, Religion bzw. Religionskunde – haben die Aufgabe, nicht nur die Symbolsysteme selbst zu erschließen, sondern auch, den Vorgang des Symbolisierens in allen Fächern thematisch werden zu lassen. Religion ist nicht die bessere Symbolisierungsform als die Mathematik – und *vice versa*. Die Formen sind verschieden, aber sie sind gleichermaßen notwendig und nicht substituierbar. Es wäre ein Leichtes, dies aufzuzeigen und das kann auch gelegentlich in einem Unterrichtsgespräch geschehen: Was wäre ein Leben ohne Kunst, ohne Geschichte, Wissenschaft und Religion? Könnte man ohne diese vom Menschsein sprechen, wie wir es uns vorstellen?<sup>16</sup> Damit sind wir bei der letzten der Fragen Kants.

15 Ernst Cassirer, *Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften*, in: ders., *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*, Darmstadt 81994 S. 169–200, S. 175: »Unter einer ›symbolischen Form‹ soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird.« Ebd. S. 178–183 beschreibt Cassirer auch den »dreifachen Stufengang« der Zeichenbildung in (unmittelbarem) Ausdruck, (bewusster) Darstellung und (theoriegeleiteter) Bedeutung.

16 Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Menschen mit eingeschränkter Symbolisierungsfähigkeit das Menschsein abgesprochen werden soll, denn gerade Menschen mit Behinderungen verfügen über eine lebendige

#### 4. Was ist der Mensch?

Eine Antwort auf die Frage ergab sich bereits aus der mit Cassirer vorgenommenen Definition: Der Mensch ist nicht nur ein Vernunftwesen, sondern er ist darüber hinaus ein *animal symbolicum*. Er versucht nicht nur, seine Welt zu erkennen, sondern – gerade weil seine Erkenntnis begrenzt ist – schafft er seine Welt in immer neuen Welten und Weltanschauungen. Das menschliche Symbolisieren hat dabei nicht nur einen nützlichen, sondern auch einen übernützlichen Charakter. Es dient nicht nur dazu, die Welt zu verstehen und zu ordnen, sondern auch dazu, das bloße Dasein zu genießen, unabhängig von Erkenntnisanstrengungen, Handlungsmotivationen und Sinnkalkülen. Es geht auch darum, das bloße In-der-Welt-Sein zu empfinden jenseits von Zweck-Mittel-Relationen und Kausalitäten.

»Vivre, c'est jouir de la vie« – damit ist das Schöne angesprochen, das grundlose Wohlgefallen an Ordnung und Form, Eindruck und Wahrnehmung, Farbe und Klang. Der Mensch ist in der Lage, absichtsloses Wohlgefallen zu empfinden und dabei seine Ziele und Zwecke zwar nicht zu verdrängen und zu vergessen, aber in den Hintergrund treten zu lassen. Erst darin betätigt er sich selbst als Zweck und nicht als Mittel.

Genuss ist die höchste Daseinsform, die das Menschsein auch abgesehen von sinnvollen Bestrebungen auszeichnet. Das Schöne übertrifft das Gute und das Wahre an humaner Substanz, weil der Mensch darin zugleich außer sich und ganz bei sich selbst ist. Solche Momente des Versinkens in die Natur oder in ein Kunstwerk sind selten, weil uns als verantwortungsbewusste Wesen die Fragen nach dem Guten und dem Wahren kaum einmal loslassen. Wenn das aber geschieht, dann erleben wir Freiheit im Sein jenseits des Tuns. Darum empfanden die alten Griechen den Menschen in der bloßen Anschauung der Welt, in der »θεωρία«, als ganz bei sich, auf der Höhe des Menschseins. Wer das Schöne schaut, der begegnet gleichzeitig dem Wahren und Guten. Gewiss hat diese Sichtweise etwas zu Harmonisches (»Ideales«); aber sie kann auch heute noch die Erkenntnis stützen, dass der Einsatz für das Gute und Wahre Entlastung braucht – Schauen statt Handeln, Genießen statt Verantworten, Sein statt Tun. Jedes Ding hat seine Zeit, weiß schon die Weisheitslehre im Prediger Salomo im Alten Testament (Pred 3,1–22, besonders VV 12 f. 22).

Die Schule muss darum nicht nur verantwortungsvolle und urteilsfähige Subjekte erziehen, sondern auch Genießer, die anderen die Freiheit zur Wahrnehmung und zum Spiel einräumen und die sich selbst in die Schönheit des Daseins fallen lassen können. Menschen sind mehr als die Summe ihrer Leistungen und Kompetenzen.

Zeichenbildung in Ausdruck, Darstellung und Gestaltung. Lediglich die Bedeutungsfunktion ist bei den Menschen sehr verschieden ausgeprägt. Die Symbolisierungsfähigkeit hängt aber nicht an einem bestimmten Grad, den die Bedeutungsfunktion erreicht.

Die Religion ist in besonderer Weise dazu in der Lage, dem Schönen Ausdruck zu geben und Schönes zu schaffen, weil die Religion über das Gute, Wahre und Vernünftige, über das Endliche hinausführt. Der Mensch ist nicht nur ein *animal rationale* und ein *animal morale*, er ist auch nicht nur ein endliches symbolisierendes Wesen. Der Religion zufolge greift er über sich selbst und seine irdische Existenz hinaus, indem er das Eine und Ganze, indem er die Transzendenz symbolisiert. Nach Friedrich Schleiermacher ist er das Wesen mit »Sinn und Geschmack fürs Unendliche«<sup>17</sup> – er ist »wenig niedriger gemacht als Gott, mit Ehre und Herrlichkeit hast du ihn gekrönt« (Ps 8,6). Das Besondere des Menschen ist sein über sich selbst hinausgreifendes Sinnen, nicht sein Tun.

Hier findet sich eine ästhetische Parallele zu dem, was in der christlichen Theologie, besonders in der evangelischen, als die Rechtfertigung ohne Werke, allein durch die Erfahrung von Gnade und Glaube, bezeichnet wird. Der Mensch wird Mensch, indem er neben dem Sinn für das Nützliche einen Sinn für das Schöne, das Zwecklose, Übernützliche ausbildet. Ohne Sinn für das Schöne gibt es keine Bildung und ohne Religion kommt der anthropologische Kern des Schönen kaum zum Leuchten. Erst mit dem Schönen und dem Glauben erstrahlt das Leben in dem Glanz, der ihm zukommt. Das Schöne also das zugleich Wahre und Gute –auch davon weiß die Bibel, bereits im ersten Schöpfungsbericht: »Und siehe, es war sehr gut« (1 Mose 1,31).

Freilich: »Auch das Schöne muss sterben« (so die erste Zeile aus Friedrich Schillers Gedicht *Nänie* von 1799). Aber gerade deswegen versuchen wir, es in Kunstwerken festzuhalten zu beständiger Freude und gegen Momente, da wir uns dem Hässlichen, dem Schlechten und dem Unwahren ausgeliefert fühlen. Das Schöne ist nicht zuletzt ein Erinnerungsmarker für Zeiten des Mangels an Gutem und Wahrem. Man denke dazu nur an Dietrich Bonhoeffers Dichtungen in der Tegeler Haft, die in ihrem Glaubensmut und in ihrer Schönheit einzigartig sind.

17 Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, hrsg. von Rudolf Otto, Göttingen 1991 [1899 / 1799], S. 51 (Originalpaginierung [O. P.] S. 53; 2. Rede Über das Wesen der Religion). – Ausschnitte aus Schleiermachers 2. und 3. Rede über die Religion sind auch für den Philosophieunterricht der Oberstufe geeignet, um die Gleichsetzung der Religion mit ihrer kirchlichen Gestalt zugunsten einer anthropologischen Fundierung zu überwinden.

## 5. Das Gute, Wahre und Schöne und die Kategorie der Erlösung: Was darf ich hoffen?

Insgesamt kann man sagen: Die Religion ist neben ihrer Funktion als Zeichensprache für das Spannungsverhältnis von Transzendenz und Immanenz auch eine Art Rahmentheorie für die Erfassung des Guten, des Wahren und des Schönen.<sup>18</sup> Das ist nicht exklusiv gemeint – man muss nicht religiös sein, um das dem Menschsein Fundamentale erfassen zu können. Das geht auch ohne Religion.

Aber mit der Religion geht es auch, und zwar ziemlich gut, und das hat seine Gründe. Der Geschmack für das Unendliche, das Bewusstsein dafür, in die Welt gesetzt zu sein und das eigene Leben empfangen zu haben, machen das religiöse Selbstbewusstsein aus. Religion ist die andere Dimension im Leben, die die psychische und geistige Aktivität nicht außer Kraft setzt, aber unterfängt. Die Religion macht nicht passiv, sondern sie ist der tragende Grund allen Handelns und Symbolisierens. In ihr (religiös formuliert: in Gott) »leben, weben und sind wir« (vgl. Apg 17,28), wenn wir dem Guten, Wahren und Schönen nachstreben.

Das mag alles ein wenig zu positiv, zu ideal, zu optimistisch klingen. Aber das Gegenteil ist der Fall. Und damit kommen wir zu der Hauptdifferenz zwischen Philosophie und Religion, zwischen Immanenz und Transzendenz. Die Religion tritt auch und besonders da in die anthropologische Reflexion ein, wo es um die Hemmung des Guten, Wahren und Schönen geht. Die Erfahrung, dass das Leben immer wieder an seinen guten Möglichkeiten vorbeigeht, dass uns vieles trotz guter Absicht nicht ganz glückt, überführt die Religion in die abgründige These: Der Mensch ist nicht ganz geglückt. Er findet sich vor – so die religiöse Sprache – als radikal von der Transzendenz geschieden, als »Sünder«.

Das bedeutet, dass die Unterscheidung zwischen Immanenz und Transzendenz auf ein kategoriales Defizit führt. Die Begegnung des Menschen mit Gott ist einerseits beglückend, andererseits niederschmetternd: Der ungeheure Fischfang wirft Petrus aus der Bahn, »denn ein Schrecken hatte ihn erfasst und alle, die bei ihm waren, über diesen Fang« (Lk 5,9). Petrus realisiert an Jesus die radikale Unterscheidung von Transzendenz und Immanenz: »Herr, geh weg von mir! Ich bin ein sündiger Mensch.« Oder, noch einmal in der religiösen Sprache der alttestamentlichen Weisheit: »Gott ist im Himmel und du auf Erden« (Pred 5,1).

<sup>18</sup> Niklas Luhmann, *Die Religion der Gesellschaft*, hrsg. von André Kieserling, Frankfurt / Main 2000, S. 77–92. Eine Kommunikation ist immer dann religiös, »wenn sie Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz betrachtet. Dabei steht Immanenz für den positiven Wert, für den Wert, der Anschlussfähigkeit für psychische und kommunikative Operationen bereitstellt, und Transzendenz für den negativen Wert, von dem aus das, was geschieht, als kontingent gesehen werden kann.« (S. 77)

Der elementare menschliche Mangel liegt nach der Einschätzung der Religion nicht an den Umständen, an den Programmen und Strukturen, sondern es ist der Mensch selbst, der nicht ganz geglückt ist. Der Mensch bleibt nicht nur graduell, sondern radikal unter seinen Möglichkeiten. »Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf«, heißt es am Schluss der Sintflutgeschichte (1 Mose 8,21). Der Mensch soll nicht so bleiben, wie er ist. Er soll sich ändern, indem er sich an der Transzendenz (an »Gottes Gebot«) ausrichtet.

An dieser Stelle spreche ich nicht mehr von der Religion als einer anthropologischen Kategorie, sondern von den geschichtlich gewordenen Religionen Judentum und Christentum. Diese gehen davon aus, dass der Mensch immer wieder scheitert. Er muss zurechtgebracht werden – in religiöser Begrifflichkeit: Der Mensch muss *erlöst* werden. So kommt der göttliche Glanz in das blass gewordene Leben des Menschen.<sup>19</sup> Judentum und Christentum sind Erlösungsreligionen. Sie sehen das Gute, das Wahre und das Schöne in der menschlichen Verantwortung und darum als immer wieder nicht ganz geglückt. Die zutiefst christliche Prägung des aufgeklärten Moralphilosophen Immanuel Kant zeigt sich in dessen dritter Frage aus der Logikvorlesung, die ich bisher noch nicht genannt hatte: »Was darf ich hoffen?«

Die christliche Hoffnung besteht darin, dass der Mensch von seinem Kardinalfehler, dem elementaren Gottesmangel, geheilt werden kann. Denn der Mensch – so die Einsicht des Glaubens – lebt von sich aus ohne Gottesfurcht, ohne Gottvertrauen, aber mit der Gier nach Macht und Gütern.<sup>20</sup> Er hat nicht nur so seine Fehler. Die in sich selbst gefangene Existenz geht fehl. Es gibt kein richtiges Leben im falschen. Es ist nicht zuletzt diese christliche Lehre von der Grund-, Ursprungs- oder Originalsünde (*peccatum originale*)<sup>21</sup>, von der das humane Potenzial des Christentums ausgeht. Der biblische Gedanke der Erlösung redet nicht der menschlichen Hybris das Wort, sondern orientiert sich an der Demut und dem Wunsch nach besseren Lebensmöglichkeiten. Jeder kann kommen, wie er ist, wenn er nicht so bleiben möchte, wie er ist.

Obwohl der Mensch immer wieder unter seinen Möglichkeiten bleibt, gibt es die begründete Hoffnung, dass er sich fangen und sich finden kann: »Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden«, heißt es in einem späteren Brief des Neuen Testaments, im ersten Johannesbrief (1 Joh 3,2). Bemerkenswert ist übrigens, dass

19 Christof Gestrinch, *Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt. Die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in gegenwärtiger Verantwortung*, Tübingen <sup>2</sup>1996 [1989].

20 Vgl. die sündentheoretische Beschreibung des Menschen in Art. 2 der *Confessio Augustana* von 1530, der wichtigsten lutherischen Bekenntnisschrift: »sine metu Dei, sine fiducia erga Deum et cum concupiscentia« (*Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche*, Göttingen <sup>6</sup>1967 [1930], S. 53).

21 Die in der Tradition verbreitete Übersetzung mit ›Erbsünde‹ ist insofern irreführend, als damit die Verursachung durch die Übertragung von den Eltern (also durch die Vorgänge der Zeugung und Geburt) gemeint scheint.

hier das Menschsein in Kategorien des Werdens beschrieben wird – man könnte auch sagen: als ein Bildungsprozess.

Gleichwohl unterscheiden sich an diesem zentralen Punkt die Religionen, speziell die jüdische und die christliche Erlösungsreligion, von der philosophischen Erkenntnistheorie und Ethik. In ihrer Sicht sind das Gute, das Wahre und das Schöne letztlich Gegenstände des Glaubens. Zwar verfolgen Philosophie, Ethik und Religion in der Analyse der menschlichen Symbolisierungsfähigkeit dieselben Spuren; aber in der Beschreibung dessen, was das Scheitern und die Erlösung bzw. die Hoffnung angeht, trennen sich ihre Wege. Die christliche Sicht des Menschen bezieht ihre Hoffnung aus der Orientierung an der Transzendenz: »Es ist aber der Glaube eine feste Zuversicht auf das, was man hofft und ein Nichtzweifeln an dem, was man nicht sieht«, lesen wir im Hebräerbrief (Hebr 11,1). Der Glaube führt weder zum Optimismus noch zum Pessimismus, sondern zum Wagnis der Hoffnung trotz allem, was schmerzt und nicht glückt.

Übersetzt man diese glaubende Anthropologie in die Pädagogik, dann ergibt sich aus dem Glauben ein Blick auf die *educandi*, der diese nicht auf ihren Ist-Zustand festlegt. Es kann sich – gemäß einer Pädagogik der Hoffnung – im Bildungsprozess einer Schülerin mehr ereignen, als man analytisch für möglich hält. Der Knoten kann platzen, plötzliche Einsicht kann sich einstellen und aus einer scheinbar fruchtlosen Protesthaltung kann sich eigene Verantwortlichkeit entwickeln. Wunder gibt es immer wieder und wer nicht an Wunder glaubt, ist kein Realist – oder mindestens ein schlechter Pädagoge. Die Religion ist nicht zuletzt eine Sprache für das Wunder und das Wunderbare, eben ein »Sinn und Geschmack fürs Unendliche« angesichts des Endlichen, des real Möglichen, des Menschlichen, allzu Menschlichen. Erlösung ist die Erzählung vom Auszug des Menschen aus seiner selbst gezogenen Begrenztheit und vom Zugang zu einem Leben, auf das himmlischer Glanz fällt.<sup>22</sup>

## 6. Religionsunterricht als Religionskritik

Die Kategorie der Erlösung erweist darin ihren entscheidenden Ernst für das Christentum, als dieses den Gedanken zuerst auf sich selbst anwenden wird. Die Erkenntnis von Sünde und Erlösungsbedürftigkeit ist primär existenziell. Sie richtet sich nicht auf andere, sondern auf die eigene Person und Glaubensgemeinschaft. Die christliche Religion, besonders auch die protestantische, gewinnt ihre Gestalt nicht zuletzt in der Religionskritik. Nicht nur der Reformator Martin Luther war ein scharfer

22 Mit der glaubenden Lyrik von Jochen Kleppers Adventslied *Die Nacht ist vorgedrungen* (Ev. Gesangbuch Nr. 16, Str. 4): »Beglänzt von seinem Lichte, hält euch kein Dunkel mehr, von Gottes Angesichte kam euch die Rettung her.«

Kirchenkritiker und theologischer Religionskritiker, sondern auch die fundamentale und grundstürzende Religionskritik Friedrich Nietzsches ist aus der Mitte des Christentums herausgewachsen, und ein Christsein ohne die Kritik Nietzsches ist nach ihm nicht mehr möglich.<sup>23</sup> Darum gehört für mich Nietzsche unbedingt in den Religionsunterricht der Oberstufe.<sup>24</sup> Nietzsche hat – nicht zuletzt auf dem Hintergrund eigener Anschauung – die Nacht- und Schattenseite des Christentums aufgedeckt, die Verkehrung der eigenen Demut in die verdeckte Ausübung von Macht; nur ist es ihm leider verborgen geblieben, dass sich die Zuwendung zum anderen und die Verwirklichung eigener Freiheit, Nächstenliebe und Selbstliebe sehr wohl miteinander vertragen können.

Gleichwohl bleibt es dabei: Der Mensch ist nicht ganz geglückt und das trifft auch auf seine Religion zu. Diese steht nicht immer im Dienste des Guten, Wahren und Schönen, sondern folgt allzu oft dem Egoistischen, dem eigenen Machtstreben und der Verkehrung eigener Schwächen in angebliche Stärken. Diese tiefe Wunde wird nur durch radikale Offenheit geheilt. Der Mensch überhaupt, speziell aber der religiöse Mensch ist abgründig. Die letzten Jahre haben das mit der Aufdeckung von kirchlichem Machtmissbrauch schmerzlich bewusst gemacht. Die Kirche ist leider nicht nur die Institution des Guten, Wahren und Schönen.

Ebenso unfruchtbar wie die Beschönigung wäre aber eine pauschale Kirchen- bzw. Institutionenkritik. Schülerinnen und Schüler sollen einen kritischen, aber realistischen Blick auf die Wirklichkeit lernen. Die Kirche ist die Bedingung der Möglichkeit des Christentums. Der Glaube hat zwar die Gestalt des individuellen Gefühls, aber er bezieht sich immer auch auf eine soziale Praxis. Das weiß vor allem der Katholizismus. Die Kirche ist nicht nur das Ergebnis des individuellen Glaubens, sondern sie liegt dem eigenen Symbolisieren stets voraus.

Die soziale Institutionalisierung der eigenen Symbolbestände ist darüber hinaus das Spezifikum der christlichen Religion im Gegenüber zur Philosophie und Ethik. Die letzteren bilden keine Institutionen von Gleichgesinnten aus. Sie sparen sich bzw. entbehren die soziale Organisation. Das ist nicht besser oder schlechter, aber deutlich anders und dieser Unterschied sollte Schülerinnen und Schülern irgendwann klar werden.<sup>25</sup>

23 Auch für den Philosophieunterricht zum Thema Freiheit eignet sich als Text Luthers Freiheitsschrift von 1520: *Von der Freiheit eines Christenmenschen*, z. B. in: *Luther deutsch* Bd. 2, hrsg. von Kurt Aland, Stuttgart / Göttingen 1962, S. 251-274: »Ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemand untertan.« (S. 251)

24 Zur eingehenden Begründung dieser These s. die Bonner Dissertation von Tabea Knura, *Religionspädagogik mit Friedrich Nietzsche. Eine Auseinandersetzung mit Nietzsches Religions- und Bildungskritik*, Tübingen 2018 (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 24).

25 Dazu s. ausführlich Michael Meyer-Blank, *Kirche*, Göttingen 2022.

»Vivre, c'est jouir de la vie«: Das Gute, das Wahre und das Schöne hat viele Gestalten – und eben nicht nur gute, wahre und schöne. Soll Bildung dazu dienen, das Leben zu führen und zu genießen, müssen junge Menschen dazu befähigt werden, in die Abgründe zu schauen und diese sicheren Fußes zu überschreiten: »Nah ist und schwer zu fassen der Gott; wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch. Im Finstern wohnen die Adler und furchtlos gehen die Söhne der Alpen über den Abgrund weg auf leichtgebaueten Brücken« (Friedrich Hölderlin, Patmos).

## I.2 Das Gute, das Verlässliche und das Gerechte – gemeinsam lernen und verstehen

Jüdische Tradition und ethische Bildung

### 1. Ethik im Gefüge der jüdischen Tradition

#### Begriff

Die biblische Literatur verfügt zwar über keinen eigenen Oberbegriff für ein Verhalten, das Gott und den Menschen gegenüber angemessen und anstrebenswert ist – die Reflexionen über diese Thematik prägen jedoch die Bücher des Tena“kh vom ersten bis zum letzten Kapitel. Insofern erstaunt es nicht, dass jüdische Autoren bereits in frühhellenistischer Zeit sowohl den Begriff wie auch das Konzept des ἔθος in ihre Texte integrierten und es mit genuinen Termini, wie den «väterlichen Überlieferungen»,<sup>1</sup> korrelierten oder gar identifizierten.<sup>2</sup> Einer vergleichbaren Praxis folgten auch die Autoren des Neuen Testaments (vgl. Act 6,14; 15,1; 28,17 u. ö.). Die frühjüdische (rabbinische) Literatur verhandelte ethische Fragestellungen womöglich noch intensiver als die biblischen Autoren, allerdings wiederum ohne ein systematisches Hyperonym.

Erst in mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Schriften (und danach) wird der hebräische Begriff Mussar (מוסר)<sup>3</sup> zur Bezeichnung ethischer Zusammenhänge verwendet. Mussar, ein schon in den weisheitlichen Texten der Hebräischen Bibel

1 Παράδοσις τῶν πατέρων, vgl. Josephus, bellum 7,424; 15,286 oder 4 Makk 18,5.

2 Ein herausragendes Beispiel dafür wäre natürlich Philo von Alexandrien (vgl. Carlos Lévy, »Philo's Ethics«, in: Adam Kamesar (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Philo*, Cambridge 2009, S. 146–173.

3 Für das Korpus ethischer Texte verwendet die jüdische Tradition seither den Terminus ספרות המוסר (Sifrut ha-Mussar).

eingeführtes Wort,<sup>4</sup> bezeichnet dort vor allem »den Umfang dessen [...], was zu lernen ist«, die Lehre selbst oder die Methode des Lernens (einschließlich der Bestrafung, falls der Eleve sich sträuben sollte).<sup>5</sup> Ausgehend von seinem historischen Kontext in der παιδεία fand der Terminus schließlich seinen Weg in die theoretischen Erwägungen über das menschliche Verhalten.

## Biblische Ethik

Wie eingangs festgestellt, wurde auch ohne übergreifende Bezeichnung bereits in Alt-Israel (im Tena“kh) und seit jeher im Judentum über das erstrebenswerte Verhalten zwischen Menschen einerseits und dem Ewigen gegenüber andererseits reflektiert. Typisch für die Entwürfe Alt-Israels und des Judentums ist die überaus enge Verzahnung von kultischen und ethischen Obliegenheiten – wie man sie exemplarisch am berühmten Kapitel Lev 19 ablesen kann, wo sich zwischenmenschliche und rituelle Gebote programmatisch nahezu versweise abwechseln.<sup>6</sup> Nicht weniger deutlich wird die Verflechtung von kultischen und sozialen Geboten in der Exposition des Buches Jescha’ja:

Hört an des Ewgen Wort ihr Ratsherrn Sedoms! Vernehmt die Weisung unsres Gottes ihr Volk Amoras! / Wozu mir eurer Schlachtung Fülle spricht der Ewige hab satt die Hochopfer von Widdern der Hochrinder Fett das Blut der Farren, Lämmer, Böcke ich mag es nicht! / Kommt ihr, vor meinem Antlitz zu erscheinen wer fordert dies aus eurer Hand? Daß meine Höfe es zerstampft? / Bringt nimmermehr des Truges Gabe das Rauchwerk, Greuel ist es mir Neumond und Sabbat zur Versammlung rufen ich mags nicht, Aberkult und Festmahl! / Eure Neumonde, Feste haßt meine Seele sind mir zur Bürde worden kanns nicht ertragen. / Und breitet ihr die Hände verhüll ich euch meinen Blick und häuft ihr auch Gebet ich hör es nimmer! Voll Blut sind eure Hände. / Wascht, reinigt euch schafft eurer Tagen Arg mir aus den Augen laßt Übeltat! / Lernt gut tun sucht Recht bringt Heil Bedrängtem schafft Recht der Waise führt Streit der Witwe! (Jescha’ja 1,10–17 Ü.: Tur-Sinai)

4 Vgl. Branson, Art. 701, Sp. 689. Ein Drittel der 51 Belege für das Nomen findet sich in den Mischlé/ Prov. Die Septuaginta überträgt es bevorzugt mit παιδεία. Vgl. Auch John Barton, *Ethics and the Old Testament. The 1997 Diocese of British Columbia John Albert Hall lectures at the Centre for Studies in Religion and Society in the University of Victoria. Second edition.* London 2002.

5 Ibid., Sp. 693–695.

6 Vgl. Thomas Hieke, »Die Heiligkeit Gottes als Beweggrund für ethisches Verhalten. Das ethische Konzept des Heiligkeitsgesetzes nach Levitikus 19«, in: Christian Frevel (Hrsg.), *Mehr als Zehn Worte? Zur Bedeutung des Alten Testaments in ethischen Fragen. Arbeitsgemeinschaft der Deutschsprachigen Katholischen Alttestamentlerinnen und Alttestamentler, Quaestiones disputatae 273*, Freiburg, Basel, Wien 2015, S. 187–206.

Die prophetische Dichtung eingangs des Buches Jescha'ja verbindet die Notwendigkeit sozialen Verhaltens mit der *Möglichkeit* bzw. der Wirksamkeit des Kults: Wer den Bedrängten und Armen nicht zu ihrer Lebensgrundlage verhilft, braucht sich im Tempel gar nicht erst blicken zu lassen. Kulthandlungen und Festivitäten haben – mindestens nach Auffassung von Jes 1 – ethisch plausibles Betragen zu ihrer Voraussetzung.

So spiegelt es auch der berühmteste biblischen Katalog elementarer Gebote, der Dekalog.<sup>7</sup> Die ersten fünf Gebote (jüdischer Zählung) befassen sich mit der angemessenen Ehrung Gottes, die zweite Hälfte des Zehnwortes formuliert Mindestanforderungen für das menschliche Zusammenleben.<sup>8</sup> In der biblischen Tradition Alt-Israels findet sich also das, was man gewöhnlich als zwei verschiedene Ebenen menschlichen Verhaltens empfindet, eng miteinander verbunden.<sup>9</sup>

### Religionshistorischer Exkurs

Mit der Zerstörung des Tempels zu Jerusalem (70 CE) endete der traditionelle Kult am Tempel zu Jerusalem. Ohne die von den Priestern ausgeführten täglichen Opfer, die drei Mal jährlich stattfindenden großen Wallfahrten, die komplexen Riten von Reinigung und Entsöhnung verlor die jüdisch-jüdische Gemeinschaft im Heiligen Land und der Diaspora ihr Gravitationszentrum. In den Jahrhunderten danach entwickelten sich auf Basis der Hebräischen Bibel *zwei* neue Kulte ohne Tempel und Opfer: Judentum und Christentum. Beide prägten über Jahrhunderte durch teils massive gegenseitige Abgrenzung eine eigenständige Identität aus.

Die Entwicklung des Judentums kann man, gegenwärtigen Rekonstruktionen zufolge, auf die Tätigkeit einer marginalen Gruppe von Schriftgelehrten zurückführen, die sich der weitgehenden Abkehr von den »väterlichen Traditionen« entgegenstellten.<sup>10</sup> Sie erklärten – für Gelehrte nicht besonders überraschend – das Studium der Tora (*Talmud Tora*), das Gebot (*Mizwa*) und das Gebet (*T'filla*) zu den Grundpfeilern eines neuen jüdisch-jüdischen Kults ohne Priester und Opfer. Dabei wurde die Tora

7 In jüdischer Diktion: das Zehnwort, Ex 20,1–14 par Dtn 5,6–18.

8 Vgl. die Aussage des großen sefardischen Exegeten Mosche ben Nachman (1194–1270) in seinem Kommentar zum Dekalog (Ex 20,13): »Von diesen Zehn Worten sind fünf für die Ehre des Schöpfers und fünf zum Guten für den Menschen.«

9 Zur biblischen Ethik vgl. den instruktiven, von Christian Frevel edierten Sammelband Mehr als Zehn Worte, a. a. O. (Anm. 6).

10 Vgl. dazu Seth Schwartz, *Imperialism and Jewish Society. 200 B. C. E. to 640 C. E.* Princeton 2004; Daniel Boyarin, *Borderlines. The Partition of Judaeo-Christianity*. 1. paperback ed. Philadelphia 2007.

als Kern der Überlieferung festgestellt.<sup>11</sup> Was infolge der Zerstörung des Tempels nicht mehr praktiziert werden konnte (wie beispielsweise Reinigungsrituale, Opfer oder Pilgerfahrten), sollte durch das *Studium* ihrer Praxis vergegenwärtigt und bewahrt werden. Im Ergebnis dieser Neuausrichtung des jüdischen Kults entwickelte sich eine elitäre Ethik, in dessen Zentrum das Studium (Talmud Tora) als bedeutendste Form der Vergegenwärtigung von Tradition steht.<sup>12</sup> Mittels der vielen prophetischen Texten inhärenten Kultkritik und der in ihnen stark akzentuierten sozialen Anliegen ließen sich aber auch grundlegende biblische Paradigmata bestätigen und fortsetzen.

Die Ethik jener spätantiken Gelehrten, die man aufgrund der ihnen zuerkannten Titel als Rabbinen bezeichnet, findet sich in besonders komprimierter und eindrücklicher Weise im Mischna-Traktat *Avot*.<sup>13</sup> Die überragende Bedeutung dieses Textes kann man wie folgt zusammenfassen:

In regional unterschiedlicher Form noch immer Teil des Sabbatgottesdienstes [...], ist der Traktat zumindest in Teilen auch nicht traditionsgebundenen Juden meist noch auch aus Schule oder Religionsunterricht in Erinnerung. Der Text gilt als Inbegriff rabbinischer Weisheit oder Ethik und findet unter Titeln wie »Die Ethik des Talmud« oder »Die Weisheit der Väter« nach wie vor große Verbreitung.<sup>14</sup>

*Avot* nimmt im Gefüge der Traktate der Mischna eine insofern eine Sonderstellung ein, als dass er keine halachische Abhandlung, sondern eine Sammlung von Aphorismen darstellt.<sup>15</sup> Die Hypothesen zu seiner Datierung spreizen sich, wie bei vielen rabbinischen Schriften, über große Zeiträume.<sup>16</sup> Die Argumente für eine Spätdatierung überwiegen; der heute vorliegende Umfang von sechs Kapiteln dürfte auf mehrere

11 Tora (d. i. »Weisung«) im engeren Sinne: die Fünf Bücher Mose, der Pentateuch. Das werdende Christentum rezipierte demgegenüber stärker die prophetische Tradition der Bibel, vor allem in Gestalt der Bücher Jescha'ja.

12 Interessant erscheint, dass auch in weiten Teilen der sich parallel entfaltenden Jesusbewegung eine elitäre Ethik entstand. Diese war, im Unterschied zur frühjüdischen *Gelehrtenethik*, ursprünglich an den Armen ausgerichtet.

13 Rabbi (hebr. »mein Meister«).

14 So Günter Stemberger »Mischna Avot: Frühe Weisheitsschrift, pharisäisches Erbe oder spätrabbinische Bildung?«, in: *Zeitschrift für die Neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der Älteren Kirche*, 96/2005, S. 243. Eine kommentierte deutsche Übersetzung der *Avot* (»Sprüche der Väter«) hat Bernhard Lang jüngst vorgelegt (Bernhard Lang, *Sprüche der Väter. Das Weisheitsbuch im Talmud*, Stuttgart 2020). Vgl. auch M. B. Lerner, »The Tractate Avot«, in: Shmuel Safrai (Hrsg.), *The Literature of the Sages*, Bd. II 3/1, Assen, Maastricht 1987, S. 263–276.

15 Halacha (הלכה; hebr. das Gehen, der Wandel) ist der rabbinische Begriff für die umfassende Beschreibung der sozial und kulturell angemessenen Lebensweise; in gewisser Weise beschreibt er den »Jewish way of life«. Die Mischna (von hebr. משנה/ schana; Lernen durch Wiederholen) ist der älteste erhaltene jüdische Text. Er wird auf das Ende des 2./ den Anfang des 3. Jahrhunderts CE datiert. Anders als alle anderen vorgängigen Traditionsschriften folgt er einem logischen Ordnungsschema. Die Mischna enthält (mit Ausnahme der *Avot*) fast ausschließlich halachisches Material, womit sie sich von dem biblischen Paradigma der Einbettung halachischer Einheiten in eine narrative bzw. homiletische Struktur absetzt.

16 Für eine Übersicht zu Datierungshypothesen vgl. Stemberger, *Mischna Avot*, a. a. O. (Anm. 14), S. 243–246.

redaktionelle Bearbeitungsstufen zurückgehen. Ab dem Jahr 800 lässt sich eine intensive Rezeption der Avot beobachten; der Textbestand des Traktates hatte sich stabilisiert.<sup>17</sup> Nun fanden die Aphorismen auch Eingang in die Gebetbücher.

Ein Blick auf wenige ausgewählte Sentenzen soll genügen, um ein repräsentatives Bild jener frühen jüdischen Ethik zu zeichnen, in dem das Lernen der Tora den Dreh- und Angelpunkt bildete. Schon der zweite Aphorismus, dem semi-legendarischen Hohepriester Simon (dit: »der Gerechte«) zugeschrieben, fasst den Kern der rabbinischen Ethik wie folgt zusammen:<sup>18</sup>

Schim'on ha-Zaddik [...] pflegte zu sagen: Auf drei Dingen steht die Welt: auf der Tora, auf der Avoda [dem Kult] und auf der Menschenfreundlichkeit. (1,2)

Im Grunde ist damit eine alternative Beschreibung jener Trias aus Talmud Tora, Gebet und Gebot intendiert, wie sie als Ersatz des Kults am Tempel entworfen worden ist. Der eigentliche Kult, traditionell mit dem Begriff Avoda (עבודה) beschrieben, wird durch die tätige Verehrung Gottes z. B. im Gebet abgelöst.<sup>19</sup> Am schwierigsten ist es, die dritte der drei Säulen terminologisch zu fassen. Das hebräische Original (גמילות חסדים/ G'milut Chassadim) lässt sich wörtlich wohl als »Erweisen von Milde« bzw. Mildtätigkeit übersetzen. Sie gilt als elementarer und umfassender Ausdruck von Mitmenschlichkeit, für die es der Mischna zufolge »kein Maß« geben dürfe.<sup>20</sup> Dies bezieht sich, wie die spätere Tradition festhält, nicht auf die finanziellen Kapazitäten, die man nicht zuungunsten der eigenen Familie verausgaben darf, sondern auf den persönlichen Einsatz.<sup>21</sup> Auch arme Menschen sind demnach gehalten, je nach ihren Möglichkeiten andere zu unterstützen.

Das Studium der Tora als eine in gleicher Weise »maßlose« Tugend bildet das neue Gravitationszentrum einer Gelehrten-Ethik, die das werdende Judentum prägen wird. Im Traktat Avot wird sie wieder und wieder eingeschränkt, so auch in drei Sentenzen, die dem berühmten Gelehrten Hillel zugeschrieben werden:

Hillel und Schammai empfangen von ihnen.<sup>22</sup> Hillel pflegte zu sagen: Sei von den Schülern Aharons – liebe den Schalom und jage dem Schalom nach!<sup>23</sup> Liebe die

17 Stemberger, *Mischna Avot*, a. a. O. (Anm. 14), S. 251.

18 Zu den Identifizierungsbemühungen um Schim'on ha-Zaddik vgl. Günter Stemberger, *Einleitung in Talmud und Midrasch*. 9., vollst. Neubearb. Aufl. München 2011, S. 79.

19 Das zum Abstraktnomen Avoda gehörige Wortfeld umfasst auch Dienst, Tat und Arbeit.

20 Vgl. mPe'a I,1: »Dies sind Dinge, für die es kein Maß [שׂיר: midda, kein vorgeschriebenes Quantum] gibt: Die Pe'a [eine Ecke vom Feld, die zugunsten der Armen nicht abgeerntet werden darf], die Erstlingsfrüchte, das Erscheinen [im Tempel, z. B. zu den Wallfahrtsfesten], die Menschenfreundlichkeit und Talmud Tora.«

21 Vgl. jPe'a I,1.15b und insbesondere Maimonides in seinem talmudischen Kodex Mischné Tora (MT Hilkhot Matnat Anijim VII,5). Im selben Werk (MT Hilkhot Matnat Anijim X, 7–14) entwirft Maimonides eine achtstufige Werteskala von Wohltätigkeit, in der die »Hilfe zur Selbsthilfe« den höchsten Rang einnimmt.

22 Von den vorangegangenen Gelehrtergenerationen. Eingangs des Traktats wird eine Tradentenkette entworfen, die vom biblischen Mose bis zu den rabbinischen Meistern reicht.

23 Vgl. Ps 34,15 (Ü.: Tur-Sinai): »Das Böse meide/ Gutes tu/ den Frieden such und jag ihm nach!«

Geschöpfe und bringe ihnen die Tora nahe. Er pflegte zu sagen: Den Namen verbreitet – den Namen vernichtet! Wer nichts hinzufügt, mindert. Wer nicht lernt, ist des Todes schuldig. (Avot I,12–13)

Hillel »der Alte« fungiert in der Überlieferung als eine Brückenfigur zwischen den beiden großen rabbinischen Zentren Galiläa und Mesopotamien und als paradigmatischer Gegenspieler eines gewissen Schammai. Beide, der Tradition zufolge Schriftgelehrte aus der späten Ära des Zweiten Tempels (1. Jh. BCE/CE), verkörpern in den klassischen rabbinischen Texten den Binnenkonflikt zwischen einer strengen und einer großzügigen Interpretation biblischer Gebote. In Hillels Sentenzen wird die Liebe zu den Geschöpfen mit dem Lehren der Tora korreliert. Mehr noch: Die Vermittlung der Tora *ist* Ausdruck der Liebe zu den Geschöpfen – und: Lebensaufgabe des Menschen. Wer lernt, braucht sich daher auf diesen Umstand nichts einzubilden.<sup>24</sup> Damit ist das Zusammenspiel von kultischen und ethischen Geboten in den Talmud Tora hinein aufgehoben.

Die Avot wurden seither vielfach kommentiert und durch Erzählungen und Exempla illustriert und gehören zu den meistgelesenen und vielfach übersetzten Schriften der Tradition. Letztlich entwickelten die rabbinischen Gelehrten nicht nur ein Gerüst ethischer Orientierung, sondern auch ein hermeneutisches Regelwerk zur Aktualisierung der Tora mit dessen Hilfe die jüdische Lebensweise neu fundiert und strukturiert werden konnte. Den folgenden Generationen waren damit Werkzeug und Verfahren in die Hand gegeben, die Tora an die jeweiligen historischen und kulturellen Kontexte anzupassen.<sup>25</sup>

## 2. »Materiale Ethik«: Das Gute – Das Gerechte – das Verlässliche

Im Folgenden soll es darum gehen, einige der allgemein verbreiteten ethischen Begriffe und Werte mit der jüdischen Tradition abzugleichen.

24 »Er pflegte zu sagen: Den Namen verbreitet – den Namen vernichtet!«, vgl. auch: »Rabban Jochanan ben Sakkai empfing von Hillel und Schammai. Er pflegte zu sagen: Wenn du viel Tora lernst, rechne es dir nicht selbst zum Guten an, denn dazu wurdest du geschaffen.« (mAvot II,8)

25 Einen Überblick über die Geschichte der jüdischen Ethik vermittelt Alan Mittleman, *A short history of Jewish ethics. Conduct and character in the context of covenant*, Chichester, Malden 2012.