universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Religionsunterricht versus Ethikunterricht. Ein Vergleich zwischen der Erziehung zu religiösen Werten und säkularen Werten im Bildungsbereich"

verfasst von / submitted by

Mag.ª Katharina Linemayr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 641
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Interdisziplinäres Masterstudium Ethik für Beruf und Schule UG 2002
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Konrad Paul Liessmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Mag. Katharina Linemayr, erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, alle meine Quellen und Hilfsmittel angegeben und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe.

Weiter versichere ich, die Arbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsleistung vorgelegt oder veröffentlicht zu haben.

Mag. Katharina Linemayr Wien, am 9. Oktober 2020

Inhalt

Einleitung 1

1 Bildungsziele 2

2 Was ist ein Wert? 5

2.1 Werte als Bedrohung? 5

2.2 Relativierende Werte statt universeller Konzepte 8

3 Werte in der Schule? 12

3.1 Der Wertbegriff im Unterricht 15

3.2 Die Ideologie der Wertevermittlung 20

4 Ethik-, und Religionsunterricht – ein Schulbuchvergleich 25

4.1 Credo vs. Vernunft – der Zugang zur Wahrheit 25

4.1.1. Inhalt 25

4.1.2 Analyse 34

4.2 Die Frau vs. das Kind – der Zugang zum Leben 42

4.2.1 Inhalt 42

4.2.2 Analyse 49

4.3 Caritas vs. Moral – Der Zugang zur Gerechtigkeit 56

4.3.1 Inhalt 56

4.3.2 Analyse 62

5 Zeit- und gruppengebundene Werte für die Schule 67

5.1 Exkurs: Die Rolle der Lehrperson bei der Wertevermittlung 68

5. 2 Was soll der Ethikunterricht vermitteln? Was nicht? 69

6 Conclusio: Ethik und Religion – zwei gleich tragende Säulen? 73

6.1 Offene Fragen 76

Literatur 79

Abstract in deutscher Sprache 84

Abstract in englischer Sprache 85

Einleitung

Das Thema dieser Arbeit ist die unterschiedliche Erziehung zu Werten und Normen im christlichen Religionsunterricht im Vergleich zu einem modernen Ethikunterricht, wie er derzeit vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung konzipiert ist. Der Plan, den Ethikunterricht in Österreich als verpflichtendes Fach einzuführen, führte zu umfangreichen Diskussionen. Die über Jahrzehnte etablierte Rolle des christlichen Religionsunterrichts als Fach, das sich mit der Erziehung junger Menschen zu Werten befasst, scheint bedroht. Immer weniger SchülerInnen besuchen den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht. Andererseits fordern Stimmen aus allen politischen Lagern mehr Wertevermittlung an die Schüler, was auf einen Mangel derselben hindeutet und die Frage aufwirft, welche Werte die Schule vermitteln soll.

Diese Arbeit soll untersuchen, was Werte überhaupt sind, und sich damit befassen, wie diese in der Schule behandelt werden können. Das Ziel dieser Arbeit ist es zu analysieren, welche Art von Werten die Unterrichtsfächer Religion bzw. Ethik vermitteln und festzustellen, welche zur Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule besser geeignet ist.

Um den Rahmen der Arbeit etwas einzuschränken werden lediglich der katholische und der evangelische Religionsunterricht mit dem Ethikunterricht verglichen. Der Vergleich findet anhand einer Schulbuchanalyse statt. Da es allerdings erst eine Schulbuchreihe für den neuen Ethikunterricht gibt, wurde auch für den Vergleich mit christlichen Lehrbüchern jeweils nur eine für den christlichen Religionsunterricht approbierte Schulbuchreihe ausgewählt. Aus den jeweiligen Büchern wurden die drei Themenbereiche Wahrheit, der Zugang zur Frage des Schwangerschaftsabbruchs und Gerechtigkeit gewählt. Diese drei Bereiche werden jeweils anhand der Aufarbeitung des Themas, dem möglichen Ziel dieser Aufarbeitung und deren Beitrag zur Wertevermittlung untersucht.

Abschließend soll festgestellt werden, ob sich der christliche Religionsunterricht und der Ethikunterricht gleichermaßen zur Thematisierung und Diskussion von Werten eignen, oder einer dem anderen vorzuziehen ist.

1 Bildungsziele

Die Debatte über die Einführung eines Ethikunterricht an Österreichs Schulen als Vermittlungsort von Werten ist aktueller denn je. Obwohl über Jahrzehnte der christliche Religionsunterricht der traditionelle Ort zur Vermittlung gesellschaftlicher Regeln war, verändert die fortschreitende Pluralisierung der Gesellschaft den Anspruch auf Wertevermittlung in der Schule. SchülerInnen mit unterschiedlichen religiösen oder säkularen Überzeugungen treffen in der Schule aufeinander. Viele von Ihnen besuchen aufgrund eines anderen oder keines Glaubensbekenntnises nicht den christlichen Religionsunterricht. Die Plattform „Ethik für alle“ spricht von einer „Krise der Wertevermittlung“ an Österreichs Schulen.[1] Auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung findet sich der verpflichtende Ethikunterricht für alle SchülerInnen, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden, als „offenes bildungspolitisches Ziel“.[2] Der Ethikunterricht in seiner angedachten Form soll also die Krise der Wertevermittlung lösen, indem er all jenen SchülerInnen, die keinen Religionsunterricht besuchen, einen Ersatz bietet.

Aufgabe dieser Arbeit ist es zu untersuchen, ob die Wertevermittlung des Ethikunterrichts mit jener des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts zu vergleichen ist und ob ein Modell des Ethikunterrichts als Ersatzunterricht sinnvoll ist.

Als erster Schritt eignet sich ein Vergleich der Bildungsziele aller drei Unterrichtsfächer. Der Ethikunterricht verfolgt laut BMBWF folgende Zielsetzung:

> Der Ethikunterricht soll Schülerinnen und Schüler zu selbstständiger Reflexion im Hinblick auf Wege gelingender Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern soll der Ethikunterricht einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten. Hierbei soll die Bereitschaft gestärkt werden, Verantwortung für das eigene Leben und das Zusammenleben mit anderen in sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnissen zu

[1] vgl.: Initiative Religion ist Privatsache: *Ethikunterricht für Alle. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße schulische Wertevermittlung und Integration.* 2019
Online unter: https://www.ethikfueralle.at/wp-content/uploads/Positionspapier_Ethik.pdf [8.11.2020]
[2] BMBWF: *Ethik- Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ethik.html [21.4.2020]

übernehmen. Der Ethikunterricht bestärkt die Schülerinnen und Schüler, eigene Krisenerfahrungen aufzugreifen und sich im autonomen Handeln als selbstwirksam zu erfahren.[3]

Der Ethikunterricht soll also die Grundfragen des Lebens thematisieren. Auffallend bei dieser Formulierung ist, dass sich solch ein Ethikunterricht mit unterschiedlichen Zugängen zu diesen Grundfragen auseinandersetzen soll, als solches also religiöse Ansichten thematisiert, aber sich nicht auf diese beschränkt.

Im Kontrast zu dem für Österreich neuen Konzept des Ethikunterrichts steht der traditionelle Religionsunterricht der katholischen und evangelischen Kirche. Im Lehrplan für die allgemeinbildende höhere Schule (BGBl. II Nr. 571/2003:3590) wird das Bildungsziel des katholischen Religionsunterrichts wie folgt beschrieben:

> In der Mitte des Religionsunterrichts stehen die Schülerinnen und Schüler, ihr Leben und ihr Glaube. Daher sind Inhalt des Religionsunterrichts sowohl das menschliche Leben als auch der christliche Glaube, wie er sich im Laufe der Geschichte entfaltet hat und in den christlichen Gemeinden gelebt wird. Lebens-,Glaubens- und Welterfahrungen der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer werden dabei aus der Perspektive des christlichen Glaubens reflektiert und gedeutet. Dieser Glaube hat in Jesus Christus seine Mitte. Zugleich werden junge Menschen ermutigt, ihre persönlichen Glaubensentscheidungen zu treffen und dementsprechend ihr Leben und ihren Glauben zu gestalten. Damit leistet der Religionsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Sinnfindung, zu religiöser Sachkompetenz und zur Werteerziehung. So trägt er auch zur Gestaltung des Schullebens bei.[4]

Das Bildungsziel des evangelischen Religionsunterrichts an allgemeinbildenden höheren Schulen lautet:

> […] Der Pflichtgegenstand Evangelische Religion versteht sich als Angebot für Schüler und Schülerinnen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Themen lernen sie Möglichkeiten der persönlichen Orientierung und Sinnfindung, erproben ihre Fähigkeit zu Verständigung und Toleranz und üben sich in Solidarität. Der evangelische Religionsunterricht ist eine Chance für die Schule,

[3] Ebd.
[4] BGBl II 571/2003, 3590

> denn er nimmt als eigenes Fach die religiöse und ethische Dimension des umfassenden Bildungsauftrages der Schule wahr. Der evangelische Religionsunterricht übernimmt die Aufgabe, eine Begegnung mit der biblischen Verkündigung, wie sie in der Heiligen Schrift und in den Bekenntnissen bezeugt wird, und eine Begegnung mit dem Bildungsauftrag der Gesellschaft in einem gegenseitigen kritischen Dialog herbeizuführen.[5]

Vergleicht man nun diese drei Bildungsziele, so behandeln sie alle die im Ethik Lehrplan angesprochenen ‚Grundfragen des Lebens'. Hier wird klar, dass die drei Unterrichtsfächer bestimmte Umgangsformen, moralische Gepflogenheiten, oder, um es mit dem modernen Begriff auszudrücken, Werte behandeln. Der katholische Religionsunterricht orientiert sich stark am Glauben der SchülerInnen und möchte diese befähigen, selbstständige ‚Glaubensentscheidungen zu treffen'. Es müssen also jene Werte im Unterricht thematisiert werden, die zu solchen Entscheidungen befähigen. Das Bildungsziel des evangelischen Religionsunterrichts beschreibt klar die Werte Verständigung, Toleranz und Solidarität, des Weiteren wird die ‚ethische Dimension' des Unterrichts betont. Im Kontrast zu den beschriebenen Werten der religiösen Unterrichtsfächer, beginnt das Bildungsziel des Ethikunterrichts zunächst mit einer sehr breiten Definition der zu thematisierenden Werte, indem die „Grundfragen des Lebens" behandelt werden sollen. In weiterer Folge wird herausgestrichen, dass die Verantwortung als zentraler Wert gesehen wird, der hier sowohl als Verantwortung gegenüber sich selbst, als auch in sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnissen zu verstehen ist.[6]

Man könnte nach dem beschriebenen Vergleich argumentieren, dass die Werte, die die drei Bildungsziele beschreiben, komplementär sind und sich nur in Nuancen unterscheiden. Um katholische Glaubensentscheidungen zu treffen benötigt man ein Verständnis von Verständigung, Toleranz und Solidarität, diese wiederum sind essenzielle Werte, um Verantwortung in gesellschaftlichen Bereichen zu übernehmen. Was diese Werte fundamental unterscheidet soll im Folgenden analysiert werden.

[5] BGBl II 201/2002, 881
[6] BMBWF: *Ethik- Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ethik.html [21.4.2020]

2 Was ist ein Wert?

Der Begriff „Werte“ ist zentral, wenn es um die Diskussion zur Einführung eines Ethikunterrichts geht. Kunstmann formuliert das Bedürfnis nach Werten wie folgt:

> Wir brauchen wieder Werte. Nichts scheint selbstverständlicher: Nur wenn wieder allgemein verbindliche Werte akzeptiert und gelebt werden, ist das spätmoderne Leben noch und wieder akzeptabel. Verlässlich geübte Höflichkeit entlastet. Solidarität nimmt den Stress vor der immer möglichen, wenn auch selten eingestandenen Möglichkeit der Hilflosigkeit. Gemeinschaft macht Freude. Also: Werte![7]

Was diese Werte genau sind bleibt offen. In der Schule stehen sie in einem Spannungsfeld zwischen Religions-, und Ethikunterricht. Dieses Spannungsfeld soll in weiterer Folge erläutert werden. Zunächst muss man sich jedoch die Frage stellen, was ein Wert überhaupt ist und wie dieser Begriff mit Ethik zusammenhängt.

2.1 Werte als Bedrohung?

Wert ist ursprünglich ein Begriff der Ökonomie und nicht der Moralphilosophie[8]. Etwas was einen Wert hat, hat einen Preis. Somit stellt ein Wert also eine „subjektive Präferenz“ dar,[9] wieviel etwas für eine Person wert ist hängt von unterschiedlichsten Faktoren ab. So könnte zum Beispiel ein alter Liebesbrief für eine unbeteiligte Person lediglich Altpapier sein, während er für eine Person, die ihn jahrelang aufgehoben hat, unendlich wertvoll ist. In der Ethik geht es jedoch um Richtlinien, die allgemein gültig sein sollen, deswegen scheint ein subjektiver Wertebegriff nicht geeignet, um solche festzulegen.[10] Viel eher erscheinen Werte als etwas, das der modernen, ökonomisch denkenden Gesellschaft als Ersatz für generell gültige moralische Richtlinien dienen könnte. „Der Wert allerdings, und dies macht in einem Zeitalter, das ganz auf Quantifizierbarkeit als Leitidee setzt, seine Attraktivität aus, ist messbar, und das übliche Maß für Werte im Austausch zwischen Menschen ist der Preis“, so Liessmann.[11] Wenn Werte bewertbar sind, so bedeutet das, dass

[7] Kunstmann, Joachim: „Ungleiche Verwandte, Religion und Moral in der Bildung“: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop 2007, 162
(absofort als UV abgekürzt)
[8]Liessmann, Konrad Paul: „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“: In: Schörg, Christine; Sippl, Carmen (Hg.): Festschrift für Erwin Rauscher. 2020, 337ff.
[9] Ebd.
[10] Ebd.
[11] Ebd.

sie nicht immer universal für alle gültig sein müssen. So mag ein Wert von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich bewertet werden und dadurch entweder Gültigkeit erlangen oder verfallen.

Vergleicht man diesen in der Ökonomie verankerten Wertbegriff mit den Moralvorstellungen Kants, so scheint er sie ablösen zu wollen. Kants kategorischer Imperativ soll für alle Menschen aufgrund der Tatsache ihrer Würde universell gelten. Nach der dritten Fassung des kategorischen Imperativs soll der Mensch als Zweck an sich geachtet, das heißt als jemand, der um seiner selbst willen existiert, respektiert werden.[12]Die Betrachtung des Menschen als Zweck an sich bedingt, laut Kant, eine „systematische Verbindung vernünftiger Wesen durch gemeinschaftliche objektive Gesetze“[13], welche er „Reich der Zwecke“[14] nennt. Gesetzgebend kann der Mensch in einer solchen gesellschaftlichen Verbindung nur sein, wenn die Freiheit seines Willens gewährleistet ist. Moralität entsteht deshalb durch die Handlungen, die Menschen aufgrund ihres freien Willens und ihres Verhältnisses als vernünftige Wesen zueinander setzen[15]. Der Grund für die Anerkennung dieser Beziehung vernünftiger Wesen als Maxime liegt in „der Idee der Würde eines vernünftigen Wesens, das keinem Gesetze gehorcht, als dem, das es zugleich selbst gibt“.[16] Die Würde unterscheidet den Menschen von Dingen, die einen Preis haben. Preis oder Würde sind, laut Kant, sich ausschließende Begriffe, denn entweder hat etwas einen Preis oder eine Würde. Weil der Mensch nun Zweck an sich selbst ist, hat er einen inneren Wert und deswegen Würde. Für diese Betrachtung des Menschen ist Moralität notwendig. Deswegen haben nur die Sittlichkeit und die Menschheit Würde[17]. Weil der Mensch also als vernünftiges Wesen durch den Einsatz seines freien Willens sich selbst und andere als Zweck an sich betrachtet und selbst gesetzgebend in einer Gesellschaft wirkt, hat er Würde.

Zusammenfassend begründet sich für Kant Moralität aus der Würde des Menschen. „Moralität ist also das Verhältnis der Handlungen zur Autonomie des Willens“[18]. Handlungen sind dann moralisch erlaubt, wenn sie der Autonomie des Willens entsprechen.

---

[12] Liessmann, Konrad Paul: „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“: In: Schörg, Christine; Sippl, Carmen (Hg.): Festschrift für Erwin Rauscher. 2020, 337ff.
[13] Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werkausgabe ed. Weischedel, Bd. VII, Frank-furt/Main: Suhrkamp 1979, 66.
(absofort abgekürzt als Metaphysik)
[14] Ebd.
[15] Vgl.: Kant: Metaphysik, 67
[16] Kant: Metaphysik, 67.
[17] Vgl.: Kant: Metaphysik, 68.
[18] Kant: Metaphysik, 73.

Ohne diesen freien Willen, hätte der Mensch keine Würde.[19] Schließlich hat die Würde für Kant einen unendlichen Wert und unterscheidet sich so von jedem Preis, würde man dies anzweifeln oder versuchen Würde mit einem Preis zu vergleichen, so kann man das nicht „ohne sich gleichsam an der Heiligkeit derselben zu vergreifen“[20].

Liessmann argumentiert nun, dass der Fokus auf Werte und Werterziehung, ja auch die Interpretation der Menschenrechte als Werte, zeigt, dass die Würde des Menschen an Bedeutung verliert und von einem Wertbegriff, der dazu dienen soll „zweckorientierte Wertmaßstäbe“ durchzusetzen, ersetzt wird[21]. Das könnte dazu führen, dass die Würde des Menschen mitsamt ihrer universellen Gültigkeit, so wie sie als Grundrecht in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert ist, durch einen modernen Wertbegriff gefährdet wird. Wenn die Würde ein Wert wäre, hätte sie einen Preis und wäre somit nicht mehr unvergleichlich im ‚Reich der Zwecke‘.

Peetz plädiert aus demselben Beweggrund dafür, die Erziehung zu Werten durch die Erziehung zu Tugenden und einem damit verbundenen Habitus zu ersetzen. Er orientiert sich dabei an Aristoteles Tugendbegriff aus der Nikomachischen Ethik, der wie folgt lautet: „Es ist mithin die Tugend ein Habitus des Wählens, der die nach uns bemessene Mitte hält und durch die Vernunft bestimmt wird, und zwar so, wie ein kluger Mann ihn zu bestimmen pflegt“[22].

Aristoteles Ethik baut auf dem Einsatz des Vernunft besitzenden Seelenanteils auf, der es dem Menschen ermöglicht, bestimmte Tugenden auszubilden. Die Tugenden des Charakters nennt er ethische Tugenden, die eine Haltung oder Einstellung gegenüber menschlichen Neigungen darstellen. So regelt zum Beispiel die Tugend der Tapferkeit den Zugang zu Furcht.[23] Dabei ist Tugend immer die richtige Mitte zwischen zwei „lasterhaften Extremen“. Am Bespiel der Furcht würde zu viel davon zur Feigheit führen, während zu wenig Furcht Tollkühnheit bedingt. Tapferkeit ist also die Mitte[24]. Diese Tugenden bestehen nun nicht von Natur aus, sondern werden durch Gewöhnung und Erziehung erworben.[25] Peetz beschreibt deswegen die Tugend als eine „Praxis der Inkorporierung

[19]Vgl.: Kant: Metaphysik, 73.
[20] Kant: Metaphysik, 69.
[21] Liessmann, Konrad Paul: „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“: In: Schörg, Christine; Sippl, Carmen (Hg.): Festschrift für Erwin Rauscher. 2020, 337ff.
[22] Aristoteles: *Nikomachische Ethik* II 1106 b 36 – 1107 a 2.
[23] vgl.: Rapp, Christoph: *Aristoteles zur Einführung.* Junius Verlag GmbH 2001, 29-31
[24] vgl.: Rapp, Christoph: *Aristoteles zur Einführung.* Junius Verlag GmbH 2001, 33-34
[25] Rapp, Christoph: *Aristoteles zur Einführung.* Junius Verlag GmbH 2001, 32

sittlicher Einsicht“, die durch das Einüben zu einem stabilen Charakterzug wird.[26] Die Tugend unterscheidet sich deswegen vom schätzbaren Wert, weil sie auf Dauer besteht und auf der besagten „sittlichen Einsicht“ gründet.[27]

Aristoteles nimmt als Ziel alles menschlichen Lebens das gute Leben bzw. das Glück als höchstes Gut an. Er bestimmt äußere und innere Güter, wobei die Tugenden die Güter der Seele sind.[28] Alle Güter streben nun ultimativ nach dem höchsten Gut.

Das aristotelische Konzept der Tugend soll also, ähnlich Kants Begriff der Würde, stabil und universal gelten. Wenn die sittliche Einsicht einmal vorhanden ist und deswegen moralisch gut gehandelt wird, entsteht ein fortwährender Habitus des guten Handelns, der dem Erreichen des höchsten Guts dient. Es drängt sich bei dieser Beschreibung allerdings die Frage auf, wie welches moralische Handeln als sittlich gut befunden werden kann. Muss zum Beispiel die Tapferkeit immer als die richtige Mitte zwischen Furcht und Tollkühnheit definiert werden?

2.2 Relativierende Werte statt universeller Konzepte

Sommer postuliert, dass Werte erst aus dem Vorgang des Bewertens heraus entstehen, deswegen also nicht vorausgesetzt, sondern abgeleitet sind.[29] Des Weiteren, oder gerade deswegen, sind Werte „historische Gegebenheiten, die dem Werden und Vergehen ausgesetzt sind“.[30] Wie eine Handlung bewertet wird, hängt also auch von der Zeit, man könnte sagen vom Zeitgeist ab, der gerade vorherrscht. Dietmut Kucharz argumentiert, dass das Wertsystem einer sozialen Gruppe die Zugehörigkeit zu dieser festlegt und die Normen, die in solch einer Gruppe herrschen zeigen, wer dazu gehört und wer nicht.[31] Diese Definition von Werten macht also klar, dass Werte erstens zeitgebunden und zweitens gruppengebunden sind.

---

[26] Peetz, Siegbert: „Werte oder Tugenden? Zur Reformulierung des Habitus in der Moralerziehung“: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung*. Waltrop 2007, 47
(absofort als WT abgekürzt)
[27] Peetz: WT, 45 - 46
[28] vgl.: Rapp, Christoph: *Aristoteles zur Einführung*. Junius Verlag GmbH 2001, 22
[29] Sommer, Urs Andreas: *Werte Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt*. Stuttgart 2016, 16
(absofort abgekürzt als Werte)
[30] Peetz: WT, 28
[31] Kucharz, Dietmut: „Werteerziehung in der multikulturellen und nichtreligiösen Schule – Die Sicht der Schulpädagogik“: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop: 2007, 68.
(absofort abgekürzt als Werteerziehung)

Was also macht einen solchen zeit-, und gruppengebundenen Wert gegenüber einem universellen Moralkonzept attraktiv? Sommer stellt den Wertebegriff zunächst dem Begriff der Tugenden, wie bereits bei Aristoteles erwähnt, gegenüber. Sommer argumentiert, dass anders als bei der Tugend, die immer in der Mitte des zu guten oder zu schlechten liegt und nach dem einen, universalen Guten strebt, Werte immer im Plural zu denken sind und im Bezug zueinander stehen.[32]Als Beispiel nennt er den Wert der Gleichheit, der zum Wert der Ungleichheit in Beziehung steht, auch wenn sich die beiden ausschließen.[33] Man könnte also argumentieren, dass Werte ohne einen großen Überbegriff, ein großes Gutes, in dem alles zusammenläuft, auskommen. Laut Sommer kommt man dank ihnen „vom metaphysischen Gespenst des Universalismus los[..]".[34] „Werte bedeuten, kritisch verstanden, den Abschied vom absoluten Guten. Der Binärcode gut/böse ist ebenso Ausdruck völliger Weltverarmung wie der Binärcode Sein/Nichtsein. Werte überwinden solche Entweder oder-Unterscheidungen, indem sie Beziehungen herstellen, indem sie verflüssigen, indem sie dynamisieren".[35]

Wenn es kein metaphysisches Gutes mehr gibt, muss sich der Mensch bewusst sein, dass er selbst Werte bestimmt, die durchaus wandelbar sein können. Man entwickelt also nicht einen, wie bei Peetz beschriebenen, sittlichen Habitus, der universell gültig ist, sondern ist gezwungen unterschiedlich zu bewerten. Um solche Bewertungen machen zu können, spricht Sommer von „selbstbewussten Individuen, die sich mehr oder weniger frei im Pluriversum der Werte bewegen und sich jederzeit neu verorten können".[36] Denn, wie schon erwähnt tragen Werte dazu bei, soziale Gruppen zu definieren.

Kants Würdebegriff lässt sich mit Aristoteles universellem Guten vergleichen. Auch er soll uneingeschränkt gelten. Sommer streicht das schon zuvor erwähnte Argument Kants hervor, dass der Vergleich der Würde mit einem Preis deren ‚Heiligkeit' verletzen würde. Der Begriff der Heiligkeit soll dazu dienen, Würde und Moralität unvergleichbar, und nicht-relativierbar zu machen[37]. Weischedel argumentiert, dass Kant den Menschen metaphysisch im Übersinnlichen verankert. Die unbedingte Freiheit, die der Mensch notwendig benötigt, um moralische Entscheidungen zu treffen führt dazu, dass der Mensch

[32] Vgl. Sommer: Werte, 31-32
[33] Sommer: Werte, 74
[34] Sommer: Werte, 84
[35] Ebd.
[36] Sommer: Werte, 172
[37] Vgl.: Sommer: Werte, 73

einer ‚übersinnlichen Ordnung' angehört, wodurch er seine Würde erhält[38]. Spaemann spricht der Würde sogar eine „ontologische Dimension" zu, ohne die sie gar nicht bestehen kann, sie ist deshalb ein „religiös-metaphysischer" Begriff[39]. Weiters argumentiert er, dass die Würde als solche nur in einer „Philosophie des Absoluten" bestehen kann und der Atheismus der Würde ihre Begründung entziehen würde [40]. Ähnlich wie Spaemann, bezeichnet Pieper die Vorstellung, dass die Menschenwürde auf etwas Übersinnliches angewiesen ist, als „ontologisch". Sie stellt dieser These allerdings eine ethische Sichtweise gegenüber. Wenn man dem Leben Würde zuspricht, so bedeutet das, ihm einen Wert zu geben, den es nicht schon immer hat, sondern den man ihm aus guten Gründen verleiht. Diese Gründe sollen sich, laut Pieper, anthropologisch erschließen und sich nicht auf ein „außermenschlich Absolutes" beziehen[41]. Der Begriff der Würde wäre so also eine vom Menschen verliehene Kategorie, ein Wert, der nach bestimmten Kriterien, die der Mensch selbst festlegt, verliehen wird.

Sommer nennt den universalen Anspruch Kants an den Würdebegriff „religiöse Tabuisierung" und stellt fest: „»Heiligkeit« ist kein Argument, sondern ein brachiales Mittel, mundtot zu machen[42]. Wenn die Würde unantastbar und ‚heilig' ist, bleibt kein Raum mehr, um diese und die Maximen, auf denen sie aufbaut, zu relativieren. Relativismus ist allerdings gerade das, was den Wertbegriff gegenüber dem Begriff der Würde interessant macht. Da Werte vielfältig sind, müssen sie relativierbar sein. So gilt zum Beispiel der Wert der Freiheit nicht unter allen Umständen und hat auch seine Grenzen. Freiheit muss mit dem Wert der Sicherheit abgewogen werden[43]. Erst durch die Bewertung der Menschen wird der Freiheit ein Wert zugeschrieben, der in unterschiedlichen Kontexten verschieden aussehen kann. Ein Wert kann deswegen auch nicht als ‚heilig' im kantschen Sinne bezeichnet werden. Laut Sommer ist der Relativismus eine notwendige Bedingung des Wertdenkens, da er es ermöglicht, „die Wirklichkeit als Beziehungsgefüge" zu denken[44].

[38] Vgl.: Weischedel, Wilhelm: *Die philosophische Hintertreppe*. München, 2017. 205-206
[39] Spaemann, Robert: „Wert oder Würde des Menschen". In: *Der Wert des Menschen*. Wien: 2006, 34
[40] Spaemann, Robert: „Wert oder Würde des Menschen". In: *Der Wert des Menschen*. Wien: 2006, 45-46
[41] Vgl.: Pieper, Annemarie: „Der evaluierte Mensch". ". In: *Der Wert des Menschen*. Wien: 2006, 126
[42] Sommer: Werte, 73
[43] Vgl.: Sommer: Werte, 74
[44] Sommer: Werte, 74

Ein weiterer Grund, warum Werte nicht absolut gesetzt werden können, ist die Geschichtlichkeit und die dadurch bedingte Wandelbarkeit der Welt[45]. Diese Geschichtlichkeit kommt bei Sommers Kritik an Kants Auffassung von Vernunft als Absolutum zu tragen. Sommer spricht von einer „historischen Bedingtheit" der Vernunft[46]. Nach diesem Argument entwickelte sich die Vernunft als menschliche Eigenschaft evolutionär bedingt und kann sich deswegen auch bei zukünftigen Generationen weiterentwickeln. Wenn sich die Vernunft als die Basis des Konzepts der Würde weiterentwickelt, so müsste sich auch die Würde an sich verändern. Hier müsste man jedoch tiefergehend fragen, was es ist, was sich hier verändert. Es ist ganz offensichtlich das philosophische Denken der Menschen. Dass die Vernunft und das aus ihr begründete Denken historisch bedingt sind, argumentiert auch Marx, wenn er sagt, dass das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimmt[47]. Ohne an dieser Stelle allzu genau auf marxistische Theorie einzugehen, ist zu erwähnen, dass Marx die Philosophie als Überbau bezeichnet, deren Basis die ökonomische Struktur einer Gesellschaft darstellt, die wiederum aus den Produktionsverhältnissen dieser Gesellschaft entsteht[48].

Genauso wie der Kant'sche Begriff der Würde mag das aristotelische Tugendkonzept postulieren, dass die sittlichen Tugenden dem einen höchsten Gut zuträglich sind, das universal gilt, aber wer bestimmt, was gerade vernünftigerweise sittlich ist? Ohne genauer auf Aristoteles Schriften zur Politik einzugehen sei erwähnt, dass er in seiner Abhandlung zur idealen Staatsform scheinbar selbstverständlich von Sklaven in einer Gesellschaft, sowie von der Herrschaft des Mannes über die Frau und die Kinder schreibt[49]. Dies ist, bedenkt man Aristoteles gesellschaftliches Sein, nicht verwunderlich, da sowohl Frauen als auch Sklaven im antiken Griechenland über keinerlei politische Rechte verfügten. Aufgrund dieses gesellschaftlichen Seins von Aristoteles kann man auch seinen Schriften unterstellen, sich vorrangig an Männer zu richten, auch wenn dies nicht explizit erwähnt wird. Charaktertugenden wie Tapferkeit lassen jedoch eher auf ein männlich geprägtes Weltbild Aristoteles schließen. Somit bestimmt auch das Sein des Aristoteles sein Bewusstsein, folglich seine Philosophie. Wie schon bei Kants Philosophie muss sich auch jene von Aristoteles mit der Zeit verändern. So ist es zumindest in den westlichen Teilen

[45] Vgl.: Sommer: Werte, 76
[46] Vgl.: Sommer: Werte, 41
[47] Vgl.: Marx, Karl; Engels, Friedrich: Werke, 1971, Band 13, 9
[48] Vgl.: Marx, Karl; Engels, Friedrich: Werke, 1971, Band 13, 8-10
[49] vgl. Aristoteles: Politik. Nach der Übersetzung von Franz Susemihl m. Einleitung, Bibliographie u. zusätzlichen Anmerkungen von Wolfgang Kullmann. Auf der Grundl. d. Bearb. v. Nelly Tsouyopoulos u. Ernesto Grassi neu hg. v. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 22003.

der heutigen Welt undenkbar, von einer Gesellschaft als tugendhaft zu sprechen, wenn sie Sklaverei zulässt. Die universelle Gültigkeit sowohl Kants Würdebegriffs als auch Aristoteles Tugendkonzepts und des höchsten Guts muss also kritisch betrachtet werden.

Schließlich besteht der Vorteil eines Wertbegriffs gegenüber dem Begriff der Tugenden und der Würde darin, dass er ohne ein universales, metaphysisches Gutes auskommt und pluralistisch ist. Somit passt er zu einer modernen, pluralistischen Gesellschaft, die für die unterschiedlichsten Bereiche ihres Lebens unterschiedliche Werte benötigt.[50] Zeit-, und gruppengebundene Werte erkennen an, dass sich das Bewusstsein einer Gesellschaft mit ihrem Sein verändert.

Nun stellt sich die Frage, ob die Sorge um die Würde des Menschen berechtigt ist, wenn man den Begriff Würde historisch denkt. Wenn man Würde, wie Werte ebenfalls als zeit-, und gruppengebundene Entität versteht, so könnte auch dieses Konzept der Würde wandelbar sein. Was menschenwürdig oder unwürdig ist mag sich folglich im Laufe der Zeit verändern. Dies soll an späterer Stelle genauer untersucht werden.

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass die allgemeine Forderung nach Werten an sich noch wenig bedeutet, sondern Werte erst durch konkrete Beziehungen, auf die sie zur Anwendung kommen, wertvoll werden.[51] Weiters unterscheiden sich Werte durch ihre Zeit-, und Gruppengebundenheit von universellen Konzepten. Wie Werte in der Schule sinnvoll sein können, soll im Folgenden diskutiert werden.

3 Werte in der Schule?

Die Schule als Ort der Wissensvermittlung ist jener Lebensbereich, wo Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Daseins verbringen. Es folgt daraus logisch, dass Schule nicht nur zur Bildung theoretischen Wissens dienen kann, sondern auch eine erzieherische, soziale Rolle einnehmen muss. Bildung heißt in diesem Sinne auch Persönlichkeitsbildung und die „Vermittlung jener geistigen Fundamente“ unserer Gesellschaft.[52] Als Ziel einer solchen Bildung beschreibt Liessmann, junge Menschen darin zu befördern, sich „als

[50] Sommer: Werte, 55
[51] Sommer: Werte, 43
[52] Liessmann, Konrad Paul: „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“: In: Schörg, Christine; Sippl, Carmen (Hg.): Festschrift für Erwin Rauscher. 2020, 337ff.

selbstbewusste und mündige Bürger zu behaupten“.[53] Dazu ist eine Auseinandersetzung mit Werten unumgänglich. Denn nur wer die Werte und Normen einer Gesellschaft kennt, kann sich auch darin behaupten.

In der Frage wie und in welchem Fach diese Werte vermittelt werden sollen, stehen einander der Religionsunterricht und der säkulare Ethikunterricht gegenüber. Ähnlich wie Liessmann beschreibt Kucharz den Bildungsauftrag der Schule als Aufgabe, SchülerInnen zu „mündigen, selbstbestimmten, urteilsfähigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ zu erziehen.[54] Er betont dabei, dass dieser Bildungsauftrag selbst auf bestimmte Werte gründet.[55] Diese Bemerkung ist zentral, da Schule nicht als wertfreier Raum begriffen werden kann, der unabhängig von der Gesellschaft besteht. Laut Peetz wirkt nicht die Schule „gesellschaftsbildend“, sondern „umgekehrt die Gesellschaft schulbildend“.[56] Das stimmt natürlich, wenn man die Bildungsinstitutionen eines Staates in einem gewissen Machtgefüge denkt. Durch die Erziehung der jungen Menschen, also der zukünftigen Erwachsenen, der Systemträger eines Staates, zu jenen Werten und Normen, die diesen Staat tragen und regulieren, ist das Fortbestehen des Staates gesichert. Allerdings greift Peetz in seiner Analyse etwas zu kurz, denn wäre jede Schule wirklich nur dazu ausgerichtet systemerhaltend zu sein, wäre gesellschaftlicher Fortschritt undenkbar. Soll nicht Schule auch jener Ort sein, an dem junge Menschen dazu inspiriert werden, Dinge anders zu denken als die Generationen vor ihnen? Dieses Anders-Denken bezieht sich durchaus auch auf Werte und Normen.

Es stellt sich also die Frage, wie die Schule einerseits die Werte und Normen vermitteln kann, die eine Gesellschaft als richtig erachtet, und andererseits, wie sie trotz dieser Vermittlung dazu beitragen kann, jungen Menschen zu ermöglichen Neues zu denken.

Das allgemeine Bildungsziel der Schule wird im Lehrplan der AHS wie folgt beschrieben:

> Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn

[53] Ebd.
[54] Kucharz: Werteerziehung, 77
[55] Ebd.
[56] Peetz: WT, 41

> zu finden, zu stützen. Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.[57]

Auffallend ist hier die Erwähnung einer ‚menschenwürdigen Zukunft' sowie die Betonung der ‚Würde' als wichtiger Wert und Erziehungsziel. Würde wird hier also, entgegen Kants Differenzierung, als Wert aufgefasst und in einem Zug mit ‚Freiheit, Integrität und Gleichheit' genannt. Das österreichische Bildungsziel tut demnach, was Kant als Angriff auf die Heiligkeit des Würdebegriffs bezeichnet hätte; es bezeichnet Würde als Wert und macht sie somit relativierbar, wie im vorherigen Abschnitt gezeigt.

Es scheint also auf den ersten Blick so, als ob sich die Schule Sommers Konzept von Werten als relativierbare, zeit-, und gruppengebundene Entitäten verschreibt. Es könnte aber auch sein, dass der Begriff hier so inflationär verwendet wird, wie es außerhalb einer philosophischen Debatte über Werte üblich ist, und die VerfasserInnen des Bildungsziels nicht genauer definiert haben, was Werte sind und wie sie zustande kommen, bevor sie diese in das Bildungsziel aufnahmen. Es ist die Aufgabe dieser Arbeit, deutlicher zu sein als das Bildungsziel der Schule und herauszuarbeiten, ob es ein zeit-, und gruppengebundener Wertbegriff oder der Begriff eines universellen Guten sein sollte, auf den sich die Schule bei Fragen der Ethik stützt.

Aus dem Bildungsziel geht außerdem hervor, dass die ‚Entwicklung zu eigenverantwortlichen Menschen' Aufgabe der Schule ist. Denkt man diese Eigenverantwortlichkeit konsequent weiter, so muss diese auch den selbstbestimmten Umgang mit Werten und Normen einer Gesellschaft meinen.

Schule als gesellschaftsbildende Institution setzt es sich also zum Ziel, jungen Menschen zentrale Werte zu vermitteln und sie zu befähigen, eigenverantwortlich mit diesen Werten in der Gesellschaft umzugehen. Wie genau diese Werte behandelt werden hängt jedoch auch von der Zielsetzung des jeweiligen Unterrichtsfaches ab. Sowohl der katholische als auch der evangelische Religionsunterricht weisen in ihren Lehrplänen auf Wertevermittlung hin. Im Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts findet sich im Bildungsziel die Formulierung „ Lebens-, Glaubens- und Welterfahrungen der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer werden dabei aus der Perspektive des christlichen Glaubens reflektiert und gedeutet".[58] Auch im Bildungsziel des evangelischen

[57] BGBl II 216/2018, 3
[58] BGBl II 571/2003, 3590

Religionsunterrichts findet sich dieser als „eine Chance für die Schule, denn er nimmt als eigenes Fach die religiöse und ethische Dimension des umfassenden Bildungsauftrages der Schule wahr“.[59] Der Rahmen, in dem Werte im christlichen Religionsunterricht behandelt werden, ist also ganz klar ein religiöser.

Im Kontrast zu diesem religiösen Rahmen der Wertevermittlung steht ein säkularer Ethikunterricht. Hier findet sich im Lehrplan der Bezug auf das Bildungsziel der Schule wie folgt: „In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern leistet der Ethikunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung“.[60] Hier liegt die Betonung auf unterschiedlichen Zugängen zu Ethik, anstatt ausschließlich auf einer religiösen Basis.

Beide Unterrichtsfächer finden unter dem allgemeinen Bildungsziel statt. Man könnte sich das allgemeine Bildungsziel der Schule als Dach oder Überbau vorstellen, das von den einzelnen Fächern und deren spezifischen Zielsetzungen getragen wird. Die Frage ist nun, ob der Ethikunterricht und der Religionsunterricht beide als tragende Fächer den Überbau gleichermaßen unterstützen, oder ob einer der beiden geeigneter ist, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichem Handeln anzuleiten.

3.1 Der Wertbegriff im Unterricht

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt, richten sich sowohl der Lehrplan des Ethikunterrichts als auch jener des Religionsunterrichts nach dem allgemeinen Bildungsziel und beide tragen zur Vermittlung von Werten in der Schule bei. Was sie allerdings voneinander unterscheidet ist der jeweilige Kontext, aufgrund dessen Werte behandelt werden. Im Folgenden soll dieser Kontext genauer diskutiert werden.

Kucharz analysiert, dass der Religionsunterricht als „traditioneller Ort, an dem Werte gezielt vermittelt werden“ christliche Werte behandelt. Diese Beschreibung mag implizieren, dass der christliche Religionsunterricht Werte schon seit es ihn gibt behandeln würde und der Begriff „christliche Werte“ schon in der Bibel zu finden wäre. Sommer beweist, dass dem nicht so ist und erklärt, dass der Begriff „christliche Werte“ erst seit dem 20. Jahrhundert verwendet wird, und es Nietzsche war, der ihn als negativ konnotiert

[59] BGBl II 201/2002, 881
[60] Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik.*2019,1.
Online unter: https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/ [28.4.2020]

verwendete und prägte.[61]Laut Sommer verwendeten Christen den Wertbegriff erst, als die christlichen Glaubenswahrheiten nicht mehr als selbstverständlich gegeben angenommen wurden, weil jedeR selbst Werte mit Bedeutung füllen kann.[62] Sommer verankert den Begriff ‚Werte' bezogen auf Moral also im bürgerlichen Zeitalter, als nach der amerikanischen und französischen Revolution die bisher tradierten und durch Religion und Metaphysik gesicherten Kategorien von ‚gut' und ‚böse' nicht mehr so stabil waren und unterschiedliche Modelle von Gutem und Schlechtem miteinander konkurrierten[63].

Werte an sich symbolisieren also den Niedergang von tradierter christlicher Moral als einzig gültige. Diese Tatsache beweist auch Kucharz weitere Analyse zu christlichen Werten. So werden diese seit die „christlich-konfessionelle Dominanz in Schule und Gesellschaft in Frage gestellt ist" immer mehr zurückgedrängt. Er sieht schlussendlich die Gefahr, dass diese Entwicklung dazu führen könnte, dass eine „ausreichende Wertevermittlung" nicht mehr gewährleistet ist.[64]

Einerseits zeigt die Sorge Kucharz um die christlichen Werte in der Schule, dass Sommers historisierte Sicht von Moral und Normen, wie bereits im ersten Kapitel beschrieben, zutrifft. Wenn die christlichen Glaubenswahrheiten seit der Neuzeit nicht mehr als allgemeingültige Moralvorstellungen gelten, weil sie die Kategorien Gut und Böse ganz klar bestimmten und diese Kategorien sich seither veränderten (oder sogar immer schon in Veränderung begriffen waren), folgt logisch, dass diese Glaubenswahrheiten auch in der Schule hinterfragt werden.

Andererseits wird klar, dass die Bezeichnung „christliche Werte" nicht passend für die Aufrechterhaltung der Vormachtstellung christlicher Glaubenswahrheiten ist. Denn Werte implizieren, wie bereits gezeigt, Relativierbarkeit und sind zeit- und gruppengebunden. „Christliche Werte" wären demnach auch wandelbar und könnten je nach dem sozialen Gefüge einer Gruppe anders interpretiert, ja sogar verworfen werden. Es ist deswegen auch nicht schlüssig, wenn sich Kucharz Sorgen um die „ausreichende Wertvermittlung" macht.

---

[61] Laut Nietzsche ist es gerade das Christentum mit seinem Streben nach Göttlichkeit verdorben. Dessen Werte zählen zu den „décadence-Werten", die in der Umwandlung aller Werte verändert werden müssen. An anderer Stelle bezeichnet Nietzsche die Werte des Christentums in ihrer zivilisatorischen Funktion als „barbarisch".; Nietzsche, Friedrich: *Werke in drei Bänden.* München, 1954. Band 2, S. 1166,1180.

[62] vgl.: Sommer, Andreas Urs: „Wertegesellschaft – Werte in Gesellschaft? Quecksilbrigkeit als Chance": In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie.* München: 2018, 103

[63] vgl.: Sommer, Andreas Urs: „Wertegesellschaft – Werte in Gesellschaft? Quecksilbrigkeit als Chance": In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie.* München: 2018, 100

[64] Kucharz: Werteerziehung, 81

Denn Werte können auf jeden Fall in der Schule vermittelt werden, es stimmt jedoch, dass diese eventuell nicht den christlichen Glaubenswahrheiten entsprechen. Die Behauptung, Werte würden nicht mehr vermittelt werden, wenn diese christlichen Moralvorstellungen nicht entsprechen, verdeutlicht ein Phänomen, das Sommer ebenfalls anspricht. Nämlich, dass eine Gruppe meist ihre eigenen Werte als die einzig wahren und gültigen ansieht und von einer anderen Gruppe nicht annimmt, dass diese ihre eigenen, anderen Werte hätte, sondern ihnen Werte prinzipiell abspricht[65]. Bezogen auf Kucharz Bedenken zur Wertvermittlung außerhalb eines Religionsunterrichts könnte das bedeuten, dass er es gar nicht für möglich hält, Werte an einer anderen Stelle zu thematisieren, weil ‚die Anderen' eben keine Werte haben.

Zusammenfassend wird klar, dass der Begriff „(christliche) Werte" nicht geeignet ist, um auszudrücken, dass Glaubenswahrheiten unbedingt gelten, da dies dem Sinn des Werts widerspricht. Es ist deswegen verständlich, warum Peetz im vorigen Kapitel für den Tugendbegriff statt dem Wertebegriff plädiert.

Wie bereits erwähnt benötigt ein Moralbegriff, der an Tugend(en) gebunden ist, ein universelles Gutes, an das man sich bindet. Bei Aristoteles ist das höchste Gut Glück. Wenn Peetz für die Entwicklung eines Habitus argumentiert, so hieße das im Sinne Aristoteles mit Hilfe des Verstandes zwischen zwei Extremen zu entscheiden und die Mitte zu wählen[66]. Das Ziel wäre hierbei das Gute, Glück, zu erreichen. Der Habitus dieses Wählens entsteht nicht von selbst, sondern soll, laut Aristoteles Philosophie, anerzogen werden. Hierfür sollen die bei Kindern natürlich vorkommenden Gefühle von Lust und Unlust in Bezug auf Handlungen umgeleitet werden. Konkret geht es darum, diese Gefühle „vorgreifend so zu disponieren, dass sie faktisch mit den moralischen Urteilen des Verstandes übereinstimmen"[67]. Diese moralischen Urteile des Verstandes stellen bei Aristoteles die Tugenden dar. Wenn Kinder tugendhaftes Handeln soweit internalisiert haben, dass es einen Habitus bildet, sind sie fähig im Sinne des Guten zu handeln.

Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass im Religionsunterricht nicht die Philosophie des Aristoteles im Mittelpunkt steht und folglich auch nicht die moralischen Urteile dieser,

[65] vgl.: Sommer, Andreas Urs: „Wertegesellschaft – Werte in Gesellschaft? Quecksilbrigkeit als Chance": In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie.* München: 2018, 97
[66] vgl.: Peetz: WT, 46
[67] Peetz: WT, 50

sondern die christliche Religion.[68] Auch in der Religion gibt es ein universelles Gutes, das jedoch nicht das Glück, sondern Gott ist. Gut handeln, also moralisch gute Urteile zu fällen, heißt hier im Sinne Gottes zu handeln. Die grundlegendste Formulierung, was im Christentum moralisch ist, stellen die 10 Gebote da. Sie bestimmen ganz klar, welches Handeln gut und schlecht, bzw. tugendhaft oder böse ist. Tugendhaftes Handeln im Religionsunterricht wäre also das Handeln im Sinne der 10 Gebote. Wenn Peetz für ein Habituskonzept, das Tugenden verfestigen soll, plädiert und dieses auf den Religionsunterricht angewandt werden soll, dann ist klar, dass die Erziehung dazu im Rahmen der 10 Gebote und der christlichen Glaubenswahrheiten stattfinden muss. Es wäre also die Aufgabe der Religionslehrkräfte, wie zuvor beschrieben, die SchülerInnen so zu ‚disponieren', dass sie die in der christlichen Religion als moralisch verstandenen Urteile als eigene übernehmen.

Wenn Peetz also für ein Tugendkonzept anstatt für Werte in der Moralerziehung der Schule plädiert, so ist dies für den Religionsunterricht schlüssig, da Werte nicht in einem universellen Guten gründen und so dem christlichen Glauben nicht entsprechen können. Ein Tugendkonzept, insbesondere ein christliches Tugendkonzept, hingegen bietet einen strengen Binärcode von Gut und Böse und leitet so das Handeln[69]. Wenn im Religionsunterricht von christlichen Werten gesprochen wird, so entspricht dieser Begriff also höchstwahrscheinlich nicht dem Konzept von zeit-,und gruppengebundenen Werten, sondern spielt viel eher auf universal gültige Entitäten an, die treffender als christliche Tugenden zu bezeichnen wären.

Im Kontrast zu den ‚christlichen Werten' steht Sommers Konzept von relativierbaren Werten. Sie sind nicht von Gott/einem Glauben vorgegeben, sondern vom Menschen selbst gemacht, sie sind Werte „von uns, für uns".[70] Als solches sind sie veränderbar, können sich an neue Begebenheiten anpassen, überdacht und überarbeitet werden, ohne dass dies als Sünde oder Verstoß gegen ein Gebot gelten kann. Solch ein Wertbegriff, unabhängig von einem universalen Glaubens verlangt das eigenständige Denken und Bewerten.

[68] Natürlich hatte die griechische Philosophie Einfluss auf das Christentum. Dies ist für diese Arbeit allerdings nebensächlich
[69] vgl.: Sommer: Werte, 170
[70] Sommer: Werte, 163

Diese Auffassung von menschengemachten Werten passt zur im Bildungsziel angestrebten „Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten“. Eigenverantwortlichkeit wird gefördert, wenn Menschen dazu ermutigt werden, Handlungen selbstständig zu bewerten, anstatt dass sie dazu angehalten werden, auf ein bereits etabliertes, universelles Normensystem zurückzugreifen. Man kann also schließen, dass ein zeit-, und gruppengebundener Wertbegriff das allgemeine Bildungsziel der Schule in diesem Punkt besser unterstützen kann als ein universeller Wertebegriff im Sinne der Religion. Sommer geht jedoch weiter und stellt fest, „dass Werte in der Moderne Religion substituieren können, sogar müssen, weil sie im Unterschied zu traditionellen Religionen mit ihrem Hang zur Trägheit und Sklerose hochgradig anpassungsfähig und damit hochgradig leistungsfähig sind“.[71] Er setzt, etwas polemisch, Tugendkonzepte, die nach einem universellen Guten streben, mit Zwang gleich, während Werte Freiheit bedeuten. Dass Werte ein klar festgelegtes Gut und Böse überwinden, sieht er als „moralevolutionären Schritt“, den die westliche Gesellschaft bereits vollzogen hat.[72]

Es wird klar, dass der Religionsunterricht einen solchen Wertbegriff nicht verkörpern kann, da er den Glauben in Frage stellen würde, wenn er dessen Lehren von Gut und Böse verwirft. Hier eröffnet sich das Spannungsfeld zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht. Der Religionsunterricht muss sich einem universellen Wertesystem verschreiben, das von Gott stammt. Der Ethikunterricht kann hingegen den hier beschriebenen, modernen Wertbegriff übernehmen.

Allerdings wirkt Sommers Kontrast zwischen dem zwanghaften Tugendunterricht und dem der Freiheit verschriebenen Werteunterricht doch etwas vereinfachend, wenn man bedenkt, dass die Schule im Bildungsziel klare Werte formuliert. Wie bereits beschrieben werden im Bildungsziel der AHS „die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden“[73] als zentrale Werte genannt. Ein Ethikunterricht, der unter diesem Bildungsziel stattfindet, sollte besagte Werte vermitteln. Es stellt sich also die Frage wie es möglich ist, zentrale Werte zu vermitteln, aber dies ohne Zwang und Verfallen in ein binäres Gut und Böse zu tun. Dazu soll im Folgenden die Frage der Ideologie im Unterricht diskutiert werden.

[71] Sommer: Werte, 167-168
[72] vgl.: Sommer Werte, 170
[73] BGBl II 216/2018, 3

3.2 Die Ideologie der Wertevermittlung

Thaidigsmann unterstellt dem Ethikunterricht ideologisch zu sein und unternimmt einen Angriff auf diesen, der im Folgenden zum Verständnis der Problematik von Ideologie im Wertunterricht beschrieben werden soll.

Zunächst leitet Thaidigsmann das Entstehen eines Gespürs für Werte und eine Urteilsfähigkeit über Werte aus dem christlichen Gebot, Vater und Mutter zu ehren ab. Er verbindet dieses Gebot mit dem hebräischen Wort ‚kibbed', das er auch mit „Würde anerkennen" übersetzt.[74] Über dieses ‚kibbed' wird, laut Thaidigsmann, auch in der Bildung, vom Kindergarten bis zu Schulen, Werterziehung ausgeübt und die SchülerInnen lernen, wie mit ihrem Umfeld umzugehen ist.[75] In weiterer Folge nennt er Werteerziehung „Bildung zur Achtsamkeit" und stellt fest: „Bei dieser Bildung zur Achtsamkeit hat die sogenannte ‚Werteerziehung' anzusetzen, soll sie nicht ideologisch und kompensatorisch aufgesetzt sein, ein Verdacht, den der alternativlos verordnete Werteunterricht nicht loswird".[76] Thaidigsmann wirft also dem ‚verordneten Werteunterricht', womit er wahrscheinlich einen Ethikunterricht meint, vor, ‚ideologisch und kompensatorisch' zu sein und vergisst dabei, entweder unbewusst oder ganz bewusst, welches System eines Werteunterrichts er gerade beschrieben hat.

Das Fundament von Werten in einem christlichen Gebot festzulegen ist zutiefst ideologisch. Dies setzt voraus, dass man an den Gott glaubt, der dieses Gebot festgelegt hat, die Schrift, in der es niedergeschrieben ist, anerkennt und es als Gesetz für das eigene Tun übernimmt – kurz, die Bereitschaft einem religiösen Gebot Folge zu leisten verlangt ein Glaubensbekenntnis. Thaidigsmann impliziert also entweder, dass alle SchülerInnen, die eine Werteerziehung auf der Basis des christlichen Glaubens erhalten, auch ein solches Glaubensbekenntnis haben, oder, und das ist der bedenklichere Gedanke, er deutet an, dass durch einen Wertunterricht, der auf einem christlichen Glaubensgebot basiert, die SchülerInnen zu einem Wertesystem erzogen werden, das sie beeinflusst ein Glaubensbekenntnis anzunehmen. Betrachtet man die reale SchülerInnen-Population der österreichischen Schulen, so haben bei Weitem nicht alle ein christliches

[74] vgl. Thaidigsmann, Edgar: „Christlicher Glaube im Streit um ethische Bildung durch „Werteerziehung"": In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop 2007, 100-102
[75] vgl. Thaidigsmann, Edgar: „Christlicher Glaube im Streit um ethische Bildung durch „Werteerziehung"": In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop 2007, 104-105
[76] Thaidigsmann, Edgar: „Christlicher Glaube im Streit um ethische Bildung durch „Werteerziehung"": In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop 2007, 105

Glaubensbekenntnis. Während Thaidigsmann also den christlichen Religionsunterricht verteidigt, ja sein Wertesystem sogar als allgemein gültiges vorschlägt, das in allen Bildungsbereichen zum Einsatz kommen soll, schürt er gleichzeitig die Angst vor einem ‚verordneten' Werteunterricht. Man könnte Thaidigsmann vorwerfen, den Ethikunterricht als ideologisch verdammen zu wollen, während er zu verschleiern versucht, wie zutiefst ideologisch der christliche Religionsunterricht ist.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass der Begriff ‚Ideologie' von Thaidigsmann wohl bewusst aufgrund seiner negativen Konnotation gewählt wurde. Zutreffender wäre in diesem Fall jedoch der Begriff ‚Weltanschauung', da gruppenabhängige Werte und Normen immer Ausdruck einer gewissen Weltsicht sind.

Gegen den Vorwurf, ein Ethikunterricht sei ‚ideologisch', kann man also einerseits, einwenden dass der christliche Religionsunterricht dies ebenfalls ist. Andererseits ist ein Unterricht, der Werte und Normen thematisiert, wie bereits festgestellt, immer ‚ideologisch', weil er jene Werte und Normen als richtig ansieht, die einer gewissen Weltsicht entsprechen. Es gibt keinen wertfreien Raum oder ‚objektive' Werte, wenn man Werte als zeit- und gruppengebunden definiert. Thaidigsmann selbst spricht sogar davon, dass der Religionsunterricht durch die Debatte um den Ethikunterricht „von der Erwartung befreit wird, eine gesellschaftlich und politisch geforderte Moral beibringen zu sollen".[77] Damit vergleichbar betont Kunstmann, dass jede Religion ihre eigene Ethik mit sich bringt und „bestimmte Werthaltungen" fördert, die sie auch gegenüber anderen Ethiken behaupten muss.[78] Genauso bringt jede säkulare Gesellschaft eigene Werthaltungen mit sich. Folglich ist die Weltanschauung des christlichen Religionsunterrichts eine klar religiöse.

Dass der Religionsunterricht eine christliche Weltsicht vermittelt und Werte und Normen, oder besser Tugenden und Gebote behandelt, die dieser entsprechen, ist klar. Welche Weltanschauung ein säkularer Ethikunterricht vermitteln soll, damit er dem allgemeinen Bildungsziel entspricht und gleichzeitig Werte als relativierbar vermitteln kann, ist schwieriger zu beantworten.
Im Lehrplanentwurf der Bundes-ARGE Ethik findet sich folgende Formulierung unter der Bildungs-, und Lehraufgabe eines Ethikunterrichts:

[77] Thaidigsmann, Edgar: „Christlicher Glaube im Streit um ethische Bildung durch „Werteerziehung"": In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop 2007, 91-92
[78] Kunstmann: UV, 167

> Der Ethikunterricht findet im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung Österreichs statt und bindet sich an die aus der europäischen Aufklärung hervorgegangene Idee der Würde des Menschen als Person. Der Ethikunterricht ist daher weder wertneutral noch wertrelativistisch noch dogmatisch.[79]

Zunächst wird hier also ganz klar angesprochen, dass auch ein säkularer Ethikunterricht *nicht* wertneutral ist, er könnte also mit Thaidigsmann als ideologisch bezeichnet werden, allerdings mit dem bedeutenden Vorsatz, auch nicht dogmatisch zu sein. Es muss also innerhalb eines Ethikunterrichts auch möglich sein, Abstand von den zu vermittelnden Werten zu gewinnen, über sie nachzudenken, zu reflektieren, ja sie vielleicht sogar abzulehnen. Widersprüchlich ist allerdings die Forderung, der Ethikunterricht solle nicht wertrelativistisch sein. Denn nimmt man Werte als zeit-, und gruppengebunden an, so müssen sie relativierbar sein.

Der überarbeitete, neue Entwurf des Lehrplans für das Unterrichtsfach Ethik formuliert das Bildungsziel etwas vager: „Der Ethikunterricht ist den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Er zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab.“[80]

Hier fehlt die widersprüchliche Formulierung, ein Ethikunterricht solle ‚weder wertneutral, wertrelativistisch noch dogmatisch‘ sein. Allerdings kann man hier kritisch anmerken, dass auch das Bewusstsein, dass Wertevermittlung ideologisch sein muss, mit dem klaren Herausstreichen, dass ein Ethikunterricht nicht wertneutral ist, wegfällt. Der erste Entwurf des Lehrplans mag folglich als etwas selbsteinsichtiger, vielleicht ehrlicher, bezeichnet werden als der Neue.

Des Weiteren fällt die Erwähnung der Würde und der europäischen Aufklärung im ersten Entwurf des Lehrplans auf. Wie bereits erwähnt stellen Wert-, und Würdebegriff einen

[79] Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS*. 2017, 1. Online unter: https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%20f%C3%BCr%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf [28.4.2020]
[80] Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik.*2019,1.
Online unter: https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/ [28.4.2020]

Widerspruch dar. Bekennt sich der Ethikunterricht zum Würdebegriff der Person, so kann er dieser keinen relativistischen Wertbegriff zuschreiben. Dies würde gegen einen Ethikunterricht, der zeit- und gruppengebundene Werte als zentral ansieht, sprechen, und eher für einen Wertunterricht, der universelle Begriffe wie Würde annimmt. Mit dem Einordnen des Ethikunterrichts in die Tradition der Aufklärung gibt der erste Lehrplanentwurf ein weiteres Bekenntnis zu einer Art Weltsicht. Sich der Aufklärung zu verschreiben bedeutet, allgemein gesprochen, ganz klar eine Orientierung weg vom Glauben und hin zur Vernunft.

Im zweiten Lehrplanentwurf findet sich weder die Würde des Menschen noch die Aufklärung. Lediglich von ‚grundlegenden Menschen-, und Freiheitsrechten' ist die Rede. Nun ist die Würde des Menschen ein zentrales Element der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte[81] und die Tatsache, dass es niedergeschriebene Menschenrechte gibt, ist eine Errungenschaft der Aufklärung. Man könnte also meinen, die Erwähnung der ‚Menschen-, und Freiheitsrechte' spielt auf die explizit erwähnten Begriffe des ersten Lehrplanentwurfs an. Somit ergäbe sich kein großer Unterschied. Allerdings könnte die vagere Formulierung der neueren Fassung auch ein klareres Bekenntnis der VerfasserInnen zu relativistischen Werten ausdrücken und deswegen das universelle Würdekonzept nicht mehr enthalten. Das würde allerdings die brisante Frage eröffnen, ob sich der Ethikunterricht dann noch zu den allgemeinen Menschenrechten bekennt. Dies kann an späterer Stelle diskutiert werden.

Insgesamt erscheint die zweite Fassung des Ethiklehrplans vager formuliert, verstrickt sich somit aber auch nicht in Widersprüche. Gleichgültig ob durch ein klar ausgesprochenes Bekenntnis zur europäischen Aufklärung, oder durch die etwas unpräzisere Formulierung, stellt die ideologische Ausrichtung des Ethikunterrichts einen Kontrast zum Religionsunterricht dar. Anstatt sich zum Glauben zu bekennen, impliziert die Betonung der Aufklärung bzw. der Menschenrechte ein Bekenntnis zur Vernunft.

Thaidigsmann unterstellt deswegen dem Ethikunterricht die Entwicklung eines „bürgerlichen Glaubens", der der Religion entgegengestellt werden soll.[82] Sommer erwähnt

[81] Generalversammlung der Vereinten Nationen, 10.12.1948, A/RES/217, UN-Doc. 217/A-(III).
[82] Thaidigsmann, Edgar: „Christlicher Glaube im Streit um ethische Bildung durch „Werteerziehung"": In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop 2007, 99.

genau diese Gefahr und bemerkt, „Philosophieren heißt auch, auf Glauben zu verzichten“.[83] Der wesentliche Unterschied besteht hier zwischen Glauben und Philosophie. Um zu glauben, braucht es ein Glaubensbekenntnis zu einer Religion, das Menschen an ein universal gültiges Moralsystem bindet. Das besondere und unterscheidende Merkmal eines Bekenntnisses zur Aufklärung ist der Kontrast zum Glauben. Kants Antwort auf die Frage, was Aufklärung sei, ist: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“.[84] Dieser Unmündigkeit entkommt man nur durch Verwendung des eigenen Verstandes.[85] Ein universal gültiges Moralsystem hat es an sich, dass es nicht verändert werden soll und setzt deswegen auch eine gewisse Unmündigkeit derer voraus, die es annehmen. Werte als zeit- und gruppengebundene, relativistische Entitäten sind an sich veränderlich, passen also besser zu einem aufklärerischen Moralsystem. Hier unterscheidet sich ein aufklärerischer Ethikunterricht vom Religionsunterricht.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen dem Glauben und der Aufklärung zeigt sich an ihrem Fortschrittscharakter. So kann sich, laut Kant, „Ein Zeitalter […] nicht verbünden und darauf verschwören, das folgende in einen Zustand zu setzen, darin es ihm unmöglich werden muss, seine […] Erkenntnisse zu erweitern, von Irrtümern zu reinigen und überhaupt in der Aufklärung weiter zu schreiten.“[86] Aufklärung bedeutet, dass sich jeweils neue Generationen von den Fehlern vorhergegangener lösen, sich weiterentwickeln und neu denken. In Bezug auf Werte und Normen könnte das, entgegen Kants universal verstandenem Würdebegriff bedeuten, dass diese notwendig veränderlich sein müssen, um aufklärerisch zu sein. Obwohl Kant selbst dies nicht so sieht, könnte man meinen, dass der einzige universell geltende Wert der Aufklärung sein mag, dass die Werte der Aufklärung nicht universell gelten dürfen, um nicht anti-aufklärerisch zu werden.

Die Verwendung des Verstandes und der Fortschrittsgedanke sind es, die den Ethikunterricht, wenn er sich der Aufklärung verschreibt, vom Religionsunterricht unterscheiden und ihn vor dem Entstehen eines ‚bürgerlichen Glaubens‘ bewahren.

[83] Sommer: Werte, 174.
[84] Kant, Immanuel: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“: In: Königliche Akademie der Wissenschaften (Hg.): *Kants gesammelte Schriften.* Berlin 1912, Erste Abteilung: Werke. Achter Band, 35. (absofort abgekürzt als Was ist Aufklärung)
[85] vgl. Kant: Was ist Aufklärung, 35.
[86] Kant: Was ist Aufklärung, 39.

Zusammenfassend sind also sowohl der Religions-, als auch der Ethikunterricht ‚ideologisch', da sie gewisse normative Sichtweisen vermitteln wollen. Während der eine sich aufgrund seiner christlichen Weltsicht einem universellen Moralsystem verschreiben muss, nimmt der andere wegen seines Bekenntnisses zur Aufklärung ein relativistisches Wertsystem an. Natürlich bedeutet das für beide Unterrichtsgegenstände auch gewisse Einschränkungen.

Blickt man nun zurück auf das allgemeine Bildungsziel, das zu Beginn dieses Kapitels thematisiert wurde, so passt der Religionsunterricht mit seiner Intention insofern in das Bildungsziel, als er eine Auseinandersetzung mit der religiösen Dimension des Lebens ermöglicht[87]. Der Ethikunterricht passt hingegen zum Ziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern, indem sie sich mit ethischen und moralischen Werten auseinandersetzen[88].

Wie beide Fächer mit konkreten Unterrichtsinhalten umgehen und ob eines der beiden sich doch besser für die Vermittlung von Werten eignet, soll im Folgenden anhand eines Schulbuchvergleichs diskutiert werden.

4 Ethik-, und Religionsunterricht – ein Schulbuchvergleich

Im folgenden Kapitel sollen drei Schulbuchreihen der Unterrichtsfächer katholische Religion, evangelische Religion und Ethik verglichen werden. Anhand von den drei Themen Wahrheit, Schwangerschaftsabbruch und Gerechtigkeit soll untersucht werden, wie die Lehrbücher Werte vermitteln und ob sie dies überhaupt tun. Um einen Überblick zu geben werden zu Beginn die jeweiligen Kapitel der Bücher beschrieben und anschließend analysiert.

4.1 Credo vs. Vernunft – der Zugang zur Wahrheit

4.1.1. Inhalt

Ein erster Unterschied zwischen dem Religions-, und Ethikunterricht lässt sich anhand der Behandlung des Themas Wahrheit feststellen.

[87] vgl.: BGBl II 216/2018, 3
[88] ebenda

Das Schulbuch *Religion Begleitet*, das für den katholischen Unterricht approbiert ist, nähert sich dem Thema Wahrheit über einen kurzen Text, der Paul Watzlawick und dessen Interpretation des Konstruktivismus beschreibt. Laut diesem interpretieren Menschen die Wirklichkeit stets, woraus folgt, dass Wahrheit subjektiv ist[89]. Des Weiteren wird betont, dass die subjektive Wahrnehmung der Menschen von ihren Erfahrungen und dem historischen Kontext abhängt und dass diese Erkenntnis auch in die christliche Theologie Eingang gefunden hat. Deswegen könne „ein Bibeltext nie unabhängig von seinen LeserInnen betrachtet"[90] werden. Daraufhin findet sich allerdings die Bemerkung:

> „Diese Sicht, die vor allem die menschliche Fähigkeit des Erkennens von Wahrheit betrifft, berührt aber nicht das grundlegende Verständnis von Wahrheit in der Theologie. Wahrheit ist im Christentum vor allem durch die Offenbarung der göttlichen Wahrheit bestimmt".[91]

Es gibt also einen Unterschied zwischen der Wahrheit, die Menschen subjektiv wahrnehmen und interpretieren und jener Wahrheit, die die Theologie des Christentums festlegt. Unter der Überschrift „Wahrheit bringt Freude"[92] zitiert das Schulbuch einen Absatz aus dem katholischen Katechismus. Dieser thematisiert die Schönheit des Wahren. So ist gutes Tun mit moralischer Schönheit verbunden.[93] Außerdem wird wieder der Ursprung der Wahrheit in Gott wie folgt betont:

> „Bevor sich Gott dem Menschen in Worten der Wahrheit offenbart, offenbart er sich ihm durch die allgemeine Sprache der Schöpfung, des Werkes seines Wortes, seiner Weisheit, in der Ordnung und Harmonie des Kosmos, die sowohl das Kind als auch der Wissenschaftler entdecken kann".[94]

Das Thema Wahrheit wird also zunächst in einem weltlich-philosophischen Kontext präsentiert, in dem es durchaus als subjektiv dargestellt wird. Die Wahrheit, die von Gott ausgeht, nämlich dessen Schöpfung, dessen Weisheit, sowie die gesamte Ordnung des Kosmos, wie im Katechismus ersichtlich wird, ist allerdings nicht subjektiv, sondern universell gültig.

---

[89] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds*: Religion AHS : 8*. 2009, 40. (absofort abgekürzt als Religion 8)
[90] Ebd.
[91] Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 40
[92] Ebd.
[93] vgl.: Katholische Kirche: *Katechismus Der Katholischen Kirche*. 2020, Absatz 2500
[94] Ebd.

Um sich zu dieser Form der Wahrheit zu bekennen, benötigt es den christlichen Glauben, der im Kapitel „Credo“ des Schulbuches thematisiert wird. Hier wird herausgearbeitet, dass das Wort ‚Glauben‘ in der religiösen Sprache für eine Beziehung zwischen Personen steht, insbesondere für eine Beziehung mit Gott.[95] Im Folgenden findet sich der Bezug zur Wahrheit, denn Glauben bedeutet auch „einen Akt der Zustimmung zu der Wahrheit, für die die Person steht, der man Glauben schenkt“.[96] Deswegen beinhaltet der christliche Glaube auch einen Erkenntnisakt, ein Bekenntnis zu *dem* Glauben, so bedeutet das Credo der Kirche ein Bekenntnis zu den Glaubenswahrheiten des christlichen Glaubens[97]. Um die christliche Wahrheit zu akzeptieren und zu erkennen ist also das Glauben unabdingbar.

Im Folgenden widmet sich das Kapitel dem Spannungsverhältnis zwischen Vernunft und Glauben. Eingehend wird thematisiert, dass seit der Aufklärung Erkenntnis, die nicht naturwissenschaftlich beweisbar ist, oft als sinnlos betrachtet wird. Dies wird mit dem Argument entkräftigt, dass der christliche Glaube durchaus vernünftig sei, da er ein „begründetes Vertrauen“ in Gott darstellt[98]. Untermauert wird diese These mit einem Zitat Johannes Paul II, das besagt, dass es keinen Grund für einen Kampf zwischen Vernunft-, und Glaubenserkenntnis gibt, weil die Vernunfterkenntnis nur in Verbindung mit dem Glauben stattfinden kann, da Gott in allen natürlichen Geschehnissen wirkt.[99] So kommt Johannes Paul II zu folgendem Schluss: „Die Welt und die geschichtlichen Begebenheiten gründlich zu kennen, ist also unmöglich, ohne sich gleichzeitig zum Glauben an den in ihnen wirkenden Gott zu bekennen“[100]. Es wird also ersichtlich, dass das christliche Credo einen starken Einfluss darauf hat, was als Wahrheit gilt. Dies geht soweit, dass die Welt als gesamtes ohne den Glauben nicht erkennbar ist.

Im Schulbuchkapitel zum Thema Wahrheit findet sich nach den zuvor beschriebenen einführenden Passagen das Unterkapitel „Die Wahrheit auch bei anderen vermuten“[101]. Hier wird thematisiert, dass das christliche Credo und die damit verbundenen Glaubenswahrheiten dazu führen könnten, Andersgläubige nicht zu tolerieren bzw. ihnen

[95] vgl.: Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 8
[96] ebd.
[97] ebd.
[98] vgl.: Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 9
[99] vgl.: Johannes Paul II: Fides et Ratio. 1998, Art. 16
Online unter: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html [16.7.2020]
[100] Johannes Paul II: Fides et Ratio. 1998, Art. 16
Online unter: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html [16.7.2020]
[101] Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 46

gegenüber Machtansprüche zu stellen und Gewalt zu üben.[102]Allerdings wird betont, dass dies nicht dem christlichen Glauben entspreche und dieser doch tolerant gegenüber Andersgläubigen sei. Hierfür beruft sich das Schulbuch auf das *ad gentes* Dekret, wobei es folgende Passage als indirektes Zitat ausgibt: „denkbar [ist], dass auch andere Religionen zu den ‚Wegen' gehören, die Gott allein kennt und auf denen er die Menschen zum Glauben führt"[103]. Tatsächlich lautet die korrelierende Formulierung im Originaltext:

> „Wenngleich Gott Menschen, die das Evangelium ohne ihre Schuld nicht kennen, auf Wegen, die er weiß, zum Glauben führen kann, ohne den es unmöglich ist, ihm zu gefallen (41), so liegt also doch auf der Kirche die Notwendigkeit (42) und zugleich das heilige Recht der Evangeliumsverkündigung. Deshalb behält heute und immer die missionarische Tätigkeit ihre ungeschmälerte Bedeutung und Notwendigkeit."[104]

Das Schulbuch formuliert demnach nur die erste Hälfte des Satzes als indirektes Zitat, was zu einer irreführenden Interpretation führen kann, die später in der Analyse diskutiert werden soll. Von Menschen, die nicht über ein anderes Glaubensbekenntnis, sondern über keines verfügen, ist an dieser Stelle im Schulbuch nichts zu lesen.

Das Kapitel zum Thema Wahrheit wird mit dem Unterkapitel „die Wahrheit weitertragen"[105] abgeschlossen, welches sich mit der christlichen Pflicht des Missionierens beschäftigt. Eingangs wird wieder ein Absatz des Katechismus zitiert, der besagt: „Die Pflicht der Christen, sich am Leben der Kirche zu beteiligen, drängt sie, als Zeugen für das Evangelium und für die sich daraus ergebenden Verpflichtungen zu handeln. Dieses Zeugnis ist Weitergabe des Glaubens in Wort und Tat."[106] Außerdem werden verschiedene Zugänge christlicher Geistlicher zum Thema missionieren verglichen. So wird eine Religionslehrerin zitiert, für die sich Missionieren in der Begegnung mit den Sichtweisen ihrer SchülerInnen ausdrückt. Im Gespräch möchte sie ihnen die christlichen Wahrheiten zur Orientierung im Leben anbieten.[107] In einer Aufgabe werden die SchülerInnen

[102] ebd.
[103] Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 46
[104] Paul VI: Ad Gentes. 1965, Art. 7
Online unter: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_ge.html [16.7.2020]
[105] Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 47
[106] Katholische Kirche: *Katechismus Der Katholischen Kirche*. 2020, Absatz 2472
[107] vgl.: Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 47

anschließend im Buch aufgefordert, ihre Sichtweise zum Thema darzulegen und mit den präsentierten Zitaten zu vergleichen.[108]

Das für den evangelischen Religionsunterricht herausgegebene Schulbuch Religion *entdecken – verstehen – gestalten* widmet sich dem Thema Wahrheit im Kapitel „Glaube und Naturwissenschaft". Das Kapitel ist als Vergleich verschiedener Zugänge zum Thema aufgebaut.

Zunächst wird der sogenannte „Wandel der Weltbilder" vom Babylonischen Weltbild einer flachen Erde bis zum heutigen Stand der Wissenschaft mit unserer Erde als Teil eines Planetensystems innerhalb einer von vielen Galaxien beschrieben[109]. Danach werden auf einer Seite der Kreationismus und die Evolutionstheorie gegenübergestellt, wobei zwei Texte ohne Kommentar abgedruckt sind. Im Bekenntnistext der „Creation Research Society" wird unter Punkt 4 festgestellt: „Der Bericht von der besonderen Erschaffung von Adam und Eva als einem Mann und einer Frau und ihr anschließender Sündenfall ist die Grundlage für unseren Glauben an die Notwendigkeit eines Retters der ganzen Menschheit".[110] Dem gegenübergestellt werden die „Grundzüge der Evolutionstheorie" mit ihrer Beschreibung der Entwicklung der Arten.[111]

Es folgt ein Text von Stephen Hawking, in dem er das menschliche Bedürfnis das Universum zu untersuchen beschreibt. Laut Hawking würde eine vollständige Theorie des Universums sowohl die Fragen nach dem ‚Was' als auch nach dem ‚Warum' beantworten.[112] Wenn dies geschafft ist, dann „wäre das der endgültige Triumph der menschlichen Vernunft — denn dann würden wir Gottes Plan kennen."[113]

Anschließend folgt eine Doppelseite, auf der der Turmbau zu Babel thematisiert wird und der Bibeltext dazu abgedruckt ist. Danach findet sich ein Zeitungsbericht über den Atombombenangriff auf Hiroshima und Nagasaki und ein Interview zweier Physiker, die über die Schuldfrage der Menschen an der Atombombe diskutieren.[114] Erneut sind hier nur die Texte abgedruckt, ohne bewertenden oder erklärenden Text der SchulbuchautorInnen. Auch zu bearbeitende Aufgaben finden sich im Kapitel selbst nicht, allerdings werden auf

[108] ebd.
[109] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken verstehen gestalten. 2002, 87
Absofort abgekürzt als: Religion entdecken
[110]Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 89
Im englischen Original zu finden unter: https://www.creationresearch.org/statement-of-belief
[111] vgl.: Ebd.
[112] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 90
[113] Hawking, Stephen: Die illustrierte Geschichte der Zeit. 2000, 228
[114] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 92-95

den letzten Seiten des Schulbuches einige Anregungen zur Verwendung der Texte gegeben, darunter findet sich meist die Aufforderung zur Diskussion mit verteilten Rollen oder anhand einer ‚Expertenrunde'.[115]

Der letzte zitierte Text des Kapitels stammt von Al Gore und behandelt direkt das Thema Wahrheit. Hier schreibt der Autor von einer vermehrten Suche der Menschen nach Wahrheit(en) und führt diese auf eine „spirituelle Krise" zurück. Nach Al Gore sollte man, wenn man auf der Suche nach dem Sinn ist, mit dem Glauben beginnen.[116] Er schließt mit dem persönlichen Statement:

> „Meine eigene Bedeutung wurzelt in dem unerschütterlichen Glauben an Gott als den Schöpfer und Erhalter, in einer zutiefst persönlichen Deutung von Christus und meinem Verhältnis zu ihm, und in dem Bewusstsein seiner ständigen heiligen Gegenwart in allen Menschen, allem Leben und allen Dingen."[117]

Nach diesem Bekenntnis Al Gores zu seinem Glauben folgt abschließend ein Liedtext, in dem sich folgende Zeilen finden:

> „Du bist das Licht, schenkst uns das Leben; du holst die Welt aus ihrem Tod; gibst deinen Sohn in unsre Hände; er ist das Brot, das uns vereint. Darum muss jeder zu dir rufen; den deine Liebe leben lässt: Du, Vater, bist unsre Mitte; machst deinem Wesen uns verwandt".[118]

Auf der letzten Seite des Kapitels findet sich der einzige Text der SchulbuchautorInnen selbst, der die wichtigsten Inhalte zusammenfasst. Hier wird gefolgert, dass sowohl die Naturwissenschaft als auch der Glaube Berechtigung haben und verschiedene „Facetten" zur Beschreibung der Wirklichkeit darstellen.[119] Die abschließende Bemerkung lautet: „Die wissenschaftlichen Möglichkeiten bedingen aber einen verantwortungsvollen Umgang mit der Schöpfung".[120]

Das evangelische Schulbuch ist etwas weniger umfangreich als das katholische, regt aber trotzdem zur Diskussion an. Bevor die Inhalte analysiert werden, soll hier noch die Behandlung des Themas Wahrheit im Ethikschulbuch beschrieben werden.

---

[115] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 207
[116] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 96
[117] Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 97
[118] Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 98
[119] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 100
[120] ebd.

Um die Behandlung des Themas Wahrheit mit Bezug auf das Christentum im Lehrbuch für das Fach Ethik zu diskutieren, werden hier zwei Kapitel der Schulbuchreihe angeführt. Zum einen das Kapitel „Christentum“ in Band eins des *Praxisbuch Ethik,* zum anderen das Kapitel „Religionskritik & Säkularismus“ in Band zwei der Schulbuchreihe.

Zunächst nähert sich das Schulbuch dem Thema „Christentum“ mit der Frage, ob der Mensch an sich religiös ist. Das Kapitel beginnt mit der Feststellung: „Die christlich-theologische Sichtweise vom Menschen geht davon aus, dass die religiöse Dimension ein Teil eines *jeden* Menschen ist“[121]. Daraufhin folgen einige Fragen, die zum Nachdenken anregen sollen. So die Frage, ob der Mensch tatsächlich ein religiöses Wesen sei. Woher das Bedürfnis für Religion bzw. Gott überhaupt kommt und welche Fragen es sind, die Menschen sich stellen, die Gott beantworten könnte. Außerdem wird auf die begriffliche und inhaltliche Bestimmung des Wortes ‚Religion‘ eingegangen.[122]

Nach diesem allgemeinen Einstieg beginnt die Thematisierung des Christentums mit der Figur Jesus. Über mehrere Seiten wird Jesus Bedeutung im christlichen Glauben sowie die historische Person Jesus beschrieben. Eingangs findet sich die Aussage: „Sein Wirken, sein Tod und seine Auferstehung bedeuten für jene Menschen, die an ihn glauben, Erlösung“.[123] Über eine Zeitleiste der römischen Herrschaft zu Jesus Lebenszeit wird dessen Historizität besprochen und der Widerstand der Römer gegen seine Person behandelt[124].

Unter der Unterüberschrift „Auferstehung?“[125] wird Werner Dalheim wie folgt zitiert:

> „Vielmehr lief ein einfacher Mann in Galiläa zu seinen Freunden und rief: ‚Gott hat ihn von den Toten auferweckt‘, ihn, der am Kreuz gestorben war. Der Rufer fand Gehör (…). Sachlich ist dies ohne Bedeutung. Wie immer man sich das Ereignis ausmalt, mit ihm beginnt das Christentum.“ [126]

Schließlich wird die christliche Ethik über mehrere Seiten behandelt. Zu Beginn wird herausgearbeitet, dass sich theologische Ethik „auf andere Grundlagen stützt als die philosophische Ethik. Die theologische Ethik trifft ihre normativen Aussagen vor dem

[121] Stangl, Helmut; Müller, Thomas; Sponer, Evelyn; Thoma, Christoph; Jahn, Michael: Praxisbuch Ethik 1. 2018, 84
Absofort abgekürzt als: Stangl: Ethik 1
[122] vgl.: Stangl: Ethik 1, 84-85
[123] Stangl: Ethik 1, 87
[124] vgl.: Stangl: Ethik 1, 88-89
[125] Stangl: Ethik 1
[126] Dalheim, Werner: Die Welt zur Zeit Jesu. 2013, 87f.

Hintergrund des christlichen Glaubens“[127]. Als Grundlagen für diese Ethik werden die Bibel, das Leben und Wirken Jesu, die Kirchenväter, die Tradition, das Gewissen und die christliche Soziallehre angeführt, welche jeweils etwas genauer beschrieben werden.[128] Unter dem Punkt Tradition wird betont, dass katholische ChristInnen die Konkretisierung der Bibel durch Päpste wie die Bibel selbst behandeln, während evangelische ChristInnen diese nicht anerkennen[129]. Auf den letzten Seiten des Kapitels wird noch genauer auf die christliche Soziallehre und deren Sorge um die Armen eingegangen.[130]

Dem Thema Wahrheit in Verbindung mit Religion widmet sich Band 2 des *Praxisbuch Ethik* unter dem Kapitel „Religionskritik und Säkularismus“. Zu Beginn werden Terroranschläge der heutigen Zeit, die zumeist aus islamistischen Motiven begangen wurden, angeführt, daraufhin wird allerdings betont, dass auch ChristInnen Leid „Im Namen Gottes verursacht haben“: „Kreuzzüge und Hexenverbrennungen, Sklaverei und Eroberungen, Antisemitismus und Faschismus.“[131]

Es folgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen des Atheismus und was diese beinhalten. So werden im Unterkapitel „Dogmatischer Atheismus“ Kants Überlegungen zur Existenz Gottes thematisiert, auf die sich viele AtheistInnen berufen würden. Es wird allerdings herausgearbeitet, dass sich Kant selbst nicht als Atheist begriff und im Anschluss sein moralisch – postulativer Gottesbeweis beschrieben.[132] Des Weiteren werden Feuerbachs Religionskritik mit der Theorie Gottes als Projektion, sowie Marx These der Religion als ‚Opium des Volkes‘ und Nietzsches Satz ‚Gott ist tot‘ behandelt.[133] Im Unterkapitel „Nicht-dogmatischer Atheismus“ werden Carnaps sprachphilosophische Religionskritik, sowie Freuds psychoanalytische Interpretation der Religion als Zwangsneurose angeführt[134]. Diese einzelnen Vertreter werden jeweils mit einem kurzen Schulbuchtext und einem Zitat aus einem ihrer Werke beschrieben.

Ausführlich wird das Thema Wahrheit im Unterkapitel „Von den Fesseln der Religion befreit“ behandelt, das säkulare Wissenschaft und Ethik thematisiert. Hier wird beschrieben, dass „Glaube und religiöses Handeln seit der Antike – und […] vereinzelt auch

[127] Stangl: Ethik 1, 92.
[128] vgl.: Stangl: Ethik 1, 92-93
[129] vgl.: Stangl: Ethik 1, 92
[130] vgl.: Stangl: Ethik 1, 94-95
[131] Stangl, Helmut; Müller, Thomas; Sponer, Evelyn; Thoma, Christoph: Praxisbuch Ethik 2. 2018, 156 Absofort abgekürzt als: Stangl: Ethik 2
[132] vgl.: Stangl: Ethik 2, 160
[133] vgl.: Stangl Ethik 2, 161 - 162
[134] vgl.: Stangl Ethik 162 - 163

heute noch – eine gesellschaftliche, auch politische Angelegenheit“[135] sind. Weiters wird beschrieben wie die Naturwissenschaften seit Beginn der Neuzeit die Religion immer mehr zu verdrängen begannen: „Das, was gesellschaftlich akzeptabel war, wurde nicht mehr religiös begründet“[136]. Nach dieser Einleitung wird beschrieben, dass wissenschaftliche Sätze ohne Gott erklärt und begründet werden, was als „methodisch – praktischer Atheismus“ bezeichnet wird[137].

Daraufhin folgt ein Absatz, der die Reaktion der christlichen Kirche auf den Anspruch der säkularen Wissenschaft auf Wahrheit beschreibt, der hier im Gesamten angeführt wird, um ihn später zu diskutieren.

> „Natürlich hat sich dieser [methodisch – praktische Atheismus] nicht sofort, umfassend und ungestört durchgesetzt. Dies zeigen auch die jahrhundertelangen Auseinandersetzungen und Zerwürfnisse zwischen Wissenschaft und Kirche. Die Kirche weigerte sich lange Zeit, jene wissenschaftlichen Theorien zu akzeptieren, die religiösen Annahmen widersprachen und denen Gott keine Hypothese der Welterklärung mehr war“.[138]

Abgeschlossen wird das Kapitel mit dem Unterkapitel „Ethik oder Religion? – Ethik und Religion?“ in dem Schriften Peter Sloterdijks und Ulrich Becks angeführt, aber nicht direkt zitiert werden. Es wird beschrieben, dass beide die These vertreten, Religion stehe der Idee der Freiheit entgegen, wenn sie annimmt über eine wahre Lehre zu verfügen.[139] Der Schulbuchtext fasst zusammen: „Man dürfe von Gott oder Göttern nie mit dem Anspruch auf Wahrheit sprechen. Jede monotheistische Religiosität sei daher überholt und müsse zurückgewiesen werden“[140].

Der letzte Text ist ein Artikel über ein Buch des Dalai Lama, in dem dieser Ethik bzw. Moral für wichtiger als die Religion an sich befindet und die Wichtigkeit ethischer Bildung betont.[141]

---

[135] Stangl: Ethik 2, 164
[136] ebd.
[137] ebd.
[138] ebd.
[139] vgl.: Stangl: Ethik 2, 166-167
[140] Stangl: Ethik 2, 167
[141] vgl.: Stangl: Ethik 2, 167
Im Original zu finden unter: https://religion.orf.at/stories/2714411/

4.1.2 Analyse

Vergleicht man nun diese drei Schulbücher miteinander, so kann man dies anhand dreier Kriterien tun. Erstens, wie das Thema präsentiert und aufgearbeitet wird, zweitens, was das Ziel dieser Art der Präsentation bzw. Aufarbeitung ist, und, drittens wie dieses Thema zur Wertevermittlung beiträgt.

Zunächst ist das Kapitel zum Thema Wahrheit des katholischen Schulbuchs *Religion Begleitet*, auf viel Text der AutorInnen aufgebaut, welcher mit einzelnen Zitaten, die meist aus dem katholischen Katechismus stammen, untermauert wird. Das Kapitel beginnt, wie dargelegt, mit der Beschreibung einer säkularen Auffassung der menschlichen Erkenntnisfähigkeit, bei der es zunächst so wirkt, als ob ChristInnen ebenfalls zustimmen, dass es subjektive Wahrheit(en) gibt. Diese Interpretation wird allerdings rasch mit der christlichen Wahrheitsauffassung, die im Glauben verankert ist, kontrastiert. Nachdem also die Möglichkeit subjektiver Wahrheit beschrieben wird, wird klar herausgestrichen, dass ChristInnen, sofern sie wirklich glauben, einer ganz bestimmten Wahrheit anhängen müssen. Nur die christlichen Glaubenswahrheiten werden unter der Überschrift „Wahrheit bringt Freude“[142] beschrieben.

Da nach diesem Bekenntnis zur christlichen Wahrheit Zweifel aufkommen könnten, wie denn Vernunfterkenntnis und Glaubenswahrheiten miteinander vereinbar sind, thematisiert das Schulbuch genau diesen Kontrast und möchte ihn mit dem Zitat Johannes Paul II auflösen. Dieses besagt, wie beschrieben, dass Wissenschaft und Glaube nicht unvereinbar miteinander sind, da nur Gottes Schöpfung wissenschaftlich zu untersuchen ist. Dieses Zitat zeigt, dass wissenschaftliche Einwände gegen die christliche Schöpfungstheorie damit entkräftet werden, dass kein Denken außerhalb der Glaubenswahrheiten zugelassen wird. Es scheint für Johannes Paul II undenkbar zu sein, dass die Welt nicht von Gott erschaffen wurde und Menschen sie auch gänzlich ohne den Glauben wissenschaftlich begründen und ergründen können.

Nachdem beschrieben wurde, wie sich die christliche Wahrheit von säkularer Wirklichkeit unterscheidet und warum dies trotzdem keinen unlösbaren Konflikt darstellt, folgt das Unterkapitel über die Möglichkeit Anderer Wahrheit zu erkennen. Hier findet sich das zuvor erwähnte brisante Zitat aus dem *ad gentes* Dekret. So wie es im Schulbuch zitiert wird lässt es den Leser/die Leserin im Glauben, dass es durchaus auch für andersgläubige Menschen möglich ist zur Wahrheit bzw. zu Gott zu finden. Der zweite, nicht erwähnte Teil

[142] Weirer, Wolfang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 8, 40

des Absatzes im Dekret sagt allerdings klar aus, dass es die Aufgabe der Kirche ist, diese Menschen mittels des „heiligen Rechts der Evangeliumsverkündigung“[143] zur Wahrheit zu führen. Dies impliziert, dass der christliche Glauben doch die ‚bessere‘ Wahrheit darstellt und ChristInnen nicht nur angehalten sind, andere Weltansichten nicht einfach hinzunehmen, sondern sogar ein Recht darauf haben, Menschen von ihrer Auffassung von Wahrheit zu überzeugen.

Es folgt die Beschreibung missionarischer Tätigkeiten unterschiedlicher Gläubiger, unter anderem der zitierten Religionslehrerin. Nach diesem Zitat kann der Religionsunterricht an sich als missionarisch betrachtet werden, in dem der christlichen Wahrheit anhängende Lehrkräfte den SchülerInnen diese vermitteln wollen. Zuletzt folgt die Aufforderung an die SchülerInnen, ihre eigene Auffassung zur Mission darzulegen.

Der Aufbau des katholischen Schulbuchs führt die SchülerInnen also über den Kontrast zwischen säkularer und christlicher Wirklichkeit und dessen Auflösung zur Pflicht, Wahrheit weiterzutragen.

Dieser Aufbau deutet bereits auf das Ziel des präsentierten Kapitels hin. Bekennt man sich zum christlichen Glauben und nimmt das Glaubensbekenntnis für sich an, so betrachtet man auch christliche Glaubenswahrheiten als einzige wirkliche Wahrheit. Wenn man dies erkannt hat, so hat man das Recht, diese Wahrheit weiter zu verbreiten und zu verkünden.

Nach dem Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht hat dieser „kognitive, affektive und handlungsorientierte Ziele, die entsprechend dem christlichen Menschenbild davon ausgehen, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist“[144]. Diesen Zielen entspricht das Schulbuchkapitel zum Thema Wahrheit. Obwohl zu Beginn der konstruktivistische Zugang zu Erkenntnis und Wahrheit vorgestellt wird, widmet sich das restliche Kapitel ausschließlich christlicher Wahrheit. Dies entspricht, wie im Lehrplan beschrieben, dem christlichen Menschenbild, das hier spezifisch transzendente Wahrheit gegenüber säkularer Wahrheit vorzieht. Man mag argumentieren, dass im Schulbuch nie explizit gewertet wird, welche Wahrheit zu bevorzugen ist, ja das Zitat Johannes Paul II mag sogar als versöhnende Vermittlung zwischen Vernunft und Glauben interpretiert werden. Allerdings kann man seine Aussagen zur Unmöglichkeit des Erkennens ohne den Glauben auch als bewussten Ausschluss all jener, die nicht glauben, sowie als Herunterspielen der Gegensätze zwischen Vernunft und Glauben interpretieren. Wenn man

[143] vgl.: Paul VI: Ad Gentes. 1965, Art. 7
[144] BGBl II 571/2003, 3590

vom Menschen als Transzendenz benötigendes Wesen ausgeht, so entspricht das dem Lehrplan, SchülerInnen die christliche Wahrheit als über der säkularen Wahrheit stehend zu vermitteln. Das Ziel des Kapitels Wahrheit ist es also, christliche Glaubenswahrheit zu studieren.

Es stellt sich nun die Frage, wie mit Zweifeln an dieser Wahrheit umgegangen wird. Im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht steht in Bezug auf die Bedeutung dessen für die Gesellschaft: „Es geht sowohl um eine Befähigung zu Toleranz gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen als auch gegebenenfalls um die Kompetenz zu sachlich begründetem Einspruch“[145]. Betrachtet man das Unterkapitel zum Thema Mission und das Zitat aus dem Katechismus, so mag die Version des Schulbuches darauf abzielen, Toleranz gegenüber Andersdenkenden zu fördern. Im Schulbuch wird, wie bereits beschrieben, nur betont, dass es durchaus möglich ist, dass Andersgläubige auch ‚zur Wahrheit finden‘. Diese Aussage allein kann zum Ziel der Toleranz beitragen. Allerdings ist die unterschlagene zweite Hälfte des Originaltexts, die das Recht jedes Christen/jeder Christin zur Verbreitung der Wahrheit betont, weitaus weniger tolerant. Es liegt also der Schluss nahe, dass die Vermittlung der christlichen Wahrheit die SchülerInnen mehr im Aussprechen ‚begründeten Einspruchs‘ gegen Wahrheiten Andersdenkender fördern soll als im Üben von Toleranz gegenüber Menschen mit anderen Überzeugungen.

Beck betont, dass der Auslöser religiös motivierter Gewalt im „Universalismus der Gleichheit der Glaubenden“ liegt. Damit meint er, dass in diesem Fall ChristInnen ihre Identität und ihre damit verbundenen humanitären Rechte in ihrem Glauben an Gott verankern und somit diese Rechte all jenen absprechen, die nicht an Gott glauben.[146] Weiters bezeichnet Jüngel die Wahrheitserfahrung als „das zentrale Ereignis des christlichen Glaubens“[147]. Wenn die christliche Wahrheit diese Bedeutung hat, und, wie gezeigt, im Credo verankert ist, dann ist sie Teil der Identität, die Beck beschreibt. Bezogen auf Werte und deren Vermittlung unterstreicht dies die im vorigen Kapitel erwähnte Gefahr, Werte anderer nicht als anders anzuerkennen, sondern sie ihnen gänzlich abzuerkennen.[148] Das Recht der ChristInnen, Andersdenkende zu missionieren, kann nur schwerlich zur Toleranz ihnen gegenüber führen und deswegen auch nicht zur Vermittlung dieser.

[145] BGBl II 571/2003, 3590
[146] vgl.: Beck, Ulrich: Der eigene Gott. 2008, 77
[147] Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 2003, 90
[148] vgl.: Sommer, Andreas Urs: „Wertegesellschaft – Werte in Gesellschaft? Quecksilbrigkeit als Chance“: In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie.* München: 2018, 97

In Bezug auf Wertevermittlung zeigt sich am Thema Wahrheit erneut, dass Werte kein geeigneter Begriff für den christlichen Religionsunterricht sind. Der Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts sieht diesen zwar als Gegenstand, der im Rahmen des allgemeinen Bildungsziels „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten“[149] teil hat, Jüngel plädiert allerdings dafür, in einem theologischen Kontext nicht von Werten, sondern von Wahrheit zu sprechen. Er sieht den Wahrheitsbegriff des Christentums sogar als Gegenbegriff zu Werten.[150] Weiters argumentiert Jüngel dafür, die Kant'sche Frage ‚Was soll ich tun?' im christlichen Sinne als „Was sollen wir tun“ zu formulieren und sich dabei an der christlichen Wahrheit zu orientieren. Denn ethische Fragen richten sich laut ihm immer an die ganze christliche Gemeinde.[151] ChristInnen sollen ethische Überlegungen also nicht auf Basis von Werten anstellen, sondern sich an der Wahrheit ihres Glaubens orientieren. Dies steht im Gegensatz zu der vom Lehrplan behaupteten Wertevermittlung.

Zusammenfassend kann man also die Frage, wie das Thema Wahrheit im katholischen Schulbuch zur Wertevermittlung beiträgt, damit beantworten, dass es gar keine Werte vermitteln möchte, sondern das Handeln mit der christlichen Wahrheit anleiten will.

Bei der Analyse der Behandlung desselben Themas im evangelischen Schulbuch fällt zunächst auf, dass im Vergleich zum katholischen Schulbuch mehrere verschiedene Texte angeführt werden und weniger erklärender Text von den SchulbuchautorInnen selbst stammt.

Das Kapitel beginnt mit dem ‚radikalsten' Text, dem Bekenntnis zur Schöpfung der Creation Research Society. Danach folgt ein stufenweiser Aufbau über säkulare Texte und Interpretationen von Wahrheit bis zur christlichen Wahrheit. Anders als das katholische Schulbuch, widmet das Evangelische der Beschreibung anderer Ansichten von Wahrheit nicht nur einen Absatz, sondern mehrere Seiten des Kapitels. Allerdings ist eine gewisse Reihenfolge zu bemerken. Auf den Text der Creation Research Society folgt die Erklärung zur Evolutionstheorie, in der es keine Erwähnung von Gott gibt. Anschließend folgt Hawkings Text, der, wie beschrieben, am Ende auf die Entschlüsselung von Gottes Plan anspielt. Es folgt der Bibeltext zum Turmbau zu Babel, der eindeutig religiös ist, gefolgt von dem Interview der Physiker, in dem Gott nicht explizit vorkommt. Den letzten ‚säkularen' Text stellt Al Gores Text zur Wahrheit dar, der jedoch am Ende ein eindeutiges

[149] BGBl II 571/2003, 3590
[150] vgl.: Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 2003, 92 – 93
[151] vgl.: Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 2003, 93

Glaubensbekenntnis enthält. Bezeichnenderweise bildet dann das zuvor zitierte, religiöse Lied den Abschluss vor der Mahnung der SchulbuchautorInnen, dass sowohl die Naturwissenschaft als auch der Glaube „Facetten der einen Wirklichkeit“[152] darstellen.

Das Ziel dieses Aufbaus könnte man in einem Vergleich naturwissenschaftlicher und religiöser Zugänge zur Wahrheit sehen, der keine Wertung vornimmt. Besonders die Wahl des Textes einer fundamentalistisch-christlichen Gruppe als ersten Text und die darauffolgenden eher säkularen Texte lassen diesen Schluss zu. Ohne wirkliche Arbeitsanleitung im Buch, wie diese Texte zu deuten sind, steht jegliche Interpretation frei. Allerdings kann man den immer mehr religiös werdenden Aufbau der Texte als Bekenntnis zum Glauben interpretieren. Während im katholischen Religionsbuch das Unterkapitel zur Mission auf die Erklärungen, was Wahrheit ist, folgt, beschließt das religiöse Lied, in dem Gott als Ursprung gehuldigt wird, das Kapitel im evangelischen Buch.

Der Lehrplan führt als didaktisches Ziel an, die SchülerInnen in „ihrer (religiösen) Entwicklung“ zu begleiten „ indem er sich in der Pluralität der Sinngebungsmodelle mit der jüdisch-christlichen Tradition und evangelischem Glauben auseinander setzt“[153]. Das Kapitel zum Thema Wahrheit erfüllt dieses Ziel, da es verschiedene Ansätze präsentiert, letztlich aber die religiöse Auffassung von Wahrheit herausstreicht.

In Bezug auf Wertevermittlung trifft dieselbe Analyse, dass hier Wahrheit als Gegenbegriff zu Werten verwendet wird, genauso wie bei dem katholischen Schulbuch zu. Besonders auffallend ist der Widerspruch, in den sich die christliche Religion verstrickt, wenn sie versucht, einen Konsens zwischen Vernunft und Glauben zu finden, im letzten Text des Kapitels zu sehen. Wenn die SchulbuchautorInnen schreiben, dass sich „die Beschreibung des Kosmos und das Lob des Schöpfers“ nicht ausschließen, weil beide versuchen „die eine Wirklichkeit“[154] zu beschreiben, erinnert das an das Zitat Johannes Paul II aus dem katholischen Religionsbuch. Auch hier wird versucht, die christliche Wahrheit als universal zu beschreiben, die deswegen säkulare Auffassungen nicht ausschließt, weil im Endeffekt alle Philosophien nur die *eine* Wirklichkeit beschreiben können.

Jüngel erklärt, dass Wahrheit normalerweise als „Übereinstimmung von intellectus und res“ verstanden wird, dies nach der christlichen Auffassung aber nicht der Fall ist und hier eher eine Trennung von Vorstellung und Realität stattfindet. Der Mensch, der die Wahrheit in

[152] Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 100
[153] BGBl II 201/2002, 882
[154] Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 100

Christus sieht, muss selbst wissen, dass er die Wahrheit an sich nicht kennt. Der Weg zur Wahrheit führt schließlich nur über den Glauben.[155] Obwohl beide Religionsbücher versuchen, den Widerspruch zwischen Vernunft und Glauben aufzulösen, wird doch klar, dass dies philosophisch eigentlich nicht möglich ist.

Schlussendlich wollen sowohl das katholische als auch das evangelische Schulbuch über die in unterschiedlichen Ausmaßen ausgeprägte Präsentation von säkularen Erklärungsmustern der Wahrheit zum religiösen Verständnis dieser überleiten. Beide versuchen dabei, den Widerspruch zwischen Vernunft und Glauben zu überspielen, was bei genauerer Analyse jedoch als unmöglich aufgedeckt werden kann.

Schon beim Aufbau des Themas Wahrheit verbunden mit Religion, so wie es im Schulbuch für Ethik behandelt wird, sind große Unterschiede zu den religiösen Schulbüchern festzustellen. Zunächst findet der Einstieg in das Thema nicht über eine Gegenüberstellung des Glaubens mit säkularen Zugängen zur Wirklichkeit und einem anschließenden, mehr oder weniger raschen, Bekenntnis zur Glaubenswahrheit, sondern über die Frage, was Religion überhaupt ist, statt. Es wird klar erwähnt, dass nicht jeder Mensch religiös ist, ja sogar gefragt, ob es den Glauben benötigt.

Über die Behandlung von Jesus als historische Person wird das Christentum geschichtlich verankert und somit begreifbar gemacht, ohne ein Glaubensbekenntnis vorauszusetzen. Die folgende Thematisierung der christlichen Ethik findet auf dieser Basis statt.

Nachdem in Band 1 der Schulbuchreihe das Christentum an sich behandelt wird, folgt in Band 2 die konkrete Auseinandersetzung mit dem Thema Wahrheit im Kapitel zu Religionskritik. Allein schon diese Tatsache ist bezeichnend, behandeln doch die Religions-Schulbücher Wahrheit verbunden mit dem Credo als essentiellen Kern der Religion. Wo also das Christentum seinen AnhängerInnen ein Bekenntnis zu einer bestimmen Wahrheit abverlangt, setzt das Schulbuch für Ethik seine Religionskritik an.

Nachdem verschiedene philosophische Zugänge zur Religion gezeigt werden, folgt das Unterkapitel zum Konflikt zwischen wissenschaftlicher und religiöser Wahrheit. Wie schon im 1. Band wird die historische Dimension dieses Spannungsfelds herausgestrichen und der Wendepunkt für den christlichen Einfluss auf die Wissenschaft in der Aufklärung verankert. Es folgt das bereits angeführte Zitat über den Widerstand der Kirche gegen den methodisch – praktischen Atheismus. Somit ist das Ethikbuch, anders als die

[155] vgl.: Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 2003, 100

Religionsbücher, nicht darum bemüht, den Anschein zu erwecken als gäbe es keinen Widerspruch zwischen Wissenschaft und Glauben.

Den Abschluss des Kapitels bildet die Erwähnung der religionskritischen Bücher Sloterdijks und Becks mit der indirekten Zusammenfassung von deren Aussagen, wonach die Idee einer wahren Lehre der Freiheit entgegensteht.

In der Bildungs-, und Lehraufgabe des Ethiklehrplans wird die „Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern“[156] angeführt. Außerdem ist ein Ziel des Ethikunterrichts, „autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln“[157] zu fördern. Diese Ziele sind bei der Behandlung des Themas Wahrheit und Religion ersichtlich. Durch die Beschreibung des Christentums anhand des historischen Jesus und der christlichen Ethik wird ein Einblick in diese bestimmte religiöse Tradition geboten, der allerdings an keiner Stelle impliziert, dass die SchülerInnen, denen diese Inhalte vermittelt werden, diese glauben sollen. Es finden sich keine christlichen Lieder oder missionarischen Texte im Ethikbuch. Viel eher wird meist durch die Phrase „ChristInnen glauben“[158] verdeutlicht, dass nicht alle Menschen diesem Glauben anhängen.

Die beschriebene Behandlung des Themas Wahrheit verbunden mit Religionskritik unterstützt das Ziel autonomes Urteilen zu fördern. Anders als die Religionsbücher, die die christliche Wahrheit vermitteln wollen, zielt das Ethikbuch darauf ab, den SchülerInnen ein Hinterfragen des Wahrheitsanspruches der Religionen zu ermöglichen, indem verschiedene philosophische Religionskritiken präsentiert werden.

Am vielleicht deutlichsten zeigt sich die unterschiedliche Zielsetzung des Ethikbuchs anhand des Umgangs mit dem Konflikt zwischen Glaube und Vernunft. Während beide Religionsbücher diesen herabzuspielen versuchen, betont das Ethikbuch die Tatsache, dass historisch betrachtet Religion viel mehr Macht über die Wissenschaft hatte als heute, und dass die Kirche den Machtverlust seit der Aufklärung *natürlicherweise* nicht ohne weiteres akzeptierte. Die offene Thematisierung dieses Konflikts kann SchülerInnen viel eher dazu befähigen selbst zu entscheiden, was sie für richtig halten, als die Beschreibung einer

[156] Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik.*2019,1.
Online unter: https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/ [28.4.2020]
[157] Ebd.
[158] vgl.: Stangl: Ethik 1

wirklichen Wahrheit, die ohnehin jeder Wissenschaft innewohnt, wie sie in den Religionsbüchern zu finden ist.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Wahrheit und Religion zielt also auf eine Beschäftigung mit dem Glauben *ohne* ein Bekenntnis zu dessen Wahrheit und deswegen auch auf die Möglichkeit, diese kritisch zu hinterfragen ab.

Bezogen auf Wertevermittlung, entspricht die immer wieder betont historische Beschreibung des Christentums und des christlichen Anspruchs auf Wahrheit Sommers Postulat, dass Werte historisch bedingt sind, wie im vorigen Kapitel beschrieben. Wenn Jesus als Person in der Geschichte begriffen wird, die bestimmte politische und philosophische Anliegen gegen die Römer durchsetzen wollte, aus dessen Leben sich in späterer Folge eine Religion entwickelte, so passt dies mit einem zeit- und gruppengebundenen Wertbegriff zusammen. Die Glaubenswahrheiten des Christentums und die sich darauf stützende Ethik wird so nicht als Wahrheit, die universell gültig ist, interpretiert, sondern als Wert für Personen, die an ihn glauben, angenommen. Das Ethikbuch interpretiert also im Gegensatz zu den Religionsbüchern Wahrheit als veränderlichen Wert und ermöglicht so den SchülerInnen, ihre eigene Auffassung von Wahrheit zu entwickeln.

Wahrheit an sich ist somit keine universell gültige Auffassung, sondern als Wert zeit- und gruppengebunden. Deswegen ist es klar, dass sich der in der Gruppe der ChristInnen angenommene Wahrheitsbegriff von jenem der modernen Wissenschaft unterscheiden muss. Im Ethiklehrbuch wird als heutige Auffassung des methodisch praktischen Atheismus festgestellt, dass eine Aussage nur dann wissenschaftlich sein kann, wenn „sie zu ihrer Begründung in keinerlei Hinsicht auf Gott als (vorgeblich erklärende) Hypothese zurückgreift“[159]. Worauf eine Hypothese tatsächlich zurückgreift, ist auf wissenschaftliche Erkenntnisse, und diese müssen veränderlich sein. Somit ist das Zitat Johannes Paul II im katholischen Lehrbuch unwissenschaftlich, weil es sich auf Gott und dessen Schöpfung zur Erklärung von Vernunft stützt.

Insgesamt ist das Ethikschulbuch mit seiner Beschreibung von Wahrheit als Wert anstatt als universell gültige Entität das einzige Buch, das auch wirklich relativierbare Werte im Sinne Sommers vermittelt, während das katholische und evangelische Schulbuch, wie bei Jüngel beschrieben, Wahrheit als absolut vermitteln wollen.

[159] Stangl: Ethik 2, 165

4.2 Die Frau vs. das Kind – der Zugang zum Leben

4.2.1 Inhalt

Weitere Unterschiede finden sich in den jeweiligen Kapiteln der katholischen, evangelischen und Ethik - Schulbücher zum Thema Schwangerschaftsabbruch.

Das katholische Lehrbuch *Religion Belebt* behandelt das Thema als Teilbereich des Kapitels „Entscheiden – aber wie?". Im einleitenden Absatz wird festgestellt, dass „ein Paar, das heute ein Kind erwartet", mit verschiedenen medizinischen Untersuchungen „konfrontiert" wird.[160] Diese können die Gesundheit des Kindes schützen, können aber auch, im Falle einer festgestellten Krankheit bzw. Behinderung des Kindes, die Entscheidung zu einem Schwangerschaftsabbruch beeinflussen. Dies bezeichnet das Schulbuch als „ethische Problematik".[161] Nach dieser Einleitung findet sich die Feststellung: „Die christliche Grundhaltung ist eindeutig: Menschliches Leben ist ein hohes Gut. […] Gerade hier [am Beginn des Lebens] ist es besonders, nämlich absolut, schützenswert.[162]

Es folgt ein Unterkapitel zum Thema Pränataldiagnostik, in dem diese Art von Untersuchungen als verknüpft mit späten Schwangerschaften (Frauen ab 35 Jahren) beschrieben werden. Unterschieden wird zwischen nichtinvasiven Verfahren (Ultraschalluntersuchungen und Bluttests) und invasiven Verfahren (zB.: Entnahme von Fruchtwasser). Betont werden nach der Beschreibung dieser Untersuchungen auch die Risiken für eine Fehlgeburt.[163] Danach werden jeweils 3 Zitate von Betroffenen, die sich für bzw. gegen eine Fruchtwasseruntersuchung entschieden haben, angeführt. Es werden vier Frauen und zwei Männer zitiert, wobei auffällt, dass in keinem Fall eine nicht gewünschte Schwangerschaft thematisiert wird, sondern alle Personen einem gesunden Kind prinzipiell wohlwollend gegenüberstehen. Das am kritischsten wirkende Zitat besagt: „Ich finde, jede Frau sollte entscheiden können, ob sie ein Kind haben kann und will. Aber auch noch darüber zu entscheiden, wie dieses Kind sein soll und es abzulehnen, wenn es nicht ‚perfekt' ist – das steht Menschen nicht zu, finde ich".[164]

In einem Kästchen am Rand der Seite zur Pränataldiagnostik, das mit dem Symbol des Lehrbuchs für „Genderfragen" gekennzeichnet ist, wird thematisiert, dass vorrangig Frauen

[160] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: *Religion AHS 6.* 2007, 33
Absofort abgekürt als: Religion 6
[161] vgl.: ebenda
[162] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 34
[163] vgl.: ebenda
[164] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 35

über pränatale Untersuchungen entscheiden und somit großen Belastungen ausgesetzt sind. Deswegen sollen die (zukünftigen) Väter auch in Entscheidungen eingebunden werden.[165]

Im Unterkapitel „Alles erlaubt?“ geht das Lehrbuch mehr auf ethische Positionen zum Thema Schwangerschaftsabbruch ein. Zu Beginn wird die Bioethik als reine Teilwissenschaft bezeichnet, die „ihre Vereinbarkeit mit einer Grundlagen-Ethik, wie z.B. einer allgemeinen Sozialethik darlegen“ muss. Dass die Bioethik als generelle Ethik der modernen Medizin herangezogen wird, wird als Gefahr beschrieben.[166] Nach diesen einleitenden Feststellungen zitiert das Schulbuch Peter Singer, dessen Philosophie es als „zugespitzte Variante dieses Verständnisses von Bioethik“[167] bezeichnet. Vor dem eigentlichen Zitat Singers wird erörtert, dass dieser „rein nach dem gesellschaftlichen Nutzen menschlichen Lebens urteilt und daher aus christlicher Sicht eindeutig abzulehnen ist“[168]

Es folgt das Zitat Singers:

> „…haben wir gesehen, dass die Zugehörigkeit eines menschlichen Wesens zur Spezies Homo sapiens allein keine Bedeutung dafür hat, ob es verwerflich ist es zu töten: entscheidend sind vielmehr Eigenschaften wie Rationalität, Autonomie und Selbstbewusstsein. Missgebildete Säuglinge haben diese Eigenschaften nicht. Sie zu töten kann daher nicht gleichgesetzt werden mit dem Töten normaler menschlicher Wesen.“[169]

Dieser Aussage Singers wird ein Zitat aus dem Katechismus gegenübergestellt, das besagt, dass jedem menschlichen Wesen „vom Augenblick seiner Empfängnis“ der Personenstatus zuzuerkennen ist und es deshalb „das unverletzliche Recht jedes unschuldigen Wesens auf das Leben“ besitzt.[170]

Weiters stellt das Lehrbuch Singers Thesen die Grafenecker Erklärung zur Bioethik des ‚Arbeitskreises für die Erforschung der Euthanasie-Geschichte‘ gegenüber. Im Zitat aus dieser wird kritisiert, dass Singers Aussagen bzw. die Thesen der Bioethik die

[165] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 35
[166] vgl: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 36
[167] ebenda
[168] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 36
[169] Zitiert nach der Quellenangabe des Religionsbuchs: Singer, Peter: „Praktische Ethik“. In: Polaczek: Einführung in die Bioethik, hrsg. von aktion leben österreich
[170] vgl.: Katholische Kirche: *Katechismus Der Katholischen Kirche*. 2020, Absatz 2270

Menschenrechte und die damit verbundene unantastbare Würde jedes Menschen in Frage stellen.

Der Arbeitskreis schließt, dass aufgrund der Bioethik Menschen mit Behinderung abgewertet würden.[171] In einem kleinen Info-Kästchen neben dem erwähnten Text findet sich eine kurze Erklärung zur Geschichte der Euthanasie im Nationalsozialismus.[172]

Den abschließenden Impuls des Unterkapitels bildet ein Text der österreichischen Bischofskonferenz, der ebenfalls zur Bioethik Stellung nimmt und sich klar gegen diese ausspricht.[173] Unter den Forderungen der Bischöfe finden sich auch folgende Punkte:

> „Die Bischöfe ersuchen dringend, dass unabhängig vom Beitritt zur Bioethik-Konvention der EU allgemein verboten bleibt:
>
> - jede entgeltliche und unentgeltliche „Verwertung“ von lebenden oder absichtlich getöteten menschlichen Embryonen oder Föten,
> - jeder gezielte Eingriff in die menschliche Keimbahn […]“[174]

Das Kapitel beschließt eine Doppelseite über Grit Ebner, die Gründerin des Vereins „Aktion Leben Österreich“. Der Text beginnt mit der Feststellung, Ebner setze sich „für die Würde des Menschen in jeder Phase des Lebens ein“, ihr Ziel sei es, mit dem Verein Aktion Leben „die Herzen der Menschen zu verändern und für den Schutz des ungeborenen Lebens zu sensibilisieren“.[175] Weiters wird Grit Ebners politischer Werdegang beschrieben, der 1973 dazu führte, dass sie als erste Frau zur Generalsekretärin des katholischen Familienverbandes Österreich gewählt wurde, was mit den Worten „für die damalige Zeit beinahe sensationell“ beschrieben wird[176]. Zur Gründungsgeschichte von „Aktion Leben“ führt das Lehrbuch die 1973 beschlossene ‚Fristenlösung’ an, die als „heftig umstrittene Entscheidung“ beschrieben wird und gegen die „Aktion Leben“ eine Unterschriftenaktion initiierte[177]. Die weiteren Geschehnisse werden wie folgt beschrieben:

> „Insgesamt unterschrieben 823.000 ÖsterreicherInnen gegen die geplante Fristenlösung. Dennoch trat das neue Strafgesetz am 1. Jänner 1975 in Kraft. Die

[171] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 37
Im Original zu finden unter: https://www.ak-ns-euthanasie.de/wp-content/uploads/2014/02/GRAFENECKER_ERKLAERUNG.pdf [6.8.2020]
[172] vgl: .: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 37
[173] Vgl.: ebenda
[174] Österreichische Bischofskonferenz: Imago Hominis, 2001
Online unter: https://www.imabe.org//index.php?id=923 [6.8.2020]
[175] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 44
[176] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 44
[177] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 44 - 45

> Aktion Leben startete daher ein Volksbegehren, mit dem ein umfassender, auch verfassungsmäßiger Schutz des menschlichen Lebens von Anfang an, gefordert wurde.“[178]

Nachdem beschrieben wird, dass das Volksbegehren im Parlament abgelehnt wurde, wird betont, dass sich „Aktion Leben“ bis heute für „Bildung und Bewusstseinsarbeit“ einsetzt, wozu auch zählt „den Menschen konsequent in Erinnerung zu rufen, dass das menschliche Leben mit der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle beginnt und mit dem natürlichen Tod endet“.[179]

Verglichen mit dem katholischen Schulbuch, bietet das evangelische Schulbuch *Religion entdecken – verstehen - gestalten* kein ganzes Kapitel zur Thematik des Schwangerschaftsabbruchs, erwähnt diese allerdings auf einigen Seiten im Kapitel „der Mensch in der Schöpfung“. [180]

Das Kapitel beginnt mit dem Unterpunkt „Die Erschaffung des Menschen“, das aus einem Bibelzitat besteht[181]. Darin findet sich folgende Zeile:

> „Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde und machet sie euch untertan und herrschet über die Fische im Meer und die Vögel im Himmel und das Vieh und über alles Getier, das auf der Erde kriecht.“[182]

Wie schon im vorigen Kapitel zum Thema Wahrheit wird der Text ohne jeglichen Kommentar der SchulbuchautorInnen gebracht.

Das Thema Schwangerschaftsabbruch bzw. die Problematik, ob der Mensch in das Leben eingreifen darf, behandeln drei Texte auf einer Doppelseite unter der Überschrift „Wird der Mensch Gott?“.[183] Den ersten Text bildet ein Beitrag, der pränatale Diagnostik kritisiert, da sie dazu führen würde, Menschen mit Behinderung aus der Gesellschaft auszuschließen. Es wird hinterfragt, ob die Entscheidung ein behindertes Kind abzutreiben eine freie Entscheidung ist und geschlussfolgert, dass sie unter Beeinflussung der Gesellschaft

[178] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 45
[179] ebenda
[180] Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 69
[181] Vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 70
[182] Gen 1, 26-29
[183] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 80-81

stattfindet.[184] Denn „jede vorgeburtliche (pränatale) Diagnostik zwingt zur Unterscheidung zwischen lebenswert und lebensunwert“.[185]

Der zweite Text behandelt die Entschlüsselung des menschlichen Genoms und die damit verbundenen Forschungsmöglichkeiten. Es wird gemutmaßt, dass durch diesen Durchbruch der Wissenschaft eine Zukunft, in der Menschen gesund und intelligent geboren werden, möglich ist.[186] Deswegen sei „Der Weg zum Menschen nach eigenem Plan beschritten“.[187] Der Text endet mit folgender Bemerkung: „Der Traum vom Paradies – womöglich hat auch er seinen Ursprung irgendwo im Inneren unseres genetischen Erbes“.[188]

Der dritte und letzte Text ist ein Auszug eines Vortrags von Hans Jonas, in dem darüber nachgedacht wird, ob der Mensch mit der modernen Wissenschaft zu weit geht. Jonas zieht eine Grenze für die Wissenschaft bei „der Integrität des Menschenbildes, das unantastbar sein sollte“.[189] Er fordert: „Wir müssen wieder Furcht und Zittern lernen und, selbst ohne Gott, die Scheu vor dem Heiligen.“[190]

Das *Praxisbuch Ethik* behandelt das Thema Schwangerschaftsabbruch im Kapitel mit dem Titel „Am Beginn des Lebens“, in dem auch künstliche Befruchtung und Leihmutterschaft angesprochen werden. Das Kapitel beginnt mit einer Doppelseite unter der Überschrift „Der Wert des Lebens“. Zunächst wird der Begriff Bioethik als Teilbereich der Ethik vorgestellt, der sich „mit zentralen ethischen Fragestellungen des Lebendigen“ beschäftigt, wobei sowohl der Mensch als auch die Natur als Gesamtes im Mittelpunkt stehen.[191] Es wird betont, dass sich die Manipulationsmöglichkeiten des Menschen am Beginn des Lebens durch moderne Technologien stark weiterentwickelt haben.[192]

Nach dieser Einleitung folgen einige Anregungen zur Frage „Was ist Leben?“. Einer Definition von Leben aus 1737, die das geistliche Leben in den Mittelpunkt stellt, wird gegenübergestellt, dass der moderne Mensch künstlich Leben erzeugen kann. In einer

[184] vgl.: Mangold, Ellen: „Am Anfang steht die Wahl. Vorgeburtliche Diagnostik heißt Selektion – Plädoyer für eine solidarische Gesellschaft.“: In: Wess, Ludger (Hg.): Schöpfung nach Maß: perfekt oder pervers?. Publik Forum Spezial, 1995, 24f.
[185] Mangold, Ellen: „Am Anfang steht die Wahl. Vorgeburtliche Diagnostik heißt Selektion – Plädoyer für eine solidarische Gesellschaft.“: In: Wess, Ludger (Hg.): Schöpfung nach Maß: perfekt oder pervers?. Publik Forum Spezial, 1995, 24
[186] vgl.: Ochmann, Frank: Der Griff nach den Genen. In: Stern 2000/21, 60
[187] ebenda
[188] ebenda
[189] Jonas, Hans: „Ethik und Biogenetische Kunst.“. In: Gesellschaftliche Gesundheit und Forschung e.V. (Hg): Ethik und Gentechnologie. Frankfurt/Main. 1988, 7f
[190] ebenda
[191] vgl: Stangl: Ethik 1, 164
[192] Ebenda

Arbeitsaufgabe werden die SchülerInnen aufgefordert zu beantworten was Leben für sie bedeutet.[193]

Anschließend folgt ein kurzer Unterpunkt zur Frage des Wertes des Lebens. Der Begriff Wert wird in der Ökonomie verankert, woraufhin erklärt wird, dass, wenn menschliches Leben einen Wert hat, der Mensch nach einer Kosten-Nutzen- Analyse bewertet werden kann.[194] Dem gegenüber erwähnen die SchulbuchautorInnen zwei Einwände. Als „Religiöse Begründung", warum der Wert des Menschen nicht verrechenbar ist, wird angeführt: „Das Leben sei ein Geschenk Gottes. Es sei somit ‚heilig'. Der Mensch dürfe nicht beliebig damit verfahren".[195] Weites wird Kants These, dass sich der unberechenbare Wert des Menschen aus seiner Vernunft ableitet und er niemals als Mittel zum Zweck gebraucht werden darf, angeführt.[196]

Nach dieser einleitenden Doppelseite beginnt das Thema Schwangerschaftsabbruch mit einer (fiktiven) Fallanalyse, in der sieben unterschiedliche Sichtweisen mittels einzelner Zitate präsentiert werden. Zu Beginn wird eine Mutter zitiert, die von einem lange unerfüllten Kinderwunsch berichtet, der schließlich zu einer künstlichen Befruchtung führte, wobei bei einer Ultraschalluntersuchung eine schwere Fehbildung des Kindes festgestellt wurde.[197] Auch der Vater wird zitiert und berichtet von einer „Beratungsstelle der Universitätsklinik". Danach folgen die Zitate einer Gynäkologin und einer Diplom – Sozialpädagogin, die den Fall wissenschaftlich erklären. [198]

Anschließend bringt das Schulbuch ein Zitat aus Singers praktischer Ethik, in dem erklärt wird, dass ein Fötus denselben Wert haben solle wie ein nicht menschliches Lebewesen „auf einer ähnlichen Stufe der Rationalität, des Selbstbewusstseins, der Wahrnehmungsfähigkeit, der Sensibilität etc.".[199] Weiters stellt Singer fest: „ […] die schwerwiegenden Interessen einer Frau haben normalerweise den Vorzug gegenüber den rudimentären Interessen des Fötus".[200]

Danach folgt ein Zitat Johannes Paul II, das begründet warum Abtreibung aus christlicher Sicht Mord ist. „Die vorsätzliche Abtreibung ist, wie auch immer sie vorgenommen werden

[193] vgl: ebenda
[194] vgl: Stangl: Ethik 1, 165
[195] Stangl: Ethik 1, 165
[196] vgl: ebenda
[197] vgl.: Stangl: Ethik 166
[198] ebanda
[199] Singer, Peter: Praktische Ethik. Stuttgart: Reclam 1984, 197
[200] ebena

mag, die beabsichtigte und direkte Tötung eines menschlichen Geschöpfes in dem zwischen Empfängnis und Geburt liegenden Anfangsstadium seiner Existenz“.[201]

Schließlich wird das österreichische Strafgesetzbuch zitiert, das einen Schwangerschaftsabbruch in drei Fällen als nicht strafbar beurteilt, unter denen sich auch die schwere geistige oder körperliche Beeinträchtigung des Kindes findet.[202]

Nach diesen Zitaten folgt die Überschrift „historische Perspektive“, unter der beschrieben wird, dass Schwangerschaftsabbrüche bis zur Fristenlösung 1975 in Österreich strafbar waren, aber dennoch ohne ärztliche Kontrolle durchgeführt wurden. Es folgen die Geschichte einer Frau, die nach dem Versuch ihr Kind mit Gift abzutreiben starb und ein längeres Zitat von Freda Meissner-Blau, die von ihrer eigenen Abtreibung mittels einer langen Gabel in einem Stall ohne Anästhesie berichtet.[203] Als „Perspektive der Ärztin/des Arztes“ wird ein Zeitungsartikel zitiert, in dem eine Ärztin dafür plädiert, Schwangerschaftsabbrüche nicht als Routineeingriffe darzustellen und die Wichtigkeit der sogenannten ‚flankierenden Maßnahmen‘, wie z.B. die Trennung des behandelnden und des abtreibenden Arztes, betont.[204]

Es folgt die „Gesellschaftliche Perspektive“, die den Konflikt zwischen „Lebensrechtsbewegungen und Organisationen, die das Selbstbestimmungsrecht der Frau betonen“ darstellt. Hier wird zum einen Alice Schwarzer zitiert, die das „Recht auf selbstbestimmte Mutterschaft“ fordert, zum anderen die Sicht der katholischen Kirche, die das Recht auf Leben hervorstreicht.[205]

Nach dem Unterkapitel zum Thema Schwangerschaftsabbruch folgt ein weiterer größerer Themenbereich mit der Überschrift „Leben in meiner Hand“, der künstliche Befruchtung, vorgeburtliche Diagnostiken, das Klonen, verbrauchende Embryonenforschung und Leihmutterschaft behandelt.[206] Da die religiösen Schulbücher diese Themen nur anschneiden, wird auch das Ethikschulbuch hier nicht genau beschrieben. Es sei jedoch

[201] Johannes Paul II: Enzyklila Evangelium Vitae. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 120. 1995, Art. 58
Online unter: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html
[202] vgl: § 97 Abs 1 Z 3 Strafgesetzbuch, BGBl. Nr.f 60/1974
[203] vgl: Stangl: Ethik 1, 168
[204] vgl: Stangl: Ethik 1, 169
[205] vgl: Stangl: Ethik 1, 170
[206] vgl: Stangl: Ethik 1, 172- 177

erwähnt, dass es jedem dieser Themengebiete eine Seite widmet, auf dem diese genau erklärt werden und Anregungen zur Diskussion vorschlägt.

4.2.2 Analyse

Analysiert man nun den Aufbau des Themas im katholischen Lehrbuch, so beginnt dieses mit der Betonung der christlichen Grundhaltung zum Leben, worauf dann die Beschreibung was Pränataldiagnostik ist folgt. Die zweite Hälfte der Doppelseite nehmen die zuvor beschriebenen Zitate für bzw. gegen eine Fruchtwasseruntersuchung ein.[207]

Erst nach diesem direkten Einstieg ins Thema folgt die Behandlung ethischer Positionen mit der kritischen Analyse der Bioethik. Auffallend ist, dass das Lehrbuch, wie bereits zitiert, deren Berechtigung in Frage stellt, bevor es Singer zitiert. Es folgt das Zitat aus Singers Praktischer Ethik, wobei zu erwähnen ist, dass dieses laut der Quellenangabe des Lehrbuches nicht direkt aus Singers Werk selbst stammt, sondern aus einer von „Aktion Leben Österreich" herausgegebenen Broschüre.[208] Warum das Lehrbuch nicht den Originaltext zitiert bleibt offen, es lässt sich allerdings mutmaßen, dass die „Aktion Leben" als christlich geprägter Verein den AutorInnen passender erschien als der das Gegenteil vertretende Singer.

Es folgt die Präsentation der drei Gegenpositionen zu Singer, die des Katechismus, die Grafenecker Erklärung und die der österreichischen Bischöfe.[209] Insgesamt wird also auf diesen beiden Doppelseiten jeweils die christliche Position zum Thema zuerst beschrieben, dann folgt der inhaltlich kritische Sachverhalt, worauf mehrere christliche Gegenpositionen präsentiert werden.

Das Thema beendet die beschriebene Doppelseite über Grit Ebner bzw. die „Aktion Leben Österreich". Hier ist auf mehrere Stellen im Text hinzuweisen. Zunächst wird die Wahl Grit Ebners zur ersten weiblichen Generalsekretärin des Katholischen Familienverbandes Österreich im Jahr 1973 als „für die damalige Zeit beinahe sensationell beschrieben"[210]. Ohne den historischen Kontext näher zu beschreiben scheint dies wirklich sensationell. Allerdings wurde Grit Ebner in einer Zeit Generalsekretärin, in der Johanna Dohnal Frauensekräterin der Wiener SPÖ sowie Gemeinderätin war und die österreichische

[207] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 34-35
[208] Laut dem Lehrbuch stammt der Text aus: Polaczek, Helene: Einführung in die Bioethik hrsg. von Aktion Leben Österreuch
[209] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 36-37
[210] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 44

Frauenbewegung generell einen Aufschwung erlebte.[211] Interpretiert man Grit Ebners Wahl unter dem Gesichtspunkt der Historizität der Vernunft und der daraus entstehenden Werte wie zuvor bei Sommer und Marx beschrieben[212], so kann man diese in einen allgemeinen Wertewandel hin zu mehr Frauenrechten einordnen. Sie wäre dann nicht, wie das Lehrbuch zu vermitteln versucht, als außergewöhnliche Leistung des katholischen Familienverbandes zu verstehen, sondern als Reaktion dessen auf die allgemeinen gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Weiters wird die Gründung der „Aktion Leben“ und Grit Ebners Kampf gegen die Fristenlösung beschrieben, ohne diese jedoch genauer zu definieren. Nicht erwähnt wird, wie das Österreichische Strafgesetz zum Thema Schwangerschaftsabbruch aus dem Jahre 1803 vor der Novellierung lautete, oder warum für die Fristenlösung gekämpft wurde.[213] Die Feststellung „Insgesamt unterschrieben 823.000 ÖsterreicherInnen gegen die geplante Fristenlösung. Dennoch trat das neue Strafgesetz am 1. Jänner 1975 in Kraft.“[214], unterschlägt, dass die Stimmbeteiligung bei 18% lag.[215] Dies mag vermitteln, es sei die Fristenlösung gegen den Willen eines Großteils der Menschen durchgesetzt worden, und den Beschluss in einem schlechten Licht erscheinen lassen.

Schließlich wird, wie beschrieben, „Aktion Leben“ als bis heute bestehender Verein vorgestellt und in einem Kästchen mit dessen Logo kurz vorgestellt[216].

Das Ziel des Aufbaus dieses Kapitels ist klar, SchülerInnen die christliche Ablehnung eines Schwangerschaftsabbruchs zu vermitteln. Diese ist, beachtet man das christliche Glaubensbekenntnis, auch nicht weiter verwunderlich. Durch das vorherige Betonen der Ablehnung sowohl der invasiven Methoden der Pränataldiagnostik als auch der ethischen Thesen Singers und das Anführen von Gegenpositionen, nachdem beide kurz dargestellt werden, werden die Meinungen der SchülerInnen eindeutig in eine Richtung gelenkt.

---

[211] Neben der Fristenlösung sei auch die Familienrechtsreform erwähnt. Ressourcen zu diesem Thema, die auch im Unterricht gut einzusetzen sind, finden sich unter anderem auf folgenden Webseiten:
https://frauenmachengeschichte.at/frauenpolitik-in-oesterreich-seit-1970/
https://www.mediathek.at/unterrichtsmaterialien/frauenbewegung/
http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/frauen-in-der-politik-positionsinhaberinnen-und-institutionelle-frauenpolitik.html

[212] vgl: Sommer: Werte, 41, vgl.: Marx, Karl; Engels, Friedrich: Werke, 1971, Band 13, 9

[213] Auch hierzu findet sich geeignetes Unterrichtsmaterial:
https://frauenmachengeschichte.at/wie-kam-es-zur-fristenregelung/

[214] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 45

[215] Bundesministerium Inneres: Alle Volksbegehren der zweiten Republik. Online unter:
https://bmi.gv.at/411/Alle_Volksbegehren_der_zweiten_Republik.aspx [26.8.2020]

[216] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 45

Im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht findet sich als Beitrag des Religionsunterrichts zur Gesellschaft folgende Beschreibung:

> „Die Thematisierung der gesellschaftlichen Bedeutung von christlichem Glauben soll zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ermutigen und befähigen. Damit verbunden ist die Einladung an die Schülerinnen und Schüler, sich in Kirche und Gesellschaft, sowie in ihrer Berufs- und Arbeitswelt zu engagieren.“[217]

Die im Kapitel immer wieder betonte Unantastbarkeit des menschlichen Lebens und die Überzeugung, dass dieses Leben mit der Befruchtung beginnt, die die Ablehnung von Schwangerschaftsabbrüchen bedingt, unterstützen das Ziel, die Schöpfung zu bewahren. Dies setzt natürlich den Glauben voraus, dass der Mensch als Geschöpf von Gott geschaffen wurde, bzw. jedes Kind von Gott geschaffen wird.

Die Doppelseite über Grit Ebner könnte zum Ziel haben, die SchülerInnen anhand ihres Beispiels ‚einzuladen sich in der Gesellschaft zu engagieren‘, wie im Lehrplan beschrieben. Denn, wenn die SchülerInnen die Überzeugung, dass der Mensch als Geschöpf Gottes ab der Empfängnis unter allen Umständen schützenswert ist, annehmen, so entspricht dies einer unveränderbaren Glaubenswahrheit, wie im vorherigen Kapitel beschrieben. Verknüpft mit dem in diesem Kapitel besprochenen Aufruf die Wahrheit weiterzutragen, heißt das auch, die Bemühungen Grit Ebners in der Gesellschaft zu unterstützen.

Wie schon das Kapitel zum Thema Wahrheit trägt deswegen auch dieses Kapitel im katholischen Religionsbuch weniger zur Wertevermittlung als zur Vermittlung von Glaubenswahrheiten bei. Jüngels Formulierung Kants Frage als „Was sollen wir tun“[218] würde hier mit ‚Ihr (die christliche Gemeinde) sollt nicht abtreiben, weil ihr Kinder Gottes seid‘ beantwortet werden. Da diese Antwort nicht veränderbar sein soll, sondern eine Wahrheit darstellt, kann sie kein relativierbarer Wert sein.

In der im Lehrbuch zitierten Grafenecker Erklärung findet sich der Satz: „Die Bioethik lehnt letzte Werte ab, so auch die Unantastbarkeit menschlichen Lebens“[219]. Diese Aussage ist widersprüchlich, wenn man von Werten als relativierbar und zeit-, und gruppengebunden ausgeht. Wenn die Unantastbarkeit menschlichen Lebens ein Wert ist, so

---

[217] BGBl II 571/2003, 3590
[218] vgl.: Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 2003, 93
[219] Grafenecker Erklärung zur Bioethik, 1996
Online unter: https://www.ak-ns-euthanasie.de/wp-content/uploads/2014/02/GRAFENECKER_ERKLAERUNG.pdf [27.8.2020]

heißt das, dass sich der Umfang dieser Unantastbarkeit verändern kann. Zum Beispiel wenn es um das Lebens eines Embryos im Vergleich zum Leben einer Frau geht. Natürlich bietet diese Art der Flexibilität auch Gelegenheiten für Missbrauch. Wenn also das katholische Schulbuch mit der Grafenecker Erklärung vermitteln möchte, dass die Unantastbarkeit des Lebens absolut und unveränderbar gilt, dann wäre es besser diese nicht als Wert zu bezeichnen.

Da das Thema Schwangerschaftsabbruch bzw. Pränataldiagnostik im evangelischen Schulbuch, wie beschrieben, nur auf einer Doppelseite mit drei Texten behandelt wird, kann der Aufbau nicht so gründlich analysiert werden wie der des katholischen Schulbuches. Allerdings ist es erwähnenswert, dass sich die drei Texte im Kapitel „der Mensch in der Schöpfung“[220] finden und der Einleitungstext die Schöpfungsgeschichte ist. Dem in diesem Zitat angeführten Wunsch Gottes, fruchtbar zu sein und sich zu vermehren, steht die Pränataldiagnostik und die damit verbundene Möglichkeit eines Schwangerschaftsabbruchs entgegen.[221] Weiters findet sich, wie schon im Kapitel zum Thema Wahrheit kein eigener Text der SchulbuchautorInnen, die präsentierten Texte bleiben ohne Kommentar.

Das Ziel, die drei Texte im Kontext der Schöpfung des Menschen zu präsentieren mag, ähnlich wie im katholischen Lehrbuch, sein, diesen als Geschöpf Gottes zu deklarieren. So leiten die Texte zum Philosophieren über die Befugnis des Menschen, in sein Dasein einzugreifen, an. Der erste Text mit seiner Beschreibung der pränatalen Diagnostik als Zwang zu einer Entscheidung zwischen lebenswert und lebensunwert impliziert, dass diese Entscheidung nicht beim Menschen liegt, sondern bei Gott.[222] Der Vergleich der Entschlüsselung des Genoms mit dem Traum vom Paradies verweist ebenfalls auf einen biblischen Inhalt. Und der Aufruf Hans Jonas, die Furcht vor etwas Größerem und Wichtigeren als uns selbst wieder zu lernen, soll dazu beitragen zu hinterfragen, ob der Mensch wirklich SchöpferIn sein kann.[223]

Im Lehrplan für evangelischen Religionsunterricht wird unter anderem „die kritische Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Themen“ zur „Möglichkeit der persönlichen Orientierung und Sinnfindung“ angeführt.[224] Die drei Texte tragen dazu bei und geben zwar, wie gezeigt, eine gewisse Richtung vor, in die die SchülerInnen denken

[220] Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 69
[221] vgl.: Gen 1, 26-29
[222] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 80
[223] Ebanda
[224] BGBl II 201/2002, 881

könnten, schreiben aber nichts vor. Anders als im katholischen Lehrbuch findet sich keine Textstelle, die besagt, dass Pränataldiagnostik oder Schwangerschaftsabbruch aus christlicher Sicht abzulehnen sind.

Wie das Kapitel zur Wertevermittlung beiträgt, ist deswegen gewissermaßen Auslegungssache. Man könnte argumentieren, dass es liberaler als das katholische Lehrbuch ist und die SchülerInnen zum Nachdenken animieren möchte. Andererseits findet sich nur wenige Seiten nach diesem Kapitel das bereits besprochene Kapitel zum Thema Wahrheit, das die SchülerInnen zu christlichen Glaubenswahrheiten führt. Man könnte also schließen, dass das evangelische Lehrbuch diese Glaubenswahrheiten zwar nicht so offen wie das katholische beschreibt, jedoch durch den Grundtenor der Texte immer auf sie verweist. Wie beschrieben, sollen Glaubenswahrheiten keine relativierbaren Werte darstellen. Wenn also die SchülerInnen zum Nachdenken angeregt werden sollen, aber gleichzeitig auf religiöse Inhalte hingewiesen wird, so trägt das Lehrbuch mehr zur Festigung der sich durch das Lehrbuch ziehenden Glaubenswahrheiten bei als zur Vermittlung zeit-, und gruppengebundener Werte.

Der große Unterschied des Ethiklehrbuches im Vergleich zu den christlichen Lehrbüchern zeigt sich schon im Aufbau des Kapitels. Während die christlichen Lehrbücher jeweils mit religiösen Inhalten beginnen, bevor verschiedene Perspektiven präsentiert werden, beginnt das Ethiklehrbuch mit der Erläuterung der Bioethik und der philosophischen Frage, was Leben ist und welchen Wert es hat. Es kritisiert dabei nicht, wie das katholische Lehrbuch, die Bioethik an sich, sondern betont die Gefahr für Missbrauch, die mit wissenschaftlichem Fortschritt einhergeht.[225] Bei der Frage nach dem Wert des Lebens werden die utilitaristische Perspektive, die religiöse und die Kant'sche präsentiert, ohne eine Wertung vorzunehmen.

Erst nach dieser philosophischen Einleitung beginnt das eigentliche Thema mit der beschriebenen Fallanalyse. Im Vergleich zum katholischen Lehrbuch werden hier nicht unterschiedliche Zitate der Meinung von Menschen mit Kinderwunsch präsentiert, sondern ein Fall eines Paares, das vor der Entscheidung steht, ein Kind mit Behinderung abzutreiben oder nicht. Anders als im katholischen Lehrbuch kommen nicht nur die Eltern selbst und VerteterInnen der katholischen Kirche zu ‚sprechen', sondern auch eine Gynäkologin, die Mitarbeiterin einer (nicht christlichen) Beratungsstelle und das Strafgesetzbuch.[226]

[225] vgl.: Stangl: Ethik 1, 164
[226] vgl.: Stangl: Ethik 1, 166-167

Zur Darstellung einer bioethischen Position zitieren sowohl das katholische Lehrbuch als auch das Ethiklehrbuch Peter Singer. Es ist allerdings auffallend, wie unterschiedlich die beiden Zitate ausfallen. Das Ethiklehrbuch zitiert Singer direkt aus seinem Buch *Praktische Ethik* und wählt, wie beschrieben, eine Textstelle, die erklärt warum, dem Fötus aus seiner Sicht kein Personenstatus zukommt und dessen Bewusstsein ihm zwar einen bestimmten Wert gibt, die Interessen einer Frau allerdings Vorzug gegenüber diesem Wert haben.[227] An der Stelle, die das katholische Lehrbuch aus dem Text von „Aktion Leben" zitiert, werden die Interessen der Frau nicht behandelt.[228] Anders als im katholischen Lehrbuch stellt Singers Zitat eine ‚Meinung' innerhalb der beschriebenen Fallanalyse dar, anstatt als *die* kontroverse Position präsentiert zu werden.

Es folgen kurze Überschriften zu verschiedenen Perspektiven. Die beschriebene historische Perspektive schildert, vergleichbar mit dem Text des katholischen Lehrbuchs über Grit Ebner, die Einführung der Fristenlösung in Österreich. Allerdings wird hier die Lage der Frauen vor besagter Gesetzesänderung beschrieben, was im katholischen Lehrbuch gänzlich fehlt.[229] Weiters wird eine medizinische Perspektive vorgestellt, um schließlich die Argumente der Pro-Choice bzw. Pro-Life Bewegungen darzustellen. Hier betont das Lehrbuch klar: „Das Pro-Life Lager ist vor allem durch Religionsgemeinschaften repräsentiert. In Österreich tritt zumeist die katholische Kirche als ‚Meinungsmacher' medial in Erscheinung".[230]

Insgesamt baut das Ethiklehrbuch das Kapitel also über eine philosophische Einleitung, die Präsentation unterschiedlicher Sichtweisen, sowie die Darstellung historischer und moderner Perspektiven zum Thema auf. Es findet sich aber keine Stellungnahme der SchulbuchautorInnen, welche der präsentierten Meinungen zu unterstützen ist.

Es fällt außerdem auf, dass das Ethiklehrbuch das Thema Schwangerschaftsabbruch getrennt von den Themen Künstliche Befruchtung und Pränatale Diagnostik aufarbeitet, welchen jeweils erst nach dem beschriebenen Aufbau eine Schulbuchseite gewidmet wird.

---

[227] vgl.: Singer, Peter: Praktische Ethik. Stuttgart: Reclam 1984, 197

[228] Zu erwähnen ist, dass das Ethikbuch die erste Auflage von Singers Praktischer Ethik zitiert. In der 3. Auflage findet sich die Erwähnung des Rechts der Frau auf den eigenen Körper an anderer Stelle als Beschreibung eines feministischen Arguments für Abtreibung, das Singer allerdings nicht als schlüssig darstellt. Er betont hingegen seine These des Fötus als Wesen ohne Personenstatus. (vgl.: Singer, Peter: *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam 2013, 239 ff.). Für die Präsentation unterschiedlicher Standpunkte im Ethiklehrbuch eignet sich das Zitat aus der ersten Auflage aber, da es den Kontrast zu religiösen Positionen, die die Frau nicht als wesentlichen Faktor im ethischen Bewertungsprozess eines Schwangerschaftsabbruchs sehen, verdeutlicht.

[229] vgl.: Stangl: Ethik 1, 168

[230] Stangl: Ethik 1, 170

Die gemeinsame Behandlung all dieser Themen in den christlichen Schulbüchern deutet darauf hin, dass diese wohl alle als das gleiche ethische Problem angesehen werden. Aus religiöser Sicht ist das auch nachvollziehbar, da sowohl pränatale Diagnostik als auch künstliche Befruchtung und Abtreibung vom Menschen selbst vorgenommen werden und so Gottes Schöpferrolle unterwandern. Die gemeinsame Behandlung von Pränataldiagnostik und Schwangerschaftsabbrüchen so wie sie im katholischen Lehrbuch zu finden ist, suggeriert die Ablehnung von vorgeburtlichen Untersuchungen, *weil* diese zu Abtreibungen führen können. Dieser Zusammenhang findet sich im Ethikbuch nicht, wo all diese Themen zwar im selben Kapitel, aber getrennt voneinander behandelt werden.

Der unterschiedliche Aufbau des Ethikbuches im Vergleich zu den Religionsbüchern und besonders die fehlende Vorgabe, welcher Zugang zum Thema der richtige ist, deuten auf ein anderes Ziel als jenes der Religionsbücher hin.

Als Ziel im Ethiklehrplan wird angeführt, dass dieser „autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln" fördert und so die „Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile" stärkt.[231] Die Präsentation der verschiedenen Perspektiven im Kapitel zum Thema Schwangerschaftsabbruch entspricht diesem Ziel. In der Einleitung werden den SchülerInnen über die philosophische Auseinandersetzung mit der Frage, was Leben ist, unterschiedliche Positionen vorgestellt, die bereits auf die Kontroversität des folgenden Themas hinweisen. Die Fallanalyse soll anschließend den Vergleich dieser verschiedenen Denkrichtungen ermöglichen.

Weiters schreibt der Ethiklehrplan als didaktischen Grundsatz ein Indoktrinationsverbot vor, welches wie folgt lautet:

> „Im Ethikunterricht hat jedwede Indoktrination, auch subtiler Art, zu unterbleiben. Die Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler darf nicht durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst werden."[232]

Natürlich bezieht sich dieser Grundsatz auch auf die Lehrperson und deren Unterrichtsgestaltung, ein Lehrbuch trägt allerdings wesentlich zu dieser bei. Wenn sich im Ethiklehrbuch kein Hinweis darauf findet, welche der vorgestellten Perspektiven die vermeintlich richtige ist, so entspricht das dem Indoktrinationsverbot. Im Vergleich dazu

[231] Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik.*2019,1
[232] Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik.*2019, 3

bieten die Stellungnahme der AutorInnen des katholischen Lehrbuchs, wonach Singers Position „aus christlicher Sicht eindeutig abzulehnen“[233] ist, und die Behandlung des Themas im evangelischen Lehrbuch nachdem die Schöpfungsgeschichte behandelt wird[234], mehr Raum, die Urteilsbildung der SchülerInnen zu beeinflussen.

Als Ziel des Kapitels zum Thema Schwangerschaftsabbruch kann deswegen die Förderung von selbstständigem Denken und die Ermöglichung freier Urteilsbildung durch den Vergleich unterschiedlicher Perspektiven genannt werden.

Dieses Ziel verdeutlicht auch den Unterschied zu den religiösen Schulbüchern in Bezug auf Wertevermittlung. Anders als das katholische Lehrbuch begreift das Ethiklehrbuch den ‚Wert des Lebens‘ nicht zwingend als (religiöse) unveränderliche Wahrheit, sondern präsentiert diese Sichtweise nur als eine unter Vielen. Die Analyse der historischen Entwicklung des Zugangs zum Thema Schwangerschaftsabbruch von der Jahrhundertwende bis zur Fristenlösung[235] zeigt, wie sich dieser verändert hat. Laut der christlichen These vom Wert des Lebens als Wahrheit wäre dieser Wandel nicht möglich, oder ein zu bekämpfender Verfall. Begreift man diesen Wert allerdings als zeit-, und gruppengebunden, ist die Veränderung logisch und nachvollziehbar.

Unabhängig davon, was man persönlich als richtigen Zugang zum Wert des Lebens empfindet, macht die Berücksichtigung verschiedener Positionen und die Beschäftigung mit historisch unterschiedlichen Gegebenheiten den Begriff erst zu einem relativierbaren Wert, anstatt zu einer unveränderlichen Wahrheit.

Zusammenfassend trägt lediglich das Kapitel zum Thema Schwangerschaftsabbruch, so wie es im Ethikbuch behandelt wird, zur Wertevermittlung bei, da hier der Zugang zum Wert des Lebens als veränderlich begriffen wird. Im Vergleich dazu verstehen die religiösen Schulbücher den Wert des Lebens als christliche Wahrheit, die von Gott bestimmt ist und deswegen vom Menschen nicht verändert werden soll.

4.3 Caritas vs. Moral – Der Zugang zur Gerechtigkeit

4.3.1 Inhalt

Das katholische Lehrbuch *Religion Belebt* beginnt das Kapitel zum Thema Gerechtigkeit mit einer Doppelseite, auf der erklärt wird, warum sich ChristInnen für Gerechtigkeit

[233] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 36
[234] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 70
[235] vgl.: Stangl: Ethik 1, 168

einsetzen sollen. Auf der ersten Seite findet sich die Bibelstelle Jesaja 11, die als „prophetische Zusage der endgültigen Herrschaft Gottes in der Welt“[236] beschrieben wird. Ein Teil dieser Textstelle lautet:

> „Er erfüllt ihn mit dem Geist der Gottesfurcht. Er richtet ihn nach dem Augenschein, nicht nur nach dem Hörensagen entscheidet er, sondern er richtet den Hilflosen gerecht und entscheidet für die Armen des Landes, wie es recht ist. Er schlägt den Gewalttätigen mit dem Stock seines Wortes und tötet den Schuldigen mit dem Hauch seines Mundes. Gerechtigkeit ist der Gürtel um seine Hüften, Treue der Gürtel um seinen Leib“.[237]

Nach diesem Zitat wird beschrieben, dass das Reich Gottes noch nicht erreicht ist, da es offensichtliche Ungerechtigkeiten auf dieser Welt gibt. Es sei deswegen das Gebot sozialer Gerechtigkeit, diese Ungerechtigkeiten zu bekämpfen.[238]

Es folgt ein längeres Zitat aus dem Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich, das die soziale Verantwortung der Kirchen aus der Zuwendung Gottes zu den Menschen durch Jesus Christus ableitet.[239] Zu betonen ist die folgende Bemerkung: „Im Zentrum dieses kirchlichen Engagements steht der Einsatz für ein menschenwürdiges Leben für alle. Die Würde des Menschen gründet nach christlichem Glauben in der Gottebenbildlichkeit.“[240] Weiters zitiert das Schulbuch einen anderen Text des Ökumenischen Rates der Kirchen, in dem festgestellt wird, dass „die Menschenrechte von Gott gegeben sind“[241]

Die weiteren Seiten des Kapitels widmen sich nicht mehr der religiösen Begründung von Gerechtigkeit, sondern deren Umsetzung. Zunächst plädiert das Lehrbuch im Unterkapitel „Für eine solidarische Gesellschaft“ für die Unterstützung von Familien, die als „kleinste soziale Einheit“ beschrieben werden.[242] Nach einem Interview mit der Leiterin der Familien- Hilfe der Caritas Wien werden verschiedene soziale Bemühungen der Caritas

---

[236] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 8
[237] Jes 11, 1-9
[238] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 9
[239] vgl.: Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich. 2003, 5. Online unter: http://www.oekumene.at/dokumente [12.9.2020]
[240] Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich. 2003, 5. Online unter: http://www.oekumene.at/dokumente [12.9.2020]
[241] Ökumenischer Rat der Kirchen: Schlussdokument der ökumenischen Weltversammlung. 1990 Online unter: http://www.ev.rub.de/mam/kaessmann/texte/schlussdokument_seoul_1990.pdf [12.9.2020]
[242] Vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 10-11

vorgestellt. Diese reichen von der Forderung nach leistbarem Wohnraum bis zur Unterstützung für Eltern von Kindern mit Behinderung.[243]

Die nächste Doppelseite beschreibt Hilfsangebote der Caritas in Krisengebieten. Hier wird in einem Interview mit einem Mitarbeiter betont, dass für langfristige Hilfe politische und wirtschaftliche Veränderungen notwendig sind, dass allerdings trotzdem jede Hilfe, auch des Einzelnen, zählt. Dies wird wiederum mit einem Bibelzitat begründet.[244]

Anschließend wird die Caritas als Organisation vorgestellt. Hier werden die Bedeutungen des Wortes ‚caritas' erklärt, wobei die für dieses Kapitel passende als „die organisierte katholische kirchliche Liebestätigkeit" beschrieben wird.[245] Um diese Tätigkeit zur erläutern, wird Papst Benedikt XVI zitiert, der erklärt, dass der „dreifache Auftrag" der Kirche aus der „Verkündigung von Gottes Wort", der „Feier der Sakramente" und dem „Dienst der Liebe" besteht. Diese Aufgaben bedingen sich gegenseitig und lassen sich nicht voneinander trennen.[246]

Das Kapitel wird abgeschlossen mit einer Doppelseite, die das Spenden an die Caritas thematisiert. Nach einem kurzen einleitenden Text, in dem bemerkt wird, dass Einzelpersonen „vor allem dadurch helfen, dass [sie] professionelle Institutionen mit Geld oder mit Sachspenden unterstützen"[247], wird auf der restlichen Doppelseite beschrieben, wie die Caritas Spenden verwaltet.

Wie schon in den bisher besprochenen Kapiteln, besteht das Schulbuchkapitel zum Thema Gerechtigkeit der evangelischen Reihe *Religion entdecken verstehen gestalten* aus Texten verschiedener Autoren und einem abschließenden, zusammenfassenden Kommentar der SchulbuchautorInnen. Es werden auch Songtexte bzw. Gedichte präsentiert, die hier allerdings nicht angeführt werden sollen, da sie wenig zur philosophischen Begründung des christlichen Verständnisses von Gerechtigkeit beitragen. Das Kapitel „Sehnsucht nach Gerechtigkeit" beginnt mit einem Text, der das Entsetzen über den Zustand der Welt beim Zeitunglesen beschreibt. Es wird vorgeschlagen, beim Lesen von Zeitungen aktiv hinzusehen, dies wird verglichen mit Jesus einleitenden Aufforderungen vor seinen Predigten, hinzusehen. Es folgt der Vorschlag: „Wer nicht weiß, was er beten soll, schlage

[243] ebenda
[244] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 12-13
[245] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 14
[246] vgl.: Papst Benedikt XVI: Enzyklika Deus caritas est. 2005, Art. 28
Online unter: http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/de/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html [12.9.2020]
[247] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 18

eine Zeitung auf und rede mit Gott über alles, was er liest. […] Er wird mit Gott über das Elend reden, dass sein Reich nicht da ist, und über die Wege, die zum Reich Gottes unter den Menschen führen“.[248]

Es folgt ein Text, der all jene als glückselig bezeichnet, die „nach Gerechtigkeit hungern und dürsten“ und der allen Menschen die Verheißung verspricht, die sich für Gerechtigkeit einsetzen.[249] Weiters werden die sogenannten „Gebete um Erneuerung“, die im deutschen Wittenberg von 1989 bis 1990 stattfanden, erwähnt und in den historischen Kontext des Zerfalls der DDR gesetzt. In seinem Gebet erklärt der Propst der Wittenberger Kirche, dass „Umgestalten durch ein neues Denken“ unter anderem heißt „ […] zu prüfen, was der Wille Gottes ist, nämlich das Gute und Wünschenswerte“.[250]

Weiters transkribiert das Lehrbuch ein TV-Interview mit der evangelischen Theologin Dorothee Sölle, in dem sie über Gerechtigkeit spricht und argumentiert, dass Ungerechtigkeit unsere Seele zerstört. Sie erwähnt, dass zur Frömmigkeit „die Vision von einem anderen Leben [gehört]. Das beschreibt die Bibel als das Reich Gottes.“[251]

Den letzten inhaltlichen Text stellt ein gekürzter Zeitungsartikel über eine engagierte Polizistin dar, die sich gegen Rassismus in ihrer deutschen Heimatgemeinde einsetzt und „Zivilcourage als Bürgerpflicht“ beschreibt.[252] Abschließend folgt der Kommentar der SchulbuchautorInnen zum Kapitel. Hier wird nochmals betont, dass die „Vision vom Reich Gottes“ hinter der „biblischen Vorstellung von Gerechtigkeit“ steht. Allerdings wird in Frage gestellt, ob es Gott selbst ist, der für Gerechtigkeit sorgt und nicht viel eher die Menschen, die durch seine „Verheißungen und Weisungen“ handeln.[253] Die Schlussbemerkung des Kapitels lautet: „Gerechtigkeit braucht keine Helden, sondern Menschen, die ihre Gefühle wahrnehmen und äußern können. Das kann man üben: z.B. im Gebt, im Gespräch, in der Gestaltung eigener Bilder oder beim Tanzen.“[254]

Das Ethik Lehrbuch *Praxisbuch Ethik 2* behandelt das Thema Gerechtigkeit im Kapitel „Recht & Gerechtigkeit“. Da sich nur manche Inhalte mit den beschriebenen Thematiken in den Religionsbüchern vergleichen lassen, werden hier nur diese genauer beschrieben.

[248] vgl.: Zink, Jörg: Wie wir beten können. Kreuz: Stuttgart. 1991
[249] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 10
[250] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 11
[251] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 15
[252] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 17
[253] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 20
[254] ebanda

Der Einstieg in das Thema erfolgt über die Aufforderung an die SchülerInnen, zu diskutieren, was gerecht ist. Dazu werden sie angehalten, Aussagen wie „Gerecht ist es, wenn alle das Gleiche bekommen“ und „Gerecht ist es, wenn die Stärkeren die Führung übernehmen“ zuzustimmen oder nicht.[255] Es folgt eine kurze Fallanalyse, in der beschrieben wird, dass ein Kuchen in elf Stücke geteilt wird, damit elf Personen ein Stück bekommen. Wenn allerdings eine zwölfte Person dazukommt, nachdem der Kuchen schon verteilt wurde, ergibt sich ein Dilemma. Das Lehrbuch zitiert daraufhin Isaiah Berlins These, dass Gleichheit keiner Rechtfertigung bedürfe, Ungleichheit aber schon.[256]

Weiters zitiert das Lehrbuch Perelman, der die unterschiedlichen Konzeptionen von Gerechtigkeit wie folgt aufzählt:

> „1. Jedem das Gleiche. 2. Jedem gemäß seinen Verdiensten. 3. Jedem gemäß seinen Werken. 4. Jedem gemäß seinen Bedürfnissen. 5. Jedem gemäß seinem gesellschaftlichen Rang. 6. Jedem gemäß dem ihm durch Gesetz Zugeteilten.“[257]

Nach dieser Einleitung folgt das Unterkapitel „Gerechtigkeitsmodelle“, in dem zunächst unter der Überschrift „Gerechtigkeit als Tugend“ Platons und Aristoteles Thesen behandelt werden. Platons Auffassung von Gerechtigkeit als innerem Zustand, der dann herrscht, wenn die drei Seelenanteile im richtigen Verhältnis zueinander stehen, wird beschrieben. Allerdings wird auch die Rolle des Staates zur Ausführung der Gerechtigkeit erwähnt.[258] Danach wird in einem kurzen Schulbuchtext Aristoteles allgemeine und besondere Gerechtigkeit vorgestellt.[259] Originalzitate der beiden Philosophen werden an dieser Stelle keine gebracht.

Anschließend thematisiert das Lehrbuch John Rawls Theorie der Gerechtigkeit mit seinem Gedankenexperiment „Schleier des Nichtwissens“, um herauszufinden, wie eine Gesellschaft fair zusammenleben kann.[260] Die SchulbuchautorInnen folgern: „Die zentrale Forderung einer ‚Ethik der Fairness‘ ist es also, Gruppen und Gesellschaften so zu organisieren, dass sich alle Mitglieder in ihren Entscheidungen fair (gerecht) zueinander

[255] vgl.: Stangl: Ethik 2, 130
[256] vgl.: Stangl: Ethik 2, 130 - 131
[257] Perelman, Chaim: Über die Gerechtigkeit. In: Michaelis, Christine; Schimschal, Thorsten; Thyen, Anke (Hg.): Wege – Werte – Wirklichkeiten 9/10. 2014, 96f.
[258] vgl.: Stangl: Ethik 2, 132
[259] ebenda
[260] vgl.: Stangl: Ethik 2, 133

verhalten wollen“. Weiters wird geschlussfolgert, dass sich Rawls Theorie „mit der Grundstruktur der Gesellschaft“ befasst. [261]

Es folgt eine Seite, auf der mittels der Beschreibung zweier Studien hinterfragt wird, ob Gerechtigkeitsempfinden angeboren ist. Zum einen wird eine Studie über das Gerechtigkeitsempfinden von Primaten präsentiert, die zum Schluss kommt, dass diese tatsächlich einen Sinn für Gerechtigkeit haben.[262] Zum anderen wird beschrieben, dass HirnforscherInnen zu dem Ergebnis kamen, dass Kleinkinder zwar einen Gerechtigkeitssinn besitzen, dieser allerdings erst im Alter von ca. sieben Jahren ausgeprägter ist.[263]

Abschließend thematisiert das Lehrbuch, wie schon die beiden Religionslehrbücher, Ungerechtigkeit, die durch die Globalisierung der Welt entsteht. Nach einer Aufzählung faktisch ungleicher Verteilungen, wie z.B. der Verteilung von Reichtum, kommentieren die SchulbuchautorInnen diese wie folgt: „Könnten wir Menschen Gerechtigkeit […] garantieren, würden die meisten von uns nicht zögern, sie umzusetzen, aber oft stehen wir uns dabei mit unseren Bedürfnissen selbst im Weg“.[264] Es folgt eine Aufgabe, die die SchülerInnen dazu auffordert zu recherchieren, welche Organisationen sich für globale Gerechtigkeit einsetzen.[265]

Das restliche Kapitel widmet sich dem Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit, was hier nicht genauer beschrieben werden soll, da sich die Inhalte nicht mit den christlichen Lehrbüchern vergleichen lassen.

Da das katholische Lehrbuch die Menschenrechte kurz in einem Zitat erwähnt, sei hier angemerkt, dass das Ethiklehrbuch diesen ein separates Kapitel widmet, in dem sich auch eine Doppelseite zu deren Geschichte findet. Die Entstehung der Menschenrechte wird von den Grundzügen von Bürgerrechten in der Antike über die englische Magna Charta und die amerikanische Bill of Rights bis hin zur französischen Revolution und der UNO nachvollziehbar dargestellt.[266]

---

[261] ebenda
[262] vgl.: Stangl: Ethik 2, 134
Quelle des Schulbuchs zur Studie: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/fairness-warum-der-mensch-gerechtigkeit-will-a-992162.html
[263] vgl.: Stangl: Ethik 2, 134
Quelle des Schulbuchs zur Studie: https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/hirnforschung-wieso-kindern-ein-fairer-tausch-schwerfaellt-a-819901.html
[264] Stangl: Ethik 2, 135
[265] ebenda
[266] vgl.: Stangl: Ethik 2, 24 – 25

4.3.2 Analyse

Vergleicht man nun den Aufbau und dessen Grund, sowie die Möglichkeiten zur Wertevermittlung der drei Schulbücher, so gibt es, wie schon bei den vorherigen Kapiteln, große Unterschiede.

Das katholische Schulbuch beginnt, wie beschrieben, mit der Verankerung der Gerechtigkeit im Glauben. Endgültige Gerechtigkeit findet sich nur im Reich Gottes, Gläubige sind aber angehalten, auf dieser Welt für gerechte Verhältnisse einzutreten.[267] Dies wird durch die angeführten Zitate des Ökumenischen Rates der Kirchen unterstrichen. Nennenswert ist auch die Bemerkung, dass die Menschenrechte gottgegeben sind.

Nach dieser einführenden Doppelseite beschäftigt sich das gesamte restliche Kapitel mit den verschiedenen Aspekten der Caritas. Man könnte hier natürlich argumentieren, dass das Wort ‚caritas' und die damit beschriebenen Wohltätigkeitsaktivitäten auch, unabhängig von der gleichnamigen, katholischen Organisation, das christliche Gerechtigkeitsempfinden beschreibt und es deswegen sinnvoll ist, das Kapitel unter diesem Wort zu beschreiben. Allerdings finden sich, wie bereits gezeigt, auf jeder Seite Verweise auf die Organisation Caritas. Sowohl die Forderungen für Familien als auch der Einsatz im Ausland werden als Tätigkeitsfelder der Caritas beschrieben, danach wird die Organisation selbst vorgestellt.[268]

Den Abschluss des Kapitels bildet schließlich die Beschreibung, was mit Spenden an die Caritas passiert und die Bemerkung, dass Einzelpersonen am besten durch Spenden an Organisationen helfen können.[269]

Zusammenfassend verankert das Kapitel also Gerechtigkeit im Glauben, um danach die Organisation, die sich im Namen dieses Glaubens für Gerechtigkeit einsetzt, vorzustellen.

Das Ziel dieses Aufbaus ist wohl einerseits, den SchülerInnen zu vermitteln, dass Gerechtigkeit als Glaubensinhalt begriffen werden soll. Jüngel beschreibt die Verschmolzenheit des christlichen Verständnisses von Gerechtigkeit mit Gott, indem er sagt „Ein Leben aus Gerechtigkeit […]ist ein Leben aus Gott".[270] Die ersten beiden Seiten des Kapitels unterstreichen diese Ansicht. Andererseits werden die SchülerInnen durch die genaue Beschreibung der Caritas zum Spenden für diese angeleitet. Es scheint deswegen

[267] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 8-9
[268] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 10 - 15
[269] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 18 – 19
[270] Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 2003, 348

so, als ob die SchulbuchautorInnen den Beitrag der SchülerInnen zur Gerechtigkeit im Spenden für die Caritas sehen. Berücksichtigt man das Bildungsziel des katholischen Lehrplans, die SchülerInnen zu engagiertem Handeln in Kirche und Gesellschaft anzuleiten[271], so wirkt dieser Aufruf zum Spenden etwas kurz gegriffen. Es stellt sich die Frage, ob die katholische Lehre persönliches, soziales Engagement nicht ebenso begrüßen würde, wie das Spenden für katholische Organisationen. Das Ziel des Schulbuchkapitels wirkt deswegen, im Vergleich zu den übrigen behandelten Kapiteln, am wenigsten philosophisch wertvoll.

Aus diesem Grund trägt das Kapitel auch wenig zur Ausbildung von zeit-, und gruppengebundenen Werten bei. Die unveränderliche Verankerung der Gerechtigkeit in Gott vermittelt, wie schon die Inhalte der vorigen Kapitel, eher Glaubenswahrheiten als Werte.

Ähnlich wie das katholische Lehrbuch verankert auch das evangelische Gerechtigkeit im Glauben an das Reich Gottes. Es lässt sich jedoch ein Unterschied im Aufbau feststellen. Während das katholische Lehrbuch das Spenden betont, streichen die ersten drei beschriebenen Texte den aktiven Dialog mit Gott hervor. Der Text, der das Zeitunglesen thematisiert, ruft zum Beten auf, der Auszug aus der Wittenburger Schlosskirche ist ein Gebet, und der Text Dorothee Sölles verbindet Frömmigkeit mit dem Wunsch nach Gerechtigkeit.[272] Abgeschlossen wird das Kapitel jedoch mit dem Text über die engagierte Polizistin, die Gerechtigkeit als Bürgerpflicht sieht und dem Denkanstoß der SchulbuchautorInnen, dass wir uns „vielleicht […] von dem Gedanken eines Gottes, der ‚von oben' in das Schicksal der Menschheit eingreift, versabschieden [müssen]" und stattdessen durch dessen Weisungen selbst handeln.[273]

Der Aufbau führt also über die Verankerung der Gerechtigkeit im Glauben zur Ermunterung, aus diesem Glauben heraus zu handeln, was hier an keiner Stelle mit Spenden gleichgesetzt wird.

Das Ziel des Kapitels könnte es deswegen sein, zum gerechten Handeln zu inspirieren. Was gerecht ist, bestimmt allerdings Gott, wie die drei einführenden Texte zeigen. Der evangelische Lehrplan formuliert als Bildungsziel für den Bereich „Mensch und

[271] BGBl II 571/2003, 3590
[272] vgl.: Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 6 – 15
[273] Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf: Religion entdecken, 20

Gesellschaft“: „Frieden und Gerechtigkeit als biblische Verheißung und als Auftrag [zu] begreifen“.[274] Das Schulbuchkapitel entspricht diesem Ziel.

Obwohl das evangelische Lehrbuch, verglichen mit dem katholischen, zu gerechtem Handeln, statt zu Spenden als Beitrag zur Gerechtigkeit inspiriert, haben doch beide Bücher gemeinsam, dass Gerechtigkeit als Glaubenswahrheit angesehen wird. Ohne den christlichen Glauben wäre die Form der Gerechtigkeit, die hier als die richtige angesehen wird, nicht möglich. Jüngel betont dies, wenn er das christliche Verständnis von Gerechtigkeit mit jenem des Aristoteles kontrastiert. Während Aristoteles Ethik vorsieht, dass man gerecht ist, wenn man Gerechtes tut, besagt die christliche Philosophie, laut Jüngel, das Gegenteil.[275] Jüngel erklärt dies wie folgt: „Nicht das Werk, das ich tue, macht mich zur Person, die ich bin, sondern die Person, die ich durch den Glauben an den mich gerecht sprechenden Gott werde, tut das die Forderung Gottes erfüllende Werk“.[276] Nur indem der Mensch glaubt, kann er also überhaupt zu einer Person werden, die gerecht ist. Dies stellt wiederum eine unveränderliche Glaubenswahrheit dar.

Somit trägt auch das Kapitel des evangelischen Lehrbuchs zur Vermittlung von Glaubenswahrheiten, statt veränderlichen Werten bei.

Der Aufbau des Kapitels zum Thema Gerechtigkeit im Ethiklehrbuch unterscheidet sich schon bei der Erklärung des Begriffs von den religiösen Schulbüchern. Wie schon im Kapitel zur Wahrheit, richtet sich das Lehrbuch an die SchülerInnen selbst und lässt sie den Begriff Gerechtigkeit diskutieren, um zu unterstreichen, dass dieser schwer eindeutig und allgemein gültig zu definieren ist. Durch die anschließende Thematisierung verschiedener philosophischer Gerechtigkeitsmodelle, wird die Auffassung von Gerechtigkeit als von Menschen unterschiedlich bewertet verstärkt. Verglichen mit den religiösen Lehrbüchern verankert das Ethiklehrbuch das Thema also nicht im Glauben, sondern bietet unterschiedliche Erklärungsansätze.

Die Thematisierung von wissenschaftlichen Studien, die den Gerechtigkeitssinn bei Tieren und Menschen erforschen, deutet auf eine andere Verankerung des Themas als im Glauben hin. Allerdings könnte hier argumentiert werden, dass der Gerechtigkeitssinn, den die Studien nachweisen, gottgegeben ist. Das Schulbuch liefert keine eindeutige Erklärung,

[274] BGBl II 201/2002, 882
[275] vgl.: Jüngel, Eberhard: Wertlose Wahrheit. 2003, 351
[276] ebena

was das Gefühl für Gerechtigkeit beeinflusst. Wieder wird es also den SchülerInnen überlassen, wie die Studien interpretiert werden können.

Nach dieser Vorstellung verschiedener Interpretationsmöglichkeiten von Gerechtigkeit endet das Kapitel mit der beschriebenen Doppelseite über globale Ungerechtigkeiten. Das Buch liefert hier keinen Lösungsansatz, sondern weist lediglich darauf hin, dass sich der Mensch mit seinen Bedürfnissen bei der Umsetzung von Gerechtigkeit selbst im Wege steht und fordert die SchülerInnen auf zu recherchieren, welche Organisationen sich für Gerechtigkeit einsetzen. Dieses Kapitelende ist erstaunlicherweise dem katholischen Religionsbuch ähnlich.

Zusammengefasst führt der Aufbau des Kapitels also über verschiedene Beschreibungen von Gerechtigkeit und Gerechtigkeitsmodellen zur Ungerechtigkeit, die faktisch auf der Welt besteht, und dem Hinweis auf Organisationen, die sich gegen diese einsetzen.

Das Ziel des Ethiklehrbuchs könnte deswegen fast als das gleiche wie des katholischen Religionslehrbuches interpretiert werden. Die SchülerInnen könnten bei ihrer Recherche auf die Caritas als Organisation stoßen und beschließen, an diese zu spenden, um einen Beitrag zur Gerechtigkeit zu leisten. Worin sich das Ethiklehrbuch allerdings von den religiösen Büchern unterscheidet, ist in der Verankerung von Gerechtigkeit im Glauben.

Im Lehrplan für das Fach Ethik wird die Förderung von selbstreflektiertem und autonomen Urteilen und Handeln als Ziel formuliert.[277] Die Vorstellung unterschiedlicher Gerechtigkeitsmodelle im Vergleich zur fixen Verankerung von Gerechtigkeit im christlichen Glauben entspricht dem Ziel, selbstreflektiertes Urteilen zu fördern. Nach dem selbstständigen Überlegen, was gerecht ist, lediglich Organisationen zu suchen, die sich für Gerechtigkeit einsetzen, scheint jedoch das Ziel autonomen Handelns nicht zu unterstützen. Hier mag das Portrait der engagierten Polizistin im evangelischen Lehrbuch passender erscheinen.

Im Hinblick auf den Beitrag zur Wertevermittlung des Kapitels unterscheidet sich das Ethikbuch doch wieder von den christlichen Schulbüchern. Die Vorstellung verschiedener Gerechtigkeitsmodelle ohne die Verankerung im Glauben an einen gerechten Gott ist viel eher mit veränderbaren Werten vereinbar, als die Darstellung von Gerechtigkeit, wie sie in den religiösen Schulbüchern beschrieben wurde.

[277] vgl.: Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik.*2019,1

Horn sieht Werte, ähnlich wie Sommer, als etwas, das aus dem Zusammenleben von Menschen heraus entsteht und veränderlich ist. Sie spricht von einem „Prozess des interaktiven Aushandelns“.[278] Begreift man Gerechtigkeit nicht als einen solchen Wert, so würde es, laut Horn, sinnlos sein, deren Aushöhlung zu bekämpfen.[279] Nun könnte man mit den gebrachten Zitaten aus den christlichen Religionsbüchern argumentieren, dass ChristInnen Gerechtigkeit zwar als gottgegeben ansehen, aber glauben, dass wahre Gerechtigkeit nur im Reich Gottes zu finden ist, welches noch unerreicht ist.[280] Auch wenn man Gerechtigkeit als Glaubenswahrheit begreift, kann man also deren Aushöhlung als menschlich erkennen und sie bekämpfen. Allerdings bezieht Horn ihre These auf die Gerechtigkeit innerhalb eines Rechtstaates und geht dabei nicht von einer gottgegebenen Gerechtigkeit aus, sondern eben von einem Wert, der unter Menschen ausverhandelt wird. Diese Ansicht ist eine säkulare und wird im Ethikbuch durch die verschiedenen präsentierten philosophischen Zugänge umgesetzt.

Die unterschiedliche Auffassung von Werten bzw. Glaubenswahrheiten lässt sich auch in der kurzen Beschreibung der Menschenrechte erkennen. Während das Ethikbuch diesen, wie beschrieben, ein eigenes Kapitel widmet, in dem die Geschichte der Menschenrechte beschrieben wird, besagt der Ökumenische Rat der Kirchen, diese seien gottgegeben.[281] Ohne hier näher auf das Kapitel im Ethikbuch einzugehen, lässt sich doch aus der Tatsache, dass dieses den Ursprung der Menschenrechte in den Bürgerrechten der Antike verortet und deren weitere Entwicklung bis nach dem zweiten Weltkrieg beschreibt[282], ableiten, dass es Menschenrechte als von Menschen ausverhandelt betrachtet, anstatt als von Gott vorgegeben.

Insgesamt trägt das Kapitel im Ethikbuch deswegen, wie schon die beiden Kapitel zuvor, zur Vermittlung von zeit-, und gruppengebundenen Werten bei, während die beiden christlichen Lehrbücher Glaubenswahrheiten vermitteln.

[278] Horn, Karen: Orientierung im Wandel: Zu der Entstehung von Werten und ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Politik. In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie. München: Roman Herzog Institut e. V. 2018, 41
[279] vgl.: Horn, Karen: Orientierung im Wandel: Zu der Entstehung von Werten und ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Politik. In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie. München: Roman Herzog Institut e. V. 2018, 47
[280] vgl.: Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 9
[281] vgl.: Ökumenischer Rat der Kirchen: Schlussdokument der ökumenischen Weltversammlung. 1990 Online unter: http://www.ev.rub.de/mam/kaessmann/texte/schlussdokument_seoul_1990.pdf [12.9.2020]
[282] vgl.: Stangl: Ethik 2, 24 – 25

5 Zeit- und gruppengebundene Werte für die Schule

Nach der Analyse der Behandlung der Themen Wahrheit, Schwangerschaftsabbruch und Gerechtigkeit bestätigt sich die These, dass der Religionsunterricht, sei dies der katholische oder der evangelische, nicht zur Vermittlung von zeit-, und gruppengebundenen Werten geeignet ist. Viel eher werden diese Themen im Hinblick auf Glaubenswahrheiten behandelt, die im christlichen Glauben verankert sind. Somit verschreibt sich der Religionsunterricht einem universellen Werte-, und Normensystem, wie im ersten Kapitel postuliert.

Im ersten Kapitel wurde die Frage gestellt, ob Religionsunterricht und Ethikunterricht gleichermaßen zur Vermittlung von ethischen und moralischen Werten, sowie zur Begegnung mit einer gewissen „religiösen Dimension", so wie im allgemeinen Bildungsziel der Schule beschrieben, beitragen.[283] Die Antwort muss nach dem Schulbuchvergleich lauten, dass der Religionsunterricht Werte als Glaubenswahrheiten versteht, während der Ethikunterricht relativierbare Werte behandelt.

Die Behauptung, dass der Religionsunterricht Werte behandelt ist, laut Kuld, ein Missverständnis. Gegenstand des Religionsunterrichts sind die Religion und deren eigene Moralvorstellungen.[284] Dies wird in allen behandelten Schulbuchkapiteln deutlich. Wahrheit wird aus dem Blickwinkel der Religion interpretiert, Schwangerschaftsabbrüche werden aus dem christlichen Moralverständnis heraus abgelehnt und Gerechtigkeit wird über die christliche Moral definiert. Wie schon im ersten Kapitel besprochen, implizieren diese eigenen Moralvorstellungen der Religion auch eine Weltanschauung, die als Bildungsziel des katholischen Religionsunterrichts vorsieht, SchülerInnen in ihren eigenen Glaubensentscheidungen zu bestärken,[285] und des evangelischen Religionsunterrichts, eine Begegnung mit der biblischen Verkündung zu ermöglichen.[286]

Denkt man zurück an die im ersten Kapitel beschriebene Struktur des Überbaus, der das allgemeine Bildungsziel mit seiner Forderung nach Werten darstellt, und dem Religionsunterricht und dem Ethikunterricht als zwei Säulen, so wird klar, dass die Wertevermittlung des Religionsunterrichts einigen Zielen nicht gerecht wird. Wenn SchülerInnen z.B. Schwangerschaftsabbrüche aufgrund der beschriebenen Inhalte des

[283] vgl.: BGBl II 216/2018, 3
[284] vgl.: Kuld, Lothar: Wertunterricht und Religion. In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte. Waltrop: Hartmut Senner 2007, 187
[285] vgl.: BGBl II 571/2003, 3590
[286] vgl.: BGBl II 201/2002, 881

katholischen Religionsbuches ablehnen, so tun sie dies wohl eher aus Glaubensüberzeugung, da ihnen das Lehrbuch dieses Thema nur negativ präsentiert. Im Vergleich dazu könnten SchülerInnen, nachdem sie das gleiche Thema im Ethikunterricht behandelt haben, viel eher ihre eigene Entscheidung treffen, da dieses Buch verschiedene Meinungen, ohne zu werten, beschreibt. Dies entspricht dem Bildungsziel SchülerInnen zu befähigen, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen.[287] Sertl plädiert genau deswegen für einen Ethikunterricht, der den SchülerInnen keine „vorgefertigten Lösungen" präsentiert und ihnen damit nicht den „Entscheidungsspielraum" nimmt.[288]

Dass der Religionsunterricht christliche Glaubenswahrheiten vermittelt, wurde erläutert. Es kann jedoch auch die Wertevermittlung eines Ethikunterrichts nicht frei von einer gewissen Weltanschauung sein. Wenn der Gegenstand des Religionsunterrichts Religion ist, so müssten Werte der Gegenstand des Ethikunterrichts sein. Werte allein sagen allerdings noch nichts aus, wie bereits gezeigt. Wessen Werte vermittelt also der Ethikunterricht?

5.1 Exkurs: Die Rolle der Lehrperson bei der Wertevermittlung

Bevor auf die Frage eingegangen wird, wessen Werte der Ethikunterricht vermittelt, soll hier kurz ein möglicher Einwand gegen die Schulbuchanalyse des vorigen Kapitels beleuchtet werden. Man könnte argumentieren, dass ein Schulbuch lediglich ein Gerüst darstellt, das die jeweilige Lehrperson verwendet, und es deswegen nicht ausschlaggebend für den Unterricht ist, wie ein Lehrbuch Inhalte präsentiert. Kuld argumentiert, dass es im Unterricht vorrangig um Bildung geht und Erziehung (auch zu Werten) nebenbei passiert. Deswegen erzieht Unterricht laut ihm nicht zu gewissen Werten, sondern regt nur zum Nachdenken über diese an. Letztendlich könne eine Lehrperson ohnehin nicht beeinflussen, welche Werte die SchülerInnen annehmen und welche nicht.[289] Im Gegensatz dazu sieht Mette die „personale Dimension" als essentielles Element der Wertevermittlung. Er spricht von der Vorbildrolle, die christliche Lehrpersonen einnehmen, die die SchülerInnen dazu inspirieren könnte, sich „dem Gesellschaftlichen Mainstream nicht zu unterwerfen".[290] Während Kuld also die Lehrperson hauptsächliche in der Rolle des Bildungsbeauftragten sieht, stellt Mette die Lehrperson als Vorbild und somit ErzieherIn dar. Natürlich haben

[287] vgl.: BGBl II 216/2018, 3
[288] Sertl, Franz: Abseits von Himmel und Hölle: Ein Plädoyer für den Ethikunterricht. Wien: Passagen Verlag. 1999, 23
[289] vgl.: Kuld, Lothar: Wertunterricht und Religion. In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte. Waltrop: Hartmut Senner 2007, 187
[290] vgl.: Mette, Norbert: Werte-Bildung durch gelebten christlichen Glauben. In: Mokrosch, Reinhold; Regenbogen, Arnim (Hg.): Werte – Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vadenhoeck&Ruprecht. 2011

beide Aussagen einen wahren Kern, verbinden mag sie beide, dass es von der Persönlichkeit der jeweiligen Lehrperson abhängt, inwiefern sie welche Rolle auslebt.

Heißt dies aber nun für die Wertevermittlung, dass diese völlig willkürlich von der Lehrperson abhängt? Dann wäre diese Arbeit umsonst. Als Gegenargument zu Kuld und Mette können alle in dieser Arbeit angeführten Bildungsziele, sowohl das allgemeine Bildungsziel der Schule als auch die der jeweiligen Unterrichtsfächer, angeführt werden. So besagt zum Beispiel das katholische Bildungsziel, dass die SchülerInnen im katholischen Religionsunterricht befähigt werden sollen, Glaubensentscheidungen zu treffen[291]. Das katholische Lehrbuch, das sich nach diesem Bildungsziel richtet, lehnt nun im Kapitel zum Thema Schwangerschaftsabbruch diesen mittels einer religiösen Begründung dezidiert ab.[292] Da der christliche Glaube den Beginn des Lebens mit der Befruchtung definiert und dieses von Anfang an als absolut schützenswert ansieht, ist die Glaubensentscheidung, zu der die SchülerInnen innerhalb des katholischen Religionsunterrichts angeleitet werden sollen, wohl jene, Schwangerschaftsabbrüche abzulehnen. Eine Lehrperson, die das Bildungsziel konsequent umsetzt und mittels des ihr zur Verfügung gestellten Lehrbuches unterrichtet, wird dies auch so vermitteln.

Natürlich könnte man argumentieren, dass sich eine Lehrkraft auch entscheiden kann, gegen das Bildungsziel zu handeln und Themen gänzlich anders, als sie im Lehrbuch stehen, zu unterrichten. Diese, in manchen Fällen durchaus begrüßenswerte, Form der Anarchie würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen, untersucht diese doch, wie die Schule als staatliche Institution Werte vermittelt. Dies ist am besten möglich, indem die staatlichen Vorgaben und die approbierten Lehrbücher analysiert und kritisiert werden.

5. 2 Was soll der Ethikunterricht vermitteln? Was nicht?

Im ersten Kapitel wurden ein gewisser Fortschrittscharakter und der Einsatz der Vernunft anstelle des Glaubens bzw. eine Orientierung an der europäischen Aufklärung und der Würde der Person, je nach Lehrplanentwurf, als weltanschaulicher Hintergrund des Ethikunterrichts angenommen. Die Zielsetzung des Bildungsministeriums, der Ethikunterricht möge SchülerInnen „Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten

[291] vgl.: BGBl II 571/2003, 3590
[292] Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: Religion 6, 36

Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten“[293], kann deswegen vor dem Hintergrund dieser aufklärerischen Weltanschauung verstanden werden.

Allerdings bietet diese Orientierungshilfe mit dem Ziel, die ‚europäische Aufklärung‘ als Grundlage für Werte und Normen zu vermitteln, auch eine gewisse Missbrauchsgefahr. Susanne Wiesinger schreibt in ihrem umstrittenen Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer*, dass „die Einführung eines Ethikunterrichts, die Betonung der Vorteile unseres westlichen Lebensstils“ einer der wichtigsten Lösungsansätze im Umgang mit muslimischen SchülerInnen ist.[294] Hier wird die ‚europäische Aufklärung‘ mit ‚unserem westlichen Lebensstil‘ gleichgesetzt. Dieser Lebensstil bringt anscheinend auch ganz bestimmte Werte mit sich, die sich Wiesinger in einem Ethikunterricht behandelt wünscht. Sie kritisiert in ihrem Buch den islamischen Religionsunterricht dafür, dass es in diesem „immer nur um die religiöse Botschaft“ geht und muslimischen Kindern vermittelt wird, wie sie sich nach religiösen Regeln verhalten sollen.[295] Weiters thematisiert sie, dass die Inhalte, die im islamischen Religionsunterricht behandelt werden, von der islamischen Glaubensgemeinschaft ausgewählt werden.[296] Blickt man zurück auf die Analyse der christlichen Lehrbücher, so wird klar, dass auch der christliche Religionsunterricht die SchülerInnen dazu anleiten will, sich nach religiösen Regeln zu verhalten und die religiöse Botschaft im Mittelpunkt steht. Im Kapitel Wahrheit wird die christliche Auffassung einer absoluten Glaubenswahrheit besprochen; das Thema Schwangerschaftsabbruch wird den SchülerInnen äußerst kritisch näher gebracht und das katholische Lehrbuch kritisiert die Fristenlösung mit der Huldigung Grit Ebners; schließlich wird beim Thema Gerechtigkeit die christliche Interpretation, was gerechtes Handeln ist, vorgestellt. Es wird also klar, dass die Vermittlung religiöser Glaubenswahrheiten den Religionsunterricht ausmacht und somit sowohl im muslimischen als auch im katholischen Unterricht stattfindet. Auch Wiesingers Kritik an der Auswahl der Lehrinhalte, die von der islamischen Glaubensgemeinschaft getroffen wird, trifft ebenfalls auf die christlichen Kirchen zu. Denn Artikel 2 des Religionsunterrichtsgesetzes sieht vor, dass „die Lehrpläne für den Religionsunterricht […] hinsichtlich des Lehrstoffes und seiner Aufteilung auf die einzelnen Schulstufen von der betreffenden gesetzlich anerkannten Kirche oder

[293] vgl.: BMBWF: *Ethik- Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ethik.html [21.4.2020]
[294] Wiesinger, Susanne: Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin. Wien: Edition QVV. 2018, 167
Absofort abgekürzt als: Kulturkampf
[295] vgl.: Wiesinger, Susanne: Kulturkampf, 57
[296] vgl.: Wiesinger, Susanne: Kulturkampf, 58

Religionsgesellschaft […] erlassen [werden]“.[297] Dies betrifft *alle* Religionsgemeinschaften, nicht nur die islamische.

Wiesinger beschreibt allerdings auch ihre katholische Erziehung und, dass sie mit niemandem so viel diskutiert hätte, wie mit ihrem katholischen Religionslehrer, während sie dem islamischen Religionsunterricht unterstellt, Diskussionen nicht zuzulassen.[298] Nun ist ihr Buch ein persönlicher Erfahrungsbericht und schon allein deswegen nicht für eine wissenschaftliche Analyse geeignet. Es lässt sich jedoch aus Wiesingers positiver Betonung des katholischen Religionsunterrichts und dem Wunsch nach ‚unserem westlichen Lebensstil‘ als Unterrichtsgegenstand im Fach Ethik ableiten, dass ‚katholische Werte‘ (die Fragwürdigkeit dieses Begriffes wurde bereits thematisiert) diesem Lebensstil nicht widersprechen. Die unterschiedliche Behandlung aller in der Schulbuchanalyse behandelten Themen in den christlichen Lehrbüchern im Vergleich zu den Ethik Lehrbüchern zeigt, dass es sehr wohl Widersprüchlichkeiten zwischen christlichen Glaubenswahrheiten und Werten, die aus der Vernunft abgeleitet sind, gibt.

Diese Auffassung einer Wertevermittlung, die im Ethikunterricht ein Instrument zur Assimilation muslimischer SchülerInnen an den ‚westlichen, katholischen Lebensstil‘ sieht, würde diesen zu einem Politikum all jener machen, die ‚unsere Werte‘ als die einzig wahren ansehen und allen ‚Anderen‘ Werte absprechen – ein Phänomen, das zu Beginn der Arbeit bereits thematisiert wurde.[299] In diesem Fall würde Thaidigsmanns Angst vor der Vermittlung eines „bürgerlichen Glaubens“ im Ethikunterricht zutreffen.[300] Denn wenn ein solcher Unterricht ‚westliche Werte‘ als starr und unveränderlich behandeln würde, so würde er aus relativistischen Werten Glaubenswahrheiten machen und würde so das entscheidende Unterscheidungsmerkmal zu einem Religionsunterricht verlieren. Zusammenfassend soll der Ethikunterricht also nicht zu einem bürgerlichen Religionsunterricht werden, der Werte genauso unveränderlich wie Glaubenswahrheiten behandelt.

Der Unterschied zwischen Glaubenswahrheiten und relativistischen Werten ist also der wesentliche Unterschied zwischen dem Religions-, und Ethikunterricht. Der

[297] Religionsunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 190/1949.
[298] vgl.: Wiesinger, Susanne: Kulturkampf, 60 – 61
[299] vgl.: Sommer, Andreas Urs: „Wertegesellschaft – Werte in Gesellschaft? Quecksilbrigkeit als Chance“: In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie.* München: 2018, 97
[300]Thaidigsmann, Edgar: „Christlicher Glaube im Streit um ethische Bildung durch „Werteerziehung““: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung.* Waltrop 2007, 99.

Religionsunterricht vermittelt Glaubenswahrheiten als dessen Weltanschauung, deswegen wird ein Ethikunterricht, der Werte wie unveränderliche Wahrheiten behandelt, zu einer Art Religionsunterricht. Der im ersten Kapitel erwähnte Unterschied zwischen dem älteren Lehrplanentwurf für das Unterrichtsfach Ethik, der vorgibt, sich an der europäischen Aufklärung zu orientieren und die Würde des Menschen zu achten[301], und dem späteren Entwurf, der nur noch von grundlegenden Menschen-, und Freiheitsrechten spricht[302], kann nun interpretiert werden. Wenn sich der Ethikunterricht Kants Konzept der Menschenwürde verschreiben würde, und diese als „heilig"[303] betrachtete, so würde er eine ebenso starre Weltanschauung wie der Religionsunterricht vermitteln. Die Weltanschauung eines modernen Ethikunterrichts sollte allerdings vom Pluralismus der Gesellschaft getragen werden und deswegen veränderliche Werte zum Gegenstand haben. Der zweite Lehrplanentwurf entspricht eher dieser Form des Ethikunterrichts, betont aber die Orientierung an Menschen-, und Freiheitsrechten. In der Präambel der Grundrechtecharta der europäischen Union heißt es:

> „In dem Bewusstsein ihres geistig-religiösen und sittlichen Erbes gründet sich die Union auf die unteilbaren und universellen Werte der Würde des Menschen, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität."[304]

Was bedeutet es nun für diese ‚universellen' Werte, wenn ein pluralistischer, wert-relativistischer Ethikunterricht sie eben nicht als solche begreift? Muss man befürchten, dass die Würde des Menschen, Freiheit, Gleichheit und Solidarität, nicht mehr zählen und somit die Aufklärung versagt? Sommer widerlegt dies, indem er das Augenmerk auf die Bemerkung ein paar Absätze nach der zitierten Stelle legt. Hier wird betont, dass „Die Union zur Erhaltung und Entwicklung dieser gemeinsamen Werte [beiträgt] …".[305] Sommer postuliert, dass, wenn die besprochenen Werte entwickelt werden können, gemeint sein könnte, dass diese doch wandelbar und historisch sind und deswegen auch historisch vergänglich.[306] Demnach wären die Menschenrechte kein metaphysisch – universeller Gegenstand. Wenn der Ethikunterricht diese so begreift, dann kann er zum Beispiel die

---

[301] vgl.: Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS*. 2017, 1. Online unter: https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%20f%C3%BCr%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf [28.4.2020]
[302] vgl.: Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik.*2019,1. Online unter: https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/ [28.4.2020]
[303] vgl.: Kant: Metaphysik, 69.
[304] Charta der Grundrechte der europäischen Union. Online unter: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf [8.11.2020]
[305] Ebenda
[306] vgl.: Sommer: Werte, 102

historisch aktuelle Interpretation der Würde des Menschen in die Behandlung des Themas Schwangerschaftsabbruch einfließen lassen und sich gleichzeitig bewusst sein, dass diese veränderbar ist.

So kann der Ethikunterricht auch gesellschaftsbildend wirken und jene Werte vermitteln, die gerade gelten. Er hat aber die Aufgabe, gleichzeitig auf die historische Vergänglichkeit dieser Werte hinzuweisen. Das ist also das Ziel eines Ethikunterrichts, die Vermittlung von Werten die, wie Sommer beschreibt, „von uns, für uns“[307] sind. So gibt das Ethikbuch im Kapitel Wahrheit nicht vor, was Wahrheit ist, sondern präsentiert den SchülerInnen unterschiedliche, säkulare Interpretationen; es verdammt den Schwangerschaftsabbruch nicht, sondern bespricht aktuelle medizinische und philosophische Erkenntnisse; und es gibt nicht eine Definition von Gerechtigkeit vor, sondern bespricht den Facettenreichtum von Gerechtigkeit in einer pluralistischen Welt.

Das Bildungsziel des Ethikunterrichts könnte deswegen noch einmal neu geschrieben werden und wie folgt lauten:

Der Ethikunterricht bekennt sich zur Vermittlung zeit-, und gruppenabhängiger Werte. Er ist folglich nicht wertneutral und wirkt deswegen gesellschaftsbildend. Gleichzeitig ist er wertrelativistisch und befähigt so zukünftige Generationen zum selbstständigen, autonomen Handeln und Denken.

6 Conclusio: Ethik und Religion – zwei gleich tragende Säulen?

Abschließend bleibt die Frage zu beantworten, ob der Ethikunterricht mit der Vermittlung relativistischer Werte und der Religionsunterricht, der Glaubenswahrheiten vermittelt, gleichermaßen zur Bildung junger Menschen beitragen und diese dazu befähigen die Gesellschaft mitzutragen und sie weiterzuentwickeln.

Denkt man an das Bildungsziel der AHS zurück, das sowohl eine „religiöse Dimension“ der Sinnfindung als auch das zu fördernde eigenverantwortliche Handeln vorsieht[308], so kann man argumentieren, dass sowohl der Ethikunterricht als auch der Religionsunterricht diesem Ziel dienen. Die Glaubenswahrheiten des Religionsunterrichts sind allerdings immer nur jene der jeweiligen Konfession. An keiner Stelle in den beschriebenen Kapiteln der christlichen Lehrbücher wird eine andere religiöse Dimension als die des Christentums in Betracht gezogen. Der Ethikunterricht soll sich durchaus mit der religiösen Dimension

[307] Sommer: Werte, 163
[308] vgl.: BGBl II 216/2018, 3

verschiedenster ethischer Fragestellungen beschäftigen und kann dies tun, ohne dabei universelle Wahrheiten zu vermitteln. Um religiöse Sichtweisen zu thematisieren, benötigt es also nicht zwingend einen Religionsunterricht.

Die philosophischen Überlegungen Kucharz, der die Aufgabe der Schule darin sieht, junge Menschen zu „mündigen, selbstbestimmten, urteilsfähigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten“ zu erziehen, gehen über das Bildungsziel hinaus.[309] Um in einer pluralistischen, modernen Gesellschaft, die relativistische Werte und Normen ausbildet, gesellschaftsfähig zu sein, muss man auch solche Werte und Normen vermittelt bekommen. Gleichzeitig muss man befähigt werden, über diese Werte mündig und selbstbestimmt zu urteilen. All dies ist im Ethikunterricht viel besser möglich als im universellen Normensystem des Religionsunterrichts.

Isolde Charim argumentiert, dass in einer pluralistischen Gesellschaft mit einer Vielzahl an Religionen dem säkularen Staat die Rolle des Managements dieser zukommt, ohne dabei selbst zur Ersatzreligion zu werden. Sie plädiert deswegen für einen „offenen Laizismus“, der einen neutralen Staat voraussetzt.[310] Diese Neutralität bedeutet, dass „all jene, die in ihrer Tätigkeit diesen Staat repräsentieren, die dessen Allgemeinheit vertreten, sichtbar neutral sein [müssen]. Sie müssen diese Neutralität mitrepräsentieren, ebenso wie jene Orte, an denen diese Allgemeinheit vollzogen wird“.[311]

Öffentliche Schulen, die die Aufgabe haben, SchülerInnen zu mündigen TeilnehmerInnen dieser pluralistischen Gesellschaft zu erziehen, sollten den Staat in seiner Neutralität repräsentieren. Im Mikrokosmos Schule hätte dann der Ethikunterricht die säkulare Managementfunktion über die verschiedenen Religionen. Dies bedeutet, dass der Ethikunterricht und der Religionsunterricht nicht zwei gleichsam tragende Säulen für die Aufgabe der Schule als Dach sein können. Vielmehr stellt der Ethikunterricht, der die Werte der säkularen, pluralistischen Gesellschaft vermittelt, den Dachstuhl dar.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sieht den Ethikunterricht in Österreich derzeit als Pflichtgegenstand für all jene SchülerInnen an, die sich vom

[309] Kucharz: Werteerziehung, 77
[310] vgl.: Charim, Isolde: Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert. Wien: Paul Zsolnay Verlag 2018, 72-76
[311] Charim, Isolde: Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert. Wien: Paul Zsolnay Verlag 2018, 76

konfessionellen Religionsunterricht abmelden.[312] Das würde bedeuten, dass SchülerInnen mit einem Religionsbekenntnis Glaubenswahrheiten vermittelt werden, während SchülerInnen ohne Religionsbekenntnis relativistische Werte vermittelt werden. Diese Herangehensweise widerspricht dem Bildungsziel der Schule, *allen* SchülerInnen die Auseinandersetzung mit Werten und Normen und einer religiösen Dimension zu ermöglichen.[313] Denn besuchen religiöse SchülerInnen nur den Religionsunterricht, so werden ihnen zwar religiöse Inhalte vermittelt, es fehlt aber die Auseinandersetzung mit relativistischen Werten. Die SchülerInnen im Ethikunterricht können sich allerdings sehr wohl, wie bereits geklärt, auch außerhalb des Religionsunterrichts mit ‚einer religiösen Dimension' oder religiösen Sichtweisen befassen.

Solch eine Trennung zwischen religiösen und nicht religiösen SchülerInnen aufgrund einer unterschiedlichen Werte-, bzw. Wahrheitsvermittlung kann nur schwer zu gegenseitigem Verständnis beitragen. Wenn Schule junge Menschen zu „mündigen, selbstbestimmten, urteilsfähigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten" [314] erziehen soll, so ist es sinnlos, sie bei der Vermittlung von Werten in religiös und nicht-religiös zu trennen. In einer pluralistischen Gesellschaft, die es schaffen möchte als Gemeinschaft zu leben, werden junge Menschen immer mit andersdenkenden Menschen, Menschen mit anderen Werten, konfrontiert sein. Wenn in der Schule ein Austausch konfessioneller und nicht konfessioneller SchülerInnen verhindert wird, so verunmöglicht dies das Herausbilden einer Gemeinschaft und begünstigt die Entstehung von Parallelgesellschaften, die sich untereinander nicht verstehen.

Charim sieht in einem neutralen, laizistischen Staat eine „Friedensformel", die das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Werten und Normen ermöglichen kann.[315] Solch eine Friedensformel könnte auch der Ethikunterricht in einer säkularen Schule darstellen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn alle SchülerInnen ihn besuchen. Charim argumentiert weiter, dass Religionen in einer pluralistischen Gesellschaft selbst zu pluralistischen Religionen werden sollten und „nicht nur wissen, sondern […] auch akzeptieren, dass es neben ihnen noch andere Überzeugungs- und Wertsysteme gibt – nicht

[312] vgl.: BMBWF: *Ethik- Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ethik.html [8.10.2020]
[313]vgl. BGBl II 216/2018, 3
[314] Kucharz: Werteerziehung, 77
[315] vgl.: Charim, Isolde: Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert. Wien: Paul Zsolnay Verlag 2018, 72

nur jene von anderen Religionen, sondern auch jene der säkularen Gesellschaftsordnung“.[316]

Wenn Religionen dies tun und der Ethikunterricht als übergreifende, demokratiefördernde Instanz begriffen wird, dann muss man folgern, dass der Ethikunterricht, entgegen der Zielsetzung des Bundesministeriums, von allen SchülerInnen, unabhängig von ihren eventuellen Glaubensbekenntnissen, besucht werden sollte. So könnte der Ethikunterricht mit der Vermittlung pluralistischer, relativistischer Werte allen SchülerInnen die Chance bieten, die Normen der säkularen Gesellschaftsordnung kennen zu lernen, auch wenn sie aus ihrem Elternhaus religiöse Werte gewohnt sind.

Wenn Religionsgemeinschaften akzeptieren sollen, dass es neben ihren Glaubenswahrheiten auch säkulare Wertsysteme gibt, so kann man diese Akzeptanz natürlich auch in die andere Richtung geltend machen. SchülerInnen mit einem Glaubensbekenntnis sollen weiterhin den Religionsunterricht, zusätzlich zum Ethikunterricht, besuchen können. Vielleicht wird sich die/der eine oder andere SchülerIn durch die Widersprüchlichkeiten zwischen Glaubenswahrheiten und relativistischen Werten zum kritischen Reflektieren über beide angeregt fühlen. Aber unabhängig davon, ob eine religiöse Schülerin/ein religiöser Schüler und SchülerInnen ohne Glaubensbekenntnis die Schule schließlich mit der Überzeugung von Glaubenswahrheiten oder Werten verlassen, so hatten sie doch beide aufgrund eines gemeinsamen Ethikunterrichts die Möglichkeit, eine Friedensformel, wie Charim sagen würde, für das zukünftige Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft zu entwickeln.

Deswegen ist ein Ethikunterricht, der zeit-, und gruppenabhängige Werte thematisiert und vermittelt, als Pflichtfach für alle SchülerInnen zum Erhalt einer pluralistischen Gesellschaft, in der jedeR SchülerIn, unabhängig von den Überzeugungen, die er/sie womöglich in die Schule mitbringt, dieselbe Möglichkeit erhält, „sich als selbstbewusster und mündiger Bürger zu behaupten“ [317], unerlässlich.

6.1 Offene Fragen

Diese Arbeit hat gezeigt, dass die Einführung eines Ethikunterrichts für alle SchülerInnen, unabhängig von einem möglichen Religionsunterrichtsbesuch, zur Vermittlung von Werten in einer pluralistischen Gesellschaft wie jener Österreichs sinnvoll ist. Damit ein solcher

[316] Ebenda
[317] Liessmann, Konrad Paul: „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“: In: Schörg, Christine; Sippl, Carmen (Hg.): Festschrift für Erwin Rauscher. 2020, 337ff.

Unterricht nicht von universellen Glaubenswahrheiten getragen wird, ist es notwendig, die Werte, die dieser vermittelt, als zeit- und gruppenabhängig, somit relativistisch zu begreifen.

Die im letzten Kapitel entwickelte neue Formulierung des Bildungszieles für den Ethikunterricht strebt an, zwischen den beiden, auf den ersten Blick konträren Zielen – nämlich einerseits, den Kern des gegenwärtigen Wertekonsens (Menschenwürde, Menschenrechte, freiheitlich-demokratische Grundordnung, etc.) zu vermitteln, andererseits die Hinterfragbarkeit des Vermittelten zu betonen – einen Ausgleich zu finden. Berechtigt mag die Befürchtung sein, dass ein solcher Ausgleich nur schwer umzusetzen ist.

Wenn Werte relativistisch sind und auch als solche im Ethikunterricht behandelt werden und auch die Menschenrechte als Werte begriffen werden, wie lässt sich dann eine Grenze ziehen, was unbedingt als kleinster gemeinsamer Nenner für Werte gelten soll? Wie wird also der Kern des Wertekonsens abgegrenzt? Pieper postuliert, dass sich „eine gewisse Stabilität" für „die elementarsten Bedürfnisse" festlegen lässt und diese durch die Menschenrechte gedeckt sind.[318] Sie spricht von einer notwendigen „Prioritätenordnung der Werte", für die sie die Werte, die sich aus der Menschenwürde ableiten als „ethisch-demokratische Grundwerte" definiert und an oberste Stelle stellt. Diese ethisch-demokratischen Grundwerte wären Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit. Auf diese Grundwerte hat, laut Pieper, „jedes Individuum ein unantastbares Recht".[319]

Der aktuelle Lehrplanentwurf für das Unterrichtsfach Ethik, der den Ethikunterricht als „den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet"[320] beschreibt, entspricht Piepers These. Mit solch einer Festlegung bestimmter Werte oder Grundwerte als unantastbar und somit nicht relativistisch beseitigt man die Befürchtung einer völligen Wertambiguität im Ethikunterricht. Weiters findet der Ethikunterricht an österreichischen Schulen natürlich im Rahmen der österreichischen Rechtsordnung statt und müsste schon allein deswegen gewisse Grundrechte als gegeben annehmen.

Unbeantwortet bleibt die Frage, wie sich gerade aus den universell verstandenen grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten selbst ergebende Paradoxa aufgelöst

---

[318] Pieper, Annemarie: „Der evaluierte Mensch". ". In: *Der Wert des Menschen*. Wien: 2006, 126
[319] vgl.: Pieper, Annemarie: „Der evaluierte Mensch". ". In: *Der Wert des Menschen*. Wien: 2006, 130 -131
[320] Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS*. 2017, 1. Online unter: https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%20f%C3%BCr%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf [28.4.2020]

werden können. So plagt sich der wertabsolutistische Zugang des Lehrplanentwurfes wohl mit dem Dilemma, ob etwa die unbestritten im Zentrum des Wertekanons stehende Demokratie zur Abschaffung der Demokratie berechtigt ist, oder ob im Rahmen der Meinungsfreiheit Angriffe auf die Menschenwürde oder auf grundlegende Menschen- und Freiheitsrechte zu tolerieren sind.

Nicht zu bestreiten ist, dass sich der Zugang des Lehrplanentwurfes, zumindest seiner theoretischen Begründung nach, von der in dieser Arbeit entworfenen Zielsetzung unterscheidet. Ob aus diesen unterschiedlichen Grundkonzeptionen auch faktische Unterschiede hinsichtlich der durch den Unterricht bei den SchülerInnen herausgebildeten Wertvorstellungen entstehen, muss an dieser Stelle offen bleiben und Gegenstand zukünftiger Untersuchungen sein.

Literatur

Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Übers. u. hg. v. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006.

Aristoteles: Politik. Nach der Übersetzung von Franz Susemihl m. Einleitung, Bibliographie u. zusätzlichen Anmerkungen von Wolfgang Kullmann. Auf der Grundl. d. Bearb. v. Nelly Tsouyopoulos u. Ernesto Grassi neu hg. v. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 22003.

Beck, Ulrich: *Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen.* Frankfurt am Main und Leipzig: Verlag der Weltreligionen. 2008

Charim, Isolde: *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Wien: Paul Zsolnay Verlag 2018

Dalheim, Werner: *Die Welt zur Zeit Jesu*. München: C.H. Beck. 2013

Hawking, Stephen. *Die illustrierte Geschichte der Zeit.* Reinbek: Rowohlt.2000

Horn, Karen: Orientierung im Wandel: Zu der Entstehung von Werten und ihrer Bedeutung für den Einzelnen und die Politik. In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie*. München: Roman Herzog Institut e. V. 2018, 37 – 50.

Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werkausgabe ed. Weischedel, Bd. VII, Frank-furt/Main: Suhrkamp 1979

Jonas, Hans: „Ethik und Biogenetische Kunst. Festvortrag gehalten anlässlich der Jubiläumsveranstaltung 100 Jahre Hoechst Pharma“. In: Gesellschaftliche Gesundheit und Forschung e.V. (Hg): *Ethik und Gentechnologie.* Frankfurt/Main. 1988

Jüngel, Eberhard: *Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen III.* Tübingen: Mohr Siebeck. 2003

Kant, Immanuel. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“: In: Königliche Akademie der Wissenschaften (Hg.): *Kants gesammelte Schriften.* Berlin 1912, Erste Abteilung: Werke. Achter Band, 35 – 42. Zuerst erschienen In: *Berliner Monatsschrift* 1784 (IV) 481-495.

Katholische Kirche: *Katechismus Der Katholischen Kirche*. Vollständiger Text Der Neuübersetzung Aufgrund Der Editio Typica Latina ed. 2020.

Kuckartz, Dietmut: „Werteerziehung in der multikulturellen und nichtreligiösen Schule – Die Sicht der Schulpädagogik“: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte.* Waltrop: Hartmut Senner 2007, 65-88.

Kuld, Lothar: Wertunterricht und Religion. In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte.* Waltrop: Hartmut Senner 2007, 185 – 210.

Kunstmann, Joachim: „Ungleiche Verwandte, Religion und Moral in der Bildung“: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte.* Waltrop: Hartmut Spenner 2007, 161-184.

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen. BGBl II 201/2002, 881

Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, an der Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen, an berufsbildenden höheren Schulen sowie an Berufsschulen. BGBl II 571/2003, 3590

Liessmann, Konrad Paul: „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“: In: Schörg, Christine; Sippl, Carmen (Hg.): *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher*. Innsbruck Wien: Studien Verlag, 2020,337-341.

Mangold, Ellen: „Am Anfang steht die Wahl. Vorgeburtliche Diagnostik heißt Selektion – Plädoyer für eine solidarische Gesellschaft.“: In: Wess, Ludger (Hg.): *Schöpfung nach Maß: perfekt oder pervers?*. Publik Forum Spezial, 1995

Marx, Karl; Engels, Friedrich: *Werke*. 7. Auflage, unveränderter Nachdruck der 1. Auflage. Berlin: Karl Dietz Verlag, 1971, Band 13

Mette, Norbert: Werte-Bildung durch gelebten christlichen Glauben. In: Mokrosch, Reinhold; Regenbogen, Arnim (Hg.): *Werte – Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vadenhoeck&Ruprecht. 2011

Ochmann, Frank: *Der Griff nach den Genen*. In: *Stern* 2000/21, 60

Peetz, Siegbert: „Werte oder Tugenden? Zur Reformulierung des Habitus in der Moralerziehung“: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte.* Waltrop: Hartmut Senner 2007, 39-64.

Perelman, Chaim: Über die Gerechtigkeit. In: Michaelis, Christine; Schimschal, Thorsten; Thyen, Anke (Hg.): Wege – Werte – Wirklichkeiten 9/10. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2014

Pieper, Annemarie: „Der evaluierte Mensch. Von der Menschenwürde zum Humankapital“. In: Liessmann, Konrad Paul (Hg.): *Der Wert des Menschen An den Grenzen des Humanen*. Wien: Paul Zsolany Verlag, 2006, 113-134.

Rapp, Christof: *Aristoteles zur Einführung.* 4.,vollständig überarb. Aufl. Hamburg: Junius 2012.

Sertl, Franz: *Abseits von Himmel und Hölle: Ein Plädoyer für den Ethikunterricht*. Wien: Passagen Verlag. 1999, 23

Singer, Peter: *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam 1984

Sommer, Andreas Urs: „Wertegesellschaft – Werte in Gesellschaft? Quecksilbrigkeit als Chance“: In: Rodenstock; Sevsay-Tegethoff (Hg.): *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie.* München: Roman Herzog Institut e. V. 2018, 95-107.

Sommer, Urs Andreas: *Werte Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. GmbH 2016.

Spaemann, Robert: „Wert oder Würde des Menschen“. In: Liessmann, Konrad Paul (Hg.): *Der Wert des Menschen An den Grenzen des Humanen*. Wien: Paul Zsolany Verlag, 2006, 21- 47.

Thaidigsmann, Edgar: „Christlicher Glaube im Streit um ethische Bildung durch „Werteerziehung““: In: Rommel Herbert; Thaidigsmann, Edgar (Hg.): *Religion und Werteerziehung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte.* Waltrop: Hartmut Senner 2007, 89-108.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen BGBl II 216/2018, 3.

Weischedel, Wilhelm: *Die philosophische Hintertreppe. Die großen Philosophen in Alltag und Denken.* München: dtv Verlasgsgesellschaft mbH&Co. KG. 2017.

Wiesinger, Susanne: *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin.* Wien: Edition QVV. 2018

Zink, Jörg: *Wie wir beten können.* Stuttgart: Kreuz. 1991

Online Literatur und Quellen

Benedikt XVI: Enzyklika Deus caritas est. 2005
Online unter:
http://www.vatican.va/content/benedictxvi/de/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html [12.9.2020]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Ethik- Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen.* Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ethik.html [21.4.2020]

Bundesministerium Inneres: *Alle Volksbegehren der zweiten Republik.* Online unter: https://bmi.gv.at/411/Alle_Volksbegehren_der_zweiten_Republik.aspx [26.8.2020]

Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS*. 2017, 1. Online unter: https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%20f%C3%BCr%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf [28.4.2020]

Bundes-ARGE Ethik: *Lehrplan Ethik*.2019.
Online unter: https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/ [28.4.2020]

Charta der Grundrechte der europäischen Union. Online unter:
https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf [8.11.2020]

Grafenecker Erklärung zur Bioethik, 1996
Online unter: https://www.ak-ns-euthanasie.de/wp-content/uploads/2014/02/GRAFENECKER_ERKLAERUNG.pdf [27.8.2020]

Initiative Religion ist Privatsache: *Ethikunterricht für Alle. Ein Plädoyerfür eine zeitgemäße schulische Wertevermittlung und Integration.* 2019
Online unter: https://www.ethikfueralle.at/wp-content/uploads/Positionspapier_Ethik.pdf [8.11.2020]

Johannes Paul II: E*nzyklika Evangelium Vitae. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 120*. 1995
Online unter: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html

Johannes Paul II: *Fides et Ratio*. 1998.
Online unter: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html [16.7.2020]

Ökumenischer Rat der Kirchen: Schlussdokument der ökumenischen Weltversammlung. 1990 Online unter:
http://www.ev.rub.de/mam/kaessmann/texte/schlussdokument_seoul_1990.pdf [12.9.2020]

Österreichische Bischofskonferenz: Imago Hominis, 2001
Online unter: https://www.imabe.org//index.php?id=923 [6.8.2020]

Paul VI: *Ad Gentes*. 1965, Art. 7
Online unter:
http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_ge.html [16.7.2020]

Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich. 2003
Online unter: http://www.oekumene.at/dokumente [12.9.2020]

Schulbücher

Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf (Hg.): *Religion entdecken verstehen gestalten*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht. 2002.

Stangl, Helmut; Müller, Thomas; Sponer, Evelyn; Thoma, Christoph; Jahn, Michael: *Praxisbuch Ethik 1*. Linz: Veritas-Verlag. 2018

Stangl, Helmut; Müller, Thomas; Sponer, Evelyn; Thoma, Christoph: *Praxisbuch Ethik 2*. Linz: Veritas - Verlag 2018

Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: *Religion AHS 8: Religion Begleitet, [Schülerbuch]*. 1. Aufl. ed. Klagenfurt [u.a.]: Hermagoras [u.a.]. 2009.

Weirer, Wolfgang; Interdiözesaner Katechetischer Fonds: *Religion AHS 6: Religion Belebt, [Schülerbuch]*. 1. Aufl.. ed. Klagenfurt [u.a.]: Hermagoras [u.a.]. 2007

Abstract in deutscher Sprache

Diese Arbeit vergleicht die Wertevermittlung des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts mit jener eines säkularen Ethikunterrichts. Dabei wird die These aufgestellt, dass der Ethikunterricht zeit-, und gruppengebundene Werte behandelt, während der Religionsunterricht universelle Glaubenswahrheiten thematisiert. Es wird angenommen, dass eine moderne, pluralistische Gesellschaft relativistische Werte anstatt universeller Normkonzepte benötigt, und deswegen der Ethikunterricht für die Bildung junger Menschen in einer solchen Gesellschaft dienlicher ist.

Um diese These zu überprüfen findet, eine Schulbuchanalyse statt, bei der die Behandlung der Themen Wahrheit und Gerechtigkeit und der Zugang zu Schwangerschaftsabbrüchen in einer katholischen-, und evangelischen Schulbuchreihe und einer Ethik-Lehrbuchreihe miteinander verglichen werden. Dabei wird die Aufarbeitung der Themen, das mögliche Ziel dieser Aufarbeitung, sowie deren Beitrag zu Wertevermittlung untersucht.

Es wird gezeigt, dass die christlichen Schulbücher alle behandelten Themen unter dem Gesichtspunkt religiöser Glaubenswahrheiten behandeln und lediglich die Ethikbücher relativistische Werte vermitteln.

Diese Arbeit kommt deswegen zum Schluss, dass der Ethikunterricht mit der Vermittlung zeit- und gruppengebundener Werte als Pflichtfach für alle SchülerInnen unerlässlich ist, da er es diesen ermöglicht, zu gemeinschaftsfähigen Mitgliedern einer pluralistischen Gesellschaft zu werden.

Abstract in englischer Sprache

This thesis compares the teaching of values in catholic and protestant religious education with that of a secular ethics education. The ethics education is proposed to address values which are time-, and group dependant, while religious education is assumed to discuss universal religious truths. Furthermore, the hypothesis is made that a modern, pluralist society needs relativistic values instead of universally fixed norms and that therefore ethics education is more conducive to the education of young people in such a society.

To test this hypothesis an analysis of catholic, protestant and ethics schoolbooks is made, which compares various topics and their discussion. Those topics are the approach towards truth and equity and the question of abortion. This analysis compares the treatment of each topic, its possible goal and its contribution to teaching values.

It is shown that the Christian schoolbooks treat all topics from the perspective of religious truths and that only the ethic schoolbooks teach relativistic values.

Thus, this thesis concludes that ethics education with its focus on time- and group dependant values should be an imperative compulsory subject for all students as it enables them to partake in a pluralistic society as active, socially competent participants.