

Klaus Goergen

## Ein Pflichtfach Philosophie/Ethik zur Lösung der Diversitätsfrage

In SEMINAR 3/2017 stellt Peter Kliemann das READY-Projekt eines „Religions- und Ethikunterrichts im europäischen Kontext“ vor. (Kliemann 2017) Zur Begründung für die Notwendigkeit, „Religion als Bildungsthema“ stärker in den Fokus zu rücken, verweist er auf die „Folge der tragischen Ereignisse des 11. September 2001.“ (Kliemann 2017, S. 140) Das ist verwunderlich. Wieso sollte auf den Ausbruch massiver religiöser Gewalt – und deren Blutspur hat sich ja zwischenzeitlich noch deutlich verbreitert – ausgerechnet mit noch mehr Religion angemessen reagiert werden? Wäre nicht das Gegenteil richtig: Ausgehend von der Erkenntnis, dass religiöse Identitäten Fundamentalismus, Fanatismus und Gewalt eher zu befördern als zu hemmen scheinen, nach einem Weg zu ethischer Bildung und moralischer Erziehung zu suchen, der diese Gefahren nicht birgt? Dem Projekt „READY“ möchte ich daher das Konzept „Efa“ – „Ethik für Alle“ entgegenhalten und mit Peter Kliemann, der fragt „Are we ready?“ (Kliemann 2017, S. 142) fragen: Are we ready for Efa? Kein Geringerer als der Religionsführer Dalai Lama stellt fest: „Ethik ist wichtiger als Religion“ (Dalai Lama 2015) und er begründet dies mit eben jener „wachsenden religiösen und weltanschaulichen Heterogenität“ (Kliemann 2017, S. 143), die Kliemann als Grund für die Stärkung des Religionsunterrichts anführt. Die folgenden Thesen<sup>1</sup> begründen meinen Vorschlag.

1. *Kollektive Identitäten können gefährlich sein.* Das gilt für die meisten Kollektive, weil sie von der Spannung zwischen Inklusion und Exklusion, von Einschluss und Abwehr, von Treue und Verrat, Freund und Feind leben und es gilt besonders für religiöse Kollektive, weil das Unbedingte des Glaubens, die Absolutheit des Wahrheitsanspruchs und die Rigidität der religiösen Gebote und Verbote etwas intrinsisch Gewalttätiges, Feindselig-Unduldsames haben. Ist es purer Zufall, dass sich gewalttätiger religiöser Fanatismus weit überwiegend bei Gläubigen der monotheistischen Religionen findet? Gibt es nicht in deren Strukturen Elemente – etwa das unbedingte Unterwerfungsgebot unter einen göttlichen Willen, die Bekehrungsidee, die Idee der Erlösung, den Absolutismus der wahren Lehre, die schuldlose Schuld der Erbsünde, die vermeintliche Unerreichbarkeit einer letzten Gerechtigkeit auf Erden, auch die Körperfeindlichkeit und die Entwertung des realen Lebens, die alle eine fanatische Übersteigerung begünstigen? „Die Berufung auf ethnische, kulturelle und religiöse Identität produziert weltweit Separatismen und Kriege,“ warnt Wolfgang Welsch. (Welsch 1995, S. 3) Amartya Sen beschreibt die Gefahren einer Welt, in der religiöse Konflikte und religiös motivierte Gewalt dominant zu werden

<sup>1</sup> Dem Text liegt die gekürzte und überarbeitete Fassung des Beitrags „Ethik für Alle?“ zugrunde, die in der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) 2/2015, S. 91–99 erschienen ist.

drohen, wenn die Verwechslung der pluralen Identitäten von Menschen mit ihrer religiösen Identität weiter fortschreitet. (Sen 2015) Im Juni 2016 erschien der „Bericht der Bundesregierung zur weltweiten Lage der Religions- und Weltanschauungsfreiheit“. Darin heißt es lapidar: „In vielen Staaten gibt es religiös motivierte Gewalt. Sie richtet sich gegen Religionsgruppen, Atheisten, Kritiker der herrschenden Religionsauffassung oder -praxis, Frauen, LSBTI-Personen oder andere vulnerable Gruppen.“ (Deutscher Bundestag 2016, S. 60)

Auch die in diesem Bericht beschriebene Ambivalenz von Gewalt *gegen* religiöse Gruppen und *durch* religiöse Gruppen legt nahe, religiöse Kollektive zwar anzuerkennen, aber keinesfalls staatlicherseits aktiv zu fördern. Denn sie sind in der normativen Krise der Welt nicht Teil der Lösung, sondern Teil des Problems.

2. *Der Ethikunterricht ist keine Alternative zum Religionsunterricht* – von einem „Ersatz“ ganz zu schweigen. Es ist nicht so, dass sich Ethik- und Religionsunterricht zueinander verhalten wie Französisch- und Spanischunterricht oder Chemie- und Biologieunterricht. Hier kann tatsächlich zwischen gleichrangigen Alternativen frei gewählt werden, zwischen Fächern mit demselben rechtlichen und geistigen Status. Das gilt für Religion und Ethik nicht. Der rechtliche Sonderstatus des Religionsunterrichts als einzigem Fach, bei dem die Erziehungsberechtigten über die Teilnahme ihrer Kinder zu entscheiden haben, (Art 7, 2 GG) zu dessen Teilnahme also, entsprechend dem Grundsatz negativer Religionsfreiheit, kein Lernender gezwungen werden kann, der Religionsunterricht beruht auf seinem geistigen Sonderstatus: Nur er ist ein bekenntnisgebundener Unterricht, d.h. er ist weltanschaulich nicht neutral. Nur in einem „Gottesstaat“, in dem Kirche und Staat ungetrennt sind, wäre es denkbar, Lernende zur Teilnahme an einem Unterricht zu zwingen, der auf religiösem Glauben basiert. Das ist bei einem weltanschaulich neutralen, bekenntnisfreien Ethikunterricht anders. (Erwin 2001, S. 182 ff.) Die Teilnahme an einem Ethikunterricht unterliegt dem „normalen“ Unterrichtszwang, eine Abmeldung vom Ethikunterricht ist so wenig möglich wie eine Abmeldung vom Geschichts- oder Mathematikunterricht. (BVerfG 2007)

Dem READY-Projekt, wie den im Beitrag von Peter Kliemann beschriebenen Konzeptionen eines überkonfessionellen Religionsunterrichts in einigen europäischen Ländern, liegt nun der Versuch zugrunde, den Bekenntnischarakter des Religionsunterrichts aufzuweichen, ihn konfessionell und inter-religiös gleichsam zu neutralisieren – und damit den elementaren Unterschied zu einem säkularen Ethikunterricht zu verwischen. Nicht zufällig fehlt in jenen Ländern, in denen ein solcher „integrativer Religionsunterricht“ installiert ist, ein säkularer Ethikunterricht. Und auch hierzulande bedroht ein ökumenisch-interreligiös-lebenskundlich orientierter „Religionsunterricht light“ den säkularen Ethikunterricht: Welche Existenzberechtigung hätte er noch neben einem solchen „Kulturunterricht“? Ganz wie der Schuster bei seinen Leisten bleiben möge, muss der konfessionelle Religionsunterricht dabei bleiben, das zu vermitteln, was das Verfassungsgericht als seine Aufgabe benennt:

„Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- und Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln, ist seine Aufgabe.“ (BVerfG 1987)

3. Das *komparative Argument* kann auf zeitliche und räumliche Vergleichbarkeiten verweisen. Im Land der „Dichter und Denker“ war es einst selbstverständlich, dass eine philosophische Grundbildung, mit praktischer Philosophie als zentralem Element, zum Kanon des Unterrichts gehörte (Erwin 2001, S. 53 ff.), die Möglichkeit zum Philosophieren als „elementarer Kulturtechnik“ (Martens 2003, S. 30 ff.) sollten auch heute alle Lernenden erhalten. Und in vielen anderen, nicht nur europäischen Ländern gehört ein philosophisch-ethisches Propädeutikum auch zum Kern der Allgemeinbildung. (Brüning 1998) Peter Kliemann verweist auf Erfahrungen mit einem kooperativen Religionsunterricht in der Schweiz und in Luxemburg. Dass die meisten Schülerinnen und Schüler auf dieser Welt – nicht nur in den größten Ländern, China, Indien und den USA, auch in Frankreich, Spanien und der Türkei – hingegen *keinen* Religionsunterricht in öffentlichen Schulen haben, verdeutlicht aber, wie wenig selbstverständlich das Modell eines Religionsunterrichts in staatlichen Schulen in Wirklichkeit ist – und selbst in der deutschen Hauptstadt gilt es ja nur mehr als Zusatzangebot. Die meisten Länder der Welt sind konsequenter in der Realisierung der ersten Forderung der Aufklärung an einen modernen Staat: Die strikte Trennung von Staat und Religion. Die religiöse Wiederverzauberung Europas ist ein Affront gegen die „okzidentale Rationalität“ (Max Weber), die geistige Grundlage westlicher Demokratie und technischer Moderne. Religiosität galt bis vor wenigen Jahrzehnten als beiläufiger Aspekt des Lebens, als persönliche Angelegenheit und vormodernes Relikt, das für die Identitätsbildung der allermeisten Menschen in Deutschland kaum eine Rolle spielte und nur an hohen Festtagen mediale Erwähnung fand. Eine aktive Stärkung religiöser Identität seitens des Staates bürge die Gefahr, die mühsam erkämpfte Harmonie von Glauben und Wissen zu gefährden und einen gesellschaftlichen Rückschritt zu provozieren, dessen Auswirkungen Ulrich Beck für gravierender hält als den „Zerfall der Sowjetunion und des Ostblocks.“ (Beck 2008, S. 37)

4. Das *Bedarfsargument* geht davon aus, dass in einer strukturell hoch-komplexen und in vielfältiger Weise global vernetzten Welt, die zunehmend als undurchschaubar, bedrohlich und verunsichernd erlebt wird, der Bedarf an Orientierungswissen und an ethischem Halt gerade bei Jugendlichen stark zunimmt. Eine Welt, in der naturwissenschaftlich-technischer Fortschritt unsere Kommunikation wie unseren Umgang mit dem eigenen Körper revolutioniert, erhöht den Bedarf an ethischer Reflexion und moralischer Verge-  
wisserung. In fast allen Lebensbereichen und vielen Wissenschaften haben sich in den letzten Jahrzehnten ethische Fragestellungen in einzigartiger Weise entwickelt und institutionell manifestiert: Lehrstühle für Ethik und praktische Philosophie, Institute für Technikfolgenabschätzung und -bewertung, Ethikkommissionen in allen Kliniken und

Forschungsinstituten und in vielen Unternehmen wie im Bereich politischer Entscheidung wurden eingerichtet. Medizin und Biologie, Ökonomie und Ökologie, Politik und Jurisprudenz – in allen diesen Handlungsfeldern wie den ihnen zugeordneten Wissenschaften ist eine ethische Reflexion verstärkt gefordert. Mit all diesen Fragen beschäftigt sich der Philosophie- und Ethikunterricht und ist in dieser Hinsicht durch kein anderes Fach zu ersetzen. Das sieht übrigens auch eine Mehrheit der Bevölkerung so: Schon in einer Umfrage vom November 2008 sprachen sich 55% der westdeutschen Bevölkerung für einen gemeinsamen Pflichtunterricht in Ethik und einen zusätzlichen, freiwilligen Religionsunterricht aus. 41% waren dagegen. (Infratest 2008) Neuere Umfragen bestätigen und verstärken diesen Trend. Demnach plädieren heute sieben von zehn Bundesbürgern für einen verpflichtenden, wertevermittelnden Ethikunterricht und für die Abschaffung des Religionsunterrichts. (Yougov 2016)

5. Das *moralische Argument* verweist auf den Umstand, dass die christlichen Kirchen als Träger des Religionsunterrichts in den letzten Jahrzehnten nicht nur ihre moralische Deutungshoheit durch die Konkurrenz säkularer und anderer religiöser und weltanschaulicher ethischer Institutionen eingebüßt, vielmehr durch eigenes moralisch sehr zweifelhaftes Handeln kirchlicher Vertreter massiv beschädigt haben. Auch der Umstand, dass die christlichen Kirchen heute in manchen ethisch relevanten Fragen nur noch Minderheitspositionen vertreten, spricht dafür, eine allgemeine ethische Bildung und Erziehung einem Unterricht zu überlassen, der sich normativ ausschließlich an Menschenrecht und Menschenwürde orientiert.

Für immer mehr Bürger und Lernende bleibt eine religiöse Moralbegründung trotz ihrer starken Motivation wirkungslos. Sie löst das Motivationsproblem eben nur für Gläubige – und deren Anteil an den Lernenden hat sich in den letzten Jahren dramatisch verringert: Gerade noch ein Viertel der deutschen Jugendlichen glaubt an einen „persönlichen Gott“. (Albert, Hurrelmann & Quenzer 2010, S. 218f.) Und schließlich gibt es auch profane Moralbegründungen, die das Motivationsproblem ganz weltlich angehen. Den aufgeklärten Menschen der Moderne scheinen deren Antworten auf die Frage: „Warum soll ich moralisch sein?“ häufig plausibler als der Verweis auf Gottes Wille. Eine autoritätsgestützte Moralbegründung passt nicht mehr in eine demokratische Welt. Es ist unverkennbar, „dass in der Moderne die Moral auf eigenen Füßen steht und keiner theologischen Fundierung mehr bedarf.“ (Schnädelbach 2009, S. 150)

6. Das *epistemische Argument* verweist auf den Umstand, dass ohne eine verbindliche philosophische Einführung in Fragen der Erkenntnis- und Wahrheitstheorien, wie sie allein ein Philosophie- oder Ethikunterricht als Pflichtfach bieten, nur einige Lernende bis zum Ende ihrer Schulzeit je erfahren haben, mit welchem Wahrheitsanspruch ihr Deutschlehrer, ihre Biologielehrerin, ihre Mathematiklehrerin sie jahrelang unterrichteten. Eine schülergerecht aufbereitete Einführung in Wissenschaftstheorie sollte unter dem Aspekt von Redlichkeit, Offenheit und Transparenz eine Selbstverständlichkeit sein. Liebe zur Wahrheit und Streben nach Wissen, verstanden als „wahre, begründete Über-

zeugung“, sind die vornehmsten und vordringlichsten Ziele schulischen Unterrichts. Wie hilfreich ist auf diesem Weg ein Unterricht, der in letzter Instanz nicht auf Wissen, sondern auf Glauben fußt, auf unbelegbaren Annahmen? Führt die fraglose Selbstverständlichkeit, mit der im Religionsunterricht über „Gott“ gesprochen wird, die Lernenden nicht in eine Präsuppositions Falle, aus der sie sich ohne fremde Hilfe kaum mehr befreien können? Führt die wahrheitsheischende Gewichtung, nach der im Religionsunterricht der Glaube über das Wissen gestellt wird, nicht zu einer „epistemischen Irritation“ bei den Lernenden, die es ihnen kaum erleichtern wird, mit Wahrheitsansprüchen ihrer Lebenswelt angemessen umzugehen? Ein dem Wissen und nicht dem Glauben verpflichteter Philosophie- und Ethikunterricht hat es hier gewiss leichter.

7. Das *transkulturelle Argument* betont die Notwendigkeit eines verpflichtenden, kultur- und religionsneutralen Ethikunterrichts in einer kulturell und religiös zunehmend heterogenen und diversifizierten Schülerschaft. Es ist das zentrale Argument gegen die Vorstellung, ein Religionsunterricht könne die richtige Antwort auf die Frage der Diversität sein.

Es verweist im Hintergrund darauf, dass es in einer transkulturellen, modernen Gesellschaft für ein friedliches Miteinander von religiösen und nichtreligiösen Bürgern unerlässlich ist, dass die religiösen Bürger bereit sind, „ihre eigenen Glaubensüberzeugungen in ein reflexiv einsichtiges Verhältnis zur Tatsache des religiösen und weltanschaulichen Pluralismus zu setzen, und sie müssen das Wissensprivileg der gesellschaftlich institutionalisierten Wissenschaften ebenso wie den Vorrang des säkularen Staates und der universalistischen Gesellschaftsmoral mit ihrem Glauben in Einklang gebracht haben.“ (Habermas 2005, S. 10)

Der Begründungshorizont einer universell orientierten Moral ist Aristoteles, Hume oder Kant und nicht Buddha, Jesus oder Mohammed, ist die Ethik als Moralphilosophie und nicht die Annahme einer „Gottesebenbildlichkeit“ des Menschen. Die erste ausformulierte Ethik des Abendlandes, die des Aristoteles, gründet ausschließlich in menschlicher Vernunft, Erfahrung und dem ganz weltlichen Streben nach Glück.

Säkulare Begründungen von Moral, wie sie glaubhaft nur im Ethikunterricht als Basis ethischer Argumentation dienen, sind insbesondere Lernenden anderer Religionen gegenüber wichtig, da sie nicht als Moral des Christentums, also einer konkurrierenden Religion, also nur mit eingeschränktem Geltungsanspruch auftreten, sondern universell über alle religiösen oder kulturellen Relativismen hinweg. „Gerade weil Religionen absolute Wahrheitsansprüche erheben, die sich wechselseitig ausschließen, schützt der Staat alle gleichmäßig, verbietet aber auch jeder die Unterdrückung konkurrierender Wahrheiten und ihrer Anhänger. Je größer die Multireligiosität der Gesellschaft, desto dringlicher die Säkularität des Staates.“ (Grimm 2012) Entsprechend dieser grundsätzlichen Aussage des Staatsrechtlers kann für das Bildungssystem festgestellt werden: Je heterogener die Schülerschaft, desto dringlicher ein Ethikunterricht für alle. „Wer Integration will, will Ethikunterricht“, sagt Markus Tiedemann pointiert. (Tiedemann 2016)

Viele aktuelle ethische Fragestellungen haben mit religiös-bedingten Konflikten zu tun. Hier muss ein christlicher Religionsunterricht von den Lernenden notwendig als Partei erlebt werden; ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht hat es leichter, als unparteilich wahrgenommen zu werden, wenn es unterrichtlich etwa um Fragen nach Toleranz und ihren Grenzen, um Geltungsansprüche religiöser Traditionen, um das Verhältnis von Konventionen zu Normen, von Respekt zu Würde, von Glauben und Wissen etc. geht. Zumal, wenn ein islamischer Religionsunterricht als allgemeines Angebot eingeführt wird, ist es wichtig, die muslimischen Schülerinnen und Schüler weiterhin am Fach Ethik teilnehmen zu lassen.

8. Das *integrative Argument* wendet sich gegen einen Religionsunterricht, der als Alternative und nicht als Ergänzung zum Ethikunterricht konzipiert ist. Gerade am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts (IRU) zeigt sich am überzeugendsten das Modell eines Pflichtfachs Ethik für alle, ergänzt um ein freiwilliges Fach Religion – sei es christlich oder islamisch konfessioneller Unterricht.

Selbst ein noch so moderner, die Gemeinsamkeiten mit anderen Gläubigen betonender Religionsunterricht wird den Eindruck der Differenz nicht vermeiden können. Er bestärkt die Lernenden in ihrem Anders-Sein, im Eindruck der Zugehörigkeit zu einer Minderheitskultur, die, wie es die Bildungspläne vermitteln, eigenen, religiös-begründeten Geboten und Verboten folgt. Er fördert die Integration nicht, sondern behindert sie. Zugleich leben diese Jugendlichen in einer säkular und liberal geprägten Mehrheitskultur. Diese Widersprüche müssen sie in ihrer ohnehin erschwerten Orientierung massiv verunsichern. Pädagogisch gesehen versündigt sich ein separierender IRU – wie jeder auf die Besonderheiten und Einzigartigkeiten einer Religionsgemeinschaft ausgerichtete Religionsunterricht – an der autonomen Selbstfindung von Jugendlichen. Er bestärkt die Tendenz zu Parallelgesellschaften und wirkt deren Auflösung entgegen, er bestärkt die Exklusion und verhindert Inklusion. In einer sorgfältigen Studie über türkische und serbische Schulkinder in Deutschland wurde gezeigt, dass sich deren „Diaspora-Identität“ umso stärker entwickelt, je höher der Anteil von Migrantenkindern in den Schulklassen ist. (Koszan 2013) Im IRU sind sie völlig „unter sich“, herausgerissen aus dem heterogenen Klassenverband vermittelt ihnen der Bildungsplan des IRU, dass sie sich normativ anders zu orientieren haben als ihre nicht-muslimischen Mitschüler. (Goergen 2016) Eine Verstärkung ihrer „Diaspora-Mentalität“ ist damit unvermeidbar.

Im getrennten Religionsunterricht wird *über* die anderen Gläubigen geredet, besser ist es, im gemeinsamen Ethikunterricht *mit* allen anderen zu reden. Das stärkt das Gefühl, dazuzugehören und Teil einer heterogenen, diversifizierten Gemeinschaft zu sein.

Der Einwand, islamischer Religionsunterricht stärke die Identität und das religiöse Selbstbewusstsein, und dies sei Voraussetzung für eine gelingende Integration, verkennt, dass in modernen Gesellschaften die Anerkennung des anderen weit eher in sozialen, politischen, ökonomischen und zwischenmenschlichen Bereichen notwendig ist als in reli-

giösen. Anerkennung bleibt wohlfeil, wird sie nicht als Frage sozialer Gerechtigkeit verstanden, Aufwertung von Muslimen in Glaubensfragen ersetzt keine gesellschaftliche Aufwertung von Migranten aus islamischen Ländern. Statt einer identitätspolitisch und kulturrelativistisch begründeten Stärkung der Differenz das Wort zu reden, muss universalistisch die Gleichheit aller Menschen betont werden. (Pfaller 2017)

Wenn es also wirklich ernsthaft darum geht, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, um die – sich in den letzten Jahren eindeutig verschärfenden – Integrationsprobleme einer zunehmend diversifizierten Schülerschaft zu beheben, so ist es am sinnvollsten, alle Lernenden, Christen, Muslime oder Hindus unterschiedlicher Couleur mit Orthodoxen und Agnostikern, mit Evangelikalen und Atheisten, mit Hipstern und Zeugen Jehovas lernen und diskutieren zu lassen: über Gewalt und Gewaltlosigkeit, über Freundschaft und Liebe, über Freiheit und Gerechtigkeit, über Toleranz und Respekt, auch über Religionen und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede – aber all dies auf der Grundlage dessen, was sie verbindet, nämlich ihre Vernunftfähigkeit und ihre Empathiefähigkeit – und nicht auf der Grundlage dessen, was sie trennt, nämlich ihre unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse. *Dies geschieht allein im Philosophie- und Ethikunterricht*. Er befördert tatsächlich die kulturelle, ethische und moralische Integration in mustergültiger Weise wie kein anderer Unterricht. Er muss daher aus pädagogischen wie integrationspolitischen Gründen zum Pflichtfach für alle werden. Der zusätzliche Religionsunterricht bleibt aber ein verfassungsmäßig garantiertes Angebot für jede und jeden, die sich über eine allgemeine ethische Bildung und moralische Erziehung hinaus in ihrem Glauben bestärkt sehen wollen.

## Literatur

- Albert, Mathias, Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2010): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Frankfurt/Main: Fischer.
- Beck, Ulrich (2008): Der eigene Gott. Friedensfähigkeit und Gewaltpotential der Religionen, Frankfurt/Main, Leipzig: Verlag der Weltreligionen.
- Brüning, Barbara (1998): Ethikunterricht in Europa. Leipzig: Militzke.
- Bundesverfassungsgericht (1987) BVerfG 1 BvR 47/84 Beschluss vom 25.02.1987, 252.
- Bundesverfassungsgericht (2007) BVerfG 1 BvR 2780/06, Beschluss 15.03.2007.)
- Dalai Lama (2015): Ethik ist wichtiger als Religion. Wals bei Salzburg: Random House.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2016): Bericht der Bundesregierung zur weltweiten Lage der Religions- und Weltanschauungsfreiheit. Drucksache 18/8740. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/087/1808740.pdf>
- Erwin, Claudia (2001): Verfassungsrechtliche Anforderungen an das Schulfach Ethik/Philosophie. Berlin: Duncker und Humblot.
- Goergen, Klaus (2016): Zwischen Koran und Grundgesetz. Die neuen Bildungspläne für den islamischen Religionsunterricht. In: ZDPE 1/2016. S. 120–125.
- Grimm, Dieter (2012): Was schuldet der Staat der Religion? In: Süddeutsche Zeitung. 25.09.2012. S. 12.
- Habermas, Jürgen (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Infratest Dimap (2008) Ergebnisse der Umfrage Nr. 11.
- Kliemann, Peter (2017): Religions- und Ethikunterricht im europäischen Kontext: READY? In: Seminar 3 / 2017. S. 140–147)
- Koczan, Zoltan (2013): „Does Identity Matter?“ (Cambridge Working Papers in Economics) University of Cambridge. <http://www.econ.cam.ac.uk/research/repec/cam/pdf/cwpe1313.pdf>.
- Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover: Siebert.
- Pfaller, Robert (2017): Erwachsenensprache. Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schnädelbach, Herbert (2009): Religion in der modernen Welt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sen, Amartya (2015): Die Identitätsfalle. München: Beck.
- Tiedemann, Markus (2016): Die Urteilskraft schulen. In: Die Zeit Nr. 25 vom 09.06.2016. S. 12.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45/1995. 1. Vierteljahr, Stuttgart 1995. S. 2–16.
- Yougov (2016): Mehrheit für Abschaffung des Religionsunterrichts. Online unter: <https://yougov.de/news/2016/09/28/mehrheit-fur-abschaffung-des-religionsunterrichts/>



*StD Klaus Georgen*

war Fachleiter für Philosophie/Ethik am SSDL Weingarten und Landesvorsitzender des Fachverbands Ethik in Baden-Württemberg.

E-mail: [klaus.georgen@gmx.de](mailto:klaus.georgen@gmx.de)