

Was macht es für einen Unterschied, ob ethische Fragen im Ethik- oder evangelischen / katholischen / jüdischen / islamischen Religionsunterricht behandelt werden?

Die Frage hat es in sich.

Wenn es *keinen* Unterschied machen sollte, ob ethische Fragen im Ethikunterricht oder in *einer der konfessionellen Varianten* des Religionsunterrichts behandelt werden, dann wäre dies ein willkommenes Argument für diejenigen, die ohnehin meinen, die Differenzierung in die besagten Fächer sei aufzugeben zu Gunsten eines verbindlichen, für alle einheitlichen Faches, das sich Fragen der »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« (LER) widmet.

Wenn es einen Unterschied machen soll, so müsste dieser sowohl für Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen der betreffenden Fächer und schließlich auch für schulfremde Dritte einigermaßen nachvollziehbar und plausibel aufzuzeigen sein. In Betracht kommen für den Ausweis solcher Differenzen vorzugsweise die drei folgenden *Ebenen*:

- erstens die konzeptionell-didaktische Theorie der verschiedenen Fächer und ihre Spiegelung in Lehrplänen, bzw., abgeleitet, in Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien,
- zweitens das fachlich-didaktische Selbstverständnis und die Zielsetzung der betreffenden Lehrenden,
- drittens die beobachtbare unterrichtliche Praxis.

Die zweite und dritte der genannten Ebenen bedürfen empirischer Analyse und kommen für diese Darstellung schwerlich in Betracht. Die jüngsten Erhebungen in dieser Richtung – z.B. »Perspectives on Teaching Religion (PeTeR)«¹, die Längsschnittuntersuchung von Georg Ritzer² oder eine grundschulbezogene Studie von Rudolf Englert u.a.³ – lassen allerdings nicht die Erwartung aufkommen, Lehrkräfte wären be-

1 Ulrich Riegel / Hans-Georg Ziebertz, Germany: teachers of religious education – mediating diversity, in: *dies.* (eds.): *How Teachers in Europe Teach Religion*, Berlin 2009, 69–80.

2 Georg Ritzer, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien/Berlin 2010.

3 Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014.

lastbare Anwälte der Eigenart und der Unersetzbarkeit konfessionsspezifischen Religionsunterrichts oder auch nur der strikten Unterscheidung von Ethik- und Religionsunterricht.

Im Folgenden soll aus solchen sachlichen wie aus methodischen Gründen die erste Ebene im Mittelpunkt stehen – und damit die Frage, ob und wenn ja, in welcher Hinsicht Religions- und Ethikunterricht ausweislich konzeptionell-didaktischer Überlegungen ethisches Lernen unterschiedlich handhaben. Konkret wende ich mich dabei Lehr- bzw. Bildungsplänen resp. Kerncurricula zu.

Zu suchen sind solche Unterschiede vorzugsweise auf vier möglichen *Feldern*: zunächst bei den Themen bzw. Inhalten, die im Unterricht jeweils zur Sprache kommen (sollen), dann bei den Methoden bzw. didaktischen Arrangements, die dafür in Lehrplänen und Schulbüchern empfohlen werden, zudem in dem weltanschaulich-perspektivischen Licht, in das der jeweilige Unterricht ethische Probleme und Herausforderungen rückt, und schließlich bei den Voraussetzungen, die Lehrkräfte in Studium und/oder Vorbereitungsdienst im Blick auf ethische Themen erwerben.

Verkompliziert wird die Bestandsaufnahme durch zwei gegenläufige Umstände: Einerseits sind verallgemeinernde Aussagen schwer möglich – die Differenzen zwischen einzelnen Bundesländern Deutschlands, erst recht zwischen Österreich, der Schweiz und Deutschland wachsen⁴ und lassen auch im Bereich des ethischen Lernens regional verschiedene Konturen erwarten. Andererseits sind die potentiellen Unterschiede insofern von vornherein »abgemildert«, als im schulischen Kontext die ethischen Traditionen oder didaktischen Präferenzen der Religionen und Weltanschauungen nicht ungebrochen zur Geltung kommen, sondern bestimmte Rahmenbedingungen für alle Fächer gleichermaßen gelten, darunter etwa:

- die Steuerung durch didaktische Vorgaben in den Lehr- bzw. Bildungsplänen, derzeit also die sog. Kompetenzorientierung,⁵
- die Knappheit an Zeit bzw. Modulkapazität für die Qualifikation der Lehrenden in Studium wie Referendariat,
- die Kontextualisierung durch gesellschaftlich-soziale ethische Herausforderungen, auf die alle ethisch relevanten schulischen Fächer gleichermaßen reagieren (sollten).

1 Themen und didaktische Arrangements im Spiegel von Lehrplänen

Die Sichtung der Themen und didaktischen Arrangements kann nicht anders als exemplarisch erfolgen – herausgegriffen werden hier die sog.

4 Vgl. den Überblick bei *Martin Rothgangel / Bernd Schröder* (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Leipzig 2009.

5 Speziell zu deren interreligiöser Diskussion vgl. *Rainer Möller / Mouhanad Korchide / Clauß-Peter Sajak* (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster 2014.

Kerncurricula für *Gesamtschulen einschließlich der gymnasialen Oberstufe*⁶ in Niedersachsen, und zwar für die Fächer Evangelische und Katholische und Islamische Religionslehre sowie »Werte und Normen« (Ethikunterricht).⁷ Für das Fach »Jüdische Religionslehre« wird in Ermangelung niedersächsischer Kerncurricula auf deren nordrhein-westfälische Variante zurückgegriffen.⁸ *Wo und wie kommen darin ethische Aspekte zur Sprache?*

Die Befunde im Einzelnen sind im Anhang zusammengestellt; hier seien nur einige zusammenfassende Beobachtungen beschrieben:

- Explizit *ethische* oder mittelbar ethisch relevante *Themen und Kompetenzen* haben in den Fächern evangelische wie katholische und islamische Religion sowie – das mag weniger überraschen – Werte und Normen in den Kerncurricula erhebliches Gewicht. Man kann sogar sagen: Sie prägen quantitativ und qualitativ einen erheblichen Anteil des jeweiligen Lehrplans. Werden bspw. im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht die für jeden Doppeljahrgang vorgegebenen sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche einigermaßen gleichgewichtig behandelt und die empfohlenen ethischen Facetten dieser Bereiche extensiv genutzt, nehmen sie – je nach Doppeljahrgang – zwischen 25 und 40% der Unterrichtseinheiten in Anspruch. Von einer Marginalisierung der Ethik kann auf der Ebene der Kerncurricula nicht die Rede sein.
- Spezifische *didaktisch-methodische Anregungen* zum ethischen Lernen spielen keine Rolle. Die kompetenzorientierten Lehrpläne enthalten generell kaum noch konkrete didaktische Hinweise, etwa auf Materialien, Methoden oder didaktische Großarrangements – das ist umso bemerkenswerter, als die Kompetenzorientierung im didaktischen Diskurs für ihre methodisch-didaktische Innovationskraft und ihre

6 In der gymnasialen Oberstufe kommen Ev., Kath. und – theoretisch bzw. zukünftig – Jüd. wie Isl. Religionslehre entweder als vierstündig erteiltes Prüfungsfach oder als zweistündig erteiltes Ergänzungsfach in Betracht; hier werden die Lehrpläne für die Zwei-Stunden-Variante zugrunde gelegt.

7 Das Kerncurriculum sowohl für Evangelische als auch für Katholische Religionslehre für die Sekundarstufe I der Gesamtschule wurde 2009 veröffentlicht, dasjenige für die gymnasiale Oberstufe 2011. Der Lehrplan für Islamische Religionslehre erschien 2014. Die Kerncurricula für »Werte und Normen« wurden sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II ohne Jahr publiziert. Alle genannten Pläne sind auf dem Niedersächsischen Bildungsserver (www.nibis.de) zu finden.

8 Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014, sowie Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014.

Impulse zu Gunsten einer nachhaltig-subjektorientierten Unterrichtsgestaltung gewürdigt wird.⁹

Die einschlägigen Hinweise beschränken sich somit auch im Blick auf ethisches Lernen erstens auf die ›lose‹ – d.h. auch ignorierbare – Einzeichnung solcher ethischer Lernprozesse in die Schneise vor allem zweier prozessbezogener Kompetenzen (Urteils- und Dialogkompetenz), zweitens auf die Auflistung von biblischen bzw. koranischen Grundtexten und Grundbegriffen, die erschlossen werden sollten, und drittens auf den allgemeinen Hinweis, dass »Zusammenarbeit mit [anderen] Fächern«, z.B. »Gesellschaftslehre« möglich ist.

Wie ethisches Lernen kompetenzorientiert zu gestalten ist, bleibt vollumfänglich der Expertise bzw. Fantasie der Lehrenden anheimgestellt.

- Eine ausdrückliche *theologische* – *erst recht eine konfessionsspezifische* – bzw. *vice versa philosophische Perspektivierung* ethischen Lernens fehlt in den Kerncurricula. Ein roter Faden zwischen den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen – oder sagen wir schlicht: Themen – wird nicht gelegt; vielmehr versäulen diese. Zur inhaltlichen Substanz selbst solcher Schlüsselbegriffe wie »Gottebenbildlichkeit« oder »Zwei-Regimente-Lehre« fehlen Erläuterungen oder auch nur Hinweise auf Literatur.

Allein im einleitenden Fließtext zu jedem der Kerncurricula wird die fach- und damit konfessionsspezifische Perspektive erwähnt – allerdings eher aufgerufen als material benannt.

- Im Bereich der Sekundarstufe I werden keinerlei Hinweise gegeben, welche *Art und Weise ethischer Urteilsfindung* bzw. *Positionierung* angewandt und mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden soll. Dergleichen findet sich erst – wenn auch nicht prägend – in den Maßgaben für die Sekundarstufe II.

Die auf den ersten Blick hohe Steuerungsdichte der Kerncurricula mit ihren fünf Stellschrauben (prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen, Listen möglicher Inhalte, Grundtexte und Grundbegriffe) schreibt auf den zweiten Blick entweder Selbstverständlichkeiten fest (etwa wenn ethisches Lernen dem Erwerb von »Urteilskompetenz« zugeordnet wird) oder aber – auf einem sehr hohen Allgemeinheitsgrad – Themenbereiche. De facto können sich ›darunter‹ – und zwar durchaus Kerncurriculum-konform – didaktisch, methodisch und nicht zuletzt auch inhaltlich völlig verschiedene Gestalten von Unterricht entwickeln.

⁹ Siehe etwa die – ausgesprochen anregenden – Bücher von *Wolfgang Michalke-Leicht*, Kompetenzorientiert unterrichten, Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München (2011) ²2013, und *Gerhard Ziener*, Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 2006 (Nachdruck 2008).

Nimmt man als Nagelprobe den Fall einer Schülerin oder eines Schülers, der am Ende der achten Klassen von Niedersachsen nach, sagen wir, Bayern zieht, so hätte die Lehrperson im aufnehmenden Religionsunterricht keinerlei Chance, sich durch einen Blick auf den Lehrplan ein verlässliches, realitätsgerechtes Bild von dem zu verschaffen, was der Schüler oder die Schülerin bis dato gelernt haben müsste.

2 Fachspezifische Perspektiven auf ethische Fragen?

Im Resümee der Lehrplansichtung wurde soeben schon benannt (im dritten Spiegelstrich), dass die Kerncurricula i.e.S. – d.h. die Zusammenstellung anzustrebender inhaltsbezogener Kompetenzen, verbindlicher Leitthemen (WuN) bzw. möglicher Inhalte (RU) usw. – eine ausdrückliche theologische, erst recht eine konfessionsspezifische, bzw. vice versa philosophische Perspektivierung vermissen lassen. Anders gesagt und schärfer formuliert: Die sog. inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie die zugeordneten Themen bzw. Inhalte sind cum grano salis zwischen den Fächern austauschbar.

Fachspezifische Eigenarten müssen somit anderswo gesucht werden – und zwar einerseits auf der Ebene der durch die Kerncurricula programmatisch *nicht* regulierten konkreten Unterrichtskomposition und -gestaltung, andererseits in den Prolegomena der jeweiligen Kerncurricula.

Hier heißt es denn auch – exemplarisch seien die Formulierungen des KC Evangelische Religion und des KC Werte und Normen herausgegriffen – wie folgt:

»Konfessionalität des evangelischen Religionsunterrichts

Religionsunterricht als evangelischer Religionsunterricht ist *deutlich zu unterscheiden* von einem religionskundlichen Unterricht bzw. Religionsunterricht »für alle«. Ein allgemeiner konfessionsübergreifender Religionsunterricht lässt sich weder aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler noch vom Gegenstand »Religion« her begründen.

Die Schülerinnen und Schüler können Religion nicht im Allgemeinen wahrnehmen. Als lebensorientierende Praxis ist Religion *nur in konkreter Gestalt, d.h. in konfessionell oder religiös geprägten Formen* in ihrer Lebenswelt zu entdecken.

Obwohl sich Schülerinnen und Schüler vielfach noch nicht ihrer Konfessionszugehörigkeit bewusst sind, verfügen sie zumindest teilweise über Erfahrungen, die aus dem konfessionellen Kontext stammen. *Die Schülerinnen und Schüler in ihrer religiösen Herkunft zu stärken und in gelebte Religion einzuführen, sind hier entscheidende Aufgaben des Religionsunterrichts.*

Konfessionelle Identität und Offenheit gegenüber anderen Glaubensüberzeugungen bilden komplementäre Pole eines evangelisch verantworteten Religionsunterrichts.

Das Prinzip der Konfessionalität verweist auch auf die positionelle Gebundenheit der Religionslehrkräfte. Erst ihre Offenlegung gibt der Wahrheitsfrage einen pädagogisch zu bestimmenden Raum und dem Religionsunterricht ein evangelisches Profil.«¹⁰

»Der Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen

[...] das Unterrichtsfach Werte und Normen [bezieht sich] auf altersgerecht adäquate Problemstellungen und Fragen [...] insbesondere [...] der Moralphilosophie bzw. Ethik. Immanuel Kants elementare Frage ›Was soll ich tun?‹ stellt gewissermaßen ein Leitmotiv des Unterrichtsfaches Werte und Normen dar.

In der Didaktik ist unstrittig, dass diesbezüglicher Unterricht *aktives, eigenständiges und problemorientiertes Philosophieren* und nicht bloß rein rezeptives Lernen von philosophiehistorischen Fakten und Systemen anzustreben hat. Unter diesen Voraussetzungen kann der Unterricht im Fach Werte und Normen den Schülerinnen und Schülern ein Rüstzeug bereitstellen, um Einsichten in die tragenden Wertvorstellungen und Normen einer menschenwürdigen Gesellschaft sowie in die entsprechenden ethischen Grundsätze zu gewinnen und um *wesentliche kulturelle, geistige und religiöse Bedingungen und Grundlagen der demokratischen Gesellschaftsordnungen* kennenzulernen.

Mit Blick auf religiöse bzw. religionswissenschaftliche Unterrichtsinhalte ist zu betonen, dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert. Diese lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zwar kennen, doch *eine spezifische Präferenz für eine dieser Positionen ist ausdrücklich nicht intendiert*.

Der Unterricht im Fach Werte und Normen leitet zur Reflexion über die verschiedenen Orientierungen in der Absicht an, diese bezüglich ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Einsicht, dass es konkurrierende Wahrheits- und Weltauffassungen gibt. Diese *erfordern einerseits eine Standortbestimmung und andererseits eine Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist*. Der Unterricht im Fach Werte und Normen fördert dadurch die Bereitschaft zu reflektiertem und verantwortungsbewusstem Handeln sich selbst und anderen gegenüber. In diesem Sinne also trägt das Unterrichtsfach Werte und Normen zu einer differenzierten Auseinandersetzung sowohl mit individuell-existentiellen als auch mit gesellschaftlich-globalen Problemfeldern bei und fördert dadurch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese sollen ein die eigene Persönlichkeit bejahendes und stabiles Ich entwickeln, das sich in Gegenwart und Zukunft den zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen weiß.

Aus den oben genannten Aufgaben des Unterrichtsfaches Werte und Normen lassen sich neben inhaltlichen Zielsetzungen auch didaktische Prioritäten ableiten: *die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen sowie die Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit.*¹¹

Liest man diese beiden Abschnitte kontrastierend (und die Kursivierungen, die sich in den Originaltexten *nicht* finden, sondern von mir ergänzt wurden, sollen dazu anleiten), so findet man hier die oben vermisste Perspektivierung:

Der Religionsunterricht sucht die Verwechslung bzw. Austauschbarkeit mit religionskundlichem bzw. – so darf man wohl ergänzen – allgemein-ethischem Unterricht zu vermeiden; er möchte die Schülerinnen und Schüler in ihrer Herkunftsreligion »stärken« und mit konkreten Formen gelebter Religion vertraut machen; der Werte und Normen-Unterricht möchte demgegenüber keinesfalls als positionell gelten und will sich insofern mit Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG gerade nicht gemein

11 Kerncurriculum Werte und Normen Sek I (s.o. Anm. 7), 7f.

machen. Seine Leitworte sind das Bekanntmachen, das kriteriengeleitete Prüfen, die persönliche Standortbestimmung.

Die dergestalt klar unterscheidbaren Perspektivierungen kontrastieren allerdings unvermittelt mit den in dieser Hinsicht ausgesprochen blassen Kompetenzformulierungen, seien sie prozess- oder inhaltsbezogen. Man könnte, auf die hier analysierten Kerncurricula bezogen, sagen: Deren Prolegomena einerseits und deren materiale Ausarbeitung andererseits sprechen unterschiedliche Sprachen und haben je einen unterschiedlichen Tenor. Wie die Perspektiven der Prolegomena im Detail des kompetenzorientierten Unterrichts und gewissermaßen durch die Blässe der kompetenzorientierten Regelungen hindurch operationalisiert werden sollen, bleibt unklar – den Lehrkräften wird dazu keine Hilfestellung geboten.

Allgemeiner formuliert: Die ministeriell vorgegebene Kompetenzorientierung bietet augenscheinlich wenig Raum, um die je spezifische Fachperspektive zur Sprache und damit auch zur Geltung zu bringen. Sie erlaubt es zwar, den Beitrag von Religions- wie Ethikunterricht zur Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule zu benennen (weil alle Abschnitte in derselben technisch-allgemeinen Sprache abgefasst sind) – dies aber um den Preis, die Eigenart der Fächer unsichtbar werden zu lassen.

3 Theologische und ethiktheoretische Hintergründe

Unabhängig davon, ob die didaktischen Arbeitshilfen (hier: Kerncurricula) Unterschiede zwischen den Fächern im Blick auf ethisches Lernen adäquat zur Geltung bringen, sind solche Unterschiede in der Sache, d.h. von den Praxis- und Reflexionstraditionen der Religionen her unübersehbar. An drei Gruppen von Texten sei dies kurz vor Augen geführt.

Mit der Zusammenstellung soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es nicht allein religiöse Faktoren sind, die hier den Unterschied ausmachen, sondern auch kulturelle und situative.¹² Ebenso wenig soll bestritten werden, dass Religionen aus ihren unterschiedlichen Perspektiven zu übereinstimmenden ethischen Überzeugungen und Anliegen gelangen können.¹³

3.1

Die in diesem Band dokumentierten *Interviews mit Didaktikern evangelischen, katholischen, jüdischen und islamischen Religionsunterrichts*

12 Dazu besonders Anton Grabner-Haider (Hg.), *Ethos der Weltkulturen. Religion und Ethik*, Göttingen 2006.

13 Das prominenteste Beispiel der Formulierung solcher Übereinstimmungen stellt die 1993 von Mitgliedern des »Parlaments der Weltreligionen« unterzeichnete »Erklärung zum Weltethos« dar. Deren Text ist etwa zu finden unter: <http://www.weltethos.org/erkla%C3%A4rung%20zum%20weltethos/> (Zugriff am 12.3.2015).

entwickeln ihre Positionen charakteristisch unterschiedlich, was die Quellen, Denkfiguren und Lernwege angeht.

Die Interviews machen die religions- bzw. denominationspezifischen ethischen Traditionen stark, sie weisen ein in die Verästelungen innerhalb der jeweiligen Religion bzw. Denomination, sie benennen thematische Schwerpunkte und didaktisch-methodische Arrangements, die sich aus der jeweiligen Religionskultur nahelegen.

	Jüdisch	Röm.-kath.	Evangelisch	Muslimisch
<i>Begrifflichkeit</i>	»Halachah« (seit der Antike) / »Mussar« (seit dem 19. Jh.)	»Ethik«	»Ethik«	»Al-achlaq al-islamiya« (seit dem 9. Jh. entwickelt)
<i>Quellen</i>	Rabbinische Literatur (»Schriftliche und mündliche Tora«), Entscheide von Rabbinerversammlungen	Biblische Orientierungsmarken; kirchliches und theologisches Lehramt; Auffassungen des »Volkes Gottes«	Biblische Orientierungsmarken; aus verschiedenen Quellen und Kontexten gespeiste individuelle Verantwortung	Quran und Sunna; arabisch-philosophische Ethik; <i>Adab</i> -Literatur
<i>Vorrangiger Typus ethischer Entscheidung</i>	Gebotsethik; Güterethik; Situationsethik	Deduktive »Glaubensethik« vs. theonome Autonomie	Verantwortungsethik	Normative Ethik
<i>Häufig in Anspruch genommene Prinzipien</i>	Materiale Halacha der rabbinischen Zeit – Regeln halachischer Urteilsfindung	(Theonome) Vernunft – Gewissen – Verbindlichkeit des kirchlichen Lehramtes	Geschenkte Freiheit und individuelle Verantwortung – Liebe und Gerechtigkeit	Offenbarung im Quran – Gerechtigkeit Allahs – Verbindlichkeit der Sunna
<i>Aktuelle Schwerpunkte im Spektrum ethischer Themen</i>	Keine	Keine (Sexual- und Familienethik)	Keine (Anfang und Ende menschlichen Lebens)	Keine
<i>Pluralität ethischer Einschätzungen innerhalb der Religionsgemeinschaft</i>	Hoch, sowohl im Blick auf die »Strömungen« als auch im Blick auf die geschichtliche Breite ethischer Urteile	Mittel; Spannung zwischen kirchlich-lehramtlicher und theologischer Ethik	Hoch, v.a. im Blick auf die Pluralität individueller Beurteilungen ethischer Fragen	Mittel, ausgeprägt v.a. im Blick auf die Richtungen (Sunna, Schia usw.; Rechtsschulen) innerhalb des Islams; wenig individuell verantwortete ethische Positionen
<i>Bevorzugte didaktisch-methodische Arrangements</i>	Studium rabbinischer Texte in Team- und Gruppenarbeit	k.A.	Erarbeitung / Arbeit mit einer Schrittfolge ethischer Urteilsbildung; »Herzensbildung«; Erlebnisorientierung	Lektüre von Texten aus Quran und Sunna

3.2

Auch (*religionswissenschaftliche*) *Veröffentlichungen*, die über die Ethik der Religionen informieren (und dabei säkulare Ethiken nur in Ausnahmefällen einschließen), sind von vornherein differenzorientiert angelegt – selbst dann, wenn sie eine Art gemeinsamen Tenor der »Ethik der Weltreligionen«, etwa in Gestalt der »in unterschiedlichen Formeln proklamierte[n] ›Goldene[n] Regel«, identifizieren.¹⁴

Die Differenzen werden festgemacht

- erstens an den unterschiedlichen, material benennbaren Haltungen und Regeln der Weltreligionen angesichts ethischer Herausforderungen wie z.B. »Menschenrechte« oder »Ernährung«,
- zweitens an den Begriffen und deren ideellen Hintergründen, die von den Religionen angesichts ethischer Herausforderungen aufgerufen werden (etwa der edle achtfache Pfad [Buddhismus], der Kreislauf der Wiedergeburten [Hinduismus], die juridische Auslegung von Koran und Hadithen in der »Wissenschaft von den Charaktereigenschaften« [Islam] und die Halacha [Judentum]),
- drittens an den – historisch wie gegenwärtig – pluralen Lesarten innerhalb der einzelnen Religionen, etwa Sunnitentum, Schiitentum, Mystische Strömungen sowie Alevitentum im Islam.

3.3

Erst recht tritt die je eigentümliche Perspektivierung ethischer Reflexion in Religionen bzw. Denominationen in deren *Darstellung aus der Feder von Wissenschaftler/innen* hervor, die der *jeweiligen Bezugswissenschaft und Denomination verpflichtet sind*, also etwa in einer »Ethik aus evangelischer Perspektive« (Dietz Lange)¹⁵.

Das in all diesen fachwissenschaftlichen Publikationen erkennbare große Gewicht der Differenz zwischen den ethischen Orientierungen bzw. Perspektiven von Weltanschauungen einerseits, Religionen und deren Denominationen andererseits kommt in den Kerncurricula nicht bzw. nur ansatzweise zum Ausdruck!

Insbesondere die verschiedenen Spielarten des Religionsunterrichts verspielen die Chance, in der pointierten Erschließung der je eigenen Perspektive und in der kontrastiven, gleichwohl dialogorientierten Erschließung ethischer Perspektiven *anderer* Weltanschauungen und Religionen

14 Exemplarisch seien genannt: Grabner-Haider (Hg.), *Ethos* (s.o. Anm. 12), sowie Michael Klöcker / Udo Tworuschka (Hg.), *Ethik der Weltreligionen*. Ein Handbuch, Darmstadt 2005, hier 6. Von diesen beiden Herausgebern stammen auch die fünf Bände »Ethik der Religionen – Lehre und Leben«, München/Göttingen 1984–1986, sowie das »Wörterbuch Ethik der Weltreligionen«, Gütersloh (1995)²1996.

15 Dietz Lange, *Ethik in evangelischer Perspektive: Grundfragen christlicher Lebenspraxis*, Göttingen ²2002. Instruktiv unterschieden werden verschiedene solcher Perspektiven etwa von Wolfgang Erich Müller, *Argumentationsmodelle der Ethik. Positionen philosophischer, katholischer und evangelischer Ethik*, Stuttgart 2003.

das je eigene Profil zu schärfen und, vor allem, Orientierungskraft zu entfalten. Am ehesten nimmt der Werte-und-Normen-Unterricht die Aufgabe ernst, ethische Anliegen, Prinzipien, Inhalte von Religionen differenzierend und kontrastiv vorzustellen.

4 Voraussetzungen von Lehrkräften für ethisches Lernen

Für den evangelischen wie den katholischen Religionsunterricht stehen neben den Lehrplänen (Kerncurricula) weitere orientierende Texte zu Gebote – auch speziell zur Qualifikation der Lehrkräfte, also der Religionslehrerinnen und -lehrer.

Für jüdischen und islamischen Religionsunterricht sowie für den Ethikunterricht ist dies nicht der Fall.

Die »kirchliche[n] Anforderungen an die Religionslehrerbildung« der Katholischen Kirche unterscheiden drei »Teildimensionen« der »beruflichen Handlungsfähigkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern«. Sie lauten – in *dieser* Reihenfolge:

- »Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen.
- Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten.
- Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus.«¹⁶

Ethischer Kompetenz kommt somit eine herausragende Rolle zu, die entsprechend anspruchsvoll ausformuliert wird: Absolvent/inn/en des Lehramtsstudiums Katholische Religion »können [...] zentrale moralische Herausforderungen der Gegenwart moraltheologisch beurteilen. Sie kennen die kirchliche Morallehre sowie die wichtigsten moraltheologischen und moralphilosophischen Argumentationstypen, die sie theologisch bewerten und auf moralische Gegenwartsfragen anwenden können.«¹⁷

Die entsprechende Ausarbeitung zu »Theologisch-Religionspädagogische[r] Kompetenz« aus evangelischer Sicht unterscheidet »fünf grundlegende Kompetenzen« – nämlich religionspädagogische »Reflexions-«, »Gestaltungs-«, »Förder-«, »Entwicklungs-« sowie »Dialog- und Diskurskompetenz«.¹⁸ Auf den ersten Blick hat keine dieser Kompetenzen ethische Bezüge; näherhin zeigt sich, dass die Fähigkeit, »fundamentale

16 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2011 (Die Deutschen Bischöfe 93), 14–17 i.A.

17 Sekretariat, *Kirchliche Anforderungen* (s.o. Anm. 16), 14. Diese Leitlinie wird später sowohl in Gestalt entsprechender »fachspezifischer Kompetenzen« (s. 21) als auch »inhaltlicher Anforderungen« (24f.; vgl. 28f.) konkretisiert.

18 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*, Hannover 2008, 20f.

ethische Ansätze und Schlüsselprobleme aus theologischer Perspektive [zu] analysieren und [zu] beurteilen« und »ethische Orientierungen aus christlicher Perspektive [zu] vermitteln«, als ein Teilmoment »religionspädagogischer Gestaltungskompetenz« verstanden wird (30).

In beiden Fällen wird somit ethische Kompetenz auf hohem Niveau gewünscht; allerdings stellen sich angesichts der Komplexität der »Anforderungen« (katholisch) bzw. »Standards« (evangelisch) einerseits und der begrenzten Studienkapazität (max. 120 CP für das gesamte Theologiestudium!) andererseits Zweifel ein, ob das gewünschte Niveau durch universitäre Lehre auch nur von ferne erreicht zu werden vermag.

Keine der Normierungen dessen, was Religionslehrende im Bereich ethischen Lernens können sollen, ist interreligiös oder weltanschaulich-dialogisch angelegt.

5 Schlussfolgerungen

Die – hier exemplarisch vorgestellten – Kerncurricula des Religions- und Ethikunterrichts spiegeln die Unterschiede zwischen den ethischen Traditionen und Gegenwartsdiskursen der unterrichteten Religionen und Denominationen nur unzureichend wider. Sie bieten Lehrer/innen wie Schüler/innen wenig Handhabe, sich in der Pluralität ethischer Perspektiven zu orientieren, die Auseinandersetzung zu suchen und das Potential des gemeinsamen Ethos zu würdigen.

Insbesondere der je und je konfessionell bestimmte Religionsunterricht der christlichen Konfessionen versäumt es im Zeichen der Kompetenzorientierung, die je spezifische ethische Perspektive der eigenen Religionsgemeinschaft, aber auch anderer christlicher Denominationen zu profilieren.

Demgegenüber kann es *im Licht der ethischen Überlieferung* von Religionen und Denominationen weder inhaltlich noch methodisch dasselbe sein, ob ein ethisches Thema in dieser oder jener Spielart von Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht behandelt wird – und es sollte auch nicht dasselbe sein, wenn ein differenziertes Unterrichtsangebot im Sinne von Art. 7.3 GG genutzt werden und geboten sein soll.

Vielmehr sollte in der Behandlung ethischer Themen zwar einerseits vergleichbares – d.h. vergleichbar komplexes, die betroffenen Fachwissenschaften auswertendes – Sachwissen über den ethischen Fall aufgebaut werden, doch andererseits sollten eben auch die je spezifischen denominationellen Perspektiven – hinreichend unterscheidbar – erkennbar werden, nach Lage der Dinge weniger an der Auswahl der Themen,¹⁹ sondern

19 Unschwer lassen sich zu nahezu allen ethischen Herausforderungen der Gegenwart Positionen der (Welt-)Religionen beschrieben finden – vgl. auf wissenschaftlicher Ebene die oben in Anm. 14 genannten Werke; für religionsunterrichtliche Zwe-

- an den Texten, die aus der Tradition oder den gegenwärtigen Diskursen innerhalb der Religionsgemeinschaften bzw. Theologie herangezogen werden,
- an den ethischen Kriterien, die in der Urteilsfindung bzw. -begründung explizit oder implizit geltend gemacht werden,
- an den Methoden der Urteilsfindung.

Nicht die Einebnung, sondern der *profilierter unterrichtliche Dialog zwischen den verschiedenen Perspektiven auf ethische Fragen* sollte das Ziel von Religions- wie Ethikunterricht sein – ein Ziel, das ausweislich der Kerncurricula und der Anforderungen an die Religionslehrerbildung zu einem erheblichen Teil kontrafaktisch ausgerufen wird.

cke siehe Michael Keene, Was Weltreligionen zu Alltagsthemen sagen. Aktuelle Probleme aus der Sicht von Christen, Juden und Muslimen, Mülheim / Ruhr 2006, sowie ders., Was Weltreligionen zu ethischen Grundfragen sagen. Antworten von Juden, Christen und Muslimen, Mülheim 2012. (Beide Bücher sind aus dem Englischen übersetzt und ursprünglich für den religionskundlichen Unterricht in England entwickelt worden.)

Anhang

Ethisches Lernen im Evangelischen [und katholischen] Religionsunterricht²⁰ (Gesamtschule und gymnasiale Oberstufe, Niedersachsen 2009 bzw. 2011)²¹		
<i>Prozessbezogene Kompetenzen (hier: in Auswahl)</i> <i>Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen</i> Sichtweisen und Argumentationen zu Fragen nach Gott, dem Sinn des Lebens und Zusammenlebens vergleichen und beurteilen, Kriterienbewusst zwischen lebensförderlichen und lebensfeindlichen Formen von Religionen und Religiosität unterscheiden und sie in ihrer gesellschaftlichen Relevanz beurteilen, aus konfessioneller Perspektive einen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen, prüfen und begründen <i>Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog teilnehmen</i> Sich mit anderen über religiöse, ethische und weltanschauliche Fragen und Überzeugungen begründet auseinandersetzen, den eigenen Standpunkt im religiösen und ethischen Dialog formulieren [...]		
Jahrgang	Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und »mögliche Inhalte«	»Inhaltsbezogene Kompetenzen« (sofern sie ethisches Lernen betreffen)
5./6.	Nach dem Menschen fragen Gottesebenenbildlichkeit des Menschen Menschenrechte/Menschenwürde Verantwortung des Menschen für die Tiere Gleichberechtigung von Mädchen und Junge, Frau und Mann Selbstbild und Fremdbild	»stellen dar, dass Christen den Menschen als einzigartiges Geschöpf und Ebenbild Gottes verstehen, begründen dieses biblisch und nehmen dazu Stellung, erläutern, dass es dem christlichen Menschenbild entspricht, Stärken und Schwächen von sich selbst und von anderen zu akzeptieren«

20 Die Kerncurricula beider Fächer können in einer *Tabelle* wiedergegeben werden, da sie sich weder auf der Ebene der prozessbezogenen noch auf derjenigen der inhaltsbezogenen Kompetenzen unterscheiden; lediglich in der Liste der »möglichen Inhalte« sind an einigen wenigen Stellen konfessionsspezifische Begriffe für kategorial identische Inhalte eingetragen, etwa »christliches Eheverständnis« (ev.) und »das Sakrament der Ehe« (kath.).

Der Umstand, dass hier die katholischen Besonderheiten in eckigen Klammern eingefügt worden sind, möge nicht überbewertet werden – es hätte ebenso gut andersherum verfahren werden können.

21 *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10. Evangelische Religion, Hannover 2009. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10. Katholische Religion, Hannover 2009. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe [...]. Evangelische Religion, Hannover 2011. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe [...]. Katholische Religion, Hannover 2011.

	Akzeptieren eigener Gefühle, Angst, Mut, Hoffnung, Entschlossenheit Konkurrenz und Konflikt Freundschaft und Gemeinschaft	
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen [...] Der Mensch in seiner Beziehung zur Natur Tier- und Artenschutz /Gefährdungen der Natur Verantwortung für Welt und Umwelt: Beispiele für bewahrenden Umgang mit der Schöpfung Beispiele christlichen Engagements und solidarischen Handelns/Werke der Barmherzigkeit Armut und Reichtum in Deutschland und der Welt Kinder in armen Ländern / Kinderrechts-Charta	»stellen dar, dass alle Lebewesen aufeinander angewiesen sind und als Geschöpfe Gottes ein gemeinsames Lebensrecht besitzen, erläutern Möglichkeiten, zum Erhalt der Schöpfung beizutragen«
7./8.	Nach dem Menschen fragen Gewissenstheorien/Gewissensfreiheit Schuld, Sünde, Strafe, Umkehr und Vergebung Rechtfertigungslehre Luthers [kath. RU: stattdessen: »Das Bußsakrament«] Lebenswege und -ziele Angst, Mut, Hoffnung, Leid, Unrecht Meine Rolle in Schule, Familie und Gesellschaft (Individuum und Gesellschaft) Anpassung und Widerstand Verantwortung der Christen für die Gesellschaft Krisenbewältigung und Sinnfrage Menschenbilder Werbung, Konsum und Verzicht Mode, Trends, Idole, Vorbilder Freundschaft, Liebe, Sexualität	»erklären wichtige Definitionen und Entwicklungsstufen des Gewissens und deuten Gewissensentscheidungen aus christlicher Sicht, beschreiben das Verhältnis von Ich und Gesellschaft und deuten es in Bezug auf das christliche Menschenbild«
	Nach Jesus Christus fragen Beispiele für Nachfolge aus Antike und Mittelalter: Stefanus, Ordensgründer (z.B. Dominikus und Franz von Assisi), Elisabeth von Thüringen, Heiliger Martin, Heiliger Nikolaus Beispiele für Nachfolge aus der Neuzeit: Dietrich Bonhoeffer, Pater Maximilian Kolbe, M.L. King, O.A. Romero	»begründen mit Hilfe exemplarischer Bibeltexte Jesu Ruf zur Nachfolge und erörtern unterschiedliche Möglichkeiten gelebter Nachfolge, erläutern anhand neutestamentlicher Texte die Grundaussage der Reich-Gottes-Botschaft und beurteilen diese in ihrer aktuellen Relevanz«

	F. von Bodelschwingh und Bethel J.H. Wichern und das Rauhe Haus [kath. RU stattdessen: Jugendarbeit des Don Bosco; Hl. Vinzenz als Gründer der Caritasvereine] Nachfolge Jesu durch Alltagshandeln [...] Reich-Gottes-Gleichnisse Das Schon-jetzt und Noch-nicht des Gottesreiches	
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Dekalog Bergpredigt / Goldene Regel Jesu Verhalten gegenüber den religiösen Gesetzen seiner Zeit Biblische Friedenshoffnung und Gewaltverzicht Verantwortung gegenüber dem Nächsten Beispiele diakonischen Handelns im Alltag [...] S. Scholl – D. Bonhoeffer – Pater M. Kolbe Martin Luther King Mahatma Gandhi Beispielhafte Personen aus der Region / soziales Engagement und Ehrenamt Befreiungstheologie in Südamerika	»nennen wichtige biblische Gebote und beziehen sie auf Alltagssituationen, erläutern, dass die Gebote der Gottes-, Nächsten- und Feindesliebe den Kern christlicher Ethik darstellen, stellen an einem biblischen Text oder einem Lebenslauf dar, dass Glaube Konsequenzen für die Lebensgestaltung hat«
	Nach Glaube und Kirche fragen Nachfolge Kirchliche Hilfswerke (Diakonie/Caritas) Besuch diakonischer Einrichtungen Vorbereitung und Reflexion eines Sozialpraktikums	»beschreiben diakonisches Handeln als Ausdruck gelebten Glaubens und beurteilen seine Möglichkeiten und Grenzen«
9./10.	Nach dem Menschen fragen Liebe, Vertrauen und Sexualität Lebensformen, verlässliche Partnerschaft, christliches Eheverständnis [kath. RU stattdessen: das Sakrament der Ehe] Fragwürdige Sinnangebote und ihre Gefahren: Sekten, Okkultismus, Drogen Sterben und Tod in verschiedenen Lebensaltern Sterbe- und Trauerbegleitung Sterbephasen und Nahtod-Erfahrungen Sterben, Tod und Menschenwürde Trauer und Bestattungsriten Hoffnung über den Tod hinaus Sündenfall und Paradies	

	Nach Jesus Christus fragen Kein einschlägiges Thema	»erörtern die Auferstehungshoffnung als Chance für die Ausrichtung des eigenen Lebens«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Verbindlichkeit unterschiedlicher Normen: Kann-, Soll- und Pflichtnormen Ethische Fragen zu Möglichkeiten der Medizin, Biologie, Technik und Wirtschaft Leben mit Behinderung Schutz ungeborenen Lebens Sexualethik Soziale Gerechtigkeit Friedenssicherung Diakonie Rollen in unterschiedlichen Gemeinschaften Formen eines einfühlsamen und respektvollen Umgangs miteinander	»stellen eine christliche Position zu einem ethischen Konfliktfall dar und nehmen einen eigenen Standpunkt dazu ein, erklären sachgerecht, was unter einem Wertekonflikt zu verstehen ist, und vertreten mögliche Konfliktlösungen argumentativ, erläutern, dass sie nach christlichem Verständnis als Teil einer Gemeinschaft zu verantwortlichem Handeln für sich und andere bestimmt sind«
	Nach Religionen fragen Buddhismus Askese und Respekt vor dem Anderen [...] Hinduismus Kastenwesen Respekt vor allem Lebendigen Gewaltfreier Widerstand: Gandhi Weltethos (Hans Küng) Konzil der Weltreligionen Vergleich der Religionen	»vergleichen und beurteilen zentrale Glaubensinhalte und die Ethik der ausgewählten fernöstlichen Religion mit denen anderer Religionen und vertreten begründet einen eigenen Standpunkt, beurteilen die Möglichkeiten zur Formulierung eines gemeinsamen ethischen Kerns der Weltreligionen«
11./12.	Kompetenzbereich Mensch Stichworte: Freiheit, Sünde, Rechtfertigung u.a.	»beschreiben das christliche Verständnis von Freiheit als Geschenk Gottes«
	Kompetenzbereich Ethik Stichworte: Schöpfungsauftrag, Dekalog, Doppelgebot der Liebe, Bergpredigt, Zwei-Reiche-Lehre, sieben Werke der Barmherzigkeit Pflichtethik, Utilitarismus, Gesinnungsethik, Verantwortungsethik u.a. Gentechnik, PID, Schwangerschaftsabbruch, Babyklappe, Sterbehilfe, »Körperwelten«, Krieg und Frieden, Arm und Reich, Bewahrung der Schöpfung	»stellen biblisch-theologische Grundlagen christlicher Ethik dar«

Ethisches Lernen im Islamischen Religionsunterricht der Sek. I (Niedersachsen, 2014)²²
Prozessbezogene Kompetenzen

Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen
 Unterschiedliche muslimische Positionen im Hinblick auf Bekenntnis, Glaubenspraxis und Ethik vergleichen

Aus islamischer Perspektive einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

Massenmediale Angebote zur religiösen Orientierung und Kommunikation kritisch beurteilen

Lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religion(en) und Religiosität unterscheiden

Dialogkompetenz – am religiösen und ethischen Dialog teilnehmen

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen benennen und im Hinblick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren

Bereit sein, die Perspektive des anderen einzunehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt zu setzen

[...]

Jahrgang	Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche und »mögliche Inhalte«	»Inhaltsbezogene Kompetenzen« (sofern sie ethisches Lernen betreffen)
5./6.	Nach dem Menschen fragen Mensch als Geschöpf Gottes/Allahs Ich/Wir Egoismus/soziales Miteinander Familie Freundschaft Konkurrenz und Konflikte Gemeinsame und unterschiedliche Werte in einer Gemeinschaft	»beschreiben den Menschen als einzigartiges Geschöpf Gottes/ Allahs in der Vielfalt der Schöpfung. zeigen Möglichkeiten für einen gelingenden Umgang mit Verschiedenheit in der Gemeinschaft auf«
	Nach Gott/Allah, Glaube und eigenem Handeln fragen Rituelle Praxen, u.a. Fasten	»beschreiben zentrale Elemente der Glaubenspraxis auf der Grundlage von Koran und Sunna«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Islamische Schöpfungsgeschichte Beispiele für bewahrenden Umgang mit der Schöpfung (khalifatul-ard) Regeln und Miteinander/Verhalten in der Gemeinschaft Kinder in aller Welt	»beschreiben die islamische Schöpfungsgeschichte und erklären die Verantwortung des Menschen für die Bewahrung der Schöpfung; erläutern Barmherzigkeit im Sinne von Mitgefühl und Anteilnahme als einen fundamentalen Bestandteil der Religionsausübung«

22 Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Schuljahrgänge 5–10. Islamische Religion, Hannover 2014.

	Armut und Reichtum in Deutschland und der Welt Tierschutz Umweltschutz	
7./8.	Nach dem Menschen fragen Identität Verantwortung Umgang mit Anderen (ādāb) Konflikte in der Schule Religiöses Verbot des Alkohol- und Drogenkonsums Muslimen in Deutschland Gleichberechtigung von Mann und Frau	»beziehen wichtige Gebote des Islams auf Alltagssituationen, erörtern kulturelle sowie religiöse Prägungen von gesellschaftlichen und geschlechtsspezifischen Rollen vor dem Hintergrund beginnender religiöser Selbstbestimmung«
	Nach Gott/Allah, Glaube und eigenem Handeln fragen Allah – Barmherzigkeit und Gerechtigkeit halāl versus harām	»setzen sich mit religiösen und gesellschaftlichen Aspekten des eigenen Handelns auseinander, beschreiben die Eigenschaften Barmherzigkeit und Gerechtigkeit Gottes/Allahs und setzen sie zu ihrer Lebenshaltung in Beziehung«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Toleranz und Respekt Konflikte in der Schule Mobbing/Cybermobbing Nachbarschaftliche Beziehungen Gutes gebieten, Schlechtes verwehren (al-amr bil ma'rūf, wa nahy 'anil munkar) Gewissensbildung Charaktereigenschaften (achlāq): z.B. Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Bescheidenheit, Geduld	»zeigen Gerechtigkeit, Rechtsschaffenheit und Frieden als zentrale Anliegen der islamischen Ethik auf, erläutern Konsequenzen des Glaubens für die eigene Lebensgestaltung«
9./10.	Nach dem Menschen fragen Sinn des Lebens Leben und Tod Umgang mit Leid Suizid/Sterbehilfe Beratung bei Konflikten Ehe Sexualität	»setzen sich mit Formen der Beziehungs- und Lebensgestaltung auseinander, erörtern elementare Fragen des Lebens«
	Nach Gott/Allah, Glaube und eigenem Handeln fragen Zakāt, Fitra, Sadaqa, Scharia, Dschihād	»reflektieren die Umsetzung normativer Vorgaben für den eigenen Lebensentwurf und das Handeln in der pluralen Gesellschaft,

		setzen sich mit Aspekten der Pluralität im Islam auseinander, benennen den Glauben an das Jenseits, das Vorherwissen und die Vorherbestimmung (qadar, qadā)«
	Nach Koran und Sunna fragen Ausgewählte Hadithe für »gutes Verhalten« (5/6) Ausgewählte Hadithe für das gute Zusammenleben (7/8)	»reflektieren die Bedeutung der Hadithe für ihr eigenes Leben«
	Nach der Verantwortung in der Welt und der Gesellschaft fragen Verantwortung für sich und andere Menschen Respekt gegenüber den Eltern Miteinander leben in einer pluralen Gesellschaft Menschenrechte und Menschenwürde Sünde und Vergebung (tauba) Schwangerschaftsabbruch Ethische Fragen zu Möglichkeiten der Medizin, Biologie, Technik und Wirtschaft Gesundheit und Leben mit Einschränkung	»setzen sich mit unterschiedlichen Wertemodellen auseinander und positionieren sich zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden; stellen eine islamische Position zu ethischen Fragen dar und begründen ihren eigenen Standpunkt«
	Nach Religionen fragen Christliche und islamische Werte und Gebote Toleranz und Respekt als Maßstab bei religiös bedingten Alltagsfragen (7/8) Kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen »gläubig/ungläubig« [...] Interreligiöse Koexistenz und Konflikte Religionskritik und Fundamentalismus Umgang mit Rassismus, Vorurteilen, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit	»problematisieren intolerantes Verhalten gegenüber Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in Geschichte und Gesellschaft«
11./12.	Noch nicht erarbeitet	

Ethisches Lernen im »Werte und Normen«-Unterricht (Ethikunterricht; Niedersachsen, o.J.)²³
Prozessbezogene Kompetenzen

Der Lehrplan unterscheidet drei »prozessbezogene Kompetenzbereiche«: »Wahrnehmen und Beschreiben«, »Verstehen und Reflektieren«, »Diskutieren und Urteilen« – im Vergleich zum ev./kath. Religionsunterricht »fehlen« Dialog- und Gestaltungskompetenz (auch wenn es im Blick auf das »Verstehen und Reflektieren« ausdrücklich heißt, dies enthalte »ein dialogisches bzw. dialektisches Element«²⁴). Die drei Bereiche werden ausnahmslos im Blick auf den Umgang mit ethischen Themen erläutert.

Jahrgang	Alle fünf »Inhaltsbezogene[n] Kompetenzbereiche« und sämtliche verbindliche »Leitthemen«; zudem »mögliche Inhalte« ²⁵	»Inhaltsbezogene Kompetenzen« (Auswahl)
	<i>Fragen nach dem Ich</i>	
5./6.	Umgang mit Erfolg und Misserfolg	u.a.: »entwickeln Strategien für den Umgang mit eigenem und fremdem Erfolg bzw. Misserfolg«
7./8.	Sucht und Abhängigkeit	
9./10.	Entwicklung und Gestaltung von Identität	
	<i>Fragen nach der Zukunft</i>	
5./6.	Zukunftswünsche und Zukunftsängste	
7./8.	Verantwortung für Natur und Umwelt	u.a. »prüfen und entwickeln Lösungsansätze zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit Tieren, Pflanzen und Umwelt«
9./10.	Altern, Sterben, Tod	
	<i>Fragen nach Moral und Ethik</i>	
5./6.	Regeln für das Zusammenleben	
7./8.	Freundschaft, Liebe, Sexualität	

23 *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10. Werte und Normen, Hannover 2009. *Niedersächsisches Kultusministerium*: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe [...]. Werte und Normen, Hannover 2011.

24 Kerncurriculum Werte und Normen (s.o. Anm. 23), 13 – allerdings heißt es dort zur Erläuterung weiter: »da das Vorwissen der Lernenden nunmehr mit fachwissenschaftlich relevanten, altersangemessenen und schülerorientierten Informationen bzw. Positionen in Bezug gesetzt wird«.

25 Auf die Nennung »möglicher Inhalte« verzichte ich in dieser Darstellung – unter dieser Bezeichnung werden Stichworte bzw. Themen zusammengestellt, denen keine unterrichtsstrukturierende Kraft zukommt; zum »Leitthema« »Umgang mit Erfolg und Misserfolg« werden u.a. genannt »Trost, Lob, Anerkennung, Wertschätzung relativen Erfolgs, Inanspruchnahme fremder Hilfe, Bescheidenheit, realistische Selbsteinschätzung, Aufstiegsmöglichkeiten, Versagensängste, Förderprogramme« (Kerncurriculum Werte und Normen [s.o. Anm. 23], 18).

9./10.	Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen	u.a. »untersuchen und diskutieren verschiedene ethische Konzeptionen mit Blick auf mögliche Konfliktlösungen«
	<i>Fragen nach der Wirklichkeit</i>	
5./6.	Begegnungen mit Fremdem	
7./8.	Menschenrechte und Menschenwürde	
9./10.	Wahrheit und Wirklichkeit	u.a. »setzen sich mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen auseinander«
	<i>Fragen nach Religionen und Weltanschauungen</i>	
5./6.	Monotheistische Weltreligionen	u.a. »untersuchen religiös begründete Konflikte«
7./8.	Leben in einer christlich geprägten Kultur	u.a. »erörtern die Bedeutung christlicher Ethik für die heutige Zeit«
9./10.	Weltreligionen und Weltanschauungen	u.a. »erörtern die Bedeutung buddhistischer Ethik und anderer Religionen bzw. Weltanschauungen für die heutige Zeit«

Jahrgang	Rahmenthema	Pflichtmodul	Wahlmodule
11.1	Fragen nach Individuum und Gesellschaft	Recht und Gerechtigkeit	(1) Pluralismus und Konsens (2) Modelle staatlicher Gemeinschaft (3) Bedeutung von Religion für Individuum und Gesellschaft (4) Anspruch und Wirklichkeit individueller Glücksvorstellungen
11.2	Fragen nach dem guten Handeln	Grundpositionen ethischen Argumentierens	(1) Ethik in Medizin und Wissenschaft (2) Ökologische Ethik (3) Medienethik (4) Wirtschaftsethik
12.1	Fragen nach dem Wesen des Menschen	Formen der Selbstinterpretation des Menschen	(1) Selbstbewusstsein (2) Willensfreiheit, Fremdbestimmung (3) Zeitlichkeit (4) Sprache
12.2	Fragen nach Wissen und Glauben	Wahrheitsansprüche	(1) Wahrheit in den Wissenschaften (2) Wahrheit in Religionen und Weltanschauungen (3) Wahrheit in Kunst und Medien (4) Wahrheit in Grenzbereichen

Ethisches Lernen im Jüdischen Religionsunterricht (NRW 2014)²⁶		
Jahrgang	»Inhaltsfelder (Gegenstände)«	»Kompetenzbereiche (Prozesse)«
	Eines von sechs Inhaltsfeldern thematisiert »Verantwortliches Handeln« »Im Fokus dieses Inhaltsfelds steht die Vorstellung, dass ethisches Handeln in Bezug auf seine Mitmenschen und auf seine Umwelt auf Verantwortung vor dem Schöpfer basiert und darin mündet. Es geht auf das Gebot der Nächstenliebe und damit auf die Bedeutung des Handelns im Hinblick auf ein zwischenmenschliches Miteinander ein und es befasst sich mit der Rolle des Menschen in der Schöpfung und mit den Ge- und Verboten (Mizwot) gegenüber Tieren und Umwelt. Das Inhaltsfeld schafft eine Basis für Reflexion und mögliche Umsetzung der Handlungsverantwortung im Umfeld der Familie, der Schule, der Umwelt und der Gesellschaft.«²⁷	Zwei der vier Kompetenzbereiche haben unmittelbar ethische Bezüge: »Urteils-« und »Handlungskompetenz« Urteilskompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler [...] bewerten den Menschen als Partner G“ttes in der Verantwortung für die Schöpfung, beurteilen ihre eigene Rolle, so auch die Rolle als Mädchen bzw. Junge, im gesellschaftlichen Kontext und beschreiben am konkreten Beispiel einen begründeten Standpunkt« Handlungskompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler [...] formulieren eigene Positionen und legen sie argumentativ dar, [...], entwickeln im Blick auf die Tradition in Ansätzen Empathie und Kommunikationsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, entwickeln erste Ansätze für ein Handeln nach Maßstäben eines Lebens als Ebenbild G“ttes«
5.	Inhaltlicher Schwerpunkt:	Urteilskompetenz
6.	Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt	Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Rolle des Menschen als Partner G“ttes in der Schöpfung in seiner Verantwortung für Tiere und Umwelt, erörtern die Bedeutung der Mizwot gegenüber Tieren und der Umwelt

26 Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014, sowie Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Jüdische Religionslehre, hg. vom *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014

27 Im Kernlehrplan für die Oberstufe (s.o. Anm. 26) lautet der entsprechende Passus: »Verantwortliches Handeln aus jüdischer Sicht: Das Inhaltsfeld geht auf die Bedeutung des Handelns im Hinblick auf den Auftrag Tikkun Olam (Vervollkommen der Welt) ein und beleuchtet die Halacha (Jüdisches Gesetz) im Hinblick auf eine Aktualität zur ethischen Entscheidungsfindung. Es befasst sich mit den Anforderungen an einen Menschen gegenüber seinem Mitmenschen sowie mit der Rolle des Menschen in der Schöpfung und der Mizwot (Ge- und Verbote) gegenüber Tieren und Umwelt. Dass ethisches Handeln auf Verantwortung vor dem Schöpfer basiert und darin mündet, steht im Fokus dieses Inhaltsfelds. Als Voraussetzung für das Handeln wird die Willensfreiheit im Judentum ergründet und die Verantwortung des Menschen als Partner G“ttes in der Schöpfung herausgestellt« (19).

7.	Inhaltlicher Schwerpunkt:	Urteilskompetenz
8.	Verhältnis zwischen Mensch und	Die Schülerinnen und Schüler be-
9.	Mensch	werten die Bedeutung des Gebots
10.		der Nächstenliebe als grundlegen-
		des Prinzip zwischenmenschlichen
		Verhaltens im Hinblick auf die
		Herausforderungen der Lebens-
		wirklichkeit, erörtern die Band-
		breite möglicher Umsetzungen der
		Handlungsverantwortung des Men-
		schen in seinem Umfeld.
11./12.	Inhaltliche Schwerpunkte:	Urteilskompetenz
	Bedeutung des Handelns im Hin-	Die Schülerinnen und Schüler be-
	blick auf den Auftrag Tikkun Olam	urteilen die jüdischen Auslegungen
	Aktualität der Halacha	zum Gebot der Nächstenliebe, be-
		werten die Rolle des Menschen als
		Partner G'ttes in der Schöpfung.