

Ethik in der Religionsdidaktik der letzten zehn Jahre – ein Literaturbericht im Längs- und Querschnitt

Der vorliegende Literaturbericht formuliert Beobachtungen, Eindrücke und Einschätzungen zur Stellung der Ethik und des ethischen Lernens in den religionsdidaktischen Publikationen der zurückliegenden Dekade. Im Längsschnitt wird das Tableau an Veröffentlichungen in seiner Breite analysiert und im Blick auf Inhaltsfelder und Themenbereiche, Schwerpunktsetzungen und Entwicklungslinien sowie Defizitanzeigen und Desiderata ausgewertet. Im Querschnitt werden drei thematische Tiefenbohrungen vorgenommen, die der Frage nachgehen, inwiefern der Ethik bzw. ethischem Lernen auch eine Rolle innerhalb ausgewählter religionsdidaktischer Diskursstränge zugewiesen wird. Hier werden einzelne Lesefrüchte zusammengetragen und Einschätzungen formuliert. Ein Fazit und Ausblick widmet sich den Konsequenzen aus dem Längsschnitt und den Impulsen aus dem Querschnitt.

1 Inhaltsfelder und Themenbereiche im Längsschnitt

Die gezielte Literatur- und Schlagwortrecherche in den einschlägigen Datenbanken ergab knapp 200 Publikationen, die – ohne Anspruch auf Vollständigkeit¹ – die Basis für die Auswertung bildeten. Das Spektrum hinsichtlich Umfang und Anliegen der einzelnen Beiträge war breit: Neben Monographien, die sich dezidiert der Bearbeitung einzelner Themen annahmen, und Sammelbänden zu bestimmten Fragestellungen fanden sich zahlreiche Beiträge aus religionspädagogischen Zeitschriften (z.B. ZPT, Katechetische Blätter, Theo-Web), darunter solche mit explizitem Schul-/Praxisbezug (BRU, entwurf, Arbeitshilfe Gelbe Folge), sowie schließlich ausgewiesene Unterrichtsmaterialien (z.B. Calwer Materialien).

1 Die Recherche und Auswertung erfolgte vorrangig für Beiträge, die sich dezidiert zu Ethik(didaktik) und/oder zu ethischem Lernen äußern. Verzichtet wurde beispielsweise auf eine Sichtung von Artikeln in Kompendien oder Lexika.

1.1 Quantifizierung und Systematisierung

Ein erster, inhaltlicher Vergleich der gesichteten Publikationen zeigt, dass sie sich auf insgesamt fünf Felder beziehen (vgl. Abb. 1). Neben Grundsatzartikeln zur Frage nach Ethik und ihrer disziplinären Verortung einerseits (1) und zur Auseinandersetzung um die Rolle ethischen Lernens im kompetitiven Verhältnis zum Ethik- bzw. Werte- und Normen-Unterricht im Rahmen struktureller Debatten andererseits (4) wird ethisches Lernen sowohl genuin ethik-didaktisch bzw. fachdidaktisch beleuchtet (2) als auch insbesondere thematisch konkretisiert (3) und (5). Innerhalb dieser Inhaltsfelder werden dann jeweils einzelne Themenbereiche ausdifferenziert bzw. fokussiert.

<i>Inhaltsfelder</i>	<i>Themenbereiche</i>	<i>Anzahl an Publikationen</i>
(1) Grundsätzliche Überlegungen	Begriffsklärungen	0–5
	Verhältnisbestimmungen	6–10
	Christliche/Biblische Ethik	10–15
(2) Ethisches Lernen & Lernprozesse	Ethikdidaktik	6–10
	Methodenreflexion & (Unterrichts-)Analysen	10–15
	Urteilsbildung & Wertevermittlung	20–25
	Ethik im Lehramtsstudium	0–5
(3) Bereichsethiken	Bioethik	26–30
	Politische Ethik	16–20
	Wirtschaftsethik	6–10
	Medienethik	0–5
	Umweltethik	0–5
	Tierethik	0–5
	Gesellschaftsethik	0–5
	Sexualethik	0–5
(4) Strukturdebatte	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN	6–10
	Ethik im verfassten RU	6–10
(5) Ethik und Globalisierung, insbes. Interkulturalität und Interreligiosität	Globalisierung	0–5
	Ethik der Religionen	6–10

Abb. 1: Publikationsfelder und Themenbereiche – quantifizierende Synopse

Betrachtet man nun die Häufigkeit der Publikationen zu einzelnen Inhaltsbereichen, so ergibt sich eine doppelte Gewichtung: Im Fokus der ethikdidaktischen Reflexionen stehen im Inhaltsfeld *Ethisches Lernen & Lernprozesse* die Fragen nach »Urteilsbildung & Wertevermittlung«, wobei mit »Bioethik« die vorrangig bearbeitete *Bereichsethik* markiert ist. Mit etwas Abstand folgen die »Politische Ethik« als weitere favorisierte Bereichsethik sowie »Methodenreflexion und (Unterrichts-)Analyse« als ein weiterer Schwerpunkt bezogen auf die Lernprozesse. Im Feld

der grundsätzlichen Überlegungen ist zudem die »Christliche/Biblische Ethik« hervorzuheben.

1.2 Chronologie

Jahr	Anzahl an Publikationen	Inhaltsfelder und darin berücksichtigte Themenbereiche				
		Grundsätzliche Überlegungen	Ethisches Lernen & Lern-Prozesse	Bereichsethiken	Strukturbedebatte	Globalisierung / Interreligiosität
2005	0–10		Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen	Bioethik Tierethik		Ethik der Religionen
2006	30–40	Christliche/ Biblische Ethik	Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung Ethik im Lehramtsstudium	Bioethik Politische Ethik Medienethik Umweltethik Gesellschaftsethik Sexualethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/ WuN Ethik im verfassten RU	Globalisierung Ethik der Religionen
2007	10–20		Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung Ethik im Lehramtsstudium	Bioethik Wirtschaftsethik Tierethik		
2008	10–20	Begriffsklärungen Verhältnisbestimmungen	Ethikdidaktik Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Ethik im Lehramtsstudium	Medienethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/ WuN	Globalisierung
2009	20–30	Christliche/ Biblische Ethik	Methodenreflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Bioethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/ WuN	Ethik der Religionen
2010	20–30	Begriffsklärungen Christliche/	Ethikdidaktik Methodenreflexion &	Bioethik Politische Ethik	Ethik im verfassten RU	

		Biblische Ethik	(Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Medienethik		
2011	10–20		Ethikdidaktik Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Bioethik Politische Ethik Wirtschaftsethik Medienethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN	
2012	10–20		Ethikdidaktik Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Bioethik Wirtschaftsethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN Ethik im verfassten RU	
2013	0–10	Verhältnisbestimmungen	Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen	Bioethik Wirtschaftsethik		
2014	10–20		Ethikdidaktik Methoden-reflexion & (Unterrichts-) Analysen Urteilsbildung & Wertevermittlung	Politische Ethik Wirtschaftsethik	Abgrenzungen RU vs. Ethik-Unterricht/WuN Ethik im verfassten RU	Ethik der Religionen

Abb. 2: Publikationstätigkeit und Schwerpunktsetzungen – chronologische Synopse

In der Frage nach Schwerpunkten und Entwicklungslinien zeigt der zeitliche Vergleich (Abb. 2) nun weiterführend, dass einzig die beiden Inhaltsfelder *Ethisches Lernen & Lernprozesse* und *Bereichsethiken* kontinuierlich und über das gesamte Jahrzehnt hinweg bearbeitet wurden; Gleiches gilt mit vereinzelt Unterbrechungen auch für die beiden Themenbereiche »Urteilsbildung & Wertevermittlung« sowie »Bioethik«.

Die Unterbrechung 2008 lässt sich plausibel mit dem wiederum auffallend hohen Publikationsoutput der Folgejahre 2009/10 erklären, der u.a. auf die ethikdidaktischen Arbeiten des Weingartener Forschungskollegs »Bioethik im Horizont ethischer Bildung« zurückzuführen ist.² Ähnliches gilt für das Jahr 2006, wo insbesondere der in der Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer« erschienene Band »Ethische Schlüssel-

2 Vgl. <http://www.ph-weingarten.de/zpe/bioethikimhorizont.php?navanchor=1010007> (Zugriff: 15.02.2015). Exemplarisch genannt sei der Band *Ulrike Manz / Bruno Schmid* (Hg.), *Bioethik in der Schule: Grundlagen und Gestaltungsformen*, Münster 2009.

probleme«³ den Blick auf die unterrichtliche Thematisierung und Umsetzung diverser Bereichsethiken gelenkt hat.

Für die Beobachtung, dass erstmalig im Jahr 2007 und ab 2011 kontinuierlich die »Wirtschaftsethik« als *Bereichsethik* hinzukommt, dürfte die 2007 im Gefolge der Banken- und Finanzkrise eingetretene Weltwirtschaftskrise erklärungsrelevant sein. Angesichts des explodierenden Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen erstaunt indes die geringe Bearbeitung des Themas »Medienethik«; eine vergleichbare Anfrage ergibt sich im Anschluss an die Ereignisse in Fukushima für die gänzlich randständige »Umweltethik«.

Die Chronologie zeigt ferner, dass seit 2008 die *Strukturdebatte* nahezu durchgängig wieder ein inhaltliches Feld bespielt. Es wäre zu prüfen, inwiefern diese Entwicklung mit der sukzessiven Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in den einzelnen Bundesländern zusammenhängt. Indes scheinen *Interkulturalität* und *Interreligiosität* im religionsdidaktischen Diskurs bislang primär für Wege interreligiösen Lernens und per se für den interreligiösen Dialog reflektiert zu werden. Auch *Grundsätzliche Überlegungen* zu ethischem Lernen spielen quantitativ eine nur untergeordnete Rolle.

1.3 Beobachtungen zu den einzelnen Inhaltsfeldern des Längsschnitts

1.3.1 Inhaltsfeld: »Grundsätzliche Überlegungen«

In diesen ersten, quantitativ eher schmal ausgeprägten Bereich fallen einerseits Beiträge zu einer allgemeinen *Begriffsklärung*⁴ und andererseits grundsätzliche *Verhältnisbestimmungen* wissenschafts-⁵ bzw. begriffstheoretischer⁶ Natur.

Den größten Anteil haben hier Publikationen, die sich auf *biblische bzw. christliche Ethik* beziehen. Kennzeichnend sind Bezüge zu biblischen Texten⁷ und/oder das In-Anschlag-bringen christlicher Themen auf ethische Fragestellungen hin.⁸

3 Rainer Lachmann / Gottfried Adam / Martin Rothgangel (Hg.), *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, Göttingen 2006.

4 Friedrich Lohmann, *Ethik – was ist das eigentlich?*, in: *zeitspRUNG* (2010) 1, 1–2.

5 Rainer Anselm, *Gemeinsam der Lebenswirklichkeit zugewandt? Ethische Theologie und Religionspädagogik*, in: *Theo-Web* 12 (2013) 2, 54–63.

6 Alfred K. Tremel, *Simplicissimus oder: Über das Verhältnis von religiöser und säkularer Ethik*, in: Volker Elsenbast / Friedrich Schweitzer / Gerhard Ziener (Hg.), *Werte – Erziehung – Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und werteorientierter Bildung*, Münster 2008, 50–57.

7 Ulrike Häusler, *Christliche Ethik begreifen mit dem Gleichnis des barmherzigen Samariters*, in: *zeitspRUNG* (2010) 1, 8–10.

8 Karin Ulrich-Eschemann, *Bibel und Ethik*, in: *Arbeitshilfe Gelbe Folge* (2006), Sonderband, 167–170.

Weshalb diese *Grundsätzlichen Überlegungen* zu ethischem Lernen quantitativ betrachtet (vgl. Abb. 2) eine nur untergeordnete Rolle spielen, ist schwer auszumachen. Möglicherweise gelten sie als abgedeckt, weil sie in den einschlägigen fachdidaktischen Kompendien und Lexika i.d.R. in Überblicksartikeln dargestellt werden (vgl. Fn1).

1.3.2 Inhaltsfeld: »Ethisches Lernen«

Mit dem Stichwort »Ethisches Lernen« ist eines der beiden zentralen Inhaltsfelder überschrieben, in dessen Zentrum die konkreten Lernvollzüge stehen. Die hier beschriebene Form einer *Ethikdidaktik* sucht Themen, die ethische Implikationen mit sich bringen⁹, bzw. sucht umgekehrt, der Ethik immanente didaktische Aspekte in die unterrichtliche Auseinandersetzung einzuspeisen.¹⁰

Die Publikationen zu *Methodenreflexion* und (*Unterrichts-*)*Analysen* vermögen in dreierlei Hinsicht ausdifferenziert zu werden: Zum einen wird untersucht, inwiefern sich aus der Ethik-Didaktik stammende Verfahren wie z.B. die Dilemma-Methode auf religionsdidaktische Themen übertragen lassen.¹¹ Neben allgemeinen Methodenzusammenstellungen¹² werden zudem spezifische Vorgehensweisen wie z.B. die Arbeit mit Fallbeispielen auf ihre ethikdidaktische Tragfähigkeit hin geprüft.¹³ Ein eigenes Augenmerk gilt der Rolle ethischen Lernens mit Hilfe von Literatur und Filmen.¹⁴ Neben den methodischen Überlegungen sind schließlich drittens Analysen zum Unterrichtsgeschehen zu nennen.¹⁵

9 Elisabeth Naurath, Die emotionale Dimension ethischer Bildung in der Sekundarstufe I, in: Katechetische Blätter 132 (2007) 1, 26–31.

10 Bruno Schmid, »Anwaltschaftliche Ethik« in schulpädagogischer Perspektive, in: engagement (2005) 1, 65–75.

11 Viera Pirkner, Werterklärung nach Dulitz/Kattmann: ein Analyseverfahren als Methode ethischer Didaktik, in: rabs Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (2013) 1, 13–16 sowie Ulrich Riegel, Kirchengeschichte durch die Dilemma-Methode erarbeiten, in: Konstantin Lindner / Ulrich Riegel / Andreas Hoffmann (Hg.), Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart 2013, 235–242.

12 Gottfried Adam, Ethisches Lernen: Methoden und Formen, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 23–37. sowie Almut Löbbcke u.a. (Hg.), Fundgrube Ethik/Religion, Sek. I (Buch mit Kopiervorlagen), Berlin 2012.

13 Bruno Schmid, Bioethisches Lernen: Möglichkeiten und Grenzen von Fallbeispielen, in: Manz/Schmid, Bioethik in der Schule (s.o. Anm. 2), 161–175 sowie Julia Horlacher, Erzählungen und ethische Urteilsbildung: eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen im Religionsunterricht, Berlin 2009.

14 Sandra Pfeiffer, Religiös-ethische Dimension in aktueller Kinder- und Jugendliteratur, Berlin 2011 sowie Andreas Mair am Tinkhof, »Wie auch wir vergeben unseren Schuldigern ...« Schuld und Sühne in den Filmen Crossing Guard, 21 Gramm und Mystic River, in: Religionsunterricht heute 35 (2007) 2, 30–33.

15 Thomas Klie, »Fahrschüler, Fahrschülerinnen des Glaubens«. Moralische Spurverengung religiöser Ethik (10 Gebote) – Fallanalyse »Kornbach«, in: Bernhard

Ungeachtet dieser Analysen ist ein weiterer Bereich eigens hervorzuheben, bei dem zwar gleichermaßen Lehr-Lern-Prozesse untersucht werden, das Hauptinteresse aber der *ethischen Urteilsbildung* gilt.¹⁶ Für diesen Bereich sind die meisten Publikationen zu verzeichnen; Ähnliches gilt für einen weiteren thematischen Komplex – den der Auseinandersetzung um *Werte Vermittlung*. Hier wird einerseits gefragt, wie eine Wertevermittlung gelingen kann.¹⁷ Andererseits wird die (bloße) Wertevermittlung durchaus in Frage gestellt.¹⁸ Zum Teil ist die Wertefrage auch Teil der Strukturdebatte (s.u. 1.3.4.).¹⁹

Eher randständig finden sich einzelne Veröffentlichungen, die *ethisches Lernen im Lehramtsstudium* thematisieren.²⁰ Vor dem Hintergrund der o.g. breiten Auseinandersetzung um das Verhältnis von Ethik und Wertevermittlung nimmt sich die folgende Beobachtung indes irritierend aus. Hier wird nämlich – und zwar gerade *im Studium* – ethisches Lernen gleichgesetzt mit »Werterziehung«. Das im Herbst 2014 im Fach »Katholische Religionslehre (Unterrichtsfach): Religionspädagogik/Didaktik – berufliche Schulen« der Universität Bamberg gestellte Prüfungsthema lautete:

Dressler / Thomas Klie / Martina Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, 267–282 sowie *Michael Roth*, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2008) 2, 154–163.

16 *Rainer Lachmann*, Ethische Urteilsbildung. Elemente, Kriterien, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 13–22 sowie *Monika E. Fuchs*, Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion, Göttingen 2010 sowie *Hans-Georg Babke*, Mit der Bergpredigt Politik machen? Förderung ethischer Urteilskompetenz durch Differenzierung, in: *Hans-Georg Babke / Heiko Lamprecht* (Hg.), Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist, Münster 2013, 59–74.

17 *Babke/Lamprecht*, Werte leben (s.o. Anm. 16) sowie *Thomas Schlag*, Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht. Religionspädagogische Reflexionen zeitgemäßer Werte-Bildung, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 55 (2011) 2, 96–110 sowie *Joachim Ruopp / Friedrich Schweitzer*, Wertebildung im BRU. Erste empirische Befunde aus dem Evangelischen Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR), in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62 (2010) 2, 129–139.

18 *Jörg Lauster*, Performative Ethik. Albert Schweitzer und das Elend der Werterziehung, in: *Thomas Klie / Dietrich Korsch / Ulrike Wagner-Rau* (Hg.), Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit. Leipzig 2012, 25–32 sowie *Karl Lehmann*, Religionsunterricht – mehr als Wertevermittlung, in: Religionsunterricht heute 35 (2007) 2, 6–12.

19 *Johann E. Hafner*, Dient Religion der Wertevermittlung? Erfahrungen mit dem Modell »LER« in Brandenburg, in: Religionsunterricht heute 35 (2007) 2, 24–29.

20 *Karl-Wilhelm Niebuhr*: Ethik lernen im Studium der Theologie, in: *Michael Wermke* (Hg.), Keine Pflicht, aber Kür: Beiträge aus Theologie und Pädagogik, Jena 2007, 47–57.

»Thema Nr. 1:

Ethisches Lernen als Ziel des Religionsunterrichts

1. Diskutieren Sie die spezifischen Leistungen und Grenzen von verschiedenen Modellen einer Werteeziehung!
2. Erläutern Sie formale und inhaltliche Ziele einer Werteeziehung in der Schule!
3. Veranschaulichen Sie an einem konkreten Unterrichtsvorhaben, mit welchen unterrichtlichen Verfahren Sie die genannten Zielspektren anstreben können!«²¹

1.3.3 Inhaltsfeld: »Bereichsethiken«

Ethik »lernen« lässt sich nicht losgelöst und abstrakt. Die ethikdidaktischen Publikationen markieren diese Erkenntnis einerseits im Kontext der Methodendiskussion (s.o. 1.3.2.), andererseits und explizit innerhalb des vorliegenden Inhaltsfeldes. Hier wird Ethik selbst konkretisiert, ethisches Lernen wird – soweit irgend möglich – handlungspraktisch. Die Anwendung erfolgt als »Praktische Ethik« und bezogen auf einzelne Bereichsethiken. Thematischer Spitzenreiter ist die *Bioethik*. Der mit Abstand größte Anteil an Veröffentlichungen bezieht sich auf diese Bereichsethik, wobei etwa zwei Drittel speziell medizinethische Fragen behandeln.²² Dies könnte darin begründet sein, dass sich theologische Anthropologie ebenso wie die Frage nach Lebensanfang und Lebensende besprechen lassen. Ein Drittel der Beiträge rekurriert auf Bioethik insgesamt²³ und nur ganz vereinzelt finden sich Publikationen zur grünen Gentechnik.²⁴ Möglicherweise liegt künftig hier eine Schnittmenge zur lediglich einmal²⁵ thematisierten *Umweltethik*. Nicht zuletzt im Vergleich mit den 1980-er Jahren fällt jedenfalls auf, dass der schöpfungstheologische Aspekt einer »Bewahrung der Schöpfung« in umweltethischen Überlegungen seit ca. zehn Jahren keine Rolle mehr spielt. Wenn der Aspekt überhaupt benannt wird, dann bestenfalls bei der ebenfalls nur spärlich vorkommenden *Tierethik*.²⁶ Auch hier wäre zu prüfen, in-

21 Vgl. zum Folgenden URL: <http://www.uni-bamberg.de/?id=48129> (Zugriff: 12.02.2015).

22 Rainer Anselm, Grenzüberschreitungen und die Suche nach neuen Grenzen. Aspekte zur medizinischen Ethik, in: BRU (2012), 2–5 sowie Wilhelm Schwendemann / Matthias Stahlmann, Ethik für das Leben: Sterben – Sterbehilfe – Umgang mit dem Tod (Calwer Materialien für Schule und Ausbildung), Stuttgart 2011.

23 Sabine Stern-Sträter, Bioethische Fragestellungen aufbereitet für den Religionsunterricht, in: Theo-Web 8 (2009) 1, 91–94 sowie Julia Horlacher, Vom Turmbau zu Babel zur Schönen neuen Welt. Erzählungen und Erzählmotive als Medium des bioethischen Lernens, in: Manz/Schmid, Bioethik in der Schule (s.o. Anm. 2), 87–97.

24 Christine Mann, Fächerverbindender Unterricht. Ein Unterrichtsvorschlag zu Grüner Gentechnik mit Formen des darstellenden Spiels, in: Manz/Schmid, Bioethik in der Schule (s.o. Anm. 2), 53–67.

25 Gottfried Adam, Umwelt, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 49–65.

26 Sabine Stegmüller-Lang, Tiervergessenheit – Schöpfungsverantwortung ohne Tiere? Tierethik im Religionsunterricht der 7./8. Klassen AHS, in: christlich-pädagogische blätter 120 (2007) 2, 86–90 sowie Egon Spiegel, Tierethik – eine sozio-theo-

wiefern sich künftig ein Konnex zu umweltethischen Herausforderungen ergibt, denkt man beispielsweise an die Umweltfolgen einer Massentierhaltung. Die Zunahme an vegetarisch bzw. vegan lebenden Menschen lässt immerhin Vermutungen zu, dass Tierethik künftig auch als Unterrichtsthema wieder en vogue sein könnte.

Die zweite mit zahlreichen Veröffentlichungen bedachte Bereichsethik ist die *Politische Ethik*. Hierbei geht es einerseits um Gerechtigkeit und Menschenrechte,²⁷ andererseits um Friedensethik, die sowohl im lokalen²⁸ als auch im globalen²⁹ Horizont reflektiert wird. Anschlussfähig hierzu wäre die *Gesellschaftsethik*. Die bislang vorliegenden Beiträge betreffen eher eine Art »Ethik des sozialen Miteinanders«³⁰, sind jedoch gleichfalls politisch relevant und/oder brisant.³¹

Erst seit 2011 steht auch die *Wirtschaftsethik* kontinuierlich im Horizont fachdidaktischer Reflexionen. Augenfällig ist gleichwohl, dass sich die Beiträge und großen Untersuchungen vornehmlich auf den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen beziehen,³² während das gymnasiale Lehramt eher hintansteht.³³

Angesichts des explodierenden Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen erstaunt die geringe Beachtung der *Medienethik*.³⁴ Nahezu

logische und didaktische Orientierung, in: Katechetische Blätter 130 (2005) 3, 175–180.

27 Daniel Bogner, Gerecht handeln heute. Welche Orientierung bietet der christlich-theologische Begriff der Gerechtigkeit?, in: RelliS (2014) 2 (12), 14–17.

28 Gottfried Orth / Hilde Fritz, Gewaltfreie Kommunikation. Impulse für Religions- und Ethikunterricht, in: Lernchancen 15 (2012) 85, 16–19 sowie Martin Rothgangel, Gewalt / Aggression, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 66–86.

29 Herbert Rommel, Wie soll man Gewalt begegnen?, in: Katechetische Blätter 139 (2014), 424–429 sowie Andreas Lob-Hüdepohl, War da was? Die Schoah als Anfrage an unsere Ethik, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 1, 15–21 sowie Reinhold Mokrosch, Frieden / Krieg, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 87–104.

30 Ulrich Schwab, Verhältnis der Generationen, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 267–285 sowie Reinhard Wunderlich, Freizeit. Zeitverwendung / Zeitverschwendung, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 302–322.

31 Annebelle Pithan, Geschlechtergerechtigkeit, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 125–144 sowie Rainer Lachmann, Arbeit / Arbeitslosigkeit, in: Adam/Lachmann/Rothgangel, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 286–301.

32 Patrick Schneider, Wirtschaftsethik als Zündstoff für den Religionsunterricht in der dualen beruflichen Erstausbildung Baden-Württembergs, Berlin 2012 sowie Sylvia Kolter / Jan Völkel, Religion und Ethik in der Wirtschaft, in: BRU (2014) 60, 51ff.

33 Vgl. aber Gerhard Kruip, Marktgerechte Gesellschaft oder sozial gerechter Markt?, in: rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen 50 (2007) 4, 218–225.

34 Manfred L. Pirner, Das Fernsehen – moralische oder unmoralische Anstalt? Zur Frage der Wertevermittlung in den Medien aus ethischer und religionspädagogischer Sicht, in: braunschweiger beiträge (2010) 1 (129), 35–40 sowie Ders., Neue elektro-

unsichtbar bleibt zudem die Sexualethik.³⁵ Sei es, dass die Religionsdidaktik vor dem zeitdiagnostischen »anything goes« resigniert hat, sei es, dass die Gender- und Diversitydebatte eine genuine Sexualethik komplett überlagert hat – vor dem Hintergrund einer wachsenden Zahl an von Internetsucht bzw. Internetpornographie gefährdeten Kindern und Jugendlichen³⁶ scheint eine – womöglich interdisziplinäre – didaktische Forschungsarbeit in Kombination medien- und sexualethischer Überlegungen dringend geboten!

1.3.4 Inhaltsfeld: »Strukturdebatte«

Dieses vierte Inhaltsfeld fragt nach didaktischen Strukturen innerhalb variierender Organisationsformen des Religionsunterrichts. Hintergrund dieser Überlegungen sind insbesondere vier Herausforderungen, die eine Fortschreibung nötig erscheinen lassen: »Rückgang konfessioneller Orientierungskraft, Multireligiosität als Herausforderung, Entwicklungen im europäischen Maßstab, Veränderungen in der religiösen Partizipation«³⁷. Die diskutierten Szenarien einer Weiterentwicklung beschreiben zwar in erster Linie einen »bestimmten Modus des Umgangs mit (religiöser) Pluralität«³⁸, betreffen jedoch in zweiter Linie immer auch die Auseinandersetzung mit ethischem Lernen. Sie äußert sich in der Strukturdebatte einerseits in Fragen der *Abgrenzung RU versus Ethikunterricht/Werte und Normen*³⁹ und andererseits in der Rolle, die dem (evangelisch bzw. katholisch) *verfassten Religionsunterricht* für ethisches Lernen zukommt.⁴⁰

nische Medien, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 198–215.

35 Einzige Ausnahmen: *Christian Grethlein*, Ehe / Familie / Gleichgeschlechtliche Beziehungen, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 250–266 und *Raimund Hoenen*, Freundschaft / Liebe / Sexualität, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 233–249.

36 Vgl. hierzu *Thomas Schirmacher*, Internetpornografie ... und was jeder darüber wissen sollte, Stuttgart 2008 sowie <http://www.return-mediensucht.de/> (Zugriff: 16.02.2015).

37 *Bernd Schröder* (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur. Neukirchen-Vluyn 2014, 10f.

38 Ebd., 11; es ist die derzeit kompakteste und aktuellste Bündelung der möglichen Szenarien.

39 *Harry Noormann*, Religionsunterricht und Werte und Normen. Denkanstöße für einen differenzierten Lernbereich, in: *Marco Hofheinz / Harry Noormann* (Hg.), Was ist Bildung im Horizont von Religion? Stuttgart 2014, 131–157 sowie *Wilhelm Gräß / Thomas Thieme*, Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin, Göttingen 2010 sowie *Andreas Fincke*, Freidenkerische Lebenskunde: Konkurrenz für den Religionsunterricht?, in: *Materialdienst der EZW* 71 (2008), 338–344.

40 *Ulrich Kropac*, Ethik im Religionsunterricht? Der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2012) 68, 19–33 sowie *Jens Kramer*, Ethik inszenieren: über den Beitrag des Evangelischen Reli-

1.3.5 Inhaltsfeld: »Ethik und Globalisierung, insbes. Interkulturalität und Interreligiosität«

In diesem Inhaltsfeld werden punktuell Überlegungen zur *Globalisierung* ins Feld geführt.⁴¹ Im Umfang etwas breiter werden diese flankiert zu Fragen hinsichtlich der Rolle der *Ethik in anderen Religionen*.⁴² Der Themenbereich *Interkulturalität und Interreligiosität* scheint hingegen noch primär für inter- und multireligiöse Lernprozesse reflektiert zu werden. Vergleichende (Unterrichts-)Forschung zur Rolle der Ethik in den einzelnen Religionen und daraus resultierende ethikdidaktische Implikationen – und zwar gerade im Horizont wachsender *Globalisierung* – ist deshalb hier als Forschungsdesiderat anzuzeigen.⁴³

2 Ethikdidaktik im Querschnitt – einige Lesefrüchte

In den zurückliegenden zehn Jahren haben sich in der Religionsdidaktik mehrere, z.T. parallel geführte Diskurse, etabliert, die sich einerseits zwar durchweg aus zeitdiagnostischen Überlegungen heraus ergeben haben, deren Agenda Setting jedoch andererseits nicht immer nur bin(n)en(theo)logisch, sondern zuweilen bildungspolitisch motiviert war. Entsprechend sind die zugrundeliegenden Literaturgattungen hier auch verstärkt Verlautbarungen und Modellbeschreibungen, die als Momentaufnahmen und/oder Kristallisationspunkte des jeweiligen Diskurses gefasst werden können. Das Teilkapitel beschreibt diesbezügliche Beobachtungen und Leseindrücke zur Rolle der Ethik und des ethischen Lernens.

gionsunterrichts zum ethischen Lernen, in: *zeitspRung* (2010) 1, 5–8 sowie *Bettina Kruhöffner*, Das Profil ethischen Lernens im evangelischen Religionsunterricht, in: *Theo-Web* 11 (2012) 1, 179–192.

41 *Friedrich Johannsen*, Globalisierung, in: *Adam/Lachmann/Rothgangel*, Ethische Schlüsselprobleme (s.o. Anm. 3), 183–197 sowie *Andrew G. McGrady / Ethna Regan*, Ethics in a global world: the Earth Charter and religious education, in: *British Journal of Religious Education* 30 (2008) 2, 165–170.

42 *Weltbilden: Ethik, Religionen, Kultur im Unterricht* (Arbeitsheft Mittelstufe) 2008; URL: <http://www.weltbilden.ch/pages/> (Zugriff: 16.02.2015). Es liegt auf der Hand, dass sich diese Thematik auch in islamischer Religionspädagogik stellt, vgl. z.B. *Frank van der Velden*, Der Tahrir-Platz im Revolutionsjahr 2011. Vom Ort autonomen ethischen und religiösen Lernens, in: *Harry Harun Behr / Fahimah Ulfat* (Hg.), *Zwischen Himmel und Erde. Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist*, Münster 2014, 161–187.

43 Erste Schritte in diese Richtung geht *Hans Grewel*, Ethische Orientierung aus den Grundimpulsen der Religionen? Kriterien zur ethischen Beurteilung der »Medien-Macht« an den Grenzen des Lebens, in: *Manfred L. Pirner / Johannes Lähmann / Werner Haußmann* (Hg.), *Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für eine interkulturelle Bildung*, Berlin 2011, 222–228.

2.1 Ethik in der kompetenzorientierten Religionsdidaktik

Zu den zentralen Diskursen zählt zweifelsohne die im Gefolge der Klieme-Expertise⁴⁴ vorgenommene Einführung von Bildungsstandards und die damit verbundene Frage nach Standards und Kompetenzen auch für den Religionsunterricht. Ein in mehrfacher Hinsicht wegweisendes und viel diskutiertes⁴⁵ Dokument war das Kompetenz-Modell der Expertengruppe am Comenius-Institut.⁴⁶ Die hier formulierten Dimensionen religiöser Kompetenz werden »in zwei Richtungen entfaltet: einerseits als objektivierbare ›Gegenstandsbereiche‹ oder Erscheinungsformen religiöser Wirklichkeit, andererseits als ›Dimensionen der Erschließung von Religion‹, die als fachspezifische Methoden bzw. Handlungsformen gelten können«⁴⁷. Ein spezifischer Verweis auf ethisches Lernen findet sich hier noch lediglich in der Erläuterung der Erschließungsdimension »Performanz«, die »gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen«⁴⁸ beschreibt, nicht jedoch in den einzeln ausgewiesenen zwölf Kompetenzen.

Auf diesem Modell aufbauend und unter Berücksichtigung diverser curricularer Vorgaben der Bundesländer legt nun die EKD 2011 bei sich überschneidender Autorenbesetzung einen Orientierungsrahmen vor.⁴⁹ Ähnlich der Erschließungsdimensionen werden hier sog. prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung formuliert, wobei die ethische Auseinandersetzung nun – neben der neuerlich gelisteten »Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (in religiös bedeutsamen Zusammenhängen handeln und mitgestalten)« – eigens gewichtet und näherhin kognitiv ausgerichtet wird: Die *ergänzend* formulierte prozessbezogene Kompe-

44 Eckard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2003.

45 Volker Elsenbast / Dietlind Fischer (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu »Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung«, Münster 2007. URL: http://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Stellungnahmen_und_Kommentare_zu_Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf (Zugriff: 13.02.2015).

46 Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe. Münster 2006. URL: http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf (Zugriff: 13.02.2015).

47 Ebd., 17; im Orig. mit Hervorh. Zu den Gegenstandsbereichen zählen die subjektive Religion, die Bezugsreligion des Religionsunterrichts (Christentum evangelischer Prägung), andere Religionen und/oder Weltanschauungen sowie Religion als gesellschaftliches Phänomen; die Erschließungsdimensionen sind Perzeption, Kognition, Performanz, Interaktion und Partizipation; vgl. ebd.

48 Ebd.

49 Kirchenamt der EKD (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. (EKD-Texte 111) Hannover 2011. URL: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf.pdf (Zugriff: 13.02.2015); vgl. S. 12.

tenz lautet »Urteilsfähigkeit (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen)«. ⁵⁰ Die Konkretisierung religiöser Bildung erfolgt in nunmehr komprimierten acht Kompetenzen, ⁵¹ wobei die Gewichtung und Akzentverschiebung im Blick auf ethisches Lernen sich in einer eigens ausgewiesenen *zusätzlichen* Kompetenz manifestiert: »Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben wahrnehmen, die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und begründet handeln können.« Dass wiederum – ungeachtet der Akzentverschiebung – beide prozessbezogenen Kompetenzen zusammen gedacht werden, das zeigt der zugehörige, eingangs des Dokuments formulierte Lernprozess: »Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ethischen Herausforderungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft auseinander und lernen das evangelische Verständnis eines freien und verantwortlichen Handelns im Alltag der Welt kennen. Dabei begegnen sie einem Ethos der Barmherzigkeit und der Gerechtigkeit.« ⁵²

2.2 Ethik in der performanzorientierten Religionsdidaktik

In den Zeitraum dieses Literaturberichts fällt auch die zuweilen durchaus kritisch ⁵³ geführte Debatte um den performativen Religionsunterricht. Dieser Tatbestand motiviert, für den vorliegenden Interessenszusammenhang eine zwar kleine, aber doch wesentliche Beobachtung zu vermerken.

Zunächst zeigt die Genese des performativen RU, dass trotz der »Vielzahl performativer Ansätze (...), deren vergleichende Sichtung sehr unterschiedliche didaktische Zielsetzungen erkennen lässt« ⁵⁴, die These vom Traditionsabbruch katholischer- wie evangelischerseits zu derselben Schlussfolgerung führt: »Es reiche angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen nicht aus, im Religionsunterricht hauptsächlich *Überzeugungen zu erklären*, Texte auszulegen und *ethische Problemstellungen aufzulösen*. Stattdessen müsse ein spezifisches »Mehr« in den Unterricht integriert werden, das einen kognitiv verengten Zugang zu Religion überträfe. Positiv gewendet habe der Religionsunterricht heute zur Auf-

50 Die fünf prozessbezogenen Kompetenzen sind Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit; vgl. ebd., 17.

51 Vgl. ebd., 17f.

52 Ebd., 12.

53 Exemplarisch *Michael Domsgen*, Der performative Religionsunterricht – eine religionsdidaktische Konzeption?, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 31–49.

54 *Florian Dinger*, Religion in Form bringen! – Aber wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung, in: Theo-Web 13 (2014) 2, 170–177, 170 (Hervorh. MF).

gabe, die christliche Religion »allererst zu zeigen und dabei [...] in ihren Vollzügen, d.h. in ihren narrativen und liturgischen Gestalten, [...] zu erschließen« (Dressler, 2002, S. 13).⁵⁵

Es fällt ins Auge, dass ethisches Lernen bzw. Lernen über Ethik in dieser Lesart noch stark in einem kognitiv-unterrichtlichen Zugang kontextualisiert wird. Bemerkenswert ist nun, dass die Notwendigkeit ethischen Lernens in der Folge nicht ignoriert, sondern in den Ansatz integriert wird. So nutzt Bernhard Dressler in seinem jüngst erschienenen Überblicksartikel zu performativem Religionsunterricht unter dem Stichwort »Didaktische Konkretionen« gerade die Verhältnisbestimmung von Religion und Ethik exemplarisch: »Bei Experimenten mit Gebetsprache geht es darum, die performative Sprachgestalt in ihrem Eigensinn (...) zu verstehen. Zur Verhältnisbestimmung von Ethik und Religion können ethische Themen probeweise in die Sprachformen einer Fürbitte transformiert werden, in denen Leid und Schmerz sensibel in den Blick rücken. In der Bitte um Gerechtigkeit rückt die Welt in ein anderes Licht als in der moralischen Forderung nach rechtem Handeln.«⁵⁶

2.3 Ethik in der inklusionsorientierten Religionsdidaktik

Die hierzu formulierten Ausführungen basieren auf ersten Eindrücken und haben eher prognostischen Charakter. Sie suchen, jene zu beobachtende Tendenz einer »vorauslaufenden Ethik« (er)fassbar zu machen, wie sie im Inklusionsdiskurs – wenngleich eher zwischen den Zeilen – aufscheint.

Ähnlich der Kompetenzdiskussion verlief auch das »Agenda Setting Inklusion« in der Religionspädagogik mittels (bildungs-)politischer Entscheidungen: Mit dem Unterzeichnen der 2008 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland u.a. verpflichtet, das in Artikel 24 benannte »Recht auf Zugang zur Bildung« umzusetzen.⁵⁷ Was für die Träger von Bildungseinrichtungen mit immensen strukturellen Umbrüchen und organisatorischen Schwierigkeiten einhergeht, stellt die einzelnen Unterrichtsfächer insbesondere vor die Aufgabe einer dem Lerninhalt und den einzelnen Lernenden angemessenen didaktischen Umsetzung. Wenngleich die Forschungs- und Publikationstätigkeiten hier vielerorts erst angelaufen sind, kann für die religionsdidaktische Auseinandersetzung doch ein erster Indikator für die genannte

55 Ebd. unter Verweis auf Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. rhs (2002) 1, 11–19.

56 Bernhard Dressler, Performativer Religionsunterricht (erstellt: Jan 2015), URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100017/> (Zugriff: 12.02.2015). Dressler selbst verwendet in seiner Einleitung dann allerdings den Begriff »performanzorientierte Religionsdidaktik«, vgl. ebd.

57 Vgl. URL: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (Zugriff: 13.02.2015).

Tendenz ausgemacht werden, nämlich dass »ethisch« (= aus einer ethischen Grundhaltung heraus) zu lernen die Prämisse für »ethisches Lernen« (= das Lernen an und mit ethischen Fragestellungen) darstellt.

Der Grundstein hierfür scheint bereits mit dem in Großbritannien entwickelten »Index for Inclusion«⁵⁸ gelegt zu sein, der als Instrument inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung von Ines Boban und Andreas Hinz auf den Deutschen Kontext übertragen wurde und den Dimensionen »Inklusive Strukturen etablieren« und »Inklusive Praktiken entwickeln« die Dimension »Inklusive Kulturen schaffen« voranstellt.⁵⁹

Sie beinhaltet »den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammenarbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird (...). Sie befasst sich mit der Entwicklung inklusiver Werte, die im ganzen Kollegium, von den SchülerInnen, Mitgliedern der schulischen Gremien und Eltern *geteilt* (...) werden. Die *Prinzipien*, die innerhalb inklusiver Schulkulturen entwickelt werden, sind *leitend* für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken (...).«⁶⁰

Ein solcher Entwicklungsprozess kann – auch unter Beteiligung von zumeist erwachsenen Menschen – m.E. nur greifen, wenn bereits »Ethik« vorhanden ist und dem Prozess gleichsam vorausläuft. Implizit wird hier eine ethische Grundhaltung vorausgesetzt, wobei offen bleibt, ob diese im Index als konsensfähige gegeben oder als eine konsensuell auszuhandelnde Voraussetzung zu denken ist. (Im ersteren Fall bestünde zudem die Gefahr, dass Ethik auf Ethos verkürzt wird.)

Jene »Schaffung inklusiver Kulturen« wird nun in den vom Comenius Institut im Oktober 2014 zur Diskussion gestellten »Zehn Grundsätzen für inklusiven Religionsunterricht«⁶¹ auf die Unterrichtsebene transferiert und in dreierlei Hinsicht ausdifferenziert: Im inklusiven Religionsunterricht wird (1) »ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht«, (2) »erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander«, (3) »werden Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten erkannt und verringert.«⁶² Was bleibt, ist eine not-

58 Tony Booth / Mel Ainscow, *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (Centre for Studies on Inclusive Education) London 2000. Herausgeber der deutschsprachigen Fassung 2006 (Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston: *Index für Inklusion*) ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> (Zugriff: 13.02.2015).

59 Ines Boban / Andreas Hinz, *Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von »Schulen für alle«*, URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/clema/3Inklusion.pdf> (Zugriff: 13.02.2015), hier bes. S. 14.

60 Ebd., Hervorh. MF.

61 URL: http://www.comenius.de/themen/Inklusion/Zehn_Grundsaeetze_fuer_inklusive_Religionsunterricht_2014.pdf (Zugriff: 12.02.2015).

62 Ebd., 1f.

wendige ethische Grundhaltung aller, die nun jedoch ergänzt wird durch konkrete Aspekte ethischen Lernens: Denn wo zum Indikator wird, dies erkenne man (zu 2) »z.B. daran, dass im Unterricht Beschämungen vermieden werden« oder »diskriminierende Sprache vermieden wird« oder (zu 3) »dass alle Möglichkeiten erhalten und praktizieren, diskriminierende und ausgrenzende Erlebnisse zu kommunizieren«, müssen die Lernenden Unterscheidungs- und Urteilsfähigkeit einbringen können. Doch wann, wo und v.a. wie wird diese geschult? Die didaktisch-methodischen Merkmale erläutern, dies geschehe u.a. dadurch, dass beispielsweise (zu 2) »wertschätzende Sprache gelernt und praktiziert wird« oder »Konflikte wahrgenommen werden und für ihre Bearbeitung die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigt werden«.⁶³

Nun zeigen jedoch die unter 1.3.2 genannten Forschungsberichte, dass gerade die Entwicklung von Argumentations- und Urteilskompetenz iterativ und kumulativ verläuft und letztlich im Bildungslängsschnitt gedacht werden muss. Die Gefahr der Überforderung bei einer zu direkten Übertragung des Index auf die Unterrichtsebene liegt deshalb darin, dass Ethik quasi vorausgesetzt wird, noch bevor sie gelernt wird. Für die religionsdidaktische Fortschreibung wäre deshalb m.E. stärker zu profilieren, dass bei Jugendlichen und zumal bei Kindern keine einheitliche Form »vorauslaufender Ethik« als Lernausgangslage unterstellt werden kann. Dann aber kann in Anschlag gebracht werden, dass »ethisches Lernen« im Kontext einer an Inklusion orientierten Didaktik genau jene Schaffung und Entwicklung einer entsprechenden Kultur bedeutet!⁶⁴

3 Zusammenfassung und Ausblick

3.1 Konsequenzen aus dem Längsschnitt

In Zusammenfassung der Befunde aus dem Längsschnitt lassen sich Forschungsfragen und Desiderata in mehrfacher Hinsicht ableiten. Diese Aufgaben betreffen einerseits die (Weiter-)Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und andererseits didaktische, interdisziplinäre und empirische Forschungsarbeiten.

63 Ebd.

64 Gestattet sei an dieser Stelle die – freilich subjektive und politisch möglicherweise nicht ganz korrekte – Wahrnehmung, dass den verbal geführten Diskussionen (noch) zu häufig eine moralisierende Mischung aus Ethos und Pathos beiwohnt, auf Kosten einer tatsächlich *ethisch* verantworteten Suche nach der passenden Mischung von Utopie und Heterotopie. Dies scheint mir der – in den schriftlichen Dokumenten mit dem Begriff der »Kultur« avisierten – ethischen Haltung weder gerecht zu werden noch förderlich zuträglich zu sein.

3.1.1 Inhaltsfeld »Bereichsethiken«

Für die ethikdidaktische Behandlung des Themas »Bewahrung der Schöpfung« ließen sich thematische Schnittmengen aus den Bereichsethiken *Umweltethik & Bioethik/Gentechnik* bzw. *Umweltethik & Tierethik* bilden, um davon ausgehend nach Anschlussstellen für ethisches Lernen zu suchen. Zu prüfen ist, wie Unterrichtsmaterial beschaffen sein müsste, das beides abbildet.

Für die Behandlung *wirtschaftsethischer* Fragen bieten sich schulformvergleichende didaktische Forschungen an, beispielsweise im Vergleich von ethischen Schülerurteilen in BBS und Gymnasium, wobei das Thema generell für sämtliche weiterführenden Schulen zu bearbeiten bliebe. Die m.E. dringlichste Aufgabe stellt sich mit der Zusammenführung *medien- und sexualethischer* Überlegungen, und zwar einerseits in ethikdidaktischer Reflexion und andererseits in einem interdisziplinär-empirischen Zugriff.

3.1.2 Inhaltsfeld Strukturdebatte

Hinsichtlich der Strukturdebatte wäre lohnenswert, die publizistischen Zusammenhänge zwischen der Chronologie der Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts und den Beiträgen zur organisatorischen und strukturellen Fortschreibung des Evangelischen (und ggf. auch Katholischen) Religionsunterrichts zu untersuchen.

3.1.3 Inhaltsfeld Ethik und Globalisierung

Im Inhaltsfeld Ethik und Globalisierung bedarf es einer vergleichenden, fachdidaktischen (Unterrichts-)Forschung zur Rolle der Ethik in den einzelnen Religionen und daraus resultierender ethikdidaktischer Implikationen.

3.2 Impulse aus dem Querschnitt

Eine Zusammenschau des Querschnitts eröffnet, dass sowohl in einer an Kompetenzen orientierten als auch in einer an Performanz orientierten Didaktik die ethische Komponente nicht verlorengeht, sondern im Gegenteil eher noch eine Stärkung erfährt. Schwerpunkte in der Zielsetzung zeigen sich zum einen hinsichtlich einer Ethik als Kompetenz, hier neuerlich mit dem Fokus auf Urteilsbildung, und zum anderen hinsichtlich einer Ethik als Haltung mit dem Fokus auf Toleranz. Erste Eindrücke aus einer an Inklusion orientierten Didaktik lassen dabei einerseits vor der Gefahr einer Überforderung durch »vorauslaufende Ethik« war-

nen, lassen jedoch andererseits hilfreiche Impulse für konkretes ethisches Lernen erwarten.

Dr. Monika E. Fuchs ist Professorin für Ev. Theologie/Religionspädagogik an der Leibniz-Universität Hannover.